



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»

№ 1 (30)



Алматы

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



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№ 1 (30)

Алматы, 2012

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2012. - № 1 (30). - 124-бет.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2012. - № 1 (30). - 124 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. Сареснбаева,**

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

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

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2009

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

С.Ж. Пралиев – д.п.н., профессор, ректор КазНПУ имени Абая

В новых условиях, когда Казахстан твердо идет по пути суверенного государства, одной из главных проблем нашего общества является проблема **духовно-нравственного формирования личности**. Причем весьма важным представляется психолого-педагогический аспект данной проблемы.

Фундаментальные и прикладные вопросы комплексного реформирования высшего профессионального образования в Республике Казахстан, определение содержания интегративных, инновационных факторов и механизмов вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство являются актуальными и значимыми в контексте модернизации всех сторон жизнедеятельности современного казахстанского общества /1/.

К сожалению, современная рыночная экономика с ее новыми принципами – экономическая свобода, сверхделовая активность людей приводит к кризису духовно-нравственного состояния личности: ломаются и утрачиваются лучшие традиции прошлого, а новые недостаточно осознаны и поняты. Приобретая сумму знаний, но все меньше задумываясь о духовном, о добре и зле, о любви и милосердии, человек не может себя чувствовать счастливым. В этих условиях важнейшей социально-политической задачей в области образования и является **национальное возрождение** и формирование **духовно-нравственного самосознания** подрастающего поколения. Данная задача имеет чрезвычайную значимость: и без преувеличения, необходимо осмыслить сегодня как одну из **приоритетных** задач в деле **развития и построения нового государства**.

Специфической характеристикой светской духовности является то, что она может быть как позитивной, направленной на созидание, так и негативной, деструктивной, направленной на разрушение. **Истинная позитивная духовность** – это высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся высшие **человеческие ценности**: идеи, чувства любви и добра, возвышенного и прекрасного, совести и альтруизма, жажды знаний и сохранения мира с другими людьми, бережного отношения ко всему живому, к природе в целом и т.д. Такая духовность вдохновляет личность на добрые дела, милосердие к людям и творческий труд, вселяет оптимизм. А отсутствие духовности или же пребывание в состоянии негативной духовности, напротив, озлобляет волю, изощряет в хитрости и коварстве разум, порождает неверие в достижение справедливости и тем самым подогревает эгоистические страсти, что ведет к порокам и преступлениям. Поэтому очень важно помочь каждому молодому человеку в **формировании у него позитивной духовности, толерантности, терпимости**.

На поведение человека влияют экономические, политические отношения, характер труда, условия быта, окружающие люди, социально-психологические факторы, организационные и правовые отношения, физиологические стороны

бытия человека. Многогранность воздействий социальной действительности порождает многообразие человеческой психологии, сложность структуры индивидуального сознания, включающие моральные представления и мотивы поведения. Поведение человека может иметь в своей основе разные мотивы и их сочетание. Например, студент может объяснять свое участие в общественной работе потребностью общаться, расширением собственного кругозора, установлением широких контактов. Как установлено, «предметные» ценности непосредственно связаны с личными материальными интересами и осознаются человеком гораздо легче, чем коллективные интересы. Соответственно намного сложнее и процесс освоения человеком нормативных, нравственных ценностей, отражающих интересы общества.

В решении практических вопросов воспитания очень важно учитывать эту особенность **индивидуального сознания** человека. Для нас представляет интерес следующая модель личности. Согласно этой модели основными элементами психологической структуры личности являются «отношения» – витальные, ситуативно обусловленные отношения – влечения, отношения личной симпатии и антипатии, непосредственного утилитарного интереса или расчета, идейные отношения. Преобладание какой-либо группы отношений характеризует уровень развития личности – низший, средний или высший. В индивидуальном сознании мотивы, порожденные **усвоением духовных ценностей** и мотивы-влечения выступают как самостоятельные и неодинаковые по своей роли детерминанты поведения. Такой подход определяет проблему укрепления нравственности поведения как проблему обеспечения большей духовности личности, то есть преобладание в ее сознании и поведении высших потребностей, желание и умение подчиняться не только ситуативным побуждениям. Такое развитие личности предполагает усвоение **высоких моральных ценностей**, но не сводится к нему, а предполагает многостороннее воздействие на сознание, деятельность и поведение человека.

Духовно-нравственная потребность является той философско-психологической категорией, которая помогает индивиду уяснить механику функционирования индивидуального морального сознания, связывает все его элементы с волей человека. Знание индивидом нравственных требований не гарантирует соответствующего этим требованиям поведения, но оно является одним из необходимых условий формирования нравственных потребностей высокого уровня осознанности, а с другой стороны, в единстве с сформированной нравственной потребностью, опираясь на нее, это знание образует **особый механизм индивидуального сознания** – нравственные убеждения личности, **сплав рационального и эмоционального**.

Поведение человека зависит также от некоторых психических свойств природного происхождения, к которым относят основные свойства протекающих в человеке нервных процессов, являющихся материальным субстратом психического: сила, уравновешенность, подвижность, динамичность, лабильность. Эти свойства у индивидов выражены неодинаково. Совокупность их особенностей, определенная как тип нервной системы,

является у индивида врожденной. Тип определяет многие психологические особенности человека.

Черты темперамента сами по себе не относятся к моральным характеристикам личности. Однако они определяют такие качества, как **активность и способность к саморегуляции**, непосредственно входящие в психологическую систему обеспечения морального поведения. От силы нервных процессов зависит, насколько легко или трудно формируются работоспособность, выносливость, храбрость, способность преодолевать трудности, самостоятельность, решительность. Основное содержание **нравственного сознания личности** может рассматриваться не только на социальной основе, объективация сознания в поведении происходит с учетом и природных факторов.

Таким образом, нравственное поведение опирается не только на нравственное сознание, но и на психологические особенности личности, среди которых важную роль играют природные факторы.

Духовно-нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития.

Кардинальные перемены, определяемые экономическими преобразованиями в РК, направленными на **преодоление кризисных явлений**, основанных на распаде тоталитарного государства и централизованной экономики, требуют новых подходов к научной разработке теории и практики воспитательной работы в современной школе, в том числе и высшей профессиональной. Республика Казахстан переживает сложный период перехода к демократическому общественному строю, развитию рыночных отношений, политической независимости, возрождению религии. Все это повлекло изменения в социальной жизни общества и повлияло на устоявшуюся систему ценностей.

На современном этапе на первое место необходимо выдвинуть главный фактор успешной модернизации нашего общества – проблему воспитания молодого поколения, сориентированного на общечеловеческие ценности. Выдвижение на первый план современного миропонимания общечеловеческих ценностей свидетельствует об огромном преобразовании духовной культуры и нравственности человека.

Нам представляется, что источником функционирования общечеловеческих ценностей должны быть национальные и культурные ценности народа. Эти наши идеи выдвинули необходимость открытия первой в Казахстане кафедры **«Национального воспитания»** при КазНПУ имени Абая, основной целью, которой является **разработка нового содержания воспитания и формирования личности студентов на основе национальных традиций, обычаев и национальной культуры.**

На кафедру сосредоточены преподаватели, имеющие достаточно высокий научный и профессиональный потенциал, что будет способствовать научно-методическому обеспечению национального воспитания в названной парадигме.

Отличительной задачей деятельности университета в этой связи

является осуществление интегративного подхода всех его образовательных и научных подразделений для гармонического развития воспитательных функций.

Как известно, сфера нравственно-духовной жизни, к которой относится психолого-педагогическая наука, должна особенно чутко и остро реагировать на социально-экономические изменения в обществе. С другой же стороны их реорганизация идет очень медленно и мучительно, так как она прямо и непосредственно затрагивает формирование сознания, психологию, поведение людей, их сложный внутренний мир.

Поскольку вуз создает самый ценный капитал суверенного Казахстана – интеллектуальный то, прежде всего, необходимо в короткие сроки наладить **сотрудничество** между учеными университета и НИИ. В настоящее время это принципиально важный вопрос. Высшие школы Казахстана работают в тесном контакте с КазНПУ имени Абая. И поэтому первый НИИ Психологии при данном университете должен осуществить взаимозависимую и **благотворную** работу, так как она положительно отразится на модернизации современного образования. Все педагогические проблемы необходимо рассматривать на базе **психологических исследований**, так как отрыв педагогического дела (обучение и воспитание) не даст желаемых результатов. В этом контексте одной из основных задач вуза – **поднять уровень, ведущихся в нем фундаментальных исследований**. Сотрудничество кафедр, факультетов с НИИ Психологии весьма перспективно. Совместные работы по широкому практическому применению результатов научных исследований будут способствовать активному решению наиболее острых задач образования.

Следующей задачей образования является **методологическое обновление науки** и, в первую очередь, педагогики и психологии.

Чрезвычайно важным и сложным вопросом является **психолого-педагогическое обеспечение современных технических основ образования**.

Научное содружество должно **сконцентрироваться** вокруг небольшого числа крупнейших, наиболее приоритетных психолого-педагогических проблем образования. Причем, в первую очередь необходимые усилия направить на **интересы вузовской науки**, так как креативных, мыслящих, гибких, самодостаточных специалистов возможно формировать только в процессе развития науки высшей школы.

Однако все перечисленные проблемы могут успешно решаться только при соответствующем финансировании. Думается, что Министерство может позаботиться о том, что НИИ Психологии как Институт при ведущем учебном заведении страны обладал **приоритетом** в области бюджетных ассигнований.

Главным аспектом успешных взаимоотношений высшей школы и НИИ является **сотрудничество в подготовке магистров и докторов наук**, причем, эпизодичность и краткосрочный характер этой совместной работы значительно снижает ее эффективность.

Смена идеологических ориентаций привела к тому, что педагогика и психология как науки постепенно утратили свою социальную направленность.

Между тем, в модернизации нашего общества, в реорганизации высшего образования педагогика и психология должны сыграть ключевую роль. Здесь можно выделить много направлений. И прежде всего это формирование у будущих специалистов **социальной ответственности**, интеллектуальной культуры, **национальных компонентов** личности. Специалист XXI века должен обладать в одинаковой мере профессиональными, социальными, коммуникативными, организационными умениями и навыками./2/

Успешное решение столь сложных задач образования возможно при рассмотрении человека не только как движущей силой, а как **высшей целью и ценностью** социально-общественного прогресса. Такое прогрессивное, гуманитарное по своей сути понимание человеческой личности требует перестройки самой науки, а также сознания, мышления, поведения граждан республики. Это представляет огромную трудность, но это необходимо осуществлять шаг за шагом. Необходимо формировать сознание, поведение, эмоции специалистов так, чтобы их **личность в целом была адекватна задачам и целям нашего общества.**

Таким образом, нам представляется, что при НИИ Психологии одним из аспектов исследования может выступать создание научных психолого-педагогических основ развития и формирования новой личности на базе **этнокультурного содержания учебно-воспитательного процесса.** Для этого психолого-педагогической науке предстоит незамедлительно решить актуальные проблемы нового синтеза знаний о человеке, о гражданине, о казахстанце: о его душе, духовности, **национальных истоках** творческой активности и **самореализации.** Здесь необходимо обратиться к национальным гумани-тарным источникам – наследию **Аль-Фараби, Абая, Ш.Кудайбердиева, А.Байтурсынова, М.Жумабаева, И.Жансугурова, Ы.Алтынсарина, Т.Тажибаева и другие.** Уместным будет обращение к мировому наследию **Л.С. Выготского,** к его всемирно признанной культурно-исторической теории происхождения психики и сознания. /3/

Изучение механизмов и факторов становления структурного содержания новой личности поможет строить новое содержание образования и, что существенно важно, поможет разработать **систему психологического обеспечения** и поддержки субъектов образовательного процесса в период сложнейших социально-экономических перемен. Это обеспечение явится основным компонентом **гуманизации** образования в Казахстане в целом.

Исходя из данных задач, необходимо в качестве центрального момента психологических проблем выдвинуть **включение личности** каждого студента и каждого преподавателя **в процесс овладения личностным отношением** во все сферы деятельности. Личностное отношение к своей будущей профессии это, прежде всего **эмоциональное отношение** и регуляция своей деятельности. Ведь важно помнить, что мы формируем не только профессионала, но и что более важно его **мотивационно-смысловую сферу личности.** Этот процесс представляет особую сложность.

В связи с данной проблемой остановимся на характеристике психоло-

гических особенностей нынешнего первокурсника, у которого должна произойти перестройка всей **эмоционально-волевой сферы**. Это связано с переходом в новую социальную среду – с поступлением в вуз. Перед ним выдвигаются задачи по принятию **целей** предстоящей деятельности, с **выбором способов** их достижения, с формированием и **перестройкой коммуникативных функций**. В начальном этапе создается **мотивационная готовность** и освещение новых социальных функций первокурсника. Этот мотивационный этап включает в себя полную информированность студентов о способах, методах, формах обучения. Вторым важным аспектом является учет системной **диалогической природы учебной ситуации**. Именно в ней реализуется принцип единства деятельности и общения. Процесс общения выступает как совместная продуктивная деятельность (СПД) /4/. В.Я. Ляудис характеризует СПД как творческий продуктивный совместный процесс с самого начала, **сотрудничество** между студентом и преподавателем. Формы и уровни этого сотрудничества изменяются в соответствии с этапами освоения способов деятельности, и что самое ценное, достигнутым уровнем **саморегулирующей личности** студента.

Мотивационно-смысловая сторона учебной деятельности продолжается на всех ступенях обучения, но очень важно учитывать, что на первом этапе вузовского обучения важной психологической задачей является процесс формирования **эмоциональной регуляции** личности первокурсника. Прежде всего, в соответствии с этой стратегией, необходимо создать **оптимальные психолого-педагогические условия**.

Анализ этих аспектов показал, что эти вопросы **никогда не были предметом специального научного исследования**. Если исходить из стратегии обучения по кредитной технологии, которая активно внедряется в нашем университете, то названные проблемы должны стать во главу угла научных психологических исследований.

Итак, необходимо **экспериментальное исследование особенностей эмоциональной сферы** участников образовательного процесса с целью учета ее особенностей в период модернизации образования. Всевозможные эмоциональные реакции участников образовательного процесса вызванные новыми задачами обучения и воспитания могут возникать и проявляться в различных видах. Они могут **управляемые**, однако в большей мере, эти новые подходы вызывают **неуправляемые эмоциональные реакции**, а значит и поступки, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Эти факты были нами установлены в процессе начального этапа изучения студентов. /5/ **Выявлено**, что обучение в основном направлено на когнитивные действия и операции их осознании, **не организуется смысловая сфера деятельности** и связанная с ней **эмоциональная регуляция** в структуре регуляторов личности. Значит необходимо изменять и совершенствовать формы **сотрудничества** преподавателей и студентов. Общение должно быть пронизано **общесоциальным смыслом**, а не исходить из узко учебных целей. /6/

Думается, что новые технологии обучения сами по себе не могут решить проблемы формирования новой личности. Смысл изменения развития человека

заключается в изучении механизма преобразования им природных и социальных предпосылок, **духовных, национальных, культурных условий в средства и способы развития и саморазвития, выявление индивидуальности каждой личности.** Выявление психологических закономерностей этнокультурного развития человека позволит установить пути формирования этнической индивидуальности граждан многонационального Казахстана. А это будет способствовать личности оптимально приобщаться к этнокультурному миру. Идентичность каждого человека более успешна, когда она приобщается с раннего детства к **культурным ценностям своего народа.**

Можно сделать вывод о том, что содержание учебно-воспитательного процесса в современном пространстве должно пронизывать **этнокультурный аспект.**

Гармоническое увязывание **двух факторов развития психики человека – этнокультурных национальных традиций и современных социально-экономических условий** является главной парадигмой подготовки будущих конкурентоспособных, самодостаточных профессионалов.

1. *Пралиев С.Ж. Предисловие к Материалам Международной научной конференции «Модернизация высшего образования науки: пути и перспективы инновационного развития».* -Алматы, 2008.

2. *Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы современного высшего образования.* -Алматы, 2007. -179 с.

3. *Выготский Л.С. Собрание сочинений.* -Т.6. -М., 1982.

4. *Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии.* -5-е издание. –Питер, 2007. -192 с.

5. *Сарсенбаева Л.О. Психология направленности личности.* -Алматы, 2008. - 95 с.

6. *Майерс Д. Социальная психология.* 6-е международное издание. –СПб, – М., -Харьков, -Минск, 2008.

Түйін

Бұл мақала қазіргі студенттің жаңа тұлғасын қалыптастырудың ғылыми дәлелденген парадигмасын зерттеуге арналған.

Summary

The article devoted to the scientific foundation researching of the paradigm of the modern student personality forming.

ОБ ОСНОВАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ППС К ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Основная направленность современного образования – обеспечение готовности нового поколения к постоянному самообучению, самообразованию.

Выделяются основные аспекты новых целей современного образования. Старая традиционная цель образования – снабдить выпускников учебных заведений солидным багажом **знаний, умений, навыков**. Методом же достижения этой цели является передача знаний, умений, навыков в готовом виде. И в советский период, и в настоящее время, как психологи, так и педагоги хорошо представляют эти цели и едины в своих мнениях. Начинаются поиски новых направлений по вопросу достижения эффекта **нового образования**. Современные ученые ведут поиски, которые обращены к фундаментальным способностям человека быть субъектом собственного действия, в частности учебного действия /1/

Это, прежде всего:

- стремление и умение учиться;
- исследовательское поведение;
- любознательность;
- познавательная направленность;
- поисковая активность
- надситуативная активность.

Как видно из перечисленного во всех аспектах педагогических поисков лежит психологическая сущность образования. **Поисковая активность** – это активность, направленная на изменение ситуации или отношение к ней, однако обязательно при постоянном учете достигнутых результатов. **Исследовательское поведение** – это поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего мира (окружения). **Надситуативная активность** – это выход за пределы данной ситуации, вынужденных поиск других средств реализации данной цели. **Умелое спрашивание** (умение учиться) в западной педагогике одно из ведущих стратегий деятельности ППС, когда педагог стремится сделать студентов субъектами собственного учения. Если проследить за этими понятиями то корневая их часть – это психологические основы инициативного поведения студента и преподавателя, направленного на добытие нового знания в новых условиях. В данном случае сама учебная задача, ее условия не определяются полностью и однозначно. Инициатива же студента – это то, чему надо научить через передачу готовых знаний. Инициатива не поддается формированию сама по себе. Ее появление и становление существенно зависят от характера взаимодействия «студент – педагог» как в ситуации формального, так и не формального образования. Приведем ряд психолого-педагогических ситуаций, которые создают платформу развития поисковой активности человека в любом возрасте:

- создание ситуации поиска нового способа решения задач;
- мотивирующая ситуация этого поиска (внешне схожее задание, но не решаемое старым способом, что требует активного поиска)
- поддержание каждого импульса студенческой инициативы
- индивидуально-дифференцированный подход к любой группе студентов (пассивно-выжидательных, постоянно-активных)

Таким образом, мы создаем условия, когда на занятиях студентам предлагаем такую учебную работу, которая порождает его поисковую инициативу. А мы, преподаватели, поддерживаем эту инициативу, направляя их на самостоятельное достижение целей. При таком подходе студент имеет возможность увидеть собственные слабости, недочеты, неумелость, недоработки, но он достигает своей цели. Теоретико-методологической же основой такого подхода являются идеи Л.С. Выготского /2/ о зоне ближайшего развития психики человека. Как известно, существует 2 уровня психического развития человека – актуальный, который позволяет студенту действовать самостоятельно без помощи педагога, и зона ближайшего развития, которая достигается с помощью специальных форм оказания помощи со стороны обучаемого. Вывести студента в его собственную зону ближайшего развития (потенциальных возможностей) является главной задачей в деятельности современного преподавателя вуза. Педагог берет на себя выполнение функции слабого звена в собственном действии студента. Виды помощи могут быть разными – точное, точечное, целостное и т.д. Здесь важно иметь в виду, что обе стороны должны быть в **состоянии понять и готовы принять** все, что исходит с обеих сторон. Студенческие группы представляют собой разнородный феномен, и в сумме **поисковая активность** не является механическим показателем общей поисковой активности. Существует много различных форм и методов развития поисковой активности студентов. Это студенческое сотрудничество, работа парами, диалоги, тренинги. Нам представляется, что и у сильных, и слабых, и одаренных лиц мы должны через их сотрудничество развивать как общую, так и индивидуальную поисковую активность, так как именно это перерастает в социальную активность личности в целом. И здесь мы вновь укажем на идеи Л.С. Выготского /2/ об интеграции различных типов детей в учреждениях. Нравственно-духовная основа такой интеграции очень высока. Для этого мы должны одинаково хорошо знать особенности личности, индивидуальные особенности различных типов студентов, уметь диагностировать степень интеллектуального развития и т.д. Готов ли современный вуз к такой работе? К сожалению, проведенные занятия ИПС КазНПУ имени Абая показали, что педагоги низкую психологическую компетентность в русле намеченных проблем. **Таким образом, можно сделать вывод, что для решения этих задач нам не обойтись без психологического сопровождения деятельности субъектов образовательного процесса.**

Главным успехом функционирования человека в изменяющемся мире является выработка им поведенческих сценариев, отвечающих социальной действительности. **Социальная компетентность** – это приобретенные человеком навыки, образцы поведения, позволяющие проявлять желательное влияние на других людей. Социальная компетентность личности, влияя на профессиональную карьеру, гарантирует качество управления социальными ситуациями. В понятие социально-психологическая компетентность /3/ ученые вкладывают различное содержание:

- социально-психологические способности

- межличностная компетентность и умение общаться.

С нашей точки зрения, социально-психологическую компетентность необходимо рассматривать через **деятельность и поведение человека**. **Социальная психологическая компетентность** – это эффективное взаимодействие с окружающими людьми в их деятельности и поведения:

- умение ориентироваться в социальной ситуации
- правильно определять личностные особенности своих и других лиц
- определять эмоциональные состояние людей и выбирать адекватные способы обращения с ними.

Но все же, подчеркнем, что более объективно социально-психологическая компетентность определяется не самим человеком, а главным образом **другими людьми**. Перенося эти идеи на проблемы современного образования, можно констатировать тот факт, что социально-психологическая компетентность современного педагога является обязательным личностно-профессиональным требованием, как в деятельности, так и в профессии, так и в повседневной жизни.

Особенно социально-психологическая компетентность необходима для работы психологов и учителей. У каждого квалифицированного специалиста в соответствии с требованиями времени неотъемлемой характеристикой личности является социально-психологическая компетентность. Каков же выход из создавшей ситуации в современном педагогическом вузе и каков вклад НИИ Психологии Каз НПУ имени Абая в разработку проблемы готовности специалистов к будущей профессиональной деятельности. Не вызывает сомнения, то что нужна специальная социально-психологическая подготовка любого специалиста путем проявления социально-психологических тренингов в процессе обучения. Это один из путей психологического обеспечения успешной деятельности субъектов образовательного процесса.

Следующей проблемой готовности будущих учителей к работе должна быть проблема разработки **понимания речи** в процессе обучения. Вообще, в отечественной психологии /4/ внимание было уделено вопросу восприятия речевого смысла сообщения. Но это изучалось в отрыве от сложных многогранных функций говорящего, без учета функций собеседника, и, что самое главное, без учета ситуации общения. И только в 90-е гг. XX века /5/ это вопрос стал рассматриваться целостно:

- язык (речь)
- действия (ситуация)
- коммуникант (говорящий)

В связи с этим нам представляется что само взаимодействие, общение, т.е. обучение это сложное коммуникативное явление которое включает в себя различные факторы (**ситуационные, психологические, социальные**). Назовем это дискурсом. Он отражает видение мира говорящим, его мнение и установки, отражает его психическое состояние, т.е. интенциональное состояние. Если нет понимания собеседниками интенций (стремления или направленность понимать друг друга), то и не будет вообще восприятия и понимания подлинного

смысла разговора. Говоря о вузе, можно поставить несколько проблем. Первая проблема – всегда ли говорящий хочет быть понятым окружающими, какие факторы способствуют или препятствуют адекватному пониманию и как это способствует личностному восприятию информации. Это еще один путь психологического изучения проблем готовности современного педагога к преподавательской деятельности. Необходимо стремиться создать идеальный тип современного педагога вуза через мысленное конструирование и отработку через эксперименты основных личностных качеств, необходимых для успешного функционирования современного профессионала.

1. Слободчиков В.И. *Очерки психологии образования*. -М., 2002.
2. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования*. -6 т. -М., 2004.
3. Сапогова Е.Е. *Концепты и ориентиры современного психологического образования*. - *Вестник Высшей школы*, 2003. -№10.
4. Ги Лефрансуа. *Формирование поведения человека*. -СПб, 2003.
5. *Большой толковый психологический словарь*. -Т.2. -М., 2003.

Түйін

Бұл мақала профессорлық оқытушылық құрамының оқытушылық іс-әрекет дайын-дығының ғылыми-теоретикалық негізінің қалыптасу мәселесіне арналған.

Summary

The article devoted to the question of the scientific theoretical basis of forming the teachers' staff preparedness for the educational activity.

ӨЗІНДІК САНАНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Г.Т. Бекмуратова – *Абай атындағы ҚазҰПУ, психол.ғ.к., доцент м.а.*

Қазіргі таңда еліміздің егемендік алуы әлеуметтік-экономикалық және мәдени дамуымызға көптеген өзгерістер енгізді. Яғни, қоғамымыздың қарқынды әлеуметтік дамуы белсенді, жасампаз тұлғаны қалыптастыруға жоғарыланған талап қояды. Әсіресе білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, үздіксіз білім берудің бірыңғай жүйесін құру, оқу мен тәрбие үрдісінің сапасын жоғарылату мен білім беру үрдісінде оқушылардың тұлғасының өзіндік сана-сезімдерін дамыту болды.

Білім беру үрдісінде жеткіншектердің тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің қасиеттерін қалыптастыра отырып, болашағына жол сілтеу – қазіргі таңда ауқымды мәселе. Өйткені, жеткіншектердің тұлғасының өзіндік сана-сезімдерін қалыптастыру тек білім берумен ғана шектелмейді, яғни ол үшін мектепте өткізілетін тәрбие жүйесінің іс-шаралары оқушылардың болашақта парасатты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына ықпалын тигізуіне түйінделуі қажет.

Кеңес психологиясында тұлғаның жалпы құрылымындағы өзіндік сана-сезім оның психикалық іс-әрекетінің күрделі интегративтік қасиеті ретінде қарас-

тырылады. Бір жағынан, ол тұлғаның белгілі бір кезеңдердегі дамуын анықтайтын сияқты болса, екінші жағынан, мінез-құлықты іштен реттеуші ретінде көрінеді. Өзіндік сана-сезім тұлғаның үздіксіз дамуының ішкі шарты бола отырып, тұлғаның ішкі күйі және оның мінез-құлқы түрлері мен сыртқы ықпал арасында тепе-теңдікті қамтамасыз етеді. «Тұлғаны психикалық тұрғыдан зерттеу мәселесі тұлғаның психикалық қасиеттерін – ерекшеліктерін, темпераменті мен сипатын – зерттеумен аяқталмайды, ол тұлғаның өзіндік сана-сезімін ашып көрсетумен аяқталады».

А.Н. Леонтьев [1] өзіндік сана-сезімді «өзін қоғамдық қарым-қатынастар жүйесінде мойындау» деп қарастырады. Автордың тұжырымдаған көзқарасы бойынша өзіндік сана-сезім ерекше жағынан көрінеді, бұл кез-келген өзіндік таным, өзіндік сипаттама бола бермейді. Тұлғаның өзіндік сана-сезімі оның психологиялық мағынасын құрайтын негізге және оның іс-әрекеттерді өзінше тасымалдау амалына бағытталады. А.Н. Леонтьевтің айтуынша, өзіндік сана-сезімнің негізгі қызметі – тұлға үшін өзі қабылдайтын немесе қабылдамайтын өзіндік мағынасына жол ашу.

В.С. Мерлин [2] өзіндік сана-сезімдегі адамның өзіндік «Мен»-ін мойындауы мен қоғамдағы өзіндік әрекеттерін белсенді түрде реттеп отыруын атап көрсетеді. Оның ұстанымы бізді ерекше қызықтырды, ол өзіндік сананы тұлғаға тікелей жатқызбайды, іс-әрекет субъектісі ретінде айтады. Ол өзіндік сана-сезімді іс-әрекет барысында орын алатын субъект қарым-қатынастарынан кейінгі орынға қояды.

Л.С. Выготский [3] «өзіндік сана-сезім ішке ендірілген әлеуметтік сана» деп есептейді. Адамның оны меңгеруіне интериоризация негіз болады. Онто-генездің әр түрлі кезеңіндегі өзіндік сананың этнопсихологиялық, жыныстық, жас ерекшеліктерін қарастыратын эксперименттік зерттеулердің бір тобы адам тұлғасының қалыптасу мен дамуына қатысты кешенді көзқарас аясында Ж.Ы.Намазбаеваның [4] басшылығымен жасалуда. Тұлғаның этномәдениеттік ерекшеліктері мен оның өзіндік санасына талдау жасау мәселесі жана әлеуметтік жағдай барысында маңызды орын алып, психологиялық зерттеулерде көп байқалады.

Өзіндік сана-сезім саласындағы зерттеулерге талдау жасай отырып, олардың көпшілігі өзіндік сана-сезім генезисіне арналғанын көруге болады. Мәселен, өзіндік сана-сезімнің дамуы психикалық іс-әрекеттің дамуымен, тұлғаның қалыптасуы мен даралануымен қатар жүреді, деп кеңес зерттеулерінде дәріптелген. Өзіндік сана-сезім динамикасы оның қалыптасуы деңгейімен салыстырмалы болады. Өзіндік санадағы сапалық «өзгерістер» ұдайы түрде орын алады. Тұлғаның қалыптасуына тікелей қатысы бар өзіндік сана-сезімнің қалыптасуы – психика дамуын сипаттайтын күрделі әрі ұзақ үрдіс. Қазіргі кезге дейін онтогенездегі өзіндік сана-сезімнің алғаш рет пайда болу сәті мен белгісі жайлы біркелкі пікір қалыптасқан жоқ. Сонымен қатар, кеңес психологиясында баланың өзіндік сана-сезімінің дамуы жайлы қайшы пікірлер айтылуда. Психологтар өзіндік сана-сезім туа бітпейді, бірақ оның пайда болуы мен дамуының алғы шарттары туа бітеді дейді.

Кейбір авторлар бала тұлғасының дамуындағы өзіндік сана-сезімі мағыналық сананың пайда болуының шарты болып табылады. Мұндай пікірді В.М.Бехтеров [5] ұстанды. Оның айтуынша, өзіндік сана-сезімнің қарапайым түрі өзінің тіршілігін анық сезінбеуінен тұрады.

Басқа зерттеушілер, яғни Л.С. Выготский [3], С.Л. Рубинштейн [7] керісінше, баланың өзіндік сана-сезімі мағыналық санаға қарағанда, психикалық өмірдің жоғары деңгейін көбірек сипаттайды, сондықтан да тұлғаның даму барысында ол мағыналық санаға қарағанда кеш пайда болады, деп дәріптейді. Өзіндік сана-сезім сананың дамуындағы сөйлеу қабілетінің және еркін қозғалыстардың дамуымен дайындалған, сондай-ақ, айналасындағылармен өзара қарым-қатынастар барысында өзгерістермен байланысты болатын кезең ретінде қарастырылады. Өзіндік сана-сезімнің пайда болуы жан-жағындағыларға деген эмоциялық қатынастардың айқын түрінің көрумен байланысты.

Сонымен қатар, ғылыми ұғымға сүйенетін теориялық ойлаудың пайда болуы және дамуы (санаға сиятын және сөз арқылы білінетін жаңа құрылым) жеткіншек кезінде анық көрінетін оқушы психикасындағы көптеген өзгерістердің бастауы. Ол жеткіншекке жаңа мазмұнды игеруге мүмкіндік береді, танымдық қызығушылығының жаңа түрін қалыптастырады (тек айақтарға ғана емес, заңдылықтарға да қызығушылық туады), жеткіншек тұлғасындағы өзгерістерді түсінуге қажетті, әлемге деген кеңірек көзқарас тудырады, “ойға ойды бағыт-тай” білуді – рефлексияны – пайда болдырады, сондай-ақ, өзінің психикалық үрдістері мен өз тұлғасының барлық қасиеттерін танып білуге әкеледі. Бұл оның бойындағы жаңа өзіндік сана-сезімнің қалыптасуын білдіреді. Өзіндік сана-сезімінің және оның маңызды жағы – өзін-өзі бағалаудың дамуы күрделі әрі ұзақ үрдіс. Бұл үрдістің жеткіншекке ғана тән біртұтас уайымдармен өтетінін осы ерекшелікпен айналысқан психологтар байқаған. Олар жеткіншекке тән сабырсыздықты, қызбалықты, көңіл күйінің жиі өзгергіштігін, кейде басылып қалғандықты және т.б. байқаған.

Жеткіншектің өзін-өзі бағалауы іштей жиі қайшылықта болады; ол өзін саналы түрде маңызды тұлға ретінде қабылдайды, өзіне, өзінің қабілеттеріне сенеді, өзін басқа адамдардан жоғары ұстайды. Осымен қатар оның ішінде өз санасына жолатқысы келмейтін күмән болады. Бірақ, бұл санадағы сенімсіздік уайымдау кезінде, көңіл-күйі нашар болғанда, белсенділігі төмендегенде және т.б. өзін білдіреді. Бұл жағдайлардың себебін жеткіншек өзі түсінбейді, бірақ бұлар оның өкпелегіштігінен, дөрекілігінен, айналасындағы ересектермен жиі жанжалдасуынан көрінеді. Кейде мынадай пікір айтылады: дәстүрлі психологияда жиі әрі егжей-тегжейлі сипатталған осы және басқа кейбір сипаттар (мәселен, өзін-өзі сендіруге ұмтылу, жалғыздық сезімі, өзіне-өзі ену) қоғам жағдайында дамитын жеткіншекке ғана тән, яғни шығу тегі белгілі бір тарихи себепке сай болып саналады.

Өмір үлгісі мен тәрбие адам тұлғасының ерекшеліктеріне өз таңбасын салатыны сөзсіз. Бала ересек болған сайын, оның бойынан жеке тәжірибе нәтижесі көбірек көрінетінін атап айтқан жөн. Әрбір жеткіншек басқадан өзгеше, олардың әр қайсысының тұлғасы қайталанбас және бірегей болады. Бұл

айғақтың мағынасын асыра айту қиын. Соңғы кездегі психологиялық зерттеулер тұлғаның тұрақтылығын және оның өзін-өзі реттеуін қалыптастыру үшін субъектіні алыс мақсаттарға бағыттау рөлінің қаншалықты екенін айқын көрсетеді.

Субъектінің психологиялық құрылымы мен мінез-құлқы үшін болашақ мақсаттарды шешуші маңыздылығына К.Левин де [8] көңіл аударған. Ол тұлға туралы ілімінде мынаны дәлелдейді: адамның өз алдына қоятын мақсаттары, оның қабылдайтын ниеттері, күші мен басқа динамикалық қасиеттері бойынша шынайы қажеттіліктерден айырмашылығы жоқ, өзінше бір қажеттіліктер болып табылады. Сонымен қатар, жеке адам енетін “өмір кеңістігі” неғұрлым кең болса, соғұрлым алыс мақсаттар маңыздырақ болады. Субъектінің болашақ мақсаттарға бағытталған құндылықты бағдарлары уақытша мақсаттарды өзіне бағындыра отырып, субъектінің мінез-құлқын, эмоцияларын және рухани жағдайын айқындайды. Сонымен, жеткіншектердегі тұрақты тұлғалық көзқа-растар оны мақсатқа ұмтылғыш жасайды, ол іштей жинақы және ұйымдасқан болады. Ол ерікке ие болған сияқты.

Л.С. Выготский [6] дәстүрлі психологияда қалыптасқан көзқарасқа қарсы шыға отырып, жеткіншекті еріктің әлсіздігі емес, мақсаттың әлсіздігін сипаттайды деп тегін айтқан жоқ. Әрине, тұлғаның мақсатқа бағытталуы және жоғарыда көрсетілген басқа ерекшеліктері тек қана қаныққан қызығушылықтар негізінде пайда болмайды. Олар мінез-құлықты мақсатқа байланысты ұйымдастыруды қажет ететін басқа да тұрақты себептерге байланысты туады, мәселен қоғамдық еңбек әрекетінің себептеріне байланысты немесе жанұяны, басқа да жақын адамды қолдау қажеттілігіне байланысты және т.б. Басқаша айтқанда, кез-келген саналы және тұрақты себептер (“екінші қатардағы” себептер) жеткіншектің ішкі бейнесін тұтас өзгертеді. Олар оның мотивациялық сферасындағы құрылымында басым болады және осылайша оның басқа қажеттіліктері мен ұмтылыстарын өзіне бағындырады. Бұл өтпелі жастағы дағдарысқа тән болатын, әр жақты себеп-салдардан туатын тұрақты жанжалдарды жояды және жеткіншек іштей үйлесімділікте болады.

Жеткіншектердің тұлғалық өзіндік сана-сезімдерінің мәселесі бойынша шетел психологиясының зерттеулерін сараптап өтейік. Тұлға психологиясы саласындағы бихевиоралдық теорияның маңыздылығы адам мінез-құлқын объективті тұрғыдан зерттеуге қатысты көзқарасты қалыптастыруында.

З.Фрейд [9] психиканы қызмет ету сипатына байланысты үш түрлі деңгейге бөледі: сана, санадан бұрынғы және санадан тыс, оларға тұлғаның «Ол» (Ид), «Мен» («Эго»), «Менен-жоғары» («Супер-эго») деген негізгі құрылымдары жатады. З.Фрейд адамның өзіндік сана-сезімді мұздық таудың шыңына теңеді. Ол адам баласының жан дүниесінде болып жатқан болмашы құбылыстың өзі оны тұлға ретінде сипаттайды және өзі оны мойындайды деп санады. Адам өз қылықтарының біразын ғана түсініп, түсіндіре алады, ал тәжірибесінің басым бөлігі санадан тыс тұрады. Сонымен, психика салаларының өзара қатынастарының арасынан өзіндік санаға екінші дәрежедегі орын бере отырып, санадан

тыс саланың импульсивтік қызығушылықтарын теңестіруші, мінез-құлықты реттейтін механизм ретінде қарастырды.

К.Юнгта [10] тұлға жайлы аналитикалық теориясы санадан тыс жүретін құбылыстарды зерттеуге арналғандықтан психоаналитикалық деп саналды. Тұлға жекелеген, бірақ өзара байланысқан бірнеше жүйелерден тұрады: Эго — сана мен өзіндік сананың орталығы; жекелеген санадан тыс дүние және оның кешендері; ұжымдық санадан тыс дүние. К.Юнг сана мен өзіндік сана-сезімді айқын ажыратып көрсетпейді, оларды санадан тыс құбылыстар әсерінен «қызмет етуші» біртекті құбылыстар деп санап, санадан тыс құбылыстарды өзіндік сананың дамуындағы негізгі айғақ ретінде қарастырады.

Психоаналитикалық бағытқа жататын өзіндік сананы талдаудағы жаңалықтың іргесін А.Адлер [11] қалады. Ол ортаға «Мен» (адам мінез-құлқына себеп болатын саналы құбылыстарды) мәселесін қойды. А.Адлер сана мен өзіндік сананы айқын ажыратып көрсетпеді. Өзіндік сана-сезімді адамға өзін көрсетуге қажетті әрекеттерін жоспарлауға, оларды басқаруға мүмкіндік беретін тұлға өзегі ретінде қарастырады. А.Адлердің пікірінше, өзіндік сананың дамуына әлеуметтік табиғатқа жататын басым теңелушіліктерді орын толтырудың ерекше психологиялық механизмдерінің әрекеті негіз болады.

Өзіндік сана-сезімнің екі типке бөлінеді. Тұлға дамуындағы биологиялық факторлардың мағынасының айта негізгі типке – шынайы табиғи сананы, ал екінші типке – әлеуметтік санана (өзіндік сананы) жатады.

Г.Салливанның [12], Э.Фроммның [13] тұжырымдамаларына жасалынған талдау авторлардың сананы, өзіндік сананы және қоғамның әр түрлі нормалары мен талаптарын салыстырғысы келетінін, өзара әрекеттесуіндегі механизмдерін анықтағысы келетінін көруге болады.

К.Левиннің [7] зерттеулері психологтар үшін тұлғаның ішкі құрылымдық терең түбегейлі қатынастардың экспериментті түрде ашып көрсетуге мүмкіндік беретін қызықты мәселелер жүйесін ашты. Бұған К.Левиннің айтуынша, субъектінің өз алдына қойған максаттарының қиындық дәрежесімен анықталатын талаптану деңгейіне қатысты мәселелер жатады.

Оның зерттеулері бойынша, талаптану деңгейі бала өмірі барысында қалыптасады және де оның қалыптасуына сәттілік пен сәтсіздік ықпалы маңызды ықпал етеді. Жаңа мақсатқа жетудегі сәтсіздікке немесе сәттілікке қатысты реакцияларға байланысты және кейінгі тандауларына байланысты талаптану деңгейінің динамикасы анықталды.

Тұлғаның өзіндік сана-сезімін зерттеуге гуманистикалық психология өкілдері айтарлықтай үлес қосты. Гуманистикалық психология тұрғысынан қарағанда, адамның өзіндік табиғаты оны тұлғалық шығармашылығының өсуі мен өзіндік жетілуіне ұдайы түрде бағыттап отырады, бұған төтенше жағдайлар кедергі жасап қалмаса. Осындай теориялардың көбі адамның ішкі тәжірибесінің дамуы мен құрылымын сипаттауға бағытталады. Тұлғаның өзіндік сана-сезімінің өзін-өзі белсендірудегі бастапқы қажеттіліктен тәуелділігі жайлы ой орын алады. Сонымен, өзіндік сананы дамытудың негізгі айғақтары ретінде ішкі факторлар,

«жеке адамның өзінше қабылдайтын» түріндегі іс-әрекеті арқылы жүзеге асатын өзін-өзі барынша көрсетуіндегі тұлғалық ұмтылыстары.

Адамның бойында тұлғалық жетілуі қабілеттілігі мен ұмтылысы болады. Санасы бар тіршілік иесі ретінде ол өз өмірінің мағынасын, мақсаттары мен құндылықтарын анықтайды, жоғары сараптамашы мен жоғары сот болып табылады.

Осылайша, шетелдік психологиядағы тұлғаның өзіндік сана-сезім мәселесін қарастыратын неғұрлым маңызды деп саналатын бағыттарды қарастырдық. Яғни өзіндік сана-сезім дамудың негізгі айғақтары ретінде: биологиялық, әлеуметтік және дамудың ішкі айғақтары сипатталды. Сонымен қатар, тұлғаның өзіндік сана-сезіміне жүргізілген шетелдік зерттеулерді қарастыра отырып, қарастырылған теориялық көзқарастардың айырмашылықтары болғанымен, оларды бір әдістемелік ұстаным – тұлғаның қоғаммен қатар өмір сүретін өзінше бір құбылыс – біріктіретінін байқадық.

Сонымен өзіндік сана-сезім дегеніміз – ішкі ой-санасынан орын алатын және түрлендірілген субъект жайлы басқалардың пікірі. Басқа адамдардың түрлендірілген ой-пікірі дегеніміз – адамның меңгерген әлеуметтік нормаларының жүзеге асуы. Әлеуметтік нормалар басқа адамдармен тікелей қарым-қатынас жасаған кезде ғана іштей мойындала бастайды. Басқа адамдардың пікірін өзіне бейімдей отырып, субъект өзіндік сана-сезімін қалыптастырады. Мид концепциясының маңызды бөлігін жекелеген өзіндік сана-сезімдегі қайшылықтар кездейсоқ пікірлердегі емес, қоғамдық қарым-қатынастардағы қайшылық-тардың бейнесі ретінде қалыптасады деген тұжырымды құрайды.

Өзін-өзі бағалау мен тұлғаның әлеуметтік бейімделуі мен бейімделмеуі арасындағы байланыс экспериментті түрде анықталып, дәлелденген.

Жеткіншектердің өзіндік сана-сезімі даму барысында жалпы сипатқа ие болады да, оның өзі жайлы пікірі ересектермен байланыспайды да, өзіндік танымға негізделе бастайды. Сонымен тұлғаның даму көрсеткіштері оның өзін субъект ретінде тану деңгейімен қоршаған ортадан өзінің бөлінуі болып табылады. Тұлғаның интегративті қасиеті бола отырып, өзіндік сана-сезім өзіне: өзін-өзі бағалау, талаптану деңгейін, ұжымдағы өзінің жағдайын орнын жете түсіну, яғни тұлғаның әлеуметтік жағдайын енгізеді. Өйткені осы мәселе оның тұлғасының толық даму дәрежесі, өзіндік сана-сезімі, еңбекке даярлығы, адамдармен қарым-қатынасы, өзара байланысты дұрыс орнату, ұжымда өзінің орнын анықтау көрсеткіші болып табылады.

Балаларды тәрбиелеудің қазіргі қалыптасқан жүйесі психологиялық ғылымның қиыншылықтары мен мәселелерін айнадағыдай көрсетеді. Бала бақшасы білім беруді бірінші кезекке қоятын мекемеге айналды. Бала бақшасындағы сабақтар әдетте интеллектуалдық бағытта жүргізіледі. Мәдениетті және иманды адамды, жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыру екінші кезекке ығыстырылды. Балалардың эмоционалдық дамуы, балаға маңызды жеке мәселелердің шешілуі, оның өміріндегі оқиғаларды және жақын адамдармен қарым-қатынасын ойдан өткізуі ұйымдастырылған педагогикалық үрдістен тысқары қалды.

Бала тұлғасын дамытуға бағытталған жаңа педагогикаға өтуді – тереңдете білім беру мәселесі ретінде шешу мүмкін емес. Бұл – біздің бүкіл өмірімізді қайта құру және ұрпақтар арасындағы байланысты қайта қалыпқа келтіру мәселесі болып табылады. Сонымен жеткіншектердің тұлғалық сана-сезімдерінің мәселесіне теориялық сараптама бере отырып, оның негізгі құрылымына, яғни өзін-өзі бағалау және оның эмоционалды-когнитивті компоненттері мен талаптану деңгейінің талдамасына зер салайық.

1. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические труды*. - М.: Педагогика, 1983. - 140-185 б.
2. Мерлин В.С. *Структура личности: характер, способности самосознание. Нормы*. Пермский гос.пед.институт - М., 1990. - 110 б.
3. Выготский С.Л. *Психология развития как феномен культуры*. - М., 1996. - 21-40 б.
4. Намазбаева Ж.И. *Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Дис. докт. психол. наук* - М., 1986. - 96 б.
5. Бехтерев В.М. *Сознание и его границы*. - М. - Л., 1988. - 40 б.
6. Выготский С.Л. *Психология развития как феномен культуры*. - М., 1996. - 21-40 б.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. - М., 1989. - т. 2.
8. Левин К. *Теория личности*. - М., 1935. - 236 б.
9. Фрейд З. «Я и Оно». - Тб., 1991. - 125-145 б.
10. Юнг К. *Конфликты детской души*. - М., 1995. - 10-110 б.
11. Адлер А. *Индивидуальная психология*. / *История зарубежной психологии. Тесты*, // под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М., 1986. – 24 б.
12. Sullivan G.S *Relationships in Adolescence*. - Boston, 1974. - 180 б.
13. Фромм Э. *Душа человека*. - М., 1992. - 280 б.

Резюме

В данной статье рассматриваются научно-теоретические основы самосознания личности.

Summary

The article considers scientific-theoretical ground of personality self-consciousness.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И СОДЕРЖАНИЕ

З.Ш. Каракулова – канд.психол.н., *СНС НИИ Психологии*

Психологическое консультирование (counselling) по определению Британской ассоциации консультирующих психологов – это есть специфические отношения между двумя людьми, при которых один человек (консультант) помогает другому человеку (клиенту) помочь самому себе. Это способ общения, позволяющий человеку (клиенту) изучать свои чувства, мысли и поведение, чтобы прийти к более ясному пониманию самого себя, а затем открыть и использовать свои сильные стороны, опираясь на внутренние ресурсы для более эффективного распоряжения своей жизнью через принятие адекватных решений и совершение целенаправленных действий /1/.

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

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

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

Принципы психологического консультирования связаны с профессиональной этикой практического психолога /4/.

1. Доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту, то есть внимательно слушать, не осуждая.

2. Не навреди! Принцип взят из клятвы Гиппократы, который распространяется и на деятельность психолога.

3. Ориентирование на нормы и ценности клиента (например, люди, пережившие войну, люди другой культуры и т.д.).

4. Не давать советы! Даже, если клиент просит, необходимо разъяснить об ответственности за свою жизнь.

5. Анонимность. Любая информация, сообщенная клиентом, не может быть передана без его согласия ни государственным, ни частным лицам. Исключение – клиент предупреждается или в ситуациях, когда психолог узнает о чем-либо, что является угрозой для чьей-то жизни, но с максимальной осторожностью для клиента.

6. Разграничение личных и профессиональных отношений. Нельзя оказывать психологическую профессиональную помощь своим друзьям и родственникам, тем людям, с которыми вы тесно взаимодействуете, может произойти дискредитация личности и деятельности психолога-консультанта. Большинство психотерапевтов отмечают, эффективно прошедшая психотерапия, когда клиент, заметив вас на улице, переходит на другую сторону. То есть психолог выступает как напоминание о том, что он знает о какой-то части его жизни. В дальнейшем избегать дружеских отношений.

Цели и задачи психологического консультирования.

Большинство авторов как зарубежных, так и отечественных совмещают эти два понятия, объясняя тем, что они взаимообусловлены и взаимодополняемы /2,3,4,5,6/.

Цель психологического консультирования – культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с различных точек зрения /7/.

Консультирование – это процесс, который может быть как средством развития, так и способом вмешательства. Консультанты сосредотачиваются на целях своих клиентов, которые предполагают как выбор ситуации, так и ее изменение. Чаще всего, консультирование является «репетицией будущей деятельности» /6/.

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

Л.Мэй отмечает, что задачей психологов-консультантов является подвести клиента к принятию ответственности за свою жизнь, свои поступки и за конечный итог своей жизни /8/.

Этапы психологического консультирования.

В представлениях различных авторов об этапах психологического консультирования много общего, однако, наблюдаются и некоторые различия, связанные в основном с подробностью и логичностью, полнотой изложения. Этапы психологического консультирования описывали и разбирали Ю.Е. Алешина /9/, Г.С. Абрамова /7/, Горностай П.П. и Васьковская С.В. /10/, Кочюнас Р.-А. Б. /5/ и многие другие. В нашем описании этапов психологического консультирования мы взяли за основу модель А.Н. Елизарова /11/.

Следует заметить, что в реальном психологическом консультировании редко возникает возможность до конца и последовательно выполнять требования какой-либо одной модели. Но ориентироваться на какую-либо модель в последовательности шагов необходимо, так как это повышает степень рефлексивности отношения консультанта к консультативному процессу.

Процесс консультативной беседы можно условно разделить на четыре этапа:

Этап 1. Знакомство с клиентом и начало беседы.

Длительность данного этапа 5-10 минут при средней продолжительности

одной консультативной беседы 45 минут - 1 час 10 минут. На протяжении этого этапа психолог-консультант может выполнять, на пример, такие действия:

- можно встать навстречу клиенту или встретить его в дверях кабинета, что будет восприниматься клиентом как демонстрация доброжелательности и заинтересованности.

- психолог-консультант обязан предоставить клиенту максимум информации о процессе консультирования, а именно: об основных целях консультирования, о своей квалификации, об оплате за консультирование, о приблизительной продолжительности консультирования, о целесообразности и принципах консультирования в данной ситуации. Часть этой информации предоставляется по запросу клиента, чтобы не испугать клиента до начала консультирования потоком информации. Но некоторые вопросы, например, вопрос об оплате, психологу-консультанту целесообразно поднять самому. Не следует вселять в клиента надежду на помощь, которую психолог не в силах оказать. Результатом этой части беседы должно стать осознанное решение клиента о вступлении в процесс консультирования. Это обычно хорошо видно как на вербальном, так и на невербальном уровнях.

- важно заранее согласовать с клиентом возможности аудио и видеозаписи, наблюдения через зеркало одностороннего видения, присутствие на консультации других лиц (стажеров, студентов). Без согласия клиента это исключается.

- после решения всех перечисленных выше вопросов можно переходить к расспросу клиента, что будет обозначать начало второго этапа психологического консультирования. Важно иметь заранее заготовленную фразу, которая позволяла бы осуществлять этот переход, чтобы не растеряться неожиданно под впечатлениями первого знакомства с клиентом, не попасть в ситуацию, когда не знаешь с чего начать. Пример такой стандартной фразы: «Что Вас привело ко мне?». Произнесение этой фразы знаменует начало следующего этапа психологического консультирования.

Этап 2. Расспрос клиента, формирование и проверка консультативных гипотез.

Длительность данного этапа 25-35 минут при средней продолжительности консультативной беседы 45 минут - 1 час 10 минут. Данный этап можно условно разбить на два подэтапа:

1. Формирование консультативных гипотез;
2. Проверка консультативных гипотез.

Деятельность психолога-консультанта на первом подэтапе «Формирование консультативных гипотез»:

- 1) эмпатическое слушание. Развитие эмпатии традиционно связывается с разрыванием процесса воображения во время общения /20/. Способность к эмпатии формируется по мере развития опытности консультанта. От начинающего консультанта достаточно хотя бы просто желать и внешне демонстрировать свое желание чутко воспринимать внутренний мир другого человека. Этому соответствует активный отклик консультанта на то, что рассказывает клиент.

2) принятие концепции клиента на этапе расспроса. Это означает то, что мы не должны вступать в споры с клиентом на этом этапе, обличать, уличать его, чтобы не вызвать ответную защитную реакцию.

3) структурирование беседы. Первый прием – задавая какой-либо вопрос, меняя тему обсуждения, консультанту следует объяснять, почему он это делает, чем это вызвано, чтобы для клиента сохранялась хотя бы какая-то видимость логики всех переходов в разговоре. Например: «Вы много говорите об отце, но, поскольку мы имеем дело с семейной ситуацией, мне бы хотелось, чтобы Вы сказали несколько слов и о своей матери». Второй прием – краткое комментирование того, что говорит клиент, регулярное подведение итогов сказанного. Это помогает клиенту быть более последовательным и лаконичным в своей речи, не повторять одно и то же по несколько раз. Кроме того, клиент получает возможность прислушаться к себе, услышать себя, понять себя. Например: «Значит, с Вашей точки зрения, большую роль в этом конфликте играют Ваши бывшие коллеги по работе». Клиент получает стимул еще раз проверить себя, обдумать, действительно ли это так.

4) Осмысление того, что говорит клиент. Осмысление это имеет целью формулирование одной или нескольких консультативных гипотез. Формулировка психологической проблемы заключается в переводе запроса клиента на психологический язык на основе изучения всей информации о клиенте и его ситуации. Например, в ситуации, когда женщина жалуется консультанту на то, что ее дочь семнадцати лет «совсем отбилась от рук», психологическая проблема может быть сформулирована как девиантное (отклоняющееся от общепринятых норм социализации) поведение дочери этой женщины. Оформленный в виде психологической проблемы запрос клиента и будет выступать в качестве зависимой переменной будущей консультативной гипотезы. После этого психологу-консультанту необходимо найти независимую переменную – то, что определяет нежелательные для клиента события. Для этого он использует весь свой багаж психологического знания, например, о девиантном поведении. Каждая гипотеза – это попытка консультанта понять ситуацию клиента, и она предполагает варианты более конструктивных позиций в ситуации, вероятные способы переориентации клиента в его отношении к своим проблемам. Чем больше гипотез возникает у консультанта при столкновении с ситуацией, тем более он профессионально оснащен, тем легче ему работать. Вербально выраженная консультантом гипотеза является интерпретацией.

На первом подэтапе второго этапа психолог-консультант старается занимать по преимуществу пассивную позицию, побуждая клиента к активному и довольно спонтанному (самопроизвольному, без участия воли психолога и клиента) рассказу. Одновременно, он старается осмысливать ситуацию и формулировать консультативные гипотезы.

Деятельность психолога-консультанта на втором подэтапе «Проверка консультативных гипотез»:

Для проверки своих консультативных гипотез психолог-консультант может избрать два алгоритма:

- Начать задавать клиенту вопросы, направленные на уточнение возникших у консультанта идей.

- Изложить свою гипотезу (интерпретацию) клиенту и спросить его, что он по этому поводу думает. Редко бывает так, чтобы клиент сразу же принял гипотезу и согласился с ней. Обычно завязывается диалог, в результате которого гипотеза корректируется, обрастает множеством значимых и характерных для данной ситуации фактов и переживаний, то есть она максимально индивидуализируется.

Но и в том, и в другом случае для того, чтобы гипотеза консультанта подтвердилась или была опровергнута, необходимо обсудить две-три конкретные ситуации, которые должны быть:

- тесно связанными с содержанием основных жалоб клиента;
- типичными для жизни клиента;
- желательно, чтобы ситуации были развернутыми, описывающими негативные, позитивные и нейтральные характеристики отношений.

На всем протяжении второго этапа консультативной беседы необходимо стимулировать клиента на описание собственных чувств и чувств других людей. Чувства глубже отражают действительность, больше говорят о плохо осознаваемых, часто скрытых для самого клиента желаниях и конфликтах, лежащих в основе проблем.

После того, как психолог-консультант проверит свои гипотезы и, возможно, найдет причину, лежащую в основе проблемы клиента, логично перейти к оказанию воздействия. Переход к оказанию воздействия знаменует собой начало следующего, третьего этапа консультативной беседы.

Этап 3. Оказание воздействия.

Продолжительность данного этапа – 5-10 минут при средней продолжительности консультативной беседы - 45 минут - 1 час 10 минут. Данный этап можно условно разделить на два подэтапа:

1. Коррекция установок клиента.
2. Коррекция поведения клиента.

Задача психолога-консультанта на первом подэтапе будет выполнена, если в сознании клиента будет выстроена следующая цепочка событий: Чувство или переживание клиента, длительно существующее или периодически возникающее в связи с логикой развития отношений, толкающее его на то, чтобы добиваться достижения своих целей и удовлетворения своих потребностей (в любви, власти, понимании, ощущении ценности прожитой жизни и так далее). Версии причин: неадекватные средства, избираемые для реализации этих целей, приводящие к сложности во взаимоотношениях и негативная реакция партнера, час-то усугубляющая проблемы клиента.

Для того, чтобы успешно выстраивать в сознании клиента цепочку событий психолог-консультант может использовать разные средства, приемы. Перечислим некоторые из них:

1. Акцентуирование противоречий рассказа клиента, то есть подчеркивание их, делание их заметными, осознаваемыми, анализируемыми.

2. Переформулирование и реструктурирование окружающей клиента реальности при помощи комментариев – интерпретация ситуации клиента на основе личного опыта или теоретических знаний.

3. Постановка клиента в рефлексивную позицию, то есть предложение клиенту посмотреть на происходящее с позиции других участников ситуации и оценить их глазами собственное поведение.

4. Открытая конфронтация с клиентом и его деструктивными действиями, если ничто иное не в силах пробить его многочисленных психологических защит, а его поведение наносит вред окружающим.

5. Помещение клиента в такую ситуацию, которая помогла бы ему получить новый значимый опыт, призванный изменить его деструктивные поведенческие установки. Домашнее задание, которое позволило бы клиенту осознать деструктивность своих действий.

6. Пересказ клиенту основных реалий его рассказа, частые резюме (повторения в сжатом виде основных фактов, фигурирующих в рассказе клиента, и чувств, с ними связанных.). Цель – создать условия для того, чтобы клиент сам задумался над своей ситуацией, погрузился в нее глубже и смог сам сделать необходимые выводы.

7. Анализ эмоциональной подоплеку происходящего, интерпретация и обсуждение реалий эмоциональной жизни клиента.

8. Самораскрытие психолога-консультанта, которое предполагает сообщение клиенту о своих чувствах по поводу его затруднений, рассказ о своем собственном или известном и лично значимом опыте преодоления подобных проблем.

Таким образом, результатом работы психолога-консультанта на первом подэтапе третьего этапа психологического консультирования будет в той или иной степени выраженное неприятие прежних способов поведения в проблемных ситуациях, установка на поиск новых, более конструктивных, отвечающих реалиям возникшей ситуации способов поведения. Переход собственно к коррекции поведения znamená собой начало второго подэтапа третьего этапа консультативной беседы.

Деятельность психолога-консультанта на втором подэтапе «Коррекция поведения клиента».

На этом подэтапе психолог-консультант должен помочь клиенту сформулировать возможные альтернативы привычному поведению, а затем, внимательно анализируя и критически оценивая их, выбрать тот вариант, который для клиента является наиболее подходящим. Ю.Е. Алешина /17/ уделяет особое внимание тому, чтобы результатом работы на этом подэтапе был детально разработанный план позитивного реагирования клиента.

Клиент может сам найти конструктивные альтернативы своему поведению, наблюдая за действиями друзей, близких, анализируя произведения культуры, искусства, на что его можно направить. Психолог-консультант должен стремиться к тому, чтобы клиент нашел альтернативы своему поведению именно сам, чтобы это были именно его альтернативы, чтобы они органично выросли

из его жизненного опыта. Но в некоторых случаях психологу-консультанту допустимо и предлагать возможные поведенческие альтернативы клиенту.

Разработка плана конкретного позитивного реагирования клиента предполагает, что в психологической консультации психолог и клиент детально спланируют, где и когда, в каком месте, и в какое время, в какой форме новое конструктивное поведение будет иметь место. Будут обсуждены все подводные камни, возможные препятствия на пути этого поведения. Иначе позитивное поведение может быть отложено на очень далекое время, а то и вообще не состояться.

Этап 4. Завершение консультативной беседы.

Продолжительность этапа – 5-10 минут при средней продолжительности консультативной беседы - 45 минут - 1 час 10 минут. На этом этапе обычно психологом-консультантом выполняются следующие действия:

1. Подведение итогов беседы (краткое обобщение всего происшедшего за время приема). Это связано с тем, что повторено в конце беседы, запоминается лучше.

2. Обсуждение вопросов, касающихся дальнейших отношений клиента с консультантом или другими необходимыми специалистами. Дается адрес других специалистов (например, нарколога) и время приема. Формулируется, какие задачи будут решаться в ходе последующих встреч и сколько конкретно встреч может для этого понадобиться. Лучше предварительно договориться о следующей встрече, чем оставить этот вопрос неопределенным. Лучше, чтобы место и время приема были постоянными. Решается вопрос о переадресовке клиента другому консультанту, если есть основания полагать, что он будет более компетентным в данной ситуации, или если психолог-консультант вынужден куда-то уезжать в ближайшее время. Обсуждается вопрос домашних заданий клиенту.

3. Прощание консультанта с клиентом. Клиента следует проводить хотя бы до двери, сказать ему несколько теплых слов на прощание. Желательно несколько раз упомянуть клиента по имени. Нежелательно, чтобы вслед за одним клиентом сразу же входил следующий. Это может оттолкнуть тех, кому нужны доверительные отношения. Консультант должен быть готовым признать возможные ограничения своей компетенции, не вступать в излишние споры.

Капустин С.А. /12/ полагает, что после хорошей работы с психологом-консультантом клиент оказывается в ситуации противоречивости выбора, неопределенности выбора – начать решать проблему или жить как раньше. И то, и другое болезненно. Это связано с тем, что существуют серьезные обстоятельства, препятствующие воле и желанию клиента начать решать свои проблемы:

- 1) клиенту нужно отречься от всего, что давало ему ощущение определенной осмысленности его существования, – прежней целевой направленности, прежних идеалов, образа жизни.

- 2) начиная решать свои проблемы объективно, клиент вынужден признать свою вину за те, может быть, очень трагичные события и конфликты, которые произошли с ним и близкими ему людьми, лишиться прежнего самоуважения.

3) приступая к решению своих проблем, клиент берет на себя груз ответственности за их решение, вынужден тратить на это усилия, время.

Эта ситуация противоречивости, неопределенности выбора длится от нескольких секунд до нескольких дней и говорит о том, что удалось расширить представление клиента о себе и собственной ситуации, создать базу для изменений. Это состояние сильного душевного потрясения, что может выглядеть внешне как растерянность, вина, агрессия, раскаяние, уязвленное самолюбие, отчаяние, надежда. Речь может стать сбивчивой. Одновременно это и состояние задумчивости, размышления над проблемой. Это также зачастую и состояние внутренней конфронтации с консультантом, проявлением чего могут быть попытки его дискредитировать.

По мнению Капустина С.А. /12/ достижение состояния неопределенности выбора само по себе является показателем качества работы психолога-консультанта. Клиенту дан шанс. В консультации или дома он со временем может выработать реалистичное, соответствующее его личностным ресурсам решение. Психолог здесь ограничен наличием или отсутствием встречной активности клиента. Исход консультирования, в конечном счете, зависит от воли и желания клиента.

Следует отметить, что все-таки, несмотря на весомость приведенных выше аргументов, большинство психологов-консультантов предпочитают, чтобы клиент уходил от них со светлым и радостным выражением лица /2,3,4,6,13/. На это и направлена их активность на заключительном этапе консультативной беседы.

Таким образом, важными в многогранных методах и подходах психологического консультирования являются индивидуальная и культурная эмпатия, наблюдательность психолога, объективация личности и социальной среды, применение методов позитивного роста и развития собственного опыта и опыта клиента.

1. Семаго М.М. *Диагностико-консультативная деятельность психолога образованная*. - М.: Айрис-пресс, 2006.

2. Колесникова Г.И. *Психологическое консультирование*. - Ростов н/Д: Феникс, 2006.

3. Глэддинг С. *Психологическое консультирование*. - СПб.: Питер, 2002.

4. Каракулова З.Ш. *Этические принципы в оказании психологической помощи*. // *Достояние нации*. № 1 (1) / 2009.

5. Кочюнас Р. Указ, соч.; Меньшиков В.Ю. *Введение в психологическое консультирование*. - М., 1998.

6. Casey J.M. (1996). Gail F. Farwell: A developmentalist who lives his ideas/ *The School Counselor*. 43, 174-180.

7. Абрамова Г.С. *Практикум по психологическому консультированию*. - Екатеринбург, 1995.

8. Мэй Р. *Искусство психологического консультирования*. - М., 1994.

9. Алешина Ю.Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование*. - М.: Независимая фирма «Класс», 2000.

10. Горноста́й П.П., Васьковская С.В. *Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход*. - Киев: Наукова думка, 1995.

11. Елизаров А.Н. *Введение в психологическое консультирование*. М: Институт психотерапии и клинической психологии, 2008.

12. Капустин С. А. *Границы возможностей психологического консультирования// Вопросы психологии*. - 1993. - №5. - С.50-56.

13. Обозов Н. Н. *Психологическое консультирование (методическое пособие)*. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет. Ассоциация лекторов. Центр прикладной психологии, 1993.

Түйін

Бұл мақалада психологиялық кеңес берудің теоретикалық аспектілері және оның мазмұны қарастырылады.

Summary

This article discusses the theoretical aspects of counseling and its content.

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ СӨЗЖАСАМ ЖӘНЕ СӨЗӨЗГЕРТУ ДАҒДЫЛАРЫН ТЕКСЕРУ

А.Е. Жанпейсова – *Абай атындағы ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының 2-курс магистранты*

Сөйлеу тілінің грамматикалық қатарының заңдылықтарын меңгеру сөйлеу тіл дамуының маңызды шарты болып табылатындығын ескере отырып, ПДТ балаларда сөйлеу тілінің грамматикалық қатарын меңгеруде пайда болатын қиындықтың сипаттамасын анықтау өте маңызды. Қазіргі уақытқа дейін ПДТ мектеп жасына дейінгі қазақ балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық қатарының бұзылысын жүйелі түзету мәселесі жеткіліксіз зерттелген, яғни сөйлеу тілдік кемістіктің құрылымы мен механизімін, сөйлеу тілінің түрлі компонент-терінің бұзылысының өзара әсері мен ерекшелігін, сонымен қатар қабылдау операциясын ескерген, негізгі заңдылықтары, түзетушілік логопедиялық үрдістің мазмұны мен бағыты ашылмаған, берілген категориядағы мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық қатарының бұзылыстарын жоюға қатысты методикалық ұсыныстар өңделмеген.

Сонымен қатар ПДТ мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық қатарының бұзылысын мақсатты бағытталған немесе ерте түзету олардың сөйлеу тілінің жалпы дамуының, балаларды мектептік оқытуға дайындығын қамтамасыз етудің, осы балалардың дамуында екіншілік ауытқушылықтарды алдын алудың негізгі шарты болып табылады.

С.Г. Шевченконың пікірінше, психикалық дамуы тежелген балалар өз тілдерінде сөзжасам және сөзөзгерту дағдыларын өте сирек пайдаланады. Бұл балалардың грамматикалық жағының аздығын көрсетеді.

ПДТ мәселесіне соңғы жылдардағы қызығушылықтың артуы нәтижесінде Ресейлік дефектологияда ПДТ балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін зерттеуге арналған мәліметтер көптеп жиналған.

Осылайша ПДТ мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық қатарын тексеру және оны түзету мәселесі актуальді, теориялық және практикалық жағынан маңызды, бірақ логопедиялық теория мен тәжірибеде жеткіліксіз өңделгендіктен біздің жұмысымыздың **мақсаты** психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі қазақ балалардың сөзжасам, сөзөзгерту ерекшеліктерін анықтау болып табылады.

Бұл мақсатты орындау үшін келесі міндеттер қойылады:

- Сөйлеу тілінің грамматикалық жүйесі бойынша әдістемелік әдебиеттерге шолу.

- Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының дағдыларын тексерудің әдістемесін құрастыру.

- Психикалық дамуы тежелген балалардың сөзжасам және сөзөзгерту ерекшеліктерін анықтау.

Қойылған міндеттерді іске асыру үшін арнайы әдістеме құрастырдық. Яғни, Г.Б. Ибатованың, Ж.Жомартованың мектеп жасына дейінгі қазақ балалардың сөзжасам дағдыларын анықтауға арналған арнайы әдістемесіне сүйене отырып, қосымша сөзөзгертуге арналған әдістеме құрастырдық.

Сөзжасам дағдыларын тексеруге бағытталған арнайы әдістеме екі сериядан тұрады. Бірінші серия ПДТ балалардың сөздік морфемдік элементін бөлудегі бағдарлау іс-әрекетінің қалыптасу деңгейін айқындауға бағытталып, түбірлес сөздер қатарын сәйкес суреттермен адекватты түрде сәйкестеуге бағытталған. Зерттеудің бұл сериясы мынадай тапсырмалардан құралған: зат есімдердің сөзжасамдық аффикстерін бөлу (бір затты немесе іс-әрекеті бойынша атау, мамандығы, іс-әрекеті бойынша зат есім негізінен – шы суффиксі арқылы құралған сөздер), затты белгілеу үшін, заттық мән білдіретін жұрнақтар – шы, -ше; жұрнақтар арқылы заттарды сидыратын заттарды атау, кішірейтіп айту арқылы экспрессияны білдіру арқылы экспрессияны білдіру жалғауы –шік, -ше.

Екінші сериядағы тапсырмалар ауызша көрнекіліксіз беріледі. Яғни, балалардың бастапқы формасынан туынды сөздерді жасау мүмкіндіктерін айқындауға бағытталды. Бұл сериялар лексикалық материал балаларды суффикстер арқылы зат есімдер жасауға бағыттайтындай тапсырмалардан құралған. Мысалы: туынды зат есім жасауға арналған тапсырма: «Сұрақтарға жауап бер: Би билей-тін адамды кім дейміз?» және т.б.

Осы тапсырманы толықтыру үшін сөзөзгертуге арналған әдістемені дайындадық. Олар төмендегідей:

Тапсырма 1.

Мақсаты: Көптік жалғауларын қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Заттарға қарап, көпше түрін ата. Мен саған заттың жекеше түрін айтып мына әдемі қуыршақты берем, сен маған көпше түрін айтып кері қайтарасың.

Көрнекілік: қуыршақ

Реті	Берілген сөздер	Баланың жауабы
1	Қалам	
2	Қонжық	
3	Гүл	
4	Үйрек	
5	Парта	
6	Түлкі	
7	Қоржын	
8	Торсық	
9	Білезік	
10	Көгершін	

Тапсырма 2.

Мақсаты: Септік жалғауларды дұрыс қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Суретке қарап, сұраққа жауап бер.

Реті	Берілген сөздер	Баланың жауабы
1	Мынау не?	
2	Мынау ненің басы?	
3	Асан неге шықты?	
4	Сиыр нені жақсы көреді?	
5	Қалам неде тұр?	
6	Бала неден түсті?	
7	Айгүл немен келе жатыр?	
8	Суретші суретті немен бояды?	
9	Нанды неден жасайды?	
10	Балалар орманда нені көрді?	

Тапсырма 3.

Мақсаты: Септік жалғауларды дұрыс қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Суретке қарап, сұраққа жауап бер.

№	Берілген сөздер	Баланың жауабы
1	Мынау кім?	
2	Мынау кімнің суреті?	
3	Асан кімге гүл берді?	
4	Кімді көрдің?	
5	Кімде доп бар?	
6	Кімнен кітап алдың?	
7	Анар кіммен келе жатыр?	
8	Сен кіммен ойнадың?	
9	Бала кімнен дәріні алды?	
10	Қанат кімді шақырды?	

Тапсырма 4.

Мақсаты: Жіктік жалғауларды қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Сөйлемді аяқта, «Мен ойнаймын,...»

Реті	Берілген сөздер	Баланың жауабы
1	Мен ойнаймын	
2	Сен	
3	Сіз	
4	Ол	
5	Біз	
6	Сендер	
7	Сіздер	
8	Олар	

Тапсырма5.

Мақсаты: Тәуелдік жалғауларды қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Сөйлемді аяқта: «Менің кітабым,...»

Реті	Берілген сөздер	Баланың жауабы
1	Менің кітабым	
2	Сенің	
3	Сіздің	
4	Оның	
5	Біздің	
6	Сендердің	
7	Сіздердің	
8	Олардың	

Жоғарыдағы берілген әдістемелерді психологиялық дамуы тежелген, жалпы сөйлеу тілі дамымаған және қалыпты мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тіліндегі сөзжасам және сөзсзгерту ерекшеліктерін тексеруге арналған. Сондай-ақ, бұл тапсырмаларды логопедтер мен мектеп ұстаздары, ЖОО оқытушылары әдістеме ретінде қолдануына болады.

1. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. *Логопедия*. -Алматы, 2011. -504 б.

2. Ибатова Г.Б. *Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері*. Хабаршы. – 2009. -№4 (19). – 48-50 б.

3. *Дети с задержкой психического развития*. /Под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А.. -М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

4. Лалаева Р.И. *Нарушения речи у детей с задержкой психического развития*. – СПб.: Изд-во Образование, 1992. – 88 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются варианты методики обследования грамматического строя речи, а именно: особенности словообразования и словоизменения у детей с задержкой психического развития.

Summary

In article examines supplementary variant grammatical speech system, especially: specialties of word formation and word change at children with physic undeveloped.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

К.Б. Сейдулаев – *магистрант КазНПУ им. Абая*

Активно происходящий процесс глобализации в мире, который мы наблюдаем в настоящее время, ставит новые задачи перед современной личностью по осмыслению и выбору жизненных ориентиров, которые в той или иной мере определяют ее гармоничное и устойчивое развитие. Одним из таких ориентиров в психологии являются ценности личности. Усложнение процесса присвоения и принятия ценностей в современном обществе обуславливает необходимость исследования механизмов формирования и трансляции традиционных ценностей и ценностей свободного демократического общества социальными институтами. Во многих исследованиях, направленных на изучение психологических особенностей студенчества поднимаются актуальные вопросы содержания, динамики и формирования ценностей [1-4].

Актуальность рассматриваемой темы определяется, наличием противоречия между современными социальными условиями, предъявляющими особые требования к исследованию системы ценностных ориентаций личности, и недостаточной изученностью психологических факторов и механизмов ее развития.

Данная статья посвящена изучению психологических закономерностей функционирования системы ценностных ориентаций в структуре личности.

Проблема исследования ценностей, ценностно-ориентационной сферы личности в настоящее время приобретает все более актуальный и интегральный характер, являясь объектом различных гуманитарных дисциплин, и представляет собой социально значимую область научных интересов различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии.

Ценностно-ориентационная сфера личности – это комплексная система, которая включает в себя два системообразующих компонента – ценностных значений (психосемантическую систему) и ценностных смыслов (систему личностных смыслов). Оба компонента непосредственно связаны с понятием личность, поскольку имеют прямое отношение к изучению человеческих потенций и интенций.

В сфере психологии наибольший интерес представляют процессы и результаты исследований общей, социальной и возрастной психологии. В общей психологии определяющим становится вопрос филогенеза ценностей, их интериоризации в психологические структуры личности. Предметом изучения социальной психологии является присвоение личностью ценностей общества в процессе их социализации. И, наконец, психология развития изучает различные

аспекты онтогенеза ценностей в процессе эволюции личности и их возрастную периодизацию.

Р.Г. Лотце /5/, введший в философию понятие ценности определяет его следующим образом: ценность - это то, что реально не существует, но значит. Ценность – не реальна, она – идеальна, противоположна реальному. Р.Г. Лотце отдельно описывает место человека в трех сферах: действительности, истинности и ценности. Именно обогащение природного факта идеальным содержанием, смыслом, значением превращает его в феномен культуры.

Ценность значит как идеальная цель, как цель долженствования. Идеальная цель от реальной цели отлична и тем, что она не может непосредственно влиять на предметную действительность. На природный мир она может воздействовать лишь тогда, когда будет налицо реальный опосредствующий агент, который признает ее ценностью, сделает реально-природные явления средством ее осуществления. Таким агентом является человек, и лишь он может понять, оценить ценности и, в то же время, как гражданин реального мира, использовать силы среды и свои собственные силы как средство их осуществления.

Другим вариантом решения проблемы ценностей был натуралистический психологизм. Основной тезис этого подхода состоял в том, что источником ценностей признавалась биопсихологическая интерпретация потребностей человека. Г.Спенсер ввёл собственный термин «ценность»/6/. Мир ценностей рассматривается с точки зрения индивида и предстаёт как функция его биологической природы, как объективирование его психических реакций, реализация прежде всего витальных потребностей.

Особый подход к проблеме ценностных ориентаций в структуре личности сформировался в рамках понимающей психологии. Основатель понимающей психологии Э.Шпрангер /7/ придерживался методологического принципа трактовать психические процессы из психических же процессов. Представления Э.Шпрангера основывались на убежденности в том, что раскрытие душевной жизни человека достижимо лишь с помощью понимания, трактуемого как внутреннее, интуитивное постижение. В таком случае психическое сводится к интуитивному постижению моделей действительной жизни и достаточно исследовать отношение индивидуальной духовной жизни к структуре объективного духа и выявить основные идеальные типы направленности абстрактного человека. Для объяснения этих основных типов направленности Э.Шпрангер вводит теоретический конструкт «формы жизни» (Lebensformen). По мнению Э.Шпрангера поведение человека (форма его жизни) определяется преобладанием одной из шести ценностных направленностей. Основываясь на этих формах, он предложил следующую типологию личности:

1) теоретический человек – тот, кто стремится к познанию, т.е. для которого главная ориентация в жизни – осмысление в теоретическом плане того, что происходит, установление каких-то закономерностей;

2) экономический – ищущий пользу в познании;

3) эстетический – стремящийся познать мир через оформленное впечатление, через самовыражение в эстетической форме;

- 4) социальный – тот, кто хочет найти себя в другом, жить ради другого, действует и живет ради любви к другим людям;
- 5) политический – стремящийся к духовной власти над другими;
- 6) религиозный – ориентирующийся прежде всего на поиск смысла жизни, ищущий высший смысл, высшую правду, первопричину.

Классический психоанализ З.Фрейда фокусирует внимание на внутренних биологических причинах формирования личности. З.Фрейд рассматривает ценности как проецированную во внешний мир психологию, хотя он и не затрагивал прямо проблемы ценностей, но, по сути, связь с ними прослеживается.

«Суперэго» З.Фрейда /8/ по существу представляет собой вместилище как врожденных, бессознательных, так и социально обусловленных ценностей, моральных установлений, этических представлений и норм поведения, которые исполняют роль своего рода надзирателей или цензоров «Эго», устанавливая для него определенные пределы и ограничения. З.Фрейд в своих трудах выделяет три функции «Суперэго»: совесть, самонаблюдение и формирование идеалов.

По мнению З.Фрейда, «суперэго ребенка в действительности конструируется по модели суперэго его родителей: оно наполнено тем же содержанием и становится носителем традиции и переживающих время суждений ценности, которые передаются, таким образом, от поколения к поколению» /8, стр. 22/

Психоаналитическую теорию личности З.Фрейда можно отнести к разряду психодинамических, использующих для описания личности биологические, внутренние психологические свойства индивида, в первую очередь, его потребности и мотивы.

Однако, по З.Фрейду, основные потребности и мотивы поведения самой личностью не осознаются и находятся в состоянии конфликта с социальными нормами.

Многие последователи З.Фрейда предпринимали попытки преодолеть ограничения классического психоанализа. Уже ближайшие его сподвижники А.Адлер и К.Юнг, пришли к выводу, что не сексуальные влечения, а чувство неполноценности и необходимость компенсировать этот дефект, либо коллективное бессознательное (архетипы), вобравшее в себя общечеловеческий опыт, определяют психическое развитие личности, его ценности, ценностные ориентации.

Связать природу бессознательного ядра психики человека с социальными условиями его жизни пытались К.Хорни, Г.Салливен и Э.Фромм. Человеком движут не только биологически предопределенные бессознательные побуждения, но приобретенные стремления к безопасности и самореализации (К.Хорни), образы себя и других, сложившиеся в раннем детстве (Г.Салливен), влияния социо-экономической структуры общества (Э.Фромм).

Пытаясь сблизить социологический и психоаналитический подходы,

Э.Фромм /9/ выделяет понятие личностной ориентации и соотносит прегенитальный и генитальный типы ориентации З.Фрейда с «непродуктивным» и «продуктивным» типами ориентаций, отличающимися направленностью на

различные системы ценностей. Типы ориентации, согласно Э.Фромму, имеют исторический характер и связаны с определенной общественно-экономической формацией:

- 1- рецептивно-ориентированный;
- 2- грабительно-ориентированный;
- 3- направляюще-ориентированный;
- 4- рыночно-ориентированный;
- 5- продуктивно-ориентированный типы.

Таким образом, можно констатировать, что для теории З.Фрейда и его последователей присущи врожденность и фатальность механизмов развития личности, а также противоречие между потребностями личности и социальными нормами.

Австрийский психолог В.Франкл /10/, автор концепции логотерапии, предлагает иную интерпретацию ценностей. С его точки зрения, ценности исполняют роль смысла человеческой жизни. В.Франкл описал три класса ценностей, позволяющих сделать человеческую жизнь осмысленной. Это ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

Ценности творчества – наиболее естественные и важные, но не необходимые. Основным путем их реализации является труд. Смысл труда заключается в том, что человек привносит в свою работу как личность.

Ценности переживания – ценностным потенциалом обладает любовь. «Любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности». Однако любовь не есть необходимое условие для осмысленности жизни.

Ценности отношения – эта группа ценностей заключается в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь /11/. Ценности отношения делятся на три категории: осмысленное отношение к боли, вине и смерти.

Центральным пунктом теории личности А.Маслоу /12/ является самоактуализация – стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, которое является высшей ступенью в иерархии потребностей. По А.Маслоу, все самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации «бытийных» ценностей. Для них эти ценности выступают как жизненно важные потребности.

А.Маслоу выделяет две группы ценностей:

а) Б-ценности (ценности бытия) – высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полно-та, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилия, игра, самодостаточность);

б) Д-ценности (дефициентные ценности) – низшие ценности, поскольку, они ориентированы на удовлетворение какой-то потребности, которая неудовлетворена или фрустрирована.

А.Маслоу включает ценности в мотивационно-потребностную сферу личности, но при этом ценности рассматриваются без учета детерминирующей роли социальных и исторических факторов развития личности.

А.Маслоу подходит к проблеме ценностей в контексте теории мотивации или самоактуализации. Самоактуализация предполагает наличие сверхэмпирических потребностей, определяющих ориентации личности и ее жизненные установки. Согласно А.Маслоу, потребности человеку «заданы» и иерархически организованы по уровням. Можно представить иерархию ценностей в виде пирамиды, составленной из следующих уровней:

1- базовые физиологические потребности (в пище, воде, кислороде, сексуальные потребности и др.);

2- потребности связанные с безопасностью (в уверенности, структурированности, порядке, предсказуемости окружения);

3- потребности связанные с любовью и принятием (потребность в аффективных отношениях с другими, во включенности в группу, в том, чтобы любить и быть любимым);

4- потребности связанные с уважением других и самоуважением;

5- потребности связанные с самоактуализацией, или потребности личной самостоятельности.

Высшей ценностью, считает А.Маслоу, является сам человек. Основная задача человека – самоактуализация, самосовершенствование в реализации своего потенциала.

К.Роджерс /18/, анализируя проблемы ценностей, предполагает:

1) присущий человеку ценностный процесс как часть его жизни имеет органическую основу, базируется на доверии человека к мудрости целостного «Я», а не какой-то его части;

2) эффективность этого процесса прямо пропорциональна открытости человека своему внутреннему опыту;

3) чем больше открытость людей их внутреннему опыту, тем больше общность их ценностей;

4) эти общие для всех людей ценности гуманистичны и конструктивны.

К.Роджерс также считает, что универсальные ценности действительно существуют, однако они лежат не вне человека, а в нем самом, поэтому их нельзя сообщить личности, а можно лишь создать условия для их развития.

Таким образом, ценностные ориентации как предмет психологического исследования занимают место на пересечении двух больших предметных областей: мотивации и мировоззренческих структур сознания.

В этой связи примечательна точка зрения М.Рокича /22/. Категория ценности, согласно концепции М.Рокича, является важнейшей в контексте социальных наук, поскольку феномен ценности оказывает непосредственное влияние на поведение и установки индивидов, как членов общества.

М.Рокича наделяет ценности следующими признаками:

1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;

2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;

3) ценности организованы в системы;

4) истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности;

5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

М.Рокич выделяет два класса ценностей:

а) терминальные ценности – убеждения или представления об окончательных целях или желаемых конечных состояниях существования, ради которых стоит стараться (например счастье, мудрость);

б) инструментальные ценности – убеждения или представления о желаемых способах поведения, которые являются инструментами для достижения желаемых конечных состояний (например, вести себя честно, ответственно).

Согласно М.Рокичу /23/, ценностные ориентации личности организуются в иерархию, и индивиды различаются не столько в присутствии или отсутствии у одних какой-нибудь ценности, сколько в расположении их ценностей.

М.Рокичем высказывает мнение, что ценности формируются «...через переживание – боль или радость, депривацию или удовольствие, достижение целей или фрустрацию от неудачи, социальное признание или непризнание, любовь или ненависть» /24/. Система ценностей, формируемая принуждениями и возможностями, предоставленными социальной системой и биофизической средой, подвержена изменениям. Основной детерминант изменения ценностей – самонеудовлетворение, происходящее от осознания несовместимости между ценностями и социально определяемой Я-концепцией.

В отечественной психологии сложился целый ряд школ и направлений, в которых аналогичные подходы к пониманию ценностей рассматриваются в различных аспектах изучения свойств личности.

Несмотря на различие трактовок личности в отечественной психологии, в качестве ведущей личностной характеристики выделяется направленность. Б.Ф.Ломов пишет: «В глобальном плане направленность можно оценить как отношение того, что личность получает и берет от общества (имеются в виду материальные и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» /13/.

В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: как «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев) /14/, «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн) /15/, «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев) /16/, «доминирующие отношения» (В.Н. Мясищев)/17/.

Из вышеизложенного следует, что понятие личность не может рассматриваться обособленно, в отрыве от социальной среды, общества. Исходным моментом индивидуальных характеристик человека как личности, по мнению Б.Г. Ананьева, является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентаций. Статус, роли и ценностные ориентации, образуя первичный класс личностных свойств, определяют особенности структуры и мотивации поведения, и, во взаимодействии с ними, – характер и склонности человека. В

этой связи Б.Г. Ананьев рассматривает ценностные ориентации как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности и закономерностей ее развития.

С.Л. Рубинштейн также писал, что «ценности – производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека».

В.Н. Мясищев предложил трактовку субъективных ценностей как осуществленного в субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействиях плана личностных отношений. Это расширяет контекст реализации ценностных отношений, включая в него человеческое общение.

В концепции субъект-объектных взаимодействий, представленной теорией деятельности А.Н. Леонтьева, понятие субъективных ценностей в какой-то степени ассоциируется с понятием значимости, предполагающим связь индивидуальной представленности значений с эмоционально-мотивационной сферой.

Основываясь на концепции А.Н. Леонтьева, В.Ф. Сержантов /18/ делает вывод, что всякая ценность характеризуется двумя свойствами – значением и личностным смыслом. Личностный смысл ценностей – это их отношение к потребностям человека. Он определяется как объектом, выполняющим функцию ценностей, так и зависит от самого человека. Значение ценности есть совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе. В силу того, что ценность есть предмет потребностей человека, а таким предметом может быть вещь или идея, В.Ф. Сержантов делит ценности на две категории – материальные и духовные.

Материальные ценности – орудия и средства труда, вещи непосредственного потребления, компоненты значений которых могут быть представлены следующими основными свойствами:

1. Физический статус;
2. Техническое устройство;
3. Праксиологические функции;
4. Социально-экономическая форма.

Духовные ценности есть идеи (политические, правовые, моральные, эстетические, философские и религиозные). Они в силу своей природы характеризуются следующими основными свойствами:

1. Информационное содержание и истинностная характеристика;
2. Материальное воплощение;
3. Аксиологическая функция;
4. Социально-экономическая форма.

По мнению В.Ф. Сержантова, ценности в отношении к индивидуальному сознанию находятся в двояком отношении: они отражены в нем как значения, имеющие для индивида определенный смысл. При этом в состав значений включаются такие компоненты, которые характеризуют их как ценности, «... т.е. их социально опосредованные функционально-праксиологические определения».

С точки зрения диспозиционной концепции В.А. Ядова /19/, рассматриваю-

щего диспозиции личности (осознание готовности личности к оценке ситуации и поведению, обусловленной ее предшествующим опытом) как иерархически организованную систему, вершину которой образует общая направленность интересов и система ценностных ориентаций, как продукт воздействия общих социальных условий, можно предложить в качестве основания группировки ценностей определенные состояния модальности диспозиций (активированные, «дремлющие», относящиеся к центральным потребностям и к «периферийным»).

А.Ф. Лазурский разработал собственную типологию личностей на основе их отношений к различным явлениям, объектам и ценностям /20/. В основе классификации А.Ф. Лазурского находится преобладание внешних или внутренних источников развития личности («экзопсихики» или «эндопсихики»). В зависимости от проявлений эндо- и экзопсихического, особенностей приспособления к среде, уровня «одухотворенности», ценностей, идеалов и принципов им выделяется 15 типов, относящихся к низшему, среднему или высшему уровню личности, при этом для выделения групп личности одновременно берутся достаточно разные основания.

В социально-психологическом аспекте ценности выполняют функцию регулятора групповой сплоченности и активности коллектива. Индивидуальные ценностные ориентации взаимодействуют и воздействуют на коллективные через межличностные взаимоотношения.

В рамках стратометрической концепции коллектива, разработанной

А.В. Петровским, второй уровень (страта) межличностных отношений в группе представлен отношениями опосредствованными содержанием групповой совместной деятельности, ее целями и задачами, принятыми в группе принципами и ценностными ориентациями, «...которые, в конечном счете, являются проекцией идеологических конструкций, функционирующих в обществе»/21/. Одним из основных показателей сплоченности группы является ценностно-ориентационное единство – фактор, фиксирующий степень совпадения позиций и оценок ее членов и ценностей, наиболее значимых для группы в целом. Таким образом, ценностные ориентации ощутимо сказываются на различных сторонах жизнедеятельности группы: от личной адаптации входящих в нее членов до ее продуктивности.

Зарубежные и отечественные исследования проблем ценностей свидетельствуют, что ценностные ориентации выступают важнейшими структурными компонентами личности. В совокупности с остальными социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности.

На систему ценностей конкретной личности влияют возрастные, гендерные и психологические особенности, а также социальный статус.

Учитывая вышеизложенное можно утверждать, что ценности это социокультурный феномен, выражающийся в диалектическом отношении субъект - объект, который является важным опосредующим звеном между личностью, ее внутренним миром и реальной действительностью.

Социальность ценностей состоит в их исторической детерминированности, а индивидуализированность проявляется в том, что в них аккумулярован опыт конкретного субъекта.

Социальные ценности можно определить как некое данное, имеющее эмпирическое содержание, интериорируемое членами какой-либо социальной общности или сообщества в целом, значение, соотносимое с чем-то, являющимся объектом деятельности.

Индивидуальные ценности являются важнейшим компонентом структуры личности, осуществляют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой жизнедеятельности.

1. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации // Педагогика. 2000. - № 10. - С. 32-38.

2. Добрынина В. Ценностные ориентации учащейся и студенческой молодежи // Альма-матер: Вестник высшей школы. 2003. - № 2. с. -13-15.

3. Бызова В.М. Жизненные ценности молодежи Республики Коми на рубеже веков: Кросскультурный аспект // Психолог. журн. - 2002. - Т.23, №1. - С.101-112.

4. Кириллова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников//Вопросы психологии.2000.- № 4.С.29-37.

5. Философский энциклопедический словарь/ под ред. Л. Ф. Ильичева и др. - М.: Сов. энциклопедия. 1983.- 840с.

6. Спенсер Г. Первые принципы. -М., 1972. - 49с.

7. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты/Под ред.Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М.,1982.—С.55-60.

8. Фрейд З. Я и Оно: труды разных лет, в 2-х т. Т. 2, - Тбилиси, 1991. - 425с.

9. Фромм Э. Психоанализ и этика. -М.: Республика, 1993.

10. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тексты. - М.: МГУ, 1982. – 740 с.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник./ Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева. - М., Прогресс, 1990. - 368с.

12. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. - С.108-118.

13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. - 448 с.

14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968. - 338 с.

15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. - М., 1976. - 416 с.

16. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. - 304 с.

17. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта // Вopr. психол. - 1993.- т.14. - № 5. - С. 99-105.

18. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. - М., 1990. - 360 с.

19. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. - Л., 1979. - 263 с.

20. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. - М., 1995. - 271 с.

21. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1979. - 239 с.

22. Rogers C. Toward a Modern Approach to Values Journal of Abnormal and Social Psychology 68 (1964).

23. Rokeach M. *Beliefs, Affitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. -SanFrancisco, 1969. P.48.

24. Rokeach M. *Understanding Human Values*. New York, 1979. P. 256.

Түйін

Бұл мақала тұлғаның құндылық бағыттар жүйесінің қызметтерінің психологиялық заңдылықтарын зерттеуге арналған.

Summary

The problem of value orientations is considered as the base of personality's development and functioning. Various theoretical views on value orientations are introduced.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОГИГИЕНЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Н.В. Бобровникова – педагог-психолог школы-гимназии №83

Сегодня ни у кого нет сомнения, что большая часть проблем возникающих в здоровье и жизни человека носит психологический характер. Поэтому практическая опора на психологические знания в их разрешении очень актуальна. Особенно это важно в процессе педагогической деятельности. Не секрет, что профессия педагога является профессией повышенного уровня стрессовой нагрузки и энергозатратности. А от психологического здоровья педагога зависит во многом организация учебного процесса, выстраивания здоровых отношений с учащимися, от которых, в конечном итоге, зависит здоровье школьника, его успешность и развитие личности в целом. Девиз: «Здоровый учитель – здоровые ученики» сегодня как никогда актуален. Без поддержки здоровья учителя мы не достигнем поставленных целей.

Представленное психологическое занятие может способствовать профилактике профессионального эмоционального выгорания, развитию психологического здоровья учителей в условиях школы, а также формированию знаний и навыков о способах снятия нервно-психического напряжения и методах саморегуляции психоэмоционального состояния.

Далее предлагаем разработку психологического занятия на тему: «Сохранение и укрепление психологического здоровья педагогов в условиях школы. Психогигиена труда учителя».

Цель: профилактика профессионального эмоционального выгорания, здорового образа жизни.

Задачи:

- приветствие и установление контакта с участниками занятия; информирование участников группы о содержании работы, цели и задачах занятия, продолжительность;
- расширение психологических знаний о понятиях «психологическое здоровье», «психогигиена», «профессиональное эмоциональное выгорание»;

- формирование знаний и навыков о способах снятия нервно-психического напряжения и методах саморегуляции психоэмоционального состояния;
- подведение итогов групповой работы; получение обратной связи по итогам тренинга; создание положительной атмосферы прощания.

Ресурсы: название темы, музыка (подборка классической, современной), коллаж, стенгазета, высказывания, бумага А4, ватман, маркеры, цветные карандаши, акварельные краски, кисточки, раздаточный материал (распечатки «Факторы стресса», карточки с перечисленными чувствами и эмоциональными состояниями, брошюры, «Декларация моей самооценности» и пр.).

Методы: сказкотерапия, арт-терапия, упражнения (аналитические упражнения, разминки, игры), релаксация, медитация-визуализация, беседа, рассказ, цветотерапия, рефлексия.

Продолжительность: 1,5 часа.

Ход психологического занятия

I. Вводная часть

Приветствие «Здравствуйте!»

Цель: сплочение группы и создание комфортного эмоционального настроя в начале занятия.

Психолог предлагает участникам поприветствовать группу на разных языках /1/. Варианты приветствий: казахское – Сәлем (Қайырлы таң), русское – Привет (Здравствуй, Доброе утро), английское – Hello, немецкое – Guten Tag, французское – Salut (Bonjour), чешское – Dobry den, финское – Hyvä päivä, итальянское – Buon giorno и др.

Упражнение-разминка «Четыре стихии»

Цель: снятие мышечного и эмоционального напряжения.

Психолог показывает участникам несколько движений и называет их: «земля» – приседает на корточки, «воздух» – поднимает руки вверх, «вода» – имитирует движения при плавании (руки у груди), «огонь» – топает ногами. Все повторяют за ним движения. После объяснения психолога начинается игра. Она проходит в быстром темпе, играющие стараются успевать за движениями и командами психолога. Затем ситуация усложняется, так как психолог называет одну стихию, а показывает движение, соответствующее другой /1/.

II. Основная часть

Сказка «Путешествие в страну Психологического Здоровья»

«Эта история произошла однажды в стране Психологического Здоровья. На карте она появилась сравнительно недавно в 1979г. благодаря Всемирной организации здравоохранения. Этой замечательной страной управляла мудрая царица Психологическое Здоровье. И была у царицы совсем юная дочь-царевна Психогигиена. Также у царицы было много верных подданных, которые помогали ей управлять страной. Среди них – Гармония с самим собой, Самосовершенствование и Самореализация, Активность и Ответственность, Целеустремленность, Оптимизм, Принятие себя и Вера в себя, Стрессоустойчивость, Чувство юмора, Креативность и Творчество и многие другие. Жители этой страны были самыми счастливыми и веселыми в мире.

Но недолго длилось их счастье и мирная жизнь в этой стране. Жителей страны ждал надвигающийся страшный кризис и последовавшие за ним модернизация, оптимизация, научно-технический прогресс, переизбыток информации, к тому же заметно ухудшилась еще и экологическая обстановка в мире. Человечество шагнуло в 21-й век и на него моментально обрушились страшные беды и несчастья, лень, переедание, гиподинамия, гонка за материальными ценностями. Жители всех стран захлебнулись в стрессах, утопали в депрессивных расстройствах и невротических проявлениях, из-за агрессивности люди начали войну между странами. На людей обрушились самые разные болезни психического и соматического характера. Жители планеты заболели эмоциональным выгоранием – совершенно новой и неизвестной болезнью, поражающей как правило людей, чья деятельность была связана с общением с людьми. Многие жители были склонны к девиантному поведению (алкоголю, наркомании, табакокурению и прочему). Жители ничему не радовались, ничего не желали знать, ни к чему не стремились. Человечество с каждым днем деградировало. Люди больше не верили в чудеса психологического здоровья. Смотря на все происходящее с ужасом, царица Психологическое Здоровье, царевна Психогигиена и все подданные царицы ушли из страны в поисках лучшего. Но все было напрасно. Везде их ждали разруха и несчастья. Никому они не были нужны.

Шло время, в стране был полный хаос и беспорядок. Численность жителей уменьшалась с каждым днем. Но так уже продолжаться больше не могло. Наконец-то человечество поняло, что дело в них самих: «Человек – сам творец своего здоровья». Вспомнили люди о замечательной стране, в которой когда-то правила царица Психологическое Здоровье и пошли ее искать. Долго искали. Весь мир, весь Интернет и библиотеку обошли, и все-таки нашли ее. Упали на колени и умоляли ее вернуться, просили о помощи.

Согласилась царица и вместе со своей дочерью и подданными вернулась в страну, но с одним условием – она издаст новый закон о «Здоровье», который должны будут выполнять все жители. Издали они новый закон, который гласил: «Охрана собственного здоровья – это непосредственная обязанность каждого, он не вправе перекладывать ее на окружающих. Человек – сам творец своего здоровья, за которое надо бороться!». В обязанности каждого жителя страны входило: с раннего детства и до глубокой старости вести здоровый образ жизни, заниматься спортом и физической культурой, соблюдать правила личной гигиены, психогигиены труда и отдыха.

Наступили долгожданные счастливые времена. А тем временем подросла царевна Психогигиена. Она активно помогала своей матери, усиленно разрабатывала и проводила медицинские, психологические и социальные мероприятия, направленные на сохранение и укрепление психологического здоровья, предупреждение возникновения и развития психических заболеваний. Основная миссия царевны Психогигиены – стало преодоление жизненных трудностей, представляющих опасность для здоровья человека. Для решения проблем она привлекала своих подружек Психодиагностику, Психотерапию, Консультирование.

Сейчас Психогигиена занимается очень важным направлением в своей работе – школьной психогигиеной, где разрабатывает рекомендации по режиму занятий, учебной нагрузке, воспитательным мерам, направленным на успешное обучение, воспитание и гармоничное психологическое развитие подрастающего поколения; сохранение и укрепление психологического здоровья педагогов.

Много предстоит еще Психологическому Здоровью и Психогигиене поработать, но к счастью их такая работа только радовала. В каждой сказке есть доля сказки!»

Аналитическое упражнение «Работа и стресс»

Цель: способствовать осознанию стрессогенных факторов, связанных с организацией и содержанием работы; проанализировать ситуации и определить степень своего влияния на ситуацию.

На каждого участника даются распечатки «Факторы стресса». Предлагается участникам изучить список возможных факторов стресса: «неуверенность в завтрашнем дне»; «невозможность влиять на свою работу»; «характер выполняемой работы»; «ролевая двусмысленность и ролевой конфликт»; «специфическая организационная структура»; «стрессогенный стиль управления»; «плохие условия труда».

Участникам предлагается проранжировать факторы по степени стрессогенности от «1» – «почти не влияет», до «5» – «влияет очень сильно, вызывает стресс». Обсуждение: «Самые стрессогенные для меня факторы, и как я могу это изменить» /2/.

Ролевая игра «Стрессовая ситуация – случай в лифте»

Цель: исследовать поведенческие проявления различных чувств, эмоций, состояний.

Восемь человек занимают центр комнаты. Вокруг них выставляются стулья, спинками внутрь – это имитирует лифт. Остальные участники становятся наблюдателями. Желаящим предлагается выйти в центр (восемь человек). Инструкция для участников: «Вы все – жильцы одного дома. И вот однажды утром, отправляясь на работу, вы застреваете в лифте. При этом у вас возникают разные чувства. Какие именно – вы узнаете, когда вытащите карточку. Ваше поведение должно быть продиктовано тем состоянием, которое написано на карточке. Называть словом его нельзя».

Участникам раздаются карточки с перечисленными на них названиями чувств и эмоциями: «Радость, восторг, удовольствие...»; «Интерес, волнение, возбуждение...»; «Горе, страдание, печаль, депрессия...»; «Злость, раздражение, негодование, возмущение...»; «Страх, тревога опасение...»; «Презрение, высокомерие, пренебрежение...»; «Стыд, самоунижение, неловкость...»; «Удивление, изумление...».

Участники разыгрывают ситуацию. Наблюдатели высказывают свои предположения относительно того, какие чувства кто демонстрировал.

Обсуждение /2/.

Беседа «Роль чувств и эмоций в жизни человека»

Чувства и эмоции в жизни каждого человека играют огромную роль. В жизни

часто смешивают такие понятия, как эмоции и чувства, однако явления эти разные и отражают разный смысл. Чувства и эмоции тесно связаны между собой, но это не одно и то же.

Эмоции кратковременные, ситуативные, проявляются «здесь и сейчас», относятся к конкретной ситуации и отражают наше оценочное отношение к ней, не всегда осознаваемы.

Чувства – это личностное, длительное, устойчивое, постоянное отношение к окружающей действительности (объектам и предметам), т.е. чувства – предметные и не связаны с ситуацией, всегда осознаваемы.

А вот выражаются чувства через эмоции, в зависимости от того в какой ситуации человек оказывается. При этом эмоции и чувства могут не совпадать или противоречить друг другу. Таким образом, чувства как бы «выделяют» из ситуации конкретный объект, независимо от того, что происходит вокруг, а эмоции «срабатывают» на ситуацию в целом. Прямого соответствия между чувствами и эмоциями нет: одна и та же эмоция может выражать разные чувства, и одно и то же чувство может выражаться в разных эмоциях /3/.

Притча о «Королеве Чувств»

«Никто из вас, наверное, не будет спорить, что в каждой из вас живет Королева. Давайте представим наш внутренний мир в образе *сказочной страны Чувств*, которой правит добрая и мудрая *Королева*. Она имеет множество слуг – это наши чувства, желания, мысли, намерения.

Для этого мы с вами познакомимся со слугами Королевы, узнаем их поближе, поймем, что самое главное качество королевского слуги – *чувство Меры*. Образ Меры – образ баланса во внутреннем мире. Бывает, что слуги захватывают власть в стране, а Королева оказывается в темнице или изгнании. Как, например, было, когда власть в стране захватили слуги по имени Обида, Злость, Страх и Печаль. А случилось это так...

Слуги по имени Радость, Удовольствие, Интерес стали говорить: «Зачем нам эти противные Злость, Страх, Обида и Печаль? Когда они приходят, мы ссоримся, деремся, нам очень неприятно. Давайте подговорим Королеву, чтобы она выгнала этих слуг из страны!». Но Королева была мудра и останавливала своих подданных. Их разговор услышали Обида, Злость, Печаль и Страх.

Так вот, темной ночью, на краю леса собрались слуги по имени Обида, Злость, Печаль и Страх пробрались во дворец, схватили спящую Королеву и бросили ее в темницу. Когда на следующее утро придворные, по своему обыкновению, собрались в тронном зале, они замерли в ужасе и изумлении. На королевском троне сидел слуга по имени Злость. К власти пришли самозванцы, и в стране начались разруха и бедствия.

А наши изгнанники, слуги Королевы – Радость, Удовольствие, Интерес, что же стало с ними? Конечно, их сердце не могло вынести такого страшного зрелища. Они вспомнили, что далеко-далеко, за горами, за долами, живет волшебница по имени... Любовь! Ах, и нелегко же путь к волшебнице! Сколько испытаний пришлось выдержать верным слугам Королевы! Но они дошли до царства Любви. Умывшись из колодца, почувствовали невероятный прилив сил

и ликования. Сомнений не было – они ощутили Любовь. Волшебница дала путешественникам сосуд с Любовью, чтобы они отнесли его своей повелительнице. Ведь в этом было спасение их страны. Путь назад был уже не таким тяжелым. Слуги по имени Радость, Удовольствие и Интерес добрались до своей страны, нашли темницу и освободили Королеву. Только Королева пригубила из сосуда с Любовью, как к ней вернулись силы, уверенность и мудрость. Царственной поступью она отправилась в тронный зал.

Как только самозванцы – слуги по имени Обида, Злость, Печаль и Страх – увидели Королеву, они затрепетали и бросились на колени. А придворные зашипели: «Вот, Ваше Величество, мы же говорили Вам, надо было избавиться от этих слуг, и ничего бы не было!». Но Королева остановила их: «Дело не в моих слугах, дело в дурных мыслях и разговорах! Я даю им три дня срока пусть они сами решат – покинуть ли нашу страну или найти в ней себе достойное применение», – так сказал Королева. Через три дня слуги по имени Злость, Обида, Печаль и Страх пришли к Королеве и сказали: «Ваше Величество! Простите нас и Вы, и вы, жители королевства! Мы вспомнили о своем качестве Меры и поняли наше назначение в стране. Позволь нам построить свои дома *на Границе государства*». «Почему же на границе? – удивилась Королева». Вот, что сказали слуги: «Слуга Ваш, по имени Страх, самый чуткий, самый осторожный, он далеко чувствует опасность и сможет Ваше Величество предупредить вовремя. Вы будете иметь время на то, чтобы достойно встретить опасность или предотвратить ее. Слуга по имени Злость придаст Вам силы для борьбы с врагом, сможет быстро наказать обидчика. Но не «переусердствовать», ибо он помнит о *Мере*. Слуга по имени Обида чуток к дурным мыслям и разговорам, он будет охранять Ваше достоинство и предотвращать недостойные разговоры и действия». Слуга по имени Печаль будет приносить в вашу жизнь небольшие огорчения, потому что чрезмерная радость тоже вредна.

Вот так закончилась эта история. Сосуд с Любовью установили на самом красивом месте. К этому месту мог легко подойти каждый, как только чувствовал себя раздраженным или тревожным. Ведь Любовь приносила покой в души жителей. Так, слуги по имени Злость, Страх, Печаль, Обида охраняли страну, а Любовь согревала ее. Все жили долго и счастливо» /4/.

Арт-терапевтическое упражнение «Радуга»

Цель: расслабление, снятие психического напряжения.

Материалы: мандала (пустой круг), кисточки для рисования, акварельные краски, цветные карандаши.

Психолог: «Цвета влияют на наши чувства, и мы можем использовать их, чтобы расслабиться, взбодриться и даже вселить в себя надежду. Сейчас мы познакомимся с новым способом расслабления.

Устройтесь поудобнее, и закройте глаза. Сделайте три полных выдоха и позвольте своему телу с каждым выдохом все больше расслабляться... Представьте себе пеструю радугу, которая раскинулась по всему небу... Каждый из ее цветов вызывает в нас определенные чувства и настроения. Сейчас я буду описывать цвета, а вы попытаетесь определить, какие цвета вызывают у вас особенно хорошее настроение.

Сконцентрируйтесь на синем цвете. Это цвет спокойствия. Он может смягчить неприятные переживания, как вода, текущая по руке... Синий дает ощущение свободы... Он хорошо охлаждает разгоряченное тело. Что вы чувствуете, когда думаете о синем цвете?

Теперь представьте красный цвет... Красный дает энергию и согревает. Когда вам холодно, начните смотреть на красный цвет и вы сможете с его помощью поднять температуру тела. Красный цвет – цвет агрессии, но это еще и цвет сердца, он дарит нам чувство любви. Что вы чувствуете, когда думаете о красном?

Желтый дает ощущение радости. Он согревает как солнце и вызывает улыбку. Если вы чувствуете себя печальным или одиноким, созерцание желтого цвета сможет вернуть вам надежду и уверенность в себе. Что вы чувствуете, думая о желтом цвете?

Зеленый – цвет природы. Если вы заболели, зеленый цвет даст вам немного бодрости. Он напоминает о том, что природа все время находится в движении и ваши чувства тоже могут меняться. Что вы чувствуете, думая о зеленом?

А теперь вы можете вернуться к тому цвету, который в данный момент вам особенно нравится. Возможно, вы захотите его вдохнуть, чтобы лучше почувствовать; может быть, вы захотите получить от этого цвета особое ощущение... « (1-2 минуты.)

Пусть образ радуги сопровождает вас, чтобы вы смогли представить любой цвет, который будет вам помогать. Радуга соединяет небо и землю, а также может символизировать вашу связь с небом и землей...

Представьте, что вместе с этим вдохом вы взбираетесь вверх по радуге, а выдыхая – съезжаете с нее, как с горки. Повторите это трижды.

А теперь скажите своей радуге «до свидания» и позвольте ей медленно растаять. Потянитесь, глубоко вздохните и откройте глаза» /1/.

Обсуждение.

Упражнение «Цветение розы» (Медитация-визуализация)

Цель: снятие напряжения, осознание внутреннего «Я», стимулирование внутренней энергии, жизненной силы.

Психолог: «Сядьте удобно. Закройте глаза. Глубоко вдохните несколько раз и расслабьтесь. Представьте себе розовый куст с цветами и бутонами. Обратите внимание на один из бутонов. Он еще полностью закрыт, лишь наверху можно увидеть розовую точку. Сосредоточьтесь на изображении, удерживая его в центре сознания. Вообразите, что зеленая чашечка начинает раскрываться, обнажая пока еще закрытые лепестки цветка. Наконец, перед вашим мысленным взором должен предстать весь бутон, состоящий из розовых лепестков. Лепестки начинают медленно раскрываться, расходиться в стороны. Это происходит до тех пор, пока перед вами не предстанет свежая, прекрасная роза во всем ее великолепии и полном цветении. Попытайтесь уловить ее характерный запах, который не спутаешь ни с чем. Теперь представьте себе, что на розу падает солнечный луч, освещая и согревая ее. В течение некоторого времени удерживайте это изображение. Теперь отождествите себя с розой. Вообразите,

что вы стали розой или вобрали цветок внутрь себя. Удостоверьтесь, что роза находится внутри вас. В символическом смысле вы и есть эта роза. Та же самая сила, которая оживотворяет Вселенную и создает розу, способна пробудить в вас ваше внутренне «Я» и проявить все, что оно излучает. Представьте, что вы стали розовым кустом. Ваши корни пронизывают землю, от которой поступают питательные вещества. Ваши листья и цветы растут, тянутся вверх, питаются энергией солнечного света и согреваются ею. Вообразите, что вы – другие розовые кусты, растения и деревья. Вы – все, что существует за счет этой жизненной энергии и составляет часть планеты, великого целого. Попробуйте удержать это ощущение в течение какого-то периода времени. Затем откройте глаза и вернитесь сюда» /1/.

Обсуждение.

Практикум «Способы снятия нервно-психического напряжения. Методы саморегуляции психоэмоционального состояния»

Саморегуляция – это управление своим психоэмоциональным состоянием, которое достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием (умение управлять собой). Иначе говоря – это самовоздействие для целенаправленной регуляции психической деятельности, процессов, реакций и состояний /5/.

Упражнения для снятия стресса

Упражнение

Это упражнение можно делать в любом месте. Нужно сесть поудобнее, сложить руки на коленях, поставить ноги на землю и найти глазами предмет, на котором можно сосредоточить свое внимание.

Начните считать от 10 до 1. На каждом счете делая вдох и медленный выдох. (Выдох должен быть заметно длиннее вдоха). Закройте глаза. Снова посчитайте от 10 до 1, задерживая дыхание на каждом счете. Медленно выдыхайте, представляя, как с каждым выдохом уменьшается и наконец исчезает напряжение. Не открывая глаз, считайте от 10 до 1. На этот раз представьте, что выдыхаемый вами воздух окрашен в теплые пастельные тона. С каждым выдохом цветной туман сгущается, превращается в облака. Плывите по ласковым облакам до тех пор, пока глаза не откроются сами. Чтобы найти нужный ритм счета, дышите медленно и спокойно, отгораживаясь от всевозможных волнений при помощи воображения. Этот метод очень хорошо ослабляет стресс.

Через неделю начните считать от 20 до 1, еще через неделю – от 30 и так до 50 /6/.

Упражнение «Снятие напряжения в 12 точках»

Для снятия напряжения необходимо начать с плавного вращения глазами – дважды в одном направлении, а затем дважды в другом. Зафиксировать внимание на отдаленном предмете, а затем переключить его на предмет, расположенный поблизости. Нахмуриться, напрягая окологлазные мышцы, а потом расслабиться. После этого несколько раз широко зевнуть. Расслабить шею, сначала покачивая головой, а затем покрутив ею из стороны в сторону. Поднять плечи до уровня ушей и медленно опустить. Расслабить запястья и поводить

ими. Сжать и разжать кулаки, расслабляя кисти рук. Затем сделать три глубоких вдоха, мягко прогнуться в позвоночнике вперед-назад и из стороны в сторону. Напрячь и расслабить ягодицы, а затем икры ног. Покрутить ступнями, чтобы расслабить лодыжки. Сжать пальцы ног таким образом, чтобы ступни изогнулись вверх. Повторить это упражнение три раза. После выполнения этого упражнения ваш организм освободится от напряжения в двенадцати основных точках /6/.

Упражнение «Антистрессовая релаксация»

Рекомендовано Всемирной организацией здравоохранения. Упражнение необходимо выполнять поэтапно.

Сесть поудобнее в тихом, слабо освещенном помещении (одежда не должна стеснять ваших движений). Закрыть глаза, дышать медленно и глубоко. Сделать вдох и примерно на 10 секунд задержать дыхание. Выдыхать не торопясь, следить за расслаблением и мысленно произносить про себя: «Вдох и выдох – как прилив и отлив». Повторить эту процедуру 5-6 раз. Затем отдохнуть около двадцати секунд. Волевым усилием сокращать отдельные мышцы или их группы. Сокращение удерживать до десяти секунд, потом расслабить мышцы. Таким образом пройти по всему телу. Повторить данную процедуру трижды, отрешиться от всего, думать о расслаблении мышц тела. Как можно конкретнее представить ощущение расслабленности, пронизывающее от пальцев ног, через икры, бедра, все тело до головы. Повторять про себя: «Я успокаиваюсь, мне приятно». Представить, что ощущение расслабленности проникает во все части тела. Почувствовать, как напряжение покидает тело. Как расслабляются плечи, шея, лицевые мускулы (рот может быть приоткрыт). Наслаждаться испытываемым ощущением около 30 секунд. Сосчитать до десяти, мысленно говоря себе, что с каждой последующей цифрой мышцы все более расслабляются. Наступает «пробуждение». Сосчитать до двадцати. Говорите себе: «Когда я досчитаю до двадцати, мои глаза откроются, я буду чувствовать себя бодрым».

Упражнение рекомендуется выполнять 2-3 раза в неделю.

III. Заключительная часть

Шеринг. Подведение итогов занятия.

Рефлексия «Сегодня на тренинге...»

Каждый участник группы должен завершить фразу: «Сегодня на тренинге...» (что полезного и нового взяли для себя, установление обратной связи, сбор и анализ опыта, полученного на занятии).

Упражнение-прощание «Оставь свой след»

Каждый участник на ватмане обводит фломастером свою ладонь, пишет на ней свое имя, добрые слова и пожелания: «Спасибо за...» или «Желаю...». Психолог благодарит участников за активную работу на занятии.

1. *Стищенко И.В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. – СПб.: Речь, 2006. – 240 с.*

2. *Шевцова И.В. Упражнения и рекомендации для тренинга личностного роста. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.*

3. Савостьянов А.И. Основы практической психогигиены: Учебное пособие для школьных психологов, учителей и родителей. – СПб.: КАРО, 2008. – 224 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры с сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2011. – 208 с.
5. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2005. – 256 с.
6. Школьный психолог: Издательство «Первая сентябрь». – 2007. – №11. – С.41.

Түйін

Бұл мақалада орта мектеп мұғалімінің іс-әрекеттеріндегі психогигиенаның ерекше-ліктері қарастырылады. «Мектеп жағдайындағы педагогтардың психологиялық денсаулығын нығайту және сақтау. Мұғалім еңбегінің психогигиенасы» тақырыбында мұғалімге арналған психологиялық сабақтардың талдамасы берілген.

Summary

This article discusses the features of the Mental Hygiene of secondary school teachers. Contained the development of psychological training for teachers on the theme: "Preserving and strengthening the psychological health of teachers in the school. Psychohygiene of a teachers' work."

ПСИХОЛОГИЯДА ТҮЛҒАНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ ДАМУЫ МӘСЕЛЕСІНІҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Ж.Қ. Ибраимова – Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ФЗИ инспекторы

Қазіргі кезде психикалық дамудың көптеген түрлі дәлелдері, теориялары кездеседі: натурализм, социоморфизм, культурализм, теологизм, гностицизм, антропализм.

Психикалық дамуға байланысты факторлардың бірнеше түрі бар. Биологизаторлық ойлармен келісек, даму биологиялық және жаратылыс факторларымен байланысты, олар психикалық дамуға бағдарлама және бағыт береді. Социологизаторлық бағыт адамның дамуын әлеуметпен байланысты деп акцент жасайды. Конвергенция теориясында баланың өсуін ішкі деректермен сыртқы жағдайларды жақындастырудың нәтижесі деп көрсетеді. Отандық психологияда мынадай пікір кеңінен тараған: дамуда оқу мен тәрбие және әлеуметтік факторлар негізгі рөл атқарады, ал оның тегі екінші кезекке қойылады. Мынаны атап өту керек: отандық психологияда дамудың ішкі детерминация фактілеріне көп көңіл аударылса да, бір теория көп дәрежеде, екіншісін аз мөлшерде болсын жоққа шығарады. Бірақ ішкі белсенділік тек мынадай жағдайда ғана түсінікті болуы мүмкін: дамуға анықтама бойынша, өмірлік іс-әрекет субъектісіз тіршілік ете алмайтын, объективті түрде тіршілік ететін өзін-өзі дамытуды қосып қарастырамыз.

Психологияда талқыланып жүрген тағы бір мәселе, психикалық дамудың қозғалыс күші мен жалпы заңдылықтары. Отандық ғылымда қарқынды дамып келе жатқан қарама-қайшылықтар мыналар екенін мойындайды: қажеттілік пен

мүмкіншіліктің қанағаттандырылуы, ескі мен жаңа үлгі формаларының мінез-құлқы, ортаның сұранысы, баланың мүмкіншілігі және тағы басқалары. Психикалық дамудың заңдылықтарында оның біркелкі еместігі, икемділігі, сабақтастығы және тағы басқа ерекшеліктері байқалады.

Әр түрлі мектептерде және психология бағыттарында жас ерекшелігіне және жас кезеңдеріне ерекше көңіл бөлінеді. Отандық психология өкілдерінің айтуы бойынша, тұлғаның әр жас ерекшелігі былай белгіленуі мүмкін: әлеуметтік өсу жағдайы, басқарушы қызмет, психологиялық жаңа түзілулер.

«Әлеуметтік өсу жағдайы» түсінігі отандық психологияның классигі Л.С.Выготскийдің[1] пайымдауынша, әлеуметтік болмыс пен субъектінің қарым-қатынас жүйесі әр жас мөлшерінің өзіне тән сыртқы, ішкі шарттарының сәйкестігімен анықталады, оның күйзелістерінен байқалып, басқа адамдармен бірге іс-әрекеттерін жүзеге асыруымен айқындалады. Бұл баланың өмір сүру мәнін, әлеуметтік тұрмысын айқындайды және одан әрі жаңа қасиет пен сапа, психологиялық жаңа дүниелер туындайды.

«Негізгі іс-әрекет» ұғымын А.Н. Леонтьев [2] алға тартқан, әр жас белесінде өзінің негізгі іс-әрекеті болады, осы «негізгі іс-әрекет» аясында психиканың негізгі жаңа түзілістері құрылады.

Психологиялық жаңа түзілулер – бұл жас кезеңінің бірінен екіншісіне өтуі.

Психологиялық жаңа түзілулер – бұл сол жаста пайда болатын және оны әр жас белесінен бөліп тұратын жеке тұлғаның психологиялық ерекшеліктері. Мысалы, мектепке дейінгі жастың негізгі «жаңа түзілісі» – бұл іс-әрекеттің (мотив) бағынуы, кіші мектеп жасыныңкі – іс-әрекеттің өз бетінше дамуы, ересек жаста – өзінің есейгенін сезіну және тағы басқалары.

Осы түсініктерді пайдалану барысында Д.Б.Эльконин [3] бүкіл балалық шақты 3 үлкен дәуірге бөледі: ерте балалық, балалық, кеш балалық. Әр дәуір 2 кезеңге, әр кезең – фазаға бөлінеді. Әр кезеңге өз негізгі әрекеті тән: сәбилік шақ (0-1жас) – эмоциялық қарым-қатынаста, ерте балалық (1-3 жас) – заттарды пайдалану әрекеттері, мектепке дейінгі балалық (3-7 жас) – сюжетті рөлді ойындар, кіші мектеп жасы (7-10 жас) – оқу әрекеті, жасөспірім жасында (10-15 жас) – қарым-қатынаста болу, ерте жастық (15-17 жас) – кәсіптікбілім әрекеті. Бұдан ары осы негізгі әрекеттердің түрі 2 үлкен бөлікке мынадай принциппен бөлінеді: «бала – үлкен қоғамдық тұлға» (эмоциялық қарым-қатынас, сюжетті-рөлді ойын, қарым-қатынастар) және «бала – қоғамдық адам» (заттарды пайдалануы, оқу, кәсіптік білім). Әр бөліктегі даму тұрақты деп сипатталады, ал кезеңнен-кезеңге, дәуірден-дәуірге өту – өтпелі дағдарыс деп сипатталады.

Шетелде Э.Эриксонның [4] (америка психологы) кезеңдерге бөлуі өте танымалдыққа ие болды. Ол біздің өзіндік өсу қиындықтарына қатты көңіл бөледі және ол сыртқы факторларға емес, ішкі факторларға назар аударуды ескертеді, осыдан дамудың екі жолын шығарады – позитивті, негативті. Ол – тек баланы ғана емес, жалпы адам дамуының кезеңдерге бөлінуін түсіндіреді. Психологтың мақалаларының негізі ұқсастықты дамытуда жатыр: адам шешім-ге келерде қандай жолды таңдайды, ұқсастықтың жаңа жолын таба ма, жоқ әлде оны жоғалта ма? Э.Эриксон өз тұжырымдамасында әр кезеңді айқын бөлмейді,

ол әр кезең бірінен соң бірі кезекпен келеді деп есептейді. Оның ойынша, әр кезең, жастың басталуы – ол тек шартты түрдегі ғана нәрсе, жас мөлшері анықталмайды және келесі жас мөлшеріне өткенде бітпейді. Әр сатыдағы дамудың қорытындысын беріп көрейік:

Бірінші саты – сәбилік шақ (0-1,5 жас).

Бұл кезеңде – егер сәби жайлы жағдайда дамыса, қоршаған әлемге сенім, үміт қалыптасады, жайсыз жағдайда – сенімсіздіктен, қарым-қатынастан, іс-әрекеттен қашақтау қалыптасады.

Екінші саты – ерте балалық шақ (1,5-4 жас).

Бала қалыптасады, өзінің жекешілдігін қорғай бастайды. Осы кезде – дара-лық, ерік-жігер қалыптасады немесе сенімсіздік, ұялшақтық қалыптасады.

Үшінші кезең – балалық шақ (4-6 жас).

Бұл кезде – ынта немесе өзін кінәлі сезіну, белгілі бір іс-әрекетке бет бұру немесе енжарлық, тежеліс дамиды.

Төртінші кезең – мектеп жасы (6-11 жас).

Балада еңбек сүйгіштік, еңбек құралдарымен жұмыс істеу қалыптаса бастайды немесе селқостық, біліксіздік сезімі, толыққанды емес, өзін сапасыз сезіну қалыптасады.

Бесінші кезең – есейген шақ (11-20 жас).

Тұлғаның алдында өзін сезіну, өмірдегі өз орнын табу мақсаты тұрады. Ұқсастық сезімі белең алады немесе оның жоғалу үрдісі жүреді, осыдан ұялшақтық немесе негативизм қалыптасады.

Алтыншы кезең – жастық шақ (21-25 жас).

Қалыптасқан немесе қалыптаспаған ұқсастық негізінде адам өзінің алдындағы мәселерді шешуге кіріседі.

Жетінші кезең – толығу шағы (25-50-60 жас).

Мақсат – өздігінен даму, шығармашылықпен байланысты мәселелерді шешу. Қорытынды нәтиже – іскерлік пен тоқырау арасындағы қайшылықты жеңіп шығу, оң пайымдауларға, мейірімділікке, жағымпаз пайымдауларға, жеккөрушілікке келу.

Сегізінші кезең – кәрілік шақ (60 жастан жоғары).

Бұл – ұқсастықтың жаңа формасына жетумен сипатталады, осы кезде тұтастық әмбебаптықтың пайдасына, не болмаса үмітсіздік, жиіркеніштіктің пайдасына таңдау жасалады. Бұдан туындайтын сезім: оң көзқарастың жемісі – ақылдылық, теріс көзқарастың жемісі – өзін де, өзгені де жақтырмаушылық.

Осы айтылғандардан туындайтын мәселе – психологияның ең басты жұмысы және психологиялық дамуды зерттеу болып қала береді.

Отандық психолог Г.А. Цукерманның [5] сөзімен айтқанда: «Өзін-өзі дамыту мәселесі қазіргі педагогикалық санаға иесіне бағынбайтын, бөтелкеден шыққан жын тәрізді және де өзінің жаңа әміршісінің ойын одан әрі дамытып, бұрынғы иесінің тас-талқанын шығарғандай...». Бұл алғы шарттар сол үшін пісіп-жетілген болар. Ескі көзқараспен тұлғаны дамыту мен қалыптастыру – дамуды объективті үрдіс деп қарауға жеткіліксіз болуы мүмкін. Оқыту мен тәрбиелеу процесін жүзеге асыру үшін, белгілі отандық психолог С.Л. Рубенштейннің

[6]«Сыртқы себеп – ішкі тәртіп арқылы» деген формуласымен де мүмкін емес болды. Сол себепті, өзін-өзі дамыту идеясы тек психолог пен педагог мамандардың ғана емес, жай адамдардың арасында кеңінен таралған. Соңғы онжылдықта адамның психологиясы мен жеке басына қызығушылығы өскені белгілі. Бұған себеп өте көп. Өзін-өзі дамыту мәселесінің алғышарттарын белгілеп, бірнешеуіне ғана тоқталайық: (тек отандық ғылымға байланысты).

Қоғамымыздың дамуы – психологияға қызығушылықтың өсуіне әсер етті. Тоталитаризм заманы қайырымасқа кетті. Нағыз демократияға алыс болғанымен, адамдар өздерін еркін сезіне бастады, мақсат-мүдделерін айқындап, оған біртәбан жақындады.

Ғылымда адамға субъективті түрде қарау алдыңғы орындарға қойыла бастады. Соңғы кездері баспаларда жеке тұлға психологиясының әр түрлі аспектілеріне және оның қалыптасуына байланысты көптеген қызықты мәліметтер пайда бола бастады. Психолог, педагог, философтарды ең алдымен: «Адам өзін қалай қалыптастырады? Белсенділігін қалай арттырады? Өмірлік мақсатты таңдау немен байланысты? Дамыған қоғамдағы адамға не қымбат?» деген сұрақтар көбірек қызықтырды. Неге тұлға өмірге деген дұрыс көзқарасын жоғалтып, нашакорлық пенішімдікті таңдайды. Енді, бірінші оң көзқараста бастаған нотамызға қайта оралайық. Ол бізді жеткілікті түрде жігерлендіріп, үміт пен сенімділік берді: «Адам өзінің өмірлік іс-әрекетінің субъектісі, өз өмірбаянының, өз тағдырының авторы». Бұл дәлелді сезіну – психологияда үлкен өзгерістер жасады, бірқатар ерекше ізденістер туындады, іс жүзінде көрсетуге тікелей жол ашты. Еш нәрсе жоқтан пайда болмайды. Біздің атақты психологтарымыздың жаңа көзқарасқа байланысты бұрыннан дайындаған істері жеткілікті болатын. Субъективтілік идеясын С.Л. Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, А.Н. Леонтьев және тағы басқалары қарастырған. Бұл идеяның негіздері қарапайым: егер адам белсенділік көрсетсе, өмірлік мақсаттарын айқындап, жоспарларын жүзеге асыруына мүмкіндігі мол. Л.С. Выготский 1926 жылы жазылған педагогикалық психологиясында мынаны атап көрсеткен: адамды тәрбиелеуге болмайды, ол – өзін-өзі тәрбиелейді, ал айналасындағылар, оған тек жеке тұлға ретінде қалыптасуына қажетті материал береді.

Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс сияқты психолог-гуманистердің пікірінше, адам – өзінің өмір жолын, рухани дамуын өзі қалыптастыратын біртұтас, ерекше тұлға. Адамгершілік психологиясы адамзаттың санасына енген. Тұлға өзін-өзі қалыптастырады, ал араласу оны дамытпайды, керісінше, тоқтатады. Адам – белгілі бір мөлшердегі жауапкершілікті өзіне жүктеп, өзінің жан-жақты дамуына жағдай жасап, тығырықтан шығатын жолды тауып, өмірінің мақсат-мүддесін анықтай білуі керек. Бұны күшпен көндіру немесе әдейілеп ұйымдас-тыру мүмкін емес, сол себепті, өзін-өзі дамытуға мүмкіншілік жасап, жеке тұлғаға процесс кезінде көмек көрсетіп, бұрын жақсы нәтиже берсе де, қалыптасқан жолды әдейілеп таңуға болмайды.

Адамның ішкі жан-дүниесін зерттеуде маңызды рөл атқарған, отандық психологияның негізін қалыптастырған психологтар И.С.Кон, В.В.Столин, А.Г.Спиркин, Б.Г.Ананьев, И.И.Чеснокова және тағы басқалардың жұмыстары

болды. Субъективті шындықтың құрылымы мен дамуын зерттеген В.И. Слободчиков пен Е.И.Исаевтің және адамның ішкі жан-дүниесін, уақытын, ішкі диалогты зерттеген Т.Н.Березинаның жұмыстарынан «Мен» тұжырымдама-сының айнасын көреміз (бұл термин шет ел психологиясында көп қолданылады).

Практикалық психология аймағындағы жетістіктерді атап өтсек, білім беру саласында бұл талқыға салынып және тәжірибеде жүзеге асқан (Г.Бардиер, И.Ромазан, Т.Чередникова, М.Р.Битянова, Т.И.Чиркованың жұмыстары). Дамы-ту – бұл үлкен адамның қатысуымен оқу-тәрбие жұмыстарына, өзін-өзі дамыту процесіне жағдай жасап, барлық субъектілердің қатысуымен дамыту.

- *Выготский Л.С. Педагогическая психология. -М., 1990.*
- *Леонтьев А.Н. Психологические особенности деятельности лектора. -М., 1981.*
- *Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., Воронеж, 1995.*
- *Эриксон Э. Идентичность: Юность, кризис. – М., 1996.*
- *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995.*
- *Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание человек и мир. -Киев, 2003.*

Резюме

В статье раскрываются предпосылки развития личности в психологии. Говорится о движущей силе и закономерностях психического развития, имеющие особое место в психологии. По данной проблеме проведен всесторонний анализ трудов ученых.

Summary

The article describes the prerequisites for the development of personality in psychology. Refers to the driving force and the laws of mental development, which have a special place in psychology. On this issue, conducted a comprehensive analysis of the works of scientists.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ БІЛІМДЕРІН БАҒАЛАУ НЕГІЗІНДЕГІ ӨЗІН-ӨЗІ ДАМУЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

А.К. Қалиева – Қайнар университетінің магистранты

Егер біз өздігінен дамуға адам өмірінің барысында уақытқа және кеңістікте өрістейтін өзгеше нысан ретінде қарасақ, оның бір мағыналы емес, жан-жақты екенін аңғарамыз. Бұл жерде өзіндік дамуды сипаттайтын жүйелі қимылдан өзіндік тануды сипаттайтын нысанды айыру өте қиын.

Бұның көптеген себептері бар, басты себептерінің бірі бұлардың көптеген түрлерінің болуы. Өзіндік дамудың түрлерін мынадай сөздермен сипаттауға болады: өзін-өзі таныстыру, өзін-өзі көрсету, өзін-өзі дәлелдеу, өздігінен өсу, өз жоспарын жүзеге асыру т.б. Бұл сөздерді біріктіріп тұрған «Өзін-өзі» – деген сөз, осы қимылдардың бәрін адам өзімен байланыстырады, өзіндік «Мен» деген сөз және адамдардың іс-әрекеттері тек өздеріне тән, жеке-дара болады.

Сондықтан оқушының өзіндік даму мақсатын, себебін, түрлерін, одан шыққан қортындысын талдап, жіктеу мүмкін емес. Бұлардың бәріне өзіндік даму түрлері арқылы ғана талдау жасай аламыз.

Өзіндік дамудың қай түрлері маңызды? Олар: өзін-өзі дәлелдеу, өзіндік өсу, өзін-өзі белсендіру .

Өзін-өзі дәлелдеу – бұл өзінді тұлға ретінде таныту.

Өзіндік өсу – бұл өзінді мақсатына жеткізуге тырысу.

Өзін-өзі белсендіру – бұл өзінен бір күш-қуат, шаманды тауып, оны өмірде пайдалану. Осы түрлер өзіндік өсудің нысанын бейнелей алады және олар бір-бірімен өте тығыз байланыста. Адам өзін-өзі дәлелдеу үшін өзіндік өсу мен осы өсуде күш-қуат, шама керек немесе өзін-өзі дамытып отырған адам және осыған күш-қуаты жеткен адам автоматты түрде өзін-өзі дәлелдеген болып есептеледі.

Қазіргі кезде өзін-өзі дәлелдеу психология ғылымында өзекті мәселе болып алады. Оның философиялық, жалпы психологиялық қырларына зерттеу жүргізіліп жатыр, оның әр жас мөлшеріндегі өзіндік ерекшеліктері зерттеліп, өзін-өзі дәлелдеудің жақсылықтарын түсіндірудің арнайы оқытулары жасалып жатыр, әсіресе жасөспірім шақта (жалғыз жасөспірім шақта емес, кейбіреулер үшін тіпті есейген шақтада, ал кейбіреулер үшін тіпті балалық шақта да) өзін-өзі дәлелдеу негативті бағытқа бет бұрып кету мәселелері аландату туғызып, осы мәселені кеңінен зеріттеуге түрткі болды. Негативті бағытты ашып айтсақ, бұл анашаға тәуелділік, темекі шегу, арақ ішу, заңға қайшы әрекеттерге бару.

Өзін-өзі дәлелдеу деген не? Бұл екі бөліктен тұратын сөз, яғни өзін-өзі, өздігінен, ешкімнің көмегісіз дәлелдеу, өздігінен бір нәрсе жасауға талпыну.

Сонда өзін-өзі дәлелдеу дегеніміз – ешкімнің көмегісіз өзі бір нәрсе жасау және осы қасиетінен ешбір адам, немесе ешқандай жағдайлар, тіпті сол адам-ның өзі де тайдыра алмайтындай берік табандылық қасиетке ие болу деген сөз.

Мысалы, адам өзінің ақылдылығын дәлелдеу үшін өзінің алдына өте қиын зияткерлік тапсырмалар береді, бұл тапсырмаларды орындауы арқылы ол өзіне-өзі өз ақылдылығын дәлелдейді.

Тағы бір мысал, жасөспірім бала балаларға жат қылықтарды: темекі шегу, былапыт сөздер айту арқылы өзінің есейгенін дәлелдегісі келеді.

Өзін-өзі дәлелдеу дегенге ғылыми анықтама берер болсақ: «Өзін-өзі дәлелдеу – бұл өзіндік өсу аясында адам өзінің бір қасиеттерін, мінез-құлқын, белгілі бір жағдайларда өзін-өзі қалай ұстауын ашып, оны растайтын ерекше іс-әрекеті.

Осы әрекеттердің түп-тамыры өзін-өзі дәлелдеу қажеттілігінен туындайды, ал ол адаммен қатар өмір сүретін тірі табиғат өкілдері арасындағы өмір сүру үшін күрестегі алғашқы қажеттілік барысында түзіледі. Өзін-өзі дәлелдеу жалпы адамзатта 3 түрлі кейіпте болады: барлығына ұқсас болу, бәрінен жақсы болу, бәрінен жаман болу (бұл негативті әсерге бой алдырса). Алғашқы екі кейіп өзін-өзі дәлелдеу деп пайымдаймыз, ал үшіншісі – өзін-өзі жокқа шығару.

Өзін-өзі дәлелдеу түрлері басқа да негіздермен, атап айтқанда, өзін-өзі тану, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі белсендірумен тығыз байланысты

Өзін-өзі дәлелдеудің мақсаттары да әр түрлі, ол адам қай ортада нені дәлелдегісі келетініне байланысты. Бір адамдардың мақсаты – өз-өзіне сенімділікке қол жеткізу, екінші адамдар үшін – ол да басқа адамдардан еш кем емес екенін дәлелдеу, үшіншілер үшін – қалайда кереметтігін, артықшылығын көрсету, яғни басқалардан биік тұрып, оларды басқара алу дәрежесін көрсету.

Өзін-өзі дәлелдеу әдістері де әртүрлі, ол қай салада, қандай ауқымда, нені дәлелдеуге байланысты. Ол өмір сүру барысындағы бүкіл іс-әрекетті қамтиды: біреулерге – оқу, жұмыс істеу, біреулерге – спорт, ғылым, өнер салаларында қол жеткізер табыстар, кейбіреулерге – заңға қайшы әрекеттермен айналасу. Бұл жерде осы іс-әрекеттер кімнің көз алдында өтуінің де, кім үшін оны дәлел-деудің, өзі үшін бе, жақын адамдар үшін бе, өзінің ардақ тұтып сыйлайтын адамы үшін бе, белгісіз адам үшін бе, т.б.

Өзін-өзі дәлелдеу әдістерін соған байланысты әрекеттеріне немесе өзін-өзі жоққа шығару әрекетіне байланысты белгілі бір жүйеге топтауға болады.

«Барлығына ұқсас болу» түрткісі (сарыны): басқалар не істесе соны істеу, сол топтағы адамдардың ойынан шықпайтын әрекетке бармай, бәріне тән әрекеттер аясында ғана болу. Егер әлгі адамдар тобы біреуге күліп, сөз етіп келемеждеп, жәбірлесе, ол да соны жасайды. Егер әлгі топ бір адамға жақсылық жасаса, оны көкке көтере мадақтаса, ол да соны жасайды.

Егер бұл топта ақыл-зерде, ой-өресі бағаланса, өзін-өзі дәлелдеу міндетті түрде парасаттылық, зиялылық әдісі арқылы іске асады. Бұл жерде конформизм механизімі жұмыс істейді, басқаша айтқанда, топқа бағыныштылық алдыда тұрады.

«Бәрінен жақсы болу» түрткісі (сарыны): көшбасшылық бағытты ұстап, топтың басқа мүшелеріне жетпейтін қасиеттерін көрсету, атап айтқанда, ерік-жігері, ақылы, тапқырлығы жағынан басқалардан басым түсуі арқылы алға шығу. Бұл сарында адам негативті бағытта да алға шығу мүмкін, мысалға адамды менсінбеу, өзін жоғары ұстау сияқты қасиеттермен.

«Басқалардың бәрінен жаман болу» түрткісі (сарыны): жеке тұлғаның өзін-өзі жоққа шығаруы, яғни адам өзінің басқа адамдарға қажетсіз, талантсыз, төмен екенін көрсетеді, кей кездері бұл әрекеттер кейбір адамдарға өз жемісін береді: адамдар оған жаны ашып, мүмкіндіктер береді, кешіріммен қарайды (бұдан не күтесің, бұның шамасы осы деген сияқты), ал ол болса осындай өзін кемсіту, намыссыздығы арқасында белгілі бір жағдайларда ұтысқа шығады.

Өзін-өзі дәлелдеу нәтижесі бірден көзге көрінеді. Ол адамға өзінің қажеттілігін, пайдалылығын сездіреді, өз өмірі мен іс-әрекеттерінің мәнді, мағыналы екенін сезінеді, «Мен ешкімнен кем емеспін» нұсқауы орындалады, өзін барлық қиындықтарды шеше алатын, керемет бір өзгеше адам ретінде сезінеді.

Өзін-өзі жоққа шығару жағдайында – адам өзінің ештеңеге тұрмайтынын, керексіздігін, төмендігін дәлелдейді, бірақ бұндай қылық кейбір адамдарға жағатыны да кездеседі.

Өзін-өзі дәлелдеудің бұдан да жоғары, өзін-өзі өсіру, дамыту, жетілдіру, өзін-өзі белсендіру деген түрлері бар, адам өзінің алдына бұдан да биік мақсаттар қойған кезде бұл екеуі өте қажет. Бұл кезде өзін-өзі дәлелдеудің керектігі қажеттілігін жоймаса да, екінші орынға ысырылады.

Өзін-өзі дамыту, өсіру, жетілдіру, шамасы, өзіндік дамудың дәлме-дәл кескіні болар. Себебі адам өз бетінше жақсы болуға ұмтылады, идеалға жақындауға тырысады, өз бойында жақсы қасиеттер пайда болуы үшін еңбектенеді, оқып-үйреніп, түрлі істермен айналасады, сол айналысу барысында, оның бойында

көптеген жақсы қасиеттер пайда болады. Басқаша айтар болсақ, өзін-өзі дамыту – тұлғаның өсу кезінде оның қабілеттерінің, сапасының өсуіне де саналы түрде басшылық ету үрдісі. Әр адам идеалды (үлгіні) әр түрлі түсінеді, ол алдына мақсат қойып, соған жетуге тырысу, адам идеалына жетуге өз ерік-жігерін, күш-қуатын пайдаланып, сол арқылы оның өмірінде мән-мағына болып, белгілі бір айқындыққа жетуге күш салады.

Өзін-өзі дәлелдеудің әр түрлі жолдары бар, бірінші жолы – әлеуметтік маңызы бар қасиеттер мен сапаларға ие болу; басқа жолы – өмір сүрудің теріс, қисық жолын таңдау. Алдыңғы жолын таңдаған адам кәсіби шеберлікті шындап, алдыға ұмтылады, қисық жол таңдаған адам ұрлық жасаудың небір шебер жолдарын үйреніп, адамдарды өз пайдасына пайдаланады. Өзін-өзі дамытудың «өзін-өзі жою» деген кері үрдісі бар, яғни адам бір себептерді шешу үшін өзін жақсы жағынан өсуі арқылы емес, төмен құлдырап, өзінің жаман қасиеттерімен сол себептерді шешеді.

«Тұлғаның өсуі» деп аталатын өзін-өзі дамытудың позитивті бағытына көңіл бөліп көрейік.

Парапсихологияда, эзотерикада (эзотерика – құпия ілім) тұлғаның өсуі рухани тәжірибе ретінде қарастырылады, сананың өсуіне жоғарғы ілімді игеру арқылы қол жеткізуге болатыны алға тартылады. Бұл үшін парапсихологиялық қасиеттерді оятатын арнайы құралдарды, болашақты болжау қасиеті, телепатияны, телекинезді пайдаланады. Психоанализде (К.Юнг бойынша) [1] даралық, өсу, жеке еркіндікке көңіл бөлінсе, органы басқаруға басқалардан артық, басым болу жолында білген-түйгенді бір арнаға ғана бағыттауға (А.Адлер бойынша) [2] басым көңіл бөлінеді.

Гештальттерапияда өз-өзіне сенімділік, өзін жағдайға байланысты реттеп, қажетті арнаға бағыттау (Ф.Перлз бойынша) [3].

Гуманистік психологияда тұлғаның өсуі өзі жеке, автономды болуы, толысуы, психологиясының сау болуы (К.Роджерс бойынша) [4] немесе өзінің алдына билік мақсаттар қойып, соны орындауға ұмтылу (А.Маслоу бойынша) [5].

Сонымен, өзін-өзі дамыту дегенді қортындылап, қысқа сөзбен түсінік беретін болсақ: өзін-өзі дамыту – толыққанды өмір сүріп, өзінің не үшін өмір сүріп жатқанын біліп, өмірінің мәнін түсіну.

Өмірдің мәнін түсіну әр қарай өзін-өзі дамытудың жоғарғы түрі – өзін-өзі белсендіруге өтеді.

Өзін-өзі дамытудың мақсаты «басқалардан кем болмау, басқалардан артық болу» мақсатымен тұрып қалу емес, «бұрынғыдан да жақсы болу, бұрынғы жетістіктерден де биік жетістіктерге жетуге» ұмтылу.

Өзін-өзі дамытудың түрлері санқырлы. Мысалы, адам жаңа білімді игеру арқылы, жаңа іспен айналысу арқылы тағы бір саты жоғары көтеріледі. Алдына белгілі бір мақсат қойса, мысалға адамдармен таласып–тартыспауды мақсат етіп қойса, сол мақсатын орындаса, ол жаңа бір белесті алады. Зиянды әрекеттерден бас тартса, бұл да өзінің даму барысында жаңа бір сатыға көтерілу деп есептеледі.

Өзін-өзі дамыту қалай іске асады? Бұл өзін-өзі тәрбиелеу барысында іске асады, яғни адам өз өмірімен бәсекеге түсіп, өзінің алдына міндет қояды, өзіне-өзі бұйрық береді. «Өзін-өзі дамытудың» мақсатқа жету қортындысы – адамның өзіне-өзі көңілі толуы, өзінің жетістіктерін көруі, алдына қойған мақсатын орындай алуы, өз өміріне ризалығы, өз істеріне көңіл толуы, айнала-сындағы адамдармен жақсы қарым-қатынасы.

Өзін-өзі белсендіру – өзін-өзі дамытудың жоғарғы формасы, ол алдыңғы екі формамен тығыз байланыста, әсіресе өзін-өзі дамытумен көптеген ортақ мақсаты мен себептері бар. Өзін-өзі белсендіру теориясының авторы А.Маслоудың анықтамасы бойынша, өзін-өзі белсендіру – бұл әркімнің өзіне берілген міндетін орындауы, өзіне берілген қасиетті пайдалану арқылы айналасына әсер етуі. Өзін-өзі белсендіруге қажеттіліктен адам өз өмірінің мәнін іске асыру мүмкіндігі туындайды. Гуманистік психология зеріттеушілерінің бірі – В.Франкл [6] бойынша, адам өмірінің мәні ол баста берілмейді, оны іздеп табу керек, оны іздеп табудың үш жолы бар дейді: біздің немен айналысуымыз (шығармашылық, жасау т.б.), біздің өмірден алатынымыз (күйзеліс, қуаныш т.б.), тағдырымызды өзгерте алмауымыз себепті, солай қабылдауымыз. Осы құндылықтардың үш бөлігі бар: жасампаздық, бастан өткеру, қарым-қатынас.

Адам өмірінің мәнін табудың жолы ар-ұят дейді, В.Франкл. Ар-ұят – белгілі бір жағдайда өмірдің мәнін интуитивті іздеу. Өмірдің мәні дегеніміз бақытқа жетіп, өмірдің рахатын іздеу емес, жасампаздық, бастан өткізу, қарым-қатынас құндылықтарын іске асыру.

Өзін-өзі белсендіру мақсаты – қас-қағым сәтте толыққанды өмір сүру. Бірақ адам бұл уақыттың қысқа екенін сезінбейді, егер адамның өмірі мән-мағынаға толы болса, ол өзін толық аша алса, өзінің қажеттілігін сезіне білсе, ол өзіне де, өз өміріне де өте риза болып, өмірінің ақырына дейін белсенділігін жоғалтпай, өмірінің табыстарына қуанып, өзінің істеріне көңілі толуден болады.

Әрине, алдыңғы жағдайлар сияқты, өзіндік өзектілікте де кері беталыс бар, ол – өзінің істеу керек әрекеттерін орындамау, осыдан өзін-өзі алдау, өзін-өзі қорғау үшін әртүрлі сылтаулар іздеу басталады, оның түбі торығуға, үмітсіздікке әкеліп соғады.

Сонымен, өзін-өзі белсендіру үрдісінде адам болымысының екі бағыты тоғысады: өзіндік тану мен өзіндік өсу. Өзін-өзі тану арқылы, адам өзінің қажеттілігін мойындату үшін өз дарынын, қабілетін, мүмкүндіктерін барынша аша түседі және соларды пайдаланады.

Өзін-өзі белсендіруді сезіну – өмірінің мәнін табу, өзін толық ашу, өз міндетін толық орындау, өмірді толық сезініп, өз өмір сүруінің басты қажеттілігін түсіну, сезіну.

Өзін-өзі белсендірудің қандай амал-әдістері бар? А.Маслоу оның 8 түрлі жолын бөліп көрсетеді:

1. Бүкіл болымысымен бастан өткеру.

2. Өмір әрқашан таңдау үрдісінен тұрады: алға жылжу немесе кейін шегіну; жеке таңдаулар: өтірік айту немесе шындықты айту, ұрлық істеу немесе ұрла-мау т.б., бір сөзбен айтқанда, өсуді таңдау мүмкіндігі.

3. Адам өзін-өзі тыңдай білу қасиеті, яғни, өзгенің емес, өз пікіріне сүйену.
4. Адал болу қасиеті, өзіне жауапкершілік ала білу қасиеті.
5. Ерікті болу қасиеті.
6. Өз мүмкіндіктерін өзектендіру нысаны және оның қортындысы.
7. Қатты күйзеліс, әп-сәттегі рахат сәттеріне кепілдік беру мүмкін емес, оны іздеп әуре болудың да қажеті жоқ.

8. Адамның өз психологиялық паталогиясын табуы, одан қорғануы және оны жоюға күш салуы.

Өзіндік өміршендіктің қорытындысы – өз өмірінің мәнін түсіну, қателіктерді түзету арқылы дұрыс жолға шығу, өзінді тұлға ретінде мойындату, өзінің ерекшелігінді, ешкімге ұқсамайтындығынды, жан-жақтылығынды мойындату.

Сонымен, қорыта келгенде, өзіндік даму қиын, күрделі, жан-жақты үрдіс екенін көрдік, оның жақсы немесе кері жақтары барын, өз-өзінің мақсаты, түрлері, кескіні барын көрдік. В.Франкл мынадай жақсы сөз айтқан еді: «Тағдырды өзгерту мүмкін емес, егер оны өзгерте алсақ, ол тағдыр болмас еді. Адам оны өзгерте алмайды, әйтпесе ол адам болмас еді». Өзін-өзі жасау қабілеті – адамдық болымыстың ерекше билігі [7].

Психологиялық механизмдердің мәселелеріне тоқталайық: олар өзін-өзі қабылдау және өзін-өзі болжау.

Өзіндік дамудың механизмі ретіндегі өзіндік қабылдау және өзіндік болжау. Өзіндік танудың механизмдері жайлы сөз болған уақытта біз сәйкестік өзімізді бірдеңемен теңестіруге әкелетінін байқадық, ал рефлексияда (сананың өзіне психикалық көз жүгіртуі, өзіне назар аударуы) өзімізге сырттан қарайтынымызды байқадық және өзін-өзі болжау адамның өз-өзін, кейбір қасиеттерін қалай қабылдауына тікелей байланысты.

Сондықтан, тағы бір еске салып өтейік: өзіндік қабылдау – ол адамның өзін-өзі тануы, өзіндік дамумен қатар жүретін құбылыс.

- Юнг К. *Конфликты детской души*. -М., 1995.
- Адлер А. *Индивидуальная психология*. – *История зарубежной психологии, Тесты* // Под.ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. -М., 1986.
- Перлз Ф. *Опыт психологии самопознания*. – М., 1993.
- Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. – М., 1994.
- Маслоу А. *Дальние пределы человеческой психики*. – СПб., 1997.
- Франкл В. *Психотерапия на практике*. – СПб., 1999.
- Франкл В. *Человек в поисках смысла*. – М., 1990.

Резюме

В статье рассматривается проблема оценки знаний учащихся в аспекте саморазвития. Определены критерии саморазвития как процесса. Всесторонне рассмотрены понятия саморазвитие, самоопределение, самоактуализация.

Summary

The problem of assessing knowledge of pupils in the aspect of self-development. The criteria of self-development as a process have determined. Comprehensively considered the concept of self-development, self-actualization.

О ПРИРОДЕ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

С.Ш. Жумабекова – к.п.н., *гештальттерапевт-практик,
доцент кафедры СГД Университета Международного Бизнеса*

В современном мире увеличилось количество так называемых психосоматических заболеваний. Лечение психосоматических заболеваний требует комплексного мультимодального подхода, когда больным занимаются психологи и врачи вместе.

Обычно под психосоматическими нарушениями понимают две группы соматических расстройств:

- функциональные (в их основе лежит какой-либо патофизиологический процесс – например, повышенная перистальтика кишечника при диарее, повышенный мышечный тонус при головных болях напряжения – но не обнаруживается структурных изменений органов);
- органические (связанные со структурными изменениями тканей и органов – например, наличие атеросклеротических бляшек при склерозе сосудов) соматические расстройства, которые находятся под влиянием тех или иных психологических факторов /1/.

Выделяются также психосоматические реакции – нормальные физиологические проявления, которые возникают у всех людей в ответ на действие стресса, связанные с переживанием определенных эмоций – например, сердце-биение влюбленного, задержка дыхания при испуге, тошнота, связанная с чувством отвращения.

Заболевания, связанные с органическими изменениями, принято называть истинными психосоматическими болезнями или психосоматозами. Первоначально выделяли 7 психосоматозов (“holy seven” – святую семерку):

7. бронхиальная астма;
8. язвенный колит;
9. эссенциальная гипертония;
10. нейродермит;
11. ревматоидный артрит;
12. язва двенадцатиперстной кишки;
13. гипертиреоз /2/.

Позже этот список расширился – к психосоматическим расстройствам относят рак, инфекционные и другие заболевания.

Научная основа, на которой в дальнейшем развивались психосоматические исследования, была заложена З.Фрейдом, который сформулировал тезис о том, что ущемленный аффект (эмоция) порождает конверсионные симптомы – вытесненные из сознания социально неприемлемые инстинкты (агрессивные, сексуальные) прорываются, принимая ту или иную символическую форму. Хотя Фрейд не занимался психоанализом соматических заболеваний, соматических заболеваний, его идеи вдохновили некоторых психоаналитиков на исследования в этом направлении.

Основателем современной психосоматики считается Ф.Александр /1/. В 1932 году он основал в Чикагском институте психоанализа первую лабораторию системных исследований по психоанализу с упором на психосоматические проблемы. Исследователи Чикагского института описали конфликтные модели болезней, проявляющиеся у различных личностей. Например, язвенная болезнь связана с хронической фрустрацией потребности в зависимости, бронхиальная астма – с сильной бессознательной потребностью в защите и ласке со стороны матери, колиты – с эмоциональными трудностями в сфере достижения.

Срыв вегетативных функций связан с эмоциональным состоянием в определенных конфликтных ситуациях. Конфликтная неосознаваемая ситуация закладывается в детстве и может занимать доминирующее положение в жизни человека. Ситуация в настоящем, напоминающая ситуацию детства, актуализирует конфликт.

Ниже я приведу описание случая из своей психологической практики консультирования, которая полностью подтверждает теорию Ф.Александра /1/.

Недавно я читала лекции в Институте повышения квалификации учителей и там ко мне обратилась женщина за психологической помощью. Она заговорила со мной о не проходящем кашле у ее внука, и я предложила прийти на консультацию ее дочери. Через какое-то время она мне позвонила, и мы договорились, когда придет ее дочь. Но когда я открыла дверь в условленное время, там стояла женщина с ребенком. Я немного растерялась, т.к. ждала одну женщину. Но потом предложила им пройти в комнату для консультаций, выбрать себе место и сесть. Бросалось в глаза, что женщина постоянно одергивала сына, делая ему замечания: «Сядь ровно!», «Веди себя прилично» и т.д. А мальчик в это время прислонялся к маминому плечу, кладя на него свою голову. Чтобы побеседовать с мамой с глазу на глаз, я предложила мальчику поиграть в комнате моего внука. Оставшись наедине со мной, она рассказала о том, что ее муж – папа ребенка – бизнесмен. Приходит домой всегда уставший, и отдыхает один на втором этаже коттеджа. Совершенно не общается с мальчиком. А они – их полуторагодовалая дочь, сын и она – общаются на первом этаже. И все у них прекрасно. На вопрос: «А что же вас все-таки привело ко мне?», – она ответила, что устала лечить сына от кашля, т.к. медицинские препараты не помогают. И что мама ее посоветовала обратиться ко мне, т.к. я говорила о существовании психосоматических заболеваний, одним из которых является бронхиальная астма. После этого я предложила маме поиграть с сыном у меня на глазах, мне было важно понаблюдать, как она взаимодействует с сыном на самом деле. Выбрали детское лото. Мешок с картинками взяла в руки мама, и они начали играть. Мальчик проигрывал, и от этого стал сильно тревожиться: бить по мешку с картинками, называть лото плохой игрой и, наконец, отказался играть. Мама отпускала замечания и приказы: «Так нельзя себя вести!», «Прекрати капризничать!» и т.п. Я стала подбадривать мальчика, говоря, что это лишь игра и что скоро повезет ему. Он захотел сам вытаскивать картинки из мешка и мама, к счастью, согласилась. Игра продолжилась. Мальчик стал подглядывать и вытаскивать картинки, которые были на его картах. В конце концов, правдами и неправдами,

он выиграл игру и был очень доволен. Я спросила у него: «А почему ты так боялся проиграть? Что для тебя означает проигрыш?» Он ответил: «Двойка!!!» После чего я вновь пригласила его поиграть самостоятельно в другой комнате. По дороге туда он споткнулся нечаянно, и мы с его мамой засмеялись. Он обиделся, и я попросила у него прощения. Он успокоился и пошел играть. А мы с женщиной стали обсуждать ее впечатления от игры с сыном. Она с удивлением осознала, что никогда не играла с сыном в совместные игры. Мальчик, с ее слов, всегда играет сам в компьютерные игры. Я предложила ей поработать над своими отношениями с мужем. Она сказала, что ей не нравится, что она вспыльчивая в отношениях с ним. Когда я предложила рассказать какую-нибудь конкретную ситуацию, в которой она проявляет свою вспыльчивость, она ответила обобщенно: «Когда он не так говорит или не то делает!» Мне стало понятно, что она и мужа пытается «построить» под некий созданный ею идеальный образ. Когда я предложила ей одну технику-упражнение на осознание своего отношения к мужу, она вообще отказалась работать и сказала, что не хочет ничего менять в своем поведении, т.к. ее свекор такой же и что свекровь уступчивая, и все об нее «вытирают ноги». Я напомнила ей, что существует не только агрессивное или покорное типы поведения, но еще и ассертивное, уверенное в себе поведение, когда человек общается так, что, не нарушая личностные границы другого, сохраняет себя в отношениях. К сожалению, она все же не захотела работать. В это время из другой комнаты прибежал ее сын и стал пытаться обнять и поцеловать ее. Реакция мамы была следующей: отталкивая сына двумя руками от себя и отворачивая от него свое лицо, она недовольно комментировала: «Ну, началось!». Я показала ее, как в зеркале, и спросила, почему такая реакция? На что она ответила так: «В данный момент я не хочу пачкать сына губной помадой (у нее были сильно напылены губы)!». Я опять возразила и сказала, что можно тело ребенка прижать к своему телу, а щекой прикоснуться к щеке ребенка, и при чем тут помада! Она смотрела на меня в полном недоумении. В это время мальчик взял лото и сказал маме, что он хочет поиграть с ней в лото еще раз у меня в кабинете. Я сказала, что это сейчас невозможно, т.к. я жду следующего клиента. И предложила ему взять лото к себе домой, чтобы поиграть с мамой. Мальчик смотрел на меня, держал лото в руках и молчал. Я спросила у него: «Ты не уверен, что мама будет играть с тобой?» И тут мальчика «прорвало»: он сказал очень громко: «Да!», и следом посыпались все обиды на маму. Что она с ним никогда не играет, и что обещала что-то купить – не покупает! Мама пообещала, что они сейчас же поедут покупать обещанное, но мальчик сел в кресло и сказал, что никуда не пойдет, мотивируя тем, что обиделся. Я оправдалась, сказав, что мы же перед ним извинились, когда засмеялись. На что он ответил: «Ты извинилась, а мама – нет!». А я ведь даже не обратила на это внимание. Ну, тут мама извинилась, и мальчик пошел одеваться. Я наблюдала, как пятилетний ребенок самостоятельно обувает ботинки, и похвалила его. Мама стояла рядом. Потом я подала мальчику куртку и мама, наконец, помогла ему застегнуть замок. Когда мальчик вышел за дверь, эта молодая женщина удивленно сказала мне о том, что

сын никогда до сих пор не предъявлял ей столько обид. Я спросила: «Как Вы думаете, почему здесь он стал другим?» Она ответила, что не знает. Я высказала свое мнение, что мальчик стал вести себя свободнее и проявляться истинно, так как почувствовал мою поддержку. Когда я спросила у женщины, что она поняла из нашей встречи, она сказала: «Не хочу Вас обидеть, но, наверное, не все в жизни происходит, как в теории». Я ответила, что да, конечно, но на самом деле я все свои выводы сделала не по книжкам, а из собственных наблюдений за ее отношениями с сыном. Они ушли, и я подумала о том, что, скорее всего, в эту ночь мальчик не будет кашлять.

Хоть клиентка и считает, что между теорией и жизнью большая разница, однако, как раз по одной из теоретических концепций, объясняющих происхождение психосоматических заболеваний, бронхиальная астма является следствием недостатка родительского внимания. В нашем случае папа полностью отстранился от ребенка, а мама дает только отрицательное внимание. В описанной выше игре, мальчик тревожился из-за предстоящего проигрыша, боялся получить «двойку», как он сам сказал, а мама не дала ему никакой поддержки. Более того, ругала его в тот момент, когда он нуждался в поддержке. На попытки поцеловать и обнять маму мальчик получал отторжение. Этомумышленому мальчишке ничего не остается, как привлекать к себе внимание родных кашлем и болезнями.

1. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. *Психосоматическая медицина*. - М., 1999.
2. Ласовская Т.Ю., Гронский А.В., Меркушев В.В. *Психосоматическая медицина. Учебное пособие для студентов высших медицинских учебных заведений по курсу «Клиническая психология»*. -Новосибирск, 2002.

Түйін

Бұл мақалада психосоматикалық аурулардың табиғаты, мақала авторының психологиялық кеңес беру тәжірибесінен алынған оқиғалардың сипаттамасы негізінде қарастырылады.

Summary

This article examines the nature of psychosomatic disorders in the case of the example of the description of the practice of psychological counseling author.

МУҒАЛІМДІ ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУҒА ДАЯРЛАУДЫҢ МАҢЫЗЫ МЕН ЕРЕКШЕЛІГІ

М.С. Ибашова –*психология ФЗИ аға ғылыми қызметкері, психология магистрі*

Баланың ақыл-ойының дамуына, тұлғалық ерекшеліктерінің ықпал етуі, яғни тек генотип ғана емес, сонымен бірге фенотиптің әсері бар екені даусыз. Баланың биологиялық жас шамасы мен психологиялық жасы және индивидуалды жас арасында ерекшеліктер кездеседі. Әлеуметтік-психологиялық қолайлы ахуал, тамаша кәсіби еңбек көмегімен ерекше қабілетті оқушыны дарынға айналдыруға болады деген түсінік бар. Көптеген ғалымдар дарындылықты

генетикалық тұрғыдан деп қарастырып, оны белгілі бір даму сатысының соңғы нәтижесі деп түсіндіреді. Кезінде Сократ өзінің ерекше қасиетін түсіндіргенде «маған көмекке әрдайым мейірімді перім-гений келеді» /1/ деген екен. Дарындылықтың тұқым қуалайтыны, ұрпақтан-ұрпаққа берілетіні сөзсіз. Канада ғалымы Д.Хебб «генотиптік интеллект» деген ұғымды енгізді /2/. Интеллект – бұл мәдени-әлеуметтік орта мен индивидтің тәжірибесінен пайда болатын өнім, осы тәжірибені тиімді пайдалана білуінің 80% генотиптік құрылымға байланысты. XIX-XX ғ.ғ. ассоциативтік психологияда, дарындылық мәселесіне функционалдық көзқарас туындады. А.Бэн, В.Вундт, Д.Милль, Г.Спенсер, Т.Циген психолог ғалымдар ақыл-ойдың дарындылығын таным үрдістерін зерттеу арқылы қарастырды /3/. Дарындылықтың өзін жалпы және арнайы деп қарастырып, неміс ғалымы В.Штерн жалпы дарындылық-интеллектіден өзгеше, оны индивидтің өз ойын жаңа талаптар мен максаттар және міндеттерді орындауға саналы түрде бағыттай алатын қабілет деп, ал арнаулы дарындылықты бұл белгілі бір бағытта ерекше қабілеттер таныта білу деп қарастырды /4/. Ақыл-ой бұл тұлғаның жалпы, интегралды қасиеті. Ақыл-ойды немесе ерекше қабілетті балалық шақта жалпы әмбебаптық тұрғыдан қарастырады, ал уақыт өтісімен, тұлғаның есеюімен қабілет өзінің арнаулы қырларын көрсететіп пәндік дәрежеде мазмұнға ие болады.

Психолого-педагогикалық қызметте негізгі әрекет түрі баланың логикалық психикалық дамуы болып табылады. Мұнда білім беру үрдісі логикалық дамытумен тығыз байланыста болуы тиіс. Тәжірибеде нақты әрекет баланың жеке психикалық және белгілі әлеуметтік-педагогикалық кеңістіктегі дамуына сүйенеді. Оқушымен психологиялық қызметтің негізгі бағыттары: педагогтар, оқушылар мен ата-аналарға жеке және топтық кеңес беру, зерттеу жүргізу, әлеуметтік-психологиялық жағдайға қалыпты орта ұйымдастыру, оқушыларға негізгі пәндерді терең оқыту, олардың алған білімдерін, күнделікті өмірде өз деңгейінде қолдана білуіне ықпал жасау. Осы жетістікке жету мақсатында оқушылардың мінез-құлқын, сана-сезімінің жетілу деңгейін, танымдық үрдістерінің жақсы қалыптасуын қадағалап дамытып отыру қажет. Психологиялық зерттеу жүргізгенде, ата-аналарға, мұғалімдерге баланың психологиялық дамуындағы жас ерекшелігін және жеке ерекшелігін білуге бағдар жасалынады. Психопрофилактика және психологиялық түзету (коррекция) арқылы оқу-тәрбие үрдісін жүргізуге ықпал етуге мүмкіндік туады. Оқушыларды тұлғалық, интеллектуалдық, психоәлеуметтік тұрғыда дамыту, кәсіптік бағдары мен та-ным қызығушылықтарын нығайту, болашақ ұрпақтың интеллектуалдық қабілеттерін дамыту. Педагогикалық ұжымның инновациялық үрдістерге дұрыс бейімділігіне және өзінің психикалық қалыпты күйіне психологиялық жақсы жағдай туғызу. Ата-аналар мен мектеп арасында психопрофилактикалық ағарту жұмысын және өзара қарым-қатынасты нығайту. Түзету жұмыстары арқылы мұғалімдер мен ата-аналардың көмегі ұйымдастырылуы тиіс.

Баланың ақыл-ойын дамытатын жұмыстың мақсаты:

Тұлғаның жалпы қабілеттерін дамыта отырып, белгілі бір саладағы, ерекшелігін танытуға жан-жақты әдістемелік және психологиялық жағдай тудыру.

Балалардың жұмысын түзету жұмыстары арқылы көрсету. Оқушының ерекшеліктеріне қарай пән бойынша және ғылыми жұмыстар тақырыбын таңдау құқығын қорғау. Тұлғалық деңгейін заман талабына сәйкес қалыптастыру, оқушының мүмкіндік деңгейлерін салыстыру барысындағы жеке ерекшелік-терді дамыту, ізденімпаз ұстаздар ұжымын жетілдіру.

Ата-ана мен бірге ұстаздың өзін-өзі тәрбиелеуі мен жетілдіруінің басты жиынтығы өзіндік білімі болып, жалпы адамдық тәжірибені игеру, әдіснамалық және арнайы білімдерді, кәсіби іскерлігі мен дағдыларын игеру болып табылады. Бұны біз педагогикалық үрдісті дамыту үшін керекті мақсатқа бағытталған, белгілі жағдайда болатын танымдық іс-әрекеті деп түсінеміз.

Өзіндік білім – ұстаздың маман ретінде дамуының негізі. А.Дистербергтің сөзі бойынша «Ұстаз шын мәнісінде өзіне жеке тәрбиелеу мен білім бергенге дейін жұмыс істеуде білім беру мен тәрбиелеуге қабілетті» /5/ дейді. Егер педагог оқымаса, өзінің саласында ғылыми жетістіктерге мән бермесе, оларды тәжірибе жүзінде қолданбаса, оны қалып қойған деп айту аз, ол білім саласын артқа тартады, мектептің алдына қойған тапсырмаларын шешуде қиналады, мектеп ұжымының жалпы қозғалысына қарсы шығады. Академик Д.С. Лихачев «оқу әрқашан керек, барлық ірі ғалымдар өмірінің соңына дейін тек қана оқытпаған, өздері де оқыған, оқытуды тоқтатсаң - оқи да алмайсың, немесе барлық білім дамиды және қиындай бастайды» /6/ дейді.

Жас ұрпақтың дарыны мен талантын ашу, шығармашылық ойлау қабілетін жетілдіру, олардың өзіне деген сенімін нығайту, бір сөзбен айтқанда, өмірде өз жолын өзі таңдауына түрткі болу – ұстаздар қауымының бүгінгі таңдағы абыройлы борышы. Қазіргі уақытта педагогикалық оқу мекемелерінде дарынды балалармен жұмысқа арнайы дайындық өтпейді, тек психология курсына тұлғаны зерттеуге байланысты қабілеттер мен дарындылық жөніндегі жалпы түсінік беріледі. Мұғалімдердің біліктілігін жоғарлату және мұғалімдерді осы санаттағы оқушылармен жұмысқа дайындау жүйесінде, толық жабдықтарған жұмыстар жүргізілмейді.

Мектептік практикада мұғалімдер мен психологтарда дарынды балалармен жұмыс істеуде тәжірибе жоқ немесе өте аз, және де көпшілік мұғалімдер оған қол жеткізе алмайды. Сондықтан, әрбір мұғалімде дарындылар, олардың қабілеттері, диагностикасы, оқытудың ең жақсы формалары мен әдістері жайлы түсінік қалыптасады. Бұл дарынды балаларды оқыту мен тәрбиелеуде қиын-дықтар әкеледі.

Бұл мәселе жөніндегі зерттеулер мұғалімдердің дарынды балалармен жұмысына дайындығы мен қатынасын былай көрсетеді:

- дарынды балалармен жұмысқа дайындығы жоқ мұғалімдер олардың мәселелеріне немқұрайлы қарайды немесе мүлдем ол туралы түсініктері болмайды;
- кейде мұндай мұғалімдер дарындыларға өш болады, себебі олар оның беделіне қауіп төндіреді;
- олар дарынды балаларды анықтауда төмен көрсеткіштер көрсетеді, өйткені олардың ерекшеліктерін, қажеттіліктерін білмейді және кешенді диагности-калық әдістемені меңгермеген;

- дайындықсыз мұғалімдер алға озушы балалар үшін тапсырмаларды сандық жағынан ұлғайту тәсілін ұсынады және мұндай оқушыларға қажетті, сапалы түрде ерекше әдістерді таңдауда қиындыққа кезігеді /4/.

Әлемдік тәжірибе көрсеткендей, дарынды балаларды анықтау және оқыту мәселесі жөнінде арнайы дайындықтан өткен мұғалімдер, мұндай дайындықты өтпегендерден көп ерекшеленеді. Арнайы дарынды балалармен жұмыс жасау кәсібін жоғарлатқан мұғалімдер дарынды балаларға көбірек сәйкес келетін әдістерді қолданады, нәтижесінде оқыту жылдамдығы жоғары болады, олар танымдық үрдістердің жеделдеуіне бағыттала отырып, оқушылардың өз бетін-ше жұмыс жасауына ұйытқы болады. Арнайы дайындалған мұғалімдер оқушылардың шығармашылығының дамуына көп көңіл бөлген, олардың тапсырмаларды және тәжірибелік мәселелерді шешуде стандартты емес шешімдер қабылдауларына жол беріп отырған. Мұғалімдер сабақтың міндеттерін нақты және саралап, сәйкес материалдарды, оқытудың әдістерін тандап алған.

Мұғалімнің дарынды балалармен жұмысқа дайындығы мәселесі арнайы ғылыми зерттеулерді талап етеді. Бірақ қазірдің өзінде бұл дайындықтардың мазмұнының негізгі бағдарларын байқауға болады.

Мұғалімдердің дарынды балалармен жұмысқа дайындығының мазмұнын анықтауда тұлға, іс-әрекет, дарындылық, теориясының педагогикалық үрдісінің тұтастылығына сүйену керек.

Дарынды балалармен жұмысқа дайындық мотивациялық, мазмұнды -үрдістік компоненттерден тұратын интегралды, тұлғаның құрылымы болып табылады.

Дайындықтың мотивациялық компоненті, бұл мұғалімнің дарынды балалармен арнайы жұмыстың Республиканың интеллектуалды потенциалын өсірудегі әлеуметтік мәнін түсінуі; маңызды кәсіптік сапа ретіндегі балаларға деген сүйіспеншілік, дарындыларға деген оң көзқарас, олардың мәселелерін түсіну, дарындылармен жұмыста жоғары нәтижелерге жетуге деген ұмтылыс.

Дайындықтың мазмұнды компоненті, бұл тұлғаның теориясын білу және оның қалыптасуына іс-әрекет құрылысынан қарау, дарындылықтың табиғатын, оның белгілерін, дарынды бала тұлғасының психологиялық ерекшеліктерінің түрлерін білу, дарынды оқушыларды білу, педагогикалық үрдістің негіздерін білу.

Дайындықтың үрдістік компоненті дарындыларды анықтаудың кешенді әдістемесін білуді, оқу бағдарламасынан жоғары, қосымша материалдарды таңдай алуын, яғни дифференциацияланған оқытуды енгізу, дарындыларға шығармашылық және зерттеу тапсырмаларды талдау тиімділігін, оқытудың жаңа технологияларын пайдалану, оқушылардың өзара психологиялық сауатты қарым-қатынасын орнату икемділігін, дарындыларға арнап олардың нақты ерекшеліктерін есепке ала отыра индивидуалды бағдарламалар құра алуын оқытудың бағалай алуын, ата- аналарға арнап кеңес жүргізе алуын қамтиды.

Мұғалімнің дарынды балалармен жұмысына дайындығының жоғарыда көрсетілген бөліктеріне сүйене отырып сәйкес білім беру мекемелеріне, басқару құрылымдарына (РҒПО «Дарын») білім берудің аймақтық басқарулары бойындағы аудандық орталықтар арнайы семинарлар, курстар, ғылыми- практикалық

семинарлар үшін бағдарламалар құру және осы мәселе жөнінде мұғалімдер біліктілігін жоғарлатуды бастау керек /7/.

Дарынды балалармен жұмыс жасау үшін педагогикалық колледждер мен университеттерде болашақ мұғалімдерді дайындау керек. Мұнда мұғалімдердің дарынды балалармен жұмысқа дайындалысы жөніндегі бағдарламалар теориялық және де практикалық материалдарды қамтуы керек. Арнайы семинарлар мен курстарды өткізу әдістемесі лекциялармен ғана шектелмей тыңдаушылардың практикалық, ғылыми-зерттеу тапсырмаларын, тренингтерді, іскерлік ойын-дарды және т.б. орындауында қадағалау керек

Елдің интелектуалды қорының және алға дамуының негізі ретіндегі адам дарындылығы тұқым қуалаушылықтың және қажетті әлеуметтік жағдайлардың, сондай-ақ білім берудің де нәтижесі болып табылады.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесіндегі реформа оқу мекемелерінің типтерін, білім берудің мазмұнын, педагогикалық үрдісті ұйымдастырудың үлгілері мен әдістерін, оқушылардың оқу және тәрбиесін жетілдірудің амалдарын түбірлі жаңартуға негізделген.

Соңғы жылдары педагогикалық ғылымға және практикаға «педагогикалық инновациялар», «жаңа енгізулер», «жаңалықтар», «педагогикалық немесе білім беру технологиялары» сияқты түсініктер енді. Оларды басқа оқу-тәрбиелік міндеттермен қатар іске асыру дарынды балалар мәселесін шешуге де көмектеседі. Дегенмен, «педагогикалық технология» терминін түсіну және қолдануда үлкен айырмашылық бар. Педагогикалық технологияларды ғалымдар әртүрлі тұрғыдан қарастырады: педагогикалық үрдісті құрудағы психолого-педагогикалық нұсқаулардың жиынтығы, педагогикалық міндеттерді шешуге бағытталған әдіс-тәсілдер мен амалдар, оқушылар мен оқытушылардың ортақ іс-әрекетін ұйымдастырудың үлгісі ретінде.

Қазіргі заман талабына сай егеменді еліміздің тізгінін ұстайтын жан-жақты дамыған, зерек те, зерделі болашақ азаматтары осы жоғарыда баяндалған дарынды балалар арасынан шығатынын ескере отырып, қазіргі заманның ұстаздары өз білімдерін үнемі жетілдіріп, оқытудың әдіс-тәсілдерін балалардың даму ерекшеліктеріне ыңғайландырып, жаңартып отыру керектігін бүгінгі күннің басты талабы деп білеміз.

1. Пиаже Ж. *Психология интеллекта. /Избр. психолог.труды.* -М., 1969.
2. Лейтес Н.С. *Психология одаренности детей и подростков.* -М., 1996.
3. Гильбух Ю.З. *Внимание: одаренные дети.* -М., 1991. -89- 93 с.
4. Штерн В. *Одаренность детей и подростков и методы ее исследования.* - М., 1966. -65 с.
5. *Программа развития творческой одаренности у детей. /Сост. Нурахонова А.А., Жумадиллаева О.А.* -Алматы, 1997. -3-9 с.
6. Матюшкин А.М. *Загадки одаренности.* -М., 1993.
7. Мұрсәлімова М. *Дарынды балалармен жұмыс. /Қазақстан мектебі. 2004., №6. 34-36 б.*

Резюме

В данной статье рассматриваются требования, предъявляемые к учителям работающим с одаренными детьми.

Summary

In the article the requirements shown to teachers working with exceptional children are considered.

ДИНАМИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ВРАЧЕЙ К ПАЦИЕНТАМ

Ш.С. Марданова – *ст. преподаватель кафедры коммуникативных навыков
КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова*

За последние десятилетия медицина претерпела глубокие качественные изменения и из практически чисто гуманитарной науки превратилась в технико-гуманитарную. Стремительное развитие медицинской науки, широкое внедрение технических средств привели к радикальному изменению диагностической и лечебной концепции, что не могло не отразиться на главной составляющей - системе отношений «врач-пациент».

Для определения системы отношений врачей к пациентам было проведено диагностическое исследование. В исследовании принимали участие 246 чел.-лек: 94 студента-медика первого курса Казахского национального медицинского университета им. С.Д. Асфендиярова, 82 резидента этого же университета и Алматинского государственного института усовершенствования врачей и 70 практикующих врачей различных специальностей городских поликлиник.

Для диагностики сферы отношений испытуемых были использованы несколько шкал: «Шкала принятия других» Фейя, «Шкала доброжелательности» Кэмпбелла, «Шкала доверия» Розенберга, «Шкала враждебности» Кука-Медлея, адаптированные Ю.А. Менджерицкой [6]. Преимущество данных методик в том, что они двухполюсные шкалы, то есть позволяют учитывать виды отношений с положительным и отрицательным знаком.

«Шкала принятия других» Фейя использовалась для определения степени интенсивности отношения принятия других людей. Результаты диагностики дали следующие результаты: высокий показатель принятия других имеют 2,1% студентов и 4,9% резидентов, в группе врачей испытуемых с высоким показателем принятия не обнаружено. Средний показатель принятия с тенденцией к высокому выявлен у 43,6% студентов, 40,3% резидентов и 40% врачей. Средний показатель с тенденцией к низкому обнаружен у 52,2% студентов, 52,4% резидентов и 57,1% врачей. Низкий показатель по данной шкале имеют 2,1% студентов, 2,4% резидентов и 2,9% врачей. Сравнение среднегрупповых показателей интенсивности оценки принятия других всех исследуемых выборок позволяет определить общие тенденции. Наибольший среднегрупповой показатель – 46,7 баллов выявлен в группе студентов, 43, 4 баллов в группе резидентов и 38,2 балла в группе врачей, то есть для студенческой аудитории

характерен средний показатель принятия других с тенденцией к высокому, для резидентов и врачей – средний показатель с тенденцией к низкому.

«Шкала доброжелательности» Кэмпбелла применялась для диагностики степени интенсивности отношения доброжелательности к другим людям. По результатам исследования выявлены следующие данные: высокий показатель доброжелательного отношения характерен для 4,3% студентов, в группе резидентов и врачей таких данных не обнаружено. Средний показатель по данной шкале имеют 57,4% студентов, 62,2% резидентов и 41,4% врачей. Низкий показатель выявлен у 38,3% студентов, 37,8% резидентов и 58,6% врачей. Среднегрупповой показатель степени интенсивности доброжелательного отношения к другим у студентов равен 4,8 баллам (средний уровень), у резидентов – 6,1 баллам (средний уровень), в группе врачей – 3,6 балла (низкий уровень).

Для определения уровня доверия испытуемых к другим людям использовалась «Шкала доверия» Розенберга. Диагностика не выявила высоких показателей доверия ни в одной группе испытуемых. 43,6% студентов, 37,8% резидентов и 34,3% врачей показали средний уровень доверия. 56,4% испытуемых группы студентов, 62,2% испытуемых резидентов и 65,7% испытуемых врачей имеют низкий показатель доверия к другим людям. Среднегрупповой показатель уровня доверия в группе студентов составляет 2,4 балла (средний уровень), у резидентов – 1,3 (ближе к низкому уровню) и у врачей – 0, 8 баллов (низкий уровень).

Итак, анализ по шкалам позволяет проследить динамику развития сферы межличностных отношений групп испытуемых. Отношение принятия других на высоком и среднем уровне с тенденцией к высокому характерно в большей степени группе студентов и резидентов, этот показатель снижается в группе врачей. Доброжелательное отношение к другим людям в большей степени характерно для группы резидентов, этот показатель уменьшается в группе студентов и значительно в группе врачей. Доверие к другим людям, к их доброте, честности, помощи, представленные в большей степени в группе студентов, уменьшается в группе резидентов и врачей.

«Шкала враждебности» Кука-Медлеля использовалась для измерения интенсивности отношений враждебности, агрессивности и подозрительности. Исследование выявило средний показатель цинизма с тенденцией к высокому у 91,5% студентов, 90,2% резидентов и 92,5% врачей. Средний показатель цинизма с тенденцией к низкому показали 8,5% студентов, 9,8% резидентов и 7,1% врачей. Высокого и низкого уровня по данной шкале у испытуемых трех групп не обнаружено. Среднегрупповой показатель оценки интенсивности цинизма в студенческой аудитории равен 56,3 баллам, в группе резидентов – 52,4 баллам, в группе врачей – 61,1 баллам, что соответствует среднему показателю цинизма с тенденцией к высокому.

По шкале агрессивности диагностика не выявила высоких и низких показателей в испытуемых группах. Среднюю интенсивность агрессивности с тенденцией к высокому уровню проявили 64,9% студентов, 73,2% резидентов и 77,1% врачей. Средняя интенсивность агрессивности с тенденцией к низкому харак-

терна для 35,1% студентов, 22 26,8% резидентов и 22,9% врачей. Средне-групповой показатель оценки интенсивности агрессивности у студентов составляет 32,6 балла, у резидентов – 31,4 балла и у врачей – 38,8 балла, это соответствует среднему уровню агрессивности с тенденцией к высокому.

Шкала враждебность показала следующие результаты: 44,7% испытуемых студента, 50% испытуемых резидента и 62,9% испытуемых врача имеют средний показатель враждебности с тенденцией к высокому уровню. У 55,3% испытуемых студента, 50% испытуемых резидента и 37,1% испытуемых врача – средний показатель с тенденцией к низкому уровню. Средний показатель уровня враждебности в группе студентов равен 17,9 баллам, в группе резидентов – 17,6 баллам, что по шкале враждебности интерпретируется как средний показатель с тенденцией к низкому, в группе врачей – 23,5 баллам – средний показатель с тенденцией к высокому.

По результатам исследования трех шкал сферы межличностных отношений мы видим, что у основной части испытуемых повышенный уровень цинизма, у больше половины испытуемых средний уровень агрессивности с тенденцией к высокому показателю и средний уровень враждебности с тенденцией к высокому показателю. Причем количество испытуемых, имеющих повышенный уровень враждебности, а также интенсивность данного отношения, увеличивается в группе врачей.

Необходимо отметить, что в психологической литературе враждебность, враждебные отношения исследуются в контексте агрессивного поведения. А.Басс рассматривал агрессию и враждебность как реакции человека, отличающиеся друг от друга. Исследователь указывал, что враждебность и агрессивное поведение хотя и сочетаются часто, но отнюдь не всегда. Люди могут находиться во враждебных отношениях, но никакой агрессии не проявлять хотя бы потому, что известны ее отрицательные последствия. Бывает и агрессия без враждебности, агрессия без возникновения враждебных чувств. В опроснике агрессивности Басса-Дарки враждебность определяется как общая негативная, недоверчивая позиция по отношению к окружающим, индексом враждебности являются обида и подозрительность. Агрессия – это активные внешне реакции агрессии по отношению к конкретным лицам. Формами агрессивных реакций являются физическая агрессия, косвенная агрессия, вербальная агрессия и раздражительность. Для А.Эллиса, враждебность и агрессия – также неравнозначные понятия, враждебность – одна из форм агрессии. Для враждебно настроенного человека характерны ненависть, злорадование, антагонизм, придиричивость, вспыльчивость, раздражительность, обидчивость, мстительность. Враждебность, по мнению ученого, возможно, самая большая помеха установления близких, дружественных межличностных отношений, поэтому она нездорова. К.Изард тоже подчеркивал, что агрессивные вербальные и физические действия не входят во враждебность [4]. Агрессивное поведение может проистекать из чувства враждебности, мотивироваться им, но само этим чувством не является. С точки зрения ученого, враждебность представляет собой комплексную аффективно-когнитивную черту личности и проявляется в чувстве гнева,

отвращения и презрения. Выступая в комплексе, каждая из этих эмоций имеет свои отличительные особенности. Причины гнева конкретного человека, по мнению К.Изарда, необходимо рассматривать во взаимосвязи с его установками и целями. Любое препятствие на пути достижения цели, вынужденная приостановка деятельности воспринимается как ограничение, сбой и может вызвать у человека гнев. Ограничение физической или психологической свободы служат активаторами гнева, так как вызывают дискомфорт и боль. Источником гнева могут быть и мысли о допущенной ошибке, несправедливости, незаслуженной обиде. Однако в отличие от проявлений агрессии переживание и выражение гнева может вызывать позитивные последствия, эмоция гнева создает импульс для действия, мобилизует энергию человека и позволяет ему активизировать деятельность. Эмоция отвращения связана с мотивацией отвержения физически и психологически вредных объектов. Человек, вступая в многообразные взаимодействия с окружающей средой, демонстрирует большое разнообразие реакций приближения – отстранения. Существует множество мотивационных механизмов, побуждающих его к принятию другого человека, объекта, события, а также еще больше механизмов, заставляющих избегать те или иные стимулы. Основная функция эмоции отвращения, согласно К.Изарда, состоит в том, что она мотивирует отвержение неприятных или опасных объектов: пищевых или химических раздражителей, «скверных» ситуаций. Отвращение заставляет человека устранить этот раздражитель или изменить его таким образом, чтобы он перестал быть отвратительным. Человек испытывает отвращение к грязной одежде, запаху грязного тела своего и чужого, к загрязнению окружающей среды, к неприемлемому поведению, поэтому эмоция отвращения играет большую роль в поддержании гигиены тела, санитарного состояния окружающей среды и в установлении определенных стандартов поведения. Эмоция презрения связана с чувством превосходства. Чаще всего она возникает в межличностном общении и сопровождается чувством ценности и значимости собственного «Я» по сравнению с «Я» другого человека. Однако презрение может проявляться не только в отношении к другому человеку, но и к самому себе, когда одна часть «Я» человека чувствует превосходство над другой частью «Я». С точки зрения исследователя, презрение чаще всего возникает в ситуациях, когда человеку нужно почувствовать себя сильнее, умнее, образованнее соперника, в чем-то превзойти его. Эмоция презрения порождает холодность и отчуждение, приводит к обесцениванию и деперсонализации объекта, заставляет воспринимать его как нечто «недочеловеческое». Эта триада негативных эмоций активизируется в ситуациях фрустрации и приводит к негативному отношению к самому себе, к другим людям, к миру в целом.

Следует еще раз подчеркнуть, что профессиональное взаимодействие и общение врачей изобилует фрустрирующими ситуациями, вызывающими негативное их отношение к пациентам. Врачи, ежедневная работа которых сопряжена с такими отрицательными фактами, как боль, страдание другого человека, процесс умирания, смерть, в большей степени подвержены риску

стать бесчувственными и циничными людьми. В повседневном обиходе укрепилось мнение об особом профессиональном цинизме, циничной грубости, «черном» юморе врачей, это находит отражение и в анекдотах про врачей. Проявляется цинизм в словах и в поступках: обесценивании того, что составляет культуру человечества, глумлении над нравственными принципами, осмеянии идеалов, попирании человеческого достоинства. В культурологическом аспекте цинизм рассматривается как эмоционально-ценностная ориентация личности, противопоставленная сентиментализму, особой чувствительности, жалости, равнодушию к страданиям другой личности, способности к сопереживанию. С точки зрения А.Б. Есина, цинизм и сентиментализм представляют собой, по сути, две стороны одной медали, которые компенсируют друг друга [3]. Сентиментальность для циника – наиболее простой и наименее обременительный способ утвердить собственную человечность. При этом сочувствие другому человеку в сентиментальности принципиально бездейственно, оно выступает своего рода психологическим заменителем реальной помощи. Цинизм же может скрывать повышенную чувствительность, уязвимость и выражаться в форме иронии и сарказма. Для эмоционально-ценностной ориентации сентиментальности цинизм служит предохранительным клапаном, без которого личность «буквально захлебнется в слезах». Многие практикующие врачи считают, что в разумных пределах, цинизм – это необходимая составляющая их профессиональной деятельности, она позволяет им взвешенно, спокойно и осмысленно принимать жизненно важные для других людей решения, брать на себя за них ответственность, не поддаваясь эмоциям, не впадая в панику. Сталкиваясь с рутинной человеческих страданий и смертей, медицинские работники неизбежно развивают в себе такую защитную реакцию как цинизм, который является психологическим клапаном для снятия напряжения.

В ходе нашего исследования выяснилось, что циничное отношение врачей к пациентам может проявляться в следующих видах:

в необоснованном приписывании пациентам низменных мотивов поведения: «Ничего у нее не болит, специально пришла, чтобы меня нервировать»;

в обесценивании эмоциональных переживаний пациента: «Что вы схватились за кресло, вы мне сейчас ручки кресла сломаете, вам не больно»; «Открой-те рот шире, не дергайтесь, вы мне мешаете работать», «У меня большой прием, мне некогда вас успокаивать»:-

в обесценивании нравственных, духовных ценностей: «Что вы плачете, все умрем, все там будем», «У вас гипертрофия левой половины сердца, зачем вам рожать?» (беременной на шестом месяце), «С таким повышенным давлением вы не выносите ребенка» (беременной на пятом месяце);

в оправдании должностными обязанностями, инструкциями: «Я не обязана выслушивать всю историю ее жизни», «Вы больной не моего участка, ждите своего врача», «Мне не платят за то, чтобы я вас успокаивала»; как средство самоутверждения, реализации власти: «Если вы такой умный, лечите сами»;

в эгоистичном манипулировании людьми, особенно в платных медучреж-

дений: «Как выходите с такими зубами, вам немедленно их нужно лечить», «Если вы сейчас не запломбируете, вы останетесь без зубов».

Пример. Сауле, врач-реаниматолог, стаж работы 11 лет.

Жалуется на большую нагрузку, частые ночные дежурства, которые приводят ее к физическому и эмоциональному истощению. «Почему именно на мое дежурство больные надумывают умирать, особенно по ночам, когда лаборатория не работает, и других врачей нет. Все приходится делать самой. Но мне интересно, выкарабкается или не выкарабкается больной. Поймала себя на мысли, что для меня больные не люди, а просто клинические случаи, которые обогащают мой врачебный опыт. Мне неинтересно выслушивать их проблемы, а их эмоции: страхи, тревоги меня раздражают, мешают работать. Мне хочется просто выполнять свою работу, без ошибок, с хорошим результатом. К смерти больного отношусь уже спокойно. Если умирать с каждым больным, можно сойти с ума. Если же больной умер, то думаешь, как бы себя подстраховать. Больше всего раздражает необходимость разговаривать с родственниками, их успокаивать».

Повышенный уровень цинизма врачей находит отражение в социолекте, разновидности медицинской устной речи, основной лексикон которого составляют профессиональный жаргон, слэнг и медицинское просторечие. Слова и устойчивые словосочетания медицинского социолекта, составляющие определенную часть языкового репертуара медицинского социума, характеризуются сниженной коннотацией и эзотерической (тайной, скрытной, исключительно для посвященных) функцией. По мнению В.П. Абрамова и Г.А. Абрамовой, возникновение и функционирование медицинского жаргона в профессиональном неофициальном общении врачей объясняется двумя основными причинами: 1) краткие наименования экономят время; 2) использование сниженной, иногда грубоватой лексики - это психологическая разгрузка в тяжелом труде врачей [2]. В речи медиков исследователи отмечают профессиональные жарго-низмы, созданные на основе специальных терминов или обиходной лексики. Например, белка - алкогольный делирий или белая горячка; консервы - больные, находящиеся в отделении (как правило, хирургическом) на консервативном лечении; чехол - летальный исход; наркоз - астрал; рецидивист - больной с рецидивом болезни; операция «колбаса» - повторные ампутации нижних конечностей; вешалка - взвешивание больных, аппендюки - больные после аппендэктомии. Большую группу составляют слова и словосочетания со стилистически сниженным, грубым, иногда вульгарным оттенком. Необходимо отметить, что социолект в основном используется при взаимодействии и общении врача с коллегами, хотя некоторые лексические средства попадают в речь врачей и при общении с пациентами.

Однако цинизм, по мнению психологов, может быть следствием компенсации чувства собственной неполноценности, застенчивости, зависти, средством самоутверждения. Это способ приспособления к ситуации, когда человек хочет казаться сильнее, умнее, удачливее, чем есть в реальности. Такая компенсация приводит к обесцениванию другой личности, унижению его достоинства,

принижению духовных, нравственных ценностей. Такое проявление цинизма мы наблюдали в среде студентов-медиков в процессе эксперимента: «Что такой бледный? Черепок испугался?», «Зачем мне учиться и овладевать знаниями, успех в жизни определяется не компетентностью и знаниями, а практичностью и умением делать свой бизнес», «Знания не нужны, главное уметь делать деньги». Необходимо отметить, что именно в студенческой аудитории 56,4% испытуемых имеют адекватно завышенный и 18,1% испытуемых неадекватно завышенный уровень самооценки. Поэтому мы предполагаем, что повышенный уровень цинизма студентов является компенсаторным средством, позволяющим самоутвердиться в среде однокурсников.

Итак, исследование выявило особенности развития сферы межличностных отношений студентов-медиков, резидентов и врачей. Анализ шести шкал, три из которых диагностируют положительное отношение и три отрицательное отношение, позволил выделить четыре типа отношений, характерных для данной выборки:

1) безусловно позитивное отношение к другим людям – испытуемые, имеющие высокие показатели принятия, доброжелательности и низкие показатели цинизма, агрессивности и враждебности;

2) условно позитивное отношение к другим людям – испытуемые, имеющие высокие показатели принятия, доброжелательности и высокие показатели цинизма, агрессивности и враждебности (негативное отношение обусловлено фрустрирующей ситуацией);

3) равнодушное отношение к другим людям – испытуемые, имеющие низкие показатели принятия, доброжелательности и низкие показатели цинизма, агрессивности и враждебности;

3) безусловно отрицательное отношение к другим людям – испытуемые, имеющие низкие показатели принятия, доброжелательности и высокие показатели цинизма, агрессивности и враждебности.

При анализе мы не учитывали показатели по шкале доверия, так как у испытуемых трех групп не выявлен высокий уровень доверия.

Таким образом, в ходе исследования заметна динамика развития негативного отношения от одной возрастной группы к другой. Количество испытуемых врачей с высоким уровнем негативного отношения к другим людям увеличилось по сравнению с испытуемыми резидентами и студентами, по восходящей линии. Соответственно количество испытуемых студентов с высоким уровнем положительного отношения к другим людям уменьшилось в группе резидентов и врачей по нисходящей линии. Ежедневная психическая и физическая перегрузка, постоянная включенность в лечебно-диагностический процесс, высокая ответственность, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, фрустрирующие ситуации, ролевые конфликты, поведение «трудных» пациентов приводит к изменению системы отношений личности врачей. Деструктивные изменения проявляются не только в эмоциональной сфере личности, они затрагивают мотивационную, когнитивную и поведенческие сферы, влияют на взаимоотношения с пациен-

тами. По результатам эксперимента выявлены следующие характеристики уровня развития межличностных отношений: низкий уровень принятия других людей; низкий уровень доброжелательности; низкий уровень доверия к другим людям; повышенный уровень развития цинизма; повышенный уровень развития агрессивности; повышенный уровень развития враждебности. Результаты исследования доказывают существование зависимости между уровнем развития межличностных отношений и качеством профессионального общения испытуемых.

1. *Абрамова Г.С., Юдичиц Ю.А. Психология в медицине. М., 1998.*
2. *Абрамов В.П., Абрамова Г.А. Социолектная и обиходно-просторечная медицинская лексика. / Русистика 2003: Язык, коммуникация, культура. Университетское издательство "Епископ Константин Преславски", Шумен, 2003.*
3. *Есин А.Б. Введение в культурологию. - М.: Высшее образование, 1999.*
4. *Изард К. Психология эмоций. - СПб., 2003.*
5. *Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учеб. для вузов. - СПб., 2001.*
6. *Лабунская В.А., Менджерщицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. - М., 2001.*

Түйін

Бұл мақалада дәрігерлер мен пациенттердің тұлғаралық қарым-қатынасының динамикасы қарастырылады.

Summary

This article is about the dynamics of inter personal relationship between physician and patient.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У СТУДЕНТОВ: УРОВНИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И ТЕХНИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Риги Гити – магистрант 1-го курса Института Магистратуры и
Докторантуры PhD КазНПУ имени Абая

Интернет-зависимость, или интернет-аддикция определяется как психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета [1].

На сегодняшний день интернет-аддикции становятся реальной угрозой психическому здоровью населения: среди обращений в терапевтической практике психологов одно из значимых мест занимают вопросы психологии зависимости [2].

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. По утверждению Б.Г. Ананьева, он является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности [3].

Возраст 18-20 лет – это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости.

Юность – пора самоанализа и самооенок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального "я" с реальным. Но идеальное "я" еще не выверено и может быть случайным, а реальное "я" еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности [4]. Указанные трудности могут в свою очередь послужить основой для формирования разного рода зависимостей.

Мы считаем, что студенты первого курса являются наиболее уязвимой категорией учащихся в образовательной системе высших учебных заведений, поскольку они не адаптированы к новой среде, где требуется большая дисциплинированность, организованность, самостоятельность и ответственность. Следовательно, изучение психических и социальных особенностей формирования интернет-зависимости у студентов-первокурсников является актуальной темой исследования.

Рассмотрим причины, по которым студенты чаще других групп населения обращаются к услугам «Всемирной паутины».

Во-первых, это постоянная потребность в информации при подготовке к семинарам, экзаменам, выполнении заданий. Интернет предоставляет доступную, полную и разнообразную информацию. Развитая сеть «поисковиков», таких как Google, Yahoo, Yandex, Rambler и других облегчает поиск нужных сведений. Такая доступность и лёгкость получения нужной информации нередко вызывает привыкание и заставляет отказаться от поиска сведений в книгах, журналах и других источниках, оставляя в качестве приоритетного только интернет [5].

Во-вторых, недостаток времени из-за учёбы для встреч с друзьями приводит к общению с ними при помощи интернет – ICQ, e-mail или различных социальных сетей. Высокая социальная активность студенческого возраста выражается в поиске новых знакомств, при помощи тех же услуг сети. Расширение возможностей для коммуникации в различных виртуальных группах позволяет получить определённый социальный статус, что является важным для студента. Общение и знакомства при помощи интернет легки, необременительны, доступны в любое время. Компьютер и мобильный телефон помогают экономить время на общении с друзьями и знакомыми, позволяя для этого даже не выходить из дома [6].

В-третьих, свою роль играет высокая познавательная мотивация студенческого возраста. Интерес к научному поиску, стремление к знаниям, самообразованию, поиску новой информации отлично удовлетворяется интернетом, содержащим информацию на любой вкус и запрос [5].

С другой стороны имеют место и отрицательные моменты информатизации. Так, обилие всевозможных готовых рефератов, докладов и других ресурсов сети, которые можно без проблем скачать, облегчают жизнь студентам, но при этом страдает интеллект, отпадает необходимость искать информацию, обрабатывать и систематизировать её самостоятельно [7].

Рассмотрим методологические основы исследования интернет-зависимости студенческой молодежи. Методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе [8].

Методологическое знание состоит из нескольких структурных уровней. В отечественной психологии довольно широко распространилась структурная модель методологического знания, в которой выделено четыре уровня:

- уровень философской методологии;
- уровень общенаучной методологии;
- уровень конкретно-научной методологии;
- уровень процедуры и техники исследования (Садовский, 1980; Юдин, 1978; Зинченко, 1983) [9].

Рассмотрим основные методологические уровни нашего теоретического исследования.

1. Уровень философской методологии. Представляет собой философские знания, полученные при помощи методов философии и разрабатываемые обычно профессиональными философами [9].

Исходя из экзистенциального подхода, любой интернет зависимый человек будь то подросток, юноша или взрослый, способен преодолеть аддикцию путем своего «Я» и внутренних ресурсов, при этом ведущую роль играет не разум, а чувства, мечта, вера. Главным моментом является то, насколько субъект желает изменений. Поскольку экзистенциализм, это философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее "Я" каждого. Экзистенциалисты отмечают деформации личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т.п. [10].

Также мы считаем что, Интернет-зависимость, являясь проявлением определенных нарушений в развитии личности, может быть следствием негативных факторов окружающей среды в процессе воспитания, т.е. социализации. Здесь же возможно предположение внутрисемейных конфликтов, неправильного выбора друзей и т.д. Поскольку человек является субъектом общественных отношений, а современное общество ориентировано на экономический и техни-ческий прогресс, следует вывод, что оно играет немаловажную роль в развитии феномена интернет зависимости. Здесь мы руководствуемся диалектическим подходом. Поскольку основным положением диалектического материализма, является то, что материя первична, а сознание вторично; явления объективного мира и сознания причинно обусловлены, поскольку взаимосвязаны и взаимозависимы (принципы детерминизма). Исходя из данного философского подхо-

да, личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс [10].

2. Уровень общенаучной методологии, или общенаучных принципов и форм исследования. Например, структурализм, получивший широкое распространение в антропологии, этнографии и отчасти в психологии и психотерапии, системный анализ, логический анализ. Методологию системного проектирования Г.П. Щедровицкого также можно отнести к уровню общенаучной методологии [9].

Мы предполагаем что, феномен интернет зависимости необходимо рассматривать в совокупности таких особенностей как, познавательная сфера, индивидуальные особенности личности, коммуникативные навыки и т.д., в их взаимосвязи между собой. Поскольку, исходя из системного подхода, относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. В данном случае существует возможность изучения и формирования того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Также на основе системного подхода существует возможность изучения причин, и условий развития изучаемого нами феномена. Системный подход требует реализации принципа единства теории, эксперимента и практики [10].

3. Уровень конкретно-научной методологии, применим к конкретной науке и специфическим для нее познавательным задачам. Методология этого уровня разрабатывается специалистами в данной области знания [9].

Исходя из того что, наблюдение проводится вместе с методами интервью и опросами, для получения более объективных данных, интернет зависимость будет изучаться путем непосредственного наблюдения за поведением испытуемых, так как целью является раскрытие специфики данного феномена и его причин [11].

Интернет зависимость среди студенческой молодежи продуктивно изучать путем анкетирования, поскольку данный метод гарантирует конфиденциальность при исследовании. При анкетировании, испытуемому предъявляются вопросы в письменном виде, на которые необходимо ответить (это и гарантирует конфиденциальность).

Также в результате выявления, каких либо нарушений у испытуемых (например: высокий уровень интернет зависимости, длительное времяпровождение за компьютером в частности в интернете, низкий уровень самооценки, коммуникабельности и т.д.), планируется провести интервью. Данный метод предполагает общение «лицом к лицу», когда интервьюер сам задает вопросы и фиксирует ответы. Интервьюирование способствует детальному и более глубокому изучению какого-либо феномена [11].

Помимо всего этого, нами будет проведено тестирование как стандартизированное испытание, предназначенное для объективной оценки индивидуально-психологических различий, обеспечивающий экономии времени и конфиденциальность [11].

4. Уровень процедуры и техники исследования, связан с исследовательской практикой. Он представляет собой нормы и требования к приемам ведения исследовательской и практической работы [9].

Нами предложен комплекс эмпирических методов для получения данных по выявлению уровня и соответственно доминирующей причины интернет зависимости студенческой молодежи (табл. 1 – методики и параметры для исследования интернет-зависимости).

Таблица 1. Методики и параметры диагностики интернет-зависимости.

№ п/ п	Название методики	Параметр изучения и гипотеза
1	Тест на выявление уровня интернет зависимости [12]	Уровень зависимости от сети интернет
2	Анкета на выявление времени проводимого студентами за компьютером в течении суток	Количество времени проводимого за компьютером
3	«Оценка уровня общительности» (тест В.Ф. Ряховского) [13]	Уровень коммуникабельности человека: интернет зависимые обладают низкими показателями коммуникативных навыков
4	Методика Дембо-Рубин-штейн в модификации А.М. Прихожан на выявление уровня самооценки [14]	Уровень удовлетворённости собой и самооценки - интернет зависимые люди обладают низким уровнем самооценки
5	Методика «Уровень субъективного контроля» УСК [14]	Изучить особенности интернальности интернет зависимых студентов
6	Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [13]	Изучить содержательную сторону направленности личности, основу жизненной концепции и мотивацию жизненной активности

На основе данных эмпирического исследования нами будет разработана психокоррекционная программа, а также рекомендации по профилактике интернет-зависимости среди студенческой молодежи. Это послужит реализации общей цели работы – поиску путей снижения уровня интернет-зависимости на основе психологической коррекции психических особенностей, лежащих в основе деятельности и поведения аддиктов.

Бурова В.А. Социально-психологические аспекты интернет зависимости. <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm>

Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Россохин А.В. Измененные состояния сознания: психологический анализ //Вопросы психологии. -1998. -№ 3.

Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология: конспект лекций /– Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н /Д: Феникс, 2002. - 544 с.

Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Мотивация пользователей интернета; 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12-14 апреля 2008 г.). -М.: Экспоцентр РОСС.

Франкл В. Человек в поиске смысла. - М.: Прогресс, 2001

Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал, т. 19, N 1, 2005.

Никандров В.В. Методологические основы психологии. Учебное пособие. - СПб.: Речь, 2008. - 235 с.

Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. -МПСИ, 2007.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /- М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.

Янчук В.А. Методология и методы психологического исследования в психологии и социальных науках. - Мн.: АПО, 2011. - 376 с.

Юрьева Л.Н., Большот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография.- Днепрпетровск: Пороги, 2006.- 196 с.

Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с.

Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. - «Практикум по возрастной психологии». –СПб., 2002. -с. 559.

Түйін

Мақалада студенттердің интернетке тәуелділігінің көріну ерекшеліктерінің жоспар-ланған теориялық-эмпирикалық әдіснамалық негіздері қарастырылған. Диагностика-лық құралды таңдаудың әдіснамалық талдауы мен негізгі деңгейлері көрсетілген.

Summary

In this article we clarify methodology basics of theoretical and experimental research, which is about student's internet addiction. We analyzed methodology levels and the reasons of choosing diagnostics methods of planning research work.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

М.С. Ибашова, Т.Ш. Исабекова – *СНС НИИ Психологии КазНПУ имени Абая*

На рубеже XX и XXI веков общество открыло для себя новый феномен – этническое возрождение. Сущность этого явления заключается в значительном повышении роли этничности в общественных процессах, возрождении интереса к этнической идентичности, языку, культуре, обычаям, традициям, образу жизни на фоне нарастающей интернационализации экономической и социально-политической жизни, глобализации человеческой деятельности.

Для современного этапа развития мира характерна двухвекторность цивили-

зационных процессов: развитие тенденций унификации, с одной стороны, а с другой – сохранение этнокультурного своеобразия. Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция, сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других этносов. Отсюда и необходимость подготовки высококультурных и образованных членов общества, которые могут жить и работать в полиэтнической среде, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп, способных сочетать национальные и интернациональные интересы /1/.

Безусловно такая ситуация отражается на особенностях психологического сопровождения системы образования в Казахстане, где развивается ярко выраженная полиэтническая среда. Особенно важно социально-психологическое обеспечение такой среды в образовательных учреждениях, где происходят разноуровневые взаимодействия между людьми. Соответственно на первый план здесь выходят учебные заведения, выпускающие педагогические кадры.

Актуальность данной проблемы очевидна и также определяется ее недостаточной теоретической изученностью, дефицитом эмпирических данных, недостаточной разработанностью подходов, средств и методов психологического сопровождения в этнокультурном и этнопсихологическом аспекте.

В данной статье рассматриваются этнопсихологические и этнокультурные компоненты в психологическом сопровождении образования. Цель статьи показать основные социально-психологические закономерности, которые нужно использовать в процессе психологического сопровождения.

Одним из важнейших условий решения указанных проблем является изучение этнической идентичности, этнопсихологических особенностей взаимодействующих субъектов полиэтнической среды, психологических механизмов и закономерностей межэтнических взаимоотношений. Влияние на представителей разных национальностей особенностей этнического самосознания, интеграции, адаптации, аккультурации, ассимиляции, маргинализации выводят на первый план проблему исследования этнической идентичности. Этническая идентичность – социокультурный и социально-психологический феномен, соединяющий когнитивные и аффективные представления и переживания личности об этнических группах, возникающих в реальных актах взаимодействия со своими и с другими этносами и проявляющийся в реальном этническом поведении, как часть «Я – концепции». Разумеется, здесь необходим анализ коммуникативных навыков, методов диагностики и развития этнокультурной толерантности, психологического здоровья и различных компетентностей в образовательной среде.

Когда мы рассматриваем этот феномен, речь идет о взаимосвязи не об абстрактной индивида, а конкретного человека и конкретные группы с определенной системой национально-психологических особенностей.

Итак, рассмотрим основные положения по психологическому сопровождению образования и раскроем этнопсихологические аспекты.

Цель психологического сопровождения образования в обобщенном виде –

создание условий для гармоничного развития субъектов образовательного процесса (**СОП**). В этом определении принципиальным является слово «условия». Под условиями здесь понимается и создание здоровьесберегающей среды, сопровождение образовательных процессов, с целью повышения их эффективности, научно-методическое обеспечение психологическими сведениями, проведение консультаций, специализированных психологических занятий, выпуск специальной литературы, внедрение данных сведений в учебно-воспитательный процесс и многое другое. В целом это организация и внедрение системы психологических мероприятий, способствующих успешности обучения и гармоничному развитию **СОП**.

Рассмотрим **общие и конкретные задачи** психологического сопровождения высшего образования:

1. содействие реализации гуманистических целей образования;
2. организация и проведение психологического мониторинга по оценке качества образования в вузе;
3. Повышение социально-психологической компетентности и психологической культуры СОП.
4. содействие актуализации личностного, интеллектуального и творческого потенциала субъектов образовательного процесса (**СОП**);
5. содействие в оптимизации социально-психологического климата в коллективе;
6. содействие развитию психологического здоровья всех субъектов образовательной среды вуза. Выявление симптомов психического напряжения, пониженной умственной работоспособности, особенностей стрессоустойчивости, профилактика негативных психоэмоциональных состояний, и невротических расстройств у СОП;
7. психологическая поддержка студентов 1-2 курсов на этапе адаптации к высшей школе,
8. профессиональное самоопределение учащихся психологическое консультирование при проектировании профессиональной карьеры, обеспечение психологической помощи старшекурсникам при трудоустройстве;
9. организация психолого-педагогической поддержки одаренным учащимся базовых школ и студентов;
10. анализ социального заказа общества на образовательные услуги и проведение психологических исследований по заказу потребителей;
11. создание банка данных о проведенных исследованиях: разработка психологических программ, технологий, методик психологического сопровождения, выпуск учебно-методической и научной литературы /2,3/.

Становится очевидным, что в каждой из перечисленных задач необходимо глубокое понимание этнопсихологических закономерностей /4,5,6/. Система этнопсихологических особенностей человека базируется на нескольких сферах: **мотивационные** (своеобразие мотивов, побудительных сил деятельности представителей той или иной национальной общины); **интеллектуальные** (своеобразие восприятия и мышления носителей национальной психики, что

выражается в наличии специфических познавательных и интеллектуальных качеств, которые дают возможность особо воспринимать окружающую действительность, оценивать ее, строить планы деятельности, модели способов достижения ее результатов); **эмоционально-волевой** (своеобразие эмоциональных и волевых качеств, от которых во многих случаях зависит результативность деятельности); **коммуникативно-поведенческой** (эта сфера охватывает информационную и межличностные взаимодействие, отношения и общения, показывает разницу подобных проявлений у представителей различных национальных культур). Все эти сферы имеют определяющее значение и в образовательной среде, так или иначе отражены в психологическом сопровождении педагогического вуза /4,7,8/.

Конкретизируя мероприятия и реализацию задач психологического сопровождения в этнокультурном аспекте можно показать эти сферы.

Итак, этнопсихологический (от гр. этнос – народ) контекст общения требует учета этнопсихологических особенностей проявления поведения людей в сфере межличностные взаимодействия. Близкими к данной дефиниции являются такие понятия, как «национальный характер», «психологический склад нации», «менталитет», изучение и анализ которых свидетельствует о том, что они опираются на ряд общих констант и особенностей, а именно: совокупность умственных установок, привычек мышления; определенный общий умственный инструментарий, психологическое оснащение; социально-психологическое состояние субъекта, группы, нации; качество ума, характеризующей отдельного индивида или группы; способ мышления, присущий индивидов или группе; особенности социокультурного и этнопсихологического развития; национальное самосознание /1,4,7/.

Этническая самоидентификация – сознательный акт этнического самоопределения человека в контексте отнесения себя к конкретной этнической общности. Обычно человек причисляет себя к тому этносу, к которому принадлежат его кровные родственники и родители. Однако этническая самоидентификация может быть нарушена по ряду социальных и психологических причин, если в одном геоисторическом пространстве проживают представители разных этносов, имеющие разный социально-психологический статус. В этом случае возникает острая проблема нарушения этнической идентичности у группы населения, попавшей под социально-психологическую депривацию /1,4,7/.

Исследовать эти особенности в межличностные взаимодействия - значит выявлять существенные характеристики конкретной культуры общения, видеть прежде всего ее национальное своеобразие. Однако нужно при этом учитывать, что специфика национальной психологии того или иного народа выражается не в каких-либо неповторимых психологических чертах и особенностях общения, а скорее в их неповторимом сочетании, проявлении в определенных обычаях, исторических традициях, поведении, поступках и т.п.

Учитывая перечисленные проблемы большой интерес представляет собой комплекс задач в психологическом сопровождении образования, связанных с воздействием традиционных этнокультурных норм общения на деловое взаимо-

действие людей. Прежде всего, речь идет о сфере группового менталитета, о важной роли группы в реализации потребностей индивида, о ценности принадлежности человека к конкретной группе.

Из коммуникативно-поведенческого аспекта вытекают также ценностные ориентации в общении. Они также отражают задачу повышения культуры межэтнического общения.

На уровень культуры общения в группе (организации) влияют следующие факторы:

- уровень общекультурного развития страны, ее материальное, духовное состояние в конкретный период становления, который определяет коммуникативную культуру конкретной группы и ее субъектов;
- уровень развития конкретной личности, состояние ее коммуникативного потенциала, связи с социумом;
- коммуникативный уровень развития группы, состояние его социально-психологического пространства;
- система внешних связей, наличие внешних партнеров по взаимодействию, внешних каналов доступа посторонней культуры общения, степень интенсивности таких связей, их объективный или субъективный характер;
- коммуникативно-правовой и организационно-культурный порядок в группе, в учреждении или учебном заведении;
- общие, национальные, отраслевые, конкретно групповые схемы взаимодействия участников общения, которые обеспечивают запрограммированный уровень культуры общения членов группы /1,4,6,8,9/.

Рассмотрим те основные элементы культуры, которые непосредственно касаются процесса общения. Что касается символов, то под ними понимают слова, вещи и жесты, которые имеют сугубо конвенционное значение. К символам на уровне национальной культуры принадлежат весь языковой спектр, специфическая группа понятий по истории этноса и его традиционной эмблематику, а на уровне ассоциативного контекста – аббревиатуры, жаргон, устоявшиеся выражения, манера одеваться и признаки принадлежности к какому-либо определенному общественному кругу, который дает возможность отличать друг друга членам той или иной социальной группы.

Как элемент культуры ценности являются своеобразным социальным механизмом, который воспроизводит, сохраняет, защищает, развивает и передает все то полезное, что накопилось в обществе, охватывают не всегда четко осознанные, но устойчивые представления о добре и зле, красивое и искаженное, истинное или ложное, справедливое или несправедливое. В общении ценность понимается как способность индивида реализовать человеческую потребность в социальных контактах, как осознание своего места в системе социальных и межличностных связей. Если определяется значимость субъектов общения друг для друга в качественных и количественных показателях, если отбор и использование необходимых коммуникативных свойств характеризуется интересами и потребностями людей, то ценность является объективной.

В общении ритуалы очередь используют в проведении собраний, деловой

переписке, обсуждении планов, подведении итогов и т.д. Ритуалы в общении осуществляются в соответствии с традициями (от лат. *Traditio* - передача; форма передачи социального опыта, идей, обычаев, норм от поколения к поколению), которые являются частью общей социальной и культурного наследия народа, который передается от поколения к поколению и хранится в обществах течение длительного времени. В общении традиции выступают в форме обычаев, которые воспроизводят нормы взаимодействия и обеспечивают устойчивость коммуникативной культуры.

Приведем пример ценностей казахской культуры общения в конкретном предметном воплощении этнопсихологических, социокультурных особенностей:

- уважение в общении с человеком и более высокой позиции в иерархии статусов;

- ориентация на групповые, а не индивидуальные ценности в общении;

- влияние на особенности установления контактов групповых эталонных моделей общения;

- значимость долговременного сохранения отношений и взаимосвязей;

Социальные ценности, которые, преломляясь сквозь призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру индивида в форме личностных ценностей и становятся одним из источников мотивации общения. Отношения между членами группы выстраиваются на совпадении ценностных ориентаций. К тому же следует отметить особое положение Казахстана, с развивающимся феноменом полиэтнического сообщества – в нашей стране встречаются две, во многом противоположные тенденции: индивидуализм и коллективизм. Индивидуализм присущ обществам, которые характеризуются свободными связями между индивидуумами, т.е. приоритет предоставляется личным целям сравнению с группой, самоидентификация осуществляется на основе личностных черт, а не через отождествление себя с группой. Коллективизм это характерная черта тех обществ, в которых индивиды с момента рождения интегрированы в сплоченные группы, т.е. превалируют групповые цели.

Если в общении принимают участие представители разных культур, важным является учет различий между системами социальных отношений, который помогает свести к минимуму моменты недоразумения /8, 9, 10/.

В вышесказанном также отражен мотивационный и интеллектуальный компоненты этнокультурных сторон психологического сопровождения. Здесь задачами будут развитие толерантности, ценностного самоопределения и повышение психологической культуры.

Интеллектуальный компонент в психологическом обеспечении образования также будет выражаться в особенностях преподнесения информации, в работе с психолингвистическими и психосемантическими аспектами образования /4, 5, 9, 10, 11/. Но также будет выражен и в этнической идентичности и развитии психологического здоровья личности /12/.

В здоровьесберегающем аспекте психологического сопровождения важно ориентироваться на этнофункциональный подход. Суть разрабатываемого в

этнофункционального подхода состоит в том, что в теоретическом обобщении элементы психики рассматриваются с точки зрения их этнической функции. В этом контексте вводится понятие этнической маргинальности. Оно является существенной характеристикой современного цивилизованного общества. Психологический смысл этнической маргинальности состоит в наличии в психике человека этнофункциональных рассогласований ее элементов. Этническая маргинализация общества порождает специфическую информационную ситуацию, когда резко снижается способность психической адаптации человека к порожденным системным кризисом цивилизации усложняющимся информационным потокам.

Одним из способов адаптации человека к новой информационной ситуации автор /12/ считает создание, информационных фильтров“ (субкультур), которые отсеивали бы наиболее значимые для индивида „сообщения“ из потока социально значимых сигналов. Необходимость такой информационной защиты обусловлена, в частности, тем, что, по мнению О.Тоффлера и других исследователей, именно недостаточная или нарушенная способность переработки информации может обуславливать психические расстройства (например, неврозы и шизофрению). Развивая мысль О.Тоффлера, А.А. Сусоколов отмечает, что такими информационными фильтрами естественным образом могут являться этнокультурные образования, которые имеют ряд преимуществ перед субкультурами иного рода (профессиональными, возрастными и др.). Это указывает на определенную связь этнической маргинальности с психической дезадаптацией /12/.

В завершении рассмотрим методы и технологии, способствующие учету и применению этнопсихологических аспектов психологического сопровождения.

В число методов исследования входят: 1 – включенное наблюдение; 2 – стандартизированная беседа; 3 – анкетирование по этнопсихологическому опроснику; 4 – психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания (В.С.Мухина, К.А.Хвостов); 5 – метод этнической идентификации (В.С. Мухина) тренинги и практические занятия мифологическими представлениями этничности, родо-племенным сознанием, общностью исторического происхождения, исторической памятью этноса; обучающие методы, позволяющие расширить представление учащихся о кросс-культурных аспектах психологической помощи /13/.

1. Поштарева Т.В. *Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: Монография.* - Ставрополь, 2006.
2. Кислова В.С. *Особенности психологического сопровождения студентов университета в условиях рисков модернизации высшего образования: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07.- Ростов-на-Дону, 2006.*
3. Меркулова, О.П. *Психологические проблемы внедрения системы управления качеством в вузе / О.П. Меркулова // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование: сб. науч.ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград, 22–25 сент. 2008 г.*

Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. Пособие. -М., 1999. - 223 с.

Гершунский Б.С. Менталитет и образование. -М., 1997. - 144с.

Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. -М., 1999. - 208 с.

Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г.Крысько. -М., 1999. - 342с.

Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России, 1995. -Т.4, №3-4. - С.158-182.

<http://psyznaiyka.net/socio-obchenie.html/>

Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. -М.; Воронеж, 1999.

Грачева А.М. Психосемантическое исследование особенностей обыденного сознания подростков в области межнационального восприятия // Этнос. Идентичность. Образование / Под ред. В.С.Собкина. -М., 1998. - С.206-277.

Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблеме возникновения психических расстройств // Этногр. обозрение. 1996. - № 4. - С.31-37с.

<http://www.etnopsy.ru/txt.htm/>

Түйін

Мақалада білім жүйесінде психологиялық сүйемелдеудің этнопсихологиялық және этномәдени компоненттері қарастырылады. Мақаланың мақсаты – психологиялық сүйемелдеу үрдісіндегі негізгі әлеуметтік-психологиялық заңдылықтарды көрсету.

Summary

This article discusses the ethno-psychological and ethno-cultural component in the Psychological Support of Education. Aim of this paper to show the basic social and psychological patterns to be used in the process of psychological support.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНДАҒЫ СУИЦИДТІҢ ПСИХО-ФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

А.А. Махметова – Қайнар университетінің магистранты

Білім беру жүйесіндегі негізгі мәселелердің бірі – ұлттың болашағын анықтайтын балалар мен оқушылардың денсаулығы болып табылады. Осы орайдан қарастырғанда соңғы жылдары қоғамымызда өзекті мәселелердің бірі жеткіншектердің “суицид” өзіне-өзі қол жұмсау дерті.

Суицид–қатты қажыған, шарасыздықтан шаршаған немесе бір жағдайда шешімін таба алмай тығырыққа тірелген адамдарда және санасы әлі дамып, жетіліп болмаған жеткіншек ұл-қыздардың арасында жиі кездеседі. Мамандар жыл сайын Қазақстанда 14 пен 16 жас аралығындағы жеткіншектер арасында 6-8 суицид фактісі тіркелетіндігін айтады. Суицид (латын тілінен алынған *sui caedere* – өзіне-өзі қол жұмсау) – бұл саналы түрде өзін өмір сүруден айыру. “Суицидалды мінез-құлық” түсінігі неғұрлым кең ұғым, бұл суицидалды белсенділіктің барлық әрекеттерін көрсетеді, мысалы, өзін өлтіру жайлы ойлары, ниеттері, пікірлері, қорқытулары, әрекеттері, өзіне қастық қылуы. Бұл термин суицидалды көріністері көптеген жағдайлармен айқындалатын жеткіншектік шақта ерекше қолданылады. Суицидалдық әрекеттерге, қыр көрсету

түріндегі мақсатты әрекет жатады, яғни бұл жағдайда суицидент көбіне өзіне қол жұмсау ниетіндегі әрекеттердің қауіпсіз екенін біледі.

Амбрумова А.Г. өзін-өзі өлтіру (нағыз суицид) және өзін-өзі өлтіруге әрекеттену (аяқталмаған суицид) деп екіге бөледі /1/. Бруксбэнк суицид және парасуицид түсінігін енгізеді /2/. Автор суицид ұғымын - ниеттене отырып, өзін-өзі өлтіру, ал парасуицид ұғымын – соңы өлімге әкеп соқпау ниетіндегі өзін-өзі зақымдау әрекеті деп түсіндіреді. А.Е. Личконың пікірінше, жеткіншек-тердегі суицидалдық мінез-құлық қыр көрсетушілік, аффектілік және шынайы сипатта болады /6/. Е.Шир жеткіншектердегі суицидалдық мінез-құлықтарды: алдын-ала ниеттеніп жасайтын, жеңуге болмайтын, екі жақты болатын, албырт-тық және қыр көрсетушілік деп бөледі /10/. Автордың пікірінше, алғашқы екі тип жеткіншектерде өте сирек – 1 пайыздан да аз кездеседі, ал үшінші және төртінші, бесінші типтердің арақатынасы 25, 18, және 56,3 пайыз болып келеді. Соңғы жылдары “пресуицид” және “постсуицид” ұғымы қалыптасты. Кейбір авторлар пресуицид ұғымына суицидалдық әрекет алдында болатын уақыт бөлігін жатқызады, енді біреулері мұны суицидтің алдындағы психикалық күй деп санайды. Көптеген суицидологтар “пресуицид” ұғымына суицидалды әрекеттерді жасаудағы тұлғаның қалыпты ықтималдық қатынасының күйін жатқызады. Осындай әр түрлі түсінік “постсуицид” ұғымына да қатысты кезде-седі. Әдебиеттерде суицидалды әрекеттерге ұқсас “аутоагрессивтік”, “ауто-агрессивтік әрекет” атаулары жиі кездеседі. Егер аутоагрессивті әрекеттің акырғы нәтижесі өзін-өзі өлтірушілік болса, оны суицидалдық әрекетке жатқызу керек. Сонымен қатар, дене мүшенді әдейілеп жарақаттау немесе психоз жағдайында жасалатын адамдардың аутоагрессиялық әрекетін суицидалдық әрекетке жатқызуға ешқандай негіз жоқ.

Балалық және жеткіншек шақтағы суицид көрінісінің ерекшеліктері, балалар мен жеткіншектердің психологиясы мен әлеуметтендірілу деңгейінің өзгеше-лігі, психопатологиялық күйі, алдын алудың өзіндік сипаты – осының бәрі кейбір авторларға балалар және жеткіншектер суицидологиясын білімнің дербес саласы ретінде қарастыруға негіз береді. Амбрумова А.Г. авторлармен бірігіп, суицидалдық мінез-құлық бар 770 жеткіншектер мен жастарға зерттеу жүргізген /1/

Нәтижесінде, өзіне қол жұмсау ниеті өтпелі жасқа дейінгі кезеңде (13 жасқа дейін) 14,4 пайызды, өтпелі жас кезеңінде (13-16 жас) – 51,8 пайызды және өтпелі жастан кейінгі кезең (17-18 жас) – 33,8 пайыз көрсеткішті көрсеткен. Суицидтердің ең жасы 7 жастағы балалар болған. Зерттеуге алынғандардың көбісі (80,8 пайыз) қыздар болған. Қыздарда өзіне қол жұмсау әрекетінің жиі кездесетін тәсілі – улану, ұлдарда – тамырын кесу және асылу. 13 жастан жоғары өзіне-өзі қол жұмсауға тырысқан қыздардың 5 пайызы жүкті болған.

Көптеген авторлар 13 жасқа дейінгі балаларда суицидалдық мінез-құлық біршама сирек құбылыс, бірақ 14-15 жастан бастап, суицидалдық белсенділік шұғыл өсе түседі де, ең шырқау биігіне 16-19 жастарда жетеді деп санайды. Бірқатар авторлардың пікірінше, бала жастағы суицидалдық мінез-құлық психикалық аурулармен өте сирек байланысады, басым көпшілік жағдайда, бұл

жағдаятқа байланысты жеке бас әрекеті, яғни ең алдымен қарсылық көрсету әрекеті. Жеткіншектерде психикалық бұзылулардың көрінуі (депрессиялық күй және т.б.) суицидалдық мінез-құлықтан пайда болуымен өсе түседі. Бұған карама-қарсы пікірлер де бар, жеткіншектік кезеңмен салыстырғанда балалық шақта суицидалдық мінез-құлық неғұрлым елеулі сипат иеленеді. Жезлов Л.Я. мәліметтерінде 7-14 жас арасындағы суицидалды мінез-құлықтағы балалардың 59,4 пайызында өзіне-өзі қол жұмсау қастандығы байқалған /2/. 13 жасқа дейінгі суицид балалар ішінде шизофрениямен ауыратындар 70 пайызды, ал жағдаятқа байланысты әрекет жасағандар 18 пайыз құраған. Неғұрлым ересек жаста (13-14 жас) шизофрениямен ауыратындарда 38 пайызға дейін азайған, ал жағдаятқа байланысты әрекет жасағандар саны керісінше 60 пайызға өскен.

Е.Шир пайымдауынша балалардың өлім жайлы тұжырымдамасы үлкен адамдардың өлім жайлы тұжырымдамасына 11-14 жас арасында ғана жақындайды, яғни тек осы жастан бастап қана бала шын мәнінде өлімнің ақиқаттығы мен қайтымсыздығын түсінеді, сондықтан “суицид” және “суицидалдық мінез құлық” кіші жастағылар үшін қолдануға болмайтын термин деп санайды /10/. А.Е.Личконың мәліметі бойынша, жеткіншектер арасында аяқталмаған суицид барлардың 32 пайызы 17 жаста, 31 пайызы 16 жаста, 21 пайызы 15 жаста, 12 пайызы 14 жаста, тек 4 пайызы ғана 12-13 жаста болған /6/. Жоғарыда көрсетілгендей, аяқталған суицидтің жиілігі жеткіншектер арасында онша көп емес жән барлық суицидалдық әрекеттердің 1 пайызынан аспайды екен. Бұл жастағы суицидалды әрекеттер көбінесе қыр көрсетушілік және “суицидалды” бопсалау сипатында болуы мүмкін. Б.Н. Алмазов /2/, 14-18 жастағы өзінің тамырын әдейілеп кескен жеткіншектерді зерттеген, солардың ішінде 4 пайызында өзінің тамырын кесу сәтінде суицидалдық мазмұндағы ойлар болған, ал 30 пайызында құрдастарымен жанжалдың салдарынан, 20 пайызында “бауырластық қан ағызу” жоралғысы жасалған, 20 пайызында құрдастарының алдында батыр-сыну, қыр көрсету, мақтану тұрғысында болған. Ары қарай ауруханада зерттеу қорытындысында олардың 15 пайызы психикалық дені сау деп танылған, ал қалғандарында тұлға дамуындағы әртүрлі ауытқулар байқалған: психикалық инфантилизм, шекаралас ақыл-ой кемшілігі, 50 пайызында мінез акцентуация-сы білінген. Алайда жеткіншектердегі өзіне қастық жасау және қыр көрсету түріндегі суицидалдық әрекеттерді саралау шектен тыс қиынға соғады.

А.Е.Личко, А.А.Александров /6/ 14-18 жастағы жеткіншектер тобын зерттей отырып, солардың шамамен жартысының (49 пайыз) суицидалды әрекеттері шұғыл аффективті әрекеттер (суицидалды әрекеттің аффективті түрі) аясында жасалғаны байқалған. Мұндай жағдайда әрекет қысқа тұйықталыс тетігі бойынша дамиды да, осы кезде сәл елеусіз сылтау соңғы жан айқайы рөлін атқарып, суицидалдық әрекетке итермелейді. Бұл ретте жеткіншектің суицидалды әрекеті сырттай қарағанда қыр көрсетуші сипатта көрінеді. Әрекет жәбірленушінің жылауымен немесе керісінше байсалды болып қалуымен көрінеді. Алайда бұл “өзін-өзі өлтірудегі ойын” ұзаққа созылып кетіп көбінесе аяғы қайғылы жағдайға ұласып жатады.

Жеткіншектер арасындағы суицидтік, қастандық және суицидалдық әрекет-

тердің өзара шекараларын басқа авторлар да көрсетеді. Е.Шир пайымдауынша, жеткіншек шақтағы көптеген суицидалдық әрекеттер шағын әлеуметтік ортаға (жанұяға, мектепке қатынас және т.б.) себепші бола отырып, өзін-өзі жоюға емес, ол қоршаған ортамен әлеуметтік байланыстарды қалпына келтіруге бағытталады /10/. Сондықтан жасөспірімдік шақта көбінесе әңгіме “өз-өзіне қол жұмсауға” емес, дұрысында қандай да бір алғашқы суицидалдыққа жатпайтын мақсатқа жету үшін “суицидалды тәсілдерді” қолдану. Кейде жеткіншектердегі суицидалды мінез-құлық уақытша болған жағдайдан шығуға ұмтылыс түрінде көрінеді. Бұл және басқа жағдайларда да, суицидалдық ниеттің жоқ болуына қарамастан, мұндай әрекеттер үлкен қауіп туғызады.

А.Е.Личко жеткіншектер арасындағы кездесетін суициденттердің ең жиі кездесетін себебіне мыналарды жатқызады: 1) сүйікті адамынан айырылу; 2) шектен тыс қалжырау жағдайы; 3) өзіндік қадір-қасиетін осал сезіну; 4) масайтатын ішімдіктерді, гипногенді психотропты дәрілерді және есірткіні пайдалану нәтижесінде тұлғаның қорғаныс механизмдерінің бұзылуы; 5) өзін-өзі өлтірген адаммен өзін теңестіру; 6) әр түрлі сылтаулар бойынша туатын қорқыныш, ызалану мен жабырқаудың әр алуан формалары /6/.

Д.Д.Федотов пайымдауынша /2/, суицидалдық әрекет пен ниет истериялық типтерде көп кездеседі, жеткіншектерді үнемі сөзбен қорлау, олардың пікірлерін жақындарының тыңдамауы, дербестігіне нұқсан келтіргеніне жауап түрінде байқалады. Сонымен бірге масайтатын ішімдіктерді салынып ішуге байланыс-ты және сол жастағы сексуалдық мәселелер әсеріне қоса, есірткілік заттарды қолданудан туатын жанжалды жағдаяттарға байланысты пайда болады.

Сонымен, көбіне суицидке талдау жасалған кезде себеп, жағдай және дәлел ұғымдары кездеседі. Суицидалдық мінез-құлықтың себебі терең және күрделі. Оның түп-төркіні бұл мәселені әлеуметтік-психиатриялық талдауға апарады. Мұндағы себеп–суицидті тудыратын және оған себепші болатынның барлығы. Осы тұрғыдан келгенде, суицидалды әрекеттің тууына негізгі себеп – жеке бастың әлеуметтік-психологиялық мойынсынбауы. Оның басты себебімен бірге, жанама себептері де болуы мүмкін. Бұл жанама себептер ауру, отбасылық-тұрмыстық қиыншылықтарды да қамтиды. Қазіргі кезде суицидалдық мінез-құлықтың себептерін анықтағанда, жеткіншектердің психологиялық даму ерекшеліктерін ескере отырып, мәселені жан-жақты, кешенді қарастыру қажет.

1. Амбрумова А.Г. *Диагностика суицидального поведения.* -М., 1980.
2. *Психология подростка (Суицидальное поведение подростка).* - М., 2003.
3. Амбрумова А.Г., Жезлова Л.Я. *Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте.* -М.,1978.
4. Аванесов С. С. *Введение в философскую суицидологию.* -Томск, 2000.
5. Вроно Е.М. *Особенности суицидального поведения у детей и подростков с различными типами депрессий. Автореферат.* -М., 1984.
6. Личко А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков.* -Л., 1983.
7. Дюркгейм Э *Самоубийство. Социологический этюд.* -СПб.: Союз, 1998. - 496 с.
8. Жезлова Л.Я. *Сравнительно-возрастные аспекты суицидального поведения детей и подростков/Актуальные проблемы суицидологии.* -М., 1981.

9. Құдиярова *Г.Жасөспірімдердің мінез-құлықтарындағы ауытқушылықтар*. 1996.
10. Шир *Е. Суицидальное поведение у подростков//Журнал невропатологии и психиатрии*. -1984.-10 с.

Резюме

В данной статье рассматриваются психо-физиологические основы и особенности поведения подростков. Представлен обзор литературы по проблемам суицида в подростковом возрасте.

Summary

This article discusses the psycho-physiological bases and features of teenagers' behavior. A review of the literature on suicide in adolescence.

ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ БЕЙІМДІЛІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ АЛДЫН АЛУДЫҢ КЕЙБІР АСПЕКТІЛЕРІ

Т.А. Ингайбекова – «Қайнар» университетінің 2 курс магистранты

Педагогикалық тәжірибеде баланың жан-жақты дамуы мен мінез-құлқы жағынан қалыптасуының жеткіншек шағы (10-15 жас) ең қиын кез болып есептеледі. Балалардың тәртібі нашарлап, сабақ үлгерімі төмендейді, қыздар мен ұлдар арасындағы қарым-қатынас та қалыпты болмайды. Кейбір балаларда тіпті қоғамды жатсыну әдегі пайда болады /1/.

Жеткіншектік кезең дербес болудың маңызды кезеңі. Дербестікке жетудің табыстылығы көп жағдайда отбасы факторларымен, дәлірек отбасынан бөлектену үрдісімен жүзеге асады. Жеткіншектің отбасынан бөлінуі жеткіншек және оның отбасы арасындағы өзара қарым-қатынастың, яғни қолпаштауға емес, партнерлікке негізделген жаңа типінің қалыптасуымен байланысты. Бұл кезеңде мектепті, ересектенудің маңызды психоәлеуметтік қақтығыс, сонымен бірге еркіндік пен дербестік мақсатына жету орны ретінде қарастыруға болады. Нәрестелік кезеңнен жеткіншектік кезеңге дейін психологиялық денсаулыққа сыртқы орта факторларының әсері азаяды /2/.

Жеткіншектердің мінезіндегі мұндай қылықтардың негізі осы жастағы соматикалық және психикалық дамуда жатыр /3/. Бұл кезде баланың бойы тез өседі. Жеткіншек шақтағы бойдың өсуі бұрынғыға қарағанда бір жыда екі есе шапшаңдықпен өсетін болады. Баланың бойының шапшаң өсуіне әртүрлі жағдайлар әсер етеді, мысалы, баланың ішетін тағамы, еңбек, спорт. Алайда, әсер ететін осы жағдайлардың өзінде де белгілі бір заңдылықтар болады, мысалы, баланың аяғы кеудесіне қарағанда жылдам өседі де, ерекше ұзын сияқты болып көрінеді. Сүйектің өте тез өсуі кейде жанға батарлықтай ауыратыны байқалады, денесі құрысып, қатты мазасызданып, баланың берекесі кетеді. Соның әсерімен баланың мінезінде ашушандық, қызбалық пайда болады. Жүректің көлемінің өсуі бойдың өсуін қуып жете алмайды, сондықтан да қан жүретін тамырлар әлдеқайда жіңішке болады, қан қысымы артады. Өсудегі

морфологиялық тепе-теңдіктің болмауынан тамырдың соғуы да, жүректің жұмысы да қалыпты болмайды, басы ауырады, қаны аздылықтан тез шаршайтын болады. Сондықтан жеткіншек кез келген факторға өзінің денсаулығына зиян келтірмей адекватты бейімделе алуы қажет.

Жеткіншек өзін қоршаған әлемге баға береді және оған деген өзінің көзқарасын орнықтырады. Ол өмірдің тұрмыстық қарым-қатынастарына еніп, енді тек өзінің қажеттіліктерін қанағаттандыру бойынша ғана емес, сонымен бірге өзі теориялық жағынан игерген қағидалар бойынша қарым-қатынасқа түседі және адамдардың мінез-құлқын, қоғамдық құбылыстарды бағалауда ешкіммен ымыраға келмейтін, өз дегенім болсын, дейтін әдет табады. Ол – айналадағы-ның бәрінің сыншысы. Өзі жақсы көретін адамдардың кемшілігін де көргіш болады және сол үшін киналады. Кез келген жалғандық оның ызасын тудырады және көңілін қалдырады.

Біз өз алдына жеке қарастыратын әлеуметтендіру факторларының ішіндегі аса маңызды әрі ықпал ету күші басымы – қоғамның алғашқы ұжымы болатын – отбасы, бала оның ықпалын бәрінен бұрын, тез қабылдағыш қасиеті артып тұрған кішкентай кезінде ерекше сезінеді. Отбасы жағдайы, оның әлеуметтік деңгейі, ата-аналарының айналысатын кәсіптері, материалдық жағдайы және олардың білім деңгейі баланың өмірлік жолын айқындайды. Балаға ата-аналар беретін саналы және мақсатты тәрбиемен қатар, отбасының жағдайы да ықпал етеді және бұл ықпал өскен сайын, ол тіпті баланың тұлғалық қалыптасуында көрініс табады [2].

Жеткіншек өтпелі кезеңнің ең басты үрдістерінің бірі – жеткіншектің өз ата-аналарымен, мұғалімдерімен және жалпы үлкендермен, құрбыларымен, барлық жағдай бойынша өзіне тең немесе тең еместермен қарым-қатынасында, мінез-құлқында қайта бейімделу байқалады. Бұл қайта бейімделу жағдайы бірте-бірте болуы мүмкін немесе аяқ астынан мінез көрсетеді. Жеткіншек үшін үлкендер мен өз қатарластары мәртебесінің деңгейі бірдей болмайтындығынан қайта бейімделу үрдісі әртүрлі көрініс береді.

Өз құрбыларымен қарым-қатынаста болуға деген қажеттіліктің орнын ата-аналары толтыра алмайды, ол баланың бойында 4-5 жасында басталады да, жасы өскен сайын дамиды. Құрбы-құрдастарымен қарым-қатынастың болмауы жеткіншек жастағы балалардың жеке тұлғалық коммуникативті мүмкіншіліктері мен ақыл-ойының дамуына айтарлықтай әсерін тигізеді. Жеткіншектердің мінез-құлықтары мен іс-әрекеттері өз мәні жағынан ұжымдық-топтық болып табылады.

Осы жастағы балаларды тіршілік ортасындағы қарама-қайшылықтар қызықтырады, олардың басты қажеттілігі – өздерінің айналадағы адамдарға деген қарым-қатынасын тиісті орнатып, әлемдегі өз орнын табу болып табылады. Жеткіншек өзіне дос болатын адамды өз ұжымындағы жолдастарының арасынан табады. Жеткіншектің досы – ол тек бірге ойнайтын, жанжалдасып қала-тын, татуласатын, бірге сапарға шығатын жолдас ғана емес. Ол – жеткіншектің екінші өзі, ол оның ойын білетін қызығушылықтары мен сезімдерінің куәгері және жақсы ниеттес сыншысы. Ал жеткіншек шактың орта кезінде қыз балалар

-дың бойында ер балалар арасынан, ер балалардың бойында қыз балалардың арасынан дос табуға деген қажеттілік оянады. Осылайша, жеткіншек жастағы бала ақылға салынған мақсатты қарым-қатынасқа бейімделіп, достық қалыптасады, осыдан, жастық шақтың алғашқы махаббаты да оянуы мүмкін.

Жеткіншек жастағы балалардың бейімділік мінез-құлқының алдын алудың негізгі педагогикалық идеясы: іс-әрекет түрлеріндегі жетістікке жағдай жасау, сынып ұжымы алдында өзін-өзі сенімді ұстауына мүмкіндік беру; құндылықтарын қалыптастыру; мінез-құлқы мен рухани дамуына қарым-қатынастарын ұлғайту.

Жеткіншектердің бейімділік мінез-құлқын қалыптастыру, тәрбиешілердің мектептегі және мектептен тыс кездегі балалардың әрқайсысымен жеке жұмыс жүргізіп, қажетті әдептілікті сақтай отырып, педагогикалық ұстамдылық пен шыдамдылыққа негізделген қызметтерін дұрыс ұйымдастыру арқылы жүзеге асады.

Психологиялық қызмет шаралары жеткіншектердің психикалық және психологиялық тұрғыда толыққанды жеке адам болып қалыптасуына, олардың қабілеттік деңгейлерін, бейімділігін, шығармашылығын, таным үрдістерінің даму деңгейін, жас ерекшеліктеріне байланысты даму кезеңдеріндегі кездесетін қиындықтардың алдын алуға, мұғалім қолына жеке тұлғаның мүмкіндігі туралы құнды деректер береді. Адамды байқағыштық пен байсалдылыққа, зейінділік пен зеректікке, тапқырлық пен алғырлыққа, ойлампаздыққа баулып, тәрбиелеп, бағыттайтын да осы психологиялық қызметтің негізгі мақсаты мен міндеті болып табылады. Осы орайда жеткіншектердің бейімділік мінез-құлқын қалыптастыру бойынша кейбір психопрофилактикалық жұмыс түрлерін ұсынамыз:

1. психологиялық сауаттандыру;
2. психологиялық консультация;
3. педагогикалық-психологиялық консилиум.

Аталған жұмыстар жүйелі түрде мамандармен жүргізілген соң, түрлі психодиагностикалық әдістер арқылы аталған жас кезеңдегі оқушылардың мінез-құлқындағы өзгерістер, өзіндік психикалық үрдістерінің даму ерекшеліктері анықталады.

Қажет болған жағдайда жеткіншектердің жеке тұлға ретінде қалыптасуына белсенді түрде психологиялық әдіс-тәсілдер арқылы ықпал ету мақсатымен психокоррекциялық жұмыстар да жүргізіледі. Білім беру мен тәрбие жұмыстарын қатар жүргізе отырып, оқушылардың қабілеті мен бейімділігі, жалпы психикасындағы ауытқушылықтар мен кемшіліктерді түзету үшін психолог /5/:

1. жеткіншектің жас ерекшеліктеріне байланысты жағымсыз іс-әрекеттерге қағысты (темекі шегуге, алкоголь ішімдіктеріне, түрлі есірткі заттарына және т.б.) теріс дағдыларға қызығушылықтарына бейімділік мінез-құлқының алдын алу бағдарламасын жасауы керек;
2. психикасында ауытқушылығы бар балалардың жүйке жүйесінің бұзылу-ының себептерін анықтайды;
3. әрбір жеткіншектің мінез-құлқындағы жағымсыз өзгерістердің мазмұны-на байланысты коррекциялық жұмыстың бағдарламасын жасайды;

4. психокоррекциялық жұмыс ата-аналармен, мектеп мұғалімдер мен дәрі-гермен бірлесіп жүргізілуі керек.

Психокоррекциялық жұмыстар барысында аталған жастағы оқушыларға психологиялық тренингтерін жүргізіп, имитациялық ойындар, түрлі маңызды жағдаяттарды шешу және т.б. тапсырмалар беріледі.

Қоғамда жүзеге асырылатын алдын алу шаралары кез келген түрлері бірқатар бағыттарға бөлінеді:

1. оқу мекемелеріндегі алдын алу шаралары (мектеп бағдарламалары);
2. тұрғындардың ұйымдастырылған қоғамдық топтарындағы алдын алу шаралары;
3. бұқаралық ақпарат құралдары арқылы алдын алу;
4. алдын алу саласындағы мамандардың жүйелі түрдегі дайындығы;
5. мотивациялық алдын алу шаралары;
6. түрлі есірткі заттарды қолданумен байланысты болатын салдардың алдын алу.

Осы аталған стратегияларға сәйкес алдын алу бағдарламалары құрылады.

«Баланы жан-жақты етіп тәрбиелеу үшін оны жан-жақты білу керек» деген белгілі педагог К.Д.Ушинский /4/. Оның көрегендігі педагогикалық іс-әрекеттің психологиялық қызметпен тығыз қарым-қатынаста екендігін дәлелдегендей. Ертеңгі күннің бүгінгіден гөрі нұрлырақ болуына ықпал етіп, адамзат қоғамын алға тартатын күдіретті күш тек білімге ғана тән. Ал сол білім дінгегі сапалы болу үшін жас ұрпақты оқыту, тәрбиелеу, үйретуді одан әрі қарай ұлттық негіз-де жалғастыру керек. Ұлттың болашағы – ұрпағында болса, ұрпақтың тәрбиесі – ұстаз қолында. Ал ұстаз мұраты – жетілген, толыққанды азамат тәрбиелеу. Толыққанды азамат тәрбиелеу үшін жеке адамды толығымен танып білу керек, сонымен қатар, ақыл-ой тәрбиесі, имандылық, еңбек, эстетикалық, тілдік қатынас, дене тәрбиесі, экономикалық, экологиялық, жыныстық, патриоттық тәрбие берілуі тиіс. Олар адамның рухани бейнесін қалыптастыып, жан-жақты мәдениетті болуына бағыттайды.

Тәрбие әдісі дегеніміз – оқушылардың тұлғалық қасиеттерін қалыптастыруға бағытталған тәрбиешілер мен тәрбиеленушілердің өзара байланысты педагогикалық жұмыс тәсілдері /2/.

Әдістерді мұғалім тәрбиенің мақсатына, мазмұнына балалардың жас және дербес ерекшеліктеріне, тәрбиелік деңгейіне қарай іріктейді. Әдістер тәрбие мақсатына жетуге, оқушыларды қоғамдағы тәртіп ережелерін үйретуге, адамдармен қарым-қатынас жасауға, олардың жақсы тәжірибесін алуға көмектеседі.

Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістерге байланысты тәрбие мақсаты мен мазмұнының өзгеруі әдістер жүйесін жаңартады. Қазіргі кезде әдістер жүйесінің ондаған жіктеулері бар, олардың біреулерінің тәжірибелік, ал екіншілерінің теориялық маңызы басымырақ.

Өкінішке орай, оқушылардың жас ерекшеліктерін, әлеуметтік жағдайын, психологиялық ерекшеліктерін (мінез-құлқы, темпераменті, таным процесстерінің даму деңгейі, сол кездегі көңіл-күйі, қызығушылығы, қабілеті) ескермеудің нәтижесінде педагогикалық үрдіске қатынасушылардың арасында кикілжің

жағдайлардың туындауы, оқушылардың қызығушылықтарының төмендеуі, қарым-қатынастың тиімсіз жағдайлары кездесуде.

Сондықтан ұстаздар қауымына баланың ойлауы, есі, зейіні, қабылдау заңдылықтары туралы мағлұматтармен қоса, баланың дамуындағы жас және жеке ерекшеліктері, мінез-құлық бітістері, темпераменті, шығармашылық ынтасы мен оны жан-жақты дамыту мүмкіншілігі туралы мағлұматтар қажет.

Оқу-тәрбие үрдісінде психологиялық заңдылықтарды ескере отырып, жеке тұлғаны қалыптастыру, оқушылардың шығармашылық және интеллектуалдық потенциалдарын дамыту, психологиялық денсаулығын сақтау – бүгінгі күннің басты міндеті болып табылады.

1. *Возрастная и педагогическая психология* // Под. ред. А.В. Петровского. - М., 1986.

2. *Қоянбаев Р. Тәрбие теориясы.* - Алматы, 1991.

3. *Обухова Л.Ф. Возрастная психология.* - М., 1999.

4. *Хрестоматия по возрастной психологии* / под. ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1994.

5. *Хужлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции.* -М., 2001.

Резюме

В статье раскрываются некоторые аспекты профилактики адаптивного поведения подростков. Адаптивное поведение рассматривается на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровнях.

Summary

The article describes some aspects of the prevention of adaptive behavior in adolescents. Adaptive behavior is considered at the behavioral, cognitive and emotional levels.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ДЕТСКИХ ДОМАХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ

Ж.М. Кудиярова – *социальный педагог
специализированного комплекса «Жануя»*

В последние годы проблема сиротства стала чрезвычайно актуальной: происходит неуклонный рост числа детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы. Он связан с падением социального престижа семьи, ее материальными и жилищными трудностями, увеличением внебрачной рождаемости, снижением стабильности брака, увеличением среди сирот детей со сложными, комплексными видами отклонений, различными формами задержки психического развития, гиперактивностью, с трудностями в обучении и поведении, склонностью к бродяжничеству, девиантному поведению /1/.

Детские дома и общеобразовательные школы-интернаты всех типов и форм собственности для детей сирот и детей, лишенных родительской заботы,

призваны обеспечивать им условия для проживания, разностороннего развития, воспитания, получения определенного уровня образования, профессиональной ориентации и подготовки, готовить детей к самостоятельной жизни. Однако, как свидетельствуют научные исследования (И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова), дети, находящиеся в учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик, отличаются от детей, воспитывающихся в семье /2/.

Дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, оторваны от реальной жизни, объединены по принципу социально-психологического неблагополучия, находятся в социальной изоляции. Часто эти дети находятся в состоянии социально-педагогической запущенности, имеют комплекс брошенного, неполноценного ребенка. Условия общественного воспитания, отсутствие естественных образцов полоролевого поведения, слабость эмоционально-личностных связей порождают социальный инфантилизм, коммуникативные проблемы /1/.

В связи с этим детские дома и школы-интернаты должны выполнять не только образовательно-воспитательные функции, но также способствовать нормальной социализации личности, ее полноценному развитию, компенсировать и исправлять недостатки развития, обеспечивая правовую и психологическую защищенность воспитанников и выпускников.

Для детей-сирот, воспитывающихся вне семьи, в отрыве от общества, в условиях учреждений интернатного типа, формирование системы социальных ценностей приобретает особую важность, именно поэтому существенное значение здесь приобретает роль педагога-социального работника. Теория ценностей, воплотившая в науке и практике воспитания и образования принцип аксиологического подхода, стала значительным вкладом в развитие современной социальной педагогики и рассмотрена в работах А.В. Мудрика, И.С. Кона, В.М.Кузнецова, И.С. Артюховой, Е.К. Киприяновой, Н.А. Кириловой, А.С.Шарова и др. /3/

Известно, что дети с раннего возраста находящиеся в учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психолого-педагогических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье. Для детей дошкольного возраста, воспитывающихся в учреждениях данного типа, характерным является то, что у них зачастую наблюдается сниженная познавательная активность, отставание в развитии речи, задержка психического развития, отсутствие навыков общения, возникают конфликты во взаимоотношениях со сверстниками /1/.

По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства – от младенчества до подросткового и дальше.

Отсутствие для ребенка близкого и значимого взрослого является предпосылкой развития асоциальных форм поведения. Дефицит общения со взрослыми не способствует развитию у ребенка чувства привязанности. Отсутствие привязан-

ности замедляет развитие познавательной активности, делает ребенка пассивным и эмоционально малоразвитым.

В исследованиях Н.Н.Авдеевой показано, что дети из детских домов значительно позже начинают узнавать себя в зеркале, они пугаются своего отражения и начинают плакать /1/.

Недостаточное развитие контактов со взрослыми, несформированность форм сотрудничества приводят к отставанию в развитии речи, утрате самостоятельности, нарушениям в личностном развитии воспитанников учреждений. У детей, воспитывающихся вне семьи, наблюдается отсутствие интереса к оценке взрослого, переживания неуспеха в деятельности, потребности в положительной оценке, неумение дифференцировать успешные и неуспешные действия, одобряемые и неодобряемое и неодобряемое поведение.

Таким образом, дети дошкольного возраста, растущие без родителей, отличаются от своих сверстников из полноценной семьи: у них сниженная познавательная активность, отставание в развитии речи, задержка психического развития, отсутствие навыков общения, возникают конфликты во взаимоотношениях со сверстниками.

Целью социально-педагогической деятельности является социализация воспитанников детского дома. Эта цель может быть реализована путем выполнения различных задач. Деятельность социального педагога начинается с определения социального статуса ребенка. Путем изучения документов, бесед, тестирования, социальный педагог узнает ребенка, выделяет проблемы, которые предстоит ему решить.

Социальный педагог собирает сведения о состоянии физического и психического здоровья, условиях жизни ребенка до поступления его в интернатное учреждение, родителях ребёнка, наблюдает за его успеваемостью, оказывает помощь в обучении воспитанника и т. д. Чем точнее определяется «диагноз социального заболевания» ребенка, тем легче определить виды помощи, которые может оказать социальный педагог воспитаннику. Воспитание ребенка в детском доме происходит в коллективе, поэтому наряду с изучением каждого ребенка социальный педагог изучает и детский коллектив в целом /1/.

Следующая задача социального педагога – составить индивидуальную программу развития воспитанников, т. е. фактически представить, каким должен быть выпускник детского дома, учитывая, какой он сейчас. Для этого социальный педагог вместе с воспитателем анализирует все документы, которые есть у ребенка, его проблемы, ищет пути выхода из создавшейся ситуации.

Сложный воспитательный процесс в детском доме требует от воспитателей выяснения не только его сегодняшних текущих задач, но и раскрытия тенденций развития, как ребенка, так и коллектива, в котором он находится. Одна из главных задач при этом – формирование гуманных отношений, которые выражаются в бескорыстной моральной помощи всем, кто в этом нуждается; в уважении другого человека, в чуткости, эмоциональности, отзывчивости на чужое горе и чужую радость, на переживание другого; в бережном отношении к достоинству человеческой личности.

Проблемы адаптации ребенка, попавшего в детский дом, реабилитации детей девиантного поведения, интеграции воспитанников в общество являются важными в деятельности социального педагога. Реабилитация ребенка происходит с помощью медиков, психологов, педагогов, социальных педагогов и других специалистов интернатного учреждения. Медицинская реабилитация полагает проведение комплекса и лечебных мероприятий. Психологическая реабилитация связана с проведением занятий по снятию тревоги, беспокойства, напряжения ребенка в детском доме. Педагогическая реабилитация полагает проведение дополнительных занятий по программе общеобразовательной школы, а также коррекционных занятий. Социальная адаптация полагает успешное освоение воспитанниками социальных ролей в системе общественных отношений. Социальная адаптация происходит через формирование и развитие навыков ведения домашнего хозяйства, самообслуживания, трудовых умений и навыков.

Вместе с психологами социальный педагог занимается проблемами профессионального самоопределения выпускников (беседы о профессиях, экскурсии на предприятия, беседы о системе получения профессионального образования и др.); освоения ими различных социальных ролей человека в обществе (патриот, член общества, член семьи, потребитель, профессионал и др.), ознакомления со структурой и функциями семьи; формирования адаптивных механизмов, позволяющих приспособиться выпускнику к жизни после выхода из детского дома (Например, проведение бесед на тему «Как подготовиться к вступительным экзаменам?», «Как пользоваться разными видами транспорта?», «Как заполнить документы на коммунальные платежи?» и т. п.). Социальный педагог использует для решения этих задач деловые игры, упражнения, тренинги, поощрения, наказания, беседы и др.

Еще одна важная задача, которую выполняет социальный педагог в интернатном учреждении – представление интересов ребенка в правозащитных и административных органах. Реализуя эту посредническую функцию, социальный педагог охраняет и защищает права воспитанника. Так, социальный педагог занимается жилищными проблемами ребенка, его трудоустройством и продолжением его дальнейшего обучения.

У детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, зачастую наблюдается задержка умственного развития, нарушение половой идентификации, склонность к наркотикам и правонарушениям. К тому же у ребенка недостаточно развиты навыки межличностного общения, он нервозен, добивается внимания, и в то же время его отвергает, переходит на агрессивность или оскорбления. Он не умеет быть внимателен к людям и любить. В связи с этим детские дома и школы интернаты должны выполнять не только образовательно-воспитательные функции, но также способствовать нормальной социализации личности, ее полноценному развитию, компенсировать и исправлять недостатки развития, обеспечивая правовую и психологическую защищенность воспитанников и выпускников /3/.

Дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, оторваны от реальной жизни, объединены по принципу социально-психологического

неблагополучия, находятся в социальной изоляции. Часто эти дети находятся в состоянии социально-педагогической запущенности, имеют комплекс брошенного, неполноценного ребенка. Условия общественного воспитания, отсутствие естественных образцов полоролевого поведения, слабость эмоционально-личностных связей порождают социальный инфантилизм, коммуникативные проблемы.

Среди основных целей и задач социального педагога с детьми в учреждениях интернатного типа выделяют: определение статуса ребенка, составление индивидуальной программы развития воспитанника, адаптация, реабилитация, интеграция ребенка, представление интересов ребенка в правозащитных и административных органах, социализация воспитанников детского дома, формирование гуманных взаимоотношений.

Методические рекомендации по эффективному взаимодействию социального педагога с детьми, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Рекомендации, которые будут приведены ниже, помогут улучшить работу социального педагога в учреждениях интернатного типа для детей-сирот /4/.

Социальный педагог должен:

Знать историю личного дела ребенка.

Спокойно обговаривать прошлую жизнь ребенка, если у него есть такая потребность.

Знать детали отношений умственно отсталого ребенка с родственниками (бабушками, дедушками, тетями, дядями, старшими братьями, сестрами).

Заниматься поиском новой семьи.

Принимать все качества ребенка, но необходимо акцентировать внимание ребенка на положительных чертах характера, содействовать развитию индивидуальных способностей.

Приобщать детей к участию в разнообразных мероприятиях. Очень важно помочь ребенку быть в ситуации успеха, играя разные социальные роли.

Доверять детям, верить в их возможности. Разнообразие позитивного опыта поможет глубже раскрыть способности ребенка, поверить в свои силы, в способность обучаться разным видам деятельности, повышать самооценку.

Обговаривать с каждым ребенком его будущую взрослую жизнь, корректировать его негативное прогнозирование. Установка только на позитив: ты будешь прекрасным мужем (женой); желанное количество детей; работа, которая нравится и приносит прибыль.

Воспитывать у детей-сирот уверенность в своих силах, в нужности их в этом мире; в способности реализовывать свои мечты, стать компетентной личностью в современном мире.

Формировать поэтапные установки взаимодействия с обществом: «к людям», «для людей», «вместе с людьми»

Знать особенности профориентационной работы с детьми-сиротами.

Профориентационная работа проводится с 8 класса, но беседы на эту тему могут проводиться и раньше. После обязательного диагностирования способностей с учетом психо-эмоциональной сферы ребенка, также необхо-

димо учитывать современное состояние рынка труда, наличие вакансий, предусматривать заработную плату.

Во время бесед с ребенком необходимо использовать эмоциональное окрашивание позитивных чувств (радость, удивление, удовлетворение), связанных с деятельностью ребенка, с проявлением его личностных качеств. Главное условие для эффективной общей работы - искренность со стороны социального педагога. Ребенок откроется и будет согласен на сотрудничество, если почувствует, что его действительно любят.

В использовании диагностического материала уделять особое внимание проективным методам. Детям легче выразить свой внутренний мир в творчестве, чем отвечать на вопросы. Социальному педагогу необходимо творчески подходить к тестированию детей. Использовать методы и способы физического, эстетического и морального воспитания, которые дают возможность детям-сиротам реализовать свои потребности.

Анализируя поведение и поступки воспитанника, его взаимодействие с окружающим миром, особое внимание нужно обратить на мотивы, внешние обстоятельства и состояние ребенка. Это поможет установить, что, например, замкнутость, пассивность и безразличность, могут быть последствиями угнетенной личности /5/.

Таким образом, среди основных целей и задач социального педагога с детьми в учреждениях интернатного типа, выделяют: определение статуса ребенка, составление индивидуальной программы развития воспитанника, адаптация, реабилитация, интеграция ребенка, представление интересов ребенка в правоохранительных и административных органах, социализация воспитанников детского дома, формирование гуманных взаимоотношений. Для решения означенных задач социальный педагог применяет соответствующие методы, среди которых можно выделить: наблюдение, беседу, анкетирование, тестирование, анализ собранных данных о ребенке, метод социометрии, упражнение, поощрение, наказание, метод убеждения; работа проводится как в индивидуальной, так и в групповой формах

Таким образом, организационно-посредническая функция – обеспечивает налаживание взаимодействия социального педагога с воспитанниками, группой воспитанников, педагогическим коллективом, администрацией интернатного учреждения, государственными и негосударственными организациями, в компетенцию которых входит решение проблем определенной категории детей. Для успешной реализации организационно-посреднической функции важно, чтобы социальный педагог развивал собственные коммуникативные способности, хорошо владел техникой межличностного общения.

1. Беляя К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция. – М.: ТЦ «Сфера», 2005.

2. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей: методическое пособие. - М.: ТЦ «Сфера», 2008.

3. Маханева М.Д. Управление развитием: Проблемы, планирование, перспективы. - М.: ТЦ «Сфера», 2007.

4. Николаев В.Н. «Социализация умственно отсталого ребенка в условиях интернатного учреждения. // Образование и общество, 2009 г.

5. Бочарова В. Г. Социальный работник// Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т./ под. Ред. С.Я.Батышева. – М., 1999

Түйін

Бұл мақалада балалар үйіндегі және жалпы білім беретін мектеп-интернаттарындағы әлеуметтік педагогтың іс-әрекетінің ерекшеліктері қарастырылады.

Summary

This article discusses the features of the social educator in orphanages and boarding schools.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

А.А. Даурамбекова – магистрант 2 курса Университета «Кайнар»

Зависимое или аддиктивное поведение (табакокурение, алкоголизм, наркомания, интернет-зависимость, пристрастие к азартным играм), является одним из наиболее распространенных типов девиантного поведения и выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), сопровождающихся развитием интенсивных эмоций /1/. Суть аддиктивного поведения заключается в том, что, стремясь уйти от реальности, люди пытаются искусственным путем изменить свое психическое состояние, что дает им иллюзию безопасности, восстановления равновесия /2/. Этот процесс настолько захватывает личность, что начинает управлять ее существованием. Человек становится беспомощным перед своим пристрастием.

Аддиктивная личность в своих попытках ищет свой универсальный и слишком односторонний способ выживания – уход от проблем. Естественные адаптационные возможности аддикта нарушены на психофизиологическом уровне. Первым признаком этих нарушений является ощущение психологического дискомфорта. Перепады настроения всегда сопровождают процесс жизни, но люди по-разному воспринимают эти состояния и по-разному на них реагируют. Одни готовы противостоять превратностям судьбы, брать на себя ответственность за происходящее и принимать решения, а другие с трудом переносят даже кратковременные и незначительные колебания настроения и психофизического тонуса. Такие люди обладают низкой переносимостью фрустраций. В качестве способа восстановления психологического комфорта они выбирают аддикцию, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Подобный способ борьбы с реальностью закрепляется в поведении человека и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. Привлекательность аддикции в том, что

она представляет собой путь наименьшего сопротивления. Создается субъективное впечатление, что, таким образом, обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях, можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций, используя разные варианты аддиктивной реализации. Желание изменить настроение по аддиктивному механизму достигается с помощью различных аддиктивных агентов. К таким агентам относятся вещества, изменяющие психическое состояние: алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества. С целью уменьшения субъективного стресса и нейтрализации эмоционально-негативного состояния, вызванного неприятными событиями, нередко принимаются алкоголь или наркотик /2/. Искусственному изменению настроения способствует также и вовлеченность в какие-то виды активности: азартные игры, компьютер, секс, переедание или голодание, работа, длительное прослушивание ритмичной музыки.

Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что способ аддиктивной реализации из средства постепенно превращается в цель. Отвлечение от сомнений и переживаний в трудных ситуациях периодически необходимо всем, но в случае аддиктивного поведения оно становится стилем жизни, в процессе которого человек оказывается в ловушке постоянного ухода от реальной действительности. Аддиктивная реализация заменяет дружбу, любовь, другие виды активности. Она поглощает время, силы, энергию и эмоции до такой степени, что аддикт оказывается неспособным поддерживать равновесие в жизни, включаться в другие формы активности, получать удовольствие от общения с людьми, увлекаться, релаксироваться, развивать другие стороны личности, проявлять симпатии, сочувствие, эмоциональную поддержку даже наиболее близким людям. Аддикция – это процесс психологического порабощения, в результате которого человек становится рабом кого-то или чего-то, какой-нибудь формы поведения /3/.

Исследования причин и механизмов формирования аддиктивного поведения проводятся в медицине и в психологии, в связи с наличием биологической предрасположенности, психологических факторов риска, а также определенными провоцирующими социальными воздействиями. В медицине, в частности, существует представление о том, что определенная предрасположенность к употреблению психоактивных веществ обусловлена генетически. Ее связывают с дефицитом дофаминовой нейромедиации в системе подкрепления мозга, особенностями различных звеньев кругооборота и его нейромедиаторными функциями – слабостью синтеза дофамина, гиперактивностью процесса обратного захвата дофамина, ускоренным разрушением дофамина, низкой чувствительностью дофаминовых рецепторов /3/. В подкрепляющих свойствах психоактивных соединений и лекарственной зависимости наиболее значим дофамин и мезокортиколимбическая дофаминергическая система. Сниженная активность моноаминоксидазы крови может служить фактором, предрасполагающим к злоупотреблению алкоголем. Описана роль сниженного уровня мужских половых гормонов в нарушении процессов соматополового созревания и в ускоренном развитии аддиктивных мотиваций. Имеются данные об особенностях

морфофункциональной и нейрохимической организации мозговых систем подкрепления у лиц, склонных к зависимому поведению /4,5,6/. Считается доказанным факт участия «субстанции П» в механизмах действия опиатов, и, в частности, в механизмах формирования патологического влечения к наркотику у больных наркоманией. Неблагоприятным прогностическим признаком в отношении раннего развития аддиктивного поведения считается наличие выраженной межполушарной асимметрии.

Существенным фактором риска аддиктивного поведения, по мнению врачей-психиатров, является наследственная отягощенность наркологическими заболеваниями /7/. Отмечается предрасполагающая роль личностных нарушений. Многими исследователями, в частности, отмечается связь склонности к употреблению психоактивных веществ и формирования зависимого поведения с психопатиями и акцентуациями характера /7/. Во многом аддиктивному поведению способствуют такие психологические особенности, как нарушения самоконтроля и саморегуляции; неустойчивая и неаргументированная самооценка; стойкие нарушения в аффективной сфере, проявляющиеся высокой эмоциональной лабильностью и негативной аффективностью; психический инфантилизм.

Окончательное оформление аддиктивного поведения происходит при встрече биологически предрасполагающей «почвы» в виде наследственности, тех или иных личностных аномалий, с ситуацией, связанной с напряжением. Ц.П. Короленко и Е.Н.Загоруйко /3/ считают, что любая аддикция начинается с фиксации или «прилипания» к тому или иному аддиктивному агенту, встреча с которым привела к сверхсильному изменению эмоционального состояния. Человек, испытавший его, фиксирует контраст между субъективным состоянием, предшествующим встрече, и развившимся в результате нее. Момент фиксации в ассоциативной коре этого переживания сопровождается чувством вдохновения, радости и ощущением возможности контролировать, независимо от многих внешних обстоятельств, свое состояние, что в дальнейшем приводит к повторению аддиктивного опыта.

Эта деятельность является основой для возбуждения специфического центра удовлетворения, который не только обеспечивает формирование положительных эмоций, в связи с удовлетворением потребности (или антидрайв), но и фиксирует в памяти способ достижения цели, что значительно облегчает задачу в последующей жизни. По этому механизму развиваются поведенческие реакции, связанные с табакокурением, алкоголизмом, наркоманией и др. /7/. При аддиктивном поведении сужается круг значимых объектов действительности, а так же происходит утрата общей активности, целеустремленности и инициативности в реализации социально-одобряемых видов деятельности. В работе Дмитриевой Н.В., Четверикова Д.В. показано, что утрачиваются интересы, склонности находящиеся вне поля аддиктивной реализации, а также происходит снижение показателей волевой сферы по отношению к данным видам активности. Но при этом внутри поля аддиктивной деятельности происходит увеличение волевых и мотивационных показателей. Для достижения цели

(обладание аддитивным агентом) прилагается максимум усилий, отмечается повышенная активность, инициативность и возрастание креативности /3/.

Во многом изучению и коррекции аддитивного поведения препятствует то чувство презрения, которое мы питаем к аддиктам, происходящее от нашей тенденции видеть в таких людях искателей удовольствия или носителей деструктивных тенденций. Между тем на практике приходится убеждаться в том, при наличии генетической предрасположенности в родительской семье, где все ее члены имеют личностные и поведенческие нарушения, проявляющие себя в специфической психологической атмосфере, в микросоциальных правилах, нормах, ценностных ориентациях, формирование аномальной личностной структуры, склонной к аддитивному поведению, у ребенка становится практически неизбежной. Большинство отклонений в поведении несовершеннолетних: безнадзорность, правонарушения, употребление психоактивных веществ, имеют в своей основе один источник – социальную дезадаптацию, корни которой лежат в дезадаптированной семье. Из всех дефектов социализации личности наиболее опасными являются именно семейные дефекты.

Процесс социализации в семье предполагает усвоение ребенком образцов нормативного, социально одобряемого поведения родителей. Их поведение до определенного возраста становится эталоном для подражания. Знание родительских норм-образцов и моделей поведения позволяет подростку не искать заново решений в стандартных ситуациях, а вести себя как бы автоматически, в соответствии с принятыми в данной среде и усвоенными личностью шаблонами. Социально дезадаптированный ребенок, подросток, находясь в трудной жизненной ситуации, в определенном смысле является жертвой, чьи права на полноценное развитие грубо нарушили. Невозможность осуществления позитивной социальной роли вынуждает подростка искать обходные пути для реализации своей потребности в развитии.

П.Б. Ганнушкин обрисовал основные черты *конформного типа*: постоянная готовность подчиняться голосу большинства, шаблонность, банальность, склонность к ходячей морали, благонаравью, консерватизму. Представители конформного типа – это люди своей среды. Их главное качество, главное жизненное кредо – «думать как все», стараться, чтобы все у них было «как у всех» – от одежды и домашней обстановки до мировоззрения и суждений по животрепещущим вопросам. Конформная личность – полностью продукт своей среды. В хорошем окружении – это неплохие люди и неплохие работники. Но, попав в дурную среду, они со временем усваивают все её обычаи и привычки, манеры и правила поведения, как бы они ни противоречили уже имеющимся и каким бы пагубным оно ни было. Конформные подростки, лишённые собственной критичности и инициативы, «за компанию» легко спиваются, могут быть подбиты на употребление наркотиков и других психоактивных веществ, могут быть втянуты в групповые правонарушения, на побег из дома или на расправу с «чужаком» /7/.

Психологический портрет аддитивной личности. Аддитивную личность отличают черты незрелости: невыраженность духовных и интеллектуальных

интересов, твердых нравственных позиций, неустойчивость поведения, ненасытность, безответственность, чувство стадности. Зависимый хуже переносит трудности повседневной жизни, чем кризисные ситуации. В эмоциональном плане ему свойственна тревожность и беспокойство, склонность к колебаниям настроения, повторяемость поведения. Скрытый комплекс неполноценности маскируется преувеличением своих достоинств. Завышенная самооценка обнаруживает себя в своем превосходстве над окружающими, в противопоставлении обывателям своей якобы свободной от обязательств романтической жизни. Некоторые, напротив, концентрируют все свои усилия на борьбе, достижениях, карьерном росте, игнорируя другие стороны жизни.

Внешняя коммуникабельность сочетается со страхом перед стойкими социальными контактами. Искренние и открытые отношения с окружающими заменяются манипуляциями и играми, приспособленчеством. Характерно стремление аддикта уходить от ответственности за принятие решения, говорить неправду, обвинять других, зная, что они невиновны.

Зависимый не умеет жить в настоящем времени и пространстве. Живя от одного момента к другому, он не умеет удовлетвориться ни в одном из них, бросается заполнять пустоту то с помощью наслаждения, опьянения, выигрыша, успеха и т.д., то мучается от похмелья и безудержного влечения, вынуждающего к немедленному повторению аддиктивных действий.

Зависимые страдают от синдрома дефицита удовольствия, проявляющегося в постоянном ощущении скуки, серости, однообразия жизни, направляют всю свою энергию на поиск дополнительных стимулов к жизни. В результате они все более сосредотачиваются на одной или нескольких сферах реальности, позволяющих на какое-то время вырываться из дискомфортного состояния.

Мышление зависимого человека носит негативный характер. Поведение мотивируется, зачастую, неосознаваемыми представлениями. Так, взрослому человеку становится совершенно необходимо, чтобы его любили или одобряли все значимые люди в его окружении. Чтобы считать себя достойным, надо соответствовать высоким требованиям и преуспевать во всех отношениях. Когда что-то не получается, это катастрофа. Если не везет, то от человека ничего не зависит. Если не найти идеальное решение, то все погибнет. Если человеку что-то угрожает, то надо постоянно думать о том, как это случится. Надо полагаться на сильного человека и зависеть от него. Таким образом, видно, что аддикт не способен хорошо думать и о себе, и о других /8/.

Скрыть свою уязвимость зависимая личность пытается с помощью психологических защит. Как правило, это приводит человека к еще большему разрушению: к изоляции, нарушению взаимоотношений с людьми, обеднению эмоциональной сферы, обесчувственности.

Основным *мотивом поведения аддиктивной личности* является бегство от невыносимой для них реальности, им не удается найти в повседневной действительности какие-либо сферы деятельности, способные привлечь их внимание, увлечь, обрадовать, вызвать эмоциональную реакцию.

Аддикты страдают не только вследствие переживания внутренней дисгар-

монии, дискомфорта и фрагментации, а также из-за неспособности думать хорошо о себе, а, следовательно, и о других. Доктор Ханзян выразил это просто: «Аддикты страдают, потому что не ощущают себя хорошими». Большие мучения им доставляют собственные защиты, с помощью которых эти люди пытаются скрыть свою уязвимость. Аддиктивная личность защищает поврежденное и уязвимое «Я» с помощью саморазрушающих защит: отказа от реальности, утверждения собственной самодостаточности, агрессии и бравადы. У аддиктивной личности формируется своеобразный субъективный внутренний мир в виде виртуальной реальности, наполненной мифами, иллюзиями, фантазиями, искажающими и фальсифицирующими действительность. За это приходится платить чувством изоляции, обеднением эмоциональной сферы, отсутствием стойких привязанностей и неустойчивостью взаимоотношений с людьми /8/.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональная уязвимость, дефициты и дефекты в сфере аффективной регуляции, которые проявляются как неспособность человека успокоить себя и контролировать свои импульсы, составляют решающий психологический фактор предрасположенности /8/. Аддиктивной личности крайне тяжело признавать и выносить собственные чувства; его самооценка, возникающие отношения с окружающими и способность заботиться о себе не отличаются надежностью и основательностью; наконец, злоупотребление алкоголем и наркотиками вызывает множество проблем, представляющих реальную угрозу для жизни. Именно поэтому соображения, касающиеся психокоррекции такой личности, в первую очередь должны учитывать удовлетворение крайне значимых для них потребностей в эмоциональном комфорте, безопасности и контроле.

1. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Профилактика наркомании и алкоголизма. – М, 2003.

2. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. -Новосибирск: Наука, 1990.

3. Анохина, И.П. Биологические механизмы зависимости от психоактивных веществ (патогенез): Лекции по наркологии / под ред. Н.Н. Иванца. - Медпрактика, 2000.

4. Дмитриева Н.В., Четвериков Д.В. Психология аддиктивного поведения. - Новосибирск 2002.

5. Internet Addiction. Is the Internet addictive? <http://Internet behavior and addiction>.

6. Шабанов П.Д., Штакельберг О.Ю. Наркомании: патопсихология, клиника, реабилитация / Под ред. А.А. Гривенко. – СПб., 2001.

7. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. - Л., 1991. Шипицына Л.М. Диагностика наркомании у подростков группы риска. // Мир детства. 2002, № 1. Менделевич В.Д., Садыкова, Р.Г. Психология зависимой личности. - Казань, 2002.

8. Соловьева С.Л. Аддиктивное поведение как способ компенсации эмоционального дефицита. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2009. N1. URL: <http://medpsy.ru>

Түйін

Мақала тұлғаның аддиктивтік (тәуелді) психологиялық ерекшеліктерін қарастыруға арналған.

Summary

This article deals with the psychological characteristics of addictive (dependent) personality.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕСТУПНОСТИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А.К. Умралиева – *воспитатель специализированного комплекса «Жануя»*

Любого человека можно охарактеризовать как сложную саморегулирующуюся систему, которая находится в постоянном подвижном равновесии с окружающей средой. Это равновесие поддерживается с помощью действий (деятельности), которые подчинены социальным нормам – нормам морали и права. Нормы морали обеспечиваются общественным мнением. Соблюдение норм права гарантируется специальным аппаратом государственного принуждения.

Усвоение принятых обществом моральных и правовых норм – активный и действенный процесс: он включает в себя не только получение определенной системы знаний, но также выработку навыков и умений правильно вести себя в обществе, иначе говоря, образование положительных стереотипов поведения /1/.

В нормальных условиях усвоение моральных и правовых запретов заканчивается в подростковом возрасте (к 14-16 годам). Это обстоятельство учитывается законодательством, которое установило частичную уголовную ответственность (за убийства, кражи, грабежи, разбои, изнасилования и другие опасные преступления) с 14-летнего возраста и полную уголовную ответственность за все преступления, предусмотренные уголовными законами, с 16-летнего возраста /2,3,4,5,6/.

На формирование сознания несовершеннолетнего большое влияние оказывают условия материальной и духовной жизни всего нашего общества. Кроме того подросток оказывается под огромнейшим влиянием окружающей его так называемой микросреды, то есть его семьи, соседей, обстановки в классе и школе, отношений на улице и во дворе. Именно в семье будущий гражданин приобретает свой первый опыт общественного существования. Здесь закладываются основы его сознания и характера, его взгляды и установки, моральные качества и волевые свойства личности /3/.

Личность умственно отсталого подростка прежде всего характеризуется низким уровнем социализации, отражающим пробелы и недостатки таких сфер воспитания как семья и школа /7/. Важнейшим фактором формирования личности такого подростка в большинстве случаев являющиеся неблагоприятные социальные условия: отсутствие нормальной нравственной среды. Весьма часто такое искажение нравственной атмосферы бывает связано с алкоголизмом

родителей или родственников, их аморальным поведением и т.д. Частые ссоры, физические наказания подростков приводят к разрушению тормозных процессов, к вспыльчивости, повышенной возбудимости, несдержанности. В связи с этим можно отметить следующие отрицательные психические состояния: озлобление, неудовлетворенность, враждебность, страх, недоверие, чувство одиночества, равнодушие. Эти психические состояния, соединяясь с неблагоприятными внутренними предпосылками (повышенная возбудимость, низкое умственное развитие, недостаток воли и т.д.), способствуют проникновению в духовный мир подростка неблагоприятных внешних влияний.

Но, ни в коем случае не следует считать, что типичные неблагоприятные условия обязательно порождают типичные недостатки умственно отсталого подростка. Подросток не просто воспринимает и усваивает неблагоприятные внешние воздействия, он может их и не воспринимать, отвергать, может с ними бороться. Внутренним контролером, который не позволяет неблагоприятным внешним влияниям разрушать психику подростка, формировать отрицательные качества, является умственное и нравственное развитие подростка /4/.

Трудновоспитуемость возникает в результате взаимодействия неблагоприятных внешних условий с определенными искажениями в психике самого подростка. Если антисоциальные формы поведения подростков связаны с органическим поражением нервной системы, явлениями интеллектуальной неполноценности и психопатическими чертами личности, то такие подростки отличаются большой степенью внушаемости, некритичностью поступков, а их влечения нередко принимают извращенный характер (садистский оттенок агрессии и т.д.)

Конфликтные ситуации, в которых оказывается подросток, его неуживчивость очень часто являются следствием его неправильной самооценки – завышенной или заниженной. Многие подростки с нарушением интеллекта характеризуются различными искажениями в области эмоциональной сферы.

Одним из способов самоутверждения среди подростков и юношей являются ранние половые связи. Снижение нравственных критериев в этой области. Половая распущенность нередко становится причинами половых преступлений.

В структуре развитой личности большую роль играет правосознание, которое характеризует осмысление ею прав и обязанностей перед обществом.

Личность умственно отсталого подростка отличается низким уровнем правосознания. Часто это люди с несложившейся моралью, не знающие, что можно, чего нельзя, не имеющие твердых моральных убеждений и глубоких нравственных чувств. Их поведение, взгляды, оценки целиком зависят от ситуации, от того, кто их поведет. Умственно отсталый подросток – это человек, требующий к себе самого пристального и всестороннего внимания, и по отношению к нему должны быть приняты все меры и педагогического, и медицинского воздействия. Планировать и осуществлять индивидуальную воспитательную работу с такими подростками без участия врача недопустимо. А самое главное – нужно детальным образом разобраться в особенностях его личности /2/.

Причиной совершения несовершеннолетним преступления является взаим-

ное влияние отрицательных факторов внешней среды и личности самого несовершеннолетнего. Для умственно отсталых подростков характерен низкий уровень развития познавательных и общественных интересов. У большинства таких подростков в структуре личности доминируют такие отрицательные качества, как лень, безволие, безответственность, конформизм (стремление к слепому подражанию), нечуткость, агрессивность и т. п.

Можно отметить следующие факторы, воздействующие на формирование личности /7/.

I. Наследственно-биологические (отрицательно влияют алкоголизм, предрасположение к нервным или психическим заболеваниям одного из родителей или ребенка, патологическое протекание беременности и родов и др.).

II. Ближайшее социальное окружение подростка:

1) семья:

- а) социально-экономический статус родителей,
- б) отношения в семье,
- в) ценностные ориентации родителей, братьев, сестер,
- г) особенности воспитания подростка;

2) школа:

- а) отношение к учебе,
- б) отношения с учителями (возможные конфликты),
- в) положение подростка в классе,
- г) ценностные ориентации одноклассников;

3) друзья:

- а) социальное положение друзей,
- б) положение подростка в группе друзей,
- в) ценностные ориентации друзей.

III. Личностные характеристики подростка:

1) особенности характера и темперамента;

2) ценностно-мотивационный блок:

- а) ценностные ориентации исследуемого подростка,
- б) мотивация достижения,
- в) уровень притязаний,
- г) самооценка и возможные конфликты в области самооценки;

3) отношение к профессии:

- а) сознательность выбора,
- б) место профессии в системе ценностей подростка,
- в) планы на будущее.

IV. Правосознание подростка.

В большинстве случаев психологической основой противоправного поведения является противоречие между личными интересами подростка и общественными, закрепленными в действующей системе права. Причина такого противоречия – отставание в формировании и развитии интересов умственно отсталого подростка от интересов других членов общества. Отсюда понятной становится задача правильного воспитания интересов такого подростка.

Если подростка не поняли, не подобрали ключ к его сознанию, он становится «трудным». Для таких подростков характерна индивидуалистическая и эгоистическая позиция личности – социально-психологическая основа преступления, либо невыработанность надлежащих качеств и представлений, неумение критически оценивать факты и явления, сообразовать свои поступки с требованиями общественной необходимости. При этом сказываются особенности умственно отсталого подростка: заблуждения по поводу действительного значения нравственных категорий; ложное представление о чести, дружбе; стремление к самостоятельности; повышенная эмоциональность; легкая внушаемость; склонность к подражанию. С ростом самосознания подросток с нарушением интеллекта, не обладая достаточным жизненным опытом, стремится занять более независимое положение, более самостоятельное, чем это реально осуществимо. Чувствуя препятствия этому стремлению, подросток перестает выполнять требования окружающих, и наступает конфликт между подростком и взрослым /7/.

А.С. Макаренко писал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте родители и педагоги» /6/.

Школа – более сложный и широкий коллектив, где проходит практика общественного существования, формирование подростка как личности. Именно в задачу школы входит выработать высокие нравственные принципы в характере подростка. Формальное отношение к подростку, без учета его психологии, приводит к разнообразным конфликтам в школе, в результате которых подросток предпочитает компании вне школы.

Так, среди подростков, совершивших преступления, большинство были уволены с предприятий, оставили школу, ничем не занимались после освобождения из исправительно-трудовых колоний.

По возрастным психологическим особенностям умственно отсталые подростки восприимчивы к различным влияниям. Известно, какое воздействие оказывает на человека искусство. Но среди произведений современной литературы и кинематографии встречаются и порочные произведения, различные боевики и фильмы ужасов, которые воздействуют отрицательно на читателей и зрителей, особенно молодых. Подросток стремится подражать тому образу жизни, который рисуется в этих произведениях. Отсутствие жизненного опыта сказывается и в таких особенностях психологии несовершеннолетнего, как внушаемость, доверчивость, извращенное понимание нравственного содержания дружбы, отрицание авторитета родителей, совершение запрещенных поступков ради самоутверждения /4/.

Личность несовершеннолетнего с нарушением интеллекта, как и личность взрослого человека, – сложная и многогранная система свойств, состояний, процессов, качеств. Одни из них являются временными, другие стержневыми, определяющими линию поведения. В подростковом возрасте происходит формирование нравственных убеждений, это период созревания физических и духовных сил, когда в характере подростка появляются такие черты, как стремление к самостоятельности, бурная активность, повышенная эмоциональ-

ность, частая и резкая смена настроений, а при конфликтных ситуациях – грубость, дерзость, упрямство, озорство. Но определяющим в психологии несовершеннолетнего правонарушителя является отсутствие правовых воззрений, «дополненное» искаженными нравственными взглядами.

Несовершеннолетние должны знать и о воспитательной, и о карательной функциях правовых норм. В этой связи чрезвычайно актуальной является проблема воспитания правосознания умственно отсталого подростка.

Правосознание является одной из форм общественного сознания, содержание и развитие его детерминированы материальными условиями существования общества. Правосознание отражает общественные отношения, которые регулируются или должны быть урегулированы нормами права.

Правосознание как одна из форм общественного сознания обладает следующими тремя признаками /2/:

1. Не только отражает социальную действительность, но и активно на нее воздействует. Таким образом, правосознание является высшим уровнем отражения социально-экономических отношений людей, выраженных в законах их общества.

2. Всегда проявляется через вторую сигнальную систему. Речемыслительная деятельность людей выступает в качестве механизма правосознания, отражая систему правовых знаний и понятий, регулирующую общественные отношения.

3. Не может существовать без своего носителя – конкретной человеческой личности, группы, коллектива. По признаку общности сознания правовых норм происходит объединение людей в группы, возникают категории группового правосознания, характерные для социальных общностей и исторических эпох.

В процессе формирования личности в условиях нормальной социализации правовые запреты принимаются к сведению и впоследствии становятся привычными рамками деятельности данной личности, постепенно складывается социальный стереотип поведения. В основе этого стереотипа лежит индивидуальное правосознание, базирующееся на общественном правосознании. В личности воспитывается механизм социального саморегулирования, то есть готовность действовать в данной обстановке определенным образом.

Развитие индивидуального правосознания всегда детерминировано окружающей социальной средой. На формирование индивидуального правосознания воздействуют многочисленные факторы как общесоциального порядка, так и той микросреды, которая непосредственно окружает данную личность. В процессе формирования индивидуального правосознания эти факторы преломляются через конкретные условия жизни и психологические особенности личности и реализуются в ее деятельности.

Основным механизмом правосознания является речемыслительная деятельность человека. Однако это не означает, что при окончательном формировании правосознания не участвует эмоциональная сторона личности. Именно с участием эмоциональной сферы знание норм права и переживание их переходят у субъекта в глубокие правовые убеждения и неукоснительное их исполнение.

Правосознание расширяет круг социальных знаний личности, определяющих

в конечном итоге правовую надстройку. Несоответствие индивидуального правосознания подростка и общественного правосознания создает предпосылки для его противоправного поведения и в том числе – для совершения различных правонарушений и преступлений /2/.

Отклонения от норм сознания и поведения личности зависят от целого ряда причин, среди которых большое значение имеет влияние отрицательных факторов на формирование сознания личности.

Данные показывают, что не каждый гражданин хорошо знает законы и непременно оценивает свои действия с точки зрения требований общественного правового сознания. Умственно отсталые подростки имеют весьма поверхностные представления о правовых явлениях, не задумываются над юридическими последствиями своего поведения, над тем, как оценит это поведение общество. Безразличное, а иногда и неуважительное отношение отдельных людей к общественной оценке своих действий нередко приводит к появлению антиобщественных черт личности, что непосредственно проявляется в противоправных действиях. В этих случаях между правосознанием подростка и общественным правовым сознанием возникают противоречия. В ряде случаев эти противоречия становятся одной из главных причин преступления /3/.

Ряд закономерностей /1/:

1. Правосознание умственно отсталого подростка, как правило, по ряду аспектов не совпадает с существующим общественным правосознанием, противоречит правовым нормам.

2. Такой подросток отрицает конкретную правовую норму или группу норм, защищающих общественные отношения, на которые он посягнул.

Следовательно, при воспитании умственно отсталых подростков необходимо обратить особое внимание на те аспекты правосознания, которые отрицаются данной личностью.

Внутренним регулятором, важнейшей потребностью подросткового возраста, как мы уже отмечали, является потребность в самоутверждении, в реализации своих возможностей и способностей и в признании окружающих

В связи с этим сферой общения и местом проявления активности подростка становится неформальная, стихийно сложившаяся подростковая группа. Ее нормы и ценности, формирующиеся вне социально значимой деятельности, направлены на достижение групповой интеграции и стимулируют асоциальное поведение подростков (употребление спиртных напитков, нецензурная брань, озорство и т.д.), что, в конечном счете приводит к преступлению. Чтобы престижные мотивы и потребности подростков могли быть реализованы в сфере социально значимой деятельности, необходимо расширить сферу интересов, круг возможных занятий подростков.

А.С. Макаренко писал: «...отвращение к воровству и всякому незаконному присвоению надо воспитывать с того момента, когда ребенок начинает понимать, что ему говорят. К воровству нужно воспитывать такое отношение, как некогда в патриархальных крестьянских семьях: нет большего оскорбления, чем слово «вор»...» /6/.

Когда человеком с детских лет усвоены необходимые моральные правила, он увереннее проходит сложные перекрестки своего жизненного пути, легче преодолевает соблазны свернуть в темные переулки жизни.

Нравственные и правовые воззрения личности определяют ее направленность, ее поведение. Психологические особенности подростков, о которых мы уже говорили, часто приводят к тому, что случайные обстоятельства могут способствовать правонарушению — это и повышенная эмоциональность, и впечатлительность, неумение критически оценить побудительный мотив, стремление к немедленному действию. Тем более необходимо учитывать прямое принуждение к совершению преступления или различные способы вовлечения в него. Чаще всего такие ситуации возникают в группах подростков, где их психологические особенности приобретают уродливые формы: повышенная эмоциональность превращается в невыдержанность, стремление к самоутверждению — в цинизм. Особенно опасны организованные группы, центром которых является преступник-рецидивист.

Результативность воспитания несовершеннолетнего с нарушением интеллекта зависит от умения направить его интересы. Трудность в том, что для подростков характерна шаткость, противоречивость мнений, взглядов. Часть несовершеннолетних, напротив, проявляет устойчивые чуждые обществу черты психологии. Наиболее трудная задача при воспитании несовершеннолетних с нарушением интеллекта — научить их правильно оценивать свои поступки, осознать свою вину как перед конкретными людьми, так и перед обществом. Для этого необходимо развивать их нравственные в правовые воззрения как путем торможения всего отрицательного, так и путем развития положительного.

Таким образом, «критический возраст» подростка в сочетании с отрицательными влияниями микросреды может создать опасную ситуацию, которую в большей части случаев можно предвидеть и предотвратить /2/.

Предупреждение и пресечение преступности несовершеннолетних с нарушением интеллекта.

В зависимости от характера и направленности профилактических мер их принято делить на общие и специальные. К общим относятся социально-экономические и культурно-воспитательные, которые способствуют устранению причин преступности.

При выяснении причин и условий, способствовавших совершению преступления несовершеннолетним, имеет в виду необходимость по каждому делу обратить особое внимание на: а) источник возникновения у подростка антиобщественных взглядов и привычек (плохой пример, неправильное воспитание, влияние антиобщественных элементов и т.д.); б) обстоятельства, которые привели к формированию преступного умысла; в) обстоятельства, непосредственно толкнувшие на совершение преступления; г) обстоятельства, создавшие благоприятную обстановку для подготовки и совершения преступления (непринятие мер по трудоустройству подростка, бросившего учебу, увольнение с работы или исключение из школы без согласования с Комиссией по делам несовершеннолетних, недостатки воспитательной работы в школе и на произ-

водстве, отсутствие надзора со стороны воспитателей, недостатки в работе органов полиции и т. д.).

Важнейшей составной частью профилактической работы является выяснение и установление дефектов воспитания и среды, окружающей подростка, которые сформировали у него антиобщественные взгляды и привычки, непосредственную причину преступления, с тем чтобы предотвратить влияние этих факторов в дальнейшем. Кроме того важно установление точного круга лиц, ответственных по закону за его воспитание и охраняющих от отрицательных влияний. Отсюда – необходимость практически по каждому делу выяснять, кто ответственен за нарушение своих обязанностей. Однако при подготовке и оглашении представлений, частных определений и другой информации следует добиваться того, чтобы подросток, совершивший преступление, глубоко осознал собственную вину и чтобы у него не возникало стремления переложить свою ответственность на других.

При ликвидации условий, способствующих совершению преступлений несовершеннолетних, необходимо сугубое внимание обратить на предупреждение пьянства среди несовершеннолетних. Особенно отрицательно действуют на подростков примеры взрослых, ссылающихся на различные традиции: обмывание полочки, купленной вещи и др.

Подросток должен понимать, что все блага, которыми его окружили государство и общество, не свалились с неба. Он должен их рассматривать как аванс в счет будущие дел. Иначе с ростом ребенка будут непомерно расти его желания и уровень притязаний.

Сложная система социальных связей, совокупность всех отношений, в которых находится несовершеннолетний, его психический склад – все это определяет его поведение и поступки. Поэтому в каждом конкретном случае, анализируя поведение подростка, следует учитывать все обстоятельства, которые могли оказать на него влияние /7/.

В профилактике преступности большое место занимают правильно организованный досуг, разумное использование свободного времени с учетом возрастных интересов и потребностей, а также специфики различных подростковых и юношеских групп.

Таким образом, предупреждение преступности среди несовершеннолетних заключается в комплексном решении целого ряда социальных, педагогических и психологических проблем. Желательно, чтобы умственно отсталого подростка курировали одновременно психолог, педагог и врач для оказания комплексного воздействия. Большое значение имеет также воспитание правосознания подростка, нормальное развитие его эмоционально-волевой сферы. У подростка следует воспитывать альтруизм. Он должен осознавать себя членом коллектива, имеющим обязанности перед ним /2/.

Ниже представлен план занятия «Правовое направление в воспитательной работе».

Задачи. Овладение знаниями правил поведения в общественных местах, осознание смысла терминов «мое», «чужое», понимание неприкосновенности

чужой собственности. Профилактика правонарушений. Знание прав и обязанностей воспитанника интерната. Знание личной документации.

Содержание работы. Знакомство с правилами, нормами поведения в общественных местах. Борьба с воровством. Внушение недопустимости присвоения чужого имущества. Изучение прав и обязанностей воспитанника ДДИ. Представление об органах социальной защиты. Знание личной документации.

Формы работы. Заучивание правил поведения в различных социумах. Чтение поучительных рассказов, сказок, Беседы о правилах поведения. Беседы об органах социальной защиты, о личной документации. Встречи с представителями органов правопорядка.

Критерии эффективности. Знание правил поведения, своих прав и обязанностей. Соблюдение норм поведения в общественных местах.

1. Беляя К.Ю. *Руководство ДОО: контрольно-диагностическая функция.* – М.: ТЦ «Сфера», 2005.
2. Васильев В.Л. *Предупреждение правонарушений несовершеннолетних.* – СПб., 2010.
3. Кригер Г.А. *Методическое пособие по курсу “Основы правоведения”.* – М., 2006.
4. Лукашева Е.А. *Право, мораль, личность.* – М., 2006.
5. Мицкевич А.В., Обухов В.М. *Методика правового воспитания учащихся.* – М., 2002.
6. Макаренко А.С. *Педагогическая поэма.* – М., 1989.
7. Николаев В.Н. *Социализация умственно отсталого ребенка в условиях интернатного учреждения.* // *Образование и общество.* 2009.

Түйін

Бұл мақалада ақыл-ойында ауытқулары бар жеткіншектер қылмысының психология-педагогикалық негіздері қарастырылады.

Summary

This article discusses the psychological and pedagogical foundations of crime young people with intellectual disabilities.

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.Джамбаева – «Қайнар» Университетінің 2 курс магистранты

Бүгінгі таңда девиантты мінез-құлық бар жеткіншектер жайлы мәселе кең тұрғыда зерттеушілердің, яғни психолог, педагог, социолог және дәрігерлердің назарында. Сонымен қатар, мұғалімдердің, тәрбиешілердің және ата-аналардың негізгі өзекті мәселесінің бірі болып саналады. Өйткені, қоғамның әлеуметтік-экономикалық өзгерістеріне байланысты бұл мәселе, яғни кейбір жеткіншектердің мінез-құлықтары қалыпты дамып, ізгі жолда жүруі күмән тудырады. Сондықтан да, мақалада болашақ ұрпақтың теріс жолға түспеуі, адамгерші-ліктік қасиеттерінің жоғары және ізгі ниетті азамат болуына, жеткіншектер тұлғасының дұрыс қалыптасуы өз ықпалын тигізетіні қарастырылады.

Кеңес психологиясында девиантты, яғни мінез-құлықтың ауытқуын қоғамдағы құқыққа немесе адамгершіліктік-өнегелі қалпына қарсылық білдіретін 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 талапта-рынан және осындағы қабылданған құндылы бағдарлардан жеткіншектердің тәуелдігін сипаттайды. Жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтары өз ісінің дұрыстығын дәлелдеп беру тәсілімен жиі қызмет етіп, үлкендердің шындықта-рына немесе әділсіз болып көрінуіне қарсылық көрсетеді.

Девиантты мінез-құлық (*deviato* латынша – ауытқушылық, *deviant* французша – ауытқушы) – қоғамда адамдардың жасалған әлеуметтік нормаларды тікелей бұзатын немесе оған сәйкес келмейтін мінез-құлық. Девиантты мінез-құлық жеткіншек кезінде кең таралады және бұл 18 жастан кейін төмендейді. Девиантты мінез-құлықты топтастыруда 3 негізгі бағытты қарастыруға болады: педагогикалық, психологиялық, медициналық.

Педагогикалық бағыт. Девиантты мінез-құлық әлеуметтік ортада қабылданған нормадан және мәдени құндылықтардан, қоғамның өзіндік даму үрдісінен ауытқушылық.

Медициналық бағыт. Девиантты мінез-құлық адамдардың өзара қарым-қатынасындағы (әрекеттері, қылығы және т.б.) қоғамда орнатылған нормалардан ауытқу ретінде анықталады. Бұл әсіресе психикалық денсаулыққа қатысты.

Психологиялық бағыт. Девиантты мінез-құлық – қоғам мен жеке адам арасында, жеке адам мен отбасының арасында және т.б. шиеленістерді қате шешу салдарынан пайда болатын адамгершілік және әлеуметтік психологиялық нормалардан ауытқушылық.

Жеткіншек жастағы оқушылардың девиантты мінез-құлықтың нақты себептері төмендегідей сипатта топтасады:

1. өзін бақылаудың төмен деңгейі немесе оның мүлдем жоқтығы;
2. отбасындағы жағымсыз жағдайы;
3. ересектердің бала мәселесін дұрыс түсінбеуі;
4. баланың өз-өзіне сенімділігінің жетіспеуі;
5. қоршаған ортаның және құрдастарының жағымсыз әсері;
6. өзіне назар аударту тілегі;
7. ата-аналардың үнемі қолының бос болмауы;
8. баланың ақыл-ой дамуының әлсіздігі;
9. қарапайым әлеуметтік дағдылардың жоқтығы (мысалы, құрдастары-мен қарым-қатынасқа түсе алмауы);
10. бос уақыттың көп болуы, баланың әлеуметтік өмірге араласпауы, отбасының тұрақсыздығы және төмен материалдық жағдай.

Девиантты мінез-құлықты бар жеткіншек келесі ерекшеліктерге ие:

- жағымсыз психикалық күштеме.
- тәуекелділікке жоғары дайындық.
- жоғары агрессивтілік.

Девиантты мінез-құлықтың келесі топтамасын ұсынуға болады:

Психикалық денсаулық нормасынан ауытқушылық, яғни адамда анық немесе тұйық түрдегі психопатологияның бар болуы (бұл топқа астениктер, шизоид-тар, эпилептоидтарды) қосуға болады.

Әлеуметтік патологияның әртүрлі формаларында көрінетін – ішімдікке салыну, есірткі қабылдау, жезөкшелік және т.б. адамгершілік нормалардан ауытқушылық кейде қылмыс формасында да көрінеді. Жеткіншектерді құрметтеу, оларға көмектесу, өзін-өзі бағалау сезімін дамыту және қажетті деңгейде пайдалы кеңестер беру – оның тұлғасының қалыпты тұрғыда дамуына себебін тигізеді.

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

1) психопатологияның жасырынды немесе айқынды болуымен түсіндірілетін, психикалық денсаулық қалпынан ауытқыған мінез-құлық;

2) әлеуметтікке қарсылық білдіруші мінез-құлық, яғни әртүрлі әлеуметтік, мәдени әсіресе құқық ережелерін бұзушылар.

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 тартылмайтын ауытқулы мінез-құлық түрлері. Әлеуметтікке қайшы мінез-құлық – қоғамдағы құндылықтарға антагонистік тұрғыдан қарсы болатын мінез-құлық.

Жеткіншектердің девиантты мінез-құлықтарының мағынасына қатысты әртүрлі ғалымдардың көзқарастарына талдау жасай отырып, біз мұндай мінез-құлықты қоғамдағы, әлеуметтік ортадағы, топтағы әлеуметтік-рухани нормалар мен құндылықтардағы ауытқулар, осы нормалар мен құндылықтарды қалыптастыру мен меңгерудегі ауытқулар, адамның осы қоғамдағы өзіндік белсенділігі мен өзін-өзі көрсетуіндегі ақауларын түсінеміз.

Мінез-құлық ауытқуының басты көрсеткіші болып қоғамда қабылданған әлеуметтік-рухани нормалардың күйзелуі болып саналады. Әлеуметтік-рухани норма дегеніміз адамдардың, әлеуметтік топтардың немесе ұйымдардың нақты қоғамға қатысты тарихи қалыптасқан мінез-құлықындағы мүмкіндіктің өлшемі, шектеуі болып табылады. Мүмкіндіктер шектеуінің белгісіздігі, көрсеткіштердің көп болуы, қандай да бір мінез-құлық түрлеріне қатысты айқын жауапкершілік шараларының жоқтығы «девиантты аяның» ұлғаюына, оның шектеусіз болуына себеп болады.

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-құлықында әртүрлі ауытқулар үйлесімділігін жиі байқауға болады. Сонымен, мінез-құлықтағы белгілі бір ауытқулардың бірнеше түрге айқын да бірегей бөлінуі айтарлықтай қиыншылық тудырады.

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. Соңғы жылдары кері экологиялық ықпалдар әсіресе жоғары радиация әрекеті өзекті мәселелердің біріне айналууда. Аталған ықпалдар ата-ананың генетикалық аппаратын өзгеруіне әкелуі ықтимал, соның салдарынан түрлі аурулардың пайда болуы айдан анық. Мұндай жағдайларда тумалар және тұқым қуалаушы ауру, сонында сыртқы себептерге байланысты болады. Көптеген зерттеушілер мінез-құлық ауытқуының биологиялық негізі тұқым қуалаушы ықпалдар болуы мүмкін және ананың ауыр аяқ кезінде түрлі сыртқы жағымсыз жағдайлардың салдарының ағзаға әсер етуі (түрлі дәрі-дәрмектер, ішімдік, нашакорлықтарды қолдану, үнемі күйзелістік жағдайлар, жұқпалы аурулар, психикалық, дене жарақаты және т.б.) деп дәріптеді.

Белгілі психолог Л.С.Выготский /1/ “қиын балалық шақ” кезеңін талдау кезінде, оның барлық ықпалдарының болуы мүмкіндіктерін, яғни жеткіншектердің биологиялық, әлеуметтік-мәдени және психологиялық жетілуін ескеру қажет деп белгіледі. Өйткені, қандай да бір аймақта ауытқулардың болуы, әлеуметтік бейімсіздікке әкеледі. Сонымен қатар, Л.С.Выготский әртүрлі ықпалдарды бағалауының қауіптілігі жөнінде ескере отырып, ықпалдардың барлық жиынтығының ықпалын кешенді тұрғыда қарастырылуының маңыздылығын дәлелдеді.

Р.Г.Ильешева /2/ мінез-құлық ауытқуының мүмкіндігін туғызатын биологиялық ықпалдарға психикалық және физикалық даму, жетілу қарқындылығының үйлеспесу 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.

Мінез-құлықтың ауытқуына генезисінде маңызды орын алушы әлеуметтік ықпалдар қатарына тәрбие мен қоршаған ортаның жағымсыз жағдайлары да жатады. В.В.Ковалевтың /3/ мәліметі бойынша қоршаған ортаның ұзақ уақыт бойындағы жағымсыз әсері салдарынан жеткіншектердің “тұлғасының патологиялық дамуы”, қалыптасуы мүмкін. Әлеуметтік ықпалдар түрткі болған мінез-құлық ауытқулары арасында шағын әлеуметтік және педагогикалық тұрғыдан қараусыз қалған құбылыстармен байланысты патологиялық тұрғыға жатпайтын түрлер маңызды орын алады.

Қазіргі кезеңде девиантты мінез-құлықы бар жеткіншектерді үйде ата-ана, мектепте ұстаздар және психолог жете қадағалап, бақылауда ұстауымыз қажет. Мектептегі балалардың бойынан осындай қылықтар байқалған кезде, көп көңіл бөліп қолға алуымыз керек. Мұндай девиантты мінез-құлық ана құрсағында жатқанда-ақ, тап болады. Бала көтеріп жүргенде аналар мейлінше ашуланбай, іштей әр нәрсеге күйзелмей өзін сабырлы, мейірімді ұстай білсе, мұндай балалардың дүниеге келуінің алдын алуға болар еді. Бала – адамның бауыр еті, жүрекжарды қуанышы емес пе? Сондықтан да, өмірде әлі бұғанасы катаяып, буыны бекімеген жас жеткіншектердің болашағына күл шашпай, өмірі жарқын өтуіне өз үлесімізді қоса білейік. Өз тамырымызға өзіміз балта шаппайық және біздер олардың ең басты үлгі болар бейнесі екенімізді ұмытпайық.

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 /4/. Бұл мәселеге арналған ғылыми-теориялық еңбектердің көпшілігі жан-жақты қарстырылады. Яғни, балалардың қараусыз қалуы жағдайының тарихи-педагогикалық жағы, оның себептері мен салдары, қадағалаусыз қалған балалардың мәселелерін шешудің жолдары мен амалдары, мінез-құлықтағы ауытқуларға алдын ала болжам жасау және оның психологиялық ерекшеліктері.

1. *Выготский С.Л. Психология развития как феномен культуры. - М., 1996. - 28 б.*
2. *Илишева Р.Г. Нарушения поведения у детей и подростков. - Алма-Ата, 1990. - 77 б.*
3. *Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М.: Просвещение, 1991. - 36-67 б.*
4. *Бекмуратова Г.Т. Қазіргі кезеңдегі мінез-құлықтағы ауытқуы бар жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің ерекшеліктері. Психол. ғ. канд.дис., Авторефераты. - Алматы. 2008.*

Резюме

В статье рассматриваются проблемы девиантного поведения с позиций авторов Л.С.Выготского, В.В. Ковалева, Р.Г. Илишевой. Даны виды, формы и причины развития девиантного поведения.

Summary

The article considers the problem of deviant behavior in terms of the authors L.S.Vygotsky, V. V. Kovalev, R.G. Ilisheva. The types, forms and causes of deviant behavior are given.

ЗИЯТЫ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.Т. Рахимова – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің магистратура және PhD докторантура институтының 2-курс магистранты

Қазақстан Республикасының “Білім беру туралы” (2007 ж.) Заңына сәйкес, түрлі білім беру мекемелеріндегі оқыту мен тәрбиелеу ісін сапалы және тиімді

түрде жүзеге асыру – қазіргі білім берудің өзекті мәселелерінің бірі болып табылады [1].

Бүгінгі таңда мүмкіншілігі шектеулі балаларды арнайы оқыту және тәрбие-леу, әлеуметтік бейімдеу және біріктірілген (инклюзив) жүйелерді ұйымдастыру маңызды, сонымен бірге бұл күрделі теориялық және тәжірибелік мәселелердің бірі болып табылады.

2003 жылдың 1 қаңтарынан күшіне енген Қазақстан Республикасының “Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы” Заңы біздің республикамыздағы арнайы оқыту жүйесіне жаңа жол салды. Бұл Заңды қазіргі кезде көптеген арнайы оқыту мекемелері іске асыруда. Осы Заңды іске асыру жолында арнайы мекемелер ұжымында балаларды қоғамға әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық жағынан бейімдеудің төмендегідей міндеттері жүзеге асырылады:

1. қоғамдағы адамдармен қарым-қатынас жасауға үйрету;
2. қоғамдық дағдыларды игеруге (жанұялық, азаматтық, кәсіптік) үйрету;
3. қоғамдық өмірдің түрлерін меңгеруге дағдыландыру;
4. әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларын қалыптастыру.

Арнайы педагогика мамандары жоғарыда аталған дамуында әр-түрлі ауытқулары бар тұлғаларды оқыту мен тәрбиелеуде әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық тұрғыдан арнайы көмек көрсетеді. Осыған байланысты арнайы ұйымдарда мүмкіншілігі шектеулі балалармен жұмыс жасауда оларға қажетті әлеуметтік бейімдеу, педагогикалық түзету, сауықтыру, оңалту бағдарламалары әзірленіп, тәжірибеде жүзеге асырылуда. Дегенмен, арнайы көмек көрсету бағытында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасаудың тәжіри-бесі қазіргі таңда жеткіліксіз. Әсіресе, зияты терең зақымдалған балалармен жұмыс жасау жүйесі республика бойынша баяу жұмыс жасауда; арнайы мекемелердің саны аз; мамандар (олигофренопедагог) жеткіліксіз. Сондықтан да, зияты терең зақымдалған балалармен жүргізілетін арнайы педагогикалық жұмыс мақсатты түрде бағытталған ғылыми-теориялық зерттеулерді және соның негізінде әзірленген әдістемелік көмекті қажет етеді.

Л.С. Выготский өзінің еңбегінде: «Зияты зақымдалған балаларға педагогикалық тұрғыдан тиімді ықпал ету олардың қарапайым логикалық ойлау мен есте сақтау қызметтерін қалыптастырады» – дейді [2].

Ресей дефектологтары Р.М. Боксис, Т.А. Власов, И.Г. Власенко, А.П. Гозова, В.П. Ермаков, Е.П. Кузьмичева А.Г. Литвак, Т.В. Розанова және т.б. жетекшілік етіп жүргізген зерттеулерде зияты терең зақымдалған балаларды арнайы оқыту мен тәрбиелеу концепциясындағы педагогикалық түзету жұмысының жүйесін анықтаған. Бұл жұмысты ұйымдастырмас бұрын аталмыш балалардың жеке ерекшеліктерін білген дұрыс. Соның ішінде зияты терең зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін қарастыруды жөн көрдік.

“Сөз сөзден туады, сөйлемесе қайдан туады” демекші, қазіргі таңда өзекті мәселелердің бірі – балалармен жұмыс жасауда сөйлеу тілін дұрыс дамыту деп ойлаймыз. Баланың жеке дамуына сөйлеу тілінің тигізетін әсері мол. Ауызша сөйлеу тілі адамның жалпы мәдениеттілігінің көрсеткіші болып келеді. Бұл тек өз ойын нақты, дұрыс құрау емес, сонымен қатар басқаларға дұрыс жеткізе білу.

Сөйлеу тіл түсінікті болу үшін сөз құрамындағы дыбыстардың дұрыс, анық айтылуы маңызды.

Зиятында терең бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілінің ауытқулары жүйелік сипатқа ие. Бұл категориядағы балалардың сөйлеу тіл әрекетінің барлық операциялары әр деңгейде қалыптаспаған болып келеді: мотивациясы әлсіз, сөз арқылы қатынас жасау қажеттілігі төмен, сөйлеу бағдарламасын іске асыру қызметінің бұзылыстары байқалады [3].

Аталмыш балалардың сөйлеу тілінде ауыр бұзылыстар байқалады. Ең алдымен, ереже бойынша балалардың сөйлеу тілінің пайда болуы кешеуілдейді. Балалардың көпшілігінде сөйлеу тілінің пайда болуы 6-7 жасында ғана басталады. Сөйлеу тілінің бұзылыс деңгейі жиі түрде жалпы психологиялық дамыаушылықпен сәйкестенеді. Кейбір балаларда сөйлеу тілінің ағымымен бірге, бұрын естіген дыбыс қарқынын сақтап, мағынасыз сөз тіркестерінің топтарын байқауға болады. Мұндай жағдайды сөйлеу тілінің бос немесе эхололиялық (адамдардың сөздерін еріксіз түрде қайталау) түрі десе де болады. Кейбір балаларда сөйлеу тілі мүлдем пайда болмайды және дамымайды. Бұл топтағы балалар “сөйлемейтіндер” тобына жатады. Бүлдіршін жастағы балалар басқа адамның сөйлеу тілін нашар түсінеді, олар тек дауыс ырғағын, жеке сөздерді ғана естиді. Болашақта олар айтылған сөздерді түсіне бастайды, енжар сөздік қоры кенейе түседі, дегенмен, сөздің мағынасын түсіну жағдайы шектеулі түрде қала береді және жеке тәжірибемен ғана байланысты болады. Зияты терең зақымдалған балалардың өз беттілік сөйлеу тілі жеке сөздер мен қысқа сөз тіркестері түрінде көрініс табады. Ол сөйлеу тілінің нақты еместігі, сөз құрылы-мының бұзылысы және аграмматизммен сипатталады. Сөйлеу тілінің болмауын жест (ым, ишара), бөлінбейтін дыбыстар, ерекше сөздер көмегімен жүзеге асырады, яғни олар белгілі бір ұғымды білдіреді. Балаларды оқыту барысында олардың сөздік қоры кенейеді: көкөністер, жануарлар және тұрмыстық заттар-дың атауларын біле бастайды, күнделікті тұрмыстағы және оқу жағдайындағы іс-әрекет атауларын меңгереді. Дегенмен, ереже бойынша, олар нақты жағдайға байланысты сөзді белгілі бір затпен немесе заттар тобымен байланыстырады. Сөз арнайы педагогикалық көмексіз оларға күрделі жалпылауға қызмет көрсетпейді.

Адамның әлеуметтік тұрғыда бейімделуінде әңгімелесе алу қабілеттілігі, адамдармен қарым-қатынас жасауы маңызды орын алады, яғни сөйлеу тілінің диалог түрінің қалыптасуының белгілі бір деңгейі қажет болады. Зиятында терең бұзылыстары бар балалар тәжірибе негізінде диалог құра алмайды. Енжарлық, өз ойын жеткізуге деген қажеттіліктің төмендігі, қоршаған ортаға қызығушылық-тың әлсіздігі-мұның барлығы сөздік қордың жалпылауын тежейді, баланың белсенді түрде қарым-қатынас жасауына кері әсерін тигізеді. Меңгерілген сөздердің жинақталуы олардың лексикаларының алға жылжуына әкелмейді, себебі олар қажетті сөзді біліп тұрса да, оны сөйлеу тілінде қолданбайды. Дегенмен, арнайы ұйымдастырылған оқыту және қолжетімді тәжірибе-лік іс-әрекет барысында балалар белгілі бір деңгейде сөйлеу тілінің коммуника-тивтік қызметін меңгереді. Қарым-қатынасқа деген қажеттілік оқу барысында ұлғаяды. Балалардың белсендіруге түрткі болатын, жағымды эмоциялық күй, сөйлеуге деген ынтасын оятатын сәтті жағдайларда олар қоршаған ортамен қарапайым

түрде қарым-қатынас жасай алады. Зиятында терең бұзылысы бар балаларда сөйлеу тілінің ең қажетті қызметі қалыптаспаған, ол – сөйлеу тілін ретке келтіретін қызметі. Бірінен соң бірі кезектесіп құрылған ересектің ауызша нұсқауын мектепке дейінгі жастағы балалар қабылдай алмайды. Олар көптеген әрекетті мұғаліммен бірге жасайды. Жастары ұлғая келе сөйлеу тілін ретке келтіретін қызметі бірте-бірте дамиды, бірақ оқыту барысы мұғалімнің жетек-шілігімен заттық-тәжірибелік әрекет негізінде құрылады.

Сөйлеу-есту анализаторларының жүйесіндегі дамып келе жатқан дифференциалды шартты байланыстардың себебінен бала дыбыстарды көп уақытқа дейін ажырата алмайды. Талдау-жинақтау әрекетінің төмендігінен фонематикалық қабылдаудың бұзылыстары байқалады.

Бір дыбыс кейде дұрыс айтылғанымен, сөздердің дыбыс-буындық құрамына қарай қате айтылады. Сөйлеу тілінің фонетикалық жағының бұзылыстары көрінісі бойынша да, патогенез, себебінің күрделілігі бойынша көп салалы болып келеді. Бір балада сөйлеу тілі моторикасының жетілмеуімен қатар дыбыстарды естіп ажырату бұзылыстары да кездеседі. Дыбыс айту бұзылыстары көріну тұрақтылығымен де сипатталады. Аталмыш топтағы балалардың сөйлеу тілін-дегі фонетикалық жағының бұзылыстарын түзету өте күрделі үрдіс және ол ұзаққа созылады.

Дыбыс айту бұзылыстарын түзету жұмысында ең күрделі болып табылатыны машықтандыру кезеңі. Өзіндік сөйлеуінде дұрыс артикуляциялық дағдыларды қолдануға үйрету қиын, оны бұл балалардың жүйке үрдістері инерттілігімен, жаңа байланыстарды құру күрделілігімен, ауысудың әлсіздігімен, өзінің сөй-леуін қадағалауының төмендігін айтуға болады. Логопедиялық жұмыстың міндетті кезеңі – дыбыстарды ажырату, себебі бұл топтағы балаларда дыбыс айту бұзылыстарының көріну ерекшеліктері, дыбыстардың бұзылуының фоно-логиялық сипаты бәсеңдеу.

Дыбыс айту бұзылыстарын түзетуді балалардың танымдық үрдістерін дамытумен, анамнез, салыстыру операцияларын қалыптастырумен байланысты-ру керек. Ерекше назарды жалпы және сөйлеу тіл моторикасына, естуді қабыл-дау деңгейіне, зейініне, есте сақтауын дамытуға, яғни сөйлеу тіл дыбыстарын айту жағының бұзылысы негізінде жатқан барлық факторларды қалыпқа келтіруге бөлу керек.

1. ҚР «Білім беру туралы» Заңы. – Астана, 2007.

2. Выготский Л.С. «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка». // Дефектология. -№6. – 1976.

3. Ибатова Г.Б., Коржова Г.М. «Дамуында түрлі ауытқулары бар балалардың сөйлеу тілі дамуының ерекшеліктері». - Алматы, 2010.

Резюме

В этой статье рассматриваются психолого-педагогические особенности речи у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта.

Summary

In this article examined mentally-pedagogical features of speech for children with heavy violations of intellect.

М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

Пралиев С.Ж. Психолого-педагогические проблемы формирования личности будущих специалистов.....	3
Намазбаева Ж.И. Об основах формирования психологической готовности ППС к преподавательской деятельности.....	9
Бекмуратова Г.Т. Өзіндік сананың теориялық аспектілері.....	13
Каракулова З.Ш. Психологическое консультирование: теория и содержание.....	19
Жанпейсова А.Е. Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу тілінің сөзжасам және сөзозгерту дағдыларын тексеру.....	28
Сейдулаев К.Б. Теоретические аспекты психологии ценностных ориентаций.....	32
Бобровникова Н.В. Особенности психогигиены деятельности учителя средней школы.....	41
Ибраимова Ж.Қ. Психологияда тұлғаның өзін-өзі дамыту мәселесінің алғышарттары.....	50
Қалиева А.К. Оқушылардың білімдерін бағалау негізіндегі өзін-өзі дамыту мәселелері.....	54
Жумабекова С.Ш. О природе психосоматических заболеваний.....	60
Ибашова М.С. Мұғалімді дарынды балалармен жұмыс жасауға даярлаудың маңызы мен ерекшелігі.....	63
Марданова Ш.С. Динамика межличностного отношения врачей к пациентам.....	68
Риги Гити Интернет-зависимость у студентов: уровни методологического анализа и техники исследования.....	75
Ибашова М.С., Исабекова Т.Ш. Этнопсихологические аспекты психологического сопровождения в высшем образовании.....	80
Махметова А.А. Жеткіншектердің мінез-құлқындағы суицидтің психофизиологиялық негіздері.....	87
Ингайбекова Т.А. Жеткіншек жастағы бейімділік мінез-құлықтың алдын алудың кейбір аспектілері.....	91
Кудиярова Ж.М. Особенности деятельности социального педагога в детских домах и общеобразовательных школах-интернатах.....	95
Даурамбекова А.А. Психологические особенности аддиктивной личности.....	101
Умралиева А.К. Психолого-педагогические основы преступности подростков с нарушением интеллекта.....	107
Джамбаева М. Девиантты мінез-құлықтың психологиялық ерекшеліктері.....	115
Рахимова А.Т. Зияты терең зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері.....	120

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 1 (30), 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 24.05.2012 қол қойылды. Пішімі 60х84 1/16.
Көлемі 7,75 е.б.т. Таралымы 100 дана. Тапсырыс 229.

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

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

