ISSN 1728-7847

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

Психология ғылыми-зерттеу институты

ХАБАРШЫ
ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия Психология»
№ 4 (29) 2011

Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Thank you using Soda PDF

Казахский национальный педагогический **университет имени Абая**

ХАБАРШЫ
ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№ 4 (29)

Алматы, 2011

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2011. - № 4 (29). - 108-бет.
ВЕСТНИК. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2011. - № 4 (29). - 108 с.

Thank you for trying Sc

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, 2011

Thank you for trying Soda PDF

ГЕО-БИОСФЕРНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И КОНФЛИКТОВ
(образы субъектности)

В.К. Шабельников – *д.психол.н.,профессор РГУ (г. Москва)*

Формы мышления и сознания людей, традиции народов, экономические структуры и политические кризисы тесно вплетены в единое космобиосферное движение, являются внутренними частями общего биосферного цикла. Социально-психологические процессы у разных народов представляют собой форму приспособления их деятельности к конкретным условиям биосферы целостной, самоорганизующейся и самоуравновешивающейся системы.

В европейской традиции существует представление, что человек вышел из биосферной регуляции и подчинен в своих поступках особым социально-экономическим законам или силам своего разума, якобы уже не зависящим от напряжений биосферных циклов. Биосфера как будто противостоит людям и обществу как внешний объект, который разрушается, или сохраняется деятельностью людей. На самом деле как биологическое существо человек не вышел и никогда не выйдет из биосферных циклов. И в глобальных политических процессах, и в устройстве, и физиологических циклах своего организма, и в поступках отдельных людей человек является лишь частью целостной социально-биосферной системы, определяющей и организацию нашего разума, и логику экономических процессов. Даже социально-политические процессы развертываются в организованном поле физико-биологических напряжений биосферной структуры планеты.

То, что социальная деятельность наиболее наглядно и зримо проявляется в экономических процессах, стало основанием мифа, представляющего именно экономику базисом и субъектом организации всех деятельностных процессов (культурных, психических, политических). Миф этот охватил в XIX-XX веках умы многих мыслителей Запада и России. Он не был только марксистским.

К.Маркс, как и другие философы Европы, был увлечен размахом и энергией экономической системы Запада. Он проследил логику детерминации сознания производством и сумел представить развитие социальной системы по логике ее внутренних противоречий. Но в своей теоретической схеме Маркс приписал экономическим процессам статус первичных и независимых от природы в целом. Увидев в экономике как бы самодвижение, он придал ей логический смысл заместителя Бога как источника развития общества. Маркс поставил экономический "базис" на логическое место, которое в концепции Гегеля занимал "абсолютный дух", а у Николая Кузанского – Бог. Подобно Богу, экономике были приданы способности самоорганизовываться и продуцировать из себя духовно-психическую реальность. Космос,

Thank you for trying Soda PDF

представлявшийся восточными и древнегреческими мыслителями как единый Субъект, был урезан философами-экономистами до размеров рыночной системы.

В марксизме не получил выражения важнейший момент вторичности любых социальных процессов по отношению к порождающей их космобиосферной системе, определяющей развитие этих процессов в их глобальной направленности. Маркс отделил экономику от детерминирующих ее природно-космических сил, описал общество как замкнутую систему, потерявшую после отрыва от мировой природы реальную механику своего управления.

Мотив отделения человеческой деятельности от ее природной детерминации имел глубокие социально-исторические корни. Уже история Ветхого Завета была наполнена борьбой последователей Яхве с религиями народов, видевших основы своей духовности в окружающей природе и выражавших это в культах плодородия, в поклонении природным богам. Противостояние культам природы сплачивало кочующее племя, вынужденное жить среди земледельческих народов, одухотворявших природу, позволяло ему сохранять свою целостность и самобытность. Мотив противопоставления божественно-духовного и природного начал человека нашел затем свое развитие и в христианстве, организуя психологическое противостояние личности соблазнам окружающего мира.

Еще одним толчком противостояния человека природе как чуждой реальности, лишенной живой субъектности, стали события Нового времени, пробудившие в европейцах амбиции хозяев мира, якобы призванных владеть природой как средством насыщения своих потребностей. Природа же стала восприниматься как материя, подчиненная силе человеческого разума. Эти мотивы, выраженные Ф.Бэконом, стали предметом особой гордости людей, мечтавших видеть себя не порождением природных сил, а субъектами собственных волевых устремлений.

"Природа не терпит пустоты". На место природы, отстраненной от управления общественными процессами, В.И. Ленин и его соратники поставили "сознание революционеров", придав ему статус силы, способной по своему желанию построить и новую экономику, и новое сознание масс и нужное им общество. В этом оптимизме отразились идеалы эпохи Реформации, возникшие на соединении иудейских и христианских представлений о богоподобии человека с механистическим пониманием устройства мира и человека. Общество стало выглядеть как большая машина, ждущая своего умелого водителя.

Понимание Марксом производства, рынка, экономики как автономной, саморазвивающейся и детерминирующей человека системы выражает скрытое противоречие в образе субъекта деятельности. С одной стороны, такое понимание позволяет рассматривать людей детерминированными, видеть в экономической системе грандиозную систему, включающую

человека в качестве движимой песчинки. Но с другой стороны, такое представление позволяет реализовать претензии самого человека на роль субъекта истории. Ведь экономическая система не так уж недоступна как Бог, которого и не ощутишь, и не представишь, и не подчинишь своей воле. Кому-то экономика представляется в функции Бога, а для иных она – вещь вполне управляемая, реформируемая и подчиненная воле. Реформирование современной России на основе философии “экономического базиса” реализует сходную позицию, за которой тоже стоят мотивы покорения мира.

Стремление к богоподобности, хотя и несет с собой ориентацию на идеалы прекрасного, вместе с тем выражает боль противостояния природе. Сопоставление себя с Богом реализует протест людей против необходимости подчиняться отчуждающимся от них природным условиям жизни.

Можно было бы не останавливаться на странности идей, заменивших детерминирующее пространство космоса и геобиосферы узким кругом экономических процессов. Однако миф “экономического базиса”, лежавший в основании реформ России в XIX-XX столетиях, не менее жестко проявляет себя и в XXI веке. Сегодняшние усилия реформировать страну также сосредоточены именно на экономической стороне проблемы. Противостояние двух образов субъектности - подчинение силе космического субъекта, управляющего нами, или же признание за человеческими индивидами функций субъектов деятельности предполагает разную стратегию жизни. Ценности демократии как участия народа в управлении государством могут возникать лишь в том случае, если люди принимают на себя функции субъектов управления обществом. Противостояние образов субъектности “субъект - это человек” или “субъект - это космос” имеет выраженную географическую детерминированность. Личность как субъект преобразования мира продукт западной цивилизации. Покорное признание космической детерминированности судьбы - традиционная позиция Востока. Россия, находящаяся в зоне взаимодействия Запада и Востока, переживает всю сложность соединения этих противоположных тенденций.

Но материальная природа едина, и ее субъектные способности лишь проявляются на разных уровнях организации - от космоса в целом, до общества и отдельного человека, получающего свои субъектные свойства от той же природы. Противоречие между субъектностью природы и субъектностью личности - это лишь внутреннее противоречие в организации единого космического Субъекта, частью которого мы являемся, а вовсе не противостояние изначально раздельных субъектов: “человек и природа”, “человек и общество” или “человек и Бог”. Истоки формирования различных субъектных качеств у представителей разных народов следует искать в особенностях природы, детерминирующей становление личности человека.

Психологические проблемы “демократизации” Востока

Каждый тип общества (включая формы деятельности, традиции, системы ценностей и психический склад людей) соответствует той гео-биосферной

Thanks to Kuf for the Soda PDF

ситуации, в которой данная общественная система формировалась. В густонаселенной и теряющей биосферные ресурсы Европе ранее других начался глубокий кризис - рождение качественно нового типа общества и человека. Изменение психологии человека, начавшееся в связи с распадом старых родовых систем, распространением христианства, и особенно явно проявившееся в период Ренессанса и Реформации, - это глубинный процесс пере-стройки сознания и подсознания. Этот процесс, включающий в себя искусство, философию, религию и политическую борьбу, проходит на волне социобиосферного кризиса. Сегодня он идет по регионам воюющего исламского общества, а завтра охватит Индию и Китай, а затем и уставшую от войн XXI века Африку.

Это качественный переход от общества с жесткой и малоподвижной структурой к обществу с гибкой или "жидкой", подвижной структурой, от общества с консервативной устойчивостью к обществу, принимающему структурные формы, соответствующие быстро меняющимся условиям биосферы и мирового хозяйства.

Глобальный взгляд на социальный процесс планеты позволяет увидеть нечто вроде Антарктиды или айсбергов, омываемых теплыми волнами тающих морей. Противостояние социальных систем с твердой и жидкой структурами составляет основное содержание современной мировой политики. Таяние социальных “айсбергов” и кризисный переход сообществ к “жидкому” состоянию - стратегическое направление развития человечества.

В сознании людей этот процесс отражается в виде формирования идей демократии, свободы личности, разрушения тоталитарных систем и национальных границ. Сегодня процессы демократизации социальных систем с переходом к западным рыночным отношениям проходят настолько широко, охватывая все новые страны, что по аналогии с физическими процессами их можно рассматривать как планетарное таяние социальных структур. В физическом процессе таяния рост температуры вещества характеризуется частотой столкновений разнонаправленных молекул, амплитудой и скоростью их перемещения, разрывом связей между частицами, разрушением кристаллических структур. В грубой аналогии все это характерно и для социального процесса.

“Жесткая” структура характерна не только для социальных систем Азии и Африки, но и для всех начальных форм организации общества. Речь идет о целостных этнородовых образованиях, изначально организующих жизнь индивидов, задающих каждому человеку место и функции в связи с его рождением и семейным положением. В таком обществе человек – всегда участник общей деятельности и совместных действий, он не планирует своего будущего отдельно от жизни своего клана. В основе организации этнородовых систем обычно лежит деятельность, адаптированная к определенным природным условиям. Общество складывается как органическая часть общего биосферного процесса, живет мифами, организующими дея-

Thanks to Soul for Soul PDF

тельность в соответствии в условиями лесов, степей, гор, морей.

В жестких общественных системах человек является неотрывной частью этноса, рода, семьи. Он прочно увязан со своими социальными группами психической зависимостью, движим в поступках мнением окружающих. Ему не приходится индивидуально планировать свою деятельность, самому выбирать место жительства, профессию, супруга. Семейно-родовой тип производства создает прочные многоуровневые иерархии, где каждому, в зависимости от его возраста и положения, задается содержание деятельности и тип поведения. Индивиды реально являются лишь соучастниками действий (трудовых, семейно-бытовых и ритуальных мероприятий). Чаще всего никто не является личным организатором логики действия, а роль организатора выполняют жесткие связи между людьми в группе, действующей как единый субъект, единый социальный организм.

Традиционный казах, узбек или чеченец и сегодня тесно связаны родовыми узами с множеством близких им людей, без участия которых не протекает ни одно их действие. Эти узы являются настоящими "пуповинами", питающими и поддерживающими жизнь человека с детства до старости. В отличие от единственной пуповины, связывавшей ребенка с матерью, таких родовых "пуповин" множество, и они оплетают каждого человека в течение всей его жизни, увязывая его мотивы, эмоции, сознание и активность с организованным полем обычаев и общественных потребностей.

Поэтому все проблемы решаются через опору на семью или клан. Традиционное казахское, например, или чеченское общество, в отличие от европейского, делится не на горизонтальные слои, классы или страты, а на пирамидальные семейно-родовые структуры, внутри которых человек имеет свое законное место, получает поддержку и понимание, общается и функционирует.

Ряд социальных и психологических механизмов обеспечивает устойчивость иерархии жестких структур. Во-первых, это глубокая этническая или общинная установка, резкое деление людей на "своих", как хороших, и "чужих", якобы враждебных и недостойных. В монокультуре формируется групповой патриотизм, высокая ценность рода, семьи, родителей. Это уважение переносится и на структуры власти, закрепляется в святости власти старейшин. Отношения с властью продолжают форму семейных отношений, опеки и эмоциональной зависимости.

Механизмом защиты жестких структур является также запрет на рефлексию их оснований. Распространен запрет на анализ сексуальных действий, особенно действий родителей, запрет на публичное выражение интимных переживаний. Запретные области связаны с основами формирования родовых структур. В жестких системах вообще этически недопустимо выражение индивидуальных чувств, не совпадающих с заданными нормами, особенно в присутствии посторонних или старших людей.

Наиболее глубоким отличием жесткого типа общества от еврогенетиче-

ского выступает целостный и материализованный характер его культуры, а также ее нерефлексированность. Этот тип культуры существует не столько в виде особых объектов - произведений культуры, сколько в фиксированных системах межчеловеческих связей и отношений, со своими обычаями и правилами поведения. В основе жестких систем связей лежит общий тип деятельности этноса, сохраняющийся на протяжении столетий.

Жесткие "кристаллические" социальные системы формировались как моноэтнические образования. Биосферные условия центральной Евразии отличались суровостью климата, не провоцировали миграций отдельных групп населения, подобных европейским. Моноэтничность не создавала условий для смешения и взаимной рефлексии различных культур. Это не способствовало выделению личности из общества. Человек в таком обществе всегда ощущает себя неотрывной частью этноса и более конкретных социальных групп. Например, для казахов, веками кочевавших в обширных полупустынных степях, особую значимость имеет принадлежность человека к его роду. В Узбекистане же, где деятельность связана с обработкой и поливом земли, важную роль играют отношения с соседями и принадлежность к местной общине ("махалля"). Такое же общинное сознание отмечается у китайцев, японцев и других народов, живущих обработкой земли. Человек действует как неотрывная часть конкретной социальной группы. Узбек, казах или чеченец гораздо более беззащитны вне семьи, чем русский или немец. Поэтому во всех случаях социальных напряжений возрастает роль кланового сплочения.

При такой организации социума нет необходимости разрабатывать сознательно принципы его политического устройства, писать законы и создавать институты контроля за их выполнением. Целостное общество путем взаимоожиданий контролирует действия каждого человека. Власть не выбирается и не создается по сознательным замыслам, а является естественным продуктом взаимодействия жестких блоков этнической структуры (родов, группировок и пр.). Любые формы рефлексивной культуры, созданные по европейскому образцу, (написанные конституции, тексты законов и пр.) в жестких структурах практически не действуют. Если, например, в восточных странах с жесткой структурой и создают тексты законов, подражая европейцам, то поведение людей подчиняется все же не формальным правилам, а устойчивым связям и традиционной этике, действующей на уровне подсознательных психологических механизмов.

Это не способствует преодолению авторитаризма, не мотивирует стремление решать вопросы с опорой на юридические правила и законы. Не случайно политические руководители Казахстана, Киргизии, Туркмении и Узбекистана сохраняют в своей политике значительный элемент авторитарности и опору на клановые структуры. Любое превышение игры в демократические принципы грозит им потерей политической власти и приходом к власти новых жестких кланов.

Западное общество - это в большей мере общество рефлексированных принципов, а среднеазиатское или индокитайское - общество устойчивых связей. Отклонение логики поведения людей от детерминирующих программ этих связей - случай исключительный и противоестественный.

Действия восточных диктаторов могут показаться свободными и произвольными, не подчиняющимися строгим законам. Но и на этом уровне власти человек жесткой структуры оплетен тесной сетью детерминирующих его семейных и личных связей и этических требований. Представителю современной западной психологии трудно представить степень драматичности переживаний и тревоги, которые охватывают человека жесткого общества в случае угрозы разрыва традиционных связей и потери им своей "социальной ниши".

Массовая добровольная гибель японских летчиков камикадзе в годы второй мировой войны или иранских детей, погибавших под взрываемыми ими иракскими танками, показывает, что зависимость такого рода значительно сильнее страха смерти. Силой таких “жестких” связей можно объяснить и частое безразличие людей к выполнению написанных формальных законов, нарушаемых ради требований и мнения авторитетных людей. Европейские и североамериканские носители написанных текстов законов обычно с непониманием наталкиваются на глубокое безразличие к этим текстам у народов Азии или Южной Америки.

Движение идеи “свободной личности” на восток Евразии сталкивается с совершенно иной ментальностью и иной техникой организации действий человека. Индивид здесь плотно включен в социальные группы (семья, община) и строит свое поведение только внутри совместного действия целой группы. Действие организуется совсем не так, как у человека Европы или США, то есть не волей и замыслами индивида, а традицией и распределением функций субъекта деятельности на всю группу. Сильная роль внутригрупповых связей в построении действия создает особые трудности для распространения “демократической” культуры, идеологии и экономики. Представители западной цивилизации ожидают увидеть индивидуальных субъектов, способных самостоятельно строить деятельность на основе сознательных договоренностей и оговоренных правил. В восточных же культурах связи между людьми оказываются гораздо более сильным фактором построения действия, чем воля, сознание или желание индивидов. Можно сказать, что не люди выстраивают связи и отношения, а наоборот, индивиды организуются как компоненты отношений внутри социальной группы. «Тоталитарность» восточных стран закреплена в устройстве социальных «сверхорганизмов», управляющих поведением включенных в них индивидов.

В основе форм и ценностей демократии лежат ментальные предпосылки, сформировавшиеся в ходе столетий европейской истории и развития, прежде всего христианского мироощущения. В основе демократии лежат идеи «свободы личности» и ответственности личности перед законом. Принятие

Thank you for using Soda PDF

этих идей требует наличия механизмов индивидуальной самоорганизации и управления действиями. В Европе и США эти психические механизмы развивались в ходе смешения народов и разрушения этнических родовых систем, что способствовало выделению самостоятельной личности как индивидуального субъекта. Человек западной культуры рождается как бы дважды: первый раз как ребенок, зависимый от тепла и любви семьи, а второй раз как личность, способная жить и действовать независимо. И первое, и второе рождение - это трудный отрыв с формированием механизмов автономного обеспечения организации деятельности.

Восток сохранил свои жесткие родовые структуры без того разрушения, которое прошли уже почти «растаявшие» социальные структуры Европы. Деятельность организована в родовой системе так, что не требует второго рождения личности - отрыва человека от семьи и базовой социальной системы его происхождения. Подобно тому, как ребенок при угрозе ищет защиты в теле своей матери, человек жесткой системы ищет защиты в семье и у авторитарной власти. Поэтому базовые ценности людей значительно отличаются от ценностей, выдвигаемых на щите демократии. Основные патриархальные ценности - это защита дома и матери, детские привязанности, любовь к братьям и друзьям. Эти домашние ценности настолько выше ценностей свободы личности или подчинения официальным законам, что предпочтение демократических ценностей в ущерб общинным воспринимается как предательство и этическое преступление.

Прямое распространение и внедрение идей и образцов демократического стиля жизни в страны Азии порождает угрозу миру в XXI веке. Если слабое воздействие образцов демократии порождает частое непонимание и молчаливое неприятие, то при усилении процесса демократизации восточных режимов возрастает сопротивление со стороны глубинных ментальных структур и механизмов организации деятельности. Все это сопровождается ростом агрессивности, как отдельных индивидов, так и общества в целом. Эта агрессивность создает сопротивление распространению демократии, а также проявляется как усиление противостояния восточных режимов Западу вплоть до военных конфликтов. Можно говорить об общей зоне напряжения, которая в Евразии проходит по линии от Средиземного моря через Палестину, Боснию, Кавказ, Таджикистан, Афганистан и Пакистан к Индии и Китаю. По этой линии периодически проходят вспышки военных конфликтов. Другая линия напряжения опоясывает Китай с востока, проявляя себя во Вьетнаме, Камбодже, напряжениях вокруг Кореи. Линии конфликтов обозначают зоны наиболее активного внедрения западной демократизации в страны с иной ментальностью. Особенно явно вступают в противостояние Китай и США как носители крайне противостоящих ценностей и способов организации социальной деятельности.

Россия, распределенная между Востоком и Западом, всегда переживает внутреннюю борьбу как противостояние групп западной и восточной ориен-

тации. Частичное стремление к «демократии» сопровождается не менее явным противостоянием ей. Вряд ли российский путь состоит в одностороннем движении в ту или иную сторону. Выбор своего пути предполагает обзор со всех сторон.

Оценивая ментальное противостояние Запада и Востока, можно называть Западом не только США и Европу, но и западную часть Евразии, включая даже западную Азию, уже охваченную идеями индивидуальной свободы личности и религиями, с образом личностного Бога (иудаизм, христианство и частично ислам). От этих стран принципиально отличаются страны Восточной Азии, несущие традиции иных религий и ценностей жизни.

Например, не следует уравнивать российский и китайский коммунизм. При общности названий они имели разные основы ментальности, что создало им разное будущее. Русский коммунизм опирался на христианские ценности построения светлого будущего, на мотивы самореализации «великой личности» через разрушение и создание нового мира. Все это было достаточно чуждо китайцам, воплощавшим в коммунизме конфуцианские ценности стабильного социума как единой семьи с покорностью и социальной опекой старших. Российские мотивы затем проявили себя в разрушении коммунизма и построении еще одного варианта «светлого будущего». Китайцы же мало стремятся утверждать себя в истории через столь рискованные эксперименты.

Особые черты восточной психологии характерны и для народов России и других стран бывшего СССР. Распространение "советской власти" в мусульманских регионах СССР происходило принципиально иначе, чем в христианских, где марксизм выступил лишь научной рационализацией христианских ценностей. Только большое стремление идеологов коммунизма выдать желаемое за реальность породило те исторические версии "народных революций" Востока, где организованные армии бедняков свергали власть "ненавистных баев". На самом же деле, трудоемкие биосферные условия, экономика семейно организованного труда и ценности ислама оберегали родовые структуры власти от военного и идеологического разрушения.

Наоборот, при необходимости перейти от разрушения к воссозданию органов власти и государства, прежние традиционные структуры приняли на себя и роль партии, и роль советов, и роль административного аппарата. Реальной опорой власти были не формально принятые законы, не официально вводимые должности и роли, а глубокие основы психологии людей, их искреннее уважение к традициям или родовая зависимость. Классово-европейские критерии христианского сознания практически не были пригодны для анализа глубоко психологической природы и структуры отношений в исламском обществе. Поэтому неоднократные удары по традиционной структуре родовой власти со стороны европейских идеологов и политиков приходились "мимо цели", меняли лишь внешнюю форму власти, не затрагивая ее глубинных биосферно-психологических оснований.

Биосферное рассогласование как причина социальных кризисов. Две формы агрессивности. Сохранение общинных традиций в “жестких” социальных системах обеспечивается особой геобиосферной обстановкой. Сухие и жесткие степи Центральной Азии, жаркие и влажные леса Индии, морозы Сибири, суровый Памир и Тибет долгие века не привлекали массы мигрантов, не манили к себе легкой жизнью. Выживание народов здесь требовало терпения и сохранения традиций. Так, например, новые земли, осваиваемые в Китае под рисоводство, начинали давать урожаи лишь через несколько десятков лет, т.е. для следующих поколений. Природа Азии не способствовала формированию индивидуализма и авантюризма. При изменении биосферной ситуации возникает ее рассогласование с социальными и психологическими структурами, сложившимися как форма приспособления людей к прежней биосферной ситуации. Разрушение биосферных условий хозяйственной активностью людей приводит к нарушению привычных связей с природой, неуспеху традиционной деятельности социума, ухудшению условий жизни и изменению структуры общества. Часть людей остается за пределами успешной деятельности и погибает, а остальные выживают за счет изменения привычных форм жизни и склада личности. Так общественная система приспосабливается к новым условиям биосферы. В этом приспособлении возникают революции, войны, происходит глубокое изменение психики людей.

Любое сообщество стремится закрепиться как целостная структура, защищаемая агрессией, направленной против других общественных систем. Внешняя форма агрессивности проявляется в столкновении этносов в войнах и конфликтах, в стремлении сохранить свою общественную и психическую организацию. Нарушение биосферных условий деятельности приводит к повышению "пассионарности" людей, вызывает миграции, захваты, войны.

Разрушение условий биосферы и адаптация к новым видам деятельности требует от людей глубокой перестройки психологии. Главными компонентами этой перестройки становятся развитие агрессивности, с постепенным переходом внешней формы агрессии в самоагрессию, формирование способности индивида к рефлексии, планированию и целеполаганию, способности действовать на основе собственного понимания деятельности, а не мнения семьи, старших, группы. Развитие же народов в сохранных биосферных регионах, с малой плотностью населения является причиной сохранения низкого уровня социальной активности людей и ранних форм ее организации, подчиненности людей внешнему управлению, инертности масс в вопросах общественной политики, сохранению агрессивности в формах внешней агрессии. Можно говорить о психологическом детстве народов, живущих под управлением традиций и ждущих решения своих проблем от духов или богов.

Перестройка общественной структуры всегда сопровождается возрастанием агрессивности как всего общества, так и каждого его члена. Это

обязательная и естественная реакция всякой системы на изменение или слом ее организации. Возникшие новые социальные формы обычно агрессивнее, активнее и подвижнее прежних, живших в более благоприятных условиях биосферы. Поэтому внедрение и экспансия чаще направлены от общественных групп, переживающих или уже переживших биосферный кризис, в более благополучные регионы. Распространение более агрессивного общества происходит не только путем войны, но и путем экономической или культурной экспансии. Такая экспансия идет в форме распространения бизнеса, религий и философии (в частности, христианства, ислама или марксизма), стилей культуры и искусства, в других формах распространения общественной структуры на новые территории.

Анализ евразийской истории показывает, что все страны усиливали свою агрессивность перед демократическими реформами. Так было в Англии XVII в., во Франции XVIII в., в Германии, в России и в Японии в XIX-XX в.в. Это можно объяснить двумя моментами. Во-первых, тем, что война, противопоставляя общество другим странам, сплачивает его, укрепляя векторы функциональной обособленности. Социальная система дестабилизируется, теряя свою функцию в биосфере, но в противостоянии другим системам она стремится сохранить целостность, направляя свой народ против других народов. Это механизм защиты целостности путем усиления границы противостояния и иммунитета к внешним влияниям. Второй причиной роста агрессивности является изначальная роль агрессии как способа расширения территорий и захвата новых ресурсов при ухудшении условий жизни, при исчерпании биосферных условий для привычных форм деятельности. Истощение условий для развертывания деятельности общества обычно переживается как потеря смысла жизни для целых слоев населения.

Перестройка общества - это болезненная процедура, предполагающая перестройку психофизиологической составляющей личности. Поэтому далеко не во всех случаях неудовлетворенность ситуацией ведет общество к социальным реформам. Первичной формой выражения неудовлетворенности оказывается внешняя агрессия, обычно в виде войны с соседями. Она обеспечивает расширение поля для реализации прежних схем деятельности, захват ресурсов и пространства. Вот почему революцию социальных систем всегда предваряет возрастание их внешней агрессивности.

Важнейший момент развития общества - изменение вектора агрессивности. Вначале при нарушении привычных условий жизни развивается прямая или "внешняя" агрессивность. Эта агрессивность проявляется в конфликтах групп людей и ожесточении человека, направляется на захват новых жизненных зон внутри данной биосферной области или на войну за новые области и ресурсы. Таким образом, компенсируется разрушение жизненно важных природных условий. После успешного захвата более богатых условий жизни агрессивность может снизиться, и тогда качественного развития социальной системы не происходит.

Thank you for trying Scan PDF

Примером такого развития процесса являются войны Чингизхана. Началу чингизхановской агрессии предшествовало постепенное уничтожение пастбищ монгольским скотом. Окруженные в своих степях нагорьями и пустынями, монголы первоначально приспосабливались только к своему традиционному региону и вели борьбу за жизнь в этом ограниченном участке биосферы. Дефицит пастбищ порождал войны между родами и группами, постепенно все более поднимая агрессивность этих людей. В ходе войн возрастала степень военной организованности групп, но привычный образ жизни все дальше вел к ухудшению условий природы и грозил гибелью. В конце концов, степень "нагревания" привела к кипению общества. Прежние мирные формы жизни и традиции были разрушены. Чингизхан организует выплеск агрессии за пределы сообщества, на внешние территории, что сразу же канализует высокую активность монголов и ведет к их объединению.

Движение монгольского войска проходило по территории народов, живших в гораздо более стабильных условиях природы. Эти народы не были доведены биосферой ни до столь высокой степени агрессивности, ни до столь высокой организованности. Поэтому монгольское войско растекалось по этим богатым регионам как по маслу, не встречая достаточного сопротивления. Растекаясь почти свободно, монгольское общество получало достаточные условия для выживания и господства на захваченных территориях. Это привело к снижению степени активности и агрессивности этих групп. Затем постепенное снижение агрессивности, разложение жесткой структуры монголов на богатых биосферных территориях привели к распаду этого сообщества, к его ассимиляции с другими народами. В результате, мы можем явно отметить здесь лишь первую степень агрессивности социальной системы и не обнаруживаем заметного скачка в самоорганизации общества монголов.

В упрощенной схеме можно видеть, что все войны происходили вследствие нарушения баланса между развернувшимся сообществом и его пошатнувшимися биосферными условиями. Обеднение биосферных ресурсов происходило в северном и южном Средиземноморье, что вело к возрастанию агрессивности этих народов, к известным войнам и развитию социальных систем. Развертывание активности ахейцев в Греции, народов Древнего Рима или войны арабов начинались с разрушения ими своих участков биосферы, что требовало захвата новых регионов.

Гео-биосферные условия Европы, их многоукладность, а также удобность для культивирования и заселения, а вследствие этого их перенаселенность и быстрая разрушаемость, часто создавали неустойчивость этно-биосферного баланса, провоцировали миграции и захваты земель, что привело к сосуществованию на одной территории народов разных культур и психических складов. Так, уже на территории Древней Греции и Римской империи актив-но смешивались и народы, и их культуры.

В процессах этнического смешения формируется вторая форма агрес-

сивности. Она состоит в развитии агрессии против своего собственного сообщества, в перестройке внутренней структуры общества. Эта форма агрессии вырастает в реформу всей схемы жизни, приводит к новым более успешным способам овладения природой, к развитию экономики и промышленности. Важной психологической стороной второй формы агрессивности является самоагрессия личности, агрессия на самого себя, что ведет к формированию психологических механизмов сдерживания прямого и жесткого выплеска сил, к развитию саморегуляции, способности к перестройке своих позиций и способов деятельности. Укрепление психологического механизма самоагрессии стало необходимым условием общественного развития и выживания человечества в разрушающейся биосфере.

На развитии внутренней формы агрессивности основано изменение психологии человека. Этот тип агрессивности обеспечивает быструю переоценку и перестройку традиций и форм индивидуального поведения. Человек направляет агрессию на свои привычки и взгляды, активно их разрушает или перестраивает. Предприимчивость современного человека и его умение быстро вырабатывать новые, неожиданные способы действия основаны на развитии рефлексии, умении видеть себя со стороны, видеть основания своего поведения и критически их оценивать.

По базисным принципам формирования функциональных систем, самоагрессия стоит в одном ряду со всеми другими случаями заворачивания процессов к их истокам. Петлевое заворачивание потоков энергии мы видели на примерах формирования кольцевых процессов биосферы, на примере движения генетического кода ДНК по петле биовида к началу биологического цикла, на примере восстановления дефицитных компонентов жизни в деятельности человека. Поворот вектора энергии разрушения от прямой агрессии на себя, к исходным схемам деятельности - это важный момент формирования функциональной системы личности, способной теперь разрушать эти неадекватные схемы. Петля самоагрессии личности обеспечивает стабильную гибкость схем ее активности. Развитие промышленности тоже опиралось на развертывание внутренней формы агрессивности социальных систем. В Англии XV века родовая и феодальная организация общества была основана на таком же экстенсивном использовании биосферных условий, как и в других странах. Труд на земле и военные захваты этой земли были естественной формой жизнеобеспечения. Однако в Англии XVI-XVII вв., где промышленно-ориентированное овцеводство привело к социобиосферному кризису, проблема осложнялась островным положением страны. Захваты англичанами территорий в Африке и Азии шли после периодов внутренних британских войн, что в начале процесса соответствова-ло схеме развития агрессии племен Чингизхана. Но британские вторжения на внешние территории должны были опираться на флот, а развитие флота требовало технического обеспечения.

Глубокая перестройка общества с сельскохозяйственного на промыш-

ленное стала условием успеха военных экспансий Англии. Промышленность потребовала совсем иных форм деятельности и взаимоотношений людей, другого типа мышления и другой социальной организации. Все это вело к разрушению старой экономической и психологической структуры Британии. Перестройки общества потребовала развития самоагрессии, изменения образа жизни и психологии людей. Для жизни народов в периоды экстенсивного освоения биосферных ниш была благоприятна внешняя форма агрессивности, а внутренняя форма агрессии, направленная на свое сообщество, жестко подавлялась. Индивидуальная агрессивность человека при этом сдерживалась и накапливалась созданием высокой ценности структур власти, от семьи до государства, этикой уважения к старшим, религиозной верой и страхом нарушения запретов. Рост агрессии сопровождался ее направленностью на другие народы как на "врагов". Это придавало другим народам образ потенциальных захватчиков, "готовых разрушить твой очаг и надругаться над всем дорогим". В случае обострения и ухудшения условий жизни образ врага особенно наполняется гневом и ненавистью, принимая на себя ответственность за это ухудшение. Здесь можно видеть одну из причин развития фашизма и национализма в кризисах современного общества. Образ врага используется в политике при необходимости сплотить и подчинить общество. Так, в течение десятилетий над СССР нависал образ страшного врага - империализма, что позволяло В.И. Ленину, И.В. Сталину и другим руководителям сплачивать общество в борьбе, а обществу позволяло принимать жесткие структуры власти и подчиняться необходимости упорного монотонного труда.

Когда в Иране после исламской революции обострилась борьба политических течений, то религиозный лидер страны Аятолла Хомейни традиционно решил проблему сплочения Ирана, актуализировав образ стратегического американского врага и начав с ним "борьбу". Сегодня существенна роль Израиля в сплочении воинственных арабских народов и сдерживании межарабских конфликтов. Сплочение общества в США тоже основывается на культивировании в сознании масс образов “осей зла”, “врагов демократии” и т.п.

Распространение человечества на Земле и исчерпание биосферных ресурсов поставило предел развитию по прежним схемам жизнедеятельности. Сегодня жесткие и негибкие общественные системы с культом традиционных отношений становятся все менее жизнеспособными. Их вынужденные столкновения за зоны существования превращают жизнь людей в постоянную губительную войну.

Переход от внешней агрессивности к самоагрессии - это сложный момент в реформировании как общества, так и психологической структуры личности. Неразвитость социальной самоагрессии приводит к тому, что жесткие системы стремятся разрешить все социальные напряжения только через внешнюю агрессию, не перестраивая схем жизни, власти и социального

устройства. Неразвитость механизмов самоагрессии выражается либо в усилении внешней агрессивности индивидов и социальных групп, либо в фактах жесткой и тотальной самоагрессии в форме самоубийства и пр.

Отсутствие традиции и опыта мягкой самоагрессии в психологии жителей исламских стран приводит к тому, что людям часто легче погибнуть, чем изменить свою деятельность. Примером жесткой самоагрессии, связанной в внешней формой агрессии, являются действия самоубийц-террористов. Другой пример: в Узбекистане некоторые исламские женщины, переживая нарушение устойчивых семейных традиций, применяли акты самоубийства в форме самосожжения. В этих случаях видна еще материализованная форма протестующей самоагрессии. Косвенным самоубийством можно считать и длительную войну в Афганистане, в Палестине или в Чечне с гибелью большого числа людей, вместо адекватной и рациональной общественной реформы.

Түйін

Бұл мақалада субъективті бейне негізіндегі әлеуметтік үрдістердің гео-биосфералық детерминациясы және дау-дамайдың теориялық аспектілері бейнеленеді.

Summary

This article covers the theoretical aspects of the geo-biosphere determination of social processes and conflicts based on images of subjectivity.

К ВОПРОСУ О ЕВРАЗИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ
(социокультурный и психологический аспекты проблемы)

Н.С. Шадрин – *профессор ПГУ им. С.Торайгырова, д.психол.н., к.филос.н., доцент*

Рассматриваются общетеоретические и конкретно-психологические аспекты проблемы ценностей евразийской цивилизации. Особое внимание уделяется категории «социальное пространство» и его компонентам, а также формам и механизмам мотивации индивидов, сопряженным с «синхрониями» сосуществования индивидов в тех или иных пространственных масштабах, включая евразийскую общность населения; с учетом некоторых идей ученых-евразийцев осмысливается специфика форм нормативно-ценностной регуляции общественных отношений на территории евразийского пространства.

Опираясь на общий контекст анализа идей ученых-евразийцев, сформулированных ими в 20-30-е годы XX века и в последующий период (Н.С.Трубецкой, Г.В. Вернадский, П.Н. Савицкий, впоследствии Л.Гумилев, А.Дугин и др.), мы ставим задачу конкретного анализа понятия «евразийская цивилизационная система ценностей» в социально-психологическом аспекте («психология цивилизаций»).

Thesis for Kyrgyz Soda PDF

Цивилизация, как известно, представляет собой социально-культурный комплекс большого временного и пространственного масштаба (включаю-щий, по определению, территорию нескольких государств и ареал расселения не одного, а целой группы этносов). В общетеоретическом плане цивилиза-ционная общность есть разновидность особых «социально-территориальных общностей» (не классовых и не этнических!), внимание к которым в социологии стало проявляться лишь в конце советского периода в связи с интенсивной разработкой в социологии категории «социального пространства» /6, 23/; одновременно обострился интерес ученых к категории пространства в целом в ее общем, философском понимании (см., например, появившуюся в этот период капитальную монографию В.Н. Дубровского /8/.

Основательный анализ категории пространства начинается с Лейбница, который в известном письме к Кларку определял пространство как «порядок сосуществования» объектов, а время как «порядок их следования» (сейчас мы говорили бы о каузально-генетической связи объектов и явлений) /15/. Пространство понимается как *организованное* множество элементов (объек-тов) любой природы и характеризуется такими параметрами, как *относительная упорядоченность, однородность и «регулярность»* присутствия и взаимодействия каких-то факторов, а также определенная мера *непрерывности*, *«связности»*, *открытости* (согласно представлениям топологии, замкнутые пространства производны от открытых) и т.д.

В проекции на социальное пространство все это выражается в целом ряде характеристик, отмеченных тем же В.Г. Виноградским. С его точки зрения, использование категории социального пространства дает возможность «судить о большем или меньшем объеме элементов социального бытия, их развернутости, плотности, концентрированном или, наоборот, дисперсном характере организованности» /6, с.31-32/. Она «позволяет оценить масштабы разнообразных социальных связей того или иного общественного субъекта (в данном случае цивилизационной общности – Н.Ш.), выразить факт нарастания их плотности и сгущенности, измерить степень их вазимопересечения, усложнения», с. 24/. Кроме того, в соотнесении с социальным временем «феномен социального пространства возникает в виде необходимой формы общественного развития, – формы, в которой различные модусы социального времени связаны отношениями сосуществования, находятся в своего рода “синхронном” взаимодействии» /6, с.44/. С этой точки зрения «социальное пространство оказывается своего рода “арсеналом”, хранилищем потенций, более или менее реальных, более или менее готовых к практическому развертыванию» /6, с.46/, что является весьма интересным моментом в применении к социальному пространству евразийской цивилизации.

Возвращаясь к идеям ученых-евразийцев, нужно отметить наличие у них ценных положений общетеоретического и методологического характера. В первую очередь, это учение об историческом многообразии параллельно

развивающихся типов цивилизации (или культур), затем учение о «месторазвитии» и об особой роли форм духовной жизни населения на территории евразийского пространства и др.

В развитии евразийства традиционно выделяют следующие этапы: этап идейного становления евразийства (П.Чаадаев, Н.В. Гоголь, Ф.Достоевский, историк Н.Данилевский), классическое евразийство – 20-30-е годы XX века (Н.С. Трубецкой, П.Н. Савицкий, Г.В. Вернадский и др.), неоевразийство (здесь, на наш взгляд, надо назвать известные труды Л.Гумилева, О.Сулейменова, российского ученого, автора работ «Основы геополитики» и «Долгий путь» А.Дугина). В осмыслении некоторых современных аспектов евразийской идеи не следует также умалять значения инициатив и практических шагов Президента Казахстана Н.А. Назарбаева /18/, а также Президента России В.В. Путина по созданию Евразийского Союза.

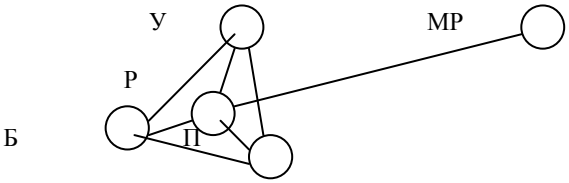
Историк Н.Данилевский в книге «Россия и Европа» (1869) еще за 50 лет до О.Шпенглера выдвигает идею мультилинейности исторического процесса. Данилевский учил, что человечество распадается на определенные *культурно-исторические типы* или *цивилизации*, каждая из которых имеет свою логику развития, подчиняется своему внутреннему ритму, имеет собственную культурную доминанту, собственные ценности, цели и приоритеты. Эта идея сопрягается у евразийцев с понятием *месторазвития*, которое четко сформулировано у евразийца Г.В. Вернадского (сын выдающегося ученого В.И. Вернадского, оказавшийся в эмиграции): «Под месторазвитием мы понимаем определенную географическую среду, которая налагает печать своих особенностей на человеческие общности… Социально-историческая среда и географическая обстановка сливаются в единое целое, взаимно влияя друг на друга». При этом у народов, близких друг к другу по месторазвитию, и культуры будут сходны и совместимы /20, с.460/. В конкретном плане евразийцами признается наличие исторически неснимаемого различия и даже противоречия между двумя типами цивилизации, отличающимися по фактору «месторазвития» – «цивилизацией воды» («морской», «рыночной», «торговой», западноевропейской) и «цивилизацией земли» или консервативной (евразийская цивилизация).

По мысли Г.В. Вернадского, Евразия как «континент-родина», «сере-динный материк» располагается от Ледовитого океана на севере до полосы пустынь на юге, с запада она отделена (в районе Карпат) от Западной Европы положительной изотермой января, а на востоке – горной системой Хинган. По П.Н. Савицкому, Евразия представляет собой систему трех степей: это Восточно-Европейская равнина, Западно-Сибирская низменность и «Туркестанская» (Туранская) низменность. (Тураном издавна называли территории севернее и западнее Ирана). *Западноевропейская* же цивилизация включает в себя весь «романо-германский мир», все страны Западной Европы, немалая часть территории которых расположена *на островах или полуостровах*, то есть здесь имеет место «богатейшее развитие побережий, истончение конти-

нента в острова, полуострова». (Кстати, ученые-евразийцы подсчитали отношение общей длины береговой линии к площади суши для всей территории Западной Европы, которое выражалось весьма значимой величиной!).

По причине указанных географических обстоятельств на этой территории изначально возникает (в значительно большей степени, чем в других регионах) потребность рыночного обмена. Ведь острова или полуострова выступают географически обособленными, ограниченными по своим возможностям комплексами хозяйства, между которыми с необходимостью должен возникать широкий товарный обмен, играющий огромную роль в жизни всего населения. Кроме того, в Западной Европе с ее высокогорными Альпами существует значительный перепад в климатических условиях даже между относительно близкорасположенными населенными пунктами, что не может не влиять на их хозяйственную специализацию и, следовательно, опять же не подталкивать к необходимости товарного обмена. В условиях относительно однородного континентального климата степей Евразии такого наблюдаться, естественно, не может. Поэтому западная цивилизация основана, согласно евразийцам, на приоритетности материального (экономического, рыночного и т.д.) начала над духовным. Она характеризуется ими как система «воинствующего материализма», «экономизма» и крайнего индивидуализма, возникающего из принципа рыночной конкуренции.

При характеристике особенностей Евразии дело заключается также «в огромных пространствах, расположенных в агрессивной климатической среде, позволяющей эффективно выживать, но никак *не накапливать* избыточные продукты для обмена» /19/. Поэтому евразийская экономика должна быть «экономикой с рынком», но не «рыночной экономикой» /9/. С этой точки зрения, не отрицая ни в коей мере роли рынка как *подсистемы* экономки, мы полагаем, что **оптимальной моделью экономики для государств Евразии** может служить **«модель равновесной 4-х-компонент-ной экономики».** Методологической основой нашей модели выступает положение о том, что экономическая наука по сути дела представляет собой разновидность *эконаук* (сейчас используется даже термин «эконология»). То есть «поведение» экономической системы должно в такой же мере подчиняться принципам *экологического равновесия* между основными компонентами экономического пространства (их мы выделяем четыре), как и «поведение» совокупности природных экосистем, образующих биосферу, над которыми она надстраивается и с которыми «обменивается» энергией и веществом (рис. 1).



П – производственное пространство (организованная производственная среда), У – управленческое пространство, Б – бытовое пространство (сфера окончательного, индивидуального потребления материальных благ), Р – рыночное пространство (сфера обмена), МР – международный рынок.

Рисунок 1. – Модель равновесной 4-х-компонентной экономики.

Если базовые стремления людей в сфере экономики будут связаны в основном со сферой *быта* и *рынка,* пополняемого главным образом за счет поставок энергоносителей на международные рынки, то указанное экологическое равновесие не будет достигнуто, и экономика не будет эффективной в виду недоразвития производственной инфраструктуры и слабой эффективности управления (менеджмента).

С излагаемой точки зрения на территории государств евразийского пространства пока действует (в силу особенностей переходного периода и других факторов) несколько «искривленная» модель экономики; это во многом «бытократическая экономика» с элементами посредничества («рынка»). Здесь имеет место относительно развитый компонент **рынка,** переполненного импортом, как **средство поддержания** на определенном уровне или даже расширенного воспроизводства (для части семей) *главным образом бытовой сферы*. (Иначе говоря, здесь происходит расширение и обогащение «“арсенала”, хранилища потенций» главным образом в сфере бытового пространства).

Крайние проявления «материалистической» ориентации сознания, препятствующие развитию духовности, обусловлены сейчас не только «остаточным» влиянием идеологии *исторического материализма*, сколько ориентированностью мотивов и смыслов поведения индивидов на «простое выживание» и подчинение их неким канонам *«бытократии»*.

«Бытократия» же представляет собой достаточно массовую *социально-психологическую установку* людей, постулирующую *приоритетность* бытовой инфраструктуры как такой сферы жизненного, социально-экономического пространства, которая якобы сама по себе не только *полностью* воспроизводит непосредственное существование индивидов в его материальных основах, но и является ведущим и самодостаточным звеном социально-экономической системы в целом и предопределяет весь ее *смысл.* Особый ущерб при такой установке наносится организации *производства* и

Thanks for trial Soda PDF

управления (так, непотизм приводит к разрушению их профессионального потенциала). Эти сферы теряют свою особую упорядоченность, подчиняясь отношениям *топологического включения в бытовое пространство* с его особыми задачами и превращаясь в его «динамический вариант» (если воспользоваться термином К.Левина); все это, естественно, сопряжено с соответствующей редукцией мотивов и устремлений индивидов.

В целом же «бытократия» и в какой-то мере связанная с ней клановость являются теми социально-психологическими феноменами, которые спародически прявляются на территории *евразийского пространства*. Действительно, относительно холодный, резко-континентальный климат Евразии (имеется в виду Евразия как «локальная», по Шпенглеру и Тойнби, цивилизация в ее современном понимании /9/, а не весь материк Евразия), диктовавший необходимость защиты от него и сооружения (обычно совместными усилиями семьи) прочного и теплого жилья, а также разбросанность ее населения на относительно обширной территории и неустойчивость путей сообщения между регионами издавна создавали возможность *фрагментации* социального пространства на мало связанные и *замкнутые* в своих интересах *локальные сообщества*, а подчас и различные *клановые структуры*, во многом соотносимые с группами-корпорациями в понимании А.В. Петровского /21/.

По существу сходные идеи развивал и Б.С. Братусь, согласно которому для образа жизни населения на территории бывшей Российской империи, СССР (в современном понимании это фактически территория евразийского пространства) были специфичны не столь типичные для Запада проявления *«группоцентризма»*, что предполагало и известное пренебрежение к закону, к *общезначимым* нормам поведения. В то же время, по мысли Братуся, нередко проявлявшаяся на этой территории апелляция индивидов (обычно при решении спорных вопросов) к *высшим духовными ценностям*, например, христианским или просто общечеловеческим, составляла ее известное преимущество перед Западом и позволяла корректировать указанные негативные тенденции /5/. На наш взгляд, охранительная роль духовных ценностей и их носителей в регуляции определенных сторон общественной жизни проявлялась здесь и в том особом феномене, который был обозначен крылатыми словами Е.Евтушенко: «Поэт в России больше, чем поэт!» (см. об этом ниже).

В упомянутой статье Б.С. Братусь верно отмечает и то, что сейчас группоцентризм не только не преодолен, но и приобрел новые формы (этноцентризм, сепаратизм и многое другое). В связи с этим нам хотелось бы раскрыть наши представления об особых проявлениях группоцентризма в форме *клановых группировок*. Не приходится отрицать, что такие проявления в большей или меньше мере пока проявляются на территории евразийского пространства и их научный анализ имеет и практический смысл; отметим, что понятие *клана* впервые анализировалось в социологии еще Эмилем Дюркгеймом /10, с.167-168/, а в современный период Эдвардом Шатцем /28/.

Thanks for the Soul PDF

Основу **психологии клана**, на наш взгляд, составляет *относительно замкнутая* система локализованных *в социальном пространстве* деятельностно-потребностных *циклов* индивидов (типа *П – Д – П*) /22, с.72; 16, с.192-193/, связанных с удовлетворением и воспроизводством фонда их базовых и, сопряженных с ними, материально-бытовых потребностей и соответствующих смыслов деятельности. Циклы «потребность – деятельность – потребность» анализируются также в работе Б.С. Братуся /5/. Они интегрируются на уровне локальной группы *топологическими* отношениями *объединения*, частичного или полного *включения* (так, деятельностно-потребностные циклы младенца поначалу целиком включены в таковые его родителей), *пересечения* /27, с.160 -163/. В виду связи системы потребностей и мотивов с личностными смыслами можно говорить и о формировании *общего фонда смысловых образований* (ОФСО) малой группы /7/. При этом ОФСО клана мы мыслим как относительно *замкнутое* смысловое *пространство*, структуированное на базе *иерархии* отношений ее членов.

Действительно, особенность *клана* – это *реципроктность* (взаимность) отношений внутри него (включая отношения «младших» и «старших») по принципу «ты – мне, я – тебе». По Ж.Б. Абылхожину, «господство и подчинение в пределах иерархической вертикали воспринимаются как само собой разумеющиеся во внутригрупповых отношениях между людьми, как… своеобразный эквивалентный обмен» (за послушание «снизу» – покровительственные услуги «сверху»); при этом, как отмечает автор, о *законе* обычно забывается: сама реципроктность обязательств становится «законом» /2, с.276/. Контроль над индивидом внутри клана можно уподобить отчуждающему «взгляду другого» (regard dйautrui) у Сартра.

Демонстрация послушания «старшим» в такой иерархической группировке позволяет индивиду реализовать многие материально-бытовые и статусные устремления: обретение достойного места работы, решение его бытовых проблем, зависящих от *административно-управленческих структур*, наконец, перспективы его *карьерного роста* и *роста его «бизнеса»*, оговоренные на переговорах влиятельных членов клана и т.д.

В рамках нашей модели получает адекватное объяснение пока чрезмерно высокий в странах СНГ показатель имущественного расслоения семей (децильный коэффициент), вытекающий из имеющей место жесткой конкуренции в сфере бытового накопления, а также известная склонность семейно-клановых структур, причастных к управлению, к непотизму, коррупции и т.д.

В то же время, как уже упоминалось, в случаях, когда правовое регулирование на данной территории давало какие-то сбои или перекосы, нередко происходила апелляция индивидов к *высшим духовными ценностям*, в частности, не только религиозным, но и просто общечеловеческим, что составляло известное преимущество евразийской цивилизации перед странами Запада.

То есть на территории государств евразийского пространства (в наиболее благоприятные периоды их истории) издревле действовал принцип некоторо-

го *доминирования ценностной регуляции* общественных отношений над нормативно-правовой их регуляцией, проявлялось в известной мере бережное и уважительное отношение к *любым* адекватным евразийским условиям ценностным системам (нормативно-этическим, эстетическим, религиозным и т.д.); на наш взгляд, именно это лежит в основе толерантности поведения представителей всех евразийских народов.

Поэтому важным аспектом евразийской идеи является также принцип «параллельного развития» культур народов, что может быть выражено и несколько иначе в виде краткой формулы: **«Евразия - это культурный мир культурных миров».** Этому принципу должен соответствовать, как представляется, и сам политический *принцип конституирования* евразийского единства государств, который, мы полагаем, нельзя целиком и полностью подменить известным «рыночным принципом» на том лишь основании, что «вся Западная Европа объединяется на базе рыночных механизмов».

Если *духовно-ценностная культура* поведения данного индивида действительно признается *высшим* принципом организации и регуляции *его* поведения (и в известной мере может возвышаться над его нормативно-правовой культурой), то точно таким же *высшим* регулятивным принципом должна признаваться *духовно-ценностная культура другого индивида*. То есть *высшее во мне не может быть «выше» такого же высшего в другом;* похожая мысль звучит по сути и у Д.А. Леонтьева, который считает, что любые бытийные ценности принципиально не иерархичны /17, с. 443/. Попытки реализовать иное понимание, конечно, всегда были, но обычно заканчивались лозунгами типа «Германия и германский дух превыше всего!» и всем тем, что следовало из их осуществления.

Таким образом, традиционная роль духовного начала в жизни народов Евразии осмысливается с учетом признания своеобразного характера и самобытного пути развития *каждого* народа, региона и т.д. Сам принцип эффективного *сосуществования культур* не только в масштабах человечества, но и в первую очередь в масштабах евразийской цивилизации и есть одна из существенных особенностей евразийства, одна из его внутренних пружин.

Итак, духовные ценности (а «не духовных» ценностей попросту не существует, если не называть ими экономические и технологические ресурсы, средства деятельности и т.д.), в особенности ценности общественно-политические, нравственные, эстетические, художественные и религиозные в различном сочетании и переплетении друг с другом, а также с обычаями, ритуалами, обрядами и т.п., всегда играли большую роль в регуляции жизни населения на территории евразийского пространства.

Нетрудно было бы показать, что это наблюдалось, например, у казахов, русских, кыргызов, украинцев и т.д. Это позволяло во многих случаях избегать государственного принуждения в отношении тех или иных проступков, нравственно-психологически влиять на поведение людей без обращения в судебные и карающие органы. Так, у казахов бий (судья) должен был

обладать не только, как мы сказали бы теперь, глубокими юридическими познаниями, но и приемами красноречия, ораторского искусства, знанием традиций и негласных установлений какого-либо рода. Многие из биев были также и поэтами (акынами) или происходили из соответствующих родов. Большую роль в регуляции общественных отношений у казахов выполняли и *жырау*, то есть создатели и исполнители жыров, обращавшиеся к «вечным» духовным ценностям и значимым историческим деяниям людей и осмеливавшиеся критиковать даже ханов и султанов. Отметим, что термином «жыр» обозначаются лирико-эпические произведения (поэмы), созданные на материале пережитых народом крупных, поворотных исторических событий /3,13,27/.

Понятно, что различные и, казалось бы, совсем непохожие ценностные системы, циркулировавшие на территории евразийского пространства, не должны были подрывать влияния и мощи друг друга. Видимо, главную роль здесь играла и играет *возможность синтеза, «состыковки» различных форм и компонентов духовной жизни в особом месте «евразийского контакта» духовных культур*.

Так, если говорить о чисто религиозных аспектах мировоззрения казахов, то достаточно значимую роль в нем играли элементы *суфизма* (неортодоксальный вариант ислама), причем суфизм опять-таки гармонически сочетался с традиционными верованиями древних тюрков (в частности, ими были *тенгрианство* или, как его еще называют, «алтайский шаманизм»). Как отмечают современные исследователи, в эпоху средневековья «на территории Средней Азии и Казахстана все более обосновывалась мистико-суфистская культура. Эта традиция, распространившись с особым успехом в тюрском мире, дала большой толчок к развитию мистической поэзии в тюрских языках. Суфизм *нашел общее и идентичное* (курсив наш – Н.Ш.) с миропознавательными законами тюркского мира. Например, концепция единственной вселенной в тюркском мире (в тенгрианстве или, как его еще называют, «алтайском шаманизме» – Н.Ш.) еще более подтверждает суфистскую (суфийскую – Н.Ш.) «уахадат ал-вужуд» (единство бытия)» (Есим, Артемьев, Канаев, Билялова, 2003, с.131). Конечно, духовность проявлялась в жизни казахов не только в религиозной форме. По словам А.Кунанбаева, у казахов «в стародавние времена были люди, которые звались «ел басы» (глава народа) и «топ басы» (старейшина рода). Они решали споры, управляли жизнью общества. Простой народ, худо-бедно, занимался своими делами». При этом к главе общины, который был, по сути дела, духовным (не обязательно только религиозным) авторитетом, относились «с должным почтением, слушались и неукоснительно повиновались, тогда и влиятельные лица не преступали пределов благоразумия» /1 с.79/.

Разумеется, особая роль ценностно-ориентированных личностей в жизни общества проявлялась и у других евразийских народов. Так, если говорить о российском обществе, то хорошо известно, что «поэт в России больше чем

поэт» (название сборника стихов Е.Евтушенко, а также стихотворения в этом сборнике); широко известно также, какими сложными были, например, отношения царя Николая I, олицетворяющего высшую официальную Власть, и поэта А.С. Пушкина, олицетворяющего вольный Народный Дух, силу влияния которого на общественное сознание и общественную психологию не приходилось недооценивать. Отметим, что в Российской империи разрабатывались и частично реализовывались на практике крупные политические проекты гармонизации жизненного уклада социума на основе усиления роли духовно-нравственных и религиозных начал в жизни всего общества, например, проект К.П. Победоносцева /14/.

С этих позиций абсолютно прав А.Жариков, когда он пишет, что «наша характеристика (особенностей образа жизни народов Евразии – Н.Ш.) аксиологическая, то есть мы считаем евразийскими те народы, которые объединены единой системой ценностных ориентаций ... Это приоритет коллективных интересов над индивидуальными, духовного над материальным и так далее» /12, с.183/. Несколько выше автор подчеркивает, что «у любого народа Евразии коллективное всегда стоит выше индивидуального, будь то казахские жузы (и роды – Н.Ш.) или родовые общины России… Поиск непреходящих истин (и ценностей – Н.Ш.) для них всегда был выше сиюминутных выгод» /12/.

Конечно, в условиях современных реалий указанная евразийская модель должна использоваться только в *модернизированной* форме. Например, носители духовных ценностей, в том числе широко признанные деятели искусства (художники, композиторы, режиссеры, поэты, писатели и т.д.), могли бы играть сейчас более весомую роль в жизни общества, в том числе при принятии важных политических решений и т.д. Так, наиболее честные и талантливые из них в свое время могли бы быть введены в состав Национальной комиссии по вопросам развития демократии Республики Казахстан (что впоследствии и произошло), преобразованной затем в соответствующую государственную комиссию при Президенте Казахстана, а также в состав аналогичных вновь создаваемых консультативных органов в других странах Евразийского Союза.

Была бы весьма полезной также организация какого-либо общественного совета или комиссии по защите общественной нравственности с подобным же составом участников (одной из ее задач был бы соответствующий мониторинг СМИ, рекламы, кинопроката и т.д.), что обеспечило бы охранительную роль государства в защите духовно-ценностной сферы общества. Подобная структура, естественно, рекомендуется нами для всех государств Евразийского Союза. (Впрочем, в Беларуси уже создан подобный орган, наделенный соответствующими рекомендательными полномочиями, который носит название «Общественный совет по нравственности»).

Проведенный анализ показал, что «регулярность» проявления определенных природно-климатических и ландшафтных условий на географиче-

ском пространстве Евразии детерминирует и соответствующие формы сосуществования индивидуальных и групповых субъектов (соответственно, формы и уровни организации социального пространства), что с внутренней, психологической стороны связано с соответствующими «коэкзистенциальными» мотивами индивидов, предзаданными и воспроизводимыми в соответствующих формах культуры и социокультурных комплексов. К числу таких мотивов, проявляющихся на разных уровнях мотивации личности и культуры поведения индивида в социуме можно отнести:

1) *«статусно-ориентированные» установки* поведения индивида внутри многочисленных иерархизированных клановых группировок, задающие известный (в принципе, вполне преодолимый) градиент *несвязности* и *фрагментированности* пространства евразийских социумов;

2) *конвенциональные нормы* поведения, цирклулирующие на *достаточно обширных* территориях (включая широко распространенные обычаи, традиции, а также правовые нормы в масштабах евразийских государств); хотя их действие на территории евразийского пространства несколько ограничено и подвержено искажающим влияниям упомянутых многочисленных клановых и местечковых интересов;

3) *личностные ценности* как максимально «генерализованные мотивы-смыслы» /17/ поведения индивидов, «завязанные» на соответствующие *социокультурные ценности*, то есть различные (но равноправные!) ценностные системы, циркулирующие *в еще более широких масштабах* евразийской цивилизации; они способны задавать сильнейший *градиент ре-интеграции* внутри евразийских сообществ и компенсировать эффект искажающего влияния указанных кланово-групповых и местечковых интересов на нормативно-правовой слой жизни общества**.**

Как же расценивать рассмотренные выше взгляды ученых-евразийцев, послужившие основой предлагаемых разработок, в контексте развития современной науки? Интенсивное исследование буквально в последнее десятилетие сферы духовных ценностей позволяет несколько конкретизировать и уточнить их представления. Выявленное многообразие социально-личностных функций ценностей (интегративная, консолидирующая, коммуникативная, направляющая и т.д.) позволяет сделать вывод, что именно благодаря наличию *полифункциональности* духовных ценностей они могут играть существенную роль не только в жизни индивида и в его развитии, но и в *жизни всего общества*, что полностью подтверждает соответствующие взгляды евразийцев.

Идея «месторазвития», выдвинутая евразийцами в 20-30-е годы XX века, во многом шла в унисон с развитием социальных и гуманитарных наук того периода и в последующие годы. По сути дела в ней речь шла о взаимосвязи *пространственных* (географических, геополитических и т.д.) и *временных* измерений в развитии социокультурных систем и самой личности. Приблизительно в этот же период времени А.А. Ухтомский выдвигает понятие «хроно-

топа», а психолог К.Левин разрабатывает идею зависимости «групповой динамики» от состояния социального пространства (social space) в малой группе (групповой *климат*). Чуть позднее шведский ученый Т.Хагерстренд развивает свою концепцию «временнуй географии», подробно проанализиро-ванную М.М. Тажиным /23/.

На наш взгляд, все эти теоретические построения по существу шли в одном ключе, что объяснялось потребностями осмысления особой *динамики* социальных процессов в XX и XXI веке, а в методологическом и общетеоретическом плане – было связано с воздействием идей специальной и общей теории относительности А.Эйнштейна, утверждающей на языке конкретных уравнений *взаимосвязь пространства и времени*, на социальные и гуманитарные науки. В подобном же ключе были написаны и некоторые наши работы/26/.

1. Абай /Книга слов /Шакарим/ Записки забытого /Пер. с каз. К.Серикбаевой и Р.Сейсенбаева. – Алматы: «ЕЛ», 1993. – 128 с.

2. Абылхожин Ж.Б. Инерция мифотворчества в освещении советской и пост-советской истории Казахстана //Масанов Н.Э., Абылхожин Ж.Б., Ерофеева И.В. Научное знание и мифотворчество в современной историографии Казахстана. – Алма-Ата: Дайк-Пресс, 2007. – С.52-131.

3. Аникер Ш. Формирование казахского самосознания. От племени к национальному государству. – Алматы: Гылым, 1998. – 136 с.

4. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

5. Братусь Б.С. Нравственное сознание в культуре уходящего века // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 6–13.

6. Виноградский В.Г. Социальная организация пространства. Философско-социологический анализ /Отв. Ред. Я.А. Аскин. – М.: Наука, 1988.

7. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алма-Ата: Казак университеті, 2004. – 312 с.

8. Дубровский В.Н. Концепции пространства-времени: Физический и философский аспекты. – М.: Наука, 1991. – 168 с.

9. Дугин А. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. Мыслить пространством. – Изд. 3-е, дополн. – М.: АРКТОГЕЯ-центр, 1999. – 928 с.

10. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М.: Наука, 1990. – 575 с.

11. Есим Г., Артемьев А.И., Канаев С., Билялова Г.Н. Основы религиоведе-ния: учебник. – Алматы: «Білім», 2003. – 168 с.

12. Жариков А. Не дадим превратить евразийство в идеологическую атомную бомбу // Назарбаев Н.А. Евразийский союз: идеи, практика, перспективы. 1994-1997. – М.: Фонд содействия развитию социальных и политических наук, 1997. – С.180-185.

13. Калимбаева Г. Жырау как выразитель чаяний народа //Улагат. – 2003.- №4. – С.51-58.

14. Краснова Н.П. Проблема и опыт формирования российского образования и создания массовых школ во второй половине X1X века //Психолого-педагоги-

ческий поиск. – 2008. - №1. – С. 135-143.

15. Лейбниц Г.В. Переписка с Кларком // Сочинения: в 4-х т. – М.: Мысль, 1982. – Т.1. – С.430-528.

16.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

17.Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

18. Назарбаев Н.А. Евразийский союз: идеи, практика, перспективы. 1994-1997. – М.: Фонд содействия развитию социальных и политических наук, 1997. – С.454- 476.

19. Назарбаева Д.Н. Перестройка продолжается // Мегаполис. – 28 марта 2005. – С.4.

20. Орлова И.Б. Евразийство – история и практика // Назарбаев Н.А.. Евразийский союз: идеи, практика, перспективы. 1994-1997. – М.: Фонд содействия раз-витию социальных и политических наук, 1997. – С.454- 476.

21.Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высших пед. учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 512 с.

22. Сэв Л. Марксизм и теория личности. – М.: Прогресс, 1972. – 584 с.

23. Тажин М.М. Человек. Регион. Город. – Алма-Ата: Наука, 1990 а – 126 с.

24. Тажин М.М. Методологические аспекты исследования социально-территориальных различий. Дисс. … д-ра социол. наук. – Алма-Ата, 1990 б. – 291 с.

25. Шадрин Н.С. К вопросу о Евразийской системе ценностей //Вестник ПГУ им. С.Торайгырова. – 2003 а. – №2. – С.321-328

26. Шадрин Н.С. Проблема пространства и времени в теории относительности и в психологии ценностно-ориентированного поведения // Вестник ПГУ им.С. Торайгырова. – 2003 б. – № 4. – С.317-324.

27.Шадрин Н.С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы. – Павлодар: Изд-во Кереку, 2009. – 360 с.

28. Schatz, Edward. Modern clan politics. – University of Washington Press, 2004. – 251 p.

Түйін

Бұл мақалада евразиялық жүйенің құндылығы туралы әлеуметтік- мәдени және психологиялық негіздегі мәселелері қарастырылады.

Summary

This article discusses the Eurasian system of values in the sociocultural and psychological aspects of this problem.

АНАЛИТИЧНОСТЬ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИДЕРСТВА ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

А.А. Орсариев – *ректор Академии Государственного Управления при Президенте РК, доктор PhD*
А.Т. Изаков – *к.психол.н., доцент*
Л.У. Асылбекова – *д.психол.н., профессор*

Аналитичность – умение последовательно мыслить и действовать, то есть сочетать мыслить по правилам, способствующим выделять отдельные элементы и классифицировать информацию. Развитая аналитичность позволяет человеку быть объективным, мыслить отвлеченно, но по правилам, осваивать сложные умозаключения, обрести гибкость мысли, легко оперируя утвердительными и отрицательными суждениями [1].

Аналитические способности характеризуются следующими составляющими: логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение формально правильно связывать суждения; точный и систематический анализ факторов, влияющих на будущее компании.

Аналитические способности основываются на типах восприятия [2]: аналитический и синтетический типы восприятия. Г.Уткин (Стрельцова В.И.) провел исследование, в котором выявил, что люди с аналитическим типом восприятия (поленезависимые) имеют более успешные результаты в рисовании схем (33%), чем в живописи (22%), а люди с синтетическим типом восприятия (полезависимые) имеют более успешные результаты в живописи (56%), чем в рисовании схем (11%).

Аналитические умения состоят из ряда частных умений [3]:

1. Расчленять явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);
2. Осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами;
3. Находить в теориях и идеях выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;
4. Правильно диагностировать явление;
5. Находить основную задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Произведение теоретического анализа можно сформулировать следующим образом:

1. Вычленение факта или явления, его обособление от других фактов и явлений;
2. Установление состава элементов данного факта или явления;
3. Раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов данной структуры;
4. Проникновение в процесс развития целостного явления;

Thank you for trying Soda PDF

5. Определение места данного явления в процессе.

Более чем 60 лет назад Скот Фитцджералд одним из первых сделал предположение о том, что лидеры имеют предрасположенность держать в голове одновременно две идеи, совершенно друг другу противоречащие [4]. Данная способность мышления позволяет лидерам видеть картину проблемы целиком, и при этом они не ставят приоритеты в разных идеях. Они просто внедряют в жизнь новый третий способ решения проблемы, который включает в себя ключевые компоненты тех двух идей, что друг другу были противопоставлены. В результате получаются лучшие решения, которые и приводят их к успеху.

Данный вид мышления называется еще интегральным мышлением, то есть мыслительный процесс внедрения новых инновационных идей. Интегральное мышление обладает предвидением будущего результата и дает возможность лидеру быть в состоянии абсолютной свободы, не выбора, а именно свободы принятия стратегически важного решения.

Процесс интегрального мышления лидера основан на четырех шагах, которые он предпринимает, прежде чем выдвинуть свое решение.

Шаг первый: Определение выступа в проблеме. Этот шаг позволяет определить те факты, которые могут принять решающую роль в решении проблемы. В самом начале принятия решения найти все факты, которые на первый взгляд могут казаться побочными и в данном деле не фигурирующими.

Шаг второй: Анализ причинной связи. Во втором шаге принятия решения тщательно анализировать, как различные факторы в данном деле связаны друг с другом. Не бояться искать связи там, где их быть не может.

Шаг третий: Исследование архитектуры проблемы и предложение решения. При создании радикально нового подхода нужно помнить обо всех факторах, которые могут не вписаться в данную стратегию. Обычно создавая новую модель решения, рядовые лидеры упускают из виду целую картину и видят ее только части.

Шаг четвертый: Достижение решения. Не отбрасывать со счетов ни один даже малозначительный фактор. В итоге, получить и воплотить в действие.

Важно каждый день упражняться в принятии нестандартных результативных решений. Видеть одновременно одну и ту же ситуацию с различных точек зрения. И тогда, привычка мыслить эффективно, интегрируя новые подходы, откроет интересный мир, в котором есть место свободе принятия решения. Интегральное мышление будет интеллектуальной способностью принимать нерядовые решения в рядовых ситуациях.

Лидеру необходимо знать мир с его законами и рамками. Он должен владеть необходимой информацией, выделять главное, отслеживать нужные связи, выделять ключевые элементы и рассчитывать нужные точки опоры и воздействия, а также уметь видеть границы различных систем и уметь выходить за их пределы. То есть обладать навыками системного мышления.

Исходный принцип системного мышления [5] - искусство абстрагироваться от частностей того или иного предмета рассмотрения, от тех его характеристик, которые кажутся разрозненными частностями, выявляя глубинные между ними связи и закономерности. Такой подход дает возможность обнаруживать связи между отдельными событиями, и, уясняя их подлинную природу и соответствующие закономерности, тем самым оказывать влияние на их ход.

С помощью системного мышления можно выявить определенные закономерности, смысл в ряду событий и явлений, чтобы лучше подготовиться к будущему и получить возможность оказывать на него влияние.

Системное мышление характеризуется отсутствием причинно-следственных связей и выходит за пределы пошаговых технологий, являясь одновременно интеллектуальным и интуитивным [6]. Для его развития необходимы два типа внимания, периферийное («женское») и центральное («мужское»). Системное мышление представляет собой особым образом организованное взаимодействие двух стилей мышления. Один из них, более архаичный, основан на женском (расфокусированном) внимании. Оно обеспечивает более эмоциональное и чувственное восприятие мира и реагирует на все важные его проявления. Этому стилю мышления свойственны спонтанность, непредсказуемость, отсутствие внешней логики. Другой стиль мышления основан на мужском внимании (концентрации). Этот стиль представляет собой современное интеллектуальное мышление, которое позволяет принимать ответственные решения и осуществлять их безотносительно к проявлениям внешнего мира. Эти два стиля представляют собой иньскую и янскую части процесса системного мышления. Первому стилю соответствует описание в терминах внутренних состояний (состояний сознания). Второму стилю соответствует описание в терминах целей, результатов и пошаговых технологий.

Первый стиль – иньский – имеет следующее преимущество. Он обеспечивает спонтанное следование событийным потокам (без ясного осознания происходящего) и большую чувствительность. Это дает прочувствовать высокий уровень встроенности в мир, ощущение опоры и стабильности.

Второй стиль мышления – яньский – дает силу отстаивать свои решения, склонность и способность создавать изменения, иногда в ущерб стабильности. Это подразумевает высокий уровень осознания себя и своих действий и полную ответственность за них. Этот стиль был мало распространен в прежние времена, когда собственные решения приписывались высшей силе и не подразумевали личной ответственности. Человеку не нужно было выбирать путь – его вела традиция.

В реальных ситуациях системное мышление становится частью системного подхода к управлению, будь то управление бизнесом или командой, управление семьей или самим собой. Взаимодействие двух стилей мышления в этом процессе становится источником новых знаний и новых решений.

Thank you for trying Soda PDF

Система человек - среда в своем взаимодействии порождает информацию. Под средой понимается та часть системы, которой мы хотели бы управлять. В индивидуальном восприятии среда может быть представлена внешним миром и его знаками или собственным подсознанием человека.

Понятие «информация», как уже было сказано ранее, используется многими научными дисциплинами, имеет большое количество разнообразных свойств, но каждая дисциплина обращает внимание на те свойства информации, которые ей наиболее важны. В рамках нашего рассмотрения наиболее важными являются такие свойства, как дуализм, полнота, достоверность, адекватность, доступность, актуальность. Рассмотрим их подробнее [7].

Дуализм информации характеризует ее двойственность. С одной стороны, информация объективна в силу объективности данных, с другой — субъективна, в силу субъективности применяемых методов. Иными словами, методы могут вносить в большей или меньшей степени субъективный фактор и таким образом влиять на информацию в целом. Например, два человека читают одну и ту же книгу и получают подчас весьма разную информацию, хотя прочитанный текст, т.е. данные, были одинаковы. Более объективная информация применяет методы с меньшим субъективным элементом.

Полнота информации характеризует степень достаточности данных для принятия решения или создания новых данных на основе имеющихся. Неполный набор данных оставляет большую долю неопределенности, т.е. большое число вариантов выбора, а это потребует применения дополнительных методов, например, экспертных оценок, бросание жребия и т.п. Избыточный набор данных затрудняет доступ к нужным данным, создает повышенный информационный шум, что также вызывает необходимость дополнительных методов, например, фильтрацию, сортировку. И неполный и избыточный наборы затрудняют получение информации и принятие адекватного решения.

Достоверность информации - это свойство, характеризующее степень соответствия информации реальному объекту с необходимой точностью. При работе с неполным набором данных достоверность информации может характеризоваться вероятностью, например, можно сказать, что при выборе белых или черных шаров с вероятностью 50% выбирают белый шар.

Адекватность информации выражает степень соответствия создаваемого с помощью информации образа реальному объекту, процессу, явлению. Полная адекватность достигается редко, так как обычно приходится работать с не самым полным набором данных, т.е. присутствует неопределенность, затрудняющая принятие адекватного решения. Получение адекватной информации также затрудняется при недоступности адекватных методов.

Доступность информации — это возможность получения информации при необходимости. Доступность складывается из двух составляющих: из доступности данных и доступности методов. Отсутствие хотя бы одного дает неадекватную информацию.

Thanks to formed soft PDF

Актуальность информации. Информация существует во времени, так как существуют во времени все информационные процессы. Информация, актуальная сегодня, может стать совершенно ненужной по истечении некоторого времени. Например, программа телепередач на нынешнюю неделю будет неактуальна для многих телезрителей на следующей неделе.

Таким образом, компетенция «аналитичность» формального лидера характеризуется проявлением аналитических способностей, умением решать задачи разнообразной сложности, то есть быть адаптированным, системно мыслить и быть открытым, доступным для получения и передачи информации.

Компетенция «аналитичность» лидера группы набирает рост, и к имеющимся у формального лидера характеристикам аналитичности прибавляются более сложные характеристики: проводить анализ деятельности группы, соотносить и сравнивать замысел с результатом деятельности группы, то есть интегрально мыслить, создавать и неожиданные идей, но которые приемлемы и допустимы членами группы.

Компетенция «аналитичность» лидера организации, в этой позиции, в свою очередь, наращиваются умения аналитичности, которые характеризуются более сложными функциями: анализировать развитие организации, но основе анализа прогнозировать результат деятельности организации, видеть и использовать перспективы, на деле показывать свою перспективность, быть достоверным, вызывать безукоризненное доверие.

1. *Зак А.З. Как развивать логическое мышление. -М.: АРКТИ, 2003*
2. *Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. -Питер: СПб, 2009, -390с.*
3. *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. -512 с.*
4. *Мартин Р. Мышление в стиле «И». Как мыслят успешные лидеры. - М., изд.: Юрайт, 2009г.*
5. *Сенге П. Пятая дисциплина. Пер. с англ. - М., ЗАО: «Олимп бизнес», 2003, -409с.*
6. *Боно Э. Серьезное творческое мышление. -Минск, 2005.*
7. *Соболь Б.В., Галин А.Б., Панов Ю.В., Рашидова Е.В., Садовой Н.Н. Информатика. Изд. 3-е, дополн.и перераб. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 446 с.*

Түйін

Мақалада мемлекеттік қызметшілердің кәсіби қызметіндегі көшбасшы мәселесі қарастырылған.

Summary

Aspects of leadership competence of analyticity as a component of professional activity of a civil servant are presented within the article.

Thank you for trying Soda PDF

СТУДЕНТ ТҰЛҒАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ӨЗІНДІК САНА-СЕЗІМ МЕН ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУДЫҢ РӨЛІ

Ж.Қ. Ибраимова – *п.ғ.к., доцент,*
Психология ғылыми-зерттеу институты

Өзіндік сана-сезімді қысқаша түрде өзінің бейнесі және өзіне деген қатынас ретінде анықтауға болады. Бұл бейнелер мен қатынастар өзін-өзі өзгертуге, өздігінен жетілуге ұмтылумен тікелей байланысты. Өзіндік сана-сезімнің жоғары формаларының бірі - өзінің жеке әрекетіндегі мағынаны табуға тырысу.

Өзіндік сана-сезім – сананың өзінді білу мен өзіңе қатынастың бірлігі ретінде көрінетін бір түрі. Өзіндік сана-сезім сыртқы ортаны және өзінді-өзің танудың бейнеленуінен біртіндеп қалыптасады. Мазмұны жөнінен өзіндік сана ішкі дүниеге көшірілген әлеуметтік сана-сезім.

Өзіндік сана-сезім сананың дамуындағы ең жоғары деңгейі, ақыл-ой белсенділігін қалыптастырудың және өзінің пікірі мен іс-қимылындағы жеке дербестілігінің негізі.

Адам, басқаларды тану арқылы өзін таниды. Мәселен, жас бала бастап-қыда өзін қоршаған ортадан бөліп қарамайды. Ол ойыншықты қозғап та, аяғын қимылдатып та – бірінен-бірі айырмай ойнай береді. Бірте-бірте ол өзін, өзінің мүшелері мен тұтас денесін қоршаған заттардан бөле қарап, ажырата бастайды. Бұл физикалық саралау үрдісі, сыртқы дүние мен өзін танудың нәтижесінде және алғашқы кезде проприоцептивтік деңгейінде (өз мүшелерінің қалыпты жайы мен қимыл-қозғалысын сезіну) өтеді.

И.М. Сеченев “Баланың өзін-өзі аңғаруынан кейін, есейгенде адамның өз санасының актілеріне сын көзбен қарауға, яғни өзінің бүкіл ішкі дүниесін сырттан келіп қосылатын барша құбылыстардан бөліп қарауға, оны талдауға және сыртқымен қатар қоя қарауға (салыстыруға) – бір сөзбен айтқанда, өз санасының актін зерттеуге мүмкіндік беретін өзіндік сана-сезім туады” деп өз еңбегінде дәріптеген /1/.

Қарым-қатынас үрдісінде адамдар бірін-бірі біліп, біріне-бірі баға береді. Өзгенің осындай бағалауы әр адамның өзін-өзі бағалауынан көрініс танытатын болады. Бұл жөнінде М.И. Лисина былай дейді: «адам басқа адамдарды тануға ұмтылуға негізделеді». Бұл ұмтылыстың өзі бірге іс-әрекет етудің қажеттілігінен туындайды: «... бірге қызмет ету жемісті болу үшін топ мүшелерінің бірін-бірі жақсы білуі және дұрыс бағалауы, өздерін, достарын бағалауда әділ болуы зор рөл атқарады. Мұндай жағдай санадағы қажеттілік-тің және бір-бірін, өзін-өзі тануды айқындайды /2/. Адамның өзін-өзі тануын-да, оны басқаның бағалауы мен ұжымдық бағаның маңызы ерекше болып келеді. Егер бір адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын сыңар жақты бағалау тұрақты сипат алса, онда сол адам өзінің қабілеті немесе мінезі жайындағы осы сыңар жақ бағаны емденіп алады да, соған мойын ұсынады. Бұл жөнінде

Thank you for trial Soda PDF

А.Спиркин келесідей анықтама береді: «өзіндік сана-сезім бұл адамның өзінің қимылдарын және олардың нәтижелерін, ойларын, сезімдерін, адамгершілік бейнесі мен қызығушылықтарын, жүріс-тұрыстарының түрткілерін бағалау, өмірдегі өзінің орнын өзі толық бағалауы мен тануы» /3/.

Өзін-өзі тану өзіндік сана-сезімнің қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Өзін-өзі тану – адамның өз психологиялық және физикалық ерекшеліктерін зерттеп-білу. Адам өзін тікелей де, жанама түрде де танып біледі. Жанама таным неғұрлым күрделірек тікелей танымның алғашқы сатысы іспетті.

Өз іс-әрекеті мен мінез-құлқын талдау арқылы адам өзін-өзі тани алады.Өзін жанама тану өз іс-әрекетінің нәтижелерін талдау жолымен жүзеге асырылады. Белгілі бір саладағы жетістіктерін талдай және бағалай отырып, жұмысқа жұмсалған уақыт пен күшті есептей отырып, өз қабілеттерінің деңгейін анықтауға болады. Қоғамдағы өз мінез-құлқын бағалау арқылы адам өз басының адамгершілік және психологиялық ерекшеліктерін танып біледі. Жанама танымда өзін-өзі зерттеп жүрген жеке адамға айналасындағылардың өзі жайындағы қызметтес жолдастардың объективті бағасы өзінді тереңірек танып білуіне көмектеседі.

Өз басының қасиеттеріне берген өз бағаң мен басқа жұрттың бағасын салыстыру да маңызды болып табылады. Ол өз танымының өзгелердің ойымен бірдей шығу-шықпауын, өзін-өзі не артық, не кем бағалап жүргенін айқындауына мүмкіндік береді. Бұдан шығатын қорытынды, басқа адамдармен неғұрлым кең қарым-қатынаста болу өз басыңның жағымды және жағымсыз жақтарын жан-жақты салыстыруға, танып білуге көмектеседі.

Тұлға өзін-өзі байқау арқылы өзін-өзі тани алады.Тікелей өзін-өзі тану, өзін-өзі байқау формасында көрінеді. Қабылдау, елестету, ойлау және мазасыздану үрдістерінде адам белгілі бір сәтке зейінін психикалық іс-әрекет объектісінен жеке басының жағдайына аударады және оны бағалайды. Өзін-өзі бақылау осыған негізделген. Адамның өзін-өзі байқауы үшін байсалды, қалыпты жағдай неғұрлым қолайлы болады. Психикалық іс-әрекеттің баяулығы немесе оның шамадан тыс белсенді болуы өзін-өзі тану мен өзін-өзі байқаудың мүмкіндігін кемітеді. Жүрек алып-ұшып, тым өрепкіген сәтте, бір нәрсемен құштарлана әуестену немесе бір нәрсені шоғырландыра көру кезінде өзін-өзі бақылау мүмкіндігі тарыла түседі. Мұндай жағдайда адам-ның өзінің көңіл-күйі туралы өзіне-өзі есеп беруі толық қанды болмайды, тіпті ақиқат психикалық үрдіске сәйкес келмейді.

Көп ретте, өзін-өзі байқауға есте қалғандар бойынша өзіне-өзі есеп беруді, яғни есте сақталған іздерді немесе қалған оқиғаның барлық мән-жайын: сыртқы жағдайды, өз көңіл-күйін, қылықтарын қаз қалпында елестетуге тырысады. Бұл жағдайда ол құбылыстар арасындағы себептік байланыстарды қалпына келтіруге және оқиғаны жүйелей жаңғыртуға күш жұмсайды. Психологияда мұндай құбылысты ретроспекция (өткенді қалпына келтіру) деп атайды. Көптеген психологтардың ойынша, инстроспекция, немесе өзін-өзі байқау әрқашанда тек ретроспекция болып табылады. Бұл, әлбетте, тіпті

де бұлай емес. Ретроспекция туралы сол кездегі көңіл, яғни сондағы күйзеліс қайта жаңғырғанын ғана айтуға болады. Мұндайда зейін психикалық іс-әрекет объектісінен субъектіге, сол адамның, яғни сондағы күйзелісіне ауы-сады. Алайда, санада психикалық іс-әрекеттің басқа да түрі болуы – күйзелу мен сол күйзелуді талқылаудың бір мезгілде көрініс табуы мүмкін.

Тіпті санадан тыс өтіп жатқан сияқты болып көрінетін шегіне жете жетіл-дірілген, әбден машықтандырылған әрекеттің өзі, шынында, тұрақты түрде байқалатыны баршаға белгілі. Оны аяқ астынан жіберілген қателіктердің дереу түзетілу фактілері дәлелдейді. Қолы қолына жұқпай қимылдайтын ең тәжірибелі деген тоқымашының өзі төмен түсіп кеткен тұзақты көтеру үшін бір сәтке тоқуды тоқтата қояды. Жеке адамдар іскерлігі мен дағдыларына қарай өз психикасын әр түрлі деңгейде байқай алады.

Өзін-өзі тану адамды өз басының жақсы жақтары мен кемшіліктеріне бел-гілі бір көзқараста болуына әкеліп жеткізеді. Кейбір адамдар өз мінезінің дұрыс жақтарын білумен қатар өзінің басындағы кемшіліктерін батыл сынай да алады. Басқалар өзі жіберген кемшіліктер мен қателіктерін көре-біле тұра, оларын жөндегісі келмейді, өз басының кейбір қадыр-қасиетін арқа тұтып, тоқмейілсінуге салынады. Ақырында, өз бойындағы өзге іс-қылығын байқа-май, өзін не қабілетсіз, не жігерсіз санайтын адамдар да кездеседі.

Теоретиктер өзін-өзі тәрбиелеуді тек жеке адамның маңызды үрдісі ретінде қарастырған. Бұл теорияның өкілдері өзін-өзі тәрбиелеудің көзін, мақсатын, тәсілін жеке адамның өзінде көреді. Басқаша айтқанда, өзін-өзі тәрбиелеу жеке адамның оңаша өздігінен жетілу үрдісі ретінде қарастырылған. Шынында өзін-өзі тәрбиелеу әлеуметпен байланыстырылады және белгілі әлеуметтік мүдделерге қызмет етеді /4/.

Адам өмір сүру үшін еңбек ету керек, ол үшін ол табиғатпен және адамдармен қатынасқа түсуі міндетті. Жалпы қоғам үнемі дамып отырады, сондықтан өмір қарқынының артынан үлгеру үшін әркім өзін тәрбиелеуге міндетті және тек сыртқы әлеуметтік жағдайларға бейімделмей ғана оларға белсенді ықпал етеді.

Сонымен, өзін-өзі тәрбиелеу, тәрбие секілді жеке адамды қалыптастырудағы қоғамдық міндетті атқаратын, жеке адамның өнегелі- психологиялық қасиеттерінің қалыптасуының мақсаттылығы, ерікті сапалы үрдісі. Сондықтан, өзін-өзі тәрбиелеуді жеке адамның қоғамдық талаптағы және жеке даму бағдарламасына жауап беретін, қасиеттерінің қалыптасуына бағытталған саналы, өзімен жасалатын жоспарланған жұмыс ретінде сипаттауға болады.

Өзін-өзі тәрбиелеудегі қажеттілік сыртқы жағдайлармен және тәрбиелеу-мен ұштасқан. Ол дамып келе жатқан жеке адамның табиғи қажеттілігі ретінде пайда болып, әрі қарай өздігінен дамуға ықпал етеді. Өзін-өзі тәрбие-леу динамикалық үрдіс. Көп зерттеулер бойынша тұлғаның дамуымен өзін-өзі тәрбиелеудің мақсаты мен тәсілдері өзгереді. Мақсаттары шындыққа сәйкес және жеке басының негізгі өмірлік бағытымен байланысты болады. Сондай-ақ, өзін-өзі тәрбиелеудің тәсілдері де қалыптасады.

Көптеген психологтар өзін-өзі тәрбиелеу жоспарын белгілегенде, негізгі мақсат етіп жан-жақты дамуды белгіледі.

«Даму» ұғымы өзін-өзі дамытуға талдау жасалатын анағұрлым жалпылама ұғым болып табылады. Даму төмендегідей қарастырылады:

- тәжірибелік мектептер мен ағымдар мойындаған, психологияның әр түрлі саласында қолданылатын, психологияның негізгі дәрежесі;
- объективті тұрғыдан көрінетін дәлел;
- материядағы, санадағы, қоғамдағы және т.б. сапалық, сандық өзгерістер-ді шынайы жүзеге асыратын үрдіс;
- физикалық, рухани, тұлғалық, ақыл-ой (адамға қолданылады);
- объективтік шындықтың көптеген құбылыстарын түсіндірудің белгілі бір ұстанымы (ғылымда қолданылады: биологияда, психологияда, педагогикада, философияда және т.б.);
- құндылық, әсіресе адам жайлы ғылымдарға қатысы бар. Өзін-өзі дамытудың мағынасы мен маңызын анықтауда бұл негіз аса қажет.

Өзін-өзі тәрбиелеуді А.С. Макаренко табиғи дамуының нәтижесі деп қарастырған. Басында жеке адамның дамуы сыртқы талаптар ықпалымен жүріп, содан кейін өзіне талап қою нәтижесінде, яғни өзін-өзі тәрбиелейді.

А.С. Макаренконың түсінуі бойынша өзін-өзі тәрбиелеу оңаша үрдіс емес, ұжымның бірлескен іс-әрекеті /5 /.

И.П. Павловтың айтуынша адам өзін-өзі реттеуі бойынша ең жоғары жалғыз жүйе болып табылады. Мұндай жүйе жоғары дәрежедегі өзін-өзі реттеуші, өзін-өзі қолдаушы, қалпына келтіруші және толық жетілдірілген /6/.

Тұлға өзін-өзі тәрбиелеу үшін, келесі реттегі жайттарды ескеру қажет:

1. белгілі өмірлік ұстанымға жауап беретін өмір жоспарының болуы;
2. сыртқы талаптарды және өзінің мүмкіншіліктерін білу;
3. қойған мақсаттарына жете білу және өзін-өзі басқара алу.

Өзін-өзі тәрбиелеуде ең алдымен өзіңді танып, бәрін сынап бағалау керек. Өзін-өзі тәрбиелеу үшін ең жағымды жағдай: адам өз-өзіне сеніп, кемшіліктерін мойындап, өзінің өмірінде жетістікке жетуде көп нәрсені тәрбиелеу керек екенін білгені абзал.

Адамның өзін-өзі тануы мен өзін-өзі дамытуының құбылмалы болуы көбінесе маңызды нәтижелерге әкелмейді. Ол өзін-өзі танып білгенше, өзін-өзі жетілдіру бағдарламасын құрастырғанша, біршама уақыт өтіп кетеді, көптеген қателіктер жасалады. Сондықтан да, өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамыту жолында таптаурындарға ұшыратпай, қажет кезде көмек көрсететін, кеңес бере алатын, өзіндік немесе басқа адамдар тәжірибесіне жүгінуге үйре-тетін оқытушы қажет. Сондай-ақ, өзін педагогикалық қызметке арнаған адам келешек ұрпақтың өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі тану жолында көмек көрсете алатындай болуы керек, сондықтан да ол өзі де өзін-өзі танумен, өзін-өзі дамытумен айналысуы қажет, өйткені оның көрсетер көмегінің ешқандай мағынасы болмайды.

Осы айтылғанның бәрі өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту, өмірдегі олардың

атқаратын рөлі, олардың жүзеге асу механизмдері қандай екені, әр түрлі жас шамасында қалай дамитыны, өзінді қалайша танып білуге болатыны және тағы да басқалар жайлы білімнің аса қажет екенін білдіреді.

Өзін-өзі тану дегеніміз не? Өзін-өзі тану дегеніміз - өзін-өзі, өзінің қабілетін, өзекті ерекшеліктерін, тұлғалық, ақыл-ой қасиеттерін, мінез ерекшеліктерін, өзінің басқа адамдармен қарым-қатынастарын және т.б. танып білу.

Мәдениеті мен білімі жоғары адам «Өзіңді-өзің танып біл» деген сөзді маңызды ойларға әкеліп тірейді, жаңа философиялық сауалдарды анықтайды. Олардың төртеуін атап көрсетейік:

- Өзін-өзі танудың адам үшін мағынасы неде?
- Өзіңдегі нені білуің керек, нені білудің қажеті жоқ? (Өзін-өзі танудың жолдары мен механизмдері қандай?)
- Адам өзін танып білді, әрі қарай не болады?

Өзін-өзі тану мағынасы ғылыми тұрғыдан психологияда неғұрлым толығырақ ашылады. Мұнда өзін-өзі танудың алуан түрлі жақтары көрінеді. Олар:

- өзін-өзі тану – тұлғаның психикалық және психологиялық саулығына қол жеткізуінің шарты;
- өзін-өзі тану – психологиялық тұрғыдан пісіп жетілу мен ішкі үйлесімділікке қол жеткізу амалы;
- өзін-өзі тану – тұлғаның өзін-өзі дамытуы мен оны жүзеге асырудың жалғыз жолы.

Әрине, бұлардың барлығы өзара тығыз байланысты, оқшауланып жүзеге асырылмайды. Психологиялық тұжырымдамалардың бірінде бір жағы айтыл-са, екіншісінде екінші жағы айтылады.

Егер тұлғаға ұстанымдық тұрғыда педагогикалық-психологиялық көмек көрсетілетін болса, онда өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамыту үрдістері әлеумет-ке қолайлы қалыптарда да тиімді жүргізілетін болады.

Сонымен, өзін-өзі тану дегеніміз өзінің қабілетті, өзекті ерекшеліктерін, ақыл-ой және тұлғалық қасиеттерін, сыртқы және ішкі дүниеде жасалатын мінез-құлық сипаттарын, басқа адамдармен қарым-қатынастарын танып білу үрдісі.

Қазіргі заманғы психологияда басқа адамдарға анық сипаттамалар беруге, жеке өзіндік танымды қалыптастыруға әрине, өзіндік сипаттама беруге мүмкіндік беретін көптеген сұлбалар бар. Өзін-өзі тану мен өзін-өзі талдауда қолданылатын төмендегідей жалпылама салаларын атап көрсетуге болады:

Тұлғалық сипаттағы ерекшеліктері, яғни басқа адамдарға деген қатынастарды (адал ниетті, кішіпейілділікті және т.б.); еңбекке, оқуға, іс-әрекетке деген қатынастарды (еңбексүйгіштікті, бастамалықты, жауапкершілікті және т.б.); өзіне деген қатынастарды (өзіндік құрметті, сенімділікті-сенімсіздікті); табиғатқа, ғылымға, өнерге деген және т.б.

Тұлғаның себептік-құндылықтық саласы - өзінің іс-әрекеті мен қылықтарын сипаттайтын мақсаттарын, себептерін, өзіндік құштарлықтарын тану.

Тұлғаның эмоциялық-ерік саласы - өзіндік эмоциялық күйлерін, басым

Thank you for trying Soda PDF

сезімдерін, күйзелісті сәттердегі жауап қайтару амалдарын, жинақтала білу, табандылық көрсету, мақсаттылығын, іскерлігін білдіру және т.б. тануы.

Мүмкіншіліктер мен қабілеттіліктер саласы - өмірдегі алуан түрлі іс-әрекет салаларындағы өз мүмкіншіліктеріне талдау жасау, ойындағыны жүзеге асыру мүмкіншіліктерін бағалау.

Тұлғаның танымдық саласы – психикалық үрдістер қызметін мойындау және түсіну: қабылдау, есте сақтау, ойлау, қиялдау, өзінің ақыл-ойының қасиеттері мен ерекшеліктерін, мұқияттылығын, өмірлік және кәсіби мәселелерді шешу тәсілдерін түсініп, мойындауы.

Сырт бейнесінің, темперамент ерекшеліктерінің саласы - өзінің бейнесі, сыртқы бейнесі, жүріс-тұрысы, өзін-өзі ұстауы, сөйлеуі және де жинақтала келе темпераментті білдіретін ерекшеліктеріне талдау жасалады.

Әлеуметтік ортамен, басқа адамдармен қарым-қатынастарының саласы – адам өзіне жақын және жақын емес адамдармен қалай байланыс жасайтынына, арақатынасты қалай қалыптастыратынына, өзіндік мінез-құлқына, келіспеушіліктері мен кедергілеріне талдау берілуі.

Іс-әрекет саласы – адамда қандай білім, қандай қабілеттіліктер мен білікті-ліктің бар екендігін, оларды ол өмірінде және іс-әрекетінде қалайша қолдана-тынын, оларды өзі қалай дамытатынын білуі.

Өзіндік өмір жол саласы - әрбір адам өзінің басынан кешкеніне талдау жүргізіп, белгілі бір қорытынды шығарып, келешектегі жоспарын құрап, өзінің тұлғасына өзінше болжам жасайды /7/.

Сонымен қатар, психологияда дәстүр бойынша екі түрлі сала аталады: сана және санадан тыс нәрсе, бірақ кейбір тұжырымдамаларда тағы да бір салаға – санадан жоғары немесе санадан тыс құбылысқа көңіл бөлінеді.

Тұлға белсенділігінің қайнар көзі оның қажеттіліктері болып табылады.

Себеп – іс-әрекетке деген нақтылы бір қозғалыс, одан белгілі бір қажетті-лікті көруге болады. Қарым-қатынас жасау қажеттілігі қарым-қатынас себебін белсендіреді, еңбек қажеттілігі – еңбек ету себебін, өзін-өзі танудың қажеттілігі - өзін-өзі тану себебін белсендіреді. Қандай да бір себеп салдарынан адам іс-әрекеттің белгілі бір мақсаттарын анықтайды және әрекеттер тізбегін, амалдарды, тәсілдерді пайдаланып оларға қол жеткізеді.

Мақсат – келешек нәтиженің бейнесі. Өзін-өзі танудың мақсаттары алуан түрлі бәрі өзін-өзі тану барысында келешек нәтиженің бейнесі қандай болып көрінетініне байланысты болады. Мақсаттар ауқымды мен ауқымсыз, шынайы және шынайы емес, шындыққа сыятын және жалған болып бөлінеді.

Өзін-өзі танудың кең таралған түрлеріне мыналар жатады: өзін-өзі бақылау, өзін-өзі талдау, өзін белгілі бір «өлшеуішпен» салыстыру, өзіндік тұлғаның үлгісін жасау, әрбір қасиеттегі, мінез-құлық сипаттамасындағы қайшылықтарды анықтау.

Өзін-өзі танудың үрдістік жақтарын қарастыра келе, мынадай сауалдарды қойған жөн: соңында біз неге келеміз? Өзін-өзі тану нәтижелерін өмірде қалай пайдалануға болады?

Thank you for buying Soda PDF

Ең алдымен, өзін-өзі тану негізінде өзі жайлы білім пайда болады. Бұл білімдер жақындығы бойынша құрастырылады, мәселен, ақыл-ой ерекшеліктері, мінез-құлық сипаттамалары, эмоциялық ерекшеліктері, қабілеттіліктері. Құрастырылғандар жинақтала келе «Мен» бейнесін анықтайды. «Мен» бейнесінің құрамды бөліктерін үйлестіру, негіздеу арқылы адам үшін оның «Мен-концепциясын» анықтап береді. Әрине, «Мен-концепциясы» толықтай біртұтас мойындалуы мүмкін емес, өйткені оның айтарлықтай бөлігі санадан тысқары қалады.

«Мен-концепциясының» мойындалу дәрежесі көбінесе адамға, оның өзін-өзі тану қабілеттілігіне, оның өзін-өзі тануға ұмтылуына және өзін-өзі танумен ұдайы айналысуына байланысты болады.

1. *Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.8-70.*
2. *Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общение со взрослыми и сверстниками. // Вопросы психологии, 1982. № 4. – 18-55 бб.*
3. *Спиркин А. Сознание и самосознание. М., 1972. 18 б.*
4. *Намазбаева Ж.И., Сарсенбаева Л.О. Специальная психология. – Алматы., 1997. 44 б.*
5. *Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. М., 1967. 6 б.*
6. *Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1972. 89 б.*
7. *Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. М., 2002. 31 б.*
8. *Психологические тесты. / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 Т. – М., 2001. – Т. 1. – 55 б.*

Резюме

В данной статье раскрываются проблемы формирования культуры самовоспитания личности студента.

Summary

The article considers the problems of students personality self-educations culture forming.

Thank you for trial Soda PDF

КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИДЕРСТВА ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

А.А. Орсариев – *ректор Академии Государственного Управления при Президенте РК, доктор PhD,*
А.Т, Изакова – *к.психол.н., доцент*
Л.У. Асылбекова – *д.психол.н., профессор*

Командообразование – умение создавать группу ответственных специалистов, которое предполагает повышение сплоченности на основе общих ценностей.

Создание группы равноправных специалистов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности и на равной основе осуществляющих разделение труда.

Формирование команды – механические действия по подбору, оптимизации структуры команды и ее функционально-ролевого распределения [1].

Командообразование составляет следующие процессы [2]:

- гармонизация общей цели с целями персональными;
- принятие ответственности за результат команды;
- ситуационное лидерство и гибкое изменения стиля в соответствии с особенностями задачи;
- конструктивное взаимодействие и самоуправление;
- принятие единого командного решения и его согласование с членами команды.

Командный дух формируется посредством создания следующих условий:

- усиление чувства сплоченности;
- развитие доверия между сотрудниками;
- создание мотивации на совместную деятельность;
- создание опыта совместных действий;
- повышение неформального авторитета руководителей;
- развитие лояльности к организации.

По данным социологов [3]: информация, поступающая во время работы от исполнителя к руководителю, бывает объективной и достоверной только на 10%, а вот по горизонтали, среди независимых друг от друга людей – на 90%, то есть в процессе сотрудничества информация наиболее объективная и достоверная.

Сотрудничество выгодно всем, но оно сопряжено с самопожертвованием и риском. В книге Дэвида Майерса «Социальная психология» [4] отмечено, что лишь 30% испытуемых соглашаются, не дискутируя, на сотрудничество, а после дискуссии – около 80%.

Сотрудничество:

– позволяет совмещать многие виды знаний и достигать максимальной производительности и эффективности, помогает решать и межотраслевые

Thank you for trying Scan PDF

проблемы, повышает плодотворность каждого отдельного человека.

– подразумевает, что интересы одной из сторон не могут быть удовлетворены, если не удовлетворены также и интересы другой стороны.

– сотрудничество на двусторонней основе протекает в форме диалога на различных уровнях, а также на базе двусторонних договоренностей.

– требует консолидации, сближения между членами группы.

– вызывает желание сократить социальную дистанцию с предполагаемым партнером, что тоже вполне понятно, если учесть, что оптимальное сотрудничество невозможно без более или менее адекватных знаний о партнере, а это возможно только при сближении с ним.

– приводит к росту привлекательности субъекта, с которым ожидается взаимодействие.

Сотрудничество – способность общаться и доверять друг другу.

Межличностное сотрудничество во многих случаях связано со взаимопомощью между людьми. Помимо сотрудничества, связанного с получением материальных выгод, существуют и другие его виды, например, сотрудничество, мотивированное потребностью в самоутверждении, а также в друже-ской поддержке.

Лидер должен стремиться к тому, чтобы вести за собой людей без использования административных и силовых рычагов власти, то есть используя психологические технологии влияния. Он должен уметь превращать людей в своих сторонников и соучастников своих начинаний.

Технологии влияния – это технологии убеждающего воздействия. Одно из основ влияния – аргументирование.

Некоторые виды аргументирования [5]:

- Прием снятия напряженности. Установление эмоционального контакта с собеседником. Для этого достаточно нескольких слов.
- Прием «зацепки». Краткое изложение ситуации, использование ее как исходной точки для проведения обсуждения проблемы. Для этого используй-те какие-то события, сравнения, личные впечатления, анекдотический случай или необычный вопрос.
- Прием стимулирования воображения. Постановка в начале беседы множества вопросов по содержанию тех проблем, которые должны рассматриваться.
- Прием прямого подхода. Непосредственный переход к делу без какого-либо вступления или преамбулы.

Требования максимального эффекта влияния [6]:

1. Быть правильно ориентированным и плановым.
2. Быть направленным на конкретный объект.
3. Быть ориентированным преимущественно на интеллектуально-познавательную сферу психики объекта.
4. Быть направленным на инициирование определенного поведения.

Основные принципы влияния:

Thank you for trying Soda PDF

1. Принцип повторения. Многократное повторение сообщения дает такой эффект, который невозможно получить при однократном воздействии;

2. Принцип достижения первичности воздействия. Если объект получил какое-то важное сообщение, то в его сознании возникает готовность к восприятию последующей, более детальной информации, подтверждающей первое впечатление.

3. Принцип обеспечения доверия к источнику информации. К числу приемов достижения доверия к источнику информации в настоящее время, кроме того, относят создание имиджа «особой осведомленности» о тех событиях, которые в силу каких-то причин замалчиваются официальными источниками (это достигается передачей фактов, достоверность которых известна или может быть легко проверена); создание имиджа «объективности, независимости и альтернативности», что достигается цитированием документов, оценок экспертов, мнений очевидцев событий и т. д.

4. Принцип активизации психических процессов восприятия объектом содержания информации. Конкуренты воспринимают информацию, поступающую с противоположной стороны как «ловушки», «уловки», этот говорит о скептическом настрое восприятия информации. Поэтому информация должна иметь вид доказательности, убедительности и практичности.

Следующая основа влияния [7] – разговаривать на одном языке.

Нужно иметь в виду три основных индивидуальных стиля образного мышления, отражающиеся в речи: кинестетический, визуальный, аудиальный.

Кинестетический относится к людям, речь которых часто содержит слова, выражающие физические ощущения: «Рядом с вами я чувствую себя легко» или «он раздражает меня», «Не давите на меня» и так далее. При установлении контакта с кинестетиком желательно использовать слова, передающие кинестетические ощущения. Например, «Что вы чувствуете по поводу данного предложения?»

Визуальный касается людей, по преимуществу оперирующих зрительными образами, что находит отражение в их речи: «быть в фокусе», «в поле зрения», «это имеет перспективу», «вписывается в общую картину». Для более эффективного общения с этими лицами целесообразно использовать слова, содержащие зрительную информацию. Например, «Вы видите, как это развивается», «Посмотрите, что из этого может получиться», «Мы с вами это просмотрели» и так далее.

Аудиальный свойственен людям, живущим по преимуществу в мире звуковых образов. Их речь содержит выражения: «выслушайте меня как следует», «наша информация хорошо прозвучала», «это будет громкое дело». В данном случае повысить эффективность общения можно путем использования слов, вызывающих аудиальные ассоциации. Например, «Давайте подумаем, о чем он вас спрашивал», «Кажется, ситуация созвучна вашим интересам».

Что касается языка тела, то это набор индивидуальных и повторяющихся

Thank you for using Soda PDF

невербальных характеристик человеческого поведения. Например, наклон головы при разговоре, покачивание туловищем, постукивание ногой, подергивание усов и тому подобное.

Один из наиболее эффективных путей установления психологической связи (раппорта) — это отображение партнера посредством имитации его движений (макро и микромоторики). Если, например, говорящий приведет в соответствие собственный ритм дыхания с дыханием другого человека, то он окажется непроизвольно в контакте с ним.

Объектом отображения могут быть и другие движения объекта: наклон головы, скрещивание коленей, потирание рук. Можно подумать, что объект быстро заметит вашу попытку повторять его пантомимику, однако люди редко замечают это.

Возможно и «перекрестное отображение», при котором выразительные движения одних частей тела партнера отражаются другими движениями партнера: дыхательное движение движением руки или ноги в том же темпе, постукивание ногой в той же скорости, что и скорость речи партнера. Опытный коммуникатор делает это непроизвольно, а иногда и бессознательно.

С помощью отображения можно обрывать развитие нежелательной психологической связи. Допустим, собеседник слишком разговорчив, требует к себе повышенного внимания. Прямое же замечание в этой ситуации может погасить его рвение и энтузиазм. Но если намеренно не допускать согласованности в выразительных движениях и дыхании, то стремление собеседника к психологическому контакту будет снижено без осознания этого с его стороны.

Сигналы о том, что устойчивый и глубокий психологический контакт (раппорт) не углубляется, могут усилить ваши позиции в беседе с партнером. Дискомфорт, который испытывает партнер, ищущий в беседе одобрения или поддержки, может служить толчком к уступкам с его стороны, которых вряд ли можно было бы добиться иным путем.

Координация ролевых ожиданий и специализации субъектов является центральным звеном командообразования, где ролевое ожидание – это ожидаемая модель поведения, ассоциируемая с данным статусом, т.е. типичное поведение (в рамках норм и стандартов) для людей данного статуса в данной социальной системе. Ролевое ожидание, это то поведение, которого ждут окружающие, зная социальный статус личности [8].

Специализация субъектов – узкое поле деятельности субъектов, в рамках специальности, обеспечивающее необходимый уровень квалификации специалиста, предназначенный для выполнения определенной работы.

Координация ролевых ожиданий и специализации субъектов осуществляется для наиболее эффективного распределения ролей, в процессе которого учитываются ожидания и исполнение специалистов, влияющее на общую производительность.

Между ролевым ожиданием и ролевым исполнением не бывает тождества,

Thank you for trying Soda PDF

хотя и имеется тенденция к его достижению. В нормативной структуре социальной роли выделяются четыре элемента [9]:

1) описание типа поведения, соответствующего данной роли;

2) предписания, требования, связанные с данным поведением;

3) оценка выполнения предписанной роли;

4) санкции, которые могут носить как негативный, так и позитивный характер.

В результате координации ролевых ожиданий и специализации субъектов деятельности у лидера происходит принятие роли другого. Прежде чем совершить какое-либо действие лидер ставит на место другого, в частности специалиста. Возникает эмпатия, которая становится основой предвидения результата совместной деятельности.

Механизм принятия роли проявляется в принятии той или иной роли, затем происходят действия по законам, которые предписаны принятой ролью. После принятия решения человек подчиняется нормам и правилам, действует согласно ожиданию, постоянно подтверждает выбранную им же самим роль.

Ролевые ожидания зависят от целей и стремлений специалистов. Опрос современных специалистов показал, что экономический спад понизил зарплатные ожидания специалистов, но повысил ожидания в хорошей рекомендации для дальнейшей карьеры, тем самым, отражая заинтересованность в долгосрочной карьерной перспективе. Лидерские возможности специалистов, по результатам опроса, стоят вторыми по важности, а за ними следует конкурентоспособная базовая компенсация.

Ранжирование приоритетности целей специалистами показал следующую картину [10]:

1. Сделать международную карьеру;
2. Интеллектуально расти и опережать конкурентов;
3. Сохранить баланс работы и жизни;
4. Быть лидером или руководителем.

Таким образом, лидерство по привлекательности на четвертом месте, соответственно ролевые проявления компетенций специалистов таковы, что специалисты готовы к ожиданиям поведения карьериста, а не лидера. Данное ожидание (экспектация) двустороннее: с одной стороны, ожидание от окружающих, что они будут себя вести соответственно занимаемой социальной роли, а с другой – обязанность занимающего роль соответствовать ей или не позиционировать себя в ней. Соответственно специалист переживает состояние психонервной готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающее динамическое влияние на реакции индивида относительно объектов или ситуаций, с которыми он связан, то есть социальной установкой (аттитюд). Любой осознаваемый поведенческий акт предвосхищён ожиданием [11].

Ожидание – это прогностическая функция, которая содержит в себе то, что привнесет объективная реальность для индивида.

Через ожидание формируется взаимовлияние ведомой группы и лидера. Лидер на основании своих представлений о ведомой группе ожидает определённого развития ситуации и, исходя из этого, действует на опережение. Такому же правилу подчиняется и сама группа.

Специализация – это составляющая компетенции командообразования в системе компетенций лидерства, является параметром организационного дизайна [12].

Выделяют горизонтальную и вертикальную специализацию.

Горизонтальная специализация – неотъемлемая характеристика любой организации, любой человеческой деятельности. Организации «разделяют» (специализируют рабочие задания) труд с тем, чтобы добиться увеличения производительности. Горизонтальная специализация означает возрастание повторяемости выполняемых в процессе труда действий, вследствие чего возникает возможность их стандартизации. Продукция производится более равномерно и эффективно. Горизонтальная специализация способствует концентрации внимания рабочего, что облегчает его обучение. Наконец, специализация позволяет подбирать работников, физические данные которых в наибольшей степени соответствуют требованиям выполнения определенных задач.

Вертикальная специализация разграничивает выполнение рабочих задач и администрирование этим процессом. Вертикальная специализация осуществляется в надежде на то, что взгляд на задачу под новым углом поможет определить, как должно быть выполнено рабочее задание. В случае глубокой специализации по горизонтали взгляд работника сужается, ему трудно соотнести свои задания с деятельностью других сотрудников. Поэтому контроль над деятельностью часто поручается менеджеру, обладающему необходимым для координации выполнения рабочих заданий посредством прямого контроля общим представлением, или аналитику, который координирует ее посредством стандартизации. Таким образом, зачастую, но, не всегда, необходимость вертикальной специализации связана с тем, что процесс труда является горизонтально специализированным.

Специализация сопряжена с необходимостью решения ряда проблем, особенно в связи с коммуникациями и координацией. Специализация инициирует возникновение проблем с координацией. Глубокая горизонтальная специализация задач создает проблемы и с равновесием в организации. Еще одна серьезная проблема (особенно для операционного ядра) касается того, чем именно глубокая степень специализации в обоих направлениях может обернуться работнику – для его отношения к деятельности и его мотивации.

Поведение может быть формализовано тремя основными способами [13]:

- По должности, когда специфицируется (подробно описывается) непосредственно процесс деятельности (как в должностных инструкциях).
- По рабочему потоку, когда специфицируется содержание деятельности.
- По правилам, когда разрабатываются общие спецификации, директивы
-

Thanks for using SodaPDF

(в руководствах по поведению).

Независимо от способа формализации – по должности, по рабочему потоку или по правилам – каждый из них регулирует поведение работника. То, как надлежит выполнить рабочее задание, определяет не сотрудник, а человек, разрабатывающий спецификации, как правило, аналитик техноструктуры. Таким образом, формализация поведения ведет к вертикальной специализации. Разумеется, формализация связана и с горизонтальной специализацией; самые узкие из неквалифицированных видов работ – одновременно самые простые, однообразные и в наибольшей степени подверженные формализации.

Организации стремятся к формализации поведения сотрудников с тем, чтобы снизить его вариативность, а в конечном счете – чтобы прогнозировать его и управлять им. Единственная основная причина формализации – необходимость координации действий. Рабочие задачи требуют четкой, тщательно продуманной координации. Формализация поведения используется также для того, чтобы гарантировать его содействующее эффективности производства машиноподобное постоянство. Специализация задач по горизонтали способствует повышению повторяемости рабочих операций; стало быть, формализация привносит в выполнение задач максимум рациональности. Формализация обеспечивает непредвзятое отношение к клиентам. Организации формализуют поведение и по иным, менее весомым причинам. Наиболее формальные структуры являются еще и наиболее «четкими»; они греют сердца людей, обожающих порядок во всем, – каждый работник в своей рамочке органиграммы, все процессы расписаны, все вероятные ситуации просчитаны и все прозрачно и четко.

Специализация, формализация, обучение и воспитание не являются вполне автономными проектными параметрами. По сути, описаны два в корне различных типа должностных позиций. Одни позиции неквалифицированные: данная работа крайне рационализирована, предполагает широкую специализацию по горизонтали и вертикали, часто координируется и контролируется посредством прямой формализации поведения. Второй тип профессиональный: это сложный труд, который трудно специализировать по вертикали или формализовать силами техноструктуры организации. Но она специализирована по горизонтали, в определенных узких областях, и часто координируется посредством стандартизации навыков и знаний, осуществляемой вне организации с помощью разнообразных обучающих программ. (Конечно, существуют и иные виды деятельности, для координации которых не используются ни формализация, ни обучение.)

В зависимости от конкретного вида деятельности организация может либо контролировать ее напрямую посредством собственных процедур и правил, либо прибегнуть к косвенному контролю, нанимая соответствующим образом подготовленных (обученных) профессионалов. Большинство должностных позиций связаны с одним из этих координационных механизмов.

Немалую долю контроля над выбором работников и методов работы

профессиональная организация уступает внешним институтам, обучающим и сертифицирующим работников и тем самым устанавливающим стандарты, которые становятся руководящими принципами трудового поведения. Уступая контроль, организация теряет в приверженности; профессионалы склонны отождествлять себя скорее с профессией, нежели с организацией, в которой им выпало осуществлять трудовую деятельность.

Таким образом, компетенция «командообразование» формального лидера характеризуется проявлением навыков взаимовыгодного диалога, использования ролевых ожиданий специалистов, регулирование уровня самооценки, соотношение ролевых ожиданий и должностных инструкций. А также соответствием должностным инструкциям и специализации, профилю деятельности.

Компетенция «командообразование» лидера группы набирает рост, и к имеющимся у формального лидера характеристикам навыков командообразования прибавляются более сложные характеристики: взаимная поддержка и взаимопомощь, использование технологий принятия решения, распределение ролевых ожиданий с учетом установок (решать конфликты), ориентация на ролевые ожидания группы, выделение и использование профессиональных и личных качеств специалистов.

Компетенция «командообразование» у лидера организации, - наращиваются умения командообразования, которые характеризуются более сложными функциями: реализовать навыки делегирования в организации, применять алгоритмы работы в организации, иметь стратегическую составляющую в подборе кадров в организации, реализовать ожидания организации в профиле деятельности (направление, школа), поддерживать специалистов в должностном статусе.

1. *Хохлова Т.П. Team-Building как основа современных персонал-технологий // Управление персоналом. – 2005.№ 1-2 (109). – С. 64.*
2. *Долгов М., Доценко Е., Нефедов А., Зверев С. Командный менеджмент в России. Методы формирования и развития командных эффектов в организации // Управление персоналом. – 2005.№ 24. – С. 23.*
3. *Зимбардо Ф. Социальное влияние, Спб: Питер, 2000, - 96-97*
4. *Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. СПб.:Прайм-Еврознак,2007. - 512 с.*
5. *Лапыгин Ю.Н.* Стратегический менеджмент: Учеб. пособие., Москва, ИНФРА-М, 2009
6. *Борг Дж. Сила убеждения. Искусство оказывать влияние на людей. М:*
7. *Харрис Р. Психология массовых коммуникаций, СПб: 2001,- 86-90*
8. *Бодалев А.А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.Н. Панферова // Человек и общество. – СПб. – 2001.*
9. *Кравченко В. И. Социология: Учеб.пособие /СПбГУАП. СПб.,2001.104 с.*
10. *Веснин В.Р. Менеджмент : учеб. - 2-е изд., перераб. И доп. - М.: ТК*

Велби, Изд-во Проспект, 2005. - 504с.

11. Пермяков Д.В. Эффективность организации как соотношение ожиданий лидера и ведомой группы //Сборник «Проблемы социальной психологии личности» подготовлен в Педагогическом институте Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.Саратов: СГУ, 2008

12. Теория организации: Уч. пособие. Издание второе. – М.: МИЭМП, 2007.

13. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2004. – 512 с.

Түйін

Мақалада мемлекеттік қызметшілердің кәсіби қызметіндегі көшбасшы құзырларының кейбір аспектілері топтыңқұрастыруы көрсетілген.

Summary

Aspects of leadership competence of team buildingas a component of professionalactivityof a civil servant are presented within the article.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ

Н.С. Лавриненко – *магистр психологии, инспектор по научной работе НИИ Психологии, преподаватель колледжа КазНПУ им. Абая*

Ю.Регер – *студентка 2 курса колледжа КазНПУ им. Абая специальность «Начальное образование»*

Изучение и профилактика негативных явлений в поведении людей в любом обществе является проблемой первостепенной важности. Особую значимость эта проблема приобретает в государствах, находящихся в состоянии социально-экономического кризиса. В начале XXI века проблема поведенческих нарушений остается популярной как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Специалисты многих наук о человеке - нейрофизиологи, психологи, социологи, юристы, психиатры, занимаются изучением нарушений поведения. Психологи относят к нарушениям поведения такие проявления, как повышенная агрессивность, аутизм, излишняя замкнутость, тревожность и другие.

В настоящее время все большее внимание привлекают проблемы изучения психологических причин нарушений поведения у детей различных возрастов, разработки программ психопрофилактики и коррекции.

Особо актуальной является **проблема детской агрессии**. Проблема агрессии у детей и процесса формирования агрессивного поведения, а также поиска путей его коррекции, начиная с дошкольного детства, были рассмотрены в работах отечественных психологов Е.М. Гаспаровой, А.Д. Кошелевой, Н.Д.Левитова, Т.Г. Румянцевой, И.А. Фурманова, зарубежных авторов А.Адлера, А.Бандура, Х.Хеккаузена. Тревожность рассматривали К.Е. Изард,

Различные психологические исследования показывают, что у большинства детей встречаются различного рода проблемы и трудности, среди которых нарушения поведения занимают одно из ведущих мест.

Ученые многих наук - нейрофизиологи, антропологи, генетики, психологи, социологи, юристы, криминалисты, психиатры, занимаются изучением нарушений поведения. Это ведет к тому, что один и тот же термин может иметь совершенно разные значения в различных науках. Нейрофизиологи изучают нервные механизмы, лежащие в основе поведенческих нарушений. Психиатры собирают данные об особенностях поведения людей с серьезны-ми нарушениями психики. Социологи заняты исследованием того, какие общественные условия порождают отклонения поведения. На современном этапе развития науки формируется понимание того, что нарушения поведения человека - феномен, являющийся предметом междисциплинарного исследования.

Согласно словарю В.Даля /1/, поведение определяется как психологическая и физическая манера вести себя, с учетом стандартов, установленных в социальной группе, к которой принадлежит индивид. В связи с этим нарушения поведения рассматриваются как повторяющиеся устойчивые действия или поступки, включающие главным образом агрессивность деструктивной направленности с картиной глубоко распространившейся дезадаптации поведения /2/. Оно проявляется либо в попрании прав других людей, либо в нарушении характерных для данного возраста социальных норм или правил.

С точки зрения социальной направленности различают:

- социализированное антиобщественное поведение, свойственное детям, не имеющим ярко выраженных психических расстройств и легко адаптирующимся к различным социальным условиям из-за низкого морально-волевого уровня регуляции поведения;
- и несоциализированное агрессивное поведение, наблюдающееся у детей с негативным эмоциональным состоянием, которое является реакцией ребенка на напряженную, стрессовую ситуацию или психическую травму, либо представляют собой следствие неудачного разрешения каких-то личных проблем или трудностей /3/.

Немного похожую классификацию нарушений поведения предлагает В.Т.Кондрашенко, определяя их как отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека, проявляющихся как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения) /4/

Для определения степени тяжести имеющегося у ребенка расстройства М.Раттер /5/ предлагает следующие критерии оценки возможного отклонения в любом поведении:

1. *Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой*

Thanks for trial Soda PDF

принадлежности ребенка. Некоторые особенности поведения являются нормальным только для детей определенного возраста. Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально.

2. *Длительность сохранения расстройства*. У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного сохранения этих состояний должны вызывать тревогу у взрослых.

3. *Жизненные обстоятельства.* Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей - явление обычное и нормальное, так как развитие никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Все эти колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка.

4. *Социокультурное окружение.* Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение ребенка должно оцениваться нормами его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения.

5. *Степень нарушения*. Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

6. *Тип симптома*. Симптомы бывают разные. Одни обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие - психическим расстройством.

7. *Тяжесть и частота симптомов.* Умеренные, изредка возникающие трудности поведения для детей более обычны, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

8. *Изменение поведения.* Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка.

9. *Ситуационная специфичность симптома*. Считается, что симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом, возникающий только в определенной обстановке.

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения ребенка от нормы, следует принимать во внимание комбинацию всех вышеназванных критериев.

В поведении и развитии детей дошкольного возраста часто встречаю-щиеся нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность, застенчивость), различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи) обусловлены, как правило, двумя факторами:

- ошибками воспитания;
- определенной незрелостью, минимальными поражениями нервной системы.

Для выявления истинных причин поведения ребенка необходимо представлять симптоматику конкретных, часто встречающихся нарушений поведения, знание которой позволит педагогу совместно с психологом не только правильно построить работу с ребенком, но и определить, не переходят ли те или иные осложнения в болезненные формы, требующие квалифицирован-ной медицинской помощи.

Агрессивность. Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей. Во-первых, боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. Во-вторых, пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают нужные вещи. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями.

Агрессивность не обязательно проявляется в физических действиях. Некоторые дети склонны к так называемой *вербальной* агрессии (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за собственные обиды. Иногда дети ругаются совершенно невинно, не понимая значения слов. В других случаях ребенок, не понимая смысла бранного слова, использует его, желая огорчить взрослых или досадить кому-либо. Бывает и так, что брань является средством выражения эмоций в неожиданных неприятных ситуациях: ребенок упал, расшибся, его поддразнили или задели.

Вспыльчивость. Ребенка считают вспыльчивым, если он склонен по любому, даже самому незначительному с точки зрения взрослых поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, но агрессии при этом не проявляет. Вспыльчивость - это скорее выражение отчаяния и беспомощности, причиняющее и взрослым, и самому ребенку массу неудобств и требующее преодоления.

Пассивность. Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении ребенка, считая это хорошим поведением. Тем не менее, тихие дети испытывают разнообразные и далеко не самые приятные эмоции. Ребенок может быть несчастным, подавленным или застенчивым. Подход к таким детям может быть длительным и должно пройти немало времени, прежде чем появится ответная реакция.

Нередко тихое поведение ребенка - реакция на невнимание или неурядицы

дома. Таким поведением он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапанье кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр.

Другой причиной тихого, пассивного поведения ребенка может быть страх перед незнакомыми новыми взрослыми, малый опыт общения с ними, неумение обратиться ко взрослому. Такой ребенок может или не нуждаться в физической ласке, или вообще не переносить физических контактов.

Гиперактивность. Одна из самых распространенных поведенческих проблем в дошкольном возрасте. Основные признаки гиперактивного поведения - отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность. Гипердинамичный ребенок действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого не замышляет и сам искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Легко переносит наказания, не помнит обиды, не держит зла, поминутно ссорится со сверстниками и тут же мирится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе.

Самая большая проблема гипердинамичного ребенка - его отвлекаемость. Заинтересовавшись чем-то, он забывает о предыдущем, и ни одно дело не доводит до конца. Он любопытен, но не любознателен, ибо любознательность предполагает некоторое постоянство интереса.

Застенчивость. В психологии выделены так же три вида проявлений застенчивого поведения дошкольников:

- внешние наблюдаемые способы поведения, которые сигнализируют окружающим: «Я застенчив», с характерной неуверенностью, которая проявляется в ожидании неуспеха в осложненных ситуациях.
- физиологические симптомы, например, краска стыда.
- сильнейшие ощущения стесненности и самососредоточенности, самоанализ с хронической неуверенностью, распространяющейся на все виды деятельности.

Основной принцип поведения, определяющий природу застенчивости, - вести себя ровно и тихо. Поэтому застенчивому человеку приходится подавлять множество мыслей, чувств и побуждений, постоянно грозящих проявиться. Именно собственный внутренний мир и составляет ту среду, в которой живет застенчивый человек. И хотя внешне он может казаться неподвижным, в душе у него бушуют и сталкиваются потоки чувств и неудовлетворенных желаний.

Застенчивые дети представляют собой многочисленную категорию, которые ничем особенным не выделяются из общего количества детей, а часто являются «удобным». Эти дети внушаемы: они хорошо чувствуют отношение к себе взрослого, его эмоциональный настрой. Очень часто застенчивый ребенок бывает настолько робок, скован, что создается впечатление, что он не в состоянии справиться даже с простейшим заданием. Но его неудачи объясняются тем, что он не знает, как действовать, а тем, что его будут ругать. Таким детям требуется достаточно много времени, что бы

Thank you for trying Soda PDF

ознакомиться с заданием, понять, что от него требуется, какой должен быть результат.

Застенчивый дошкольник не умеет и не решается вступать в контакты с другими, малознакомыми и незнакомыми людьми. Даже среди хорошо знакомых он теряется, с трудом отвечает на вопросы, на обращение к нему взрослых (за исключением близких родственников). Они разговаривают и общаются избирательно, только по своему выбору. В основном, естественно, с домашними. Однако при ближайшем рассмотрении почти всегда отказывается, что у беззащитного, вроде бы робкого и застенчивого ребенка железная воля и очень властный, упрямый характер.

Тревожность. Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий.

Тревожность ребенка во многом зависит от уровня тревожности окружающих его взрослых. Высокая тревожность педагога или родителя передается ребенку. В семьях с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты.

Определить тревожность у ребенка помогают следующие критерии: постоянное беспокойство; трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо; мышечное напряжение (например, в области лица, шеи); раздражительность, нарушения сна.

У детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Мы можем отметить, что в психологической литературе пока нет единого определения понятия «нарушения поведения» у детей. Все попытки классификаций нарушений носят условных характер, так как поведение дошкольника чаще всего сочетает в себе черты нескольких поведенческих нарушений. Тем не менее, обобщая все вышеописанное, условно можно выделить 3 наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих поведенческие проблемы:

1. **Агрессивные дети** – выделяя данную группу, важно оценить степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших данное нарушение поведение.

2. **Эмоционально и двигательно-расторможенные дети** – относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг или страдают, то их экспрессивное поведение обязательно будет слишком громким и вызывающим.

3. **Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети** – это дети, стесняющиеся выражать свои эмоции, тихо переживающие свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

В поведении и развитии детей дошкольного возраста часто встречаю-

Thank you for using soda PDF

щиеся нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность, застенчивость), различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи) обусловлены, как правило, двумя факторами - ошибками воспитания или определенной незрелостью, минимальными поражениями нервной системы. Для выявления истинных причин поведения ребенка необходимо представлять симптоматику конкретных, часто встречающихся нарушений поведения, знание которой позволит правильно построить работу с ребенком, а для определения степени тяжести имеющегося у ребенка расстройства опираться на критерии оценки возможного отклонения в любом поведении.

Изобразительное творчество является одним из ведущих методов психокоррекции эмоциональных нарушений у детей и подростков. Еще в 30-х гг. для коррекции эмоционально-личностных проблем ребенка психоаналитиками был предложен метод арт-терапии.

Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на изобразительном искусстве. Основная задача арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания ребенка.

В различных исследованиях психологов было давно замечено: рисунки детей не только отражают уровень умственного развития и индивидуальные личностные особенности, но и являются своеобразной проекцией личности. Рисунок выступает как средство усиления чувства идентичности ребенка, помогает детям узнать себя и свои способности.

Р.Альшулер и Э.Крамер /6/ выделяют четыре типа изображений, показывающих как возрастную динамику развития рисунка, так и индивидуально личностные особенности ребенка. Это бесформенные и хаотичные каракули, конвенциальные стереотипы – схемы, пиктограммы и собственно художественные произведения. Каракули, например, представляя собой исходную стадию детского рисунка, в более старшем возрасте могут выражать чувство беспомощности и одиночества.

В стереотипных схематических изображениях и пиктограммах в более старшем возрасте проектируются сублимация подавленных желаний или потребность в защите. Символические изображения отражают подавленные аффекты в форме сублимации. Особое значение играет цвет. Например, преобладание серых тонов, черный цвет говорят об отсутствии жизнерадостности, а яркие насыщенные краски – об активном жизненном тонусе, оптимизме.

В отечественной психологии методы арт-терапии использовались в коррекции психических заболеваний у взрослых /7/ и неврозов у детей /8/.

Наиболее эффективна арт-терапия в коррекции страхов у детей и подрост-ков. С помощью метода рисования А.И. Захаров /8/ выделяет несколько этапов коррекции страхов у детей. За месяц до коррекции дети приносят свои рисунки психологу и показывают их в группе другим детям. Это активизирует ребенка, вызывает у него интерес к рисованию. На первых двух

занятиях по рисованию темы для рисунков выбирают сами дети. На последующих занятиях детям предлагаются тематические рисунки: «В детском саду», «На улице», «Я дома», «Моя семья», «Что мне снится страшного», «Кого я боюсь?», «Мой самый страшный день». Следующий этап занятий направлен на устранение страхов. Психолог совместно с ребенком составляет список страхов, затем предлагает ребенку нарисовать их. В процессе анализа детского рисунка психолог каждый раз должен выражать одобрение, вызывая у ребенка гордость за выполненное задание. Через несколько дней психолог проводит индивидуальное обсуждение рисунков. Ребенку последовательно показывают его рисунки и спрашивают, боится ли ребенок теперь. Отрицание ребенка обязательно надо закрепить похвалой. Оставшиеся страхи рисуют снова. Психолог просит ребенка нарисовать то, чего он уже не боится. Такая установка становится дополнительным стимулом к преодолению страха.

Кроме рисунков для коррекции страхов автор предлагает изготовление масок, фигурок из пластилина, конструкций из подручных материалов (проволоки, материи, веревок и др.).

В процессе работы ребенок творчески самовыражается, развивает свои художественные способности в целом, повышает сои адаптационные способности за счет раскрытия внутренних ресурсов.

Нами предлагается вариант работы с детьми дошкольного возраста по коррекции различных агрессивных состояний. Данная работа может проходить как индивидуального, так и в малых группах.

Цель данной индивидуальной арт-терапевтической программы – комплексное психокоррекционное, психопрофилактическое и развивающее воздействие.

Задачи:

- ослабление или устранение имеющихся у детей поведенческих и эмоциональных нарушений, появляющихся в форме депрессивных, тревожно-фобических реакций и невротических симптомов, агрессивных тенденций, импульсивности, симптомов психосоматических расстройств;
- формирование положительной самооценки;
- реализация творческого потенциала;
- развитие навыков психической саморегуляции и способности к конструктивному выражению эмоций, способствующих их более успешной адаптации к школе и социуму.

Thank you for trying Soda PDF

Таблица 1.

№	Название темы	Необходим ые материалы	Кол-во часов
1	**Вводное занятие**. *Задачи:* снятие эмоционального напряжения, активизация вообра-жения, экспрессивная деятельность.	бумага А3, гуашь, фломастеры, цветные карандаши, пастель, восковые мелки.	2 часа
2	**Каракули.** *Задачи:* релаксация, эмоциональное и моторное самовыражение, снятие внутреннего контроля, развитие воображения, получение диагности-ческой информации,	бумага А3/ватман, пастель, восковые мелки.	2 часа
3	**Рисуем чувство** *Задачи:* отреагирование напряжения, страхов, фантазий в ином восприя-тии, развитие уверенности в себе, осознание возможной победы над тревогой, страхом	бумага А3, изобразительные средства – на выбор ребенка.	2 часа
4	**Лепим свой страх**. *Задачи*: экспрессия негативных переживаний, отреагирование стра-хов, фантазий в ином восприятии, развитие уверенности в себе, осозна-ние возможной победы над тревогой, страхом, развитие моторики и становление произвольной регуля-ции деятельности.	пластилин, картон А4.	2 часа
5	**Истории в картинках** *Задачи:* проработка и коррекция негативных переживаний, развитие уверенности в себе, осознание воз-можной победы над тревогой, стра-хом, развитие моторики и становле-ние произвольной регуляции дея-тельности, самопознание и самосо-вершенствование, диагностическая информация.	Листы А4, изобразительные средства – на выбор ребенка	2 часа
6	**Монотипия** *Задачи*: обращение к внутренним резервам. Используя метод моноти-пии – создаем изображения: отвер-гаемый цвет, предпочитаемый цвет, смешивание	краски гуашь, листы формата А5, пластиковая кассета для СД диска.	2 часа
7	**Заключительное занятие.** *Задачи*: проявление «Я-концепции», самооценки, самопринятия.	по выбору ребенка.	2 часа

Данная психокоррекционная программа рассчитана на детей дошкольного возраста, для эмоционального состояния которых характерно проявление повышенного уровня тревожности. Тревожность как черта личности характеризуется относительно устойчивой склонностью человека воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях и реагировать на них усилением состояния тревоги. Ее проявление в подверженности действию различных стрессоров всегда индивидуализировано: личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как несущий в себе потенциальную угрозу или опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности.

1. *Даль В. Толковый словарь. -М., 1990.*
2. *Симонов П.В. Потребностно-информационная теория эмоций // Вопр. психологии, №6, 1982. - С. 44-56.*
3. *Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. -М.: Педагогика, 1983. - С. 125-135.*
4. *Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. -М.: Просвещение, 1989. - С. 238-254.*
5. *Раттер М. Помощь трудным детям. -М.: Прогресс, 1987. - 421 с.*
6. *Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция [Текст] / И.А. Фурманов. - Мн.: Ильин, 1996.*
7. *Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М., 2006.*
8. *Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей. - Вопр. психол., 1982, в. 1. с. 59—68.*

Summary

In this article the problems of aggressiveness are examined in preschool age. Authors are offered the program of employments on the correction of the aggressive states.

Түйін

Мектепке дейінгі жастағы басқыншылықтың мәселелерін осы бапта қарала-ды. Авторлармен агрессивті күйлерді коррекция бойынша жұмыстардың бағдарламасын ұсынылады

Thank you for using Soda PDF

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И СНИЖЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

А.З. Бисенова – учитель-воспитатель специализированного комплекса «Жануя»

Интеграция в общество детей с ограниченными возможностями, наруше-ниями интеллекта не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Имеющийся дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития. Поэтому такой ребенок не всегда в состоянии адекватно воспринять социальные нормы и требования. Психологическая поддержка и педагогическая работа, как правило, в определенном возрасте – основное, в чем нуждаются дети и подростки, отстающие в развитии.

Таким образом, в современной социально-экономической ситуации вопросы социальной адаптации детей с нарушениями в развитии (соответственно, с особыми образовательными потребностями), в частности, важна их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями определяющая возможность трудоустройства приобретают особую актуальность. Формирование социальной адаптации таких детей должно начинаться еще с дошкольного возраста.

Ряд авторов говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнении жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду (Щербакова А.М., Москаленко Н.В., 2001; Трубачева Т.П., Сементайн Н.А., 1998).

У детей с нарушением интеллекта обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отно-шение к общественным поручениям (Зарин А., 1990; Логинова Е.Т., 1990; Аунапауу Т., 1982). Ряд исследователей подчеркивают роль детского коллектива для формирования активной жизненной позиции учеников. Для этого рекомендуется создавать положительный микроклимат в группе, который позволит включить всех учащихся в деятельность класса с учетом их особен-ностей и наклонностей. Другие авторы говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляет-ся работа по конкретизации и уточнении жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду, формирование коммуникативных навыков (Щербакова А.М., Москаленко Н.В., 2001; Трубачева Т.П., Сементайн Н.А., 1998).

Как известно, клиника интеллектуальных нарушений под умственной отсталостью понимает стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга. Причины возникновения умственной отсталости разнообразны /1/. К

Thanks to the author for the PDF

ним относятся наследственные заболевания (микроцефалия, фенилкетонурия, наследственные болезни соединительной ткани, наследственные дегенеративные заболевания центральной нервной системы и др.), нарушения в строении и числе хромосом (синдром Дауна, олигофрения с ломкой Х-хромосомы, синдромы Клайнфельтера, Шерешевского-Тернера и др.). Вызвать умственную отсталость могут различного рода патогенные (вредоносные) факторы, которые воздействуют на плод в период внутриутробного развития.

В первую очередь к ним относятся внутриутробные инфекции: хронические – токсоплазмоз, листериоз, сифилис, цитомегалия и др., вирусные – краснуха, эпидемический паротит (свинка), корь, ветряная оспа, грипп и др. На более поздних сроках беременности острые инфекционные заболевания матери могут привести к внутриутробному заражению плода и возникновению у него внутриутробного энцефалита или менингоэнцефалита.

Неблагоприятное воздействие на развитие мозга плода оказывают некоторые хронические болезни матери: заболевания сердечно-сосудистой системы, почек, печени. Применение лекарственных препаратов, которые противопоказаны к использованию в период беременности, может вызвать интоксикацию плода (некоторые антибиотики, ряд нейролептических и противосудорожных препаратов, гормоны, плодоизгоняющие средства). Пагубно сказываются на развитии плода курение, алкоголизм, наркомания родителей, неправильное питание матери, различные физические и психические травмы, перенесенные в период беременности, работа женщины на вредном производстве до беременности и в период беременности, неблагоприятные условия окружающей среды, повышенный радиационный фон в местности, где проживает беременная женщина /2/.

Иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору или групповым антигенам крови, проявляющийся в виде гемолитической болезни новорожденных, также может быть причиной умственной отсталости.

В период родов патогенными факторами являются родовые травмы мозга. В период после родов умственная отсталость может быть вызвана пейроинфекциями (менингит, менингоэнцефалит, параинфекционный энцефалит). Реже ее причиной могут быть черепно-мозговые травмы, интоксикации (отравления).

Установлено, что степень снижения интеллекта зависит от времени воздействия патогенного фактора. Например, заболевание беременной женщины в первые три месяца беременности краснухой может быть причиной умствен-ной отсталости будущего ребенка, при заболевании в более поздние сроки нарушения будут менее выражены и могут привести к задержке психического, речевого развития /3/.

Для успешной социальной адаптации рекомендуется расширять бытовой и социальный опыт детей с нарушениями интеллекта. Эту задачу можно решать средствами специального образования, но при этом возникает про-

блема: учащиеся с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому при обучении необходимо уделять внимание востребованности теоретических знаний в повседневной жизни. Для этого необходимо связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью (Трубачева Т.П., Сементайн Н.А., 1998). На предметах общеобразовательного цикла рекомендуется по возможности приближать учебный процесс к реальным, жизненным условиям, например, моделировать жизненные и производственные ситуации (Антропов А.П., 1990; Белопольская Н.Л., 1997). При обучении детей с нарушением интеллекта рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности (Баряева Л.Б., 1990; Белопольская Н.Л., 1997). Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при создании условий для эмоционального, ситуативно-делового общения с взрослым (Кулеш Э., 1990).

Для успешной социально-трудовой адаптации надо формировать у умственно отсталых детей адекватное восприятие своей социальной роли и окружающих (Намазбаева Ж.И., Чумакова О.Ф., 1991). В противном случае в будущем умственно отсталые дети не смогут выбрать соответствующую уровню их развития профессию.

Традиционно считается, что основной составляющей и механизмом процесса социализации является адаптация, под влиянием которой человек обретает черты социальности, становится полноправным членом общества. Однако стать существом социальным, не имея для этого внутренних предпосылок, под влиянием одних только внешних условий. Степень социальности взрослого далека от полного стопроцентного слияния с социумом, иначе не существовало бы проблем дезадаптации, проблем корректировки асоциальных форм поведения, человек не переживал бы свою инородность в мире себе подобных, не мучался бы от того, что его не понимают другие.

В ходе социального развития человека изменяются формы социального взаимодействия его с обществом, возрастает мера соответствия требованиям, нормам последнего. Но это есть лишь количественные изменения. В ходе индивидуального развития ребенка нельзя зафиксировать момент качественного изменения или скачка, означающего смену его биологического существования и переход к социальному. Этот скачок совершается не в ходе онтогенеза, а в процессе филогенеза рода человеческого.

В.Г. Харчева в "Основах социологии" выделяет две формы социализации: адаптацию, или пассивное приспособление человека к среде и ее требованиям, и интеграцию, или активное взаимодействие человека со средой, где за ним остается право выбора и оказания воздействия на среду. Трансформируя, преобразуя среду под себя и свои нужды, индивид руководствуется принципами необходимости и целесообразности. Последние выступают в качестве детерминант процессов интеграции личности и общества /4/.

Встает закономерный вопрос: что порождает саму адаптацию как форму, механизм или составляющую процесса социализации? Иными словами, в чем

причина адаптации? В биологии целью адаптации, обусловливающей ее протекание, считается полезность всякого приспособления для выживания и размножения особей. При этом адаптивные изменения следуют за изменениями экологических условий и представляют собой прогрессивные усовершенствования. Все прочие изменения, носящие случайный характер или не способствующие лучшему выживанию и размножению, не воспроизводятся генетически у последующих поколений.

Психологический смысл адаптации или ее полезность для социализирующегося субъекта может заключаться в избавлении от чувства страха, одиночества или сокращении сроков социального научения (обучения), когда, опираясь на общественный или групповой опыт, человек избавляется от необходимости проб и ошибок, сразу выбирая более подходящую программу поведения. Возможно, что причиной адаптации является и ее полезность для группы, которая заинтересована в сохранении своей численности, а также стабильности психологической структуры.

Успешность и скорость адаптации не одинаковы у разных людей. В этом смысле принято говорить о степени социальной адаптированности или дезадаптированности индивида.

Поскольку социальная адаптация протекает в условиях социального взаимодействия людей, то степень адаптированности субъекта к группе или социуму будет определяться, с одной стороны, свойствами социальной среды, а с другой - его собственными свойствами и качествами. К числу социальных (или средовых) факторов, определяющих успешность адаптации, относятся однородность группы, значимость и компетентность ее членов, их социальное положение, жесткость и единообразие предъявляемых требований, численность группы, характер деятельности ее членов. К личностным или субъективным факторам - уровень тревожности, компетентности человека, его самооценка, степень идентификации себя с группой или иной социальной общностью и приверженности ей, а также пол, возраст и некоторые типологические особенности.

Система субъективных личностных факторов определяет адаптивную изменчивость человека. В ходе взаимодействия человек и среда подвержены адаптивным изменениям, правда, не всегда в одинаковой степени: иногда более изменчивым оказывается субъект, иногда социальная среда.

Процессы социализации и социальной адаптации тесно взаимосвязаны, так как отражают единый процесс взаимодействия личности и общества. Часто социализация связывается только с общим развитием, а адаптация - с приспособительными процессами уже сформировавшейся личности в новых условиях общения и деятельности. Явление социализации определяется как процесс и результат активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. Понятие социализации в большей степени имеет отношение к социальному опыту, развитию и становлению личности под воздействием общества, институтов и агентов социали-

зации. В процессе социализации формируются психологические механизмы взаимодействия личности со средой, осуществляется в процессе адаптации.

В ходе социализации осуществляются развитие, формирование и становление личности, в то же время социализация личности является необходимым условием адаптации индивида в обществе. Социальная адаптация является одним их основных механизмов социализации, одним из путей более полной социализации.

Социальная адаптация это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды; результат этого процесса /5/.

Социально-психологическим содержанием социальной адаптации является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы. Процесс адаптации в психоаналитической концепции можно представить в виде обобщенной формулы: конфликт – тревога – защитные реакции. Социализация личности определяется вытеснением влечения и переключения энергии на санкционированные обществом объекты /6/, а также как результат стремления личности компенсировать и сверхкомпенсировать свою неполноценность /7/.

Подход Э.Эриксона предполагает наличие позитивного выхода из ситуации противоречия и эмоциональной нестабильности в направлении гармонического равновесия личности и среды: противоречие – тревога – защитные реакции индивида и среды – гармоническое равновесие или конфликт /8/.

Современные психоаналитики вслед за З.Фрейдом выделяют две разновидности адаптации:

- Аллопластическая адаптация, которая осуществляется за счет изменений во внешнем мире, совершаемых человеком для приведения его в состояние со своими потребностями.
- Аутопластическая адаптация, которая обеспечивается изменениями личности (ее структуры, умений, навыков и т.п.), помогающих ей приспосабливается к среде.

Эти две собственно психические разновидности адаптации дополняются еще одной: поиск индивидом благоприятной для него среды.

Гуманистическое направление исследований социальной адаптации критикует понимание адаптации в рамках гомеостатической модели и выдвигает положение об оптимальном взаимодействии личности и среды. Основными критериями адаптированности здесь выступает степень интеграции личности и среды. Целью адаптации является достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума. При этом процесс адаптации не есть процесс равновесия организма и среды. Процесс адаптации в этом случае можно описать формулой: «конфликт – фрустрация – акт приспособления».

В основе концепций этого направления лежит понятие здоровой, самоактуализирующейся личности, которая стремится к достижению своих жизнен-

ных целей, развивая и используя свой творческий потенциал. Равновесие, ускоренность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Только стремление к развитию, к личностному росту, т.е. к самоактуализации, образует основу для развития и человека, и общества.

Выделяют два уровня адаптированности: адаптация и дезадаптация. Адаптация наступает при достижении оптимального взаимоотношения между личностью и средой за счет конструктивного поведения. В случае отсутствия оптимального взаимоотношения личности и среды вследствие доминирова-ния неконструктивных реакций или несостоятельности конструктивных подходов наступает дезадаптация. Процесс адаптации в когнитивной психо-логии личности можно представить формулой: «конфликт – угроза – реакция приспособления».

Таким образом, для детей с нарушениями интеллекта термин социальная адаптация (автор термина Шипицина Л.М.) означает приспособление, приведение индивидуального и группового поведения "особых" детей в соответствие с системой общественных норм и ценностей. У "особых" детей, из-за дефектов развития, затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватно реагировать на происходящие изменения. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и привести к отклонению в поведении. В задачи развития и воспитания "особых" детей входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, осознанного выполнения социальных норм и правил. Социальная адаптация открывает "особым" детям возможность активного участия в общественной жизни /9/.

1. Учащиеся вспомогательной школы (клинико-психологическое изучение) /Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. - М.: Педагогика, 1979. - 232 с.

2. Певзнер М.С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). - М.: Просвещение, 1959. - 486 с.

3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.

4. Харчева В.Г. Основы социологии. - М.: Логос, 2000, серия "Учебник XXI века", 302 с.

5. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Изд-во: Прайм-Еврознак, 2005.

6. Фрейд З. Психология бессознательного. -СПб: «Питер», 2004.

7. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности. Адлер А. - М.,2009.

8. Эриксон Э.Г. Детство и общество./Пер. [с англ.] и науч. ред. А.А. Алексеев. - СПб.: Летний сад, 2000.

9. В поисках нравственного смысла образования школьников: Материалы обл. конф.: В 3 ч. / Омск. гос. пед. ун-т; Под ред. М.Н. Аплетаева. - Омск : [б. и.], 2000 - с.52.

Резюме

В данной статье рассматриваются особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями и сниженным интеллектом.

Түйін

Ақыл-ойы төмен және мүмкіндіктері шектеулі балалардың әлеуметтікке бейімделуінің ерекшеліктері қарастырылады.

Summary

This article discusses the features of social adaptation of children with disabilities and reduced intelligence.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Л.С. Кулунчакова –
воспитатель специализированного комплекса «Жануя»

Функция воспитателя в организации совместной деятельности заклюю-чается в умении ставить научно обоснованные цели и задачи, побуждать воспитанника к достижению этих целей, к выполнению предстоящей деятельности (с определением основных способов ее организации, последовательности выполнения и предполагаемых результатов). При этом воспитателю необходимо уметь понять мотивы, потребность, социальные ожидания воспитуемого, побуждающие его к деятельности.

Нередко педагоги, коллектив класса не проявляют достаточной настойчивости и терпения, чтобы вскрыть подлинные причины плохого поведения подростка. Иногда же эти причины известны, но воспитатели не утруждают себя выработкой индивидуального подхода для восстановления нормального положения подростка в школе и правильного к нему отношения. Факты в основном подтверждают это: по отношению к большинству несовершеннолетних правонарушителей в школе не было индивидуального подхода. Во многих случаях школьный коллектив открыто недолюбливал трудных подростков с нарушением интеллекта и отрицательно к ним относился. А в некоторых случаях школа переводила таких подростков на индивидуальное обучение, тем самым, изолируя их от коллектива.

Среди подростков, совершивших правонарушение, большинство вообще убегают из школы-интерната. Низкая успеваемость, отрицательное отношение к учебе характеризуют, как правило, умственно отсталого подростка. Самостоятельно справиться с отставанием они не могут, педагоги также не в состоянии им помочь из-за ограниченности времени. Подросток начинает совершать различные проступки и правонарушения с целью завоевания авторитета.

Thank you for using Soda PDF

Таким образом, если мы хотим предупредить правонарушение, необходимо решить задачу - восстановить у каждого трудного подростка положительное отношение к учебе. Надо воспитывать потребность в знаниях, развивать познавательные мотивы, прививать им соответствующие учебные навыки и умения.

Особенно чутким должен быть подход к подросткам в вопросах полового воспитания. Основа правильного полового воспитания - развитие нравственных эстетических чувств.

Одним из лучших методов работы с подростком является метод убеждения и сопоставления фактов, определение требований.

Каждому возрасту присущ свой характер взаимоотношений между личностью и внешним миром. Это необходимо учитывать при установлении контактов с подростками. Всякое непонимание психологии подростка, особенно умственно отсталого ребенка, попытка навязать ему чужую позицию ведет к неудаче, к утере взаимопонимания.

Именно когда взрослые не поняли своего воспитанника, появляется трудный подросток. Правильно работать с детьми, особенно с трудными - значит установить тесный контакт с ними и правильно понять их. Каждому подростку нужен свой взрослый человек: отец, мать, учитель, шеф. Но для умственно отсталых подростков, находящихся в условиях школы-интерната, особенно необходим воспитатель, который пользуется его авторитетом.

Трудный ребенок приходит в школу из неблагополучной семьи. Такой мальчик интуитивно ищет среди окружающих людей мужчину, наделенного определенными чертами, как мужество, смелость, находчивость, разносторонними умениями. И в школе ему трудно бывает найти такой образец для подражания.

Развитие и становление личности подростка и в том числе проявление различных аномалий можно считать отражением взглядов и интересов семьи, в которой ребенок родился, эмоциональная сфера, и основы его нравственности формировались именно в семье еще до поступления его в школу.

С такими отрицательными социальными явлениями, как семейные конфликты, рост количества разводов, падение рождаемости, прямо связан рост числа трудных подростков. Подросток, который не может гордиться своими родителями, лишен психологического комфорта в жизни.

Большое значение имеет включение несовершеннолетних через труд в широкие социальные связи. Следует привлекать подростков, разумеется, с учетом их возрастных и индивидуальных возможностей, к участию в больших и серьезных делах: благоустройство и озеленение своего населенного пункта, сельскохозяйственные и строительные работы, детские, лесничества, школьные трудовые лагеря и.т.д.

В.А. Сухомлинский писал: «Трудовое воспитание является практической подготовкой молодого поколения к участию в общественном производстве и вместе с тем важнейшим элементом нравственного, интеллектуального и

эстетического воспитания» /1/.

Оказывая воспитательное воздействие на подростка, нужно быть чутким и тактичным. Не следует придираться к мелочам. Нельзя воспитать без доверия, можно лишь принудить воспитуемого к формальному выполнению требований. Подростки хорошо чувствуют отношение к ним взрослых, уважение или неуважение к себе.

У умственно отсталого подростка надо в первую очередь выявлять положительные качества, на базе которых только и возможно достижение с ним психологического контакта и его перевоспитание.

Изучение недостатков такого подростка чаще происходит опосредованно (через других лиц в ходе конкретной деятельности, в естественной обстановке).

Надо всемерно побуждать воспитанника к самопознанию и самооценке. Привлечь в качестве своих союзников тех, кто положительно влияет на ребят, и нейтрализовать тех, кто оказывает отрицательное влияние.

Являясь членом антисоциальной микросреды, совершая аморальные проступки и преступления, подросток приобретает целый ряд отрицательных привычек, навыков, стереотипов поведения. При перевоспитании необходимо сначала разрушить приобретенные отрицательные стереотипы поведения. Вместе с тем в таком подростке следует воспитывать способность трудиться, а затем превращать эту способность в потребность, которая должна стать доминирующей чертой личности.

Начиная работу с подростком, надо в нем самом вырабатывать установку на исправление: переделку собственной личности через труд и самовоспитание. При этом следует исходить из оптимистического прогноза, что в каждом подростке можно обнаружить положительные черты. Опираясь на эти положительные черты, подросток может сформировать в себе социально-положительную личность, задача же воспитателя помочь ему в этом.

Чувство коллективизма, доброту и просто трудовые навыки невозможно воспитать без коллектива, который является одним из главных факторов воздействия на личность и, особенно на ее перевоспитание.

Воспитательный процесс - процесс творческий, строящийся на учете индивидуальных особенностей личности подростка, группы подростков и всего коллектива в целом.

Нередки случаи, когда рассматриваемые подростки оказывают скрытое, а порой и открытое сопротивление воспитательному воздействию. Воспитательная работа с такими подростками требует от воспитателя проявления незаурядных личностных качеств: настойчивости и целеустремленности, чуткости и внимания, разносторонних педагогических знаний и навыков.

Из большого арсенала средств, которые имеются в распоряжении воспитателя, он обязан отобрать и применить именно те, которые дают максимальный эффект в данном случае. Педагогической работе с подростками, имеющими нарушения интеллекта, должны быть чужды формализм, боязнь нового

Thank you for trying Soda PDF

и главное - равнодушие к их судьбам. Лица, посвятившие себя тяжелой и благородной деятельности с такими подростками, должны волевыми и талантливыми педагогами.

Воспитатель должен обладать умением слушать собеседника и, общаясь с ним, составлять представление об его индивидуальных особенностях. К этим особенностям относятся в первую очередь темперамент, тип высшей нервной деятельности, черты характера, направленность личности и состояние подростка. Суровый, строгий тон в беседе с уклоняющимся от работы и учебы парнем сангвинического темперамента может дать положительные результаты, но этот же тон будет совершенно неприемлем в беседе с подростком слабого типа, у которого взаимоотношения с коллективом и трудовой процесс не ладятся из-за робости и застенчивости. В этом случае надо посочувствовать, подбодрить его, вселить уверенность в себя. Для этого нужно руководствоваться не только интуицией и опытом общения, но и изучать психологию человека, с тем, чтобы в затруднительных случаях использовать научные рекомендации для организации контакта с людьми.

Желательно, чтобы воспитатель обладал яркой индивидуальностью и уникальностью, располагал к себе подростка.

Воспитание нового человека и ликвидация преступности в нашей стране прямо связаны с проблемой воспитания детей и подростков. Своевременное выявление причин отклоненного поведения подростков, ликвидация этих причин и условий, их порождающих, воспитание всесторонне развитой и нравственно здоровой смены - одна из главных задач сегодняшнего дня /2/.

Формирование навыков и привычек общественного поведения у подростков с нарушением интеллекта /3/.

1. Формирование умений, навыков и привычек дисциплинированного поведения:

- привычка вовремя приходить на занятия и проводимые мероприятия, умение активно выступать против нарушителей правил (опаздывающих или пропускающих занятия по неуважительной причине);
- привычка оказывать помощь неорганизованным или больным товарищам;
- умение распределять свое время таким образом, чтобы его хватало на выполнение заданий и общественных дел;
- умение самостоятельно подбирать оборудование, необходимое на уроке и при выполнении домашних, внеклассных занятий;
- умение оказывать помощь товарищам, испытывающим затруднения при выполнении заданий, поручений;
- привычка внимательно слушать объяснение учителя, воспитателя и других старших товарищей;
- умение спокойно, правильно реагировать на замечания, не вступая в пререкания (особенно при обсуждении отметок);
- привычка к точному выполнению правил поведения в мастерских и

Thank you for using Soda PDF

соблюдению техники безопасности;

- привычка точно соблюдать правила уличного (дорожного) движения для пешеходов;
- умение принимать активное участие в борьбе с нарушителем правил дорожного движения;
- привычка дисциплинированно и культурно вести себя в публичных местах (театрах, кино, парках, садах, магазинах и т д.);

2. Формирование умений, навыков и привычек вежливого обращения с окружающими:

- привычка здороваться не только с сотрудниками школы (учителями, воспитателями и др.), но всеми ее посетителями (в школе-интернате добиться этого бывает гораздо труднее, чем в общеобразовательной школе);
- умение замечать и исправлять недостатки собственного поведения;
- умение выслушивать своего собеседника до конца (не перебивая);
- умение скромно и понятно изложить свою просьбу (претензию и т д.);
- умение четко реагировать на состояние окружающих и считаться с ним (например, соблюдать тишину, когда она необходима другим для работы или отдыха, успокоить обиженного товарища и др.);
- умение морально поддерживать окружающих, подчинять в необходимых случаях личное настроение настроению товарищей, близких, родных;
- умение просить извинение в связи с нарушением правил;
- умение правильно и самостоятельно ориентироваться в незнакомой обстановке;
- умение соблюдать этикет в отношении старших, сверстников, представителей противоположного пола, гостей и т. д.;
- привычка бережно относится к родной природе;
- умение приумножать богатства родной природы (посадка деревьев, цветов и т.д.);
- привычка помогать младшим товарищам при выполнении ими домашних заданий, во время игр и тд.; умение разбираться в причинах конфликтов младших товарищей, защищать обиженных и доброжелательно разъяснять обидчикам их неправоту;
- умение самостоятельно определять вид помощи, в которой нуждается старший, больной, престарелый;
- привычка отказываться от удовлетворения своих интересов и потребностей, если они противоречат интересам окружающих;
- привычка соблюдать общие для всех нормы и правила;
- умение предъявлять равные требования к окружающим и самому себе (в пределах реальных возможностей);
- привычка добросовестно и творчески выполнять общественные поручения;
- умение подчинять (в необходимых случаях) личные интересы интересам

Thank you for trying Soda PDF

коллектива;

- умение правильно оценивать личные заслуги в достижении общих результатов;
- учение правильно относиться к критическим замечаниям, признавать вину и исправлять недостатки;
- умение активно выступать против проявлений зазнайства, пренебрежительного отношения к товарищам, против эгоизма;

3. Нормирование представлений о долге, чести и совести:

- представление об общественной значимости школьных правил, принятых в нашем обществе, моральных и правовых норм; чувство уважения к этим правилам и нормам, потребность в добросовестном соблюдении этих норм;
- представление о том, что мнение коллектива объективнее (как правило) мнения одного из его членов, требовательное отношение к себе;
- убеждение в том, что честность есть качество, которое уважается чле-нами нашего общества;
- чувство ответственности за свои поступки;
- представление о долге как о верности данному себе и коллективу;
- чувство общественного долга;

4. Формирование представлений о товариществе и дружбе:

- представление о товариществе, право называться товарищем, т.е. подтверждать конкретными делами;
- представление истинной и ложной дружбе (настоящий друг не подсказывает, не списывает, вместо этого он помогает и объясняет, настоящий друг не тот, кто много говорит о дружбе, а тот, кто поступает, как друг), потребность и способность оценивать свои поступки с точки зрения интересов истинной дружбы;
- представление о равноправии в нашей стране мужчин и женщин, чувство уважительного отношения к женщине;
- представление о родителях, учителях и др. как о старших товарищах и искренних друзьях детей: чувство уважения, любви и благодарности по отношению к старшим за их заботу о детях;
- потребность проявлять по отношению к взрослым внимание, любовь и благодарность за их заботу о детях.

5. Формирование первоначальных нравственно эстетических представлений:

- общее представление о том, что отношение человека к природе определяется уровнем его нравственного развития, непримиримость к проявлениям безразличного и жестокого отношения к природе;
- представления о внутренней красоте человека как о проявлении его нравственной воспитанности; внутренняя красота человека проявляется в его отношении к работе, общественным обязанностям и т.д.;

Thank you for trying Soda PDF

- представление о важности единства внешней и внутренней красоты человека;
- чувство уважения к человеку за его нравственные достоинства, способность испытывать эстетическое наслаждение от внешнего вида человека, соответствующего эстетическим запросам общества /3, стр.30-31/.;

Повышению эффективности методов нравственного воспитания способствует использование поощрения и наказания.

Поощрение - это такое педагогическое воздействие на ребенка (или коллектив), когда воспитатель (или коллектив) выражает положительную оценку поступков поведения учащегося (или коллектива). Воспитательная ценность поощрений очень высока. Они повышают чувство ответственности за свои дела и поступки, укрепляют веру в свои силы, повышают чувство собственного достоинства, самооценку личности, способствуют формированию положительных отношений между воспитателями и учащимися, а при коллективных поощрениях сплачивают детский коллектив.

В специализированной школе могут успешно практиковаться следующие формы индивидуального и коллективного поощрения: устное одобрение, вынесение благодарности, занесение на доску Почета, награждение Почетными грамотами, подарками, фотографирование, вручение вымпелов, организация походов, поездок и т.д.

В общеобразовательной школе принято поощрять за такие положительные действия и поступки, совершение которых требовало от ребенка определенных усилий. В общем, это верно и для школы-интерната. Однако в такой школе ребенок на определенном этапе своего развития может заслужить поощрение даже за одну готовность совершить положительный поступок.

Разумеется, что, похвалив за хорошие побуждения и хороший поступок, воспитатель тут же должен указать на недопустимость нарушения дисциплины.

Зрелость коллектива учащихся специализированной школы не достигает того уровня, какой имеет место в массовой школе. Однако это не исключает коллективного обсуждения вопросов, связанных с поощрением учащихся вспомогательной школы. Практика показывает, что при умелом педагогическом подходе обеспечивается активное и эффективное участие умственно отсталых школьников в обсуждении этих вопросов.

Поощрения не должны быть средством положительной оценки личности ученика. Они должны быть средством оценки действий или поступков. Так, например, ученик поощряется не за честность вообще, а за честный поступок, не за трудолюбие, а за хорошо выполненное дело. Разумеется, такую дифференциацию провести трудно, но необходимо, так как умственно отсталый ребенок может решить, что он обладает выдающимися качествами» (трудолюбием, честностью и тд.), и перестанет совершать поступки, которые являются средством формирования этих качеств.

Важно добиваться того, чтобы ребенок испытывал удовлетворение,

радость не столько от получения награды, сколько от достигнутого результата. Добиться этого трудно, но необходимо.

Следует позаботиться о том, чтобы ребенок не знал заранее, что за такой-то конкретный поступок он получит вознаграждение. В противном случае у него могут сформироваться потребительские мотивы, что, в свою очередь, затормозит процесс нравственного развития ребенка.

Поощрение - ведущее вспомогательное средство воспитания умственно отсталых детей. Нельзя не согласиться с мыслью о том, что «если маловажный поступок останется без внимания - полбеды, а если хороший поступок не вызовет похвалы - большая беда» /1/.

Наказание - такое воздействие на личность отдельного ученика или на коллектив в целом, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает учащихся следовать определенным требованиям, принятым в коллективе. Психологический смысл наказания состоит в том, что оно должно вызвать у учащихся чувство стыда и вины.

Именно такой точки зрения придерживались выдающиеся советские педагоги А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. «Сущность наказания, - писал Макаренко, - в том, что человек переживает то, что он осужден коллективом, зная, что поступил не правильно, то есть в наказании нет подавленности, а есть переживание ошибки, есть переживание отрешения от коллектива, хотя бы минимального»/2/. «Я добивался того, чтобы, осмыслив свой дурной поступок, - писал Сухомлинский, - подросток переживал мысль: я должен быть не таким, какой я сейчас» /1/.

Для того, чтобы наказание имело воспитательный смысл, каждому педагогу и воспитателю необходимо помнить, что оно должно выполнять роль наставления, а не возмездия за проступок. Заметим, кстати, что об этом говорит и семантика слова «наказ» - наставление, которое явно отличается от понятия «взыскание» (то есть «спрос», «возмездие»), более уместное в юриспруденции. Их не следует смешивать. Это понятия неравнозначные.

Задача воспитателя состоит в том, чтобы ребенок увидел в наказании своеобразную форму уважения к его личности, поскольку оно выражает веру в его способность исправиться. Именно из этого исходил А.С Макаренко, когда говорил, что право получить наказание имели только колонисты, а не вновь прибывшие, которые еще звания колониста не имели «Я наказывал только лучших», - говорил он /2/.

При каких условиях наказание оказывается эффективным в условиях специализированной школы. В том случае, если ребенок понимает и чувствует, что наказан за нарушение общепринятых норм по ведения, испытывает при этом стыд, раскаяние и желание исправиться.

Наказание, рождающее у учащихся массовой школы чувство страха, вызывает у них состояние подавленности и никак не способствует преодолению имеющихся недостатков. Такое наказание даже может усугублять неправиль-

ное поведение. В условиях специализированной школы оно чревато еще большими отрицательными последствиями. Боязнь наказания и обусловленных им последствий может вызвать у ученика специализированной школы патологические нервные процессы, ухудшить его психофизическое состояние, вызвать заторможенность или, наоборот, повышенную возбудимость, спровоцировать аффективные вспышки.

Учащийся массовой школы оказывается в состоянии как то адаптироваться к привычному страху. Иногда ему удается побороть этот страх наказания путем самовнушения Присущая умственно отсталому ребенку слабость регулирующей функции речи и повышенная впечатлительность, как правило, лишают его названных средств борьбы со страхом перед наказанием. В результате он отвечает на такое наказание откровенным обманом или открытым унижением в форме вымаливания прощения.

Силу наказания практически измерить очень трудно, так как на разных детей оно оказывает различное влияние. Но, несомненно одно, чем выше авторитет педагога в глазах ребенка, чем ближе, откровеннее и теплее отношения между ними, тем выше эффективность даже самого незначительного наказания. Иногда бывает достаточно самого незначительного упрека, легкого замечания, чтобы вызвать у ребенка острое чувство вины, переживание неудовлетворенности собой /4/.

Учитель и воспитатель в глазах умственно отсталого ребенка имеют почти непререкаемый авторитет. Это открывает широкие возможности для того, чтобы построить свою работу таким образом, чтобы вообще исключить всякие наказания из арсенала средств школы. Учителя и воспитатели этих школ могут предупредить такие ситуации, при которых они или коллектив учащихся оказывались бы вынужденными кого-либо наказывать.

Наказания должны быть очень индивидуализированы. Это означает, что они могут применяться лишь после того, как педагог выяснит мотивы, причины поступка и учтет возможные последствия.

Строгая индивидуализация наказаний в специализированной школе означает учет особенностей структуры дефекта, нервной системы, уровня интеллектуального развития и особенностей эмоционально-волевой сферы ребенка.

В тех случаях, например, когда ребенок отличается большой импульсивностью, расторможенностью, наказание может быть отсроченным. При прочих равных условиях мера наказания расторможенных детей должна быть минимальной. Это связано с тем, что они бурно и неадекватно реагируют на осуждение своих поступков. Замечено, что расторможенные дети относятся к наказаниям очень болезненно. Детей заторможенных, малоактивных следует наказывать непосредственно после разбора всех обстоятельств, связанных с нарушением норм нравственности. Мера осуждения выбирается в зависимости от последствий поступка и отношения к нему ребенка. Чем глубже его переживания, тем меньше должна быть мера наказания.

Thank you for trying Soda PDF

Очень желательно, чтобы наказывающий ребенка педагог или воспитатель дал ему возможность почувствовать, что наказание есть вынужденная мера в интересах самого ребенка, следует вы сказать уверенность в том, что наказание поможет ребенку избавиться от недостатков, и он никогда больше не даст повода для упреков.

Определяя вид наказания, педагог и воспитатель должны исходить не только из характера проступка, но и учитывать прежние наказания.

Какие виды наказания возможны в специализированной школе? Их можно подразделить на три основные группы:

1. Наказания, связанные с выражением морального порицания, общественного осуждения: а) устное замечание, выговор, сделанные наедине, б) устное замечание, выговор, сделанные публично; в) публичное обсуждение (классное собрание, педсовет и пр.), письменное осуждение в стенгазете, в приказе и пр.

2. Наказания, связанные с ограничением или лишением определенных прав: а) снятие с выборной должности; б) неизбрание на выборную должность, в) лишение награды, подарка, г) лишение права принимать участие в экскурсии, культпоходе, в состязаниях и пр.

3. Наказания, связанные с наложением дополнительных обязанностей, по принципу естественных последствий проступка намусорил - убери, сломал - почини, нагрубил - извинись, подвел - исправь, помоги и пр.

Какую избрать меру наказания и в каких случаях, определить в теоретическом плане весьма сложно. Успех дела решают педагогическая грамотность педагога, его психологическая зоркость, опыт, интуиция (как проявление опыта и мастерства), высокая профессиональная и человеческая культура, педагогический такт.

В той школе следует избегать таких в достаточной мере традиционных методов наказания, как вызов к столу, удаление из класса. Ставить провинившегося ученика около стола учителя по меньшей мере бесполезно. Стоящий около стола ученик отвлекается сам и отвлекает других. Кроме того, он, как правило, не обнаруживает заметного раскаяния за проступок.

Удаление из класса выключает ребенка из общего рабочего ритма, провоцирует состояние повышенного возбуждения или, наоборот, заторможенности, углубляет конфликт. Удаленный из класса ученик не чувствует осуждения со стороны коллектива, в отдельных случаях это удаление используется им в качестве способа самоутверждения. Заметим, что удаленные из класса мешают заниматься другим классам и от безделья совершают новые проступки.

Завершая анализ, мы еще раз подчеркиваем, что наказания должны быть сведены до минимума, от них вообще следует отказаться в тех случаях, когда есть другие способы воздействия.

Это должно стать принципом работы специализированной школы, имеющей дело с особыми детьми, для которых ласка, забота, любовь и внимание –

Thank you for trying Soda PDF

решающие и могучие факторы воспитания /3, стр.51-55/.

Рекомендации по воспитанию общественного поведения у детей с нарушением интеллекта.

Одним из методов воспитания общественного поведения у детей с нарушением интеллекта является метод поручений.

Рассмотрим его поподробнее.

Характер предъявления поручения, руководство этой деятельностью и оценка результатов в условиях специализированной школы имеют свою специфику. Предлагаемые ученикам поручения должны соответствовать их физическим, физиологическим, психологическим и другим возможностям. Учащимся надо давать такие поручения, выполнение которых вызывает у них положительные эмоции.

Задача учителя специализированной школы состоит не только в правильном выборе поручения, но и в организации конкретной помощи выполняющим его детям. Это совершенно необходимо, так как в случае неудачи у умственно отсталого ребенка может надолго пропасть вкус к выполнению поручений, снизиться общая положительная самооценка и возникнуть состояние длительного эмоционального неблагополучия.

В массовой школе ребенок по преимуществу получает положительную оценку за качество выполнения порученного ему дела. Ученик специализированной школы заслуживает положительной оценки даже в том случае, если в силу объективных причин или индивидуальных особенностей дело ограничивается готовностью и желанием выполнить поручение.

Если умственно отсталый ребенок еще не в состоянии осознать в полной мере общественное значение поручения, учитель может дать его от собственного имени. В этом случае главным стимулом служит одобрение со стороны педагога. Такое предъявление поручений оказывается особенно эффективным в отношении учащихся I-II классов. Следует заметать, что в массовой школе поручения обычно даются педагогом от имени коллектива или непосредственно коллективом учащихся.

Предлагая умственно отсталому ребенку то или иное поручение, учителю и воспитателю следует иметь в виду не только воспитательные, но и коррекционные задачи. Учителю важно не только то, как и каким образом решит ребенок поставленные перед ним задачи, но и какие стороны психофизических недостатков при этом будут компенсированы, сглажены или преодолены, как эта коррекция скажется на общем процессе нравственного становления.

Хороший эффект в процессе выполнения детьми общественно полезной деятельности дает организация соревнования. Соревнование делает деятельность учащихся более привлекательной, вносит большой эмоциональный заряд и создает благоприятные условия для формирования у них устойчивых нравственных привычек поведения. Соревнование - очень эффективная, но и очень сложная форма воздействия на учащихся.

Если учесть пониженную критичность умственно отсталых детей, часто встречающуюся неадекватность самооценки их личности, эмоциональную неустойчивость, то нетрудно себе представить, к каким отрицательным последствиям приведет неумело организованное соревнование между ними. Возможно возникновение «группового эгоизма», появление чувства радости от неудачи «соперников» и т.п. Для того чтобы избежать таких последствий, необходимо соблюдать несколько очень существенных условий. Целью соревнования в специализированной школе должны стать такие дела детского коллектива, выполнение которых требует от каждого ребенка не столько количественного, сколько качественного выполнения работы. Например, победитель не тот класс, в котором изготовлено наибольшее количество флажков, цветов к праздникам, а тот коллектив, который проявит при этом наибольшую выдумку и вкус. Это исключит погоню за количественным показателем, который может стать самоцелью и приобрести ценность не потому, что соответствует внутренним потребностям и интересам детей, а потому, что обеспечивает достижение или сохранение «престижа».

При подведении итогов соревнования надо делать акценты не на имевших место недостатках в процессе выполнения деятельности, а на тех достижениях, которых добился каждый из учащихся, показать те усилия, которые были произведены с целью получить заслуженное одобрение. Такой подход исключит разочарование или, наоборот, зазнайство.

Другим методом воспитания общественного поведения у детей с нарушением интеллекта является метод игр.

Нормальные дети после прекращения игры довольно быстро возвращаются к привычным стереотипам поведения. Умственно отсталые дети после окончания игры еще длительное время живут в мире воображаемых образов, переживают перипетии игры и даже меняют обычные формы поведения. Эту их особенность необходимо использовать в педагогических целях. Чтобы закрепить воспитательное воздействие игры, педагогу следует не только привлекать внимание участников к воображаемому смыслу ролевых действий («управлял космическим кораблем», «водил танк» и т.д.), но и к реальным усилиям, которые играющие прилагали в ходе игры. Причем делать это можно не только сразу же после окончания игры, но и спустя некоторое время («А помнишь, как хорошо ты выручил ребят», «А помните ребята, как смело вел себя Костя, когда его послали в разведку» и т.п.).

Игры вносят в жизнь детского коллектива много радостных переживаний, благотворно сказываются на усвоении школьниками нравственных норм. Но все же главное условие воспитательного воздействия на детей не воображаемые, а реальные условия их жизни и деятельности /3, стр.41-42/.

Таким образом, опираясь на знание особенностей конкретного ребенка и условий его развития, способствовать формированию положительных и преодолению отрицательных тенденций его нравственного развития. Опыт показывает, что наличие знаний у школьников далеко не всегда обуславли-

вает соответствующее этим знаниям их поведение. Поэтому большую роль в осмыслении трудным подростком прав и обязанностей перед обществом играет развитие правовых знаний. В работе с умственно отсталыми подростками воспитателю требуется хорошо разбираться в особенностях личности таких подростков и уметь достигать с ними контакта и взаимопонимания.

1. *Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. -К.: Рад. шк., 1987.*
2. *Макаренко А.С. Педагогическая поэма. -М., 1989.*
3. *Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы", -М., 2005.*
4. *Васильев В.Л. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних. -СПб., 2000.*

Түйін

Бұл мақалада мектеп-интернат жағдайындағы қиын жеткіншектер тәрбиесінің психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері дәріптеледі.

Summary

This article describes the psychological and pedagogical features of parenting troubled teens in boarding school.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

З.Ш. Каракулова – *к.психол.н., НИИ Психологии КазНПУ им. Абая*

Исторически понятие “ценностные ориентации” личности развивалось как понятие, раскрывающее связь “индивидуального” и “общественного” в сознании человека, как единство когнитивных и аффективных процессов.

Понятие «ценностные ориентации» было введено в социальной психологии как аналог философского понятия ценностей, однако четкое концептуальное разграничение между этими понятиями до сих пор отсутствует. Хотя ценностные ориентации рассматривали как индивидуальные формы репрезентации надиндивидуальных ценностей, понятия ценностей и ценностных ориентаций различались либо по параметру «общееиндивидуальное», либо по параметру «реально действующее-рефлексивно сознаваемое» в зависимости от того, признавалось ли наличие индивидуально-психологических форм существования ценностей, отличных от их присутствия в сознании. Сейчас более принятым, является определение ценностей К.Клакхона, как аспекта мотивации, а ценностные ориентации – как субъективных концепций ценностей или разновидностей аттитюдов (социальных установок), занимающих сравнительно высокое положение в иерархической структуре регуляции деятельности личности /1/.

Ценностные ориентации (от франц. orientation – установка) – идеологи-

Thank you for trying Soda PDF

ческие, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней. Формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности. Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности, другими словами отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров/2/.

В работах отечественных психологов в качестве ведущей, системообразующей характеристики личности выделяется ее направленность, квинтэссенцией которой являются ценностные образования. Б.Г. Ананьев рассматривает ценности и ценностные образования как базальные, "первичные" свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер/3/. С.Л. Рубинштейн ввел понятие динамической тенденции личности как проявления направленности и ценностных ориентаций.

Система ценностных ориентации обладает сложной структурой, компоненты которой прослеживаются в конкретных видах общественных отношений: "...ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса" /3/.

Э.Шпрангер ценностные ориентации рассматривает как "форму познания мира" или "форму жизни", как чисто духовное начало и продукт лишь культурного состояния человечества. Теоретическая концепция Франкла построена на признании смысла жизни базовым фундаментальным образованием, определяющим поведение и отношение личности, который проявляется в виде системы ценностей (творчества, переживания, отношения) /4/.

А.В. Битуева в своей статье «Особенности структурного строения ценностных ориентаций» отмечает, что одной из важнейших проблем современной философии, социологических и психологических исследований является проблема структурного строения и регуляционных функций ценностных ориентаций. Анализ их структуры включает соотношение смыслообразующей и стимулирующей функций, содержательной и динамической сторон, текущих и перспективных смысловых образований /5/.

Ценностные ориентации - важнейшая составляющая структуры личности, имеющая в своей структуре мотивационный, отношенческий, когнитивный, эмоциональный и оценочный компоненты. Они представляют собой наиболее гибкую, предполагающую свободный выбор, а, следовательно, всесторонний учет индивидуальных интересов и потребностей человека, связь между личностью и обществом, его институтами, культурой, ценностями. Ценностные ориентации личности, ее жизненные перспективы, планы,

являются проекцией духовной жизни общества, формируются под влиянием общественных воздействий, обусловлены системой воспитания и обучения в семье, школе, определенной структурой общественных отношений.

Обращаясь к смыслообразующим структурам более высокого иерархического ранга – личностным ценностям, В.В. Столин включает эмоциональ-но-ценностное отношение в план самосознания личности /5/.

Смысловые образования существуют не только в осознаваемой, но часто и в неосознаваемой форме, образуют, по выражению Л.С. Выготского, «утаенный» план сознания. Уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности, оценивания своей жизни, решения особой “задачи на смысл”, возникающей только на известной ступени развития сознания /5/.

В отечественной психологии поддерживается традиция понимания личности исходя из онтологических оснований ее жизнедеятельности: внешнее и внутреннее, индивидуальное и общественное понимаются в их неразрывности и единстве /5/.

Принципиальное разделение этих смысловых структур происходит в соответствии с двумя уровнями смысловой регуляции деятельности /5/. Первый из них составляют конкретно-ситуативные образования, релевантные единичной деятельности (личностный смысл и смысловая установка), а второй – внеситуативные, устойчивые и обобщенные образования, влияющие на деятельность не непосредственно, а участвуя в порождении конкретно-ситуативных регуляторных образований (потребности и личностные ценности).

Личностные ценности же представляют собой “консервированные” отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы. Ассимилируясь в структуру личности, в дальнейшем своем функционировании они практически не зависят от ситуативных факторов, являются стабильными, не насыщаемыми, а только задающими векторы жизнедеятельности субъекта. Они лежат во “внешней”, надличностной реальности и выражают принадлежность индивида к социуму, имеющему свой путь и определенные цели существования и развития.

Таким образом, ценности, являясь продуктом жизнедеятельности общества и социальных групп, занимают особое место в структуре личности каждого конкретного субъекта. Выступая автономными по отношению к потребностям (по психологическим законам, формированию и феноменологии) источниками смыслообразования, они “подключают” индивидуальную жизнедеятельность к жизнедеятельности социума, “освещают жизненный смысл объектов и явлений действительности под углом зрения устойчивых интересов развития социального целого, преломленных и осмысленных субъектом в качестве ценностных ориентиров его жизни, формулируются как идеалы, модели должного, задающие спектр инвариантных предельных

параметров желательных преобразований действительности”

Процесс трансформации социальных ценностей в личностные осуществляется через момент практической включенности субъекта в социальные отношения, в специфическую “микросреду” – социальную группу, являющуюся “ретранслятором” ценностей общества”/6/. С одной стороны, она является опосредующим звеном включения субъекта в коллективную деятельность, в процесс усвоения и реализации ценностей конкретного общества, то есть обеспечивает функции регуляции социального поведения личности в соответствии с ценностями и целями развития общества и функционирования социальных групп/6/. С другой стороны, она открывает для субъекта возможности социального развития/6/. или, по крайней мере, социальной адаптации, - например, защитного отождествления с группой, что особенно актуально в условиях социального кризиса.

Подход к ценностям личности с точки зрения анализа отношений был разработан В.Н. Мясищевым. Согласно ему, предметы и явления действительности, связанные с личностью общественными отношениями, выступают как объективно включенные в ее жизненный мир и в ее деятельность, в которой они приобретают личностную значимость, ценность/6/. В мировой психологии существует огромное количество работ, посвященных ценностям и ценностным ориентациям, изучается их иерархия. Выражая определенные качества личности, ценностная ориентация в то же время является и средством реализации определенных общественных целей.

В большинстве современных исследований ценности рассматриваются под социально-психологическим углом зрения, предстают как социальное явление, как продукт жизнедеятельности общества и социальных групп /6/.

Согласно М.Рокичу, имеются два уровня иерархии: ценности-цели, или конечные цели существования, и ценности-средства, или способы поведения личности. Наиболее обобщенные, абстрактные ценности: духовные, социальные, материальные. Духовные ценности в свою очередь дифференцируются на познавательные, эстетические, гуманистические и др., социальные - на ценности социального уважения, социальных достижений, социальной активности и т.д. Система ценностей есть устойчивая совокупность убеждений. Выделяя три типа убеждений: экзистенциальные, оценочные и прогностические, Рокич относит ценности к последнему, третьему типу, позволяющему ориентироваться в желательности-нежелательности способа поведения операциональные, инструментальные ценности) и существования (смысловые, терминальные ценности) /7/.

Поэтому можно говорить о том, что ценностные ориентации – это смысловые установки субъекта, осознанные им в процессе социализации (вхождения в общество) и сформулированные в предлагаемых обществом, средствами массовой информации и т.д. терминах, позволяющих индивидуальному сознанию сделать общественную духовную ценность своим достоянием, посредством уже принятых в обществе и зафиксированных в языке значений.

Важнейшей характеристикой системы ценностных ориентаций является многоуровневость, проявляющаяся в ее иерархическом строении. Возможны два принципиально различных подхода к изучению многоуровневого строения системы ценностей. Первый – нормативный – описывает модель системы в соответствии с какой-либо психологической теорией. Второй – дескриптивный – позволяет определять иерархическое строение системы ценностей конкретного человека. В целях построения теоретической модели структуры ценностных ориентации выделяются уровни иерархии и определяются основания для выявления каждого из них.

Так, Н.А. Бердяев на "верхнем" уровне располагает три типа ценностей: духовные, социальные, материальные. Все остальные он рассматривает как частный случай, как конкретное проявление одного из этих трех типов /9/.

Таким образом, ценностные ориентации личности формируются при интериоризации личностью групповых (общественных) идеалов и принципов, в процессе социализации. Являясь функцией социальной среды, ценностные ориентации – это в то же время и целостная характеристика, составляющая сущность личности и открывающая внутренние тенденции к ее существованию и формированию. Связь ценностных ориентаций с социальными установками (аттитюдами) имеет большую историю и проработана очень подробно.

В отечественной литературе изучение проблемы смыслообразования, возникшее сравнительно недавно, основано на принципе деятельностного подхода. Смысловые образования порождаются деятельностью, их изменение зависит от изменений деятельности, и наоборот. По определению А.Н.Леонтьева, "смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные отношения" /10/.

На основе исследований Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н.Леонтьева можно вывести принципиальные определения смысловых образований. Основная функция смысловых образований – регуляция деятельности. Между тем, они могут существовать как в осознаваемой, так и в неосознаваемой форме; не поддаются произвольному контролю и чисто словесным, вербальным воздействиям; не имеют своего "надындивидуального", "непсихологического" существования.

Также смысловые образования выполняют функцию контроля за побуждениями, стремящимися к непосредственной реализации, тормозят тем самым ситуативную активность. Смысловые образования участвуют в образовании специфически человеческих побуждений поведения – целей, намерений в принятии решений.

Наиболее важное место в структуре психологической деятельности зани-мает ценностно-смысловая регуляция и целеобразования. Изучение этого процесса началось сравнительно недавно, в конце 70-х – начале 80-х годов, с развития деятельностного подхода в психологии. В частности, развивались такие вопросы: о концепции личностного смысла и о смысло-образующем мотиве, о смысловом конструкте, о смысловой установке, о смыслообразова-

нии о смысле как о факторе, обусловливающим самоопределяемость и саморегуляцию.

Л.С. Выготский рассматривал процесс смыслообразования как регулятор побуждений /10/.

В этом же русле проводились экспериментальные исследования влияния содержания мотивации на деятельность личности, искажения смыслового процесса при изменении сознания, а также при отклоняющемся поведении, в частности, алкоголизме /5/.

Особое значение в понимании процессов смыслопорождения и целеобразования занимают исследования особенностей взаимосвязи конечных и промежуточных целей, а также развития «неформальной» (ценностной и смысловой) структуры ситуации, в которой совершается деятельность, исследования о взаимосвязи эмоций и установок в целеобразовании, о связи эмоций и смыслообразования.

В психологии изучение этого вопроса началось относительно недавно и рассматривается как сложная деятельность в структуре личности. Исследование процесса смыслообразования личности представляется тем, что смысловые образы порождаются деятельностью, их изменение опосредовано изменениями самой деятельности и наоборот.

Осознаваемые смысловые образования выполняют важную роль в регуляции деятельности, на их основе поведение становится произвольным, сознательно управляемым, формируются новые формы поведения.

Необходимо выделить некоторые положения этих исследований, процессов смыслообразования и смыслопорождения.

Ф.Е. Василюк выделяет процессы смыслопорождения и смыслотворчества, в ходе которых возникают смысловые образования. Процесс смыслопорождения, смыслотворчества является специальной деятельностью человека, результатом собственной воли человека, высшим уровнем переживания. Переживание рассматривается Ф.Е. Василюком как "особая деятельность, работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которого является повышение осмысленности жизни" /11/.

Основатель одного из современных направлений психологии, получившего название гуманистической психологии, А.Маслоу, определил подобные переживания как «пиковые» /11/. Согласно его трудам, « высшие пики » характеризуются «чувством открывающихся безграничных горизонтов, ощущением себя одновременно и более могущественным и более беспомощным, чем когда-либо ранее, чувством экстаза, восторга и трепета, потерей ощущения пространства и времени». Переживание подобных высоких состояний само по себе обладает целительным, психотерапевтическим эффектом. Эти моменты могут приобрести очень важное жизненное значение, поскольку способны содействовать самоактуализации личности, а наступающая эмоциональная разрядка очищать человеческую душу.

Thai Sa Uforn Yog Soda PDF

Возникновением подобных психологических переживаний и реакций сопровождается прослушивание казахской домбровой музыки /12/. Секрет её воздействия в особенностях самих звуковых колебаний, в содержательно-духовном аспекте музыкального выражения, а также в их особом соотношении, при котором у слушателя возникает чувство, что, звучащая музыка обращена лично к нему и передает самые сокровенные чувства и переживания.

И.А. Сапарова в своих исследованиях ценностно-смысловой регуляции выделяет уровень саморегуляции, который характеризуется наличием таких аспектов: динамического, определяющегося деятельностью смыслопорождения, и содержательного, основанного на этническом и эстетическом сознании. Отсутствие ценностно-смыслового уровня саморегуляции или недостаточное развитие его аспектов приводит к дестабилизации психики и различным психологическим расстройствам (ипохондрическим состояниям). И.А. Сапарова отмечает, что успешность психокоррекционного воздействия с такими людьми достигается путем совершенствования отношений с другими людьми /12/.

С.М. Джакупов рассматривает проблему целеобразования в процессе совместной деятельности. Целеобразование в совместной деятельности, понимаемое как процесс порождения и развития новых целей в групповых условиях деятельности, при ближайшем рассмотрении оказывается детерминированным процессом общения/12/.

Б.С. Братусь отмечает, что личность есть "орган" человеческой сущности, но, разумеется, не сама эта сущность. Таким образом, личность как специфи-ческая, несводимая к другим психологическим измерениям (темпераменту, индивидуальным свойствам и т.п.) конструкция, не является самодостаточ-ной, в себе самой несущей конечный смысл своего существования, но эта конструкция, это измерение приобретает конечный смысл, оправдание и оценку в зависимости от отношения, связи с сущностными характеристиками человеческого бытия /5/.

Согласно концепции смыслообразования Б.С. Братуся, выводится следую-щая схема понимания: высший уровень психического здоровья – личностно-смысловой, или уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека.

Следующий уровень - индивидуально-психологического здоровья, оценка которого зависит от способностей человека строить адекватные способы реализации смысловых устремлений, и, наконец, базовым является уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями внутренней мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности.

Каждый из уровней, имея свои критерии, должен иметь и свои особые закономерности протекания. То есть, несмотря на взаимосвязь и взаимообус-ловленность уровней, возможны самые различные варианты их развитости, степени и качества их здоровья (психическое здоровье, будучи многоуровне-

вым, может страдать на одних уровнях при относительной сохранности других).

Каждый человек является индивидом, несущим определенные ценности своей культуры, своей страны, нации, общества, группы. Развитие его по дан-ной схеме происходит ступенчато, то есть каждый индивид способен пройти каждый уровень развития и перейти на следующий, имея для этого перехода определенные напряжения и противоречия своего существования, развития. Развитие смыслообразования происходит по степени интенсивности присвоения смыслов/5/.

Уровни смыслообразования:

I уровень - эгоцентрический. Речь идет о центрации индивида на самом себе. Все потребности развиваются только вокруг своей личности. Такой уровень характеризуется шаткостью в критических ситуациях, отсутствием психологической опоры, доверительных отношений с другими людьми. Личности сложно отстраниться от себя на этом уровне. Подобное может происходить в ситуационной степени, а затем закрепляется как личностная ценность. Данный уровень необходимо пройти каждому индивиду.

II уровень - группоцентрический. Основан на взаимодействии индивида и группы. Все, что делается индивидом, все делается ради группы, здесь характерна замкнутость, зацикленность на группе. Отстаиваются и защищаются права группы.

III уровень - гуманистический. Характеризуется всеобщей нравственностью. Цель - помочь всем и не брать за это ничего взамен. Свойственны открытость, щедрость, самопожертвованность.

IV уровень - духовный. Характеризуется гармоничностью развития личности, психологической зрелостью. На данном уровне не может быть неврозов, различных девиаций и т.д. Большое значение здесь играет семья - как поддержка, позиция, опора/5/.

Нормальное развитие личности - это переход от эгоцентрическо-ситуационной стадии к личностно-духовным смыслам.

Как известно, целесообразное поведение возникает лишь тогда, когда самим человеком достаточно четко осознан предмет его желаний, его потребности, то есть то, ради чего он будет осуществлять свои действия, то, что станет побудителем или мотивом его поведения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Система ценностных ориентации образует содержательную основу мотивации поведения и выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью. Ценностные ориентации разворачиваются в целях, идеалах, интересах, жизненных планах, принципах, убеждениях, являются образованием идейно-целевого плана, генеральной линией жизни человека.

Являясь структурными компонентами вербального осознания, ценностные ориентации функционируют как идеальные критерии оценки, как способы рационализации поведения. Ценностные ориентации, выступающие в созна-

нии в форме ценностных представлений, как правило, хорошо осознаются, отражают содержательно-смысловую сторону личности.

Основные свойства смысловых образований существуют как в осознаваемой, так и в неосознаваемой форме, не поддаются вербальному содержанию, осуществляют функцию контроля за деятельностью, побуждениями к действию и участвуют в процессе целеобразования и мотивации.

1. *Справочник практического психолога.- СПб.:Сова,М.:ЭКСМО,2003.*
2. *Психология. Словарь. Под ред. Кураева В.И. 1991.*
3. *Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.М.,1977.; Ломов Б.Ф. Методологические и теоретически проблемы психологии. М.,1984;*
4. *Франкл В. Душа и доктор. – Спб.: Ювента. 1977.*
5. *Битуева А.В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций Спб.: «Ювента» 2001.Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983.; Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. М.: Республика, 1984. Т. 4.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972.; Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.; Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ. 1979.; Братусь Б.С. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности. М.: МГУ, 1988.*
6. *Данилова А.Г Возможности исследования ценностных ориентаций в исторических обществах.//Вопросы психологии. №3. 2002.; Водзинская В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании // Науч.докл.высш.школы. Философ.науки. – М., 1968. №2.; Донцов Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений // Психолог.проблемы социальной регуляции поведения. Отв.ред. Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева. – М.: Наука, 1976.; Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. // Психологическая наука в СССР. М, 1960.; Пископпель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам.// Вопросы психологии .№6, 2001.*
7. *Rokeach M. Beliefe, Attitudes and Values. A Theory a Organization and Change. L., 1972.*
8. *Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентации личности // Методы психологической диагностики. М.: Изд-во ИП РАН, 1994. Вып. 2*
9. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1997. – 304с.*
10. *Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ. 1984. – 200с.*
11. *Маслоу А. Мотивация и личность. – М.: Мысль, 1954 – 326с.*
12. *Тукушева Ж.Ж. Новый взгляд на казахскую традиционную музыку. Сб. научн. трудов. Алматы: Дайк-пресс, 2005.; Сапарова И.А. Особенности смысловой регуляции деятельности при ипохондрических состояниях разного генеза. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. – М., 1988.; Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – А-Ата: Изд. КазГУ, 1992. – 195с.*

Түйін

Бұл мақалада тұлғаның құндылық-мәнді бағдарының әдіснамалық негіздері қарастырылады.

Summary

This article discusses the methodological aspect of the value-sense orientation of the personality.

ТҰЛҒАНЫҢ СУБЪЕКТИВТІ ДЕҢГЕЙІН ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚТЫҢ КӨРІНІСІ РЕТІНДЕ ҚАРАСТЫРУ

Г.Б. Ниетбаева – *Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ-ің аға ғылыми қызметкері, педагогика және психология докторанты*

Қазіргі заман талабына сай, тұлғаның өз мүмкіншіліктерін жүзеге асыруда, психикалық денсаулығының тұрақты болуы маңызды орын алады. Жас өскелен ұрпақ өмірінде, ой-саналарында, құндылықтар жүйесіне деген көзқарастарында, өмір сүру қалыптары жағымды өзгерістермен қатар жағымсыз құбылыстар да қанатын жайып өрбелей бастады. Жас ұрпақ еліміздің болашағы, демек олардың психикалық денсаулығының қалыптасуы қоғам-ның әр түрлі саласындағы өзгерістерге түйінделеді. Сондықтан да, бұл мақалада психикалық денсаулықтың маңыздылығы қарастырылады

Адамның әлеуметтік субъектілігінің психологиялық ерекшелігінің мазмұнын екіге бөліп қарастыруға болады. Бірінші: қажеттіліктер, рөлдер және қарым-қатынас. Екінші, бұл- жауапкершілік және егемендік.

Адамның субъектілігінің жетілуі оның қажеттілігінің дамуынан бастала-ды.А.Маслоудың пікірінше, ерекше маңызды қажеттілік, ол адамның өзін-өзі белсендіруі \1\. Ал американдық психолог С.Миддидің еңбектерінде «тұлға бойындағы ерекше қажеттілік-психикалық қажеттілік» делінген \2\. Бұл жер-дегі психикалық қажеттілік: пікірін білдіру қажеттілігі, елестету, қиялдау қажеттілігі. Психологиялық қажеттіліктердің әлсіреуі субъективті көріністің төмендеуіне әкеледі, өйткені адам өзін биологиялық мұқтаждық-тары және әлеуметтік рөлдері деңгейінде ғана қарастырып, өзін тек өлеуметтік әрекеттің объектісі ретінде сезінеді. Ал егер, психологиялық ерекшеліктер артылса, адам байымдаудың, пікір білдірудің, қиялдау және елестеудің арқасында биологиялық және әлеуметтік мұқтаждықтарынан босатылып, әлемнің қандай екенін суреттеп және қандай әлем қалайтынын, сонымен қатар басқа да әлемдерді суреттей алады. Бұл тұлғаға өткенді, қазіргі кезеңді және болашақты бүтіндей қабылдап, әр түрлі әрекеттерді бағалауға және іске асыруға мүмкіншілік тудырады. Яғни, психологиялық денсаулықты сақтап, нығайтады.

Психологиялық денсаулықтың көрсеткіші ретінде тұлғаның әлеуметтік рөлін ұйғаруын көздеуге болады. Бұл жағдайда, индивидтің мінез-құлқының белгілі амалмен қоршаған ортадағылардың күткенін іске асыруын қарасты-

Thank you for trying Soda PDF

рады. Әлеуметтік рөлдердің құрылымы даралық және типтік болады.

Психологтар мен социологтар рөлдерді конвенцианалды және формалды емес деп екіге бөледі. Бірінші, бұл әр бір адамның үлгі қалыпта ұстануы. Мысалы, кәсіби рөлдер (мұғалім, дәрігер), отбасындағы рөлдер, жолаушы рөлі, сатып алушы. Формалды емес рөлдердің белгілі ережелері болғанымен, конвенцианалды рөлге қарағанда ол тұлғаның жеке дара ерекшелігіне байланысты. Мысалы, студенттің конвенционалды рөлі студенттің формалды емес талапты, тапқыр, әдепті студент рөлімен толықтырылады.

Конвенционалды рөлдер адамның мінез-құлқын бір қалыпты түрде қалыптастырады, ал формалды емес рөлдер субъективті көріністерге еркіндік береді. Яғни тұлғаның бойындағы формалды емес рөлдер оның психикалық денсаулығына себеп болады.

Субъективтіліктің психологиялық құрылымында құндылық маңызды орын алуда. Тұлғаның құндылығы арқылы адамның ішкі әлемі қоғамның және әлеуметтік топтардың іс-әрекетімен байланысады. Қоғамның құндылы-ғы тұлғаның құндылығымен сәйкес келуі, адамның қоғамда тәжірибелік әрекет атқаруына байланысты. Адамның ішкі әлеміндегі қажеттіліктілек, қалау, пейіл, талап түрінде бейнеленсе, тұлғалық құндылық-қызығушылық, арман, мұрат арқылы бейнеленеді.Тұлғаның құндылығы нақты жағдайға байланысты шектелгендіктен, тұлға қатынасын қалыптастырып, топтық ретінде іске асады.

Адамның психологиялық денсаулығы жеке даралық және әлеуметтік субъективтілігі адамның ортасына байланысты. Адамның белсенділігі күрде-лі жүйе түрінде биологиялық, психологиялық, әлеуметтік деңгейде реттеледі. Әр бір деңгейде адамның денсаулығының ерекшелігі болады. Көптеген адамның биологиялық себеппен негізделген аурулары ынта салумен, мазасыздықпен, күйзеліспен байланысты. Мысалы, жүрек аурулары, асқазан аурулары болады.

Психикалық денсаулықты көптеген жылдар бойы медицина ғылымында, яғни психиатрияда, невропотологияда қарастырды. Психология да алғаш рет З.Фрейд өз еңбектерінде «психикалық денсаулықты қарастырып, психикалық бұзылуларды, тұлғаның ішкі қақтығысының себеп салдары» деп көрсетті \3\.

З.Фрейдтің айтуынша барлық теріс эмоционалды күйлер қақтығыстың субъективті көрінісі. Бұл адамның өз алдына қойған мақсатына жетілуіне қиыншылық туындағанда пайда болады.

Психологияда соңғы жылдары «психологиялық денсаулықты адамның тұлғалық ерекшеліктерімен, ішкі әлемінің құрылымы бір тұтас болып сыртқа көрінуі» деп қарастырады. Психологиялық денсаулық адамның әлеуметтік деңгейін сезінуінде, өмірлік күш қуатында маңызды құрылым болып табылады. Дегенмен, адамда туындайтын көптеген мәселелер психикалық науқас ретінде қарастырылмайды. Бұл қиыншылықтарды медицинаға жатпайтын әдістермен түзетеді (есте сақтау қабілетін, зейінді, ойлауды күшейту; қатынас деңгейін қалыптастыру, өз мүмкіншілігін іске асыруға талпыну, тұлға-

ның ішкі және қарым-қатынас қақтығысын шешу; жабығу, күйзеліс, фрустрация күйінен айрылу).

Л.Д. Демина өз еңбектерінде «психикалық денсаулық» және «психологиялық денсаулық» түсінігін балама ретінде қарастырады \4\.

Психикалық денсаулықты анықтауда, адамның күш қуаты мен өмірлік кеңістігінің үйлесімдігі, сәйкестігінің ерекшелігі қарастырылады.

Психикалық денсаулықтың құрылымына енетін бөліктері көрсетіледі: өзіне деген жағымды қатынас, жағымды даму, тұлғаның жетілуі, өзін-өзі көр-сете білу, өзіндік автономия, қоршаған ортаны шынайы ақиқатпен қабылдау, өзін-өзі мүмкіндігіне сай бағалайтын, маңайындағы адамдарға жағымды әсер ету қарастырылады.

Ал, психологиялық денсаулықтың негізгі шарты: тұлғаның таңдау мүмкін-шілігі, өз бетінше дамуы. Бұл жерде келесі механизмдер аталады: өзін-өзі тану, болашаққа бағытталған шешім қабылдау мүмкішілігі, өзгеріске дайын болу, баламаны көрсете алуы, өз мүміншілігін әсерлі қолдану, өз таңдауына жауапты болу.

Психологиялық денсаулықтың тағы бір көрінісі психикалық бір қалыптылық. Бұл тұлғаның әр түрлі саласының: эмоционалдық, еріктік және танымдық қатынасының үйлесімдігі. Бұлардың бұзылуы тұлғаның дағдарысына, әлеуметтік қоғамда бейімделе алмауына әкеледі. Психикалық тұрақтылық тұлғаның толық дамуымен, бейімделу мүмкіншілігімен, қоршаған ортаға өзінің мүмкіншілігіне сай әсер етуімен тығыз байланыста.

Тұлға қоғаммен тығыз байланыста, сондықтан қоғамның психикалық денсаулығының деңгейі маңызды орын алады. Психикалық дені сау қоғам – тұлға толығынан дамып, өз мүмкіншілігін іске асыра алуына бөгет жасамай, тосқауыл туғызбайтын қоғам. Психикалық дені сау қоғамның негізі –басшылықтың демократиялық болуы. Қызметкер шығармашылық танытып, өзіне қызықты іспен айланысып, басшылық қызметкеріне тіреу көрсетіп, тұлғаның қоғамға толығынан пайда әкелуі, психикалық дені сау қоғамның көрсеткіші болып табылады. Қоғамның қалыптасуы халықтың психологиялық мәдени дамуымен байланыста. Тұлғаның психологиялық мәдениетінің дамуы – адамның ішкі әлемінің дамуы мен психикалық өзін-өзі реттеу тәсілдерінің жиынтығынан құралған кешендік ұғым.

Адамның психологиялық мәдениетін әлеуметтік қоғам қамтамасыз етеді. Ол қоғамның пікіріне, құндылығына, халықтың ақпарат алуына байланысты.

Психологиялық мәдениеті жоғары деңгейде болатын қоғамның әлеуметтік құндылықтың маңыздысы тұлға болып табылады. Тұлғаға басымдылық көрсететін қоғамда, психологиялық мәдениет дамымайды. Психологиялық мәдениеті төмен қоғам, ол мемлекет басшыларының адамға, тұлғаға толығынан көңіл бөлінбейтігімен түсіндріледі.

Сонымен, тұлғаны жеке, даралық әлеуметтік субъект түрде талдау, оның психологиялық денсаулығына мінездеме береді. Айтылған пікірлер бойынша, психикалық денсаулық, жеке дара және әлеуметтік субъектінің өзгеріліп

Thank you for trying Soda PDF

тұрған әлемде, өзін-өзі ұстауы, іске асуы және дамуына мүмкіншілігін беретінін көрсетеді.

1. Маслоу А. Дальние пределы человечесой психики.-СПб., 1997.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. -СПб.: Питер, 2004.
3. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура.-М., 1992.
4. Демина А.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. - Барнаул., 1999.

Резюме

В данной статье рассматривается уровень субъективного контроля личности как показатель психического здоровья.

Summary

This article focuses on the subjective level of control the individual as an indicator of mental health.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ МЕН ОЙЛАУ ӘРЕКЕТТЕРІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Т.Ш. Исабекова – *Абай атындағы ҚазҰПУ*
Психология ҒЗИ қызметкері, колледж оқытушысы
С.Ералиева – *Абай атындағы ҚазҰПУ колледжінің 3 курс студенті*

Бастауыш сынып оқушысының даму деңгейін анықтау күрделі және перспективалық жұмыс, ол үшін оқытудың дамытушылық жағын бағалау және бақылап отыру қажет. Оқушының ойлауының дамуын анықтау деңгейі осы бақылаудың бір түрі болып табылады.

Ой мен тілдің байланысы көбінесе оның бір кісіден екінші кісіге тіл арқылы берілуінен байқалады. Бұл мәселені сөз етпей тұрып, алдымен, ойды тудыратын жағдайдың қандай, тіл арқылы қалай білінетініне тоқталайық.

Ой үрдісі қалай және ненің негізінде іске асады? Тіл мен ойдың арасындағы байланыстың мәні неде? – деген сұрақтарға жауап беріп көрейік. Ой тек сөз арқылы ғана іске асады, оның сөзсіз, немесе сөздік негізге сүйенбей жүзеге асуы мүмкін емес. Ой үрдісінің тек сөз негізінде іске асып тұратыны тек адам сөйлеп отырғанда ғана емес, жападан-жалғыз үндемей отырғанда да кездеседі. Кейбіреулері жападан-жалғыз отырып сөйлемейді дегенмен, ол ернін, тілін қимылдатып отырады, алайда оны өзі жақсы аңғара алмайды. Адамның іштей сөйлеген сөздері кәдімгі басқа уақыттағы естіліп тұратын сөйлемдер сияқты болмайды, ол байланыссыз, бытыраңқы келеді. Оның себебі, адам іштей сөйлегенде, не айтайын дегені өзіне түсінікті болғандықтан, ойын аяғына дейін жеткізбей, басқа пікірлерге ауысып кетеді.

М.Мұқанов /1/ келтірген мысалы бойынша: «екінші сыныпта оқитын М. деген балаға түлкінің түйені, қасқырды, арыстанды және т.б. жеңгені туралы

Thank you for trying Soda PDF

ертегі оқып, содан кейін осы оқиғаларға өзің ат қойып, оның мазмұнын жаз деп тапсырма бергенде, ол оған қандай ат беруіне қиналып, орындай алмайды. Осыдан кейін ертегідегі жануарлардың суретін салғызып, түлкіден жеңілгендердің күші, дене мөлшері зор екенін көрсеткенде, ол ойланып тұрып мәтінге «Түлкінің қулығы» деген ат беремін деді. Осы жастағы бала түлкінің ертегідегі басқа жануарлардан кіші және әлсіз екенін бұрыннан да біледі. Бірақ осындай жеңіл тапсырманы ол тәжірибесінің аздығынан бірден шеше алмай, көрнекі тіректерді пайдалануды талап етеді» - деген.

Зерттеу арқылы анықталған адамдардың ұғым жасауға байланысты ой-парасат дәрежесін А.Р. Лурия /2/ мынадай екі түрге бөлген: біріншіден, адамдардың ойлау кезінде жеке заттарды топтарға бөліп, жалпы ұғымға, абстрак-тілі ойға сүйеніп мәселелерді шеше алуы. Ұғымдардың тереңдік жағынан ғылыми және қарапайым түрлері бар. Бұл жерде әңгіме сауатын жаңа ғана ашқан адамдар туралы болып отыр. Олардың ұғымы қарапайым. Екіншіден, ой-өрісі жалпы ұғымдарға негізделмеген адамдар (бұларға сауатсыздар жатады), демек ойдың соңғы түрінде абстракциялау, абстракциялаудан нақты ұғымға көшу, нақтыдан абстракциялауға көшу кездеспейді. Мұндай ой-өріс нақты жағдайға тәуелді болып келеді. Нақты жағдай дегеніміз – белгілі бір адамдардың абстракциялауға бара алмауы, өзінің айтайын дегендерін тек көрнекі жағдайға сүйеніп түсіндіргісі келуі.

Адамның ой әрекеті қандай болып келуіне, оны қоршаған орта әсер етпей қоймайды. Себебі ой, яғни ойлау сол ортаның адам басындағы бейнесі болып саналады.

С.Л. Рубинштейн /3/ еңбектерінде ойлау іс-әрекеті мынандай ойлау үрдістерінен құралады: жалпылау мен талдап қорытудан, жаңа материалдың ережесі мен принциптерін ашудан негізгі заңдылықтарын анықтаудан тұрады.

Аталған психологтардың пікірін қолдай отырып, ойлауға маңызды сипаттама берген М.Мұқанов /1/ болды. Ол «Ойлау дегеніміз «ақылда», шындықтағы заттың жобасын құрастыру және ойлап табу» - деген.

Кеңестік психологияда ойлау іс-әрекет әдістемесі балаларда негізінен мектепте оқу барысында қалыптасады.

Бастауыш мектеп оқушыларының бірте-бірте ой-өрісінің қалыптасуымен заттарды тиісті ұғымдарға жатқыза білу қабілеті құрбылары арасында ойын дәлелдеуге үйретеді. Ол не болса соған көнбейді, өзгелерден дәлел келтіруді талап етеді. Ол үшін бала тиісті жүйелерге, логикалық негіздерге сүйенеді. Сонымен қатар өзінің пікіріне, немесе ісіне талдау жасап, сын көзбен қарауды рефлексияның қарапайым түрі деп атауға болмайды. Рефлексияға бөлу, ойдың шартты жемісі бола тұрып, оқу процесінде 7-11 жастағы балалардың ақыл-ойының едәуір қалыптасып қалғандығын айтуға болады.

Адамның ойлау әрекетінің шындығы мен ақиқаттығы дыбысты анық сөз арқылы жеткізеді. Сөйлеу күрделі психикалық құбылыс ретінде адамның ойының шындығын, ақиқаттығын білдіретін қабыршағы. Ойлау үрдісі объективтік болмыстың шындығы ретінде жалпы халықтық сипатта болады да, ал

сөйлеу қарым-қатынас жасаудың қуатты құрал ретінде жалпы ұлттық сипатта болады.

Ғылымда ойлау мен сөйлеудің табиғи-ғылыми негізі жоғарғы жүйке қызметіндегі академик И.П. Павлов /4/ ашқан II сигнал жүйесінің қызметімен анықталады. I сигнал жүйесі барлық тірі жан-жануарларға тән қасиет – сыртқы нәрселердің тітіркенуіне әсерін білдірсе, ал II сигнал жүйесі тек адамдарға ғана тән қасиет. II сигнал жүйесі бойынша тітіркендіргіштерге әсерленіп қана қймай оларды дыбысты сөз арқылы анық сөйлеу арқылы тепе-тең етіп бейне-леп дүниенің сырын танып біледі.

Тілдік қызметі мен әлеуметтік жағдайда атқаратын рөлін жақсы түсінген халқымыз: Өнер алды – қызыл тіл, Сөз – сөзден туады, Ойымдағы тілімде, тілімдегі ділімде дейтін мәтелдер арқылы түйіндеп берген. Адамның ғылыми негіздерін меңгеруі, болмыс жайындағы ұғым түсініктері сөйлеу әрекеті арқылы адамның миында, санасында бекіп, оның ақыл-ойын, сана-сезімін жетілдіреді. Бұл аталған жәйттердің бәрі тілдің атқаратын қызметімен оның ғылымда алатын жетекші орнын көрсетеді.

Тіл дамыту негізі – ойды дамыту. Қазіргі кезде мектептің алдына қойылып отырған басты міндет – балалардың ойын дамыту, оларды ойлауға үйрету.

Тіл – ойлау құралы. Тіл дегеніміз ойдың тікелей шындығы. Адамның ойы тілі арқылы, тілдегі сөздер және олардың тіркесі арқылы айтылады да, материалдық формаға енеді. Ой, толық сөз күйінде білдірілгенде ғана айқындалып, дәлелдене түседі. Тіл – шындықтағы заттар мен құбылыстардың, олардың сан алуан белгілері мен адамдардың өзара қарым-қатынасының санадағы бейнелері болып табылатын ойлау формаларын белгілейтін материалдық құрал ретінде қызмет атқарады.

Ойлау сөйлеуден әлдеқайда кең, өйткені ол тек тілге ғана сүйенбейді. Ойлау жұмысы байқау, бақылау барысында, басқа да әрекеттер үстінде күрделене отырып, сөйлеуді байытады, күрделендіреді. Ойлау жұмысы сөйлеуді көтермелейді. Екінші жағынан, тілдің дамуының өзі ой дамуына қолайлы жағдай жасайды. Баланың меңгерген жаңа сөздері шындықтағы мәнді білдіруге тиіс.

Осы заманғы ғылыми зерттеулер мен өмір тәжірибесі көрсетіп отырғандай тіл пәні тек адамдардың қарым-қатынас жасау құралы қызметін атқарумен ғана шектелмей, адамның жалпы дүниетанымдық қуатты құралы болып отырғандығын бірізділікпен дәйектейді.

Тіл пәні барлық ғылым салаларының ішіндегі жетекші пән. Ал тілдің грамматикасын меңгеріп күнделікті сөйлеу әрекетінде дұрыс қолдану әрбір адамның мәдениеті мен сауаттылығын айқын білдіретін фактор болып саналады. Ғылымдарды іріктеп, топтастырып классификация жасағанда тіл білімі осы ғылымдардың жетекшісі және ұйытқысы ретінде бірінші қатарда тұрады. Ұлы бабамыз Әбу Насыр әл-Фараби өзінің туындыларында тіл білі-мінің адам өмірінде негізгі ғылыми пән екендігін атап көрсеткен болатын. Тіл – қоғамдық құбылыс. Әлеуметтік өмірде тілдің атқаратын қызметі бірне-

ше ерекшеліктер арқылы атап көрсетілген. Оның бірі – тілдің қарым-қатынас жасау құралы екендігі. Ғылыми атауда тілдің бұл қызметін коммуникативті қызметі деп атайды. Мағынасы қарым-қатынас жасау деген сөз. Екінші қызметі тілдің сигнификативті қызметі. Бұл қызмет бойынша адамдардың өзара қарым-қатынас жасап бірін-бірі түсінуі, белгі-таңбалар арқылы жүзеге асады. Мысалы, адамдар бірмен бірі сәлемдесіп амандасу орнына қолын жүрегінің үстіне қойып бас изейді. Қазақ халқының салт-дәстүрінде жас келіндері бөтен үйге келгенде үй иелері мен ересек адамдармен сәлемдесуі дауыс шығарып сәлемдесу белгісін айтпай-ақ тізесін бүгіп басын иіп сәлем береді. Бұл сол адамдар мен үй иесіне деген құрмет болып саналады. Кеңіс-тікте тұрған адамдар өзара тілдесіп хабарласу үшін қол бұлғап не бас киімін алып бірін-бірі шақырады. Мұндай дыбыссыз тіл арқылы қарым-қатынас жасау сигнификативті қызмет деп аталады. Сигнификатив деген сөз латын-ның сигнал – белгі, таңба деген сөзінен шыққан. Тілдің экспрессивті қызметі, экспрессия деген латын сөзінің мағынасы хабарлау, хабарды жеткізу деген мағынаны білдіреді. Адамдардың өзара қарым-қатынас жасау әрекетінде экспрессия адамның білдірмек болған ойын, пікі-рін мәнерлеп көркем сөзбен жеткізуді білдіреді /6/.

Бастауыш сынып оқушыларының дүниетанымы мен білімінің дамуы ана тілінің ұғымдары мен түсініктері арқылы дамитын болса мұндай факторлар негізінен үнемі қозғалыспен дамуда болатын адамның ойлауы мен сөйлеу әрекеті арқылы жүзеге асады.

Қазақстан психологтарының зерттеулерінде Қ.Жарықбаев, Ә.Ж.Алдамұратов - «Баланы оқытуды тілден бастайды. Бастауыш мектептің көбінесе, айналдыратын оқуы – тілдің мүшелерін анық білдіріп баланың тілін байыту», - деп түсіндіреді. Бұл ретте жас буынның дұрыс ойлап, сөйлеуіне ата-ана мен мектеп ұжымы жауапты екендігін айтады. «Сөз ойдың айнасы, ойсыз сөз жоқ» дей келіп төмендегі тұжырым жасайды: баланы тілдің әр түріне (ауызша, жазбаша) машықтандырғанда белгілі жүйе қолданылсын; жазу, оқу – тыңдаудан, сөйлеуден соң келеді, соңғылары тәжірибеден соң келеді. Сондықтан әуелі баланың көрген-білгені туралы әңгіме құрып, сонан кейін оқуға, жазуға үйретілсін. Бала әуелі өз бетімен сөйлесуге, жазуға төселіп, сонан кейін үлгілі сөздерге еліктеуге мүмкіндік берілсін. Әңгіме үшін берілетін мағлұмат кітаптағы даяр заттар бола бермей, баланың тәжіри-бесінен, көріп-білгенінен алынсын. Кітаптан өмірге емес, өмірден кітапқа қарай жалғассын» /5/.

Мектептерімізде білім беруді ұлттық дәстүр негізінде жүргізу ісі қолға алынып жатқан кезде, оқушылардың жазбаша тілін дамыту оның саналы әрекетін жетілдіруін мақсат ететін болса, ал сөйлеу мен ойлау әрекеттерін дамыту арқылы оның дүниетанымдық көзқарасы мен білімін өрістетудің де қуатты құралы болып табылады. Халқымыздың даналық пікірі: сөйлей-сөйлей шешен болады, көре-көре көсем болады, - деген мәтелі баланың сана-сезімін дамытудағы қуатты құрал болатындығын көрегендікпен пайымдап ой түйген.

Соңғы кезге дейін ой мен тіл бір-бірімен үзілместік байланыста болады дейтін сөз кеңінен үстем алып келді. Бұл пікір бойынша, адамның ойлану үрдісінің төркіні – тіл. Демек тіл қандай болып келсе, ой да сондай болып келеді, - дейді. Бұл тұжырым дұрыс болған жағдайда, тілді жақсы білгендердің бәрі ойшыл келуі тиіс. Бірақ осы үнемі солай болып кездесе бермейді.

Ойды тілмен тығыз байланысты деуге қарсы шығушылар (А.Леннеберг және т.б.) ойды тіл арқылы жеткізуге болатындығын толық мойындаса да, бұлардың арасында қайнасқан бірлік жоқ, яғни ойлау үрдісін төтелей тілге сүйеніп дәлелдеуге болмайды деген пікір таратты.

П.Я. Гальпериннің айтуынша «сыртқы қимыл-қозғалыстарды ішкі ойға айналдыру үшін тілді пайдалану әбден қажет». Мысалы, ең алғашқы кезде оқушы әрекетүстіндегі қимыл-қозғалысын көкейінде сақтау үшін алдымен естіртіп, кейін үнсіз сөйлеу арқылы бекіту шарт, әйтпесе сыртқы қимыл-қозғалыстар ішкі ой әрекетіне айналмайтыны жайлы пікірі көпшілікке мәлім. /6/

Бір ойды дәлелдеуде үнсіз сөйлеу мен сырттай сөйлеудің өзара қатынасы әлі де түсініксіз болғанымен, бұлардың арасында бірлік бар екені сөзсіз. Ал ой үрдісінің қорытындыларын өзгелерге тек тіл арқылы жеткізуге болатындығы көпшілікке белгілі. Осыған қарағанда ой мен тіл тығыз байланысты.

Тіл – қатынас жасаудың, не ойлану мәселелерінің қосымша шешуші құралы.

Ой үрдістері адамның басында бірден пайда болмайды, оның болуына негізгі түрткі – қажеттілік. Қажеттілік деп, әркімнің түрлі жағдайға байланысты мұқтаж болуын айтады.

«Ойлау» деген терминнің негізгі мағынасы ішкі жоспар алабынан келген мәліметтерді үнсіз сөйлеу арқылы тексеруден тұрады. Бұл жерде үнсіз сөйлеу деп отырғанымыз кәдімгі тілдегі (мысалы, қазақ, немесе басқа тілдегі) сөйлеуге қатысты болғанымен, сол тілдердің өздері емес. Керісінше, үнсіз сөйлеу дегеннің өзі құрылыс және қызметі жағынан өзгеріп, қысқарып жүзе-ге асып тұратын үрдіс. Осыдан:

1. Кітаптағы мазмұндар құнды келгенімен, оқушылардың өз сөзімен айтқызып беру – олардың ой-өрісін арттырады және кейін өз қатесін түзетуге пайдасын тигізеді.

2. Оқушыларға тиісті мәтіндерді оқытқанда, сол мағынаны қандай өзге сөйлемдермен беруге болатындығы туралы оларға сұрақтар қойып отырса, онда өзі кейін солардың өздерінің жазғанына да сын көзбен қарауға итермелейді.

3. Оқушыларға шығарма жаздырып, олардың өз ойын қаншалықты жеткізе алатындығын тексеру үшін, шығарманы тек көркем әдебиеттен ғана жаздырмай, өзге білім салаларынан да жаздыру керек.

4. Ойды дұрыс жеткізу өзгелердің сөйлем құраудағы олқылықтарын түзету үстінде (мысалы, редакторлық жұмыс үстінде) пайда болады. Ал егер факультативтік сабақ ретінде оқушылардың бірінің жіберген олқылықтарын өзгелеріне, немесе төменгі сыныптардың қатесін жоғарғы сыныптарға түзет-

тірсе, олардың келешегі үшін бұл тәсілдердің пайдалы екені сөзсіз.

Осыдан, ой үрдісі мен тіл мәселелерін қарастыруда этнопсихология және лингвопсихологияның арасында кездесетін айырмашылықтар болғанымен оларды бір-бірінен айыруға болмайтындығы анық. Мысалы, әр тілде ойдың түрліше болуын зерттеу этнопсихологияның объектісі болып табылса, ал, ойдың жүзеге асуының ішкі механизмі, ойды өзгертуге мәтіннің қызметі және тағы басқа зерттеулер лингвопсихологияның объектісі болып табылады.

1. *Мұқанов М. Ойды этно және лингвопсихологиялық тұрғыдан зерттеу. -Алматы, 1971.*
2. *Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов. –В кн.: Психологическая наука. -М.,1960. -Т.1*
3. *Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. -М. 1958. -50 с.*
4. *Павлов И.П. Исследование высшей нервной деятельности. -Киев, 1953.*
5. *Алдамұратов Ә.Ж. Тіл сабағында оқушылардың ой әрекетін дамыту психологиясы. –Қазақстан мектебі, 1980. -№11, -23-30 б.*
6. *Шайжанова Қ.Ү. Бастауыш сынып оқушыларында жазбаша тілді қалыптастыру арқылы ойлауын дамыту. Канд. дис. -Алматы, 2002.*

Резюме

В статье раскрываются психологические особенности речи и мышления младших школьников. Показано влияние мышления на развитие образной речи.

Summary

The article considers the thinking and the speech psychological particularities. The influence of the thinking for the figurative style of speech has shown.

ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В КОЛЛЕКТИВЕ И С УЧАЩИМИСЯ

В.С. Коканова – *магистрант 2-го курса Университета «Кайнар»*

Общение в педагогическом коллективе должно складываться исходя из особенностей нашей профессиональной деятельности. Каждый учитель – это сложившая самодостаточная личность и если каждый оценивает себя именно с этой позиции, тогда странным было бы не воспринимать своих коллег с этой же позиции.

Культура общения между учителями особенно важна, так как она служит образцом социального поведения для учащихся. А значит, моделирование и контролирование своего поведения и культуры общения с коллегами является важным звеном в реализации воспитательных задач современной школы. Уважение к коллегам, умение слушать и сочувствовать – фундамент организационной культуры. Часто бывает, что кто-то из коллег не согласен с услышанным мнением или замечанием, однако не стоит доводить это до состояния конфликтности, т.к. в конечном итоге это отражается на внутреннем

Thank you for trying Soda PDF

состоянии и не позволяет адекватно воспринимать ситуацию и переносится на учеников.

Неуважительное отношение к коллеге, неуместные замечания, резкое реагирование на его слова при учениках ни делает чести педагогу. Тем самым ставится под сомнение авторитет коллеги перед учениками. Обсуждение с учащимися достоинств или недостатков того или иного учителя вообще непозволительно, необходимо в корне пресекать какое либо обсуждение с учениками.

Общение в коллективе необходимо строить, опираясь на взаимообусловленность и взаимоопосредованность, а значит педагоги должны помогать друг другу. Понимать друг друга и по возможности избегать конфликтности. Здесь применим девиз «учитесь властвовать собой». Успех любого общения строится на психологических подходах и знании основ психологии общения, что применимо как к коллегам, так и к ученикам.

Педагог постоянно сталкивается с самыми разными проблемами межличностного общения. Отсутствие культуры педагогического общения или ее низкий уровень нередко приводят к возникновению конфликтных ситуаций, напряженности в отношениях между учителем и учеником или целым классом, между коллегами.

Если рассматривать культуру общения как основу организационного пространства педагога, то можно разделить ее на две категории:

- Организационная культура.
- Педагогическая культура.

Организационная культура – система исторически сложившихся общих традиций, ценностей, символов, убеждений. Формальных и неформальных правил поведения и общения администрации и персонала, их взаимодействие друг с другом и с окружающими, выдержавших испытание временем /1/.

Организационная культура – набор представлений о способах деятель-ности, нормах поведения и привычек, писаных и неписаных правил, запре-тов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем, разделя-емых членами организации.

Основные функции организационной культуры: формирование имиджа школы, выражение чувства общности всех членов организации, усиление вовлеченности в дела школы, формирование образцов поведения и восприя-тия, целесообразных с точки зрения нашей школы. Организационная культу-ра складывается из системы взаимоотношений между членами организации, их культуры общения. Успешное разрешение конфликтов зависит от общей психологической грамотности и уровня педагогической культуры учителя. Основными моральными нормами, на которых основываются взаимоотношения, являются: уважение достоинства каждого из окружающих людей, доверие и внимательное отношение к их внутреннему миру, душевная чуткость и доброжелательность.

Основное понятие культуры педагогического общения сводится к обще-

нию между учителем и учеником.

Даже опытные учителя часто сталкиваются с проблемой общения с учеником или классом. А.С. Макаренко писал: «Для меня в моей практике, такие пустяки стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, как улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство» /1/. В педагогическом взаимодействии с детьми нет мелочей – работает все взгляд, движение глаз, жест и т.п. Потому что мы не просто общаемся, а общаемся профессионально.

Общение с детьми - это постоянное творчество. Сколько микропедагогических ситуаций возникает на уроке – противоречий, конфликтов, проблем, требующих своего непременного решения именно в организации общения с детьми. Сейчас, сию минуту. Вот почему педагогическое общение – это творчество. Выделяют три функции педагогического общения, которые созвучны с целями обучения.

Обучающая функция:

- реальный психологический контакт учителя с учащимися;
- превращение процесса обучения в учебное взаимодействие учителя с учеником;
- формирование положительной мотивации обучения;
- образование психологической обстановки коллективного познавательного поиска и совместных раздумий;
- самореализацию и творческое раскрытие личности ученика.

Воспитывающая функция:

- создание системы воспитательных отношений на основе психического контакта педагога и детей в учебном процессе;
- формирование системы педагогических отношений, обеспечивающих успешность учебной деятельности;
- формирование целостной познавательной направленности личности;
- преодоление психологических барьеров в процессе учебной деятельности;
- формирование плодотворных межличностных отношений в ученическом коллективе.

Развивающая функция:

- создание социально-психологических основ всестороннего целостного развития личности в учебной деятельности;
- создание психологической ситуации, способствующей и вызывающей самораскрытие и саморазвитие личности;
- преодоление социально-психологических факторов сдерживающих развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность)

В основе построения правильного общения с учащимися лежат психологические особенности учащихся и окружающих нас людей.

Thank you for trying Soda PDF

Психологически грамотное восприятие учителем ученика поможет установить взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Эту возможность во многом обеспечивают педагогу сформированные перцептивные умения, т.е. умение правильно оценивать по выражению лица, жестам, речи, действиям детей их эмоциональное состояние. Существуют два взаимосвязанных вида социальной перцепции: собственно перцептивный (восприятие и слушание ребенка или другого человека) и эмпатийный (особая чувствительность к ребенку, сопереживание и сочувствие другому).

Процесс социального восприятия предполагает, прежде всего, наличие культуры слушания. Многочисленные исследования показывают, что большинство учителей не обладают в достаточной степени навыками слушания.

Различают несколько видов слушания: активное, пассивное и эмпатическое.

Активное слушание – вид слушания, когда на первый план выступает отражение информации. К нему относятся постоянные уточнения той информации, которую хочет донести собеседник, путем задавания уточняющих вопросов. Наиболее продуктивные способы активного слушания – **перефра-зирование** (эхо-техника) - сущность возвратить собеседнику его высказыва-ния, главная цель это уточнение информации. Для перефразирования выбираются наиболее важные моменты сообщения. Но при возврате реплики не стоит что-либо добавлять от себя, интерпретировать сказанное. Эхо-техника позволит дать понять собеседнику преставление о том как вы его поняли и натолкнуть разговор на важные моменты. Фразы: «как я вас понял…», «По вашему мнению…». **Резюмирование** – помогает при обсуждении, рассмотрении претензий, при обсуждении проблем, что позволяет не тратить время на не относящиеся к делу разговоры. Фраза: «Если теперь подытожить сказанное вами, то…». **Развитие идеи** – делается попытка вывести из высказывания логическое следствие, позволяет уточнить смысл сказанного, но следует избегать поспешности в выводах и употреблять некатегоричные формулировки. Активное слушание незаменимо в конфликтных ситуациях, когда собеседник ведет себя агрессивно или демонстрирует свое превосходство. Это очень хорошее средство успокоиться, настроиться. Главное услышать и дослушать ответ собеседника не игнорировать его точку зрения. Активное слушание может применяться во всех случаях, когда ребенок расстроен, обижен, потерпел неудачу. Когда ему больно, стыдно, страшно. «Озвучивание» чувств ребенка помогает снять конфликт или напряжение /2/.

Бывают ситуации, когда ребенок находится в состоянии сильного эмоционального возбуждения. В этом случае главное дать возможность ребенку расслабиться, успокоиться, прийти в состояние нормального самоконтроля. В таких случаях работает прием пассивного слушания. Пассивное слушание - умение дать понять собеседнику, что он не один, что его слу-шают, понимают и готовы поддержать. При этом действуют «угу-реакции», качание головой, фразы «да-да». Главное не молчать, не задавать уточняю-

щих вопросов, не говорить «Успокойся, не волнуйся» - он адекватно не воспринимает вас и думает, что его не понимают.

Эмпатийное слушание позволяет переживать те чувства, которые переживает собеседник, отражать их, понимать эмоциональное состояние собесед-ника и разделять его. При эмпатическом слушании не дают советов, не критикуют, не поучают. Именно в этом и состоит секрет хорошего слушания. Эмпатийное слушание обеспечивает лучшее понимание учителем ребенка. Помогает нейтрализовать имеющуюся у учителя склонность к оценке. Стремление многих учителей слушать другого человека не столько с целью вслушаться в то, что он им сообщает, сколько с целью оценить его, часто становиться причиной коммуникативных барьеров.

Коммуникативные барьеры могут возникать, если у общающихся сторон разные репрезентативные системы. Это системы, посредством которых субъект воспринимает и утилизирует информацию, поступающую из внешнего мира. В зависимости от доминирования, способа поступления переработки информации выделяют визуальную, аудиальную и кинестетическую репрезентативные системы. С повышением интеллектуального уровня между системами происходит выравнивание. У ребенка разрыв между системами очень большой, и только одна может быть ведущей. Так вот, общения может вообще не получиться, если учитель не учитывает в своем разговоре существующие у собеседника-ученика индивидуальной репрезентативной системы. Учитель визуалист при закреплении нового материала в конце урока вызывает ученика – кинестетика. Естественно хорошего полного ответа от него он не получит. Кинестетику необходимо время, чтобы в спокойной домашней обстановке прочитать, прочувствовать новый материал и на следующем уроке он даст положительный ответ. Рекомендуется в классе проводить диагностику репрезентативной системы, можно с помощью простого задания.

- Закройте глаза и представьте осенний лес. Откройте глаза и опишите свои представления. Если в ответе «увидел желтую листву и т.п.» то вы визуалист, «услышал шуршание опавших листьев» - аудиалист, «я ощущаю дуновение ветра, чувствую прохладу» - кинестетик. (проводится аутотренинг между педагогами – оценивают сами себя)

Другой вариант определения системы – дистанция общения. Визуалист держится подальше, т.к. ему необходимо видеть собеседника с головы до ног, аудиалист – на расстоянии вытянутой руки, кинестетик – близко к собеседнику, старается прикоснуться.

Это психологические аспекты помогут в построении успешного общения.

Но еще одной главной составляющей культуры педагогического общения является – стиль. Под стилем понимается индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся /2/.

Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Общение на основе дружеского расположения.
Общение – дистанция.
Общение – устрашение.
Общение – заигрывание.
Общий целостный стиль общения.

Общий стиль общения уже не просто технология общения, а его нравственная атмосфера. Необходимо осознавать значимость обретения педагогом собственного индивидуального стиля общения с детьми. Поиск индивидуального стиля общения способствует решению комплекса задач: педагогическое воздействие становится адекватным личности педагога, упрощается процесс общения с классом, облегчается процедура налаживания отношений, повышается эффективность передачи информации, причем все это происходит на позитивном фоне эмоционального благополучия педагога на всех этапах общения.

Слово учителя должно воздействовать на чувство и сознание, должно стимулировать мышление, воображение, создавать потребность в поисковой деятельности. В культуре педагогического общения слово учителя не просто звук, но и «возбудитель образов», говоря словами Станиславского. Заставить партнера видеть вашими глазами, учил он,- вот основа речевой техники. Диалог между учителем и учеником должен строиться на обратной связи, очень важно, чтобы каждый из них ощущал себя услышанным и понятым.

Только высокая культура диалога страхует от опасности превратить его в ссору.

Ведение коммуникативного диалога с учащимися требует от учителя высокой культуры – лингвистической, нравственной, психологической, педагогической. Высокая культура общения является одной из составляющих имиджа педагога как профессионала. Имидж строится на коммуникативной толерантности. Это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею принятых или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств, поступков партнеров по взаимо-действию. Педагог, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, терпим и совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка совместной деятельности в педагогическом процессе. Учитель должен стремиться, безусловно, принимать ребенка со всеми его недостатками, промахами, бедами/3/.

Особенно важно проявление коммуникативной толерантности в напряженной, конфликтной ситуации. Для этого необходимо переключиться с «Ты-высказывания» на «Я-высказывания», т.е. на описание собственных чувств и переживаний по отношению к данной ситуации. «Когда я сталкиваюсь с тем, что..», «Я чувствую..», «Я огорчаюсь…». Высказывая свои чувства без приказа, осуждения или выговора, учитель оставляет за ребенком возможность самому принять решение, учитывая переживание взрослого /4/.

Thank you for trying Soda PDF

Развитию коммуникативной толерантности и формированию позитивного имиджа педагога способствует знание и выполнение «заповедей общения» /5/:

1. Отношения с людьми - главное в любой деятельности, а тем более в педагогической. Думайте над своими взаимоотношениями с окружающими людьми, стройте их на взаимопонимании и доверии.

2. Общаясь с человеком, никогда не зацикливайтесь на достижении ваших конкретных целей и задач. Будучи учителем, не превращайтесь в чиновника, для которого программа, план урока – главное. Не забывайте, что ребенок, его интересы, стремления, его настоящее и будущее – смысл вашей работы.

3. Учитесь видеть в каждом человеке, ребенке то, что выгодно отличает его от других, ту «изюминку», которая делает его уникальным, неповторимым.

4. Придя к человеку, оставьте свои проблемы, амбиции, сложившиеся стереотипы. Говоря с человеком, общайтесь с ним, а не с его официальным статусом, своим представлением о нем. Потребность в равенстве присуща всем, а тем более детям.

5. Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами других людей, анализируйте, как вы вели себя во время общения с ними, стремитесь поставить себя на место того человека, с которым общаетесь.

6. Чаще улыбайтесь людям. Улыбка располагает к вам окружающих, создает благоприятный эмоциональный настрой, вызывает у других стремление общаться с вами.

7. Развивайте свой внутренний духовный мир, ваши таланты и способности. Помните, что творческая, духовно богатая личность всегда привлекает других людей, особенно когда все это сопрягается с чуткостью, способностью понимать окружающих/4/.

Таким образом, профессия учителя многогранна и сложна. Каждый учи-тель должен обладать высокой педагогической и психологической культу-рой. Сухомлинский писал: «Во-первых, это человек, который любит детей, находит радость в общении с ними; во-вторых, человек, хорошо знающий и влюбленный в свой предмет; в-третьих, человек, знающий педагогику и психологию; в-четвертых, способствует развитию индивидуальности своего ученика, его умственному и личностному росту» /6/.

Профессиональный такт педагога как особого рода развития личностного роста учителя и ученика занимает огромное место в воспитательном процессе. Такт - это концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры воспитателя. Понимание воспитуемых предостерегает учителя от бестактных поступков, подсказывая ему выбор оптимальных средств воздействия в конкретной ситуации.

Чем ближе к нашему времени, тем выше требования общества к учителю. В.Сухомлинский, творивший в 70-е годы, на первое место выдвигал воспитательный аспект деятельности учителя. Каким бы «очищенным» от воспитания ни было обучение, считал он, оно является, прежде всего, нравственным формированием человеческой личности. Нет, не может и не должно быть

Thank you for trying Soda PDF

обучения, «непричастного» к воспитанию. Учитель воспитывает не только идеями, заложенными в знаниях, но и тем, как он их несет в класс. В обучении взаимодействуют не только умы. Душа учителя соприкасается с душой ученика /6/.

Есть в процессе обучения особая магия. Она — в напряжении воли учителя и воли ученика. Надо почувствовать сопротивление материала, чтобы ощутить особую прелесть полученного результата.

Сопряжение трех величин: учитель - предмет - ученик - таит в себе опасность. От того, как складываются отношения в системе «учитель — ученик», в значительной степени зависит судьба встреч с предметом. Это не заблуждение, а факт: нельзя любить математику, не испытывая больших симпатий к учителю математики. Невозможно любить искусство, не понимая учителя литературы.

Личностные качества в учительской профессии неотделимы от профессиональных. К последним обычно причисляются приобретаемые в процессе профессиональной подготовки, связанные с получением специальных зна-ний, умений, способов мышления, методов деятельности. Среди них: владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологи-ческая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педаго-гическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, органи-заторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества /3/.

Научная увлеченность - обязательное учительское качество. Само по себе оно не может и не имеет непосредственного значения, но без него невозможен процесс нравственного воспитания. Научный интерес помогает учителю формировать уважение к своему предмету, не терять научной культуры, видеть и учить видеть учащихся связь своей науки с общими процессами человеческого развития.

Любовь к своему профессиональному труду — качество, без которого не может быть педагога. Слагаемые этого качества — добросовестность и самоотверженность, радость при достижении воспитательных результатов, постоянно растущая требовательность к себе, к своей педагогической квалификации.

Личность современного учителя, воспитателя во многом определяется его эрудицией, высоким уровнем культуры. Тот, кто хочет свободно ориентироваться в современном мире, должен много знать. Эрудированный педагог должен быть и носителем высокой личной культуры. Учитель всегда являет собой наглядный образец учащимся, образец этот должен быть своеобразным эталоном того, как принято и как следует себя вести.

1. *Макаренко А.С. Педагогическая поэма. -М., 1989.*
2. *Щекин В.А., Щекина Ю.Д. и др. Социально-психологические аспекты управления. Учебное пособие. Часть 1. – Иркутск: ИПКРО, 2006.*
3. *Магальник Л.А. Теоретические основы и методы управления*

образовательным учреждением: Учебное пособие.- 2 издание, исправленное и дополненное. – Иркутск: ИПКРО, 2006.

4. Введение в специальность: Учебное пособие для студентов пед.ин-тов/ Л.И.Рувинский, В.А. Кан-Калик и др. – М.: Просвещение, 1988.

5. www.psilist.net/pedagogika.htm

6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3т. – М. «Педагогика», 1979.

Түйін

Бұл мақалада мұғалімнің ұжым және оқушылар арасындағы мәдени қарым-қатынасының ерекшеліктері қарастырылады.

Summary

This article discusses the characteristics of teachers' cultural communication skills in the collective and with students.

ҚАЗІРГІ КЕЗЕҢДЕГІ ЖЕТКІНШЕКТЕР ТҰЛҒАСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Г.Н Букурова –

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты, педагогика және психология мамандығы

Қазіргі кезеңде азамат алдында тұратын ұлы міндет өзінің өмірін жалғастырушы жас ұрпақтын тұлғасын қалыптастыру болып табылады. Яғни, заман талаптарына байланысты қоғамдағы болып жатқан өзгерістерді ескере отырып, жеткіншектер тұлғасының қалыпты тұрғыда даму ерекшеліктері маңызды болып табылады.

Білім беру үрдісінде жеткіншектер тұлғасын қалыптастыра отырып, олардың болашағына жол сілтеу - қазіргі таңда маңызды мәселе. Өйткені, жеткіншектер тұлғасын қалыптастыру тек білім берумен ғана шектелмейді, яғни ол үшін мектепте өткізілетін тәрбие жүйесінің іс-шаралары оқушылардың келешекте білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болуына ықпалын тигізуі қажет. Адамның тұлға ретінде қалыптасуы, іс-әрекет барысында белсенді түрде өзгеріп және іс-әрекетті де өзгертетін табиғи әлеуметтік орта сол тұлғаның күрделі арақатынасы арқылы жүріп жатады.

Адамның қоғамдық қатынас жүйесіндегі орны мен әлеуметтік орта әсері-нің өзі, адамның жас ерекшелігіне орай өзгереді. Бұл жеткіншектердің тұлғасын мақсаттылықпен қалыптасуын ұйымдастырылуына байланысты сарапталған көзқарастардың қажеттілігін анықтайды. Адамның тұлға ретінде қалыптасуында жеткіншек жас маңызды орын алады.

Жеткіншек кезең бала мен үлкендер арасындағы аралық жағдайда болады. Жеткіншек үлкендерге тәуелділігімен сипатталады және үлкендер оның өмірлік іс-әрекетінің басты мазмұны мен бағыты белгілейді. Жеткіншек әлі үлкендердің қатарына толық жетпегенімен, жеткіншек жасындағы балалық

Thank you for using Soda PDF

әдетін қойып, жалпы алғанда дұрыс қатынаста болады.

Жеткіншектер тұлғасының дамуындағы маңызды кезеңдерінің бірі. Өзіндік сананың қалыптасуы және өсу ықпалы жеткіншектің бүкіл психикалық өміріне, оның оқу және еңбек іс-әрекеттерінің ерекшеліктеріне, оның шындыққа қатынасының қалыптасуына үлкен әсерін тигізеді.

Жеткіншек жасында өзіндік сана жетіліп тереңдетіледі, жаңа формалары пайда болады. Мұндай өзгерістер жеткіншектің мінез-құлқына ықпал жасай-тын объективті және субъективті себептерге байланысты. Олардың ішінде жеткіншектің оқуына және мінез-құлқына, дербестілігіне талаптардың жоғар-лауын және тағы басқаларды айтуға болады.

Жеткіншектердің қызметімен мінез-құлқысымен ол екі жақты қызмет атқа-рады. Бірінші жағынан, ол бағалауда жеткіншектің мінез-құлқысымен қоғам талаптарына сай немесе сай емес екендігін белгіленуін. Яғни, ол баланың мінез-құлқын да және оның басқаларға қатысын реттейді. Екінші жағынан, жеткіншектің өзінің сол немесе басқа қасиеттерін бөлуіне оларды жете түсіну, бағалау мәні ретінде жасауына мүмкіндік туғызады.

Жеткіншек жас кезеңіне тән ерекшеліктерді және олардың айналысатын түрлі іс-әрекеттерінің ықпалын зерттеу нәтижесі, көптеген ғалымдардың пікірін, яғни жеткіншектер тұлғасының қалыптасуында негізгі орынды еңбек іс-әрекеті алады, — деген қорытынды жасауға түйіндейді. Бірақ, жеткіншек тұлғасының дамуы еңбек іс-әрекетінің бөлек түрлері арқылы іске аспай, сол іс-әрекеттерді белгілі бірлік жүйесіне байланысуын ұйымдастыру жолымен ғана жүзеге асып отырады. Мұндай ұйымдастыру жүйесі, жеткіншектің тұлғалық қалыптасуына еңбектің нәтижелі психологиялық ықпалымен қамти-тын, белгілі шарт пен қағидаларын ескеруді көздейді.

Жеткінектер тұлғасының қалыптасуындағы қажеттіліктерді жете түсіну үшін оның өмір үрдісінде пайда болатын және дамитын жаңа әлеуметтік қажеттіліктерді ескеру қажет. Бұл жаңа қажеттіліктер жеткіншектің мотивациялық аймағын толықтырады және қиындатады. Осы жерде екі негізгі жолды атап көрсетуге болады. Біріншіден, жеткіншектің өмірдегі және оның қоршаған ортамен өзара қатынастарындағы орнын өзгерту жолы. Бұл әрбір жас кезеңіне сай келетін қажеттіліктерді тудырады. Жеткіншектер құрдастар ұжымындағы орындарына байланысты және жоғары сынып оқушылары — олардың келешектегі қоғам мүшелері ретіндегі орындарына қажеттіліктердің тұтас жүйесі пайда болады. Қажеттіліктердің пайда болуының мұндай жолы тек балаға ғана тән емес. Ересек адамның қажеттіліктері де оның өміріндегі және өзіндегі өзгерістерден туындайтын өзгерістерге ұшырап отырады. Екіншіден, қажеттіліктердің қалыптасуы мінез-құлық пен іс-әрекеттің жаңа түрлерін меңгеруімен байланысты болады. Тұлғаны қалыптастыру үрдісінде адамның тек қажеттіліктері ғана емес, олардың арақатынасы да өзгеріп, дамып отырады. Басқаша айтқанда, мотивациялық аймақтың бәрі дамиды. Біртіндеп, мінез-құлықтың және іс-әрекеттің тұрақты басым болып отыратын белгілі мотивтер пайда болады, олар басқаларды бағындырып, тұлғаның бағытын көрсетеді.

Қандай мотивтер басым болғанына байланысты тұлғаның бағыты әр түрлі сипатта болады. Өзінің аман-саулығын қамтитын себептер-дің басым болуы өзімшілдік бағытты, ал басқа адамдардың көзқарастарымен байланыста болатын себептердің басым болуы – имандылық бағытты сипаттайды. Тұрақты басым әдістер тұлға сипаттамасында жетекші мағынаға ие болады. Мотивациялық аймағының көбірек жетілген иерархиялық құрылымы белгілі бір рухани құндылықтарды мінез-құлықтың басым себеп-тері ретінде меңгереді. Осы құндылықтар үшін адам өзінің тікелей сенімде-рін жеңеді, бұл оның тұлғасының ерікті мінезін анықтайды. Дұрыс тәрбие үрдісінде меңгерілген құндылықтар адамның басқа қажеттіліктері мен ұмтылыс-тарын бағындыратын тікелей сенімдердің күшіне ие болады. Мұндай адам өзіне төніп тұрған қауіп туралы ойламай, өзін тәуекелге ұшыратады. Нақ осы жағдайда адамның жоғары дамыған үйлесімді мотивациялық сферасы туралы және оның тұлғасының үйлесімді құрылымы мен жоғары деңгейі туралы айтуға болады.

Біртұтас қайшылықсыз тұлғаны қалыптастыру тек оның саналы түрде өзін-өзі басқару қабілетімен ғана сипатталмайды. Бұл дамудың аса маңызды қисыны, бірақ жалғыз ғана емес. Сонымен қатар, жоғарыда айтылған адамың себептік жүйелерінің де маңызы зор. Оларда адамның өзімен-өзі күресуінсіз қажетті мінез-құлықты қамтамасыз ететін мәжбүрлеуші күш болады. Ал бұл үшін тұлғаны қалыптастыру былайша болуы шарт: танымдық және жанға аффективті үрдістер өзара қандай да бір үйлесімді қарым-қатынаста болуы қажет. Сонымен, тұлғаның қалыптасуы оның қандай да бір жағының — рационалдық, еріктік немесе эмоционалды-тәуелсіз дамуымен сипатталмайды, - деп есептеуге негіз бар. Яғни тұлға — бұл шынайы жоғары интегративтік біртұтас жүйе және бірқалыпты пайда болатын құрылымдары бар деп санауға болады. Олар оның онтогенетикалық даму кезеңдерінің ортақ қисынын сипаттайды.

Сонымен тұлға - өзінің жеке ерекшеліктері бар және қоршаған ортамен қатынасын мойындайтын, белгілі бір іс-әрекеттер түрлерімен айналысатын нақты адам. Тұлға іс-әрекет үрдісінде және әлеуметтік қажеттілік барысында басқа адамдармен өзара қарым-қатынас жасау кезінде дамиды. Басқаша айтқанда, баланың жеке даму барысында іштей ауыспалы шағын әлеуметтік топтар мен ұжымдар тікелей қарым-қатынас жасау үрдісінде тұлға қалыптасады. Тұлға – адамдар арасындағы өзінің ұстаным-орнын еркін және жауапкер-шілікпен анықтайтын, қоғамның өкілі ретінде адам. Қоршаған ортамен, қоғамдық және адами қарым-қатынастар жүйесімен, мәдениетпен өзара әрекет-тестікте қалыптасады. Адам тұлға болып туа қалмайды, әлеуметтену үрдісінде тұлға болып шығады. Тұлға ұғымы – отандық психологияда негізгі ұғымдардың бірі.

А.Н. Леонтьевтің /1/ пікірі бойынша тұлға - бұл адам өмірінің қоғамда туылуының ерекше түрінің психологиялық тұрғыда құрылуы. Әртүрлі іс-әрекеттің бірлесе бағынуы, онтогенезде тұлғаның қалыптасуының негізін құрайды.

Қатынастар психологиясы В.Н. Мясищевтің /2/ тұлға тұжырымдамасы болып табылады. В.Н. Мясищевтің пікірі бойынша тұлға, тек адамға тән толық психикалық құрылымның жоғары шартталған қоғамдық-тарихи ретінде және оның психикалық іс-әрекеті мен мінез-құлықтарын саналы тұрғыда реттеуші ретінде анықталады. Сонымен қатар, тұлғаның өзегін өз-өзіне және сыртқы әлемге байланысты қатынас жүйесі құрайды деп, — қарастырған.

Ал Қазақстанда тұлға мәселесі бойынша Ж.Ы. Намазбаеваның /3/ жетекші-лігімен шәкірттері, Л.О. Сәрсенбаева /4/, С.Ж. Өмірбекова /5/ Г.Т.Бекмуратова /6/ және т.б. ғылыми зерттеулерінде белсенді түрде дамы-ған. Тұлға дамуының деңгейі, оның кемелденуі адамның жеке дамуы үрдісінде қисындар мәліметтерінің үйлесімділігі үндестігімен және жас шамасының қалыптылығымен сипатталады. Тұлға дамуының кезеңдері — тұлғаның біртұтас және иерархиялық құрылымын қалыптастыра отырып, баланың әр түрлі әлеуметтік қарым-қатынастарға ақырындап ену кезеңдері. Басқаша айтқанда, тұлғаның даму үрдісі кезінде өзіне және басқа адамдарға қатысты белгілі бір әлеуметтік бағдарлар пайда болады /6/.

Өмірдің әлеуметтік жағдайлары мен тәрбие үрдістері жеткіншектің тұлға-сын қалыптастыру кезеңінде өз әсерін тигізеді, — деген тұжырым жалпыға ортақ болып табылады. Бірақ, сонымен бірге аса маңызды мынадай айғақты ескеру керек: ағзаның биологиялық ерекшеліктерін мүлдем елемеу мүмкін емес, алайда, олар өздігінен әрекет жасай алмайды, даму үрдісі кезінде пайда болған психологиялық жаңа құрылымдардың құрамына еніп, қалайда болмасын құрылымға әсерін тигізеді. Ағзаның туа біткен бірде-бір ерекшелігі баланың психикалық дамуынан толық бейтарап болмайтынын мойында-ған жөн. Баланың өңді немесе өңсіз, күшті немесе әлсіз болып туылуы да қалай да болмасын оның тұлғасының қалыптасуына әсерін тигізеді. Әрине, бұл төте және бір мағыналы әсер етпейді. Бұл ерекшелік жеткіншектер тұлғасының қалыптасуындағы алатын орнына және онда атқаратын міндетіне байланысты әр түрлі нәтижелерге әкеліп соғуы мүмкін. Сондықтан, туа біткен бірегей ерекшеліктер бала жасының әр түрлі даму кезеңдерінде әр түрлі маңыздылыққа ие болады. Баланың сырт бейнесі оның сәбилік жасын-дағы психикалық дамуына қарағанда, мектепке дейінгі және кіші, мектеп жасындағы кезеңдерінде көбірек маңызды болады. Егер бұл ерекшелік балада өзін кеміс сезінуді тудырса, оның жеткіншек кезеңіндегі тұлғасының дамуына шешуші әсер етуі мүмкін. Бұл жас кезеңінде баланың жыныстық жетілуіне және өзін-өзі бағалаудың жете қалыптасуына байланысты өзінің сырт бейнесіне деген қатынасы тұлғалық үлкен мағынаға ие болғандықтан, мұндай жағдай оңай пайда болады. Алайда, бұл өзіндік баламасы бар мүмкіншілік ғана және мұның болуы туа біткен алғы шарттардың баланың алдыңғы даму кезеңдерінде қалыптасқан жеке ерекшеліктеріне байланысты әр түрлі әсер ететінін көрсетеді. Егер осы оқушының жыныстық жетілу кезеңіне дейін ақыл-ойының дамуы қажетті жоғары деңгейге жетсе, егер

оның қызығушылық шеңбері кең болса, өнерге деген сүйіспеншілігі және т.б., онда өңсіз сыртқы бейнесі жағымды қызмет атқаруы да — оның рухани мақсаттарын тереңдетуі және жинақтауы мүмкін.

Қоршаған ортаның рөлін дұрыс түсіну үшін оған нақтылы емес, салыстырмалы өлшеммен қарау қажет, – деп Л.С. Выготский /7/ дәріптеді. Оны бала тұлғасының қалыптасуын анықтайтын тек өзіне ғана тән әсерлі қасиеттері бар, “даму жағдайы” ретінде қарастыруға болмайды. Л.С. Выготскийдің пікірі бойынша, қоршаған орта ықпалының нәтижесі, алдымен баланың қандай жеке қасиеттері арқылы олар енеді және онда қандай қиындықтар пайда болатынына байланысты болады. Нақты бір “үлгі” бір бала үшін тартымды болуы мүмкін: осы уақытта басқа үшін — жағымсыз болады. Нәтижесінде осы және басқа жағдайдағы бірдей ықпалдың әсері тікелей қарама-қайшы болады.

Адамның тұлғасының даму үрдісі бүкіл өмір бойы тоқтамайды. Яғни, өзін-өзі бағалау да және онымен байланысты қалыптасу мен дамудың бағалау қабілеттілігі де өмір бойы тоқтамайды. Адамның бойында басқа адамдармен араласу тәжірибесі қанша көп болса, ол тұлға ретінде өзі жайлы сонша көп мәлімет алады, оған тәжірибеде өзі жайлы өз пікірлерін басқа адамдардың пікірлерімен сонша жиірек салыстыруға тура келеді және оның бойында өзінің мінез-құлықтарын, қылықтарын, сондай-ақ басқа адамдардың тұлғалық қасиеттерін дұрыс қабылдау және бағалау қабілеттілігі сонша тезірек және белсендірек дамиды.

1. *Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды. -М.: Педагогика, 1983. — 140-185 б.*
2. *Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды, /под ред. А.А. Бодалева. -М.: — Воронеж, 1995. — 60 б.*
3. *Намазбаева Ж.И. Психология. -Алматы, 2005. — 290 б.*
4. *Сарсенбаева Л.О. Психология направленности личности. КазНПУ имени Абая. — Алматы, 2007. — 96 б.*
5. *Омирбекова С.Ж. Особенности самооценки детей подросткового и раннего юношеского возраста. Автореф. ...канд. психол. наук: 27.10.99. — Алматы, 1999. — 25 б.*
6. *Бекмуратова Г.Т. Қазіргі кезеңдегі мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің ерекшеліктері. Автореф.дис. ... канд. психол. наук. – Алматы, 2008 – 12 б.*
7. *Выготский С.Л. Собр. Сочинений в 6-ти т. — М.: Педагогика, 1983. Т.5 — 78-95 б.*

Резюме

В данной статье отражены теоретические аспекты формирования личности подростков.

Summary

This article reflects the theoretical aspects of identity formation of adolescents.

М а з м ұ н ы
С о д е р ж а н и е

Шабельников В.К. Гео-биосферная детерминация социальных процессо конфликтов (образы субъектности)**…….** 3
Шадрин Н.С. К вопросу о евразийской системе ценностей (социокультурный и психологический аспекты проблемы)…….. 30
Орсариев А.А., Изакова А.Т., Асылбекова Л.У. Аналитичность, как составляющая компетенция лидерства государственного служащего…
Ибраимова Ж.Қ. Студент тұлғасын қалыптастырудағы өзіндік сана сезім мен өзін өзі танудың рөлі…….. 35
Орсариев А.А., Изакова А.Т., Асылбекова Л.У. Командообразование, как составляющая компетенция лидерства государственного служащего……. 42
Лавриненко Н.С. Профилактика агрессивных состояний детей дошкольного возраста с помощью метода арт-терапии……. 50
Бисенова А.З. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями и сниженным интеллектом..... 60
Кулунчакова Л.С. Психолого-педагогические особенности воспитания трудных подростков, находящихся в условиях школы-интерната…….. 66
Каракулова З.Ш. Методологический аспект ценностно-смысловой ориентации личности…… 78
Ниетбаева Г.Б. Тұлғаның субъективті деңгейін психикалық денсаулықтың көрінісі ретінде қарастыру…… 87
Исабекова Т.Ш. Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу мен ойлау әрекеттерінің даму ерекшеліктері…….. 90
Коканова В.С. Особенности культурного общения учителя в коллективе и с учащимися…….. 95
Букурова Г.Н. Қазіргі кезеңдегі жеткіншектер тұлғасының қалыптасу мәселесінің теориялық негіздері…… 103

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 4 (29), 2011 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 16.02.2012 қол қойылды. Пішімі 60х84 1/16.
Көлемі 6,75 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 31.

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

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

Thank you for trying Soda PDF

Thank you for trying Soda PDF