



ISSN 1728-7847

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

Психология ғылыми-зерттеу институты

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия Психология»

№ 2 (31)



Алматы

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



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№ 2 (31)

Алматы, 2012

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2012. - № 2 (31). - 76-бет.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2012. - № 2 (31). - 76 с.

Главный редактор

д.психол.н., академик **Ж.И.НАМАЗБАЕВА**

Редакционная коллегия:

к.психол.н., доцент **З.Ш. Каракулова**

(ответ. секретарь),

д.психол.н., и.о. профессора **Н.С. Шадрин**
д.психол.н., и.о. профессора **О.С. Сангилбаев,**

к.психол.н., доцент **Л.О. Сарсенбаева,**

к.психол.н., доцент **Ж.К. Ибраимова,**

к.психол.н., доцент **Г.Т. Бекмуратова**

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2012

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РК И ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Н.С. Шадрин – *д.психол.н., проф. ПГУ им. С.Торайгырова, г. Павлодар*

Постановка перед психолого-педагогической наукой адекватных современной социокультурной ситуации задач требует четкого понимания базовых тенденций и возможностей самой современной науки, что зависит и от того, **в контексте какого типа научной рациональности** она развивается. При этом для прояснения перспективных направлений развития психолого-педагогической науки в Казахстане весьма значимыми являются также широко известные понятия научной парадигмы, научной школы и т.д.

Если рассуждать в ключе категории *социокультурного пространства науки*, то любая *парадигма*, в отличие от обычной *локальной школы*, в ходе своего становления осуществляет экспансию вширь. Как **образец** научной теории она обладает особой притягательностью для научных сообществ во многих регионах земного шара – как с позиций интуитивно постигаемых ценностных критериев, так и с позиций определенных методологических преимуществ, постигаемых чисто интеллектуально.

Пафос и притягательность *экзистенциально-гуманистической парадигмы* в психологии и педагогике состоит в том, что она претендует на восстановление единства и целостности если не всей нашей «полипарадигмальной» психологии и педагогики, то хотя бы *самого бытия человека*, целостность которого рискует быть утерянной во фрагментированности изучающих человека наук. К тому же она, на наш взгляд, имеет более широкий смысл, так как, в синтезе с некоторыми достижениями культурно-исторической школы в психологии, соотносима с научной рациональностью *постнеклассического* (наиболее современного) *типа* и поэтому требует особого анализа.

В то же время вопрос о *становлении типов научной рациональности* в истории науки не так прост. Как известно, в рамках **классической** науки все закономерности имеют жесткий, механистический и абсолютно объективный характер, установки субъекта познания здесь не принимаются в расчет.

Неклассической научная рациональность, включающая базовую идею вероятностного характера научных закономерностей, сформировалась в связи с появлением в 20-е годы XX века квантовой механики, целиком базирующейся на принципе неопределенности Гейзенберга, согласно которому чем точнее мы знаем один параметр поведения частицы (например, импульс), тем менее точно знаем другой (координату и т.д.). Укреплению такого взгляда способствовало и появление теории вероятностей и математической статистики, развитию которой способствовали и некоторые психологи (например, Спирмен).

В неклассической науке лишь от произвола самого исследователя (и этот момент особо «раздувается» определенными методологами!) зависит то, какие параметры исследуемого объекта мы будем знать очень точно, а какие – с известной долей неопределенности, причем (в силу принципа неопределенности Гейзенберга) мы не в его силах абсолютно точно знать *сразу* все исходные параметры. Сейчас уже практически общепризнано, что *культурно-*

историческая психология Л.С. Выготского и его последователей выступает как проявление именно *неклассической* науки.

В начале XX века в связи с проникновением исследовательской мысли не только в область элементарных частиц, но микробиологии, биохимии, генетики и т.д. значительно расширился фронт науки, что породило ситуацию чрезмерной многопредметности научного знания. При этом целостная научная картина мира, сложившаяся к началу XX века, была в какой-то мере нарушена. Однако к этой многопредметности и чрезмерному плюрализму научных знаний неклассическая наука, как мы полагаем, очень мало причастна.

Уже не раз отмечалось, неклассическая наука содержит не принцип конструирования объекта каждым исследователем (и, соответственно, принцип методологического плюрализма, как думают многие авторы), а лишь идею *вероятностного* характера закономерностей. По В.П. Зинченко, если в классической психологии субъект дан изначально, то в неклассической психологии, утверждающей, что психика – это культура, человек «может быть, а может и не быть субъектом, поскольку культура – приглашающая сила» (отсюда известная мера неопределенности!). Такова же позиция А.Г. Асмолова, акцентировавшего «присутствие механизмов выработки неопределенности» в культуре [1, с. 22]. *А самый «неклассический» психолог Л.С. Выготский видел в «плюрализме» лишь проявление кризиса!* Даже М.С. Гусельцева указывает, что неклассическая психология стремилась к монизму, и уж никак не к плюрализму [2, с. 98].

В.К. Шабельников справедливо указывает, что «в теоретическом аппарате квантовой механики большое место начинает занимать не строгое, а вероятностное или статистическое описание исследуемых микрообъектов. При этом сама вероятность описания выступает здесь не как проявление слабости наших познавательных возможностей, а как необходимое следствие изменений объекта, вносимых при любой попытке его исследования» [3, с. 247]. Однако, строго говоря, трудно представить, чтобы человек (пусть даже исследователь) мог вносить какие-то изменения в характер физических закономерностей, если уж, как мы обычно полагаем, отдельный человек не в силах сколько-нибудь заметно изменить даже социальную реальность! Скорее речь должна идти о том, что исследователь может снять неопределенность одних условий физического исследователя, оставив достаточно неопределенными другие условия! Здесь можно привести пример, который несколько в другой форме встречается в работах А.Н. Леонтьева и который будет более понятен психологам. Допустим, мы прощупываем дно мутной реки металлическим щупом. При одном замере профиля дна с целью уточнения каких-то моментов мы можем направить щуп в одни места, при другом – в другие. Это не значит, что мы каждый раз по-новому «конструируем» картину профиля и что каждый раз она выглядит совершенно иначе!

Таким образом, ни квантовая механика, ни постнеклассическая наука в целом (включая культурно-историческую психологию Л.С. Выготского) к ситуации чрезмерной «плюралистичности» современных научных знаний мало причастны! В начале XX века в связи с проникновением исследовательской мысли в область не только элементарных частиц, но и микробиологии, генетики и т.д. значительно расширился исследовательский фронт наук, что, собственно, и породило ситуацию многопредметности науки.

Поэтому постнеклассика – это реакция **не на ошибки неклассики**, а на многопредметность и излишний плюрализм наук, на «непроявленность бытия» (Л.А. Никитич), что требует нового глобального объекта науки, включая, как мы полагаем, и бытие самого человека.

Объектом постнеклассической науки, по Л.А. Никитич [4], с середины XX века впервые стали вся Земля, все живое (биосфера), Вселенная и т.д. Вспомним в связи с этим исследования в области глобальной экологии, а также компьютерные модели «Мир-1», «Мир-2», «Мир-3» Римского клуба футурологии. К числу таких глобальных объектов мы относим и Бытие чело-века, давно уже «стоящее под вопросом», за сохранение которого (как и за его подлинность) ответственна и психология, и педагогика!

В понимании постнеклассической науки человек впервые входит в картину мира как активный, системообразующий фактор, как активатор. В глобальной экологии, геной инженерии и других науках, имеющих дело с *откры-тыми глобальными системами*, часто неизвестно, какая возможность реализуется; много зависит от меры ответственности человека! Это означает *включение аксиологических факторов в состав объяснительных моделей*.

В контексте постнеклассики становится понятным то видение ценностей, которое предлагает экзистенциализм (Хайдеггер, Сартр) и гуманистическая школа. По Сартру ценности несут «смысл возвышения» (*dépassement*) и утверждения всего бытия (как «внешнего») социального бытия, так и бытия самой личности). По Маслоу, ценности есть всегда «ценности Бытия» или «Б-ценности». Франкл говорит о том, что ценности выступают основой смысла жизни (бытия) человека. Даже Р.Шакуров говорит о «жизнеутверждающей» функции ценностей. А Ф.М. Достоевский, который считается одним из протечей экзистенциализма, полагал, что «мир спасет красота».

В самом сообществе психологов ценностные принципы могут формироваться в связи с принятием ответственности психологов за единство бытия человека, за его «подлинность», «неотчужденность», причастность «миру», ибо преодоление этой отчужденности мыслимо именно в связи с формированием ценностей личности как основы «смысла жизни», например, в ходе применения процедур «логотерапии» и т.д. (В.Франкл).

Такой же ход мысли могут принять и современные казахстанские педагоги, которые, идя в струе аксиологического подхода к воспитанию, могли бы **разработать достаточно плодотворную в наших условиях концепцию содержания воспитания (первая нерешенная проблема казахстанской педагогики)**. При этом можно отталкиваться от идеи Н.Е. Щурковой о том, что важнейшими компонентами содержания воспитания (мы их называем «организующими элементами») являются *ценности и ценностные отношения* (Н.Е. Щуркова говорит, в частности, о «ценности жизни» и т.д.). **Именно такой взгляд можно рассматривать как единственно адекватный современному постнеклассическому-этапу развития науки!** Не будем забывать, что в условиях приближения экологической катастрофы и угрозы как соци-альному, так и биологическому уровню Бытия человека, существует лишь одна мотивационная структура личности (ценности), которая в любых вариантах своего проявления (нравственные, эстетические, политические и т.д. ценности) направлена на *утверждение и гармонизацию Бытия!* Как пишет

казахстанский педагог Айсулу Сатынская, «выход М.Хайдеггера к бытию – философская основа экологической идеологии» и формирования типа личности, в духе «экологического гуманизма» в педагогике [5, с. 143].

В ключе намеченных нами путей движения гуманитарных наук к постнеклассической рациональности нужна, во-первых, **амплификация** в понимании самой *категории деятельности* (традиционной для нашей педагогики и психологии) как *творческой активности личности, преобразующей не только предмет, но и определенные сферы социального и социокультурного пространства. Данная проблема должна решаться главным образом психологами.* Рассмотрение активности, деятельности личности **в аспекте категории пространства** позволит *соотнести личность с миром, бытием уже в активно-действенном плане, подойти к процессу ее формирования более прицельно.* А.Н. Леонтьев ссылаясь на Маркса и говорил, что деятельность есть активность в **предметной** среде и **потому она предметна.** Но это лишь **один** аспект! Ведь она может выступать и преобразованием *форм пространственной организации самой этой среды.* То, что деятельность, *преобразующая формы пространства, а не только предметные формы,* вполне мыслима, можно показать на примере. Вообразим себе прямую линию; это бесконечное пространство мощности «контину-ум», причем *связное* пространство; выколем из нее одну точку. Пространство станет *несвязным.* Когда мы в ускорителе разгоняем частицы до субсветовых скоростей, то происходит «лоренцево сокращение длины» в направлении движения. То есть «пространственно-преобразующая деятельность» мыслима даже чисто физически, выводя активность личности из сферы отчужденной субъект-объектности, «предметной» ограниченности ее деятельности!

К сожалению, советская наука базировалась (в целом) на выделяемом Л.А. Никитич **типе «немеханистической рациональности», связанной с идеей развития и эволюции,** содержащей в себе *скорее «временное», а не «пространственное»* видение науки как института и ее предмета. Однако достижение личностью ее единства с миром, а также «бытия-В-мире» мыслимо только в том случае, если мы вооружены адекватным видением бытия, а также существования самой личности, ее активности, которое так или иначе *нельзя помыслить вне пространства* (социальное пространство, социокультурное пространство, «психологическое пространство» по К.Левину и т.д.).

Большую чуткость к пониманию **категории пространства** проявила вся феноменологическая традиция, разгромленная, однако, В.И. Лениным в его «Материализме и эмпириокритицизме». Но ее уроки учили Хайдеггер и Сартр, сумевшие благодаря этому более тонко подойти к анализу проблемы бытия человека. Незаработанность категории пространства у Канта, Гегеля и Маркса была столь велика, что философы ведут начало ее разработки с Лейбница. Это по-своему учитывает и М.С. Гусельцева, которая в своей концепции постнеклассической психологии отталкивается от Лейбница. В известном письме к Кларку Лейбниц определял пространство как «порядок сосуществования» объектов в отличие от времени как «порядка их следования». Здесь не место для углубления в проблемы различных топологических моделей существования личности и ее активности, из которых могли бы исходить психологи и педагоги (эта работа была начата К.Левиним). Так, существует топо-

логическое, метризуемое и метрическое (многомерное) пространство; замкнутое и открытое; связанное и несвязанное пространство и т.д.

Отметим лишь, что несвязанное пространство жизнедеятельности лично-сти связано с ее отчужденностью, внутренним расколом на несвязные «зоны», что может быть сопряжено и с нахождением ребенка внутри клановых, полукриминальных подростковых группировок с их особо жестокими и отгороженными от остального мира отношениями (в некоторых случаях это может *стать основой самоубийства ребенка – проблема, весьма актуальная для Казахстана*). И лишь включение личности, ее мотивации в многомерное метрическое пространство ценностных значений и смыслов способно обеспечить появление дальних целей жизни воспитанника, вооружить системой личностных ценностей как «мотивов-векторов», «не подверженных дезактуализации» в течение всей его жизни!

Таким образом, **вторая нерешенная проблема казахстанской педагогики – проблема привития воспитаннику неповторимо-уникального смысла жизни**, что опять-таки связано с определенными аспектами включения ценностей в содержание воспитания (а это «сверхзадача» всей нашей психолого-педагогической науки!). Конечно, мало обозначить личностные ценности как конечные, «организу-ющие» (и, значит, высшие) элементы содержания воспитания, ибо ценност-ный уровень мотивации достигается не сразу, а потому должна быть обеспечена определенная *этапность* (и, следовательно, разработана и реализована определенная *программа*) *воспитания*. За ее основу должна быть взята та естественная «вертикаль» развития культуры поведения личности в социуме, которая реализуется на основных уровнях ее мотивации.

В этом плане было бы полезным изложить хотя бы абрисно *предлагаемую нами иерархию мотивационных образований личности* с точки зрения нарастания меры *интеграции* существования личности в социальное бытие. (При этом надо учитывать кардинальную мысль М.С. Яницкого о том, что ребенок может в своем развитии может «остановиться» на *любом*, в том числе самом низшем мотивационно-смысловом уровне!). **Инфрауровень мотивации.** Это базовые потребности, от которых зависит воспроизводство существования индивида в его материальных основах. При достижении своего объекта, они подвержены дезактуализации (Д.А. Леонтьев). Во-первых, здесь возможен вариант эгоцентризма по Братусю: нулевая интегра-ция. Далее, индивид может быть интегрирован в замкнутую клановую группировку (группа-корпорация Петровского). Он утверждает себя как личность, получая средства существования через «свою» группу и «заслуженное» покровительство «старших». Это по сути дела *группоцентризм*, по Б.С. Братусю. Инфрауровень описывается, в духе идей Левина, моделью топологических и замкнутых (не открытых) пространств. При редукции мотивации к этому уровню возникает *отчуждение личности* со всем теми опасностями для ее развития, о которых говорилось выше. **Мезо-уровень мотивации** – это уровень конвенциональных норм, он характеризуется большей открытостью окружающему социуму и описывает-ся моделью метризуемых пространств (промежуточных между метрическими и топологическими). Привитие позитивных конвенциональных норм поведе-

ния (включая и правовое воспитание, но не только!) – не самоцель, а необходимый этап перехода к высшему, аксиологическому уровню воспитания.

Мета-уровень мотивации – это уровень личностных ценностей как устойчивых, неподверженных дезактуализации, генерализованных мотивов-смыслов (по Д.А. Леонтьеву). В этом же ключе можно говорить о «ценностном векторе, направленном в бесконечность». Анализируя этот уровень, надо учитывать исследования психологов в области *функций ценностей в регуляции жизнедеятельности* личности (смыслообразующая, «выводящая» нас на уровень смысла жизни, направляющая, интегративная и т.д.). Эти проблемы освещаются и в наших работах [6].

1. Асмолов А.Г. *Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии.* – 2008. –

2. Гусельцева М.С. *Типы методологических установок в психологии // Вопросы психологии.* – 2005. – №6. – С. 98-103.

3. Шабельников В.К. *Функциональная психология.* – М.: Академический Проект, 2004. – 592 с.

4. Никитич Л.А. *История и философия науки.* – М.: ЮНИТИДАНА, 2008. – 335

5. Сатынская А.К. *Экологический гуманизм и экологическая идеология как основа экологической культуры общества // Вестник ПГУ им. С.Торайгырова. Серия педагогическая.* – 2007. – №1. – С. 139-146.

6. Шадрин Н.С. *Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы.* – Павлодар: Кереку, 2010. – 360 с.

Түйін

Бұл мақалада ҚР білім берудің кейбір мәселелері және қазіргі психология-педагогикалық ғылымның мәселелі жақтары қарастырылған.

Summary

The article considering some educational problems of the Republic of Kazakhstan and the problem field of the modern psychological-pedagogical science.

РАБОТА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ

Н.А. Романенко-Бавокова – ст. препод. университета «Кайнар»

Начиная со второй половины 20 века в медицинских, психологических и педагогических публикациях стали активно обсуждаться факты, указывающие на серьезные проблемы психического здоровья детей дошкольного и школьного возраста. Отмечалось, что общее состояние психического здоровья населения планеты вызывает у специалистов тревогу.

В работах последних лет приводятся настораживающие цифры, свидетельствующие о том, что к началу нынешнего тысячелетия среди детей школьного возраста абсолютно здоровы лишь 1,5-4,3%. Можно сказать, что в настоящее время проблема обеспечения здоровья учащихся и создание условий, безопасных для их развития, стала для современной школы особенно актуальной.

Всеобщий охват обучением, усложнение учебных требований, интенсификация обучения, введение новых программ и технологий, раннее начало уче-ния, интеллектуальные и физический перегрузки, сложности межличностных коммуникаций, педагогические ошибки – все это может способствовать появлению у учащихся проблем с психологическим и психическим здоровьем.

В связи с этим одним из основных направлений работы психолога в школе становится обеспечение адекватных и безопасных условий для детей не только для получения образования, но и профилактики так называемых «болезней поведения», коррекции нарушений развития, социальной адаптации. ВОЗ еще в 1979 году рекомендовала перейти от изучения факторов, повышающих уязвимость ребенка к психическим расстройствам, к изучению факторов, которые защищают его от действия стресса, от изучения вредных влияний, неудачных мер воздействия к изучению воздействий, позволяющих предупредить психические нарушения. Это вопрос экологии личности.

Исходя из выше сказанного, можно сказать, что в центре внимания школьного психолога должна находиться развивающаяся личность, которой необходимы специально создаваемые условия. К таким условиям в школе можно отнести образовательное пространство и образовательную среду. Границы *образовательного пространства* задаются профессиональной деятельностью педагогов в рамках отдельной школы, одного предмета, одной программы. *Образовательная среда* – это конкретные, целенаправленно создаваемые условия субъективного мира развивающейся личности с другими личностями и объективным миром, в которых раскрытие и реализация безграничных возможностей ребенка является целью-ценностью (В.Э. Пахальян).

Основная *задача психолога* – создать в образовательном пространстве такие условия, в которых учащийся мог бы увидеть, пережить, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации, утверждения себя в мире. Показать альтернативные пути, научить ими пользоваться – *смысл* деятельности психолога. Главной *целью работы* школьного психолога в условиях современной школы является сохранение и укрепление психологического здоровья детей и педагогического персонала в условиях образовательной среды. «*Психологическое здоровье* – состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях взаимодействия с окружающими объективными условиями, другими людьми и позволяющее ей свободно актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности» (В.Э. Пахальян). Подобная постановка цели и задач работы школьной психологической службы делает наиболее актуальной *психопрофилактическую* работу психолога. Это важнейший системообразующий элемент всей деятельности школьного психолога, направленной на обеспечение безопасности образовательной среды для развития ребенка, создание условий для психического и психологического здоровья учащихся и педагогического персонала. При этом все остальные виды работы включены в психологическую профилактику в качестве средств, с помощью которых достигается основная цель.

Психопрофилактика – работа по предупреждению дезадаптации (нарушений процесса приспособления к среде) детей в образовательном учреждении,

просвещение, создание благоприятного психологического климата в учебном учреждении, осуществление мероприятий по предупреждению и снятию психологической перегрузки детей и т.п.

Таблица 1. *Уровни психопрофилактики*

<i>Уровни</i>	<i>Цели</i>	<i>Задачи</i>	<i>На кого направлена</i>	<i>Методы</i>
1.Первичный	Предупреждение расстройств.	Забота о психическом здоровье и психических ресурсах всех работников.	Работа с людьми, имеющими значительные расстройства.	Информирование
2.Вторичный	Профилактика не-благополучной динамики имеющихся расстройств	Раннее выявление трудностей в поведении, в эмоциональной сфере, в общении чтобы их преодолеть, пока не начались социальные и психологические проблемы	«Группа риска» – те, у кого есть проблемы (3 из 10).	Массовые (скрининговые) обследования для выявления групп риска и работы с ними. Консультации, обучение стратегиям преодоления трудностей.
3.Третичный	Предупреждение рецидивов	Коррекция и преодоление серьезных психологических трудностей и проблем	Люди с ярко выраженными эмоциональными и поведенческими проблемами (1 из 10)	Психологическая поддержка психически здоровых людей (центры, «телефоны доверия»)

Конечно, оптимальный вариант работы школьного психолога – первичная профилактика. Она позволяет повышать уровень психологической культуры и, соответственно, психологического здоровья всех субъектов образовательной среды. Но работа школьного психолога предполагает и вторичную профилактику, т.е. работу с группой риска. Поэтому, при планировании и осуществлении работы, необходимо совмещать первичную и вторичную профилактику, переадресуя работу с теми, кто нуждается в третичной профилактике, соответствующим специалистам.

Психопрофилактика – специальный вид деятельности практического психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психического здоровья человека. Она предполагает ответственность школьного психолога за соблюдение в школе психологических условий, необходимых для полноценного психического развития личности детей и учителей.

Содержание психопрофилактической работы школьного психолога.

1. Анализ условий учебы, работы и жизни с целью выяснения, насколько они способствуют личностному развитию.

2. Выявление таких психологических особенностей субъектов образовательной среды, которые в дальнейшем могут обусловить возникновение сложностей, отклонений, проблем в учебе, работе и жизнедеятельности, в поведении и отношениях, в интеллектуальном и личностном развитии.

3. Предупреждение возможных осложнений в развитии личности, в психи-

ческом развитии в связи с переходом в другие условия деятельности. Предупреждение дезадаптаций, оказание помощи в адаптации.

4. Забота о создании психологических условий обучения, воспитания и работы, необходимых для нормального психического развития и функционирования детей и педагогического персонала, о создании психологического климата, человеческих отношений между детьми и учителями, в педагогическом и классных коллективах.

5. Разработка развивающие и коррекционных программ, проведение занятий.

Основные *задачи*, решаемые психологом при осуществлении психопрофилактики:

1. Помощь в адаптации тем, кто только начал включаться в новую социальную систему.

2. Создание условий для нормального функционирования обучающихся и обучающихся. (Экспертиза учебных программ, планов, технологий, мероприятия по предупреждению и снятию психологической перегрузки, создание благоприятного психологического климата).

3. Подготовка к переходу на другую ступень обучения или деятельности.

Занимаясь профилактикой, психолог проводит:

- профессиональную экспертизу образовательного и жизненного пространства на предмет соответствия требованиям обеспечения психологического здоровья его субъектов;

- работу со всеми характеристиками пространства жизнедеятельности, несоответствующими требованиям условий сохранения психологического здоровья всех находящихся в нем субъектов;

- групповую и индивидуальную работу, направленную на предупреждение возможных психологических трудностей.

Методы психопрофилактики:

- массовые обследования для выявления групп риска и работа с ними;

- информирование, психологическое просвещение;

- психокоррекционная работа – активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений в конкретных социально-экономических условиях, ориентирована на психологическую помощь здоровым людям.

- психологическое консультирование – оказание помощи личности в самопознании, адекватной самооценке, адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, профессиональных деформаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию, включая консультации руководителей по вопросам работы с персоналом.

Реализовать задачи психопрофилактической работы с учащимися позволяет *психолого-педагогическое сопровождение* (технология, позволяющая решать задачи профилактики эффективно и регулярно). Это – целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех учащихся, попадающих в поле деятельности психологической служб-бы. Осуществляется он в рамках целостной исследовательско-развивающей

технологии в интересах оптимизации учебы и жизнедеятельности детей, для наиболее полной реализации их творческого потенциала и поддержания комфортного психического состояния и наивысшей продуктивности. Это системное операционное обеспечение, механизм реализации гуманных психологических функций для достижения оптимальных показателей учебы и жизнедеятельности детей.

Важная форма психопрофилактической работы в учреждениях образования – психолого-педагогический консилиум. Задача психолога в консилиуме – помочь учителям с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития, личностных качеств и поведения школьника, помочь избежать субъективизма в оценке отдельных учащихся.

Психопрофилактика в образовании – системообразующий вид профессиональной деятельности психолога, определяющий организационную, прикладную и научно-практическую направленность процесса создания совместно с другими специалистами образовательной среды, соответствующей психологическим требованиям и обеспечивающей психологическое здоровье ребенка, гарантии психологической безопасности развития его личности в условиях образовательных сред разного типа (В.Э. Пахальян). Поэтому одной из важнейших задач, решаемых психологической службой школы, является обеспечение психопрофилактической работы на уровне всех субъектов образовательной среды – учащихся, педагогического персонала, родителей.

Одним из условий разработки и эффективного внедрения любых психопрофилактических программ в образовательную среду является достижение конструктивного профессионального взаимодействия всех специалистов, принимающих участие в образовательном процессе – преподавателей, воспитателей, учителей, педагогов, психологов. С позиции «полисубъектного» подхода специфику работы школьного психолога должна обуславливать следующая позиция – он не узкий специалист по работе лишь с определенной категорией детей и учителей. Психолог является проектировщиком, одним из создателей благоприятных условий для превращения образовательной среды в поле насыщенного полисубъектного взаимодействия. Его *основная цель* – развитие самосознания и субъектности и взрослых, и детей. Для этого необходима серьезная планомерная работа со всеми – учащимися, администрацией, учителями и другими работниками школы.

Эффективность работы психологической службы в учреждении образования достигается лишь в случае, если позиции психолога и учителя в подходе к ребенку взаимодополняемы и они тесно сотрудничают. Сотрудничество предполагает обязательное выполнение своих функциональных обязанностей и доверие. Это становится возможным лишь тогда, когда психолог и учитель являются единомышленниками и четко различают свои функции и возможности, не подменяя друг друга. Основной сложностью в работе школьного психолога является то, что он сталкивается с недопониманием педагогическим персоналом важности психопрофилактической работы для сохранения здоровья всех субъектов образовательного пространства. А ведь такая работа может осуществляться лишь при тесном сотрудничестве психолога и учителей. Такое взаимодействие профессионалов требует серьезной проработки оснований, содержания и программ профессиональной кооперации специалистов.

Но в работе с педагогическим персоналом школьный психолог сталкивается с целым рядом проблем.

Проблемы, осложняющие работу психолога с педагогическим персоналом:

1. Отчужденность научной психологии от практики.
2. Непроработанность понимания психологического обеспечения педагогической деятельности.
3. Нет четкой формулировки целей, задач, методов работы с педагогами.
4. Нет стратегии и программ работы психолога с учителем как профессионалом и личностью.
5. Функционально-статусная неопределенность работы психолога в школе.
6. Теоретическая, методологическая, методическая некомпетентность психологов в решении задач психологического обеспечения педагогической деятельности.
7. Неразработанность критериев оценки педагогической деятельности.
8. Отсутствие согласованности действий администрации, методических объединений, психологической службы, педагогов в обеспечении процессов профессионального развития и личностного роста педагогов.

Наша статья и предлагаемые ниже программы – попытка разрешить если не все, то хотя бы некоторые из перечисленных проблем. Рассмотрим, как можно подойти к решению второй проблемы. К настоящему моменту в теоретических и практических разработках вопроса психологического обеспечения педагогической деятельности можно встретить различное понимание особенностей работы психолога с учителями. Все эти представления можно отнести к одной из трех моделей.

Таблица 2. Основные модели работы психолога с педагогическим персоналом.

Модель	Специфика модели	Формы работы
Медицинская	У педагогов существуют типичные проблемы и стереотипы поведения, мешающие им осуществлять свою жизнедеятельность и эффективно исполнять профессиональные функции. Психолог исправляет, «лечит» обнаруженные нарушения психики	Диагностика, СПТ, семинары-тренинги, консультирование и психотерапия по поводу личных проблем.
Социально-педагогическая	У педагогов существует недостаток в психологических знаниях, мешающий им в их профессиональной деятельности и социальной адаптации. Психолог помогает его ликвидировать	Психологическое просвещение – лекции, семинары.
Психопрофилактическая	Существует проблема обеспечения психического и психологического здоровья личности ребенка и учителя в образовательной среде. Психолог совместно с учителем решает задачу создания системы безопасности образовательной среды	Просвещение, диагностика, семинары-тренинги, коррекция, консультирование по профессиональным вопросам, психолого-педагогический консилиум, СПТ

Использование той или иной модели в работе конкретного психолога обусловлено уровнем его знаний и умений, компетентности, профессионализма и условиями конкретного учреждения образования с его необходимостью и возможностями создания условий для работы психологической службы.

Но, исходя из условий, сложившихся в настоящий момент в большинстве школ г. Алматы, наиболее востребованной и приемлемой для организации деятельности психологической службы в городских школах может стать психопрофилактическая модель работы психолога с педагогическим персоналом. Ведь она предполагает возможность достижения главной цели (развитие самосознания и субъектности всех субъектов образовательной среды) и решения основных задач психологической службы в системе образования с одновременным разрешением проблем, осложняющих психопрофилактическую работу психолога.

Данная модель исходит из того, что *психологическая профилактика* – это содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, малых групп и коллективов, предупреждение возможных личностных и межличностных проблем, неблагополучия и социально-психологических конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению социально-психологических условий самореализации личности, малых групп и коллективов с учетом формирующихся социально-экономических отношений.

В соответствии с психопрофилактической моделью можно выделить два основных направления в работе психолога с учителями.

Таблица 3. Основные направления работы школьного психолога с педагогическим персоналом при осуществлении психопрофилактической работы.

Совместная работа психолога и учителей по созданию условий для сохранения психологического здоровья детей	Поддержание психологического здоровья педагогического персонала
<ul style="list-style-type: none"> • Профессиональная экспертиза образовательного пространства на предмет соответствия требованиям обеспечения психологического здоровья его субъектов; • Разработка и реализация программ по изменению тех характеристик образовательного пространства, которые не соответствуют требованиям к условиям сохранения психологического здоровья его субъектов; • Организация эффективного профессионального взаимодействия участников процесса создания благоприятной образовательной среды в направлении взаимодополнения их позиций и работы; • Разграничение общего и специфического в профессиональной деятельности психологов, учителей, врачей и т.д.; • Сопряжение целей и ценностей, выходящих за узкопрофессиональные рамки психо- 	<ul style="list-style-type: none"> • Анализ особенностей психологического здоровья педагогического персонала, влияния отдельных факторов (профессии, социального статуса, условий работы, удовлетворенности своей деятельностью и т.п.) на появление различных расстройств здоровья; • Профессиональная экспертиза образовательного пространства на предмет соответствия требованиям обеспечения психологического здоровья учителей; • Изменение характеристик образовательного пространства, не соответствующих требованиям к условиям сохранения психологического здоровья педагогического персонала;

<p>лога и других специалистов для кооперации их деятельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Проработка оснований, содержания и порядка взаимодействия психологов и учителей; • Совместное проектирование создания в образовательной среде условий, благоприятных для сохранения здоровья детей и педагогического персонала; • Психолог совместно с педагогами составляет рекомендации по преодолению трудностей школьного обучения; • Создание программы психолого-педагогического просвещения педагогов школы, направленной на становление нового педагогического мышления, повышение уровня гуманистического потенциала и качества работы учителей, содержания их жизни и ее смыслов, различных видов культуры; • Ориентация учителей в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития детей (просвещение); • Совместное участие психолога и педагогического персонала в процессе психолого-педагогического консилиума для определения способов решения выделенной проблемы в рамках профессиональной компетенции его участников. 	<ul style="list-style-type: none"> • Выделение оснований для создания программ психопрофилактической работы с учителями; • Создание и реализация на основе концепции когерентности про-грамм ранней профилактики стресса и психического здоровья учителей; • Работа в направлении предотвращения появления профессиональных деформаций личности и профессионального общения, эмоционального выгорания; • Работа, направленная на повышение степени социальной адаптации, ассертивности и формирование умения разрешать конфликты и справляться со стрессами
--	---

Психопрофилактическая модель содержит следующие аспекты – научный, прикладной, практический и организационный. Это предполагает следующие направления работы психолога:

1. Определение объективных критериев, с помощью которых можно:
 - оценить условия психологического здоровья субъектов образовательной среды;
 - провести исследование состояния и динамики психологического здоровья в данной среде;
 - выделить основания для разработки конкретных программ психопрофилактической работы в конкретной школе.
2. Проведение психологом многоуровневого мониторинга развития личности всех субъектов образовательной среды, состояния их психологического здоровья в условиях конкретной школы.
3. Участие психолога в реализации программ мониторинга.
4. Использование результатов мониторинга при разработке и внедрении профилактических программ.
5. Обеспечение условий для:
 - профессионального доступа к данным мониторинга и их использования другими специалистами;

– контроля за соблюдением мер безопасности и ответственности при выполнении данной работы.

Реализация психопрофилактической модели возможна через организацию психологического сопровождения педагогического персонала. **Сопровождение** – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание в конкретной социальной среде социально-психо-логических условий для успешных работы, обучения, жизни и развития чело-века. Это движение вместе, рядом. Эта психотехнология складывается из самостоятельных диагностической, формирующе-развивающей и корректи-рующей технологий, которые применяются в рамках общей концепции социально-психологического сопровождения.

Деятельность психолога в рамках психологического сопровождения педагогического персонала предполагает:

– анализ среды профессиональной деятельности с точки зрения возможностей, которые она представляет для работы, обучения, жизни, культурного и личностного развития, и с позиции требований, которые она предъявляет к психологическим возможностям учителя, уровню развития его личности;

– определение психологических критериев эффективной работы и разви-тия личности;

– разработка и внедрение определенных программ, мероприятий, форм, методов работы, которые создадут условия для успешной работы и личност-ного развития учителей;

– приведение этих условий в систему постоянной работы, которая дает максимальный результат.

Работающий в школе психолог для реализации психологического сопро-вождения нуждается в готовых психопрофилактических программах. Поскольку в настоящий момент такие программы отсутствуют, школьные психологи вынуждены разрабатывать собственные авторские программы для работы с педагогическим персоналом. При их создании необходимо учиты-вать определенные требования и параметры.

Таблица 4. Разработка и внедрение программ психопрофилактической работы.

Требования к программе	Параметры, учитываемые в программе
<ul style="list-style-type: none">– целостный подход к анализу развития клиента в конкретной среде;– своевременное выявление и предупреждение возможных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями;– контроль за психологическими условиями, благополучие и развитие человека;– предупреждение возможных осложнений при переходе в новые условия;– создание благоприятного психологического климата в организации, в общении и взаимоот-ношениях всех субъектов;– обеспечение психологического благополучия при смене пространства.	<ul style="list-style-type: none">– все, что окружает человека;– во что включены субъекты труда и жизнедеятельности;– с кем они взаимодействуют;– как все это соответствует их возрастным, половым и инди-видуальным особенностям;– как это предохраняет от возможного неблагополучия в развитии.

Разрабатывая психопрофилактические программы, необходимо учитывать **общие принципы создания программ психопрофилактической работы:**

При написании программы необходимо придерживаться определенной схемы.

Общая схема программы психопрофилактической работы (Пахальян В.Э.)

1. Название программы.
2. Теоретическое и методическое обоснование программы.
3. Основное содержание программы:
 - цель (предполагаемый результат);
 - предмет работы (психологические характеристики, личностные и межличностные феномены, условия среды);
 - критерии эффективности, по которым будут оцениваться промежуточные и конечные результаты;
 - методы, с помощью которых достигаются общие и промежуточные цели, устанавливается «обратная связь»;
 - развернутое или схематичное описание процесса работы (этапы, последовательность действий);
 - виды, формы работы, применяемые на различных этапах по отношению к каждому из участников программы.

4. Приложения: конкретный инструментарий (диагностические методики, приемы консультирования, программы психологического просвещения и т.п.).

Результаты реализации программы (промежуточные, конечные) представляются в виде оперативных (промежуточных) или развернутых отчетов, к которым прилагаются все конкретные данные, полученные в процессе работы.

Таблица 5. Цели и задачи различных программ психопрофилактической работы.

Программа первичной профилактики	Программа предкризисной профилактики	Программа локальной (актуальной, оперативной) профилактики	Программа индивидуальной профилактики
Цель: предупреждение неблагополучия, обеспечение безопасности психологического здоровья людей, находящихся в условиях конкретного пространства.	Цель: предупреждение возможных неблагоприятных последствий кризисов развития.	Цель: предупреждение неблагоприятных последствий предстоящих «локальных» событий (реорганизаций, введение новых технологий и т.п.).	Цель: предупреждение возможных неблагоприятных последствий индивидуальных особенностей.
Задачи психолога: систематически проводить все необходимые процедуры для оценки	Задачи психолога: своевременно проводить диагностику, отражающую характер	Задачи психолога: своевременное определение вероятности психологического неблаго-	Задачи психолога: своевременное обнаружение вероятности неблагополучия в

<p>состояния и динамики психологического здоровья, разрабатывать и осуществлять профессиональную деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психологическом здоровье.</p>	<p>развития личности в период кризисов, разрабатывать и осуществлять свою профессиональную деятельность по предупреждению возможного неблагоприятного протекания кризиса.</p>	<p>получения у субъектов в связи с предстоящими изменениями в их жизни, характере деятельности, разработка и осуществление профессиональной деятельности по его предупреждению.</p>	<p>состоянии психологического здоровья у людей в связи с их индивидуальными особенностями, разработка и осуществление профессиональной деятельности, направленной на его предупреждение.</p>
---	---	---	--

Разработка и осуществление психопрофилактических программ основывается на показателях и критериях психологического и психического здоровья.

1. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе.* – М., 1997.

2. Пахальян В.А. *Психопрофилактика в практической психологии образования.* – М., 2003.

3. Романенко-Бавокова Н.А. *Проблемы разработки программ психопрофилактической работы в школе. // Материалы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса школы.* – Алматы, 2006.

4. Романенко-Бавокова Н.А. *Основные направления работы школьного психолога с педагогическим персоналом учреждения образования. // Материалы для работы школьного психолога с педагогическим персоналом учреждения образования, ч. 1.* – Алматы, 2007.

Түйін

Мақалада мектеп психологының жұмысындағы психопрофилактиканың ерекше-ліктері мен мазмұны көрсетілген. Психопрофилактиканың педагогикалық үлгісі мектептегі психологиялық қамтамасыз етудің негізі ретінде қарастырылады.

Summary

The content and specificity of psychoprophylaxis in school psychologist work are shown in the article. Pedagogical model of psychoprophylaxis considered as the basis of school psychological support.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

А.Б. Садыкова – МНС НИИ Психологии КазНПУ им. Абая

Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в современном ВУЗе предназначено для достижения двух основных целей образования: социальной и учебной, обе цели взаимосвязаны.

В современном образовании выделяются следующие тенденции:

- повышение требований к качеству образования при меняющихся возможностях достижения этих параметров (меняются расходы на образование, необходимость в короткие сроки обновлять образовательные программы, переход к массовому образованию, при котором большие потоки обучаемых ухудшают условия дифференцированного обучения);
- изменяются требования к качеству образования, его конкурентоспособности – оно оценивается не только по уровню знаний, но и по степени предметной, социальной и коммуникативной компетентности выпускников, по их способности применять знания в практике собственной жизни и непрерывно их обновлять;
- необходимости непрерывного образования взрослых (в том числе и педагогов) при наличии у них психологических барьеров инновационной деятельности и недостаточного умения использовать собственные ресурсы без угрозы здоровью и личностному развитию, свободному времени и семейному благополучию /1/.

Таким образом, успешность, эффективность деятельности современного ВУЗа зависит от применения постоянно дополняющихся современных психолого-психологических знаний. Очевидна необходимость специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучаемого: мотивации, адаптации, способностей, когнитивного стиля и т.п. Ведущей целью данного подхода является создание условий для воспитания свободного человека, творческой, адаптивной личности; для самосовершенствования, саморазвития; для формирования индивидуального стиля учебной деятельности; для раскрытия индивидуальности, с целью помочь ей устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям; создать условия для проявления универсальных личностных способностей обучаемого. Развитие и систематизация психологического просвещения становится актуальной задачей в образовательном учреждении. В данной статье обсуждаются особенности и методы психологического просвещения в современном ВУЗе.

В НИИ Психологии КазНПУ им.Абая одной из главных задач по психологическому просвещению выделено – *раскрытие интеллектуально-творческого потенциала (креативности) и готовности к инновационной деятельности, без которых существенно снижается эффективность образовательной деятельности.*

Под содействием раскрытию потенциала субъектов образовательного процесса в свете личностно-ориентированного гуманистического подхода мы

понимаем создание развивающей (акмеоориентированной) здоровьесберегающей среды в ВУЗе. Одной из главных ролей отводится психологическому просвещению, с которого и начинается многофакторная системная работа по психологическому сопровождению.

Итак, **психологическое просвещение** – раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей, наставников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания /2/.

Психологическое просвещение осуществляется на всех этапах работы специалиста и соответствует этическим и методологическим принципам работы по психологическому обеспечению в организации. В настоящее время существует две точки зрения на психологическое просвещение и его место в системе работы практического психолога: ряд авторов выделяет психологическое просвещение как отдельный вид работы (например, И.В. Дубровина, 2000), другие, в частности, Л.Ф. Чупров (2003), рассматривает психологическое просвещение как составную часть психопрофилактической работы практического психолога. Именно, исходя из этого и было предложено определение термина «психологическое просвещение».

Психологическое просвещение – основной способ и одновременно одна из активных форм реализации задач психопрофилактической работы психолога независимо от того, в какой из сфер социальной деятельности (образование, здравоохранение, промышленность, фирма, правоохранительные органы и др.) он работает /3/. Психологическое просвещение выполняет следующие четыре задачи:

- формирование научных установок и представлений о психологической науке и практической психологии (психологизация социума);
- информирование населения по вопросам психологического знания;
- формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития;
- профилактика **дидактогений** (ятрогений).

Содержание психологического просвещения определяется исходя из специфики, вида и профиля учреждения.

Формы. Индивидуальные, групповые, публичные выступления и др.

Средства. Вербальные (беседа, лекция, тематический КВН, выступление по радио, на телевидении), публицистика (печатные и электронные СМИ), наглядные (плакат, буклет, памятка), интерактивные и т.п. Практически без-граничные, но мало реализованные на сегодня, возможности для психологического просвещения предоставляет **Интернет** (размещение тематической информации на веб-сайтах и т.п.) /2, 3/.

По степени активности самого психолога варианты психологического просвещения в образовании могут быть *активными*, когда активным субъектом просвещения (пропаганды психологического знания, агитации за внедрение и использование научных психологических знаний и разъяснения необходимости психологической помощи и т.п.) выступает сам психолог или *формальным*, предполагающим лишь информирование по запросу клиента. Послед-

ний вариант может одновременно рассматриваться и как консультативная работа /3/.

Согласно целям образования в ВУЗе психологическое просвещение применяется по нескольким направлениям.

- *Психологическое просвещение в рамках проф.ориентационной работы:* работа по информированию подрастающего поколения о психологических требованиях к профессиям в рамках работы по сознательному профессиональному самоопределению, и развитию профессиональных знаний, умений, навыков. Кроме того, информирование на профессию практического психолога, осуществляемые представителем этой области практической деятельности.

- *Психологическое просвещение в области педагогической деятельности:* работа по информированию ППС о психологическом содержании в учебно-воспитательном процессе. На современном этапе очевидна необходимость внедрения интерактивных методов в профессиональное педагогическое образование, в том числе и в психологическое просвещение преподавателей и наставников, поскольку они по своей сути адекватны целям и содержанию и педагогического образования в целом, и психологического просвещения в частности.

- *Психологическое просвещение в сфере личностного развития:* индивидуально-типологические особенности психики, социокультурные и коммуникативные процессы, интеллектуально-творческий потенциал, содействие толерантному отношению к окружающему.

- *Психологическое просвещение по деятельности психологического сопровождения:* повышение психологической культуры, осведомленности о новых достижениях и возможностях развития психики, личности, социальных и духовных изменениях в любой из сфер жизнедеятельности человека.

Интеллектуально-творческий потенциал человека и его раскрытие относятся сразу ко всем направлениям психологического просвещения и может стать его **основой**. Таким образом, сотрудники НИИ Психологии КазНПУ им. Абая считают акмеориентированную здоровьесберегающую модель в учебно-воспитательной среде оптимальным способом психологического сопровождения в вузе.

В целом информационные процессы в современном обществе стран СНГ за последние 20 лет претерпевают серьезные изменения. Рассмотрим три основных тенденции, которые влияют на способы и построение психологического просвещения в современном ВУЗе особенно на начальном этапе работы службы.

- Изменения ритма жизнедеятельности человеческого общества оказывает существенное воздействие на психофизиологическое развитие современного человека.

- Виртуализация информационного пространства.

- В целом процессы глобализации и культурных интеграций привели к формированию мозаичного типа культуры /5/.

Развитие технических средств в современной цивилизации приводит к значительному ускорению ритма жизни современного человека. Психическое развитие под воздействием этого и других факторов меняется. Существенно качественное содержание **Я социального**. Изменилось содержание психиче-

ских новообразований, сенситивных периодов, нормативных и ненормативных кризисных состояний, на которые ориентировались специалисты (в частности, педагоги и психологи), развивая систему обучения и воспитания.

Форма передачи знаний во многом поменялась с развитием виртуальных технологий. И это также обусловило ускоренный ритм жизни. Реакция психического развития и познавательной деятельности, а также процессов саморегуляции претерпела некоторые изменения. Специалисты показывают, что при быстром получении большого количества сведений, например и особенно через Интернет, человек увеличивает объем оперативной (кратковременной) памяти, но, в то же время усвоение этих знаний в долговременное пользование не всегда бывает качественным. Соответственно восприятие информации как постоянно меняющейся, безликой (ведь авторство и ответственность за достоверность в Интернете и других СМИ далеко не всегда соблюдаются) носит поверхностный характер. Благодаря быстрому и поверхностному восприятию виртуальной информации (не подтвержденной большинством сигналов для ощущений, органов чувств) с одной стороны человек привыкает не воспринимать знания всерьез, снижается роль коннотативной функции (личностно-смыслового содержания) в обмене информацией, т.е. роль. Таким образом, страдает видение жизненных перспектив, смыслообразование, целеполагание, мотивация, ценностные смыслоразличительные ориентации и др. С другой стороны человек привыкает к ритму «мозаичности», где меняется вся культура общества / Информация преподносится как бы в готовом виде, не для размышления, но все время обрывочно, незавершенно – «мозаично». У человека создается иллюзия осведомленности, но это не располагает к самостоятельному поиску и познавательному интересу.

Это особенно сказывается на изменении самооценки, восприятию своих родовых, этнокультурных и семейных корней, отношении к авторитетам. Привычные методы самопознания, саморазвития, передающиеся испокон веков, формы регуляции и сохранения «здоровьесберегающей» среды теряют былую эффективность. Ускоренный ритм жизни предполагает быстрое достижение результатов, автоматизированные системы управления все меньше предполагают участие человека в процессе достижения целей, формирования и удовлетворения потребностей, а также и для осознания этого процесса не всегда хватает времени. Таким образом, у человека уменьшается количество привычных возможностей к самосознанию, самопониманию. В западно-ориентированной культуре этот процесс во многом вытеснен процессами саморефлексии (это зачастую постоянное осознание, оценивание, критика, запреты, фильтры потеря импульсивности) – заменой родительского контроля. В нашей поли-культурной среде **чрезмерная рефлексия**, приводящая, кстати говоря, к депрессиям, повышенной тревожности, суицидальному риску и другим деструктивным последствиям, чаще проявляется в периоды наибольшего социального и экономического давления. К ним можно отнести и периоды школы и студенчества, в тех случаях, когда человек не умеет конструктивно соотносить внешнюю оценку с самооценкой, не умеет четко выстраивать жизненные перспективы, у него наблюдается повышенная чувствительность к социальному давлению. Регуляция этих процессов входит функциональные

обязанности педагогов, преподавателей и наставников лишь частично, даже в случае лично-ориентированного подхода к образованию. Исправление и профилактика этих часто встречающихся ситуаций входит в задачи психологической службы ВУЗа или школы. Хотя в целом подобными навыками, например навыками медиатора в конфликтах, должны владеть ППС педагогического вуза и обучать им будущих педагогов. Поэтому научно обоснованная база и разработки в области современных психолого-педагогических технологий нужны педагогическому ВУЗу.

Другая тенденция – виртуализация информационного пространства кроме ускорения получения информации меняет структуру личной и социальной ответственности человека. Снижение количества способов личного общения с непосредственными контактами, приводит к ослабленному развитию коммуникативных навыков. Тем более что их развитие не достаточно налажено в системе «Ученик-Педагог (преподаватель)», в современной вузе кредитная технология также мало этому способствует. Модернизация системы взаимодействия студентов и ППС также должна входить в задачи педагогического ВУЗа, и реализовываться через специальные научно-исследовательские подразделения.

Мозаичное, поверхностное восприятие информации, как уже показывалось ранее, приводит к частой перемене жизненных перспектив, снижению личной ответственности, часто к конформизму и или неприятию авторитетности. Это в свою очередь приводит к отклонениям в формировании социально значимых личностных и профессиональных качеств. Такие важные составляющие в понимании своей профессиональной деятельности как самооценка, профессиональная рефлексия также должны закладываться в образовательном процессе. На современном этапе наблюдается довольно разрозненная (мозаичная) работа по самостоятельности в обучении и профориентации.

Также здесь затрагивается проблема «подлинного проживания собственной жизни», проблема отчуждения и фантомизация сознания (К.Роджерс, Л.Бинсвангер, А.Маслоу, В.Франкл, В.П. Зинченко, М.Мамардашвили, П.П. Флоренский и др.) /6/. Признаками потери подлинности проживания и фантомизации определяют в первую очередь не естественный временный кризис смысла жизни, который позволяет перейти на новый уровень развития, а блокирование перспектив развития и замена их автоматизированными неадекватно стереотипными действиями, постоянным состоянием скуки, социальным паразитизмом и **суицидальными** склонностями. Пассивное получение информации о событиях в мире через СМИ, где визуальные образы, тексты хоть и мозаичны, но воспринимаются как правдивые, не вырезанные из контекста, создает определенные привычки, способствует ограничению кругозора. Например, передачи со сведениями проходят всегда в определенное время, а не спонтанно, как при реальном с ними соприкосновении. Большой поток специально подобранной информации «обо всем сразу и не о чем конкретно», создает иллюзию осведомленности, а также состояние насыщения и перенасыщения, подменяет лично-духовный поиск, чувством занятости, загруженности, поиска навязанных эталонов, возникает, по выражению Эриха Фромма /7/ дефицит благ. Кроме того, возникает дефицит времени, который может подменяться программами СМИ – «время для передачи», «время для рекламы», в особенности сериалы способствуют такой струк-

туризации, многие из них к тому же названы «психотерапией для среднего класса». Введенная с недавнего времени кредитная технология, к сожалению пока не предлагает разработок для уделяющих достаточного времени для личностного принятия учебного материала. Бюджет времени студента и преподавателя используется не рационально. Это отчасти заменяется, но не полностью реализуется, через психологическое просвещение, вузу необходима полноценно функционирующая социально-психологическая служба.

В то же время интенсивное гуманистически ориентированное образование – это максимально качественное достижение личностью образовательных, в данном случае, профессионально-образовательных, целей при оптимальных затратах ресурсов.

Проведенные экспериментальные исследования /1/, направленные на выявление наиболее действенных механизмов интенсификации в процесса педагогического образования, в том числе и психологического просвещения педагогов, позволяет утверждать, что эффективность интерактивных методов определяется целым рядом социально-психологических механизмов или феноменов: групповая идентификация, групповая поддержка, усиление интеллектуальной активности, когнитивный диссонанс, изменение привычного социального статуса и внутренней позиции взрослых профессионалов в условиях сложной групповой динамики, ценностно-смысловое единство группы, активное вовлечение в познавательную деятельность взрослых таких познавательных процессов, которые недооцениваются в практике их традиционного обучения, а именно: произвольное внимание и память, интуиция, критическое и творческое мышление, невербальный интеллект, творческое воображение.

Эти данные убеждают, что интерактивные методы создают реальные условия для проявления и упражнения, а значит и развития, таких функций личности педагогов, как избирательная, критическая, рефлексивная, смыслотворческая, функция волевой саморегуляции, реально способствуют развитию их креативности, позволяя преодолеть основные барьеры инновационной деятельности.

Основными же барьерами, которые и создают препятствия для эффективного психологического просвещения, для инновационной деятельности, являются следующие: склонность к конформизму; ригидность, вязкость мышления, боязнь оказаться "белой вороной среди других, показаться смешным в своих поступках и действиях, боязнь показаться слишком экстравагантным или агрессивным в критике других, личностная тревожность.

В психологическом просвещении существуют барьеры двух типов. Это, прежде всего, общие для любой коммуникации и частные (специфические), формируемые искусственно.

В категории барьеров коммуникации общего плана принято рассматривать в первой группе фонетическое непонимание, семантические барьеры, стилистические, логические.

Барьеры второй группы – социально-культурных различий – социальные, политические, религиозные и профессиональные различия. Применительно к психологическому просвещению, как впрочем, и в отношении санитарного просвещения, таких исследований в доступной литературе обнаружено мало. Вполне возможно, что социологические и социально-психологические иссле-

дования в этой плоскости могут принести интересные для практических психологов данные. Итак, можно отметить что, методы психологического просвещения не меняются по обозначению, но меняются по содержанию в зависимости от специфики учреждения, этапа развития психологической службы и социаль-но-психологических особенностей контингента.

НИИ Психологии КазНПУ имени Абая, ставя своей целью в психологическом сопровождении создать здоровьезберегающие условия в пространстве педагогического ВУЗа, осуществляет психологическое просвещение по следующим направлениям.

- Учебно-профессиональные особенности участников образовательного процесса.

- Раскрытие интеллектуально-творческого потенциала субъектов образовательного процесса

- Разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс акмеоориентированных психотехнологий.

- Социальный климат в группах.

- Личностные и индивидуально-типологические особенности субъектов образовательного процесса.

- Методы развития психологически здоровой личности и общества.

- Имидж ВУЗа и психологическая культура учащихся и сотрудников.

Основные темы психологического просвещения представляются сотрудниками НИИ в соответствии с текущей ситуацией, запросами участников и на основе теоретических и проведенных экспериментальных исследований.

1. Чепель Т.Л., Яковенко Т.Д. *Новые подходы к высшему педагогическому образованию // Мастер-класс, 1997. №1.*

2. И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. *Рабочая книга школьного психолога / Под ред Дубровиной. И.В. – М., 1991.*

3. Чупров Л.Ф. *Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога: Основы теории и методика (пособие) // Образованию в мире [Электрон. ресурс, www.leo-chuprov.narod.ru] – М., 2003.*

4. Платонов К.К. *Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1981.*

5. Почепцов Г.Г. *Психологические войны – М., 2002.*

6. Абрамова Г.С. *Практическая психология – М., 2006.*

7. Эрих Фромм. *Человек для себя – М., 1992.*

Түйін

Мақалада қазіргі ЖОО психологиялық ағартудың әдістері мен мазмұнын анық-тайтын негізгі мәселелер қарастырылған. Білім беру үрдісі субъектілерінің интел-лектуалдық-шығармашылық әлеуетін дамытудағы психологиялық ағартудың рөлі көрсетілген.

Summary

The main problems determining the methods and content of psychological enlightenment in modern university submitted in the article. The role of the psychological enlightenment in educational process subjects' intellectual-creative potential development is shown.

ЗНАЧИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

*А.Д. Танатова – ст. преподаватель кафедры
Социализация личности НЦПК «Өрлеу», к.п.н.*

Решение многих проблем современной цивилизации зависит от человеческого фактора. В мировом пространстве динамично возрастает необходимость раскрытия внутренних ресурсов человека, развития его интеллектуального потенциала. Жизненный успех каждой личности зависит от умелого использования обществом накопленных за многовековую эпоху знаний, умений, навыков, способствующих потенциальной реализации когнитивных и креативных способностей человека.

В послании г. Н.А. Назарбаева народу Казахстана чётко очерчено: успех страны зависит от систематического и успешного развития знаний; необходимо опираться на молодежь, работающую с опережением времени [1]. В интерактивной лекции Главы Государства Нурсултана Назарбаева «На пути к обществу знаний» (05.09.2012 г.) так же говорилось о том, что сегодня миром правит триада «Образование. Наука. Инновация». В ходе данной лекции отмечалось, что в условиях нового мирового порядка будущее страны и ее взлеты зависят от показателя качества современного образования, т.е. молодого, динамичного и креативного поколения. Сегодня как никогда актуально востребованы знания и наука. Поэтому неудивительно, что в мировом образовательном пространстве внимание ученых проецируется на успешное развитие компетентной, мобильной личности.

В современных условиях развития Казахстана намечен стратегический курс развития общества, ориентированный на оперативное развитие и расширение осведомленности и повышение общей интеллектуально-эмоциональной культуры нации.

Успешная работа с одарёнными детьми поможет государству сформировать интеллектуально-культурный слой нации, обеспечить стабильность, процветание, безопасность, её духовное возрождение, войти в число конкурентоспособных стран мира. Современное общество нуждается в самостоятельных, интеллектуально подкованных, творчески одарённых, конкурентоспособных профессионалах во всех сферах деятельности. В связи с этим в настоящее время образовательная система Республики Казахстан вступила на новый этап развития – стабилизации и стратегического ориентирования [2]. Для развития образования, науки и культуры предоставлено широкое пространство в области саморазвития и свободы.

На сегодняшний день идеи и технологии педагогов-новаторов прошлых лет не потеряли своего значения. Следует признать, что не все новаторские идеи и инновационные технологии нашли своё точное применение в массовой школьной практике. Педагогическая деятельность многих учителей основывается на кристаллизованных идеях, опыте педагогов прошлых столетий, адаптированных к современной образовательной системе. Современная педагогика и

педагогическая психология интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии, построенные на исследовательском поиске ребенка в процессе обучения. «Каждый педагог ищет свой паритет традиционных и инновационных методов обучения. В этом проявляется личностный почерк, личностная составляющая инновационной деятельности» [3, с. 32]. На сегодняшний день актуальным и приоритетным является успешное обучение, основанное на интеллектуальном и творческом развитии способностей детей.

Современные школьники должны уметь искать, наблюдать, исследовать, оценивать, выбирать необходимую информацию среди большого и быстро растущего информационно-насыщенного потока и использовать её с умом для своего блага и блага общества. Следовательно, подрастающему поколению необходимо научиться самостоятельному процессу анализа, отличать важное от менее важного и делать объективные выводы и обобщения на интеллектуально-сознательном уровне своего мышления. Данная способность зависит от помощи взрослых в развитии у учащихся хорошего, самостоятельного ориентирования в широком лабиринте постоянно обновляющихся знаний и информации.

В идеале каждый ребенок должен осознавать адекватность того, что учится не ради оценки, родителей, учителей, школы, а в-первую очередь, для самого себя и для будущей профессионально-ориентированной жизни.

Учитывая, что каждый психически здоровый ребенок, появившийся на свет, имеет всё самое необходимое для своего дальнейшего успешного и полноценного развития, то, соответственно, результаты его успешной жизненной и учебной стратегий будут зависеть от умело выстроенного взрослыми психолого-педагогического сопровождения. Поэтому в настоящее время создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одарённых детей, максимальная реализация их потенциальных возможностей является одной из приоритетных социально-политических и образовательных задач во всем мире.

За последние 20 лет школьное образование и психолого-педагогическое сопровождение учащихся, претерпев ряд изменений, продвинулись в своём осмыслении. На протяжении всех этапов развития менялась цель, программа, содержание и методы обучения школьников. Нарастала дальнейшая дифференциация научных дисциплин, способствующая интеграции научных знаний и возникновению её новых направлений. Сократилось дошкольное детство, и увеличилось школьное развитие. «Появились многоступенчатые полиструктурные учреждения в системе непрерывного образования» [4, с. 3]. Закрепились личностно-ориентированное обучение и взгляд на ученика как на субъект учебно-воспитательного процесса. Увеличилось количество теоретических и прикладных исследований, посвященных выявлению условий для эффективного школьного обучения, изучению учебно-познавательной активности учащихся, формированию мыслительной деятельности, развитию творческих способностей. Появилась целая плеяда учителей-новаторов. Репродуктивный уровень обучения сменился частично-поисковым и творческим. Внедрялись новые информационные технологии и дистанционное обучение. Активизировались инновационные технологии и интерактивные методики преподавания, способствующие в целом интеллектуально-личностному развитию ребенка. Повысился интерес к исследовательскому обучению и

обучению по «методу проектов». В школах появились психологи, социальные педагоги, школьные инспекторы, стали функционировать психологические службы.

С началом нового *XXI века* приобрели особую актуальность знания, умения, навыки (ЗУН) исследовательского поиска учащихся. Поэтому желание современных педагогов максимально приблизить школьную учебную деятельность ребенка к активной интеллектуально-познавательной постепенно трансформировалось в реальную потребность этого времени. На практике в современном постсоветском образовании это выражается в активном стремлении педагогов к внедрению исследовательских методов обучения. Поэтому сегодня *школа*, решая глобальную проблему поиска психолого-педагогических условий оптимизации процесса успешного обучения, пытается *повысить учебно-познавательную мотивацию учащихся* через сочетание традиционных и нетрадиционных методов обучения. Сохраняя урок традиционным, она придает ему новый облик и дополняет другими интерактивными формами, в которых ученик предстает как самостоятельный «добытчик» знаний.

В связи с этим школа, являясь не только образовательным учреждением, но и социальным институтом, призвана создать условия, при которых пропагандируется ценность творческой деятельности, где построена система работы на основе потребности каждого члена коллектива: и взрослого, и ребенка в творческой самореализации и самоутверждении, где происходит развитие интеллектуальных и мотивационно-личностных возможностей.

Сложившаяся в связи с этим личностно-ориентированная тенденция системы обучения и воспитания выдвинула одну из главных задач современной казахстанской школы – выявление и создание адекватных условий для обучения и развития одаренных и талантливых детей. Это означает, что сегодня в школах нужно не просто учить, а необходимо создавать оптимальные условия для успешного учения.

Так начиная с 90-х годов XX века в суверенном Казахстане, начала развиваться социально-педагогическая практика в отношении одаренных детей. Толчком к активизации этой деятельности послужило распоряжение Президента Республики Казахстан от 24 мая 1996 года №3002 «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей». Так же в Казахстане были своевременно и успешно открыты АО «Назарбаев Интеллектуальные школы» и Назарбаев Университет, в которых создаются благоприятные условия для раскрытия творческих способностей и развития интеллектуально-когнитивных процессов учащихся.

Таким образом, основная цель работы с одаренными детьми состоит в создании такого рода психологических, образовательных и – если необходимо – бытовых условий, при которых одаренный ребенок в будущем мог профессионально и лично реализовать себя на уровне, соответствующем его повышенным возможностям, с одной стороны, и его индивидуальности – с другой. При этом проблема самореализации распадается на две равновеликие проблемы – стимулирование у ребенка потребности в самоактуализации и способности к ней. Обе эти стороны общего процесса подготовки к самоактуализации находятся в сложном, меняющемся в зависимости от возраста единстве. Лишь выстроив сложную, сбалансированную систему характеристик

мотивации и деятельности одаренного ребенка, можно подготовить его к взрослой жизни.

Создание и развитие системы работы с одаренными представителями молодого поколения в нашей стране рассматривается как реализация гарантий Конституции на право личности на полноценное развитие, полное раскрытие ее способностей и талантов, что необходимо не только для самого человека, но и общества в целом.

Однако, планируя, выстраивая и организуя работу с одарёнными, необходимо учитывать специфику их обучения и развития в образовательных учреждениях разного типа: в системе дошкольного и школьного образования (школы, гимназии, лицеи), государственного (общеобразовательные школы, гимназии, лицеи) и негосударственного образования (частные школы, центры), в системе дополнительного (внешкольного) образования и т.п. В данное время образовательная среда школ нового типа (лицеи, гимназии, специализированные школы для одаренных – СШОД) стала предъявлять повышенные требования к интеллектуальной сфере учащихся. Следует отметить, что уровень сложности учебных программ этих школ заметно отличается от уровня требований обычной средней школы. Тем не менее, следует признать, что на практике учителя часто сталкиваются со скрытой одарённостью детей, чьи повышенные возможности и потребности не обнаруживаются и не реализуются в существующей системе школьного образования. Наиболее часто одарённость детей недооценивается окружающими, если первые недостаточно хорошо успевают в школе.

Недостаточные успехи одаренных учащихся не привлекают к себе большого внимания во многих школах, перегруженных учебными и дисциплинарными проблемами. Их успеваемость может считаться вполне удовлетворительной по общепринятым стандартам, а сами они часто выглядят благополучными, если не нарушают дисциплину. По мнению Дж.Фримен, тихие и нетребовательные умные дети обычно бывают обделены необходимым вниманием, что отрицательно сказывается на их развитии.

Таким образом, недостаточный психологический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Нередко творческое мышление одаренного ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм. Школьный педагогический коллектив при любой работе с такими детьми сталкивается с постоянно возникающими психолого-педагогическими трудностями. В основном это обусловлено разнообразием видов одарённости, включая возрастную и скрытую одарённость, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, вариативностью современного образования, а также малым числом специалистов, профессионально и лично подготовленных к работе с одарёнными детьми.

В то же время одарённость и высокая успеваемость далеко не всегда совпадают. Дети, прекрасно успевающие в школе, могут и не иметь общепринятых качеств (признаков) одарённости. Напротив, от них требуется успешная работа на том уровне знаний и мышления, который предлагает традиционное обучение, тогда как в таких условиях одарённые могут и не продемонстрировать

больших успехов [5]. Хотя успешность обучения нельзя отождествлять со школьными отметками, «успеваемость детей оказывает огромное влияние на их жизнь, на их отношения с семьей, с учителями и одноклассниками, на формирование их потребностей, интересов, эмоций, самооценки» [6, с. 17]. Столкновение с постоянными неудачами и хроническое ощущение своей вины и беспомощности может глубоко травмировать детей и особенно тяжело сказаться на тех, кто в силу своей одаренности стремится к высоким стандартам и творческой реализации личного потенциала. Неудачи одарённых школьников в учении порождаются сложным переплетением различных причин как внутреннего, так и внешнего характера, препятствующих реализации их потенциала в достижениях, зачастую доступных их менее способным сверстникам. Различные классификации этих причин достаточно условны, поскольку в некоторых случаях причину вообще трудно установить, а в других – их выявляется целая цепочка.

Одаренность индивидуальна и неповторима, поэтому вопрос об оптимальных условиях обучения и развития каждого ребенка должен рассматриваться учителем отдельно.

Таким образом, работа по формированию у учащихся мотивации к успешному учению как условие развития одаренности должна быть целенаправленной и систематизированной. Ее реализация с одной стороны предполагает совершенствование подготовки педагогов (учителя-предметники, освобожденные классные руководители), а с другой – разработки программ, направленных на повышение мотивации учащихся, развития творческого мышления. Это нацеливает нас, педагогов на внедрение и реализацию инновационного подхода в повышении квалификации сотрудников системы образования. Поэтому эффективность и качество современного образования зависят от конструктивного повышения квалификации педагогов и руководителей организации образования. Доминирующим источником в получении новой информации, инновационных знаний, умений и профессиональных навыков является система повышения квалификации работников образования. Данная ситуация выдвинула задачу реорганизацию системы повышения квалификации работников образования в НЦПК «Өрлеу».

Учебно-тематические программы краткосрочных курсов НЦПК «Өрлеу» модернизированы с учетом рынка образовательных услуг. Параллельно стартовало проведение 3 месячных курсов повышения квалификации. Приоритетом в проведении курсов повышения остается формирование мотивационно-личностной готовности руководящих кадров системы образования и развитие их профессиональной направленности к работе «по-новому». Все это в рамках НЦПК «Өрлеу» помогает слушателям расширить профессиональный и психолого-педагогический диапазон знаний. Следовательно, это позволит в решении задачи, поставленной Главой Государства – развитии интеллектуальной нации.

1. Назарбаев Н.А. Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации: послание Президента РК Н.Назарбаева народу Казахстана. – Алматы, 2005. – 97 с.

2. Научно-педагогическое сообщество преобразования и реформы: Обновленной

стране - качественное образование // *Наука и высшая школа Казахстана*. – 2004. – № 20. – С. 2.

3. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. *Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: учебное пособие*. – 2 изд. – Алматы, 2008. –

4. Ильешева К.С. *Взаимодействие педагогических коллективов в целостном педагогическом процессе учебно-воспитательного комплекса «детский сад – шко-ла»*: дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2009. – 152 с.

5. Епифанцева А.И. *Перспективы школьников и их формирование в процессе обучения и воспитания: автореф.* ... канд. пед. наук. – Иркутск,

6. *Отстающие в учении одаренные школьники: парадокс или реальность? // Одаренный ребенок*. – 2005. №3. – С. 15-23.

Түйін

Мақалада қазіргі кезеңдегі жағдайда оқушылардың интеллектуалдық шығарма-шылық қабілеттерін дамытудың маңыздылығы қарастырылады. Автор ҚР білім беру қызметкерлерінің біліктілігін жетілдірудің жаңа жүйесін уақытында құрылу-ын өзекті деп дәріптейді.

Summary

In this article we will consider the significance of developing intellectual abilities of students by the contemporary conditions. Author actualizes timeliness of creation the new system of advanced training for employee of education in the Republic of Kazakhstan.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОТЕРАПИИ ДЕПРЕССИЙ

С.Ш. Жумабекова – *практикующий гештальттерапевт, преподаватель МУБ*

На сегодняшний день среди различных заболеваний и расстройств – депрессия признана многими учеными-специалистами «чумой» XXI века. Она очень распространена во всем мире, особенно в США. В России 68% пациентов, обратившихся к врачам с соматическими симптомами, оказались в депрессивном состоянии. К сожалению, данными по исследованию степени распространенности депрессии в нашей республике мы не владеем, но как частный гештальттерапевт с большим стажем работы, могу отметить, что в последнее время стало много людей обращаться за профессиональной помощью именно с депрессивными симптомами. В связи с этим попробуем разоб-раться в симптомах и причинах депрессий. А самое важное в способах избавления от этого тяжелого состояния.

Согласно Международного классификатора болезней (МКБ-10) признаками депрессии являются /1/:

1. Снижение настроения в течение большего времени суток.
2. Снижение удовлетворенности жизнью и интереса к ней.
3. Изменение аппетита и снижение веса тела больше чем на 20%.
4. Бессонница в сочетании с чувством повышенной сонливости.
5. Ажитированное (возбужденное) поведение или торможение всех поведенческих реакций.
6. Чувство отсутствия или снижения энергичности.

7. Ощущение собственной неполноценности и постоянное чувство вины.
8. Невозможность на чем-либо сосредоточиться и нерешительность.
9. Мысли о смерти.

При наличии пяти из вышеперечисленных симптомов можно считать, что человек находится в состоянии депрессии.

Склонными к депрессии становятся люди с определенными личностными особенностями. Рассмотрим личностные особенности людей, склонных к депрессии с точки зрения различных психологических теорий личности.

С точки зрения гештальттерапии в структуре Self людей, склонных к депрессии, слабая эго-функция. В структуре Self преобладает персона. А это означает, что они не могут быть естественными и зачастую подавляют свою защитную агрессию. Стараются выглядеть приятными и удобными для всех. Еще одна характерная черта склонных к депрессии людей – это выраженная зависимость от других людей и хроническая потребность в поддержке с их стороны.

Эго-функция в структуре Self отвечает за выборы человека в процессе постоянного удовлетворения актуализирующихся в каждый момент времени потребностей. Так как у депрессивных людей эго-функция слабая, то они хотят опираться на других и становятся зависимыми от них. Они очень болезненно переживают разрыв отношений. При разрыве любых отношений у них наступает депрессия. Основной защитный механизм депрессивных личностей с точки зрения гештальттерапии – конфлюэнция, т.е. слияние с другим человеком и отсутствие границы контакта /2/.

Согласно психоаналитической концепции личности в структуре личности выделяется три топики: ОНО, Я и СВЕРХ-Я. И согласно психоанализу у депрессивных также слабое «Я». Для того чтобы сформировалось сильное «Я» в структуре личности, нужно чтобы с самого раннего детства родители уважали личность ребенка и давали ему возможность реализовать собственные выборы. Контролирующие родители требуют беспрекословного подчинения своих детей их требованиям и подавляют личность ребенка, что способствует формированию слабого «Я» и как следствие склонности к депрессии /2/.

Более поздние психоаналитические теории, в частности объектных отношений объясняют, что причина склонности к депрессиям кроется в нарушении ранних отношений ребенка с матерью. Если ребенок до трехлетнего возраста испытывал страх брошенности, т.е. находился длительное время без матери (попадал в больницу, мать умерла или мама была очень эмоциональ-но холодной и т.д.), то этот страх уходит в подсознание и преследует челове-ка всю жизнь и в других отношениях, разрыв которых вызывает депрессию. Аарон Бек – основатель когнитивной терапии считал, что причина депрессии так же как и любой другой личностной трудности кроется в ошибочном мышлении человека, а не в его подсознательной мотивации. С его точки зрения, если думать правильно и корректно, то незамедлительно последует и правильное и здоровое поведение /2/. Исследуя способы мышления у депрессивных пациентов, Бек пришел к выводу, что их мировоззрение строится на пессимистических автоматических мыслях, среди которых можно выделить следующие основные типы:

1) Дихотомические суждения, когда что-то считается полностью плохим или полностью хорошим;

- 2) Сверх-обобщения, когда выводы, сделанные на основе одного события, распространяются на все случаи жизни;
- 3) Преувеличения или катастрофичность. Субъективное преувеличение значимости некоторых событий;
- 4) Недостаток в логике.

Эти иррациональные мысли и создают, по мнению Аарона Бека, депрессивное состояние и поведение. Он предлагает трехступенчатую модель изменения паттерна мышления:

1. Установить, что думает клиент. Навыки выслушивания позволяют устано-вить, что клиент думает на самом деле. Таким образом, можно обнаружить ошибочные суждения и иррациональные мысли.
2. Помочь клиенту распознать ошибочные паттерны мышления. Помочь ему обрести новую точку зрения.
3. Обеспечить обратную связь, чтобы убедиться, что доводы сработали /3/.

Еще одним направлением в психотерапии является системный подход, в котором проблема человека рассматривается в контексте взаимоотношений всех членов семьи. С точки зрения системной терапии психопатология – это, по сути своей, скорее интеракционный процесс между членами семьи, нежели интраперсональная проблема одного из них. Психопатология служит гомеостатическим механизмом, помогая семьям сохранять внутреннее равновесие, способствующее функционированию семьи. Когда семье что-то угрожает, она может стремиться к равновесию посредством странного, необычного психотического или иного патологического поведения. Нормальным положением, семейным «statusquo» могут быть периодические ссоры между родителями. В том случае, если из-за ссоры возникает опасность выхода насилия из-под контроля, тревога ребенка может найти свое выражение в появлении у него определенных симптомов. Эти симптомы служат в качестве петли обратной связи, которая приводит к прекращению враждебности. Поскольку у семьи появляется новая проблема, связанная с идентифицированным пациен-том. Но пациентом должна стать вся семья, а не отдельный индивид, у которого появились симптомы, помогающие спасти систему /2/.

Недавно ко мне обратилась 40-летняя женщина, у которой в наличии все вышеперечисленные симптомы депрессии. Особенно она жаловалась на утренние тяжелые боли в груди, сопровождающиеся чувством жжения в области груди. Два года назад от нее ушел муж и с тех пор она пребывает в этом состоянии. До прихода ко мне лечилась у психиатра-психотерапевта медикаментозно, но улучшения не наступило. Она не может оставаться дома одна, т.к. в одиночестве у нее усиливается страх и повышается тревожность. В данный момент с ней постоянно нахо-дится ее мама. Мама за время тесного пребывания с дочерью сильно похуде-ла и стала больше курить. Этот факт пациентка интерпретирует как отчаяние по поводу ее состояния, и у нее усиливается чувство вины. У пациентки давя-щий и обвиняющий отец, который в свое время заставил ее поступить не в то учебное заведение, в которое она хотела. Женщина закончила это заведение, положила диплом отцу на стол, и отправилась работать туда, куда хотела сама. Причем некоторое время была достаточно успешной.

Первые приступы тревоги и вины у нее появились именно тогда, когда она

стала учиться в этом учебном заведении. Потом у нее была безответная любовь, которая усугубила ее тяжелое состояние.

У женщины есть старшая сестра, с которой у нее плохие отношения. Сестра с детства всячески унижала достоинство сестренки. До сих пор вместо сочувствия от сестры она получает только злорадство.

Поскольку я гештальттерапевт, то работала с ней в основном в этом подходе. Главной целью гештальттерапии является выявление неудовлетворяемой базовой потребности и нахождение механизмов прерывания контакта с окружающей действительностью, через контакт с которой удовлетворяется эта потребность.

При работе обнаружилось, что она сливается со всеми и не защищает свои границы, т.к. подавляет собственную защитную агрессию. И закономерно энергия подавленной агрессии превращается в тревогу. Ощущение жжения в груди оказалось чувством вины перед матерью за то, что та вынуждена сидеть с ней как с маленькой девочкой. При более глубоком исследовании оказалось, что мать сама испытывает внутреннее противоречие. У нее сложные отношения с мужем (с отцом пациентки) и на самом деле ей хочется находиться около дочери, а не жить совместно с мужем. Но признаться себе, а тем более мужу в этом у нее не хватает мужества, и все считают, что виновата во всем моя пациентка. Получается такой невротический узел: дочь болеет, мать ухаживает за ней, отец злится на дочь за то, что она забрала у него жену, а пациентка чувствует перед всеми вину и ее состояние ухудшается.

Матери бессознательно «выгодно», что дочь остается больной и ей не надо разбираться в сложных отношениях с мужем. Женщина страдает, но все хоть и плохо остается на своих местах, семья родителей остается сохранной, но какой ценой!

Дальше я стала работать и с мамой пациентки. Она начала постепенно осознавать, что депрессивные симптомы дочери являются следствием нарушенных отношений во всей семье. У депрессивных очень низкая самооценка. У моей пациентки также она очень низкая, и достижения принимаются с большим трудом и сомнениями. Так, шаг за шагом женщина преодолевает свою тяжелую депрессию, научаясь защищать свои личностные границы, проявляя защитную агрессию.

1. *Психология состояний. Хрестоматия. Под редакцией проф. Прохорова А.О. – М.: ПЕР СЭ; – СПб.: Речь, 2004. – 608 с.*

2. *Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы. Учебное пособие для врачей и психологов. Под редакцией Эйдемиллера Э.Г. – СПб.: Речь, 2010. – 425 с.*

3. *Мэй Искусство психологического консультирования – М., 2010 – 224 с.*

Түйін

Бұл мақалада күйзеліс психотерапиясының ғылыми-практикалық негіздері қарастырылады.

Summary

The article considering psychotherapy of depression scientific and practical basis.

СУБЪЕКТИВТІ БОЛМЫСТЫҢ ДАМУЫ ЖАЙЫНДАҒЫ КӨКЕЙКЕСТІ МӘСЕЛЕЛЕР

Ж.Қ. Ибраимова – психология ФЗИ инспекторы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Бұл бөлімнің басында біз дамуды объективтік жағынан қарадық. Өзіндік қалыптасу мәселесі тұрғысынан қарағанда, кезеңдер мүмкіндіктері объективті мәселе деп қаралмайды, тек «іштен» ішкі жан-дүниенің қалыптасуы немесе субъективті болмыс деп, субъектінің өзіндік өмір сүру қабілетінің қалыпта-суы деп қаралады және ол әлеуметтік ортамен тығыз байланыста қалыптаса-ды. Қазіргі психологияда В.И. Слободчиков /1/ құрастырған кезеңдер бар. Соған тоқталып көрейік, «Тұрмыстық жалпылық» және «өзіндік болмыс» бастапқы түсінікке жатады. «Тұрмыстық жалпылық» – адамның басқа адам-дармен байланысының түрі, мұнсыз өзіндік болмыстың дамуы мүмкін емес. Бастапқыда анасымен, содан соң жақын адамдарымен, біртіндеп басқа адам-дармен байланыс қалыптаса береді. «Өзіндік болмыс» – жалпыламалықтан шығу, өз ерекшелігі бар, жаңа нәрсе жасай алатын, өздігінен әрекет ететін адам ретінде таныту. Одан әрі туылу дағдарысы, даму дағдарысы шығады. Автор, адам бірнеше рет туылады деп есептеген. Әрине, биологиялық туылу мен биологиялық өлім бір рет болады, алайда адамның жеке тұлға ретінде туы-луы бірнеше рет болады. Бұл адамның жеке өмірінің тәртібі мүлдем өзгергенде, жаңа жалпылыққа өткенде жүзеге асады. Ал даму дағдарысы жеке іс-әрекетпен біріккен іс-әрекеттің арасында жік пайда болғанда, адам кім немесе не болғысы келетіні, оның мүмкіндіктері арасында қарама-қай-шылық туындаған кезде көрінеді: «Мен сен сияқты болғым келеді, бірақ бола алмаймын».

Туылу дағдарысы – оның дамуын қабылдау және игеру кезеңдерінен тұрады.

Қабылдау кезеңі – адам бір-бірін жаңа жағдайларда қабылдауы. Игеру кезеңінде адам қарым-қатынасты өз бетінше, өзінің басшылығымен құру қабілетін көрсетеді. Осылардан субъективтіліктің бес сатысы шығады: тіріл-ту, жандану, жекешелік, ерекшелік, әмбебаптық.

Кезеңдендіру сұлбасы 1 кестеде көрсетілген /2/.

Субъективті болмыстың интегралды периодизациясы (В.И. Слободчиков бойынша)

Субъектив-тілік сатысы	Тұрмыстың жалпыламалық қалыптасу кезеңі		Жеке болмыстың қалыптасу кезеңі	
	Туылу дағдарысы	Қабылдау кезеңі	Даму дағдарысы	Игеру дағдарысы
Жандану	Туу дағдарысы 0-2 ай +,- апта	Нәресте-кезең 0,4-3,5 ай	Нәрестелік дағдарыс 3,5-7 ай	Сәбилік шақ 6-12 ай
Рухтану	Сәбилік дағдарыс 11-18 ай	Ерте балалық 1,5-3 жас	Ерте балалық дағдарысы 2,5-3,5 жас	Мектепке дейінгі кезең 3-6,5 жас
Жекелік	Балалық шақ дағдарысы 5,5-7,5 жас	Есею 6,5-11,5 жас	Ессею дағдарысы 11-14 жас	Жасөспірімдік шақ 13-18 жас

Даралану (ерекшелену)	Жасөспірімдік кезеңнің дағдарысы 17-241 жас	Жастықшақ 19-28 жас	Жастықшақ дағдарысы 27-33 жас	Сақалық (үлкейген жас) 32-42 жас
Әмбебаптану	Сақалықтың (үлкейгендіктің) дағдарысы 39-45 жас	Толысқан шақ 44-60 жас	Толысқан шақтың дағдарысы 55-65 жас	Кәрілік 62 жастан ары

Мына сатылардың мазмұнына қысқаша талдау жасайық.

Бірінші сатыда – жандану. Баланың туған анасымен немесе анасының орнындағы адаммен тіл табыса бастауы. Бұл сатының даму субъектісі мынау болып табылады, бала өзінің денесін меңгеріп, психосоматикалық ерекшелігін байқап, жалпы отбасылық өмірдің уақытша-кеңістік қоғамына өзін «қосуы». Бұл сатының өзіндік пайдасы – адамзат денесінің түпкілікті жинақ-тау, оның сенсорда жандануы, қозғалыстық, тіл табысу, іс-әрекеттік өлшем-мен қалыптасуы.

Екінші сатыда – рухтану. Бала жақын ересек адаммен жанама түрдегі қарым-қатынасты меңгеріп, еліктеу қимыл-қозғалыстарын жанындағы серіктесімен және суреттеу ойынын қиялындағы серіктесімен жүзеге асырады. Дамудың жаңа сатысында екі негізгі оқиға тұр: тура жүру мен сөйлеу. Бұл – өзін-өзі анықтаудың ішкі және сыртқы кеңістіктегі субъективтілігінің алғашқы тәсілі сияқты. Бұл саты – мәдениеттілік қасиеттер мен қабілеттерді бойына сіңіріп, бала бірінші рет өзін жеке тұлға ретінде ашып («Мен өзім»), талғам-тілектерінің субъектісі екенін сезінеді.

Үшінші сатыда – тұлғалану. Өсіп келе жатқан адамның серіктесі – әлеуметтік ересектер, мұғалімдер, тәлімгерлер, шеберлер және т.б. болып табылады. Олармен бірге жасөспірім ережелерді меңгереді, әр түрлі түсініктерді, барлық саладағы әлеуметтік-мәдени орта болмысының іс-әрекет қағидаларын, ғылымды, өнерді, дінді, құқықты, моральді т.б. бірге меңгереді.

Тек осы сатыда адам бірінші рет өзінің өмірбаянының авторы ретінде сезінеді, өз болашағына жауапкершілікті жеке түсінеді. Бұл сатыдағы жеке тұлғаның шарықтау шегі – өзін-өзі дамытуға қабілеттілігін көрсету, бірақ оны жүзеге асыру мүмкіншілігі өте аз, себебі адам ол кезде ішкі еркіндікке жетпейді, ересек болуға ұмтылғанымен, оларға тәуелділіктен құтыла алмайды.

Төртінші сатыда – даралану. Жас адамның келбеті адамзат болып табылады (в определенных пределах), қоғамдық құндылық жүйесімен жанамала-сып, онымен іс-қимыл әрекетіне түседі. Айналасындағы адамдардың баға беруінен оқшауланып, өзінің жеке тұлғасына деген жауапкершілігі арта түседі, кейде тұлғаның қалауынсыз болады.

Соңғы, бесінші саты. Әмбебаптану – жеке тұлғалық аядан шығып, «өзіні-кі сияқты» адам құндылығынан жоғары кеңістікке енуі. Жалпы субъективті шындықтың өсу кезеңінің ерекшеліктері осындай. В.И. Слободчиковтың қорытындысынан, өзін-өзі дамыту үрдісі – адам болмысының мәндес форма-сы сияқты өмірімен басталып, ішінде қарқындап отырады. Бірақ адам көп жылдар бойы оны дамытып, бағыт беріп отыратын үрдістің субъектісі болмауы да мүмкін. Бұл рөлді көптеген жылдар бойы және жиі-жиі жеке тұлға емес, өзі өмір сүретін, тығыз байланыстағы әлеуметтік орта алуы мүмкін.

Автор түйіндемесінде мынаны түсіндіреді: неге біз ішкі әлем құрылымымен оның даму сатыларына көп көңіл бөлдік. Себебі, өзін-өзі дамыту – іштен болатын үрдіс және жеке адамға ғана қатысты, сонымен қатар, бұл басқа адамдармен бірге жүзеге асатын объективті үрдіс. Өзін-өзі дамыту – объективті үрдіс ретінде өмір бойы жүзеге асады. Адам өзін-өзі дамытуда бастаманы өз қолына ала ма, оның толық субъектісі бола ма деген сұрақ туындайды. Көрсетілген кезеңдермен келісек, бұл жанға жайлы тұлғаландыру сатысында жүзеге асады. Алдыңғы екі жандану мен рухтану сатысында дайындық жұмыстары жүреді, бала белсенділік көрсетіп және белгілі бір нәтижеге жетіп, көп жағдайда аңғармай, өзінің жеке тұлғасын қалыптастырады. Жалпы қалыптасқан үлгіге еліктей отырып, өзіне-өзі сенімді болады, істеген ісіне жауап беруге үйренеді, жеке тұлға екенін көрсетеді.

Өзін-өзі дамытудың бірлігі, «кірпіші» не болды екен? Бұл бірлік – жеке тұлғаны қалыптастырудың актісі болып табылады. Өзін қалыптастыру – бұл адам өміріне теңбе-тең, әрекет арқылы нақты бір жағдайда жүзеге асатын үрдіс. Бұл үрдіс өте күрделі, жалпы жоспар бойынша оның мәні мынада. Адам өзін болжау механизмі есебінде шынайы «Мен» үлгісін құруына қабілеті бар немесе жақын болашағына нақты жоба жасай алады. Бұл «Мен» моделі – шынайы «Менге» айналады. Біз бұл механизмді суреттемесек те болады. Тек мынаны атап өтеміз, бәрібір адам өз қалауын табады, өзін-өзі қалыптастыруда өз стратегиясын айқындайды. Тұлға енді жаңа деңгейде қалыптасады. Сол себепті, тұлға әрқашан қозғалыста, өзін-өзі дамыту үрдісінде болады /3/.

В.И. Слободчиковтың кезеңдеуін пайдалана отырып, даму бағытын әр деңгейге бөле аламыз. Мысалы, тірілу деңгейінде үлкен адамның міндеті – бала-мен ересек адамның арасындағы эмоциялық алшақтықты жасыруды жүзеге асыру үшін, үлкен адам пайдаланатын затты кіргізіп, немесе сол затқа ұқсас баланың ойыншығын не басқа да заттарды пайдалана отырып көңіл-күйіне әсер ету. Ал бала өз кезегінде белсенділік көрсетіп, осы бағытта дамуын әрі қарай жалғастырады. Бірақ соңында бала ойынға жаңа затты енгізуін талап етеді. Нәтижесі – бірлікті бұзу, «бала-ересек», жаңа бірліктің пайда болуы – «бала – бірігіп іс-әрекет жасаудың құралы – ересек». Жандану деңгейінде ересек адам баланың өз өзіне сенімді болуын қалыптастыруда үлгі көрсетеді («Мен – өзім», «Мен – үлкенмін», «Мен – әкеме ұқсаймын»). Бала өзінің тұлғасын ойын кезінде, қарапайым іс-қимыл әрекеті кезінде қалыптастырады. Нәтижесінде қиялындағы ересек адамға еліктеуін азайтады. Жас өспірімнің міндеті – өзін қалыптастыруда бастама көрсету, ал олар әлеуметтік және жеке сұрақтарға бірге жауап беруді талап етеді. Нәтижесінде тәуелділік қаты-нас бүлінеді, тепе-теңдік қарым-қатынас басталуы мүмкін.

Осылайша, өзін-өзі дамытудың әр кезеңінде нақты әрекеттер арқылы тұлғаны құру – жас ерекшелігіне байланысты мәселелерді шешуге мүмкіншілік береді, өзін-өзі дамытудың толық және тәуелсіз субъектісі болуына, өмірі мен тағдырына байланысты мәселелерді шешуге қалыптасқан жағдайлар қаншалықты мүмкіндік береді. Бұл айтылғандардың барлығы адамның өмір жолы мәтнінде өзін-өзі дамыту мәселесіне талдау жасау мүмкіншілігін береді.

1. Слободчиков В. И., Цукерман Г.А. *Лики взрослости. Семья и школа.* 1989. №12.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: В 2т. – М., 1989. –Т.2.*
3. Логинова Н.А. *Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы пазвития в психологии. – М., 1978.*

Резюме

В статье рассматриваются проблемы в условиях развития субъективного бытия. Становление личности на разных этапах саморазвития через определенные действия проанализированы в связи с возрастными особенностями.

Summary

The article considering problems of subjective being development conditions. Personality growing on different stages of self development through the defenit actions analised within age percularities.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Ж.И. Намазбаева – *д.психол.н., академик,*
З.Ш. Каракулова – *СНС НИИ Психологии КазНПУ им. Абая,*
А.Б. Садыкова – *магистрант 2 курса ИМиД PhD*

Современная трактовка модернизации образования заключается в том, что-бы поставить в центр образовательного процесса человека, удовлетворение интеллектуальных потребностей и развитие способностей личности. Перед психологической наукой стоит важная задача поиска эффективных технологий достижения этой цели.

Традиционная педагогика в качестве приоритетной задачи всегда выдвигала как цель – развитие личности и в этом смысле была личностно-ориентированной. И.С. Якиманская описывает традиционную личностно-ориентированную педагогику как систему, представляющую собой объединение соци-ально-педагогической, предметно-дидактической и психологической моделей образования [1]. Социально-педагогическая модель личностно-ориентированной педагогики направлена на реализацию требований общества, которое формулировало социальный заказ образованию: воспитать личность с заранее заданными свойствами. Личность при этом понималась как некоторое типовое явление, как носитель и выразитель массовой культуры. Отсюда основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным: конформизм, послушание, коллективизм. Образовательный процесс был ориентирован на создание одинаковых условий для всех обучающихся. Технология образовательного процесса основывалась на идее педагогического управления, формирования, коррекции личности «извне». Субъектный опыт ученика как активного творца собственного развития не учитывался. Этим обусловлены такие явления образовательной системы как авторитаризм, единообразие программ, методов, форм обучения и как следствие этого, пассивность обучающихся.

Предметно-дидактическая модель основывается на организации научных

знаний в системы с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении. Однако средством индивидуализации обучения служат сами знания, а не ученик. Знания интегрируются по степени их объективной трудности, новизны, уровню их интегрированности и т.д. Организовываются разнообразные формы вариативного обучения, но образовательная идеология при этом остается прежней: личность является продуктом обучающих воздействий. На протяжении всего периода применения данной модели содержание личностного развития определялись дифференцированными формами педагогического воздействия. Не представляли интерес истоки жизнедеятельности самого ученика, как носителя субъектного опыта, имеющиеся у него предпочтения к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний. Предметно-дидактическая модель не затрагивает духовную дифференциацию, т.е. различия национальных, этнических, религиозных, мировоззренческих особенностей, определяющих субъектный опыт ученика. Сочетание в процессе обучения предметных и духовных смыслов, представленных в субъектном опыте человека и влияющих на развитие личности – задача, не решаемая в рамках данной модели.

Психологическая модель до последнего времени сводилась к признанию различий познавательных способностей, которые понимались как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами. Ведущими целями образования при данной модели является развитие и коррекция обучаемости, как познавательной способности, а также оценка уровня ее проявления.

Все эти модели, несмотря на их личностно-ориентированную направленность, основываются на педагогических технологиях, построенных по модели общественно-исторического познания, при которой конечной целью обучения признавалось овладение знаниями, умениями, навыками, накопленными общечеловеческой практикой познания. Развитие индивидуальных особенностей считалось побочным результатом обучения. Существующие модели были ориентированы в основном на реализацию информативной, а не развивающей функции. Их содержание и характер способствуют процессу дальнейшей объективации образовательной системы, отдалению человека от своей внутренней сущностной природы [1]. В данной статье мы опишем развитие интеллектуальной творческой личности субъектов образовательного процесса, с опорой на интерпретацию лично-стно-ориентированного подхода к обучению, разрабатываемого как субъект-но-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью студента при их взаимодействии [2]. Эффективность практической работы по формированию интеллектуальной творческой личности невозможна без решения ряда принципиальных вопросов, связанных с выявлением движущих сил и источников креативности человека, знанием их оснований и закономерностей индивидуального проявления, специфики их учета в различных видах деятельности. Необходимо знать, как под воздействием внешних и внутренних факторов формируется активная позиция человека, как в процессе той или иной деятельности и достигнутых результатов изменяются условия, обеспечивающие новый и качественно иной уровень креативности

личности. Любое продуктивное продвижение в решении этих и других вопросов, связанных с разработкой проблемы креативности человека, будет способствовать выбору надежных путей в психологическом сопровождении личности субъектов образовательного процесса.

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

Источники творчества скрыты в глубинах человека, биосоциального существа (З.Фрейд, Ж.Пиаже, А.Адлер, А.Маслоу) [3]. Однако работ, исследующих эти глубины, крайне мало. Так описывая потребность в творчестве, пси-хологи подчеркивают связь это потребности с такими, как стремление к порядку [4]. Обобщая результаты собственных экспериментальных исследований В.Н. Дружинин, пришел к выводу, что творческая активность детерминируется творческой (внутренней) мотивацией и проявляется в особых условиях жизнедеятельности [2]. В отечественной психологии творчества существуют подходы, где творчество (творческость) в целом понимается как стремление к реализации собственной индивидуальности, т.е. реализации основного базового напряжения. Подтверждает повышенное стремление к собственной значимости у творческих школьников исследование С.А. Изюмовой [5], где делается акцент на том, что более способные школьники имеют и более высокие уровень или потребность самореализации в личностном плане. Стремление к значимости характерно для школьников всех возрастов, но больше всего это наблюдается у ребят с ярко проявляющимися умственными способностями. Эта тенденция имеет свои возрастные особенности. Например, в старшем школьном возрасте наиболее заметно проявляется стремление к самосовершенствованию и установкам на значительность своего будущего, на выдающихся людей [6]. К сожалению, эта область исследования творчества не отличается большим количеством теоретических и экспериментальных работ. Для постижения источников творчества и его психологических механизмов необходимо рассматривать творчество как некий целостный процесс, что невозможно сделать, не опираясь на понимание личности человека как единого и системного образования. Так как творчество – это феномен целостной личности. Проблема целостного и системного представления о личности человека традиционна для психологии [3, 7] (З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер, К.Левин, Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.П. Парыгин, К.К. Платонов и др.). Каждое из направлений имеет свои достоинства, недостатки и различную степень разработанности. Для целей нашего изучения теория личности человека учитывает следующие требования: должна иметь системообразующее начало; четко определенную структуру; между различными компонентами структуры, должна быть взаи-

мосвязь и логика функционирования, иметь связь с саморегуляцией, так как личность человека – это саморегулируемая система.

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

Результаты многолетних исследований показали неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучаемого: мотивации, адаптации, способностей, когнитивного стиля и т.п. Ведущей целью данного подхода является создание условий для воспитания свободного человека, творческой, адаптивной личности; для самосовершенствования, саморазвития; для формирования индивидуального стиля учебной деятельности; для раскрытия индивидуальности, с целью помочь ей устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям; создать условия для проявления универсальных личностных способностей обучаемого [3, 7]. Модели взаимодействия и особенности его осуществления в различных личностно-ориентированных подходах также во многом схожи: «окультуривание» субъектного опыта студента, педагогическая поддержка индивидуальности; целостное развитие и саморазвитие, личностный рост обучаемого. Перенесение акцента с преподавания на учение, использование нравственно-волевой деятельности наряду с познавательной, приоритет самостоятельных методов. Изменение направленности педагогических воздействий не от учителя к ученику, а, наоборот, при чем доминантой является не организация обучения, адекватной системе и логике построения научного знания, а выявление личностных особенностей каждого ученика как индивидуального субъекта познания и предметной деятельности [8]. Создание условий для проявления личностных функций обучаемого: функции выбора; функции принятия и обоснования деятельности, поступка; функции самооценки, критики, само-критики, конструирования образа Я (рефлексии); функции реализации образа Я; функции определения жизненных смыслов личности [9]. Авторы данных концепций приоритетную роль в образовательном процессе отдают воспитанию, развитию субъектности; признанию нравственной природы человека, опоре на его добродетели и стремлению к самосовершенствованию; предоставлению личности пространства свободы для саморазвития и нравственного выбора образа Я, поступков, поведения, мировоззрения, содержания и способов жизнедеятельности.

По мнению И.С. Якиманской, значительная роль в процессе занятий долж-на отводиться практическим и тренинговым формам работы, в процессе которых может успешно осуществляться: работа с субъектным опытом обучаемого (его содержанием, структурой, источником приобретения), выявление сенсорных предпочтений обучаемого к виду материала (словесному, графическому, знаково-символическому, смешанному), изучение направленности индивидуальных стратегий восприятия и переработки научной информации, применение педагогом специально разработанных дидактических материалов, выявление и использование образов как особых личностных образований, раскрытие способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого студента, выбор студентом типа задания, отличающегося характером деятельности, а не содержанием предметного знания. Способ учебной работы выполняется в триаде «хочу-могу-выполняю с интересом», которая составляет ее структуру. Это требует разработки индивидуальных программ [1].

Особенности взаимодействия в процессе образования с позиций технологии личностно-ориентированного обучения Семенова С.Ю. предполагают:

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

В результате такого взаимодействия происходит формирование личности:

- адаптивной, свободной, духовной и творческой, интеллектуальной.

Предлагаемый в данной статье подход к пониманию психологии творчества базируется на многих концептуальных взглядах. Во-первых, главной движущей силой поведения и жизнедеятельности человека является стремление к значимости собственной личности, со всеми возможными нюансами. Во-вторых, человек – это целостная самоуправляемая, саморегулируемая и само-развивающаяся динамическая система, которая может самосовершенствоваться в соответствии с поставленными целями и принятыми ценностями. Реализация и развертывание обозначенных принципов находит отражение в концепции творчества [3, 7].

Стремление к собственной значимости – главный фактор, определяющий источник творческой активности человека, его силу и особенности. Не последнее место в культивировании этого источника имеют социокультурные условия (семья, ближайшее окружение, школа, конкретный социум,

престиж профессии и др.). Влечение к значимости, имеет много проявлений, описание которых зависит от научной позиции автора и его взглядов на сущность человека. Это стремление отражено в таких понятиях как: "борьба за существование" (Ч.Дарвин), "воля к жизни" (А.Шопенгауэр), "воля к власти" (Ф.Ницше), "стремление к превосходству" (А.Адлер), "притязание" (К.Левин), "уверенность в себе" (Дж.Вольпе) "самоактуализация" (А.Маслоу), "самореализация" (К.Роджерс), "самоутверждение" (Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова) и др. В данной работе используются термины: "стремление к собственной значимости", "культивирование значимости собственной личности" /1/. Однако стремление к значимости собственной личности может реализоваться самым различным образом в зависимости от внешних и внутренних условий: социального уклада, жизненных обстоятельств, склонностей, способностей.

Стремление к значимости имеет не только вертикальную шкалу, но и горизонтальную, которая включает в себя индивидуально-психологические и социокультурные особенности развития и формирования человека. Вплоть до патологий (мазохизм) и тяжких насильственных преступлений. Стремление к значимости может творить, создавать человека, вознося его чуть ли не до божественных высот, а может и разрушать его, полностью лишая человеческого облика, низвергать в бездны звериного. В творчестве, человек предельно интегрирован, собран и целостен, он полностью посвящает себя служению делу, вот поэтому саморегуляция в творчестве, выступает как системное свойство, как объединяющее – создающее геш-тальт – качество целостной личности. Творческая личность – это особая личность, даже особенная разновидность человека, который, стремясь к реализации собственной значимости, тем самым реализует себя [7]. С.Л. Рубинштейн прямо указывал на то, что "ядро способностей" – это психические процессы, посредством которых регулируются усвоенные операции, качество процессов регулирования. В ходе возрастного развития происходит закономерное изменение уровней и способов саморегуляции. Значение саморегуляции для успешности учебных занятий и роста возможностей ребенка очевидно [3]. Саморегуляция и умственная активность в, их непрерывном взаимодействии выражают как бы разные стороны единой первоосновы способностей [6]. Для творческого человека характерно более сильное стремление, чем для большинства людей, к значимости собственной личности. Оно соответствующим образом выражается в повышенной творческой, познавательской и интел-лектуальной активности. На это обращает наше внимание Д.Б. Богоявленская [8], которая под интеллектуальной активностью понимает интеллектуальную инициативу. Интеллектуальная активность – это интегральное свойство не г которой гипотетической системы, основными компонентами которой являются общие умственные способности и мотивационные факторы интеллекту-альной деятельности. Творческая активность имеет разнообразные формы, виды и особенности проявления. Так оформленная и закрепленная структура интеллектуальной активности отражает когнитивный стиль человека. Когнитивные стили – это способности, но "другие о способности", которые имеют отношение к метакогнитивной регуляции интеллектуальной активности, деятельности [9]. Они свидетельствуют о сформированности механизмов интел-лектуального контроля.

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

Основой психологического механизма саморегуляции творческой и всякой другой деятельности человека является оценочная функция. И не случайно интегральным элементом одаренности, является оценочная, измерительная функция всех сложных психологических структур. В психологии творчества оценка выделена как специальный фактор Дж.Гилфордом [12]. Многие феномены и диагностические методы психического развития ребенка, разработанные Ж.Пиаже [3], основаны на этом фундаментальном факторе. По существу все сложные психологические структуры выполняют роль измерителей, мерок, с помощью которых человека оценивает окружающий мир, других людей и самого себя. Эти оценки, выраженные в самых разнообразных формах (эталон, предпочтение) определяют степень значимости или обоснованности чего либо. На основе оценок делается выбор и принимаются решения. Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого человека в самом себе, в своих способностях, в своих решениях. Каким же образом происходит оценивание? Каков механизм оценки?

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

В дальнейшем, на тактическом уровне субъект оценивает свои действия чисто инструментально, в качестве средств достижения цели. И поскольку эти действия имеют не самостоятельный смысл, то возникает возможность "проигрывать" отдельные варианты, выступать в роли другого, лишь бы все эти действия позволяли реализовать исходные планы и замыслы. На этом этапе человек как бы ведет с собой своеобразную рефлексивную игру: он произвольно конструирует игровой мир (правила, допущения, ситуацию и др.) и "проигрывает" его [10]. К этой особенности человеческого интеллекта прямо относится метафора, которая исследуется в плане творчества. Быть способным в метафорах – это признак таланта, потому, что слагать метафоры – значит подмечать сходство и различие. При конструировании метафоры необходимо видение явления во всем многообразии свойств и признаков, умение выбрать то, что будет способствовать осуществлению замысла. Создание этой особой воображаемой реальности и происходит в рефлексивной игре, где человек забывает о времени, о себе, отрывается от мира общества и истории. Все это служит зарождению творческого процесса, служит обязательной предпосылкой, инициирующей акт творчества [11].

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

На этом уровне субъект создает критерии своих оценок; он не просто ищет, выработывает программу поиска; он не просто анализирует, обобщает или абстрагирует, а использует приемы анализ обобщения и абстрагирования в качестве средств достижения своих познавательных целей – словом, производит те "операции над операциями", которые, согласно Ж.Пиаже [3], характеризуют высший этап развития интеллекта. В процессе творчества для субъекта важна координация действий – их основаниями, что и обеспечивает рефлексивная абстракция. Или как пишет Ж.Пиаже: "Я, следовательно, полагаю, что все действия, все акты интеллектуального творчества (креативности) относятся к процессам рефлексивной абстракции". Благодаря рефлексии происходит переход более высокий уровень мышления, но не только, при этом идет и реконструкция, трансформация того, что уже существовало. Для творческого человека решение проблемы всегда представляет собой процесс достижения интеллектуальной цели, ответа на поставленный вопрос, обнаружения неизвестного. Этот процесс включает в себя большее или меньшее число регулятивных актов. Выбор пути к обнаружению неизвестного, определение промежуточных целей и вопросов составляет стратегию поиска. Поиск определяется системой предвосхищения, антиципации, прогнозирования оптимальности каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) составляет необходимый структурный компонент общей одаренности, обеспечивающий возможности более быстрого достижения решений. Концепция креативности Е.П. Торренса [12] основывается на этой интегральной характеристике творчества. Рефлексивно-прогностические процес-

сы служат основой формирования критериев выбора и создание системы критериев для конкретной деятельности. Конечно, для творческой личности характерна специфическая система критериев выбора и саморегуляции. В творческом процессе акцент делается не на выборе, а на критериях, посредством которых такой выбор становится возможным и, следовательно, реально эффективная саморегуляция, как последовательность регулятивных актов.

В соответствии с разрабатываемым нами подходом к пониманию творчества (творческого потенциала) была модифицирована исследовательская методика по изучению творческого потенциала. При разработке методики мы опирались на личностные особенности, присущие творческим людям и известные методики исследования различных компонентов творчества. Исследованием было охвачено 240 человек городской социокультурной среды (школьники, студенты, преподаватели высших учебных заведений). Обработка осуществлялась с учетом возраста, пола, уровня образования и профессии. В начале необходимо дать сравнительную характеристику отдельных компонентов творческого потенциала (ТП) молодежи в городской социокультурной среде. Стремление к значимости собственной личности имеет у молодежи следующую возрастную динамику: со школьной скамьи до окончания вуза (от 17 до 21 года) она постоянна, то есть в этом возрасте молодежь себя ценит и стремится к собственной значимости довольно активно (6,1 из 9 возможных), прежде всего это касается внешнего вида, поведения, общения, и других атрибутов молодежной субкультуры. После 21 года значимость собственной личности падает, что можно объяснить не только началом самостоятельной жизни, первыми жизненными испытаниями, началом профессиональной карьеры. Не последнюю роль в этом процессе играет переход из молодежной субкультуры во взрослую культуру. Затем с 26 лет значимость собственной личности возрастает (6, 4).

Действительно, человек становится более независимой и самостоятельной личностью, уверенной в себе и своем предназначении, стремиться к профессиональному самосовершенствованию. В стремлении к значимости заметны и половые различия, так у мужчин тенденция к значимости проявляется более сильно (6,55), чем у женщин (5,92). Это можно объяснить тем, что для мужчин стремление к собственной значимости через творческие достижения является важнейшей детерминантой всей их жизнедеятельности. С ростом образования людей начинают все более ценить свою индивидуальность, личностные особенности. В своем стремлении к творчеству молодые люди ориентированы и культивируют следующие ценности: терпение и трудолюбие, стремление достичь совершенства, творчество. Они часто любят рисковать, выполнять сложные задания и не боятся одиночества. Так вот ориентация на ценности творчества падает в период от 21 до 26 лет, а затем возрастает. В возрасте 21-26 лет молодые люди, прежде всего, заняты трудоустройством, освоением профессии, устройством быта и у них на первое место выходят ценности окружающего мира. Если у женщин с возрастом ориентация на ценности сопутствующие творчеству падает, то у мужчин она достаточно заметно возрастает от 6,2 до 6,8 баллов, что опять же говорит о большей ориентации мужчин на творческую деятельность. Взаимосвязи между ориентациями на творчество и

уровень образования не выявлены. Однако у мужчин пик ориентации на творчество при незаконченном высшем и специальном образовании, а у женщин всегда примерно на одном уровне. Более всех ориентированы на ценности творческой деятельности учащиеся и студенты.

Следующий компонент ТП касается критериев, на которые чаще всего опираются творческие люди в своей деятельности, т. е. они чувствительны к собственностям мышления и чувствам, ценят юмор, умеют обобщать и доходить до сути, высказывают оригинальные идеи и интересные оценки. В период от 17 до 30 лет молодые люди все более используют в своей жизнедеятельности творческие критерии выбора, чувствительны к юмору, шуткам, оригинальным идеям и т. п. После 30 лет эта тенденция несколько снижается. Причем у мужчин проявляется резче, чем у женщин, для которых возрастные колебания незначительны. Интересно то, что четко проявилась тенденция увеличения творческого подхода к жизнедеятельности и профессии с ростом образования. У женщин особенно заметно. У мужчин ярче обнаруживает себя тенденция ориентации на творческий подход к делу и профессии.

Творческая активность в познании и поведении проявляется в том, что молодые люди любят изобретать и придумывать, изучать что то новое и фантазировать, проявлять инициативу, упорство и настойчивость в достижении поставленной цели. Характер творческой активности имеет следующие особенности: у школьников и студентов она достаточно высока (6,3), затем резко падает (5,8) и лишь с 25 лет начинает опять расти. Это связано с тем, что период от 21 до 25 лет в жизнедеятельности молодого человека занимает особое место, прежде всего своими семейно-бытовыми проблемами. Опять же, у мужчин эта тенденция проявляется ярче, чем у женщин. В зависимости от рода деятельности ориентация на творческую активность такая: у учащихся (7,2) и студентов (6,3) она максимальна, а вот у преподавателей средней школы – минимальна (5,95). Это противоречие довольно ярко характеризует современную школу. У женщин (6,3) в целом ориентация на творческую активность выше, чем у мужчин (6,15). С ростом образования ориентация на активное творчество возрастает, это характерно как для мужчин, так и для женщин, однако для мужчин эта тенденция выражена более ярко. Роль рефлексии в творчестве очень трудно переоценить, она проявляется в самокритичности как себя, так и своего дела, в анализе происходящего, прогнозировании и антиципации, поиске цели и смысла жизни, критичности мышления. С возрастом значение рефлексии для творческой деятельности возрастает и это намного заметнее, чем для других компонентов ТП. Очень ярко это выступает у мужчин. В зависимости от образования рефлексия имеет два пика, для тех, кто имеет среднее специальное образование и высшее образование, что характерно и для женщин, и для мужчин. Независимо от рода занятий рефлексия у мужчин заметно выше, чем у женщин, наиболее ярко это проявляется у учащихся и студентов. Характеризуя в общем развитие и формирование творческого потенциала молодежи в городской социокультурной среде, отметим, что он несколько выше среднего уровня (6,25 балла). В организации собственной деятельности и жизнедеятельности молодежи проявляется творческий подход и инициатива. Наиболее ярко проявила себя ориентация молодежи на творческие критерии выбора (6,4) и рефлексии собственной жизнедеятельности (6,3). Здесь

сказалась не просто ориентация молодежи на творчество в учебе, профессиональной деятельности и быту, но и попытка осознать, понять собственную деятельность. Гораздо меньше в процессе творчества для молодежи значимость собственной личности (6,1), вероятно это связано с теми изменениями, которые сейчас происходят в нашей стране, т.е. прежде всего, важен результат. Развитие и формирование ТП связано и с полом, так половые особенности заключаются в том, что у мужчин заметно ярче проявляется рефлексия (7,2), чем у женщин (6,3).

Эти данные не только характеризуют отдельную особенность ТП, но вероятно говорят о том, что мужчины более эффективно осуществляют регуляцию своей деятельности в реализации творческого потенциала в городской социокультурной среде. Это подтверждают и другие эмпирические данные [10]: экспериментально доказано, что нахождению верного решения предшествует интенсификация рефлексии испытуемого собственного ошибочного понимания задачи. Данная особенность проявляется и в том, что для мужчин наиболее характерна ориентация в деятельности и жизнедеятельности на рефлексию, т.е. критическое отношение к себе и собственной деятельности, прогнозирование и анализ. На втором месте по значимости стоят творческие критерии выбора. Для развития и формирования творческого потенциала интересен период от 21 до 26 лет. В этот период ТП минимален в городской социокультурной среде, что, прежде всего, связано семейно-бытовыми и проблемами профессионального становления.

Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся и студенты имеют наиболее высокий творческий потенциал. С возрастом, с получением жизненного опыта, творческий потенциал человека увеличивается, что подтверждают данные американских исследователей [12]. Среди результатов одного из исследований, проведенных в рамках инвестиционной теории креативности, интересно было то, что в среднем индивиды среднего возраста выглядят как более творческие, а люди моложе и старше их – как менее творческие. Есть еще одна особенность проявления творческого потенциала. У мужчин возрастная динамика практически для всех компонентов творческого потенциала проявляется ярче и более четко, чем у женщин. Это говорит о более высокой дифференциации мужчин по уровню сформированности творческого потенциала, т.е. мужчины в творческом отношении значительно отличаются друг от друга, а женщины – нет. Поэтому среди мужчин больше тех, кто имеет более низкий и более высокий уровень творческого потенциала, чем у женщин.

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

2. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель "интел-лектуального диапазона" // Психологический журнал. 1998. Т. 19. №2.

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

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

5. Изюмова С.А. К проблеме природы способностей: задатки мнемических спо-собностей у школьников литературного и математического классов // Психологи-ческий журнал. Т.16. №6. – С. 55-71.

6. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 2001.

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

8. Богдавленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Издательство Ростовского университета, 1983. – 176 с.

9. Холодная М.А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или " другие" способности?// Психологический журнал.1996. Т.17.

10. Кулюткин Ю.Н. рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психоло-гические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1979. – С. 22-29. Семенов С.Ю. Системный подход к изучению организации продуктивного мышле-ния // Исследования проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 27-6

11. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышле-ния в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. №6, 1991. –

12. Torrance E.P. The nature of creativity as maintest in its testing // The nature of creativity Ed. Sternberg R.S. – N.Y.: Cambrige Univ Press, 1988. – P. 43-75. 2.

Түйін

Мақалада интеллектуалдық-шығармашылық потенциалдың психологиялық маз-мұны қарастырылады. Интеллектуалдық-шығармашылық потенциалдың дамуын-дағы тұлғалық ерекшеліктердің рөлі көрсетілген.

Summary

The article determining the psychological content intellectual-creative potential. The role of personal percularities in the intellectual-creative potential development is shown.

АЛҒАШҚЫ ӘСКЕРИ ДАЙЫНДЫҚ БАРЫСЫНДАҒЫ ЖАҚСЫЛЫҚ ПЕН ЗҰЛЫМДЫҚ МӘСЕЛЕСІНІҢ МӘНІ

Б.Ш. Байжұманов – Қожа Ахмет Яссауи атындағы
Қазақ Түрік Халықаралық университеті, Түркістан қаласы

XXI ғасыр Қазақстан Республикасы үшін ұлы бастамалардың жаңа кезең екені белгілі. Өркендеу заманын жақсылық пен зұлымдық ұғымдарының айқасып тұрған уақыты десек те болғандай. Себебі қазіргі өркендеу заманы жақсылыққа толы ізгі істердің де, қанды оқиғаға толы зұлым істердің де орын алып тұрған тұсы.

Жеке адамның жақсылыққа ұмтылуы, ізгі іс-әрекеттер жасауға құштарлығы – әділетті қоғам құрудың басты шарты.

Жақсылық – жақсы істер, қамқорлық, аялы алақан, жанашырлық, игі істер, халыққа адал қызмет ету секілді синонимдік қатарды түзеді. Жақсылық тура-

лы айтылған әрине, халыққа адал қызмет ету жолындағы елбасының ұстанымдарын айтып отырамыз.

Жақсылық – адамгершілік пен имандылықты сипаттайтын жалпы ұғым. Адамға жағымды нәрселердің бәрі Ж. ұғымы арқылы жүзеге асады. Осы жалпы қасиеті арқылы жас та, кәрі де өзінің мақсат-мүддесіне, арман тілегіне, болашақтан үміттенуіне сенімін білдіреді. Ж. арқылы жеке адамдардың іс-әрекеттеріне, қоғамдық қатынастарына, адамаралық байланыстарына тиісті баға беріледі. Жақсылық әртүрлі деңгейде тұлғалық қасиеттердің ізгілігін айқындайды. Бұл ұғым әлеуметтік психология мен әдептану ғылымдарында жиі қолданылады және адамның жас ерекшелік, ұлттық, жыныстық (гендер-лік) өзгешеліктерімен байланысып жатады. Жақсылық ұғымы педагогикалық психологияда да, этнопсихологияда да жиі қолданылады. Бұл ұғым бұрын-соңды шыққан орыс және төл тіліміздегі психологиялық сөздіктерде орын алмауы бұл мәселенің әлі де тыңғылықты зерттелмегенінің айғағы.

Жақсылыққа толы істер бастамасына, әрине, елбасы – Н.Ә. Назарбаевтың қазақ халқына сіңірген зор еңбегі тұрады.

XXI ғасыр – зұлымдық істердің де шарықтап тұрған кезеңі десе болғандай. Халықтың құлағына жат естілетін жат «лаңкестік» сөзіне әлі күнге дейін бойымызды үйрете алмай отырмыз. Лаңкестік – зұлымдық әрекеттердің шарықтау шегі және лаңкестік істер – XXI ғасырдың дертіне айналды.

Қазіргі уақытта аймақтық және жаһандық мәселеге айналып отырған терроризм проблемасын тереңнен зерттеудің өзектілігі төмендегі факторлармен байланысты:

Біріншіден, «Қазақстан-2030» стратегиясында Елбасы Н.Ә. Назарбаев ұлт-тық қауіпсіздікті ұзақ мерзімді приоритеттердің алғашқысы деп атады. Бұған қарағанда, республика басшысының қазіргі заманғы геосаяси жағдайға деген алаңдаушылығын, сонымен қатар терроризм және діни экстремизм секілді потенциалды қауіптердің аймақтық және жаһандық тұрақтылықты шайқалта-тын зұлымдық күшіне айналуын анық байқап отырғанын көруге болады. Ел мен тұтастай әлемдік қауымдастықтың аталған қауіптерді бейтараптандыру жүйесін жасауы – әлем мемлекеттерінің тұрақтылығы мен эффективті өмір-шендігін орнататын шарт екені белгілі.

Екіншіден, үшінші мыңжылдық қарсаңында әлем елдері ұлттық қауіпсіздік-терін қамтамасыз ететін мәселелерге баса қатты назар аудару керектігін талап ететін уақыттың жаңа жаһандық әрекеттеріне кезікті. Ескі қауіптермен қоса, жаңалары пайда болды – халықаралық терроризм, сепаратизм, діни экстремизм.

Бүгінгі күні әлем індетіне айналып отырған зұлымдық күші яки терроризм адамзатқа қарсы бағытталған ең ауыр қылмыс ретінде танылып отыр.

Үшіншіден, өкінішке орай, қазіргі таңда терроризм мәселесі әлемдік ұлы державалар мен аймақтық күш орталықтарының көздеген мақсаттарына қорқыту мен күш қолдану арқылы қол жеткізуге мүмкіндік беретін объектісіне айналууда.

Төртіншіден, бейбіт халықты қанды қырғынға ұшырататын халықаралық терроризм – әлем елдеріне төніп тұрған үлкен қауіп-қатер. Осыған орай әлемдік қауымдастықтың басты назары терроризм мен экстремизмге қарсы күрес-ті барынша жандандыруға жұмылдырылған.

Бесіншіден, бүгінгі таңда террористік ұйымдар санынын күннен күнге

артуы, олардың қолданылатын әдіс-тәсілдерінің кеңеюі, күшеюі және таралуы. Террористік ұйымдар санының өсуі мен адам өлімінің және материалдық шығындардың көбеюі әлемдік қауымдастықтың мазасын алуда.

Эркашанда тарихи түрде нақты бойынша отырып, жақсылық өзінің сапалы қарсыласушы – зұлымдықсыз әрекет етпейді. Жақсылық пен зұлымдық санаттары адам тәжірибе саласында игіліктің өзіндік құндылық проекциясын көрсетеді. Жақсылық – игілікке сайкелетіннің барлығы; зұлымдық – игілікті бұзатынның барлығы. Этиканың жақсылық пен зұлымдық санаттарын «игі» деп аталатын жалпы социологиялық санатқа сәйкес қарастыруды кездейсоқ-тық емес, себебі қажетті игіліктердің болуы – адам қоғамның болуының қажетті шарты, олардың дамуы мен жетілдірілуі шарты. Тұлға сана мен мінез-құлықтың қоғамдық формаларын игеруі негізінде қалыптасады. Адамгершілік сана деп – кеңес ғылымында адамдардың өзара қарым-қатынастарын, олардың қоғамдық іске, қоғамға қатынастарын реттеп отыратын, адамгершілік принциптері мен нормаларының адам санасында бейнелеуін түсіндіреді. Балаға өзі үшін жаңадан пайда болған ситуацияда мінез-құлық тәсілдерін таңдау кезіндегі бағдарлар ретінде адамгершілік түсі-ніктердің үлкен көлемі, адамгершілік білімдердің қоры қажет. Бірақ адамгер-шілік түсініктерді игеру, адамгершілік сананы қалыптастыруда және дамыту-ды маңызды рөл атқара отырып, өзінен өзі адамгершілік мінез-құлықты қам-тамасыз ете алмайды.

Қарапайым адамгершілік нормаларын меңгере алмаған бала ешқашан қан-дай да болсын ережелерде де, адамгершілікті адам болуы мүмкін емес. Бірақ адамгершілік тиым салумен тіркеу жүйесіне қосылмайды. Моральдық норма мен ережелердің бастаулары қайдан шыққан болса да, адамгершілік шешімі мен онымен байланысты жауапкершілік пен тәуекел тек жеке дара болады. Адамгершілігі бар ересек адамдардың өзі баланың «ненің жақсы?» «ненің жаман?» деген сұрағына бір нақты жауап бере алмайды, яғни бір жағдай оның контексіне қара-мастан әртүрлі бағалануы мүмкін, осыдан барып баға-лау немесе өзіндік бағалау, моральды таңдау қиындығы туындайды. Нағыз адамгершілікті адам өзіне қатты талап қойғыш, сонымен қатар басқаларға төзгіш, әрі жұмсақ болады. Басқалардың келеңсіз әрекеттерін талдай отырып, сол әрекетті жасаушы адамға теріс баға беруден қашып, оның орнына өзін қойып, жағдайын жеңілдететін жолдарын іздестіреді.

Адамгершілік тұлғасына сәйкес моральді мінез-құлық стилін қалыптасты-ру бірнеше алғы-шартқа сүйенеді. Ол біріншіден нақты ақылдың дамуы, қабілет, қабылдау сәйкес норма және қылықтарды қолданып, бағалау деңгей-ін; екіншіден қабілетін қайғыруға қосу арқылы эмоционалды даму; үшінші-ден өзіндік тәжірибе және дербес моральды қылықтар мен оларға еруші өзін-дік бағалаудың жиналуы; төртіншіден әлеуметтік ортаның әсері, ол балаға адам-гершілік және адамгершіліксіз мінез-құлыққа байланысты нақты мысалдар келтіреді.

Педагогикалық жұмыс стилі – адамгершілікті сана мен мінез-құлықты қалыптастырудағы маңызды іс шара. Баланың психикасы, санасы мінез-құл-қына әсер ететін маңызды факторлардың бірі – ол мектептегі жұмыс стилі, жағдай, режим және дәстүр. Мектептегі жағдай оқушының сезіміне, мінез-құлқына әсер етеді. Сол арқылы адамгершілік қасиеті, мінезі қалыптасады.

Мектептегі оқу жүйесінің де бала тәрбиесінде ерекше орын алады. Әсіресе, жақсылық пен зұлымдық қағидаларын алғашқы әскери сабақтарында терең және жан жақты меңгеру мүмкіншілігі артады. Мектептегі тәртіп және күн тәртібі – жинақылық, оқушыдағы адамгершілік қасиет, жауапкершілік, сыйлаамдылық, парыз сезімінің қалыптасуына әкеледі. Тәртіптілікте – адамгершілікті мінезі бар, егер қоршаған адамдарға деген үлкен сыйласымдылықты түсінуден туындаған жағдай да болады. Тәжірибелерде көрсетілгендей егер теріс қылықтар тиылмай көңіл бөлінбесе, онда кейін тұлға дамуында моральді төмендеу немесе қылмысқа әкеледі.

Жеткіншектерге жағымды адамгершілікті қалыптастырып, жағымсыз нашар әдептер құтылу үшін, көмектесуде мұғалімнің де, оқушының үлкен күш жұмсауы да талап етіледі. Сонымен қатар әрбір айтылған тәрбие сөзі жеткіншектің ерекшеліктеріне сәйкес келуі тиіс. Адамгершілікті тәрбиелеудің негізгі факторларының тағы бір түрі – түсіндіру. Мысалы, өзіңнен кіші оқушыларды ұруға болмайды, өйткені оған ауыр тиіу мүмкін, егер сені біреу сокса, ол жақсы болар ма еді? деп түсіндіру қажет. Жеткіншектердің адам-гершілікті білім алуы жүйелі мақсатты бағытта болуы керек. Егер оқушы адамгершілік түсінігін, категориясын және принциптері туралы анық және нақты көріністерді білмесе, оған тұлға өмірі мен қоғамдағы моральдың рөлін түсінбейді. Сөзбен әсер етудің келесі формасы – сендіру. Сендіру түсіндіру мен нандыруға қарағанда өз мазмұнына қарай бөлек болады. Жеткіншек санасының дамуының нақты деңгейін көрсетеді. Сендіру – логикалық мысал-дар мен дәлелдер жүйесінде құрылады. Мысалы, егер оқушыларға мінез-құлық нормасы туралы әңгіме өткізсек, оның адам өміріндегі рөлі мен әлеу-меттік мәнін ашуы тиіс. Тағыда бір мысал сыныпта мұғалім оқушының дұрыс емес мінез-құлқының нәтижесінің, оның нашар етіп көрсететінін дәлелдеуі керек. Педагог жеткіншектерді сендіру арқылы өзінің және айнала-сындағылардың мінез-құлығына сын көзбен қарап, таңдау жасауын түсінді-руі керек. Міне сондықтан сендіру сезім, ниет, әрекетіне талдау жасау арқы-лы ұстамды моральді қалыптасуына көмектеседі. Сұрақтарға оқушылар логикалық жауап қайтаруы тиіс.

Мектептегі қарама-қайшылықтар жеткіншекке басқаша әсер етеді. Жеткіншектің адамгершілік санасы мен мінез-құлығына кері әсер ететін факторлар-дың бірі – ол мектепте және жеке тұлғалардың мінез-құлығынан қалыптаса-тын адамгершілікті идеалдар арасындағы келіспеушілік. Күнделікті өмірде адамгершілікті әрекеттермен қатар өтірік айту, қаталдық, дөрекілік сияқты факторлар кездеседі. Моральді білімнің аздығы, психологиялық, эмоциялық сауатсыздық нәтижесінде кейбір ересектер жеткіншектер алдында жағымсыз әрекеттер және дөрекі сөйлеуі мүмкін. Бұл мысал балалардың оларға еліктеп, жаман жолға түсуіне әкеледі. Жағымсыз әрекеттерді дұрыс әрі ақымен қабылдап, тұлға дамуында жақсы әсермен қалдыруға тырысуы керек. Бұл көзқарасты Г.А. Медынский «Грудная книга» оқулығында былай деп қарас-тырады: „Зұлымдықты білу, оны мойындау емес, оған қарсыласып, алдын алуымыз керек. Міне бұл жақсылықтың міндетті жағы, адам тұлғасының нағыз сенімі“. Адамгершілікті тәрбиелеуде теория мен тәжірибенің шынайы сын көзқарасын Я.С. Турбовский өз мысалдарында қарама-қайшы жақта көр-сетеді. Өз жұмысында әрбір адамгершілікті қасиетке сай жағымсыз қасиеті көрсетеді. Мысалы, жақсылық пен зұлымдық, жақсы мен жаман.

Бүгінде Қазақстан бар әлем көз тіге қарайтындай қарқынды дамып келе жатқан мемлекет. Соған байланысты бізге сұқтанған көздер аз емес. Сондықтан әр қадамды аңдығандардың алдында ұятқа қалмас үшін, кез келген нәрсеге өзіне лайықты бағасын беріп үйренген жөн. Әйтпесе, яғни лайықсыз баға өзіне сай теріс нәтиже әкелуі де мүмкін. Кешегі жарылыстар ескеріліп, ланкестікті болдырмау шараларын осы мектептегі оқу және тәрбиелеу істерінен бастап қолға алған жөн.

1. *Жарықбаев Қ.Б. Қазақ психологиясының тарихы. – Алматы, 1996.*
2. *Жарикбаев К.Б. Психологическая наука в Казахстане (история и этапы раз-вития в XX в.): Монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2002*
3. *Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика. Республикалық ғылыми-әдістемелік журнал. – Алматы, 2005\03. – 49-53 бб.*
4. *Андерсон Дж. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002 – 526 б.*
5. *Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М.: Владос-Пресс, 2003 – 264 б.*
6. *Зотова О.Н., Бобнева М.Н. Ценностные ориентации и механизмы принятия решений. – М.: Свет, 1998 – 206 б.*
7. *Сапагова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Владос, 2001 – 428*
8. *Ядов Н.А. Регуляция социального поведения. – М.: Свет, 1999 – 284 б.*
9. *Кузнецова Г.В., Максимов Л.В. Природа моральных абсолютов. – М.: Насле-дие, 1996.*

Резюме

В статье раскрываются значение проблем зла и добра в процессе начальной военной подготовки.

Summary

The article reveals the importance of the problem of good and evil in the initial military training.

ПЕДАГОГТИҢ КӘСІПТІК ДЕҢГЕЙІН ДАМУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Ж.Қ. Ибраимова – *Абай атындағы ҰПУ, Психология ФЗИ АҒҚ,*
Т.Ш. Исабекова – *Психология ФЗИ инспекторы*

Кәсіптік деңгейде өзін-өзі дамыту мына бағыттарда жүруі мүмкін: өзін-өзі бекіту, өзін-өзі жетілдіру, өзіндік өзектілік. Педагогтің кәсіптік салада бекуі-не әр түрлі жағдай тұрткі болуы мүмкін: мұғалім деген бейнеге сай болуға ұмтылуы; басқалардан кем болмауы; басшы мен әкімшілік талаптарының деңгейінде болуы; директордың «жақсы» көретін адамдарына деген қызға-ныңшты және т.б. Бұл мұғалімнің өзінің жұмыс деңгейін жоғарылатуына тұрт-кі болуы мүмкін, бірақ ол көп жағдайда әр түрлі айлалы әрекет жасауды қанағат тұтады. Айлалы әрекеттерді пайдаланып, жасырын жолмен өзінің мақсатына жету жолында тек біржақты пайдаға жетеді, қарсыласы оны сез-бейді де, сонымен қатар тәуелсіздік елесі туындайды.

Мәселен, мұғалім сыныпта нағыз үстемшіл болуы мүмкін, балалармен қарым-қатынасты қорқытумен бастап, сол арқылы жоғарғы нәтижелерге

жетіп, бірақ оқыту әдіснамасын, жеке басының дамуын жетілдірмейді. Осы мұғалім сонымен бірге әріптестерінің алдында «жетістіктерімен» мақтануы мүмкін.

Тағы да бір мысал, оқушыларына, олардың еріншектігіне, қабілетсіздігіне үнемі шағымдану, «нашар» сынып мұғалімінің педагог ретінде жолының болмауына ақталу болып табылады, оған ата-аналар мен балаларды кінәлі деп санайды.

Өзін басшылар мен әріптестерінің алдында көп кітап оқитын, педагогика мен әдістемелердің жаңалықтарын жақсы білетін, оқушылармен жұмыс істеуде ерекше тәсілдер қолдана алатын мұғалім ретінде көрсетіп, әр түрлі авторлар мен кітаптардың атын атап, бірақ іс жүзінде ешбіреуін оқымай, өзін бекітуі мүмкін. Шындығында, әр түрлі айлалы әрекет жасаудың түрлері бар, бұл өзі жеке бір әңгіме.

Өзін-өзі жетілдіру көбінесе өзінің бүгінгісінен де асып түсуге ұмтылысынан туындайды, жоғары нәтижелерге жетіп, шеберлігін шындап, маңызды қасиеттерді бойына сіңіруге тырысады. Бұл – оң көзқараста өзін өзгертуге арналған күнделікті жұмыс «Мен» идеалына жақындау, жеке тұлға болып қалыптасуын жүзеге асыру.

Педагогтің өзін-өзі жетілдіру үрдісі мына деңгейлерден тұрады:

- Жеке тұлғаның өзінің іс-әрекетіне және қарым-қатынастарына талдау жасауы. Өзін-өзі тану кезінде өзі туралы көзқарас қалыптасады, өзінің күшті және әлсіз жақтарын байқайды, өзін-өзі тұлға ретінде қабылдау механизмі жүзеге асады. Өзін-өзі жетілдіру стратегиясын таңдауына байланысты, өзін тұлға ретінде қабылдай ала ма, әлде жоқ па (тұлғаның жеке қасиеттерін қабылдай ма, қабылдамай ма?).

- Мінсіз «Мен» бейнесінің қалыптасуы – өзін-өзі болжау механизмінің қатысуымен жүзеге асады. Бұл бейненің өзі жалпылама немесе нақтыланған, уақытпен жақындастырылған және т.б. болуы мүмкін;

- Өзін-өзі дамыту бағдарламасын тұжырымдауда педагогтік кемелдену әрекетінің реті мен білімділігі анықталады, уақытын, жағдайын нәтижесін бол-жайды, өзін-өзі тәрбиелеу мен өзін-өзі оқытудың амал-тәсілі айқындалады;

- Бағдарламаны жүзеге асыру;

- Жасалған жұмыстың тиімділігіне баға беріп, өзінің кәсіби тұрғыдан дамуына байланысты жасайтын жұмысына түзетулер енгізіп, бақылау жасауы.

Өзін-өзі белсендіру – бұл өзін-өзі дамытудың жоғарғы деңгейі, ол өзін жетілдіру мен бекіту кезеңінен басталады және дұрыс, ыңғайлы жағдайда оның шегінен шығады. Тұлғаның өзінің кәсіби іс-әрекетіне байланысты әлеуметтік ортамен сәйкестік сезімде болуы, кемелденуі, қарапайым мәселелерді шешуде де жоғары шығармашылық деңгей көрсетуі – өзіндік өзектіліктің бар екенін дәлелдеу. Бұл жерде оған өзін-өзі кемелдендірудің, жоспар жасаудың, бағдарлама жасаудың және т.б. қажеті жоқ, өзін-өзі кемелдендіру қарапайым-дылық және күнделікті әрекет болып табылады. Көптеген психологиялық зерттеулер мынаны көрсетеді, өзін өзектендіріп отыратын педагог оқытуда, тәрбиелеуде, оң ұстанымды «Мен» концепциясын дамытуда бұл жолға тұр-маған педагогқа қарағанда, жоғарғы деңгейдегі нәтиже көрсетеді. Өзін-өзі белсендіретін тұлға болу – бұл бақытты адам деген сөз, әрі өмірде барлық жағынан қарағанда да бақытты.

Мәтінді қарастырып жатқанда, педагогтың өзін-өзі кәсіби жағынан дамыту деңгейінің кезеңдерімен байланысты негізгі өзекті сұрақ туындайды. Психолог Л.М. Митина мұғалімнің өзін-өзі дамытудағы кәсібилігін екі түрге бөледі: бейімделушілікке және кәсіби даму.

Бейімделушілікүлгі жалпы өмірлік стратегияны жүзеге асырады: Адам өзі ғана өмір сүріп жатқандай, әр нәрсеге қарым-қатынасы бүкіл өміріне қатысы жоқтай. Бұл жерде ішкі рефлексия ғана қолданылады.

Мұғалімнің мінезіне негізгі әсер етуші күш – ішкі жағдай мен талаптар, сондықтан оның өзін-өзі дамытуы осы талаптар жолындағы құрал ретінде жүреді және төмендегі деңгейлерден өтеді:

Кәсіби бейімделу. Өскен қоғамдық талаптар, педагогикалық ұжымның жоғарғы оқу орнында қалыптасқан кәсіби білімімен, іскерлігімен, жеке ерекшеліктерімен қарама-қайшылыққа тап болады. Жас мұғалім кәсіби қоғамдастыққа бейімделуге тырысып, басқалардан тәжірибені қабылдап, сіңіріп, менгереді. Сол ортаның талаптарын қанағаттандыруға тырысады.

Кәсібилікке жетуі. Осы уақытқа дейінгі дағдыланған жеке іс-әрекетімен, қарым-қатынастың стилімен, кәсіби білімділігімен, өзінің амал-тәсілдерімен толыққанды мұғалімнің басшылық пен кәсіби қоғамдастықтың талаптарына қосылу қажеттілігі азаяды.

Кәсіби тұралауда мұғалім өзінің жеке ерекшеліктері мен мүмкіншілігін кәсіби ортаның талаптарына қосып және өткеннің нәтижесі арқылы өмір сүреді, пайдаланады. Бұлардың барлығы белсенділіктің төмендеуіне, кәсіби деңгейінің төмендеуіне, жаңалықты қабылдамай, өзінің жағдайын пайдалан-нып оқушыларды басуға әкеліп соғады.

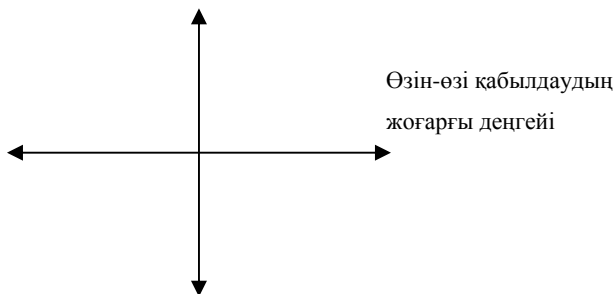
Кәсіби дамудың үлгісі ішкі рефлексияның көрінуімен сипатталады, ал ол өмірдің ағысын тоқтатады, адамның өзін, оның құндылықтарын жарыққа шығарады. Мұндай стратегияда өзін-өзі танудың 3 деңгейі болады:

- 1) өзінің «Менін» «Басқа» адаммен салыстыру жүреді;
- 2) салыстыру «Мен» мен тағы бір «Меннің» арасында жүреді;
- 3) салыстыру «Мен» мен Жоғары «Меннің» арасында (Мінсіз «Мен», Шығармашылық «Мен»)- арасында жүреді.

Бұл жерде өзін-өзі дамыту үзіліссіз үрдіс ретінде мұғалімнің өзін-өзі қалыптастыруымен, өз ойын дамыту деңгейімен тығыз байланысты. Л.М. Митина да бұл үлгінің 3 деңгейін көрсетеді: өзін-өзі анықтау – өзінің «Менін» «Басқа» адаммен (мұғалім, оқушы, ата-ана) салыстыру. Бастапқыда белгілі бір қасиет басқа адамдікі деп қабылданады, ал кейінірек саналы таңдау әрекеті жасалып, өзіне ауыстырылады. Басқа адамның тәжірибесін қабылдай отырып, өзінің де қабілеттерін сақтау маңызды, кәсіби көзқарасын және педагогикалық ортаның керіәсеріне көнбеу қажет; өзін-өзі көрсету «Мен» және «Мен» жүйесі арқылы жүреді. Мұғалім өзінің дайын біліміне сүйенеді. Бұл кезеңде ол өзінің мінезін жүзеге асырған сол уәжбен сәйкестендіреді, түрткі болған жағдайды әлеуметтік және ішкі талаптармен бағалайды. Негізгі түрткі – мұғалімнің өзінің мүмкіндіктерін жан-жақты көр-сетуге ұмтылуы. Өзін іс жүзінде көрсету – өзін «Мен» және Жоғарғы «Мен» деңгейінде көрсету (Мінсіз «Мен», Шығармашылық «Мен»). Бұл кезеңде мұғалімнің өмірлік философиясы жан-жақты қалыптасады, өмірдің мәнін, өзінің қоғамдық құндылығын түсінеді. Өзін-өзі түсіну аясын кеңейту, өмірде-

гі орнына кәсіби деңгейде өзін көрсету мүмкіндігі сай келмейді. Кәсіби деңгейде дамуының біржақтылығын сезініп, мұғалім оны толықтырып және өзінің жан-жақты дамуына мүмкіндік беріп, қажеттілігін қанағаттандырады.

Осылайша, өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамытудың кәсібилігі бір-бірімен тығыз байланысты екен, ол педагогтың кәсіби маман ретіндегі дамуын, стратегиясын анықтайды. Отандық психологияда педагогтарды өзін-өзі дамыту деңгейі мен өзін кәсіби жағынан дамуға ұмтылысының ара-қатынасын бөліп көрсетуге тырысады. С.М. Рогожникованың /1/ зерттеулерінде педагогтарды тұлғаның өзін-өзі қабылдау деңгейіне байланысты өзін-өзі тануындағы кәсіби кемелденуінің көрсеткіші ретінде және өзін-өзі жетілдіру беталысына өзін-өзі дамытудың



референтті көрсеткіші ретінде бірнеше түрге бөледі. Бұл факторлардың байланысы мына суретте көрсетілген.

Өзін-өзі жетілдіруге ұмтылыс

Өзін-өзі қабылдаудың төменгі деңгейі

Өзін-өзі жетілдіруге ұмтылыстың болмауы

Нәтижесінде педагогтардың 4 түрі белгіленеді:

1. Өзін-өзі белсендіру дегеніміз – өзін-өзі қабылдаудың жоғарғы деңгейі айқын ұмтылыспен өзін-өзі жетілдіруге үйлесуі;

2. Өзіне көңілі тоқтық дегеніміз – өзін қабылдаудың жоғарғы деңгейі өзін-өзі жетілдіруге ұмтылыстың жоқтығымен үйлесуі;

3. Өзін таныту дегеніміз – өзін-өзі қабылдаудың төменгі деңгейінің өзін-өзі жетілдіруге ұмтылысымен үйлесуі;

4. Іштей кикілжің дегеніміз – өзін төменгі деңгейде қабылдауы, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылыстың жоқтығымен үйлесуі /2/.

Қысқаша түсінік беріп өтеміз. Өзін-өзі белсендіретін адам басқаларды жоғарғы деңгейде қабылдауымен, өзіне-өзі сенімді, икемділігімен, мінезінің шапшаңдығымен, сезімталдығымен, ашықтығымен, өзін-өзі сыйлайтын, жақсы бейімделу қасиетімен, мұғалімнің кәсіби қызметіне жақсы әсер ететін эмоционалды ыңғайлылығымен, біліктілік қатынасының дамуына да ыңғайлылығымен (қарым-қатынастың біліктілігі) ерекшеленеді. Бұл типтегі тұлға туындаған қиындықтарды тастап кетпейді, оның ішкі кикілжің деңгейі өте төмен.

Өзіне көңілі тоқ тип бейімділіктің, эмоциялық ыңғайлылықтың, сұхбаттас адамға сындарлы көзқарастың төмендігімен сипатталады және ішкі кикілжің көрсеткішінің жоғарылығымен, туындаған мәселенен қашуымен сипаттала-

ды. Бірақ, С.М. Рогожникова атап көрсеткендей, бұл айырмашылықтар көп жағдайда бірінші типпен салыстырғанда онша маңызды емес. Нәтижесінде бұл типке жататын педагогтің жеке-кәсіби ерекшелігі бірінші типке жататын педагогқа қарағанда аса елеулі емес, бірақ үшінші, төртінші типке жататын педагогтармен салыстырғанда әлдеқайда жақсы.

Шындығына келгенде, өзін-өзі қабылдау тұлғаның барлық сатыда келісушілігін қамтамасыз етеді, өзін қанағаттандыратын сезімін білдіреді. Бұл жақсы бейімделген тип. Бірақ біздің білетініміздей (Л.М. Митина бойынша), жақсы бейімделушілік өзін-өзі дамытпаса, нәтижесінде тоқырауға әкеліп соғады /3/.

Өзін-өзі бекітетін тип өзін қабылдамайды, ішкі кикілжің өзін-өзі жетілдіруіне ұмтылысын азайтады, бірақ ол көп жағдайда қателіктерін жөндеуге, кемшіліктерімен күресуге ұмтылады, өзін-өзі жетілдіру әдістемесін меңгеру деңгейімен және сол арқылы жүзеге асады.

Іштей келіспеушілік (кикілжің) типі басқа типтермен салыстырғанда жеке-кәсіби сипаты келіспейтін ең жайсыз тип. Өзін-өзі қабылдамай, мұғалім балаларды да қабылдамайды, педагогикалық қарым-қатынас жағынан әр түрлі жағдайларда өзін оңтайсыз ұстайды, жалған мінез көрсетеді, шектен тыс таптаурындарға ұрынады. Қиындықтарды ойламауға тырысып, олардан қашқақтайды. Эмоциялық жайсыздықты сезінеді, әртүрлі мүмкіндіктерді пайдаланбайды, басқаларды түсінгісі келмейді, өзінің мінезіндегі жағдайды басшы-лыққа алып, соларды шешеді.

Осылайша, өзін-өзі қабылдауда дәлдіктің жоқтығынан, өзін-өзі дамытуға ұмтылыстың жоқтығынан алдағы жылжуына ішкі кикілжің себеп болады, өзінің өміріне, еңбегіне, айналасындағыларға, бірінші кезекте «жаман» деп қабылдайтын балаларға, педагогқа деген өшкенділік көңіл-күй, ішкі ашуды қоздырып, агрессия түріндегі егесуді, талап деңгейін көтереді. Бейімделген-діктің төменгі көрсеткіші дәл осындай тәуекел топты құрып және туралау деңгейіне өтуге дайын.

1. *Рогожникова С.М. Личностно-профессиональные особенности педагогов с различными типами взаимосвязи самопринятия и самосовершенствования // Психологические и психотерапевтические методы обеспечения психического и физического здоровья личности. – Череповец, 2002.*

2. *Виготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1990.*

3. *Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя.*

Резюме

В статье показаны психологические особенности развития профессионального уровня педагога. Полностью раскрыты личностные особенности преподавателя, проявляемые во время урока. Рассмотрены вопросы повышения уровня мастерства преподавателя согласно требованиям времени. Определены уровни процесса само-развития педагога.

Summary

The psychological peculiarities padagog's professional level development are shown in the article. Teacher personal peculiarities, acting during the lesson are fully submitted. The questions of teacher's scill level extention by the contemporary demand are considered. The levels of padagog's self-development process are determined.

ЗИГМУНД ФРЕЙДТІҢ ӨМІРІ МЕН ҚЫЗМЕТІ ЖАЙЛЫ

*Ұ.Ж. Туяқова – магистр педагогика и психологии,
Ақтөбе мемлекеттік педагогикалық институты, Ақтөбе қ.*

Зигмунд Фрейдтің өмір жолы жайлы мәлімет алу әжептеуір қиын. Зигмунд Фрейдтің тұлғалық деңгейде көтерген көптеген биографиялық очерктер мен кітаптар бар. Алайда осы шығармалардың көбінде авторлардың бір жақты пікірге бой алдыратындықтарын байқаймыз. Мысалы, бұл мәселе жайлы А.М. Рудкевич былай жазады: Австриялық дәрігер психолог Зигмунд Фрейд ең атақты психологтардың біріне саналады. Психологиялық талдаудың негізін қалаушы.

Зигмунд Фрейд – австриялық дәрігер және психолог. Оның психикалық талдау және әлеуметтік психология-проблемалары бойынша жазған ғылыми еңбектері – көп жылғы ғылыми ізденістің нәтижелері. Ғалымның «Төтем және табу», «Тапқырлық және оның ойланбай айтылатын шешендік өткір сөздерге қатынасы», «Жыныстық қатынастар психологиясы жөніндегі очерктер», «Мен» және «Ол» сияқты көптеген еңбектері ғылыми ортаға кеңінен танымал.

Зигмунд Фрейд 1856 жылы 6 мамырда Фрейбурк қаласында, қарапайым тері сатушының отбасында дүниеге келген. 1860 жылы Фрейдтер отбасы Венаға көшеді. 83 жыл өмірінің 80 жылын Зигмунд осы қалада өткізеді. Үлкен отбасында 8 бала болды, бірақ Зигмунд өзінің алғырлығымен, таңқа-ларлық ақылымен, кітапқа деген құмарлығымен ерекшеленді. Сол себепті оған ата-анасы жақсы жағдай жасауға тырысты. Сабақ орындау барысында оған ешкім кедергі жасамау мақсатында, Зигмунд әрқашан керосинді шаммен оқитын, ал басқа балалары шам арқылы оқитын. 17 жасында гимназияны өте жақсы аяқтап, әйгілі Вена университетіне оқуға тапсырады. Университетте атақты профессорлар дәріс береді. Сол жерде оқып жүріп Зигмунд Фрейд студенттік одаққа қосымша тарих, политика, философия жайлы үйрену мақсатында кіреді. Бірақ оны жаратылыстану ғылымдары көбірек қызықтырады.

Ол лицейде өзінің тілдерге, әдебиетке, әсіресе антикалық әдебиетке деген қабілетімен ерекшеленетін, философия мен жаратылыстануға, әсіресе Ч.Дарвин-нің тәліміне, ал кейінірек – саясат пен марксизмге әуес болатын. Оның лицейлік досы Генрих Барун, Каутский мен Либкнехтпен бірігіп (неміс социал-демократиялық партия мекемесін) құрып, оны қызметтесуге шақырды. Бірақ Фрейд сол кездері өзінің нені қалайтынын түсіне алмай әлек болды. Алдымен, ол құқықтанумен айналысуды ойлады, сосын – философиямен, бірақ нәтижесінде 1873 ж. ол Вена университетінің медициналық факультетіне түседі.

Биология және физика, жаратылыстану принципі бойынша нақты тәжірибелі маман ретінде қалыптасты. Бұл үшін ол алдымен клиникаға жұмыс істеуге бару керек болды. Өйткені оның ол кезде медициналық тәжірибесі жоқ болатын. Клиникада Фрейд диагностика әдістерін миына зақым келген балаларды сондай-ақ әр-түрлі тілдік ақаулары бар балаларды емдеу әдістерін меңгерді. Оның ғылыми еңбектері медициналық зерттеулер ортасында белгілі бола бастайды. Зигмунд Фрейд жоғары білікті невропатолог дәрігер ретін-

де танылады. Өзіне келген науқастарды ол жылу, су, электр тогы арқылы яғни физиотерапия әдістерімен емдейді.

Алайда Фрейд көп ұзамай бұл физиотерапиялық әдістерге қанағаттанбайды, өйткені емдеудің тиімділігі жақсартуды қажет етті. Ол басқа әдістерді іздестіре бастады. Соның ішінде сол кездің дәрігерлері жақсы нәтижеге қол жеткізіп жүрген гипноз арқылы емдеуді қолданады. Сол дәрігерлердің ішінде Ю.Брейрде бар. Ол жас З.Фрейдке зор ықпал етті. Олар өздеріне келген ауру адамдардың ауруларының себептерін және оларды емдеу жолдарын бірге талқылады. Көбінесе оларға қояншық ауруымен ауратын әйелдер емделуге келетін. Бұл аурудың көріну себептері – қорқыныш (фобия), сезімталдықтарды жоғалту, тамаққа тәбеті болмау, екі адам сияқты әрекет ету, елестер т.б. Жеңіл гипноз түрін қолдану арқылы (түс көру тәрізді ұйқылы-ояу күй) Брейр мен Фрейд ауру адамдарға сол аурумен ауырар алдындағы оқиғаларды айтықызды. Аурулар сол оқиғаларды есіне түсіре алса және сөзбен жеткізе алса бұл ауру шамалы уақытқа бәсеңдейді. Мұндай жағдайды Брейр көне грекше «катарсис» (тазару) деп атаған.

Көне заман философтары бұл сөзді адам өнер туындыларын қабылдағанда пайда болатын және оның жанын жағымсыз күйлерден тазартатын сезім күйлерінің атауы ретінде қолданған. Ол құбылыстарға сипаттама беріп қана қойған жоқ, олардың себептері мен заңдылықтарын іздеді. Психология саласына көшкен кезде де ол осы принциптерді ұстанды. Ол медицина факультетінде оқыды. Оның ұстазы еуропаның әйгілі физиологы Эрнст Брюкке болды. Оның зертханасында көптеген елдердің ғалымдары жұмыс істеді оның ішінде орыс физиологиясы мен ғылыми психологияның негізін салған И.М. Сеченов болды. Брюккенің жетекшілігімен студент Фрейд Вена физиология институтында жұмыс істеді. Ол жерде ол күніне бірнеше сағат микроскоппен жұмыс істеді. Вена университетінің медициналық факультетін тәмамдағаннан кейін 1876-1882 жж. ол Гельмгольцтің ізбасары Э.Брюккенің хайуанаттар физиологиясының зертханасында жұмыс атқарды. Шарко мен Берхеймнің невроздарды гипнотикалық тәсілмен емдеу жөніндегі сынақтары және веналық дәрігер И.Брейердің бақылаулары, Фрейдтің ерекше психологиялық концепциясын жасауда өз ықпалын тигізген еді.

1881 ж. Зигмунд Фрейд медицина саласында ғылыми дәрежеге қол жеткізіп, 1885 ж. дейін психиатриялық ауруханада жұмыс істейді. 1885 ж. – Вена университетінің приват-доценті. 1896-1902 жж. ол психоанализ теориясын құрастырып, бұл теория XX ғ. ең ықпалды психологиялық ілімнің біріне айналады. Фрейдтің жұмыстары 1902 ж. жемісті болып, ол Вена университетінің невропатология профессоры болып тағайындалды; бұл қызметті ол 1938 жылға дейін басқарды.

1922 ж. Лондон университетінің адамзаттың бес данасы – Филон, Мемонид, Спиноза, Фрейд және Эйнштейн құрмет көрсету салтанаты Зигмунд Фрейдтің нағыз даңқының көрінісі болды.

Қырық жылдан астам уақытын Фрейд психоанализдің теориясы мен тәжірибесін құрастыруға арнады. 1930 жылы ол Гете сыйлығымен марапатталып, 1936 ж. Корольдықтың ғылыми қоғамының (Лондон) шетелдік мүшесі болып сайланады.

1938 ж. Австрияны нацистер басып алғанда Фрейд еврейлік геттоның тұтқыны болды: оның төлқұжатын тартып алып, мүлкі мен кітапханасын тәркіледі. Берлинде оның кітаптары жұртшылық алдында өртеліп, оның ізбасары және Дүниежүзілік психоаналитикалық қоғамның басқарушысы, сүйікті қызы Аннаны гестаповшылар қамауға алды. Халықаралық психоаналитикалық қоғам Фрейдті құтқаруға тырысты, бірақ фашистер өтем талап етті. Фрейдтің емделушілерінің бірі, Мария Бонапарт ханшайым, оның бостандығы үшін 100 мың шиллинг төледі. Фрейдтің жанұясы Лондонға көшіп келді, ал оның төрт қарындасы газ камераларында өлтірілді. Сол жылдары Фрейдтің денсаулығы мүшкіл тартты (бұрындар, 1923 ж. сәуір айында, Фрейдке ауыз қуысы қатерлі ісігіне операция жасалған болатын). Міне, ол өзінің ақырғы күнін өзі белгіледі: 1939 ж. 23 қыркүйегінде Фрейдтің емдеуші дәрігері, оның сұрауымен морфийдің шектен тыс мөлшерін егеді. Ол 1939 ж. 23 қыркүйегінде Лондонда, 83 жаста қайтыс болды.

Қартайған шағында бүкіл әлем мойындаған психолог болған ол достарының біріне зертханада жануарлардың арқа жұлынының жүйке жасушаларының құрылымын зерттеген жылдар оның ең бақытты сәттері екендігін айтты. Осы кезеңде қалыптасқан оның бойындағы ғылымға деген қызығушылық пен табандылықты З.Фрейд өмірінің соңғы 10 жылдығында да жоғалтқан жоқ.

Фрейдті ғалым деп те, көреген деп те, қазіргі заманның көптеген салала-рын байыта түскен, ғылымдағы жаңа бағыттың негізін қалаушысы деп театайды. Тұлғаның психоаналитикалық концепциясын дамутумен, адам әрекетінің негізгі ықпалдаушы күші ретіндегі құштарлық теориясын құрастырумен қатар, З.Фрейд қоғамдық институттардың қызмет атқару механизмдерін талдады.

1. Шериязданова Х., Әбеуова И., Ерментәева А., Психология “Адамзат ақыл-ойының қазынасы” Т.3., 2005 – с. 314.

2. “З.Фрейд. Введение в психоанализ”. – СПб.: Алетейя СПб, 1999; Санкт-Петербург, 1999.

3. Браун Дж. “Психология Фрейда и неофрейдисты”. – М., 1997.

4. Ярошевский М.Г.” История психологии от античности до середины XX века”. Учеб. пособие. – М., 1996.

5. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. – М., 1997.

Резюме

В статье говорится о жизни и деятельности Зигмунда Фрейда.

Summary

The article refers to the life and work of Sigmund Freud.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

И.В. Ксюнина – *магистр психологии,
Инновационный Евразийский университет*

Реализация идей новой педагогики, личностное развитие ученика немалымы без привлечения в школу новейших психолого-педагогических технологий. Наряду с освоением академической программы школьник должен овладеть навыками самоконтроля и самооценки, конструктивного разрешения конфликта и сотрудничества. От социально-психологической компетентности ученика во многом зависит его физическое и психическое здоровье, успешность его реализации как личность и профессионал. Под социально-психологической компетентностью Е.И. Рогов понимает «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений» (Рогов Е.И., 2003).

В международной практике выделяют две основные модели обучающих программ первичной профилактики для детей и подростков: программы достижения социально-психологической компетентности и программы обучения жизненным навыкам. Наиболее успешными оказались программы, объединяющие подходы обеих моделей.

Один из предпринятых шагов в этом направлении – разработанная и апробированная нами с 1997 в СОСШПА №7 г. Павлодара программа учебного курса «Основы конструктивного общения» для учащихся профильных психологических классов (9-11). Данный курс включает учебные дисциплины: «Основы конструктивного общения» (68ч.), «Социальная психология, конфликтология»(68ч.) в профильных психологических классах (9-11) и тренинги развития лидерских качеств и личностного роста.

Учебный курс вводится в один из критических периодов развития личности. Именно эта возрастная специфика позволяет реализовать основные дидактические задачи курса: помочь старшекласснику, с одной стороны, овладеть психологическими знаниями, способствующими личностному росту, а с другой стороны – достичь конструктивности в решении жизненно важных проблем. Мы пришли к предположению о том, что одной из наиболее удобных, конструктивных, быстродействующих форм психологической работы по формированию социально-психологической компетентности является специально организованный тренинг.

Целью тренинговой программы является формирование социально-психологической компетентности, освоение навыков межличностного взаимодействия у учащихся профильных психологических классов. Задачи: повысить компетентность в области понимания, прогнозирования и управления социальными процессами;развить навыки эффективного общения; научить конструктивным способам поведения в конфликте.

Тренинг развития социально-психологической компетентности имеет достаточно устойчивую обобщенную структуру, включающую обязательные содержательные блоки и процедурные моменты. Активные методы, применя-

емые в ходе проведения занятий: ролевые игры, психодиагностические процедуры, групповая дискуссия, анализ проблемных ситуаций, упражнения на повышение точности межличностного восприятия и психогимнастика. Результаты диагностических замеров уровня общительности, эмпатии, конструктивных способов реагирования в конфликте в профильных психологических классах позволяют проследить положительную динамику. Кроме этого, наблюдения со стороны за особенностями межличностного взаимодействия между учащимися спустя некоторое время после групповой работы, также свидетельствуют о расширении поведенческого арсенала конструктивными паттернами, что свидетельствует о повышении уровня социально – психологической компетентности.

1. Чечельницкая С.М., Родионов В.А. *Результаты аналитического исследования «Обучение жизненным навыкам» // Образование. – 2002. №4.*

2. Рогов Е.И. *Психология общения. – М.: Владос, 2003. – С. 6.*

3. Спрангер Б. *Ключевые принципы построения профилактических программ для подростков // Вопросы наркологии. – 1993. № 3.*

Түйін

Мақала бейіндік психологиялық сыныптардағы оқушыларында әлеуметтік-пси-хологиялық күзiреттiлiктi қалыптастырудың белсендi әдiстерiне арналған.

Summary

The article submits the active methods of social-psychological competence forming among profil psychological classes pupils.

ҚАЗІРГІ КЕЗЕНДЕГІ ДЕПРЕССИЯ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫ

А.С. Косшыгулова – психология магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ,

М.С. Ибашова – Психология ФЗИ инспекторы

Депрессия – аса кең таралған бұзылу, оны кейде психикалық аурулардың арасындағы «тұмау» деп те атайды. Әрқайсымыз қашан да болсын әйтеуір жабырқанқы күйді бастан кештік. «Менде депрессия», – деп, аса маңызды жоспарлары орындалмай қалғандығына байланысты өздерін қайғы-қасірет басқандығын сезінген жағдайда, кейде тіпті сау адамдар да айтады. Шерлі көңіл-күйлеріне қарамастан, адамдар күнделікті тіршілігін жалғастыра бере-ді. Оған қарама-қайшы, депрессиялық бұзылуды бастан кешкен адамдар үмітсіздік пен дәрменсіздікті сезінеді. Мұндай сезімдер оларды көпке дейін иемденіп, өз бетінше өтпейді және әдеттегідей, адамның барабар ойлауы мен әрекет ету қабілетінің әжептәуір бұзылуына әкеледі. Бұл әрине адамның жұмысы мен адамдармен қарым-қатынасына әсерін тигізбей қоймайды. Демек, депрессия ауыр жағдайды уайымдаудың нәтижесінде болуы мүмкін. Мәселен, жақын адамды, жұмысты, қоғамдағы орнын жоғалту жағдайларын-да. Мұндай сәттерді реактивтік депрессия деп айтады. Егер депрессияның психологиялық немесе соматикалық себептері айқын болмаса, ол эндогенді деп аталады.

Депрессияға бейімділік генетикаға байланысты болады. Қатан

түрдегі депрессиялық күйлер гендік бөлімнің құрылымының әсерінен пайда болады. Кейбір теорияларға сүйенсек депрессия шамадан тыс миға салмак түсуі кезінде, стрестің нәтижесінде пайда болады, яғни олардың негізінде физиологиялық, әлеуметтік ықпалдар жатады деп дәріптеледі.

Сонымен депрессия көп таралған эмоциялық күйдің бұзылуы, яғни жабыр-қаңқылық сезімі, дәрменсіздік, үмітсіздік, айыптау, өзін-өзі сынау, сыртқы белсенділікке қызығушылығының төмендеуі сияқты уайымдармен байқала-ды. Депрессияның мұндай көріністері, психикалық және қимыл-қозғалыстық белсенділіктің төмендеуімен, қоршаған ортаға немқұрайлы қараумен, шар-шап шалдығумен, тәбетінің болмауымен, ұйқысыздықтың болуымен сүйе-мелденеді. Кейбір типтерде депрессиялық жағдайда ұйқысыздық пен тәбеті-нің болмауының орнын тамақ ішу мен ұйқышылдық басады.

Айқын түрдегі белгілердің ішінен өзіндік бағалауы төмендегенде және болашақ өміріне енжарлықпен қарауда пайда болатын басыңқы, күйзелістегі көңіл-күйді атап көрсетуге болады. Сеніммен іс-әрекет жасауға деген құштарлықтың болмауы – сіз келешектегі барлық жоспарларыңыз бен ағымдағы істеріңізді тоқтатасыз, немесе оларды орындауға өзіңізді ұзақ дайындайсыз. Мақсаттар мен мәселелердің мағынасын түсініп білуге деген, тиімді шешім-дерді қарастыруға деген, тез орындалмаған нәрсеге талдау жасауға деген ниет жоғалады. Жұмыстағы және жанұядағы барлық маңызды әңгімелер мен шешімдер ертеңге ығыстырылады. Сізді ешнәрсе қызықтырмайды, ештеңе-мен айналысқыңыз келмейді, бірақ істеу керек екенін саналы түрде мойын-дап тұрасыз. Бұрын сізді қуанышқа бөлеп жүрген заттар мен оқиғалар сізді қызықтырмайтын болады.

Үнемі шарашап түру белгісі жиі пайда бола бастайды. Сіз шамалы ғана физикалық күштеуден де шарашап қалатын боласыз немесе кешке жұмыстан кейін ешқандай күш қалмағандай болады. Ешқашан демалмаған сияқты бола тұра, өзінің сол демалысты ұйымдастыруға ешқандай белсенділік көрсетпей-сіз. Қысқамерзімді демалыс сізге көмектеспейді, ал көңіл көтеру уақытша ғана болады.

Мұндай жағдайдан өздігінен сытылып шығатын адамдар аз, әрине, бұл олардың тұлғалық қасиеттеріне де, өмір жағдайының өзгеруіне де байланыс-ты болады. Егер депрессиялық жағдай айларға созылатын болса, қалыпты жағдайға әкелетін «таңқаларлық оқиғаға» сенудің қажеті жоқ сияқты. Мұн-дай жағдайда психологиялық көмекке жүгіну қажет.

Әдебиеттердің талдамалары бойынша депрессия бұл астеникалық полюс эмоциясы басым болуымен көңіл күйдің төмендеуі (сағыныш, апатия, қобал-жу, қорку). Депрессияның патологиялық жағдайы оның пайда болуына өзге-ше себептердің жеткілікті болмауы немесе аталған жағдай ұзақ әрі себептері ауыр болғанда болады. ДДҰ мәліметтері бойынша қазіргі таңда әлемде 4-5 пайызы депрессиядан азап кешуде, ал қобалжуға шалдыққандар 30 пайызға жеткен. Депрессияға ұшыраған адамдардың 15 пайызы өзіне-өзі қол жұм-сайды, ол өзін-өзі өлтіргендерден 60 пайызды құрайды. Депрессия кезінде қобалжу қалпы өзіне-өзі қол жұмсау тәуекелін жоғарлатады.

Сондықтан да, өзіне-өзі қол жұмсау мінезді алдын алу, қарсы күрес қажет және өте маңызды. Әсіресе, балалар мен жасөспірімдер тобынан психология-лық-физиологиялық ерекшеліктері және аталған жағдайға алып келетін жан-

ұядағы жағдайлар, тәуекел тобына кіретін балаларды ерте сатыда, сонымен қатар агрессивті, өз-өзіне қол жұмсау және қылмысты бағыттардағы мінезді анықтау өзекті болып табылады.

Г.Сельенің /1/ теориясы бойынша күйзелісті ауруларды алдын алудың ең тиімдісі адамдар арасындағы оң қарым-қатынас және жұмыс пен үйдегі жағымды жағдай болып табылады.

Жалпы психикалық аурулар өз ішінде шартты түрде екіге бөлінеді: невроз және психоз. Невроз (депрессия, стресс, дистимия т.б.) кез-келген адамда кездесуі мүмкін. Жақын адамнан айрылу, нашар бастық, ерлі-зайыптылардың ажырасуы, ауыр жұмыс, ақшаның жетіспеушілігі үрей тудырып, ауруға ұшыратады. Ал, психоз тұқымқуалау немесе апатқа ұшырап, бастан жарақат алу барысында, не жұқпалы ауруға әсер еткен соң туындайды /2, 3/. Маман дәрігер невроз жағдайында адам ұйқысынан айрылып, күші кетіп, жыламсырайтынын, қорқыныш, үрейдің құшағында тұншығып, өмір сүруге құлшынысы азаятынын, дегенмен, осының бәрінде өзін бақылауда ұстап, сана-сезімінен толықтай ажырамайтынын, сөйте тұра кейде өзіне қол жұмсауы мүмкін екенін, психоз жағдайында кісі өзінің ауру екенін де сезбейтіндей дәрежеде есін жоғалтатынын алға тартады. Есесіне психоз аурулары тәуелсіздік орнаған тұста да кенес заманындағы бір пайыздық үлеспен тұр екен. Жылдан жылға өсіп бара жатқан ауру – невроз. Оның ішінде депрессия. Астана қаласындағы жүйке аурулар диспансерінде бүгінде он екі мың ауру ресми есепте тұрады. Онда кәрілердің де, жастардың да арасында жүйкесі тозғандар өте көп. Бірақ, олардың көпшілігі есепте тұрмайтын дерттілер. Оның үстіне наркологиялық диспансерлер мен полицияларда есепте тұратындардың да көпшілігі белгілі дәрежеде жүйкесі тозыңқы жандар екенін ескерсек, елордадағы дерттілер санының көптігіне шүбә қалмайды.

Ғалымдар психиатриялық диагноз қойылмаған сырқатты психикалық ауру-дан емдеудің мүмкін еместігін, оны тек соматикалық дерттен құтқара алатынын қынжыла жазды. Сондай-ақ, депрессияның әлемдегі үлес салмағының көптігіне аса назар аударған ғалымдар оны емдеудің үш кезеңмен айшықталған үлгісін алға тартады. Депрессия дертіне шалдыққан жанды он екі апта бойы флуоксетинмен емдеп, сонан соң барып 13-ші және 24-ші апта аралығында, 25-ші және 38-ші аптада, кейінгі 39-60-шы апта аралығында кезең-кезеңмен емдеу жолдарын ұсынады. Өйткені, белгілі бір дәріні қолданып, белгілі бір мерзімде аурудан құлан-таза айығу мүмкін емес. Оның ішінде негізінен тін мен тәннен тұратын адам баласының жүйкесінің беріктігі өте маңызды.

Қоғамымыздың алмағайып ғасырында жүйке ауруларымен ауыратын адамдардың көбеюі азамат ретінде барша қауымды мазалайтын мәселе. Ақшаға тәуелділік, уақытқа тәуелділік, өз-өзіне сенбеу индивид атаулының даралығын жойып, оны елес пен үрейдің құшағында қалдыратыны белгілі. Осыдан келіп депрессияның үлес салмағы артып, халықта тобырлық сипат қалыпта-сады. Олай болса осы аурулардан қорғауы тиіс иммунитетіміздің өте төмен болғаны ма деген сауал туындайды. Қолда бар деректерден алынған отыз пайыз невроздың өзі халықтың әжептәуір жүнжігенін көрсетеді. Басқаша айт-қанда, екі дүниенің сауабын ойламақ түгілі, мал-мүлік үшін күйініп, сабыр-дан айрылу, жүректерде кешіру, түсіну қасиеттерінің оянбауы, ең соңында

адами мәнге қайшы келушіліктің салдарынан өз-өзіне қол жұмсау – рухани саяздықты ғана емес, қоғам келешегінің, ұлт келешегінің бұлыңғырлығын да бейнелейді. Әрбір адам өз өміріндегі көңілінен шықпайтын кезеңдерін есіне түсіріп отырады. Бұл кезеңдердің сирек әрі қысқа болуы, сондай-ақ ұзақ әрі әдеттегі өмір барысын қалпынан шығаратындай да болуы мүмкін.

Сонымен депрессия – басқа аурулардың салдарынан (инсульт, онкология-лық ауру, диабет және т.б.) болатын белгі немесе жекелеген зақымдалуларды білдіретін психиатриялық термин. Пайда болуына және сипатына байланысты депрессия бірнеше формаларға бөлінеді.

Мәселен, мынадай реактивтік депрессиялар болады. Олар стресстерге немесе көңіліне немесе денсаулығына ақау келтіретін ұзақ мерзімді оқиғаларға жауап ретінде пайда болады. Сондай-ақ, себеп-салдары белгісіз депрессия-лар да болады /2/. Мамандар депрессияны женудің екі түрлі амалын ұсынады: медикаменттер және психотерапия. Депрессияның аса ауыр түрі болса дәрі-дәрмектер қажет, бірақ көп жағдайда оларсыз да сытылып шығуға болады. Ал, депрессия барысында психотерапияны пайдалануды міндет. Депрессиялық жағдайларға жан жарасы, стресс, стреске қатысты әлсіздігі, айналысындағылармен келіспеушілігі, өз тұлғасы ішіндегі келіспеушіліктер, қалыптасуы барысындағы тұлғалық ерекшеліктері, өзіндік денсаулығы жайлы уайымдары сияқты жайттар негіз болатыны мәлім. Міне осының барлығы психолог пен психотерапевтер-дің құзырында /5/.

Кейбір жағдайларда депрессия айқын эмоциялық көріністерсіз дене бойын-дағы симптомалармен шектеліп қалады. Мұндай жағдайда медициналық бай-қау ағзадағы қандайда бір өгерістерді анықтамауы мүмкін. Бұл депрессияны жамылғылы деп атайды, өйткені ол басқа бір ауруды жамылғы етіп өтуі мүм-кін. Адамдар «шім аурады» деген сияқты депрессия жамылғысының арқа-сында операциялық үстелге белгісіз аппендицитпен түсіп жатқан. Депрессия-ның басқа аурулар түріндегі жамылғыларына бас, бет аурулары, жүрек, сүйек аурулары, ұқының безінуі, қорқыныштар, жыныстық қатынастарының бұзы-луы, ішімділікке, нашақорлыққа салыну жатады. Мұндай арыздармен көбіне-се жалпы тәжірибедегі дәрігерлерге келіп жатады, ал олар анализдер тапсыр-тып, симптоматикалық емдеу жүргізе бастайды. Егер анализдерден бұзылу-лар байқалмаса, ал тағайындалған емдеуден нәтиже болмаса, онда бұл деп-рессияның жамылғылысы болуы мүмкін. Осындай жағдайда психиатр мен психотерапевке бару қажет.

1. Ярошевский М.Г., Анцыферова Л.И. Развитие и современное состояние зрелого психологии. – М.: Педагогика, 1974. 230-250 бб.

2. Таланов В.Л. Справочник практического психолога. – М., 2005. 43-76 бб.

3. Фрейд З. Печаль и меланхолия. Психология эмоций. Тексты. – М., 1984.

4. Бек А., Раи Б., Б Шо. Когнитивная терапия депрессии. – СПб, 2003.

5. Эллис А. Когнитивный элемент депрессии, которым несправедливо пренебрегают. МПЖ, №1/1994.

6. Намазбаева Ж.И. Психология және психотерапия. – Алматы, 2006.

Резюме

В статье говорится о современном состоянии проблемы депрессии в психологии. Представлены основные психологические направления в понимании депрессии.

Summary

The article describes the current state of the problem of depression in psychology. The basic directions in the psychological understanding of depression presented.

ЖАЗУДЫҢ ПСИХОФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ МЕН ҚАЛЫПТАСУЫ

Ж.Т. Измайлова – ПМПИ аға оқытушысы,
Н.Қ. Жақыпбекова – дефектология, 2-курс магистрі

Жазбаша тіл алғаш рет арнайы психологиялық зерттеу пәні ретінде Л.С. Выготскийдің еңбектерінде орын алған. Жазбаша тілді жоғарғы психо-логиялық функциялардың дамуымен ұштастырып, жазбаша тілде өзіндік пси-хологиялық құрылымы бар деп айтқан. Оның ерекшелігі, пікір алмасатын адам болмаса да жеткізетін ойды толық ашуға мүмкіндік болып, басқа мотив-терге ие болуында және ауыз екі тілмен ішкі тілге қарағанда шарттылығы мен саналығында. Жазу тілінің ұғымына оқу мен жазу кіреді.

Жазу – сөз фиксациясының белгісі, графикалық элементтер арқылы керек-ті информацияны ара қашықтықта жеткізу және уақытта бекіту. Кез-келген жазу жүйесі үнемі белгілердің құрамымен сипатталады.

Әр елдің өз ерекшелігі бар. Соған орай, әр елдің орфографиясы, яғни сөз-дерді дұрыс жазу нормасын белгілейтін, қағидалар бар.

Қазақ орфографиясы сөздердің жазылу нормаларын қарастырғанда, үш қағидаға-морфологиялық, фонетикалық және дәстүрлі қағидаға сүйенеді. Дәстүрлі қағиданы кейде тарихи қағида деп атайды. Бұл қағида бойынша жазғанда, сөздің түбірі немесе оның қайдан шыққаны деген жайлар ескеріл-мейді, – белгілі бір сөздердің бір кездегі қалпы сол қалыптасқан күйінде сақ-талып жазылады.

Қазақ орфографиясында бұл қағидалардың аясы тар. Дегенмен, оның қол-данатын жерлері де бар. Яғни, бұл қағида кейбір сөздерді саралау, қай мағы-нада екенін оңай ажырату үшін қажет. Мысалы: қал-хал (үйде қал, хал-жағ-дай) т.б. Дәстүрлі қағидаға сай жазылған сөздер, негізінен, кейбір әріптерге, кісі аттарына, басқа тілден енген атауларға байланысты болып келеді. Әдет-те, морфология сөз құрамын, сөз түрлері мен өзгерістерін тексереді. Жазуда-ғы морфологиялық қағида соған сай берілген. Сондықтан морфологиялық қағида бойынша сөздердің түбір тұлғалары сақталынып жазылады. Яғни, бір қағида бойынша жазғанда, жеке сөздердің, сөз тіркестерінің естілу, айтылу қалпы ескерілмейді, олардың бастапқы түрі негізге алынады. Мәселен, “үш” десек бұл – түбір сөз. Сол қалпында айтылып та, жазылып та тұр. “Ұшқыш” десек, үш-түбірі; қыш-жұрнақ. Бірақ, бұл сөз “ұшқыш” түрінде айтылады. Соған қарамастан “ұшқыш” түрінде жазамыз. Өйткені морфологиялық қағи-да бойынша сөз түбірінің ғана емес, қосымшаның да бастапқы қалпы сақта-лынып жазылады.

Морфологиялық қағида жеке сөздермен біріккен, қос сөздер ғана емес, күрделі сөздердің де, сөз тіркестерінің де арасында сақталынады. Фонетика-лық қағида бойынша сөз бөлшектері қалай айтылса солай жазылады. Бұл қағида негізінен, сөздегі қосымшалардың жазылуында ескеріледі. Мысалы:

ат-тар, үй-ге, егіз-дер т.б. Фонетикалық қағиданың сөз түбірлерін жазуға да қатысы бар. Яғни, тау, аң, тас десек, бұлардың түбірінің өзі осы сөздер. Олар-дың жазылуы мен айтылуы бірдей.

Қазақша жазу жазудың алфавиттік жүйесіне жатады. Алфавит символдерге көшіп, сөйлеу мен ойлауды тануға көмек беріп, ойлаудың дамуын бейнелейді. Сөздің жазу түрі екінші сигналды жүйесінің уақытша байланысын көтереді, бірақ ауызша сөйлеу түріне қарағанда жазу тілі мақсатталып бағытталған оқу жағдайында ғана қалыптасады. Яғни олардың механизмдері сауат ашу кезеңі-нен бастап қалыптасып, барлық оқу барысында іске асады. Рефлексті қайта-лаудың нәтижесінде акустикалық, оптикалық, кинестикалық тітіркенудің бір-лестігімен сөздің динамикалық стереотипі қалыптасады. (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев). Сөздің жазу тілін меңгеру өзімен жаңа байланыстарды көрсетеді (естілген сөзбен, айтылатын сөздің, көрінетін сөзбен, жазылатын сөздің байланысы).

Жазу процесі төрт анализатордың бірлестігімен жүреді, олар: сөздік қозғалысты, сөздік есту, көру және қимыл қозғалысты. А.Р. Лурия жазуды – сөз-дің экспрессивті ерекше құрылымы бар деп анықтап, жазу (кез-келген түрін-де) белгілі бір ойдан басталады деп белгілеген. Жазу арнайы операциялар тізбегін құрайды.

Сөздің дыбыстық құрамын талдау. Жазудың бірінші шарты-сөзде дыбыстардың ретін анықтау. Екінші шарты – дыбыстарды анықтау, естілген дыбыстарды фонемаға айналдыру. Басында бұл екі процесстер ойланылған түрде жүреді, кейін олар машықтандырады. Акустикалық талдау мен жинақтау артикуляцияның қатысуымен жүреді.

Оқушыда сөйлеу тілінің бұзылуы алғашқы кемістік болып табылмайды. Бұл психикалық жалпы дамымаумен байланысты болып келеді. Ми бұзылыс-тарын зерттей отырып А.Р. Лурия балаларды жазуға үйретудегі мәселелерді анықтады.

Фонематикалық графемаға ауысуы (естілген дыбыстар) яғни графикалық белгілердің көру схемасы олардың элементтерінің орналасуының кеңістік есе-бімен жүреді. Моторлы-операциялы қолдың қозғалысы мен әріптің көру бей-несінің көмегімен қолдың қозғалысын кинестетикалық қадағалау іске асыры-лады. Қалыптағы жазу процесі белгілі сөздің және сөзсіз функциялардың қажетті деңгейде құрылуымен іске асырылады: дыбыстың естіп машықтанды-рылуы, оларды дұрыс айту, тілдік талдау мен жинақтау, сөздің лексико-грам-матикалық жағының құрылуы, көру, талдау мен жинақтау, кеңістікте бағдар-лануы. Информацияның есте сақталуы мидың бір тұтас жұмысымен атқарыла-ды. А.Р. Лурияның белгілеуі бойынша жазып отырған адам бірінші кезеңде сөздің дыбыстық талдауына, кейде керекті графеманы іздеуге көңіл бөледі. Жазуды толық меңгергенде олар аяққы кезеңге түседі. Жақсы машықтанды-рылған сөздерді жазу кезінде жазу бір ырғақтылыққа кинестикалық стереотип-ке айналады. Енді жазу тілінің құрылуына онтогинетикалық факторлардың әсерін қысқаша қарастырайық. Бірінші қатарда жазу тілі ауызша тілдің дайын механизмдерін пайдаланады. Екінші, оқу процесі графикалық белгілердің кеңістіктік ретінің дыбыстық комплекстердің уақытша ретіне ауысуын құрай-ды. Ал жазу процесі жазуды құру кезінде дыбыстың уақытша ретіне ауысуын құрайды. Ал жазу процесі жазуды құру кезінде дыбыстық уақытша реттілік

белгілерінің графикалық реттілігіне ауысуын талап етеді. Онтогенезде сөздік функциялардың (фонетикалық жағының, лексикалық қорын және грамматикалық құрылымының) қалыптасуы тұрақталған заңдылықтар бойынша жүреді. Ауызша сөйлеудің қалыптасу процессінде сөзбен қозғалыс және сөз естуінің бір-біріне функциональды әсерлері жайлы А.Н. Гвоздев, Н.Х.Швачкин, Н.И. Красногорский, В.И.Бельтюковтың т.б. зерттеулері бар. Балада есту анализаторларының функциялары, сөзбен қозғалыс анализаторларына қарағанда ерте қалыптасады: дыбыстар сөзде пайда болар алдында, олар есте ажыратылған болу керек. Кейін дыбыс пен артикуляция ауысады: артикуляция еріктіге айналады (Швачкин Н.Х.) Балаға алғашында айналасындағы күнделікті сөздер үлгі болып табылады. Сөйлеудің дамуындағы белгілі бір кезеңде балаға дыбыстардың артикуляциясын игеру қиынға түседі. Бала ол дыбысты басқа артикуляциясы ұқсас дыбыспен ауыстырады. Бұндай дыбыстарды ауыстыру естілуі бойынша бір-біріне мүлде ұқсамайтын дыбыстар. Осы жерде естіп қабылдауының маңызы зор. (Бельтюкова В.И.) Сөздің фонетикалық жағының қалыптасуында, есту анализаторы функциональді өзбеттілікке жетеді. Сөзде дыбыстар тану мен қайта құруы бойынша күнделілік деңге-йіне қарай түзеле бастайды. Сөздің фонетикалық және лексико-грамматика-лық жақтарының әрекеттесуі Н.И. Жинкиннің “сөз механизмдері” теория-сында аталған. Соған сәйкес сөздердің механизмі екі бөлімді құрайды: бірінші – сөздің дыбыстардан құрылуы мен, екінші – сөздерден хабарлама құрау. Сөз – сөйлеу механизмдерінің екі бөлімін байланыстырады.

Н.И. Жинкиннің теориясы бойынша сөз хабарлама құру кезінде ғана толық болады. Сөздік процесс неден басталып, немен аяқталатыны ол сөз қозғалысының шартталуы. Оның негізгі орны дыбыстан ойға жету жолы. Жазу тілін меңгеруде сөздің барлық жақтарының құрылу деңгейін білу қажет. Дыбыс айтудың, фонематикалық және лексико-грамматикалық дамуының бұзылуы жазуда әсерін тигізеді.

Сонымен қатар ауызша сөйлеудегі сөз қысқартулары, яғни сөйлемді қысқарту жазу тілінде орын алмайды. Жазу тілі сөз құрылуының қиын жұмысының ретімен байланысты. Алғашқы жазулар осыған негізделген. Жазуда ойла-ну кезі өте жақсы дамыған. Біз көбіне бірінші іштен айтып, содан кейін жаза-мыз, бұнда ойша алғашқы жазу өтеді, яғни ішкі сөйлеу. Ішкі сөйлеу жазу тілінде ғана маңызды орын алмай ауызша сөйлеуге де қатысты. Л.С. Выготский-дің ойлауларының дамуын Д.Б. Эльконин зерттеу жұмыстары жазу тілі ауыз-ша тілінің жәй жазу белгілеріне ауысу ғана емес деген тұжырымдаманы дәлелдеді. Текстің құрылу процессінде автор: “... өзімнің ойыма талдау жаса-уым керек, бір ойды екінші ойдан бөліп, ортақ ой түйінінен әр ойды бөліп олардың арасындағы байланыстарын құруым керек. Жазу тілінің синтаксисі ауызша сөйлеу синтаксисіне сәйкес келмейді. Жазу тілі ерікті синтаксис түрі. Әр ойды бөліп, оған адекваттық әлбет түрін беру керек”.

Сонымен, мектепте оқыту барысында тілінің дамуы, баланың сөздің жаңа түрімен танысуға мүмкіндік береді. Ол ауызша сөйлеу тілімен байланысты бірақ, одан өзінің қызметімен ішкі құрылуымен өзгешеленеді. Жазу тілі оқу барысынан бөлек қалыптаспайтындықтан, оқытудың пәні мен азығы болып табылады. Оның қасиеті мен жетіспеушілігі оқу жүйесімен байланыста.

Жазу тілін меңгеріп келе жатқан кез-келген бала ойдың құрылу жолында

қиыншылық көреді. Сондықтан олар сөздің мағынасын, құрылымын, лексико-грамматикалық көркемдеуін жақсы білуі қажет.

Ш.А. Амоновидің ойы бойынша, жазбаша тілді жазу дағдысы және ауыз екі тілмен бірлесіп қарастырылуы керек. Психолог С.П. Тищенко оқушылардың жазбаша тілін меңгеру процесін зерттей отырып, оның қалыптасуының бақылау және бір-бірін бақылаудың негізінде жүріп жиятын, оқушының жеке ерекшеліктеріне сапалы өзгертуге ықпалын тигізеді деген.

Оқушылардың жазбаша тілін талқылай отырып, Н.И. Жинкин жазбаша тілдің, сөз іріктеу, мәтінді сынау сияқты компоненттерінде күрделі жетіспеушіліктер бар екенін анықтаған. Ғалым сынып оқушыларында мәтінді құрастыру қабілеттілігін арнайы қалыптастыру керек деген қорытындыға келеді.

Жоғары сынып оқушыларында жазбаша тілін зерттей отырып, И.Е. Сеница келесі ерекшеліктерді: балалардың сөздік құрамының баяу және таяздығын, сөз таңдау барысындағы бақылаудың жетіспеушілігін, сөйлемнің синтаксис-тік құрамын пайдалана алмайтындығын анықтаған. Мәтіндегі сөйлемнің байланысын талдай отырып, оқушылардың өз ойын байланысқан сөйлеммен жеткізуге қиналатынын анықтайды. Бұл жағдайдың себебін И.Е. Сеница ауызекі тілдің жазбаша тілге ықпалында деп санайды. Ауызекі тілде сөз байланыстылығы тек лингвистикалық әдіспен ғана жүріп жатпай экстралингвистік әдістер де мысалы, әр-түрлі қол қимылы, үзіліс, бет қимылы сияқты әдіспен жүріп жататыны белгілі. Ауызекі тілдің осындай жағдайда байланыс-сыз болғандығы жазбаша тілге көшіп отырады.

Сонымен, көптеген орыс ғалымдарының айтуы бойынша жазбаша тіл күрделі психикалық құрылымдарға-ішкі сөзге, абстракциялау қабілеттілігіне, тіл процессінің байланыстылығы мен саналығына негізделген.

Енді жазу тілінің қалыптасуын қарастырғаннан кейін жазудың бұзылуына, оның пайда болу себептеріне қысқаша тоқталып өтейік.

Жазу процессінің бұзылуын дисграфия деген терминмен атайды. Әдебиеттерде берілген мағлұматтар жазу қабілеті бұзылуының бірқатар себептерін көрсетеді. Жазудың бұзылуы жазу тілін меңгеруге керекті бала дамуының әртүрлі кезеңдерде әсер еткен, функциональді жүйенің құрылуының тежелуінен болуы мүмкін. Сонымен қатар дисграфия сөйлеудің органикалық бұзылуларынан да пайда болады (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). Кейбір зерттеушілер дисграфияның тұқым қуалаушылық арқылы пайда болуын айтады (Б.Хальгрэн, М.Рудинеско т.б.). Ресейлік әдебиеттерде Р.Е. Левинаның жазу бұзылуы ауызша сөйлеудің дамымауының бейнесі бар сөздің жүйелік бұзылу салдарынан деген концепциясы тараған. Р.Е. Левина алғашқы жұмыстарында жазудың бұзылуын фонематикалық дамымаудың сипатымен түсіндірген. Одан кейінгі Р.Е. Левина, Н.А. Никашена, Л.Ф. Спирина жұмыстарында жазудың бұзылуы тілдік дамудың алғашқы кезеңдерінде дұрыс жұмыс жүргізілмегендігімен байланыстырады.

А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский жазу механизмдерін нейрофизиология тұрғысынан қарастырған, жазу процессінің механизмі ақырындап қалыптасады. Олардың құрылу негізінде шартты рефлексстердің бір-бірімен байланыстылығы жатыр. Сонымен уақытша байланыстардың (шартты рефлексстер) жайлап қалыптасуы сауатты ашу кезінде динамикалық стереотиптерді пайда болдырады, ол психология тілінде “білімділік” ұғымымен аталады. Жазу процессінде әртүрлі анализаторлар қатысады: есту, көру және қимыл-қозғалыс. Осы

анализаторларының біреуінің бұзылуы жазуға кері әсерін тигізеді. Олардың әр қайсысын қарастырайық.

Жазу процесінде бас миының қабаттарындағы оптикалық жүйенің дамымауынан болатын бұзылулар кездеседі. Ондай жағдайда көбіне графикалық қателер жиі кездеседі. Сонымен айналық бейнедегі әріптер кездеседі. Көбіне бұлар солақайларда және еш аурулармен ауырмаған балаларда кездеседі. Жазудың біріктілігі болып әріппен дыбысты белгілеу, буынды құрайтын дыбыс реттілігі, оған сөздің толық құрылуы кіреді. Жазу белгілі психикалық процесс ретінде рефлекторлық жұмысының ережелеріне сәйкес жүреді. Жазудың арнайы бұзылыстары сөйлеу тілінің дамымауының әр-түрлі түрлерінде белгіленеді (дислалия, дизартрия, алалияда т.б.).

Сонымен қорыта келе, арнайы әдебиетте жазу тілінің құрылуынан бастап, дамуы, жазу процесстері жайлы әр-түрлі авторлардың көз-қарастары, зерттеулері жайлы тоқталдық. Әр автордың жазуға қатысты ойлары түрлі болғандарымен, олардан ортақ жазуға қатысты мәліметтің бәрін алуға болады. Яғни, жазу өте күрделі процесс және ол оқу барысынан бөлек өз бетінше қалыптаспайды. Жазу тілін менгеруде сөздің барлық жақтан құрылу деңгейін білу қажет. Дыбыс айтудың фонематикалық және лексико-грамматикалық дамуының бұзылуы жазуда әсерін тигізеді. Жазуда кездесетін қате түрлері де осыған негізделген.

Жазуда қателер нақты біртұтас және бір қалыпты емес. Ол сөйлеудің толық құралмауына, қолдың іскерлігіне, ритм сезімі мен дене схемасына сүйенеді. Қолдың машықтандырылған қимылы ауызша сөйлеудің жазбаға ауысуының күрделі процессінің соңғы кезеңі болып табылады. Әрі қарай жазуда дыбысты естіп, оны ұқсас дыбыстан ажыратып, жазатын сөзді ойша құрастырып, дыбыстарды әріппен сәйкестендіріп барып жазу құралады. Жазу процессіне әр-түрлі анализаторлар қатысады: есту, көру және қимыл-қозға-лыс. Бұл анализаторлар қызметінің бірінің бұзылуы жазудағы қате түрлерін тудырады.

1. Волкова Л.С. «Логопедия» – М.: «Просвещение», 1989 ж.

2. Аксенова А.А. «Особенности развития устной и письменной речи у учащихся во вспомогательной школе. – М., 1967 ж.

3. Садовникова И.Н. «Нарушение письменной речи у младших школьников» –А. Ананьев Б.Г. «Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом» – М., 1965 ж.

5. Гнездилов М.Ф. «Развитие письменной речи умственно отсталого школьни-ка» – М., 1974 ж.

6. Беркан Освальд. «О расстройствах речи и письма» – М., 1964 ж.

7. Ефименко Л.Н. «Исправление и предупреждение дисграфии у детей» – М.,

8. Лурия А.Р. «Очерки психофизиологии письма».

9. Собонович Е.Ф., Гопиченко Р.М. «Фонетические ошибки в письме умственно отсталых детей младших классов» – М., 1969 ж.

10. Орлова Д.И. «Нарушение произношения и письма недоразвития фонематиче-ской системы» – Л., 1970 ж.

11. Жинкин Н.И. «Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов» Известия, Вып. 73 – М., 1956 ж.

Резюме

Статья посвящена источникам и механизмам психологических основ развития письменной речи.

Summary

In this article is dedicated the writes psychology growth mechanics and it begins.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Б.И. Арпабеков – *К.А. Яссауи атындағы №123
мектеп-гимназиясының директоры*

Бүгінгі таңда әсіресе жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтары жөніндегі мәселе кең шеңберде зерттеушілердің, яғни психолог, педагог, социолог және дәрігерлердің назарын аудартуда. Сонымен қатар, мұғалімдердің, тәрбиешілердің және ата-аналардың негізгі өзекті мәселесінің бірі болып саналады. Өйткені, қандай болмасын ата-ана, өз баласының теріс жолға түспеуін, адамгершіліктік-өнегелі қасиеттерінің жоғары және ізгі ниетті азамат болуын қалайды. Өкінішке орай, қазіргі қоғамның әлеуметтік-экономикалық өзгерістеріне байланысты бұл мәселе, яғни кейбір жеткіншектердің мінез-құлықтары қалыпты дамып, ізгі жолда жүруі күмәндатады. Сондықтан да, мақала мазмұнында жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтарының ерекшеліктері теориялық тұрғыдан қарастырылады.

Девианты мінез-құлық қоғамда ресми дәстүрлі қалыптасқан заңға және нормаларға сәйкеспейтін мінез-құлық. Девиантты мінез-құлық ішкілікке салыну, қараусыз қалу, нашакорлық, кәмелетке толмағандар арасында қыл-мыстар және басқада түрлерде көрінеді.

Кеңес психологиясында девиантты, яғни мінез-құлықтың ауытқуын қоғамдағы құқыққа немесе адамгершіліктік-өнегелі қалпына қарсылық білдіретін жеке қылықтар және қылықтардың жүйесі деп түсіндіреді. Девиантты мінез-құлықтың алғашқы пайда болуы балалық жаста, әсіресе жеткіншек жаста жиі байқалады. Бұл ақыл-ой даму деңгейінің біршама төмендігін, тұлғаның толық қалыптаспаған үрдісін, қоршаған ортаның және отбасының теріс әсерін, сондай-ақ, топтардың талаптарынан және осындағы қабылданған құнды-лы бағдарлардан жеткіншектердің тәуелдігін сипаттайды. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтары өз ісінің дұрыстығын дәлелдеп беру тәсілімен жиі қызмет етіп, үлкендердің шындықтарына немесе әділсіз болып көрінуіне қарсылық көрсетеді. Кейбір жағдайларда, девиантты мінез-құлық адамгерші-ліктік-өнегелік қалыптарын жеткілікті білімдермен үйлесуі мүмкін, яғни бұл ерте жастан бастап адамгершіліктік-өнегелік дағдыларын қалыптастыруының қажеттілігін көрсетеді.

Сонымен, девиантты мінез-құлық деп, – жалпы қоғамдық ережеден, психикалық денсаулық ережесінен, мәдени немесе адамгершіліктік ережесінен ауытқуған тәртіп жүйесін айтады.

Девиантты мінез-құлық – қоғамдағы құқықтық немесе адамгершіліктік нормаларына қайшы қылықтардың жүйесі. Әлеуметтіктен тысқары мінез-құлық – адамдардың бірлесіп өмір сүруі нормаларын, әлеуметтік міндеттерін, мінез-

құлық ережелерін бұзушы, қылмыстық жауапкершілікке тартылмай-тын ауытқулы мінез-құлық түрлері. Әлеуметтікке қайшы мінез-құлық – қоғамдағы құндылықтарға антагонистік тұрғыдан қарсы болатын мінез-құлық.

Девиантты мінез-құлықтар түрлерін зерттеу оқушылардың девиантты мінез-құлықтарының көп болатыны жайлы айтуға мүмкіндік береді. Мәселен, әр түрін сипаттаған кезде бірдей сипаттамаларды кездестіруге болады, яғни жеткіншектердің мінез-құлқында әртүрлі ауытқулар үйлесімділігін жиі байқауға болады. Сонымен, мінез-құлықтағы белгілі бір ауытқулардың бірнеше түрге айқын да бірегей бөлінуі айтарлықтай қиыншылық тудырады.

Балалар мен жеткіншектердің мінез-құлықтарының ауытқуы – бұл өзінің негізінде түрлі биологиялық және әлеуметтік себептерге ие болған ауытқулардың ауқымды тобы. Девиантты мінез-құлықтың дамуының негізгі себебі биологиялық ықпалдар бола бермейді, бірақ олардың алдын болжаушы негіз ретіндегі орны аса маңызды. Девиантты мінез-құлықтың биологиялық негізі, тұқым қуалаушы ықпалдар және ананың ауыр аяқ кезіндегі түрлі сыртқы жағымсыз жағдайлардың әсер ету салдары да болуы мүмкін. Ана ағзасына кері әсер ететін аса зиянды ықпалдар қатарына ішімдік, темекі шегу, токсикологиялық, нашакорлық заттардың пайдалануы бірінші кезекке өз үлесін тигізеді. Мінез-құлық ауытқуының мүмкіндігін туғызатын биологиялық ықпалдарға психикалық және физикалық даму, жетілу қарқындылығының үйлеспеу кезінде пайда болатын “қайшылық” жатады деп белгіледі. Қалыпты жағдайда бұл үрдістер қатар жүреді. Мұндай мысалдардың біріне психофизикалық инфантилизм, яғни балалық шаққа тән психикалық мінез-құлық ерекшеліктерінің жеткіншек жастағыларда (ересек адамдарда) сақталуы жатады.

Мінез-құлықтың ауытқуына тек психикалық, физикалық инфантилизм немесе акселерациясының өзі ғана емес, сонымен қатар, ақыл-ой және дене дамуы арасындағы сәйкессіздігі де маңызды орын алады. Инфантилизмнің белгілері ықшамдалып, орнын толтырады.

Шипицина Л.М. /1/ өз зерттеулерінде мектепке бейімсіз болу себептерінің арасынан бірнеше мәселелерді, яғни әлеуметтік, медициналық, психологиялық және педагогикалық тұрғыда бөлуге болады, – деп белгілеген. Әлеуметтік сипаттағы мәселе баланың жетім болу дәрежесінен, сәтсіз отбасынан және сәтті отбасындағы балаларға немқұрайлы қарау, жек көрушілік көрсету қарым-қатынасынан пайда болады. Медициналық сипаттағы мәселе денсаулық жағдайындағы патологиялық ауытқуымен байланысты. Мәселен, ата-аналарын жоғалтуымен немесе сәтсіз отбасының болуымен байланысты психикалық жарақатпен қамтамасыз етілетін жабын күйлер делинквентті балалардың көпшілігінде байқалады. Психологиялық сипаттағы мәселе ата-аналардың балаларына мейірімділік, сүйіспеншілікті жеткілікті түрде көрсетпеуіне байланысты болатыны жиі анықталады. Бұл ықпал, тұлғаның әрі қарай қалыптасу кезеңіне айтарлықтай із қалдырады. Педагогикалық сипаттағы мәселе әлеуметтік-педагогикалық тұрғыда қараусыз қалу, девиантты мінез-құлық, психопатологиялық көріністер мен жалпы психикалық дамымаушылықтың үйлесуімен тығыз байланысты, ал бұл өз кезегінде қалыпқа келтіру үрдісін қиындатады. Әлеуметтік-психологиялық бейімділіктің ауытқуы әлеуметтік орта мен тұлға қарым-қатынасының үйлесімсіздігіне әкеледі.

Сонымен мінез-құлықтың ықпалдары жеке жүрмей, мінез-құлықтың дамуына әртүрлі жағымсыз үлеспен әрекет етуші жағдайлардың әрекеттестігін көрсетеді. Л.Г. Кулагин “Оқудың сәтсіздігі мен мінез-құлық ауытқуының қайнар бұлағы физикалық және психикалық денсаулық жағдайындағы әртүрлі ауытқулардың әлеуметтік, педагогикалық тұрғыдан қараусыз қалуында жатыр. Көп жағдайда мінез-құлықтың ауытқуы туа пайда болған психикалық және физиологиялық кемістіктердің себептерінен ғана емес, сонымен қатар жанұя мен мектепте дұрыс тәрбие бермегеннің салдарынан болады”, – деп дәріптеді /2/.

В.В. Ковалев /3/ өзінің зерттеулерінде, осы жасқа тән мінез-құлық реакцияларының патологиялық белгілері, – деп шағын топтардағы әлеуметтік бейім-делуі мен жабын күйлер ауытқушылықтардың бірігуінде пайда болатын бейімделу шегінен тыс реакциялардың таралуын санайды.

Әлеуметтік-психологиялық белгілерге сүйене отырып, В.В. Ковалев девиантты мінез-құлықтың төрт түрін бөліп көрсетті:

1) Тәрбиеге қарсы тұру, бұл мектепте немесе оқу-тәрбие мекемелерінде тәртіп және күн тәртібін бұзуы, яғни мұғалім мен оқушылар арасындағы дау-дамайлар, сабаққа себепсіз кешігу және қатыспауы кіреді.

2) Қоғамға қарсы тұру, көпшілік мақұлдаған адамгершіліктік-өнегелі нормаларын қабылдамау болып табылады. Бұл сабақтан бас тарту, үлкендерді тыңдамау, қанғыру, ерте кезден бастап жыныстық қатынас өміріне түсу, темекі шегу, есірткі және ішімдіктерді қабылдау.

3) Құқыққа, қарсы тұру (делинквентті мінез-құлық), заңға, құқыққа қарсы қылықтарды жасау, яғни ұрлық жасау, ақшаны қорқытып алу, көлік және оның жабдықтарын ұрлау, қылмыс жасау.

4) Аутоагрессивті жиі қыр көрсетіп немесе ақиқатты түрде өзін-өзі өлтірушілік. Мұндай қылықтар көбінесе маскүнемдік күйде және есірткі құралдарын қолданудан кейін болады.

Клиникалық-психологиялық көзқарас бойынша мінез-құлықтың патологиялық емес түріне, психикасы қалыпты тұрғыдағы адамның мінез-құлық ауытқуы жатады. В.В. Ковалев девиантты мінез-құлықты дербес шағын әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретінде тек шекаралық психикалық патологиясының болмау кезінде ғана айтуға болады, олай болмаған күнде де мінез-құлықтың бар ауытқушылықтарын осы патологияның клиникалық белгілері ретінде бағалануы қажет, деп дәріптеді. Алайда, кез-келген жағдайда девиантты мінез-құлық тұлғамен және оның патологиялық емес ауытқуларымен өз жақындығын сақтайды.

Девиантты мінез-құлықтың патологиялық түрі, бұл психологиялық ауытқушылықтың тұлға патологиясымен жанасуының түсінігі. Мінез-құлықтың мұндай түрлері кең таралған балалар мен жеткіншектер психиатриясындағы патологиялық жағдайлық-тұлғалық реакциялар, тұлғаның психогендік патологиялық қалыптасуы, ақыл-ой жетіспеушілігінің шекаралық түрлері және психикалық даму қарқындылығының тежелуі сияқты шекаралық жүйке-психикалық ауытқуларында байқалады. Мінез-құлықтың патологиялық және патологиялық емес деп жіктелуі, білгілі бір қиындықты тудырғанымен, өте маңызды болып саналады. Өйткені мінез-құлықтың патологиялық емес ауытқушылық түрлері ең алдымен психологиялық, педагогикалық әлеуметтік

түзету жұмыстарын қажет етсе, ал патологиялық тұрғыдағы түрі психолог пен дәрігерлердің біріккен жұмысын, дәрі дәрмендік терапияны талап етеді.

А.Е. Личконың /4/ пікірі бойынша мінез-құлық ауытқуларының топтастырылуы екі бағытта, яғни ауытқуының көріну түрі (делинквентті, үйден қашу, қанғыру, ерте кезден ішімдік ішу, жыныстық қарым-қатынас ауытқулары, өз-өзіне қол жұмсау мінез-құлық) және олардың негізінде жатқан себептер, ықпалдар, түрткілерге өзара байланысы бойынша (биологиялық және әлеуметтік психологиялық негіздер) жүргізілуі тиіс. Мінез-құлық ауытқуының биологиялық негізіне, ол генетикалық ықпалдарды, бас миының резидуалды-органикалық зақымдануын, акселерация және инфантилизм құбылыстарын жатқызды. Ал әлеуметтік психологиялық негізіне әлеуметтік орта мен жеткіншек жастағылардың психологиялық ерекшеліктерін жатқызды.

Мінез-құлықтың ауытқуған түрлерінің арасынан мектептен, интернаттан қашу, қанғыру жиі байқалады. Жеткіншектер оқуға немқұрайлы немесе жағымсыз түрде қарайды. Олар 3 топқа бөлінеді:

– Жеткіншектердің мінез-құлық ауытқулары мектеп интернатының қабырғасында ғана, яғни тәртіп бұзу, тындамау, темекі шегу, ұсақ ұрлық жасаумен шектеледі. Олардың психикалық дамымаушылықтары таяз, бірдей емес немесе үйлесімсіздік болып келеді.

– Оқушылардың мінез-құлық ауытқулары мектеп қабырғасында шектеліп, белгілі бір әлеуметтік қауіп-қатерді тудырады. Бұл жеткіншектерге мектептен қашу, қанғыру, ұрлық жасау, бұзақылық қылықтар мен әрекеттер жасау, жыныстық мінез-құлық ауытқулары, өзін-өзі өлтіруге талаптану ниетін көрсетуі тән болып табылады. Жеткіншектердің көңіл-күйлері қимыл, қозғалыс-тың зақымдалу салдарынан жиі шиеленіседі. Қимыл-қозғалыстың үнемі абыржуына байланысты бұл жеткіншектердің басқарылуы күрделі болып келеді. Өйткені, оларға мінез-құлықтың тәртіпсіздігі, өз қылықтарын сын көзбен қарап, жете түсінуінің жеткіліксіздігі тән. Әрине, мұндай қылықтар мұғалімдер мен құрбыларының арасында қарым-қатынастың бұзылуына әке-летіні сөзсіз. Мінез-құлықтың қиындықтары олардың эмоционалды аймағындағы ауытқуларының күшеюімен байланысты болады. Оқушылардың көпші-лігінде ақ көңіл немесе көтеріңкі көңіл-күй тұрғысында ешқандай себепсіз агрессивті әрекеттермен бірлескен аффективті реакциялар пайда болуы мүмкін. Осы топтағы кейбір оқушыларда эмоционалды ауытқулар аффектінің үнемі күшею тұрғысынан көрініп, ауық-ауық дисфориялық күйлер пайда болды. Бұл кезде балаларда ашулы, көңілсіз күйлер және ауытқуған әрекет-терге бейімділік байқалады. Кейде эмоционалды шиеленісудің тұрғысынан, оларда көтеріңкі көңіл-күй пайда болады, бірақ агрессивті әрекеттер де сақта-луы мүмкін. Сонымен қатар, өзін-өзі өлтіруге талаптануы байқалады.

– Бұл жеткіншектерге екінші топтағы ауытқулар мен нашакорлық, улану-дың үйлесуі тән болып келеді. Бұл топқа әр түрлі дәрежедегі ақыл-ойы кем балалар жатады. Уланудың пайда болуына жоғары иланушылық, еліктеу, әуестіліктің ауытқуғаны, ақыл-ойдың төмендігі мен өз іс-әрекеттеріне сын көзбен қарай алмау мүмкіндігінің болмауы маңызды болып табылады. Қоғамға қарсылық көрсету тәжірибесі бар жеткіншектер әдетте улануға жақын болады. Олар уланудың денсаулыққа зиян келтіретіні жайлы түсінікті жөнді ұқпайды.

Жеткіншектер мінез-құлықтарының ауытқуларына көбінесе себеп болатын олардың педагогикалық тұрғыдан қараусыз қалуы, панасыз қалуы болып табылады. Қазіргі кезде әлеуметтік-экономикалық жағдайдың өзгеру салдарынан қадағалаусыз және панасыз қалған балалардың саны артты, мұндай мәселелерді шешуге мемлекеттің өзі қызығушылық танытты. Қараусыз қалған балалар мәселесі зерттеушілердің назарын өзіне аударды. Бұл мәселеге арналған ғылыми-теориялық еңбектердің көпшілігі жан-жақты қарстырыла-ды. Яғни, балалардың қараусыз қалуы жағдайының тарихи-педагогикалық жағы, оның себептері мен салдары, қадағалаусыз қалған балалардың мәселе-лерін шешудің жолдары мен амалдары, мінез-құлықтағы ауытқуларға алдын ала болжам жасау және оның психологиялық ерекшеліктері.

1. Иванов Е.С., Шипицына Л.М. Этиопатогенез нарушений поведения у учеников вспомогательной школы // Дефектология. – М., 1989, №1. – 26-46 б.

2. Кулагин Л.Г. О подростках, которым трудно // Советская педагогика. – М., 1991, №6. – С. 141-152.

3. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 1991. – 44-78 б.

4. Личко А.Е., Иванов Н.Я. Патохарактерологический диагностический опрос-ник для подростков. – СПб., 1992. – 66 б.

5. Бекмуратова Г.Т. Қазіргі кезеңдегі мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншек-тер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің ерекшеліктері. кан. дисс. – Алматы 2008.

Резюме

В статье рассматриваются девиантное поведение, как отклонение от социальных норм, которое приобрело в последнее время массовый характер, что поставило это явление в центр внимания социологов, педагогов, психологов, медиков, работников правоохранительных органов.

Summary

The article gives the concept of deviant behavior and its causes. Also shows the ways to prevent deviant behavior in adolescent age.

С о д е р ж а н и е

Шадрин Н.С. Некоторые проблемы образования в РК и проблемное поле современной психолого-педагогической науки.....	3
Романенко-Бавокова Н.Н. Работа школьного психолога в сфере психопрофилактики.....	8
Садыкова А.Б. Роль психологического просвещения в развитии интеллектуально-творческого потенциала в современном ВУЗе.....	19
Танатова А.Д. Значимость развития интеллектуальных способностей в современной системе образования Казахстана.....	26
Жумабекова С.Ш. Научно-практические основы психотерапии депрессий.....	31
Ибраимова Ж.К. Субъективті болмыстың дамуы жайындағы көкейкесті мәселелер.....	35
Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. К вопросу о развитии творческой интеллектуальной личности.....	38
Байжұманов Б.Ш. Алғашқы әскери дайындық барысындағы жақсылық пен зұлымдық мәселесінің мәні.....	49
Ибраимова Ж.К., Исабекова Т.Ш. Педагогтың кәсіптік деңгейін дамытудағы психологиялық ерекшеліктер.....	53
Туякова Ұ.Ж. Зигмунд Фрейдтің өмірі мен қызметі жайлы.....	58
Ксюнина И.В. Активные методы формирования социально-психологической компетентности у учащихся профильных психологических классов.....	61
Косшыгулова А.С., Ибашова М.С. Қазіргі кезеңдегі депрессия мәселесінің теориялық жағдайы.....	62
Низмайлова Ж.Т., Жақыпбекова Н.Қ. Жазудың психофизиологиялық механизмдері мен қалыптасуы.....	66
Арпабеков Б.И. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтарының ерекшеліктері.....	71

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК

«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№2(31), 2012 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 04.12.2012 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.
Көлемі 9,5 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 31.

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

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

