



ISSN 1728-7847

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

Психология ғылыми-зерттеу институты

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия Психология»

№ 1 (26)



Алматы

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



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия «Психология»

№ 1 (26)

Алматы, 2011

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2011. - № 1 (26). - 103-бет.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2011. - № 1 (26). - 103 с.

Главный редактор

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

Редакционная коллегия:

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

(ответ. секретарь),

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

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

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

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

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

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2011

ЖАЗБАША ТІЛДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУЫН ДАМУЫ

Қ.Ү.Шайжанова -

*Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің
психол.ғыл. к., доцент міндетін атқарушы*

Жазбаша тілдің даму деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін, негізгі параметрлердің мәселесі әлі шешілмеген. Зерттеушілер бұл мәселені жазбаша тілдің толық анықтамасымен байланыстырып, ал оның операциялары мен әрекеттерінің қалыптасу мәселелерімен байланыстырылған. Мысалы, Б.Головин /1/ тілдің негізгі сапаларына оның нақтылығын қысқалығын, мәнерлігін, түсініктілігін жатқызады. Н.С.Рожественский /2/ – мазмұндылығын, логикалығын, айқындылығын, мәнерлігін, байлығын жатқызады. М.Львов /3/ – мазмұндылығын, нақтылығын, логикалығын, айқындылығын жатқызады. Бұл сұраққа катысты басқа да көзқарастар бар, бірақ жазбаша тілдің маңызды параметрлерінің келтірілген критерийлері нақты анықталып, айқындалмаған. Шет ел зерттеушілерінде де бұл сұрақ төңірегінде келісімшілік жоқ. Ж.Симон /4/ зерттелушілердің тілін келесі параметрлермен талдайды: сөйлемнің жалпы саны, байланыстылығының жалпы саны, маңызды сөздердің жалпы саны, зат есімдер, етістіктер, сын есімдер, есімдіктердің сандық ара-қатынасы. Дж. Дримен /5/ – сөздің жалпы саны зат есімдер, етістіктер, сын есімдер және ТТР индексімен. Авторлардың біреуі де тілді зерттеу үшін неліктен дәл осы параметрлерді қолданғанын және олардың қайсысы әрекет пен операциялардың даму деңгейін бағалауға лайықты екендігін түсіндірмейді. Біздің ойымызша, негізгі параметрлерге берілген тіл әрекетіне арналған функциялардың іске асуын қамтамасыз ететін параметрлер жатады. Өз қызметін орындау үшін тіл, мәтін онсыз шықпайтындай қажетті сипаттама құрамына ие болуы тиіс. Біз өте жақсы редакцияланған мәтіннің мазмұнын алып, маңызы жоқ мәтіндерді алып тастап отырдық. Мысалы, байланысы бар мәтінді анықтау үшін, біз мәтін элементтерінің арасындағы барлық байланысты сөздерді алып тастадық. Нәтижесінде бір-бірімен байланыспаған элементтердің қосындысын алдық, яғни әр элемент басқа элементтерге қарағанда семантико-грамматикалық автономдылыққа ие болды. Мәтінді дұрыс түсіну мүмкін болмай қалды. Сондықтан, байланыстылық тілдің негізгі сипаттамаларына жатқызылды.

Бізді жазбаша тіл әрекетінің жүйесіне енетін әрекеттердің даму деңгейіне нұсқау беретін сипаттамалар да қызықты болып көрінді. Мысалы, “сөз тереңділігі” сипаттамасын өзгерту мәтіннің семантикалық тұтастығына әсерін тигізбегенімен, оның санды көрсеткіштерінен сөйлемнің синтаксистік жүйелі құрылу әрекетінің дамуы және оларды таңдау деңгейі жөнінде тұжырым жасауға болады. Ж.Симонның /4/ айтуы бойынша бұл сипаттама жазбаша тілдің грамматикалық жүйесін қалыптастыруда сапалы көрсеткіш

болып есептеледі. Талқылау нәтижесінде мәтіндерді салыстыру үшін келесі параметрлерді тандап алдық: сөздердің жалпы саны, сөйлемдердің жалпы саны, сөйлемнің орташа ұзындығы, сөйлемнің тереңділігі, байланыстылығы, контекстілігі. Осы параметрлердің көмегімен жазбаша тілді қалыптастыру жағдайын тек сапалы бағалап қана қоймай, сандық бағасын да беруге болады. Осы орайда әр параметрдің ерекшелігін қарап, эксперимент жүргізу барысында осы сериясында алынған нәтижелердің көрсеткішін қарап шығайық.

Мәтіндегі жалпы сөз саны. Мәтіннің барлық лексикалық сапалары ескеріледі. Бұл көрсеткіш бойынша жазбаша тілдің даму дәрежесі жөнінде тұтастай тұжырым жасауға болады. Бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тілі әртүрлі ертегілерді ойлап табуда және белгілі ертегінің жалғасын ойлап шығаруда белсендірек болғаны көрінеді (мысалы, Алматы қаласы 136 қазақ орта мектебінің екінші сынып оқушыларында, ертегі ойлап табуда, орташамен 158 сөз). Ал (белгілі ертегінің жалғасын ойлап табуда, орташамен - 177 сөз). Жазбаша тілдің сюжетті филімді мазмұндау жағдайында жетістігі кем болды. (екінші сыныпта 101 сөз). Тілдің бұл сипаттамасы пейзажды суреттеу жағдайында өте нашар көрінеді. (орташамен, екінші сыныпта 59 сөз).

Сөйлемдердің жалпы саны. Жазбаша ойды жеткізудің өзі жалпы жазбаша тілдің даму дәрежесін көрсетеді. Сөйлемнің жалпы саны “Қағаз адамы” ертегісінің мәтінде көрінеді. (екінші сыныпта 21). “Көк серек ” мәтіндегі параметрлердің орташа саны 19. “Қағаз адамы” ертегінің жалғасын шығару жағдайында (екінші сынып оқушылары 16 сөйлем жазған). “Көкшетау төңірегі” мәтіндегі параметрлердің маңыздылығы өте төмен; (екінші сыныпта 10 сөйлем). Сонымен, жазбаша ойды жеткізуде соңғы екі жағдайдың көрінісі ең нашар деуге болады.

Сөйлемнің орташа ұзындығы. Бұл параметрдің маңыздылығы мәтіндегі барлық сөздер санының сөйлем санына қатысымен анықталады. Берілген көрсеткіштің көлеміне қарай, сөйлемнің синтаксистік құрылымының байлығы немесе кедейлігі жөнінде тұжырым жасауға болады. Оның орташа маңыздылығы едәуір жоғары көрсеткішті “Қаңбақ шал” шығармасында көрінеді. Екінші сыныпта 7,7 сөз. “Қағаз адамы” мәтіндерінде ол бірқатар төмендеу. Сөйлемнің орташа ұзындығы да мәтіндерінде бірдей 6,7 сөз. “Көкшетау төңірегі” мәтінде сөйлемнің орташа ұзындығы 6,4 сөз, ал “Көк серек” мазмұндамасының мәтінде екінші сыныпта 5,4 сөз.

Сөйлем тереңділігі. Бұл параметрлерде синтаксистік құрылымды тудырып және таңдау әрекетінің даму деңгейін көрсетеді. Бірақ бұл жағдайда біз сөйлемнің кеңдігін қарамай, синтаксистердің өзара қатынасын байқаймыз. Біз, өз зерттеуімізде француз ғалымы Л.Тесниердің /6/ әдістемесін өз жағдайымызға, яғни балалардың психологиялық, этнопсихологиялық ерекшеліктерін ескере отырып бейімдеп қолдандық. Л.Тесниер бойынша, сөйлемнің барлық элементтері бір-бірімен ара-қатынаста болып жатады. Ол сөйлемнің жүйесін құрайды. Бұл ара-қатынас арқылы сөйлемнің мұндай

иерархиялық құрылымын “стемма” түрінде көрсетуді ұсынады. “Стеммада” тереңділіктің үш дәрежесі болуы мүмкін, ал әр дәреже – үш деңгейлі болады. Л.Тесниер сөйлемнің құрылымының өзіндік моделін құрастырған. Мәтіннің синтаксистік күрделілігін “сөйлем тереңділігі” параметрі арқылы анықтау үшін, келесі операциялар жүргізіледі: сөйлемнің жалпы санын есептеу; әр сөйлемнің дәрежесінің санын және оған орай тереңділік деңгейін анықтау; сөйлемнің үйлесуін төменгі қатынас арқылы айқындау.

“Сөйлемнің тереңділігі” орташа маңыздылығы, мәтіндегі сөйлем синтаксистік жүйесінің күрделі дәрежесін көрсетеді. Біз, жазбаша тілде сөйлем құрастыру жағынан шығарма жазғанда өте күрделі болатындығын анықтадық. Тереңділіктің үшінші дәрежесіне ие болған сөйлемдер санын, “Қаңбақ шал” мәтінінде екінші сыныпта 5,2 пайыз; “Қағаз адамы” орташамен 2,4 пайыз; “Көкшетау төңірегі” мазмұнамасында оқушылардың жазған жұмыстары тереңдіктің үшінші дәрежесіне ие болатын сөйлемнің екі пайызына тең болды. Сюжетті филімнің мазмұндамаларында екінші сыныпта “сөйлем тереңділігінің” үшінші дәрежесінің синтаксистік схемалары қолданылмаған.

Байланыстылық. Мәтіндегі сөйлемдер өзара қарым-қатынасты байланыста болып отырады. Байланыс – тілдің сөйлемдерді өзара құрастыратын және оларды семантика – синтаксисті біріктіретін элементі. Байланыс рөлін атқаратын жалғаулықтар, көмекші сөздер, лексикалық қайталаулар, есімдіктер, синонимдер, есімдікті үстеулер және тыныс белгілері. Сонымен, мәтіннің байланыстылығы деп бірлікті қамтамасыз ететін, байланыста көрінетін сөйлемдердің ара-қатынасын айтамыз. Мәтіннің байланыстылығын қалай тексеруге болады? Ж.Симон мәтіндерді ондағы байланысының жалпы санын салыстыруды ұсынады. Ж.Симонның /48/ ойы бойынша, егер мәтінде байланыс саны көбірек болса, мәтін жақсы бола береді. Байланыстылықты сандық қатынаспен өлшеу лайықты, дегенмен, мәтіндегі байланыстың болуы оның байланыстылығының көрсеткіші бола алмайды. Өйткені, мәтіннің ішкі ара-қатынасын көрсетуі әбден мүмкін, ал екінші жағынан, оның ешқандай көрсеткіші болмауы мүмкін. Сондықтан, байланыстылық, оның нені және қалай көрсететінін анықтамай есептеу, мәтіннің байланыстылық дәрежесінің анықтау мүмкіндігін бере алмайды деп ойлаймыз.

Біздің ойымызша мәтіннің байланыстылығын мазмұнды санды көрсеткішін, екі көрші сөйлемнің қандай мағыналы қатынасқа түсетінін анықтаған жағдайда ғана табуға болады. Бұл қатынас қандай байланыспен көрсетілгенін анықтап, осы байланыстың көрсетілген қатынасқа сай ма, жоқ па, анықтап, байланыстылықпен көрінетін барлық мағыналы қатынасты және мәтіндегі барлық қатынастарды анықтау арқылы ғана мүмкін.

“Қағаз адамы” мәтінінде байланыстылық жағынан, ең жақсы шығармалар болды. Байланыстылық индексі мәтіндерінде, екінші сынып оқушыларының мәні 0,99. “Қаңбақ шал” шығармасында байланыстылық индексі орташамен 0,90; “Көк серек” мазмұнамасында - екінші сыныпта

0,90. Байланыстылығы ең аз болған суреттемелерде - бұл көрсеткіштер зерттелушілерде орташамен 0,51.

Зерттелушілердің жазбаша тіл контекстілігінің өлшемін таңдау келесі нәтижелерді көрсетті: контекстілігі жоғарырақ “Қағаз адамы” шығармалары болып келеді. “Қанбақ шал” және “Көк серек” мәтіндерінде контекстілік индексі бір деңгейде болып көрінеді. Екінші сынып оқушыларында 0,86 және 0,87. Пейзажды суреттеу басқа мәтіндермен салыстырғанда контекстілігі аздау. “Көкшетау төңірегі” мазмұнамасында контекст индексі екінші сынып оқушыларында 0,49 тең. 6 кесте бойынша, творчестволық міндеттер репродуктивтік міндеттерге қарағанда оқушыларды тек кеңірек мәтіндерді құрастыруға итермелеп қана қоймай, сонымен бірге күрделі синтаксистік жүйелеуді құруға да ықпалын тигізеді. Ертегінің жалғасын немесе жаңа ертегіні ойлап тауып отыра, балалар өз тіл әрекеттерінің барлық мүмкіндіктерін қолданған. Сюжетті және суреттеу фильмдерінің мазмұндау репродукция міндеттері – жазбаша тілдің ескерілетін параметрлерінің деңгейі төмендікті көрсетті. Сонымен бірге, екі түрлі фильмдердің мазмұнын мазмұндау көлемімен де, контекстілігімен де, байланыстылығынан басқа параметрлерінде де айырмашылығы болып отырды. Бұл жәйіт мәтін сапасының фильм мазмұны мен сипатына тәуелді екендігін көрсетіп отыр. Суреттеу фильмінің мәтіндерінде көптеген параметрлері бойынша төмен деңгейлі мағынасы көрініп отырды. Біздің ойымызша, мазмұндама жағдайы белгілі деңгейде оқушының жазбаша тілін тудыру процесін топтастырып, оның мәтін мазмұнын ашпай қалады. Мазмұндама жағдайы жазбаша түрде ойын жеткізу процесі мотивацияланбағанның, ол байланысқан мәтінді құрастыру білгірлігін қалыптастыруға қиналады.

Тәжірибеміздің нәтижелері, шығарма жағдайында, демек, мәтінді ырықты түрде құрастыру жағдайында, мәтіннің байланыстылығының, контекстілігінің өте жақсы көрсеткіштері күрделі синтаксистік жүйелі қолданылатыны көрінеді. Бұл жағдайды төменде келтірілген екі зерттелушілердің мәтіндері дәлел болып отыр (мысалы, Қызылорда қаласы, Сәкен Сейдуллин атындағы 4-ші қазақ орта мектебінің 2-ші сынып оқушысы Мырзатаева Гүлнар).

Көрсеткен жұмыстардан, тек “Қағаз адамы” шығармасында зерттелушілердің екеуі де тек салыстырмалы кең мәтіндерді жазып қана қоймай, сонымен бірге өз мағынасы мен синтаксистік жүйесі бойынша күрделі мәтіндерді жазғандары көрініп тұр. Контекстілік параметрі бойынша жаңа ертегіні шығарып жазу белгілі ертегінің жалғасын ойлап табу нәтижелі болып келеді. Ертегіні ойлап табу бағыты, баланы мәтін мазмұнының белсенді құрастыруға ықпалын тигізеді. Сондықтан, мәтіннің ішкі мағыналы жүйесіне де, оны мазмұндау формасына да талап күшейеді. Шығарманы талдау, өз ойынан мәтін жазу, оқушыдан, мазмұнды құрастыру және оның лексико-грамматикалық үйлесін мазмұндау міндеттеріне байланысты, әрекеттерді толық қолдануды талап ететінін көрсетті. Демек, берілген мазмұнды жаңғыртпай өз ойынан ойлап мәтін шығару, оқушыларды мәтіннің

мазмұнын қалыптастыруға бағытталған (мазмұн жоспары) және жазбаша мәтінде ол мазмұнды жаңғырту әрекетіне (жаңғырту жоспары) итермелейді. Сондықтан, бастауыш мектептің екінші сыныбынан бастап шығарма жазу, жазбаша тілді қалыптастыруының негізі болады. Өйткені жазбаша тілдің барлық әрекеті мен операцияларын қоздырып отырады.

“Жапон жануартанушылары құндыздардың мінез-құлқын бақылай отырып, мынадай фактілерді аңғарады. Өлі жыланды көрген құндыз жыланға тарта бас салады. Оны тістелей бастайды, шайнайды. Алайда бұл оның қызығушылығының туындысы емес екен. Жыланның етін шайнап, тістелеп болғаннан кейін ол өзінің терісін майлайды. Бірнеше тәжірибеден кейін ғалымдар мынадай тұжырымға келді: құндыздар осындай тәсілмен басқа жыландардың шабуылынан қорғанады екен”.

Бірінші жаңа жолда жасырын сұрақ – құндыздар жыланның етін жемегеннен кейін, неге бұндай қылықтар көрсетеді. Оны ол не үшін істейді.

Екінші жаңа жолда бұл сұраққа жауап беріледі. Оқып отырған балада екі сұрақ туындауы мүмкін. Біріншісі: қарапайым оқушысы, мәтінді одан әрі оқу барысында сұраққа жауап табады. Екіншісі: ізденімпаз оқушы, сұрақты анықтап алғаннан кейін, өздігінен жауап беруге тырысады. Бұл –“идеалдық оқушы”. Оқу барысында ол өзінің болжамының мәтіндегі сауалына тең келгенін немесе оқу процесі кезінде басына келген кез-келген сауалдарды тексереді. Өзін-өзі бақылау: саналы, түсініп оқу мен зейінділіктің негізгі шарты болып есептелінеді. Өз жұмысын тексеру арқылы оқушы көзқарасын бірнеше аспектіде бақылауға мүмкіншілік алады: мен дұрыс ойладым ба? Дұрыс жауап бердім бе? Барлық сауалдарға жауап бере алмадым ба?

Сонымен, жазбаша тіл барлық әрекет тәрізді басқа әрекеттермен байланысты ғана толық іске енгізе мүмкіндігі болады. Эксперименталдық көрсеткіштер бойынша, бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тілі сөздік творчествасымен айналысқанда толығырақ іске еніп ашылуға мүмкіндігі болады. Бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тілін қалыптастыру үшін өздері ойлап мәтіндерді шығару жағдайы, мысалы, ертегілер, оқиғалар жазу өте қолайлы. Өйткені мұнда мәтінді құрастырумен байланысты барлық әрекет пен операциялар барынша белсендіріледі.

Қолданған әдебиеттер:

1. Головин Б.Н. *Язык и статистика*. - М., 1981. - 190б.
2. Рождественский Н.С. *К проблеме развития речи.*//В кн.: *Речевое развитие младших школьников*. - М., 1990. - 121б.
3. Львов М.Р. *Речь младших школьников и пути ее развития*. - М., 1985. - 105б.
4. Simon J. *La Langue ecrite de l'enfant*, - Paris, 1983. -148б.
5. Drieman G.H. *Differences Between Written and Spoken Language*. – *Acta psicologica*, 1982. - 10-12б.
6. Tesniere L. *Elements de syntaxe structurelle*. - Paris, 1972. - 210б.

Резюме

В статье рассматриваются некоторые особенности развития творческого мышления учащихся путем формирования письменной речи.

Summary

In this consider something peculiarities creativeness thought by child of school age properly from in writing.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКА

**К.Ж. Алина - ПГПИ, Павлодар,
Н.Я.Большунова - НГПУ, Новосибирск**

В статье рассматривается вопрос о значении игры в детские годы жизни ребенка. Игра является тем видом деятельности, в которой формируется его личность. Игра - первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания, морально-волевых качеств.

Как известно, слово «личность» (по латыни persona), заимствованное римлянами у этрусков, первоначально означало «роль» (и до того – маску актера), римлянами оно употреблялось для обозначения общественной функции лица (persona patris, regis, accusatoris).

Личность и ее роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны, и в игре через роли, которые ребенок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам.

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период ее особенно интенсивного развития – в детстве – она приобретает особое значение.

В ранние годы жизни ребенка игра является тем видом деятельности, в которой формируется его личность. Игра - первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания, морально-волевых качеств.

В процессе развития обычно личную значимость и привлекательность приобретают, прежде всего, те действия и те проявления личности, которые, став доступными, еще не стали повседневными. Именно новые, только народившиеся и еще не укрепившиеся как нечто привычные приобретения развития по преимуществу входят в игру[1].

Войдя в игру, и раз за разом совершаясь в ней, соответствующие действия закрепляются, играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра

становится для него своеобразной школой жизни.

В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра – практика развития.

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития.

Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности детей. Игры органически связаны со всей культурой народа, свое отражение они черпают из труда и быта окружающих.

Игра подготавливает подрастающее поколение к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнять.

У ребенка проявляются и удовлетворяются первые человеческие потребности и интересы, проявляясь в игре, они в ней вместе с тем и формируются.

Формируется воображение, которое включает в себе и отлет от действительности, и проникновение в нее. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действии, ее изменению закладываются и подготавливаются в игровом действии, в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству, словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности, в ролях, которых ребенок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка[3]. В игре в той или иной мере формируются свойства, необходимые для учения в школе, обуславливающие готовность к обучению.

Игра является особенно спонтанным качеством ребенка, и вместе с тем вся она строится на взаимоотношениях ребенка со взрослыми. Из общения со взрослыми ребенок черпает и мотивы своих игр. При этом особенно сначала, существенная роль в развитии игр принадлежит подражанию действиям взрослых, окружающих ребенка.

Впоследствии игра, особенно у взрослых, отделившись от неигровой деятельности и осложняясь в своем сюжетном содержании, вовсе уходит на подмостки, в театр, на эстраду, на сцену, отделяясь от жизни рампой, и принимает новые специфические формы и черты.

Игра становится искусством. Это искусство требует большой особой работы над собой. Искусство становится специальностью, профессией. Игра здесь переходит в труд[4]. Внутренний характер и результаты совершающегося в процессе игры развития зависят от того,

какое содержание приобретает игра, отражая окружающую ребенка жизнь взрослых.

Первоначальные ростки творчества могут появиться в различной деятельности детей, если для этого созданы необходимые условия. От воспитания зависит успешное развитие таких качеств, которые в будущем обеспечат участие ребенка в творческом труде.

На проводимых конференциях по дошкольному воспитанию ставился вопрос о том, что уже в дошкольном возрасте надо формировать такие способности, которые требуются для подготовки «умелых работников» во всех областях труда. «...Если мы понаблюдаем, как развивается та или другая способность, то мы видим, что решающим является сплошь и рядом какое-нибудь переживание раннего детства».

Психологические и педагогические исследования, а также практика наших детских садов доказывают, что начало развития творческих способностей детей, падает на дошкольный возраст, когда меняется характер их деятельности по сравнению с ранним детством.

Этот новый вид деятельности Л.С. Выготский характеризует как переход к творческой деятельности, «если иметь в виду тот факт, что во всех видах деятельности дошкольника возникают совершенно своеобразные отношения мысли к действию, именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Возьмете ли вы игры, возьмете ли вы рисунки, возьмете ли вы труд, - везде и во всем вы будете иметь дело с совершенно новыми отношениями, которые возникают между мышлением и действиями ребенка»[2].

Воображение старших дошкольников приобретает все более активный характер, у них развивается способность к творческой деятельности. «Это подтверждается и тем, что все большее внимание дети начинают уделять идее, т.е. замыслу своего произведения. Конечно, ни дошкольник, ни даже школьник не пытается передать какую-то отвлеченную мысль в образной форме. Идейный замысел 6-7-летнего ребенка обычно исчерпывается сюжетом его рисунка, игры или рассказа».

Глубокий и сложный процесс преобразования и усвоения жизненных впечатлений происходит в играх. Творческое начало проявляется и в замысле - выборе темы игры, рисунка, в нахождении способов осуществления задуманного, и в том, что дети не копируют виденное, а с большой искренностью и непосредственностью, не заботясь о зрителях и слушателях, передают свое отношение к изображаемому, свои мысли и чувства.

В отличие от взрослых дети не способны во всех деталях обдумать предстоящую работу или игру, они намечают лишь общий план, который реализуется в процессе деятельности. Задача воспитателя –

развивать творческие способности ребенка, целенаправленное воображение, побуждать его в любом деле идти от мысли к действию.

Детское творчество основано на подражании, которое служит важным фактором развития ребенка, в частности его художественных способностей. Задача педагога, - опираясь на склонность детей к подражанию, прививать им навыки и умения, без которых невозможна творческая деятельность, воспитывать у них самостоятельность, активность в применении этих знаний и умений, формировать критическое мышление, целенаправленность. Обучение играет огромную роль в «разумной творческой деятельности» ребенка. «Творческое начало пронизывает процесс навыков».

При правильном обучении творчество детей достигает относительно высокого уровня. «Сознание играет ведущую роль в деятельности человека в целом, тем более в творческой, где требуется полет мысли, сила воображения, опирающегося на опыт и знания. Способность анализа, критического отношения к качеству своей работы, которые у ребенка нарастают, прокладывают путь к новым достижениям в этой области, дают перспективу для дальнейшего развития и укрепления творческих способностей ребенка»[2].

Таким образом, в дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств.

Интересные мысли о способности детей к творчеству высказывают деятели искусства. К.С. Станиславский советовал актерам учиться у детей, игру которых всегда отличает вера и правда. Поэт П.Антокольский утверждал, что все дети обладают одаренностью в той или иной области искусства. Детская одаренность проявляется и в наблюдательности детей, и в зорком схватывании ими сходства и характерных черт, в остром музыкальном слухе, в необыкновенном развитом инстинкте подражания[4].

Творческое воображение ребенка особенно ярко проявляется и развивается в игре, конкретизируясь в целенаправленном игровом замысле.

Таким образом, в играх дошкольников замысел получает значительное развитие – от случайно, по ассоциации возникающей цели, до сознательно задуманной темы игры, от подражания действиям того или иного человека до передачи его переживаний, чувств.

В игре дети часто проявляют эмоции, которые в жизни еще недоступны им. Испытывает ли ребенок эти чувства или только изображает их? Какое влияние оказывают они на формирование его морального облика? Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральных качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка[3].

Игровое творчество проявляется и в поисках средств для изображения задуманного. Дети реализуют свой замысел с помощью речи, жестов, мимики, употребляя разные предметы, сооружения, постройки.

Чем старше и более развиты дети, тем требовательнее они к предметам игры, тем больше сходства ищут с действительностью. Отсюда естественно возникает стремление самим сделать нужные вещи. Одна из тенденций развития – игры все большая связь ее с трудом. Задача воспитателя – поддержать это стремление ребенка к самостоятельному изготовлению игрушек, помочь ему в этом.

Отсюда следует, что, игровое творчество развивается под влиянием воспитания и обучения, уровень его зависит от приобретенных знаний и привитых умений, от сформированных интересов ребенка. Кроме того, в игре с особой силой проявляются индивидуальные особенности детей, также влияющие на развитие творческого замысла[4].

Несомненно, игра имеет наиболее существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребенка-дошкольника. Но является ли игровая деятельность основой его образа жизни и определяет ли она, в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Не отрицая значения игры, определяющим для формирования личности как общественного существа компонентом все же является неигровая повседневная бытовая деятельность ребенка, направленная на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в дошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступков, регулируемого общественными нормами[5]. Его формирование является основополагающим приобретением или новообразованием дошкольного периода в развитии человека, что никак не исключает значение игры для формирования психики ребенка и обогащения его духовной жизни[5].

Ценность игровой деятельности заключается и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей, она как никакая другая деятельность позволяет детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самостоятельно путем те или иные формы общения[3]. В игре как в ведущем виде деятельности активно формируется или перестраиваются психические процессы, начиная от самых простых и кончая самыми сложными.

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно-действенного мышления к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их.

Значение игры в воспитании ребенка рассматривается во многих педагогических системах прошлого и настоящего. Большинство педагогов расценивают игру как серьезную и нужную для ребенка деятельность. В истории зарубежной и русской педагогической науки сложилось два направления использования игры в воспитании детей:

- 1) для всестороннего гармонического развития,
- 2) в узко дидактических целях

Ярким представителем первого направления был великий чешский педагог – Я.А.Коменский. Он считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям: игра - серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка, в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь, в совместных играх ребенок сближается со сверстниками[1].

Дидактическое направление использования игры получило развитие в XVIII в. у педагогов - филантропистов (И.С.Базедов, Х.Г.Зальцман и другие) стремились сделать обучение детей занимательным, отвечающим их возрастным особенностям, филантрописты использовали разнообразные игры.

Отечественные психологи указывали на зависимость содержания детских игр от социального окружения[3]. Они утверждали, что игры не проходят для ребенка бесследно: они могут определить характер и поведение человека в обществе.

Литература:

- 1.Абрамова Г.С. *Возрастная психология.* –М., 1997. -435с.
2. *Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.* –СПб., 1997. -367с.
3. *Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка.* - М., 1997. -422с.
4. *Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет.* - М., СПб., 1997. -387с.
5. *Обухова Л.Ф. Возрастная психология.* - М., 1996. -498с.

Түйін

Бұл мақалада балалар ойынының маңыздылығы жайындағы мәселелер қарастырылады. Ойын баланың жеке тұлғасын қалыптастыратын қызметтің бір түрі болып табылатындығына көңіл бөлінген.

Summary

This article is devoted to the question of childrens games in their childhood. Game is a kind of activiti in which a childs personality is formed. Game is the first cectiviti which plays a special role in development of a person, formation and enriching his inner moral and will qualities.

ПСИХОЛОГ ЖӘНЕ ПЕДАГОГ ІС-ӘРЕКЕТІН ОҢТАЙЛАНДЫРУ

А.З.Тенкебаева -

С.Аманжолов атындағы ШҚМУ

Мұғалімді практикалық психология саласына тартуды сатылап жүргізілу қажет. Психологке психология мамандығы ұнаса, ол барлық адамдарға да ұнайды деп есептеуі қате пікір. Олай емес. Психологиялық, педагогикалық тренингті бастамас бұрын өмірде және педагогикалық іс-әрекетте арнайы психотехникаларды қолдану арқылы мұғалімді психологиямен қызықтыру керек. Кәсіби әрекетте және жеке өмірде іштей тежелуді, шаршауды басу, жұмысқа деген ішкі күш қуатты оятуда өзін-өзіне арнайы психологиялық көмек көрсету үшін тәжірибе жинақтауға арналған сабақтар ұйымдастырылуы шарт.

Мұғалімнің қызығушылығы оянғаннан кейін, тренингтен дәріс және кеңес беру цикілі арқылы психологиялық сабақ өткізуге болады. Психолог мұғалімдерде нәтижелі қарым-қатынас, белсенділік, өзбеттілік қасиеттерін тудыруы керек.

Мұғалімдерге психологиялық көмек көсету үш негізгі кезеңнен тұрады: практикалық психологияға қызығушылықтарын ояту, арнайы психологиялық жұмыс жүргізуге үйрету және мектепте психологиялық, педагогикалық үйірме ұйымдастыру.

Бірінші кезең: Мұғалімнің практикалық психологияға қызығушылығын ояту. Практикалық психология жайлы әңгімені кез-келген тақырыптан бастауға болады. Мысалы: Қарым-қатынас мәселелеріне, отбасылық өзара қатынас психологиясы проблемаларына, қақтығыстар, отбасындағы және мектептегі бала тәрбиесі, мінез типтердің психологиялық мінездемесі, астрологиялық типтердің психологиялық үйлесімділігі, өзін-өзі реттеудің психологиялық ерекшелігі, гендерлік психология және т.б. тақырыптарды тандауға болады.

Практикалық сабақтарды талқылауда белгілі стильді ұстанған жөн. Психологиялық ақпараты өзін-өзі реттеуге және өзін-өзі дамытуға материал ретінде қарастырған дұрыс. Егер әңгіме ойын немесе қалжың формасында өтетін болса, мұғалімнің негативті қысылу сезімінен тез арылуға мүмкіндігі болады. Қажет болса жеке кеңес беру техникасын да қолдану тиімді. Ескере кететін жайт, бұл мәселелердің қайсысын болса да талданғандан психолог кәсіби этикалық қағидаларды сақтай отырып, сыпайылық пен тактикалық жағын да ескеруі керек.

Психологтің бірінші мақсаты мұғаліммен психологиялық тиімді қарым-қатынас жасау, кәсіби шеберлігін көрсету, практикалық психологияға қызығушылығын арттыру. Бұл мақсатқа қол жеткізу үшін психолог ұстазға 2-3 сабақ аралығында 5-7 сұрақтан тұратын сауалнама немесе басқа да диагностикалық әдістемелер өткізіп отыру керек. Ол мұғалімнің өзіндік бағалауын, тұлғалық ерекшеліктерін анықтауға жағдай жасайды. Жалпы

мұғалімге психологиялық көмек көрсетудің бірінші сатысы 5-7 сабақтан тұруы ықтимал.

Екінші кезең: «Жылулық ойындар». Екінші кезеңге өтуде 2-3 сабақты «жылулық ойындарға арнаған жөн, мұнда мұғалім шын ниетпен ойнайды және эмоциялық жағымды күйге қол жеткізуге болады, ойын атмосферасын тудыруға көмектеседі. Бұл ойындарды мұғалімге психологиялық көмек көрсетудегі педагогикалық тренингтерде қолданады.

Үшінші кезең: Психологиялық, педагогикалық тренинг. «Жылулық» ойындарды ойнап болғанан кейін педагогикалық тренингке көшу керек.

Педагогикалық тренинг өткізудің ұйымдастырудың құрылымы: Мұғалімдерге ұйымдастырылған сабақтың орташа ұзақтығы 3 сағат және үш негізгі кезеңнен тұрады.

Бастапқы кезең: «Қыздыру жаттығуы». Бұл кезең жағымды, достық қарым-қатынас орнатуға бағытталған. Негізінен мұғалімдер тренингке өзінің жеке және кәсіби өмірінен шаршаған күйде келеді. Сабақтың басынан-ақ психолог келесі көріністі байқай алады: қатысушылар мазасыз позаларда отырады, дәстүрлі психологиядан дәрісті жазып алу үшін дәптерлері мен қаламдарын дайындық күйінде ұстайды. Бұл жағдайда психолог барлығына келгендері үшін ризашылдығын білдіру арқылы бастауы мүмкін. Содан кейін, қаламдары мен дәптерлерін кейін қойып, орындықтарды шеңберге орналастыруды өтінуге болады. «Біз ойын жағдайында жұмыс істейміз және өз іс-әрекетімізді талқылаймыз. Егер барлығын жазып алу керектігі туындаса, сабақ соңында жазамыз» - деп психолог өз жұмыс барысын түсіндіріп кетуі тиіс. Тыңдаушылар дәптерлерін шетке қойып, орындықтарды шеңберге орналастырғанан кейін психологиялық «қыздыру жаттығуын» бастау керек. Ол бірнеше жатығудан тұрады және келесі мақсаттарды қамтиды: психологті топпен таныстыру, мұғалімдерге «психологиялық демалыс» жағдайын жасау, қатысушылардың ішкі күйін ретке келтіру, т.б.

Психологтің топпен таныстығы. Егер психолог мұғалімдермен бірінші рет сабақ жүргізсе, онда оған топқа деген назары жоғары болу керек, және психологиялық қатынасты тиімді жасай алу керек.

Мұғалімдерден мазасыздықты және шаршауды түсіру. Релаксациялау және психотехникалық демалысты ұйымдастыру мақсатында көптеген жаттығулар өткізілуі мүмкін.

Педагогикалық тренингтің негізгі кезеңі. Негізгі бөлімдегі тапсырмаларды орындау үшін қатысушылардың ішкі күйін реттеу қажет, бұл мақсатта «қыздыру жаттығуларын» өткізген тиімді.

Кәсіби жағдаят үлгісін құрастыру. Психолог топта мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінде болатын белгілі жағдайды моделдеуін ұсынады. Мысалға: мұғалімге мазасыз, тәртіпті бұзатын, сабақ барысына бөгет болатын жеткіншекпен сұхбат жүргізу ұсынылады. Топ амфитеатр типтес отырады, жасанды сахнаға стол және орындық қойылады. Бір мұғалім жеткіншек рөлін ойнайды, ал қалған қатысушылар мұғалім болады.

Соңғы кезең – сабақтың позитивті аяқталуы. Бұл кезең негізгі екі бөліктен тұрады. Бірінші бөлімде сабақта болған оқиғаларға талқылаулар жүргізіледі (топтық рефлексия). Психологтің басты назары топтың қандай жаңалық алғандығына бағытталады: жаңа білім, жаңа дағды және тәжірибелік жұмысқа қатысуы. Қатысушылар жалпы сабақтың ұйымдастырылуына баға береді және жұмысты одан ары дамыту үшін тілектерін білдіреді. Топтық рефлексия жалпы уақыттың шамамен 15 пайызын құрауы керек. Сабақ ұзақтығы шамамен 3 сағат көлемде болса, топтық рефлексия 27-30 минутқа созылуы мүмкін.

Қорытындылау кезеңінің екінші бөлігінде топ мүшелері бір-біріне, психологке демеу көрсеткен үшін алғыс жолдаулар айтылады, жағымды әрі жақсы тілектер айтылады, ілтипатын білдіреді. Егер, топта рефлексия жаттығуы белсенді пікірталасқа ауысса, қарама-қайшы пікірлер табылса келесі жаттығуларды өткізуді тиімді көреміз, ол топ бірлігін арттыруға мүмкіндік береді.

Психологиялық, педагогикалық тренингті ұйымдастырудың психотехникалары. Психологтің мұғалімдермен жүргізген тренингінде ұстанған стилі, қарым-қатынас жасаудағы көрсеткен әрекеттері көп әсер етеді, соған байланысты психолог кәсіби шеберлік пен тәжірибе жинақтау барысында меңгеретін тренинг топтарын басқарудың бірнеше психотехникалық ережелер бар.

Топты басқарудағы бірбеттілік. Психологиялық, педагогикалық тренинг барысында, барлық цикл көлемінде мұғалімдер тобын тек жалғыз психолог басқару керек. Психолог топпен жұмыс істегенде өзінің тәжірибесін, даралығын, топты басқарудағы өзіндік стилінің көрінісін байқату керек. Егер, топты басқа маман басқарған жағдайда, топ іс-әрекетінің темпінде «кескіндер», топ дамуында «үзінділер» пайда болады. Тыңдаушылар жаңа жүргізуші темпіне, әрекетіне, стиліне бейімделуге тағы біршама уақыт кетері анық. Психолог циклдің бастапқы жаттығуларын орындатуға көшсе, онда басқа маманның басқаруына мүлдемге тыйым салынады, өйткені тыңдаушыларды қайта бейімдеуі күрделі мәселесге айналады. Бұл топ мүшелерінің тұлғалық және кәсіби дамуына шек қояды, көп уақыт алды және ынтықсын жоғалтады. Топты жүргізуді ұйымдастыруда, бір психолог негізгі жүргізуші болады, ал екінші психолог ойын барысына араласпай бақылаушы, сараптамашы міндетін атқара алады.

Психологтің топты жүргізуге дайындығы. Топпен жұмыс тиімді әрі динамикалық түрде жүру үшін, психолог өзін топпен жұмысқа іштей реттеуі керек. Яғни, топпен психологиялық жаттығуларды бастмас бұрын, психолог өзіне қыздыру жаттығуларын жүргізу қажет. Психологтің іштей реттелуінің бірнеше әдістері бар, мысалы:

1. Артикуляцияны реттеу, коммуникативті қылықтарды белсендендіру мақсатында топпен жаттығу бастасас бұрын, психологке дәлізде немесе көшеде кездескен адамдармен кез-келген тақырыпта қысқаша әңгіме жүргізу ұсынылады.

2. Тыныш ортада, мүмкіндік болса жаттығу жүретін ғимарат ішінде психолог ішкі еркіндікті сақтау, эмоциялық күйін реттеу, мазасыздықты басу мақсатында психотехникаларды қолдануы керек.

3. Тыныш, асықпай сабақ сценарийін ойластыру қажет, жетістікке жетуге іштей сенімділікті арттыру үшін оны қағазға жазып алған дұрыс.

4. Сабақ басталмас бұрын жағымды көңіл күйді қалыптастыру үшін жағымды, қызықты оқиғаны еске түсіріп, қайта жаңғыртқан жөн.

Топқа жетекшілікті қалай жүргізу керек. Психологиялық, педагогикалық тренинг топтарын жүргізудің екі негізгі психотехникалық әдісі бар, ол «Эмоциялық шабуыл жасау» және «Төменнен эмоциялық жанастыру».

«Эмоциялық шабуыл жасау» әдісінде немесе «жоғарыдан жанастыруда» сабақтың басталуының алғашқы минутынан бастап психолог динамикалық түрде белсенді, эмоциялық, өзінің стилін максималды түрде көрсетіп, жұмыс атқарады. Сондықтан, ол өзін сенімді сезінеді, іштей талпынысы болады. Топ жетекшісінің энергиясына бейімделіп, қуат алып, белсенділік таныта бастайды.

«Төменнен эмоциялық жанастыруда» топты жүргізудің бастапқы сатысы жұмсақ бақылауда, жүргізушінің даралығының ешқандай көрінісіне жүзеге асуы мүмкін. Психолог топты сезінбей, топпен психологиялық қатынас орнатпай, зерттеуші әрекетінде жұмыс жүргізеді.

Топты жүргізудің бастапқы кезіндегі бағыты бірнеше факторларға байланысты болады: психологтің ішкі күйіне, шеберлік деңгейіне, тәжірибесіне, оның даралық психологиялық ерекшеліктеріне, ойыншы темпераментіне және т.б.

Негізінен психолог топпен қарым-қатынасты ұйымдастырудың кез-келген әдісін таңдаса да, сабақ басталғанан кейін (20-30 минут) психологтің топпен эмоциялық, коммуникативті және психоэнергетикалық «симбиоз» қарым-қатынасы пайда болады. «Симбиоздың» пайда болу негізінде психолог пен топ арасында бірін-бірі түсінушілік және бірін-бірі сезгіштік шарттары туындауы мүмкін. Психотренер мен топ арасындағы психологиялық контакт жоғалған кезде, топты жүргізушінің басқаруы жүзеге асады (тренингті жүргізудің дерективті стилі) немесе топ психологті манипуляциялайды (еркін стиль).

Топтық сабақтың мазмұнын құрастыру. Сабаққа атауына негізгі идеяны ашатын атау таңдалуы керек. Тақырыптан ауытқу, пікірталас барысында басқа сұрақтардың қойылуы, сабақ кезінде оның мазмұн ауқымын кеңейтіп, жалпылатып жібереді, ал тыңдаушылар нені талқылауға келгендігінен шатаса бастайды. Тренинг аяқталғанан кейін мұғалімдерде қанша сағат босқа отырған сезім пайда болады.

Сондықтан топтық талқылау немесе дискуссия кезінде психолог алдында топ мүшелерінің ойларын бір бағытқа бағыттау міндеті тұрады және тақырыпқа қатысты емес әңгімелерді жауып отыруы қажет. Егер, топ мүшесінің біреуі топқа және психологке кенеттен, эмоциялық, белсенді түрде

мазмұны қызықты бір тақырыпты бастаса ғана бұл ережеден ауытқуға болады. Мысалы, мұғалім өзінің оқушы кезінде ұстазынан қандай қорлық көргенін айта бастаса, оны талқылағысы келсе, оны тоқтатудың қажеті жоқ, себебі ол осы проблемасының шешуін осы топтан іздестіре отырып, негативті сезімдерінен арылғысы келері анық. Бұл жағдайда мұғалімнің жағымсыз жағдайын талқылау керектігі туындап, сабақ сценарийі өзгеруі мүмкін.

Психологиялық, педагогикалық тренингтің сценарийін құру. Сабақ жоспарын құрастыру – бұл топтың ойын іс-әрекетінің сценарийін құру. Психолог топтық қозғалыстың жалпы барысын құруы керек, яғни психологиялық қыздыру жаттығуын қай ситуациядан бастау керек, тренингтің негізгі кезеңінде қай жаттығулар ойнатылуы шарт және ол қалай аяқталуы қажет екендігін анықтайды. Алынатын нәтижелерді болжап, кететін уақыт ауқымын нақтылау шарт. Сабақ барысын жоспарлауда психолог кездейсоқ өзгерістерге де даяр болуы керек, мысалы, ұсынылған тақырып бойынша топ басқа бағытты да ұсынуы ықтимал, күтпеген проблемалар да туындауы мүмкін немесе талдау үшін қызықты, мазмұнды материал шығуы да ғажап емес.

Психологиялық, педагогикалық тренинг барысындағы психолог позициясы.

Психолог тренингтің сценарийін құру кезінде жаттығуларды таңдауда өзіне қызықты және топты жүргізуде өзіне тиімді, жақын ойындарды алғаны абзал. Егер психолог сабақ бағдарламасының психотехникалық жағына толық сенімді болып, оны жақсы білсе, ол өзін еркін ұстайды, эмоциялық жағымды күйде болады, еркін импровизациялайды. Бұл арқылы психотренердің даралық және кәсіби ерекшеліктері, өзіндік стилі мен мазмұндық айырмашылықтары байқалады. Сондай-ақ, психолог топқа өзі құрастырған жаттығуларын да ұсына алады.

Психологиялық, педагогикалық тренинг кезіндегі ойындар мен жаттығулардың арасындағы құрылымдық және коммуникативті байланыстар. Мұғалімдермен топтық психологиялық сабақ әдетте 4-6 жаттығу мен ойынан тұрады. Оларды таңдау тақырыпқа сәйкес бірізділікпен, логикаға сүйенуі керек. Тренинг толық әрі үйлесімді болу үшін, міндетті түрде эпизоттар арасында коммуникативті және мазмұндық байланыс болғаны шарт. Мысалы, ол келесі тіркестерден тұруы ықтимал: «сізге қызықты болды ма? Жақсы. Ал енді мен тағы бір жаттығу ұсынамын. Ойнап көрейік»; «Сізде бәрі жақсы іске асты, жалғастырайық»; «Тағы кімнің ойнағысы келеді! Марғабат» және т.с.с.

Әрбір психотренердің өзінің байланыстырушы сөздері болады. Маңызды бұл айтылған сөздер орнымен, ойланып айтылса, бір тапсырмадан екінші тапсырмаға ауысу икемді, үйлесімді, бір-бірімен байланысты жүзеге асады.

Топтық сабақтардың динамикасы. Топтық сабақтың құрылымында өзіндік заңдылықтары бар. Тренинг бағдарламасын немесе сценарийін

жоспарлауда, ойын әрекетінің белгілі бір динамикасын ескерген жөн. Сондай-ақ, мұндай динамиканы практикалық тренинг жүргізу барысында психолог арнайы енгізуі қажет. Мысалы, бірінші кезеңде, психологиялық қыздыру жаттығуы кезінде ойын интригасы пайда болады, ал екінші кезеңде психолог «психологиялық уақыттың» тездеуіне мүмкіндік жасауы шарт, ол жоғарғы нүкте, яғни тренингтің шарықтау шегіне жеткізеді. Ол түрлі формада болуы мүмкін, мысалы: топ мүшелерінің күрделі мәселені шешіп, жеілдеуі және қанағаттануы; топтық белсенділіктің шарықтау шегі; қақтығысты не дауды шешу барысында психологиялық қолдауға ие болуы және т.б. Топты шарықтау шегіне жеткізуге психотренер біртіндеп, бірақ үзіліссіз әкелуі керек. Әдетте, ол үш сағаттық сабақтың екінші сағатында болады. Динамика мен шарықтау шегінің өсуі нәтижелі болуы үшін психолог топтық темпті жоғалтпауы тиіс, әйтпеген жағдайда тренинг қатысушылары зерігіп, жалығу күйіне тап болады. Бұл үшін тренер талқылау барысын тым ұзақ және күрделі етпеуі қажет. Топтың шарықтау шегінен кейін белсенділіктің біраз азаюы, босансу, тыныштану және қанағаттану күйі болады. Содан кейін топтық белсенділік біртіндеп бастапқы деңгейге көтеріле бастайды.

Үшінші кезең – тренингтік сабақтың аяқталуы. Топтық жұмыстың нәтижелерін талдау іске асырылады. Сонымен қатар, тренер топ мүшелеріне өз пікірлерін білдіріп, жағымды тілектері мен алғыстарын айтуға мүмкіндік береді. Тренинг барысында психолог өзі түрлі ішкі күйлерді сезінуі шарт, мысалы, энергия мен белсенділікті біртіндеп өсіп, шарықтау шегіне жету; белсенділіктің төмендеуі және тыныштану. Бұл күйлерді бастан кешіре тырып, психолог топ әсерінде болады және топты жетелейді.

Топтағы диалог және полилог. Жүргізуші «вербальді кеңістіктің» ауқымды бөлігін тек өзі ғана алмауы тиіс. Егер топ тренер кеңестері мен нұсқауларын үндемей тыңдап, тек қана психолог монологын болса, топтық жұмыс тиімсіз болады. Психологиялық, педагогикалық тренинг сабақтарында педагог пен психолог арасында пікір, тәжірибе алмасу қарыстырылады. Психолог назары тек бір ғана топ мүшесінде болмауы керек. Егерде психолог пен сол мұғалім арасындағы диалог ұзаққа созылса, топ жалыға бастайды, өзін «керексіз» сезінеді. Сондықтан қатысушылар санын артыру үшін және бірін бірін дұрыс түсіну үшін, несесе бір-бірінің арасында коммуникативті байланыс орнату үшін психолог төмендегідей сұрақтар қоя алады: «Кім өз пікірін айтқысы келеді?», «Кімде осындай тәжірибе бар?», «Мұғалім айтқанды кім ұқты және не сезінді?», т.б. Психолог әр топ мүшесіне зейін қою керек, олардың әрқайсысының даралығын сезіп, дұрыс түсініп, мұғалім тәртібіндегі акценттер мен дауыс екпіндерін адекватты бағалай алуы қажет. Мұндай көңіл бөлу тек субъективті ғана болмауы шарт. Топтың барлық мүшелеріне деген психологтің нейтралды мейірімділігі топ бірлігіне, жағымды атмосфераға және өзара сенімділікке түрткі болады.

Психологтің топқа және топ мүшелеріне деген эмоциялық-позитивті

қатынасын трансляциялауы. Психолог педагогикалық топқа деген жағымды қатынасын көрсетуі тиіс: мейірімділік, икемділік, әр адамды түсіне алуы, әр адамның маңызды, қызықты қасиетін көре білуі. Мұғалімдер тобында тура сындық пікірлерді айтуға, жүргізушінің өзін жоғары ұстауына, жоғарыдан қарауына тыйым салынады. әдетте топ жақсы қабылдайтын позитивті ақпараттарды, мысалы, егер психолог әйел адам болса аналық қасиеттер жайлы айтуға болады. Ол түсінісудің, қолдаудың, көмек берудің, қорғаныстың, адамзаттық махаббаттың трансляциясы ретінде көрінеді.

Топты немесе оның жеке мүшелерін психологиялық белсендендіру. Егер топ немесе оның бір мүшесі өзін ыңғайсыз, сенімсіз сезінсе, онда психолог белгілі эмоциялық қысыммен, тікелей көзіне қарау арқылы «психологиялық тарту» әдісін қолдану керек: «Сіз бәрін істей аласыз! Сіздің қолыңыздан бәрі келеді, мен сенемін. Шешім қабылдау керек! Тұрыңыз, әрекет етіңіз!» Сонымен қатар, бұл мақсатта арнайы жаттығулар орындаған жөн.

Топтық тренинг кезіндегі үнсіздік пен үзіліс. Психолог топта пайда болған үнсіздіктің ерекшеліктерін, күйін айрықша сезіне білуі шарт. Егер бұл үнсіздік топтық жұмысқа деген қызығушылықтың жоқтығынан, өз ойын жеткізгісі келмегендіктен пайда болған болса, психолог бұл сәтті тапсырмалармен, жаттығулармен немесе рефлексивті сұрақтармен толтыруы шарт: «Не болды, сіз қалай ойлайсыз?», «Мұндай ыңғайсыз үнсіздік нәліктен пайда болды?». Ал егер, үнсіздік себебі – қатты әсерден боса, ойыншылардың уайымы мен ойлауы болса, оны бұзуға болмайды, әр ойыншы өз күйін сезіне білуі керек. Бұл шығармашылық үнсіздік барысында, мұғалімнің ішкі белсенділігі артып, жұмысы іске асады.

Егер топ және оның жеке мүшелері ойыннан бас тартса. Мұғалімдермен жүргізілетін психотренингте олар жиі бас тартып, сабақта өздерін пассивті, тұйық ұстайды. Топтың мұндай тәртіп формасына түрлі себептер түрткі болуы ықтимал: мұғалімдердің шаршауы, сабақ басында қыздыру жаттығуының тиімсіз болуы, тым күрделі, ұзақ, ауқымды ойындардың болуы, кенеттеп пайда болған «психологиялық шұңқыр», яғни белсенділік пен қызығушылықтың төмендеуі және т.б. Мұндай жағдайда жаттығуды директивті түрде міндеттеп орындату тиімсіз. Сабақтың жалпы бағдарламасын түсіндіру, жатығуды орындау барысында мұғалімдердің өздеріне сәйкес тәртіп формасын өзбетті таңдауға мүмкіндік беру, топ мүшелерінің біреуінен уақытша жүргізуші рөлін алуды өтіну арқылы топтың қызығушылықтарын арттыра білу қажет. Психолог ойынды немесе жаттығуды өзі ойнап көрсетсе тиімді болады. Топтың сенімсіздігін байқаған кезде, психолог «ал енді, мен өзім істеп көрейін» немесе «менен бастайық» деген пікірін білдіруі керек. Топ мүшесі ретінде өзі мысал болып әрекеттенсе, психологке деген сенім артады. Сондай-ақ, топ мүшелерінің бірі жаттығуларға қатыспай, жалпы талқылауға араласпай, бақылаушы рөлі таңдауы да мүмкін. Мұндай адам топ белсенділігіне нұқсан келтіріп, деструктивті бастауға түрткі болады, ыңғайсыздық, жайсыздық күйге

әкеледі, осылардың салдарынан тренингке қатысушылар жұмысқа қатысудан бас тарта бастайды. Егер ойыншы ешкімге кедергі жасамаса, бұл жағдайда оны жайына қалдырып, назар аудармай қою керек, біраз уақыт өткеннен кейін, ол өзі жаттығуға қатысуға бел байлайды. Егер қатысушы пассивтілігі топ мүшелеріне әсер ететін болса, психолог оны міндетті түрде ойынға қосуы шарт. Оған қайта-қайта бағыттаушы сұрақтар қойып, жұмысқа қызығушылығын қолдап отыру керек.

Қолданылған әдебиеттер:

1. **Овчарова Р.В. Технология практического психолога образования. – М., 1999. – 256 с.**
2. *Петрусинский В.В. Игры: обучение, тренинг, досуг. Кн.4. Психотехнические игры. – М., 1994. - 116 -119 с.*
3. *Гамезо М.В. Психологическая служба в школе: вопросы теории и практики // Психологический журнал. – 1981. – Т.2.- №2. - 109-115 с.*
4. *Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М.,1991. – 219-232 с.*
5. *Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М., 2000. – 35 с.*
6. *Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М., 1996. – 93-94 С.*
7. *Абрамова Г.С. Практическая технология. - М., 1997.– 368 с.*
8. *Анисимова Р.А. Психологическая школа и мастерство педагога // Советская педагогика. - 1990. - №2. – 53-54 с.*
9. *Питюков В.Н. Основы педагогической технологии.– М., 1999. - 445 с.*

Резюме

Данные материалы позволяют постичь особенности профессиональной психолого-педагогической деятельности, а также позволяют педагогу познать себя. Новизной представленного в статье материала является предложенный анализ элементов психологических тренингов.

Summary

The given materials allow to comprehend features of professional psihologo-pedagogical activity and as allow the teacher to learn itself. Novelty of the material presented in article is the offered analysis of elements of psychological trainings.

ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕГІ СТУДЕНТТЕРДІҢ СТРЕССТІК ЖАҒДАЙЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

А.О.Дуйсенбаева –

психология магистрі, КазНПУ им. Абая

Өткен XX ғасыр стресс ғасыры деп аталды. Алайда, стресс XXI ғасырға да оп-оңай өгіп позициясын нығайтқан үстіне нығайтуда. Осыған орай оған бітпес күрес ашып, одан арылудың жаңаша жолдары мен мүмкіндіктері қарастырылып, ұдайы іздестірілуде екені белгілі.

Стресс – (ағылшын тілінен stress-қысым, шиеленісу, күйзелу, абыржу) – адамның түрлі экстремалды әсерлерге пайда болатын, адам күйін белгілеу үшін пайдаланатын термин. Алғаш рет “Стресс” түсінігі жағымсыз әсерлерге организмнің спецификалық емес реакциясын белгілеу үшін физиологияда пайда болды. Кейінірек экстремалды ситуацияда индивидтің күйін физиологиялық, психологиялық және мінез-құлықтық деңгейде белгілеу үшін қолданыла бастады /1/.

"Стресс" немесе "Жүйке жуқару" ұғымын алғаш рет 1936 жылы ғылымға кіргізген Канадалық физиолог Ганс Селье. Оның анықтамасы бойынша, күйзеліс-өте жағымсыз әсерге жауап ретінде туған ағзаның қалыпсыз бейімделу әрекеттерінің жиынтығы /2/.

Стресс – адамның ширығуын талап ететін күрделі, күтпеген, аса жауапты, маңызды немесе қауіпті жағдайларда пайда болатын көңіл-күй ахуалы. Ол сондай-ақ денеге және ақыл-ойға тез және жауапты шешімді талап ететін көп салмақ түскенде, дау-жанжал т.б кезінде туындайды. Шамадан артық стрессті "Дистресс" деп атайды. Ол адам басында қайғы, бақытсыздық, ауру-сырқау, мұқтаждық, жарақат балған кезде орын алады. Стрессті тудыратын факторларды "стрессорлар" деп атайды. Оның негізгі себептері: температураның, атмосфера қысымы мен ылғалдылықтың ауытқуы; сізге жақын жерде бос жүрген жыртқыш аң; тым жарқыраған шам; у-шу, ыстық, жабық кеңістік; ішкі улармен, ағза гормондарымен, дәрілермен белсенділенген паразиттер немесе вирустар; басшылықпен, жақын адаммен, өз-өзіңмен тартыс, салауатты өмір сүрмеу, ауырсыну және ішкі жайсыздық және т.б. /4/.

Сондай-ақ Ганс Селье стресс эффектілерінің үлгісін жасаған. Үлгі үш сатыдан тұрады.

1. Қобалжу және мобилизация сатысы – бұл адамдар стрессордың қатысып отырғанын байқаған кезде болады: мысалы, сіз колледждің бірінші сынағында өзіңізді қызық сезініп, сұраққа қорқа отырып жауап бересіз. Әрі өз күшіңізді жинақтай бастайсыз және қалған оқу жылында жақсы оқу керек деп өзіңізге уәде бересіз;

2. Қарсыласу – стрессормен бірге күресуге дайындаласыз. Қарсыласу кезінде адамдар түрлі жағдайларды қолданады. Стрессорды жеңу кейде сәтті

болады, бірақ ол физикалық және психологиялық жалпы күйге тәуелді. Егер қарсыласу адекватты болмаса, модельдің соңғы сатысы қажуға жетеді.

3. Қажу сатысы кезінде адамның қабілеті стрессордың төмендеуіне бейімделеді. Бұл жағдайда стресстің жағымсыз салдарынан физикалық ауру, жиі ашулану немесе маңызды жағдайда шындықпен байланысты жоғалту және дезориентация белең алады /2/.

Стресс-бұл өмір сүрудің қалыпты бөлігі. Ганс Селье айтуы бойынша стрессіздік толығымен адамның өмір сүруін тоқтатуы деуге болады. Ендеше, стресстің жағымды әсер етуі мүмкін бе? Ағзаның кез-келген реакциясы секілді стресс пайдалы да зиянды. Мәселені шешуге күшті дене белсенділігі қажет болған кезде ол пайдалы. Стресстің жағымды әсер етуі ғылыми тілде «эустресс» деп аталады. Эустресс адамның іс-әрекетін арттырады, мысалы жеңіл стресс жарыстың алдында, көпшіліктің алдында сөйлейтін кезде жағымды әсер етеді/2/.

Стресс сонымен қатар адамның эмоциялық сабырлығы мен тепе-теңдігін бұзатын төтенше жағдайларға ағзаның жауап әрекеті. Егер адам оңтайлы стресс әсерін сезінетін болса, оның жұмыс қабілеттілігі артады, ол жақсы көңіл күйде болады және тиімділігі барынша артады. Стреске тек ештеңемен айналыспайтын адам ұшырамайды. Ал адамның стреске иелік жасай алмауы немесе жасағысы келмеуі, оған бейімделе алмауы жаман. Стресстер түрі мен сипатына қарай стресстің екі түрі болады: физиологиялық біз онсыз өмір сүре алмаймыз (тамақ қабылдау, суыққа, ыстыққа, т.б жауап әрекеті) және психологиялық, ол ақпараттық және эмоциялық болып бөлінеді.

Ақпараттық стресс – субъект тапсырманы орындай алмайтын, талап етілетін қарқынды дұрыс шешім қабылдауға үлгермейтін кезде пайда болады.

Эмоциялық стресс – қауіп-қатер, реніш т.б жағдайларында пайда болады. Және оның әр түрлі-импульсивті, тежелушілік, генералдандырылған эмоциялық өзгерістерге, қозғалыс және сөйлеу мінез-құлықтарының бұзылуына алып келеді /3/.

Мемлекетіміздегі жоғары оқу орындарының алға қойған мақсаты – жан-жақты дамыған, терең білімді, жоғары кәсіби мамандандырылған және мәдени жоғары деңгейдегі тұлғаны тәрбиелеп шығару.

Жоғары оқу орындарында білім алу студенттердің денсаулығына ерекше назар аударуды қажет етеді. Студенттер – белгілі бір жас мөлшеріндегі, өмір және еңбек жағдайлары өзіне ғана тән, ерекше әлеуметтік топ. Әрдайым дене және психикалық жүктемелерінің шамадан тыс болуы, еңбек, демалыс, тамақтану кестесінің бұзылуы оқу үрдісінің нәтижелілігін төмендететін бейімделу процесінің ширығуына және әр түрлі функционалдық қызметтерінің бұзылуына, ауруға шалдығуға әкеліп соғады.

Мамандардың пікіріне сәйкес, студенттер еңбегі ерекше спецификациялық қатардан орын алады да, әр түрлі ақпаратты өңдеу мен қабылдау кезінде уақыт тапшылығы әсерінен жүйкелік – психологиялық

ширығу жағдайының жиі байқалуы, сонымен қатар жұмыстың негізінен кешкі және түнгі уақытта орындалуы олардың соматикалық денсаулығы мен психикалық жағдайларында әсер етеді. Жаңа факторлар кешеніне бейімделу күрделі көп деңгейлі әлеуметтік-психофизиологиялық үрдіс болып табылады және студенттер ағзасындағы компенсаторлы-қалыптасу жүйесінің ширығуымен қоса жүреді. Соңғы 10-15 жылда студенттердің білім алуы барысында ақпараттық жүктеменің ағымы айтарлықтай өсті. Емтихан сессиясы кезінде студенттердің интеллектуалды-эмоционалды жағдайына шамадан тыс жүктемелер әсер ететіндіктен, орталық жүйке жүйесінің козу үрдістері жоғарғы дәрежеде болатындығы анықталды /4/.

Осының барлығы ағзаның физиологиялық жүйесінің жағдайын зерттеудің өзектілігін көрсетеді, әсіресе студенттердің оқу барысындағы, сондай-ақ емтихан кезіндегі нейровегетативті реттелуінің ерекшеліктері студенттердің денсаулық жағдайын нығайту стратегиясын жасау керектігіне дәлел болады. Жоғары оқу орындарында оқудың алғашқы кезеңдері студенттердің ағзасына бірнеше жаңа факторлардың әсер етуімен сипатталады, олардың ішінде оқу үрдісінің ерекшеліктері, жаңа ұжым, үй-тұрмыс жағдайы және тамақтануы оқу үрдісіндегі басты рөл болып табылады.

Сонымен қатар, әдебиеттерде көрсетілгендей, әсіресе алғашқы оқу кезеңдерінде (төменгі курста) студенттердің жоғарғы потенциалды психоәлеуметтік бейімделуінің бұзылуы, ол ақыл-ой жұмысының ширығуы нәтижесінде емтихан тапсыру, мекенжай ауыстыруы және әлеуметтік қарым-қатынастар, созылмалы аурулары салдарынан болуы мүмкін. Айқын психоәлеуметтік бейімделудің бұзылуы негізгі танымдық психикалық үрдістерге зейін, есте сақтау және ойлау қабілеттеріне кері әсер етеді.

Сонымен сессия кезінде төменгі курс студенттерінің жұмысқа қабілеттілігі мен зейін көрсеткіштерінің артуы фонында сөздерді қысқа мерзімді есте сақтау мен ұзақ есте сақтау көрсеткіштерінің төмендеуі көрініс берді. Бұл төменгі курс студенттерінің бейімделу реакцияларының ақпараттық ағымының көптігінен күрделірек жүретінін дәлелдейді, бейімделу сипаты жалпы белсенділіктің артуына, бірақ еріктік қасиетінің төмендеуіне бағытталған болу керек. Ал стресс жағдайлары төменгі курс студенттерінде өзгеше көрініс берді. Оларда мидың өткізгіштік қабілетінің, сонымен қатар сөздерді ұзақ мерзімде есте сақтау көрсеткіштерінің жоғарылауымен сипат береді. Бұл көрсеткіштердің стресс кезінде артуы студенттердің бейімделу механизмдерінің тұрақтыланғанын ғана көрсетіп қоймай, сонымен қатар когнитивті қызметтің оңтайлығын байқатады. Ол әртүрлі сырттан келетін тігіркендіргіштердің әсерінен шартты рефлексдер тежеледі. Тежелу – орталық жүйке жүйесінің әр түрлі бөлімдерінде козу процесінің басылуымен немесе төмендеуімен сипатталады, бұл өз кезегінде басқарушы мүшелер қызметтерінің сәйкестікпен өзгеруіне әкеледі /5/.

Жас ерекшелігі және педагогикалық психологиядағы студенттік жас ерекше кезең болып бөлінеді, ол 18 ден 23-25 жас аралығын қамтиды, яғни

жас адамдардың ерекше оқу ортасында дамып, шағын уақыт аралық бойында оларда байыпты психологиялық және физикалық өзгерістердің болу кезі.

Л.С. Выготский белгілегендей әр жас ерекшелік даму сатысына психологиялық жаңа құрылымдар тән болады: бір жас ерекшелігі сатысынан келесіге ауысу кезінде жастың барлық құрылымында өзгерістер болып, әр жас өзіндік өзіне қайталанбас және жалғыз құрылымға ие болады. Тұлға өзінің дамуында кезенді табиғаты бар бірқатар өзгерістерді өтеді.

Тұлға дамуы адамның өзіне қатысты әлеуметтік мәдени ортаны меңгеруінің нәтижесі және үрдісі. Л.С. Выготскийдің қағидасының негізінде, яғни жастық және кемелдену жасына ауысу кезінде психикалық дамудың әр түрлі уақытқа қатыстылығы (гетерохрония) сақталып, ол кемелденудің әр түрлі тараптарының болған уақытындағы сәйкессіздігіне айқындалатынын: индивид, тұлға, таным субъектісі, еңбек субъектісі ретінде ескеру қажет /5/.

Студенттік жастағы жекелік даму ерекшелігін зерттеген алғашқылардың бірі ғалым Г.Ананьев болып табылады. Ол адамның кемелдену белгілерін анықтауға тырысты. Адамның кемелденуі биологиялық белгілермен және жыныстық, соматикалық белгілермен анықталады. Адамның жеке дамуының түрлі гетерохрондық түрлері осы дамудың жеке белгілері болып табылады.

Б.Г.Ананьев мектебінде студенттік жас ақыл – ой және мінездің қалыптасуы орталық кезең ретінде айқындалады /6/.

Студенттердің қарқынды тұлғалық кемелдену нәтижесі, яғни келесі жиынтық сәйкестігі бойынша негізгі белгілерді айтуға болады:

- қоршаған әлемде объективті бойланыстар мен қатынастардың бөлінуі;
- саналы, мақсатқа бағытталған іс-әрекеттің, өзін-өзі субъекті іс-әрекеті ретінде жете түсіну қабілеттілігі;
- әлеуметтегі өмір, әлеуметтену;
- өз-өзіне және қоршаған ортаға әрекеттенудің қайта құрылуына әсер ету қабілеттілігі;
- өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі белсендіру.

Студенттік ортада емтихандар, әлеуметтік бейімделу, болашақ мамандығы аясындағы өзін тұлға ретінде айқындалуы барысында күйзелістік ықпалдар болған жағдайда кездеседі. Басынан өтіп жатқан күйзелістер мен олардың салдары адам психикасының саулығына қауіп төндіруі мүмкін. Бұл өзінің денсаулығына деген сенімділігі оның өзіндік қамқорынан жоғары болып, тұлғалық қорлары шексіз болып көрінген жағдайдағы адам өмірінің студенттік кезеңіне жатады. Дәл сол кезеңге қатысты асыра бағытталуы, мақсаттарын биік қойуы ұзақ мерзімді күйзеліске байланысты болатын қауіптерді студент санасынан ығыстырып тастайды. Студенттік өмірде эмоциялық жағдайлары өте көп кездеседі. Оны өзінің денсаулығына қатысты қамқорын қамтымайтын өмір үлгісінен байқауға болады, өйткені мұндай бағытты дәстүрлі түрде егде адамдар ұстанады да жастар мұны «қызықсыз» деп санайды. Белсенді жаңа әлеуметтік ортаға енуі

студенттердің құрбылар арасындағы жоғары беделге талпынуымен қоса жүреді. Осының барысында денсаулығын сақтауға қатысы жоқ алуан түрлі амалдар қолданылады. Өз құрбылары арасындағы беделге ие болуы әрекеттері өзін мойындатудың тәуекелділік сипаттағы мінез-құлықтарының пайда болуын тудырады /7/.

Денсаулық психологиясы адамның жоғары талаптар барысындағы, психикалық жүктемелер жағдайындағы өтетін «ақысын» анықтауға аса назар аударатын. Осындай талаптар мен жүктемелердің алуан түрде кездесетін ортасына студенттік орта жататыны белгілі. Екінші жағынан, дәл осы кезеңде психикалық денсаулық әрекетінің жетістігіне тікелей ықпал ететін жағдайда маман қалыптасып, өмір салтының үлгісі осылайша қоғамдық маңызы бар мағынаға ие болады.

Студенттер психикалық саулығының келесі ықпалы – өз іс-әрекетінің нәтижелеріне қанағаттануы. Сәттілік сезімі тұлғалық талпыныстарының субъективтік маңыздылығына, көздеген мақсаттарына жетудің жоғары мүмкіншілігіне тең келеді.

Студенттік күйзелістің себептерін зерттеу барысында олардың бірі болып студенттік ортаға ойдағыдай сай болмауы, оны бөтен деп, кейде тіпті жау ретінде қабылдауы табылады. Мұны әсіресе, мектеп талаптарынан өзгеше, жаңа ережелерге алғаш рет тап болған, бірінші курс студенттерінен байқауға болады. Бірінші курс студенттің тән жансақтықты жаңа өмір салтына бейімделу үрдісін басынан өткізіп жатқан, үйі мен жанұясынан алыстап кеткен, басқа жақтан келген студенттерден аңғарылады. Мұндай жағымсыз құбылысты жеңуде жоғары оқу орнының психологиялық қызметі оқу үрдісін ұйымдастыруға жәрдем беріп, әр түрлі кеңестер өткізіп, көмектеседі /5/.

Студенттер энергетикалық шығындары көп және кәсіби талаптанулары жоғары сипаттағы аса белсенділікпен оқу іс-әрекетіне араласады. Сонымен қатар кәсіби іс-әрекетіндегі сәттілікті сезінуі мен жалпы өмірге қанағаттануы төмендейді, сондай-ақ пайда болатын мәселелерді шешу белсенділігінің қабілеттілігі жеткіліксіз болып қалыптасады. Белсенділіктің жоғары деңгейі сәтсіздік жағдайынан бас тартудың шамалы тенденциясына сай келеді.

Бірінші курс студенттерінің әлеуметтік бейімделуі үрдісі кәсіби бейімделу кезеңіне тән сипатта болады. Бірінші кезекте тандау, бәсекелесу қажеттілігі, студенттік топтағы жоғары беделге қол жеткізуге қажетті күш-жігер шығады. Білім алудағы бұл кезеңнің басқа бір мәселесі болып жоғары дәрежедегі өзіндік іс-әрекет қажеттілігі, жоғары оқу орындарындағы жаңа күрделі жағдайларда шешім қабылдау іскерлігінің қажеттілігі саналады.

Әлеуметтік қолдау деңгейінің төмендеуі мен өз іс-әрекетінің нәтижесімен қанағаттанбауының сәйкес болуы алдын алу шараларын жүзеге асыру қажеттілігін, жоғары оқу орнында студенттерге арналған кеңес беру жолдарын қалыптастыруға оқу орны психологтарының белсенді түрде араласуының қажеттілігін көрсетеді.

Стрестік жағдайлар физиологиялық болсын, психологиялық болсын қосымша мобилизациялануды қажет етеді. Емтихан кезіндегі ақыл-ой жұмысына белсенділіктің анық белгілерімен ұлғаюы тек осы жағдайдың физиологиялық бейімделу реакцияларын теңестіріп қана қоймай, сонымен қатар когнитивті қызметтің оптималды әрекет етуіне жол береді. Бұл үрдіс екі топтың студенттерінің көрсеткіштерінде де әртүрлі өтеді /8/.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. *Меерсон Ф. Адаптация, стресс и профилактика.* - М.: Наука, 1981.
2. *Селье Г. Стресс без стресса.* - М., Прогресс, 1982.
3. *Василюк Ф.Е. Психология переживания.* - М.: МГУ, 1984.
4. *Калмыкова Е.С., Комиссарова С.А., Падун М.А., Агарков В.А. Взаимосвязь типа привязанности и признаков посттравматического стресса // Психологический журнал.* - 2002. - Т.22. - №6.
5. *Фонтана Д. Как справиться со стрессом. Перри Г. Как справиться с кризисом. Брум А., Джеллико Х. Как жить с вашей болью / Перевод с англ.* - М.: Педагогика-Пресс, 1995.
6. *Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Автореф. дис. – М., 1984.*
7. *Гусева. А.Г. Особенности познания самих себя студентами вуза в зависимости от половой принадлежности: Автореф. дис. – М., 1981.*
8. *Антипов Е.Е. Введение в теорию адаптации.* - М., 1991.

Резюме

В данной статье рассматриваются психологические особенности учебного стресса студентов.

Summary

In given article psychological features of educational stress of students are considered.

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАР ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г.С.Тұрғамбаева -

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистрі

Қарым-қатынас қоғамдық өмір құбылыстарының бірі. Бұл құбылыс адам өмірінің, іс-әрекет жағдайларының материалдық әсерінен тарихи сипатқа ие. Біріккен іс-әрекет негізінде адамдарда қарым-қатынас қажеттілігі пайда болады.

А.А. Бодалевтің, М.И. Лисинаның, А.А. Леонтьевтің нақты зерттеу жұмыстарының бірқатары қарым-қатынас пен іс-әрекеттің бірлігін зерттеуге арналған. Алайда осындай байланыстың сипатын зерттеушілер әрқилы түсінеді.

Д.Б. Эльконин қарым-қатынас іс-әрекеті онтогенездің нақты сатысында дербес көрінеді деген. Мысалы, бастауыш мектеп жасындағы балаларда қарым-қатынас ерекше мазмұнмен анықталады. А.А.Леонтьев қарым-қатынас – ең алдымен тіл әрекеті. Өйткені онда іс-әрекетке тән элементтердің барлығы бар (әрекеттер, операциялар, мотивтер және т.б.). Б.М.Ломов қарым-қатынас пен іс-әрекеттің бірлігін мойындап, осы процестерді өзара байланыстырмай, адамның әлеуметтік болмысының екі жағы ретінде, оның өмір салты ретінде қарастырылады.

Балалық шақтағы қарым-қатынастың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу негізінде А.Н. Леонтьев жасаған іс-әрекет кестесі (схема) қарым-қатынас процесінің ғылыми талдауын жасауға мүмкіндік береді. Сонымен бірге жалпы қарым-қатынас сипатының сенімді нәтижелерімен қатар, ол баланың жеке тұлғасына әсер ететін шарт болып табылады (М.И.Лисина).

Бастауыш мектеп кезі бұл – тұлғаның мәнді алғы шарттарының қалыптасу аралығы болып табылады. Жеке қасиеттердің қалыптасуын Л.С.Выготский дамудың әлеуметтік жағдайы ретінде белгілеген. Бұл дамудың әлеуметтік жағдайының өзі әр жас шамасындағы бала мен орта қатынасымен анықталады. Дамудың әлеуметтік жағдайы ең алдымен баланың жеке тұлғасының психологиялық ерекшеліктерінде және психикалық процестеріндегі негізгі өзгерістерді қамтамасыз ететін осы жас шамасында жетекші орынды иеленетін іс-әрекетпен анықталады. В.В.Давыдов бала мектепке келісімен оқу процесінде жеке тұлғаның теориялық ойлауының негіздері жасалынатындығына (ғылыми, көркемдік, адамгершілік) нұсқайды. Д.Б. Эльконин бойынша бастауыш сыныптағы оқушы өзінің мектептегі жұмысын қоғамдық мәнді, қатаң түрде міндетті іс-әрекет ретінде қабылдай бастайды да, оның бойында оқудың жаңа қоғамдық сезімдегі мотивтерінің, сыныптағы жаңа позициясының, өзіне және жанындағы құрдастарына жаңа қатынастар мен талаптардың табылуына жетелейді. Б.Г. Ананьев балалардың мектептегі оқу процесі олардың бүкіл өмірін жаңаша ұйымдастырып, баланың жанұядағы орнын өзгертетіндігіне

ерекше көңіл қояды. Себебі онда жанұядан тыс мәселелер, яғни міндетті оқу еңбегі пайда болады.

Психологтар бастауыш мектеп жасындағы оқушының жеке тұлғасының қалыптасуындағы оқу іс-әрекетінің мәніне ерекше көңіл бөліп, осы мәселенің "оқушының ішкі позициясы", (Л.И. Божович), "оның танымдық және адамгершілікті күштерінің дамуының жаңа көздерін ашатын, мінез-құлық мотивтерінің өзгерісі" (В.В. Давыдов), Н.Ф. Добрыниннің ойынша баланың "мектепте негізгі оқу міндетін" сезінуде қамтылған қоғамдық орнының өзгерісі сияқты аспектілерді бөліп көрсетеді. Бастауыш сыныптағы оқушыларды зерттейтін кеңес психологтары (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Н.Ф. Добрынин) теория және эксперимент жүзінде, осы жастағы балалардың жеке тұлғасының дамуын, оның оқуға қатысы мен балалардың танымдық қызығушылықтарының, адамгершілік қасиеттерінің, қабілеттерінің, эмоционалды сферасының дамуы арқылы ересектермен, құрдастарымен өзара қатынастары арқылы жүзеге асатындығын дәлелдеген.

Біздің зерттеу жұмысымыз үшін осы жұмыс барысында оқушылардың оқуға қатынасы жайлы және олардың ересектермен, құрдастарымен өзара қатынастарының ерекшеліктері жайлы мәліметтер аса құнды болып табылады.

Кеңес психологиясында мотивациялық сфера өзінше қарастырылады. Ол адамның ақиқатқа, өз-өзіне, басқа адамға белсенді түрде бағытталған қатынасының күрделі жүйесін құрайды, әрі түрткілердің әртүрін қамтиды (Л.И. Божович). Баланың қай мотивті өзіне жетекші мотиві ретінде тандап алуына қатысты оның адамгершілік позициясы қалыптаса бастайды (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев). Оқушының мотивациялық сферасы оның эмоционалды-еріктік сферасына, оның ақыл-ой әрекетіне әсер ететін түрлі қатынастардың қайта құрылуына әсер ететін өте мәнді фактор ретінде көрінетін педагогикалық бағалаумен анықталады.

Осы жастағы оқушылардың қарым-қатынастарының ерекшеліктерін сипаттай келе Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин балалардың құрдастармен жақындығына қарамастан ересек адам, әсіресе мұғалім олар үшін бедел иесі болып табылатындығын көрсетеді. Д.Б. Эльконин "баланың ересектермен қатынастарының барлық жүйесі жеке қарым-қатнасқа дейін оқу іс-әрекеті арқылы жанамаланады" деген қорытындыға келеді. Баланың оқу іс-әрекеті олардың өзіндік сана-сезіміне мұғалімнің әсер ету мүмкіншілігін ұлғайтады. Осындай көзқарастың негізінде бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың ересектермен өзара қатынастары бір-біріне қайшы екі тенденциямен сипатталады. Бір жағынан ересектердің талаптарына мойынсыну, бағыну міндеті айқын көрінсе, екінші жағынан өзінің жеке басының дербестілігін, ынтасына хұқығын қорғау мақсатында дербестік пен тәуелдік сезімі пайда болады. Осы тұрғыдағы В.А. Сухомлинскийдің пікірі бойынша бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың ересектермен қарым-қатынасы көргені жайлы әсерлерімен бөліну қажеттілігімен байланысты.

Осы мәселеге қатысты А.С.Золотнякованың позициясы көңіл

аудартады. Оның ойынша "бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың ересектерге қатысты тәртіп сезімі әлі қалыптаспаған". Дамудың осы сатысында енді ғана сана-сезім қалыптаса бастайды. Жеке басының әлі де болса жеткілікті дәрежеде жетілмеуі, балада ересектермен қарым-қатынас жасау қажеттілігінің пайда болуына әкеледі.

Психологтардың ойынша бастауыш мектеп жасындағы балалардың өзара қатынастарының негізгі бет бейнесі, олардың достық қатынастарының сыртқы өмірлік жағдайлары мен кездейсоқ қызығушылықтарының бірігуіне сүйенуі ретінде қарастырылады. Құрдастарының берген бағасы өзіндік бағалаудың қалыптасуына негіз болмайды. Балалардың бір-бірімен қарым-қатынасында жоғары сезімнің алғашқы көріністері байқала бастайды.

Сонымен, бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың ересектермен қарым-қатынасы мәселелері бойынша психологиялық әдебиеттерді талдай отырып, осы жас шамасындағы ересектермен қарым-қатынас тұлғаның дамуының негізгі факторларының бірі болатындығы анықталды. Зерттелініп отырған жас шамасындағы балалардың ересектермен, әсіресе мұғаліммен қарым-қатынасы олардың оқу іс-әрекетіне орай дамудың жаңа әлеуметтік жағдайымен байланысты болуы маңызды болып табылады.

Осы жас шамасының жетекші іс-әрекеті оқу болып табылады. Оқу процесінде адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуы балалардың құрдастарын өзінің жеке басын жаңаша қабылдауы арқылы болады. Баланың айналасындағылармен өзара қатынастарының негізгі және баланың жеке тұлғасы үшін мәнді басқа қасиеттері қалыптаса бастайды.

Көрсетілген көзқарастың негізінде оқушы балалардың қарым-қатынастарының мотивациялық-қажеттілігі сферасын осы процестің жеке тұлғаның дамуына әсерінің ерекшеліктерін бөліп алу әрекеттері жасалынады. Бастауыш сыныптағы оқушылардың қарым-қатынасының ерекшелігін зерттеу барысында, біз қарым-қатынасты іс-әрекеттің бір түрі ретінде қарастыруды жөн көрдік. Қарым-қатынас өз-өзін және басқа адамдарды тану қажеттілігін қанағаттандыратын іс-әрекет ретінде қарастырылады (М.И.Лисина).

Жеке тұлға қалыптасуының жас ерекшелік заңдылықтарының мәселелері бойынша алынған психологиялық зерттеулердің талдау жұмысы, ересектермен қарым-қатынас, жеке тұлға дамуының әр сатысына айрықша әсер ететін көрсетеді (М.И. Лисина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин). Осы үрдістің ерекшеліктері әр жасқа тән баланың қоршаған ортамен арасындағы дамудың «әлеуметтік жағдайы» деп аталатын өзіндік қатынасымен анықталады (Л.С. Выготский).

Баланың мектептегі өзгерістер өмірлік тәжірибесін байытады. Оларда түрлі қағынастардың, құрбыларының арасында өзіне тән нақты орынды иелену ұмтылысы пайда болды (А.Н.Леоньев, Л.И.Божович, И.В.Дубровина, Б.Г.Ананьев). Бастауыш мектеп жасында балалардың ересектермен, әсіресе мұғаліммен қарым-қатынастары ерекше мәнге ие болады. Өйткені осы жас шамасындағы балада мектептегі оқуға өтумен байланысты өзінің іс-

әрекетіне, ересектермен және құрбылармен жаңа қатынасқа, жаңа өмір салтына өту дайындығымен қатар, білімдерді меңгеру дайындығын қамтитын, оқушының әлеуметтік позициясы қалыптасады (Л.И. Божович). Бала мектепке келісімен оқығысы келу тілегімен қатар осының жүзеге асыра алмаумен байланысты қиыншылықтар мен қарама-қайшылықтарға ұрынады (Л.С. Славина, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина). Ересек адам баланы жаңа іс-әрекеттерді орындауға неғұрлым дұрыс үйрететін болса, оқушының оқуға деген қызығушылығы соғұрлым нығая түседі де, оқудың қандай да бір жағымды мотивациясы қалыптасады. Соңғысы аса мәнді, өйткені бастауыш сыныптағы оқушының жеке тұлғасының дамуы көбіне оқу іс-әрекетінің мотивтерінің бағыттылығымен анықталады.

Балалардың ересектермен араласқысы келуінің қарқынды сипаты бастауыш сынып кезеңіндегі қарым-қатынастың даму сипаты болып табылады (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.Б. Эльконин және т.б.).

Бастауыш сыныптағы оқушы үшін аса маңызды ересек – мұғалім. Оқушылардың мұғаліммен қатынасын талдау үшін жағымды және жағымсыз дау-дамай қатынасын сияқты көрсеткіштерді анықтауды жөн көрдік.

Оқушы мұғаліммен тілектес ашық қарым-қатынасты танытып оны "қабылдайтын" қарым-қатынас сипатын жағымды қатынас деп атайды.

Оқушы мұғаліммен қатынасында агрессивтілікті, дөрекілікті немесе тұйықтылықты танытып, оны мойындамайтын қарым-қатынас түрін жағымсыз қарым-қатынас деп атайды.

Оқушы мұғалімді бір жағынан мойындамай немқұрайлылық, тұрақтылықпен қатар жасырын, әрі өте терең қызығушылық танытудың қарама-қарсы түрін дау-дамайлы қарым-қатынас деп атаймыз.

Бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың қарым-қатынасының мотивтері іскер және жеке мотивтердің негізінде талданды.

Қарым-қатынас серіктестерінің формальды құқықтары мен міндеттері жүзеге асатын мотив түрін, қарым-қатынастың іскер мотиві деп атаймыз.

Серіктестіктердің бір-біріндегі қарым-қатынас субъективті қажеттіліктері жүзеге асатын мотивті, қарым-қатынастың жеке мотиві деп атаймыз.

Сонымен, балалардың мектептегі қарым-қатынасының сипаты жанұядағы қарым-қатынас түрінен біршама ерекшелінеді (М.И.Лисина, И.В.Дубровина). Мұғалім-оқушы қатынастарының жүйесі ондағы пайда болған кедергілермен ерекшеленеді. Мұғалім – оқушы қатынастарының құрылымы ең қарапайым кеңістіктегі байланыстардан бастап, тұрақты сипаттағы өте күрделі өзара қатынастарға дейін, түрлі әлеуметтік байланыстар жүйесінен тұрады. Обьективті қажеттіліктерден пайда болған осы қатынастар жүйесі мақсатты бағдарға ие болып, саналы қойылған міндеттермен реттеледі. Алайда, қарастырылып отырған қатынастардың өзара әрекеттесуші жақтары, мазмұны, бір-біріне әсер ету күші бойынша тең бағалы болмайды. Жетекші жағы әрине мұғалімнің адамгершілікке тәрбиелейтін сенімдері, оның қылықтары оқушылармен жүзеге асатын адамгершілік тұрғысындағы қатынастарына өз әсерін тигізеді.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Абрамова Г.С. *Возрасная психология: Учебное пособие*. - М.: Академия, Гариттер, 1997.
2. *Азбука нравственного воспитания* / Под.ред. И.А.Кайрова, О.С.Богдановой, изд 2-е, переработ и доп. – М.: Просвещение, 1975.
3. Давыдов В.В. *Психология развития в младшем школьном возрасте* // В кн.: *Возрастная педагогика и психология* / Под ред. А.В.Петровского, 2-е изд. - М.: Просвещение, 1979.
4. Зеньковский В.В. *Психология детства: Учебное пособие*. - М.: Академия, 1996.
5. Золотнякова А.С. *Личность в структуре педагогического общения/Пособие по спец курсу*. – Ростов-н/Д.: РГПИ, 1995.

Резюме

В статье рассматриваются психологические особенности общения учащихся младших классов.

Summary

The article considers the psychological peculiarities of the primary scholars' communication.

ГРУППОВАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

З.Ш.Каракулова –

СНС НИИ психологии КазНПУ им.Абая

Вначале групповая психокоррекционная работа проводилась по экономическим соображениям (стремление охватить как можно большее число людей, нуждающихся в психотерапии), но в последующем было обнаружено, что взаимодействие в группе часто дает гораздо больший психологический эффект, чем общение клиента наедине с психотерапевтом. Известный специалист по проблемам социальной психологии К. Левин авторитетно заявлял, что "обычно легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности" /1/. К. Роджерс также со временем стал сторонником групповой психокоррекционной работы и писал, что в психотерапевтической группе "человек познает себя и других глубже, чем в обычных жизненных обстоятельствах. Он постигает сущность окружающего и свое внутреннее "я", которое, как правило, скрыто под внешней оболочкой. Наконец, он лучше контактирует с людьми как в группе, так и затем и в повседневной жизни"/2/.

В связи с этим можно выделить следующие преимущества групповой формы психокоррекционной работы по сравнению с индивидуальной:

1) психокоррекционная группа способна воссоздавать, моделировать многие социально-психологические явления (давление группы, взаимодействие людей, лидерство, конфликт и др.), которые возникают в реальных группах, и тем самым предоставлять возможность ее участникам наблюдать эти явления и учиться разрешать межличностные проблемы;

2) группа дает возможность получать обратную связь и поддержку от других членов группы, увидеть их реакцию на особенности своего поведения; экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров;

3) группа дает возможность облегчить процесс самоисследования, внести коррективы в представления о себе (своей "Я-концепции");

4) группа дает возможность сравнивать свои проблемы с проблемами других людей, поделиться своим опытом их разрешения и перенять опыт других;

5) работа в группе позволяет развивать коммуникативные и другие социальные качества, которые вне социальной общности не способны формироваться.

Психокоррекционные группы в психологической службе различаются по различным параметрам. По направленности психокоррекционных целей: группы личностного роста (цель - развитие самоактуализации и социально важных качеств), психотерапевтические группы (цель - изменение психических состояний и личностных качеств, имеющих отклонение от психической нормы), группы организационного развития (цель - формирование прогрессивного организационного климата в конкретном подразделении) /3/.

По характеру (содержанию) решаемых задач могут быть группы сензитивности (развития психологической чувствительности), развития уверенности в себе, развития организаторских способностей, группы анонимных алкоголиков и т.п.

В зависимости от теоретической концепции, в русле которой проводится групповая психокоррекционная работа, чаще всего встречаются следующие группы: трансактного анализа, аутотренинга, тренинга умений, гештальт-группы, группы встреч, нейролингвистического программ-мирования /3/.

Теоретическая концепция и методика проведения психокоррекционной работы в группах, по мнению специалистов по гуманистической психологии, строится на убеждении, что клиент сам в состоянии осознать свои проблемы и обсуждать их вместе с группой /4/. Внешне работа роджеровских групп напоминает работу дискуссионного клуба, и неслучайно они получили название групп встреч ("энкаунтер-группы").

Динамика развития роджеровских групп встреч весьма специфична: настороженность (замешательство, закрытость) на начальном этапе;

описание ранее пережитых ситуаций; лишь впоследствии - самораскрытие, изложение личностно значимого материала, выражение спонтанных чувств между участниками группы; столкновение; наконец, взаимопомощь, выражение положительных чувств и близости /4/. Группы встреч начали активно проводиться не только с законопослушными гражданами, но и с правонарушителями как за рубежом, так и в нашей стране.

Одна из форм групповой психокоррекционной работы, ориентированной прежде всего на развитие личности или отдельных ее компонентов (например, коммуникативных качеств, социальных навыков поведения), называется социально-психологическим тренингом (СПТ). По мнению Л.А.Петровской, данным термином обозначают "практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы". Если при использовании терминов "групповая психотерапия", "групповая психокоррекция" речь может идти и о клинической и психологической направленности воздействия на клиентов, то термин "социально-психологический тренинг" используется только как психологический феномен /5/.

В ходе социально-психологического тренинга применяется ряд методов: групповая дискуссия (биографическая, тематическая, межличностная), анализ конкретных ситуаций; ролевая игра; психодрама; психотехнические упражнения /6/.

При всем многообразии теоретических и методических подходов в социально-психологических тренингах, при проведении их психологи основываются на относительно общих принципах (правилах) поведения участников (клиентов и психолога).

Принципы проведения социально-психологических тренингов - это ведущие теоретические и методические положения, которые лежат в основе взаимодействия участников группы. Принципы СПТ раскрывают психологические механизмы, способствующие развитию и коррекции личности руководителя, а также правила поведения участников тренинга и ведущего (психолога, психотерапевта).

Принцип персональной ответственности. Каждый участник тренинга должен осознавать, что результаты обучения и личностного роста зависят прежде всего от него самого. Каждый несет ответственность за свое поведение в группе и реальной жизни. Во время тренинга не должно быть выражений: "Мы считаем", "Мы думаем..." и т.п., "Я считаю...", "Я думаю..." - таково выражение персональной ответственности за свою позицию. Руководитель группы (психолог) должен принять на себя ответственность за результаты обучения персонала.

Принцип самораскрытия. Раскрытие своего "я" (внутреннего мира) другим членам группы есть признак сильной и здоровой личности. Пытаясь скрыть самих себя от других людей, мы тем самым предпринимая активные усилия для построения ложного внешнего "я". Как подчеркивает К. Рудестам, "возможность открыть свою душу симпатизирующему слушателю, оказывает

психотерапевтическое воздействие". Поэтому в ходе СПТ необходимо поощрять участников к раскрытию себя другим и таким образом устанавливать близкие, доверительные отношения. В условиях социально-психологического тренинга группа выполняет те же функции, что и священник, врач-психотерапевт, психолог-консультант, когда к ним обращаются за помощью пациенты /7/.

Принцип "Здесь и сейчас". Исследования показывают, что оптимальные результаты при обучении дает актуальный опыт (то, что происходит сейчас). Поэтому в ходе социально-психологического тренинга участникам постоянно ставят вопросы: "Что здесь происходит?" (имея в виду складывающиеся взаимоотношения между членами группы), "Что ты чувствуешь в связи с тем, что остановили твой монолог?" и т.п. Принцип "Здесь и сейчас" заставляет анализировать не то, что было раньше, а те события, которые лично значимы для человека сейчас. Это один из центральных принципов групповой психотерапии, он способствует освобождению от мучающих человека переживаний, развивает психологическую чувствительность, повышает осознание самого себя /7/.

Принцип "обратной связи". Обратная связь является элементом коммуникативной системы и осуществляется, когда одни участники группы сообщают о своих реакциях на поведение других с целью помочь им откорректировать "курс" в направлении достижения целей.

Такая связь в атмосфере взаимной заботы и доверия позволяет индивидуумам контролировать и направлять неадекватное поведение, дает возможность глубже познать самого себя. Например, активность некоторых участников в решении групповых проблем может восприниматься ими самими как желание помочь другим, а остальной группой - как попытка доминировать в группе или желание порисоваться. Эффективная обратная связь требует от участников информировать друг друга о влиянии их поведения, помогает участникам точнее принимать и понимать получаемую информацию.

Обратная связь более эффективна, если она не носит прямых оценочных суждений, а описывает поведение человека. Пример: оценочное суждение: "Ты - несдержанный человек..."; безоценочное: "Ты меня прервал, можно мне продолжить...".

Полезная обратная связь должна являться скорее выражением эмоциональных реакций на поведение участника, чем критикой и оценкой его поведения. Пример: "Когда ты бросил реплику в мой адрес, я разозлился". Другими словами, обратная связь обнаруживает в большей степени собственные эмоциональные переживания (например, гнев) участников, чем желание обвинить другого в злонамеренности или агрессивности.

Принцип гуманистического отношения к личности выражается в уважительном отношении друг к другу, в принятии людей такими, какие они есть. Психолог и член группы не должны стремиться переделать человека.

Каждый вправе говорить о том, как он воспринимает другого, какие чувства у него возникают в связи с поведением и высказыванием партнеров. Решение о необходимости коррекции и развитии своих качеств каждый должен принимать самостоятельно. Группа и ведущий лишь помогают в осознании уровня своего психологического развития.

Участие в тренинге и выполнении отдельных процедур является добровольным. Нельзя заставлять других делать то, на что они не могут решиться. Тот член группы, который не хочет отвечать на какой-либо вопрос, участвовать в какой-то игре, может всегда сказать "стоп" (правило "стоп"). Никто не вправе принуждать другого. Но следует помнить: когда участник тренинга часто пользуется этим правилом, он обедняет самого себя.

Принцип гуманности предполагает психологическую защищенность личности, уверенность в том, что доверительная информация не станет предметом обсуждения вне группы, не будет использована против личности (правило конфиденциальности).

У современной психологии есть различные рычаги, оказывающие влияние на психологическое состояние людей, а значит и их практическую деятельность. Психологическая помощь человеку может быть оказана в ситуации не только существующей объективно, но и в случае субъективно переживаемого неблагополучия.

Переживания человека могут быть очень сильны и выражаться в глубоком недовольстве собой, окружающими, жизнью в целом, в страдании переходящем в боль. Тогда требуются не просто консультации, но иногда и экстренная психотерапевтическая помощь, а если страдания человека формируются в клиническую картину заболевания, то человек вынужден обращаться к врачу.

Психологическая помощь нужна в случаях, когда:

- неблагополучие связано с особенностями личности человека, его характера взаимоотношений с окружающими, особенностями жизненных ситуаций;
- человек, обратившийся за помощью не является больным, но испытывает какой-либо дискомфорт в психологическом отношении /3/.

Психологический анализ деятельности обратившегося в психологическую службу.

Прежде чем осуществлять психологическую помощь, психологу нужно провести психологический анализ деятельности человека, изучая с какими проблемами в условиях реальной деятельности, он сталкивается, отражениями этой деятельности в голове человека и осуществлением регулирующей функции по отношению к движениям человеческого тела.

Задача психолога изучить влияние деятельности на развитие психических процессов, состояний и свойств человека, психического склада личности.

Внешняя предметная деятельность человека связана с внутренней деятельностью, т.е. предметные действия над объектом заменяются

психическими операциями, такой переход от внешнего реального действия к внутреннему идеальному называется интериоризацией /8/. Согласно Ж.Пиаже, благодаря интериоризации, у психики человека появляется способность оперировать образами предметов, находящихся вне поля его зрения /9/.

Во время интериоризации происходит качественное изменение психической жизни. Внешняя сторона человеческой деятельности связана с движениями, с их помощью человек воздействует на окружающий мир, при этом она определяется и регулируется внутренней психической деятельностью. Для полного понимания роли психики, в деятельности человека нужно изучая внешнюю сторону его деятельности, выявить внутреннюю психическую сторону.

В любом случае психологическая помощь индивидуальна и должна быть основана на глубоком проникновении в личность обратившегося за помощью, в его чувства, переживания, установки, картину мира, межличностные отношения с окружающими.

В той или иной форме все направления психологии ставят перед собой задачу: привести личность к более целостному состоянию, то есть интегрировать те или иные "части", которые до этого были диссоциированы. Однако в настоящих моделях исследуются конфликты только между отдельными "частями" личности и не предлагается метод общей интеграции.

К сожалению, большинство современных психологов не ставят перед собой задачу развития личности, они озабочены практическими, прагматическими аспектами: укреплением силы эго, развитием и оптимизацией защитных механизмов личности. Они не считают, что психология должна вести человека к "высшему состоянию".

Список литературы:

1. *Фрейджер Р., Фэйдмен Д. Теории личности и личностный рост.* -М., 2005.
2. *Rogers K. Toward a more human science of the person //Journal of Humanistic Psychology.* - 1985. - № 4.
3. *Коляну Н. Эмпирическая психотерапия. Теория. Наблюдения. Практика.* - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
4. *Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия.* – М.: Психотерапия, 2007.
5. *Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг.* - М.: МГУ, 1989.
6. *Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры.* – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
7. *Рудестам К. Групповая психотерапия.* - М.: Прогресс, 1990.
8. *Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т.-М., 1982.-Т.1.-С. 387.*
9. *Ярошевский М.Г. История психологии: от античности до середины XX в.* - М., 1996.

Түйін

Бұл мақалада психологиялық көмек көрсету психология мен психотерапияның байланысы ретінде қарастырылады.

Summary

The article elucidates the psychological consulting principle. Author extends the ways of psychodiagnostic and psychocorrection.

XX ҒАСЫРДЫҢ АТАҚТЫ ПСИХОЛОГТАРЫ ҒЫЛЫМ ӘДІСНАМАШЫЛАРЫ РЕТІНДЕ

Д.И.Ордагулова -

психология магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мақаланың негізгі мақсаты - жалпы психологиялық теориялардың негізінде жатқан бірнеше әдіснамалық алғышарттар мен осы теориялардан шығатын ғылыми әдіснамалық қорытындыларды талдау.

Психологияның дамуына осы теориялардың ықпалы өте жоғары болды, себебі осы теориялардан шығатын қорытындылар жан-жақты және әртүрлі деңгейдегі әдіснамалық білімдерге жатады (кесте 1).

Кесте 1 - Л.С.Выготскийдің мәдени-тарихи теориясының әдіснамалық
алғышарттары мен нәтижелері

Әдіснамалық білім деңгейі	Алғышарттар	Нәтижелер
Философиялық-дүниетанымдық деңгей	К.Маркс пен Ф.Энгельстің тарихи материализмі	Материалдық пен идеалды формаларды ажыратуды жою
Жалпығылыми деңгей		Психиканы зерттеудегі жүйелі әдіснама
Нақты-ғылыми деңгей	Клиникалық психология, әдебиеттану әдістері	Мәдени-тарихи психологияны құру бағдарламасы
Зерттеу процедуралары мен техникалары деңгейі	Классикалық тестология және педологиялық диагностика	Қалыптастырушы эксперимент

1 кестеде Л.С.Выготскийдің мәдени-тарихи теориясының әдіснамалық алғышарттары мен Выготскийдің өзі ұсынған немесе оның теориясынан шығатын ғылымның әдіснамалық мәселелерінің шешімдері көрсетілген.

Мәдени-тарихи психологияның философиялық-әдіснамалық негізі - марксизм. Сонымен бірге, Выготский өз заманының шетелдік философиясы мен Күміс ғасырдың орыс философиясын жақсы меңгерген болатын. Мәдени-тарихи теорияның шеңберінде Выготский кейбір маңызды

философиялық мәселелерді анықтады.

Солардың бірі, В.П.Зинченконың көрсетуінше, материалдық пен идеалдықтың, ішкі мен сыртқының диалектикасы. Мәдени-тарихи теорияға қатысты бірқатар философиялық сұрақтар туады, мысалы: материалдық негізге ие, алайда адам үшін қандай да бір мәнге ие болатын белгіні (знак) материалдық объект деп санауға бола ма?

Келесі сұрақ идеал формадағы аффективті-мәнді құрылымдарды объективациялаумен байланысты. Өнер туындылары адам жанының субъективті күйлерін идеалда объективациялаудың нәтижесі болып табылады. В.П.Зинченко адамның еңбек құралдарын жасап шығаруын да идеалды объективациялау ретінде қарастырады.

Мәдени-тарихи теориядан материалдық пен идеалдықты, ішкі және сыртқыны қарсы қоюдың заңсыздығы туралы қорытынды шығады, ол классикалық психологияға тән.

Сонымен қатар, Выготский осы мәселеге классикалық емес тұрғыдан да қарайды. Бұл мәдени-тарихи теорияның тек бір ғана философиялық қорытындысы. Мәдени-тарихи теорияның жалпығылыми-әдіснамалық деңгейде айқын алғышарттары болмады. Барлық жалпығылыми-әдіснамалық бағыттар Выготскийдің тірі кезінде не әлі өңделмеген болатын, не мүлде болмаған болатын.

Л.С.Выготский теориясының жалпығылыми-әдіснамалық мәні, онда отандық психология тарихында ең алғаш рет психикалық шындықты зерттеудегі жүйелік тұрғысы жүзеге асырылды. В.Н.Садовскийдің (1981) көрсетуінше, Л.С.Выготский идеялары 40-шы жылдары ғана құрастырылған Л. фон Бергаланфидің жүйелердің жалпы теориясын болжап қойды. Л.С.Выготский мен Н.А.Бернштейн көзқарастарын салыстыру, олардың шындықты зерттеуде жүйелілік-құрылымдық бағытты алға қойғандарын және біртұтас - бөлшектердің жиынтығына тең келмейді деген принципті ұстанғандарын көрсетті [1]. Л.С.Выготскийдің мәдени-тарихи психологиясының көптеген нақты-ғылыми әдіснамалық негіздерін атауға болады. Бұл гештальтпсихология, XX ғасырдың бірінші онжылдығындағы клиникалық психология, жаңадан пайда болып келе жатқан Ж.Пиаженің интеллект теориясы.

Л.С.Выготскийдің мәдени-тарихи теориясының әдіснамалық мәні, оның И.Лакатос терминдерін қолдана отырып, күні бүгінге дейін өзінің эвристикалық күшін жоғалтпаған отандық психологиядағы аса маңызды зерттеу бағдарламасы болғандығында және болып қала беретіндігінде. Мәдени-тарихи психология зерттеу бағдарламасы ретінде әр автормен әртүрлі түсіндіріледі. Себебі, ол әртүрлі мәселелерді шеше алатын жан-жақты және бейімделгіш теория болып табылады.

Выготский теориясын зерттеу бағдарламасы ретінде қолдана бастаған психологияның салаларын ұзақ тізіп шығуға болады. Выготскийдің тірі кезінде-ақ мәдени-тарихи теория балалар психологиясында, дефектологияда, ойлаудың онтогенезде дамуын зерттеуде сәтті қолданыла бастады.

Зерттеудің жаңа процедуралары мен техникаларын өңдеу үшін де мәдени-тарихи теорияның әдіснамалық мәні аса зор.

Выготский қалыптастырушы эксперимент сияқты психологиялық зерттеудің жаңа әдісін ұсынды. «Екі есе» ынталандыру әдістемелері жанамалықты зертеудегі кеңінен таралған әдіске айналды. Выготскийдің аса маңызды идеяларының бірі, педологиялық диагноздың (Выготский үшін бұл ең алдымен психологиялық диагноз) әдіснамасына қатысты болды.

Оның пікірінше, диагноз құрылымдық болуы қажет, яғни аномальды (кемістік) дамудың себептерін ашуы, бірінші және екінші дефектердің байланысын көрсетуі қажет.

Л.С.Выготский қалыптастырған зерттеу процедуралары мен техникаларының әдіснамасы қазіргі заманғы ресей психологиясында даму үстінде. 2 кестеде К.Левиннің өріс теориясының алғышарттары мен қорытындылары берілген.

Кесте 2 - К.Левиннің психологиялық өріс теориясының әдіснамалық алғышарттары мен қорытындылары

Әдіснамалық білім деңгейі	Алғышарттар	Қорытындылар
Философиялық-дүниетанымдық деңгей	Э.Гуссерль феноменологиясы	Теориялық жалпылау үшін жеке жағдайдың мәні, гносеологиялық мәселе ретінде
Жалпығылыми деңгей	Өрістің физикалық теориясыпсихикалық құбылыстарды суреттеу тілі ретінде	Түсініктер жүйелерін суреттеу тілі ретінде бір ғылымнан екіншісіне көшіру мүмкіндігі
Нақты-ғылыми деңгей	Гештальт-психологияның зерттеу бағдарламасы	Үш нақты-ғылыми әдіснамалық бағдарламалар (Леонтьев, 2001)
Зерттеу процедурасы мен техникасы деңгейі	Гештальтпсихологиядағы эксперименттер	Тұлға қасиеттерін зерттеудегі эксперименталды сынақ әдісі, топтық тренинг әдісі

Кестеден көрініп тұрғандай, К.Левин үшін Э.Гуссерльдің феноменологиясы ең бір маңызды философиялық-әдіснамалық негіздердің біріне айналды. К.Левиннің еңбектерінде маңызды философиялық мәселелер анықталады: психиканың зыңдылығы, жеке мен жалпының диалектикасы. К.Левин бұл мәселені ғылым заңдарын жеке жағдайларға байланысты зерттеу мүмкіндігін талқылауға байланысты қояды.

К.Левин жалпығылыми әдіснама ретінде физикалық өріс теориясы мен математикалық топологияны алды, бұл теориядан К.Левин психологияға психикалық құбылыстарды суреттеу тілін алып келді. Өткен жылдардың кеңестік әдебиеттерінде К.Левинді физикалық редукционизммен үстірт және әділетсіз айыптады. К.Левин үшін физикалық өріс теориясы, математикалық

топология терминдері психиканы түсіндірудің үлгісі емес, тек суреттеу тілі ғана болғандығын атап өткен жөн.

К.Левин теориясының жалпығылыми әдіснамалық мәні, ол психологтар арасынан алғашқылардың бірі болып басқа ғылымның жалпығылыми әдіснамасын психологияға алып келді. Ең алғаш рет К.Левин объектінің тартымдылығы түсінігін валенттілік түсінігімен ауыстырды [2], яғни ол бұны жалпығылыми-әдіснамалық үлгілердің бір ғылымнан екінші бір ғылымға ауысу үрдісі кеңінен таралмай тұрып жасады.

К.Левиннің нақты ғылыми әдіснамасы бір-бірінің орнын басатын, дегенмен мәнді ерекшеліктері бар үш зерттеу бағдарламасынан тұрады:

1. «Галилей психологиясы» (1917-1931). Бұл бағдарламаның негізгі идеялары – психиканың заңдылығы, психика заңдарын жеке жағдайдан алынған мәліметтер негізінде зерттеу мүмкіндігі, назарды объект табиғатынан оның басқа объектілермен өзара байланысуын талдауға ауыстыру. Галилей алғашқылардың бірі болып кез-келген объект өз қасиеттерін басқа объектілермен өзара әрекеттесу кезінде ғана көрсетеді дегенді айтты, сондықтан бұл бағдарлама осындай атқа ие болды. Бағдарламаның классикалық еместігіне қарамастан, Левин сол уақыттарда психологияны биологияға жақын жаратылыстану ғылымы ретінде қарастырды, ал ғылымилықтың идеалы ретінде ол физиканы қарастырды.

2. «Психологиялық өріс» индивидтің субъективті жағдайын зерттеу бағдарламасы болып табылады. Дәл осыны суреттеу үшін өріс теориясы мен математикалық топологияның тілі қажет болды. Тұлғаны зерттеу әдіснамасы көзделді. Берілген зерттеу бағдарламасы классикалық емес бағдарлама болып табылады, ал физика К.Левин үшін ғылымилықтың идеялы болудан қалды.

3. Психологияның түрлі салаларда қолданыла алатын әмбебап жалпы әдіснамалық бағытының құрылуы (1935-1947). Бұл кезеңде, Д.А.Леонтьев пен Е.Ю.Патлеваның айтуынша, міндет өзгереді: «ол енді жалпыға ортақ психологиялық теорияны құрастырудан емес, психологияның түрлі мәселе тудыратын салаларда қолданыла алатын нақты-әдіснамалық принциптерді өңдеуден тұрады» [2]. К.Левин конструктивті әдісті құрастырады. Конструктивті әдіс - жеке жағдайларды элементтің шектеулі жиынтығының көмегімен білдіру тәсілі. К.Левиннің 30-40 жж. аралығындағы еңбектері конструктивті әдістің жасерекшелік психологиясында, топтар психологиясы мен басқару психологиясында қолданыла алатындығын көрсетеді.

Аталған үш бағдарлама да жалпы сипатқа ие: жеке жағдайдың маңыздылығын мойындау мен жағдайдың субъективті сипаттарына назар аудару.

К.Левин және оның шәкірттері Б.В.Зейгарник, А.Карстен, Т.Дембо, Ф.Хоппе де зерттеу процедуралары мен техникаларының деңгейін өңдеумен айналысты. Күні бүгінге дейін психологтар К.Левиннің жетекшілігімен құрастырылған әдістерді кеңінен қолдануда. Еңбек жолының алғашқы он бес жылында К.Левин жаңа зерттеу процедурасы идеясын дамытады. Жаңа зерттеу процедурасы-әрекеттер, аффекттар мен түрткілер динамикасын зерттеуге бағытталған жеке-дара мини-эксперимент. К.Левинге дейін

психологияда мұндай зерттеу техникалары болған емес.

Үшінші әдіснамалық бағдарлама шеңберінде К.Левин экспериментатордың белсенді ұстанымының және сыналушының рөлдік ұстанымының болмауына байланысты эксперименттің жаңа түрін құрастырады. Д.А.Леонтьев пен Е.Ю.Патлеваның көрсетуінше, классикалық эксперименттен тек сыналушының «аңқаулығы» (зерттеудің шынайы мақсаты туралы білмеуі) ғана қалған. К.Левиннің өмірінің соңғы жылдары құрастырған зерттеу әдістері, ғылымилық классикалық үлгісінен одан ары алыстап кетеді - зерттеу пәнін құрайтын басқарудың түрлі стильдеріндегі топтағы өзара қатынасты үнемі талдап отыратын психологтар семинары, эксперименталды жағдайға айналады. Ғылыми еңбек жолының барлық отыз жыл бойында К.Левин психологиялық ғылымның классикалық емес әдіснамасын құрастырды. 3 кестеде Ж.Пиаженің интеллект теориясының әдіснамалық алғышарттары мен қорытындылары берілген.

Кесте 3 - Ж.Пиаженің интеллектінің құрылымдық теориясының әдіснамалық алғышарттары мен қорытындылары

Әдіснамалық білім деңгейі	Алғышарттар	Қорытындылар
Философиялық-дүниетанымдық деңгей	А.Бергсон идеялары, XX ғ. басында философиялық эпистемологияның дамуы	Танымның жалпы теориясы үшін генетикалық эпистемологияның мәні
Жалпығылыми деңгей	Структурализм, Б.Рассел мен А.Уайтхед логикасы	Интеллектіні зерттеудегі құрылымдық әдіснаманың мүмкіндіктері
Нақты-ғылыми деңгей	А.Бине, Т.Симон, Л.Термен және т.б. интеллектіні зерттеу жұмыстары	Интеллектінің кезеңдік теориясы зерттеу бағдарламасы ретінде
Зерттеу процесі мен техникасы деңгейі	Бине және Симон, Стэнфорд-Биненің интеллект тесттері	Эксперименталды сынақ және эксперименталды әңгіме әдісі

XX ғасырдың алғашқы он жылында танымды күй ретінде зерттеуден үрдіс ретінде зерттеуге өту көрініс тапқан жалпы философиялық эпистемология, Ж.Пиаженің генетикалық эпистемологиясының философиялық әдіснамалық алғышартына айналды. Пиаженің философиялық-эпистемологиялық тұжырымдамасын талдау нәтижелері көрсеткендей, танымның онтогенезде қалай дамитындығы туралы сұраққа жауап бермей, танымның толық философиялық теориясын құрастыру мүмкін емес.

Пиаже жалпығылыми әдіснама ретінде структурализмді негізге алды. Пиаже еңбектері интеллектіні зерттеудегі құрылымдық әдіснаманың зор мүмкіндіктерін көрсетті. Пиаже интеллектуалды операцияларды топтастыруды суреттеу тілі ретінде математикалық логиканы қолданды. Жиі

Пиаже теориясын логикалық редукционизммен айыптайды. Мұндай әділ айыптауларды келесі бөлімдерде талқылаймыз.

Пиаже кейіннен нақты-ғылыми әдіснама деңгейінде ғылымилықтың классикалық үлгісін интеллект теориясына негіз етіп алды. Мұны Ф.Гальтон құрастырған интеллектінің туа пайда болатындығы туралы дәстүрлі түсініктерден және интеллектінің сандық сипаттың өзгеруінің үздіксіз үрдісі ретінде дамуы туралы түсініктерден көруге болады. Пиаже теориясының нақты-әдіснамалық мәні, интеллектінің теорияда өз дамуында сапалы өзгерістерге ұшырап отыратын дамушы функция ретінде көрсетілуі. Интеллектіні зерттеу кезінде Пиаже сапалы сипаттарға мән береді. Оларға дамудың түрлі кезеңдеріндегі интеллектінің құрылымдық ерекшеліктері, балада уақыт, кеңістік туралы түсініктердің пайда болуының бірізділігі және т.б. жатқызуға болады.

Ж.Пиаже зерттеу процедуралары мен техникалары деңгейін өңдеуге үлкен үлес қосты. Ол дамудың әртүрлі кезеңдеріндегі интеллектінің сапалы сипаттарын анықтауға бағытталған эксперименталды сынақ және эксперименталды әңгіме әдістемелерін өңдеді. Пиаже теориясының әдіснамалық аспектілері туралы әңгімені аяқтай отырып, К.Роджерстің адамтануда гуманистік бағытты ғылыми-жаратылыстану бағытына қарсы қоя отырып, Ж.Пиажені гуманистік бағыттың негізін салушының бірі деп атап кеткен [3]. Роджерстің түсінігіндегі ғылыми-жаратылыстану бағыты ғылымилықтың классикалық үлгісіне сәйкес келеді, ал гуманитарлық бағыт классикалық емес үлгінің кейбір мәнді сипаттарына ие.

Ғылым әдіснамашылары ретіндегі XX ғасыр психологтары туралы әңгімемізді қорытындылай келе, олардың барлығы ғылымның классикалық емес әдіснамасын құрастырғандарына көзімізді жеткіздік. Ғылыми білімнің барлық деңгейлерінде олар ғылымилықтың үлгісін құрастырумен, зерттеу бағдарламалары мен әдістерін өңдеумен айналысты, алайда олардың құрастырған барлық теориялары қайткенде де классикалық емес ғылым үлгілеріне сәйкес келеді.

Әдебиеттер:

1. *Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1983.*
2. *Леонтьев Д.А. Курт Левин – методолог научной психологии / Д.А.Леонтьев, Е.Ю.Патяева // Динамичная психология / К.Левин.- М.: Смысл, 2001.-С.3-20.*
3. *Пиаже Ж. Характер объяснений в психологии и психофизиологический параллелизм / Ж. Пиаже // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса. – М., 1966. – Вып. 1, 2. – С. 88 – 156.*

Резюме

В статье рассматриваются теории известных психологов XX века и их вклад в развитие методологии науки.

Summary

The article considers the famous psychologists of the XX century theories and their contribution to the methodology of science.

ОТНОШЕНИЕ К ВОЗРОЖДЕНИЮ ЭТНИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ СЕМЕЙНОГО УКЛАДА КАЗАХОВ

Б.К. Жумагалиева -

*доцент кафедры педагогики и психологии, Каспийский государственный
университет технологии и инжиниринга им. Ш. Есенова*

В настоящее время этническое возрождение рассматривается одной из основных черт развития человечества во второй половине XX и начала XXI века. Почти повсеместный интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток реанимации старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поисков «загадочной народной души» до стремления создать или восстановить свою национальную государственность [1, с.23].

Современный Казахстан в настоящее время переживает период национального возрождения. Процесс национально-культурного возрождения означает смену культурной парадигмы. Пересмотр прежних концепций, возвращение забытых или запрещенных имен - характерные черты культурной жизни современного Казахстана.

Но процесс национального возрождения сопровождается повышенным интересом не только к казахской истории, но и возрождением собственных традиций и обрядов. Для казахского народа это очень сложная и во многом болезненная проблема, поскольку речь идет о восстановлении утраченной традиции. Современные казахи - это уже давно не скотоводы-кочевники. Кроме того, имело место сознательное изживание и уничтожение традиций на протяжении всего двадцатого века.

Последствием распада бывшего Советского Союза явился «культурный шок» и потеря устойчивой социальной идентичности, а значит и размыта этническая идентичность.

В психологическом ракурсе это, прежде всего, нахождение психологических причин этнического возрождения, а значит раскрытие этнопсихологических особенностей лежащих в основе изучения традиций народа и каких-либо отношений к ним. Сюда входит структура этнопсихологических характеристик народа, состоящая из уровней: ценностные ориентации, отношения к явлениям окружающего мира и компоненты связанные со спецификой психических процессов и темперамента. А также этнопсихологические характеристики, проявляющиеся непосредственно в личности. А именно этническое (национальное) самосознание и этническая идентичность.

Исследование отношения молодого поколения, а именно молодых казахских семей, к проблеме возрождения традиций семейного уклада построены на утверждении, что оно имеет две тенденции: во-первых - возрождение, сохранение и соблюдение традиций; во-вторых - отрицание и ориентация на внеэтнический образ жизни.

Исследование осуществлялось посредством методики «Выявление специфики восприятия этнотрадиций», методики «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатова [2, с.189-193] и методики «Этническая аффилиация» Г.У. Солдатова [2, с. 193-194].

Основной задача корреляционного анализа - получить показатель тесноты связи между сопоставляемыми признаками.

Первая - наиболее естественная для человека - стратегия состоит в стремлении сохранить или восстановить позитивную этническую идентичность, которая дает ощущение психологической безопасности и стабильности. То есть позиция принятия и положительного к нему отношения. Другая стратегия - принять правильную самоидентификацию вместе с негативной оценкой группы. При этом у них формируется негативная этническая идентичность, где индивид ставит психологические границы между членами своей группы и собой. Третья стратегия состоит в попытке сменить группу.

Три стратегии - идентификация со своей группой (поддержание позитивной этнической идентичности или принятие негативной этнической идентичности) и идентификация с доминантной группой - соответствуют линейной модели идентичности. Существует также модель двух измерений включающая четыре варианта этнической идентичности: моноэтническая идентичность со своей этнической группой; биэтническая идентичность; моноэтническая идентичность с чужой этнической группой; маргинальная этническая идентичность, где человек колеблется между двумя культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. В данной модели индивид с разной степени интенсивности идентифицирует себя с одной, двумя или даже несколькими этническими общностями [3, с.127-130].

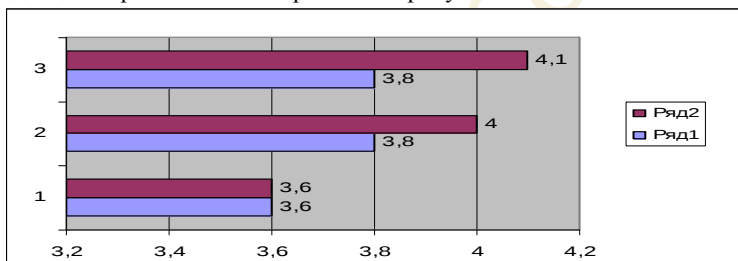
Данные стратегии являют за собой трансформации этнической идентичности. Мы будем рассматривать три вида ее трансформации. Во-первых, этническая идентичность может размываться, что выражается в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. Во-вторых, возможен отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. В-третьих, этническая идентичность может гиперболизироваться и в контексте межэтнических отношений принимать дискриминационные формы.

В схему исследования входит диагностика 70 семейных пар относительно проблематики исследования, а именно отношения к возрождению этнотрадиций.

В результате проведения методики «Выявление специфики восприятия

этнотрадций», включающей в себя три уровня: поведенческий, аффективный и когнитивный, средние значения подверглись корреляционному анализу. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена показал взаимосвязь между уровнем поведения и когнитивным уровнем, между поведенческим и эмоциональным уровнем и между эмоциональным и когнитивным уровнем составило 0,99, что является достоверным статистическим значением, а значит, между всеми тремя уровнями существует строгая положительная корреляция – с изменением одного меняется и другое.

При проведении попарного анализа были выведены три основные тенденции. Первая тенденция, при которой в паре когнитивный уровень преобладает над эмоциональным и поведенческим, (он составил большее количество пар). В парах такого типа традиции эмоционально принимаются, понимаются и осознаются, но соблюдаются в меньшей степени. В наглядной форме тенденция первого типа отображена на рисунке 1.



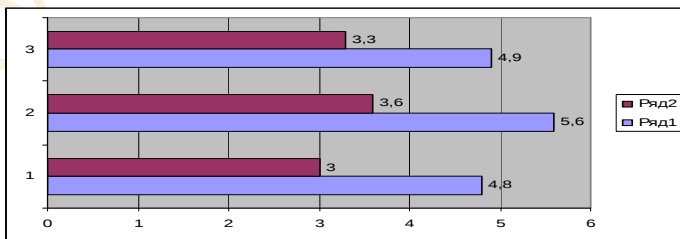
где, ох – средние значения

оу – уровни: 1-поведенческий; 2- аффективный; 3 – когнитивный.

ряд: 1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 1. Первая тенденция

Вторая тенденция это преобладание эмоционального уровня над когнитивным и поведенческим, поведенческий уровень самый низкий. В парах такого типа многие традиции эмоционально разделяют, но в плане соблюдения не прослеживается такая, же отдача (рисунок 2).



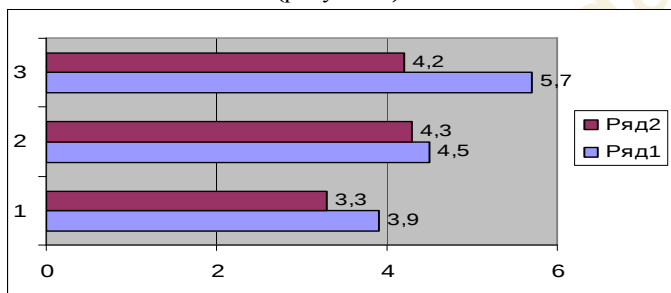
где, ох – средние значения

оу – уровни: 1-поведенческий; 2- аффективный; 3 – когнитивный.

ряд: 1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 2. Вторая тенденция

Третья тенденция включает в себя уровни рассогласования. Данная тенденция представляет собой рассогласованность супругов в плане личностных взглядов. Рассогласование в поведенческом уровне представляет собой низкий уровень у одного супруга и высокий у другого. Такое же рассогласование можно встретить если у одного супруга низкий уровень поведения с высоким аффективным уровнем, то у другого низкий уровень поведения с высоким когнитивным. Такая картина вполне может говорить о специфике отношений супругов, об их ролевом положении. То есть, если один из супругов удовлетворен положением событий на определенном уровне, допустим на поведенческом, а другой нет, то, естественно, на этой почве могут сложиться конфликты во взаимоотношениях (рисунок 3).



где, ох – средние значения
 оу – уровни: 1-поведенческий; 2- аффективный; 3 – когнитивный.
 ряд: 1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 3. Третья тенденция

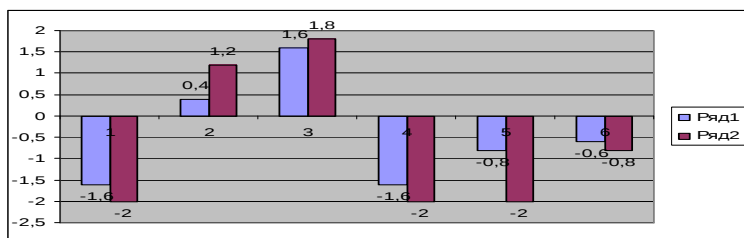
Таким образом, результаты показывают, что когнитивный уровень преобладает над поведенческим, эмоциональный находится где-то на пересечении этих двух уровней. А значит, прекрасно зная культуру, можно эмоционально вникать в нее, осознавать, но при этом, проявляя малую часть этого в поведении. Это свидетельствует, прежде всего, о состоянии общества на данный момент. Ведь сегодняшний процесс национального возрождения сопровождается повышенным интересом к истории и культуре своего народа, но в тоже время происходит и интеграция народов, и унификация культур, и влияние запада. Поднимаясь вверх, мы равняемся на другие страны, постигая их культуру и таким образом развиваясь сами. Поэтому, каждый человек выбирает свой путь, выбирает свои принципы и идеалы, по которым он будет жить.

Следующая методика «Типы этнической идентичности» включает в себя шесть шкал: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма (положительная этническая идентичность), этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм. Каждому варианту ответа соответствовало свое значение. Где: «согласен» - 2; «скорее согласен» - 1; «в чем-то согласен, в чем-то нет» - 0; «скорее не согласен» - -1; «не согласен» - -2. Обработка состояла в подсчете значений пошкально, каждая шкала включала в себя пять индикаторов-утверждений. После занесения значений в матрицу сырых

данных, высчитывалось среднее арифметическое по каждой шкале.

В результате получился разброс данных от 10 до -10 в первом варианте, результаты средних значений оказались в пределах от 4 до -6, что составляет норму. При этом шкалы распределились следующим образом: на первом месте - положительная этническая идентичность; на втором - этническая индифферентность; на третьем - национальный фанатизм; на четвертом - этноизоляционизм; на пятом - этноэгоизм; на шестом - этнонигилизм. Больше всего ориентация на свою группу, сохранение и поддержание ценностей своего этноса, далее проявление индифферентности, равнодушия, когда все происходящее безразлично. Фанатизм проявляется в виде раздражения и желания доминирования, изоляционизм в виде превосходства и гордости за свой народ, эгоизм в виде выделения своего этноса и этнонигилизм в виде отрицания ценностей своего этноса и негативного к нему отношения. То есть все перечисленные выше шкалы, так или иначе, проявляются, но в пределах нормы и не выходят за рамки дозволенного.

Попарный анализ позволил выделить две основные тенденции. Первая тенденция, где преобладают шкалы положительной этнической идентичности и этнической индифферентности. Остальные шкалы находятся в области отрицания (рисунок 4).



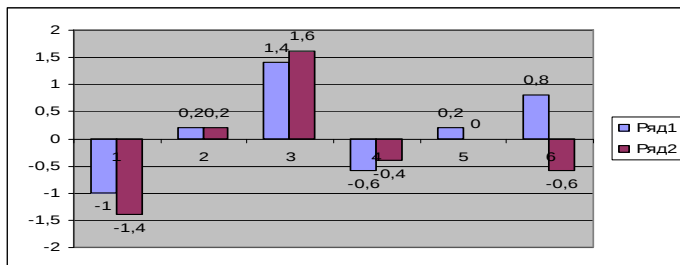
где, ох – шкалы-типы этнической идентичности: 1-этнонигилизм; 2 – этническая индифферентность; 3 – норма (положительная этническая идентичность); 4 – этноэгоизм; 5 - этноизоляционизм; 6 – национальный фанатизм.

оу – значения данных

ряд: 1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 4. Первая тенденция этнической идентичности

Вторая тенденция включает в себе моменты рассогласования в парах в шкалах национальный фанатизм, этническая индифферентность, норма (положительная этническая идентичность), этноэгоизм. Наибольшее рассогласование происходит в шкале национальный фанатизм, при этом у мужчин идет больше предпочтения, чем у женщин. Это можно объяснить тем, что мужчинам присуще доминирование и агрессия, что существенно отражается в данной шкале (рисунок 5).



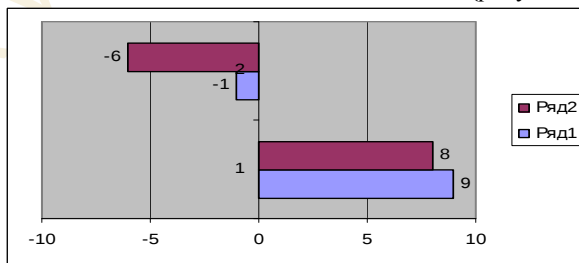
где, ох – шкалы-типы этнической идентичности: 1-этнонигилизм; 2 – этническая индифферентность; 3 – норма (положительная этническая идентичность); 4 – этноэгоизм; 5 - этноизоляция; 6 – национальный фанатизм. оу – значения данных. Ряд: 1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 5. Вторая тенденция этнической идентичности

Положительные тенденции, такие как сохранение этнической идентичности, а также поддержание остальных проявлений этнической идентичности, таких как гиперидентичность и гиподентичность, в пределах нормы свидетельствуют о позитивном образе собственной группы, что раскрывает положительное отношение к образу жизни и культурным ценностям своего этноса.

Заключительная методика «Этническая аффилиация» состоит из двух шкал – тенденций: этноаффилиативные и анти-этноаффилиативные.

Данная методика схожа по методу заполнения с предыдущей. Различия заключаются в меньшем количестве шкал и вариантов ответа. Вариантов ответа всего три. Что соответствуют значениям: «согласен» - 1; «не согласен» - -1; «не знаю» – 0. Каждая шкала включала в себя девять индикаторов-утверждений. Индикаторы этноаффилиативных тенденций отражали высокую потребность в этнической принадлежности, а индикаторы анти-этноаффилиативных тенденций отражали низкую потребность в этнической принадлежности. Парный анализ позволил выделить три тенденции. Первая, из которых заключается в преобладании и принятии этноаффилиативных мотивов и отрицании анти-этноаффилиативных мотивов. Таких большинство (рисунок 6).

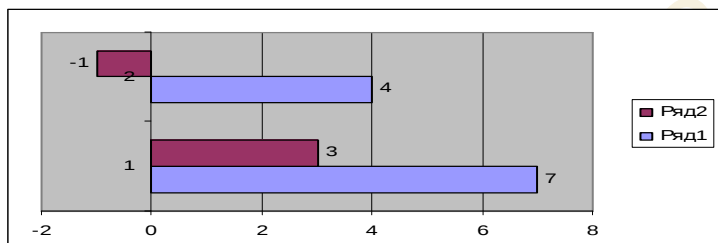


где, ох – значения данных
оу-шкалы: 1 - этноаффилиативные мотивы; анти-этноаффилиативные мотивы. Ряд:
1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 6. Первая тенденция

Пары такого типа стремятся к психологической общности с группой, сила потребности их в этнической принадлежности высока.

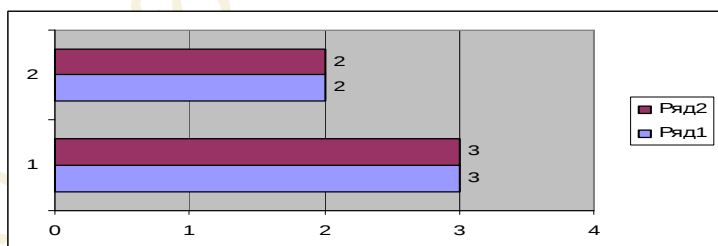
Тенденция второго типа включает рассогласования по типу анти-этноаффилиации. То есть, если у одного супруга анти-этноаффилиативные мотивы входят в область принятия, то есть он предпочитает индивидуальные ценности групповым, то у другого эти же мотивы отрицаются (рисунок 7).



где, ох – значения данных
оу – шкалы: 1 - этноаффилиативные мотивы; анти-этноаффилиативные мотивы.
ряд: 1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 7. Вторая тенденция

Третья тенденция представляет из себя присутствие у обоих супругов как этноаффилиативных, так и анти-этноаффилиативных мотивов. То есть предпочтение индивидуальных ценностей для них также актуальна и значимо как потребность в принадлежности к группе (рисунок 8).



где, ох – значения данных
оу – шкалы: 1 - этноаффилиативные мотивы; анти-этноаффилиативные мотивы.

ряд: 1 – мужчина; 2 – женщина.

Рисунок 8. Третья тенденция

Как показывают результаты данной методики, наблюдается явное преобладание, а значит присутствие этноаффилиативных тенденций, что в свою очередь свидетельствует о высокой потребности в этнической принадлежности, привязанности к группе, в желании быть частью группы.

Исходя из теоретического основания данного исследования, именно мотивы принадлежности к этнической группе порождены, прежде всего, поиском ориентиров и устойчивости в сегодняшнем мире. И именно данные мотивы являются одной из главных причин этнического возрождения, что в свою очередь несет в себе положительный характер отношения к собственной группе и тенденции сохранения этнического образа жизни.

Подводя итог исследования по теме отношения к возрождению традиций семейного уклада у казахов, можно сделать следующие выводы. В настоящее время происходят процессы, характеризующиеся ростом этнической идентичности, осознания своей этнической идентичности - принадлежности себя к определенному этносу. Данный факт был подтвержден вышеперечисленными результатами, где мотивы принадлежности к группе несут в себе основную смысловую нагрузку относительно значимости этнической специфики, этноструктуры личности каждого индивида. Сюда входит этническое самосознание, этническая идентичность, национальный характер, менталитет, этнические чувства и др. Этническая идентичность, являясь механизмом данной структуры, формирует направления и отношения касательно всех этнических процессов.

Исходя из темы исследования данной работы это возрождение этнических традиций. В результате проведенных методик этническая идентичность сохранена в пределах нормы, что является основой положительного отношения к своей этнической группе и ориентировку на сохранение этнического образа жизни. Почти все казахские молодые семьи соответствуют данной тенденции. На основе выявления восприятия этнотрадиций на когнитивном и аффективном уровнях идет полное соответствие осознанию себя членом данной группы. Знания и представления об особенностях собственной группы, принятие и разделение этих особенностей эмоционально, что лежит в основе национального чувства, однако на поведенческом уровне это не всегда проявляется, здесь, прежде всего, сказываются обстоятельства событий на данный момент и непременно право выбора каждого индивида в отдельности.

Таким образом, этническое возрождение представляет собой не только исторический и культурный процесс, но и являет собой психологическое отражение действительности. Ценностно-ориентационную структуру личности каждого индивида группы, выражающейся в отношении и принадлежности к определенной этнической группе.

В Казахстане возрождение традиций является характерной чертой современности. Отношение к традициям претерпели значительные изменения, являясь весьма неоднозначными. Но так или иначе устойчивое функционирование современного общества в большей степени зависит от наличия соответствующих традиций от их успешного воспроизводства и включения в современную систему.

Литература:

1. Белинская Е.П. *Этническая идентичность: понятие, формирование, модели измерений. Этническая психология. Хрестоматия.* - СПб.: Речь, 2003. - 320 с.
2. Солдатова Г.У. *Психология межэтнической напряженности.* - М: Смысл, 1998. - 386 с.
3. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология.* - М.: Аспект Пресс, 2007. -368 с.

Түйін

Этникалық және мәдени үрдістер туралы психологиялық қатынастар қарастырылады..

Summary

The article considers the psychological aspects of Kazakhs family ethnic traditions' revival.

СУБЪЕКТ КАК НОСИТЕЛЬ МНОГОЛИКОГО МИРА И ИНТЕГРАТОР ЦЕЛОСТНОСТИ «ЧЕЛОВЕК»

Ф.С. Ташимова –

к.психол.н., доцент КазНУ им. аль-Фараби

Исследования субъекта чаще всего сводились к его анализу как единичного человека, определяющими показателями которого были мера активности, уровень саморегулирования, самоорганизации, самодетерминации, самотрансцендирования, субъект деятельности. Все эти исследования достаточно подробно изложены в работах Агеева В.В[1]. В связи с этим, считаем необходимым не повторяться. В казахстанской психологии, в зависимости от направленности активности в ту или иную сферу жизнедеятельности человека, исследуются: субъект понимания [2], субъект познавательной деятельности [3], субъект системы образования [4], субъект культуры [5-7]), субъект трансцендирования [8], субъект как детерминирующий смысловую сферу [9-11].

Интерес в наших исследованиях, в отношении субъекта, представлен в связи с его функцией и значением в системе целостности «Человек».

В связи с этим, исходной позицией в понимании субъекта являются позиции аль-Фараби о человеке как «микрокосме, в котором представлен весь макрокосм» [12].

Исходя из этого, субъект рассматривается им как существо, аккумулирующее всё разнообразие мира. Мир человека не ограничивается лишь непосредственным и опосредованным окружением, а определяется как «целостность, в котором представлены все системы Вселенной.

В его работах субъект рассматривается как результат представленности бога (Первосущего), являющегося Первопричиной существования Вселенной. Благодаря его представленности, в субъекте изначально представлено божественное начало, отражающее его возвышенные, творческие силы, способность к самотрансценденции и направляющие его на достижение высоких целей, определяющих смысл жизни в соответствии с принципами «надлунного» мира. Здесь его позиции соотносятся с Франклом о субъекте как духовной личности, являющейся частью Сверхсмысла.

Представленность в субъекте подлунного мира определяется различными обществами: великими, средними, малыми, а также окружающей средой.

Великое общество, по аль-Фараби, - это совокупность обществ, всех людей, населяющих землю, среднее – это общество, представленное одним каким-либо народом, а малое – это общество, представленное жителями какого-либо города, занимающего определённую часть местности, которую населяет тот или иной народ. Малые общества включают в себя и неполные общества – это жители селения или квартала, улицы, дома.

Говоря о взаимоотношениях субъекта с великим обществом, аль-Фараби предполагает её опосредованную представленность через книги известных авторов из различных уголков Вселенной. Кроме того, великое общество представлено личностями правителей, которые являются примером для построения взаимоотношений с миром.

Взаимоотношения со средними обществами зависят от непосредственного взаимодействия с ними. Средние общества это непосредственное окружение субъекта и подразделяется на разные виды: общества необходимости, помогающие друг другу в достижении предметов необходимости в жизни; Общества обмена, обеспечивающие свою жизнедеятельность за счёт поставки друг другу того, чего им не хватает; Общества честолюбия характеризуется необходимостью в чествовании друг друга; Общества властолюбия, стремящиеся любой ценой и способами порождать покорность других обществ; Общества, предпочитающими чувственные наслаждения; Общества, предпочитающие свободу в удовлетворении своих страстей; общества безнравственные - это понимающие и знающие цели в жизни, но не стремящиеся к их реализации. Они отличаются ленью; Общества заблудшие, с искажёнными ценностями в жизни.

Влияние непосредственных обществ достаточно велико. Однако, это не умаляет собственной активности человека и выбора им собственного жизненного пути и системы ценностей. Белые вороны существовали во все века. Поэтому одним из путей становления индивидуальности субъекта по аль-Фараби является выход за пределы непосредственного взаимодействия, т.е. подключение в систему опосредованного взаимодействия – выход в сферу духовного мира, созданного человечеством. Это предполагает опосредованную представленность авторов, которых может и не быть

в настоящем. Они вне пространства и времени. То есть, это представленность идеальных личностей, существующих вне времени и пространства.

Взаимоотношения с малыми обществами характеризуются отношениями с близким семейным окружением, двора, улицы.

Таким образом, все общества подразделяются на добродетельные и невежественные. Невежественные – это не отличающиеся достаточным совершенством, ориентирующиеся на одностороннее понимание целей и смысла земной жизни и находящиеся на материальном уровне. Добродетельные общества – это постоянно самосовершенствующиеся и стремящиеся к достижению истинного блага – счастья, обеспечиваемого разумом в действии

Все эти города как элементы общей системы Вселенной оказывают влияние на становление субъекта, его многоликого внутреннего мира, определяющего смысл его жизни. Поэтому, в работах аль-Фараби субъект, сознательно и бессознательно идентифицируясь со своим окружающим миром, является носителем основных её черт.

Таким образом, субъект как микрокосм, по аль-Фараби, – это результат регулирования и интегрирования взаимоотношений со множеством других людей, представленных в его личности: идеальных личностей (бога, выдающихся людей мира), непосредственного окружения, начинающегося с домашнего очага, улицы, города и предметно-вещной окружающей среды.

Следует особо отметить, что в работах аль-Фараби мы встречаемся впервые и с представленностью физической среды в человеке, определяемого местом его проживания. При этом, он акцентирует внимание на зависимость от отражённых объектов среды, а так же его влияния на особенности функционирования организма человека. Зависимость рассматривается, даже от наличия тех или иных микроминералов в почве, где проживает человек. В связи с этим, на Востоке часто встречаемся с выражением «топырагынан шыккан» дословно человек, «вышедший из почвы» такой - то земли.

Как осуществляется саморегулирование. Саморегулирование осуществляется за счёт нахождения меры. Меру он определяет как середину между двумя противоположностями. «Действия, являющиеся благами, суть умеренные, расположенные между двумя крайностями, которые обе дурны, одна из них избыток, другая – недостаток. Точно так же и добродетели - суть душевные состояния и свойства, находящиеся между двумя состояниями, которые оба являются пороком: одно излишество, другое недостаток. Так, например, щедрость – середина между скупостью и расточительностью. Мужество – середина между безрассудством и трусостью... » [12, с. 274]. Человек, способный найти меру в своих поступках и действиях и удовлетворении своих потребностей достигал совершенства и мог превосходить множество других людей по добродетельности, выходящего за пределы, как отмечает аль-Фараби, «выходил бы за рамки человеческих добродетелей, (восходя) к чему-то более высокого разряда, чем другой человек. Древние называли такого человека божественным...» [там же,

с.272]. Мера находится по аль-Фараби благодаря разуму в действии.

Индивидуальность по аль-Фараби, – это человек, достигший совершенства, в реализации высших ценностей, за счёт нахождения меры во всём.

Одним из первых исследователей, анализировавших проблему субъекта, в психологии, является З.Фрейд[13]. В его работах развитие субъекта происходит в процессе становления его Я(Эго), который первоначально зависим от двух других частей личности Супер –Эго и Ид, блокирующих его функционирование. В процессе становления человека укрепляется сила его Я, которая интегрирует все части личности. Говоря об интеграции частей личности, в частности Ид и Супер-эго, мы сталкиваемся с несколько иным пониманием Супер-Эго. Рассматривая Супер-эго родителей как Супер-эго его всех предыдущих поколений, мы имеем дело не только с онтогенетической детерминацией интроектов, но и филогенетической.

Следовательно, регулирование отношений с Супер-Эго – это, весьма сложная задача для субъекта, так как предполагает интегрирование взаимоотношений со многими поколениями, функционирующих в его мире интроектов. Взаимоотношения с ними обеспечиваются через родителей и их заместителей (воспитателей, учителей и т.д.) и, в связи с этим, осознаются лишь в некоторой мере. Вероятно, эта идея и легла в основу понятия коллективного бессознательного по Юнгу.

Саморегулирование субъекта обеспечивается благодаря достижению баланса структурных компонентов, благодаря психологической защите, хотя она рассматривается им как сдерживающая развитие. Возможно, такое восприятие регуляторной функции связано с тем, что Фрейд, в большей части, проводит анализ поведения в патологии.

Индивидуальность по Фрейду – это творческая, способная к сублимированию личность.

Субъект как творческое Я, рассматривается в работах А.Адлера. Творческое Я - это самоопределяющаяся личность, творящая не только смысл своей жизни, но и регулирующая меру проявления стремления к превосходству и общности в процессе взаимодействия с миром. В данном случае, Адлер определяет субъекта как регулятора стремления к доминированию и способности к подчинению в отношениях с миром. В связи с этим, саморегулирование субъекта обеспечивается благодаря балансу искусства подчинения и управления (доминирования) в определяющих сферах человеческой жизни: в любви, дружбе и работе. Он проводит мысль о том, что тот, кто не способен подчиняться, вряд ли способен управлять. Искусство подчинения - это одна из важных способностей человека, которое наряду со способностью управления гармонизирует взаимоотношения человека с миром.

В связи с этим, гармонизация отношений с миром требует гармонии потребности в доминировании и общности, без чего невозможно и сотрудничество с другими. Соотношение этих потребностей лежат в основе

формирования стиля жизни личности, как инструментального качества, обеспечивающего саморегулирование и самореализацию человека.

Индивидуальность по Адлеру – это человек, постоянно стремящийся к самосовершенствованию, к достижению божественного могущества, за счёт лабильного управления доминированием и подчинением.

Субъект как самость представлена в работах К.Юнга. Самость – это творец, актуализирующий опыт прошлого и обеспечивающий порядок и целостность в системе. Это носитель многоликого мира интроектов, обеспечиваемых личностным и коллективным бессознательным. Саморегулирование субъекта обеспечивается благодаря механизмам компенсации. В отличие от Адлера он определяет компенсацию не как уравнивание чувства неполноценности, а как функциональное уравнивание компонентов психического аппарата, в частности основных установок (экстраверсии и интроверсии) и ведущих и подчинённых функций (мышление, чувства, ощущения, интуиции).

Определяя самость как интегрирующее начало, Юнг отмечает, что основным смыслом жизни человека является достижение самостийности, позволяющей обеспечить вклады в мир.

Индивидуальность по Юнгу – это продуцирующий высшие духовные ценности человек, достигший гармонии, благодаря уравниваемости основных установок и функций.

Субъект как самость определяется и в работах Ф.Перлза. Самость – это интегратор «поля взаимодействия организм - окружающая среда», которое охватывает социально-культурные, биологические и физические факторы. Самость актуализируется в процессе контактирования, актуализируясь в процессе формирования новой фигуры, отражающей смысл, и исчезает, после осуществления смысла. В связи с этим, самость как интегрирующая система существует во времени, в частности в настоящем, которая аккумулирует прошлое и будущее. Самость, интегрируя поле взаимодействия, несёт в себе всех других представителей этого поля.

Анализируя процессы саморегуляции организма в процессе контактирования, помимо системы специфического творческого приспособления, координации и утончённых суждений отмечается существенная роль психологической защиты, которая действует как «прокладки и предохранительные клапаны», защищающие границу контакта.

Саморегулирование, по Перлзу, обеспечивается благодаря процессам творческого возбуждения и приспособления, отражающего механизмы преодоления и защиты. В отличие от Фрейда, Перлз дифференцирует защиту на нормальную и патологическую. Саморегулирование самости – это процесс, отражающий мудрость преодоления и мудрость защиты в отношениях с миром.

Индивидуальность по Перлзу – это человек, достигший высокой степени интегрированности, благодаря гармонии преодоления и защиты

Субъект как духовная личность определяется в работах В. Франкла. Субъект как духовная личность – это управляющий влечениями, преодолевающий рамки судеб (биологической, социальной, психологической), умеющий самостоятельно принимать решения в процессе взаимоотношений с другими. Субъект – это аккумулятор системы связей со значимыми другими, которые стимулируют его деяния в различных ситуациях жизни. Хотя он и не называет их интроектами, но существуя в качестве «интимных собеседников», они также являются представителями его мира.

Саморегулирование субъекта обеспечивается, с одной стороны, его стремлением «встать над всем» и «встать над самим собой», над своей биологической и социальной судьбой, то есть преодолевать. С другой стороны, Франкл подчёркивает необходимость отстраняться в определённых ситуациях жизни, когда человек не в состоянии преодолеть, изменить отношение к проблемам судьбы и уметь отстраниться, даже от собственной патологии. Способность отстраняться – это тоже один из вариантов силы духа человека. Саморегулирование определяется соотношением преодоления (встать над судьбой) и способностью отстраняться, когда этого требует ситуация (социальная, биологическая). Эта способность встать над своей фактичностью, над своим характером – есть свобода экзистенциальности, отражающая силу духовной личности.

Индивидуальность по Франклу – это человек, способный «воскреснуть из пепла» и достигать вершинного уровня своего предназначения.

Субъект по Фромму [14] характеризуется как находящийся в постоянном становлении, преодолевающий свою фактичность, стимулирующий его плодотворность. Саморегулирование обеспечивается сложившимися способами существования или, говоря его терминами, видами ориентаций (рецептивной, эксплуататорской, стяжательской, рыночной и плодотворной). Анализ способов существования по Фромму позволяет констатировать особенности саморегулирования, зависимые от различного соотношения стремления к преодолению и психологической защите[15].

В советской психологии одним из первых исследователей субъекта является С.Л.Рубинштейн[22], рассматривавшего субъекта как «коллективного субъекта», определяемого способами существования, отражающего его вклад в других и регулирующего взаимоотношения с миром. Саморегулирование осуществляется за счёт нахождения меры проявления ценностей во взаимоотношениях.

Индивидуальность по С.Л.Рубинштейну – это человек, несущий свет наибольшему количеству людей своими вкладами[16].

К.А.Абульханова-Славская, продолжая идеи о субъекте С.Л.Рубинштейна, рассматривает его саморегулирование как управление мерой активности, обеспечиваемой стратегиями жизни, отражающими способы овладения [17].

Субъект по Брушлинскому - это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного, являющаяся результатом онто-и филогенетического развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако не рождается, а становится субъектом. Субъект – активный, способный к саморазвитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию, отражающий высший уровень развития человека. Субъект есть вертикаль иерархии личности, координатор разномодальных качеств, приводящая их в связь, необходимую для существования личности[18].

С точки зрения системно-субъектного подхода в субъекте представлена психика в единстве её организации, объединены естественно- научные и гуманистические парадигмы развития. Субъект - системообразующий фактор, создающий сложную многоуровневую систему психической организации. Саморегулирование осуществляется за счёт соотношения выбора цели и ресурсов индивидуальности человека, обеспечиваемых за счёт совладающего поведения[19-21].

В русле системно-эволюционной концепции субъект является носителем индивидуального (субъективного) опыта, определяемого совокупностью функциональных систем различного фило- и онтогенетического возраста, относительно которых специализируются нейроны и является результатом представленности многочисленных субъектов(коллективных и актуальных индивидуальных и интегральных). Данный подход основан на теории функциональных систем П.К.Анохина, обеспечивающий решение психофизиологической проблемы. Коллективный субъект представляет собой систему актуальных индивидуальных субъектов и социальную общность как совокупность индивидов. Интегральный индивидуальный субъект совокупность моделей взаимодействия, фиксирующих индивидуальную историю взаимоотношений индивида как члена разных социальных общностей с различными предметными областями[22-23].

В русле системно-структурной концепции В.А.Петровского, субъект рассматривается как носитель и интегратор множественной личности, «единомножия Я», множества виртуальных субъектов. Термин виртуальный впервые употребляется им и придаётся значение малоосознаваемой личности, «потенциально проявляющейся в личности другого» [24]. Персонализироваться по Петровскому может только личность, как абстрактное качество. Согласно В.А.Петровскому, субъект как носитель виртуальных субъектов, регулирует себя за счёт самовоспроизводства. Он выступает как преодолевающий хаос в функционировании различных подсистем человека и заключает в себе источник своего существования. «Быть субъектом» - значит воспроизводить себя, быть причиной своего существования [25 , с. 14].

Индивидуальность - это потенциал субъектности, но сама не есть субъект. Это «Республика субъектов», [25,с 28 – 30].

В работах эстонских психологов субъект определяется не только как регулятор взаимоотношений с другими людьми, но и с представленными в его мире предметно-вещным миром[26-28].

В работах И.В.Вачкова, И.Г.Дубова, Е.А.Хорошиловой субъект рассматривается как носитель и регулятор многоликого мира, как аккумулятор всего универсума констатируется (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, О.С.Сангилбаев) [29-33]. Исходя из этого, анализ отношений людей - это, прежде всего, анализ взаимоотношения миров, определяемых множеством представленных в них личностей. Особенно это имеет значение в процессе анализа взаимоотношений «преподаватель- ученик».

В системно-комплексном подходе Б.Г.Ананьева субъект рассматривается как функционирующее, действенное начало в системе «Человек», интегрирующий его индивидуальные(возрастно-половые и индивидуально типические свойства) и личностные особенности (общественные функции и роли, а также цели и ценностные ориентации). Саморегулирование обеспечивается за счёт соотношения интериоризации и экстериоризации, отражающих как процессы присвоения, так и процессы «вкладывания в других» [34].

Индивидуальность – это «качество качеств», отражающее высший (вершинный) уровень зрелости личности, раскрывающий человека во всей его глубинности и неповторимости.

Позиции Б.Г.Ананьева нашли свою реализацию в многочисленных исследованиях по субъектности. В частности, это работы Анисимова[35], связанные с анализом функции и значения субъекта в целостности человека. Согласно его трактовке первичная форма субъектности характеризуется стремлением к овладению своими ресурсами, подчиняя их фиксированным нормам или необходимости. Индивидуальные качества рассматриваются, как морфологическая основа для развития субъектности и сохраняются как «остатки» несоматизированности, некультуренности. Индивидуальные проявления встречаются в случаях, когда: 1. Более высокие уровни психической регуляции ослаблены; 2. Потенциал менее высоких уровней регуляции преобладает; 3. Слабо развиты механизмы рефлексивной самоорганизации, самоопределения, саморазвития и воли.

Личностное он связывает со способностью к коррекции норм в установке на совершенствование, не связанной с отходом от норм, а выработке более совершенной нормы, т.е. выяснению того, что должно быть сохранено, а что устранено и добавлено. В данном случае, личность рассматривается как направляющая субъекта на более совершенные нормы, для реализации которых субъект должен подтянуть ресурсы.

Индивидуальность рассматривается им как особый полюс личности индивида. В отличие от «личности», погружённости в других людей, индивидуальность- это единственность и неповторимость индивида, а стало

быть не подлежит удвоению, копированию, имитации.

В работах Маркина субъект рассматривается как врождённое свойство, регулирующее целостность человека, при котором индивидуальные свойства выступают как ресурсы человека, потенциал развития как для личности так и для субъекта.

Личностное преломляется субъектом через способность индивида жить через своё Я, т.е. через свой жизненный выбор и ответственность за него. Я определяется как совокупность множества Я, венцом которой является экзистенциальное Я - центральная, ядерная, соборная характеристика личности. И чем выше дифференцированность различных Я в системе личности, тем успешнее решение жизненных задач. Выделяется личность как субъект деятельности, который устанавливает связи и отношения в мире и личность как Я (самоидентичность), связывающая эти взаимодействия в личностную иерархию. Выделяются следующие функции личности: 1. Самоанализ, рефлексия, соотнесение смыслов со смыслами Я; 2. Психосинтез различных Я; 3. Психологическую защиту; 4. Духовную работу (самоопределение, смыслообразование, постижения Я, расшифровку Я образов, выработка Я-концепции). Саморегулирование обеспечивается субъектом, посредством которого личность реализует, проверяет и выражает себя.

Индивидуальность – это раскрытие глубинных пластов человеческой уникальности[36].

Наиболее интересную, творческую реализацию позиции Б.Г.Ананьева нашли в работах В.А.Ганзена, где субъекта можно рассматривать как интегратора целостности человека, благодаря регулированию личностных, индивидуальных и особенных (индивидуальность) структур.

Если рассмотреть субъекта с точки зрения системного подхода, предложенного Ганзеном, то его можно определить как регулятора системной целостности, отражающей соотношения с миром как по горизонтали, отражающей всё пространство его непосредственных и опосредованных взаимодействий, так и по вертикали, как результат внутрисистемного соотнесения, отражающей соотношение индивидуальных и личностных ресурсов, определяющих его индивидуальность.

В данной системе субъекта можно понять как аккумулятора энергии, обеспечивающего регулирование пространства взаимоотношений личности, соотнесённого с половозрастными и нейродинамическими особенностями индивида, отражающего индивидуальность человека. В понимании «пространства личности» отражается не только совокупность её связей, но и предполагается её со-бытийное пространство. Индивидуальность характеризуется продуктивностью[37].

Таким образом, анализ исследований по проблеме субъекта и его функции и в системе целостности «Человек», позволяет констатировать его как носителя многоликого мира виртуальных субъектов, интимных личностей, интроектов и др., а также интегратора личностных и индивидуальных

ресурсов, на основании следующего:

1. Субъект является носителем множества сообществ и сверхличности, а также представленных в его внутреннем мире отражённых объектов предметно-вещной и природной среды (аль-Фараби), интроектов (З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер, Ф.Перлз, Э.Фромм), личностей из сообщества и толпы, интимных собеседников (В.Франкл) коллектива субъектов (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова), актуального, коллективного и интегративного субъектов (Максимова и др.), множества виртуальных субъектов (В.А.Петровский), множества значимых других (Х.Й.Лийметс, Ю.Орн, М.Хейдметс, Т.Нийт, И.В.Вачков, И.Г.Дубов, Е.А.Хорошилова), всего универсума (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, О.С.Сангилбаев), всё пространство отношений личности (Б.Г.Ананьев, В.А.Ганзен, В.Н.Мясищев), психосинтеза множества Я (В. Маркин, О.С.Анисимов)

2. Исходя из функций и значения субъекта в системе целостности человека, можно констатировать его как регулятора и интегратора всех её структурных компонентов: личностных и индивидуальных, определяющих его индивидуальность. Следовательно, субъект является не просто носителем множества других (интроектов, виртуальных личностей, значимых людей и т.д.), а выступает как регулятор взаимоотношений с ними. Если личность задаёт направление, то субъект соотносит, регулирует и координирует и реализует с учётом состояния и свойств индивида, а также ситуации.

3. Анализ особенностей саморегулирования субъекта позволяет констатировать её обеспечение соотношением механизмов преодоления и защиты. В частности, саморегулирование посредством механизмов защиты (Фрейд). Преодоления за счёт (компенсации и сверхкомпенсации неполноценности) и защиты (манипулирование неполноценностями, болезнью, слабостью каких либо функций по Адлеру. Соотношение преодоления и защиты за счёт гармонизации основных установок и психических функций (К.Юнг). Соотношение преодоления как выхода за пределы достигнутого и способности отстраняться (В.Франкл, Э. Фромм). Способность нахождения меры реализации ценности (С.Л. Рубинштейн), соотношение стратегии преодоления и защиты (К.А.Абульханова, Сергиенко, Т.Л.Крюкова и др), саморегулирование как самовоспроизводство (В.А.Петровский), как соотношения личностных и индивидуальных ресурсов (Х.Й.Лийметс, Ю.Орн, М.Хейдметс, Т.Нийт, И.В.Вачков, Дубов И.Г., О.С.Анисимов, В. Марков).

Литература:

1. Аеев В.В. Психология транцендирования.-Алматы:Қазақ Университеті, 2000.- 220 с.
2. Ким А.М. Современная психология понимания.-Алматы: Қазақ Университеті, 2000.- 320 с.
3. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения.- Алматы: Қазақ университеті, 2004. - 312 с.

4.Намазбаева Ж.И. Актуальные проблемы психологической науки // Теоретико-методологические основы психологического обеспечения деятельности субъектов образовательного процесса. Материалы республиканской научно-практической конференции.-Алматы: КазНПУ им. Абая, 2009.-С.3-6.

5.Сапарова И.А. Психология в диалоге культур: Восток-Запад. – Алматы: Қазақ университеті, 2006.-290 с.

6.Ташимова Ф.С. Детерминанты формирования субъектности в культуре Востока // Научный журнал министерства образования, культуры и здравоохранения Республики Казахстан «Поиск».- 1996.- №3.- С.138-147.

7.Ташимова Ф.С. Феномен персонализации как основа формирования субъекта культуры // Сборник научных статей / Под ред. Д.Исабекова Культура – сущность нации.- Алматы, 1998.- С.85-93.

8.Агеев В.В. Введение в психологию человеческой уникальности. -Томск: «Пеленг», 2002.- 428 с.

9.Ташимова Ф.С. Особенности детерминации смыслов системой жизнедеятельности субъекта//Научный журнал министерства образования, культуры и здравоохранения Республики Казахстан «Поиск». – 1998. - №1. - С. 120-125.

10. Ташимова Ф.С. Генезис и механизмы субъективизации смыслов// Вестник КазНУ им. аль-Фараби, серия «Психология и социология». - 2001. - №1 (6). - С. 55-62.

11. Ташимова Ф.С. Динамика формирования и механизмы смысловых образований: Учебное пособие. – Алматы: изд-во АГУ им. Абая, 2001. - 59 с.

12. Аль-Фараби. О достижении счастья. Афоризмы государственного деятеля //Социально-этические трактаты.-Алма-Ата, 1973. - С. 275- 350; 169-275.

13. Ташимова Ф.С. Субъект как множественная личность и регулятор взаимоотношения «Я и мир»: Материалы международной научной конференции «Психологические основы становления субъектности личности в условиях глобализации». - Алматы: Қазақ университеті, 2009. - С.29 – 37.

14. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Пер. с англ.-М.: ООО Изд-во АСТ, 2004. - 571 с.

15. Ташимова Ф.С. Соотношение процессов социализации и ассимиляции в становлении субъектности // Социологические исследования и инновационное развитие: Материалы 3 конгресса социологов Казахстана.- Алматы, 2008.-Ч.1.-С.259-263.

16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии / Отв. Ред. Е.В.Шороховой. - М.: Педагогика, 1976.- Изд.2.- С.253 – 216.

17. Абульханова К.А. Стратегии жизни.- М.: Мысль, 1991.- 299 с.

18. Брушлинский А.В. Психология субъекта. - СПб.: Алетейя, 2003. - 234 с.

19. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. - М.: ПЕР СЭ, 2002.- С.51-81.
20. Сергиенко Е.А. От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал.- 2007.- Т.28, № 1.-С.17-27
21. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. - Кострома: Авантитул, 2004.- 425 с.
22. Максимова П.И., Александров О.А., Тихомирова И.В., Филиппова Е.В., Фомичёва Л. Структура и актуалгенез субъекта с позиции системно-эволюционного подхода // Психологический журнал.-2004.- Т.25.-С.17.
23. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию.- М.: Институт психологии РАН, 1995.- 223 с.
24. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: Автореф. ... д.психол.н.- М.,1993.- 43 с.
25. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии.- 2007.-№ 1(49).- С.13-30.
26. Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. – Таллин, 1982. – С. 46-50.
27. Нийт Т., Хейдметс М., Круусвалл Ю. Психология среды в Эстонии.//Средовые условия развития социальных общностей. - Таллин, 1989. - С. 125-171.
28. Хейдметс М. Некоторые предложения о детерминации качества « субъектности» в процессе развития личности //Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании. - Таллинн, 1982. - С. 82-86.
29. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии.- 2007.- № 3.- С.16-29.
30. Дубов И.Г. Это многоликое влияние.- М.: Знание, 1988.-128 с.
31. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека: автореф. ... канд. психол. наук.- М., 1984. – 25 с.
32. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. //Психология человека: Введение в психологию субъектности. - М., 1995. – С. 67-73.
33. Сангилбаев О.С.Системные описания человека как объекта изучения психологии. //Теоретико-методологические основы психологического обеспечения деятельности субъектов образовательного процесса: Материалы республиканской научно-практической конференции. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2009. – С. 28 – 32.
34. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и её становление в процессе индивидуального развития человека. //Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб: Издательство Питер, 2000. - С. 48 – 55.
35. Анисимов О.С. Индивид, субъект и личность в контексте целостности психики человека. //Мир психологии. – 2007. - №1 (49). - 31-44.

36. Маркин В. Личность в категориальном ряду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого- акмеологический анализ). //Мир психологии. – 2007. - №3 (49). - С. 45 -54.

37. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.- 176 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СЧАСТЬЯ В РАБОТАХ А.АДЛЕРА

А.Р. Ризулла - магистр психологии

Адлер – основатель индивидуальной психологии, исходит в понимании счастья не из потребностей, обеспечиваемых особенностями движения либидо как у Фрейда, а ориентируется на анализ социальной жизни человека и целостности его личности. «Вся наша психология и все наше понимание или стремление понять человека будет бесплодным и бесполезным, если мы не будем убеждены, что человеческое существо представляет из себя единое целое»[1,с.10]. Понимание целостности исходит из идеи взаимосвязанности разнообразных проявлений личности из единой жизненной установки и их взаимной обусловленности.

Жизнь человека в обществе определяется особенностями построения им отношений с миром. Им выделяются три сферы отношений, определяющих целостность его жизни. Это сфера деятельности, сфера взаимоотношений с людьми и сфера любовных отношений. Все сферы жизненных отношений зависят друг от друга и взаимосвязаны. Как реализует себя человек в этих сферах, какие цели он преследует, и какие способы он употребляет в процессе их достижения способствуют ощущению его удовлетворённости и осознанию счастья.

Что бы ни делал человек в реальной жизни, он всегда стремится добиваться больше того, что имеется у него в наличии, ставить новые цели, ради достижения которых он стремится преодолевать свои недостатки и трудности актуальной ситуации. Цели определяют направление всех его поступков и побуждений, стимулирующих тот или иной уровень переживания удовлетворённости и счастья. Совокупность целей, которые, преследует человек в своей жизни в различных сферах жизни, определяют его основную жизненную направленность или как называет её Адлер – план жизни, реализуемый стилем его жизни.

Таким образом, счастье человека зависит от удовлетворённости совокупности основных целей его жизни, без которых жизнь не имела бы смысла. Как формируется совокупность основных целей жизни человека и что их обеспечивает? В понимании Адлера, в конкретном варианте, цель в любой сфере отношений означает « ...стремление быть как Бог. Но быть как Бог, конечно же, это предельная цель, или, если можно так выразиться, цель

целей. В связи с этим, основной целью человека является достижение совершенства, обеспечиваемого потребностью в превосходстве [1,с.2]. Потребность в превосходстве – это фундаментальный закон человеческой жизни по Адлеру, без которой невозможно представить его жизнь.

Потребность в превосходстве - это великая потребность возвыситься, стимулирующая его движение на пути к совершенству «от минуса до плюса, от несовершенства к совершенству и от неспособности к способности смело встречать лицом к лицу жизненные проблемы» [1, с. 24].

Потребность в превосходстве – это не врождённая потребность. Эта потребность, формируется в социальных отношениях человека и может иметь разную степень выраженности и направленности. Она может иметь как социально-значимую направленность, так и противообщественную в отношениях человека с миром. Она может быть выражена в сильной, слабой и умеренной формах в разных сферах жизни. Единственно, что остаётся константной величиной - так это её способность влиять на все выборы и цели в процессе всей жизнедеятельности человека. В связи с этим, Адлер отмечает, что «Стремление к превосходству никогда не исчезает, и фактически, именно оно формирует разум и психику человека. Как мы говорили, жизнь - это достижение цели или формы, а стремление к превосходству - это движущая сила для достижения формы» [1, с. 16].

Потребность в превосходстве, выражаемая в высокой степени своего проявления, он называет «комплексом превосходства», способствующим антиобщественным целям или аномальному поведению. Так, например, самоубийство как отражение превосходства жизни над смертью. Комплекс превосходства – это тенденция преувеличивать собственную значимость, чтобы преодолеть постоянное ощущение неполноценности. Это характерно, по Адлеру, слабым людям и в патологии.

В нормальном выражении потребность в превосходстве это один из мощных стимулов человеческой деятельности и поведения, способствующая преодолению недостатков и наиболее полному раскрытию своих резервных потенциалов.

Что является её источниками?

Одним из основных стремлений к превосходству источников является ощущение чувства неполноценности. Что обеспечивает чувство неполноценности?

Адлер выделяет три основных источника, способствующих развитию чувства неполноценности: 1) это ощущения неполноценности, связанные с неполноценностью каких либо органов, с недостаточностью или слабостью в плане здоровья; 2) это ощущения неполноценности, обеспечиваемые взаимоотношением с родителями и другими взрослыми; 3) чувство неполноценности, обеспечиваемое взаимоотношениями с братьями и сёстрами.

Ощущение неполноценности каких-либо органов [1, 2].

Ощущение неполноценности, обеспечиваемое сферой взаимо-

отношений с родителями, связано с восприятием ребёнка взрослых как могущественных, сильных, способных преодолевать любые жизненные ситуации. Это способствуют переживаниям собственной неполноценности в соотнесении с ними, что стимулирует начало длительной борьбы за достижение превосходства над своим окружением и стремление к совершенству и безупречности. Поэтому родители могут выступать первыми прототипами личности, дающими направление на те или иные цели, а также первичные способы преодоления трудностей, стимулируемые осознанием чувства неполноценности ребёнка.

Ощущение неполноценности, связанное с отношениями с братьями и сёстрами, – это одна из сфер, где ребёнок получает первые уроки «выживания», приспособления и творчества. Адлер связывает значимость этих отношений с порядком рождения, а также с борьбой полов. Согласно мнению Адлера, первый ребенок, будучи вначале единственным в семье, имеет все преимущества и власть, которыми он наслаждается и ощущает своего рода счастье. Переживания счастья длятся до рождения второго ребёнка. С рождением второго ребёнка всё внимание родителей акцентируется на нём, и первенец теряет своё положение «правителя». Он тяжело переживает «низвержение с трона». Он обижен на родителей за «предательство», что отражается в дальнейшем на некотором отдалении от них. А его стремление вернуть прежние отношения в семье, характерные для времени его правления и переживания им наивысшего счастья, способствуют его стремлению к консерватизму. Потеря власти ещё не означает потери вкуса власти, который сопровождает его всю жизнь. Первенец прилагает все усилия вернуть внимание родителей и, в связи с безуспешной попыткой, ориентируется на собственные силы, что стимулирует, по Адлеру, самостоятельность старших детей. В его сознании фиксируется специфическая для него картина мира, совокупность целей и способов преодоления трудностей жизни, являющихся результатом переживания им собственной неполноценности. Его понимание счастья заключается в достижении превосходства и власти и при этом ориентируется на сохранении изначальных ценностей. У старшего ребёнка впоследствии нередко складываются сложные отношения с родителями,

Второй ребёнок ориентируется, помимо могущественных родителей, на старшего ребёнка, стремится сделать всё «как он» и даже «лучше, чем он», что стимулирует формирование совокупности целей на уровень выше, чем первенец и овладение ситуацией и способностями в наискратчайшие сроки. Его счастье – это удовлетворённость достижениями и динамика преобразований. «Он не признает власть и любит ее перемену. Ему присуще чувство динамики и желание рваться вперед как на гонках, что также можно заметить в его движениях. Он старается изменить законы науки и природы, и по сути своей является революционером, причем не столько в политике, сколько в социальной жизни и в своем отношении к окружающим»[1, с. 53].

Что касается третьего ребёнка, он испытывает удвоенное чувство

неполноценности по отношению со старшими, которые уже многое могут. Он ориентируется на второго ребёнка по энергичности и стимулируется двойной мотивацией к успеху. Однако в своём стремлении к успеху он ориентируется не столько на соперничество, сколько на выбор специфического для него пути, что отличает его от остальных. «Он всегда должен быть другим, отличаться во всем. Ему нравится следовать отличным от остальных путем по причине того, что ему легче заниматься чем-то другим, нежели соревноваться в том же роде деятельности, что можно расценить, как очевидный недостаток смелости»[1, с.53].

Ощущение неполноценности также может обеспечиваться позициями доминирования одного пола над другим. В культуре, где власть принадлежит мужчинам, девочки более обострённо ощущают свою неполноценность. Это стимулирует её энергичность, напористость как в процессе взаимоотношений с другими, так и в сфере обучения, что часто приводит не только к компенсации её ущербности как представителя слабого пола, но и ощущению чувства победы, стимулируя переживания счастья.

У таких девочек в системе личности преобладают мужские установки, в соотношении с которыми у мальчиков стимулируются переживания своей неполноценности. Это может служить как стимулом для роста мальчиков, так и рождения комплекса неполноценности. Такая же ситуация может складываться и в семье, где главной фигурой является сильная мать. Сильная мать также может стимулировать притязания на доминирование, но и подавлять активность.

Таким образом, ощущение неполноценности – эта та сила, которая формируется в процессе социальных отношений ребёнка с миром. Переживания ощущения неполноценности, детское осмысление ситуации, других людей, их отношения к нему и осознание собственных чувств, связанных с этим, способствуют формированию схемы апперцепции

Схема апперцепции - это совокупность показателей, через призму которых ребёнок воспринимает и оценивает ситуацию, людей, с которыми он строит взаимоотношения. Сформировавшаяся в детском возрасте схема апперцепции является основой формирования фиктивных целей, так как они основаны на совокупности предубеждений ребёнка, отражающего характер восприятия, переживания и понимания ребёнком ситуаций раннего детства. Совокупность фиктивных целей у каждого ребёнка весьма специфична, как и специфично функционирование схемы апперцепции.

Для реализации своих целей ребёнок выделяет своеобразных лидеров, или прототипы, как их называет Адлер, общение с которыми способствует выбору направления целей достижения превосходства. В этом плане он ищет среди окружающих наиболее сильные фигуры (прототип), воспринимаемые им как «власть имущие» и отличающиеся степенью превосходства. Эти люди служат как образец достижения целей и направления целей. «Он ищет самую сильную личность в своем окружении и делает ее своим образцом, а подражание ей - целью. Это может быть отец

или мать, так как мы обнаружили, что даже мальчик может быть под влиянием матери, если она кажется самой сильной личностью. В дальнейшем ребенок может хотеть быть кучером, так как по какой-то причине верит, что именно кучер - это сильнейший человек. Когда ребенок представляет эту цель, он начинает вести себя, чувствовать и одеваться как кучер, он обретает качества, связанные со своей целью. Но стоит полицейскому пошевелить пальцем, и кучер становится ничем... Позже идеалом может стать доктор или учитель, ведь учитель наказывает детей, и поэтому к нему возникает отношение как к сильнейшей личности»[1, с.2]. Таким образом, сильные личности, которые отражаются ребёнком как богоподобные, стимулируя чувство неполноценности, способствуют тем самым постановку целей превосходства и их конкретизацию в реальной жизни. Ощущение неполноценности, обеспечиваемое особенностями и типом взаимоотношений, а также неполноценностью органов или проблемами здоровья – мощный стимул формирования потребности в превосходстве и соответствующей конкретизации целей жизни. Чувство неполноценности и стремление к превосходству являются, по Адлеру, фундаментом всей психической жизни в его стремлении достижении цели победы, обеспечивающее переживания счастья.

Чувство неполноценности и потребность в превосходстве в крайних вариантах своего проявления Адлер называет «комплексом неполноценности» и «комплексом превосходства». Так, например, чрезмерная гордость – отражающая высокую степень превосходства - есть результат стремления компенсировать внутренний комплекс неполноценности. Фатализм – вера в предопределение - это трусливое бегство от задачи прожить свою жизнь с пользой для других, осознание невозможности своими силами преодолеть трудные ситуации жизни. Ревность – отражение комплекса собственной неполноценности. « Ревность - это результат сильного и глубокого чувства неполноценности. Как правило, ревнивый человек боится не удержать своего партнера, и в тот самый момент, когда он хочет управлять им и влиять на него, различными проявлениями ревности он только выдает свою слабость»[1, с.38].

Исходя из этого, любая чрезмерность – это отсутствие здравого смысла, регулирующего меру проявления тех или иных потребностей, лежащих в основе достижения целей и соответственно ощущения счастья. Все несчастья людей от чрезмерности. Поэтому, "комплекс неполноценности" и "комплекс превосходства" выражают, по Адлеру, - факт уже закрепившейся плохой социальной адаптации. Он пишет, что «они не находятся в плазме зародыша или человеческой крови: они появляются в процессе взаимодействия индивида с его окружением. Причина, по которой комплексы есть не у всех, заключается в том, что у части людей чувства неполноценности и превосходства становятся движущей силой общественно-полезной деятельности, так как к ним подключается присущее этим людям чувство общности, смелость и логика здравого смысла»[2, с.36].

Таким образом, с комплексами мы имеем дело в том случае, когда человек выходит за рамки дозволенного, связанного с ущемлением интересов и потребностей других людей или с низким уровнем чувства общности и социального интереса. То есть, любой выход за рамки – это порождение ощущения несчастья как для совершающего действие, так и для окружения. Понятие рамок и варианты выхода из них очень выразительно продемонстрированы Адлером в работе «Достоевский»[3]. Практически все герои Достоевского решают проблему «Тварь я дрожащая или право имею?». В своих поступках они выходят за рамки дозволенного. Раскольников позволяет себе лишиться жизни богатую старушку, потом уходит в тюрьму, опускаясь в бездну переживаний несчастья. Братья Карамазовы позволяют себе лишиться жизни собственного отца, в своих стремлениях к превосходству, в результате которого награждаются цепочкой тяжёлых душевных переживаний и страданий.

Сам Достоевский характеризуется в одних случаях как человек с высоким уровнем потребности в превосходстве, в других - как вполне смиренный и даже зависимый человек. В своих переживаниях, он ассоциирует себя с богом. Ощущения своего богоподобия во время приступов эпилепсии, где он переживает ощущение счастья от близости к образу Христа. «Его кредо было простым: "Для меня Христос самая прекрасная, самая величественная фигура во всей истории человечества". Здесь Достоевский со зловещей прозорливостью открывает нам свою ведущую цель. Это проявляется в том, как он изображает свои приступы эпилепсии, когда, испытывая чувство блаженства, он устремлялся ввысь, достигал вечной гармонии и чувствовал себя близким к Богу. Его целью было стремление постоянно находиться рядом с Христом, стойко переносить его раны и исполнить его задачу» [3, с. 263]. Поэтому он богоподобен в своём смирении, принимая незаслуженное в реальности наказание – ссылку в Сибирь - только за наличие у себя и у большинства народа мыслей против самодержавия. С другой стороны, он далеко не богоподобен, когда он не может избавиться от игорной страсти, проигрывая значимые суммы своей жены, обрекая себя и близких на страдания.

Отмечая значимость потребности в превосходстве, отражающего стремление к богоподобию, как обеспечивающей пик активности в процессе целеобразования и постоянного повышения планок достижений, через раскрытие потенциальных резервов психики, Адлер указывает на необходимость учёта потребности в общности. Потребность в общности или учёте интересов других способствует достижениям человека, но могут симулировать и потерю смысла данного деяния для самого субъекта. Потому что всё, что делает человек так или иначе предполагает другого, других людей, интересы которых могут быть ущемлены или вообще не учтены. Неудовлетворённость чувства общности может вызывать достаточно сильные угрызания совести, обрекая на переживания неудовлетворённости и осознания несчастья. Сила чувства общности не менее значима. Именно эта

способность понимать потребности других, способность видеть ситуацию их глазами, слышать их ушами и чувствовать то, что чувствуют они - является огромным преимуществом в достижении целей жизни, обеспечивающих переживание счастья [1,2].

Чувство общности рассматривается Адлером как врождённое чувство, позволяющее испытывать человеку ощущение безопасности и защищённости, а также преодоление своих неполноценностей. В связи с этим Адлер пишет, что «одной из самых сильных наклонностей человека всегда было стремление объединяться в группы с тем, чтобы он имел возможность жить как член общества, а не как изолированный индивид. Без сомнения, общественная жизнь в значительной степени помогает человеку преодолеть свои чувства неадекватности и неполноценности»[1, с. 34].

Все наши поступки и деяния в каждое мгновение нашей жизни регулируются взаимодействием этих двух потребностей. Их взаимодействие определяется, по Адлеру, здравым смыслом.

«Согласно здравому смыслу, - пишет Адлер, - мы различаем хорошее и плохое, и хотя в сложных ситуациях мы часто делаем ошибки, именно благодаря логике здравого смысла они имеют тенденцию исправляться. Те же, кто всегда настороже собственных частных интересов, неспособны различать правильное и неправильное с той же легкостью, что и остальные. И эта неспособность очевидна, так как все их душевные движения прозрачны для наблюдателя» [1, с.5]. Здравый смысл в данном случае выступает как орган совести.

Исходя из сказанного выше, можно полагать, что регулирование человеком своих потребностей в превосходстве и общности благодаря здравому смыслу, позволяющие преодолевать сложные ситуации жизни, преодолевать себя, являются в итоге показателем его удовлетворённости достижениями и ощущений счастья. Возвращаясь к анализу взаимодействия потребности в превосходстве и общности, становится возможным рассмотреть их соотношение у Достоевского.

Адлер, анализируя Достоевского, отмечает достаточность в нём потребности в превосходстве. Однако его потребность в превосходстве используется во благо чувства общности. «То, что его самого вначале гнало вперед и подстегивало, - пишет Адлер, - было самым настоящим стремлением к власти, к господству, и даже в его попытке подчинить жизнь одной-единственной формуле: еще многое кроется от этого стремления к превосходству. Этот мотив мы обнаруживаем во всех поступках его героев. Достоевский заставляет их стремиться возвыситься над остальными, совершать наполеоновские дела, двигаться по краю пропасти, балансировать на нем с риском сорваться вниз и разбиться»[3, с. 266]. Каждый выход его героев за рамки заканчивается введением их в рамку, как требует чувство общности. Однако выходы его героев за рамки дозволенного стимулируются их чувством сострадания к ближнему. Так, Раскольников убивает старушку, чтобы помочь любимой девушке Сонечке, которая вынуждена заниматься

проституцией, чтобы оплатить обучение своих братьев.

В связи с этим Адлер пишет, что «Границы опьянению властью он нашел в любви к ближнему». Сам он говорит о себе: "Я непозволительно честолюбив". Однако ему удалось сделать свое честолюбие полезным для общества. И таким же образом Достоевский поступал и со своими героями: он позволял им, словно безумцам, переступать границы, которые раскрывались ему в логике совместной жизни людей. «Подгоняя жалом честолюбия, тщеславия и себялюбия, он заставлял их переходить за черту дозволенного, но затем навлекая на них хор эвменид и загонял обратно в рамки, которые, как ему казалось, были определены самой человеческой природой, где они, обретая гармонию, могли петь свои гимны, отождествляясь с ним в своей способности принятия страданий большинства» [3, с. 280].

Таким образом, можно полагать, что достижение счастья возможно благодаря гармонии потребностей в превосходстве и общности. К этой гармонии мы идем, преодолевая трудности жизни, благодаря стилю жизни, отражающего способы поведения и деятельности. Говоря о регулировании потребности в превосходстве и общности, Адлер выделяет три сферы жизни человека: это отношения с другими, деятельность (работа), семья (любовь и брак).

Каждая сфера жизни ставит перед человеком определенные задачи, которые необходимо выполнять, всегда принимая во внимание интересы другого. Мера принятия позиций других и согласованность потребностей - одно из важных условий достижения целей и гармонии человека с миром, обеспечивающих переживания удовлетворённости и счастья.

Согласованность потребностей человека с окружением отражает особенности социально-направленного типа личности. Счастье данного типа обеспечивается гармонией потребностей с другими, стимулирующих успешность его деятельности и удовлетворённость жизнью.

Однонаправленная мобилизация целей характеризует управленческий тип, который, благодаря высокой концентрированности психических процессов, достигает успешности в достижении целей, которые являются значимыми и для общества. Стиль их жизни характеризуется функционированием механизмов сверхкомпенсации. Счастье для представителей данного направления заключается в избранной ими профессиональной сфере, где они достигают высокого уровня. Чаще всего, для данного типа личности были характерны переживания чувства неполноценности, значительно более осязаемые, чем у большинства других.

Однонаправленная мобилизация сил может иметь направленность на асоциальные цели. В этом случае счастье человека определяется доминированием потребности в превосходстве при игнорировании чувства общности.

Исходя из защитного стиля жизни, Адлером выделяются два типа личности. Это берущий тип личности и избегающий. В стиле жизни данных типов преобладают механизмы защиты. Это способствуют тому, что

берущий тип ориентируется в достижениях на помощь других. Его счастье – это потребление – гедонизм.

Избегающий тип, используя различного рода варианты «аранжировки» своих слабостей, стремится к отстранённости и избеганию деятельности[2]. Счастье для него – это покой.

Стиль жизни пронизывает практически все сферы жизни. Поэтому соотношение потребностей в превосходстве и общности, так или иначе, в вышеуказанном варианте соотношений проявляются как в сфере работы, в отношениях с людьми, так и в сфере брака и любви. Однако если к деятельности и отношениям с людьми принято получать образование с раннего детства, то относительно сферы любви и брака такая подготовка слабо выражена.

В связи с этим человек воспринимает любовь и брак как подарок судьбы и достижение счастья. Большинство романов и фильмов о любви заканчиваются на позитивной ноте «счастья от любви и заключения брака», как пика достижения. И им представляется, что эта сфера просто «рай», способствующий удовлетворённости жизни и ощущению счастья, хотя именно в этой, достаточно «щипительной» по значимости и близости сфере, необходимо получить наибольшую грамоту. «Характер проблем, возникающих в любви и браке, не отличается от общих социальных проблем. Этим отношениям, как любым другим, свойственны те же трудности, и большой ошибкой является отношение к любви и браку как к раю, в котором сами по себе исполняются все ваши желания. Это постоянный труд и рефлексия, требующие от партнёров «исключительного чувства симпатии, исключительной способности отождествлять себя с другим человеком и сопереживать ему, ... видеть глазами другого, слышать его ушами и чувствовать его сердцем»[1, с.66].

Любовь и брак, в понимании Адлера, требуют больших усилий в достижении целей любви, а также высокого уровня понимания и содействия, которому научиться не так то просто.

Поэтому Адлер подчёркивает существенное значение равенства в овладении наукой любви. Овладение данными способностями требуют всестороннего равенства двоих: интеллектуального, духовного, материального и полового. «Зная природу чувства общности, можно увидеть, что проблемы, возникающие в любви и браке, разрешаются только на основании полного равенства. Сама по себе любовь - это довольно неопределённое чувство, поэтому истории любви столь разнообразны. Только если отношения строятся на равенстве, любовь принимает правильную форму и делает брак успешным» [1, с.67].

Если двое не способны к этому, то встаёт проблема перекосов потребности в превосходстве и общности. В связи с этим, в любви и браке, согласно Адлеру, могут возникать тенденции доминирования стремления к превосходству, которые ни к чему позитивному не приводят. «Если же в браке либо мужчина, либо женщина хочет быть победителем, скорее всего

это будет иметь фатальные последствия. Такой подход к браку не свидетельствует о подготовленности к нему, и события после свадьбы часто подтверждают это. Невозможно быть победителем в ситуации, в которой нет места битвам. Ситуация брака призывает к сопереживанию интересам другого и способностью поставить себя на его место»[1, с. 67].

Исходя из этого, можно полагать, что переживания счастья, обеспечиваемые любовью и браком, также предполагают равновесия потребностей в превосходстве и общности. Если это равновесие перекошенное, то это свидетельство не только будущего развода, но и социальной неприспособленности двоих. Согласно Адлеру, «вопросы любви и брака разрешимы только для социально приспособленных людей. Причина ошибок, происходящих в большинстве случаев, - отсутствие социального интереса, и устранены они могут быть только в том случае, если меняется вся личность. Мы женимся и выходим замуж не только для своего собственного блага, но в каком-то смысле, для блага других. А в конечном счете - для блага всего человечества. Случаи преувеличения значения сексуальности имеют ту же самую природу. Их результатом является нарушение гармонии всей жизни человека и, в конце концов, лишение ее всякого смысла»[1, с. 71].

Исходя из анализа работ Адлера, мы можем полагать, что счастье – это достижение совершенства, отражаемого в совокупности целей жизни и их реализации. В основе достижения цели, обеспечиваемой переживания счастья, лежит гармония потребности в превосходстве и общности в различных сферах жизни. Эта задача не из лёгких. Потому что достижение равновесия между этими потребностями - достаточно сложное явление, с которым человек встречается практически на каждом шагу. Если бы человек мог безошибочно найти золотую середину в реализации этих потребностей в своих поступках и деятельности, то не было бы переживания несчастья. Поэтому мы полагаем, что стремление к достижению гармонии между потребностями в превосходстве и общности способствует переживанию счастья. Но здесь задача усложняется ещё и тем, что в одних сферах мы можем достичь золотой середины, в других нет. Это приводит ко второму тезису наших предположений о том, что счастье – это равномерное распределение активности в реализации потребностей в превосходстве и общности в различных сферах жизни, выделенных Адлером, в частности, в деятельности, в отношениях и любви.

Литература:

1. Адлер А. *Наука жить*. – Киев: «Наукова Думка», 1992. – 76 с.
2. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии.* / перевод с нем. – М.: Фонд за экономическую грамотность, 1995. – С.48– 59.
3. Адлер А. *Достоевский.* // *Практика и теория индивидуальной психологии.* / Перевод с нем. – М.: Фонд за экономическую грамотность, 1995. – С.267 -282.

4. Адлер А. О мужской установке у женщин невротиков.// *Практика и теория индивидуальной психологии.*// перевод с нем. –М.: Фонд за экономическую грамотность, 1995. – С. 163 – 211.

Түйін

Бұл мақалада А.Адлердің еңбектеріндегі бақыт түсінігінің ерекшеліктері туралы баяндалады.

Summary

The article considers the psychological conception of happiness in A.Adler's work.

МОДЕЛЬ КОНСУЛЬТАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.М. Касимова -

*к.психол.н., доцент кафедры теоретической и
практической психологии КазГосЖенПУ*

В коррекционно-развивающем процессе дошкольной организации образования на всех этапах: диагностическом, формирования индивидуальной коррекционно-развивающей программы и коррекции, социальной адаптации, динамического наблюдения и оценки эффективности результатов деятельности осуществляется консультирование разными специалистами (психолог, педагог, социальный педагог, врач и др.). Психологическое консультирование – непосредственная работа психолога по решению разных проблем и проблем, связанных с трудностями межличностных отношений, которая может быть реализована в специально организованной беседе. Суть психологического консультирования по Г.С.Абрамовой заключается в том, что психолог, вооружённый научными знаниями, создаёт условия другому человеку для переживания им новых возможностей в решении его психологических задач. Критерием эффективности этой профессиональной деятельности является появление у клиента новых переживаний по поводу своей задачи. Для чего нужно найти по показателям соответствие его работы задачам клиента, которое может быть проверено по шкале. В консультировании происходит воздействие в виде интервью по схеме «человек-человек». Интервью психолога в психологическом консультировании отличается как предметом взаимодействия, так и мерой воздействия и ответственности за проявления качеств психической жизнедеятельности человека [1].

В психологическом консультировании необходимо руководствоваться

определенными теоретико-методическими подходами, которые позволят психологу успешно осуществлять диагностико-коррекционную деятельность, тесно взаимодействуя с участниками коррекционно-развивающего процесса. Так, например, популярны в практике психологического консультирования: глубинная психология – психоанализ (З.Фрейд), индивидуальная психология (А.Адлер), аналитическая психология (К.Юнг), транзактный анализ (Э.Берн) и др.; бихевиоризм – социальное научение, тренинг социальной компетенции, самообучение, коллективная терапия (А.Бандура) и др.; гуманистическая психология – гештальттерапия (Ф.Пёрлз), групповая терапия (К.Роджерс), логотерапия (В.Франкл), психодрама (Дж. Морено) и др.; игротерапия (М.Клейн, Д.Леви, Г.Л.Лэндрет, К.Мустакас, В.Оклендер, А.Фрейд, В.Экслийн, Л.М.Костина и др.). Эти методические подходы представлены ниже в таблице 1 по Г.С. Абрамовой и могут адекватно ориентировать психолога на конкретные направления в выборе средств оказания психологической помощи в том числе и игровой терапии.

В исследовании Р.В.Овчаровой с учетом данных интегративной диагностики сформулированы задачи консультирования, которые могут адекватно построить процесс игровой терапии: 1) оценка уровня психического здоровья и определение показаний к другим способам оказания психологической помощи; 2) оказание профессиональной помощи в решении заявленной клиентом проблемы; 3) информирование клиента его психологических особенностях с целью адекватного их использования; 4) повышение общей психологической грамотности; 5) мобилизация скрытых ресурсов клиента, обеспечивающая самостоятельное решение проблем; 6) коррекция нарушений адаптации и личностных дисгармоний; 8) выявление основных направлений дальнейшего развития личности [З.С.72-73].

В целом стратегия психологического консультирования ориентирует клиента на принятие собственной вины и ответственности за происходящее, понимание, анализ и принятие собственных чувств как понимание себя и своего поведения, подготовку к глубокому контакту с другим, отношения с которым затруднены, поощрение восстановления доверительных отношений, планирование и осуществление конкретных шагов по изменению создавшейся ситуации. В этой связи Р.В. Овчарова считает необходимым особое значение уделять синтезу принципов гуманистической и поведенческой психотерапии: 1) умение сопереживать, поддерживать, анализировать чувства клиента по отношению к другим людям; 2) способность четко и конкретно тонизировать изменения в жизни клиента, структурировать все, что он говорит и делает, давать обратную связь, корректировать высказывания [З.С.74]. Данное положение позитивно проявляется в применении недирективной игровой терапии, комплексной интегративной игровой терапии.

Психологические консультации по форме бывают индивидуальными и групповыми. Для клиентов со сходными проблемами групповые

консультации проводятся после индивидуальных консультаций.

Индивидуальные консультации бывают однократными и многократными; консультации по личному обращению; в результате вызова, направления; без дополнительного тестирования, с дополнительным тестированием; без привлечения методов психологической коррекции и с привлечением этих методов; изолированные и комбинированные с другими методами оказания психологической помощи (социально-психологический тренинг). По характеру решаемых задач различают следующие виды консультирования: возрастно-психологическое, профессиональное, психолого-педагогическое, кризисное, а также оно может сопровождать различные виды коррекции, в том числе и игровую терапию. Выбор формы, вида консультации несомненно обуславливается целью, задачами, теоретическими подходами, потенциалом клиента самого психолога-консультанта, а также организацией игрового пространства, важность которого очевидна как в коррекции, так и в консультировании участников коррекционно-развивающего процесса [3].

Таблица 1 - Основные методические подходы к психологическому консультированию (по Г.С. Абрамовой) [2]

Направление, его представители	Методические приемы, используемые в консультировании	Основной метод и его задачи	Цель- результат
Глубинная психология (З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, Э.Берн)	Анализ символов повседневности (направленная ассоциация клиента на заданное слово). Фрейдовская ошибка-ошибки, опiski, обмолвки клиента, раскрывающие подсознательные переживания клиента. Анализ сновидений через поток свободных ассоциаций по поводу сна. Анализ сопротивления клиента как проявление механизма вытеснения чего-либо. Анализ содержания переноса клиента (к чувствам) и контрпереноса.	Метод свободных ассоциаций. Выявление и изучение детских стереотипов поведения через работу с подсознанием	Интерпретация свободных мыслей и действий в терминах психоанализа.
Психопедагогическое направление	Тренировка настойчивости (вопросы, ролевые игры, перечисление альтернатив).	Метод оперативного научения.	Изменения поведения клиента.

(Д.Уотсон, Б.Скиннер, А.Бандура)	Моделирование социально-желательного поведения. Тренировка релаксации (уменьшение тревожности, страхов). Поощрение за желаемое поведение. Анализ дневниковых записей клиента. Составление программ профилактики рецидивов поведения.	Перевод субъективных переживаний клиента в реально наблюдаемые действия.	
III. Гуманистическая психология (К.Роджерс, Ф.Перлз, В.Франкл)	Открытые и закрытые вопросы. Отражение чувств, пересказ, самораскрытие психолога. Восприятие психолога. «здесь» и «теперь». Пустое кресло. Беседа с частью «Я». Диалог верхней (авторитарной) и нижней (с чувством вины) собаки. Фиксированное ощущение. Парадоксальные намерения. Перемена отношения. Убеждение и призыв.	Метод эмпатического научения. Понять мир клиента и поддержать во время ответственного решения.	Повышение ответственности человека за свои поступки, социальная самоактуализация.

В условиях Национального научно-практического центра коррекционной педагогики может успешно работать, предложенная нами **модель** консультативно – методической помощи применения игровой терапии в коррекционно–развивающем процессе дошкольной организации образования, которая представлена следующим образом: Республиканская психолого-медико-педагогическая консультация (РПМПК) Отдел психологической коррекции. Отдел педагогической коррекции. Отдел лечебной коррекции. Учебные программы, методические пособия по игровой терапии. Кабинет психолога. Игровая комната с оборудованием для занятий игровой терапии (недирективной, комплексной и интегративной). Лекотека. Игротека. Библиотека. Мультимедиа. Обучающие семинары-тренинги для психологов по применению игровой терапии. Консультирование психологов по вопросам применения игровой терапии: индивидуальное и групповое. Консультирование педагогов и родителей по вопросам применения

игровой терапии: индивидуальное и групповое. Формы взаимодействия психологов, педагогов коррекционно-развивающего процесса: интегративная диагностика и коррекция развития детей; обсуждение результатов коррекционно-развивающей работы; участие в коррекционно-развивающем процессе и оценке его эффективности (посещение занятий, выполнение домашних заданий); индивидуальная работа и занятия с психологом; семинары-тренинги для родителей. Формы взаимодействия с родителями: беседы; заполнение родительского опросника; заключение договора; участие в оценке уровня развития; участие в составлении коррекционно-развивающей программы.

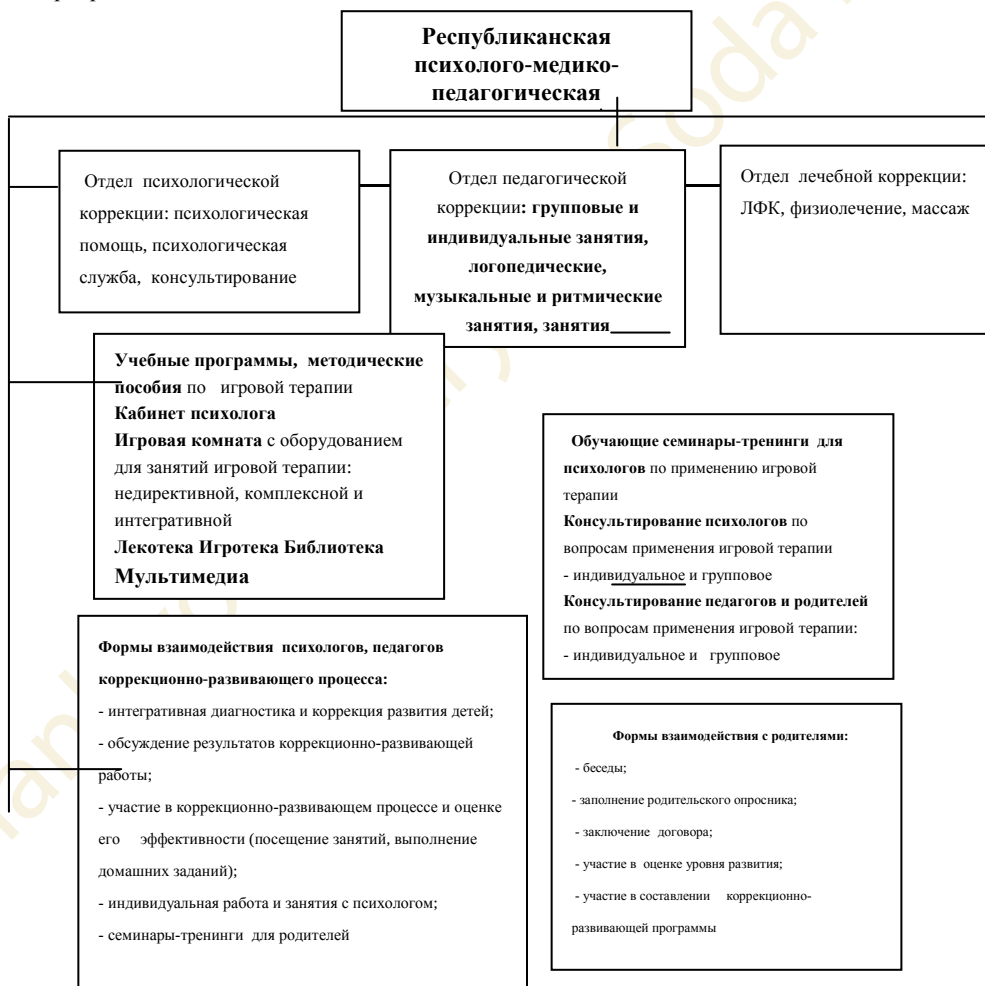


Рис.1 - Модель консультативно - методической помощи применения игровой терапии в дошкольной организации образования

Таким образом, в представленной модели прослеживается взаимодействие всех участников коррекционно-развивающего процесса с соответствующим акцентом методического обеспечения применения игровой терапии, в которой можно успешно использовать инновационную технологию развивающих игр для коррекции как эмоциональной и поведенческой, так и познавательной сфер детей дошкольного возраста.

Необходимость применения развивающих игр в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста обусловлена тем, что развивающая игра - это пропедевтика учения, поэтому, выделяя понятие «развивающая игра», мы вносим в ее содержательный смысл прежде всего принцип развития психических функций у ребенка. Для полноты развития требуется многообразие видов деятельности, которое недоступно ребенку, поэтому игра восполняет необходимые, но отсутствующие виды деятельности, по-своему моделируя их. Игровая модель воспроизводит то, что непосредственно требуется от нее для данного момента развития: либо освоение предметных действий, либо личностных взаимоотношений, либо социальные роли, позиции и т.д. [4, с.17].

Итак, предлагаемые нами комплексы развивающих игр наряду с методами директивной и недирективной игровой терапией могут помочь гуманизировать педагогический процесс, создавая атмосферу сотрудничества, взаимопонимания в системе «ребенок-взрослый» [5, с.43].

Литература:

- 1.Абрамова Г.С. *Практическая психология*. - М., 1997.
- 2.Абрамова Г.С. *Практическая психология: учебник для вузов*. - Изд. 7-е., пераб. и доп.-М.: Акад.проект, 2002.- 496с.
- 3.Овчарова Р.В. *Технологии практического психолога образования: Уч.пос. для вузов и прак.работников*. - М.: ТЦ «Сфера», 2000. - 448с.
4. Касьмова Г.М. *Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие*. – Алматы, 2000. – 178с.
5. Касьмова Г.М. *Психологические основы игровой терапии детской тревожности*. – Алматы: КазГосЖенПи, 2005. - 111с.

Түйін

Макалада мектепке дейінгі ұйымда ойын терапиясын қолдануға кеңес әдістемелік көмек үлгісі ұсынылған.

Summary

In this article presented model of consultative and methodical support with play therapy in preschool education.

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ПСИХОЛОГТИҢ ПЕДАГОГ ПЕН КӘСІБИ БІРЛЕСКЕН ІС-ӘРЕКЕТІ

А.Р.Ерментаева - *психол.ғ.д., профессор,*

А.З.Тенкебаева - *аға оқытушы*

Мектеп психологі мен мұғалімнің өзара әрекеттесуінің қажеттілігі көптеген объективті себептермен түсіндіріледі. Бірінші себеп, психологте мектепке қажетті психологиялық іс-әрекеттерді жүзеге асыру жағдайы жок. Сондықтан, жаппай оперативті және дер кезіндегі психологиялық көмек беру тек психологиялық қызмет аясында ғана іске асырылады: ал әсер етудің, көмек берудің көптеген түрлерін педагог көмегі арқылы ұйымдастыруға да болады ғой.

Айтылған мәселелердің ерекшелігіне байланысты мектеп психологі өз жұмысын екі түрлі нұсқада орындайды: тікелей психологиялық қызмет; жанама психологиялық қызмет.

Мектеп психологінің кәсіби іс-әрекет аймағын тек балалармен шектелмеудің, олардың педагогтермен жұмыс жүргізу қажеттілігінің келесі себебі оқушының тұлғалық қасиеттерін коррекциялау кезінде тек жаттығулармен, кеңес берумен шектеліп қана қоймай, балаға деген ескі көзқарас, қатынас жүйесін өзгерту қажеттілігімен байланысты. Мектептегі қатынастардың өзгеруі көбінесе мұғалімдердің тұлғалық белсенділігіне және оны үздіксіз тұлғалық дамытуына да байланысты. Сәйкесінше, психологтің тәжірибелік іс-әрекеті міндетті түрде “параллельдік” нұсқада (оқушы-мұғалім) болуы шарт, өйткені, педагогтер өзара әрекеттесе отырып, мектеп өмірінің рационалды бейнесін құруға және жағымды психологиялық атмосфера құруға мүмкіндік туады.

Бүгінде мектепте қызмет атқаратын оқытушылардың әлеуметтік, психологиялық, кәсіби, тұлғалық қасиеттерін талдау барысында анықталады. Педагогтердің кәсіби іс-әрекетке және өзін-өзі дамытуға даярлығы әртүрлі деңгейде болатындығы жоғарыда көрсетілген себепті түсіндіреді. Психологиялық қызмет тәжірибелерін талдай отырып, психолог пен мұғалім педагогикалық міндеттерді шешуде өзара түсінісушілік пен бірлестікке ұмытылуында біраз қиындықтар кездесетіндігін байқауға болады. Мұғалімдердің елеулі бөлігі мектеп психологі оқу процесінің басқа субъектілерінің, яғни оқушылардың, ата-аналардың ұстанымдарының өзгеруіне әсерін тигізуі керек деген пікірде. Оқытушылар мен психолог өзара әрекеттесуіндегі ең қиын сәт, мұғалімдердің жиі кездесетін педагогикалық қателіктерін түсіндіріп, сезіндіру кезінде кезігеді. Мысалы, кейбір жүргізілген зерттеулерде (Н.В. Жутикова, М.М. Рыбакова, И.С. Кон және т.б.) педагогтер оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда коммуникативтілікке қарағанда сабақтың әдістемелік жағына аса назар аударатындығын көрсетеді. Ал психологке керісінше бағыт қажет, яғни білімнің өзі емес, сол білім арқылы оқушының жан-жақты дамуына әсері көрінуі керек.

Педагог пен мектеп психологінің өзара әрекеттесуінің тиімділігін арттырудың негізгі шарты психологиялық қызмет аясында бұл жұмысты ұйымдастыруда жүйелі бағыт болғаны абзал.

Психологиялық қызмет бағдарлық, даярлық, талдау, “бірлескен акциялар” кезеңдерінен тұрады деп ұсынған Н. Морозова. Бұл қызметте мұғалімдердің психологиялық, педагогикалық біліктілігін қарым-қатынас мәселелерін шешу арқылы іске асыруға мүмкіндік бар. Ол үшін келесі қағидалар орындалуы керек: педагогтердің рефлексияны дамытуы; мұғалімнің бағдарлы ізденістік позициясын қалыптастыруы; мәселелік педагогикалық жағдаяттарды талдауға тұтастық бағытты қалыптастыруы; мұғалімдерде кез-келген тәжірибелік міндеттерді шешу біліктілігін қалыптастыруы.

Айтылған қағидалардың нәтижелі болуына мұғалімдердің және мектеп психологінің өзара қатынас жасаудағы қызығушылықтары, ортақ мақсаттарының, даярлық деңгейінің болуы тікелей әсер етеді. Сонымен оқытушылардың психологиялық, педагогикалық біліктілігін дамытуда мектеп психологі іс-әректің негізгі бағыты мұғалімдермен өзара әрекеттесуді ұйымдастыру деп есептеген жөн.

Бірлескен іс-әрекетте психолог пен педагог балаларды дамыту мақсатында өзара қызмет етеді. Бірлескен әрекет жемісті болу үшін қатысушылардың құндылық бағытын алулары бір қажет. Психолог білім беру ордасына келген кезде педагогтің оқу тәрбие процесінің мақсаттары туралы түсінігімен, олардың құндылық бағыттары жайлы және балаларға қатысты қойылымдармен танысады. Психолог бұл шындықты есепке алмай болмайды, өйткені, ол педагогикалық ұжымның мүшесіне айналады, педагогикалық процеске қатысушылардың бірі болады. Сонымен қатар, психолог өзінің мақсаттарының кәсіби жүйесін және құндық бағыттарын мектепке әкеледі, бұның барлығы педагогтің мақсаттарымен, бағыттарымен сәйкес келмеуі мүмкін.

Д.В. Оборинаның зерттеулері педагог пен психологтердің кәсіби менталитеттерінде айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді. Д.В. Оборинаның пікірі бойынша кәсіби менталитеттің құрамына кәсіби мотивтер, құндылық бағыттар және әлеуметтік қойылымдар кіреді.

Әлеуметтік психологиялық зерттеулердің көрсетуі бойынша бірлескен іскерліктің қатысушыларының бір-бірі үшін мәнділігі олардың қажеттіліктері және құндылық бағыт алуларының белгіленген дәлелдіктерімен шартталған. Осыдан шығатын қорытынды, психолог арнайы құндылық бағытын және қойылымдарын жақындатуға өзара түсінісуге жетуге бағытталған жұмыстар атқаруы тиіс.

Г.С. Абрамованың ойынша психолог пен педагогтің серіктестігінде психологиялық даму заңдылықтары, нормалары ескерілуі керек. Оқушы мен оқытушының өзара әрекеттесу жағдайларында психолог келесі тапсырмаларды шешуі тиіс: оқушының оқыту процесін бейнелеудің дұрыстығы туралы мәселелері; ұстаздың оқу пәніне өзара әрекеттесу пәні

ретінде бейнелеудің дұрыстығы туралы мәліметтер; оқушының өміріндегі мұғалімнің рөлін және орнын бейнелеудің дұрыстығы туралы мәселелер.

Психологтің кәсіби шеберлігі - психологиялық мәселелерді шеше алу және оларды көріп қорытынды жасау.

Л.С. Выготский педагогикалық және әдістемелік айырмашылықтарды көріп, оны психологиялық жағынан қарастырды. Педагогикалық талдау педагогикалық процестің міндеті – оқыту актісінің дамуы емес, мектептегі оқытудың ішкі даму процесіне әсері деген.

Педагогикалық ұйымда, сол сияқты отбасында үнемі әр түрлі қақтығыстар болады, көбінде ересек адамдардың психологиялық хабарсыздығынан, бірін-бірі тыңдай алмауынан, тыңдағысы келмегеннен, түсінбеуден, кешірмеуден болады. Сондықтан да, тәжірбиелі психологке балалармен жұмыс істейтін адамдардың психологиялық мәдениетін көтеру қажет.

Психологтің педагогпен жұмыс істеуінің басты мақсаты: маман шеберлігіне және психологиялық компоненттерге байланысты педагогтің категория тандауына көмек көрсету. Педагогтің кәсіби тұрақталуына көп факторлар әсер етеді. Оның кейбіреуін көрсетіп өтейік. Ол кәсіби педагогикалық педагогтің еңбек ету мерзіміне байланысты.

1-5 жыл – бұл уақыт жоғарғы оқу орындарының түлектерінің мектеп жұмысына бейімделуі. Жас маман иесі педагогикалық іс-әрекет туралы жеткілікті біледі, бірақ тәжірбиелік жағынан аз біледі. Ол әлі өзін кәсіби жоспарда анықтаған жоқ. «Отбасы», «жакын», «туыс», «достар» деген ұғымдардыбасты құндылықтар ретінде қарастырады. Бұл өспелі топта өзінің мамандығына сай емес ұстаздардың ең жоғарғы пайыздық көрсеткіші зерттеу бойынша – 28,3 %. Олардың сабақ жүргізулерінде бұйрықтар басым болады. Психолог осындай ұстазбен жұмыс істей отырып, бейімделу кезінде педагог пен оқушы арасында қақтығыстың болмауын қадағалап отыруы қажет. Педагогтің өзіне сенімділігін одан ары арттыру өте маңызды.

6-10 жыл аралығында педагогтің кәсіби іс-әрекеті тұрақталынып, кәсіби ұстанымы құрылады. Педагогтің оқушылармен қақтығыстары азаяды. Жылдан жылға педагогтің кәсіби мәнділігі жоғарылайды. Бұл кезеңде психолог педагогке психологиялық ресурстардың мағыналылығын және оның шектеулігін байқауы қажет.

11-15 жыл еңбек өтілі бар педагогтер - өзінің кәсібіне байланысты, мысалы: жұмыс тәсілін, балалардың қарым-қатынас стилін, тағы басқаларды өзгеруде туындайтын «педагогикалық дағдарысқа» тап болады. Бұл топтағы ұстаздар оқушыларға көп көңіл бөліп, олардың бір-бірімен қарым-қатынастарын түзете алады. Оларды жас ұстаздармен салыстырғанда талаптарды, қорқыту әдістерімен, жазалауды аз қолданады. Бұл топтағы ұстаздарға психолог рефлексивтік тренингтер жүргізіп, қабылдаудың жаңа тәсілдерін құруға, шығармашылық және шеберлік жұмыстарымен айналысуына көмектесуге болады.

Келесі, мектепте 16-20 жыл істейтіндер, оларда «жарты өмір»

дағдарысы болады. Бұл жас аралығында «мен шыншыл» және «мен кемшіліксіз» екеуінің арасында сәйкессіздік пайда болады. Одан кәсіптік шеберліктің төмендеуі болуы мүмкін, ал бір жағынан бұл уақыт аралығында кәсіби өсуі, өзінің жұмысының ауқымы кеңейеді.

Ал 21-25 жыл еңбек өтілі бар педагогтер жоғарғы көрсеткішті нәтижелер береді. Психологиялық мағынада өздерін таза кәсіпкерлікке арнауына болады, өйткені бұл кезде өзінің балалары ер жетіп, өсіп қалады. Бұл уақытта педагогке психолог: өмірдегі жеткен жетістіктері тек қана өзінің арқасында екенін түсіндіру керек. Сонымен қатар ұстаз ылғи психологпен контактіге түсуге даяр бола бермейді.

25 жылдан көп істеген педагог көбінесе кәсіби жұмыстардан кате табуға тырысады, жаңадан енген жоспарларды қабылдауға ырық бермейді және психологиялық-эмоциялық қарсылық туады. Мұндайда психолог педагогпен жұмысында оның мамандығына сай орындаған үлкен жұмыстарын ұмытпауға көмектесуі керек.

Педагогтер психологтің қызметін ұйымдастырудың қиын категориясына жатады. Олар психологиялық қызметті әр түрлі қабылдайды: бірлесіп жұмыс істеуге талпынумен немесе қызығушылықпен, талғаусыздықпен, сенбеушілікпен тіпті ашық жақтырмаушылықпен. Тек қана психологтің жоғарғы деңгейдегі түсінушілігі мен практикалық бағытты жұмыстары оның педагогикалық ұжымда сенімділігін жеңіп алуға көмектеседі. Ең жақсысы барлығын жеке адамның психодиагностикасынан бастау: әрбір адамға танымдылық тән емес пе? Қай педагогтің болмасын ерекшеліктерін танып білген соң оларға міндетті түрде өзінің оптимистік бағытқа бұру туралы кеңес беру керек. Психологтің нақты диагноз жасауы үшін оған педагогпен жұмыс кезінде және қарым-қатынаста үнемі бақылау үстінде болуы қажет. Ол үшін оқыту-тәрбиелік үрдістеріне талдау жасаған жөн. Бірінші, кезеңдерге бұны әкімшіліктің көмегімен орындауға болады.

Педагогтердің жеке адам ретінде ерекшеліктеріне баға беруіне өте өткір көзбен қарайтынын ескере кеткен жөн, өйткені педагог басқаларды бағалап үйренген. Педагогке педагогикалық жағдайлардың қолайсыз дамуы оның өзінің әлсіздігімен немесе кемшіліктерімен екенін мойындау өте қиын. Психолог осындай қиындықтарды көре отыра қарым-қатынас, эмпатия, өзіндік бағалау әдістемелерін, әлеуметтік-психологиялық жағдайларға негізделген қағидаларды ұжыммен бірлесе ойлау және іс-әрекетті ұйымдастыруда арналған ойындарды, әлеуметтік психологиялық тренингтерді, релаксациялық жаттығуларды, психологиялық ағарту жұмыстарын, психологиялық кеңес беруді және т.с.с. іс-шараларды қолдануына болады.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Загвязинский В.Н. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
2. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1982.

3. Канн – Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
4. Канн – Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
5. Лобанов А.А. Основы профессионально–педагогического общения. – М., 1990.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.
7. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М., 1986.
8. Основы педагогического мастерства /Под ред. И.А. Зязюна. - М., 1989.
9. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы совместной деятельности психолога и педагога в контексте школьной психологической службы.

Summary

In article it is considered problems of joint activity of the psychologist and the teacher in a context school psychological services.

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.С.Лавриненко -

магистр психологии СНС НИИ психологии КазНПУ имени Абая

Современное казахстанское общество предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием для всех областей социальной практики. Основной целью системы высшего образования является не только подготовка студентов к профессиональной деятельности, но и создание оптимальных условий для раскрытия и реализации их потенциальных возможностей, способностей и потребностей. В этой связи научной общественностью в течение ряда лет обсуждается вопрос о педагогическом профессионализме преподавателей высшей школы Казахстана и о новом содержании подготовки и переподготовки преподавательского состава. Однако, несмотря на все возрастающий интерес к проблеме профессионализации, лишь некоторые исследователи обращаются к разработке вопросов профессиональной адаптации. Поскольку будущее казахстанской системы высшего образования зависит от молодых преподавателей, находящихся сегодня в ситуации профессионального старта,

от их профессионализма и готовности реализовывать инновационные образовательные технологии, данное исследование является актуальным.

В последние десятилетия активно ведется поиск внутренних детерминант профессионализации в целом и профессиональной адаптации как неотъемлемой составляющей этого процесса. Систематизация исследовательского поиска позволяет выделить в качестве интегративной субъектной характеристики процесса профессиональной адаптации молодого преподавателя высшей школы его готовность к деятельности. В современной психологии представлены исследования общих проблем готовности к педагогической деятельности и более частных вопросов: готовности педагога к профориентационной работе в школе, к личностно ориентированному взаимодействию с младшими школьниками, к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности и т.п. Однако подавляющее большинство авторов ограничивают изучение готовности стадиями адаптации и профессионального обучения, что накладывает отпечаток на определение готовности и ее компонентного состава, на выбор измерительных инструментов и разработку технологий ее формирования. Такое целостное, интегративное, неоднозначно детерминированное образование, каким является готовность к педагогической деятельности, не может быть окончательно сформировано на этапе подготовки.

Рассмотрение готовности к педагогической деятельности не только в период обучения, но и на этапе профессиональной адаптации преподавателя высшей школы дает информационную основу для построения системы психологического сопровождения процесса профессионального развития молодого преподавателя, что также определяет актуальность исследования

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

В плане педагогических проблем общества на первое место выдвигается проблема воспитания молодого поколения с ориентиром на общечеловеческие ценности. Выдвижение на первый план современного миропонимания общечеловеческих ценностей свидетельствует об огромном преобразовании духовной культуры и нравственности человека.

Анализ отечественной педагогической и психологической литературы показал, что проблема готовности к профессиональной деятельности широко изучается в нескольких научных направлениях: педагогическом, психологическом, акмеологическом. В современной науке явление

готовности к профессиональной деятельности исследуется на различных уровнях.

Говоря о студенчестве как объекте педагогических влияний, необходимо учитывать, что к моменту начала его учебы в вузе он имеет свой собственный опыт духовно-нравственного поведения. Этот опыт приобретен им как эмпирическим путем, так и теоретическим.

Педагоги вуза, в чьи функции входит духовно-нравственное воспитание студентов, должны быть профессионально готовы к выполнению этого вида деятельности, включающего использование опыта духовно-нравственного поведения студента, накопленного к моменту начала учебы в вузе /1/.

В этой связи особую важность приобретают проблемы психологической готовности преподавателей к духовно-нравственному формированию личности студента.

В психологии выделяют заблаговременную, общую (или длительную) готовность и временную, ситуативную (состояние готовности).

Заблаговременная готовность (общая или длительная) представляет собой ранее приобретенные установки, знания, навыки, умения, мотивы деятельности. На ее основе возникает состояние готовности к выполнению тех или иных текущих задач деятельности.

Временное состояние готовности – это актуализация, приспособление всех сил, создание психологических возможностей для успешных действий в данный момент /2/.

Ситуативная готовность – это динамичное, целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизация всех сил на активные и целесообразные действия, то есть приведение их в активное состояние. Будучи целостными образованиями, общая и ситуативная психологическая готовность включают следующие компоненты:

1. Мотивационные – потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны.

2. Познавательные – понимание обязанностей, задачи; умение оценить ее значимость, знание средств достижения цели, представление возможных изменений обстановки.

3. Эмоциональные – чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление.

4. Волевые – адекватная мобилизация сил (полное соответствие степени напряжения функциональных возможностей требованиям, предъявляемым конкретными условиями) сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, страха.

Готовность человека к успешным действиям складывается из его личностных особенностей, уровня подготовленности.

Личностный аспект достаточно подробно представлен

К.К.Платоновым /2, с. 190/. Ученым разработана структура личности, в которой показаны качества личности учителя, необходимые для педагогической деятельности.

Согласно его схеме структура личности состоит из четырех иерархически расположенных подструктур. Четвертая, низшая, в основном биологически обусловленная подструктура включает темперамент, возрастные, половые свойства, на которые невозможно повлиять социальными средствами. Третья подструктура состоит из индивидуальных особенностей психических процессов, сформированных путем упражнения на основе биологических задатков. Вторая подструктура представляет собой опыт, в который входят знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения. Первая высшая, подструктура обусловлена исключительно социально и включает направленность, мотивационную сферу, нравственные качества и другие особенности, формирующиеся путем воспитания.

Такое представление личностной структуры показывает, что от слоя к слою уменьшается роль биологически обусловленных характеристик личности и возрастает роль характеристик социальных. Каждый из этих уровней, по справедливому мнению К.К. Платонова, вносит свой вклад в формирование готовности к педагогической деятельности учителя.

Исходя из такого представления структуры личности И.А.Зимняя /4, с.157/ выделяет 3 плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога. Первый план соответствия - предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомио-физиологическими и психологическими особенностями человека, подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек-Человек» и предполагает норму интеллектуального развития, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план – личностная готовность к педагогической деятельности. Предполагает отрефлексированную направленность на профессию, мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, дидактическую потребность и потребность в аффилиации.

Третий план - включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение. Предполагает легкость установления контакта с собеседником, адекватность реагирования на его высказывания и действия, умение следить за его реакцией, получение удовольствия от общения. С педагогом, умеющим воспринимать и правильно интерпретировать реакцию учеников, учащиеся чувствуют себя комфортнее и оказываются более мотивированы к учебной деятельности, чем при общении с учителем, не обладающим этими качествами. Пригодность, готовность и включаемость человека в педагогическую деятельность составляют три стороны его характеристики как потенциального субъекта данной деятельности. Полное

развитие каждая из них получает лишь по мере вхождения субъекта в деятельность.

Нельзя не согласиться и с мнением Н.В. Кузьминой /5, с. 57/, которая, на наш взгляд, касается, прежде всего, интеллектуального аспекта психологической готовности учителя к деятельности, заявляя, что психологическая готовность учителя к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, психологическая готовность в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применять методологию и методы, наиболее подходящие для их решения.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кондыбович /2/ объясняют готовность как интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, а также настрой на конкретные действия. Структура психологической готовности к различным видам деятельности характеризуется ими в следующих элементах: осознание своих потребностей, целей и задач, решение которых приводит к удовлетворению потребностей, осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать действия, определение на основе опыта наиболее вероятных способов решения задач; оценка соотношения своих возможностей, в том числе уровня притязаний; мобилизацию сил в соответствии с условиями и задачами. Ими выделяются следующие компоненты готовности: мотивационный, ориентационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, оценочный. Готовность исследователями понимается как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего его выполнения и сводят данное понятие к психологической предпосылке эффективной деятельности.

Психологическая готовность преподавателя к педагогической деятельности – это сложная динамическая система, включающая мотивационные, интеллектуальные, эмоционально-волевые стороны психики, осознанные и неосознанные установки, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соответствии с предстоящими трудностями и необходимости достижения определенного результата /1/.

Готовность человека к успешным действиям складывается из его личностных особенностей, уровня подготовленности.

На основании определения психологической готовности преподавателя к педагогической деятельности видно, насколько важное место в ней занимает **мотивационный аспект**, составляющий побудительную сторону поведения человека, обеспечивающий ее активность и направленность.

В структуре личности мотивация занимает особое место и является основным понятием, используемым для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека. Теоретическая определенность и

однозначность взглядов на явление мотивации еще далеки от своего завершения. Это, в частности, отражается на многозначности определений основных понятий этой области психологии, таких как потребность, мотив, мотивация /6/.

Потребность – состояние индивида, создаваемое испытываемой нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности.

Мотивация – побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность.

Мотив – побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность; побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности; материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются /6/.

В литературе мотив понимается как осознанная потребность, как предмет потребности (А.Н. Леонтьев /7/) и отождествляется с потребностью (П.С. Симонов /8/).

В содержании мотива можно выделить как специфическое, индивидуально неповторимое, определяемое конкретной ситуацией, так и устойчивое, для которого данный конкретный предмет или явление не более чем одна из возможных форм воплощения. Такое устойчивое предметное содержание характеризует уже не столько сам предмет, сколько потребности человека, его интересы и устремления.

Для результативной педагогической деятельности преподавателей большое значение имеет их руководство **мотивацией на успех** /9/.

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха.

Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении целей, целеустремленность.

Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных

задач могут впадать в состояние, близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу /10/.

Особое значение имеют работы, в которых готовность рассматривается не только как психическое состояние, но и как проявление устойчивой характеристики личности. Такая готовность является существенной предпосылкой успешной деятельности и относится к длительной или устойчивой готовности, имеет определенную структуру: положительное отношение к виду деятельности, в том числе профессиональной, адекватные требованиям к профессиональной деятельности, черты характера, способности, темперамент, мотивацию, а также необходимые знания, умения, навыки.

Ряд ученых, исходя из понятия «психической готовности» к педагогической деятельности, рассматривают в своих исследованиях понятие «профессиональной готовности». Так, К.М. Дурай-Новикова /11/ отмечает, что профессиональная готовность является результатом воспитания и самовоспитания, выступая не только в виде длительного, достаточно устойчивого психического состояния, но, прежде всего как качество личности. Компонентами профессиональной готовности автором выделяются мотивационный, познавательный-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действенный, мобилизационно-неустойчивый.

Н.Д.Хмель определяет готовность к профессиональной деятельности как единство трех компонентов, взаимосвязанных между собой: личностного, содержательного, процессуального/12/ .

В.А.Сластенин определяет профессиональную готовность педагога к деятельности как совокупность профессионально обусловленных требований к нему, выделяя при этом 3 комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику педагогической профессии; специальные умения и навыки/13/ .

Таким образом, ряд ученых обращается к проблеме психологической готовности учителя к педагогической деятельности. Но даже на основании вышеперечисленных характеристик этого феномена можно сделать вывод о том, что это **сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, волевые стороны психики, осознанные и неосознанные установки, модели вероятного поведения /14/, определение оптимальных способов деятельности, оценку возможностей учителя в их соответствии с предстоящими трудностями и необходимости достижения определенного результата.**

Литература

1. Урунбасарова Э.А. *Психологические основы духовно-нравственного воспитания: Учебное пособие.* – Алматы: КазНПУ им.Абая, 2009.

2. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект.* – Л.: Университетское, 1985.
3. Платонов К.К. *О системе психологии.* – М., 1972. – С. 136-139.
4. Зимняя И.П. *Педагогическая психология.* – Ростов-на-Дону, 1997.
5. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности.* – Л., 1970.
6. Маслоу А. *Мотивация и личность* // А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – С. 51.
7. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения: В 2-х т.* – М., 1983. – 725 с.
8. Симонов В.П. *Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя.* – М., 1995.
9. Урунбасарова Э.А. *Личностно-деятельностный подход как психологическая основа организации*//Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Психология». – 2009. - №1(14).
10. Божович Л.Б. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* – М., 1968. – 318 с.
11. Дурай-Новикова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис... д.п.н.* – М., 1987.
12. Хмель Н.Д. *Теоретические основы профессиональной подготовки учителя: Дис. ... д.п.н.* – Алма-Ата, 1986.
13. Сластенин В.А. *Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки.* – М., 1976.
14. Намазбаева Ж.И. *Практическая психология в вузе: Учебное пособие.* – Алматы, 2010.

Түйін

Бұл мақалада, жоғарғы оқу орнының оқытушыларының кәсіби дайындығының ерекшеліктерін қарастырады.

Summary

The article elucidates the questions of high school teacher's professional preparedness.

ДЕПРЕССИЯСЫ ЖОҒАРЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ УАҚЫТ ПЕРСПЕКТИВАСЫН ЗЕРТТЕУ ЕРЕКШЕЛІГІ

А.Е. Оспанова -

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты, психология мамандығы

Қазіргі нарықтық экономика заманында, саясатта, идеологияда өзгерістер қарқынды жүруде. Осыған байланысты ЖОО – на студенттің алдына қойылатын талаптар жоғары болады. Алайда, кейбір жастардың заман талабына адекватты жауап бере алмай, соның салдарынан депрессиялық қалыпқа түседі.

Бірінші курстардың оқу орнына бейімделу үрдісіне орай жүргізілген көптеген зерттеулер келесідей негізгі қиындықтарға жіктеледі екен: кешегі мектептің ұжымындағы оқушылардың оның өзара көмегі мен моральдік қалауының кетуімен байланысты жағымсыз күйзелістер; кәсіпті таңдаудағы мотивацияның белгісіздігі, оған жеткіліксіз психологиялық даярлық, мінез-құлық пен іс-әрекетті психологиялық өзіндік реттей алмаушылық, оның күнделікті бақылауға ашылуын педагогтардың талап етуі, жаңа жағдайда еңбек пен демалыстың оптималды тәртібін қарастырып іздеу жұмыс пен өзіндік қызметті реттеу, соңғысы өзіндік жұмысқа дағдының болмауы, конспект жасай алмау, алғашқы еңбек көздерімен, сөздіктермен, анықтама сілтемелермен жұмыс жасай алмаушылық.

Депрессияны зерттеудің келешегі туралы ойлана отырып, қазіргі сәтте бар бағыттарды тізіп шығуға болады. Мысалға, психоаналитикалық зерттеулердің, жете зерделеулердің маңызды бағыттарының бірі депрессияның әртүрлі типтерін (немесе депрессиялы тұлғаның типтерін) бөліп көрсетуге болады.

Депрессияларды зерттеудегі психоаналитикалық тұрғы депрессиялық симптом кешенін қалыптастырған кездегі аффективтік радикалдың біріншілігіне негізделеді және өзінің дамуын Фрейдтің нысанды жоғалту, өзінің Мені саласындағы шығын туралы идеясынан алады. Ең жалпы түрінде депрессияға деген психоаналитикалық тұрғы З. Фрейдтің «Уайым және меланхолия» атты классикалық еңбегінде тұжырымдалған. З. Фрейдтің пікірінше, аза шегудің қалыпты реакциясы мен клиникалық көрініс тапқан депрессияның феноменологиялық ұқсастығы бар. Аза тұтудың міндеті либидонозалық елігудің жоғалтылған нысаннан өзіне қарай уақытша көшіруден және осы нысанмен символдық өзін-өзі идентификациялаудан тұрады [2].

Психоаналитикалық тұрғының тағы бір өкілі Ш. Радо болып табылады. С. Радо (1968) депрессиялардың қалыптасуында үлкен рольді өзін-өзі бағалау ерекшеліктері ойнайтындығын көрсетті. Мысалға, депрессиялық аурулар өздерінің нарцисстік өзін-өзі бағалауын ұстап тұру үшін сырттан жасалған қолдауды қажет етеді. Олар нысандарды – қолдау көрсету көздерін жоғалтқан кезде қатты ашуға батады. Интрапсихикалық тұрғыдан бұл қатты

ашу Супер-Эгода интроецияланған нысанның бір бөлігін осы нысанның Эгода интроецияланған екінші бөлігінен бөліп тастау әрекеті ретінде көрініс табады, осылайша, автор қосарланған интроекцияның бірегей конструкциясын алға тартты [1].

С.Блатт та депрессияны зерттеудегі психоаналитикалық тұрғының өкілі болып табылады. С. Блатт депрессияның белгілі бір тұлғалық факторлармен тығыз байланысты екі түрінің: аналитикалық (тұлғааралық тәуелділікпен байланысты) және интроективтік (жоғары өзін өзі сынаушылықпен байланысты) түрлерінің бар екендігі туралы болжамды алға тартады [1].

Келесі когнитивті – бихевиористік тұрғыда зерттелінген А.Т. Бэкстің теориясын айтып кетуге болады.

Депрессияның когнитивтік үлгісі жүйелі клиникалық бақылаулар мен эксперименттік зерттеулердің нәтижесі болып табылады (Beck, 1963, 1964, 1967). Дәл осы клиникалық және эксперименттік тұрғылардың үйлесімі осы теориялық үлгіні құруды және когнитивтік терапия принциптерін тұжырымдауды мүмкін етті.

Когнитивтік үлгіде депрессияның психологиялық құрылымын түсіндіретін үш спецификалық түсінік бар: 1) когнитивтік триада (үш таған); 2) схемалар 3) когнитивтік қателер (ақпаратты қате өңдеу) [1].

Когнитивтік триада (үш таған) концепциясы. Когнитивтік триада (үш таған) пациенттің өзіне, өзінің келешегіне және өзінің ағымдағы тәжірибесіне идиосинкраздық қатынасын детерминациялайтын үш негізгі когнитивтік паттерндерден құрылады. Триаданың бірінші құрамдас бөлігі пациенттің өз персонасына деген теріс көзқарасымен байланысты. Пациент өзін кеміспін, адекватты емеспін, жазылмастай сырқатпын немесе шеттетіліп тасталғанмын деп есептейді. Өз сәтсіздіктерін ол өзінде бар-мыс психологиялық, рухани немесе физикалық кемшіліктермен түсіндіруге бейім келеді. Пациент осы бір алдамшы ақаулары, кемшіліктері өзін түкке жарамсыз, ешкімге керегі жоқ жан еткендігіне сенімді, ол осы кемшіліктері үшін өзін үнемі кінәлайды және тілдеп отырады. Және, ақыр соңында, ол өзін адамға бақыт пен қанағаттанғандық сезімін әкелетіннің барлығынан жұрдаймын деп есептейді.

Когнитивтік триаданың екінші құрамдас бөлігі өзінің ағымдағы тәжірибесін теріс интерпретациялауға деген бейімділік болып табылады. Пациентке қоршаған әлем өзіне шамадан тыс талаптар қоятын және/немесе өмірлік максаттарына қол жеткізу жолында жеңе алмайтын кедергілер келтіретін секілді болып көрінеді. Ортамен өзара әрекеттесудің кез келген тәжірибесінде оған тек жеңілістер мен айырылулар, шығындар көрінеді. Пациент шындыққа көбірек жанасатын альтернативалық түсіндірмелер бар болған кезде жағдайды теріс түсіндірген кезде, осы түсіндірмелердің біржақтылығы және қателігі әсіресе айдан анық болып тұрады. Егер оны осы бір ондырақ түсіндірмелерді ой елегінен өткізуге нандыра алсақ, ол, бәлкім, жағдайды бағалауда объективті емес болғандығын мойындайтын шығар. Осылайша, пациентті оның фактілерді алдын ала қалыптасқан теріс ой тұжырымдарына әкеле отырып, фактілерді бұрмалап келгендігін ұғынуға

жетелеп әкелуге болады.

Триаданың үшінші құрамдас бөлігі өзінің келешегіне теріс қараумен байланысты болып келеді. Келешекке көз тастай отырып, депрессиялы адам онан тек ауыр сынақтар мен қайғы-қасіреттердің ақыр-соңы жоқ тізбегін ғана көреді. Ол өзінің өмірінің аяғына дейін қиындықтарға, түңілулерге және қиыншылықтарға төзу пешенесіне жазылған деп ұйғарады. Өзінің жақын уақытта істеуі керек істер туралы ойлай отырып, ол сәтсіздікті, жолы болмаушылықты күтеді.

Когнитивтік үлгінің өзге маңызды құрамдас бөлігі схема түсінігі болып табылады. Ол депрессиялы пациенттің, оның өмірінде оңды факторлардың айдан анық бар екендігіне қарамастан, неліктен өзінің теріс, жан ауыртатын, бұзатын идеяларына жармасып қалғандығын түсіндіруге мүмкіндік береді.

Кез келген жағдай, оқиға алуан түрлі стимулдардың орасан көп санынан құралады. Индивид жекелеген стимулдарға таңдаумен жауап береді және оларды паттернге комбинациялай отырып, жағдайды белгілі бір ретпен концептуалдайды. Әртүрлі адамдар дәл бір жағдайды әртүрлі түсіндіруі мүмкін кезде, жеке адам әдетте бір сарынды оқиғаларға өз реакцияларында әдетте дәйекті болып келеді. Біз «схемалар» деп атайтын когнитивтік паттерндердің салыстырмалы тұрақтылығы адамның бір типтес жағдайларды бірдей түсіндіретіндігінің себебі болып қызмет атқарады.

Адам қандай да бір оқиғамен ұшырасқан кезде онда осы оқиғамен байланысты схема белсенді бола бастайды. Схема – бұл ақпаратты когнитивтік түзілімге (вербальды немесе бейнелі көрініске) құюға арналған өзіндік қалып. Белсенді етілген схемаға сәйкес, индивид ақпаратты іріктеп алады, дифференциациялайды және кодтайды. Өзінде бар схемалар матрицасын басшылыққа ала отырып, ол болып жатқан оқиғаларды категориялайды және бағалайды.

Когнитивтік үлгінің үшінші маңызды құрамдас бөлігі ақпаратты дұрыс өңдемеу болып табылады. Пациенттің өзінің теріс идеяларының растығына сенімділігі ойлаудағы келесі жүйелі қателердің арқасында сақталып қалады (Beck, 1967).

1. Ерікті ой тұжырымдары: пациент осы тұжырымдарды қолдайтын факторлар болмаған кезде немесе қарама қарсы фактілердің бар екендігіне қорытындылар мен ойша пайымдаулар жасайды.

2. Таңдамалы абстракциялану: пациент оның елеулірек аспектітерін елеп-ескермей, өзінің қорытындыларын қандай да бір, жағдайдың контексттен жұлынып алынған фрагментіне негіз арта отырып құрады.

3. Генерализация: пациент бір немесе бірнеше оқшауланған инциденттердің негізінде жалпы ереже шығарады немесе жаһандық қорытындылар жасайды және содан кейін барып, алдын ала қалыптасқан қорытындыларды басшылыққа ала отырып, барлық қалған, релевантты және релевантты емес оқиғаларды бағалайды.

4. Асыра бағалау және жете бағаламау: оқиғаның маңыздылығын немесе мәнділігін бағалаған кезде жол берілетін қателердің зор болғандығы

соншалықты, олар фактілердің бұрмалануына алып келеді.

5. Персоналдандыру: осындай байланыстыруға еш негіз болмағанның өзінде де, пациент сыртқы оқиғаларды өз персонасымен байланыстыруға бейім келеді.

6. Ойлаудың абсолютизмі, дихотомизмі: пациент ақырғы шектермен ойлауға, оқиғаларды, адамдарды, әрекеттерді және т.с. екі қарама-қарсы категорияларға, мысалы «жетілген – кеміс», «жақсы – жаман», «әулие – күнәһар» деп бөлуге бейім келеді. Өзі туралы айта отырып, пациент әдетте теріс категорияны таңдап алады [1].

Когнитивтік-жүріс-тұрыстық тұрғыға сондай-ақ Селигманның (1974) үйреніп алған дәрменсіздік теориясы да жатады.

Мартин Селигман дәрменсіздікті бізге сыртқы оқиғалар өзімізге байланысты емес және олардың алдын алу немесе түрін өзгерту үшін біз ештеме де жасай алмайтын секілді көрінген жағдайларда пайда болатын күй ретінде анықтайды.

А.Б. Холмогорова мен Н.Г. Гаранянның аффективтік бұзылулардың көп факторлы үлгісін зерттеген.

А.Б. Холмогорова мен Н.Г. Гаранянның көзқарасы бойынша, қазіргі мәдениетте уайым, қорқыныш, агрессия түріндегі бастан кешірілетін теріс эмоциялардың жалпы санының өсуіне ықпал ететін және бір уақытта оларды психологиялық өңдеуді қиындата түсетін айтарлықтай спецификалы психологиялық факторлар бар. Бұл социумда ынталандырылып отыратын және кеңірек социумның көрініс табуы ретінде көптеген отбасыларында ұстанылатын ерекше құндылықтар мен нұсқаулар, мақсаттар. Кейініректе бұл мақсаттар, нұсқаулар, эмоциялық бұзылуларға психологиялық бейімділікті немесе осалдықты құра отырып, жеке сананың игілігі бола бастайды [3].

Депрессиясы жоғары студенттер тығырықтан шығатын жол таппағандықтан, суицидке де барады.

Қазақстанның әрбір ЖОО- да өзінің өзі өлімге қиған студенттер аз емес. Бұл етек жайған жағдай қазіргі жастардың депрессиялық қалып деңгейі жоғары екенін айқын көрсетеді. Алайда, студенттердің депрессиялық жағдайын психологиялық-педагогикалық тұрғыдан зерттеген еңбек Қазақстандық ғылымда жоқтың қасы. Тек студент жастардың мазасыздануына байланысты депрессиялық қалыпты Ниетбаева Г.М. қарастырады.

Жалпы адамның жас ерекшеліктеріне, жынысына т.б. көптеген параметріне байланысты депрессиялық көріністер болатындығы белгілі. Ал, біздің зерттеуде уақыт перспективасына байланысты жастардың депрессиялық қалпы қарастырылады.

«Уақыт перспективасы» концепциясы 1939 жылы Л. Фрэнктің адамның өткенін, қазіргісін және келешегін қосатын «тіршілік кеңістігін» баяндаған кездегі жарияланымынан кейін кеңінен қолданыла бастады. Уақыт перспективасы – бұл «адамның тіршілік етуінің динамикалық базалық

қасиеті. Өткен мен келешек – бұл жүріс-тұрыстың екі аспектісі... Келешек қазіргімен детерминацияланады, қазіргіні өткен бақылап отырады, бірақ өткен келешектің оның құндылықтарын қазіргіге салатынды құрады» [Бороздина, Спиридонова бойынша цитата, 1998].

Е.И. Головаха уақыт перспективасының параметрлерін өлшеудің оны тұлғаның дамуының және оның өмірлік жолының қолайлы немесе теріс факторы ретінде бағалауға мүмкіндік беретіндігін атап көрсетеді. Автор уақыт перспективасының келесі параметрлерін зерттеді: а) ұзақтық – келешектің оқиғаларының хронологиялық «өріс алуы»; б) ақиқаттық – тұлғаның келешек туралы түсінікте ақиқат пен қиялды бөлуге қабілеттілігі; в) оптимистілік – оң және теріс болжамдардың ара қатынасы; күтілетін оқиғалардың белгіленген мерзімдерде болатынына сенімділік дәрежесі; г) келісімділік - өткеннің, қазіргінің және келешектің оқиғаларының байланыстылығы; д) дифференциалғандық – келешектің дәйекті кезеңдерге: жақын және алыс келешекке бөлінгендік дәрежесі [Головаха, Кроник, 1984] [5].

Ф. Зимбардо «Уақыт перспективасы – бұл адамның өмірлік тәжірибесін өткеннің, қазіргінің және болашақтың уақыттық шеңберлеріне бөлетін когнитивтік процестерден туындайтын психологиялық уақытты құрудағы негізгі аспект болып табылады» деп тұжырымдайды [4].

Сонымен депрессия тақырыбы біздің заманымызда аса көкейкесті. Депрессияны зерттеуге арналған ғылыми жұмыстар бар, бірақ уақыт перспективасына қатысты депрессиялық құбылыстың студенттердің өмірінде орын алуы Қазақстанда зерттелмеген. Сондықтан біздің зерттеу өзекті болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Бек А., Раиш А., Эмери Г. *Когнитивная терапия депрессии.* – СПб., 2003.
2. Фрейд З. *Печаль и меланхолия. Психология эмоций. Тексты.* - М., 1984.
3. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. *Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии.*
4. Зимбардо Ф. *Временная перспектива.*
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности.* Киев, 1984.

Резюме

В данной статье рассматривается актуальность исследований временной перспективы у студентов с высоким уровнем депрессий, психоаналитические и когнитивные подходы к депрессиям и понятие о временной перспективе.

Summary

This article explores the relevance of the study time perspective in students with high levels of depression, types of depression and the concept of time perspective.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ЗЕРТТЕУ ӨЗЕКТІЛІГІ

Г.Ж.Жамалова –

*Абай Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты,
психология мамандығы*

Қазақстан тәуелсіздігін алғаннан бері қоғамда көптеген өзгерістер болуда. Бұл өзгерістер өз кезегінде қоғамның барлық саласы бойынша өткен тарихи тәжірибелерді жинақтап, жаңа көзқараспен зерттеуге мүмкіндік беріп, қорытындылауды талап етеді. Осы талап, әсіресе жеткіншектердің психологиялық денсаулығына қатысты барлық мәселелерді толық қамтиды. Өйткені, жеткіншектердің психологиялық денсаулығын қалыпты тұрғыда қалыптастыру өте күрделі үрдіс болып табылады. Сондықтан жас ұрпақтың, яғни жеткіншектердің психологиялық денсаулығының ерекшеліктерін жүйелі түрде қарастыру маңызды мәселе болып табылады.

Қазіргі уақытта өзінің денсаулығына көңіл бөлуін қалыптастыру туралы мәселе қайта келмейтін құндылық ретінде қоғамның маңызды міндеті болып келе жатыр. Осыған байланысты білім беру мекемелерінің жағдайында денсаулықты сақтау мен нығайту мүмкіндіктерінің мәселесі әр түрлі мамандар өкілдерімен, яғни дәрігер, психолог және педагогтармен кең тұрғыда талқылануда. Бүкіләлемдік денсаулық сақтау ұйымдарымен қабылданған денсаулық бойынша анықтама осы тарапта физикалық, психикалық, әлеуметтік және рухани негіздерінің бөлінуіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, көптеген жарияламдардың авторлары адамның психологиялық денсаулығы, оның сауалатты өмір сүру туралы айта отырып, тек физикалық және психофизикалық денсаулығына жиі пайымдау жасайды, ал толыққанды денсаулық – адам тұлғасының толық болмысының нәтижесі болып табылатыны туралы маңызды жағдайды көзден таса қалдырады.

Денсаулық – адам өмірінің маңызды құндылықтарының бірі, ол барлық тарих бойы өркениетті даму жолында өзкті болып табылады. Психологиялық денсаулық мәселесі бойынша белгілі көзқарастар, тіпті көне кезеңдерінде тұжырымдалған. Қазіргі кезде психологиялық денсаулық мәселесінің талдауына көңіл аударсақ, оның арнайы әдебиеттердегі 100 астам анықтамалары бейнеленгені байқалады. Қазіргі уақытта зерттеушілер

денсаулықтың түрлері туралы пайымдау жасап, бір пікірге келе алмады. Жеткіншек кезең, баланың психикалық аймағын барлық жағын өзгертетін кезең. Ерекше өзгерістер интеллектуалдық әрекетінің дамуында болып жатады. Жеткіншек кезеңге әсіресе, танымдылыққа ұмытылу, өз пікірінің қалыптасуы, интеллектуалдық мәселелерге шығармашылық көзқараспен қарау тән болып келеді. Сонымен қатар, жеткіншек жаста өзіндік дамуына байланысты дене бітімі өзгеріп, психологиялық дисгармония пайда болады. Бұл өзгерістер жеткіншектердің бойына әр түрлі әрекеттердің пайда болуына әкеліп соғады, яғни оларда шыдамсыздық, дөрекілік, жиі кездеседі. Қызығуында маңызды өзгерістер байқалады және рухани қажеттіліктері дамып, құндылы бағыт иерархиясы, өзіндік дүниетанымы, қоғамға, өзге адамдарға, өзіне көзқарасы қалыптаса бастайды. Жеткіншек кезеңнің ерекше зейінді аудартатын, бұл әлеуметтік-психологиялық және биологиялық жағдайы, балалалық шақтан ересектік кезеңге өтуі. Осыған байланысты, психикалық ерекшеліктердің өзгеруі және басқа қасиеттердің пайда болуы олардың психологиялық денсаулықтарына түйінделеді.

Адам денсаулығына оның жасайтын таңдауы тікелей әсер етеді. Денсаулыққа жетелейтін таңдаудың алғы шарты болып өзіндік ішкі дүниесіне, яғни Мен «дауысына» сүйенуі саналады, бұл таңдау жасау барысында оны бөліп алуға, тыңдауға, соған еліктеуге мүмкіндік береді.

Психологиялық тұрғыдағы денсаулық деңгейі әлдеқайда күрделі болып табылады. Бұл деңгей аясындағы денсаулық адамның психикалық тұтастығын ерекшелетін тұлғасымен байланысты болады. Психологиялық тұрғыда жеткіншектің саулығы мінез-құлқындағы белгілі бір жағымсыз сипаттарының басым болуы салдарынан, рухани саласындағы ақаулардың салдарынан, құндылықтарды дұрыс таңдамау бағыттары салдарынан және т.б. ауытқуы мүмкін.

Жеткіншектердің психикалық қасиеттері өздері енетін қоғамдық қатынастардан тыс бола алмайды. Жеткіншек бұл деңгейде алдымен қоғамдағы тіршілік иесі ретінде көрінеді. Яғни, әлеуметтік жүйеде жеткіншектің денсаулығына қатысты ықпалдары жайлы мәселелер алдыңғы шетке шығады. Психикалық саулығы алуан түрлі әлеуметтік ықпалдарға душар болады, оның ішінде, отбасындағы, достарымен, туыстарымен қарым-қатынастарындағы, жұмысындағы, бос уақытындағы, діни және басқа да ұйымдармен қатынасындағы. Бұл ықпалдардың жағымды да, жағымсыз да сипатта болуы мүмкін. Психикасы сау адамдар ғана әлеуметтік жүйеде өздерін белсенді сезіне алады. Тәрбиенің дұрыс болмауы мен қоршаған ортаның жағымсыз болуы адамның қоғамда өзін-өзі дұрыс ұстамауының, тұлғаның бұзақылық сипатта дамуының себебі болып табылады. Психика саулығы мәселесіндегі оның көрсеткіштері туралы мәселелер өзекті болып саналады. Психикалық саулығын сипаттау үшін оның айқындалуының жекелеген сипаттамалары ұсынылатын мысалдар әдебиеттерде жиі кездеседі. Соның ішінде психикалық тепе-теңдік көрсеткішіне аса назар аударған

дұрыс. Ол арқылы адам психикасының қызмет ету сипатын жан-жақты қарастыруға болады.

Сонымен, қазіргі кезде «психологиялық денсаулық» ұғымына қатысты анықтамалар көп. Психологиялық денсаулық алуан түрлі психикалық қасиеттер мен үрдістердің тепе-теңдік күйі, оларды меңгеру біліктілігі, адамның әлеуметте өзін-өзі үйлесімді ұстауы үшін оларды дұрыс пайдаланып дамытуы деп қарастыратын көзқарас бізге жақынырақ болып табылады.

Психология ғылымында психологиялық денсаулық ұғымының мазмұны, оны арттырудың жолдары зерттеушілердің назарын аударды. Әдебиеттерде жасалған талдау «Психологиялық денсаулық» ұғымының бір мәнді анықталмайтындығын көрсетті. Мәселен, И.А. Дубровина /1/ тұлғаның жабығуы, мазасыздануы, депрессиялық қалыпқа түсуі. Оның психологиялық денсаулығын айқындайтының жазады. Осы тұлғалық мәселелерді Б.С.Братусь «Психологиялық денсаулық» - деп атады /2/. О.И. Даниленко «тұлғаның физикалық соматикалық денсаулығына байланысты психиканың рөлін көрсетіп, жанның сұлулығы» деген ұғымды нақтылайды /3/. А.Р.Ерментаеваның «Жан сұлулық» ұғымы субъективтілік дамуға қатысты қарастырылады. Бұл зерттеуші жастардың А. Субъективтілік қылықтарын маникуалдық, әлсіздік қылықтарды жан сұлулықтың ауытқуы деп түсіндіреді. Жан сұлулықтың нығайтудың жолы ретінде тұлғаны психолизацияландыру, рухани негіздегі субъективтік технологиясын ұсынады.

Психологияда алғаш рет З. Фрейд /4/ өз еңбектерінде «психикалық денсаулықты қарастырып, психикалық ауытқуларды, тұлғаның ішкі қатығысының себеп салдары» деп көрсетті. З. Фрейдтің айтуынша барлық теріс эмоционалды күйлер қатығысының субъективті көрінісі. Бұл адамның өз алдында қойған мақсатына жетілуіне қиыншылық туындаған пайда болады.

Психологиялық денсаулыққа қатысты мәселелер әр түрлі ғылым мен тәжірибе саласындағы көптеген зерттеушілерді қызықтырған және әлі де қызықтырып келеді. Сондықтан да, жеткіншектердің психологиялық саулығы мен жалпы денсаулығына әсер етуші ықпалдарды зерттеу қазіргі замандағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Жеткіншектердің психологиялық саулығына әсер етуші ықпалдарды түбегейлі әрі айқын анықтаудағы бүгінгі күні орын алып жатқан жұмыстар оларды жағымды тұрғыда өзгертудің неғұрлым дұрыс жолын анықтауға, ықпал етудің қолайлы әдістері мен тиімді технологияларын таңдап алуға, жеткіншектердің психологиялық саулығына әсер етуші жеткіншектер мен жанұялардың алуан түрлі дәрежелеріне қатысты дара тұрғыдан қарауды қамтамасыз етуге көмектеседі.

Денсаулық психологиясы өзінің қалыптасуы барысында гуманистік психология көздеген, психология ғылымының дамуындағы ұстанымы бөлек жолды - «адам және адами бет-әлпет психологиясы» деген жаңа ғылымның

қалыптасуы жолын – жалғастыруда. Дәл осы гуманистік психология ғана денсаулыққа біртұтастық көзқараспен қарайды. Ол физикалық және психологиялық денсаулықты адамның мақсатымен, қажеттілігімен және бағалы құндылықтарымен байланыстыра отырып қарастырады. Денсаулық психологиясының тұрақты болуы адамның мінез-құлқын терең талдаумен қатар, әрбір жеке адамның алатын биіктігін зерттеумен де анықталуы мүмкін.

Денсаулыққа қол жеткізетін жеке бағытын құрастыру үшін денсаулыққа қатысты психологиялық құзырды дамыту қажет және де өзіндік өмір сүру сапасын – субъективтік қабылдау барысындағы психологиялық, эмоциялық және физикалық сипаттағы шектік көрсеткіштерді – түбегейлі өзгету мүмкін. Өмір сүру сапасының маңызды көрсеткіші болып адамның маңайындағы әлеуметтік жағдайға қатысты жеке уайымдары болып саналады. Сондықтан да, өмір сүру сапасы мәдениет сапасынан, экология сапасынан, білімділік сапасынан, қоғамның әлеуметтік, экономикалық және саяси тұрғыдан ұйымдастырылуы сапасынан, адамның сапалық сипатынан тұратын белгілі бір үлкен жүйе ретінде айқындалады. Өмір сүру сапасын адамның өмір сүруі жағдайларының объективтік және субъективтік көрсеткіштерінің шектік сипаттамалары ретінде зерттеу барысында денсаулықты сақтауға қажетті өмір сүру сапасының субъективтік бағалануының маңыздылығы анықталады.

Денсаулыққа қатысты көзқарас адамдардың денсаулығына ықпал ететін немесе керісінше, қауіп төндіретін қоршаған алуан түрлі құбылыстармен тұлғаның жекелеген, таңдамалы байланыстарынан құралған жүйені, сондай-ақ жеке дамның өзіндік психикалық және физикалық күйін белгілі бір дәрежеде бағалауын білдіреді.

А.Ф.Лазурскидің айтуы бойынша, жеткіншектің психологиялық денсаулығы – әлеуметтік ортада өз-өзін басқаруына және іс-әрекетін басқара алуына байланысты. Жан денсаулығының басты көзі ол ойын, эмоциясын, өзін-өзі басқара алуында дейді.

Психологиялық денсаулық өмірдегі әр түрлі оқиғалардың ұштасу дәрежесіне, өзінің субъективтік іс-тәжірибесіне және дүние көрінісін жекеше қалыптастыруына сәйкес болады, адам енетін жалпы әлеуметтік жүйелер санын А.Г.Асломов /5/ оның өзіндік тұлғасының мәнін қалыптастыруы деп айтса, Г.С.Абрамова – тірі сана, жағдайдан тыс мағына деп атайды. Психологиялық денсаулықтың ауытқуы барлық жағдайда бірдей психикалық аурумен анықтала бермейді және ағзадағы өзгерістерге ғана емес, сондай-ақ тұлға дамуына, оның қоғамның әлеуметтік құрамына енуіне қатысты жағдайдың болмауына байланысты болады /6/.

Сонымен, психологиялық денсаулық әр түрлі аурулардың пайда болуына адамның көңіл-күйі, яғни эмоциялық жағдайы әсер етеді. Ол жағымды немесе жағымсыз жағдай болуы мүмкін. Осы арқылы әлеуметтік және биологиялық орны анықталады.

Әдебиеттер:

1. Дубровина И.В. *Психологическая служба в образовании*. – М., 2005.
2. Братусь Б.С. *Аномалии личности*. — М., 1988.
3. Ж.И. Намазбава *Психология және психотерапия*. – Алматы, 2006.
4. Фрейд З. «Я и Оно». — Тб., 1991.
5. Асмолов А.Г. *Психология личности*. – М., 2007.
6. Абрамова Г.С. *Введение в практическую психологию*. - М., 1995. - 22-60с.

Резюме

В статье рассматриваются актуальные проблемы психологического здоровья. Даны характеристики влияния психологического здоровья на психическое развитие в подростковом возрасте.

Summary

The article describes the actual problems of psychological health. The characteristics of its influence on teenagers' psychic development have given in the article.

С о д е р ж а н и е

Шайжанова Қ.Ү. Жазбаша тілді қалыптастыру жолдары арқылы оқушылардың шығармашылық ойлауын дамыту.	3
Алина К.Ж., Большунова Н.Я. Психологическая сущность игры дошкольника.	8
Тенкебаева А.З. Психолог және педагог іс-әрекетін оңтайландыру. ...	14
Дүйсенбаева А.О. Оқу процесіндегі студенттердің стресстік жағдайының психологиялық негіздері.	22
Тұрғамбаева Г.С. Бастауыш мектеп жасындағы балалар қарым-қатынасының психологиялық ерекшеліктері.	28
Каракулова З.Ш. Групповая психокоррекционная работа как форма психологической помощи.	32
Ордагулова Д.И. XX ғасырдың атақты психологтары ғылым әдіснамашылары ретінде.	38
Жумағалиева Б.К. Отношение к возрождению этнических традиций семейного уклада казахов.	44
Ташимова Ф.С. Субъект как носитель многоликого мира и интегратор целостности «человек».	52
Ризулла А.Р. Особенности понимания счастья в работах А.Адлера. ...	64
Касымова Г.М. Модель консультативно-методической помощи применения игровой терапии в дошкольной организации образования.	74
Ерментаева А.Р., Тенкебаева А.З. Білім берудегі психологтің педагог пен кәсіби бірлескен іс-әрекеті.	80
Лавриненко Н.С. К вопросу профессиональной готовности преподавателя высшей школы.	84
Оспанова А.Е. Депрессиясы жоғары студенттердің уақыт перспективасын зерттеу ерекшелігі.	92
Жамалова Г.Ж. Жеткіншектердің психологиялық денсаулығының зерттеу өзектілігі.	97

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 1 (26), 2011 г.

Печатается методом прямого репродуцирования

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

Басуға 7.04.2011 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.
Көлемі 7,5 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 119.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің өндірістік-жарнама бөлімінің баспаханасы

