

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№ 3 (24), 2010



Алматы

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2010. - № 3 (24). - 104-бет.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им.Абая, 2010. - № 3 (24). - 104 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 **С.Н.Шадрин,**

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

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

к.п.н., доцент **Ж.К.Ибраимова,**

к.психол.н. **Г.Т.Бекмуратова**

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В КАЗАХСКИХ И РУССКИХ СЕМЬЯХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Е.Г.Грищенко -
ВКГУ им. С. Аманжолова

Республика Казахстан является многонациональным полиэтническим государством, на территории которого в силу исторически сложившихся условий проживает коренное и русское население, а также представители других национальностей, что позволяет говорить об историческом взаимопроникновении культур. Тем не менее, следует отметить, что для каждой нации характерны своя культура, традиции, обряды, язык, история и национально-психологические особенности, которые влияют на различные сферы жизнедеятельности, в том числе и на семейную.

Ученые давно спорят о том, что составляет сущность и содержание психологии нации, которая является результатом исторического развития, в ходе которого экономические и социально-политические условия жизни и деятельности людей определяли формирование черт их общественной психики. Соответственно, психология нации имеет свою структуру, которая проявляется в форме национально-психологических особенностей. Очень часто они занимают противоречивые позиции по этому вопросу.

Понятие «национально-психологические особенности», являясь довольно обширным понятием, включает в свое содержание ряд элементов, таких как: психический состав этноса; ментальность как интегральный этнопсихологический признак нации; национальный характер; национальное (этническое) сознание и самосознание; национальные установки, стереотипы; национальные чувства и пр. [1].

Психологи по-разному определяют структуру национальной психики. Так, Г.М.Старовойтова определила ядро национальной психологии следующими составляющими элементами: темперамент, эмоционально-волевые процессы, социокультурные потребности, интересы, мотивы и ценностные ориентации. В исследованиях А.Х. Гаджиева структура национальной психологии представлена национальным характером, национальным самосознанием, национальными чувствами, настроением, интересами, ценностными ориентациями, традициями, привычками, характером взаимодействия и общения. А.А. Леонтьев считает, что особенности национальной психологии проявляются в форме особенностей протекания психических процессов и состояний человека [2].

Согласно исследованиям В.Г. Крысько структуру национально-психологических особенностей можно представить двумя основными компонентами – статический (системообразующий) и динамический (функциональный) (рисунок 1).

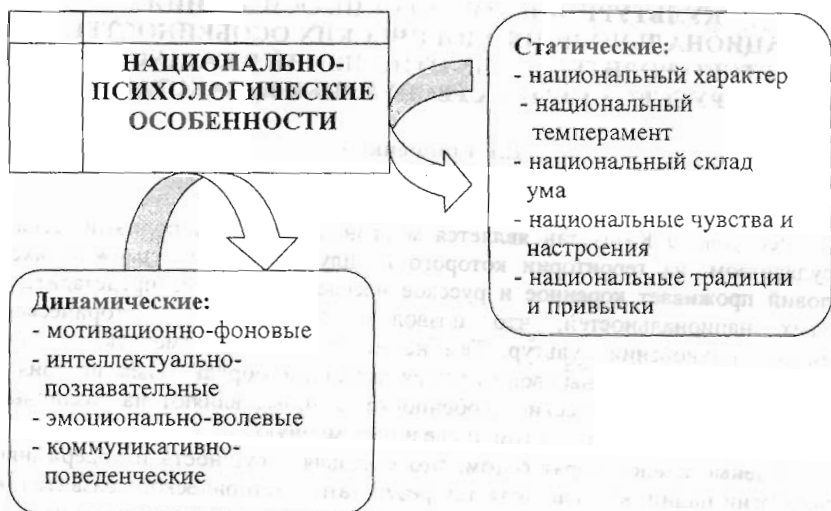


Рисунок 1 Структура национально-психологических особенностей

В изучении элементов системообразующего компонента национальной психологии есть ряд сложностей. Во-первых, понятия, взятые из обиходной жизни современной психологической наукой, практически до сегодняшнего дня не интерпретированы и не подлежали всестороннему экспериментальному изучению. Во-вторых, в их содержании присутствуют разноплановые составляющие. В-третьих, главным дифференцирующим признаком в исследовании нации должна быть не статика, а динамика ее особенностей [3;4]. В связи с этим, наибольший интерес представляет второй компонент структуры психологии нации – динамический или собственно национально-психологические особенности.

Динамический компонент национально-психологических особенностей характеризует своеобразие протекания психических процессов и состояний, специфику взаимодействия, взаимоотношений и общения той или иной нации. Элементы этого компонента есть результат непосредственного реагирования психики представителей конкретной этнической общности (нации) на воздействие окружающего мира. Как любой другой психологический феномен, они относятся, во-первых, к определенному классу психологических **феноменов** и поэтому могут быть точно и адекватно объяснены с позиции закономерностей, свойственных для этого класса явлений. Во-вторых, они могут исследоваться в генезисе их формирования, развития и функционирования, что позволяет избежать нечеткости их осмысления.

Национально-психологические особенности обладают общими функциями психики, к которым следует относить когнитивную, регулятивную и

коммуникативную. В тоже время ими реализуются специфические функции: объективация этнической специфики, регулятивная и контролирующая.

Сегодня, чтобы понять суть происходящего в семье, в отношениях между родителями и детьми, следует обратиться к истории развития самой нации, ее культурно-историческим основаниям. Особенно важно это для тех стран, преимущественный состав которых представлен одновременно двумя или более нациями. Актуально это оказалось и для Республики Казахстан.

Проанализируем культурно-исторические основания в развитии казахской и русской семьи.

В трудах ученых-этнографов XVIII века, описывающих семьи киргиз-кайсаков отмечено, что казахская семья до и включая XVIII век, относилась к расширенной патриархальной семье, характеризующаяся сильной патриархальной идеологией. В дальнейшем, в связи с развитием производительных сил и производственных отношений, развитием культурно-хозяйственной жизни и ряда других объективных факторов патриархальная семья претерпевает процесс разложения и на смену ей приходит малая индивидуальная семья, характерная для современного этапа развития.

Согласно исследованиям Ж. Артыкбаева и С.Е. Толыбекова в конце XIX – начале XX вв. у казахов господствовала в основном малая индивидуальная семья, которая возникла в результате разложения большой патриархальной семьи и состояла из супругов, неженатых детей и престарелых родителей [5;6]. Тем не менее, на рубеже XIX – XX вв. у казахского народа встречались большие семейные общины, состоявшие из нескольких поколений, обозначаемые «ата баласы». В понятие «ата баласы» у казахов входили родственники, начиная примерно с пятого поколения. Положение о семейно-родственных группах, существовавших в начале XX века у казахов, свидетельствует о наличии некогда бытовавшей у них патриархальной семьи и множестве пережиточных элементов феодально-патриархального уклада жизни, таких как:

- сильный авторитет и власть главы семьи – отца и мужа, старших братьев;

- полное беспрекословное послушание и подчинение младших;

- почитание отцовского очага для всех членов семьи как священного;

- всеобщая помощь по хозяйству;

- наследство младшим сыном отцовского очага (кара шанрак), который почитался всеми родственниками, независимо от возраста и отношения к наследнику;

- нахождение старшего сына после женитьбы с родителями до свадьбы следующего брата;

- оказание помощи родителям по хозяйству и накопление опыта для самостоятельного ведения хозяйства. Иногда в составе такой семьи жили представители трех-четырех поколений [6]. Эти особенности оказали влияние на формирование семейных отношений, в т.ч. и на детско-родительские. На сегодняшний день выделенные элементы находят свое отражение в современной казахской культуре.

Немаловажное влияние на казахскую семью и семейные отношения оказала религия. С утверждением ислама регламентация брачно-семейных отношений осуществлялась согласно законам Шариата¹: жизнь казахов основывалась на безоговорочном подчинении устоявшимся правилам, строгой регламентации отношений, верности традициям предков, полного соблюдения обычаев, обрядов, предписаний. Отсюда и вытекает устойчивость и регламентированность бытового уклада, крайний консерватизм моральных норм [2].

Семейно-бытовым отношениям и хозяйственно-бытовому укладу дореволюционной казахской семьи был присущ ряд социальных, этических и демографических особенностей, связанных с высоким уровнем рождаемости, детской смертности, изолированностью женщины от общественной жизни, низким уровнем культуры населения. В семейно-родовых кланах существовали два типа социального неравенства. Отслеживались резкие социальные и экономические различия между крестьянскими семьями и семьями, принадлежавшими к феодальному клану. Наряду с этим, происходила имущественная и социальная дифференциация самой семьи [2].

Система внутрисемейных отношений предполагала сосредоточение в руках главы семьи (отца) всей полноты экономической и юридической власти, а также полного психологического господства. В казахской семье имело место разделение семейных функций: экономическая функция или обеспечение средств существования и организация производительной деятельности считалась основной функцией отца и всех мужчин в семье, тогда как хозяйственно-бытовая функция была прерогативой женщины. Традиции шариата категорически запрещали участие мужа в домашнем хозяйстве. Отношения между мужем и женой строились на полной экономической зависимости женщины.

Следующей особенностью семейных отношений в казахской семье являлось многоженство, распространенное в зажиточных казахских семьях [6]. Генезис многоженства также связан с установлением господства мужчин и возникновением имущественного неравенства в обществе.

В конце XIX века осуществлялось бурное переселение русских крестьян на территорию Казахстана. С 20-х годов XVIII века появляются первые города – крепости на реке Иртыш. В силу исторически сложившихся обстоятельств, переселение славянского (русского) населения усилило разложение казахской патриархальной семьи и способствовало частичной демократизации внутрисемейных отношений, ослаблению влияния мусульманских традиций.

В период существования Советского Союза имело место нивелирование национальных особенностей. Советские семьи, как казахов, так и русских утратили свои национальные традиции и обычаи.

Сегодня, согласно исследованиям М.П. Кабаковой, З. Жаназаровой и др. казахстанских ученых, преобладающим типом семьи у казахского

¹ Шариат – свод религиозных и правовых норм, которым должен неукоснительно следовать каждый мусульманин.

населения является нуклеарная семья. Структура семейных отношений в казахской семье характеризуется равенством, но при этом сохраняются определенные авторитарные отношения, когда решающее слово остается за главой семьи – муж, отец, старший по мужской линии. Характерной особенностью казахской современной семьи являются обширные и крепкие родственные взаимоотношения. В настоящее время с обретением независимости и суверенитета в казахской современной семье наблюдается все большее обращение к этнокультурным традициям, обычаям и языку.

Охарактеризуем культурно-исторические основания и национально-психологические особенности русской (славянской) семьи.

Русская семья прошла своеобразный путь развития. На протяжении XII – XIV веков отношения в русской семье тяготели к языческой культуре. Русские до XIV века были в большей мере язычниками, чем христианами. С момента выхода «Домостроя»² (XVI в.) для русской семьи наступила эпоха реформации от языческого типа к христианской модели семьи. Нормативная дохристианская русская модель семьи характеризовалась изначальной конфликтностью отношений, доминированием преимущественно женского начала, территориальным разделением мужских и женских функций и противоборством поколений (родителей и детей).

С переходом в христианство изменяется и модель семьи, где последней отводится важное место. Христианская семья относится к типу малой индивидуальной семьи, где совместно живут два поколения – родители и дети [7;8]. Однако, у русских, как и у всех восточных славян, долгое время преобладала «большая семья», объединявшая родственников по прямой и боковой линиям. Несколько брачных пар совместно владели имуществом и вели хозяйство. Русская христианская семья была двух типов:

- простого типа, т.е. семья на основе прямого кровного родства, включающая родителей и несколько женатых сыновей с их семьями;
- сложного (или, расширенного) типа, т.е. семья, включавшая родственников по прямой и боковой линиям [7;8].

Эти семьи различались также на «отцовские» и «братские». В семьях более простого типа или «отцовских» во главе стоял «большак», т.е. наиболее опытный, трудоспособный и зрелый мужчина. В «братские» семьи входили женатые братья со своими женами и детьми. Главой в такой семье был старший брат. Имущество считалось общей собственностью, но патриархальная власть «большака» распространялась на всех членов семьи. Советницей «большака» была «большуха» - старая женщина, которая вела домашнее хозяйство. В XII-XIV вв. «большуха» имела реальную власть над младшими мужчинами семьи, а зачастую и над мужем. Позднее её роль изменилась. Положение остальных женщин в семье, как и в казахской семье, было подчиненным.

С XVIII века – к середине XIX, русская семья считалась малой

² «Домострой» - кодекс русской семейной морали, написанный величайшим мыслителем эпохи 16 в. Сильвестром.

индивидуальной, состоящей из двух-трех поколений родственников по прямой линии, что повлекло преодоление забитости младшего поколения в семье. С ослаблением роли «большака», женщина стала более независимой, и жены, на первый взгляд, стали равноправны с мужьями. С другой стороны, главой семьи все же оставался отец, который и представлял семью перед обществом. Женщина в традиционной русской семье находилась в подчиненном положении по отношению к мужу, что поддерживалось церковью и закреплялось юридически.

Таким образом, к началу XIX века русская семья по своему типу являлась малой семьей со структурой, соответствующей модели православной семьи: шкала доминирования, соответствовала шкале ответственности; члены семьи были наделены властью в порядке убывания ответственности – отец, сын, мать.

Русская семья в советский период вновь напомнила аномальную языческую с рудиментами православной модели. Для нее характерными стали следующие черты: борьба мужчины и женщины за доминирующую позицию; противостояние поколений - подавление и борьба детей с властью родителей; отсутствие ответственности за семью у мужчины; равенство мужчины и женщины; преобладание малой, нуклеарной семьи («родители – дети»). Устойчивость советской семьи определялась путем установления связи доминирования и ответственности. В связи с этим, большинство проблем в такой семье разрешались женщиной (матерью) [7].

Обозначенные особенности советской русской семьи плавно перешли и имеют место в современной русской семье постсоветского периода. Сегодня ответственность за семью несет женщина - мать, она же доминирует в семье и более близка к детям в эмоциональном плане. Мужчина «выброшен» за пределы семейных отношений, поскольку не оправдывает ожиданий жены и детей. В большинстве случаев отец не в состоянии обеспечить семью, нести за нее ответственность, и, соответственно, быть образцом для подражания [7].

Постсоветский период для русской семьи в условиях Республики Казахстан, согласно исследованию И.К. Мацкевич весьма противоречив. С одной стороны, русская семья в России движется в демократическом направлении, тяготея к европейской культурной традиции; а с другой стороны, - казахская семья, которая соседствует рядом, имеет тенденцию к развитию в патриархальном направлении [2].

Современная русская семья переживает кризис, разрешение которого обусловит рождение нового типа семьи – с новой функционально-иерархической структурой и качественно иными отношениями между супругами, родителями и детьми.

Проанализировав модель казахской и русской семьи в призме исторического развития общества, нами было изучено влияние национально-психологических особенностей этих семей на систему детско-родительских отношений.

В результате анализа работ казахстанских ученых в области

этнопсихологии, этносоциологии, этнографии и истории (Ж. Артыкбаева, С.Е. Толыбекова, Х.А. Аргынбаева, С.М. Джакупова, И.К. Маишевич, Л.С.Назыровой, М.П. Кабаковой, С.А. Лукьяненко, М.Елюбаевой, Ж.З.Жаназаровой и др.), нами были выделены следующие специфические особенности детско-родительского взаимодействия в казахской семье:

1) на когнитивном уровне в родительском отношении отслеживается высокая степень выраженности привития детям нравственных установок («уважение старших»; «особое почитание родительского дома, особенно младшим ребенком», «безоговорочное подчинение родителям»);

2) на эмоциональном уровне для отцов и матерей характерно спокойствие, рассудительность, слабовыраженная внешняя эмоциональность в общении с ребенком, сдержанность в ситуации конфликта;

3) на поведенческом уровне, выделена высокая степень детерминированности семейного воспитания национальной культурой и традициями, а также направленность на почитание старших по возрасту. Воспитательная функция полностью принадлежит матери, но ребенку уделяется большое внимание со стороны многочисленных родственников;

4) в детском отношении отслеживается осознание детьми роли родителей в процессе их духовно-психологической жизни. Особо значимая роль принадлежит матери, в отношении которой не демонстрируется внешних выражений привязанности и зависимости от ее установок, хотя именно мать закладывала глубинные истоки мировоззрения личности. Большое количество родственников обеспечивают психологическую защищенность ребенка, реализуя его потребность в любви и принадлежности [4].

Анализ исследований Т.А.Бернштама, В.А. Федорова, В.Н. Тенишевой, М.М. Громыко, Ю.М. Овсянникова, А.С. Еникеевой, Т.М. Мастюгиной, В.М.Целуйко, В.А. Александровой, В.Н. Дружинина и др. позволил выделить специфические особенности детско-родительского взаимодействия в русской семье:

1) в родительском отношении на когнитивном уровне характерно приобщение к труду с учетом возраста, сил и возможностей ребенка. Характерны родительские установки на привитие уважительного отношения к родителям и старшим членам семьи; почитание родительского дома; милосердие, взаимопомощь и гостеприимство;

2) на эмоциональном уровне родители демонстрируют уравновешенность и стойкость в проявлении родительской любви и заботе о ребенке в сочетании с требовательностью к нему;

3) на поведенческом уровне можно заметить, что семейное воспитание в русской семье детерминировано религиозно-нравственными традициями с учетом возрастных возможностей ребенка. Характерно разделение воспитательных функций отца и матери. Отмечаются различные подходы к воспитанию мальчиков и девочек. Детям прививается уважительное отношение к родителям, и другим старшим членам семьи, милосердие и

взаимопомощь. Как и для казахских семей, в русских семьях с детства воспитывают почитание родительского дома;

4) в детском отношении отслеживается раннее участие ребенка в трудовой деятельности, нацеленность на создание собственной семьи, воспитание нравственности и забота о престарелых родителях [8]. Характерно также уважительное отношение к родителям и старшим членам семьи, почитание родительского дома, взаимопомощь. Основой обозначенных особенностей стали такие национально-психологические особенности русской нации, как стремление родителей воспитать у своих детей стремления жить в мире, любви, дружбе; жить в духе высокой морали [3;10].

Таким образом, в результате анализа специфики детско-родительских отношений в казахской и русской семьях нами отмечены отличия, порождаемые национально-психологическими особенностями нации и черты сходства. Выделенные специфические особенности детско-родительских отношений в казахской и русской семьях обусловлены историей развития, культурой, традициями, языком, а также мотивационно-фоновыми, интеллектуально-познавательными, эмоционально-волевыми и коммуникативно-поведенческими элементами национально-психологических особенностей данных этносов, которые нами соотнесены с основными структурными компонентами детско-родительских отношений.

Список литературы:

1. Баронин А.С. *Этническая психология*. – Киев: Тандем, 2000.
2. Мацкевич И.К. *Изучение индивидуально-психологических особенностей членов ремиссионной семьи в условиях полиэтнического государства (на материалах Республики Казахстан)*. Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пс.наук / И.К. Мацкевич. – М.: Институт Молодежи, 1999.
3. Крысько В. Г. *Введение в этнопсихологию: Учебное пособие* / В.Г.Крысько, Э.А. Саракуев. – М.: Издательство МГУ, 1996.
4. Ладзина Н.А. *Этнопсихологические основы взаимодействия и поведения людей: Уч. пособие* / Н.А. Ладзина, Л.С. Назырова, Ю.И.Данишевич. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 2004.
5. Артыкбаев Ж. *Этнология и этнография* / Ж. Артыкбаев. –Астана, 2001.-334 с.
6. *Казахи. Историко-этнографическое исследование* / Под ред. Е.А.Жандосова. – Алматы, 1995.
7. Дружинин В.Н. *Психология семьи* - М.: «КСП», 1996.
8. *Русские* / Под ред. В.А. Александрова, И.В. Власова, Н.С. Полищук. – М.: Наука, 1999.
9. Елюбаева М. *Особенности развития семьи и семейных отношений Казахстана: Автореф. ... к.филол.н.* – М.: МГУ, 1988.
10. Назырова Л.С. *Особенности национальных стереотипов русских и казахов: Автореф. дис. ... к.психол.н.* – М., 2000.

Түйін

Баяндамада «ұлттық-психологиялық ерекшеліктер» түсінігі кең түрде қарастырылды. Ұлттық-психологиялық ерекшеліктер құрылымын қарастырған ғалымдар мен зерттеушілердің түрлі пікір, көз-қарастары берілген. Жалпы тарихи кезең барысындағы қазақ және орыс жанұялар дамуының мәдени-тарихи негізіне талдау жасалынды. Осы жанұяларға байланысты ерекше мәліметтер көрсетіліп, олардың бала-ата-ана қарым-қатынас жүйесіне әсері көрсетілді.

Summary

In this article the concept of "national-psychological characteristics." In this article predstaleny different views of researchers to study the structure of the national-psychological characteristics. It analyzed the cultural and historical reasons the development of Kazakh and Russian family during the entire historical period. The information allocated specific features of the data of families and show their impact on the system of child-parent relationship.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЛИГИОЗНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Л.О. Сарсенбаева –

ВНС НИИ психологии КазНПУ им. Абая

С момента обретения суверенитета в Республике Казахстан произошли значительные изменения в экономической, политической, социальной, культурной и других сферах жизни общества. Как отмечается в Концепции государственной политики РК в сфере религии и деятельности религиозных организаций (2005г.), за годы независимости количество религиозных объединений выросло почти в 5 раз, появилось более 30-ти новых конфессий и деноминаций /1/. Это обусловлено особенностями социокультурного пространства Республики Казахстан, а именно его полиэтническим составом населения (более 100 наций и народностей) и поликонфессионализмом. По официальным данным, в стране действуют более 3000 религиозных объединений, включая как традиционные конфессии, так и внеконфессиональные группы. С одной стороны, эти явления демонстрируют положительные сдвиги в процессе построения демократического общества, но, с другой стороны, имеют место и негативные последствия. Одним из них, наряду с угрозой экстремизма, является рост количества людей с религиозной зависимостью. На протяжении более двух десятилетий отмечается активизация деятельности различных внеконфессиональных религиозных объединений, которые в общественной практике называют «сектами», хотя в научном обиходе данный термин использовать не принято. Адепты этих религиозных обществ, используя экономические,

психологические и другие средства и приемы воздействия, вовлекают население в свои организации с различными целями.

Согласно данным Информационно-аналитического Центра по изучению общественно-политических процессов на постсоветском пространстве /2/, новые религиозные организации настолько разнообразны, что в настоящее время в религиозной практике используются различные основания для их классификации: по источникам вероучения, степени вовлеченности в группу, организации групп, политическим и социальным ориентациям. Согласно классификации по источникам вероучения можно выделить следующие группы:

1) Псевдохристианские, основанные на идеях христианского вероучения и элементах культа, но критикующие христианство и претендующие на роль "подлинного носителя откровения". К ним относятся "Богородичный центр" И. Береславского, "Дети Бога" или "Семья любви" Д. Берга, "Церковь Последнего Завета" Виссариона, "Церковь Христа", организации С.М. Муна, в том числе CARP, "Пророческая школа".

2) Неоориенталистские, организации восточной ориентации, привлекающие экзотикой и "сохранением тайных (для Европы) знаний". Среди них "Международное Общество Сознания Кришны" (МОСК), "Лига Духовного Возрождения Санатана Дхарма", медитационные центры Ошо, кружки изучения "Трансцендентальной медитации".

3) Окультизм-мистические, строящие свои доктрины на вере в сверхъестественные скрытые силы природы и человека. Эта группа была представлена наибольшим количеством организаций и вариаций вероучения. Наиболее известные организации: "Учение Живой этики" ("Агни-Йога") Рерихов, теософские кружки, изучающие "Тайную доктрину" Е.П.Блаватской, "Великое Белое Братство" ("Юсмалос"), "АУМ Синрике", "Сайентологическая церковь" и "Дианетика" Р.Хаббарда, учение "РЕЙКИ", "Универсальная Энергия и человек" и пр.

4) Неоязыческие организации и магические культы, не имеющие постоянной организационной структуры. Они, как правило, строят свои доктрины на эклектическом совмещении элементов языческой культуры и верований разных народов. "Древнее знание" интерпретируется научнообразно, особое значение в доктринах придается экологической тематике. Нередко члены данных групп поддерживают связи с пронацистскими молодежными группами, в среде которых распространяются идеи о национальной и расовой исключительности. Религиозные доктрины подобных организаций основаны на "фантазии" по поводу исторического прошлого "арийских народов", на религиозно-политических идеях, в культовом отношении наблюдается эклектическое смешение культовых атрибутов славянских народов.

5) Криминальные псевдорелигиозные структуры, которые лишь используют ритуальное оформление своей деятельности, но не являются религиозными организациями по сути. К ним относятся сатанистские группы, цель которых - совершение правонарушений.

Многие из нас, особенно испытавшие на себе или на примере своих родных и знакомых влияние внеконфессиональных религиозных объединений, задаются вопросом: почему люди попадают в опасные сети и почему так трудно из них выбраться. Необходимо подчеркнуть, что здесь в комплексе воздействуют факторы разного порядка – экономические, социально-политические, этнокультурные и прочие. Мы же попытаемся раскрыть психологические факторы рассматриваемого явления. Религиозная зависимость – это один из видов психологических зависимостей, имеющих общие механизмы возникновения и развития. Однако, в отличие от никотиновой, алкогольной, игровой, пищевой и других не менее распространенных видов зависимостей, религиозная зависимость – это психологическая зависимость от другого человека или группы людей, что усиливает как меру воздействия на личность в результате **подключения** целого комплекса феноменов и эффектов психологического влияния референтной (значимой) личности и группы.

В качестве ведущего психологического фактора возникновения религиозной зависимости выступают базовые человеческие потребности. Согласно иерархии потребностей, представленной в виде пирамиды А.Маслоу, известного представителя гуманистической психологии, на втором месте после удовлетворения витальных (физиологических) потребностей находятся потребности в безопасности, принадлежности и любви. Каждому индивидууму необходимо чувствовать свою нужность кому-либо и принадлежность к определенной социальной группе, будь то семья, трудовой коллектив, группа друзей или другое объединение. В случае неудовлетворения данной потребности человек легко впадает в зависимость от другой личности, в нашем случае – от личности религиозного лидера, члена религиозного сообщества, возникает частичное или полное подчинение ей. При этом нужно учитывать, что многие религиозные лидеры обладают харизмой, то есть воспринимаются положительно на бессознательном уровне, вызывают симпатию безотчетно и целиком. Кроме того, это сильные авторитарны личности, обладающие способностью влиять на окружающих людей, подчинять их своей воле. Это воздействие усиливается специфическими ритуальными действиями, пробуждая в людях интерес ко всему мистическому и необычному.

Психологическая зависимость от группы детерминирована социальной сущностью человека, его потребностью объединяться в общины, племена, группы. Люди объединяются в группы, чтобы ощутить свою принадлежность к чему-то, чтобы получить от кого-то одобрение, поддержку или для достижения определенных целей. В современном мире, по данным Д.Майерс /3/ насчитывается 4 миллиарда общин в рамках населенных пунктов. Группа в социальной психологии определяется как сообщество, состоящее из 2-х или более взаимодействующих и влияющих друг на друга индивидов. Немаловажно, что члены группы воспринимают себя как «мы», в отличие от «они».

Более ста лет назад социальным психологом (Norman Triplett 1898) и

позже (F.W. Allport, 1920; Dashiell, 1930; Travis, 1925) был выявлен феномен социальной фасилитации (*от англ. facilitate — облегчать*), заключающийся в том, что присутствие других возбуждает или усиливает психическое напряжение, повышает эффективность (в плане скорости и продуктивности) деятельности личности. Другим, не менее важным феноменом является эффект аффилиации (*от англ. to affiliate — присоединять, присоединяться*), заключающийся в мотивации быть в социуме, оказывать и принимать поддержку других людей. Тенденция к аффилиации возрастает при вовлечении субъекта в потенциально опасную стрессовую ситуацию. При этом общество других людей позволяет человеку проверить избранный способ поведения и характер реакций на сложную и опасную обстановку. В известных пределах близость других приводит к прямому снижению тревожности, смягчая последствия как физиологического, так и психологического стресса. Блокирование аффилиации вызывает чувство одиночества, отчужденности, порождает фрустрацию /4/. Влияние группы на человека в данном случае проявляется в следующем: то, что человек не сделал бы в одиночку, он сделает, будучи в составе группы.

Любая зависимость, согласно психоанализу, строится по принципу удовольствия, которому подчиняется наше бессознательное: человек снова и снова ищет ощущений, которые когда-то принесли ему удовольствие. Религиозные переживания, чувство сопричастности становятся заместителями недостающего источника определенных эмоций — удовольствия, блаженства, «окрыленности», защищенности и пр.

Человек по своей природе склонен прибегать к механизмам психологической защиты, чтобы сохранить свое психическое здоровье. Одним из таких механизмов является подавление, когда человек пытается избавиться от тяготящих его переживаний, подавляя их, не пытаясь их осознать и проработать. Однако они никуда не исчезают, а переходят в глубинные слои психики, накапливаясь там и образуя сгусток (ком) негативной энергии, которая в какой-то момент прорывается наружу в виде аффектов, агрессии или других негативных проявлений. Религиозная среда, в которой всегда демонстрируется участие в жизни человека, взаимное доверие и любовь, в данном случае притягательная, так как там происходит эмоциональный сброс этой энергии, очищение души от негативных переживаний во время совместных молитв, ритуальных действий. Срабатывает другой защитный механизм — сублимация, перевод внутреннего напряжения в другую сферу. В повседневной жизни нам часто приходится наблюдать активность представителей религиозных объединений в проповедничестве, пропаганде, при распространении брошюр, угощений и т.п.

Рассмотрим социально-психологический портрет человека, попавшего в психологическую зависимость от религиозного объединения. Как правило, это люди, попавшие в тяжелую (кризисную) жизненную ситуацию, пережившие горе: смерть близкого человека, потеря работы, жилья. Также это могут быть люди в период так называемого экзистенциального кризиса,

когда человек переживает потерю смысла жизни или разочаровался в традиционном вероисповедании. Часто это одинокие люди, нуждающиеся в поддержке и заботе. Кроме того, это могут быть люди созависимые (родители, супруги, дети алкоголиков, наркоманов, игроманов и др.).

Основная черта вовлеченного во внеконфессиональную религиозную организацию человека — поглощенность верой в ущерб семье, работе, общению с друзьями. Характерна социальная безответственность: человек освобождает себя от прежних обязательств — может бросить семью, работу, дом и с головой уйти в новое увлечение. Причем он убежден в своей правоте, категорически не принимает критики, советов, отвергает помощь, остро реагирует на попытки вернуть его к прежней жизни. Так как чаще всего вовлеченный в религиозное сообщество человек не осознает своей зависимости или не признает ее, он не желает слушать логические и рациональные доводы, не хочет обращаться к специализированной помощи. Им бессознательно устанавливаются информационные «фильтры», которые пропускают и принимают только ту информацию, которая его устраивает и не противоречит его новым убеждениям. В итоге религиозно зависимый уже не способен адекватно воспринимать и оценивать реальность.

Необходимо отметить также индивидуально-типологические особенности личности людей, наличие или сочетание которых предрасполагает к психологической зависимости. Одной из этих особенностей является принадлежность к типу акцентуированных личностей. Для этих людей характерна чрезмерная выраженность отдельных черт характера на верхней границе нормы, что вызывает дополнительные трудности во взаимодействиях с миром и другими людьми. К этим типам относятся:

1) Демонстративный тип, характеризующийся повышенной способностью к демонстративности поведения, живости, подвижности, легкости. Непостоянство проявлений поведения и деятельности приводит к частой смене работы, партнеров, что в определенный момент жизни приводит к одиночеству и глубоким переживаниям непонятности окружающими, собственной неостребованности.

2) Педантичный тип, характеризующийся ригидностью, инертностью психических процессов, длительным переживанием травмирующих событий.

3) Застывающий тип, проявляющий склонность к аффектам (правдолюбие, обидчивость, подозрительность, ревность). Потребность в поддержке может привести их во внеконфессиональную организацию.

4) Гипертимический тип с постоянно повышенным фоном настроения в сочетании с жадой деятельности, высокой активностью, но вместе с тем с трудом переносящий одиночество.

5) Дистимический тип, характеризующийся серьезностью, медлительностью, слабостью волевых усилий, подавленностью настроения, низкой контактностью, молчаливостью, склонностью фиксироваться на теневых сторонах жизни, обостренным чувством справедливости.

6) Тревножно-боязливый тип, склонный к страхам, неуверенный в себе.

Редко вступают в конфликты, обладают самокритичностью, дружелюбием, исполнительностью. Нуждается в поддержке, покровительстве, позитивных отношениях.

7) Аффективно-экзальтированный тип — лицам этого типа свойствен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных. Им свойственна высокая контактность, словоохотливость, что и обеспечивает совместная деятельность в религиозном объединении.

8) Эмотивный тип — это чувствительные и впечатлительные люди, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни, гуманностью, отзывчивостью, обостренным чувством долга, исполнительностью. На них производят впечатление различные культовые обрядовые действия.

9) Циклотимический тип — характеризуется периодической сменой настроения, зависимостью от внешних событий /5/.

Характерной чертой склонных к зависимостям людей является низкий уровень стрессоустойчивости, характеризующийся совокупностью личностных качеств, не позволяющих индивиду переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки) без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья;

Большинство религиозно зависимых характеризуются внушаемостью, проявляющейся в повышенной податливости по отношению к побуждениям, которые спровоцированы другими людьми, некритической готовностью подчиниться, склонностью заражаться чужими настроениями и перенимать привычки. Повышенная внушаемость характеризует индивидов с относительно низким уровнем интеллектуального развития и несформированным логическим мышлением, входящим в структуру критичности. Определенные условия, такие как утомление, заболевания, стресс, дефицит времени, недостаток компетентности и групповое давление, могут провоцировать повышение степени индивидуальной внушаемости.

Подвержены зависимостям психически неустойчивые личности.

К социально-психологическим предпосылкам предрасположенности к зависимостям можно отнести неблагоприятную ситуацию детского развития. По мнению К.Хорни, недостаток любви и изоляция ребенка в раннем детстве способствуют формированию так называемой «базальной тревоги», которая делает человека недостаточно уверенным в себе, а затем формирует зависимое поведение уже во взрослой жизни. З.Фрейд видел причину защитного поведения в заикленности на одной из стадий психосексуального развития. Э.Эриксон считал, что раннее отлучение от груди и недостаток родительского внимания приводят к аномальной линии личностного развития.

Как же уберечь наше население от психологической зависимости от различных внеконфессиональных религиозных объединений? Исходя из рассмотренных положений, на наш взгляд, необходимо:

- Во-первых, проводить массовую профилактическую работу, которая будет осуществляться в виде просвещения населения относительно разных

аспектов деятельности религиозных групп, особенно в демонстрации возможных последствий их деятельности для каждого гражданина. Необходимы социальные акции, социальная реклама по формированию устойчивости личности к разного рода зависимостям.

- Во-вторых, желательна организация деятельности по обеспечению разнообразной досуговой деятельности населения разных возрастных групп, что будет способствовать занятости населения в свободное время.

- В-третьих, необходимо обеспечение населения доступной психологической помощью, поддержкой и сопровождением как в кризисных жизненных ситуациях, так и в повседневной жизни;

- В-четвертых, необходимо на государственном уровне развивать и поддерживать институт семьи и родительства, просвещение будущих родителей, формирование психологической готовности стать любящими, заботливыми, социально ответственными супругами и родителями.

Литература:

1. Концепция государственной политики РК в сфере религии и деятельности религиозных организаций //Права человека в Казахстане. Информационно-аналитический бюллетень. - Алматы, 2005. - № 11. - Сентябрь.

2. Кутузова Н.А. Конфессиональные процессы в Республике Беларусь и их политико-правовое регулирование // Информационно-аналитический центр по изучению общественно-политических процессов на постсоветском пространстве. Ч.1, 16 декабря 2006.

3. Мейерс Д. Социальная психология. - СПб.: Питер, 2001. - С.358.

4. Психологический словарь / Под ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону, 2003. -С.43.

5. Леонгард К. Акцентуированные личности. -Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

Түйін

Бұл мақалада діни ұйым қауымдастығына тәуелді болуының қалыптасуы бойынша әлеуметтік-психологиялық механизмдері қарастырылады. Сондай-ақ, діни қауымдастыққа тәуелді болуының алдын алу жолдары көрсетіледі.

Summary

This article is about socio-psychological ways of forming addiction to different non-confessional religious groups. Some ways in socio-economical procedure preventing religious obsession are shown.

СТУДЕНТТЕР АРАСЫНДА ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙДЫ ОРНАТУДАҒЫ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУДЫҢ РӨЛІ

Ж.Қ.Ибраимова -

Абай атындағы ҚазҰПУ

*Психология ғылыми-зерттеу институтының
жетекші ғылыми қызметкері, п.ғ.к., доцент*

Әлеуметтік-экономикалық дамуды өрістету қажеттерін, ғылым мен техника алға қойған талаптарды ескере отырып, халыққа білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, үздіксіз білім берудің бірыңғай жүйесін құру, студент жастарды оқу мен еңбектің сапасы үшін жоғары жауапкершілік рухында тәрбиелеу, оқытудың белсенді формалары мен әдістерін кеңінен қолдану – біздің еліміздің алдына қойып отырған негізгі міндеттері.

Студент жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеп, олардың арасында әлеуметтік-психологиялық жағдай орнату, болашағына жол сілтеу – қазіргі таңда кезек күттірмес мәселе. Рухани-адамгершілікке тәрбиелеу білім беру мен ғана шектелмейді, яғни ол үшін – алдымен ол өзін-өзі тану керек. Студенттердің өзін-өзі тану және сезіміне әсер ету арқылы ішкі жан-дүниесін ояту нәтижесінде оның рухани-адамгершілік қасиеттері қалыптасады. Өзін-өзі танудың негізгі мақсаты – студент жастар өмірдегі орнын, жауапкершілігін түсініп, өзін-өзі жетілдіріп, қоршаған орта және адамдармен кез-келген затқа, жан-жануарға және экологияға өз тарапынан қайырымды ықпал ету. Сондықтан, өзін-өзі тану мәселесі жеке тұлғаны қалыптастырудың негізі болып табылады. Оның көрсеткіштері: басқаларға жақсылық жасау, өзіне, өзгелерге сүйіспеншілік көрсету, өзін-өзі белсендіру, өзін-өзі дамытып, жетілдіру.

Қазіргі таңда жоғарғы оқу орындарында «өзін-өзі тану» пәні енгізілді. Студенттер бұл пәнді оқу барысында өздерін таниды, өздерін танып-білумен қатар адамды таниды.

Студенттерді өзін-өзі тану ісінде олардың ішкі жан-дүниесі мен рухани әлемін тану, дамыту, жетілдіруге көп мүмкіндік тууда. Мәселен, қазір тек балабақшаларда, мектептерде ғана емес жоғарғы оқу орындарында да «Өзін-өзі тану» пәні енгізілді, оқытушылар тарапынан да осы өзін-өзі тану мәселесіне көп көңіл бөлініп, насихатталып, теледидар, баспасөз беттерінде де бұл мәселе кең етек алған.

Халықтық дәстүр, рухани мәдениет негізінде студент жастарды рухани адамгершілік тәрбиесін дұрыс жолға қою міндеттерін жүзеге асыру басты мақсатқа айналғандығы белгілі. Осы мәселе жайлы Л.С.Выготский /1/, В.В.Давыдов /2/, Ш.Амонашвили /3/, В.Ф.Шаталов /4/, И.П.Волков /5/, Е.Н.Ильин /6/ және т.б. ғалымдардың зерттеулері нәтижесінде жастарды жан-жақты дамытып, оның белсенділігін арттыруды көздеген дамыта оқыту технологиялары дүниеге келді.

Жоғарғы оқу орындарында өзін-өзі тәрбиелеу жұмысындағы негізгі мәселе – студенттердің «субъект-субъект» аралық қатынасын дамыту, әрбір

адамның құндылығын, даралығын, ерекшеліктерін, сезімін және өзіндік баға беруін қалыптастыру. Мұнда студент-жастардың назарын өз өміріндегі елеулі өзгерістерге бұрып, оны саналы түсінуіне, теориялық алған білімдерін өз өмірлерінде, тәжірибеде қолдана білуіне – қасиет сапаларына баулу көзделеді. Өзін-өзі тануға төмендегідей тәрбиелеуге болады: оқу-тәрбие үрдісі өзін-өзі тануға, өзіне-өзі есеп беруге, өзін-өзі жетілдіруге, дамытуға, белсендіруге бағытталса; студент-жастар өзіндік сана-сезімін қалыптастыру мақсатында әрекеттік, іскерлік дағдыларды игерсе; студент-жастар жеке тұлғаның және әлеуметтік мәні бар рухани адамгершілік қасиеттерді өз іс-әрекетінде, мінез-құлқы мен тіршілік әрекетіне көрсете алу мүмкіндігін ерікті тандаса.

Әрбір студент өзін-өзі рухани жетілдіру үшін, өзін-өзі тәрбиелеуге, өздігінен білім алуға, өзін-өзі анықтауға, өзін-өзі бағалауға, өзін-өзі тексеруге, өзін-өзі бақылауға, өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-өзі ұстауға, адамдармен дұрыс қарым-қатынас жасауға ұмтылуы қажет екендігін түсінуі керек.

Қазіргі қоғамымызда болашақ ұрпақты дайындауда әр ұстаз өз шеберлігін оқу-тәрбие үрдісінде жаңа инновациялық технологияны жетік меңгерумен қатар шығармашылықпен жұмыс жүргізуге тиіс.

Бүгінгі талап өткен өмірімізден кеткен қателіктерімізді болдырмау мақсатында, жаңа ұрпақты қалыптастыру мен тәрбиелеу үшін оқытушыларға үлкен жауапкершілікті жүктейді.

Ұрпақтарымыздың парасатты да білікті, мәдениетті де білімді етіп тәрбиелеп, олардың дүниетанымын жалпы азаматтық деңгейде дамыту барысында егеменді елімізде өзін-өзі тану пәнін оқыту өмірлік зор маңызға ие болып отыр.

Сонымен қатар, студенттің өзіндік танымын жетілдіруде оқытушының ықпалы зор. Мәселен, оқытушы өзінің шәкіртін өз бетінше білім мен тәрбие алуға, өзін-өзі тануға, өзіндік сана-сезімін дамытуға, өзін-өзі белсендіруге баулып, ықпал жасап, жол сілтемесе біз алдымызға қойған мақсатымызға жете алмаймыз. Сондықтан, оқытушыға ең алдымен мынадай қасиеттер қажет: жылылық, түсінгіштік, сезімталдық, кең ойлау алу, шығармашылық ізденіс, қайырымдылық. Аудиториядағы рухани-адамгершілік, психологиялық ахуал – студент үшін жоғарғы өзіндік сананың, тәрбиелі азамат болып шығудың алғашқы қадамы. Сонымен қатар, дәл осы ортада студенттің мейірімділікке және зұлымдыққа, тәртіпке материалдық және рухани құндылықтарға, өзін әбден тануға деген көзқарасы қалыптасады. Өзінің жаңа өз бетімен өмірін бастауын, үйлесімділік пен жанжал, төзімділік, ұжымдық, достық, әріптестік, махаббат сезімдері, нәзіктік пен қайраттылық, материалдық және рухани құндылықтарды түсінеді.

Өзіндік сана-сезім – сананың өзінді білу мен өзіне қатынастың бірлігі ретінде көрінетін бір түрі. Өзіндік сана-сезім сыртқы ортаны және өзінді өзін танудың бейнеленуінен біртіндеп қалыптасады.

Қарым-қатынас үрдісінде адамдар бірін-бірі біліп, біріне-бірі баға береді. Өзгенің осындай бағалауы әр адамның өзін-өзі бағалауынан көрініс

танытатын болады.

Адамның өзін-өзі тануында, оны басқаның бағалау мен ұжымдық бағаның маңызы ерекше. Егер бір адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын сынар жақты бағалау тұрақты сипат алса, онда сол адам өзінің қабілеті немесе мінезі жайындағы осы сынар жақ бағаны малданып алады да соған мойын ұсынады.

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

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

Өз басының қасиеттеріне берген өз баға мен басқа жұрттың бағасын салыстыру да маңызды. Ол өз танымның өзгелердің ойымен бірдей шығу-шықпауын, өзін-өзі не артық, не кем бағалап жүргенін айқындауға мүмкіндік береді.

Бұдан шығатын қорытынды, басқа адамдармен неғұрлым кең қарым-қатынаста болу өз басыңның жағымды және жағымсыз жақтарын жан-жақты салыстыруға, танып білуге көмектеседі екен.

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

Көп ретте, өзін-өзі байқауға есте қалғандар бойынша өзіне-өзі есеп беруді, яғни есте сақталған іздерді немесе қалған оқиғаның барлық мән-жайын, сыртқы жағдайды, өз көңіл күйін, қылықтарын қаз қалпында елестетуге тырысады. Бұл ретте ол құбылыстар арасындағы себептік байланыстарды қалпына келтіруге және оқиғаны жүйелей жаңғыртуға күш жұмсайды. Психологияда мұндай құбылысты ретроспекция (өткенді қалпына

келтіру) деп атайды. Көптеген психологтардың ойынша, интроспекция немесе өзін-өзі байқау әрқашанда тек ретроспекция болып табылады. Бұл, әлбетте, тіпті де бұлай емес. Ретроспекция туралы сол кездегі көңіл, яғни сондағы күйзеліс қайта жаңғырғанын ғана айтуға болады. Мұндайда зейін психикалық іс-әрекет объектісінен субъектіге, сол адамның, яғни сондағы күйзелісіне ауысады. Алайда санада психикалық іс-әрекеттің басқа да түрі болуы – күйзелу мен сол күйзелуді талқылаудың бір мезгілде көрініс табуы мүмкін.

Индивидтер іскерлігі мен дағдылануларына қарай өз психикасын әртүрлі деңгейде байқай алады.

Өзін-өзі тану адамды өз басының жақсы жақтары мен кемшіліктеріне белгілі бір көзқараста болуына әкеліп жеткізеді. Қайсыбір адамдар өз мінезінің дұрыс жақтарын білумен қатар өзінің басындағы кемшіліктерін батыл сынай да алады. Басқалар өзі жіберген кемшіліктер мен қателіктерін көре-біле тұра, оларын жөндегісі келмейді, өз басының кейбір қадыр-қасиетін арқа тұтып, тоқмейілсінуге салынады. Ақырында, өз бойындағы өзгелі іс-қылығын байқамай, тек жаңсақ басуларын жіпке тізіп, өзін не қабілетсіз, не жігерсіз санайтын адамдар да кездеседі.

Өзін-өзі тану адамға өз басын жетілдіру үшін, сондай-ақ өмір және еңбек жоспарларына сәйкес өз іс-әрекетін жолға қойып отыру үшін қажет. Адам өз күшін біле отырып, оны еңбекте барынша тиімді пайдалануға ұмтылады. Бұл үшін ол өзінің қимылы мен әрекетін, қылығы мен мінез-құлқын бақылап және талдап отырады. Адам өзін-өзі бақылау арқылы іс-әрекетіндегі қателіктерін байқайды. еңбегін дұрыс ұйымдастыра алады. Өзін-өзі бақылау жедел сипатта болады және сол сәтте өтіп жатқан әрекетті ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Демек, ол өз бойындағы жақсы мен жаманды аңғаруға, сол арқылы болашақ өмір жолынды құруға көмектеседі. Егер ешқандай күш салу іс-әрекетті жақсартпа алмаса, онда адам өз бойында белгілі бір қажетті қасиетті дамудың немесе қалыптастырудың ұзақ мерзімді жоспарын жасайды.

Өзін-өзі тәрбиелеу адам дамуының жана мүмкіндіктеріне жол ашады. Өзін жетілдірумен айналыса бастаған адам тәрбиелеудің объектісі ғана емес, сонымен бірге субъектісіне де айналады, яғни оны тек қоғам тәрбиелеп қана қоймайды.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. *Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1990. - 25-30б.*
2. *Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. -М., 1986. - 240 б.*
3. *Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. - М., 2000.*
4. *Волков И.В. Психология о педагогических проблемах / Под ред. Проф. А.А.Боданева. - М., 1981. - 56 б.*
5. *Ильин Е.П. Психология. - М., 2004. - 87 б.*
6. *Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. - М., 1997. -*

Резюме

В данной статье раскрываются проблемы самосознания через процесс самопознания.

Summary

This article considers the problems consciousness process by the mean of self-knowledge process.

ТҮЛҒАЛЫҚ ДАМУДЫҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ТҮҒЫРЛАРЫ

Ж.К.Аубакирова -

психология ғылымдарының кандидаты

- С.Аманжолов атындағы ШҚМУ

Әлеуметтік-экономикалық дамудың қазіргі кезеңінде, оқу тәрбие жұмысының жаңару заманында ағарту саласының келешек мамандарды тәрбиелеу, білім беру буынында шешуін күткен келелі мәселелер тұр. Атап айтқанда, ол студенттерді тұлғалық дамыту, психикалық дамуын, даралық ерекшеліктерін, ішкі потенциалын анықтап, жан-жақты зерттеу болып табылады. Сондықтан жоғары мектептерде, студенттерді тұлғалық дамудың психологиялық, педагогикалық зерттеу мәселесін, оның теориялық негіздерін терең ашып, жаңаша құру бағыттарын айқындау қажеттігі шығады.

Бірақ дүниенің әр түкпірінде тұлға психологиясындағы теориялық зерттеу мәселесі, шамамен бір уақытта пайда болып, тарала бастады. Тұлға психологиясының теориялық даму тарихын үш кезеңге бөлуге болады: философиялық-әдеби, клиникалық, экспериментальдық. Осы уақыттан бастап «тұлға» ұғымына анықтамалар беріліп, оны зерттеуде теориялар пайда болды. Алғашында тұлғаны зерттегенде адамның әлеуметтік функциялары, рөлдері анықталды. Сондықтан тұлға қоғамдық қатынастармен тікелей байланысы қарастырылады.

Тұлға психологиясы біздің ғасырдың алғашқы он жылдығында экспериментальдық ғылым болып дамыды. Мұндай даму А.Ф. Лазурский, Г.Олпорт, Р.Кеттел [1] және т.б. ғалымдардың есімдерімен байланысты.

Қазіргі кезде ғылымда «тұлға» ұғымы психология, педагогика, философия, әлеуметтану және т.б. ғылымдардың зерттеу объектісі ретінде жан-жақты қарастырылады, әрбір ғылым өзінің спецификалық аспектілері арқылы мөңгереді. Тұлға - педагогика ғылымында педагогикалық үдерістің, оқудың, тәрбиенің, дамудың объектісі және субъектісі деп қарастырса. Ал философия тұлғаның анықтау маңыздылығы және оның әлеуметтік прогресс кезіндегі қоғамдағы рөліне тоқталады. Экономика тұлғаны өндірістің субъектісі ретінде қарастырып, материалдық және рухани құндылықтарды тиімді бөлудің, сонымен қатар қолданудың көзі ретінде нақтылайды.

Құқықтану тұлғаны құқықтық сананы, норманы, ережені, құндылықты және құқықтық қатынастың субъектісі, әрекетті, тәртіпті қолдаушы ретінде қарастырады.

Психологияда тұлға жайлы көптеген анықтамалар қарастырылған. И.С.Кон зерттеуінде тұлға ұғымы адам баласы индивидтің қоғам мүшесі ретінде, мұндағы әлеуметтік мәнді сипатын жалпылап интегралдау арқылы, оның құнды жақтарын ашып, оған өзіндік мазмұн береді [2].

Б.Г. Ананьев тұлға ұғымын қоғамдық әрекеттің субъектісі және коммуникациясы ретінде түсіндіреді [3].

Л.Д. Столяренко, С.И.Самыгин [4] зерттеулерінде тұлғаға әлеуметтік психологиялық талдау жасау үшін «тұлға», «индивид», «даралық», «адам» ұғымының айырмашылығын анықтау қажеттігі туралы нақтылайды. Ал К.К.Платонов тұжырымында тұлға - сананы және өзіндік сананы дамытушы нақты адам ретінде қарастырады.

П.Е. Кряжев еңбегінде тұлға индивид ретінде, өзінің іс-әрекет позициясын айналасындағыларға байланысты анықтайды. Бұларға еңбекті, әлеуметтік қатар, ұжым мақсатын, басқа адамның тағдырын сипатайды.

А.В. Петровский тұлғаны - қоғамдық индивидумдағы адам, субъект танымы және әлемнің объективті өзгерісі, ақылды тіршілік иесі, сөйлеуді меңгерген және еңбек іс-әрекетіне қабілетті деп анықтайды.

И.С. Кон тұлға адам баласының индивиді қоғамдық дамудың өнімі, еңбек субъектісі, қарым-қатынас және таным, нақты қоғамдағы өмір жағдайына детерминителетіні тағайындалған.

К.К. Платонов ұстанымы бойынша тұлға сананы тасушы болып табылады.

А.Н. Леонтьев бойынша тұлға құрылымын 4 компонентке бөледі:

1. бағыт-бағдар (мотивтері мен нақты қалауы, индивидтің бағыт-бағдарын анықтайды)
2. қабілеттер – индивидуалды психологиялық ерекшеліктер
3. мінез-құлық
4. өзін-өзі бақылау

Тұлға-қоғамдық тарихи онтогенетикалық дамуының ең соңғы сатысында қалыптасады.

Л.И. Божович зерттеуінде тұлға - адам тұлғалық дамуы үшін өзінің іс-әрекетімен қылығын басқара алатын психикалық даму деңгейі бар адам. Толық дамыған адам өз көзқарасымен және қатынасымен ерекшеленеді. Онда қоршаған ортаның кездейсоқ әсіресе тұрақты және тәуелсіз болатын өзіндік-моральдық талаптармен бағаланады.

Л.С. Выготский теориясында тұлға- бұл қоғамдық-тарихи дамудың өнімі. Адам индивид болып дүниеге келеді, жеке адам болып тәрбиелеу және қоршаған ортаның әсерінен қалыптасады.

Р.С. Немов тұжырымында тұлға-индивидуалды қасиеттерді жинақтаған адам.

А.Н. Леонтьев зерттеуінде тұлға-субъектінің мотивациялық қатынастарының жүйесі. Әрбір адам белгілі бір тұлғалық құрылымдардың

біртұтас қасиеттерді жинақтайды.

С.А. Рубинштейн бойынша: Тұлға құрылымы 3 шағын құрылымнан тұрады:

1. Тұлғаның екі тенденциясы – бағыт-бағдары мен қатынасы.
2. Потенциалы мен адамның мүмкіндіктері ретінде қабілеттер.
3. Негізгі үстем және нақты тенденция, яғни мінез-құлық, **тұлға**-адам психикасының жалпы қасиетінің ерекшелігіне байланысты. Жеке адам өмірінің психикалық құрылымы барлық психикалық үдерістің қасиеттерінен тұрады. Олар жеке адамның санасынан өтеді және жеке адамға тәуелді деп тұжырымдалады.

Ал отандық ғалымдар Х.Т.Шерьязданова, С.М.Жақыпов, Қ.Б.Жарықбаев, Ж.И. Намазбаева, А.Р. Ерментаева [5] және т.б. ғалымдардың зерттеу жұмыстарындағы мақсат-міндеттерге, зерттеу құралдары мен әдістеріне және тұлғалық қасиеттердің көпжакты әрі күрделі болуына байланысты тұлға әртүрлі дәйектеленеді. Психология ғылымында тұлға негізгі рөл атқарады. Алғашында тұлға мағынасында адамның әлеуметтік функциялары немесе рөлдері анықталған. Содан бастап тұлға ұғымының мағынасы қоғамдық қатынастар сипатына байланысты үнемі кең тұрғыдан қарастырумен келеді.

Ғалым А.Р. Ерментаева [5] еңбегіне сүйенсек тұлға жайлы көптеген анықтамалардың барлығының ортақ бір тұсы бар екендігіне тоқталып, тұлғаның әлеуметтік қатынастарға араласуы арқылы анықталатындығын нақтылайды. *Тұлға – өзі және әлеумет (өзгелер) үшін мәнді болатын қоғамдағы қатынастар арқылы танылатын және дамитын тұрақты психологиялық қасиеттердің жүйесі ретінде қарастырады.* Сонда, тұлға ұғымының мағынасы негізгі екі жәйтті ескеруді қажет ететіндігі, бірі – адам баласының кез-келгеніне тән сипаттар, бет-әлпеті оның әлеуметтік рөлдерінің, функциялары мен қызметінің мазмұнын анықтамайтындығын, екіншісі – адамдардың әлеуметтік рөлдерінде, функцияларында типтік сипат болатындығын, адамдар өзара қарым-қатынас жасауға қабілетті келетіндігі айтылады. Ғылымда тұлға ұғымының мазмұны адамның барлық иерархиялық құрылым деңгейлерін қамтитындығын тұжырымдайды. Олай болса, біздің зерттеуде осы тұжырымға сүйенеміз.

Психологияда адамды зерттеу мәселесіне байланысты Б.Г. Ананьев төрт деңгейді индивид, тұлға, іс-әрекет субъект, жеке даралықты бөліп, қарастырған [3].

Бұлардың арасында «адам» ұғымы бәрінен де кең әрі жалпыланған мағынаға ие. «Адам» ұғымына «индивид», «тұлға», «субъект» және «жеке-даралық» ұғымдары қамтылады және соған негізделіп анықталады. Адам индивид ретінде ақыл-оймен ерекшеленетін *Homo sapiens* түріне жатады. Индивид болып дүниеге келген адам баласы қоғамдық қатынастар арқылы **тұлға** бола алады. Яғни, индивид қоғамдық қатынастарға тартылып, қоғамның бір мүшесі ретінде жаңа әлеуметтік қасиетке – тұлғалық сипатқа ие болады. Сондықтан тұлғаның қандай болатыны индивидтің дүниеге келгеннен бойында бар биологиялық ерекшеліктеріне емес, тәлім-тәрбие

алған, есейіп-ержеткен әлеуметтік ортасына байланысты.

Адамның сана мен мінез-құлық, жүріс-тұрыстың қоғамдық формасын, адамзаттың қоғамдық-тарихи тәжірибені меңгеру нәтижесінде қалыптасатын әлеуметтік-психологиялық қасиеттер тұлғаны сипаттайды. Адам баласы тұлға болып қоғамдағы өмірдің, тәрбиенің, оқытудың, қарым-қатынастың, өзара әрекеттесудің ықпалынан жетіледі. Бірақ тұлға ретінде дамуды қоғамдық қатынастармен анықтау адамды сыртқы орта ықпалына қатысты енжар объект екен деп түсінуге тірелмейді. Тұлға тек әлеуметтік ықпалдардың ғана өнімі бола алмайды. Оның осы ықпалдарды өзінше қабылдауға, өзгертуге, түрлендіруге мүмкіндігі болады. Адам баласы қоғамдық қатынастарға араласып, белгілі бір дәрежеде белсенді түрде өзінің тұлғалық дамуының әлеуметтік жағдайын жасауға қабілетті келеді. Сондықтан тұлға сипаттамасына қоғам тарапынан болатын сыртқы ықпалдарды түрлендіретін *ішкі шарттардың, жағдайлардың жиынтығы* да қамтылатынын түсіну керек. Бұл ішкі шарттар биологиялық және әлеуметтік қасиеттердің қоспасы болып табылады [5].

Отандық ғалым А.Р. Ерментаева [5] зерттеуінде тұлға дамып, жетілген сайын ішкі шарттарды сипаттайтын қасиеттер тереңдеп, ұлғая түсетіндігі, сондықтан тұлға тек қана қоғамдық қатынастардың объектісі және нәтижесі емес, ол іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, сана мен өзіндік сана-сезімнің белсенді субъектісі болатындығын қарастырады.

В.А. Сластенин, В.П. Каширин [6] зерттеуінде тұлғаның қалыптасуына әлеуметтік жағдайлар *макросоциорта, микросоциорта, тәрбие, іс-әрекет, әлеуметтік өзара әрекет* жетекші рөл атқаратындығын дәйектейді. *Макросоциорта* - мемлекеттік құрылым, қоғамдық даму деңгейі және адамның өмірін, іс-әрекеттің жағдаймен қамтамасыз етумен байланысты. Мұнда идеологияның ерекшеліктері, ақпарат құралдарының, үгіт-насихаттың, саяси-әлеуметтік, этникалық, қоғамдағы әлеуметтік жағдай, орны, халықаралық байланыс, қатынас және т.б. әсері қарастырылады. *Микросоциорта* - адамның өзара әрекеттесетін, тікелей контакт жасайтын, ортасы болып табылады. Мұнда адамның ұзақ мерзімді, әлеуметтік ортамен өзара байланысы жатады (жанұя, достар ортасы, сыныптастары, студенттік топ, өндірістік, еңбектік ұжым, басқада жағдайға байланысты). *Тәрбие*-адамның рухани сферасының дамуы және қалыптасуы үшін арнайы ұйымдастырылған үдеріс. *Тәрбиенің* жанұядағы, мектеп жасына дейінгі мекемелердегі, мектептегі, жоғары оқу орнындағы, өндірістік, еңбектік, адамгершілік, эстетикалық, құқықтық, экологиялық, физикалық, кәсіби және т.б. ерекше бөліп көрсету. *Іс-әрекет* - ойын, оқу, өндірістік-еңбек, ғылыммен аныкталады. Мұндай іс-әрекетке әлеуметтік байланысты, қатынасты, адамның әлеуметтік тәжірибені меңгеруі, шығармашылық және физикалық потенциалын, еркін, мінезін, дағды мен біліктілігін, заттық, тәжірибелік әрекетін дамытуды атауға болады. *Әлеуметтік өзара әрекет* әр-түрлі болып табылады, оның негізгісі басқалармен қарым- қатынас деп саналады.

Тұлға қоғамдық дамудың күрделі және жүйелі феномені ретінде анықталады. Тұлғаның дамуы және қалыптасуы үшін негізгі рөлді қарым-

катынас және адамның әрекетінің басқа түріде атқарады. Мұнда адам баласының тікелей әлеуметтік ортамен, байланысты басқа да іс-әрекеттері орын алады.

А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум [7] зерттеуінде адам қоғамдық тіршілік иелері ретінде дәйектеледі. Алғашқы күнінен бастап, өзіне ұқсайтын тіршілік иелерімен бірлесе өмір сүреді және әлеуметтік өзара әрекетке қатысады. Адамның әлеуметтік қарым-қатынас тәжірибесі, сөйлеуді үйрене бастағанға дейін қалыптаса бастайды. Мұндай тәжірибе әлеуметтік өзара әрекет үдерісіндегі субъективті меңгеру болып табылады. Сонымен қатар тұлғаның ажырамас бөлігі болып қалыптаса бастайды. *Әлеуметтану* үдеріс, осыған орай меңгеру нәтижесі. Осыған сәйкес келешекте индивид әлеуметтік тәжірибесін белсенді игере алады. Әлеуметтану үдерісі адамдардың қарым-қатынасымен және бірлескен іс-әрекетімен ажырамастай байланысты.

Тұлғаның әлеуметтенуі - адамның әлеуметтік және әлеуметтік-психологиялық нормаларды, ережелерді, функцияларды, құндылықтарды, жалпы қоғамдық тәжірибені меңгеру деп дәйектеледі. Бұл адамның материалдық және рухани мәдениетті болып табылады. Тұлғаның әлеуметтік және тұлғалық қатынасты меңгеруі арқылы даму және қалыптасу үдерісі деп саналады. Ол нақты өмір жағдайына және іс-әрекеттеріне байланысты болады.

Адам әлеуметтану процесінде әлеуметтік тәжірибені меңгереді, қоршаған әлемінің мағынасын түсінеді, осыған орай өзінің әлемдегі орнын сезіну көрініс табады. Сонымен бірге *тұлғаның мағыналық білім жүйесі* қаланады деп санауға болады. Бұл процесс жанұяда басталады, кейін мектеп жасына дейінгі мекемеде, мектепте, жоғары оқу орнында, өндірісте, жалпы ақпараттық құралдар және өзіндік білім алу арқылы дамып, өз жалғасын табады.

Әлеуметтану, маманың тұлғалық дамуы және қалыптасуы өзара байланысты *үш үдеріске* қатысты екені белгілі. Бірінші адам баласының жалпы әлеуметтануы, тұлғаның қалыптасуы болып табылады. Сондықтан азаматтық, қоғамдық норманы, ережені, адамгершілік құндылықтарды, эстетикалық, саяси, қоғамдық, діни және басқада мағыналы сипатағы жүйесін меңгеру болып табылады.

Екіншіден тұлғаның кәсіби рөлдік әлеуметтануы, алайда адамның кәсіби рөлдік функциясын, құндылықтарын, нормаларын, қатынастарын т.б. меңгерумен байланысты.

Үшіншіден тұлғаның кәсіби дамуы, адамның кәсіби іс-әрекетін, мамандығын, кәсіби шеберлігін меңгеру дәрежесімен дәйектеледі.

Тұлғаның кәсіби рөлдік әлеуметтануы және кәсіпқорлық, тұлғаның жеке, арнайы, кәсіби әлеуметтану жиынтығының құрылымы болып табылады.

Тұлғаның дамуы және қалыптасуы, әр-түрлі «Мен»-бейне тұлғасы, «Мен»-физиологиялық, «Мен»-әлеуметтік, «Мен»-іс-әрекеттік, «Мен»-адамгершілік, «Мен»-кәсіби, «Мен»-жанұямен және т.б. қалыптасуымен байланысты болады. Ал «Мен»-бейне тұлғасының жүйесі, «Мен»-

тұжырымының тұлғалық мазмұнды жиынтығымен сипаталады. Адам өзін көрсетудің нақты жүйесі негізінде басқа адамдармен қатынасын және өзара әрекет жасайды. Мұндай қатынас өзіне де байланысты болады. Бұл адамның «Мен» - өз бейнесі, тіпті ішкі қарама-қайшылықтың болуына қарамастан. Олай болса «Мен»- бейне тұлғасының сапалық және сандық сипатамасы, маманың «Мен»- тұжырымының тұлғалық дәрежесінің күрделігін көрсетеді. Адамның «Мен»- тұжырымы өзі туралы кең тұрғыдағы көз-қарасы болып табылады, немесе психологияда мұны «өзінің теориясы» деп атайды. Психологияда «Мен»-тұжырымының екі формасын бөліп көрсетеді, «Мен»-идеальды және реальды. Тұлғаның кәсіби «Мен»-тұжырымы немесе «Мен»-кәсіби түрлері жиі кездеседі. Тұлғаның кәсіби «Мен»-тұжырымында реальды тұжырымды болады.

Тұлғаның «Мен»- идеальды және реальды тұжырымы сәйкес келмейді, тіпті кей жағдайда міндетті түрде айырмашылықтар болуы тиіс. Мұндай қарама-қайшылық позитивті немесе негативті нәтиже көрсетуі мүмкін. Тұлғаның «Мен»- идеальды және реальды тұжырымы арасындағы қарама-қайшылық өзара қатынас қақтығысына әкелуі мүмкін. Алайда тұлғаның «Мен»- идеальды және реальды тұжырымы арасындағы қарама-қайшылық, кейде тұлғаның өзін-өзі жетілдіруге және дамуға ұмтылуына негіз болады. Өзіндік бағалауды «Мен»-тұжырымының аффективті-компоненті ретінде қарастыруға болады. Адамның қатынас жүйесіндегі өзі туралы білімі жайырақ дамып бастайды. Бірақ тұлға құрылымындағы өзіне қатынасында негізгі орын алады.

Тұлғаны сипатайтын тағы бір атрибутция, бұл *белсенділік* болып табылады. Тұлға әлеуметтік және басқа жағдайдың пассивті емес өнімі деп анықталады. Тұлғаның белсенділігі адамның өз әрекетіне және болып жатқан жағдайға байланысты өмірлік позициясы, алатын орны анықталады. Адамның мақсаты және мотивациясы мінез-құлқында және іс-әрекетінде, әрекет тәсілдерінде көрініс табады. Психологияда тұлға алдымен *не, қалай, неліктен және не үшін* деп қандайда бір әрекет жасайды, іске асырады, нәтижесі көрініс табады және оыған сәйкес өзін бекітетіндігі дәйектеледі.

Г.М. Андреева [8] еңбегінде жалпы психология тезистерін негізге ала отырып, тұлға болып *дүниеге келмейді, жүре қалыптасады* деп тағайындайды. Осыған сәйкес адамның алғашқы күнінен бастап, әлеуметтану мазмұнына қарай тұлғаны қалыптастыру үдерісі ретінде қарастырады. Тұлғаның қалыптасуына маңызды болып табылатын үш сферасын бөліп көрсетеді. Осыған орай, тоқталатын болсақ іс-әрекет, қарым-қатынас, өзіндік таным деп анықтайды. Мұндай үш сфера индивидтің қоршаған әлеммен әлеуметтік байланысын артыру, кенейту үдерісі ретінде сипаталады.

Р.С. Немов, А.Г. Маклаков [9,10] т.б. ғалымдардың зерттеуінде тұлға құрылымына қабілет, темперамент, мінез, еріктік сапа, эмоция, мотивация, әлеуметтік бағдарды жатқызады. *Қабілет* адамның индивидуальды тұрақты қасиеті, әр-түрлі іс-әрекет түрлерінде жетістікке жетуді анықтайды. *Темперамент*-адамның психикалық үдерісінің динамикалық сипаты болып

табылады. *Мінез*-адамның басқа адамдарға қатынасының сапасын анықтайтындығы нақтыланады. *Эмоция және мотивация* – іс-әрекетке ниеттенудің жиынтығы, *әлеуметтік бағдар*-адамдардың сенімі және қатынасы деп сипаталады.

А.Г. Ковалев тұлға құрылымын төмендегідей бөліп көрсетеді:

- темперамент (табиғи қасиет құрылымы);
- бағытылық (қажетілік, қызығушылық және идеалдар жүйесі);
- қабілет (интеллектуалдық, еріктік және эмоционалдық жүйе жиынтығы);

Ал К.К. Платонов зерттеуінде тұлға құрылымын төртке бөледі:

- тұлғаның бағытты
- тәжірибе (кәсіби, көркем т.б.)
- психикалық үдерістің индивидуальды ерекшеліктері (таным, эмоция, ерік)
- биопсихикалық қасиет (темперамент және тұлғаның патологиялық өзгерістері).

К.К. Платонов бойынша тұлғаның негізгі құрылымы және иерархиясы 1.1 кестесінде көрсетілген.

1.1 кестесі

К.К. Платонов бойынша тұлғаның негізгі құрылымы және иерархиясы

Құрылымы	құрылымы	әлеуметтік және биологиялық қатынас	Спецификалық түрінің қалыптасуы	Психологиялық анализдің қажетті деңгейі
тұлғаның бағытты	Көзқарас, сенім, идеал, ұмтылыс, қызығушылық, тілек	Негізгі рөлді әлеуметтік қатынас атқарады, биологиялық мүлде жоқ	Тәрбие	әлеуметтік-психологиялық
тәжірибе	әдет, дағды, біліктілік, білім	әлеуметтік-тің мәнділігі жоғары	Оқу	Психология -педагогикалық
психикалық үдерістің индивидуальды ерекшеліктері	Зейін, ерік, қабылдау, ойлау, түйсік, эмоция. ес	әлеуметтік жиі мәнді	Жаттығу	Индивидуальды - психологиялық
Биопсихикалық қасиет	Темперамент, жыныстық, жас ерекшелік, фармакологиялық шартты қасиет	әлеуметтік мүлде жоқ	шынығу	Психофизиологиялық нейробиологиялық

В.Н. Мясисев тұжырымында тұлғаның бағытары даму деңгейімен, тұлға құрылымы және жүйке-психикалық реактивті динамикасымен (темпераментпен) сипатталып зерттеледі. Тұлға құрылымы-тұлғаның жеке сипаты, мотивациясы, қатынасы және тұлғаның тенденциясы болып табылады.

А.Адлердың зерттеуіндегі тұлға теориясы, тұлғаның индивидуальды теориясы немесе индивидуальды психологиясы деп дәйектеледі. Ғалымның теориясы фиктивті финализм, артықшылыққа ұмтылыс, қанағаттанбау сезімі және компенсация, әлеуметтік қызығушылық, өмір стилі, креативті «Мен» түсінігімен байланысты анықталған.

Б.Г. Ананьев [3] тұлғаның құрылымына келесі қасиетерді енгізеді:

- индивид қасиеттерінің анықталған кешен байланысы (жас ерекшелік-жыныстық, нейродинамикалық, конституциялық-биохимиялық);

- индивидуальды қасиетке қатысты, психофизикалық функция динамикасы және органикалық қажетілік құрылымы деп анықтайды. Индивид қасиетінің жоғарғы интеграциясы, темперамент және нышанда көрініс табады;

- статус және әлеуметтік функция - релі;

- мінез-құлық мотивациясы және құндылық бағдары;

- қатынастың құрылымы және динамикасы.

Тұлғалық қасиет интеграциясы адамның мінезінде және оның бейімділігінде байқалатындығы анықталды.

Б.Г. Ананьев [3] бойынша, тұлғалық құрылым индивидуальды психологиялық даму үдерісінде қалыптасады, үш жазықтықты қамтиды:

- 1) психофизиологиялық функцияның онтогенетикалық эволюциясы;

- 2) іс- әрекеттің қалыптасуы және адамның даму тарихы, еңбек, таным, қарым-қатынас субъектісі ретінде қарастырады.

- 3) адамның өмірлік жолы (тұлға тарихы).

Б.Г. Ананьев [3] тұлға құрылымы екі принцип негізінде құрылатындығын анықтады: - субординациялық немесе иерархиялық, сондықтан өте күрделі жалпы әлеуметтік тұлға қасиеті, өте ұсақ, жеке әлеуметтік және психофизиологиялық қасиетке тәуелді болады;

- кординациялық, өзара әрекет бастамамен жүзеге асады, корреляциялық қасиет еркін дәрежесінде мүмкін, яғни автономды әрбіреуіне қатысты.

А.Н. Леонтьев зертеуінде тұлға және оның құрылымы, іс-әрекеттің иерархикалық қатынаспен анықталады және сипатталады. Іс-әрекет мазмұнынан кейін, мотив ара қатынасы байқалады. Мұнда негізі мотивтің мағыналы және мотивтік стимулдың ара қатынасында болып табылады.

Э. Эриксон [9] еңбектерінде тұлғаның жаскөзңдерге байланысты даму тұжырымында нақтыланады. Ғалым зертеуінде дамуға байланысты *эпигенетикалық принципке* сүйенеді. Адам баласы дүниеге келгеннен кейін, өмірінің соңғы сәтіне дейінгі уақытта, генетикалық алдын ала анықтау стадиясына сәйкес, міндетті түрде тұлғалық дамуға байланысты осы кезеңен өтетіндігі туралы тұжырымдайды. Э. Эриксон адам дамуына байланысты,

сегіз өмірлік психологиялық дағдарысты бөліп сипатайды: 1. бірінші фаза (сәбилік, өмірінің 1 жылы) баланың қоршаған ортаға сенімі немесе сенбеушілігімен сипатталады; 2. екінші фаза (ерте балалық шақ: 2-3 жас аралығы) автономдылық, ұялушылық, күмәнданумен сипатталады; 3. үшінші фаза (мектепке дейінгі кезең: 4-5 жас аралығы) инициатива немесе күнә сезімі; 4. төртінші фаза (мектеп кезеңі: 6 жастан 11-12 жасқа дейін, яғни жыныстық жетілуге дейінгі кезең) құндылық сезімі, еңбекқорлық немесе толымсыздық кешені сипатталады. 5. бесінші фаза (жастық шақ) тұлғалық өзіндік анықтау, индивидуальды конформизмге қарама-қайшы; 6. алтыншы фаза (20-30 жас аралығы) жақындасу, сырластық, изоляция немесе ниеттестік; 7. жетінші фаза ұрпақ камқорлық және тәрбие (30-40 жас аралығы ересек кезең) немесе өзіне тұйықталу деп сипатталады; 8. сегізінші кезең (40 жастан жоғары) өткен өміріне қанағатану немесе уайымдаумен сипатталады.

Э. Эриксон концепциясында тұлғаның дамуы стадияның алмасыуымен байланысты дәйектеледі. Әрбір стадияда адамның ішкі әлемінде сапалы өзгеріс болады. Мұндай өзгеріс адамның қоршаған адамдармен қатынасына радикальды өзгеріс енгізеді. Осыған сәйкес тұлға дәл осы кезеңдегі дамуға қажетті жаңаны меңгере бастайды. Оның тұлғалық құрылымында өз рөлін атқарады. Адамның келесі өмір кезеңінде сақталады.

Э. Эриксон бойынша тұлғаның жанақұрылымы нақты анықталған стадияда, тұлғаның дамуында алдыңғы дайындалған үдерістердің қатысуымен байланысты болатындығы тұжырымдалған. Жаңаның пайда болып және бекітілуі, тек қана өткен стадияға сәйкес келетін психологиялық және тәртіптік жағдай туғызғанда мүмкін болады. Адам тұлғалық дамуы және қалыптасуы барысында тек қана жағымды сапаларды меңгермейді, сонымен қатар жағымсыз сапаларда болатындығын дәйектеді. Э. Эриксон концепциясында тұлғалық дамудың екі бағыттын көрсетгі: қалыпты және анамальды. Адам өмірінде таза күйінде бұл екі бағыт мүлде кездеспейтіндігін, бірақ нақты белгіленген полюсқа сәйкес адамның тұлғалық дамуында аралық варианттарын көруге болатындығын анықтады (1.2 кестесі).

1.2 кестесі - Э. Эриксон бойынша тұлғаның даму сатысы

Даму сатысы	Әлеуметтік қарым – қатынас орыны	Тұлғадағы полярлық сапа	Прогрессивті дамудың қорытындысы
1.Нәрестелік кезең (0 – 1)	Ана немесе оны алмастырушы ересек	Әлемге сенушілік – әлемге сенбеушілік	Энергия және өмірлік қуаныш
2.Ерте балалық шақ (1-3)	Ата-аналар	Дербестік – ұят, күмәндану	Тәуелсіздік

3. Мектепке дейінгі шақ (3 - 6)	Ата — анасы, ағасы, апайы	Инициатива — немқұрайлық, күнә	Максатқа талпынушылық
4. Мектеп кезеңі (6 — 12)	Мектеп, көршілер	Күзиретілік — толымсыздық кешені	Білімді және іскерлікті меңгеру
5. Жасөспірімдік кезең (12-20)	Топтағы құрбылары	Тұлғаның идентификасасы — қабылдамау	Өзіндік анықтау, адалдық, және шыншылдық
6. Ересектік жас (20-25)	Достары, сүйіктісі	Жақындық-изоляция	Әріптестік, махаббат
7. Орта жас (25-65)	Мамандық, өз үйі	Өнімділік-тоқырау.	Шығармашылық және қамқорлық
8. Кәрілік жас (65 жастан кейін)	Адамгершілік, жақындары	Тұлғаның тұтастығы-үміт үзу	Ақылдылық

А.В. Петровский зерттеулерінде тұлға дамуын интегралдау үдерісі ретінде әр-түрлі әлеуметтік топтарды қарастырады.

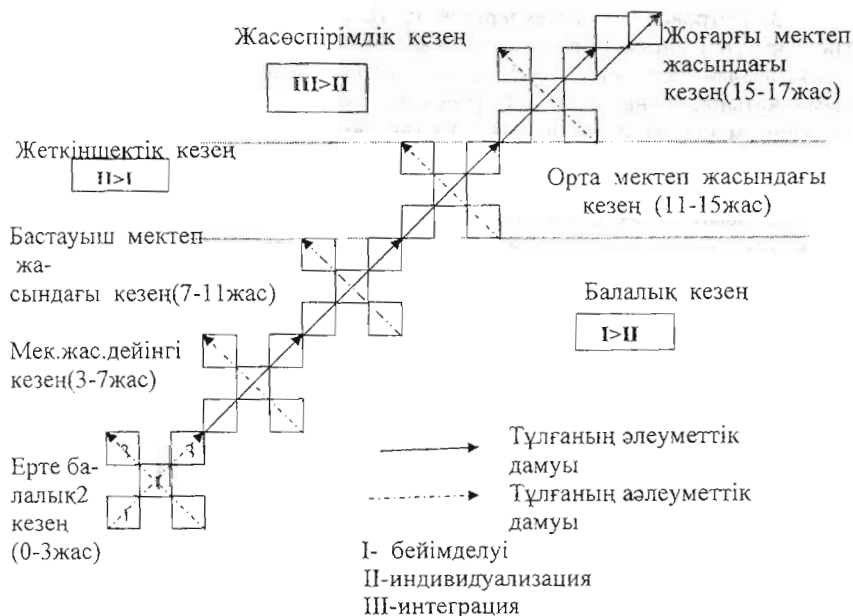
Тұлғаның қалыптасуы *референттік топ* мүшелерінің баламен ерекше қарым — қатынаста анықталады. Референттік топ басқалармен салыстырғанда бала үшін маңызды орын алады. Осыған орай бала референттік топтың құндылығын, моральдық норманы және мінез — құлық формасын қабылдайды. Әрбір жасерекшелік этаптарында бала жаңа әлеуметтік топқа қосылады, осыған сәйкес осы топ референттік болып табылады. Алғашында бұл жанұя, одан кейін бала — бақшадағы топ, мектептегі сынып және ресми емес жеткіншектік топ деп дәйектейді. Әрбір осындай топқа өзінің іс-әрекеті және ерекше қарым-қатынас стилі тән болады. Баланың топпен «іс-әрекет-жанама түрдегі» өзара қатынасы және оның тұлғалық қалыптасуына әсер етеді.

Бала тұрақты жаңа топқа қосылғанда, ол бәрінен бұрын сол топтың басқа мүшелері сияқты, топтың нормаларын меңгереді, іс әрекетін құралдарын және формаларын игеретіндігі анықталады. Осыған сәйкес балада басқаларға ұқсау қажеттігі туады. Бұл әлеуметтік топтағы тұлғаның алғашқы қалыптасуының бірінші фазасы — *адаптациялық фаза*. Баланың бейімделу нәтижесіндегі топтағы басқа балаларға ұқсауға тырысуы, өзінің индивидуальды белгілерін жоғалтуға әкеледі, әрине мұндай өзгеріс қарама-қайшылықты туғызады. Баланың өзінің индивидуальды ерекшеліктерін максималды көрсету қажеттілігіне қанағатанбауы, екінші фазаның *индивидуализацияның* туындауын әкеледі. Бала топта өзінің индивидуальды ерешеліктерін көрсету тәсілдерін қарастыра бастайды. Үшінші фаза тұлғаның топтағы *интеграцияның* пайда болуымен байланысты анықталады. Бала топтың дамуына қажетті индивидуальды ерекшеліктерін сақтауға

тырысады. Өзінің қажеттіліктерін топ өміріне үлес қосатындай мәнділігін артырады. Ал топ өзінің нормасын өзгертіп, оның құнды тұлғалық даму ерекшеліктерін қабылдайды.

Әрбір фаза тұлғаның топтағы дамуына байланысты спецификалық қиыншылықтар туғызады. Осыған орай бала бейімделудегі қиыншылықты жеңе алмаса, онда балада тұлғалық сапалардың мынандай түрлері: тұйықтық, өзіне сенімсіздік, конформдылық, талапсыздық пайда болуы мүмкін. Ал егер бала екінші фазадағы қиыншылықтардан шыға алмаса, онда топ баланың индивидуальды ерекшеліктерін қабылдамайды. Сондықтан ол негативизмнің, агрессивтіліктің, жасқаншақтық, адекватты емес жоғары бағалаудың дамуына әкелу мүмкіндігі дәйектелген. Топтағы дезинтеграция баланы топтан ығыстырады немесе оны изоляцияға әкеледі. Бала мұндай ығысудан немесе изоляциядан шыға алмайды. Керісінше, баланың топтағы ойдағыдай интеграциясы, ұжымдағы жоғары деңгейдегі дамуға, яғни ұжымшылдықты тұлға қасиеті ретінде қалыптасуға түрткі болады. Бала әлеуметтік және аәлеуметтік топтарға қатысуы мүмкін. Жасерекшелік этаптарына байланысты 1.3 кестеде, дамудың екі варианты, берілген (А.В. Петровский бойынша).

1.3 кестесі - А.В. Петровский бойынша тұлғалық даму кезеңдері



Баланың әр-түрлі жасерекшелік этаптарына байланысты жүйелі түрде әр түрлі әлеуметтік топқа қосылады. Осыған сәйкес баланың жеңіл немесе қиын бейімделуі, индивидуализациясы және интеграциясы қат-қабат

қайталанып отыратындығы ескеріледі. Сондықтан осының нәтижесінде тұлғаның тұрақты құрылымы қалыптасады.

Бала тұлғалық дамуда нақты әлеуметтік ортада, әр-бір жасерекшелік этаптарында үш фазадан өтеді.

А.В. Петровский бойынша бала балалық шақта ортаға бейімделеді, жеткіншектік жаста өзіндік индивидуализация қалыптасатындығын, осыдан кейін жасөспірімдік кезеңде қоғамдағы интеграцияның дамитындығын дәйектейді.

Әдебиеттер:

1. Психология индивидуальных различий. Тексты.- М., 1982. (Факторный анализ личности (Р. Мейли): 84-100. Классификация личностей (А.Ф. Лазурский): 179-198. Психологические типы (К. Юнг): 199-218.)
2. Кон Н.С. Общение и самосознание. // Социально - психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. - М., 1971. - С.85-108.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды // Гл. IV. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Под ред. А.А.Бодалева. - М.- Воронеж, 1996. - С.196-280.
4. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. - 576 с.
5. Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындаудың негіздері. - Өскемен: ШҚМУ баспасы, 2007. - 404 б.
6. Сластенин В.А. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М., 2007.- 480 с.
7. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. - СПб.: Питер, 2005.- 432 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1998. - С. 69-83, 334-336.
9. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. - 4-е изд. - М.: Владос, 2000. - Кн.2. Психология образования. - 606 с.
10. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2007.- 583 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д., Теории личности. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608 с.

Резюме

В статье рассматривается психология развития личности студентов.

Summary

Problems of future teachers' self-actualization are come under review in this article.

КИКІЛЖІН ЖАҒДАЙЛАРЫНЫҢ ПАЙДА БОЛУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАРЫ МЕН СЕБЕПТЕРІ

М.А.Куаналиева -

*Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы психология
кафедрасының психология магистрі, аға оқытушы*

Кикілжіндер себебін анықтау проблемасы оларды шешуде өзекті орын алады. Кикілжіннің қозғаушы күштерін білмеу оған тиімді әсер етуде қиындық келтіреді. Кикілжіндерді талдау олардың пайда болу себептерінің дамудағы қозғаушы күштерін білуге мүмкіндік береді.

А.Я. Анцупов пен А.И. Шипиловтар тұлғаралық кикілжіндер себептерін төмендегідей жіктеп көрсетеді: қиын өмірлік жағдайларды қабылдау; қалыптаспаған өмірлік құндылықтар мен принциптер; үнемі тұрақсыздық, тұрақты бағдар мен мінез-құлық жүйесін терістеу; жағдайды шынайы түсінбеу, икемді бола алмау; пессимизмі; өз әрекеті мен мінез-құлқын дұрыс басқара алмау; қажеттіліктерді қанағаттандыруға байланысты өз мүмкіндіктерін бағалай алмау; өзін-өзі жетілдіруінің жетіспеушілігі; өзін-өзі дұрыс бағалай алмау; не асыра бағалау, не төмен бағалау; мәселелердің проблемалардың көптігі, уақытында оларды шеше алмау; бәрін бірден және тез орындауды қалауы, әсіресе қиын проблеманы; үнемі өтірік айту; шектен тыс үнемі стрессте болу. Стресс күйіндегі адам жиі жағдайда кикілжінге барады. Стресс көп жағдайда тұлға ішлік кикілжін себебі, әрі салдары болады. Ерекше шамадағы стрессті ескерту әлеуметтік және тұлғаралық кикілжіндерді ескертуде маңызды шарт болады [1].

Интрапсихалық феномен ретінде кикілжінді дәстүрлі сипаттау З.Фрейдтің "Я" и "Оно еңбегінде " қарастырады. Кикілжіннің пайда болуының бастапқы күші - адамның ішкі табиғатындағы қарама-қайшылығында деп түсіндіреді. Психоаналитикалық бағыттағы еңбектерінде басты назар аударатын мәселе, ішкі кикілжін, ішкі кикілжіндердің санадан тыс сипаттары көп қаралады. Жеке адамдардың мәселесін және қиыншылықтарын түсіну кілті мынада - сыртқы жағдайлардан гөрі, адамның мінез-құлқы, көбінесе өзінің ішкі ерекшеліктерімен шарттанды деп қаралады [2].

З.Фрейдтің психоанализ теориясында жеке адамның ішкі кикілжіні ішкі санадан тыс психикалық күшінің қатысуымен анықталады. Жеке адамның санадан тыс ішкі кикілжіндердің психикалық күші, қорғаныс механизмдерінің бірі- «либидо» болып табылады. Сондықтан, З.Фрейд өзара жеке адамдық кикілжін себебін іздестіру санадан тыс сферада қарау керектігін айтты [2].

А.М. Матюшкиннің пікірінше, қорғаныс механизмдері адамның өзін өзі қорғап қоймай, сонымен бірге өмірдің қиыншылықтарынан ысылып шығуына, жеңіп шығуына көмектесе алады. Олар көбінесе алдын-ала мәселені шешуге жол ашып және өміріне қауіпті жағдайларынан ысылып шығуына көмек бере алады [3].

Кикілжінді жәйттер - бұл кикілжіңнің пайда болу жағдайларына байланысты болады. Кикілжінді жағдайлардың туындауына қарама-қарсы позициялы жақтардағы қандай да бір сылтаудың болуы, қайшылықты мақсатқа талпынуы, оған жету жолында әр түрлі тәсілдерді қолдануы, қызығушылықтардың, тілектердің сай болмауы жатады. Кикілжінді осындай жағдайлардың өрістеуіне өзгермелі сыртқы әсерлер, тұрткі немесе инцидентті жағдайды керек етеді. Қандай да бір жағынан біреуіннің әрекетін белсендіріп сипаттайды, тіпті басқа қырынан қызығушылығына әдейі жасамада қысым көрсетеді. Инцидент қатысушының тілектерінен тәуелсіз туындауы да мүмкін, ол кездейсоқ, объективті себептердің ізімен немесе өзара әрекеттің нәтижесінде пайда болады.

А.Я. Анцупов пен А.А. Малышев ерекшелеп бөлген төрт психологиялық факторлар мен себептер тобы бар [4]. Олар кикілжіңнің пайда болуына және дамуына көмектеседі. Ол топтар: объективті, әлеуметтік-психологиялық, жеке тұлғалық және ұйымдасқан –басқарушы болып бөлінеді:

Объективті- субъективті кикілжің себептері- адамдардың қызығуы, бағдары, пікірлер қақтығысатын жағдайда әкелетін әлеуметтік өзара әрекет жағдайлары болып табылады. Объективті себептер кикілжің алды жағдайдың құрылуына себепші. Субъективті себептер жеке-тұлғалық, психологиялық ерекшеліктерге байланысты. Кез-келен жағдайда кикілжінді немесе кикілжінді емес шешімді таңдау мүмкіндігі болады.

Ол бірқатар себептерге байланысты: біріншіден, адамдардың дұрыс өмір сүруі үшін қажет материалды және рухани байлықтың жетіспеушілігінен. Екіншіден, әлеуметтік қайшылықтарды шешуде құқықтық және тағы басқа да нормативті процедуралардың жасалмауынан үшіншіден, адамдардың өмір сүруі барысында материалды және рухани қызығуларының соқтығысы.

Әлеуметтік-психологиялық кикілжің себептері қатарына адамдардың тікелей өзара әрекет етуіне байланысты себептер жатады. Мысалы, тұлғааралық және топаралық коммуникацияда ақпараттың бұзылуы не жоғалуы.

Ақпараттың едәуір бөлігі санадан тысқары деңгейде болады және сөзбен мүлдем берілмейді. Адамдардың дұрыс бір-бірін түсінбеуі олардың арасындағы кикілжіңнің тууына себеп болуы мүмкін. Әрі кикілжің екі адамның рөлдік өзара әрекетке дұрыс түспеуіне де байланысты. Әрбір адам қоршаған ортамен өзараәрекетте оншақты рөлді ойнайды. (бала, қыз, әке, күйеу, бастық, бағынушы тағы басқалары) және психологиялық сәйкестік те кикілжің себебі болуы әбден мүмкін.

Кикілжіңдердің жеке-тұлғалық себептері. Бұл ең алдымен оның мүшелерінің даралық-тұлғалық ерекшеліктеріне байланысты. Әлеуметтік өзара – әрекет процесінде адамдар белгілі бір мінез-құлық, қарым-қатынас нұсқаларының диапазоны болады. Бұл нұсқалар мүмкін болатын, қалаулы, қаламайтын, мүмкін болмайтын болады. Егер де партнердің шынайы мінез-құлық қалаулы, мүмкін болатын шеңберде жүзеге асса, онда өзара әрекет

кикілжіңсіз өтеді.

Кікілжіңдерді ұйымдасқан – басқарушы себептері. Бұл себептер ұжым, топ мекемелердің құлылуы, жүзеге асуымен байланысты және ситуативті-басқарушы, жекелік-функционалды, функционалды-ұйымдасқан кезеңдерге тәуелді болды. Құрылымдық-ұйымдасқан себептер мекеме құылымының оның іс-әрекетіне сәйкес келмеуіне туындайды.

Функционалды-ұйымдастырушы себептер ұйымның функционалды байланыстарының қоршаған ортамен тиімсіздігінен пайда болады.

Жекелік-функционалды кикілжің себептер жұмысшы, не қызметкердің тиісті қызмет орнына кәсіби сай келмеуінен туындайды (тәжірибесінің жоктығы, кәсіби білімінің таяздығы).

Ситуативті – басқарушы себептер жетекшілер мен қол астындағылардың басқару мәселелерін шеше алмауда туындайды. Басқаруда қате шешімге келу және жұмысшылардың оны орындамауы кикілжіңге әкеліп соғады.

Кікілжіңді болдырмау үшін қандай психологиялық факторларды ескеріп білу керек?

1. Жауапкершіліктің жоғарғы сезімі – адамның жағымды қасиеті. Ерекше жауапкершілік тұлғашылық кикілжіңдерге әкеліп соғады. А.Я. Анцупов пен А.И. Шипиловдың еңбектерінде келесі мәліметтерді келтіреді: «әр адам өз өмірін басқаруда өз мүмкіншіліктерін түрліше бағалайды. Кейбіреулері не болса да өзіне байланысты деп тоқсан пайызын санайды. Енді біреу тағдырдан, нақты жағдайлар мен өзге объективті факторлардан көріп, өз өмірін тек отыз пайызға басқарады. Әрине, өз өмірін сырт жағдайлардан тәуелсіз деп санайтын адам жиі кикілжіңде болады. Бар нәрсеге өзін кінәләуга болмайды, анда-санда жағдайға сүйену керек [1].

Адам-әлеуметтік жан иесі, сондықтан өмір бойы ол айналадағылармен жарысады. Біздер өз жетістіктерімізді банкир, кәсіпкер, бизнесмендер жетістіктерімен салыстырамыз, мұның барлығы кикілжің жағдай өзімен-өзі жарысу кикілжіңге әкелмейді. Жеке табыстарыңыз бен сәтсіздіктеріңізді салыстыра бастаңыз және жақсыға ұмтылыңыз.

Адам қанағалықты өз өміріне қанағаттанса, ол соғұрлым кикілжіңге аз барады. Қанағаттану субъективті критерийлер негізінде қалыптасады. Адам өз өмірін өзгелермен салыстыра отырып бағалайды, көп жағдайда сол адамдардың проблемаларын байқамайды, ал ол туралы ең алдымен ойлану керек.

«Талпыныс деңгейінің азаюы кикілжіңге түсуді азайтады. Егер де адам табысқа оңай жетсе, ол өз алдына қиын мақсаттар қояды, оған жетеді. Егер де ол стресс туғызса, онда міндетті түрде талпыныс деңгейін қайта қарастыру керек. Адамның кикілжіңдегі оның денсаулығына да байланысты. Егер адам ауру болса, оған стресске қарсы тұру қиын, ол айналадағыларға сезімтал, тік болады. Сондықтан да, дене саулығы, әрі психологиялық саулық кикілжіңдерді болдырмау шарасы болып табылады.

Бизнесте және келіссөз сферасында өте кеңінен қолданылатын танымал Томас-Килмен тұжырымдамасы, онда кикілжіңді жағдайларда көрінетін адам

мінез-құлықтың бес стратегиясын қарастырады. К. Томастың айтуынша кикілжінді өз уақытында шешу керек. Кикілжінді шешу мақсатында идеялды кикілжіңсіз жағдайлар, көбінесе адамдардың толықтай гармонияда жұмыс істеген кезінде болады- кикілжіннің шешу мақсаты осындайда жақсы көрінеді. К.Томас айтуынша, кикілжінді менгерудің келесі аспектілеріне мінез-құлықтың қандай нақты көңіл бөлу керек. Кикілжінді жәйттерде адамдарға тән формалары бар, оның бірі жемісті және деструктивті болып табылады.

Адамдардың жүріс-тұрысының типін кикілжінді жәйттерде К.Томас сипаттау арқылы кикілжінді реттейтін 2-өлшемді моделді қолдану керектігін айтады, оның өлшеу негізі кооперация болып табылады, яғни адамның көңіл-күйі адамның қызығушылықтарымен тығыз байланыста, әсіресе кикілжінді жәйтті немесе өзінің қызығушылығын қорғау екпінімен сипаттайды.

Осыған сәйкес негізгі өлшемдер бойынша К.Томас кикілжінді реттеудің келесі тәсілдерін бөліп шығарады: біріншіден бәсекелестік қызығушылықтарын қанағаттандыруға ұмтылуы; екіншіден бейімделу-бәсекеге қарама-қарсы басқалар үшін өзінің қызығушылықтарын құрбан етуге даяр; үшіншіден компромисс- ымыраға келу; төртіншіден қашу-бәсеке ұмтылу жағдайлары, өзінің мақсатына жету тенденциясы; бесіншіден ынтымақтық - екі жағы да бірдей толықтай қанағатқа ие, жәйттерге қатысушылары альтернативтілікке әкеледі [8].

К.Томастың айтуы бойынша, кикілжіннен қашу да екі жақтың ешқайсысы да жетістікке жетпейді; бәсекелесу мінез-құлықтың формасында, бейімделу және ымыраға келу немесе осыған қатысушылардың біреуі ғана жетістікке жетеді, қалғандары жеңіліске ұшырайды немесе екі жағы да жеңіліп ымыраға келіп, бір-біріне жол береді. Тек ынтымақтастықта ғана екі жақ та жетістікке жетуі мүмкін деп сипаттайды. К. Томастың өзінің сұрақнамасында, яғни жүріс-тұрыстың типтерін айырмашылығын анықтау да бесіншісінің мүмкін болатын әр варианты кикілжінді жәйттерде индивидтердің жүріс-тұрысындағы бірінші пікірінен тұрады. Әр түрлі пікірлер жұптан топталған, оның әрқайсысы зерттеушінің пікірді өз таңдауы бойынша қалайды, бұл оның жүріс-тұрысқа тән айқын типін анықтауға мүмкіндік береді. Бұл жағдайларымыз қазіргі кезде нарықтық экономикада кикілжінді жәйттерді анықтауда кеңінен қолданылады.Томас тұжырымдамасының рөлінің маңызды өте зор. Адам мінез-құлықтың типтік формасын ажыратуға мүмкіндіктер бере алады [5].

Қазіргі кезде кикілжін мәселелерімен айналысатын көптеген ғылыми салалар бар екені белгілі. Зерттеуші ғалымдардың кикілжіндерді шешу тәсілдері мен түрлері онымен шектеліп қоймайды. Өйткені, кикілжіндерді зерттеу мәселелері сонғы уақытта өзекті мәселеге айналып отыр. Әсіресе психологтар оның мәнін кеңінен ашып түсіндіруге, теориялық жағынан дамуына көп күш салуда.

Дегенменде, бұл мәселеге келгенде психология ғылымының көптеген салаларының алатын орны ерекше деуге болады. Өйткені кикілжінді

жәйіттердің педагогикалық психологиялық, этнопсихологиялық, саяси - психологиялық, конфликтологиялық, әлеуметтік-психологиялық негіздерімен олардың теориялық - әдіснамалық аспектілерін жан-жақты қарастырып зерттеудің мәні зор. Заман ағымына қарай кикілжіндерді шешу тәсілдері мен жолдарын, оның пайда болуы мен себептері мен факторларын меңгеру қоғамның әр түрлі сфераларында да және өмірде қолдану мәселелері және оған деген сұраныстардың туындауы да заңдылық. Олай болса, болашақта кикілжіннің педагогикалық психологиялық, әлеуметтік- психологиялық, этнопсихологиялық мәселелерін де жан-жақты зерттеп қарастыруды керек етіп отырмыз.

Әдебиеттер:

1. Аңуупова А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. - М., 1999. -С.206.
2. Фрейд З. «Я»и «Оно». Труды разных лет. - Тбилиси: Мерани, 1991. - Кн.1.- С. 390.
3. Психологические самообразования, читая зарубежные учебники. /Под. ред. А.М.Матюшкина. - М., 1992.-С. 332-390.
4. Аңуупов А.Я., Малышев А.А. Введение в конфликтологию. - Ужгород, 1995.
5. Психологические тесты. /Под.ред. Ахмеджатов Э.Р. - М., 1996. - 174с.

Резюме

Статья об особенностях одной из актуальных проблем человеческой жизни - о проблеме факторов и причин возникновения конфликтных ситуаций. Рассматриваются различные типологии конфликтов и способы их разрешения в нашей жизни.

Summary

The article about peculiarity of the present pays attention of interest problems human life — is problem of conflict situations. This is problem of conflict situations, examine different types of conflicts and methods of their solving in our life.

ӨЗІНЕ-ӨЗІ ҚОЛ ЖҰМСАУ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПРОБЛЕМА РЕТІНДЕ

А.С.Қунакбаев –

медицина ғылымдарының кандидаты, профессор,

Н.И.Ләпбаева –

социология ғылымдарының кандидаты, доцент

Қоғамдағы адамдар өте алуан түрлі. Біздің әрқайсымыздың өз өміріміз бар, өзіндік проблемаларымыз, қызығушылықтарымыз, алдағы күнге құрған жоспарларымыз бар. Десек те, біздің бәрімізді біріктіретін ортақ нәрсе де бар. Ол – бақытты болуға ұмтылу, бәріміз де бақытты болғымыз келеді. Бірақ, осы бақытты болудың жолдары, тәсілдері бар ма деген сұрақ әркімді мазалайтыны анық. Осыған байланысты біз бір-бірімізге түрлі ақыл-кеңестер береміз, мынаны былай істеу керек, оны солай жасау қажет, сонда дұрыс болады, сонда дұрыс жолмен жүресің т.б. сияқты. Бірақ, өзгенің ақылын тыңдауды көп адам ұната бермейді. Бұл жағдайда әсіресе жастар жағы басқаның ақыл-кеңесіне құлақ асуды жөн көрмейді. Осыдан келіп олар түрлі келеңсіз жағдайларға ұрынып жатады. Осындайда «өзің білмесең өзгенің ақылын тыңда» деген көнеден келе жатқан халық мәтелі еріксіз еске түсетіні анық. Теріс жолға түсушілік, соның ішінде нашақорлық, жезөкшелік, қылмыс жасау, өзіне-өзі қол жұмсау, ішімдікке салыну бүгінгі таңда біздің қоғамымызда, әсіресе жастар арасында белең алған, дабыл қақтырап құбылысқа айналып отыр. Осылардың ішінде, әсіресе өзіне-өзі қол жұмсау біздің қоғамымызда соңғы уақыттарда өте көбейіп кетті.

Бұл жоғарыда атап көрсеткендерді әлеуметтану ғылымында девиантты мінез-құлық деп атайды. Сондықтан ең алдымен девиантты мінез-құлық жөнінде қысқаша тоқтала кеткеніміз жөн болар. Әлеуметтану ғылымы әр түрлі әлеуметтік процестерді зерттеуде және оларды түсіндіруде көптеген жетістіктерге қол жеткізді. Сондай құбылыстардың бірі – осы девиантты мінез-құлық болып табылады. Девиантты мінез-құлық - қоғамда қалыптасқан әлеуметтік нормалар мен ережелерге сәйкес келмейтін мінез-құлық, яғни ауытқыған мінез-құлық болып табылады. Девиантты мінез-құлықтың түрлері өте көп: оқудан немесе еңбектен жалтару, үйден қашып кету, алкоголизм, суицид (өзіне-өзі қол жұмсау), қоғамға жат, жыныстық мінез-құлық, түрлі қылмыс жасау және т.б. Бұлардың қайсысын алып қарасак та, біздің Қазақстан қоғамында өте өзекті мәселенің біріне айналып отыр. Сондықтан бұл мәселелерді ғылыми тұрғыдан қарастыру, оларды шешудің жолдарын анықтау, оның алдын-алу әлеуметтанушыларға, психологтарға, медицина саласының мамандарына, құқықтанушыларға және т.б. мамандарға үлкен міндет жүктейді.

Кез-келген қоғамның бүкіл өмірі дерлік ауытқушылықтың болуымен сипатталады. Әлеуметтік ауытқу, яғни, девиация кез-келген қоғамда немесе әлеуметтік жүйеде болады. Сондықтан мұндай ауытқулардың себептерін таба білу, олардың әр түрлі жағымсыз формаларын болдырмаудың жолдарын

ізвестіру қазіргі заманғы қоғамдағы әрбір адамға тән болуы тиіс.

Девиацияның себептерін, оның формалары мен салдарларын анықтау – қоғамға әлеуметтік бақылау жасау мен оны басқарудың маңызды құралы болып табылады.

Ауытқыған мінез-құлық проблемаларын анықтауда, оны зерттеп қарастыруда ең алдымен әлеуметтендіру процесіне басты назар аударған жөн.

Әлеуметтендіру – бұл мәдениеттің элементтерін, әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды меңгеру арқылы жеке адамның қоғамға, түрлі қауымдастықтарға бірігу процесі. Соның негізінде тұлғаның әлеуметтік мәні бар белгілері қалыптасады. Осы процесс барысында сәбидің адамдық тұлғаға айналатыны белгілі.

Бірақ, осы әлеуметтендіру процесі әрдайым біз ойлағандай, табысты түрде жүзеге аса бермейді. Индивидтің әлеуметтендірілуінде әркез ауытқушылық орын алып отырады. Ауытқыған, сәтсіздікке ұшыраған әлеуметтендіру процесі девиантты мінез-құлықтың себептерінің бірі болып табылады. Дегенмен, ауытқудың кейбір формалары уақытша немесе кездейсоқ құбылыс түрінде (ауру, мас болу және т.б.) және де тіпті ұзаққа созылған, тұрақты жағдай түрінде де (дене кемістіктері, невроз, психоз сияқты) қалыпты жағдайда өткен әлеуметтендіру процесінде де ұшырасып жатады. Сондықтан ауытқыған мінез-құлықты мидың патологиясымен байланысты, аномальды мінез-құлықтан ажырата білу керек.

Жақын уақыттарға дейін «әлеуметтік ауытқу» термині біздің санамызда тек қана криминалды құбылыстармен – қылмыс жасаумен, маскүнемдікпен, нашақорлықпен, жезөкшелікпен және т.б. байланыстырылып келді. Бұл кездейсоқтық емес, өйткені бұлардың бәрі барлық жерде де, барлық кезде де өмір сүріп тұрған әлеуметтік нормалардан ауытқушылық болып есептеледі. Бірақ осыған байланысты бір сұрақ туындайды: тек осындай құбылыстарды ғана әлеуметтік ауытқу деп есептеу керек пе және девиация дегеніміздің өзі не?

Әлеуметтік ауытқу проблемасын криминология, құқықтық статистика, әлеуметтану және басқа ғылымдар зерттейді. Соның ішінде әлеуметтану ғылымы девиацияның барынша ортақ себептері мен салдарларын, оның әлеуметтік процестердің дамуына ықпалын анықтаумен айналысады, ұтымды түрде бақылау жасаудың жолдарын көрсетеді, экономикалық, әлеуметтік және саяси шаралардың көмегімен мұндай мінез-құлықтың алдын-алуға және оны болдырмауға мүмкіндік жасайды.

Девиация категориясын анықтап отырып, белгіленген нормалардан кері шегінудің бағыттары әр түрлі екендігін атап көрсету қажет. Бұл кері шегінулер пайдалы ауытқуларды да, сондай-ақ тәртіп бұзатын (дезорганизирующий) қылықтарды, әлеуметтік патологияны – яғни, барынша тұрақты, қоғам мен тұлға үшін қауіпті мінез-құлықты да қамтуы мүмкін. Сөйтіп, девиация (әлеуметтік ауытқу) дегеніміз – бұл белгілі бір қоғамда қалыптасқан нормаларға немесе мойындалған шаблондарға және мінез-құлық стандарттарына жауап бермейтін адамдардың, әлеуметтік топтардың

қылықтары, жүріс-тұрыстары. Сондықтан, әлеуметтік нормалар деп белгілі бір қоғамдық жүйе үшін заңды болып табылатын құбылыстар мен процестердің сипаттамасын түсінген жөн.

Ауытқыған мінез-құлық тұжырымдамасының пайда болуы француз әлеуметтанушысы Э.Дюркгеймнің есімімен байланысты. Ол өзінің бүкіл қызметі барысында қоғамдағы реттілік пен ретсіздіктің себептерін айқындауға айрықша көңіл бөлді. Әлеуметтік интеграция қай кезде болады, яғни қоғамның мүшелері немесе әлеуметтік топтар ондағы өмір сүріп тұрған нормаларға ерекше мән бергенде, өздерінің өмірлерінде осы нормаларды басшылыққа алғанда әлеуметтік бірігу орын алады. Егер индивид жалпы (ортақ) нормаларды сақтағысы келмейтін болса, онда аномия пайда болады, яғни, бұл дегеніміз – қоғамның мүшелерінің айтарлықтай бөлігі өздеріне міндеттелетін нормалардың бар екендігі жөнінде біле тұрып, оларға бей-жай, қалай болса солай қарайтын қоғамның жай-күйі. Бұл жағдай қоғамның әлеуметтік құрылымының күрт өзгеруімен, мысалы, күтпеген жерден экономиканың өрлеуімен немесе оның дағдарысқа ұшырауымен байланысты орын алуы мүмкін.

Қазіргі жағдайларда ауытқыған мінез-құлықтың негізгі формаларына қылмыс жасауды, алкоголизмді, нашакорлықты, суицидті жатқызуға болады. Девиацияның осы атап көрсеткен әрбір формасының өзіндік ерекшеліктері бар. Осылардың ішінде қазіргі кезде біздің қоғамымызда жиі кездесетіндерінің бірі – *суицид*. Суицид - өзін-өзі өмірінен айыру ниеті, өзін-өзі өлтірудің жоғары тәуекелі. Ауытқыған мінез-құлықтың пассивті типтегі бұл формасы өмірдің шешілуі қиын немесе шешілмейтін мәселелерінен қашып құтылудың, өмірдің өзінен қашудың тәсілі болып табылады.

Әр түрлі тарихи кезеңдерде және әр түрлі қоғамдарда бұл құбылысқа түрліше баға берілді. Кейбір қоғамдарда өзін-өзі өлтіруді айыптады, діни көзқарас тұрғысынан алғанда, ол – үлкен күнә деп есептелді, тағы бір қоғамдарда ол белгілі-бір жағдайларда міндетті деп есептелді, мысалы, Үндістанда жесір калған әйелдердің өзін-өзі өртеп жіберуі, яғни, сати дәстүрі. Нақты суицидтік актілерді бағалауда көп нәрсе оның себептері мен жағдайларына, тұлғаның ерекшеліктеріне байланысты болды.

Өзіне-өзі қол жұмсауға ғылыми талдау жасаудың негізгі үш бағыты бар /1/. Өмірден саналы түрде кетуге ғылыми талдаудың объектісі ретінде бірінші болып назар аударғандар философтар болды. Философтар үшін өмір мен өлім мәселесі болмыстың маңызды мәселелерінің бірі болып табылады. Философтар өзіне-өзі қол жұмсау мәселесін өмірдің мәні, тандау еркіндігі және т.б. сияқты басқа да философиялық проблемалармен байланыста қарастырды. Мәселен, антикалық дәуірдің стоиктері өзіне-өзі қол жұмсаудың болуы мүмкіндігін адамның қиын өмір жағдайларының алдындағы жоғары тандау көрінісі деп есептеді. Қазіргі заманғы мәдениеттің құбылысы ретінде өзіне-өзі қол жұмсауға ерекше назар аударған экзистенциальдық философияның өкілдері болды (мысалы, Альбер Камю).

Өзіне-өзі қол жұмсау феноменіне психологтар да аз көңіл бөлген жоқ. Олар өзін-өзі өлтіруге бейімділік қандай да бір психологиялық

ауытқушылықтармен байланысты емес пе, сол жағына назар аударды. Бұл бағыттың шеңберінде З.Фрейдтің тұлғаның психосексуалдық дұрыс дамымауы туралы тұжырымдамасы кеңінен таралды.

Ал, өзіне-өзі қол жұмсауды зерттеудің үшінші, әлеуметтанулық тәсілінің негізін қалаған жоғарыда атап көрсеткеніміздей, Э.Дюркгейм болатын. Философтар өзіне-өзі қол жұмсауды жеке дара деңгейде қарастырған болса, Дюркгейм аталмыш құбылысты бұлайша зерттеуден бас тарта отырып, ол суицидтің әлеуметтік детерминанттарына басты назар аударды, яғни, ол өзіне-өзі қол жұмсауды әлеуметтік феномен ретінде қарастырды. Дюркгейм психологиялық ауытқулары бар адамдардан мұндай әрекетті көп күтуге болатындығы жөніндегі постулатты да жокқа шығарған жоқ, дегенмен, бұл құбылыстың мәнін түсіндіретін негізгі факт ол емес екендігін мәлімдеді. Оның пікірі бойынша, мұнда ең маңызды болып табылатыны – қоғамның ықпалы. Ауытқыған мінез-құлықтың басқа да түрлері сияқты өзіне-өзі қол жұмсау да индивид пен тұлғаның өзара қарым-қатынасындағы терең қарама-қайшылықтарды айғақтайды. Қазіргі кезде өзіне-өзі қол жұмсау әлеуметтік-психологиялық проблема ретінде біздің қоғамымызды да қатты алаңдатууда.

XXI ғасырдың басында суицид проблемаларын зерттеуші ғалымдарға көп ықпал еткен нақ осы әлеуметтанулық тәсіл болды. Өзіне-өзі қол жұмсаудың ең кең таралған классификациясын ұсынған да Дюркгейм болды. Оның негізінде адамды өзін-өзі өлтіруге итермелейтін себепті көрсету – яғни әлеуметтанулық өлшем жатыр. Дюркгейм өзіне-өзі қол жұмсаудың *эгоистік*, *альтруистік*, *аномиялық* деп аталатын түрлерін бөліп көрсетті. Өзіне-өзі қол жұмсаудың эгоистік типі көбіне отбасылық проблемалармен байланысты. Мысалы, отбасында баланың болмауы салдарынан отбасылық жұп өздерінің бар ынтасын осы бір мұқтаждық пен қажеттілікке барынша аудара бастайды. Бұл индивидуализм адамның өзінің тілек-қалауларын оның айналасындағы адамдардың қажеттіліктерімен сәйкестендіруін тоқтатуына алып келеді. Сөйтіп, ол адам өзінің қалауы оны қанағаттандыруға деген мүмкіндіктермен сәйкес келмеген кезде өзін өлімнен бөліп тұратын шекаралардан өтіп кетеді.

Өзіне-өзі қол жұмсаудың альтруистік деп аталатын типі эгоистік типке толықтай қарама-қарсы тип болып табылады. Егер эгоистерде бәріне себепші болатын жоғары индивидуализм болса, ал альтруистік өзіне-өзі қол жұмсауда керісінше адам өзінің индивидуалдылығын жоғалтады, тұлға үстінен жоғары құндылықтар үшін оны құрбан етеді. Қандай да бір топтың бөлшегіне айнала отырып, бұл адам осы топтың талаптарына сөзсіз бағынады. Бұл ең алдымен салт-жоралық, әдет-ғұрыптық сипаты бар өзіне-өзі қол жұмсауға тән. Бұл тип өте ерте замандардағы архаикалық қоғамдарда кең таралды. Бірақ, қазіргі заманғы қоғамдарда да ұжымдық дәстүрлермен байланысты өзіне-өзі қол жұмсауларды кездестіруге болады. Мысалы, суға батып бара жатқан кемені тастап кетуден капитанның бас тартуы, күресте өзін-өзі құрбан ету (жапондық камикадзе) және т.б. Альтруистік өзін-өзі қол жұмсауға адамдарды күш-қуатының молдығы және құмарлығының күштілігі итермелейді.

Өзіне-өзі қол жұмсаудың аномиялық типінің негізінде қоғамдық дағдарыстар жатыр (саяси төңкерістер, экономикалық дағдарыстар және т.т.). Мұндай жағдайларда кез-келген адам өмірдің күтпеген өзгерістеріне бейімделе алмайды. Қоғамның шырқының бұзылуы адамдар арасындағы өзара қарым-қатынастар теле-тендігінің бұзылуына алып келеді. Сөйтіп қандай да бір бағыт-бағдардың болмауы өзіне-өзі қол жұмсаудың санының өсуіне әкеп соқтырады.

Суицид қазіргі кезде көп дәрежеде жоғары дамыған елдерге тән болып отыр және қазіргі таңда оның санының өсу тенденциясы байқалады. Адамның суицидтік белсенділігі белгілі бір уақыт аралығымен байланысты. Айталық, көктем-жаз мезгілі – үдемелі кезең, күз-қыс мезгілі – мұндай белсенділіктің төмендеу кезеңі. Бұл кезеңдерді өз уақытысында Э.Дюркгейм атап көрсеткен болатын; сондай-ақ өзіне-өзі қол жұмсаудың санының артуы сейсенбіге сәйкес келсе, оның азаюы – сәрсенбі, бейсенбіге сәйкес келеді; ал аптаның соңы еркектер үшін қауіпті. Өзін-өзі өлтіруші еркектер мен әйелдердің ара салмағы «сәті түскен» (удавшийся) өзіне-өзі қол жұмсау барысында шамамен 4:1-ді құраса, ал, оған әрекет қылуда бұл көрсеткіш 4:2-ні құрайды екен, яғни еркектердің суицидтік мінез-құлқы көбіне қайғылы жағдайға душар етіп отырады екен /2/.

Зерттеулердің көрсетіп отырғанындай, суицидтік мінез-құлыққа адамды жыныстық ерекшеліктері, жас мөлшері, отбасылық және әлеуметтік жағдайы сияқты сипаттамаларының ерекшелікті қисындасуы итермелейді. Өзіне-өзі қол жұмсау көбіне 55 жастан кейінгілер мен 20 жасқа дейінгілер арасында жиі ұшырасады. Қазіргі таңда тіпті 10-12 жастағы балалар да өздеріне өздері қол жұмсауда. Суицидтік мінез-құлық көбіне қалада, соның ішінде қоғамдық иерархияның жалғыз және түпкі полюстерінде жиі көрініс беретіндігін әлемдік тәжірибе айғақтап отыр. Қазіргі таңда өзіне-өзі қол жұмсаудың дәне басқа да әлеуметтік ауытқушылықтардың артуының себептері өте көп және алуан түрлі. Соның ішінде оның бір себебі әр түрлі әлеуметтік патологияның таралуымен байланысты. Сонымен қатар айта кеткен жөн, суицидтік мінез-құлықтың әлеуметтік ауытқудың басқа формаларымен де, мысалы, ішімдікке салынумен, нашақорлықпен де байланысы бар екендігі сөзсіз. Сондай-ақ, психикалық аурулардың көбеюі, халықтың генетикалық фондының нашарлауы да бұған үлкен әсерін тигізіп отыр.

Америкада өзіне-өзі қол жұмсауды «кара феномен» деп атайды. Бүкіләлемдік Денсаулық сақтау Ұйымының мәліметтері бойынша Қазақстан өзіне-өзі қол жұмсаудың саны бойынша бүгінгі таңда үшінші орынды иеленеді екен. Бүкіләлемдік Денсаулық сақтау Ұйымының келірген деректері бойынша жыл сайын әлемде бір миллионға жуық суицид орын алса, оның сегіз мыңы Қазақстанның үлесіне тиеді екен және олардың басым бөлігі еңбекке қабілетті жастағы адамдар екен. Егер дүниежүзінде әрбір 40 секунд сайын өзіне-өзі қол жұмсау орын алса, Қазақстанда әр сағат сайын осындай жағдай орын алады /3/. Қоғамдағы қиын әлеуметтік-экономикалық жағдайлар, баспананың қымбат болуы, жұмыссыздықтың көбеюі, қарызға

белшеден бату - осының бәрі қазіргі таңда адамдарға кері әсерін тигізуде. Сондықтан кейбір адамдар осы ауыртпалықтардан шығудың оңай жолын іздейді. Қандай қиындықтар орын алса да, ең алдымен сабырлық керек. Барлық осындай жағдайларға қызуқандылықпен емес, байыппен қараған жөн. Бұл тұрғыдан алғанда көп нәрсе ұлттық тәрбиеге келіп тіреледі, яғни ұлттық тәрбие бала өмірге келгеннен кейін емес, керісінше, бала анасының құрсағында жатқанда басталуы керек. Ол үшін отбасылық өмірге үлкен дайындықпен келу керек. Соның ішінде, баланы өмірге әкелуге ерлі-зайыптылар алдын-ала даярлануы керек. Бұл жерде ең алдымен олар өздерінің денсаулығына көңіл бөлуі қажет. Жоғарыда атап көрсетілген жағымсыз жайттар көбіне сәбидің жүйке жүйесінің ақауларымен де байланысты болып келеді. Ал бұл ата-аналарға балаларының алдында үлкен жауапкершілік жүктейді. Содан соң бала өмірге келгеннен кейін оған берілетін тәрбие мен әлеуметтендіру процестерінің де алатын орны ерекше. Міне, көбіне балалар мен жастар арасында орын алып отырған өзіне-өзі қол жұмсау проблемасының себептері өте көп. Сондықтан, суицидпен күрес, оның алдын-алу әрбір қоғам мүшесінің міндеті болуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. www.krugocvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/SAMOUBISTVO_SUL
2. Фролов С.С. Социология: курс лекций. - М.: Гардарики, 1999. - С. 35.
3. Жанабаев Бауыржан. Казахстан: одно самоубийство в час. // ZONA. KZ. 25 ноября. - 2009.

Резюме

В статье рассматривается суицид как социально-психологическая проблема.

Summary

In article suicide as a socially-psychological problem is considered.

БАЛАНЫ МЕКТЕПТЕГІ ОҚУҒА ДАЙЫНДАУДЫҢ КЕЙБІР ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БАҒЫТТАРЫ

А.С.Косшыгулова -

СНС НИИ психологии КазНПУ им. Абая

Елімізде болып жатқан әр түрлі бағыттағы өзгерістер егеменді еліміз жаңа ХХІ-ғасырдың табалдырығын аттап, білім беру жүйесін дамытуда біршама табыстарға қол жеткізуде. Жаңа ғасыр бәсеке ғасыры болғандықтан, әсіресе оқушының психологиялық даму ерекшеліктерін қалыптастыру қоғамның өзекті мәселелерінің бірі болмақ. Еліміздің болашақ азаматтары әрекетінің негізі ретінде мемлекет идеологиясының бағдарын анықтауда адамгершілік тәрбиесінің маңызы зор болғандықтан, адамгершілік мәдениеті қазіргі заманға тәрбиелік деңгейінің негізгі өлшемі болып табылады. Қазақстан Республикасының Білім беру жүйесін реформалау барысында әрбір баланы мектептегі оқу және әлеуметтік ортаға еркін бейімделе алатындай жағдай жасау аса маңызды міндет. Демек, қазіргі талап бойынша мектептің бірінші сыныбына келетін балалардың физиологиялық жағынан мықты, адамгершілік, мәдениеттілік, еңбексүйгіштік қасиеттері мол, ерік-жігері күшті, жұмыс қабілеттеріне ие, білімге қызығушылық сипаттары мол болуы қажет. Сондықтан да мектеп пен мектепке дейінгі мекеменің, ата-аналардың басты міндеті - баланы мектептегі оқуға, мектеп өміріне даярлау.

Мектепке алғаш бару - бала өміріне үлкен жаңалық, өзгеріс енгізеді, қоғамдағы жаңа орынға көшуі мен өсіп-жетілуінің бір бастамасы. Баланы мектепке дайындау дегенде көптеген ата-аналар балаға әріптерді және санауды үйретумен ғана шектеледі. Әрине баланың оқуға дайындығын ақыл-ойының даярлығымен ғана шектеліп қоймай, оның оқуға психологиялық жағынан даярлауды қарастыру қажет. Яғни, бұл баланың мотивациялық-қажеттілік және психикалық үрдістерінің дамуы оқуда, қарым-қатынаста қиындыққа кезікпеуіне мүмкіндік береді. Бұл қауырт кезеңде мектеп бірінші күннен бастап оқушыға бірнеше талаптар қойып және баланы ұқыптылық пен зейінділікке тәрбиелейді. Сондықтан да балалар оқу ісіне машыктануға, қимыл-әрекеттерінің ықтиярлы басқарылуы қабілетін, ақыл-ой еңбегін, максаткерлігін, дағдысын қалыптастыруға аса көңіл бөлінеді.

Мектепке дейінгі баланың өмірінде әлеуметтік, психологиялық жағынан және физиологиялық жағынан да қиын кезең. Бұл кезеңде мектеп өмірімен танысады, әлеуметтік ортасы өзгеріп және оқушының жаңа әлеуметтік рөлін меңгере бастайды. Белгілі орыс психологтары А.Н.Леонтьев, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская мектепке даярлау ұғымына баланың оқу тапсырмаларын түсінуін, әрекеттерді орындау тәсілдерін меңгеруін, ерік қасиеттерінің дамуын, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау дағдыларын, мұғалімді тыңдау, материалды еске сақтау біліктілігін жатқызады. Е.Е. Кравцова мектептегі оқуға психологиялық даярлығы бұл баланың дамуында «қарым-қатынас» негізгі ролді атқарады деген тұжырымға келді. Ал Л.И. Божович мектепке келетін баланың таным

қызығушылықтары дамыған, әлеуметтік ортаға ене алу біліктілігі және оқуға деген ынтасы болу қажет деген пікірге келді. Р.В. Овчарова тұжырымдамасында, мектептегі оқуға дайын бала өзінің әрекеттерін жоспарлап және бақылай алады, қоршаған дүниенің заңдылықтарын, заттардың жасырын қасиетін бағдарлайды, оларды өз әрекеттерінде қолдана алады, басқа адамды тыңдай біледі және логикалық ойлау тәсілдерін орындай алу біліктілігін жатқызады.

Сонымен бірге баланың сөйлеу тілінде кемістіктің болмауы және өзіне сөйлеген сөздің мағынасын түсініп, өзінің ойын жеткізе алуы қажет. Бала өзбетімен сөйлем құрастырып, ұқсас дыбыс тіркестерін анық айта алуы маңызды. Әрбір бала әңгімені құрастырумен қатар әрі бала заттарды, суреттерді, әрекеттерді бейнелеп және оның мазмұнын айтып беруі қажет. Яғни, баланың сөздік қорының мөлшері, таным үрдістерінің дамуы.

Мектепке келген бала оқимын деген ниетпен мектеп табалдырығын аттайды. Бірақ кейде бала оқуға барғым келеді дегенмен, оның мотиві әртүрлі болады. Біреуі мектепте көп бала бар және онда көңілді десе, біреуі партаға отырғысы келгендіктен мектепке баруы мүмкін. Алайда мұндай ықыласпен мектепке келген балалар, біраз уақыттан кейін мектептің катал тәртібіне және күнделікті оқу сабақтарына шыдай алмайды. Жалпы, бала оқу үрдісінің өзіне қызығуы қажет. Сонда ғана бұл баланың таным қызығушылықтарының дамуына, жаңа білім алуына мүмкіндік жасайды. Сонымен бірге бала мұғалімдермен, балалармен қарым-қатынас жасау үшін қажетті қасиеттердің қалыптасуы аса маңызды. Яғни, оқу әрекеті ұжымдық сипат болғандықтан, әрбір бала құрдастарымен қарым-қатынас жасай алуға, бірге жұмыс істеуге дағылануы керек. Кейбір балалар жаңа ұжымға тез еніп, балалармен тез тіл табысып кетеді. Ал кейбіреулері көпке дейін құрбыларымен тез тіл табыса алмағандықтан, ұжымнан тыс қалып, жалғыз жүреді. Сондықтан баланың ұжымда өзіне тиісті орын алуы, оның қарым-қатынасына әсер етеді. Сөйтіп берілген құраушылар баланың басқалармен қарым-қатынас арқылы мектепте оқытуға, мектеп оқушысының рөлі арқылы балалар тобымен ойлау дайындығын дамытады.

Мектеп өмірі баладан эмоциональдық тұрақтылықты талап етеді. Оқушылар арасында келіспеушіліктер, реніштер және конфликттік жағдайлар жиі кездеседі. Әсіресе ерке балалар мұғалімнің ескертулерін ауыр қабылдайды, яғни мектепке барудан бас тартады, жылайды және т.б. әрекеттер арқылы көрінеді. Баланың өз бетімен шешім қабылдай алатындай және еріктілікті дамытуға жағдайлар жасап және бір жұмысты аяқтамай келесі жұмысқа кірісуіне рұқсат етпей, кез-келген істі аяғына дейін жеткізуге үйрету керек. Швейцар психологы Ж. Пиаженің пікірінше «Баланың мектептегі оқуға дайындығының ең жоғары деңгейі бұл баланың кеңістікте және уақытта бағдарлай алып, өзін басқа адамның позициясында сезіну біліктілігінің қалыптасуы», - деген. Яғни, мектепке дейінгі баланың кеңістікті және уақытты қабылдай алуы, оның оқу материалын меңгерудің жолын жеңілдетеді. Баланы оқуға дайындауда үлкен және кіші моторикасына ерекше мән берген жөн.

Ғалымдардың айтуынша баланың саусақтарының дамуы ақыл-ойы мен сөйлеуінің қалыптасуында маңызды роль атқарады. М.М. Кольцова өзінің еңбектерінде «Бала мектепке барар алдында көру-моторлы координациясы біршама дамыған болуы тиіс және қолдың саусақтары мидың сөйлеу аймағы болып табылады» деген. Яғни, бала жүгіріп, секіріп допты лақтырып және ұстап алу әрекеттерін еркін орындап, қайшымен, қарындашпен, қыл-қаламмен жұмыс істеу біліктілігі дамыған болуы керек. Балаға сурет салғызу, әртүрлі заттардан құрастыру, пластилинді илеу баланың саусақтарын дамытып қана қоймай, ойлау қабілетін де дамытады.

Сурет сала алмайтын және пластилинмен жұмыс істей алмайтын баланың жазуға икемі болмайды. Кез-келген 5-6 жастағы бала 3 минуттан артық жаза алмайды тез шаршап қате көп жіберетін болады және 2-3 минут сайын баланың қолын демалдырып отыруды қатал есте сақтағаныңыз жөн. Бала жазу дағдыларын меңгеруде әрбір жетістігін мақтап «Сенің қолыңнан келеді,біз көмектесеміз», «Сен істей аласың» деген сенімділік сөздерді жиі айтуыңыз қажет, өйткені қуатты сөздер баланың табысқа жетуіне әсерін тигізеді.Бала жазу жазуда қарындашты немесе қаламды дұрыс ұстап үйретуіңізді ұмытпаңыз. Сонымен бірге баланың сөйлеуін дамытуда сурет бойынша сөйлем құрастыртып, ертегілерді немесе әңгімелерді оқып, кітаптағы суреттерге зейін қойып қарауына аса мән беріңіз және «Мына суретте не бейнеленген? Адамдардың аты кім? Олар не істеп жатыр?» деген сұрақтарды қою арқылы кітапқа қызығушылығын арттыруға болады. Ата-ана баласын санауға үйретуде «Үстелде неше кесе? Суретте неше доп? Киімде неше түйме?», - деген сұрақтар қойып баланы санауға жаттықтыруға болады. Мектепке дейінгі баланың оқу материалын меңгеруде, кеністікті және уақытты қабылдай алуы маңызды рөл атқарады. Сөйтіп, бала мектепте оқудың жаңа жағдайларына еркін ене алатындай дайындықтан өтеді. Мектепке дайындық баланың үйлесімпаздылығынан туындайтын кезде онтайлы мүмкіндіктері арқылы жан-жақты тәрбиеленуі мен дамуын талап етуі бала оқу және тәжірибе мәселесін шешу үшін өзіндік білімін пайдалануы, танымдық әрекеттері мен ойлануы жеткілікті даму деңгейін көтерілуі тиіс.

Баланың мектептегі оқуға психологиялық дайындығын анықтау диагностикасын практик психолог немесе педагогикалық және даму психология саласындағы маман өз мойына алады. Өйткені психодиагностикалық және психокоррекциялық жұмыстардың жүргізудің қыр-сырын тек психолог қана біледі. Психологтың міндеті психодиагностиканың әдістемелерін қолдану арқылы және зерттеу нәтижелеріне сүйеніп, 6 жастағы баланың оқуға дайындығын анықтайды. Яғни, баланың оқуға дайын немесе әлі дайын еместігі жайлы қорытынды жасалынып, оқуға дайын емес балалармен таным үрдістерін дамыту мақсатында индивидуалдық және топтық сабақтар ұйымдастырылады. Сонымен бірге коррекциялық – дамыту жұмыстарын жүзеге асыруда бағдарлама құрылады. Ал педагогтарды оқу жылдың басында болашақ бірінші сыныптағы балалардың мектептегі оқуға психологиялық зерттеуде

алынған нәтижелермен таныстырады.

Әсіресе мектептегі оқуға дайын емес балалардың жағдайларына ерекше көңіл бөліп, қандай оқушылармен жұмыс істеу керектігін жайлы ақпарат алып және оқу-тәрбие үрдісінде жұмыс істеудің әдіс-тәсілдерін өзбетімен немесе психологтың көмегімен таңдауға болады. Мектепке дайын емес балаларды оқытуда оқушыларды жиі мадақтап, оқуда баланың табысқа жетудің жағдайларын тудыру керек. Сабақ барысында оқушылар бір орында отырудан әбден жалығады. Оларға эмоциялық бәсеңдеу қажет болған соң айғалайды. Сондықтан сабақта қозғалыс ойындарды тиімді қолданып және сергіту сәттерін жиі өткізіп тұрған дұрыс. Егер баланың сабақта көп қозғалуына мүмкіндік жасаса, ағзаның барлық жүйесінің қызметін және физиологиялық күш қуатын жақсартуға мүмкіндік жасайды. Бұл сабақты тез игеруіне көмектесіп, баланың жұмысқа қабілеттілігі жоғарылайды. Кез-келген ата-ана баласының өсіп-жетілуінде, рухани күшті етіп тәрбиелеу жолында алуан түрлі қуаныш пен қиыншылықтарды бастарынан өткізе отырып, оның рухани және ақыл-ойы мен дене құрлысы жағынан жан-жақты даму дәрежесіне жеткізуге баулиды. Мұғалім баланы оқуға дайындауда ата-анасымен бірлесе отыра жүргізеді. Оларға іс-әрекеттің мазмұны өзгерген кезде баланың мінез-құлқы да, ішкі психикалық өмірі де өзгереді және осы кезде баласына аса қажет екендігі түсіндірілуі керек.

Баланың мектептегі оқуға дайындығы біртіндеп қалыптасатын аса күрделі үрдіс және бұл үрдісті жүзеге асырудың бірден бір жолы - ата-ананың, мұғалімнің және психологтың бірігіп жұмыс істеуі. Бала балалық шақтан өзіне белгісіз, таныс емес дүниенің есігін ашқаннан кейін, баланың өмір сүру тіршілігін түбегейлі өзгертеді. Яғни, баланың мектеп өміріне еніп және өзінің әлеуметтік ортада «МЕН» дегенін қалыптастыра алып, жоғарыдан көріне алуы, баланың білімді, табысты және нәтижелі игеріп кетуіне ықпал жасайды. Түйіндей келе, бұл баланың жеке тұлғасының қалыптасуы және ақыл-ойының, таным үрдістерінің дамуы болып табылады. Демек, баланы мектепке даярлау мәселесі өз өзектілігін жоғалтпайтын әлі де зерттеуді қажет ететін міндетті мәселелердің бірі болып қала бермек.

Әдебиеттер:

1. Оракбаева М.К. *Баланы мектептегі оқуға дайындаудың психологиялық бағыттары.* – Алматы, 2009.
2. Кравцова Е.Е. *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.* - М., 1991.
3. Мухина В.С. *Детская психология.* - СПб., 1992.
4. Овчарова Р.В. *Практическая психология в начальной школе.* - М.: ТЦ Сфера, 2002.
5. Рогов Е.И. *Настольная книга практического психолога в образовании.* - М., 1995.

Резюме

В статье дан обзор современных психологических теорий школьной адаптации. Изучены особенности психологической адаптации шестилетних учеников в первом классе.

Summary

The article elucidates the modern psychological theories of school adaptation. The features of six-years-old pupils' psychological adaptation at the first class have shown in the article.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ГУМАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Е.П. Ли –

кандидат психологических наук, доцент, университет «Туран»

Раскрытие закономерностей поуровневого изменения социальной зрелости, выявление главных результативных моментов этого движения, проявляющихся в характере позиции ребенка в обществе и по отношению к обществу, определение сензитивных периодов и рубежей социального созревания обуславливают актуальность рассмотрения его особенностей на микростадиях каждого периода онтогенеза. В этом состоит значимость изучения подросткового возраста - остропротекающего перехода от детства к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции социального развития. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе, к другим людям и т.д.

Социальное развитие идет от осознания подростком своих социальных возможностей, через становление личностных новообразований, к проявлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной творческой деятельности. По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности выделения себя в обществе, восприятие общества, иерархия общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям. Подростком решается не просто задача занятия определенного места в обществе, но и проблема взаимоотношений, определения себя в обществе и через общество,

т.е. решается задача личностного самоопределения, принятия активной позиции относительно социокультурных ценностей и тем самым определения смысла своего существования.

Таким образом, в подростковом возрасте основная роль принадлежит устанавливающейся системе взаимоотношений с окружающими. Именно система взаимоотношений с социальной средой и определяет направленность психического развития подростка и определяет возможность и необходимость проведения развивающего эксперимента по гуманизации межличностного взаимодействия в воспитательном процессе.

Продолжительность развивающего эксперимента составляла три года (2005-2008 гг.). В рамках развивающего эксперимента нами была разработана и внедрена развивающая программа, направленная на гуманизацию межличностных отношений.

Данная программа была нами разработана на основании принципов интеграции: принципа целостности, генетического принципа, принципа обусловленности, принципа позитивности, принципа соотнесенности.

Развивающая программа проводилась на одних и тех же подростках в течении трех лет. Занятия проводились на всей группе одновременно. Нами не были выделены экспериментальная и контрольная группы для того, чтобы не привлекать внимания к подросткам с менее выраженными качествами самоактуализирующейся личности.

Развивающая работа проводилась два раза в месяц на второй и четвертой неделе в течении трех дней по 4-6 часов, в зависимости от целей тренинга. Всего за три года было проведено три цикла тренингов. Каждый цикл состоял из 18 тренинговых занятия. Длительность одного цикла 1 год.

Каждый цикл развивающих занятий условно можно разделить на пять частей: разминочная, развлекательная, развивающая, коммуникативная, рефлексии.

Разминочная часть состояла из упражнений, направленных на настраивание группы подростков на работу.

Развлекательная часть состояла из упражнений, направленных на настраивание участников на экспериментирование собственным поведением. Снятие шаблонов и привычных стереотипов повседневного общения, изменения среды общения, на изменение двигательного-пространственных стереотипов.

Развивающая часть состояла на каждом цикле из заданий, которые были актуальны именно на этом уровне развивающей программы, в соответствии с целями. Первый цикл: условные ситуации предложенные Колбергом, а так же обсуждение ситуаций выбранных из художественных произведений наиболее красочно описывающих критические ситуации, переживаемые подростками.

Коммуникативная часть состояла из упражнений направленных на распознавание межличностных ролей и упражнений на развитие несловесных «языков» общения.

Упражнений на развитие социальной уверенности направлены на развитие у подростков социального иммунитета к внешним негативным воздействиям социальной среды. Вырабатывают самостоятельность в принятии справедливых, гуманных решений в различных конфликтных ситуациях.

Упражнений «открытого» самоизучения. Цель упражнений этой группы — изучение и понимание человеком самого себя, увеличение с их помощью его знаний о самом себе, отличие от упражнений, где информация о собственном «Я» участники получают опосредованно (например, «Ассоциации», «Скульптура»).

Здесь она выдается открыто, непосредственно через прямые вопросы и задачи. Упражнения «открытого» самоизучения целесообразно проводить после прохождения участниками занятий с опосредованным самоизучением.

Упражнений на межгрупповое взаимодействие нами были включены так как этот вопрос достаточно важен, так как человек с самого рождения живет и действует в составе различных групп. В рамках данных упражнений группа определяется не как совокупность субъектов, а как отдельный уникальный организм, как субъект сам по себе, живущий по своим законам, отличным от законов отдельного человека. Равно возможно взаимодействие человека с человеком как субъекта с субъектом, так и группа может взаимодействовать и общаться с другой группой.

Рефлексивная часть состояла из упражнений направленных на закрепление полученных навыков и расслабление после работы.

Танцевально-песенные упражнения нами применялись для закрепления навыков приобретенных во время занятий. Так как данный вид деятельности наиболее близок интересам подросткового возраста. Данные упражнения так же помогли нам разрядить критические ситуации, которые иногда возникали на экспериментальной площадке (особенно на первом этапе внедрения развивающей программы).

Упражнения с элементами аутотренинга и изменения состояния сознания. Задачи аутотренинга — снятие нервно-психической напряженности, быстрое восстановление сил, управление эмоциональными состояниями. Применяется для ослабления неприятных ощущений.

Перед началом развивающего эксперимента нами была проведена предварительная работа с родителями и учителями. Мы рекомендовали не вмешиваться в то, что и каким образом сочиняет ребенок. По его желанию ситуация могла быть полностью придумана либо взята из других источников. Не лимитирован был и ее объем, от полстраницы в тетради до нескольких страниц. Ситуацию- историю, подростку предлагалось дополнить рисунками, масками, отражающими те или иные перипетии сюжета.

По мере повышения сыгранности группы полностью отпадала необходимость в предварительной работе, а также появлялась возможность перейти на новый уровень (цикл) развивающей программы. Обсуждение и проигрывание ситуаций продолжалась от 30 до 60 минут. Поскольку содержание ситуаций задается только в самых общих чертах, то по ходу ее

возникают неожиданные, непредсказуемые для участников повороты событий. Иногда это настолько захватывает детей, что приходилось увеличивать время для обсуждения и проигрывания, а иногда дети продолжали ее на следующий день.

Главным в процессе проигрывания и обсуждения ситуаций было – не то, кто как играет и насколько это соответствует действительности, кто в ней «хороший», кто «плохой», а участие детей, динамизм развития событий и условность происходящего. Так как основной целью развивающей программы было не разъяснение гуманных норм, а снятия агрессивности, враждебности, отчужденности, повышения уверенности гуманности своих действий и совершенствования нравственных отношений со сверстниками, то в ходе программы не ставились акценты на то кто и какие роли играет.

Несмотря на отсутствие ограничений, большинство подростков, как впрочем, и сами педагоги, предпочитали на первом этапе формирования гуманистической направленности использование не реальных тем для воображаемых ситуаций и историй. Как правило, на этом этапе мы заметили, что дети придумывают самые невероятные, а иногда и крайне жестокие истории. Поэтому в качестве ведущей темы для обсуждения в первом цикле программы использовались условные ситуации, предложенные Колбергом и методикой «Дилема узника». Это ситуации, которые могли бы произойти реально, но в другом месте, времени или обстоятельствах.

В историях, предложенных подростками, отражались проблемы их взаимоотношений в группе, и отрицательные черты характера и поведения детей, которые приводили к ссорам, дракам разрушению взаимодействия. Исследование показало, что дети с удовольствием, веселясь, изображают реальные ситуации из жизнедеятельности подростковой группы. Однако они не имеют в виду поведение конкретного участника.

В процессе активного взаимодействия подросток более остро начал осознавать своё переживание «нужды», потребности в товарище – партнере по деятельности. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, теряют смысл. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку. Для привлечения сверстников к взаимодействию дети начали придумывать новые роли. В тоже время новая роль вводилась не только ради введения нового партнёра в процесс, но и расширяло нравственные взаимоотношения персонажей. Появились случаи, которые затем становились закономерными – это самостоятельное предложение партнёру поменяться ролями. Поэтому за тот же промежуток времени (30мин.) подросток мог с развитием взаимодействия сменить роль, ввести новых персонажей в ситуацию, более точно раскрыть их функциональные и субординационные отношения.

В этом очевидны появления взаимосвязи развития взаимодействия и осознанного выбора сверстника как партнёра по взаимодействию на основе устанавливающегося единства, общности нравственных понятий, а также стремлений к содействию.

Нравственная ориентация программы не снимала возникающее

конкурентное отношение, но предупреждала его обострение до конфликта. Психологическая особенность отношения подростка к сверстнику, появляющаяся эмоциональное напряжение и конкурентность детских взаимоотношений, использовать в формировании устойчивой гуманистической направленности взаимодействия.

Проигрывание условных ситуаций на первом этапе, условно-смоделированных на втором и самостоятельно смоделированных на третьем, представляет настоящую школу построения гуманных взаимоотношений, её расцвет, поскольку к третьему этапу экспериментальной работы с группой у её участников развивалось воображение к принятию и проигрыванию разных ролей.

От условных историй нетрудно было перейти к заключительному этапу работы с группой в виде проигрывания самостоятельно смоделированных ситуаций. Они воспроизводили то, что происходило когда-то раньше или происходит сейчас. Мы считали, что нельзя сразу начинать экспериментальную работу с данного цикла программы в группе. Потому что, во-первых, структура межличностных отношений в группе отличалась неоднородностью, в ней полярно дифференцировались звёзды и лидеры, изолированные и отвергнутые неравномерно распределялись личностные качества и т.д. Во-вторых, в подростковом возрасте дети недоверчивы к вмешательству в их пространство взрослого, а тем более не знакомого. Поэтому на первом этапе (цикле) внедрения программы необходимо было вначале выровнять социально-психологическую структуру группы за счёт увеличения «принятых детей» из числа ранее «изолированных» и «отвергнутых», а затем далее – развить ролевые функции группы как способность изучить исходный уровень гуманистической направленности, типичные ситуации в их жизнедеятельности, создающее чувство внутренней неуверенности и препятствующие активному общению со сверстниками.

В течение первого года обсуждались и проигрывались ситуации главным образом, на художественные условные темы предложенные тренером. Появление гуманистических тенденций или ориентаций в группе, а затем и направленности в целом позволило организовать взаимопомощь детей и их содействию там, где раньше отсутствовали контакты и были конфликтные отношения. Но для этого необходимо было драматизировать реальные отношения в тренинговых упражнениях, которые давали бы возможность осознать недостатки своего поведения и найти оптимальные пути решения проблемных (трудных) или конфликтных ситуациях общения.

Таким образом, применение различных видов тренинговых упражнений их интеграция в одну развивающую программу по гуманизации межличностных отношений у подростков показала не только продуктивность данного метода создания развивающих программ, но и повышение активности и интереса к данной работе педагогов и самих подростков. Внедрение развивающей программы направленной на гуманизацию межличностного взаимодействия показало ее необходимость и результативность. Это была работа, направленная на «преодоление

эгоцентризма», понимания сверстника как субъекта взаимодействия, объективной реальности гуманных взаимоотношений.

Түйін

Автор мақаласында жасөспірім кезеңдегі тұлғаралық қатынастарды гуманизациялауға бағытталған дамытушы жұмыстардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін қарастырады.

Summary

In this article here are distinguished social and psychological peculiarities of developing activities directed to humanization of interpersonal relationships in young age.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Н.С.Лавриненко -

СНС НИИ психологии, магистр психологии

Одним из направлений совершенствования подготовки выпускников является переход к профильному обучению, которое призвано создать условия для профессионального самоопределения учащихся как составной части их целостного жизненного самоопределения и адаптации к современному рынку труда, обусловленных ходом общественного развития. Принятие концепции профильного обучения открывает и новые возможности в решении различных аспектов проблемы преемственности школьного и вузовского образования. К их числу относятся: согласование целей общего и профессионального этапов подготовки, устранение разрыва содержательных связей школьного и вузовского курсов, обеспечение преемственности в методике обучения учащихся старших классов школ и студентов первых курсов вузов, предоставления возможности выбора и реализации индивидуальных образовательных и др.

Проблема преемственности в обучении нашла свое отражение в трудах Б.Г. Ананьева, Э.А. Баллера, Н.О. Дарского, К.И. Золотаря, и др. /1, 5/. В разное время исследованию дифференциации обучения, в частности профилирования старшей школы, были посвящены работы Б.Г.Ананьева, Ю.К. Бабанского, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.Н.Леонтьева, Н.А. Менчинской, М.В.Рыжакова, А.В.Хуторского и др. Исторический обзор практики организации профильной дифференциации школьного обучения можно найти в работах Т.П.Афанасьевой, Н.В. Немовой, И.М. Осмоловской и др. Важное место в отечественной педагогической науке всегда занимали проблемы связи школы с жизнью, с производственным трудом, в частности вопросы профориентации и преемственности общего и профессионального образования. Проблема преемственности школьного и вузовского

образования посвящены работы А.В. Батаршева, С.М. Годника, Ю.А.Кустова и др.

Вместе с изменением социально-экономических условий в 90-е годы значительные изменения происходят и в системе образования. Проблемы преемственности между различными этапами школьного образования, преемственности между школой и вузом и пр. особенно остро проявляются при реформировании и модернизации сложившейся системы образования. Свидетелями чего мы являемся в настоящее время. Современная действительность потребовала поиска новых подходов к проблемам профессиональной ориентации школьников и самореализации личности в профессиональной деятельности. Ключевыми положениями новой образовательной парадигмы стали положения о гуманизации образования и формировании у учащихся готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни. Одним из руководящих документов модернизации образования стала «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» /2/.

В этой связи профильное обучение рассматривается как система специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, что требует отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. В этой связи профильное обучение рассматривается как система специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, что требует отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. Механизмом реализации профильного обучения, который отрабатывается в образовательной практике и определяется каждым конкретным образовательным учреждением или образовательной сетью, выступает возможность выбора учащимся многообразных образовательных программ.

Показателями, свидетельствующими о реализации целей профильного обучения, служат готовность учащихся к продолжению образования по избранному направлению и зрелость в выборе способа его получения после окончания школы. Основанием зрелого выбора служит наличие у школьников широкой информационной, мотивационно-ценностной и практической готовности к его осуществлению. Проведенное исследование подтвердило, что обеспечение такого выбора требует наличия особой педагогической системы, построение которой основано на принципах дифференцированности, вариативности, интегрированности, личностно-ориентированной направленности, развивающего и деятельностного характера обучения /3/.

Показателями, свидетельствующими о реализации целей профильного обучения, служат готовность учащихся к продолжению образования по

избранному направлению и зрелость в выборе способа его получения после окончания школы. Основанием зрелого выбора служит наличие у школьников широкой информационной, мотивационно-ценностной и практической готовности к его осуществлению. Проведенное исследование подтвердило, что обеспечение такого выбора требует наличия особой педагогической системы, построение которой основано на принципах дифференцированности, вариативности, интегрированности, личностно-ориентированной направленности, развивающего и деятельностного характера обучения.

Решение проблемы преемственности между школой и вузом во многом зависит от содержания профориентационной и пропедевтической работы среди учащихся. Невозможно добиться каких-либо качественных улучшений, если профориентационная деятельность будет носить лозунговый характер, а у выпускника школы не будут сформированы разносторонние предметные представления о выбираемой им профессии и способности, необходимые для ее освоения.

Прежде всего, следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа».

Профильное обучение - средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако, перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории /3/.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между **общим** и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего

профессионального образования.

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Многолетняя практика убедительно показала, что, как минимум, начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть, созданы условия для реализации обучающимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70%) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников. При этом традиционную позицию «как можно глубже и полнее знать все изучаемые в школе предметы (химию, физику, литературу, историю и т.д.)» поддерживают около четверти старшеклассников /4/.

К 15-16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности. Так, по данным социологических опросов, проведенных в 2002 году Центром социологических исследований Минобразования России, «профессиональное самоопределение тех, кто в дальнейшем намерен учиться в ПТУ или техникуме (колледже), начинается уже в 8-м классе и достигает своего пика в 9-м, а профессиональное самоопределение тех, кто намерен продолжить учебу в вузе, в основном складывается в 9-м классе». При этом примерно 70-75% учащихся в конце 9-го класса уже определились в выборе возможной сферы профессиональной деятельности.

В настоящее время в высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников для прохождения вступительных испытаний и дальнейшего образования в вузах. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породила многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др./3/.

Большинство старшеклассников считают, что существующее ныне общее образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры. В этом отношении нынешний уровень и характер полного среднего образования считают приемлемым менее 12% опрошенных учащихся старших классов (данные Всероссийского центра изучения общественного мнения).

Российская школа накопила немалый опыт по дифференцированному обучению учащихся. Первая попытка осуществления дифференциации обучения в школе относится к 1864 г. Соответствующий указ предусматривал организацию семиклассных гимназий двух типов:

классическая (цель - подготовка в университет) и реальная (цель - подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения) /1/.

Новый импульс идея профильного обучения получила в процессе подготовки в 1915-1916 годах реформы образования, осуществлявшейся под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева. По предложенной структуре 4-7 классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную.

В 1918 г. состоялся первый Всероссийский съезд работников просвещения и было разработано Положение о единой трудовой школе, предусматривающее профилизацию содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1934 г. ЦК ВКП(б) и Совет Народных комиссаров СССР принимают постановление "О структуре начальной и средней школы в СССР", предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения.

Академия педагогических наук в 1957 г. выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному. С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8-10-х классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

В конце 80-х - начале 90-х годов в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицей, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере профильные) художественные, спортивные, музыкальные и др. школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 года "Об образовании", закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ /5/.

Таким образом, направление развития профильного обучения в российской школе в основном соответствует мировым тенденциям развития образования.

Вместе с тем сеть общеобразовательных учреждений с углубленным изучением предметов (гимназии, лицей и др.) пока развита недостаточно. Для

большинства школьников они малодоступны. Это ведет к таким негативным явлениям, как массовое репетиторство, платные подготовительные курсы при вузах и т.п. Профилизация обучения в старших классах школы должна внести позитивный вклад в разрешение подобных проблем.

С 1998 года в республике начала осуществляться реформа общеобразовательной школы. Новая модель 12-летнего школьного образования (4+6+2) предполагает профилизацию старшей ступени, что, по мнению разработчиков, позволит осуществить преемственность между средней и высшей школой. Перевод на профильное обучение учащихся 12-летней общеобразовательной школы станет также новым этапом в осуществлении дифференциации обучения. Это обусловлено рядом социально-педагогических факторов:

- усилением требований государства и общества к формированию в системе непрерывного образования социально активной, профессионально компетентной и мобильной личности, способной к успешной трудовой деятельности в избранной сфере;
- возрастающими требованиями высших учебных заведений к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений;
- необходимостью обеспечения преемственности в содержании, формах, методах и средствах обучения в учреждениях общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования.

В настоящее время наряду с дифференцированием обычных общеобразовательных школ функционирует более ста новых типов средних общеобразовательных учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, в которых осуществляется дифференцированное обучение по самым разным направлениям: физико-математическое, филологическое, биолого-химическое, психолого-педагогическое, общественно-гуманитарное, углубленное изучение иностранных языков, радиофизическое, радиотехническое, художественное и др. основная цель данных учебных заведений состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для развития творческого, интеллектуального потенциала наиболее способных учащихся и подготовить их для продолжения образования в высших учебных заведениях.

Важным элементом качества университетской подготовки является степень подготовки абитуриентов в средних общих и специальных учебных заведениях /6/.

В обществе и высшей школе, в частности, сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников к сдаче вступительных экзаменов и к дальнейшему образованию в вузе. Наметившийся серьезный разрыв в системе непрерывного образования стал заполняться многочисленными подготовительными отделениями, курсами, репетиторством и т. п.

С чего все начиналось? В начале 90-х, когда в обществе повеяло ветром перемен, школа не могла остаться в стороне от этого процесса. Именно тогда многие «рисковые» учителя, которым надоело мириться с тоскливыми

методиками, с удвоенной силой взялись за изучение зарубежного педагогического опыта, стали придумывать интересные программы обучения и внедрять их в своих классах. Это и был первый шаг к УВК. Постепенно родилась идея собрать «под одной крышей» передовые методы преподавания, обеспечивающие в рамках программы каждому ребенку индивидуальный подход с учетом его личности.

Очень скоро педагоги сообразили, что неплохо было бы начинать работать по этим программам еще в детском саду, который по своей сути все еще оставался советским. Потому что работать с ребятами по новым методам в школе - значит ломать все, чему их научили в саду. Так появились учебно-воспитательные комплексы, которые объединили детский сад и школу. И пока Министерство образования решало, какой должна быть новая школа и по каким программам стоит учить новое поколение россиян, за два-три года благодаря учителям-новаторам по всей стране как грибы после дождя выросли тысячи таких комплексов, которые продолжают развиваться и по сей день. Появившись в условиях новой образовательной ситуации, УВК своей главной целью считали преодоление разрыва между методами обучения в детском саду и школе. Дальше - больше. Озабоченные проблемой преемственности на всех ступенях развития личности ребенка некоторые комплексы решили попробовать присоединить к детсаду и школе третье звено - вуз. К тому времени уже стало очевидным, что перед детьми, обучающимися в УВК, при переходе из сада в начальную школу не стоит проблема адаптации, ведь учитель начинает работать с дошколятами уже в пятилетнем возрасте. Поэтому логичным показался и дальнейший эксперимент - сделать наименее болезненным переход от школы к вузу/6/.

Все мы отлично помним, какие страхи терзали нас после школы, когда надо было сдавать вступительные экзамены в институт, и какие мучения наступали в первом же семестре, когда мы обнаруживали, что не успеваем записывать лекции, не умеем работать на семинарах, и не понимаем, чего от нас требуют в реферате и курсовой. Избавить от этих трудностей выпускника школы и помочь ему при подготовке к поступлению в вуз - вот основные задачи, которые хотели решить УВК, начиная разрабатывать совместные с институтом программы. В основу этой работы лег договор, который УВК заключали с вузом (или вузами) и согласно которому выпускные экзамены в УВК засчитывались как вступительные в этот самый вуз. Таким образом, постепенно в комплексах сформировалось единое образовательное пространство, объединяющее под своей крышей обширный спектр образовательных услуг - от детского сада до профориентации и поступления в вуз. Благодаря этому комплексы смогли предложить родителям и их детям и некоторые новые образовательные услуги. Именно потому, что УВК стали предоставлять очень широкий спектр образовательных услуг, сейчас все чаще мы встречаем другое название - центр образования.

Итак, очевидным является вывод о том, что говорить о преемственности средней и высшей школы пока рано. Средние учебные

заведения, ориентируясь на спрос специальностей в вузах, создает все новые и новые классы, профили, меняет таблички на своих дверях. Чаще всего меняется только форма **средней школы**, но содержание, увы, остается неизменным. Остаются почти неизменными библиотечные фонды, материально-техническая база, учебная литература, штат сотрудников и методика обучения. Можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день можно доверять лишь лицам, хотя бы по той причине, что они создавались при каком-либо вузе (речь идет о лицах, носящих этот статус с момента возникновения) и профильным классам средних школ, имеющим уже не один выпуск.

Литература:

1. *Филатова Л.О. Преемственность общего среднего и вузовского образования // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 63-68.*
2. *Сенашенко В. Преемственность общего среднего и высшего профессионального образования // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 55,56.*
3. *Просвиркин В.Н. Преемственность в системе непрерывного образования // Педагогика. – 2005. – №2. – С.41.*
4. *Гершунский Б.С. Философия образования. - М., 1998.*
5. *Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2000.*
6. *Петрачкова, Т.И. Профильное обучение в общеобразовательной школе как развитие идеи личностно-ориентированного образования / Теория и практика современного образования. / Т.И. Петрачкова // Сборник научных статей. Томский ЦНТИ. 2007. - С. 126-129.*

Түйін

Бұл мақала жоғары сынып оқушыларының кәсіби және тұлғалық өзін-өзі анықтауға және белгілі бір кәсіби іс-әрекетте тұлғалық-мәнді мағынаны өз бетінше табуға арналған.

Summary

The personal self-definition is the basis of the process of self-definition in young age. It defines the development of all other kinds of self-definition (social, professional)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е.П.Ли -

к.психол.н., доцент, университет «Туран»

В разных парадигмах психологии существует традиция по-разному рассматривать значение тех или иных этапов социализации личности. Психоанализ абсолютизирует роль ранних этапов становления личности. В других теориях важная роль в социализации личности отводится юношескому возрасту. Т.Шибутани пишет: «Большинство исследований социализации концентрируется на детском возрасте, когда научение, по общему признаку, производит наиболее глубокое впечатление. Это годы, когда устанавливается стиль жизни, когда закладываются основы для всей последующей социализации. Но обучение новым навыкам происходит на протяжении всей жизни каждого человека. Новые модели поведения развиваются, когда человек поступает в вуз, приступает к работе или переходит на новое место. Человек не должен отставать от других, и для этого он развивает новые типы поведения, наиболее соответствующие новым обстоятельствам» [1].

В целом, при рассмотрении социализации выделяют следующие стадии:

- дотрудовую (в которой выделяют ранний период и период обучения),
- трудовую и
- послетрудовую.

Воздействие на личность на всех стадиях социализации осуществляется или непосредственно или через группу. Институтами социализации являются:

- семья и дошкольные образовательные учреждения;
- школа, также учреждения среднего и высшего профессионального образования;
- трудовой коллектив.

Итак, социализация есть процесс вхождения человека в общности, его знакомство с постепенно расширяющимся кругом различных общностей, выработки отношения к новым общностям, принятие тех или иных установок, характерных для общности, приобретения человеком своей роли в общностях и в обществе в целом.

Социально-психологических механизмов социализации существует несколько:

- идентификация - это отождествление индивида с некоторыми людьми или группами, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим. Примером идентификации является наряду с полоролевой типизацией является сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели

поведения, опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т.д.);

- социальная фасилитация - стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее ("фасилитация" означает "облегчение");

- конформность - осознание расхождения во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении [1].

Основные направления социализации соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека: поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной. Другими словами, в процессе социализации подростки обучаются тому, как себя вести, эмоционально реагировать на различные ситуации, переживать и проявлять различные чувства; каким образом познавать окружающий природный и социальный мир; как организовывать свой быт; каких морально-этических ориентиров придерживаться; как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности.

Практически одновременно с формированием процесса идентичности и представления о себе дети оценивают собственные качества, и на основе этого возникает и развивается их самооценка. Психологически процессы самооценки и формирования Я-концепции имеют значительные отличия. Я-концепция, по сути, представляет собой в большей мере набор описательных, нежели оценочных представлений о себе. Часть Я-концепции может быть окрашена положительно и отрицательно, часть может быть нейтральной. А самооценка - это понимание человеком своих собственных качеств, а также оценка им этих качеств.

Другой важной составляющей развития личности является формирование навыков просоциального поведения. Термин "просоциальное поведение" используется психологами для обозначения предписываемых в определенной культуре моральных действий, которые можно определить как социально-положительные: щедрость, помощь другому, сотрудничество, выражение сочувствия. Сотрудничество представляет собой совместную работу группы людей для достижения определенной цели. Просоциальное поведение, необходимое для сотрудничества, обычно формируется на базе таких личностных качеств, как альтруизм и сочувствие. Просоциальное поведение детей бывает достаточно последовательным в разных ситуациях, хотя возможны и ситуативные его отклонения [2].

Наиболее интенсивно социализация протекает в подростковом возрасте и юности, но она продолжается и в среднем, и в пожилом возрастах. Исследования позволяют выделить ряд различий социализации у детей и у взрослых:

1. Социализация взрослых проявляется главным образом в изменении их внешнего поведения, а у детей - корректируются базовые ценностные ориентации.

2. Взрослые могут оценивать нормы; дети - только усваивать их.

3. Социализация взрослых зачастую предполагает понимание того, что существует множество "оттенков" проявления различных норм и правил поведения. Социализация детей строится на подчинении взрослым и выполнении, определенных правил. Взрослые вынуждены приспосабливаться к требованиям различных ролей и в этих ситуациях устанавливать приоритеты, используя такие критерии, как «более хорошо» или «менее плохо».

4. Социализация взрослых ориентирована на овладение определенными навыками; социализация детей - в основном на мотивацию их поведения.

Разностороннее развитие способностей означает, что человек успешен не только в одной, узко специальной деятельности. Ему могут быть доступны разные сферы деятельности. Для такого человека должно быть характерно высокое развитие каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных, поэтических и т.д.) на фоне достаточно высокого общего уровня развития.

Когда речь идет об идеале разносторонне развитой личности, то подразумевается, что данное развитие будет гармоническим. Гармонические отношения между личностью и миром означают гармонию между тем, что личность требует от других, и тем, что она может и должна им дать.

Становление гармонично развитого человека связано с формированием иерархической структуры мотивов или ценностей: доминированием высших уровней над низшими. Уровень мотивов или ценностей определяется мерой их общности, начиная с личных мотивов (самых низких), через интересы близких людей, коллектива, общества - вплоть до общечеловеческих универсальных целей. Наличие таких иерархий в личности не нарушает ее гармонии, так как сложность, множественность интересов, полинаправленность при наличии доминанты обеспечивают многообразие связей с миром, общую устойчивость. Напротив, простота личности (наличие единственной цели, погруженность в одну деятельность, сужение круга общения и решаемых проблем) зачастую приводит к ее дисгармоничности.

Системным параметром, характеризующим гармоническую личность, является высокий уровень сбалансированности отношений различных личностных образований (потребностей, мотивов, ценностных ориентации, самооценки, образа Я-реального и Я-идеального и т.п.).

Цель воспитания заключается в том, чтобы сформировать у учащегося навыки саморегуляции личностных процессов, максимально развить те способности, которые создают доминирующую направленность его личности, придают смысл всей его жизнедеятельности.

Гармоничность личности достигается только тогда, когда сознательные стремления человека находятся в полном соответствии с его непосредственными, часто неосознаваемыми даже им самим желаниями. Мотивирующая сила таких бессознательных образований настолько велика, что в условиях противоречия с сознательными стремлениями человека они приводят к острейшим аффективным конфликтам, искажающим и даже разрушающим личность. Аффективные переживания, возникающие в

результате конфликта разнонаправленных мотивационных тенденций, при определенных условиях становятся источником формирования дисгармонической Личности. Для такой личности характерны различные нарушения эмоциональной, познавательной, нравственной и поведенческой сфер: беспричинные страхи, замкнутость (аутизм), немотивированная агрессивность и т.п. Подобные нарушения могут приводить к гиперкомпенсациям, неадекватности самооценки и уровня притязаний.

Особую роль занимает в жизни подростков система межличностных отношений, именно она влияет в решающей степени на психическое и личностное развитие. В жизни конкретного человека как отдельного представителя человеческой общности его личность и его психика представлены в неразрывном единстве. Развитие личности не может быть сведено к развитию познавательных, эмоциональных и волевых компонентов. Детерминантой развития личности является деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, который складывается у человека с наиболее референтной (значимой для него) группой (или группами).

В результате обобщенного количественно-качественного анализа показателем мотивационной направленности личности подростков нами выведены следующие составляющие:

- стремление к установлению гуманных отношений как мотив поведения в условно смоделированных и реальных жизненных ситуациях;
- презентации себя как партнера, равноправного участника взаимодействия, успешно владеющего навыками коммуникации;
- творческая реализация нравственных норм взаимодействия, принятых позиций в условной или реальной жизненной ситуации;
- активное и результативное освоение и реализация нормативно одобренных способов деятельности и поведения

При этом указанные направления детерминируют такие личностные качества как:

- социально-психологическая адаптированность;
- коммуникативная компетентность;
- самооценка;
- уровень притязаний;
- самореализация;
- самооценка;
- локус-контроль;
- мотивация к достижению успеха;
- эмоциональная удовлетворенность;
- социальная адаптированность;
- низкая социальная фрустрация;
- активность;
- высокий уровень рефлексии.

В основе нравственно-гуманистической направленности лежит просоциальное поведение, которое характеризует динамические показатели

изменения его отношений («отношение к окружающему миру»). В основе такого поведения лежат гуманистические ценности, то есть гуманное (человеческое) отношение к другому человеку, умение видеть в нем человека и принимать его таким, какой он есть, а не пытаться его «подогнать», переделать.

Критерии:

- понимание подростком нравственных норм взаимоотношений с другими лицами;
- проявление гуманных чувств доброты, справедливости, уважения к окружающим;
- проявление гуманности и взаимопомощи в процессе взаимодействия в условных ситуациях, требующих разрешения
- переживание успехов и неудач другого человека в условной ситуации
- стремление к равенству в выполнении правил взаимодействия (справедливости, равноправности, ответственности и др.);
- активность в проявлении гуманных чувств (миролюбие в разрешении критических, конфликтных ситуаций, отстаивание равноправности участников игры и др.).

Таким образом, как отмечалось выше, формирование и развитие нравственного сознания личности происходит под влиянием различной степени интенсивности психологических механизмов. Основой нравственно-гуманистической направленности выступает альтруистический механизм, представленный альтруистическими потребностями, установками и мотивами, позволяющий выявить внутренний план осуществляемых людьми действий и поступков, определить направленность нравственного сознания человека, активизируя его рациональную, эмоционально-чувственную и волевую сферы. Альтруистический механизм выступает во взаимосвязи с такими частными механизмами, как механизм эмпатии, идентификации, адаптации, самокритичности, самостоятельности и самооценки.

Литература:

1. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч.1. - М.: ВЛАДОС, 1995. - С.199
2. Гмурман В.Е. Цель и средство в педагогике. // В кн.: Общие основы педагогики. - М., 1967. - С.136.

Түйін

Бұл мақалада жасөспірім кезіндегі әлеуметтенудің әлеуметтік-психологиялық механизмдері қарастырылады.

Summary

In this article there are distinguished social and psychological mechanisms of socialization in young age.

ПОНИМАНИЕ СЧАСТЬЯ В РАБОТАХ З. ФРЕЙДА

А.Р. Ризулла -

*магистр психологии, зав. психологической службой
Молодёжного лагеря «Спутник»*

Проблема счастья и пути его достижения – это одна из вечных проблем, волнующих умы человечества во все века. Большое значение данной проблеме уделялось, в основном, в философских науках[3]. Существенное значение в данном направлении имеет учение о счастье аль-Фараби[4]. В психологии постсоветского пространства - это работы Джидарьян И.А., направленные на исследование представлений счастья в российском менталитете[2].

В зарубежной психологии проблема счастья привлекает внимание исследователей, начиная с 60-х годов. Одним из авторов, анализировавших проблему счастья, является М.Аргайл[1]. Счастье рассматривается им как удовлетворенность человека жизнью. В его работе проведён анализ более 650 исследований, отражающих различные направления изучения счастья.

Разработка проблемы счастья начинается с работ З.Фрейда[5,6]. Анализируя жизнь человека, Фрейд говорит о том, что она не может быть бессмысленной. Согласно его позиций, если бы жизнь не имела бы смысла, то она просто потеряла бы свою ценность.

Что же ставит он в основу смысла жизни человека? В основе смысла жизни человека лежит стремление к счастью. Что подразумевает Фрейд под стремлением к счастью? Под стремлением к счастью он подразумевает две основные цели: а) избегание неудовольствия и б) переживание сильного чувства удовольствия и наслаждения. При этом Фрейд подчёркивает более значимую роль стремления к удовольствию, как определяющую смысл жизни, вознося его как принцип жизни. В связи с этим, определяющим понимание счастья является принцип наслаждения. «Этот принцип главенствует в деятельности душевного аппарата с самого начала; его целенаправленность не подлежит никакому сомнению, и в тоже время его программа ставит человека во враждебные отношения со всем миром, как с микрокосмом, так и с макрокосмом. ... Можно даже сказать, что в плане «творения» отсутствует намерение сделать человека счастливым» [8, с.443]. В дальнейшем, в связи с необходимостью регулирования взаимоотношений человека в обществе, принцип наслаждения сменяется принципом реальности. Принцип реальности ориентирует человека на необходимость регулирования своих первичных потребностей, согласно требованиям окружения, нарушение которых чревато последствиями и страданиями. В связи с этим, жизнь человека представляется сплошной чередой взаимосвязанных явлений, обеспечивающих удовлетворение влечений и ощущение наслаждения с неудовлетворённостью и страданиями, что отражает эпизодичность счастья.

Счастье и несчастье - в одной колеснице жизни. Поэтому один из

вариантов понимания счастья – это умение избежать несчастья. Как говорится в народной поговорке: «Не было бы счастья, да несчастье помогло». Способность избежать ситуации, обеспечивающей возможное страдание, обостряет осознание счастья. Это связано по Фрейду с тем, что люди, чаще всего, способны осознавать наслаждение в контрасте, нежели в переживании самого процесса. Отсутствие контрастов затрудняет осознание переживания счастья, что способствует «потере вкуса халвы».

В случае, достаточно частого проявления стремления к избеганию страданий, повышается контроль первичных влечений со стороны сознания, стремящегося к соответствию требованиям принципа реальности. В данном случае, ощущение счастья притупляется.

Эпизодичность счастья Фрейд связывает также и с неожиданным удовлетворением актуальной потребности. В связи с этим, Фрейд пишет, «то, что понимается под счастьем в строгом смысле этого слова, происходит скорее из внезапного удовлетворения потребности, достигшей высокой напряжённости, и по своей природе возможно как эпизодическое явление»[8, с. 448]. Поэтому, счастье по Фрейду, это своего рода мгновение, вспышка, явление, существующее во времени. Однако, удовольствие и наслаждение, получаемое от удовлетворения потребности, вполне компенсирует её временность.

Анализируя пути достижения счастья, Фрейд исходит из особенностей направления энергии либидо человеком. В этом плане, многое, будет зависеть, помимо внешних обстоятельств, от психической структуры личности. Эротическая ориентация личности направит энергию либидо на установление эмоциональных взаимоотношений с другими людьми. Самоудовлетворённая, с нарцисстической направленностью личность будет направлять энергию либидо на анализ внутренних душевных процессов. Действенная личность направит энергию либидо на изменение внешнего мира. Творческая личность направит свои дарования на процесс сублимирования энергии либидо. Он выделяет следующие направления, способствующие достижению счастья: а) переживание счастья через удовлетворение потребностей в любви; б) переживание счастья через достижение покоя; в) переживание счастья через творчество; г) переживание счастья через преобразование; д) переживание счастья через наркотизацию.

Счастье как переживание любви. Понимание счастья как переживания любви – это отражение целенаправленной реализации первичных потребностей, связанных с направлением энергии либидо на объекты внешнего мира, с которым человек устанавливает тесные эмоциональные связи. Любовь – это отражение первоначального, страстного стремления к наслаждению и удовольствию, основной смысл которой любить и быть любимым.

Фрейд выделяет несколько видов любви: любовь между мужчиной и женщиной; между родителями и детьми; братьями и сёстрами. Особую значимость он придаёт половой любви (сексуальным отношениям), как способствующей наиболее полному ощущению счастья.

«Половая(генитальная) любовь, давая человеку наивысшее переживания удовлетворения, дает ему, собственно говоря, и идеал счастья, а поэтому естественно было бы и дальше искать удовлетворения стремления к счастью в той же области половых отношений и, следовательно, рассматривать половую эротику как жизненный центр» [8, с. 469].

Любовь же между родителями и детьми, а также сёстрами и братьями рассматривается им как «заторможенная по цели», характеризующаяся понятием нежность, хотя, в сфере бессознательного, она сохраняется и как чувственная[8]. Любовь, реализуемая в этих отношениях, дарует человеку немало переживаний счастья, однако Фрейд акцентирует своё внимание на интенсивности сексуальных отношений.

Подчёркивая значимость сексуальных отношений, как обеспечивающих пиковые переживания счастья, Фрейд подчёркивает значимость и силу тех страданий, обеспечиваемых переживанием любви. «Мы никогда не бываем более беззащитными по отношению к страданиям, чем когда мы любим, и никогда не бываем так безнадежно несчастными, чем когда мы потеряли любимое существо или его любовь»[8, с. 450]. Это связано, прежде всего, с высокой степенью близости с объектом любви, достигающее иногда до слияния с ним. Поэтому в любви человек попадает в осязаемую зависимость от избранного им объекта. «Следуя по этому пути, - пишет Фрейд, - человек становится самым опасным образом зависимым от известной части внешнего мира, а именно - от избранного предмета любви, и тем самым подвергает себя опасности самых жестоких страданий, если этот предмет отталкивает его или если он его теряет в силу измены или смерти»[8, с.469].

Использование любви как способа достижения счастья возможно через направление либидо в равной мере на всё человечество. В данном случае, человек избегает близости и привязанности к объекту, что позволит также обеспечить защиту от потери объекта. Либидо направляется не на отдельный, избранный объект, а на всё человечество в целом. Согласно Фрейда, они стремятся защититься от изменчивости и разочарований половой любви, отвлекаясь от сексуальной цели и превращая первичный позыв в заторможенный по цели импульс. Они достигают ощущения уравновешенности, уверенности и нежности, обеспечивающего наслаждение. Фрейд рассматривает данный способ достижения счастья как способность всеобъемлющей любви к человечеству и миру, как наибольшее достижение, до которого может возвыситься человек. Данный способ чаще всего использовался в религии, где пренебрегаются как отличия «Я» от объекта так и различия между объектами.

Счастье как достижение покоя. Если достижение счастья через удовлетворение половой любви характеризуется значимостью объекта, высокой степенью близости с ним достигающее до единения, то счастье покоя характеризуется концентрацией на внутренних переживаниях, связанных с укрощением первичных влечений. Укрощение обеспечивается контролированием Эго и Супер-эго интенсивности проявления первичных

потребностей, подчиняющихся принципу реальности. Естественно, сила и интенсивность переживания наслаждения в данном случае, несколько ниже, чем при удовлетворении необузданных потребностей либидо. Однако, данное наслаждение обеспечивает умиротворённое счастье покоя, трудно достижимого в других ситуациях. Счастье покоя предполагает умеренную близость с партнёром, т.е. в данном случае занижаются не только проявление первичных влечений, но и зависимость от объекта. Счастье покоя достигается в практиках йоги и восточных технологиях. В некоторых случаях предполагает удовлетворение сексуальных влечений без прикосновений.

Счастье как результат переживания творчества. Переживания счастья как результата творения и наслаждения результатами творчества характеризуется смешением направления либидо, способностью Эго переключать его на другие пути реализации, в результате чего оно приобретает большую гибкость. Человек получает наслаждение от различных процессов психической и интеллектуальной деятельности. «Удовлетворения такого рода как радость художника от процесса творчества, при воплощении образов его фантазии, как радость исследователя при решении проблем и в познании истины, имеют особое качество ... и доступен лишь немногим людям» [8, с.447]. Счастье творения как результата сублимирования, достаточно полно, раскрыто Фрейдом при анализе личности и творчества Достоевского [7]. Удовлетворение, от такого способа реализации первичных потребностей определяются Фрейдом как более «тонкие и возвышенные», но по интенсивности получаемого наслаждения уступают особенностям реализации более грубых и примитивных влечений. Как отмечает Фрейд, «они не потрясают нашу физическую природу». В данном случае отмечается ограничение зависимости от объекта. Объект представлен как стимул для творчества.

Одной из возможностей, обеспечивающих переживание удовольствия, является наслаждение от восприятия произведений творчества. В данном случае занижена связь с реальностью. Вдохновение и удовольствие черпается из сферы иллюзий, которая служит для осуществления трудновыполнимых желаний. Наслаждение произведениями искусства обеспечиваются посредством художника и являются легкодоступным и для нетворческой личности. Счастье, испытываемое от наслаждения произведениями искусства, ассоциируются Фрейдом с лёгким наркозом, мимолётного характера.

Счастье как стремление к преобразованию. Если перечисленные варианты достижения счастья связаны с урегулированием отношений с объектом (от единения до отстранения), то в данном случае стремление к переживанию наслаждения определяется желанием преобразовать мир, окружающую действительность. Эго направляет энергию либидо на искоренение невыносимых сторон объектов мира и установление желаемого. Здесь уделяется не так много внимания своему внутреннему миру, с чего, собственно, и должны начинаться изменения и преобразования. Фрейд считает, что данный способ достижения счастья не оправдывает себя,

так как преобразование объектов окружающей действительности - это непосильная задача для человека. «Каждый из нас, стремясь исправить в желаемом духе какую-то невыносимую для нас сторону мира и внося эту манию в область действительности, в каком-то пункте ведёт себя как параноик» [8, с.449]. Даже при наличии сподвижников, т.е. коллективном стремлении к преобразованию, как это происходит в сфере религии, этот способ достижения счастья не оправдывает себя.

Счастье как результат наркотизации. Переживание счастья связывается также и с употреблением различного рода наркотиков, обеспечивающих пиковые моменты наслаждения, отрыв от реальности и собственных проблем, а также изолированность от объектов действительности. Наркотизация позволяет человеку уйти от гнёта реальности и найти убежище в собственном мире, где царят лучшие условия для восприятия ощущений. Пятиминутное удовольствие от реализованных в данный момент бессознательных потребностей и яркость удовлетворения стремлений, связанных с социальными отношениями в состоянии эйфории способствуют наивысшему наслаждению и переживанию экстаза, которая по силе, мало уступают сексуальным. В связи с этим, у наркоманов в качестве объекта может выступать наркотик, а не другой человек. В связи с этим, «собрать по наркотикам» гораздо ближе сексуального партнёра.

Значимость наркотизации определяется также и тем, что в бессознательном нет ощущения времени. В связи с этим, пять минут первичного употребления дозы, может переживаться как длительное течение времени. Поэтому человек и оказывается в плену иллюзий. Однако это наслаждение временным удовольствием сопровождается неизбежными страданиями как телесного, так и социального характера. Но самое главное, при этом происходит растрачивание энергии либидо практически впустую.

Таким образом, анализ понимания счастья Фрейдом позволяет определить его как переживание наслаждения, удовольствия. Выделенные им типы счастья: счастье как удовольствие от любви, счастье как удовольствие от творения, счастье как достижения покоя, счастье как удовольствие от преобразований и счастье как результат наркотизации – это результат направленности движения либидо и взаимоотношений с объектом.

Анализируя различные типы счастья, Фрейд подчёркивает определяющую роль в получении наслаждения от любви. Под любовью понимается реализация сексуальных потребностей, которые обеспечивают пиковые переживания наслаждения. Поэтому, отвечая на вопрос, почему современный человек несчастлив, являясь богоподобным, он обвиняет культуру, которая ограничивает его сексуальные потребности. В связи с этим, он ориентирует на свободу любви, выражающейся в снятии «вето», на полигамию, гомосексуальные отношения и ограничение сублимирования мужчин, направляющих энергию либидо на создание материальных и духовных ценностей. Но в этом случае, какова судьба семьи, как первого произведения культуры? Может ли она в таком варианте функционировать и служить тем тёплым домашним очагом, который осчастливил множество

поколений людей? Может ли женщина, которая ориентирована на своих детей, быть счастливой, от поступков своего мужа, который смещает своё либидо за пределы супружеских отношений? Не вызовет ли это их протест против такой свободы любви? Могут ли дети быть счастливы с таким родителем? Ведь истоки счастья ребёнка по Фрейду связаны с идентификацией с родителями.

Если исходить из определения доминирующей роли любви, понимаемой как результат наслаждения в сексуальных отношениях, то мы имеем ограниченное понимание смысла жизни и счастья, вообще. В этом случае, нам остаётся приветствовать поступки Ромео и Джульетты, Козы-Корпеш и Баян-Сулу, которые принимают смерть, утверждая силу влечений любви. Согласно теории Фрейда, их трагедия связана с высокой зависимостью человека от объекта любви, невозможностью управлять своим либидо и осознать перспективу будущего. Заканчивая жизнь самоубийством, они порождают несчастье всех тех, кто их, безусловно, любил. Анализ литературы переполнен такими трагическими завершениями. Стимулируют ли их образы к достижению истинного счастья? Это один из вопросов, требующих своего разрешения.

Можем ли мы считать средневекового схоласта Оригена [9] счастливым, если он до тридцати лет ведёт достаточно свободную жизнь в любовных отношениях. Он прекрасно реализовывал себя в этой сфере и мы, как бы, должны считать его счастливым человеком. Но тогда почему он вдруг возжелал избавиться от своих любовных влечений, оскотив себя и лишив тем самым себя мужского начала? Значит ли это той причиной, что мешало стать ему счастливым? В чём было его счастье? Его счастье, в итоге, - это творчество в сфере богословия, где он достиг высокого совершенства. Но вопрос, стал ли он счастлив от этого, - остаётся открытым.

Если счастье - это творчество, тогда мы можем сказать, что Достоевский [7] был очень счастлив, особенно до сорока лет, когда он трансформировал, практически, всю свою энергию либидо на творение. Однако, согласно биографов, а также самого Фрейда, он испытывал бесконечные сложности и перипетии жизни, которые вряд ли делали его счастливым. Спрашивается, почему? Потому что, по словам биографов, он вёл жизнь, отстранённую от представителей другого пола. По словам Фрейда, он сублимировал своё либидо. То есть, ограничив себя от общения с представителями другого пола, он, тем самым, не мог испытывать того очага страсти и тепла, защищённости и доверия, являющегося результатом одной из значимых сфер, особенно для юношеского возраста. Во второй половине своей жизни Достоевский достаточно успешно реализует себя в сфере любви, будучи уже известным. Возможно, в это время он был счастлив

Поэтому, вряд ли мы можем соглашаться с Фрейдом относительно проблемы несчастья людей, связанных с ограничениями свободы любви, виной которой является отсутствие в культуре универсальных ценностей, регулирующих жизнь человека. Анализируя его работы [5,6], мы полагаем, что направление движения либидо зависит от силы Я.

Сила Я зависит от особенностей урегулирования взаимоотношений с двумя достаточно мощными силами: силами Супер-эго и Ид. В своём стремлении наладить консенсус между ними, ему постоянно приходится лавировать и искать возможные варианты решения ситуаций, что и делает его более жизнеспособным, впоследствии. Если ему удастся найти консенсус и управлять ими, это характеризует силу Я. Но не всегда ему удаётся урегулировать и тогда он остаётся подчинённым влиянию тех или иных сил. Это говорит о слабости Я.

Слабость Я проявляется в затруднениях управления либидо. Это может выражаться в односторонней реализации потребностей либидо, в зависимости от того, какие силы перевесят: Ид или Супер-эго.

В случае перевешивания Ид, он идёт в направлении реализации потребностей сферы бессознательного, где определяющую роль играют потребности в сексе и агрессии. Удовлетворяя потребности в сексе, он испытывает мгновения обострённого переживания счастья. В данном случае, может возникнуть зависимость от сексуального партнёра и человек становится ведомым другим. В этом плане, всё зависит от того, «кто есть другой» - человек нравственный и созидательный либо манипулятор, стремящийся к своим целям.

Если объект сексуального взаимодействия человек нравственный, переживания наслаждения могут стать мощным стимулом для личностного роста. Ощущение ведомости обеспечивает великолепное ощущение защищённости, безграничного доверия и счастья но, до определённого времени. Если человек не обретёт себя в этих отношениях, не научится благодаря любви, творить, действовать, творить себя, распределять энергию на другие сферы, то потеря объекта – есть постоянное переживание чувства одиночества, зависимости, несамостоятельности и бесцельности, доходящее до потери смысла. Любовь его в данном случае, - есть «цепляние» за объект, переживание постоянного страха потери объекта, т.е. процесс ощущение глубокого несчастья.

Если же объект человек безнравственный – это чревато последствиями разного рода, главным из которых является процесс манипулирования жизнью зависимого человека (жертвы), не отвечая за последствия, что также может привести к бесчисленным моментам переживания несчастья.

Перевес сил Супер-эго направит субъекта на реализацию и творение ценностей, способствующих улучшению жизни общества. Однако, в данном случае, человек игнорируя свои первичные позывы и отдаляясь от объектов любви, лишается тех мощных переживаний счастья, обеспечиваемых сферой сексуальных отношений, которые особо подчёркиваются Фрейдом. Так например, перевес сил Супер-эго в борьбе с изначальными позывами, мы можем наблюдать при анализе жизни творческих личностей. Так, например, жизнь Достоевского до сорока лет – это постоянный процесс борьбы первичных комплексов с Супер-эго, который в итоге превалирует, что обеспечивает сублимирование либидо и его глубинное творчество[7]. Ориген, один из выдающихся богословов средневековья, оскотил себя

(лишил себя мужского начала), чтобы избавиться от чувственности, которая препятствовала его творчеству[9]. В данном случае человек жертвует чем-либо и эта ситуация только для избранных, т.е. для сильного Я.

Перевес сил Супер-эго, при слабом Я, ориентирует человека на беспрекословное подчинение требованиям и ценностям общества, что обеспечивает формирование слишком «правильного» и конформного человека, преследуемого различного рода страхами и фобиями - невротика.

Таким образом, анализ понимания счастья по Фрейдю позволяет нам утверждать, что счастье зависит от силы Я, т.е. от субъекта, от его способности управлять направлением либидо в различных сферах жизни, быть способным регулировать отношения с объектом. Однако, это характеристика избранных. Поэтому счастье по Фрейдю – это привилегия немногих. Сведение счастья к наслаждению, при подчёркивании преобладающей роли любви, отражает акцентуированность движения либидо в одном направлении. Однако, мы считаем, что любая акцентуация в направлении либидо, не позволяет испытывать ощущение счастья.

Литература:

1. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. -СПб.: Питер, 2003.- 271 с.
2. Джидарьян И.А. Представления о счастье в российском менталитете. – СПб.: Алтейя, 2001. - 240 с.
3. Кроник А.А. Психологические основания типологии стилей жизни.//*Стиль жизни личности*. – Киев: Наукова Думка, 1982. - С.165-199.
4. Ризулла А. Понимание счастья в работах аль-Фараби и современная психология: Материалы Международной научной конференции «Аль-Фараби – Абай: проблемы преемственности». - Алматы: Қазақ университеті, 2007. - С. 241 – 245.
5. Фрейд З. Я и Оно. Сочинения.- М.: Изд-во Эксмо; Харьков: изд-во Фолио, 2005. – 860 с.
6. Фрейд З. Основной инстинкт. - М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. - 654 с.
7. Фрейд З. Достоевский и отцеубийство.//*Основной инстинкт*. - М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. - С. 413 – 431.
8. Фрейд З. Неудовлетворённость культурой. //*Основной инстинкт*. - М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. - С.431 – 512.
9. Юнг К.Г. Проблема типов в истории античной и средневековой мысли.// *Психологические типы*. / Пер. с нем./ Под ред. В.В.Зеленского. - Мн.: ООО «Попури», 1998. - С. 31 -93.

Түйін

Бұл мақалада Фрейд бойынша бақыттың түсінудің әр түрлі типтері және олардың көзқайнарлары қарастырылады. Автор, бақыттың субъектіге байланысты гипотезасын Фрейдтің жұмыстарын талдау арқылы, бейнелейді

Summary

This work analyzes the different types of understanding of happiness, according to Freud, depending on the direction of the libido and relationship with the object. In addition, based on analysis of the determinants of happiness according to Freud, the author provides a hypothesis about its dependence on the subject.

ЦЕННОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

К.Б. Сейдулаев -

МНС НИИ психологии, КазНПУ им. Абая

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

Р.Г. Лотце /1/, введший в философию понятие ценности определяет его следующим образом: ценность - это то, что реально не существует, но значит. Ценность - не реальна, она - идеальна, противоположна реальному. Р.Г. Лотце отдельно описывает место человека в трех сферах: действительности, истинности и ценности. Именно обогащение природного факта идеальным содержанием, смыслом, значением превращает его в феномен культуры.

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

Другим вариантом решения проблемы ценностей был натуралистический психологизм. Основной тезис этого подхода состоял в том, что источником ценностей признавалась биопсихологическая интерпретация потребностей человека. Г. Спенсер ввел собственный термин «ценность»/2/. Мир ценностей рассматривается с точки зрения индивида и предстаёт как функция его биологической природы, как объективирование его психических реакций, реализация прежде всего витальных потребностей.

Особый подход к проблеме ценностных ориентаций в структуре личности сформировался в рамках понимающей психологии. Основатель понимающей психологии Э. Шпрангер /3/ придерживался методологического принципа трактовать психические процессы из психических же процессов. Представления Э. Шпрангера основывались на убежденности в том, что раскрытие душевной жизни человека достижимо лишь с помощью понимания, трактуемого как внутреннее, интуитивное постижение. В таком случае психическое сводится к интуитивному постижению моделей действительной жизни и достаточно исследовать отношение индивидуальной духовной жизни к структуре объективного духа и выявить основные идеальные типы направленности абстрактного человека. Для объяснения этих основных типов направленности Э. Шпрангер вводит теоретический конструкт «формы жизни» (Lebensformen). По мнению Э. Шпрангера поведение человека (форма его жизни) определяется преобладанием одной из шести ценностных направленностей. Основываясь на этих формах, он предложил следующую типологию личности:

- 1) теоретический человек - тот, кто стремится к познанию, т. е. для которого главная ориентация в жизни – осмысление в теоретическом плане того, что происходит, установление каких-то закономерностей;
- 2) экономический - ищущий пользу в познании;
- 3) эстетический – стремящийся познать мир через оформленное впечатление, через самовыражение в эстетической форме;
- 4) социальный - тот, кто хочет найти себя в другом, жить ради другого, действовать и живет ради любви к другим людям;
- 5) политический - стремящийся к духовной власти над другими;
- 6) религиозный - ориентирующийся прежде всего на поиск смысла жизни, ищущий высший смысл, высшую правду, первопричину.

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

«Суперэго» З. Фрейда /4/ по существу представляет собой вместилище как врожденных, бессознательных, так и социально обусловленных ценностей, моральных установлений, этических представлений и норм поведения, которые исполняют роль своего рода надзирателей или цензоров «Эго», устанавливая для него определенные пределы и ограничения. З. Фрейд в своих трудах выделяет три функции «Суперэго»: совесть, самонаблюдение и формирование идеалов.

По мнению З. Фрейда, «суперэго ребенка в действительности конструируется по модели суперэго родителей: оно наполнено тем же содержанием и становится носителем традиции и переживающих время суждений ценности, которые передаются, таким образом, от поколения к поколению» /4, с. 22/.

Психоаналитическую теорию личности З. Фрейда можно отнести к

разряду психодинамических, использующих для описания личности биологические, внутренние психологические свойства индивида, в первую очередь, его потребности и мотивы.

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

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

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

Пытаясь сблизить социологический и психоаналитический подходы, Э.Фромм /5/ выделяет понятие личностной ориентации и соотносит прегенитальный и генитальный типы ориентации З.Фрейда с «непродуктивным» и «продуктивным» типами ориентаций, отличающимися направленностью на различные системы ценностей. Типы ориентации, согласно Э.Фромму, имеют исторический характер и связаны с определенной общественно-экономической формацией:

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

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

Австрийский психолог В. Франкл /6/, автор концепции логотерапии, предлагает иную интерпретацию ценностей. С его точки зрения, ценности исполняют роль смысла человеческой жизни. В. Франкл описал три класса ценностей, позволяющих сделать человеческую жизнь осмысленной. Это ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

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

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

Ценности отношения - эта группа ценностей заключается в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь /7/. Ценности отношения делятся на три категории: осмысленное отношение к боли, вине и смерти.

Центральным пунктом теории личности А. Маслоу /8/ является самоактуализация - стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, которое является высшей ступенью в иерархии потребностей. По А. Маслоу, все самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации «бытийных» ценностей. Для них эти ценности выступают как жизненно важные потребности.

А. Маслоу выделяет две группы ценностей:

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

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

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

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

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

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

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

4- потребности связанные с уважением других и самоуважением;

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

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

К. Роджерс /9/, анализируя проблемы ценностей, предполагает:

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

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

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

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

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

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

В этой связи примечательна точка зрения М. Рокича /10/. Категория ценности, согласно концепции М. Рокича, является важнейшей в контексте социальных наук, поскольку феномен ценности оказывает непосредственное влияние на поведение и установки индивидов, как членов общества.

М. Рокича наделяет ценности следующими признаками:

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

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

3) ценности организованы в системы;

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

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

М. Рокич выделяет два класса ценностей:

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

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

Согласно М.Рокичу /11/, ценностные ориентации личности организуются в иерархию, и индивиды различаются не столько в присутствии или отсутствии у одних какой-нибудь ценности, сколько в расположении их ценностей.

М. Рокичем высказывает мнение, что ценности формируются «...через переживание - боль или радость, депривацию или удовольствие, достижение целей или фрустрацию от неудачи, социальное признание или непризнание, любовь или ненависть»/11/. Система ценностей, формируемая

принуждениями и возможностями, предоставленными социальной системой и биофизической средой, подвержена изменениям. Основной детерминант изменения ценностей - самонудовлетворение, происходящее от осознания несовместимости между ценностями и социально определяемой Я-концепцией.

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

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

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

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

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

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

Литература:

1. *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. Л.Ф. Ильичева и др. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840с.
2. Спенсер Г. *Первые принципы*. - М., 1972. - 49с.
3. Шпрангер Э. *Основные идеальные типы индивидуальности* // *Психология личности. Тексты* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. - С.55-60.
4. Фрейд З. *Я и Оно: труды разных лет: в 2-х т.* - Т. 2, - Тбилиси, 1991. - 425с.
5. Фромм Э. *Психоанализ и этика*. - М.: Республика, 1993.
6. Франкл В. *Поиск смысла жизни и логотерапия* // *Психология личности. Тексты*. - М.: МГУ, 1982. - 740с.
7. Франкл В. *Человек в поисках смысла: Сборник*. / Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д. А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368с.
8. Маслоу А. *Самоактуализация* // *Психология личности. Тексты* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. - С.108-118.
9. Rogers C. *Toward a Modern Approach to Values* *Journal of Abnormal and Social Psychology* 68 (1964).

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

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

Түйін

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

Summary

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

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Г.Т. Бекмуратова -

ВНС НИИ психологии, КазНПУ имени Абая

Проблема нравственного развития личности школьников приобретает актуальный характер особенно в новой социальной ситуации.

Современный этап развития нашего общества характеризуется изменениями социально-политических и экономических отношений, огромными преобразованиями, затрагивающими все сферы функционирования общества. Это влечет за собой сложные изменения в социальной ситуации развития современного школьника, что, несомненно, влияет на процесс формирования его нравственных качеств.

Целью данной статьи является попытка показать исторические и современные аспекты разработки проблемы нравственного развития личности школьников.

Понятие нравственности в философско-этической литературе определяется как особая форма общественного сознания и вид общественных отношений. Нравственность определяется как один из способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. Другими словами, нравственность – это правила нормы общежития, поведения людей, определяющие их обязанности и отношения друг к другу и к обществу. В отличие от простого обычая или традиции, нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.п. В отличие от права, исполнение требований нравственности санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественной оценки, одобрения или осуждения).

В содержание нравственности наряду с общечеловеческими элементами входят исторически преходящие и классовые нормы, принципы,

идеалы. Это означает, что нравственность не абстрактная категория, а историческая. С изменением формы общественного устройства, с изменением экономического базиса меняется и нравственность. Так, в истории человеческого общества менялись нравственность крепостническая, нравственность буржуазная и, наконец, коммунистическая нравственность. К примеру, коммунистическая нравственность впитала в себя как общечеловеческие нравственные ценности, так и нормы поведения, рожденные народными массами в борьбе за свободу и социальное равенство.

Таким образом, нравственность является категорией философской, этической, а ее содержание имеет социально-исторический характер. В психологии понятие нравственности тесно связано с понятием нравственного формирования и развития личности.

Нравственное развитие рассматривается как социально-психологическое свойство личности, которое детерминировано многими обстоятельствами, специфическое сочетание которых в истории жизни личности определяет типические и индивидуальные их особенности. Нравственное развитие характеризует личность не только со стороны отношения к делу, общественным обязанностям, но и, в первую очередь, к людям. Отсюда – отношение к людям служит критерием нравственного развития личности.

Психологические основы развития и нравственного формирования личности разрабатывались в трудах Л.С.Выготского, П.П.Блонского, Л.С.Рубинштейна.

Социально-нравственный аспект ценностных ориентации в формировании личности и становлении национальной культуры разработан в работах прогрессивных казахских просветителей: И.А. Алтынсарина /1/, Ч.Валиханова /2/, А.Кунанбаева /3/ и др.

Особенно активно проблема нравственного развития личности стала разрабатываться в советской психолого-педагогической литературе с 60-х годов. В зарубежной науке этой проблеме не уделяется должного внимания.

Если до 60-х годов в исследованиях по нравственному развитию личности в основном использовался функциональный подход к изучению отдельных нравственных качеств, то с 60-70-х гг. усилия ученых были сосредоточены на выявлении ключевых закономерностей формирования и развития личности в целом. В этом плане нравственное развитие рассматривалось как процесс и результат формирования стержневых образований личности. В трудах А.Н.Леонтьева /4/, А.В. Петровского /5/, Е.В.Субботского /6/ выявлены и глубоко исследованы основные факторы, определяющие структуру личности ребенка, этапы ее нравственного развития. Так, процесс нравственного развития дошкольника рассматривался как становление все более совершенных форм сознания и поведения. Для всех исследований, посвященных этой проблеме, была характерна направленность на выявление закономерностей нравственного развития ребенка, становление таких основополагающих качеств личности, как любовь к Родине, гуманизм, патриотизм.

В 60-70-е гг. были созданы фундаментальные труды, раскрывающие сущность и структуру процесса нравственного развития школьников. В качестве основных взаимосвязанных компонентов нравственного развития личности авторы выделяли формирование нравственного сознания, нравственных чувств, выработку навыков и привычек общественного поведения. В работах А.Г. Ананьева /7/, Л.И. Божович /8/, А.Н. Леонтьев /4/, Ш.А. Амонашвили /9/ и других разработаны механизмы нравственного сознания, чувств и поведения школьников.

Представляет интерес сформированная Л.И. Рувинским /10/ концепция ценностного, осознанно-эмоционального усвоения нравственности. Процесс формирования нравственных качеств рассматривается им как процесс поэтапной интериоризации деятельности учащихся, направленной на овладение социально-адекватным образцом морального поведения, педагогическим образцом. Осознание цели морального поведения и способа ее достижения образует в сознании учащегося некоторую ориентировочную основу, воспринимаемую им как нравственный образец. Автор выделяет уровни усвоения педагогического образца, где высшей ступенью нравственного развития личности является переход образца-ориентира в образец самовоспитания, не только значимый для воспитуемого, но и ставший для него образцом работы над своей личностью, способствующими сознательному совершенствованию самого себя.

Нравственно развитой личностью потенциально может стать каждый, но сам процесс этого становления и развития проходит у различных индивидов своеобразно, в зависимости от тех отношений, в которые они включаются. Так, нравственное развитие личности учащегося является историей становления его как субъекта общественных отношений, проявляющихся в жизни деятельности детского коллектива и социальной жизни. Процесс нравственного развития и становления личности школьника происходит отдельными, но взаимосвязанными стадиями, которые типичны для всех возрастных групп, хотя и своеобразны для отдельных лиц в своем индивидуальном различии.

В нравственном становлении и развитии личности решающую роль играет единство внешних и внутренних условий. Г.С. Костюк отмечает, что «внутренние условия развития личности не являются простой проекцией внешних на нее воздействий. Внешнее становится внутренним, претерпевая ряд превращений» /11/. В целом же нравственное развитие личности зависит прежде всего от социально-экономических условий, идей, принципов и правил поведения господствующей в обществе морали; от нравственных традиций или устоев в быту, от труда, общественной деятельности, а также от собственной нравственной деятельности. Познание путей трансформации школьником внешних явлений, условий и факторов позволяет понять процесс нравственного становления и развития личности.

Нравственное развитие ребенка представляет собой сложный, двудеиный процесс генезиса нравственного сознания и поведения, включающий в себя развитие когнитивных и аффективно-мотивационных

структур. Одной из важнейших психологических структур, лежащих в основе нравственного развития личности и включающей как познавательные, так аффективные компоненты, является детское самосознание.

Рассматривая через призму его развития нравственное становление личности, Д.И.Фельдштейн /12/ вычленил в этом процессе две фазы. На первой фазе (от 0 до 10 лет) – фазе собственного детства – происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе (от 10 до 17 лет) – фазе подростничества – происходит активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции нравственно ответственного субъекта.

Рассмотрение процесса нравственного созревания личности ребенка в разных периодах онтогенеза показывает, что внутри каждого периода оно проходит через три закономерно чередующиеся стадии:

1)Появление тенденций развития определенной стороны деятельности, когда ранее накопленные смысловые нагрузки вычлениют возможности функционирования ребенка, создавая соответствующее поле для его развернутой деятельности.

2)Максимальная реализация, кульминация развития ведущего типа деятельности.

3)Насыщение ведущего типа деятельности при невозможности дальнейшей реализации ее потенций, что ведет к актуализации другой стороны деятельности.

Нравственное развитие достигает своей высшей ступени тогда, когда проявление нравственных принципов, норм и правил поведения в деятельности и поступках людей выступает не просто как результат внешней необходимости или внешнего принуждения, а составляет внутреннюю нравственную потребность человека, направляя в соответствии с ней интересы и цели личности. Нравственное развитие включает в себя формирование моральных воззрений личности, т.е. ее взглядов на смысл и цель жизни, на идеалы, представления личности о добре и зле, справедливом и несправедливом, совести и счастье, достоинстве и чести.

О.П.Целикова отмечает, что нравственное развитие – это выработка принципов поведения личности, норм и правил, выражающих ее отношение к обществу, труду, собственности, отношение человека к человеку. Нравственное развитие в конечном результате – это формирование моральных качеств и нравственных чувств /13/.

Нравственно развитой личностью следует считать личность, которая на определенном возрастном этапе достигает такого уровня развития, когда она начинает управлять своим поведением.

Таким образом, позиция психологов заключалась в том, что они видели главную особенность нравственного формирования в глубиной, специфической связи его с процессом становления ребенка как целостной личности.

В 60-70-е гг. в разработке теории и практики нравственного воспитания школьников существенно продвинулась педагогика. Теоретические аспекты

и практика нравственного воспитания учащихся рассматривались в процессе обучения и внеклассной, внешкольной работы, в сфере трудовой деятельности. Исследования Н.И.Болдырева /14/, О.С.Богдановой /15/, Л.Ю.Гордина /16/ и других сочетали в себе теоретические выводы по методике воспитания и практические рекомендации по их применению. Много внимания уделялось установлению диалектических связей процесса нравственного формирования личности с идейно-политическим воспитанием, с развитием мировоззрения и трудовым воспитанием. Это отражало реальные объективные процессы, происходящие в условиях развитого социализма.

В 70-е годы было опубликовано свыше 200 работ по проблемам нравственного воспитания. Особое внимание уделялось исследованию возрастных аспектов нравственного развития личности, разработке методики нравственного воспитания в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Активизировались экспериментальные исследования проблем нравственного формирования личности школьников.

В 80-е годы теория и практика нравственного воспитания разрабатываются на основе учета экономических, политических и культурных изменений, происшедших в обществе. Нравственное воспитание выступает составной частью общепедагогической теории воспитания, аспектом человековедения, примененного к процессам познания и управления формированием и развитием человеческой личности.

На современном этапе в исследовании обозначенной проблемы выявились определенные трудности. Сложной и нерешенной остается проблема методов исследования процесса нравственного формирования и развития школьников, определения их нравственной воспитанности. Требуется комплексной разработки проблема единства слова и дела, сознания и поведения как важнейшей задачи нравственного формирования личности.

Установление новых социально-экономических, рыночных отношений, введение частной собственности на средства производства на современном этапе развития нашего государства вносят коррективы в содержание нравственности как формы общественного сознания и вида общественных отношений.

В связи с этим особую остроту и актуальность приобретает проблема содержания нравственного формирования личности, разработка единства всех его аспектов: социально-этического, психологического и возрастного.

Литература:

1. Алтынсарин И.А. Собрание сочинений: в 3-х т. – Алма-Ата, 1975. – Т.1.
2. Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений в 5-ти т. – Алма-Ата, 1984. – Т.1.
3. Кунанбаев А. Слова назидания. – Алматы: Рауан, 1995.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

5. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. - 1984. - №4. - С.15-30.
6. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии. - 1983. - № 4. - С. 23-30.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1.
8. Божович Л.И. Формирование личности в онтогенезе. - М., 1991.
9. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - М., 1990.
10. Рувинский Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1981.
11. Костюк Г.С. Нравственное воспитание личности. - М., 1981.
12. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1989.
13. Целикова О.П. Нравственная целостность личности. - М.: Наука, 1983.
14. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. - М., 1979.
15. Богданов О.С. Нравственное воспитание младших школьников: Автореф. дис. доктора пед. наук. - М., 1975.
16. Гордин Л.Ю. Педагогическое стимулирование как проблема методики воспитательного процесса // Советская педагогика. - 1974. - №12. - С.52-61.

Түйін

Бұл мақалада оқушылар тұлғасының адамгершіліктік-өнегелі дамуының тарихи және қазіргі кезеңдегі талдамаларының негіздері қарастырылды.

Summary

The purpose of given article is attempt to show historical and modern aspects of working out of a problem of moral development of the person of pupils.

ӨЗІН-ӨЗІ ТӘРБИЕЛЕУ МЕН ОТБАСЫНДАҒЫ ТӘРБИЕНІН ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Т.Ш.Исабекова -

психология ФЗИ аға ғылыми қызметкері

Адам қоғамдық қатынастардың моральдық ықпалынсыз қалыптаса алмайды. Бірақ сол қоғамдағы бар моральдың қандай түрлерімен болса да дамуға ерікті. Мұның қандай сапалық түрін таңдамасын оның өзін-өзі тәрбиелеу барысында, қоғамда қалыптасқан идеологиялық жүйені құрайтын адамгершілік, эстетикалық талаптар адамға ықпалын тигізбей қоймайды. Сондықтан өзін-өзі тәрбиелеу әр кезде әлеуметтік сипатта болады. Оның әсері әсіресе жасөспірімдерге көбірек тиеді. Сондықтан Н.Г.Чернышевский «Егер біздің балаларымыз шын мәнінде білімді адам болғысы келсе, өз бетінше ізденіп, оқу арқылы білім алуға тиіс», - дейді /1/.

Егер білімді меңгеруге, оқуға өзі талпынбаса, ұмтылмаса, өз-өзінің дара сапасын қалыптастырмаса, білімге деген ізденісін тудырмаса, оның адамгершілік, дене, эстетикалық мәдениеті өзінен-өзі келе салатын нәрсе емес. Сондықтан оқу-тәрбие жұмысының маңызды мақсаты оқушының белсенділігін арттыра отырып, танымын, еңбекке деген сүйіспеншілігін, қоғамдық-саяси, адамгершілік, эстетикалық әрекетін дамытуға болады.

Қандай да болмасын тәрбие жұмысының тиімділігі тәрбиеленушінің ішкі қажетсінуінің нәтижесінде іске асатын жұмыс. Әрине, қажетсіну баланы қоршаған ортаның сезімталдығы мен оған деген ілтипатты қарым-қатынасы арқылы іс-әрекетіне оны қолдап отыруына, оған беретін бағасына да байланысты болады. «Әр адамның іштей рухани қалыптасуы ең алдымен өзінің ішкі сезімдерінің жұмысы бола тұрса да, оны тәрбие жұмысы арқылы қанаттандырып, қолдап, бағыт-бағдар беріп отыруға да байланысты» - деген С.Л.Рубинштейн /2/.

Бұл салада кезінде ой толғаған ұлы Абай Құнанбаев, ішкі сезім мен талаптың, ынтаның қызметіне байланысты былай деген: «өз өнері тұр таяу, ұқпасын ба сөзді тез» /3/.

Абай шығармаларын пайдалана отырып, өзін-өзі тәрбиелеу бағыттарын айқындап беруге болады.

1. «Адам баласына жыртықсыз, кірсіз сыпайы, һәм ол киімін былғап, былжыратып кимей, таза кимек – дұрыс іс».
2. «Ғадаләт, махаббат сезім кімде көбірек болса, ол кісі – ғалым, сол ғақил».
3. «Досыңа достық қарыз іс, дұшпаныңа әділ бол».
4. «Адам баласына адам баласының бәрі дос».
5. «Көптің аузын күзетсең күн көрмейсің».

Ақын шығармаларында мұндай мәңгілік қағидалар толып жатыр.

Алайда барлық жасөспірім өзін-өзі тәрбиелеуге ықыласты бола бермейді.

Өзін-өзі тәрбиелеуге оқушыларды қалыптастыруда белгілі бір

қоғамдық саяси және идеалдың атқаратын рөлі жоғары. Бұл саладағы жұмыс мектепте маңызды жүргізілуі керек. Әр оқушының еліктейтін ұлы адамдары болуы қажет. Ұлы адамдардың қай-қайсысын алсақ та оның ішінде ғылымда, әдебиетте, өнерде жас кезінде үлгі тұтқан, солардай болсам деп армандаған жеке тұлғалардың болғанын айтады. Бұл жерде Абай да кезінде еліктеу туралы айтқанын келтіре кетуге болады.

«Болмасаң да ұқсап бақ,

Бір ғалымды көрсеніз.

Ондай болмақ қайда деп,

Айтпа ғылым сүйсеніз».

Өзін-өзі тәрбиелеуде оқушылардың ынтасын арттыруда құрбы-құрдастардың арасында оның лайықты орын алуға ұмтылуының маңызы зор болып табылады. Ол үшін оқушыларға өзін-өзі тәрбиелеудің, өз ортасында лайықты орын алу үшін өз тәртібін түзеп, білімін, дүниетанымын кеңейтудің қажеттігін түсіндіру керек. Біреуіне тез күйіп-пісуден, енді біріне ұрыншақтық, ашушандығынан, үшіншісіне, әңгімеде жолдастарын тілімен түйреп, шымшып тұратын әдетінен, төртіншісін, мақтаншақтықтан кішіпейілдікке, жолдастарын сыйлай білуге кеңес беріп отыру керек.

Кезінде Л.Н.Толстой өте дәлділікпен өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламасын жасаған. Ең маңызды деген нәрсе, өмір бойы үш негізгі кемшіліктен арылу керек деген /4/:

1. Мінезсіздік;
2. Ашуланшақтық;
3. Жалқаулық.

Өзін-өзі тәрбиелеумен айналысқан К.Д.Ушинский де өзіне арнайы ереже жасаған: /4/

1. Өте сабырлылық.
2. Сөз бен істегі туралық.
3. Ойлы әрекет.
4. Шешімділік.
5. Өзін туралы қажет болмаса, бір сөз айтпау. Санасыз бос уақыт өткізбеу.
6. Не істесең де еріктісің, бірақ кездейсоқ істен сақ бол.
7. Қажетті немесе керекті іспен ғана айналыс, көрсеқызар болма.
8. Әр кеш ағынан жарыла, өз ісін туралы өзіңе жауап беріп отыр.
9. Бітірген ісіңе еш уақытта мақтанба.

Адам өзі алдын-ала атқаратын істерін ойша бейнелеу арқылы өзін-өзі тәрбиелеуге кіріседі де, оның санасында қалыптасқан болашақ істерін өз әрекеті мен іс-қимылы арқылы атқаратын істерін орындауға өзін ыңғайлап дайындайды. Соларды орындауды санасына қалыптастырады. Егер ойша жасалған бағдарлама бойынша жеке басты тәжірибелік іс-әрекетке жетектейтін болса, онда іске асыруға деген оның ерік-жігерін шыңдайды.

Сондықтан да мінезі мен іс-әрекетіндегі келеңсіздікті жоюда алдына қатаң мақсат пен талап қою және соған жетудің қажеттігін негіздеу, кейде соны орындаудың нақты уақытын белгілеудің де маңызы зор. Соның бәрі

жан-жақты ойлауды талап етеді, барлық мүмкіншіліктер мен кедергілердің ара салмағын салмақтауда тура келеді, сонан соң бірнеше күн іштей қайталап әбден санаға сіңгенше қорытылады.

Өзін-өзі тәрбиелеудің этнопсихологиялық ерешеліктері жайында әңгімелегенде қазақтың ұлы шешендік сөзінің өзін-өзі тәрбиелеудегі маңызына ерекше тоқталған жөн.

Ел ішінде «Білекті бірді жығады, білімді мыңды жығады» деген аталы сөз бар. Халық пәлсапасын түйіндей айтқан бұл мақалдың қай заманда қалыптасып, қанша ғасыр өмір сүріп келе жатқанын айту қиын болар. Анығы – тоқсан ауыз сөзді түйіндеп айтуға шебер, шешен қазақ халқының білек күшінен гөрі білімді ерекше бағалап, оны өмірлік мұрат етуді кейінгіге аманат еткені. Сөз өнері – халық ішінен орақ тілді, от ауызды небір шешендерді шығарған. Тарихқа үңілсек қаһарлы хандарды да, қылышынан қан тамған батырларды да сөз қасиетін білетін шешендер ғана бетін қайырып, талайларды ажалдан құтқарған. Осындай оқиғаларға байланысты «бас кеспек болса да тіл кеспек жоқ» деген мақал шыққан.

Осындай дуалы ауыз, құдіретті сөз қазіргі уақытта да өз күшін жойған жоқ. Жастарды тәрбиелеуде оның құдіретті күшін пайдаланудың зор маңызы бар. Сөз сөйлей білу, оны шәкірттеріне жеткізе білу, шешендік қабілет – ұстаздың ең басты қасиеттерінің бірі. Бірінші сыныптан бастап оқушыға тіл ерекшеліктерін, оның қыры мен сырын түсіндірумен қатар, оның адамгершілікке баулу жақтарын үйретіп, үлкенді сыйлау, кішіге қамқорлық сияқты т.б. асыл қасиеттерін бойына сіңіруге ұстаздар қауымы көп көңіл бөледі.

Алайда адам баласының ой-санасы өсіп, ақыл-ойының кемелденуі үшін де тіршілік нәрі санаға отбасынан сіңеді. Қазақ ұғымында отбасы – өмірдің тұтқасы, үй ішінде от жағылатын ошақтың төңірегі, оттың маңайына таратқан жан балқытар жылуы. Сондықтан ата-аналар сөз өнерінің жоғарыда аталғандай зор күшін ескере отырып, баланы ұтымды сөз арқылы тәрбиелеуге үлкен жауапкершілікпен қарау керектігін барлық жандуынесімен сезіну керек.

Бала тәрбиесіне мектептен гөрі отбасындағы тәрбиенің ықпалы өте басым екенін айта келе, оның ішінде ата-бабаларымыздан қалған мұра – шешендік өнердің тәрбиелік мәні зор деп сендірткіміз келеді. Әрқашанда ана тілінің рөлі айрықша. Сондықтан да халқымыз «Ана сүті – бой өсіреді, ана тілі ой өсіреді» деген.

Адамның өзін-өзі тәрбиелеуі онайлықпен қолға түспейді. Жеткіншек санасының оянуы, оның өзіндік «менін» сезіне бастауы, Абай тілімен айтқанда, бұл кісінің өзіне-өзі үнемі есеп беруінен, өзін-өзі аңғара алу, байқай алу қабілетінен көрінеді. Өзіне-өзі үңіліп, өзінді тізгіндеуге тырысу, белгілі мақсат көздеу – асу істегі негізгі қадам.

Ояна бастаған балғын сана сыртқы ортадан белгілі бір түрткіні қажет етеді. Ал, мұндай түрткілер алғашқы кезде ата-ана, ұстаз-тәрбиеші, құрбы-құрдас тарапынан болуы мүмкін. Жаксы қасиетке иелену дегеніміз жаксы ата, жаксы ана, жаксы құрбы, жаксы ұстаздан болады, - дейді Абай /3/. Мұндайда адам өз мінез-құлқының жаман-жаксы жақтарын ой таразысына

салуға ұмтылады, алдына таудай талаптар қойып, бұларды қайткенде тиімді етіп орындау жолын қарастырады.

Жас өскіннің өзін-өзі тәрбиелеу мәселесі имандылық пен адамгершіліктің биік ұстанымдарымен ылғи да ұштастырылса, жеке мүддені жұрт мүддесімен орайластырып, туған халқы мен отбасына адал қызмет ету, оларға ылғи да борыштымын деу секілді ізгі ниеттерден туындап жатса, оның осы саладағы тыныс-тіршілігі мазмұнды да жемісті болады. Өйткені борыш пен жауапкершілік, парыз бен қарыз, ар-ұят, намыс сезімінің болуы өзін-өзі тәрбиелеу ісіне зор түрткі болып, адамның қиыншылықтарға төзуіне және оларды жеңе білуіне, әркез жарқын өмір сүруге жету жолындағы күресіне демеу болып отырады /6/.

Сондықтан, дұрыс жолға қойылған тәрбие жұмысы (отбасында, кез-келген ұжымда немесе өзін-өзі тәрбиелеуде) өсіп қалыптасып келе жатқан жеке бастың ішкі талпыныстарын, талабын, белсенділігін ынталандыру арқылы дұрыс бағыттай білсе, оның өз бетімен ізденіп жұмыс істеуіне, өзін-өзі толықтырып, жетілдіруіне жол ашылады. Өз алдына мақсат етіп қоя отырып, педагог-тәрбиеші оқушылардың санасына өз бетімен білім алу, өзін-өзі тәрбиелеп жетілдіру, өз бетімен іздену қажеттіліктерін қалыптастырады.

Өзін-өзі тәрбиелеу үрдісін отбасындағы тәрбиемен салыстыратын болсақ, ол үнемі, үздіксіз, саналы түрде жүретін процесс. Өзін-өзі тәрбиелеу үрдісі адамнан зор күш-жігерді, қайраттылықты, жинақылықты, мәдениеттілікті, еңбекқорлықты т.б. талап етеді. Адам жеке басының қажеттіліктерін, оның қоғам өміріндегі орнын, болашақтағы мақсат-тілектерін басшылыққа алып, саналы түрде өзін-өзі тәрбиелеу жұмысын ұйымдастырады.

Сонымен қатар, өзін-өзі тәрбиелеу үрдісі өзін-өзі бақылау, өзін-өзі басқару, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі реттеу, тұлғаның өзін-өзі анықтауы және қазіргі кезде ерекше маңызды өзін-өзі тану ұғымдарымен тығыз байланысты. Осы аталған талаптарды адам өз өмірінде басшылыққа алып, өзін-өзі тәрбиелеу үрдісін үздіксіз жүргізген жағдайында, толыққанды тұлға ретінде қалыптасқан болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. -Т.1. -М., 1983.
- 2.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - 2 т. - М., 1989.
3. Абай тағлымы. - Алматы: Жазушы, 1986.
4. Өзін-өзі тану: Жоғары оқу орны оқытушыларына арналған әдістемелік құрал. - Алматы, 2004.
5. Толыбаев Қ. Бабадан қалған бар байлық. - Алматы, 2000.
6. Жарықпаев Қ.Б. Жантану негіздері. - Алматы, 2002. - 415 бет.

Резюме

В статье рассматриваются этнопсихологические особенности в процессе самовоспитания и воспитания в семье. Уделяется большое внимание роли слова (народных пословиц и поговорок, афоризмов, крылатых выражений акынов, притч и т.д.) в самовоспитании и становлении личности.

Summary

The article considers the ethno psychological particulars of the process of self training. The great attention to the role of word (adages, proverbs, aphorisms, folklores, akyn's phrases) in personality's self training and the growing of personality is played.

ТҮЛҒАНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ ӨЗІНДІК САНА-СЕЗІМНІҢ ОРНЫ

Ж.Қ.Ибраимова -

*Абай атындағы ҚазҰПУ психология ғылыми-зерттеу
институтының п.ғ.к., доцент*

Жоғарғы оқу орындарында өзін-өзі тәрбиелеу жұмысындағы негізгі мәселе – студенттердің «субъект-субъект» аралық қатынасын дамыту, әрбір адамның құндылығын, даралығын, ерекшеліктерін, сезімін және өзіндік баға беруін қалыптастыру. Мұнда студент-жастардың назарын өз өміріндегі елеулі өзгерістерге бұрып, оны саналы түсінуіне, теориялық алған білімдерін өз өмірлерінде, тәжірибеде қолдана білуіне – қасиет сапаларына баулу көзделеді. Өзін-өзі тануға төмендегідей тәрбиелеуге болады: оқу-тәрбие үрдісі өзін-өзі тануға, өзіне-өзі есеп беруге, өзін-өзі жетілдіруге, дамытуға, белсендіруге бағытталса; студент-жастар өзіндік сана-сезімін қалыптастыру мақсатында әрекеттік, іскерлік дағдыларды игерсе; студент-жастар жеке тұлғаның және әлеуметтік мәні бар рухани адамгершілік қасиеттерді өз іс-әрекетінде, мінез-құлқы мен тіршілік әрекетіне көрсете алу мүмкіндігін ерікті таңдаса.

Сонымен қатар, студенттің өзіндік танымын жетілдіруде оқытушының ықпалы зор. Мәселен, оқытушы өзінің шәкіртін өз бетінше білім мен тәрбие алуға, өзін-өзі тануға, өзіндік сана-сезімін дамытуға, өзін-өзі белсендіруге баулып, ықпал жасап, жол сілтемесе біз алдымызға қойған мақсатымызға жете алмаймыз. Сондықтан, оқытушыға ең алдымен мынадай қасиеттер қажет: жылылық, түсінгіштік, сезімталдық, кең ойлау алу, шығармашылық ізденіс, қайырымдылық. Аудиториядағы рухани-адамгершілік, психологиялық ахуал – студент үшін жоғарғы өзіндік сананың, тәрбиелі азамат болып шығудың алғашқы қадамы.

Өзіндік сана – күрделі психологиялық құрылым. Өзіндік сана біріншіден өзінің теңдестігін ұғынуды, екіншіден белсенді, іс-әрекетшіл негіз ретінде өз «Менін» ұғынуды, үшіншіден өзінің психикалық қасиеттері мен сапаларын ұғынуды, төртіншіден өзін-өзі әлеуметтік-адамгершілік бағалаулардың белгілі бір жүйесін қамтиды /1,13/.

Өзіндік сана-сезім – сананың өзінді білу мен өзіне қатынастың бірлігі ретінде көрінетін бір түрі. Өзіндік сана-сезім сыртқы ортаны және өзінді-өзін танудың бейнеленуінен біртіндеп қалыптасады. Мазмұны жөнінен өзіндік сана ішкі дүниеге көшірілген әлеуметтік сана-сезім /2,74/.

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

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

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

Қарым-қатынас үрдісінде адамдар бірін-бірі біліп, біріне-бірі баға береді. Өзгенің осындай бағалауы әр адамның өзін-өзі бағалауынан көрініс танытатын болады. Бұл жөнінде М.И.Лисина былай дейді: «адамның басқа адамдарды тануға ұмтылуға негізделеді». Бұл ұмтылыстың өзі бірге іс-әрекет етудің қажеттілігінен туындайды: «... бірге қызмет ету жемісті болу үшін топ мүшелерінің бірін-бірі жақсы білуі және дұрыс бағалауы, өздерін, достарын бағалауда әділ болуы зор рөл атқарады. Мұндай жағдай санадағы қажеттіліктің және бір-бірін, өзін-өзі тануды айқындайды /3,18-35/.

Адамның өзін-өзі тануында, оны басқанын бағалау мен ұжымдық бағаның маңызы ерекше. Егер бір адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын сынар жақты бағалау тұрақты сипат алса, онда сол адам өзінің қабілеті немесе мінезі жайындағы осы сынар жақ бағаны малданып алады да соған мойын ұсынады. Бұл жөнінде А.Спиркин келесідей анықтама береді: «өзіндік сана-сезім бұл адамның өзінің қимылдарын және олардың нәтижелерін, ойларын сезімдерін, моралдік бейнесі мен қызығушылықтарын, жүріс-тұрыстарының түрткілерін бағалау, өмірдегі өзінің орнын өзі толық бағалауы мен тануы» /4,18/.

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

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

объективті бағасы өзінді тереңірек танып білуіне көмектеседі.

Өз басының қасиеттеріне берген өз баға мен басқа жұрттың бағасын салыстыру да маңызды. Ол өз танымының өзгелердің ойымен бірдей шығу-шықпауын, өзін-өзі не артық, не кем бағалап жүргенін айқыдауға мүмкіндік береді.

Бұдан шығатын қорытынды, басқа адамдармен неғұрлым кең қарым-қатынаста болу өз басыңның жағымды және жағымсыз жақтарын жан-жақты салыстыруға, танып білуге көмектеседі екен.

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

Өзін-өзі тану адамға өз басын жетілдіру үшін, сондай-ақ өмір және еңбек жоспарларына сәйкес өз іс-әрекетін жолға қойып отыру үшін қажет. Адам өз күшін біле отырып, оны еңбекте барынша тиімді пайдалануға ұмтылады. Бұл үшін ол өзінің қимылы мен әрекетін, қылығы мен мінез-құлқын бақылау және талдап отырады. Адам өзін-өзі бақылау арқылы іс-әрекетіндегі кәсіптіктерін байқайды, еңбегін дұрыс ұйымдастыра алады. Өзін-өзі бақылап жедел сипатта болады және сол сәтте өтіп жатқан әрекетті ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Демек, ол өз бойындағы жақсы мен жаманды аңғаруға, сол арқылы болашақ өмір жолынды құруға көмектеседі. Егер ешқандай күш салу іс-әрекетті жақсартпа алмаса, онда адам өз бойында белгілі бір қажетті қасиетті дамудың немесе қалыптастырудың ұзақ мерзімді жоспарын жасайды.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Кон И.С. *В поисках себя: Личность и ее самосознание.* - М., 1984. - 13 б.
2. Овчарова Р.В. *Справочная книга школьного психолога.* - М., 1993. - 74 б.
3. Лисина М.И. *Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. // Вопросы психологии.* - 1982. - № 4. - 18-55 бб.
4. Спиркин А. *Сознание и самосознание.* - М., 1972. - 18 б.

Резюме

В статье раскрываются проблемы самовоспитания. Характеризуется особенность самопознания личности.

Summary

The problems of self consciousness are uncovered in the article. There selfstudying is described as the particular characteristic of personality.

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ: ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ

3.Ш.Каракулова -

ВНС НИИ психологии, КазНПУ им.Абая

В настоящее время известно и осуществляется на практике около 400 разновидностей психотерапии для взрослых клиентов и примерно 200 — для детей и подростков /1/; описано около 300 психологических феноменов, для воздействия на которые рекомендуется то или иное направление психотерапии. Если поставить себе задачу эмпирическим путем установить, какие виды психотерапии или их сочетания оптимальны для психотерапевтического воздействия на проблему клиента, то придется опробовать большое количество сочетаний, приблизительно равное 2400. Соответственно, чтобы получить возможное количество сочетаний для лечения всех описанных синдромов, это число надо будет умножить еще на 300 /2/.

Проблема интеграции психотерапии актуальная тема современного мирового общества, поскольку данная область разрастается с наибольшей быстротой, как было отмечено выше, представляя собой объединение различных школ, направлений, подходов и методов. Ее общее состояние характеризуется разобщенностью, так как в 1975 году было зафиксировано 125 различных подходов, в 1980-е гг. — 200, в 1986 — более 400 /3/.

Первые работы, посвященные интеграции психотерапии, появились уже в 1930-е годы, однако в течение последующих сорока лет развитие психотерапии характеризовалось тенденцией к обособлению возникающих психотерапевтических школ. Отношение к интеграции было скорее негативным, поскольку каждое вновь появившееся направление отстаивало свою оригинальность /4/. В 1970-е гг. наблюдалось возрастание интереса к интеграции; чрезвычайно быстро интегративное движение развивалось в 1980-е гг. В 1981 г. было основано общество психотерапевтической интеграции (Society for Exploration of Psychotherapy Integration — SEPI). В 1991 г. начал издаваться соответствующий журнал (Journal of Psychotherapy Integration). Существует Интернациональная академия эклектических психотерапевтов, издающая с 1992 г. свой журнал, в 1992 г. вышли два сборника по психотерапевтической интеграции /5,6/. В настоящее время по-прежнему

наблюдается интерес к интегративному движению в психотерапии: в 2006 г. вышел новый справочник по психотерапевтической интеграции.

В данной статье мы попытаемся обрисовать в общих чертах историю развития психотерапии, показать обзор зарубежных и отечественных исследований психотерапии, как на протяжении десятилетий происходило постепенное смещение фокуса исследовательского интереса с одной задачи на другую.

Исторические закономерности развития психологического и психотерапевтического знания тесно переплетены и связаны с относительной краткостью временного отрезка, в рамках которого психотерапия развивалась, как самостоятельная дисциплина. Речь идет о двух столетиях, если вести отсчет истории психотерапии от Ф.А. Месмера, или даже об одном столетии, если вести отсчет от З. Фрейда /7/. Естественное следствие таких обстоятельств — относительная бедность эмпирического материала, ибо, несмотря на обилие методов, направлений, школ и т.п., немногие из них имеют определенную историю.

Изучение психотерапии ставит перед собой две основные задачи: во-первых, поиск эмпирического обоснования психологических методов лечения, т.е. выяснение, что является полезным, для кого, при каких обстоятельствах; во-вторых, описание и постижение механизмов изменений, т.е. как психотерапия в целом и различные ее разновидности в частности достигают позитивного эффекта /8/. Разумеется, обе эти задачи взаимосвязаны: осуществление первой зависит от достижений в решении второй, причем именно вторая задача является наиболее захватывающей и увлекательной. Понимание механизмов психотерапии требует также и объяснения того, каким образом соотносятся терапевтические трансакции между пациентом и терапевтом с реальными изменениями в жизни пациента вне приемной психотерапевта. У. Стайлз, Д. Шапиро и Р. Эллиот (W. Stiles, D. Shapiro & R. Elliott) /9/ описывают “парадокс эквивалентности”, приблизительно равнозначной эффективности лечений, в которых складываются, по всей видимости, существенно различающиеся отношения между пациентом и психотерапевтом. До тех пор, пока этот парадокс не будет разрешен, понимание механизмов лечения останется весьма ограниченным.

Психотерапия, как и любая другая наука, имеет свою историю как теории так и практики. Развитие науки, в том числе и психотерапии, не линейный, а сложный, многогранный процесс развития с возвратами к уже пройденным этапам. История науки прослеживает процесс накопления знаний, эволюцию идей, смену теорий и полученных результатов. Она пользуется различными «измерениями», рассматривая их в контексте времени.

Имея в поле своего зрения весь спектр «измерений», история науки делает акцент на главном — на развитии содержательной стороны, которая представляет для нее доминирующий интерес. Как было отмечено выше, при анализе истории психотерапии, при постоянном внимании к оценке ее

достижений и неудач на каждом временном этапе открывается неисчерпаемый резервуар «материалов» для новых направлений, теорий, концепций.

В истории психотерапии можно выделить два больших (основных) периода. Первый, донаучный, охватывающий тысячелетия, и второй — всего два столетия, XIX-XX вв. — научный период психотерапии. История отечественной психотерапии включена составляющей частью в развитие мировой психотерапии. Описание истории психотерапии опирается на два основных критерия — внутреннюю логику развития самой науки и влияние внешних социально-экономических, культурных факторов (так называемый исторический фон) на развитие психотерапии как аспекта психиатрии, а в широком смысле и медицины, психологии, педагогики, социологии, философии.

Важной закономерностью развития психотерапии как науки, вышедшей из медицины, опирающейся на философию, находящейся на стыке психологии, физиологии, педагогики и социологии, является ее направленность на выработку единой теории. Во многом этому способствовали основные психологические школы как психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, экзистенциализм и др.

Донаучный период психотерапии пронизан магическими практиками, опирающимися на мифологию древних культур, теологическими толкованиями, мистериями, «тонким чувствованием» и тайными интуитивными знаниями адептов, верой в существование сверхъестественных сил. Именно эти мистические стремления нашли свое выражение в многоликих и причудливых обрядах — от невзыскательно-простых до весьма сложных, но всегда окруженных ореолом таинственности.

При всем многообразии мистических подходов, будь то гульки удары гонга в египетских храмах, неистовый ритм бубна шамана, хоровые пения и танцы африканских колдунов, запахи и дым благовонных курений в индийских монастырях, бесконечный речитатив молитв, мерцание свечей и блеск церковного убранства, результаты этих приемов и средств очень похожи. За всей их таинственностью зачастую стояло внушение и самовнушение, развивающееся на фоне наведенного транса или гипнотического состояния.

Столетиями мистика была основополагающей в толковании подобных феноменов, да и душевных болезней в целом. Теологическая медицина сменилась медициной метафизической, в которой время от времени возникали научно-реалистические подходы. Заболевания, в том числе и психические, начали рассматриваться как явления естественного порядка, и появились попытки соответствующего их лечения /10/.

Впоследствии, в средние века, научная мысль вообще и медицинская в частности вновь оказывается во власти мистики и схоластики. Особенно ярко это отмечалось в период раннего Ренессанса с его процессами психически и нервнобольных и казнями ведьм.

Существовали детально разработанные пособия по диагностике

ведовства и одержимости демонами (достаточно вспомнить «Молот ведьм», опубликованный в 1487 г. доминиканскими монахами Шпренгером и Историусом). По всей Европе на протяжении столетий пылали костры инквизиции, на которых сжигали заживо депрессивных больных с идеями самообвинения, лиц с истерическими расстройствами в сумеречном состоянии, параноиков с бредом преследования да и зачастую с индуцированным помешательством, охватывающим временами целые деревни (последняя «колдунья» погибла в 1782 г.)/7/.

Только в XVIII в., во времена Великой французской революции, стимулировавшей коренные изменения всей структуры Средней Европы и одновременно с этим прогресс целого ряда наук, в том числе и медицины, произошло реакционное отвержение вековых суеверий, сопряженных с психическими заболеваниями.

В этот период, в эпоху Пинеля (Pinel Ph., 1745-1826), закладывались истинно научные предпосылки дальнейшего развития психиатрии в целом и психотерапии. По разрешению Центрального бюро коммуны Пинель освободил от цепей душевнобольных в Бисетре в 1793 г., что явилось переломным моментом в психиатрии, т.е. к лицам с психическими расстройствами стали относиться как к обыкновенным больным, которые нуждаются в хорошем обращении и лечении. Пинель заложил основы лечебного режима пребывания и условий содержания душевнобольных, что в дальнейшем, через полтора столетия послужило основными предпосылками возникновения научно обоснованной терапии средой, социотерапии, коллективной психотерапии /11/.

В это же время, в 1776 г., была предпринята первая, весьма наивная попытка научного объяснения лечебного влияния внушения в виде теории «животного магнетизма» Месмера (Mesmer F. A., 1734-1815). Попыты магнетизеров были актуальны в конце XVIII — начала XIX в. В 1841 г. на выступлении магнетизера Лафонтена с целью разоблачить мошенничество месмериста присутствовал английский врач Бред (Breid J.). Увиденное им заставило Брэда повторно посетить эти сеансы и приступить к самостоятельным опытам.

Круг испытуемых у Брэда ширился, все более уточнялись детали и способы усыпления. Бред считал, что вызываемое им состояние — это искусственный нервный сон, возникающий вследствие концентрации внимания и утомления взора. Это состояние он определил специальным термином — гипноз, что, собственно, по-гречески и означает сон. Всю свою дальнейшую жизнь Бред посвятил изучению гипноза /10/.

Свой опыт он обобщил в монографии «Неврогипнология» (1843), в которой детально и подробно было описано многое из того, что в дальнейшем переоткрывалось вторично из-за незнания трудов Брэда. Бред решительно опровергал флюидные представления о гипнозе и излагал нейробиологическую его теорию, согласно которой гипнотическое состояние возникает при зрительной фиксации. В последние годы жизни

Бред допускал развитие гипнотического состояния и при словесном внушении.

В этом же году во Франции вышло несколько книг, где в общих чертах был описан метод вызывания искусственного сна и его лечебного применения. Продолжателем дела Бреда стал врач Льебо (Liebault A. A.) из Нанси (Франция), которому в 1860 г. попалась книга с описанием нового метода лечения больных, разработанного Бредом. Льебо, испытав несколько вариантов усыпления больных, предложил вызывать гипнотический сон, внушая пациенту представления о засыпании неторопливым тихим голосом /10/.

Гипнотический сон Льебо разделил на несколько степеней и тщательно описал характерные признаки каждой из них. Заслуга Льебо заключается в том, что он первым систематически использовал словесное внушение в терапевтических целях, уделяя основное внимание психологическим аспектам гипноза. В 1866 г. он подытожил свои наблюдения в книге «Сон и подобные ему состояния», где отстаивал естественнонаучный взгляд на природу гипноза.

Медицинское сообщество неодобрило исследования Льебо, только в 1882 г. главный терапевт медицинского факультета в Нанси Дюмон решил использовать словесное внушение в гипнотическом состоянии для лечения больных в психиатрическом приюте Марвиль. Он пригласил к сотрудничеству Льебо, который поделился своим опытом исследования гипноза.

Вскоре эта работа привлекла внимание профессора терапевтической клиники Бернгейма (Bernheim H.). Он применил гипноз в своей клинике, ввел его в практику, и лечение словесным внушением использовалось на равных правах с другими лечебными методами. Бернгейм и до этого практиковал гипноз, опираясь на технику Шарко (Charcot J. M.), но случаи гипнотизации удавались редко, а используя технические приемы Льебо, Бернгейм вызывал гипнотическое состояние у 90% пациентов /10/.

Вокруг Льебо, Бернгейма, Дюмона и тогда еще молодого исследователя Бони сформировался круг нансийских ученых, интересовавшихся проблемами внушения и гипноза, разделявших точку зрения Льебо и Бернгейма, что гипноз — это психологически нормальный феномен, вызываемый внушением. Круг исследователей возрос, появлялись новые факты, расширялась база теоретических оснований. Так возникла Нансийская школа гипноза, или школа Бернгейма.

Несколько раньше в Париже, в госпитале Сальпетриер знаменитый невропатолог того времени Шарко изучал явления гипнотизма в связи с проверкой теории и метода металлотерапии. Но особенно интенсивно Шарко начинает изучать гипноз и в клинических наблюдениях, и в специальных экспериментах после посещения выступлений магнетизера Донато.

Шарко пришел к выводу, что гипноз является патологическим состоянием — искусственным истерическим неврозом. Слушать лекции известного Шарко с яркими показательными демонстрациями съезжались

врачи со всех концов Европы. Вокруг Шарко сосредоточивались многие видные ученые Парижа. Они вели свои исследования в том же русле, разделяя в общем предложенную Шарко точку зрения.

Так возникла Сальпетриерская школа, или школа Шарко. Между двумя научными школами шла ожесточенная многолетняя борьба, развернувшаяся на страницах медицинской печати и конгрессах. По характеру взглядов Сальпетриерская школа во главе с Шарко считалась физиологической, а Нансийская, возглавляемая Бернгеймом, психологической. Сальпетриерская школа рассматривала гипнотическое состояние как экспериментально вызванное невротическое расстройство, или искусственный невроз, разнообразные проявления которого зависели от воли экспериментатора.

Способы вызывания гипнотического состояния могли быть как физическими, так и психическими. Согласно взглядам Нансийской школы, гипноз - это особое психическое состояние или сон, вызванный непосредственно внушением. Состояние гипноза можно вызвать у совершенно здоровых людей, и это состояние ничего болезненного собой не представляет, а, напротив, благодаря повышению восприимчивости человека к внушениям во время гипнотического состояния последнее является важным и действенным методом лечения различных расстройств.

Гипноз стал началом всей научной психотерапии, во всем многообразии ее методов. В 1872 г. Тьюк (Tuke D. H.) впервые ввел в научный обиход термин психотерапия. Апогеем интереса к гипнозу стал Первый интернациональный конгресс «Гипнотизм экспериментальный и лечебный», проходивший в Париже в августе 1889 г. под почетным председательством Шарко. В конгрессе участвовали Льебо, Бернгейм, Дежерин (Dejerine J.), Жане (Janet P.), Форель (Forel A.), Фрейд (Freud S.), В. М. Бехтерев и многие другие известные ученые, что подтверждало большой интерес и официальное признание этого вида психотерапии /10/.

Школа Нанси начала проявлять меньше интереса к гипнозу, когда стала приписывать большее значение внушению, чем самому гипнозу. Фармацевт из Нанси Куэ (Coze E.), посещавший лекции Бернгейма, ввел самовнушение, которое неожиданно получило большую известность. Куэ в 1910 г. открыл в Нанси собственную клинику, где лечил по своей методике /10/.

В конечном итоге взгляды Нансийской школы были поддержаны большинством исследователей в области гипноза. В России изучением гипноза занимались многие видные ученые своего времени. К 80-м гг. XIX в. относится усиленная научная разработка гипноза как лечебного метода, что оказало, в свою очередь, большое влияние на выяснение этиологической роли психогенных факторов в развитии неврозов /10/.

В Швейцарии увлеченно занимается психотерапией невропатолог Дюбуа (Dubois P.), он был знаком с работами Шарко и Льебо, посещал Бернгейма в Нанси, одно время был увлечен гипнозом, но по мере накопления наблюдений полностью отошел от гипноза и внушения, разработал метод рациональной психотерапии, противопоставил его гипнозу

и описал в книге «Психоневрозы и их психическое лечение».

Направление психотерапии, заложенное Дюбуа /10/, несомненно явилось принципиально новым и не утратило своего значения и в настоящее время. Рациональная психотерапия в качестве одного из элементов входит практически во все виды психотерапии, без нее затруднительно начало любого ее вида. Взгляды Дюбуа критиковались, в первую очередь из-за избегания эмоциональной поддержки пациента.

В 1910 г. французский невропатолог Дежерин, критикуя прямое внушение, с одной стороны, и рациональную психотерапию — с другой, предложил метод психотерапии посредством убеждения, основанный на безусловном эмоциональном доверии пациента к врачу /10/.

В разработку метода лечебного самовнушения внесли вклад И. Р. Тарханов, В.М. Бехтерев, А. Я. Боткин, разработав собственные оригинальные приемы. Скрамная по содержанию формула самовнушения Куз явилась отправной точкой для начала поиска более эффективных путей психотерапевтических влияний аутогенного плана и легла в основу таких методов, как аутогенная тренировка, биологическая обратная связь, релаксация и др.

С конца 90-х г. XIX в., как реакция на чрезмерную экспансию гипноза, стали разрабатываться принципиально иные методы психотерапевтических воздействий. Говоря о стыке веков, нельзя не вспомнить о том, что это было переходное время от постклассицизма к модерну в литературе и искусстве, математика окончательно уступает «пальму первенства» физике, стремительно развивается психология. Это переходное время в России получает поэтическое название «Серебряный век».

Оригинальный психотерапевтический метод — «арететерапия» был предложен в 1908 г. русским врачом-терапевтом А.И.Яроцким (см. Арететерапия Яроцкого), профессором медицинского факультета Юрьевского университета. Это психотерапевтическое воздействие опиралось на высшие проявления духовной жизни, а именно на нравственные стороны человеческой личности.

Истинная причина заболевания, по убеждению А.И.Яроцкого, находится в глубоких пластах духовной жизни, с чем он и связывал роль предложенного им метода в сохранении и восстановлении здоровья человека. Своеобразный метод психотерапии был предложен немецким врачом Марциновским (Marcinowski J.) в 1909 г., суть которого заключалась в формировании у пациентов целительного духовного мирозерцания, в результате чего пациент поднимается над своей страдающей, обремененной проблемами личностью и начинает видеть себя частицей человечества в целом и вообще всей Природы /10/.

Самыми первыми исследованиями, относящимися к предварительному этапу или «нулевому циклу» изучения психотерапии, можно считать описания отдельных клинических случаев. В XIX в. это был излюбленный психиатрами методологический подход, и З.Фрейд продолжил эту традицию.

В то время детально описанный клинический материал (один из

методов психоанализа) был одним из самых надежных способов передачи и обсуждения своего опыта. Д.Спенс (D.Spence) сформулировал основные черты психоаналитического исследования отдельных случаев, которые не соответствуют канонам научной объективности: описание случая представляет собой скорее беллетризированное захватывающее повествование, нежели научное сообщение; автор клинического описания ссылается исключительно на собственный опыт, который не поддается верификации; при этом, разумеется, чрезвычайно велика субъективность представлений и интерпретации материала; описываемый случай никоим образом не может рассматриваться как репрезентативный, поскольку для подобных целей авторы склонны выбирать примеры, чем-либо выделяющиеся из общего ряда; и т.д. /11/

Тем не менее трудно представить себе историю психоанализа и психотерапии вообще и исследований психотерапии в частности без клинических описаний Фрейда, служащих своего рода прообразом современной методологии изучения отдельного случая (single case study), и имеющих несколько положений:

1) в ходе анализа отдельного случая может родиться эвристически ценная методика, которая окажется применимой и для изучения психотерапии в рамках более строгого эмпирического исследования;

2) изучение отдельного случая дает возможность досконально проанализировать ряд редко встречающихся, но важных феноменов;

3) изучение отдельного случая может быть организовано таким образом, что полученная информация окажется достаточно объективированной и достоверной;

4) анализ единичного случая - это одно из вспомогательных средств, благодаря которым теоретический "скелет" более успешно "обрастает плотью" и теоретические принципы обретают реальное прикладное звучание.

Затем, возвращая личность страдающего клиента в лоно общечеловеческих и духовных ценностей через осознание своей индивидуальности и самоценности собственного существования, достигается изменение болезненных представлений, снижение и исчезновение нервности и тревожности. Психотерапия идеалами проходит в теплой и открытой атмосфере, располагающей пациента к доверительному общению с психотерапевтом. Сравнивая методы психотерапии Дежерина и Марциновского с некоторыми современными подходами, можно увидеть нечто общее и с гуманистической школой, и с экзистенциальным направлением в психотерапии.

Самое приблизительное знакомство с историей психотерапии позволяет нам утверждать, что она является в определенной степени открытой наукой, весьма сильно подверженной влияниям извне. Эти влияния оказывают на нее решающее воздействие, определяющее ее сущность и своеобразие. Клиническая психиатрия, на которую психотерапевтам все время приходится оглядываться, будучи естественнонаучной дисциплиной, получает стимулы для своего развития из других естественных наук

(физиологии, биохимии, фармакологии). Психотерапия, относящаяся к разряду гуманитарных наук ("наук о духе", по В. Дильтею), получает некоторые стимулы, соответственно, из гуманитарной сферы. Это могут быть стимулы от философских, мировоззренческих систем, психологии, социологии, филологии. Это могут быть импульсы, исходящие из различных сфер искусства, а также на психотерапию может влиять современная социально-общественная ситуация, так сказать "дух времени".

Литература:

1. Kazdin A. *Methodology, design, and evaluation in psychotherapy research* // *Handbook of psychotherapy and behavioral change* / Eds. A.Bergin, S.Garfield. N.Y.: Wiley, 1994, 4th ed. P. 19-71.
2. Kellner R. *Psychotherapy in psychosomatic disorders: A survey of controlled outcome studies* // *Archives of General Psychiatry*. 1975. V. 35. P. 1021-1028.
3. Gill M.M. *Psychoanalytic, psychodynamic, cognitive-behavior and behavior therapies compared* // Arkowitz H., Messer S.B. (eds). *Psychoanalytic therapy and behavior therapy: Is integration possible?* N.Y.: Plenum, 1984. P. 179-188.
4. Колпакова М.Ю. Развитие интеграции психотерапевтических теорий. // *Вопросы психологии*. - 2008. - №1.
5. Norcross J.C, Goldfried M.R. (eds). *Handbook of psychotherapy integration*. N.Y.: Basic Books, 1992.
6. Strieker G., Gold J.R. *Comprehensive handbook of psychotherapy integration*. N.Y.: Plenum, 1993.
7. Шерток Л., Соссюр Р. *Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда*. - М: Прогресс, 1991.
8. Kaechele H., Strauss B.M. *Approaches and Methods in Psychotherapy Research or Do we need Empirically Validated/Supported Treatments*. Montevideo: 1998.
9. Stiles W.B., Shapiro D.A., Elliott R. *Are all psychotherapies equivalent?* // *Amer. Psychologist*. 1986. V. 41. P. 165-180.
10. *Психотерапия как предмет исторического анализа*. - М., 2006.
11. Spence D. *Traditional case studies and prescriptions for improving them* // *Psychodynamic treatment research. A handbook for clinical practice* / Eds. N. Miller et al. N.Y.: Wiley, 1993.

Түйін

Тұлғаға арналған концепциялар бетінше ізденуге интеллектуалдық әдістерді қолдану студенттің танымдық белсенділігін дамытуға түрткі болады.

Summary

The article devoted to the actual problems and tendency of development the personality's direction.

Содержание

Грищенко Е.Г. Культурно-исторические основания национально-психологических особенностей детско-родительских отношений в казахских и русских семьях Республики Казахстан.	3
Сарсенбаева Л.О. Социально-психологические механизмы религиозной зависимости.	11
Ибраимова Ж.К. Студенттер арасында әлеуметтік-психологиялық жағдайды орнатудағы өзін-өзі танудың рөлі.	18
Аубакирова Ж.К. Тұлғалық дамудың әдіснамалық тұғырлары.	22
Куаналиева М.А. Кикілжің жағдайларының пайда болуының психологиялық факторлары мен себептері.	34
Қунакбаев А.С., Ләпбаева Н.И. Өзіне-өзі қол жұмсау әлеуметтік-психологиялық проблема ретінде.	39
Косшыгулова А.С. Баланы мектептегі оқуға дайындаудың кейбір психологиялық бағыттары.	45
Ли Е.П. Социально-психологическая работа по гуманизации процесса межличностных взаимодействий.	49
Лавриненко Н.С. Профильное обучение в школе и вузе.	54
Ли Е.П. Социально-психологические механизмы социализации в подростковом возрасте.	62
Ризулла А.Р. Понимание счастья в работах З. Фрейда.	67
Сейдулаев К.Б. Ценности как социокультурный феномен.	75
Бекмуратова Г.Т. Современное состояние проблемы нравственного развития личности школьников.	81
Исабекова Т.Ш. Өзін-өзі тәрбиелеу мен отбасындағы тәрбиенің этнопсихологиялық ерекшеліктері.	87
Ибраимова Ж.К. Тұлғаның қалыптасуындағы өзіндік сана-сезімнің орны.	91
Каракулова З.Ш. Психология и психотерапия: история и тенденции...	94