



ISSN 1728-7847

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№ 1 (22), 2010



Алматы

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2010. - № 1 (22). - 83-бет.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им.Абая, 2010. - № 1 (22). - 83 с.

Главный редактор

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

Редакционная коллегия:

к.психол.н., доц. **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**

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.И.Намазбаева -

*профессор, доктор психологических наук,
директор НИИ Психологии КазНПУ имени Абая*

Высшая школа Казахстана сегодня находится в состоянии поиска нового устойчивого развития. Вхождение в мировое образовательное пространство не безболезненно. Оно требует пересмотра государственных образовательных стандартов, концептуальных разработок новой идеи формирования специалистов XXI века.

На наш взгляд, можно выделить две основные задачи высшего образования, без решения которых вряд ли можно достичь желаемых результатов:

- **системный подход к решению финансового обеспечения высшей школы для внедрения новых технологий;**
- **приоритет науки в вузе с реализацией ее главного принципа интеграции - научных результатов и образования, поднятие на должный уровень науки, соответствующий своему предназначению.**

Ведь вуз является прекрасным плацдармом для немедленного процесса передачи научной истины в учебный процесс, а это, в свою очередь, творчески мотивирует студенчество. Только эмоции молодых людей, рождающиеся через любовь к науке, формируют креативную творческую личность. Наука сохранит свою жизнеспособность, если будет преемственность научных школ с молодым поколением – студенчеством.

В соответствии с этими идеями в КазНПУ имени Абая был открыт **первый в стране научно-исследовательский институт психологии**. В настоящее время НИИ Психологии своим приоритетом считает вузовскую психолого-педагогическую науку. Полученные за короткий срок научные результаты успешно начали внедряться в учебно-воспитательный процесс факультетов университета. Развитие научных исследований по психологии повлекло за собой **обновление и пересмотр лекционных курсов, практических занятий, содержаний тренингов**. Так, например, ВНС НИИ Психологии Сарсенбаева Л.О. выявила основные своеобразия направленности личности современных студентов. Ею был разработан спецкурс «Направленность как интегративное свойство личности» в объеме 35 часов. Кроме этого, в курс «Общая психология» был включен новый материал в раздел «Личность и деятельность», что значительно расширило знания студентов по теории личности. Для студентов – психологов разработан элективный курс, в который включена авторская версия программы тренинга личностного роста. ВНС НИИ Психологии Каракуловой З.Ш. по результатам научных исследований по проблемам научно-практических основ развития современной практической психологии, был

разработан спецкурс «Интеграция психологии и психотерапии» для студентов - психологов объемом 35 часов. Также, в итоге исследований автором расширены разделы нескольких учебных дисциплин, заложенных в Госстандарте образования: теоретико-методологические основы психологии и психотерапии, групповая психотерапия, основы психологического консультирования, социально-психологический тренинг.

Таким образом, **интегральные показатели** успеха связи науки и практики в деятельности НИИ Психологии **очевидны**.

Высшее образование любой страны во многом отражает уровень развития общества. Каз НПУ имени Абая является главным центром в Казахстане по модернизации образовательной системы, так как именно современный учитель выполняет свою главную функцию трансляции культуры во все сферы общества и является главным лицом, воспитывающим будущее поколение. Учитель XXI века – это сознательно формирующийся специалист в какой-то предметной области и он должен быть носителем лично- социально- развивающейся образовательной технологии.

С точки зрения психологической науки, следует подчеркнуть, что рождение новых общественных отношений, распространение частной собственности и предпринимательства требует активизацию индивидуального и типологического в личности человека. Психологический аспект решения этих проблем лежит в разработке научных основ соотношения коллектива и личности. Сейчас коллектив не должен стоять над личностью, а он должен стать средством оптимального становления личности, раскрытия его индивидуальных потенциальных возможностей.

В этой связи перед психологической наукой стоят задачи изучения особенностей **авторитарного**, прямого воздействия на современного студента. Известно, что именно такой подход в области образования и обучения направлен на непосредственное прямое воздействие на обучаемого. В данном случае основной акцент делается на механическое усвоение как готовых умений, навыков и знаний, так и шаблонов поведения. Ясно, что при таком подходе, который осуществлялся на протяжении десятилетий в образовательном процессе, не может быть и речи об оптимальном развитии человеческой личности.

Ведь внутренней логикой развития субъекта, является собственная внутренняя активность. Ушла в прошлое советская идеология. Но изменить сознание людей более трудная задача. Мы привыкли к всемогуществу воспитания, к господству внешнего над внутренним миром человека.

Становление любой науки о человекознании требует коренных изменений в ее теории, и методологии. И, прежде всего это относится к психологической науке, которая должна незамедлительно исследовать факторы механизмы, структуру и пути становления свободной, саморазвивающейся личности. Изучать соотношение биологического и социального, внешнего и внутреннего, влияние этнического и

общекультурного на формирование современной личности. Что же касается переориентации образовательных функций, то педагоги вузов в первую очередь должны перейти в своей деятельности на широкий личностный подход, экспериментально исследовать и на этой основе конкретизировать те **психологические условия**, при которых обучение и воспитание станет оптимально эффективным.

Психологическая наука имеет ряд научных достижений, которые могут лечь в основу дальнейших исследований в этом аспекте с учетом нынешних реалий [1]. Существующие теоретические изыскания Л.С.Выготского которые являются ядром методологии исследований сотрудников НИИ психологии КазНПУ имени Абая. Раскроем лишь некоторые аспекты и суть этих теорий [2]. Например, понятие о «**внутренней позиции**» [1]. Дело в том, что традиционное обучение и весь образовательный процесс в основе своей не направлен на учет «внутренней позиции» (самооценки, самоотношения, оценки, уровня притязаний) обучаемого.

Новая же кредитная технология обучения своей целью имеет качественное развитие самостоятельности и активности нынешней молодежи. Причем, сам студент должен быть заинтересован в своевременном контроле сдачи самостоятельных рубежных заданий (РЗ). Кроме рубежных заданий он обязан выполнять домашние задания для того, чтобы активно общаться на семинарских занятиях. При положительном развитии такого обучения в сознании студента, с точки зрения психологии, появляются следующие очень важные изменения в его самосознании. Личность и внутренний мир его начинают постепенно меняться на основе **самоорганизации**. У молодого человека происходят глубокие преобразования в психике, так как изменения возникли в его собственной «внутренней позиции». Если педагог вуза планомерно, целенаправленно, систематически осуществляет подготовку к учебному процессу и методически качественно и разнообразно осуществляет обучение – общение в группе, то у студентов меняется характер взаимоотношения с окружающим его миром. Происходит большее доминирование собственных черт личности, абстрактного мышления, и он в меньшей мере зависит от внешнего.

Таким образом, в настоящее время самой главной психологической проблемой, которая возникает в вузе в связи с кредитной технологией обучения - это **создание научно обоснованных учебно-методических комплексов**, в которых главное место должно быть уделено СРС. Оно должно быть глубоко продуманным, осмысленным, разнообразных видов, форм, контроля и самоконтроля, направленного на формирование **саморегуляции**. СРС всегда была предметом внимания ведущих ВУЗов страны, однако до сих пор с научных аспектов не определены её общетеоретические (психологические) и методические подходы. Остается открытым вопрос научного исследования бюджета затраченного времени, обоснование гибкости графика СРС, интеграция видов СРС по различным дисциплинам одной кафедры и других кафедр, осуществляющих

образовательный процесс. Думается, что данная работа должна стать во главу угла на всех кафедрах вузов. Для этой цели необходимо реализовать комплексную научную программу СРС, имеющую цель подготовки конкретных научных разработок с учетом достижений психологической науки и практики

Творческую личность студента может формировать только творческий педагог. Сегодня время ставит перед работниками вуза задачи формирования не только грамотного специалиста, но и воспитание творчески мыслящего профессионала с ответственной социальной позицией [3]. Исходя из этих задач, центральным, важным моментом, является вопрос изучения развития эмоций и переживаний студента: эмоциональных свойств, эмоциональных отношений, эмоциональных регуляций собственной деятельности [4]. В нынешней высшей школе, мягко говоря, в недостаточной степени учитываются и формируются мотивационно – смысловые стороны личности студента. Еще в свое время Рубинштейн С.Л. [5] ввел новую онтологию человеческой психики. Это базовые отношения: человек – мир. Здесь сознание и деятельность взаимосвязаны способами бытия человека в мире. Это целостность человек обретает в процессе становления и развития. Фундаментальной способностью человека является **саморазвитие**. Только сам человек способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

В настоящее время вряд ли кого-то надо убеждать об огромной роли психологической науки и практики для социального развития нашего общества. Однако такое признание психология получила через тернистый путь. Следует кратко проанализировать, как это становление происходило **в разделе психологии высшей школы**. Преподавание психологии в вузе имеет свою историю. Несколько десятилетий (с 30-50-х годов XX века) она преподавалась только в педагогических институтах, да и то не на всех факультетах. Позднее ее стали изучать в университетах, а с 60-х годов в технологических вузах. Это привело к тому, что постепенно психологическая наука стала утрачивать как свою значимость, так и свою социально – гуманитарную направленность. К тому же долгие годы подготовка психологов проводилась либо на философских, либо на биологических, либо на филологических факультетах. Таким образом, выделяется еще и другая проблема психологии: скудность психологических знаний у выпускников вузов. Добавим, что распад Союза способствовал так же нарушению преемственности психологических научных знаний, что в определенной степени отрицательно влияет на развитие самой психологической науки.

Для качественной подготовки будущих специалистов педагоги современного вуза должны значительно повысить свою **психолого-педагогическую компетенцию**. Психологическая наука в большом долгу перед преподавателями институтов и университетов. В настоящее время в одной из ветвей психологической науки – психологии высшей школы отсутствуют системные исследования о деятельности и личности

преподавателей вуза. Тогда, как известно, что только экспериментальное изучение особенностей деятельности и личности преподавателя ВУЗа позволит выявить основные факторы, влияющие на качество его деятельности и общения со студентами, а значит и в целом реорганизации учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями времени. Одним из направлений научных исследований НИИ Психологии КазНПУ имени Абая являются эти проблемы.

Изменение социально–профессиональных функций современного преподавателя ставит новые задачи двухсторонних научных исследований по психологии (преподаватель - студент). Не секрет, что исследования в этой области носили либо ведомственный характер, либо инструктивно – организационный. Сотрудниками НИИ Психологии исследуются различные стороны сознания, личности, психического здоровья, как студентов, так и ППС. Результаты показали, что с одной стороны, основной задачей современного ВУЗа является изменение содержания образования, с другой стороны – коренное изменение подходов к образованию и формированию личности студентов, а именно переход с усвоения предметных знаний на психологические способы саморазвития молодежи.

Культура любого общества начинается с учителя. Поскольку КазНПУ имени Абая является ведущим вузом по подготовке учительских кадров для страны, остановимся на общих и психологических проблемах обсуждаемого вопроса.

Что должен собой представлять современный учитель? Это, прежде всего учитель – психолог, учитель – профессионал, творческая личность, которая сама по себе уже оказывает воспитывающее и развивающее воздействие.

Каково же преподавание в современном вузе в связи с вышесказанным. Значительный опыт работы в вузе убеждает нас в том, что оно не всегда позволяет студенту полностью раскрыться, существуют психологические барьеры общения с педагогами. В настоящее время выпускники педагогических вузов фиксируют свое внимание больше на учебном предмете. А ведь важнейшим аспектом профессиональной деятельности является развитие личности. **Причем** тех сторон личности, которые связаны с отношением студента к содержанию образования. Каждый студент – будущий учитель обязательно должен изучать свою личность, уметь контролировать свое психическое состояние, управлять своими интеллектуальными и эмоционально – волевыми процессами.

Другая очень важная проблема подготовки учителя, это вопрос приобретения **навыков общения** студентами и умений управлять ими в процессе профессиональной деятельности. К сожалению, не только студенты учительских специальностей, в большинстве случаев не умеют выражать свои мысли, формулировать и задавать вопросы, наблюдается барьер отчуждения на занятиях. Нынешняя форма тестирования знаний, особенно у студентов младших курсов, не стимулирует общение, не активизирует

личностные компоненты, не формирует профессиональные умения и навыки. Особенно в затруднительном положении студенты из села. В буквальном смысле слова их надо учить разговаривать, активизировать их участие в беседе, в диспуте, формировать навыки общения на различных уровнях и таким образом способствовать развитию их социальной коммуникации. Для этого каждый преподаватель ВУЗа должен в совершенстве владеть навыками академической речи, так как это его профессиональная обязанность. Создание при НИИ Психологии КазНПУ имени Абая **лаборатории по психологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса в современном вузе** решило бы многие названные проблемы. В таком случае вся система образования и воспитания строилась бы единых научных основах в соответствии с требованиями жизненных реалий. И, что самое ценное, результаты исследований НИИ Психологии имеют хорошие интегральные показатели по связи науки и образования, что, безусловно, способствует качественной подготовке специалистов XXI века.

1. *Выготский Л.С. Собрание соч.: В 6 т.- М., 1982-1984.*
2. *Намазбаева Ж.И. Разработка проблем психологической науки и практики как основа социального развития общества//«Вестник» АГУ им.Абая, серия «Психология». - 2000. - №5.*
3. *Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. - М., 2001.*
4. *Намазбаева Ж.И. Психологические аспекты реорганизации образования в вузе//«Вестник» АГУ им. Абая, серия «Психология».-2004.- №2.*
5. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 2002.*

Түйін

Психология ғылымындағы жаңа бағыт. Қазіргі кезеңдегі жоғарғы оқу орындарында оқу – тәрбие процесіндегі тұлғалық бағыттың психологиялық дәлелдемесі. Оқытуда кредиттік технологияны жүзеге асыру процесінде студенттің психикасындағы жаңа құрылымдар. Студенттің өзін - өзі дамыту психологиясы. Қазіргі заман кезеңіндегі жоғары оқу орындарындағы оқытушылардың психикалық біліктілігін көтеру. Мұғалімдерді дайындауда кездесетін кейбір психологиялық мәселелер. Мамандарды сапалы дайындаудың негізі – психология ғылымы мен практиканың дамуында.

Summary

New trends in psychology. The psychological basis of the personal approach in teaching and educational process of the current higher education system. Transformation in student's mind as a result of carrying out the credit educational technology. Psychology of student's self- development. Raising the level of psychological competence of contemporary university lecturers. Some psychological problems in teachers training. The development of psychology as a basis for quality training of teachers.

ТРАКТОВКА СВОБОДЫ И ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В НЕКОТОРЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н.С. Шадрин -

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова

Гуманистическое направление в современной психологии приобрело широкую известность не только как одно из концептуальных представлений о человеческой личности, но и как определенная психотерапевтическая система, связанная, в первую очередь, с именами В. Франка, А. Маслоу, К.Роджерс, Р. Мэй, А. Менегетти, И. Ялом и др.

В целом данное направление возникло как оппозиция господствовавшему в начале XX века представлению о греховности и несовершенстве человеческой природы, которое присутствовало в психоанализе Фрейда, в бихевиоризме и восходило к постулатам церковного христианства. Сначала эта оппозиция была философской и связана с доктриной экзистенциализма (здесь можно отметить работу Сартра 1946 года с характерным названием «Экзистенциализм – это гуманизм»). И «лишь во второй половине XX века к этой философской гуманистической оппозиции примкнули психологи и психотерапевты (А. Маслоу, К. Местакес, Р. Мэй; К.Роджерс)» [1, с.28]; затем гуманистические подходы были реализованы и в педагогике.

В целом гуманистическую парадигму, сложившуюся в качестве теоретической модели в психологии личности, в теории воспитания и обучения, а также в качестве практической системы в сфере образования, психоконсультировании и психотерапии, отличают две основные черты:

1. *Вера в человека*, в возможности его духовного роста и полной реализации своего потенциала.

2. Понимание реальности *отчуждения* личности в современном мире (включая признание его возможности в сфере социальных отношений, в педагогическом и даже в психотерапевтическом процессе) и *поиск путей его преодоления*, без чего *немыслимо* формирование *свободной*, способной к непрерывному росту и развитию личности.

Феноменологически отчуждение обычно характеризуется раздробленностью, расщепленностью «Я» человека (его отделенностью от своего целого), ощущением пустоты его существования, бессмысленности выполняемых им трудовых функций и т.д. Г.С. Абрамова связывает отчуждение с «фантомным» или «мертвым» сознанием (отталкиваясь от известного в психологии феномена «фантомной конечности»). Отчуждение связано также с синдромом потери смысла жизни – состояние, именуемое В. Франклом «экзистенциальным вакуумом». (В версии российского психолога Е.Н. Осина отчуждение сопряжено с процессом «смыслоутраты»). Многие психологи (А.Б. Дорбрович и др.) говорят об отчужденных формах *общения*.

При любом понимании отчуждение связано с воздействием на человека неких абстрактных, анонимных сил, чуждых интересам развития его свободной индивидуальности и *противостоит* свободе.

Сам термин «отчуждение» (*Entfremdung*) был введен в оборот Гегелем в его «Феноменологии», где он говорил о «самоотчуждении духа» в его историческом развитии. В какой-то мере эта линия анализа была продолжена в XIX веке Фейербахом и К. Марксом, а уже в XX веке во Франкфуртской школе социальной философии и в работах «гуманистических психоаналитиков» Э. Фромма, К. Хорни и др.

Общую логику отчуждения Гегель связывает (на уровне биологии) с отделением «частной системы организма» (его *отдельной* сущностной силы) «от всеобщей физиологической жизни» (от *родовой* сущностной силы), когда «организм раскрывается в своей конечности, бессилии и зависимости от чуждой силы» в случае какой-либо болезни. То есть в состоянии болезни организм «отчуждает» от самого себя некоторые свои функции, оказывающиеся в зависимости от чуждых ему сил (от источника болезни и т.д.) [2, с.164]. Эту идею Гегель формулирует в контексте анализа «магнетизма» (гипноза), считая его формой отчуждения, похожей на болезнь.

Эрих Фромм также рассматривает гипноз не только как особое «наведенное» состояние, но и как *обобщенную модель отчуждения*. По Фромму, в ходе гипноза можно искусственно вызывать у человека нужные нам желания, совершенно чуждые его личности; хотя при этом он будет считать их «своими» и находить для них «рациональную» основу [3, с.164].

Та же логика присутствует в понимании отчуждения у молодого Маркса, когда частное проявление человеческих *сущностных сил* в процессе производства (в форме рабочей силы и т.д.) превращается в некий абстрактный, *обособленный момент*, подчиняющийся в конечном счете действительно чуждой человеку силы (воспроизводство рабочей силы становится подчиненным моментом самодвижения капитала); при этом сущность человека превращается «лишь в *средство* для поддержания его *индивидуального существования*» [4, с.94].

Итак, исторически *первая парадигма понимания отчуждения* (развита Гегелем и Марксом) связывает его с *таким односторонне-ущербным проявлением родовой сущности в индивидуальном существовании, когда она оказывается в зависимости от чуждых человеку абстрактных «сил»*.

Маркс, на наш взгляд, в 6-ом тезисе о Фейербахе определил не саму сущность человека, а «человеческие сущностные силы» индивидов в их «*действительности*» (*Wirklichkeit*), то есть в их *реальном действии* (*Wirken*) и состыковке друг с другом. Такой действительностью и выступает «совокупность» (в подлиннике: «ансамбль») общественных отношений индивидов друг с другом [4, с. 262]. Что касается самой *сущности* человека (основная проблема любой антропологии!), то Маркс, хотя и понимал ее довольно абрисно, но трактовал как «природу человека», его «духовное родовое достояние», совокупность его способностей, «влечений» и т.д.

Идея о том, что человеческая сущность (чем бы она ни была!) раскрывается «в своей действительности» в общественных отношениях в целом довольно разумна. Раскрытие *сущности* человека в общественных отношениях есть нечто более реальное и весомое, чем ее проявление в актах «экзистенциальной коммуникации»; хотя при определенных условиях она также *и отчуждается* при реализации этих отношений. (Все мы знаем, что при плохой организации управленческих отношений развертывание наших «сущностных сил» в ходе труда становится проблематичным).

Эрих Фромм недвусмысленно указывал, что «основы для понимания этой проблемы отчуждения были заложены еще Гегелем и Марксом» [3, с.149]. Корни отчуждения он усматривает в идеологии христианства и особенно протестантизма (Лютер, Кальвин), но именно при капитализме оно достигает значительных масштабов: «Капитализм, – писал Фромм, – отвел новую роль экономической деятельности, успеху и материальной выгоде. Все человеческие усилия должны быть направлены на увеличение темпов роста экономической системы, умножения капитала, причем не ради собственного благополучия, а ради самого капитала» [3, с.137]. В данных условиях «характер отчуждения проник не только в деловые отношения, но и в межличностные; вместо нормальных человеческих отношений они стали напоминать, в некотором роде, отношения вещей... Рабочий продает свою физическую силу; предприниматель, врач, работник умственного труда продают свою «личность». Эта «личность» должна обладать всеми качествами товара» [3, с.149]; поэтому одной из форм отчуждения предстает «рыночный характер». *Конформизм* есть также форма отчуждения индивида, ибо, «превратившись в нечто, что, как губка, впитывает чужие мысли и чувства, он в значительной мере теряет самого себя» [3, с.254].

По сути логика *первого понимания* отчуждения в особом виде присутствует и у родоначальника *психосинтеза* Р. Ассаджиоли, и у основателя *экзотерической психологии и психотерапии* Г.И. Гурджиева и др.

Правда, у того же *Гурджиева* разобщение человеческой *сущности* фиксируется на *индивидуально-психологическом* уровне, когда в один момент личность существует как одно *частичное «Я»*, в другой момент – уже как другое и т.д. (У Маркса же «частичные» формы существования человеческой сущности «растасканы» по разным социальным формам индивидуальности). Так, характеризуя идеи Гурджиева, А.Б. Орлов отмечает: «Согласно Г.И. Гурджиеву, у каждого взрослого есть множество *Я*, каждое из которых пользуется словом *Я* для самоописания. В один момент присутствует одно *Я*, в другой – другое, которое может испытывать, а может не испытывать симпатию к предыдущему *Я*. Это *Я* может даже не знать, что другие *Я* имеются, поскольку между различными *Я* имеются относительно непроницаемые защиты, называемые буферами. Кластеры *Я* образуют субличности, связанные ассоциативными связями – одни для работы, другие для семьи, иные для церкви или синагоги... Одно *Я* может пообещать, а другое *Я* ничего не будет знать об этом обещании из-за буферов, и поэтому у

него не возникает намерение выполнить это обещание... Человек не может выбрать, каким *Я* ему быть... выбирает ситуация» [1, с.75]. На тренингах по психосинтезу наши студенты могли отобразить на листе бумаги множество своих «частных», частичных «Я», но не могли свести их к «общему знаменателю», или истинному «Я», по Р. Ассаджиоли, которое оказывалось как бы утерянным; восстановление целостности «Я» (преодоление его отчужденности) и является основной задачей психосинтеза.

При втором понимании отчуждения (экзистенциализм, гуманистическая школа) значим тезис Хайдеггера и Сартра о том, что «человеческая реальность» (способ бытия человека) является «онтико-онтологической»: человек, будучи конечной формой существования (онтический план), должен быть как-то ориентирован на тотальное Бытие (онтологический план). Причем Сартр переводит проблему отчуждения с сущностного уровня (характерного для первой парадигмы) на бытийный уровень, отталкиваясь от того, что, по Гегелю, «сущность есть то, что было».

При этом вопрос о сущности человека трансформируется в вопрос о смысле бытия, «проявленного» на личностном уровне.

В этой парадигме отчуждение выступает как отчуждение существования личности от Бытия (от «бытия-в-мире»); мир отчуждения предстает как «отчуждение (личности) от мира», как ее ориентация на массовые стереотипы сознания и поведения, затеняющие «образ мира» и т.д.

Мир в целом (Бытие) предстает в рамках этого понимания как бесконечная (тотальная) совокупность причинно-следственных связей между конкретными объектами, процессами, явлениями того или иного характера и уровня. Понятно, что субъект не может вступать с тотальным Бытием в некие причинно-следственные взаимоотношения (например, на практическом уровне). Однако ему может быть дан «смысл» Бытия в форме тех или иных установок (ориентаций) сознания на «присутствие» тотальности Бытия, что происходит в виде эмоций «страха», «тревоги» и порождает свободу.

Такая свобода предстает как «головокружение» перед лицом Бытия как пространства возможных действий и поступков человека». Эти установки сознания по сути дела носят характер «ничто» (Сартр). И в этом есть своя логика, так как, по выражению Г.Г. Шпета, идея, «которая не может разрешиться вовне» (а именно такой является идея или интенция тотального Бытия в сознании), есть «ничто». Так как вопрос о смысле человеческого бытия встает в самом этом бытии, «порождается» им, то «подлинное» бытие личности есть «бытие-для-себя». (Более четким нам представляется синонимичный термин, предлагаемый А. Менегетти – «бытие-для-бытия»!).

Отчуждение здесь коренится в феномене со-бытия, или «Бытия-при» (Mitsein), по Хайдеггеру, поскольку человек существует совместно с другими. (Представление о «бытии-событии» было развито в работе Бахтина «К философии поступка» [5]; о двух уровнях сосуществования индивидов («симбиоз» и «со-бытие») пишут и В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [6]).

Пытаясь постичь смысл Бытия через сознание других, человек

движется в направлении того, что говорят, вещают другие, стремясь найти в их суждениях что-то общее, касающееся мира в целом. Тут возникают такие феномены «массовидной психики», как «молва», слухи, сплетни («растолкованность»), различные стереотипы сознания и поведения как форма «ниспадения» человека (Хайдеггер). Такое «ниспадение» или «падение» (Verfallen), *выступает формой отчуждения личности*, которая учитывается не только всеми философиями-экзистенциалистами, но и почти всеми представителями гуманистической школы в психологии. По словам самого Хайдеггера, «падающее» бытие-в-мире «месте с тем *отчуждающе*».

В «ниспадении» дан также момент «отказа» от принципа «уникальности» и «самобытности» (Р. Мэй) личности. Человек бездумно принимает те или иные шаблоны поведения, ибо «так говорят, так пишут, так поступают, так делают» другие (понятия *Man* у Хайдеггера, *он* у Сартра, понятие «стереотипов» у итальянского психотерапевта и педагога Менегетти, на преодолении которых делает упор его *онтопедагогика* [7]). Похожих позиций придерживается и О. Больнов, который «главную задачу педагогики ... видит в раскрытии и развитии личностных качеств “в сопротивлении внешним воздействиям”, противодействию “массовости”» [8, с.109].

С позиций *второго взгляда* отчуждение предстает также как погружение смысловой сферы индивида в «**фактичность**», текучку, рутину существования. Хайдеггер сближал «*фактичность*» (Faktizität), с понятием «заброженности» или «брошенности в мир» (Gevorfenheit) как одной из характеристик бытия личности (тут-бытия) [9]. В ранних работах Хайдеггер, видимо, трактовал «заброшенность» как аспект «бытия не по себе» [10, с.305-308], косвенно связанный со «страхом» (Angst), отличным от боязни (Furcht), как боязни чего-то конкретного. Страх – это «такая боязнь, которую уже нельзя назвать боязнью... На нас может «напасть» страх посреди совершенно освоенного окружающего мира; зачастую для этого не требуется даже обычных сопровождающих это состояние феноменов темноты или одиночества. Тогда мы говорим: мне стало не по себе. В окружающем мире... мы оказываемся как бы не у себя дома», при этом «в страхе само бытие-в-мире оказывается не-дома». Предметом страха оказывается «сам мир в его мировости», когда «под угрозой» оказывается «не та или иная озабоченность, но *бытие в мире как таковое*» [10, с.305-306].

По Хайдеггеру, фактичность – это «вид бытия, конститутивный для местоположения. В некотором радикальном смысле – в смысле фактичности – вот-бытие «налично». Оно находится где-то... как наличное в смысле основания и почвы того, что оно существует, но это основание является *экзистенциальным*, то есть разомкнутым основанием» [10, с.307]. Основа существования индивида – это его тело, находящееся в *данном* месте и в *данном* гомеостатическом состоянии, его ближайшее, жизненное окружение, в том числе предметная среда и т.д. Но, упрочивая свое «локализованное» существование через «фактичность», реагирование на конкретику актуально-значимых фактов, обстоятельств, индивид сохраняет *потенцию*

«открытости» Бытию, что обусловлено его «экзистенциальностью».

Согласно *Полю Сартру*, проявлением свободы пред лицом «смысла» Бытия выступает «тревога» (*angoisse*), в чем-то напоминающая «страх» Хайдеггера; она «может быть охарактеризована через существование некоторого *ничто*, которое вкладывается между мотивами и действием» [11, с.71]. По сути *тревога* – это тревога перед возможностями «я» в Бытии, она есть «головокружение свободы». «Головокружение есть тревога в той мере, в какой я опасаюсь не свалиться в пропасть (Бытия – Н.Ш.), но самому броситься в нее» [11, с.71]. Через тревогу повышается ответственность личности перед лицом непостижимо сложного бытия (один их приемов экзистенциального психоанализа – это «работа с ответственностью»).

Однако в своем анализе Сартр уделяет внимание не только эмоциональной, но и мотивационной сфере личности.

Свободно «выдерживая» из бытия-в-себе какие-то условия, обстоятельства, «данности», становящиеся *основой* реализации его «проекта» существования, индивид в известной мере должен делать эти «данности» (например, социальные) своими **мотивами** (ощущая в то же время случайную «привязку» к ним как проявление *своей свободы!*). Поэтому «данность» или «**фактичность**» элементов ситуации «всегда обнаруживается как *мотив*», ибо человек имеет проект своего существования на основе этой ближайшей ему «данности» [11, с.568]. С большими оговорками, мотив у Сартра оказывается формой *полевого поведения* (в понимании К. Левина).

Как пишет Сартр, «для-себя (существование личности – Н.Ш.), углубляющееся в себя как сознание бытия здесь (*là*), никогда не будет обнаруживать бытие-в-себе иначе, как свои *мотивации*, иными словами, оно будет постоянно ссылаться на само себя и свою постоянную свободу (“Я существую здесь для того, чтобы...”)). Но случайность, которая переносит (*transit*) эти мотивации, в той мере, в какой они полностью основывают сами себя, и есть фактичность для-себя» [11, с.126].

Сам термин «**фактичность**» выбран экзистенциалистами, видимо, потому, что основание «локализованного» существования индивида сопряжено с «*фактами*», *факторами* его ситуации. Существование же, ориентированное на бытие-в-мире, *не может* выражаться в каких-то фактах!

Сартр включает в определения *фактичности* особенности «могет тела» (*mon corps*), поскольку оно познается и используется другими [11, р. 405-418], влечения человека [12, с.90-91], неконтролируемые вспышки гнева [11, р. 125-126] и иные проявления несвободы человека и его биологической природы, а также реакции индивида на непосредственное окружение без учета параметра «бытия-в-мире». *Экзистенциальность* же «размыкает» фактичность существования и связана с «открытостью миру».

В этом плане, характеризуя свободу человека, вытекающую из экзистенциальности, Франкл, отмечал, что она проявляется: 1) в свободе по отношению к влечениям; 2) в свободе по отношению к наследственности; 3) в свободе по отношению к среде [13, с.98]. При этом «свобода стать

личностью» выступает именно как «свобода от своей фактичности, свобода своей экзистенциальности» [13, с.112].

Другой вид мотивации, «мобиль» (*mobile*) (этот термин переводится также и как «движущая сила») выступает, по Сартру, проявлением надситуативных, «идеальных», «не-фактичных» мотивов деятельности, сопряженных с *ценностями* личности и ориентированных на *смысл* (Бытия) и, следовательно, на *свободу*. Ценности же несут в себе «смысл бытия» потому, что нацелены на «возвышение» бытия (в направлении Красоты, Справедливости, Гармонии и т.д.). Таким образом, «смысл» мира, бытия (как основа свободы) открывается, по Сартру, не только через *тревогу* (эмоция), но и через *ценности* (форма мотивации).

Психотерапевт гуманистической школы Ролло Мэй предложил *концепцию свободы личности*, близкую к сартровской. Тотальность причинно-следственных зависимостей Бытия, *если* индивид ориентирован на нее (по Сартру, это происходит через тревогу, ценности и т.д.), становится *основой* его свободы. Поэтому, по Мэю, чем шире круг детерминистских связей мира, «данный» индивиду, тем выше его свобода. Как пишет Д.А. Леонтьев, у Мэя «любое расширение свободы рождает новый детерминизм, а любое расширение детерминизма рождает новую свободу» [14, с.19].

По Мэю, «причинно-следственный детерминизм (заданность поведения «комплексами», обстоятельствами – Н.Ш.) имеет силу лишь в ограниченной сфере, а именно в сфере невроза» [15, с.19]. Здоровая, творческая личность выходит за пределы такого детерминизма.

Д.А. Леонтьев указывает, что *любая концепция свободы* должна раскрывать три ее аспекта: «осознанность, опосредованность ценностным “для чего” и управляемость в любой точке» [14, с. 22]. Что касается «управляемости в любой точке», то концепция свободы Сартра отвечает этому критерию: «Человек не может быть то свободным, то порабощенным: он целиком и в каждый отдельный момент времени свободен, или его не существует вовсе» [11, p.516]. Аналогично понимание свободы и у Р. Мэя: «Вне зависимости от того, какое количество сил действует на какого-нибудь Джона, все равно существует некий элемент, посредством которого этот Джон из наследственного материала и влияний среды создает собственный, уникальный паттерн (позволяющий ему в любой момент времени реализовать свободное действие – Н.Ш.). Возражения против свободы являются лишь очередными доказательствами ее существования» [15, с. 49]. Что касается «свободы для», то ее связь с *ценностями* подчеркивается Сартром, Франклом; у Мэя же свобода основана на особой *ценностной устремленности* – «религиозном напряжении» [15, с. 66-70].

Особым аспектом свободы индивида выступает *трансценденция*, то есть «выход за пределы самого себя». В этом плане свобода противостоит погружению в «фактичность». Трансценденция, в свою очередь, обусловлена наличием ценностей (триада «ценности – трансценденция – свобода»).

Но, по Сартру, «самообман» (частично заданный «взглядом другого»

на ситуацию индивида) мешает проведению четкой границы между его потребностями (аспект «фактичности») и ценностями (трансценденция). Если придание потребностям смыслов характера ценностных смыслов есть искажение смыслообразования, то этот «самообман» невозможен без отчуждающих коммуникативных воздействий со стороны «другого». Так, в примере Сартра, соблазненная мужчиной женщина вначале критично относится к уверениям о его возвышенных чувствах, но потом уступает. При этом именно в самообмане она «понимает желание (desir) как являющееся тем, чем оно не является, то есть трансценденцией» [4, с.90]. Тут проявляется «двойное свойство человеческой природы – быть и фактичностью и трансцендентностью. Эти две стороны человеческой реальности могут и, по правде говоря, должны быть восприимчивы к реальной координации. Но самообман не хочет ни координировать их, ни преодолевать их в синтезе. Для него речь идет о том, чтобы утверждать их тождество, полностью сохраняя их различие..., чтобы можно было бы в тот момент, в который постигают одно, находиться против другого» [12, с.91].

Механизм «ценностного оформления потребностей», по Д.А.Леонтьеву, аналогичен и связан с особым характером коммуникативных контактов внутри асоциальных групп [16, с.344]. Здесь также происходит «самообман», ведущий к подмене ценностей «потребностями существования».

Рассмотренное выше понимание отчуждения и свободы личности имеет немалое значение для теории и практики воспитания. Так, А.Б. Орлов [1], В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [6] и другие аргументировано проследили пути внедрения гуманистических подходов в российскую педагогику.

Вариантом внедрения этих подходов в педагогику является «экологический гуманизм». Его сторонники в российской и казахстанской педагогике считают, что ориентация экзистенциализма на формирование личности нового типа, способной ощутить «бытие в целом» и свое «бытие-в-мире», «не погрязая» в «фактичности», актуальна в условиях приближения глобальной экологической катастрофы. Так, казахстанский педагог А.К.Сатынская пишет: «Эта философия, которая в лице экзистенциализма, прежде всего М. Хайдеггера, ... выдвинувшего в качестве главенствующей задачу “вопросения бытия”, подошла в XX веке к пониманию важнейшего значения природной среды для существования и развития человечества. Выход М.Хайдеггера к бытию – философская основа экологической идеологии» и соответствующей стратегии воспитания [17, с.143].

Однако понимание свободы и отчуждения в рамках второй парадигмы содержит и ряд проблемных моментов и недочетов. Так, здесь слабо прописан социальный аспект отчуждения и свободы. Далее, «бытие в целом», «бытие-в-себе» здесь имеет характер конгломерата, где смешаны физический, биологический и интегрирующий их социальный уровни бытия. Хотя, к примеру, для решения задач сохранения среды обитания, вытекающих из «зова бытия», нужна такая организации социального

пространства (социального бытия!), которая обеспечила бы полноценное воспроизводство бытия на *нижележащем*, биологическом уровне.

Вычлняя в ходе анализа *экзистенциал* «пространственности бытия» (а не только «вре́менности», как полагают!), Хайдеггер справедливо считал, что без рассмотрения *понятия пространства* нельзя глубоко осмыслить и «мир в его мировости» (то есть всю тотальность бытия-в-себе!) как основное условие достижения свободы. При этом он дает понять, что «отдаление» бытия индивида от себя самого (трансценденцию), его «*ориентацию*» в мире можно понять лишь тогда, когда окружающее пространство рассматривается как *метрическое* («гомогенное») пространство, а не топологическое [9, с.239-248]. Однако эти моменты не доведены у него до логического конца.

С другой стороны, сама «*открытость миру*» (глубоко анализируемая также М. Бубером, А. Геленом, Х. Плессером, М.М. Бахтиным) как условие снятия отчуждения, может быть четко понята лишь тогда, когда будет учтено различие «*замкнутых*» и «*открытых*», пространственных множеств (топологий) применительно к сфере жизнедеятельности личности и ее смысловой и мотивационной сфере. В связи с этим, по-видимому, следует развить особую «пространственную» парадигму анализа жизнедеятельности личности и уровней ее мотивационной сферы [18, с.76-104].

1. Орлов А.Б. *Психология личности и сущности человека*. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

2. Гегель. *Энциклопедия философских наук*. Т.3. *Философия духа* /Отв. ред. Е.П. Ситковский. – М.: Мысль, 1977. – 472 с.

3. Фромм Э. *Бегство от свободы; Человек для себя* /Пер. с англ. Д.Н.Дудинского. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672 с.

4. Маркс К., Энгельс Ф. *Соч.* Т. 42. – М.: Политиздат, 1974. – 536 с.

5. Бахтин М.М. *К философии поступка* //Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С.80–160.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы антропологической психологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности* /Учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

7. Менегетти А. *Учебник по онтопсихологии* /Пер. с итал. – М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1997. – 592 с.

8. Куликов В.Б., Больнов // *Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. – Т.1.* – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993.

9. Heidegger, Martin. *Sein und Zeit. Siebente unveränderte Auflage.* – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1953. – 537 S.

10. Хайдеггер М. *Пролегомены к истории понятия времени*. – Томск: Водолей, 1998. –384 с

11. Sartre J.-P. *L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique.* – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.

12. Сартр Ж.-П. *Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии* / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И.Колядко. – М.: Республика, 2000.

13. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник /Пер. с англ. и нем.; Общ. ред Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

14. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности //Психологический журнал. – 2000. – №1. – Т.21. – С.150-155.

15. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.

16. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

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

18. Шадрин Н.С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы. – Павлодар: Изд-во ПГУ, 2008. – 360 с.

Түйін

Мақала авторы қазіргі заманғы гуманистік психология мен педагогикадағы «алшақтау» және «еркіндік» түсініктеріне талдау жасаған.

Summary

The author of the article analyzes the notion of “alienation” and “liberty” in modern humanistic psychology and pedagogy.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПРОБЛЕМАЛАРДЫ ШЕШУІ

А.Р.Ерментаева –

ис.ғ.д., С.Аманжолов ат. ШҚМУ жалпы және педагогикалық психология кафедрасының профессоры м.а.

Өмірдегі түрлі проблемалық жағдаяттардың негізіндегі қайшылықтарды тауып, олардан «қашпай», оңтайлы шешу тұлғаның субъектілігі мен психологиялық даярлығының жоғары деңгейін білдіреді [1-4]. Осыған орай біздің зерттеуде студенттердің субъектілік тұрғысынан іс-әрекетте, қарым-қатынаста орын алатын проблемалық жағдаяттарды психологиялық білімді қолданып, құзіреттілікпен шешу тәсілдерін жетілдіруіне назар аударылды. Атап айтқанда, студенттер проблемалық жағдаяттарды тауып, шешу арқылы өздерінің психологиялық құзіреттілігі мен субъектілігінің түрлі деңгейде дамуын таныта алады деген болжамды тексердік.

Сондықтан студенттер үшін маңызды і жағдайларды бөліп көрсетеміз:

1) проблемалық жағдаяттарды саналы аңғару және түсіну процесінде психологиялық сауаттың негізге алынуы; 2) проблемалық жағдаяттарды

шешу кезінде психологиялық құзіреттіліктің де, субъектілік ұстанымның да қисынды, яғни қарама-қарсы емес және бірізді, дәлелді болуы; 3) психологиялық құзіреттілік пен субъектілік ұстанымның рефлексиялануы; 4) іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы субъектілік ұстанымның психологиялық заңдылықтарын түсіну; 5) психологиялық құзіреттілік пен субъектілік ұстанымды өзекті ету мен жетілдіру бойынша тәжірибе жинақтауға қабілеттілік; 6) дербес түрде өмірдегі әр түрлі психологиялық проблемаларды тану және түсіну, оларды дәлме-дәл шешудің әдіс-тәсілдерін, құрал-формаларын анықтау.

Іс-әрекетте, қарым-қатынаста проблемалық жағдаяттардың пайда болуы студенттердің осы жағдаятты танып, қабылдаудағы қайшылықпен немесе жағдаяттың өз ішіндегі қайшылықпен байланысты. Сондықтан іс-әрекет, қарым-қатынас барысында немесе оларды қабылдау, жүзеге асыру ерекшеліктерімен байланысты пайда болатын қайшылықтарды студенттердің саналы түрде аңғарып, тануы қажет. Осыған орай студенттердің өз басындағы, өміріндегі психологиялық проблемаларды анықтау міндеті қойылды. Мұнда сауалнама, сұхбат арқылы студенттерге тән проблемалар тізімі жасалды. Зерттеуге қатысқан болашақ мамандардың (N=460) жауаптарындағы айтылған психологиялық проблемалар мазмұны бойынша жіктеліп, былайша топтастырылды:

1. Проблема ретінде қабылданып, танылатын кейбір тұлғалық ерекшеліктер: сенімсіздік; ұялшақтық; қорқақтық; жалқаулық; сенгіштік; күмәншілдік т.с.с.

2. Қарым-қатынасқа байланысты проблемалар: қарым-қатынас жасау дағдысының жеткіліксіз болуы; әрқашан адамдармен тіл табыса алмау; бастамашылдықтың жетіспеуі; тұйықтық т.с.с.

3. Оқу іс-әрекетіне қатысты проблемалар: сәтсіздікке бой алдыру; алған бағаларға көңілдің толмауы; уақытты жеткізе алмау; оқу процесінде өзара әрекеттестікті тиімді орната алмау; ерік-жігердің жетіспеуі т.с.с.

4. Тұрмыс жағдайына, тіршілік әрекетіне байланысты проблемалар: мекен-жайдағы жағдаймен қанағаттанбау; дем алуға уақыттың болмауы; күн тәртібін сақтай алму т.с.с.

5. Материалдық жағдайлардан туындайтын проблемалар: қаржыны үнемдей алмау; материалдық жағынан тәуелсіздіктің болмауы; материалдық жағдайға байланысты дәрменсіздікті сезіну т.с.с.

6. Өзін-өзі танытуға, өзін-өзі актуалдандыруға орай проблемалар: өмірде өзіндік орын табудың қиыншылығы; болашақтың бұлыңғырлығы; өзіндік танымның жеткіліксіздігі; өзіндік бағаның дәлме-дәл болмауы т.с.с.

7. Жеке бастың проблемасы ретінде қабылданатын, түсінілетін әлеуметтік ортадағы проблемалар: отбасындағы әлеуметтік-психологиялық жағдайдың ауырлығы; жақын адамның денсаулығындағы мәселелер; «қазіргі адамдардың өзгеруі» т.с.с.

8. Денсаулыққа байланысты проблемалар: шаршау, қажу жайті; денсаулықтың нашарлауы; қорқынышқа, стреске бой алдыру т.с.с.

9. Қорғаныс механизмінің тереңдеп, орнығу проблемасы: зерттеуге қатысқан екі студент өздерінде ешқандай проблема түбегейлі жоқ екендігін мәлімдеді. Бұл жағдай олардың саналы түрде аңғарылмаған, тереңде жатқан проблемаларының бар екендігін және осы орайдағы қорғаныс механизмдерінің ықпалын танытады.

Санаттары бойынша проблемалар анықтаушы эксперимент кезінде студенттердің (N=460) жауаптарына қатысты пайыздық үлеспен кестеге салынды (1-кесте).

1- кесте – Студенттердің санаттары бойынша психологиялық проблемалары

Проблема санаттары	Респондент-тер саны (%)
Проблема ретінде қабылданып, танылатын кейбір тұлғалық ерекшеліктер	21,74
Қарым-қатынасқа байланысты проблемалар	32,39
Оқу іс-әрекетіне қатысты проблемалар	14,35
Тұрмыс жағдайына, тіршілік әрекетіне байланысты проблемалар	6,73
Материалдық жағдайлардан туындайтын проблемалар	8,48
Өзін-өзі танытуға, өзін-өзі актуалдандыруға орай проблемалар	9,35
Жеке бастың проблемасы ретінде қабылданатын, түсінілетін әлеуметтік ортадағы проблемалар	4,78
Денсаулыққа байланысты проблемалар	1,74
Қорғаныс механизмінің орнығу проблемасы	0,43
Барлығы	100

Мұнда кейбір тұлғалық ерекшеліктерге, қарым-қатынасқа және оқу іс-әрекетіне байланысты проблемаларды студенттердің көпшілігінің көрсетуі біздің зерттеудің өзектілігі мен маңызын аша түседі. Кәсіби білім алу практикасында қажеттіліктерінің қанағаттандырыла қоймауына байланысты және оған көңілдері толмаудан болашақ мамандар өздері іс-әрекет, қарым-қатынас және психологиялық даму салаларына қатысты проблемаларды нақтылаған.

Сондықтан проблемалық жағдаяттағы қайшылықтарды тауып, шешуге мүмкіндік беретін жастардың мінез-құлқы, жүріс-тұрысы, әрекеті, қарым-қатынас жасау ерекшеліктері сипатталған рөлдік ойындар, проблемалық жағдаятты талдау, пікірталас әдістері қолданылған арнайы субъектілікті дамыту тренингі құрастырылды [6]. Психология курсы оқу жоспарына сәйкес аяқталған соң, 230 студент қамтылған барлығы 15 топқа күніне 3-4 сағаттан тұратын 24 сағат көлеміндегі сабақтан тыс уақытта өткізілетін 1 апталық тренингтік бағдарлама ұсынылды (230 студент бақылау тобын құрады).

Біздің зерттеуде проблемалық жағдаяттарды талдау мәліметтері сандық және сапалық жағынан жүйеленіп, толымды сипатталған еді [7]. Бұл мақалада психологиялық проблемаларды шешуге байланысты эксперимент нәтижелерінің қорытындысын қысқаша түйіндеп келтіреміз.

Қандай болмасын проблемалық жағдаяттарды шешу барысында адам өзінің ішкі жан-дүниесін, қатынастар жүйесін, білімін, ұстанымдарын бейнелейді. Талдау кезінде студенттердің өздеріне және өздерінің жетістіктеріне деген құнды қатынастары, іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіруге ұмтылыстары, өзіндік даму процесіне бағдарлану деңгейлері ашылып, көрінді. Сондай-ақ, эксперименттік топтағы студенттердің 81,74%-ы, ал, бақылау тобындағылардың 92,17%-ы проблемалық жағдаяттарды өздерінің пайдасына, өз жетістіктеріне жету үшін шешуді сәтті шешім ретінде санайтыны анықталды.

Эксперименттік топтағы студенттердің 86,09%-ы меңгерілген психологиялық білімді проблемалық жағдаяттарды шешуге дәлме-дәл қолдана алуы олардың психологиялық құзіреттілік деңгейін танытты. Бақылау тобындағы студенттер проблемалық жағдаятты шешу барысында үнемі дерлік тұрмыстық деңгейдегі психологияға негізделді. Олардың көбі психология курсында меңгерген ұғымдарды қолдануда, психологиялық заңдылықтар мен механизмдерді анықтауда дәлме-дәлдік танытуға ұмтылмады.

Тренингке қатысқан студенттердің 69,13%-ы проблемалық жағдаяттар шешімінің кем дегенде екі баламасын келтіре алды: көпшілігі (65,22%) психологиялық проблема шешімінде мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың шаблонды, таптаурынды емес, қайталанбайтын сипаттарды, шығармашылық негізді ұсынды. Бақылау тобындағы студенттердің 91,30%-ы көбінде нақты бір проблемалық жағдаяттың шешу тәсілдерін басқа мәселені шешуге өзгеріссіз қолдану мәнерімен, рухани-адамгершілік құндылықтарға талдаусыз жорамалды келтірумен, беймәлім жағдаятты өткен тәжірибеге сәйкестендіріп құрумен, жалпыланған ұқсастырумен ерекшеленді.

Дамытушы эксперименттегі студенттер (71,30%) проблемалық жағдаятты шешудің көптеген жорамалдарын келтіруге; проблемалық жағдаяттан тыс субъектілікті өзекті етуге психологиялық даярлық деңгейін көрсете алды. Мәселен, математика мамандығында оқитын 24 студенттің төртеуі эксперимент алдындағы кездесуде өз бастарындағы психологиялық проблеманы шешуге көмек беру үшін консультация беруді сұраған болатын. Алайда олар психологиялық тренингтен кейін өз мәселелерін өздері шешуге әлеуетті екендіктерін мәлімдеген-ді. Ал, бақылау тобындағы студенттердің 7,39%-ы ғана психологиялық проблеманы шешуге түрлі болжам жасады.

Субъектілікті дамыту тренингінде талданған проблемалық жағдаяттар бәрінен бұрын студенттердің өзін-өзі тануына, өзін-өзі дәлме-дәл бағалауына мүмкіндік берді. Дембо-Рубинштейн әдістемесі эксперименттік топтағы

студенттердің 6,52%-ы төмен, 4,78%-ы жоғары және 88,7%-ы өздерін дәлме-дәл бағалаған. Ал, бақылау тобындағы студенттердің 8,7%-ы төмен, 32,61% жоғары және 58,69%-ы өздеріне дәлме-дәл баға берген.

Проблемалық жағдаятты шешудегі қиындықтар кезінде студенттер өздерінің психологиялық даярлықтарының кейбір жеткіліксіз тұстарын іштей сезінгенімен, мәселені басқаша немесе басқаға «аудару» жайттары да кездесті (Мысалы: «... Ондай адамды ешқашан түсіне алмайсың ...»).

Студенттердің көпшілігі психологиялық проблеманы шешу кезінде қазақ халқының рухани мәдениетін өз түсінігіне орай қолданатыны анықталды (Мысалы: «... үндемеген үйдей бәледен құтылады ...», «... үндемей қоя салу керек...», «... ойыңдағыңды тіке айта салу – әдепсіздік ...»).

Тренинг барысындағы проблемалық жағдаяттарды шешу кезінде студенттер диалогтік негіздегі топтық өзара әрекеттестікке жүгінуі өте жиі кездесті.

Эксперименттік тапсырмаларды орындауда студенттің сын, өзіндік сын, өз ойына өзі басқа бір қарама-қарсы пікірлер айтуы жиі орын алса, ондай студенттердің проблемалық жағдаятты әлдеқайда дәлме-дәл, тиімді шешуге мүмкіндігі болатыны байқалды.

Проблемалық жағдаяттарды шешу кезінде студенттердің кейбірінде (33,48%) сұраққа тура жауап бермей, мәселені басқаша қоюға тырысу; жағдаяттың проблема екендігін мойындамау; шешім үшін жауапкершілікті шағын топтың басқаларына аудару сияқты қорғаныс механизмдері аңғарылды.

Проблемалық жағдаяттарды дәлме-дәл шешуге бақылау тобындағы да, эксперименттік топтағы да студенттер арасындағы бірен-саранының тұлғалық ерекшеліктері кейде теріс ықпал еткені және бар. Ерекше ескертеміз, мұндай жағдайлар етек алып, таралған құбылыс емес. Дегенмен, проблемалық жағдаяттарды шешуде өздері үшін мәнді сияқты көрінгенімен де, басқалардың құндылығын ескеруге мүмкіндік бермейтін кейбір студенттердің мінез-құлқындағы, жүріс-тұрысындағы орнығып қалған озбырлық («... әркім өзіне пайдалы жақты ғана ойлауы керек ...»), енжарлық («... бұл мәселе бәрібір шешіле қоймайды ...», дәрекілік («... айтқанға көнбесе, бәлем, ...»), жасқаншақтық («... мен олай айта алмаймын...»), кекшілдік («... мұны қазір болмаса, кейін алдынан келтіру керек...»), үстірт-далбасалық («... бұл проблема емес қой ...») сияқты жағымсыз сипаттар сирек болса да көрінді. Бұл студенттік ортада психологиялық консультация мен түзету шараларын максат-бағдарлы түрде ұйымдастыру қажеттігін, және психологиялық мәдениет пен әлеумет-бағдарлы субъектілікті өзара шарттастыра игеруге жағдай жасау керектігін айқындады.

Олай болса, сауалнама, сұрақтама, диагностикалық эксперимент, студенттердің өзіндік есептері психология курсы бойынша субъект-бағдарлы психологиялық білім беру мен субъектілікті дамыту тренингі бірқатар оңды

нәтиже берді деп санауға негіз болады. Студенттер субъект-бағдарлы психологиялық білім беру мен субъектілікті дамыту тренингінің арқасында күнделікті, үйреншікті құбылыстарды жаңаша, толық әрі терең түсініп қабылдауға; бұрын байқамаған жағдаяттардан психологиялық мәселелерді тануға; проблемалық жағдаятты оңтайлы шешу тәсілдерін анықтап, қолдана алуға әлеуетті болғандарын көрсетеді.

Барлық диагностикалық зерттеу мәліметтерін қорытындылағанда: эксперименттік топтағы 12 студент төмен деңгей танытқанымен, психологиялық құзірет пен субъектілік олардың 79-нда жоғары және 142-нде орташа деңгейде дамыған. Эксперименттік топтағы жоғары деңгей танытқан студенттер психологиялық даярлықты дамыту іс-әрекетінде дербес мақсат қоя алу; осы орайда жоспар құру; психологиялық даярлықты жағдаятқа дәлме-дәл өзекті ету; психологиялық білімдерін өзіндік жұмыс, өзіндік білім алу, өзіндік даму есебінен толықтыру және түзету әлеуетімен ерекшеленді. Орташа деңгейге сәйкес студенттер теориялық білімді психологиялық проблеманы шешуде дәлме-дәл қолдануға; іс-әрекет пен қарым-қатынасты субъектілік ұстаныммен жетілдіруде; өзіндік дамуды нақты жоспарлап, жүзеге асыруда шекті мүмкіндік танытты. Дегенмен, эксперименттік топ көрсеткіштері студенттердің психологиялық құзірет пен өзіне-бағдарлы субъектілік дамуын толымды анықтайды. Ал, бақылау тобында ғылыми-психологиялық білім тәжірибеде қолданыс таппады: психологиялық құзірет пен субъектіліктің жоғары деңгейіне сәйкес көрсеткіш мүлде болмады; орташа деңгейдің (23,48%) өзі шағын көлемді болып қалды. Мұнда – орташа деңгеймен сипатталған студенттер үшін басқалардың ығында қалмау; қарым-қатынаста субъектілік ұстаным таныту, өзін іс жүзінде таныта білу сияқты өзіне қатынасты бейнелейтін қасиеттердің дамып, жетілуі көкейтесті мәселе. Оның төменгі деңгеймен (76,52%) арасында айырмашылық өте үлкен. Бұл психология бойынша бір семестр бойында ғана меңгерілген білімнің тәжірибеде қолданылуына дәстүрлі психологиялық дайындау жүйесінің жағдай жасамайтынын; абстракциялық білімнің ұдайы өзекті болуы мен жетілдірілуіне мақсат-бағдарлы түрде жағдай жасалмаса, оның уақыт өткен сайын мәнділігінің төмен түсетінін заңдылықты айқындайды.

Сонымен қатар психология бойынша теориялық білімнен гөрі даяр түрдегі практикалық нұсқауларды құнды деп санаған; психология пәніне барлық проблемадан «құтқаратындай» аса жоғары үміт артқан; психологиялық даярлықты дамыту ерекше интеллекттік жұмыс болмау керек деген түсініктегі; психологияны қалай өмір сүру керектігі жайлы, жетістікке оңай жеткізетін рецептер мен осы шақты, келер шақты дәл анықтайтын көріпкелдік ақыл-кеңестер жинағы ретінде қабылдайтын, психология сабақтары мен тренингтер, консультациялар сияқты психологиялық шараларды қызықты ойын-сауық, жеңіл-желпі шаруа деп ұғатын; енjarлығы әбден тұрақтанған, бірақ сұранысы жоғары кейбір жастарда

психологиялық құзірет пен субъектілік дамуында оңды динамика тағайындалмады.

Кейбір студенттердің психологиялық білім меңгеру процесінде, жалпы оқу-кәсіби іс-әрекетте, қарым-қатынаста өз тараптарынан жоғары дәрежеде субъектілік ұстаным танытуға әлеуетті келетіні анықталды. Оларға мақсаткерлік, жан-жақты қызығушылық, зерделілік тән. Осыған орай олардың оқу пәндеріне қатынастары да ерекшелікпен сипатталады. Мәселен, мұндай студенттердің көпшілігі кәсіби мәнді пәндерге баса назар аударады; ізгілікті негіздегі пәндерге «жалпы даму» үшін қажеттілік ретінде қарайды. Бұл жағдайда психологиялық пәндер басқа адамдармен өздері үшін тиімді, оңтайлы өзара әрекет пен өзара қатынас орнатуға мүмкіндік беруіне; өз әлеуеттерін жүзеге асыруға байланысты қолданбалы жағынан құнды деп саналады. Осылайша, аталмыш типтегі студенттердің өздеріне, оқу-кәсіби іс-әрекетке қатынасы және өз тіршілік әрекетін реттеуге қабілеттілігі бойынша субъектілік дамудың жоғары деңгейіне толық сәйкес келеді. Бірақ, олардың субъектілік қасиеттері әлеуметтік бағыттылықпен сипатталмайды, яғни басқаларға деген рухани-адамгершілік қатынастың актуалдануы мен дамуы тұлғалық мағынаға ие бола қоймайды. Бұл типтің орын алуы студенттердің субъектілік құрылымында және олардың өз тіршілік әрекетінің субъект ретінде дамуында рухани-адамгершілік қатынастың жүйеұйыстырушы үлесін көрсетеді. Басқаша айтқанда, әлеуметтік санасы, әлеуметтік белсенділігі студенттердің өмірдегі актуальді құндылықтар мен идеалдар жүйесімен үйлесуі олардың жоғары деңгейде субъектілік дамуының қажетті шарты болып табылады.

Сондай-ақ, зерттеу барысында психологиялық білім меңгеруде, психологиялық зерттеулерде, проблемалық жағдаяттарды шешуде, психологиялық әлеуетін танытуда жетістікке жеткен, өзін-өзі көрсете алған бірен-саран студенттің субъектілік қарқынында саябырсу, өзін, өз мүмкіндіктерін асыра бағалау, басқаларға сын қою, кеудемсоқтық мінез-құлық, жүріс-тұрыс, өзара әрекеттестік пен өзара қатынаста басқалардың субъектілік ұстанымдарын қолдамау, қазақ халқының қарым-қатынаста тіректелетін ұлттық құндылықтарын ескермеу сияқты қылықтары да байқалып қалды.

Ал, ең басты мәселе – зерттеуге қатысқандардың баршасына дерлік, типті, психологиялық құзірет пен өзіне-бағдарлы субъектіліктің жоғары көрсеткішін танытқан студенттердің өздеріне де полисубъектілік, яғни «субъект-субъект» талаптарына сәйкес өзара әрекет пен өзара қатынас қиындау тиді. Бұл қиындық өзі субъектілік ұстанымда болып, қарым-қатынасты психологиялық құзіреттілікпен жүзеге асыра алғанымен, жұптасының объект ретіндегі позициядан шығуына, ал, субъектілік позициядағы қатарласымен тепе-тең ұстаным сақтауға қатысты.

Осы мәселелерге жүргізілген талдама кезекті толықтырулар мен түзетулер жасап, эксперименттік ықпалдың келесі шараларын анықтауға мүмкіндік береді: қатысушылардың әлеуметтік белсенділігін арттыруға; қарым-қатынастағы ұстанымын теңестіруге; әлеуметке деген рухани-адамгершілік қатынастарды орнықтырып, жетілдіруге; ізгіліктілік қағидаларын ұстануға; психологиялық және әлеумет-бағдарлы субъектілікті игеруге; өзіндік даму мен өзін-өзі актуалдандыруға түрткі, ахуал болатын және психологиялық кедергілер мен қиындықтарды жеңуге бағытталған психологиялық пікірталастар мен тренингтерді, жеке-дара және топтық психологиялық консультацияларды, ұйымдастырып, жүзеге асыру, аутотренинг әдіс-тәсілдеріне үйрету; іс-әрекет пен қарым-қатынасты психологиялық және әлеумет-бағдарлы субъектілік тұрғысынан үлгілеу.

1. Рубинштейн С.Л. *Избранные философско-психологические труды.* – М., 1997.

2. Брушлинский А.В. *Проблемы психологии субъекта.* – М., 1994.

3. Абульханова К.А. *Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики.* – М.: ИПРАН, 1997. – С. 56-75.

4. Анцыферова Л.И. *Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук.* – М., 1989. – С. 426 – 434.

5. Вачков И.В., Дерябо С.Д. *Окно в мир тренинга.* – СПб., 2004.

6. Ерментаева А.Р. *Субъектілікті дамыту тренингі.* – Өскемен, 2007.

7. Ерментаева А.Р. *Студенттерді психологиялық дайындаудың негіздері.* – Өскемен, 2007.

Резюме

В статье анализируются особенности решения проблемных ситуаций студентов в контексте субъектно-ориентированной психологической подготовки в вузе.

Summary

In the article the features of decision of situations of problems of students are analysed in the context of the subject-oriented psychological preparation in an institute of higher.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРЕВОЖНО-ФОБИЧЕСКИХ, СОЗАВИСИМЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ

Е.М. Раклова –

*к.психол.н., кафедра «Психология»,
Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар*

В изучении проблемы созависимости наиважнейшую роль играют вопросы, связанные с влиянием созависимости на развитие личности.

Выздоровление от созависимости — это процесс, отдельные шаги которого можно предсказать. Очередность этих шагов, несомненно, будет разной для каждого индивидуума. Однако, вероятнее всего, каждому придется соприкоснуться со всеми этапами, прежде чем он освободится от созависимых моделей. Отдельным людям понадобится сделать гораздо больше, чем просто соприкоснуться с некоторыми этапами. Например, первый шаг, который включает осознание степени распространенности созависимых моделей в ваших взаимоотношениях, может потребовать продолжительного времени и больших усилий. Что делает его таким трудным? То, что созависимость является настолько всепроникающей, что вы можете не осознавать ее как дисфункциональное поведение.

Данная проблема изучалась многими исследователями. На актуальность изучения причин и источников возникновения созависимости, её природы и предпосылок развития указывают в своих работах ряд исследователей: D.W. Goodwin, S.R. Covey, A.W. Schaeff, Э.У. Смит, Ц.П.Короленко, Н.В. Дмитриева, В.Д. Москаленко. Действительно, не зная механизмов возникновения созависимости, очень сложно разобраться в поведении индивида, его реакциях на то или иное событие, отношениях с окружающими людьми. В представлении о феноменологии и функциях этого явления существует достаточное согласие. Но есть существенные расхождения, которые касаются, прежде всего, понимания его психологической природы. Этот вопрос действительно очень важен и актуален в силу ещё одного обстоятельства: без знания причин, вызывающих созависимость, невозможна её эффективная коррекция [1].

Для того чтобы психологическое рождение успешно завершилось к возрасту двух-трех лет, необходимо, чтобы оба родителя выступали в качестве буфера между ребенком и друг другом в течение процесса отделения. Родительская поддержка помогает ребенку завершить процесс дифференциации: он научается отличать себя от других и начинает мыслить, признавая как положительные, так и отрицательные качества и в себе, и в других. К сожалению, наша доминантная культура не может дать ни соответствующих моделей, ни адекватной информации о роли обоих родителей. Поэтому никто не знает, как стать эффективным, поддерживающим родителем в этом процессе. Однако, начиная с 1960-х

годов, все больше и больше родителей узнают о партнерстве и о том, как можно помочь своим детям успешно завершить процесс психологического отделения.

В результате влияния нашей доминаторной культуры родители совершают целый ряд поступков, которые могут помешать отделению и дифференциации. Например, отец может обучать девочек тому, что им нужно делать, чтобы мужчина опекал их, или поощрять мальчиков недооценивать или слишком переоценивать женщин. Кроме того, отцы часто боятся оказаться между женой и ребенком во время “борьбы воль” и уходят в работу или другие занятия и таким образом оказываются не в курсе дел. Некоторые отцы так боятся этого, что предпочитают полностью прекратить отношения, чем быть втянутым в борьбу за власть. Зависимая мать тоже может испытывать опасение, что отец ребенка попытается вбить клин между нею и ее ребенком, и поэтому предпринять попытку выгнать слабовольного отца из дома в этот период. Тогда матери и ребенку придется самим заботиться о себе, и в результате вероятность завершения психологического рождения сведется практически к нулю.

Эмоциональное постоянство сохраняется только в контексте взаимоотношений. Например, если у повзрослевших детей есть возможность жить самостоятельно и самим заботиться о себе, то, не получая в этот критический момент эмоциональной поддержки, они предпочтут скорее остаться зависимыми от родителей, чем пойдут на риск отделенности. Они вероятнее всего укрепятся в мысли о том, что с ними не все в порядке и что они не смогут выжить без заботы и защиты своих родителей. Зависимые дети сосредоточены на внешних вознаграждениях и игнорируют свои внутренние желания и чувства.

Что требуется для того, чтобы дети достигали отделения от своих родителей? Любящее присутствие отца или **матери или** обоих связанных между собой заботливых людей, которые достаточно уверены в себе, чтобы рискнуть находиться некоторое время в центре борьбы. Они должны уметь проникать в чувства друг друга и в чувства ребенка, а также быть в состоянии излить на него всю свою нежность в течение этих долгих, сводящих с ума месяцев. Без всего этого дети не смогут достаточно отделиться эмоционально и рассматривать своих родителей как отдельные объекты с хорошими и плохими качествами, а также не смогут видеть себя как отдельный объект, обладающий как хорошими, так и плохими качествами.

В.Д. Москаленко, рассматривая общие вопросы и актуальность изучения созависимости, указывает, что одним из главных вопросов является вопрос о сути созависимости как устойчивого образования, его причинах и формах.

Э.У. Смит считает, что созависимость в мире человеческих переживаний – явление столь распространенное и имеет столько разных

особенностей, что очень трудно определить, с какого периода развития индивида следует начинать анализ предпосылок ее возникновения.

Большее количество исследователей связывают возникновение и развитие созависимости с социальными явлениями нашей жизни (социальный опыт, психотравмирующие ситуации, внутренние и внешние конфликты и т.д.). Рассмотрим наиболее важные, на наш взгляд, точки зрения на проблему.

Интересна точка зрения одного из представителей психоанализа – О. Ранка, которую описывает В.М. Астапов (2001). Центральную роль в развитии личности Ранк отводил родовой травме. Рождение, по его словам, это шок на физиологическом и психологическом уровнях. Погружение в новые условия существования создает условия для восприятия нового для новорожденного мира как изначально иного, враждебного. «Этот шок создает резервуар тревоги, порции которой освобождаются на протяжении всей жизни. Причиной любых неврозов является сильная тревога при рождении. Отделение от матери представляет собой первичную травму, а последующие отделения приобретают также травматический характер».

Ряд исследователей рассматривает внутриутробный период как один из важнейших в жизни человека для возникновения тревожности [2]. Авторы указывают на тревожные ощущения плода, когда он собирается покинуть «это теплое, уютное место». Человек, по их мнению, погружается в новый для него мир в полном одиночестве. В нем его ждет неизвестность, и он полностью зависит от своей способности ориентироваться в нем. По мнению С. Грофа, стресс и тревогу вместе с ним можно пережить и в утробе матери на разных этапах беременности. Он же, как и О. Ранк, особое значение придает процессу родов, их течению и благополучному разрешению. Именно в процессе родов человек приобретает первый опыт борьбы и устремленности к цели, концентрации сил. Вместе с тем Ранк утверждает, что ребенок впервые ощущает страх во время рождения и называет этот страх «страхом жизни». Таким образом, чувство страха, беспокойства, тревожности, является генетически одним из первых отрицательных эмоциональных переживаний, с которыми сталкивается человек в первые минуты своей земной жизни.

Э. Берн указывает на необходимость тесного эмоционального контакта между матерью и младенцем, препятствующего формированию невротических черт личности, в т.ч. и тревоги. Он прямо указывает на эмоциональную изначальную сущность новорожденного и его зависимость от эмоционального состояния матери. Более того, отмечает автор, отсутствие теплого эмоционального контакта ведет к различным соматическим расстройствам вплоть до полного отказа от пищи и смерти младенца.

В старшем возрасте отсутствие такого рода эмоционального общения приводит к возникновению устойчивого эмоционального голода. При такой депривации возникает угроза недоразвития образа «Я» ребёнка, в частности такого его компонента как «Какой «Я?»». Отсутствие тесных эмоциональных

отношений между ребенком и родителями лишает малыша тактильных контактов, что является опасным для ребенка, т.к. на телесном уровне он утрачивает ощущение безопасности, теплоты, ласки, и, следовательно, «теряет» часть самого себя [3].

Основная проблема души, по мнению, Фрейда, состоит в том, как индивид может справляться с тревожностью. Тревожность вызывается ожидаемым или предвидимым возрастанием напряжения или неудовольствия; она может развиваться в любой ситуации (реальной или воображаемой), когда угроза какой-то части тела или души слишком велика, чтобы её игнорировать, чтобы с ней справиться или чтобы её разрядить.

В ряде случаев в возникновении созависимости играет роль несогласие ребенка с самим собой, противоречивость его стремлений. В этом случае одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. Определяющим в данном случае является не специфичность конфликта, а его значимость как для самого индивида, так и для его жизни.

Похоже по своей сути утверждение встречается у Н.В. Мясищева. Он считает, что возможно развитие невротических состояний на почве столкновения желаний личности и реальности, которая не удовлетворяет их.

В.Д. Москаленко высказывает мысль о том, что в деятельности родителей и педагогов по отношению к детям могут присутствовать моменты, которые способствуют формированию созависимого состояния личности. К таким моментам автор относит:

1. Неблагоприятную оценку какого-либо действия ребенка.
2. При высказывании такой оценки взрослые очень часто переходят на личность ребенка, оценивая не только поступок, но и самого ребенка.
3. Эмоциональную окраску оценивающего высказывания, укоряющее, наказывающее интонирование.
4. Сравнение ребенка с кем-то другим, кто противопоставляется ему, как пример или образец.
5. У созависимой супруги слабо выражена духовность, ей свойственна изменчивая приземленность, она забывает о своих детях, вся забота о них сводится в основном к вопросам контроля. При этом мать остается эмоционально недоступной для своих детей.

Некоторые авторы рассматривают созависимое состояние личности как следствие отклонения в отношениях, неправильного общения, воспитания, семейных отношений и т.д. Так, например, А.И. Захаров наряду с эмоциональной чувствительностью к причинам возникновения тревожных, беспокойных реакций ребенка относит:

1. Потрясения и испуги, заостряющие эмоциональность.
2. Передачу тревоги со стороны родителей.
3. Неразрешимость какой-либо жизненно важной для ребенка ситуации.
4. Блокирование насущных интересов ребенка, его потребностей, влечений.

5. Неспособность утвердить себя, найти признание, и понимание среди окружающих.

6. Отсутствие внутреннего единства, неуверенность в своих силах и возможностях, нерешительность.

7. Заостренное чувство вины, переживание случившегося.

Похожие точки зрения высказывают Р.У.Ричардсон (1984), В.Я.Титоренко, (1989), Е.Т. Соколова, В.В. Николаева, (1989), Л.Ф. Обухова, (1994).

Авторами отмечается рост неблагополучных семей в последние десятилетия. Семья, по их мнению, является значимым фактором для актуального состояния ребенка, его психического здоровья, настроения, социальной активности.

В исследовании Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой указывается на то, что источником созависимости часто может выступать неблагополучие ребенка в семье, а именно: повышенные требования родителей, отсутствие эмоциональной поддержки, защиты и т.п.

В.Д. Москаленко, определяя созависимость как состояние, указывает на то, что оно возникает как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагополучного к себе отношения, угрозы своему самочувствию, престижу). Это, скорее всего, «оберегание» своей личности, психики от негативных внешних воздействий социального порядка.

Психофизиологические механизмы формирования тревожно-фобических, созависимых состояний личности рассмотрены в работах П.К.Анохина (1975, 1980), К.В. Судакова (1987), С.В. Королевой (2000), А.В.Вальдмана (1979), А.О. Прохорова (1991). Результаты исследований этих авторов указывают на то, что механизм формирования созависимости напрямую связан с внешним стимулом. Он при наличии соответствующей мотивации и возможности её удовлетворения формирует функциональную систему ответного поведения. Информационные сигналы являются причиной направленного поведения функциональной системы для достижения необходимого результата. (П.К. Анохин, 1980; К.В. Судаков, 1987). Нейродинамические системы, осуществляющие отбор информации, функционируют на базе обобщенного прошлого опыта и памяти.

Крайне важным механизмом, определяющим усвоение информации в субъективно-личностной форме, является механизм эмоций, анализируемых в трудах П.В. Симонова и сотрудников. Он включает оценочные системы мозга, связанные с системами положительного и отрицательного подкрепления [4]. Эмоциональное сопровождение способствует активизации механизмов управления действием, принятию решения о конкретном способе осуществления действия. При реализации ответной реакции организма по намеченной программе никакого тревожного компонента не развивается, даже если ответное поведение имеет яркую аффективную окраску.

Достижение цели, т.е. положительное подкрепление, прекращает активность центральных механизмов интеграции деятельности. Совсем иные отношения складываются, если в ситуации «угрозы» не может быть использован ранее зафиксированный стереотип поведения или если действие, выполняемое по готовой программе поведения, не реализуется ожидаемым результатом. Такое рассогласование воспринимается оценочными системами как «негативное» (отрицательное подкрепление) и сопровождается эмоциональным возбуждением. Биологическим смыслом этого эмоционального напряжения является перевод организма на «аварийный» уровень физиологической адаптации. Происходит активный поиск выхода из ситуации. Максимально активизируются энергические процессы и вегетативные механизмы обеспечения активности. Весь этот комплекс и является начальной фазой развития эмоционально-стрессовой реакции тревоги (А.В. Вальдман, 1979; Н.Н. Данилова, 1992).

Интересен механизм возникновения и формирования созависимости по типу возникновения и закрепления новообразований в структуре личности, разработанный В.С. Весел (1991). По мнению автора, на первичном этапе возникает неравновесное состояние – тревога. Именно на этом этапе зарождения тревоги происходит формирование динамического опорного ядра, состоящего из психических процессов, в которых созависимость проявляется. При его постоянном повторении он становится доминантой, что обуславливает формирование новообразования, что в свою очередь приводит к закреплению соответствующих свойств – созависимости. На втором этапе созависимость уже явно выражена и закрепляется в конкретной деятельности и поведении индивида. На третьем этапе сформированное новообразование, приобретая характер свойства личности, само репродуцирует психические состояния, на основе которых оно возникло.

С. Hurcom, А. Copello (2000) указывают, что причиной повышения уровня созависимого состояния личности может являться значимость ситуации. Чем более значима ситуация для индивида, тем выше уровень созависимости. В свою очередь, специфика созависимости зависит от личностного смысла цели деятельности, оценки ситуации, в которой находится человек.

В.Д. Москаленко (1994) в своем исследовании указывает на то, что причины созависимости могут иметь две основы:

1. Природную основу: психофизиологические особенности организма: тип нервной системы, генетическая предрасположенность, характер чувствительности. Немаловажное значение имеет процесс внутриутробного развития и родов.

2. Социальную основу: социальные факторы, проявляющиеся на макро - и микросоциальном уровне. К социальным факторам относятся тип семьи, микроклимат в семье, в детском саду, школьном коллективе, особенности родительской позиции.

Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева (2003) указывают, что созависимость

человека всегда социокультурно оформлена, поэтому она очень разнообразна и зависима от конкретной личности, культуры, среды, воспитания, общественных традиций и индивидуального жизненного опыта. Культуральные детерминанты созависимости подразумевают то, что она основана не только на физиологических и биохимических изменениях, также требует и учета социальных ролей, ситуаций, привычек, всех факторов, которые могут стимулировать её возникновение. Следует учитывать и то, как сама созависимость влияет на межличностные отношения и поведение.

1. Дмитриева Н.В., Короленко Ц.П., Загоруйко Е.Н. *Идентичность в норме и патологии.* - Новосибирск: НГПУ, 2000. - 256 с.
2. Москаленко В.Д. *Программа социальной работы с семьями больных алкоголизмом.* - М., 1992.
3. Нужный В.П. *Вино в жизни и жизнь в вине.* - М., 2000.
4. Young E Co *alcoholism as a disease implications for psychotherapy//J Psychoactive Drugs — 987 —Vol 19 N3 —P 257268*
5. Beattie M. *Codependent no more. How to stop controlling others and caring for yourself/ Hazelden Book. San Francisco. 1987.*
6. Schaef.A.W. *Co-dependence: misunderstood-mistreated.* - San Francisco, 1986.
7. Thoele.S.P. *The courage to be yourself. Berkeley, C.A. 1991.*
8. E.Woydytto. *I chose freedom. Warsaw. 1997.*
9. Weinhold, Barry & Hillferty, Judy. 1983. "The Self-Esteem Matrix: A Tool for Elementary Counselors", *Elementary School Guidance and Counseling. 17: 243—251.*

Түйін

Отбасындағы шешім қабылдау процессінің психологиялық коррекция проблемасы. Ұсыну, талқылау және отбасыға маңызды проблемаларды шешу білу. Әдістерді анықтау, тәжірибелікте оларды қолдану үйрену. Әр шешілген проблема отбасының интеграциясын табысты аяқтайды, иерархиялық құрылымын жақсартады.

Summary

The problem dealing with psychological correction of the process of decision making in the family To know how to put, discuss and solve problems which are important for a family, to make up the aims, to specify methods and to put them into practise. Every successfully solved problem improves family integration, makes hierarchy structure better.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ ТИПТЕРДІҢ ТЕМПЕРАМЕНТТІК, ЭМОЦИЯЛЫҚ-ТҰЛҒАЛЫҚ ЖӘНЕ ТАНЫМДЫҚ САЛАЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.Ә. Перленбетов –

*биология ғылымдарының кандидаты,
Қайнар университетінің профессоры*

Адамның жеке дара сипаттамалары мидың функциялық асимметриясына байланысты, эмоциялық-тұлғалық, темпераменттік, танымдық салаларының көрсеткіштері негізінде белгілі бір қызмет түріне қарай бағыт-бағдардың қалыптасуының алғышарттарын түзеді. Жалпы, қандай да болса тұлғаның әртүрлі келбетін айқындау үшін психологиялық тәсілдердің кешенді қолданғаны дұрыс деуге болады. Мақаладағы келтірілген деректер осының алдында жарық көрген мидың функциялық асимметриясы және психофизиологиялық типтер негізінде құрастырылған психиканың асимметриялық моделінің дәлелдеу рәсіміне арналған ізденістердің фрагменті.

Біз мидың функциялық асимметриясының өлшемдері бойынша анықталатын бұл типтердің сол ерекшеліктердің кейбіреулері бойынша заңдылықты айырмашылықтары болуы тиіс деп жорамалдадық. Ол үшін зерттеулердің бірінші кезеңіне қатысқан жастары 19-ден 22-ға дейінгі 92 студентке Я.Стреляудың темпераменттік сауалдамасы, Р.Кеттелдің тұлғалық сауалдамасы және Г.Айзенктің тұлғалық сауалдамасы («Астиль» психодиагностикалық бағдарламалар жиынтығынан) таратылып берілді. Сыналушылардың жадының, зейінінің және қисындық қабілеттерінің сипаттамалары стандартты әдістемелердің көмегімен бағаланды, сондай-ақ физиологиялық көрсеткіштері – артериялық қан қысымы және жүрек соғысының жиілігі өлшеніп, олардың көмегімен Кердо вегетативтік индексі (КВИ) есептеліп шығарылды. Деректерді статистикалық өңдеу жеке компьютерлерге арналған Statgrafic бағдарламалар жиынтығынан алынған дискриминанттық талдау және бір факторлық дисперсиялық талдау қолданылып жүргізілді.

Эмоциялық-тұлғалық және танымдық саладағы орнықты типтік айырмашылықтарды анықтау үшін әртүрлі психофизиологиялық типтерге жататын сыналушылар олардың психикалық функцияларына байланысты ірірек функциялық топтарға біріктірілді. Ол топтар «юнгтік», «темпераменттік», «анықтау» топтары және «дәлелдеу» топтары деп аталды. Біз зерттеу барысында қарастырылған психофизиологиялық типтердің тұлғалық қасиеттері мен танымдық салаларының ерекшеліктерін К.Юнг типологиясының осыған ұқсас топтарының психологиялық суреттелулерімен сәйкестігін анықтауды күттік.

Алынған нәтижелерді талдауға кіріспестен бұрын біздің сыналушылардың типологиялық құрылымын сипаттау, яғни оларда ми

жартышарларының пайдаланылатын асимметрия көрсеткіштерінің және әртүрлі психофизиологиялық типтердің кездесуі туралы деректер ұсыну маңызды болып көрінді.

Студент қыздардың арасында қозғалысты бақылау үстемділігінің оң жартышарлық және сол жартышарлық типтері (тиісінше психиканың орнықты және орнықсыз типтері) тең пропорцияда болды. Сонымен бірге, оң көзі жетекші сыналушылардың саны сол көзі жетекші сыналушылардың санынан артық болғанын атап өтуге болады. Осыған сәйкес біз психофизиологиялық интроверттер деп атаған типтер экстраверттер деп атаған психофизиологиялық типтерге қарағанда жиірек кездесті. Студент қыздардың көп «эмотивтік» (n=66) және «сенсорлық» (n=62) деп атаған психофизиологиялық типтерге жататындығы көзге ерекше түседі. Керісінше студент қыздардың арасында біз «интуитивтік» (n=30) және «қисындық» (n=26) деп атаған типтер сирегірек болып шықты. Психофизиологиялық типтердің бұлайша бөлінуі бізге кездейсоқ болып көрінбейді. Ол шамасы тәрбиелеуге және оқытуға бағытталған «эмотивтік» және «сенсорлық» типтердің белгілі бір кәсіптік бағдарын көрсетеді.

1-кесте. Студент қыздардың (n=92) арасында асимметрия белгілерінің және психофизиологиялық типтердің бөлінуі

Типтер	Сыналушылар саны	Жалпы санының ішіндегі %
Қозғалыс белсенділігінің L типі	48	52
Қозғалыс белсенділігінің P типі	44	48
L жетекші көз (ЭКСТРАВЕРСИЯ)	38	41
P жетекші көз (ИНТРОВЕРСИЯ)	54	59
Белсенділенуі орнықсыз ЭКСТРАВЕРТТЕР	18	20
Белсенділенуі орнықсыз ИНТРОВЕРТТЕР	30	33
Белсенділенуі орнықты ЭКСТРАВЕРТТЕР	16	17
Белсенділенуі орнықты ИНТРОВЕРТТЕР	28	30
ЭМОТИВТІК	66	72
ҚИСЫНДЫҚ	26	28
СЕНСОРЛЫҚ	62	67
ИНТУИТИВТІК	30	33

Ескертулер: Р - асимметрияның оң жақтық белгісі, L - асимметрияның сол жақтық белгісі.

Сыналушыларды Р.Кеттеллдің сауалдамасы бойынша тестілеу нәтижелерін талдау барысында біз психика құрылымының асимметриялық моделіне сәйкес психиканың орнықты және орнықсыз белсенділену, сондай-ақ экстраверсия және интроверсия қасиеттері белгіленген психофизиологиялық типтердің арасындағы заңдылықты айырмашылықтарын анықтауды болжадық. Шындығында, деректерді дискриминанттық талдау әдісі F (бейғамдық-уайымшылдық)*, I (сезгіштік-қаттылық), Q1 (икемділік-ебедейсіздік) факторларын және Р.Кеттелл сауалдамасының F1 екінші деңгейінің факторын пайдаланып психиканың белсенділену орнықтылығы әртүрлі типтер арасындағы айырмашылықты шынайы ($p=0.007$) көрсететін дискриминанттық функцияны табуға болады. Ол кезде психикасы орнықсыз белсенділенетін типтердің өкілдері импульсивтілікпен және бейғамдықпен, сезгіштікпен және әлемді көркемдік тұрғыдан қабылдаумен, жүріс-тұрысының икемдігімен сипатталды. Керісінше, психикасы орнықты белсенділенетін типтердің өкілдері парасатты және саналы, шыншыл және іскер, ескішіл және орнықты болып шықты.

Сыналушылардың барлығында Р.Кеттелл сауалдамасының барлық талданған факторлары бойынша бағаларының орташа мәндері орташа мәндер шегінде, яғни 4 стеннен 7 стенге дейінгі аралықта болғандығын атап өту керек.

2-кесте. Мидың функциялық асимметриясы белгілерінің көмегімен диагностикаланатын психофизиологиялық типтер үшін Р.Кеттелл сауалдамасының орташа факторлық бағалары

Жоғарырақ бағалар		Төменірек бағалар	
A-	ЖҰҒЫСҒЫШТЫҚ Бағдарлану тобы: ЭСЭ, СЭЭ, ЭСИ, СЭИ	ТҰЙЫҚТЫҚ Бағдарлану тобы: ИҚЭ, ҚИИ, ҚИЭ, ИҚИ	A-
C+	ЭМОЦИЯЛЫҚ ОРНЫҚТЫЛЫҚ Интроверттер, орнықты экстраверттер	ЭМОЦИЯЛЫҚ ОРНЫҚСЫЗДЫҚ Экстраверттер, орнықты интроверттер	C-
E+	ҮСТЕМДІЛІК Орнықты экстраверттер	КОНФОРМДЫЛЫҚ Орнықты интроверттер	E-
F+	БЕЙҒАМДЫҚ Белсенділенуі орнықсыз типтер. Орнықты экстраверттер. Бағдар тобы: ҚСЭ, ҚСИ, СҚИ, СҚЭ	УАЙЫМШЫЛДЫҚ Белсенділенуі орнықты типтер. Орнықты интроверттер Бағдар тобы: ҚИЭ, ИҚИ, ИҚЭ, ҚИИ	F-

G+	ЖАУАПКЕРШІЛІКТІЛІК Орныксыз интроверттер	ЖАУАПКЕРШІЛІКСІЗДІК Орныксыз экстраверттер	G-
H+	БАТЫЛДЫҚ Экстраверттер Бағдар тобы: ҚСЭ, ҚСИ, СКИ, СҚЭ	ЖАСҚАНШАҚТЫҚ Интроверттер Бағдар тобы: ҚИЭ, ИҚИ, ИҚЭ, ҚИИ	H-
I+	СЕЗГІШТІК Белсенділенуі орныксыз типтер. Орныксыз экстраверттер	ҚАТТЫЛЫҚ Белсенділенуі орнықты типтер. Орнықты экстраверттер.	I-
L+	КҮДІКШІЛДІК Интроверттер	СЕНГІШТІК Экстраверттер	L-
Q1+	ИКЕМДІЛІК Белсенділенуі орныксыз типтер. Экстраверттер, орнықты экстраверттер	ЕБЕДЕЙСІЗДІК Белсенділенуі орнықты типтер. Интроверттер, орнықты интроверттер	Q1-
Q4+	ШИЕЛЕНІСТІЛІК Орнықты экстраверттер	БОСАНДЫЛЫҚ Орныксыз интроверттер	Q4-

Ескерту: типтер арасындағы айырмашылықтардың шынайлығы ($p < 0.05$).

* - осында және одан кейін Р.Кеттелл сауалдамасының қаралатын факторының екі полюсі көрсетіледі.

Р.Кеттелл сауалдамасының С (эмоциялық орнықтылық-орныксыздық), Н (батылдық-жасқаншақтық), L (күдікшілдік-сенгіштік) және Q1 факторларын бағалауды пайдаланып, дискриминанттық функцияның көмегімен біз «интроверттік» және «экстраверттік» деп белгілеген (оларды диагностикалау «жетекші көз» көрсеткіші бойынша жүргізілді) психофизиологиялық типтерді жоғары дәлдікпен ($p = 0.003$) ажыратуға болады. Ол кезде біз экстраверттерге жатқызған психофизиологиялық типтердің факторлық бағалары оларды эмоциялық орныксыз, мүдделерін өзгертуге бейім және көңіл-күйі орныксыз, әлеуметтік батыл, белсенді, еркін, бейтаныс жағдайларда және адамдармен болуға дайын, сенгіш және ашық-жарқын, ұжымда жұмыс істегенді ұнататын, жүріс-тұрысы икемді тұлғалар ретінде сипаттауға мүмкіндік береді. Біз интроверттер деп санаған психофизиологиялық типтерге эмоциялық орнықтылық және салмақтылық, мүдделерінің орнықтылығы, ұялшақтық, өзіне сенімсіздік және жасқаншақтық тән. Олар бір-екі ғана достары болғанды қалайды, мүдделерінің өздеріне бағытталуымен, сақтығымен және күдікшілдігімен, ой-өрісі мен жүріс-тұрысының ескішілдігімен, ебедейсіздігімен ерекшеленеді.

Әртүрлі психофизиологиялық типтерге жататын сыналушылардың тұлғалық ерекшеліктерінің осындай айырмашылықтары К.Юнг типологиясына арналған әдебиеттерде кездесетін рационалдық және иррационалдық, экстраверттік және интроверттік типтердің психологиялық суреттемелеріне сәйкес келетіндігін байқауға болады /1; 2; 4/.

Деректерді статистикалық өңдеу барысында біз «темпераменттік» деп белгілеген 4 психофизиологиялық типтердің арасында да айтарлықтай ($p=0.030$) айырмашылықтар анықталды. Олар С, Е (үстемділік-конформдылық), Р, G (жауапкершіліктілік-жауапкершіліксіздік), I, L, Q1 және Q4 (шиеленістілік-босандылық) факторларды бағалауды пайдаланатын дискриминанттық функцияның көмегімен анықталды.

Ол кезде біз холериктік темпераментке (орнықты экстраверттер) жатқызған психофизиологиялық типтердің өкілдері шынайы көңіл-күйімен, жұмысқа қабілеттілігімен және мүдделерінің тұрақтылығымен, үстемділігімен және тәуелсіздігімен, өзіне сенімділікпен және экспрессивтілігімен, импульсивтілігімен және қозғалғыштығымен, батылдылығымен, парасаттылығымен және іскерлігімен, ашық-жарқындығымен және сенгіштігімен, жүріс-тұрысының икемділігімен сипатталды.

Сыналушылардың біз флегматиктер (орнықты интроверттер) деп белгілеген психофизиологиялық типтері сезімге бейім, әдепті, сыпайы және конформды, алаңдағыш, саналы және парасатты, сақ және уайымшыл, барлығын күрделендіруге бейім, жүріс-тұрысы ебейсіз, шиеленістілігі жоғары болды.

Меланхолиялық темпераментке (орныксыз интроверттер) жататын психофизиологиялық типтердің өкілдері жауапкершіліктігімен, жүріс-тұрыс нормалары мен ережелерін сақтаумен ерекшеленді. Олар босаңдау, салмақтылау болды және төмен мотивациясымен сипатталды.

Біз сангвиниктер (орныксыз экстраверттер) деп белгілеген сыналушыларға тұрақсыздыққа бейімділік, әлеуметтік нормаларға қатысты бағдарларының икемділігі және жауапкершіліктің төмендігі тән. Олар басқа типтерден романтикалығымен, әлемді көркемдік тұрғыдан қабылдауымен, өзін жоғары бағалауымен және менмендігімен ерекшеленеді.

Мидың функциялық асимметриясының көрсеткіштері есепке алына отырып қалыптастырылған әртүрлі психофизиологиялық типтерге жататын сыналушылардың біз анықтаған тұлғалық мінездемелері әртүрлі темперамент өкілдерінің белгілі психологиялық суреттемелерімен өте жақсы үйлесетіндігін байқауға болады. Сонымен бірге, анықталған айырмашылықтар бастауыш сынып мұғалімі мамандығын таңдаған қыздардан құралған сыналушылардың кейбір ерекшеліктерін де көрсетеді. Олардың ішінде басым көпшілігі біздің жіктеуіміз бойынша эмотивтік типке жататын тұлғалар екендігін атап өткенбіз. Сыналушылар психикасының сезімдерге басым бағытталуы олардың тұлғалық қасиеттерінде өз ізін қалдырады.

Біз Р.Кеттелл сауалдамасының көмегімен алған нәтижелер жалпы алғанда психофизиологиялық типтердің ішінде «темпераменттік» топтарды бөліп алуға мүмкіндік беретін типтерге жіктеу қағидаларының тиімділігін растайды. Бұл студент қыздардың Я.Стреляудың темпераменттік сауалдамасына берген жауаптарын статистикалық өңдеу кезінде де расталды. Сыналушылардың осы сауалдаманың «өтірікшілдік» және «салмақтылық» шкалалары бойынша алған ұпайларын пайдаланып, дискриминанттық функцияның көмегімен психофизиологиялық типтерді «темпераменттік» топтарға дәл ($p=0.024$) бөлуге болады екен. Ол кезде «сангвиниктер» психофизиологиялық типінің студент қыздары жүйке жүйесінің барынша салмақтылығымен ерекшеленді, ал «холериктер» салмақтылығының барынша төмендігімен (қозғыштығының басымдылығымен) сипатталды. «Флегматиктерге» жататын сыналушылар өзін әсіре суреттеуге барынша тырысуымен сипатталды. Керісінше, «холериктерге» жататын психофизиологиялық типтерге ондай тырысу барынша аз тән болды. Қалған топтар сауалдама шкалалары бойынша аралық орындарды алды.

Типтердің психофизиологиялық топтарының арасындағы темпераменттік айырмашылықтар туралы жорамалдардың сыналушылардың әртүрлі типтерінің «орнықтылық» қасиеті бойынша нақты байқалатын айырмашылықтармен сәйкес келуін біз дайындаған адам ми жұмысының заңдылықтарына негізделген типологиялық тәсілдеменің дұрыстығының дәлелі ретінде қарастыруға болады.

Біз әртүрлі психофизиологиялық типтерге жататын сыналушыларды «қызмет түріне бағдарлану» бойынша айырмашылықтары бар 4 топқа біріктірдік. Сыналушылардың Р.Кеттелл сауалдамасына жауаптарын статистикалық талдау бағдарлану топтарының А, F және H факторларының орташа бағалары бойынша өзара шынайы айырмашылықтары бар екендігін көрсетті. Ол кезде А факторы (жұғысғыштық-тұйықтық) бойынша жоғары бағалар біз қоғамдық өмірдің әлеуметтік саласына бағытталған деп (сенсорлық-эмотивтік және эмотивтік-сенсорлық типтер СЭЭ, ЭСЭ, СЭИ, ЭСИ, $n=26$) белгілеген психофизиологиялық типтерге тән болды. Бұл осы тип өкілдерінің ашық-жарқын және қайырымды, адамдарға жұтысқыш және аңқылдақ екендігін көрсетеді. Оларға жүріс-тұрыстың табиғилығы мен еркіндігі, жанындағыларға зейінділік, қарым-қатынаста қайырымдылық пен көңілшектік тән. Олар адамдармен жұмыс істегенді ұнатады, сенгіш, қуанғыш, кез-келген оқиғаларға тез араласады. Біз «әлеуметтік» бағдарланған топқа біріктірген психофизиологиялық типтердің ондай психологиялық сипаттамалары К.Юнгтің сенсорлық-этикалық және этикалық-сенсорлық типтерінің сипаттамаларына өте сәйкес келеді.

А факторы бойынша төмен бағалар «зерттеушілік» бағдардағы типтерге (интуитивтік-қисындық және қисындық-интуитивтік типтер ИҚЭ, ҚИЭ, ИҚИ, ҚИИ, $n=16$) тән. Бұл оларға тән жанындағы адамдарға жұғыспаушылықты, тұйықтықты, араласпаушылық пен салқындықты

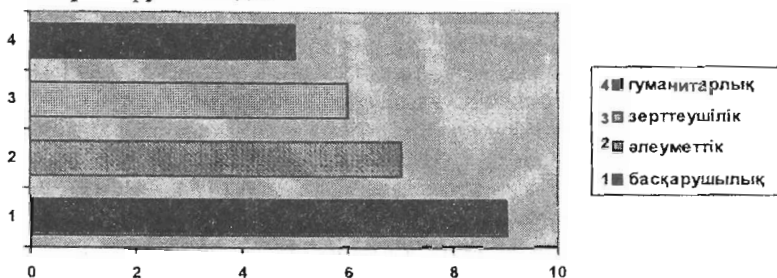
көрсетеді. Олар жалғыз болғанды ұнатады, олардың ашық-жарқын араласа алатын жақын достары аз. Біздіңше ол тұлғалық қасиеттердің табиғаты олардың психика құрылымындағы сезіну психикалық функциясының «әлсіздігіне» және жетекші қисындық функциясының «күштілігіне» байланысты. «Зерттеушілік» бағдардағы топтан Р.Кеттелл сауалдамасының көмегімен алынған нәтижелердің Г.Айзенк сауалдамасын пайдалану кезінде расталғаны қызықты. Осы психофизиологиялық типтердің экстраверсия шкаласы бойынша бағалары басқалармен салыстырғанда ең төмен болып шықты. Студент қыздардың «зерттеушілік» бағдардағы психофизиологиялық типтері Р.Кеттелл сауалдамасының F және H факторлары бойынша да ең төмен бағалар алды. Бұл оларды саналы және парасатты, ұстамды, жасқаншақ және өзіне сенімсіз тұлғалар ретінде сипаттауға мүмкіндік береді. Олар барлық нәрседе сақ болуға, барлығын күрделілендіруге бейім, шынайы өмірді қабылдауда пессимист, қауіп-қатерге ерекше сезімтал. «Зерттеушілік» бағдардағы психофизиологиялық типтерге жататын қыздардың біз анықтаған тұлғалық ерекшеліктері олардың психика құрылымындағы жетекші интуитивтік психикалық функциясына байланысты болуы мүмкіндігі анық.

«Басқарушылық» бағдардағы психофизиологиялық типтер (сенсорлық-қисындық және қисындық-сенсорлық типтер СҚЭ, ҚСЭ, СҚИ және ҚСИ, n=19) «зерттеушілік» бағдардағы психофизиологиялық типтерге керісінше Р.Кеттелл сауалдамасының F және H факторлары бойынша ең жоғары бағалар алды және Г.Айзенк сауалдамасының экстраверсия шкаласы бойынша да ең жоғары мәндермен ерекшеленді. Бұл оларға тән белсенділік пен сергектікті, қарым-қатынастағы экспансивтілік пен динамикалықты, импульсивтілікті, бейқамдықты, батылдық пен кесімділікті, тәуекел мен еркіндікке бейімділікті, көшбасшылыққа ұмтылушылықты көрсетеді. Осы психофизиологиялық типтердің мұндай сипаттамаларының Юнгтік типтердің басқарушылық бағдары бар тобының суреттемесімен толық сәйкес келетіндігі анық.

Психофизиологиялық типтердің біз «гуманитарлық» бағдарға жатқызылған тобы (интуитивтік-эмотивтік және эмотивтік-интуитивтік типтер ИЭЭ, ЭИЭ, ЭИИ және ИЭИ, n=31) Р.Кеттелл сауалдамасы бойынша аралық мәндегі ұпайлар алды.

Психофизиологиялық типтердің тұлғалық сипаттамаларының және К.Юнг типтері сипаттамаларының байқалып отырған сәйкестіктері біздіңше біз дайындаған мидың функциялық асимметрияларының комбинациясына негізделген типологиялық тәсілдеменің жөні барлығын және тиімділігін растайды. Біз оған қоса, психофизиологиялық типтердің «қызмет түріне бағдарлану» өлшемі бойынша бөлінген топтары өкілдерінің сандарды есте сақтау қабілеттерінде заңдылықты айырмашылықтар бар екенін анықтадық. Сандарды есте сақтауда гуманитарлық бағдардағы типтер біздің күткеніміздей ең төмен көрсеткіштер көрсетті (1-сурет). Шамасы, мұны олардың ойлау бағдарының сандармен жұмыс істеу қабілетін жақсы дамытуға бағытталмағандығымен түсіндіруге болады. Басқарушылық

бағдардағы типтер сандарды барынша көп есте сақтауымен сипатталды ($p < 0.01$), мұны оларда жетекші сенсорлық және қисындық функциялардың үйлесуімен түсіндіруге болады.



1-сурет. Қызмет түріне бағдарлану бойынша, 4 психофизиологиялық топқа жіктелген, сандарды есте сақтау қабілеттерінің орташа мәндері (ұпайлары): «зерттеушілік» (ИҚЭ, ҚИЭ, ИҚИ, ҚИИ типтер, $n = 16$), «әлеуметтік» (СЭЭ, ЭСЭ, СЭИ, ЭСИ типтер, $n = 26$), «басқарушылық» (СҚЭ, ҚСЭ, СҚИ, ҚСИ типтер, $n = 19$) және «гуманитарлық» (ИЭЭ, ЭИЭ, ЭИИ, ИЭИ типтер, $n = 31$). Топтар арасындағы айырмашылықтың шынайылығы $p < 0.01$.

Статистикалық талдау психофизиологиялық типтердің қызмет түріне әртүрлі бағдарланған топтарының ол бойынша вегетативтік жүйке жүйесінің симпатикалық және парасимпатикалық бөлімдері* белсенділігінің қатынасын бағалайтын «Кердо вегетативтік индексі» (КВИ) физиологиялық көрсеткішінің орташа мәндері бойынша шынайы айырмашылықтары бар екендігін көрсетті. Гуманитарлық бағдардағы типтердің (интуитивтік-эмотивтік және эмотивтік-интуитивтік типтер) КВИ ең жоғары мәндерімен ерекшеленетіні анықталды. Бұл оларда қызметі адам ағзасында эмоциялықпен тығыз байланысты екендігі кеңінен белгілі симпатикалық жүйке жүйесінің белсенділігі басым екендігін көрсетеді. Мұндай нәтижені біз эмотивтік деп бағалаған психофизиологиялық типтерге қатысты болжамымызды расталуы ретінде қарастыруға болады.

Басқарушылық бағдардағы типтердің (сенсорлық-қисындық және қисындық-сенсорлық типтер) гуманитарлық бағдардағы типтерден айырмашылығы оларда КВИ мәндері ең төмен болды ($p < 0.05$). Бұл олардың вегетативтік жүйке жүйесінің симпатикалық және парасимпатикалық бөлімдерінің теңгерімделгенін білдіреді. Осының салдарынан ол типтердің жүріс-тұрыстары салмақтырақ және бірізді деп жорамалдауға болады. Симпатикалық жүйке жүйесінің белсенділігі интуиция және сезіну психикалық функцияларымен байланысты екендігіне, ал тепе-теңдікке беталыс түйсіну және қисын психикалық функцияларымен байланысты екендігіне назар аудару керек.

Типтер арасындағы ФАЖП (функциялық асимметрияның жеке профилі) көмегімен диагностикаланатын айырмашылықтарды анықтау факті психика құрылымының біз ұсынған моделі физиологиялық көрсеткіші

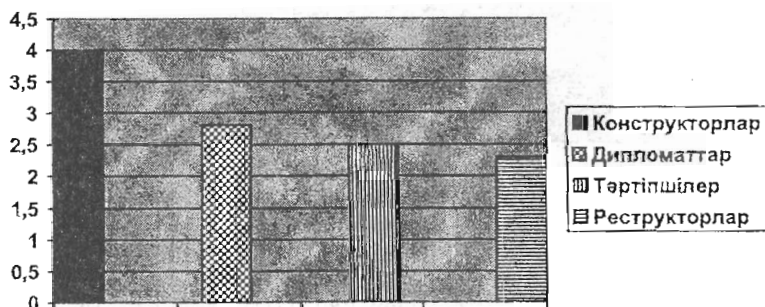
бойынша жүйкелік- психикалық қызметтің маңызды заңдылықтарын шынайы көрсететінін дәлелдейтінін атап өту маңызды.

Біз сондай-ақ, сыналушылардың әртүрлі психофизиологиялық типтерді қисындық қабілеттері және өз ойларын дәлелдеу тәсілдері бойынша айырмашылықтары болуы тиіс 4 топқа біріктірдік. Шындығында, сыналушыларды «сандық қатарлар» тестінің көмегімен тестілеу нәтижелерін статистикалық талдау барысында ол топтардың арасында ұсынылған қисындық есептерді шешудің нәтижелілігінде едәуір айырмашылықтар ($p < 0.02$) бар екендігі анықталды (2-сурет).

Ол есептерді біз күткендей асимметриялық модельге сәйкес жетекші психикалық функциясы қисындық функция болып табылатын психофизиологиялық типтерге (біз оларды «конструкторлар» деп атадық – ҚСЭ, ҚІЭ, ҚСИ, ҚИИ типтер, $n=15$) жататын сыналушылар барынша табысты шешті. Модельге сәйкес олардың психикасы орнықты белсенділенуімен ерекшеленетініне назар аудару керек. Олардың қисындық заңдылықтарды іздеудегі жоғары нәтижелер көрсетулерінің себебі ол типтердің психикасының құрылымында орнықты белсенділену мен қисындық жетекші функцияның үйлесуі екені анық.

Қисын функциясы жетекші емес және психикасының орнықсыз белсенділенуімен ерекшеленетінін сыналушылар («реструкторлар» – интуитивтік-қисындық және сенсорлық-қисындық типтер, $n=13$) сандық қатарлар есебін шешуде ең төмен нәтижелер көрсетті. Бұл факт ол типтер үшін дивергенттік, ассоциативтік деп белгіленетін ойлау көбірек дәрежеде болуымен түсіндірілуі мүмкін. Шамасы, ондай ойлаудың ерекшеліктері «берік» қисындық заңдылықтарды іздестіруді қиындатады.

Басқа психофизиологиялық типтердің өкілдері «конструкторлар» мен «реструкторлар» топтарының аралығына орналасты.

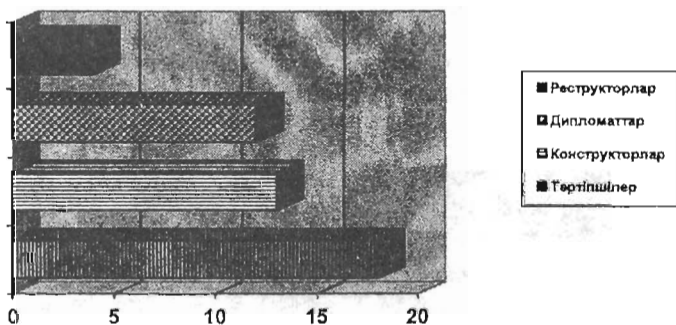


2-сурет. Мидың функциялық асимметриясы профильдері бойынша «дәлелдеудің» 4 типологиялық тобына жататын сыналушылардың сандық қатарлардың заңдылықтарды іздестіруінің орташа нәтижелілігі. «Конструкторлар» – психикасының белсенділенуі орнықты қисындық типтер (ҚСЭ, ҚІЭ, ҚСИ, ҚИИ, $n=15$). «Тәртіпшілер» – психикасының

белсенділенуі орнықты эмотивтік типтер (ЭСЭ, ЭИЭ, ЭСИ, ЭИИ, n=24). «Дипломаттар» – психикасының белсенділенуі орнықсыз эмотивтік типтер (СЭЭ, СЭИ, ИЭЭ, ИЭИ, n=23). «Реструкторлар» – психикасының белсенділенуі орнықсыз қисындық типтер (ИҚЭ, ИҚИ, СҚЭ, СҚИ, n=13). Топтар арасындағы айырмашылықтың шынайылығы $p < 0.02$.

«Дәлелдеу» топтарына біріктірілген психофизиологиялық типтердің Кердо вегетативтік индексінің (КВИ) орташа мәндері бойынша шынайы айырмашылықтары ($p < 0.02$) болғанын атап өту маңызды (3-сурет). КВИ ең төмен мәндері «реструкторларда» (психикасының белсенділенуі орнықсыз қисындық типтер) байқалды. Керісінше, симпатикалық жүйке жүйесінің белсенділігін көрсететін КВИ ең жоғары мәндері «тәртіпшілер» (психикасының белсенділенуі орнықты эмотивтік типтер) тобына жататын психофизиологиялық типтерге байқалды.

Осы деректер біздің пікірімізше, симпатикалық жүйке жүйесінің эмоциялылықпен байланысын ескере отырып қисындық типтер үшін өз эмоциясын бақылау, ал эмотивтік типтер үшін эмоциялы болу, эмоциогендік факторларға ширақ және жарқын жауап қайтару көбірек дәрежеде тән болуы тиіс деген болжамымызды растайды. Бұл шамасы, эмотивтік типтерге жататын тұлғаларды бейімсіздену үдерістерінің және психосоматикалық аурулардың даму тәуекелі бар топ ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.



3-сурет. «Дәлелдеу» (конструкторлар – n=11, тәртіпшілер – n=25, дипломаттар – n=24, реструкторлар – n=11) топтарына біріктірілген психофизиологиялық типтерінің Кердо вегетативтік индексінің (КВИ) орташа мәндері. Топтар арасындағы айырмашылықтың шынайылығы $p < 0.02$.

Сонымен, зерттеу нәтижелері функциялық асимметрия өлшемдері бойынша әртүрлі психофизиологиялық типтерге жататын және асимметриялық модельге сәйкес типологиялық топтарға біріктірілген сынаушылар вегетативтік реттеудің өзіндік ерекшеліктерімен,

темпераменттік және эмоциялық-типтік қасиеттердің жиынтығымен, сондай-ақ танымдық саланың ерекшеліктерімен сипатталатындығын көрсетеді. Ұсынылған нәтижелердің жиынтығы бұл модель қандай да бір психологиялық және физиологиялық шынайлықты көрсететінін және оны әр деңгейдегі типологиялық айырмашылықтарды зерттеу үшін пайдалануға болатындығын куәландырады.

Сыналушыларды олардың миының функциялық асимметрия көрсеткіштерін есепке ала отырып типтерге жіктеу алынған тәжірибелік материалды тиімді құрылымдау мүмкіндігін беретіндігіне назар аудару да маңызды. Ондай құрылымдау психиканың жұмыс істеу тетіктеріндегі типтік айырмашылықтарды зерттеу кезінде пайдалы болуы мүмкін екендігі анық.

Әртүрлі психофизиологиялық типтерге жататын білімгерлердің анықталған ерекшеліктерін білу оларды оқытудың жеке даралық-бағдарлық тәсілдемесін тиімдірек жүзеге асыруға көмектесе алатынына күмән жоқ /3; 5; 6/. Оқытушылық жұмыстағы жеке тәжірибеміз де осы көзқарасты растайды. Шындығында, студенттердің темпераменттік ерекшеліктері туралы білімді пайдалану студенттерге оқыту үрдісі кезінде оңтайлы эмоциялық ахуал мен белсенділікті ұстап тұруға көмектеседі. Педагогтарға өз жұмысында қызмет түріне әртүрлі бағдарланған және «дәлелдеудің» психофизиологиялық тәсілдері әртүрлі студенттерді саралау керектігі туралы ұсыным жасауға болады. Жоғарыда ұсынылған нәтижелерден университет студенттерінің көпшілігі «әлеуметтік» және «гуманитарлық» бағдарланған типтерге жататыны көрінеді. Бірақ, оқу үдерісін тиімді ұйымдастыру үшін «әлеуметтік» бағдардың өкілдері психикасының бағдарлану ерекшелігіне байланысты практикалық білімдерді меңгеруге бейім екендігін, ал «гуманитарлық» бағдардың өкілдері теориялық білімдерді меңгеруге бейім екендігін ескеру қажет.

Сонымен бірге, оқу үдерісінде бағдарланудың басқа топтары өкілдерінің аз екендігіне ерекше назар аудару керек. Мысалы, зерттеу нәтижелеріне және өз оқытушылық тәжірибемізге қарағанда «зерттеушілік» бағдардағы студенттерді тәуекел тобына жатқызуға болады. Бұл көбірек дәрежеде олардың тұлғалық ерекшеліктеріне: инфантилизмге бейімділігіне, арманшылдығы мен қиялшылдығына, өзіне сенімсіздігіне, шектен тыс сақтығы мен жасқаншақтығына, қарым-қатынасу қабілетінің төмендігіне байланысты. Көпшілігі «әлеуметтік» және «гуманитарлық» бағдарланған студенттермен бірге оқитын «зерттеушілік» бағдардағы студенттерде осындай қасиеттердің үйлесуі оларды оқытуды қиындатады. Студенттердің тап осы тобы сессиялық емтихандар тапсыру кезінде ең көп қиындықтар көреді және олардың қатарында емтиханды қайта тапсырушылардың үлесі жоғары болғаны байқалған /5/. Олардың тұлғалық ерекшеліктерінің табиғатын және ойлау мәнерін түсіну оқуда уақтылы көмек көрсетуге, олармен педагогикалық және психологиялық тұрғыдан профилактикалық жұмыс жүргізуге мүмкіндік береді.

1. Аугустинавичюте А. Дуальная природа человека (глава 5, 6) // Журнал "Мост". - 1996.- N 1.- С. 8-16.
2. Аугустинавичюте А. Дуальная природа человека (глава 7) // Журнал "Мост". - 1996.- N 2.- С. 7-! 5.
3. Ефимова И.В. Амбидекстры (Нейропсихология индивидуальных различий). – СПб.: Каро, 2006. - 154 с.
4. Ильюченко Р.Ю. Динамическая полушарная асимметрия – основа адекватного восприятия, оценки информации и приспособления человека к внешнему миру. Взаимодействия полушарий мозга у человека. - Новосибирск: Наука, 1989. - С. 12 – 31.
5. Кураев Г.А., Соболева Л.Г., Сорокалетова Л.Г. Формирование функциональной межполушарной асимметрии мозга в динамике обучения // Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. - М.: Научный мир, 2004. - С. 125-162.
6. Chenigovskaja T., Deglin V.L. Brain functional asymmetry and neural organization of Jingoistic competence. // *Brain and Lang.* 1986, v. 29, p. 141.

Резюме

В статье рассматриваются особенности эмоционально-личностной, темпераментной и познавательной сферы различных психофизиологических типов в зависимости от функциональной асимметрии мозга.

Summary

In this article the peculiarities of emotional, personal, temperamental and cognitive spheres of different psychological types depending on functional asymmetry of a brain is considered.

СТУДЕНТТИҢ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ж.К.Аубакирова –

*психология ғылымдарының кандидаты
С.Аманжолов атындағы ШҚМУ*

Еліміз егемендік алғалы, Қазақстан өз алдына жеке мемлекет болып бүкіл жер жүзіне өзінің елдігін, саясаты мен ұстанымын танытып отыр. Өрі соңғы жылдары еліміздегі психология ғылымының дамуы қарқынды жетіліп келеді. Қоғамда қалыпты өмір сүруді жеке адам өздігінен үйрене алмайды, ол әрбір тұлғаның жеке тәжірибесінен алынады.

Өмірдің мағынасы – ол адамның санасындағы субъективті ең маңызды құндылық және ол оның мінез-құлқының басты реттеушісіне айналған құндылық. Адам дамуының шыңы – осы процесте өз денсаулығының белгісі бойынша адам организмінің, құратын қатынастардың адамгершілік нормаларға сәйкестілік белгісі бойынша тұлғаның еңбек еті және қарым-қатынастағы, сондай-ақ қоршаған орта мен өзін-өзі танудағы сәттіліктер белгісі бойынша іс-әрекет субъектісі ретіндегі қабілеттерінің жететін ең жоғарғы көрсеткіші.

Мінез-құлқы, көңіл-күйі, мақсаты, өмірлік бағыты, болмыс әр-түрлі адамдарды түсіне білгенде, олардың жақсы қасиеттерін аша білгенде ғана өмір қызықты да мәнді болады. Өзгелермен қарым-қатынас барысында қайталанбас тұлға ретінде қалыптасу, басқалармен дұрыс қарым-қатынас жасай білу – баға жетпес байлық. Осы байлыққа ие болған адам қоғамда өз орынын тауып, үйлесімді өмір сүре алады. Оған жету жолы сан түрлі. Соның бірі – өзін-өзі тану.

Өзін-өзі тану психологиясы қазіргі таңда білім саласындағы ғылыми жаңа бағыт болып табылады. Оның стратегиялық бағдары жастардың тұлға болып қалыптасуына, дүние жүзілік көзқарасын кеңейтуге, әлеуметтік – экономикалық тапсырмаларды, күнделікті өмірдегі көкейкесті мәселелерді тиімді шешуге және қарым-қатынас жасауға бағытталатыны анықталды.

Сонымен, өзін-өзі тану – бұл өз ерекшеліктерінді тану процесі. Өз қасиеттерін, тұлғалық интеллектуалдылық ерекшеліктерін, мінез-құлқы, басқалармен қарым-қатынас жасау, сыртқы органы тану, тағы басқа болып табылады.

Сондай-ақ, өзін-өзі тану – бұл тұлғаның бойындағы адами ерекшелікті табу, талдау, бағалау, осы қасиетті қабылдау, алдына қойған мақсат, мотивтердің, құралдар мен әдістердің және оның нәтижесінің болуы. Алайда, адам тұлға ретінде әрбір жас кезеңінде кәсіби шеберліктерін, біліктіліктерін арттырып, дағдыларын жетілдіру, өзін-өзі тану және өзгені тану аса маңызды.

Өзін-өзі тану мәселесі алғаш Ежелгі Шығыс концепцияларында пайда болды. Мұнда өзін-өзі тану мәнін ашу ғана емес, өзін-өзі танудың әдістерін, құралдарын қарастырмақ болды. Кейінгі жылдарда өзін-өзі тану мәселесі

буддизмде қарастырылды. Өзін-өзі тану алдына қойған мақсатқа жетумен сипатталынады. Адам өзін тани алмай, ешқандай жетістікке, алдына қойған мақсатына қол жеткізе алмайды. Өзін-өзі тану процесі – өзін тану мақсатына жету және әрекеттердің ауысуы.

А.Р. Лурия өзіңді тану білімін ойландыратын мәселе деп және жаңа философиялық сұрақтардың ішінен төрт сауалдарды бөліп көрсетті:

- Адам үшін өзін-өзі танудың мәні қандай?
- Өзін-өзі тану объектісіне не кіреді?
- Өзін-өзі танудың жолы, механизмі, құралы қандай?
- Адам өзін тани алды және одан ары қарай не істейді?

Қазіргі республикадағы іргелі өзгерістер жастарды жалпы адамзаттық-құндылықтар және өмірдің қарапайым ақиқаты негізінде, ұрпақтан-ұрпаққа мирас болған рухани-мәдени мұралар және баға жетпес халық даналықтары үлгілерінде тәрбиелеу қажеттігін дәлелдеп отыр. Ең бастысы – олардың өмірден өз орнын табуы үшін табиғи дарыны мен қабілеттерінің ашыла түсуіне және өз игіліктерін өзінің, қоғамның өркендеуіне бағыштау үшін көмектесу қажеттілігі арта түсуде.

В.Г. Маралов сипаттамасында жеке адам белгілі бір жетістікке жетуде кәсіби маман ретінде өзін-өзі жетілдіру, өмір талабына жауапкершілікпен қарау,өзіне қанағаттануы мен өзін-өзі сыйлау деңгейі жоғары болу, ал, қолайсыз жағдайда мамандықты таңдаудағы қателік, жұмысты қалауымен орындамауы, өзін-өзі тануы мен дамуы тоқталып қалуымен байланысты. Көптеген жағдайлар кәсіби аймақта тұлғаның ерекшелігі мен мінез-құлқы, ерік-жігері, өз өміріндегі орын табуымен қатар, адам жаңға аймағында: әке, ана, күйеу, әйел рөлін атқаруы, ерлі-зайыпты өмірде бірігіп әрекет жасауы, тәрбиелеу, оқыту жүйесінде жүзеге асуы.

Р.С. Немов бойынша мектеп бітіріп, жоғарғы оқу орнына келетін жастардың танымдық қабілеті даму үстінде болады. Жас ұлғайған сайын индивидуалды ерекшелігі, психологиялық білімнің дәлме-дәлдігі, жан-жақтылығы тереңдей түседі. Кейбір адам өзін және қоршаған ортаны терең және жақсы түсінуі, алайда, бұл өмірлік тәжірибе мен интеллектуалды даму деңгейімен байланысты. Өзін-өзі тануы мен өзгені тануы актер, педагог, психолог, дәрігер мамандығында жақсы байқалады, олар өзгені де, өзін де бағалауы, түсінуі әлдеқайда мазмұнды.

Өзін-өзі тану тұтас алғанда кәсіби өзін-өзі тану мотивация ықпалынан жүзеге асады, яғни педагогтың жеке тұлға ретінде қарым-қатынасын, іс-әрекетін анықтауда белсене түседі.

Кәсіби өзін-өзі тану мотивтері көп мағыналы.

Біріншіден, кәсіби өзін-өзі тану өзіне деген қызығушылықты, өз көз қарасын кеңейту, кәсіби маман ретінде өз қасиеттерін күшті және әлсіз жағын қарастыру.

Екіншіден, оқытушы өз еңбегімен тәжірибе арасындағы тепе-теңдікті табу қажет. Бұл өзін-өзі тану процесімен белсендіріледі.

Б.К.Дамитов жас ұрпақты ересектік өмірге дайындауда кәсіби

тапсырмаларды алдыға қойып, жастардың тұлғалық дамуына көмек көрсете төмендегідей құралдарды қолдануымыз қажет деп көрсетеді.

1. Әрбір жастардың шығармашылық, адамгершілік күшін, қабілетін ашу.

2. Әлемді тануына көмектесу.

3. Өмірлік жағдайларға бейімделуіне үйрету.

4. Өмірге жағымды бағдар қоюға қалыптастыру.

Д. Сэлби кең ауқымда білім беруде өз аргументін көрсетті. Бұл аргумент динамикалық өзін-өзі тануын арттыруда және демократиялық қоғам өмірінде нәтижелі білім беру. Ол кең ауқымда білім беруде төрт өлшемді модель теориясын ұсына отырып, нәтижелі білім беру мен өзін-өзі тануды байланыстыра үш сыртқы компонент және толықтырушы ішкі компонент моделін көрсетті.

1. Кеңістікті компонент өзара тәуелділік, өзара байланыс концепциясымен сипатталынады (әлеуметтік, экономикалық даму мен мәдениетті өмірдің тығыз байланысы).

2. Мәселелі компонент – бұл оқу бағдарламасына бағытталған компонент болып табылады (даму мәселесі, қоршаған орта, денсаулық, гендер мен нәсіл теңсіздігі, адам құқығы, әлеуметтік әділеттілік).

3. Уақытша компонент оқыту бағдарламасындағы өткенді, қазіргі және болашақ табиғаттың жаңаруы жайлы мен оқыту бағдарламасы болашаққа дайындық ретінде жол беру.

4. Ішкі компонент өз құндылығымызды, келешегімізді, дүниежүзілік көз-қарасымызды ішкі және сыртқы дүниенің өзара байланысты екенін түсіну.

Кең ауқымды және нәтижелі білім беру мен өзін-өзі тану арасындағы байланыс өте күрделі болып келеді.

Біріншіден, кеңістікті компонент өзара қатынас компоненті ретінде қарастыруға болады. Өзара қатынас өзін-өзі тануда адам өзге адамдарға қаншалықты мейірімділікпен, шындықпен қарауы, барлық тірі және өлі дүниеге деген көзқарасының деңгейі қарастырылады.

Мәселелі компонент оқытушылар «Өзін-өзі тану» пәні бойынша адамгершілік, рухани мәселесі этикалық жауаптарымен, пікірлерімен бөлісу.

Уақытша компоненті жасөспірімдердің өзі үшін, өз жанұя, қоғам, ұлт, жер шары үшін болашақта жоспарлау, ал, тапсырманы орындауда олар өз құндылықтарын, наным-сенімдерін, артықшылық жағдайларын нақтылай алады.

Ішкі компонент – бұл құндылықтар компоненті. Сондықтан да кең ауқымда білім өзін-өзі тануға негіз бола алады. Олар қатынасты дамыту, мәселені шешу, болашаққа жоспар құруға талпындырады.

Екіншіден, кең ауқымды білімді құндылық дағдылар бағыты деп қарастыруға болмайды. Құндылықтар қоршаған орта мәселесі, әділеттілік, адам құқығы, әлем, әлеуметтік әділеттік, ой-пікірді айта алу.

Кең ауқымды білімнің төрт компоненті. Бұл компоненттер өзара тығыз байланыста және бірін-бірін толықтырып отырады.

Үшіншіден, өзін-өзі тану жоғарғы оқу орнында жүруі қажет. Сондай-ақ, студенттердің белсенді қатысуы, интерактивті болуы керек.

Төртіншіден, өзін-өзі тану жоғарғы оқу орнында пән ретінде сабақ кестесіне енуі, оқытушы жасөспірімдердің этикалық және моральді құндылығына көп көңіл бөлу қажет.

Д. Сэлбидің айтуынша, құндылықтар өзін-өзі тануды қажет етеді және ол жас ұрпақғы оятады деп қарастырады. Осыған орай, кең ауқымды білім беруде қосымша тұжырымдамаларымыз төмендегідей сипатталады.

Бесіншіден, демократиялық қоғамда жасөспірімдер саяси және әлеуметтік көзқарастарын практикада өз дағдыларын қолдана алуы, ересектік өмірінде рухани және адамгершілік игілігін танытуда дайын болу.

Алтыншыдан, жоғарғы оқу орнында өзін-өзі тану курсы оқытуда, жасөспірімге білім беруде, оқытушы мен студент кәсіби бағытта болу.

Жетіншіден, студент өзін-өзі тану процесінің субъектісі болу. Алдымен, студент өзін-өзі тануға қажеттілік тудыру және студент белсенді қызмет атқару қажет.

А.К. Маркова бойынша кәсіби компетенттілік – бұл оқытушы еңбегі және жоғарғы деңгейдегі педагогикалық іс-әрекеті, тәрбиеде, оқытуда жақсы нәтижеге жете білетін оқытушы еңбегі. Компетенттілік құрылымы төрт түрге бөлінеді:

1. Оқытушы – тұлға.
2. Педагогикалық әрекет.
3. Педагогикалық қарым-қатынас.
4. Оқытуда, тәрбиеде жетістікке жету.

Бөлінген компетенттердің құрамында өзіндік мәндер сипатталады.

– Кәсіби психологиялық – педагогикалық білім.

– Кәсіби педагогикалық икемділігі, іскерлігі.

– Кәсіби психологиялық позиция, оқытушының бағдары.

– Тұлға ерекшелігі.

Білім және іскерлік – бұл оқытушы еңбегінің объективті сипаттамасы, ал, позиция мен тұлға ерекшелігі субъективті сипаттамасы.

Дамытып оқыту идеясында классикалық психологияның өкілі В.С.Выготский көптеген принциптерді көрсетіп берді:

- оқыту бірінші жүреді, ал даму соның ізінен жүріп отырады;
- жеке адамның өзекті және жуық арадағы даму аймақтары.

Өзекті даму аймағы – ересектердің көмегінен жасөспірімдердің жұмысты өз бетінше орындауға қабілеттілігі.

Жуық арадағы даму аймағы – бала кезде ересектердің (ата-ана, оқытушы т.б.) көмегімен әрекет жасағанымен, кейін өз бетімен жұмыс жасауы.

Көптеген жаңа идеялар мына түрде туындайды. Студент оқытудың субъектісі ретінде ғана емес, сондай-ақ өз өмірінің іс әрекетінің авторы

болып, тоқыту мен тәрбиелеу процесінде психологиялық педагогикалық қолдау таныту мен өзін-өзі дамытуға жағдай жасау. Оқуда және тәрбиеде тұлға оқып үйрене отыра қарқынды дамиды, өз өміріне жауапкершілікпен қарап, өзін-өзі тануға, өзін-өзі жетілдіруге, дамуға, өз өмірін құру процесіне қабілетті болу.

Мұндай идеялар халықтың білім сапасында психологиялық іс әрекет ретінде өңделеді және өңделіп келеді. Алайда оқытушыға әрбір әрбір студентпен жұмыс жасау, әсіресе өзін-өзі дамытуға жағдай жасау күрделі болып келеді. Сондықтан да психологиялық қызметтік көмек және психологиялық қызмет моделін іске асыру қажет деп көрсетеді.

Сонымен, қорыға келе, өзін-өзі тану өзіндік сана аймағында дамиды, яғни «Мен» физикалық, «Мен» әлеуметтік, өзінің ішкі дүниесін және өзін тұтастай елестетуі, өзін-өзі тану процесі әлеуметтік тиімді ағымда болады. Егер психологиялық – педагогикалық қолдау тұлғаларға позитивті аймақта көмек көрсеткен жағдайда, білімін жетілдіру, оқыту – тәрбиелік жұмысын ұйымдастыру және ол іске асатын болса мұндай жұмыс әрбір субъектіге жағымды, сәтті бастама болар еді. Сондай-ақ индивидуалды өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамытуына стимул болады.

Резюме

В статье дается анализ теоретических основ самопознания личности студентов. Рассматриваются основные составляющие самопознания и их влияние на процесс обучения студентов.

Summary

In the article an analysis is given self-knowledge – theoretical bases, his meaningfulness, and also his influence on development of personality. Opinions of psychologists and teachers are examined of possibility in education of personality.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

С.И.Богдан -

*к.психол.н., ст.преподаватель кафедры общей и педагогической
психологии ВКГУ имени С.Аманжолова*

Актуальность изучения ценностной проблематики обусловлена необходимостью разрешения противоречия между развитием духовного и социально-культурного потенциала личности, определением факторных структур показателей ценностных ориентаций личности с учетом социальной и субъективно-смысловой направленности в различных возрастных и социальных группах и недостаточной разработанностью данного вопроса в психологической науке.

Общество всегда задает «эталонный портрет» личности, процесс развития которой направлен на освоение социального мира, его предметов и отношений, исторически выработанных форм и способов обращения с природой и норм человеческих взаимоотношений. Понимая сложность и многогранность проблемы развития личности, а также процесса становления системы ее ценностей, нами рассматривается вычленение структурообразующего момента, к которому мы отнесли совокупность психологических факторов, выражающих степень сформированности ценностных ориентаций личности. Развертывание человеческой сущности рассматривается нами в наиболее значимых для конкретного общества проявлениях. Современная психология исходит из того, что воспитывающее воздействие на личность является не односторонним процессом, а представляет собой результат социализирующего субъективного взаимодействия в рамках индивидуальных и групповых форм, а также условиях социальных институтов /1/.

Распространенное убеждение, что духовное развитие может определяться простым распространением ценностей через обучение и средства массовой информации, явно не выдерживает никакой критики с точки зрения любой науки. В основе духовного развития человека лежат гораздо более глубокие механизмы, чем простое внушение и трансплантация ценностей в сознании ребенка /2/. Прежде всего, речь идет о реальной жизни человека в мире, в семье, в государстве с их особыми традициями, экономикой и политикой. Духовное развитие людей определяется этими живыми потоками деятельности, и в них нужно искать корни роста или упадка духовного и нравственного уровня человека. В современном обществе происходит ломка традиционной системы социальной

стратификации, которая приводит к изменению ролей, в том числе и родительских. Проблема семьи, как социального института и как социальной системы, вопросы семейного воспитания, влияния семьи на развитие личности ребенка и взрослого, социализирующей функции семьи становятся все более актуальными. Какой бы ни была семья, в любое время она остается детерминирующим началом развития личности, являясь важнейшей единицей общества в целом /3/. Вместе с тем, как показывает анализ теоретических источников, остается недостаточно изученным вопрос о механизмах становления ценностного ориентирования личности в условиях семейного взаимодействия.

Когда речь идет о социальной активности личности нельзя не затрагивать вопросы мотивации социальной активности, психологические механизмы формирования и функционирования этой активности, формы проявления ее в поведении и деятельности личности. В связи с увеличением роли психологического фактора в современном производстве все более повышаются требования к особенностям психического развития человека. В зависимости от изменений социального положения личности происходит изменение жизненных планов. А внутренней основой жизненных планов является изменение в системе субъективных ценностей личности, которые, в свою очередь, складываются в результате усвоения, интериоризации общественных ценностей и собственной социальной активности. По нашему мнению, основным ориентиром в поведении личности являются личностно значимые ценности, трансформированные в ходе своего развития из общественных ценностей. При переходе личности из одной социальной среды в другую, она выходит из-под воздействия одних социальных факторов, определивших становление системы ценностных ориентаций, и подвергается влиянию других. Смена социальной среды, воздействие новых социальных факторов побуждает личность либо адаптироваться, перестраивая ценностную систему, либо проявлять активность, сохраняя и поддерживая свою систему ценностных ориентаций. Сохраняя свою систему ценностных ориентаций, личность будет находиться в постоянном конфликте с новым социальным окружением, а поскольку она вынуждена менять ценности, являющиеся для нее значимыми во всем предыдущем периоде развития, то возможно, это породит состояние психологической напряженности. Испытуемые данного исследования - студенты как раз переживают выше перечисленные трудности, так как значительная их часть является иногородними. Однако и тех, кто не сменил место жительства (т.е. городских студентов) можно рассматривать как изменивших свои социальные условия, так как большую часть своего времени они проводят в

стенах вуза, являющегося по своему структурному и статусному положению новыми условиями жизнедеятельности.

Целью исследования являлось изучение и сопоставление степени дифференциации психологического механизма ценностных ориентаций, мотивационной направленности, а также общей активности и адаптивности как формально-динамических свойств испытуемых в зависимости от модельно-содержательной специфики их семьи. Испытуемые обеих групп были разделены на выборки, обозначенные признаками: 1) традиционная модель семьи, имеющая родственно-семейный тип организации, больше ориентированная на общественные интересы (контрольная группа); 2) современная модель семьи, ценностям рода предпочитающая экономические, материальные и личностные интересы, т.е. интеграцию индивидуальных предпочтений (экспериментальная группа).

Дальнейшее сопоставление обозначенных в исследовании признаков, получивших значимый показатель, представленное в таблице 1 позволяет отметить следующее:

1. Наиболее значимыми признаками, обуславливающими систему ценностных ориентаций студентов, является уровень их социальной активности и уровень образования родителей. Состав семьи, ее социально-экономическое положение можно также рассматривать как условие становления системы ценностных ориентации личности.

2. Успешность в вузовском обучении выступает лишь как средство достижения жизненных целей испытуемых; в то время как показатель социальной активности обнаруживает содержательный аспект всей системы ценностного содержания сознания респондентов.

3. Место жительства студентов обнаруживает корреляционную зависимость лишь с содержанием их жизненных целей.

4. Использование в исследовании трех методик (ЦОЛ-8 Леевик, списки терминальных и инструментальных ценностей М.Рокича) позволяет обобщенно отметить, что основное содержание ценностной системы студентов представлено в ориентациях:

- на духовные и социальные ценности: здоровье; уверенность в себе; общественное признание; моральные качества, проявляющиеся в чуткости, честности и искренности по отношению к другим; любовь; образованность; наличие хороших, верных друзей;

- материальную систему ценностей: высокооплачиваемая, престижная работа, основанная на образованности, исполнительности и ответственности, обеспечивающая возможность проявления волевых и деловых качеств, а также достижение высокого уровня жизни; материальную независимость; покупку квартиры или машины.

Таблица 1 - Сопоставление иерархии ценностных ориентаций испытуемых с исследуемыми признаками

Иерархии ЦО	Показатели (эмпирическое значение)					
	Успешность в обучении	Уровень соц. активности	Состав семьи	Уровень образования родителей	Соц.-экон. положение семьи	Место жительства
Терминальные ценности (список Рокича) (n=18)	0.28	0.71** (p≤0.01)	0.94** (p≤0.01)	0.86** (p≤0.01)	0.46	0.80** (p≤0.01)
Инструментальные ценности (список Рокича) (n=18)	0.50* (p≤0.05)	0.47* (p≤0.05)	0.20	0.76** (p≤0.01)	0.62** (p≤0.01)	0.21
Жизненные Перспективы (n=8)	0.57	0.74* (p≤0.05)	0.76* (p≤0.05)	0.50	0.95* (p≤0.01)	0.40
ЦО (Леевик) (n=9)	0.48	0.92** (p≤0.01)	0.90** (p≤0.01)	0.92** (p≤0.01)	0.48	0.50

Примечание: * значимость при (p≤0.05) (критерий χ^2 Пирсона)
 ** значимость при (p≤0.01) (критерий χ^2 Пирсона)

Для подтверждения гипотезы и детального рассмотрения структурного единства признаков становления ценностных ориентаций, был проведен факторный анализ всех шкал методики Леевик, а также списков терминальных и инструментальных ценностей М.Рокича. В результате факторизации и последующего вращения были выделены два фактора, совместно объясняющих 65.4% дисперсии (таблица 2)

Таблица 2. Факторное отображение структурной организации становления ценностных ориентаций (после вращения)

Переменные	Фактор 1	Фактор 2
ценностные ориентации	1.08	0.82
состав семьи		0.52
социально-экономическое положение семьи	0.71	
успеваемость		0.68
уровень образования родителей		0.62
диспозиции	0.68	
социальная активность	0.68	
жизненные перспективы		1.10

В первый фактор, описывающий 26.31% объяснимой дисперсии, вошли следующие переменные: социально-экономическое положение семьи (0.713); диспозиции (0.684); социальная активность (0.681). Переменные данного фактора отражают зависимость побуждений личности, активно проявляются в жизнедеятельности и производственно-общественных отношениях, накладывая отпечаток на специфику семейного уклада. Исходя из этого, данный фактор обозначен нами как *«ожидаемое будущее, обусловленное социальной принадлежностью»*. Второй фактор (ДОД=39.09) объединил следующие переменные: жизненные перспективы (1.1001); успеваемость (0.681); уровень образования родителей (0.624) и состав семьи (0.523). Данный фактор обнаруживает особенности предвидения своего будущего, успешность в обучении, оказываясь обусловленным перспективой вхождения в социальную общность, представляющую собой важнейшую форму организации личностного быта. В соответствии с показателем, имеющим максимальный вес, фактор получил название *«Личностный смысл, обусловленный социальной принадлежностью»*.

Таким образом, констатирующий этап эксперимента позволил выделить следующие психологические факторы, обозначенные нами как побудительные детерминанты становления ценностных ориентаций студентов: социальную направленность, обусловленную внешним окружением (социально-экономическим положением семьи, ее составом и уровнем образования родителей); субъективно-смысловую направленность, обусловленную индивидуально-психологическим содержанием (социальной активностью, диспозициями, жизненными перспективами и успеваемостью) студентов.

Проведенное исследование позволяет нам утверждать:

1. Психологические факторы становления ценностных ориентаций представлены как специфическим содержанием модели семейного взаимодействия, так и структурно-образовательными условиями, позволяющими осуществлять социокультурную и профессиональную дифференциацию.

2. Процесс вхождения студентов в новую социальную среду и их приспособление к культурным, психологическим и социальным условиям,

способен интегрировать направленность действий и приспособительные функции респондентов, имеющих родственно-семейный тип организации. Респонденты, имеющие индивидуально-самобытный тип организации семьи, способны проявлять целенаправленный конформизм, при котором происходит внешнее признание требований окружающей среды, но прiderживается своя система ценностей.

3. Своеобразная структура семейных отношений, складывающаяся в отдельной семье, определяет специфическую систему воздействий, ценность которых определяется пониманием законов и механизмов социального и психологического развития детей. Как показали данные нашего исследования, успешность процесса вхождения студентов в новую социальную среду оказывается обусловленной не только развитостью личностных качеств, но и интериоризированностью микрофакторного содержания социального окружения. Культивированная в современных моделях семьи гражданская и социальная позиция, создание условий для индивидуального и самобытного проявления личности, обуславливают более высокий показатель социальной активности, адаптивности, мотивационной направленности и дифференциации ценностных ориентаций респондентов. Процесс вхождения студентов в новую социальную среду и их приспособление к культурным, психологическим и социологическим условиям, способен интегрировать направленность действий и приспособительные функции респондентов, имеющих родственно-семейный тип организации. Респонденты, имеющие индивидуально-самобытный тип организации семьи, способны проявлять целенаправленный конформизм, при котором происходит внешнее признание требований окружающей среды, но прiderживается своя система ценностей.

4. Опираясь на культурно-историческую концепцию развития высших психических функций Л.С.Выготского, мы отмечаем, что становление системы ценностных ориентаций осуществляется с помощью широкого набора средств, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. Существование семьи как социальной общности и как фактора социализации, обуславливает трансляцию социальных и культурных ценностей личности. Реальная ценность производимых на личность в семье воздействий находится в прямой зависимости от ее социальной и гражданской позиции, а также включенности в жизнедеятельность не только семьи, но и других социальных групп.

1. *Абрамова О.Г. Психология среды: источники и направления// Вопросы психологии. - 1995. - № 2. - С. 130-137.*

2. *Агеев В.С. Введение в психологию человеческой уникальности. - Томск, 2002. - С. 934.*

3. *Каракулова З. Семейные традиции воспитания и их влияние на формирование суицидально направленной личности//Вестник АГУ им.Абая. - Серия «Психолого-педагогические науки». - № 5(10). - 2002. - С. 76-81.*

Түйін

Аталмыш мақалада тұлғаның құндылық бағдарының қалыптасуында отбасы әлеуметтік фактор ретінде қарастырылады. Дәстүрлі және қазіргі кездегі отбасыларын салыстырудың эмпирикалық зерттеу қорытындылары ұсынылады.

Summary

In given article are considered family as социализирующий factor of the formation valuables orientation to personalities. The Presented results of the empirical study, marked sample traditional and modern models to families.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г.Б.Ниембаева -

Абай атындағы Қаз ҰПУ Психология ФЗИ аға ғылыми қызметкері

Қазіргі уақытта мемлекеттердің білім беру нормаларын өзара мақұлдау, жоғары білім сапасы мен құрылымындағы біріділікке көшу ой-пікірінің республикадағы жоғары білім беру жүйесіне енгізілуі оның сапалық жаңа сатыдағы көтерілу серпілісі және әлемдік білім кеңістігімен ықпалдасуға бет бұрысы болып табылады.

Еліміздің әлемдік білім кеңістігіне толығынан кірігу білім беру жүйесін халықаралық деңгейге көтеруді талап етеді. Білімді мамандардың көбеюі Қазақстанның дамыған елдер қатарына енуде маңызды орын алады. Кәсіби білімді, батыл, болашаққа сенімді жас маман дайындау жоғарғы оқу орнының талабының бірі. Біздің зерттеу жұмысымыз студенттердің жоғарғы оқу орнына бейімделуде психикалық денсаулығының ауытқусыз қалыптасуына бағытталған.

Университет қабырғасында, студенттік кезеңде болашақ маман қалыптасады. Студенттің психикалық денсаулығы, тұлғаның іс-әрекетінің жетістігіне, табыстығына әсер етеді. Студенттердің әлеуметтік ортада бейімделуі, студенттер ортасында титықтау шарттардың пайда болуы, болашақтағы мамандыққа өзін-өзі тұлға ретінде белгілеу мәселелері зерттеу жұмысының өзектілігін анықтады.

Жас кезең эмоционалды уайымның көпшілігімен мінезделеді. Бұл студенттің өмірлік стиліне әсер етеді. Өзінің денсаулығына қам жемей, аяламайды, психикалық және дененің денсаулығының қоры бітпейтіндей, студенттердің дем алуы мен релаксация кезеңі жоспарланып, шектелмеген.

Жаңа әлеуметтік ортаға белсенді бейімделуі, студенттердің құрдас-құрбыларының арасында жоғары мәртебеге ие болуға бағытталған. Бұл кезең студенттердің қауіпті жүріс-тұрысына, мінез-құлқының өзгеруіне әкеледі, әр

түрлі амалдарды : ішімдік, никотин,нашақорлық қолдануы мүмкін.

Психикалық денсаулыққа қауіпті әсер ететін шарттардың бірі- әлеуметтік экономикалық өзгерістер кезеңінде қоғамда маман ретінде әлеуметтік және кәсіби белгісіздіктің туындауы. Өзінің мамандығына, біліміне, дайындығының деңгейіне сай жұмыс орнының иесі болуына күмәндану мәселесі және студенттік ортада тұлғаға білім алу кезеңіндегі қойылған талаптар, артылған міндеттер студентке қиыншылықтар туындатады.

Айтылған шарттар тұлғаға әсер етіп, студенттің жабығуы, мазасыздануы,күйзелуі, уайымдауы психикалық денсаулыққа айтарлықтай қауіп-қатер туындатады.

Студенттік жастағы жекелік даму ерекшілігін зерттеген алғашқылардың бірі, ғалым Г.Ананьев болып табылады. Ол адамның кемелдену белгілерін анықтауға тырысты. Адамның кемелденуі биологиялық белгілермен және жыныстық, соматикалық белгілермен анықталады. Адамның жеке дамуының түрлі гетерохрондық түрлері (онтогенетикалық, тұлғалық - өмірбаяндық, субъекті-тәжірибелік) осы дамудың және оның полифакторлы негізделуінің ішкі қайшылықтарының көрсеткіштерінің бірі болып табылады /1/.

Қазіргі психологиялық әдебиеттерге талдау жасағанда көптеген зерттеушілер денсаулықтың психологиялық негіздерін осыған ұқсас терминдерді қолдана отырып қарастырған: “психикалық денсаулық” Б.С.Братусь, “психологиялық денсаулық” И.В.Дубровина, “тұлғалық денсаулық” Л.М.Митина, “рухани денсаулық” Ю.А.Кореляков, “жанның саулығы” О.И.Даниленко/2/.

Психикалық денсаулық мәселесіне көптеген ғалым-философтар (В.Е.Давидович, В.М.Розин, И.Н.Смирнов, К.С.Хруцкий, А.Е.Чекалов және т.б.), валеологтар (Р.И.Айзман, Г.Л.Апанасенко, И.Н.Гурвич В.П.Казначев, В.П.Куликов, А.Г.Кураев, В.А.Лищук, Т.Н.Маляренко, Л.А.Попова және т.б.), психологтар (А.А.Ананьев, Б.С.Братусь, О.С.Васильева, А.В.Воронина, И.В.Дубровина, И.В.Ежов, Р.Е.Калитеевская, **Л.В.Куликов**, А.Маслоу, Ю.И.Мельник, Г.С.Никифоров, К.Роджерс, **В.Франкл** және т.б.) зерттеулерінде қарастырылған /3/.

Мәселен, Б.С.Положий /4/ мынадай анықтама береді: «Психикалық денсаулық дегеніміз психиканың субъективтік тұрғыда жанға жайлылығын сезінуін қамтамасыз ететін ағзадағы барлық психикалық қызметтердің үйлесімділігімен және біртұтастығымен сипатталатын адам психикасындағы қалып-күй, белгілі бір мақсаттағы саналы іс-әрекетті жүзеге асыру қабілеттілігі, дұрыс мінез-құлық түрлері болып табылады». Ағзадағы барлық психикалық қызметтердің үйлесімділігін тұрақтыландыру үшін психикалық үйлесімділіктің жоқтығы жайлы да көзқарастың болуы қажет екені анық. Белгілі бір мақсаттағы саналы іс-әрекетті жүзеге асыру қабілеттілігін анықтау үшін санадан тыс іс-әрекет көріністерін білу керек. Дұрыс мінез-құлық түрлері дұрыс емес түрлерімен салыстырылған кезде анықталады

Денсаулық психологиясы адамның жоғары талаптар барысындағы, психикалық жүктемелер жағдайындағы өтелетін «ақысын» анықтауға аса назар аударады. Осындай талаптар мен жүктемелердің алуан түрде кездесетін ортасына студенттік орта жататыны белгілі. Екінші жағынан, дәл осы кезеңде психикалық денсаулық әрекетінің жетістігіне тікелей ықпал ететін жағдайда маман қалыптасып, өмір салтының үлгісі осылайша қоғамдық маңызы бар мағынаға ие болады. Аса өзекті әлеуметтік-экономикалық өзгерістер барысында психикалық денсаулығына қауіп төндіретін тағы да бір ықпал – болашақ маманның әлеуметтік және кәсіби тұрғыдан қоғамдағы орнының анықталмауы мен өзінің біліміне сай жұмыс орнын іздестіру қажеттілігі – пайда болады.

Психикалық денсаулығының ықпалдарына болашақ оқиғаларға қатысты мақсаттар мен күтілімдер жатады. Оларды жағымды оқиғаларды күтудегі жағымды мақсаттар және жағымсыз оқиғаларды күтудегі теріс мақсаттар деп екіге бөлуге болады. Біріншілері күйзелісті дұрыс жеңіп шығуға көмектеседі, өйткені қиын жағдайларда эмоциялар іс-әрекетті нығайтудың механизмдері ретінде әрекет жасайды. Теріс мақсаттар барысындағы эмоциялар әлсірету сипатындағы деструктивтік ықпал көрсете бастайды.

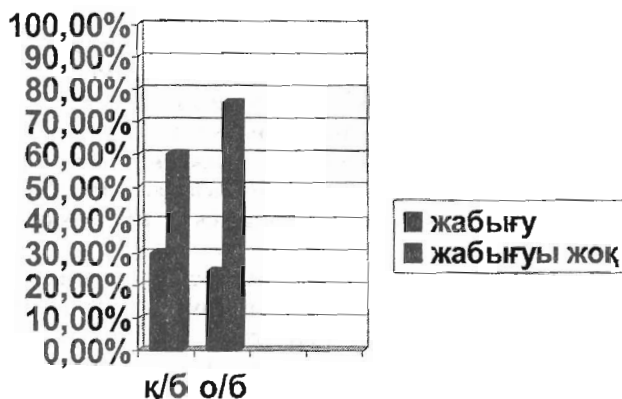
Студенттер психикалық саулығының келесі ықпалы - өз іс-әрекетінің нәтижелеріне қанағаттануы. Сәттілік сезімі тұлғалық талпыныстарының субъективтік маңыздылығына, көздеген мақсаттарына жетудің жоғары мүмкіншілігіне тең келеді.

Мақсаттарын саналы түрде таңдау мен оларға қол жеткізу мүмкіншіліктерін дұрыс бағалау, өзін-өзі реттеу үрдістерінде маңызды орын алады. Сондай-ақ, таңдалып алынған мақсаттарға сыртқы кедергілерге қарамастан қол жеткізуге болады деген пікір орнығады. Мақсаттары және оларға қол жеткізудің мүмкіншіліктерін анықтауды саналы түрде мойындау күйзеліске қарсы тұрақтылықтың қалыптасуына және күйзелісті жеңудің сындарлы бағыттар іздестіруіне себеп болады.

Студенттер энергетикалық шығындары көп және кәсіби талаптанулары жоғары сипаттағы аса белсенділікпен оқу іс-әрекетіне арласады. Сонымен қатар кәсіби іс-әрекетіндегі сәттілікті сезінуі мен жалпы өмірге қанағаттануы төмендейді, сондай-ақ пайда болатын мәселелерді шешу белсенділігінің қабілеттілігі жеткіліксіз болып қалыптасады. Соңғысын өзіндік құзырының төмендігімен және өз әрекеттері тиімділігіне қатысты бақылаудың төмендеуімен түсіндіруге болады. Белсенділіктің жоғары деңгейі сәтсіздік жағдайынан бас тартудың шамалы бағытына сай келеді.

Қоршаған ортасы тарапынан болатын әлеуметтік қолдауды сезінудің орташа деңгейі назар аудартады. Мұны бірінші курс студенттерінің білім ортасындағы жаңа іс-әрекеттерге бейімделуінің бастапқы кезеңінің мазмұнымен түсіндіруге болады. Бұл кезеңде студенттің жаңа әлеуметтік рөлі, өзін және айналысындағыларды әлеуметтік жаңа орта элементтері ретінде сезінуі қалыптаса бастайды. Өзінің осы ортаға жататынын

Сурет 1-«Жабығу шкаласы» бойынша 1 курс студенттердің жабығу деңгейінің көрсеткіші.



Кесте 1-«Жабығу шкаласы» бойынша 1 курс студенттерінің жабығу деңгейінің көрсеткіші (%)

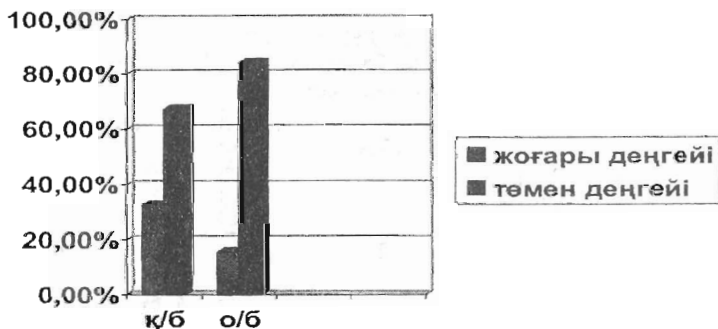
Деңгей көрсеткіші	Қазақ бөлімінің студенттері	Орыс бөлімінің студенттері
Жеңіл түрде жабығуы	30,1%	24,4%
Жабығудың болмауы	69%	75,5%

Бірінші курс студенттерінің әлеуметтік бейімделуі үрдісі кәсіби бейімделу кезеңіне тән сипатта болады. Бірінші кезекке таңдау, бәсекелесу қажеттілігі, студенттік топтағы жоғары беделге қол жеткізуге қажетті күш-жігер шығады. Білім алудағы бұл кезеңнің басқа бір мәселесі болып жоғары дәрежедегі өзіндік іс-әрекет қажеттілігі, жоғары оқу орындарындағы жаңа күрделі жағдайларда шешім қабылдау іскерлігінің қажеттілігі саналады. Мұндай іс-әрекеттестікте жүйке жүйе бабаның күйі өз орнын ерекше алады. Осыған орай 2 кесте бойынша пайыздық көрсеткіштерді сипаттайық. Жоғары деңгей бойынша қазақ бөлімінде 32,7%, ал орыс бөлімінде 15,5% көрсеткіші байқалды. Пайыздық көрсеткіш бойынша орыс бөліміне қарағанда қазақ бөлімінің студенттерінде жүйке жүйе бабының деңгейі жоғары болып бейнеленді. Бұл нәтиже бойынша тұлғаның эмоцианалды қозуын, алаңдауын, шиеленесуін, қиналуын, мазасыздануын, абыржуына сипатауға болады.

Қойылған талабының орындалмағанына байланысты уайымның пайда болуы да бейнеленеді. Сондай-ақ, тұлғаның менмендік, дарашылдық болуын, өзінде көп жетіспеушілік байқап, өз-өзіне аса көңіл бөлуін бейнелейді. Бұл олардың жаңа ортаға, мектеп кезеңінен жоғары оқу орнының талаптарына әлі бейімделе алмауы, оқытушылар мен студент арасындағы қарым-қатынас түсе алмауы және т.б. Сондай-ақ, бұл студенттің жаңа ортаға келуі немесе басқа мемлекеттен келулері де үлкен әсерін береді. Мәселен, қазақ филология факультетінде эксперимент барысында оралман студенттер де кездесті. Олар сабақ барысындағы қиыншылықтарды және жаңа ортаға бейімделуі қиынға соғатының дәріптеген. Ал бұл өз кезегінде қазақ бөлімінде жүйке жүйе бабының жоғары деңгейде болуына түйінделеді. Сондай-ақ, жүйке жүйе бабының төмен деңгей көрсеткіші бойынша қазақ бөлімінде 67,3%, ал орыс бөлімінде 84,4% болып көрсетілді. Алынған нәтиже жүйке жүйесінің бабы төменгі деңгейде болу кезінде эмоционалды тұрақтылық, уайымның жағымды көзқараста болуын, белсенділік, абыройы жоғары, тәуелсіздік сезімі, қарым-қатынаста өзін жеңіл сезіну сипаттамасына түйінделеді.

Кесте 2 - I курс студенттерінің жүйке жүйе бабының көрсеткіш деңгейі (%)

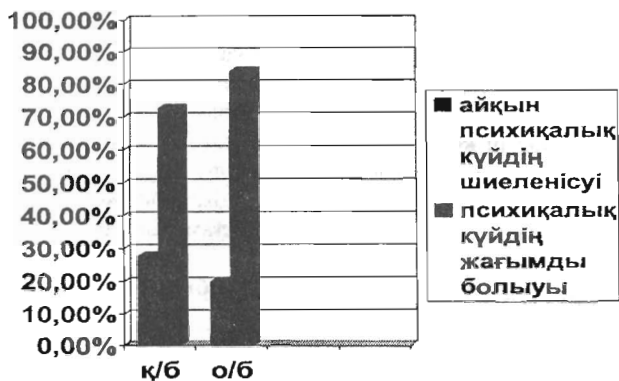
Деңгей көрсеткіші	Қазақ бөлімінің студенттері	Орыс бөлімінің студенттері
Жоғары деңгей	32,7%	15,5%
Төмен деңгей	67,3%	84,4%



Сурет 2- I курс студенттерінің жүйке жүйе бабының көрсеткіш деңгейі

Студенттердің психикалық денсаулықтарында жабығу және мазасыздану деңгейі де ерекше орын алады. Мәселен, 3- кесте бойынша қазақ

бөлімінде «айқын психикалық күйдін шиеленісуі мен мазасыздану» деңгейі 27,8% көрсетті. Ал орыс бөлімінде 20% болып байқалда. «Психикалық күйдің жағымды болу» көрсеткішінде қазақ бөлімі 72,7% болып бейнеленді, ал орыс бөлімінде 84,4% көрсетілді. Психикалық күйдің жағымды болу деңгейі бойынша орыс бөлімі мен қазақ бөлімінің арасында 11,7% айырмашылық болды. Демек, I курс қазақ бөлімінің студенттерінде жабығу және мазасыздану деңгейі орыс бөліміне қарағанда басым болып сипаталады



Сурет 3- I курс студенттерінің жабығу және мазасыздану деңгейінің көрсеткіші

Кесте 3- I курс студенттерінің жабығу және мазасыздану деңгейінің көрсеткіші (%)

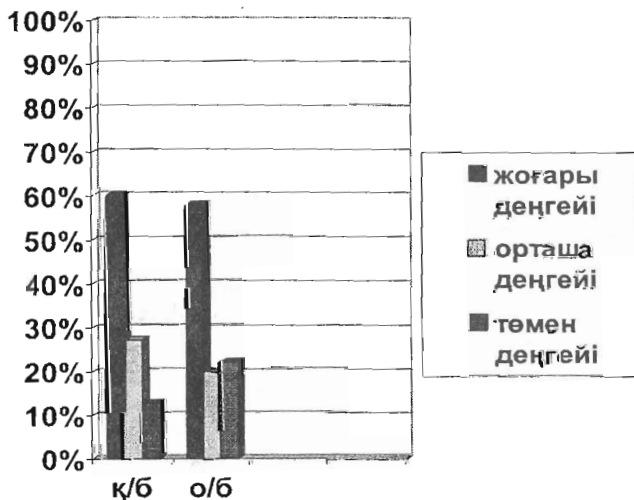
Деңгей көрсеткіші	Қазақ бөлімінің студенттері	Орыс бөлімінің студенттері
Айқын психикалық күйдің шиеленісуі	27,8%	20%
Психикалық күйдің жағымды болуы	72,7%	84,4%

Күйзелістік жағдай адамның мінез-құлқына да күшті әсер етіп, қалыпты жағдайларды ауытқуға ұшыратады, ол бейберекет қимыл-қозғалыстар жасайды. Адамның психикалық үрдістері қабылдау мен ес, зейін әдеттен тыс қателіктер жібереді. Адам ашушан, қызба болады. Күйзелісті

күйлерді жеңу үшін адам өзінің бойындағы ерік-жігерін шынап, табандылық пен ұстамдылығын, өмір тәжірибесін молайтуға машықтануы қажет.

Сонымен психикалық денсаулық адамның күзелістік жағдайына түйінделігіне орай, 4- кесте бойынша I курс студенттерінің күзелістікке байланысты тұрақтылық деңгейінің көрсеткіші сипаттайық. Қазақ бөлімінде жоғары деңгей 60%, ал орыс бөлімінде 57,8% көрсеткішік көрсетті. Орташа деңгей қазақ бөлімінде 27,3%, орыс бөлімінде 20% болып бейнеленеді. Сондай-ақ, қазақ бөлімінде төмен деңгейі бойынша 12,7%, ал орыс бөлімінде төмен деңгейі 22,2% болып айқындалды. Демек, орыс бөліміне қарағанда күзелістікке байланысты тұрақтылық деңгейінің көрсеткіші қазақ бөлімінде басым болып бейнеленді.

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



Сурет 4- I курс студенттерінің күзелістікке байланысты тұрақтылық деңгейінің көрсеткіші

Кесте 4- I курс студенттерінің күйзелістікке байланысты тұрақтылық деңгейінің көрсеткіші (%)

Деңгей көрсеткіші	Қазақ бөлімінің студенттері	Орыс бөлімінің студенттері
Жоғыры деңгей	60%	57,8%
Орташа деңгей	27,3%	20%
Төмен деңгей	12,7%	22,2%

Қорыта айтқанда психалық денсаулықтың өзегі болып күйзеліске тұрақты болу, жүйке жүйе бабының төмен болуы, жабығу және мазасыздану деңгейінің төмен болуы жатады. Егер аталмыш психикалық күйлерді дер кезінде қалыпты жағдайға түсірмесе студенттер нашақорлыққа, маскүнемдікке, күйзеліске және т.б. жағымсыз жағдайға ұшыруы мүмкін. Осыған орай студенттерге психокоррекциялық жұмыстарды жүргізу мақсатын жүзеге асыру қажет.

1. *Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. - М., 1980. - Т.1,*
2. *Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова.- СПб., 2003.*
3. *Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984.*
4. *Положий Б.С. Социальная психология и общество//очерки социальной психиатрии// Под ред.Т.Б.Дмитриевой. - М., 1998.*

Резюме

В данной статье отражено личностное развитие студентов и их поведение в стрессовых ситуациях.

Summary

The article reflects students' personality development and their behavior in stress situations.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Н.С.Лавриненко -

магистр психологии, СИС НИИ Психологии, КазНПУ имени Абая

В развитии самосознания в юношеском возрасте значительную роль играют суждения других людей, и, прежде всего оценка родителями, педагогами, сверстниками. Но очень ценно, если эти качества проанализированы научно.

Развитие самосознания, как и любого сложного психического новообразования, проходит ряд сменяющих друг друга стадий. С этой точки зрения ранний юношеский возраст можно охарактеризовать как начало формирования нового уровня самосознания, как период развития и углубления интегративных качеств. Интенсивное развитие того уровня самосознания будет осуществляться в юношеском возрасте. Его специфические черты - повышение значимости для формирования Я - концепции системы собственных ценностей и усиление личностного, психологического, динамического аспекта восприятия - позволяют оценивать его как уровень, характерный для зрелой личности.

Многофакторный опросник личности опубликован Р.Б. Кэттелом в 1949г. и с тех пор широко используется в психодиагностической практике. Этот тест универсален, практичен, дает многогранную информацию об индивидуальности. Вопросы носят прожективный характер, отражают жизненные ситуации. В настоящее время различные форма 16 PF опросника являются наиболее популярным средством экспресс – диагностики личности. Они используются во всех ситуациях, когда необходимо знание индивидуально - психологических особенностей человека. Опросник диагностирует черты личности, которые Р.Б.Кэттел называет конституционными факторами. Изучение динамических факторов – мотивов, потребностей, интересов, ценностей – требует применения других методов. Это необходимо учитывать при интерпретации, так как реализация в поведении личностных черт и установок зависит от потребностей и характеристик ситуации. Опросник Кеттела является одним из наиболее распространенных анкетных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности как за рубежом, так и у нас в стране. Он разработан по руководством Р.Б. Кеттела и предназначен для написания широкой сферы индивидуально-личностных отношений //1/.

Отличительной чертой данного опросника является его ориентация на выявление относительно независимых 16 факторов (шкал, первичных черт) личности. Данное их качество было выявлено с помощью факторного анализа из наибольшего числа поверхностных черт личности, выделенных первоначально Кэттелом. Каждый фактор образует несколько поверхностных черт, объединенных вокруг одной центральной черты.

Известный психолог Р. Кеттел в исследовании личности имеет одну ведущую цель: раскрыть (с помощью метода факторного анализа) основные черты личности. Он полагает, что личностные черты составляют ядро структуры личности, и они ответственны за то, что будет делать человек в данной обстановке. По определению Кеттела, личность — это то, что позволяет нам предсказать поведение человека в данной ситуации. Кеттел считает, что черты личности представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать определённым образом в разных ситуациях и в разное время. Они отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики. Кеттел на основании результатов исследований относит личностные черты к 16 основным категориям (факторам) /2/.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что мы пытались определить личностное развитие учащихся и его перспективы на рубеже 17-18летия, для того, чтобы иметь возможности для прогнозирования и корректировки неблагоприятных тенденций личностного развития.

Мы предполагали, что студенты – первокурсники могут иметь тенденцию к проявлению некоторых характерных личностных особенностей. Мы предполагали некоторую замкнутость, высокий интеллект, тревожность, высокий самоконтроль.

Цель нашего исследования - выявить существование особенностей в развитии личности у студентов 1 курса факультета "химия – биология" Каз НПУ имени Абая.

Мы предполагали, что, изучив личностные качества, у нас будет взаимозависимость, взаимодополняемость и взаимообусловленность личностных характеристик с особенностями самосознания. Мы использовали психологическую методику "Личностный опросник Р.Кеттела" (16Ф). Результаты этого этапа исследования представлены в таблице № 1.

Таблица № 1

Название фактора	Значение фактора	Средняя оценка в стенах по выборке
1	2	3
А	Замкнутость – общительность	4,96
В	Низкий – высокий интеллект	6,58
С	Эмоциональная неустойчивость – устойчивость	6,04
Е	Подчиненность – независимость	7,01
Ф	Сдержанность – экспрессивность	8,01

1	2	3
G	Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения	3,82
H	Робость – смелость	5,55
I	Жесткость – податливость	7,67
L	Доверчивость – подозрительность	7,61
M	Практичность – развитое воображение	7,53
N	Прямолинейность – дипломатичность	4,69
O	Спокойствие – тревожность	5,37
Q1	Консерватизм – радикализм	6,31
Q2	Внушаемость – самостоятельность	7,77
Q3	Низкий высокий самоконтроль	4,85
Q4	Расслабленность – напряженность	7,89

Опишем данные, представленные в таблице 1.

По фактору А (замкнутость - общительность) средняя оценка в стенах -4,96, кроме того, наблюдается большой разброс в баллах. Отклонение от среднего — 2,50. Это значит, что часть ребят сдержанные, обособленные, скептические, холодные, часть ребят обращены вовне, легки в общении, готовы к сотрудничеству, внимательны и приспособляемы к другим людям, у остальных учеников и то и другое качество выражено примерно в равной степени.

По фактору В (низкий - высокий интеллект) средняя оценка в стенах 6,58. Следовательно, абсолютное большинство учащихся интеллектуально развиты, разумны, обладают высокой обучаемостью, быстро воспринимают и усваивают новый учебный материал.

Средняя оценка по фактору С (эмоциональная неустойчивость-эмоциональная устойчивость) - 6,04, то есть преобладающими являются такие личностные черты как эмоциональная зрелость, невозмутимость, активность, способность трезво оценивать действительность и соблюдать общественные моральные нормы. Раздражительность, эмоциональная возбудимость встречаются нечасто.

По фактору Е (подчинённость-независимость) средняя оценка в стенах 7,01. Это говорит о безусловном преобладании самоуверенности,

способности к самоутверждению, к независимому мышлению, а также проявление упрямства.

Преобладает также такое качество, как экспрессивность, средняя оценка - 8,01 (**фактор F, сдержанность-экспрессивность**). То есть учащиеся веселы, активны, разговорчивы, импульсивно-живые, иногда безалаберные.

Студенты, выступившие в качестве испытуемых, в большей степени подвержены чувствам, нежели имеют высокую **нормативность поведения (фактор G)**. Средняя оценка - 3,82. Это обозначает, что они в большей степени малообязательны, избегают правил, непринуждены в поведении, меняют цели, не прилагают больших усилий к выполнению групповых задач и выполнению социально-культурных требований.

Средний балл по **фактору H - 5,55 (робость-смелость)** не позволяет судить о существенном преобладании того или иного качества. Поэтому мы можем сказать лишь о том, что часть ребят застенчивы, сдержанны, неуверенны, робки. Другие социально смелы, авантюرنы, спонтанны. У третьих (их большинство) то и другое качества проявляются примерно в равной степени.

Анализируя результат по **фактору I (жесткость-податливость)**, средняя оценка - 7,67, мы отмечаем, что у ребят преобладает мягкость, зависимость, чувствительность и недостаточная самостоятельность, они испытывают потребность во внимании и помощи.

Студенты в подавляющем большинстве случаев имеют собственное мнение, недоверчивы, часто сомневаются, часто погружены в своё "Я", упрямы и осмотрительны в действиях. Средняя оценка в стенах по **фактору L (доверчивость - подозрительность) - 7,61**.

Также и по **фактору M (практичность - развитие воображение)** средний балл очень сильно смещён в сторону правого полюса - 7,53. То есть у студентов очень развито творческое воображение, они самомотивированы, обращают внимание на "основное", с их точки зрения, и могут забывать о конкретных людях и реальностях. Их отличает некоторая богеменность.

Мы не получили существенного отклонения в сторону правого или левого полюса **фактора N (прямолинейность- дипломатичность)**. Средняя оценка - 4,69. Отклонение от среднего небольшое - 1,76. В подавляющем большинстве случаев и то и другое качество у ребят выражено в равной степени, то есть проявляются и прямота, бесхитрость, естественность, а иногда и расчётливость, проницательность, склонность к анализу, хитрость.

Такие личностные черты, как **спокойствие - тревожность, фактор O**, также выражены у студентов в равной степени. Средняя оценка - 5,37, отклонение от среднего - 1,98. Часть ребят проявляет спокойствие, безмятежность, невозмутимость, другая часть обеспокоена, ребята склонны испытывать чувство вины, тревожиться, отдаваться мрачным

предчувствиям, у остальных и то и другое выражено примерно в равной степени и не очень ярко проявляется.

По фактору Q1 (консерватизм- радикализм), средняя оценка - 6,31 смещена в сторону радикализма. Это говорит о том, что у студентов преобладает аналитичность, критичность, они свободно мыслят, склонны к экспериментированию, терпимы к несообразностям и изменениям.

Самостоятельность в отличие от внушаемости преобладает у подавляющего большинства испытуемых. Средняя оценка по фактору Q2

- 7,77. Этот факт свидетельствует о том, что ребята склонны идти собственной дорогой, принимать самостоятельные решения, предприимчивы, независимы, или, во всяком случае, кажутся себе такими.

По фактору Q3 (низкий самоконтроль - высокий самоконтроль) крайние значения почти не встречаются, средний балл в стенах - 4,82, отклонение от среднего небольшое - 1,47, что говорит о том, что внутренняя недисциплинированность, конфликтность сочетается с некоторой социальной точностью, способностью к контролю примерно в равной степени. Последняя из рассматриваемых личностных черт (расслабленность -напряжённость) во всех случаях проявляется как напряжённость, сверхактивность, фрустрированность, возбудимость. Это данные по фактору Q4, средняя оценка по выборке -7,89, отклонение от среднего - 1,57.

Мы заметили, что среди личностных черт, выявляемых с помощью, например "Личностного опросника Р.Кеттела", и проявляющихся у подавляющего большинства студентов, можно отметить следующие: высокий интеллект, относительную эмоциональную устойчивость, высокую степень независимости, экспрессивность, чувствительность и податливость, подозрительность, развитое воображение, способность принимать новое, ощущение себя самостоятельными, высокую напряжённость. Большинству опрошенных можно спрогнозировать интересный, творческий жизненный путь, интенсивное личностное развитие, равнодушие к окружающему миру.

1. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн.1. Общие основы психологии. – 688с.

2. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2007. – С.507-508.

Түйін

Бұл мақалада қазіргі бірінші курс студенттерінің кейбір өзіндік тұлғалық ерекшеліктері айқындалады.

Summary

This article is about developing modern firstyear students' personality features.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДИНАМИКИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В.С.Ушакова -

аспирантка Казахского национального педагогического университета имени Абая

На сегодняшний день в Республике Казахстан, в связи с расширением спектра психологических услуг необходима объемная разработка нового направления исследований, в рамках которого объектом изучения будет сам профессиональный психолог как продукт высшего психологического образования.

Отечественные психологи все чаще обращаются к изучению профессиональной идентичности как феномена, возникающего и получающего развитие в ходе становления профессионала. Профессиональная идентичность выступает в качестве важнейшего аспекта самосознания, изучение которого необходимо для оптимизации и функционирования человека в соответствующей сфере деятельности.

Постановка проблемы профессиональной идентичности, ее структуры и генезиса, определение психологических оснований ее понимания являются важными задачами по причине отмечаемого исследователями кризиса идентичности в современных условиях.

Начало изучению профессиональной идентичности положили зарубежные психологи (Д. Сьюпер, Дж. Холланд, Ф. Вондрачек, Д. Блуштейн и др.). Российские исследователи обратились к проблеме профессиональной идентичности в конце 90-х гг. предшествующего столетия. Наиболее значительные работы в данной области принадлежат Е.П. Ермолаевой, Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поваренкову, Н.Л. Ивановой, М.М. Абдуллаевой и др., продемонстрировавшим, что человек действительно реализует и развивает свою идентичность в профессиональной сфере.

Современное представление исследователей и практиков о профессиональной идентичности у студентов-психологов складывается из основ теоретической подготовки специалиста, ее соответствия целям консультативной работы с клиентом, личностного развития будущего специалиста, профессиональной и личностной рефлексии, характера профессионального общения и способов совершенствования, наличия психологической практики, осознания трудностей в работе и овладения стратегиями их преодоления, определения типов предпочитаемых клиентов и видов нарушений, которые наиболее доступны для работы.

Широкое распространение термина «идентичность» и его введение в научный обиход связывают с именем Э. Эриксона, который определил идентичность как внутреннюю «непрерывность самопереживания индивида», «длющееся внутренне равенство с собой», тождественность личности,

важнейшую характеристику ее целостности и зрелости, интеграцию переживаний человеком своей тождественности с определенными социальными группами [1]. Быть идентичным – значит ощущать свое бытие неизменным, независимым от внешних обстоятельств, так как «здесь мы не думаем ни о том, что будем делать, ни о том, что хотели бы делать, ни о том, что должны». Быть идентичным также означает – переживать хронологию своей жизни как единое целое, ощущать связь между персональной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми [2].

В теориях социологии выявлены фундаментальные свойства идентичности: сохранение себя во времени, вертикальное (связанность истории жизни) и горизонтальное (возможность выполнять различные требования в ролевых системах) измерения идентичности, континуальность и отличительность. В своем первоначальном значении понятие «идентичность» совпадает с понятием такой онтологической истины: вещь является сама собой и не чем-либо другим. Идентичность осмысливается как тождество между тем, что имеется в сознании, и тем, какое это находит выражение во внешнем поведении, то есть выражает тождественность сущности с тем, как выглядит личность.

Немецкие социальные психологи Б. Шефер, Б. Шледер выделяют в структуре идентичности эпистемологический признак объективности – субъективности к области самосознания и группового сознания [3]. Субъективный компонент идентичности находится в отношении напряженного противопоставления объективному компоненту. В объективизирующем смысле, функция идентичности заключается в выявлении стабильности, тогда как в субъективном аспекте, идентичность определяется как источник изменений и вариаций.

Индивидуальная идентичность должна иметь двойную характеристику на основе этого субъективно-объективного принципа. Эта ситуация достаточно хорошо охватывается понятием «ценности» как представлений о желаемом, использующихся при оценивании объектов, событий, определяющих цели и средства поведения, создающих идентичность одного человека или группы. Индивидуальные ценности интегрируют поведение и переживания отдельного человека, придают им целостность. Групповые ценности функционируют как правила для социального взаимодействия (Э.Дюркгейм, С. Моковичи, Ш.Тейлор). Идентичность субъекта зависит от того, как он сам себя интерпретирует, что для него является ценностью.

По мнению социального философа М.В. Заковоротной, идентичность – это «модель жизни, позволяющая разделить «Я» и окружающий мир, определить соотношение внутреннего и внешнего для человека, конечного и бесконечного, адаптации и самозащиты, упорядочить разнообразие в целях самореализации и самоописания» [4]. В этом определении идентичность представлена через процессуальные и функциональные аспекты.

Таким образом, можно выделить следующие уровни описания термина «идентичность»:

– рациональный (отражает целостность, неделимость, натуральность личности как интегральное свойство); человек таков, каким он кажется;

– понятийный (отражает конкретно-научное содержание, определяемое исследователями, представляет степень соответствия человека группе, полу, этносу и др.)

– глубинный или иррациональный (отражает самость, вещь в себе, «это такая драгоценность, которая оказывается ею не только по внешнему виду, но она такова по существу»).

Кузьмин А.В. основывается на признании иллюзорности человеческого самосознания, необходимости разотождествления сознания с любым наличным содержанием сознания, критике любых форм самоидентификации человека в сфере сущего [5].

Следует добавить, что идентичность рассматривают и как чувство, и как сумму знаний о себе, и как поведенческое единство, то есть она выступает как сложный интегративный феномен. Мы исходим из того, что идентичность есть синтез таких характеристик человека, как тождественность, целостность и определенность в уникальную структуру, присвоение и изменение (переструктурирование) которой происходит в результате адаптации и субъективной практической переориентации в постоянно изменяющейся среде.

Э. Фромм определил проблему профессиональной идентичности, где идентичность понимается как единство человека и его дела: я то, что я делаю. Профессиональную идентичность, понимаемую как единство человека и дела, можно рассмотреть через профессиональную ситуацию. Основные компоненты, образующие профессиональную ситуацию: психолог, клиент, проблема.

В практической психологии актуализируется изучение личности психолога как субъекта профессиональной деятельности и как самореферентной системы. Свойства, которые исследователи и сами психологи-практики выделяют как профессионально важные качества, описываются в системе координат: «призвание» и «инициативность» [6]. К призванию можно отнести гуманность, духовность, эмпатийность, открытость, этичность, мудрость, порядочность, сдержанность, терпеливость, веру в другого человека, благородство, отзывчивость и пр. К инициативности можно отнести интеллектуальность, гибкость, технологичность, прагматичность, аутентичность, наблюдательность, оперативность, решительность и пр.

С нашей точки зрения, на основе личного профессионального плана, разработанного Е.А.Климовым, возможно, такое описание устойчивой профессиональной идентичности: свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний – поиск сложных профессиональных задач, профессиональное совершенствование, мастерство и творчество, ощущение своей значимости, неповторимости; ситуативное самоопределение реализуется в индивидуальном стиле профессиональной

деятельности. Соответствие человека и профессии устанавливается в модальности: хочу, могу, делаю; возникает самоуважение и уверенность в своих силах и возможностях, характеристика самого субъекта деятельности - творческий. Профессиональная идентичность отражает характеристику себя, выбирающего и реализующего способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности (хочу, могу, делаю - и это я).

Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное слияние человека и профессии. Это включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции.

Критерием подготовки специалиста к оказанию психологической помощи может выступить профессиональная идентичность, реализующаяся через парадигмальное, инструментальное и ситуативное самоопределение, владение техниками практической психологии, овладением ментальными, инструментальными и речевыми стратегиями. Средства реализации данных целей связаны с «Я» - концепцией. Реальностью психотерапевтического процесса является наличие позитивной саморепрезентации у психолога, которая не поддается контролю.

Целевые составляющие личностной подготовки практического психолога могут быть обозначены так: понимать себя - в практических условиях - это работа с образом «Я»; принимать себя - это работа с жизненным и профессиональным стилем; управлять собой - это работа по самоорганизации.

Теоретическое и методологическое осмысление реконструкции профессиональной идентичности позволяет продвинуться в изучении самобытной природы человека, социально-психологической и субъективно-психологической реальности Я, самости, профессионального самосознания личности, процессов профессиональной подготовки современных специалистов. И поэтому одним из самых интенсивных периодов профессионализации личности специалиста считается обучение в вузе.

Важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний, умений, должно стать формирование у студентов базовых личностных и профессиональных качеств, которые обеспечивают высокую продуктивность их будущей деятельности. В многочисленных исследованиях убедительно доказана зависимость профессионализации от уровня развития качеств личности, соответствующих требованиям выполняемой деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Е.А.Климов, Н.В. Кузьмина, Б.В. Ломов, А.К.Маркова, К.К. Платонов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.Д.Шадриков и другие). Следует отметить, что во время обучения в вузе процесс развития профессиональных качеств происходит, как правило, спонтанно.

Огромное значение в структуре профессионально важных качеств придается коммуникативной компетентности; например в исследовании

А.И.Донцова и Г.М. Белокрыловой, проведенном среди студентов МГУ им.М.В.Ломоносова, показано, что именно этот вид компетентности приблизительно половиной всех испытуемых назван отличительным признаком хорошего психолога. Лишь одна четверть студентов к достоинствам психолога отнесли интеллект, наличие глубоких знаний и т.п.

В настоящее время наибольшее количество исследований посвящено анализу эмпатии и толерантности как конкретных профессионально важных качеств будущих психологов. В частности, в одном из них выявлено, что развитие профессионально важных качеств происходит не линейно: пик приходится на конец 3-ого курса, а затем наблюдается некоторый спад уровня их развития, особенно к концу 5-ого курса [7]. В другом исследовании показана динамика общего уровня эмпатии студентов: к 3-му курсу он снижается на 9,8% (на 1-ом – 52,82 баллов, на 2-ом – 51,97 баллов, на 3-ем - 47,62 балла), что требует внимания к развитию у студентов такого значимого профессионально важного качества. На основании полученных данных авторы этого исследования делают вывод о том, что на протяжении трех лет обучения студенты становятся все более консервативными, менее эмоционально устойчивыми, усиливается их склонность к раздражительности и утомляемости; у них снижается самоконтроль, уровень эмпатии и интернальности, но повышается роль самооценки, большее значение придается таким качествам, как самооценочность, самопринятие, снижается желание изменить себя в соответствии с идеальным представлениями. Все это способствует еще большей открытости и развитию коммуникативных способностей.

В исследованиях И.М.Юсупова также доказана необходимость целенаправленного создания условий для формирования и развития эмпатии специалистов коммуникативных профессий. По мнению А.Г.Лидерса, ведущей деятельностью практического психолога является сопереживание, сутью которого, согласно гипотезе автора, выступает совместное проживание общего опыта, что обеспечивает обоюдное развитие участников взаимодействия в системе взаимной детерминации.

Раскрывая особенности профессионального становления студентов-психологов, А.А. Бодалев подчеркивает важность развития у них способностей глубоко и точно понимать особенности внутреннего мира партнера по общению, вчувствоваться в другого человека как в собственного Я, видеть психологически значимые внутренние качества за их внешними проявлениями. В качестве ведущих профессионально важных качеств психологов называют также психологическую наблюдательность, мышление, самообладание, умение слушать, эмпатию и креативность.

Существуют классификации профессионально важных качеств для психолога-диагноста, психолога-практика, психолога-исследователя, психолога-консультанта.

Психологов-исследователей отличает эмоциональная холодность и рационализм при установлении контактов, сдержанность и общая

интеллектуальность при выраженном интересе к человеку.

Для психологов-практиков характерна готовность к контактам, умение их поддерживать, сохранять эмоциональное самообладание в процессе общения, эмоционально притягивать к себе других людей, интеллектуальность, высокая чувствительность, ответственность, опора на себя при принятии решений.

Профессионально успешных психологов-практиков, занимающихся дифференциально-диагностической и психокоррекционной работой, отличают высокий вербальный интеллект, интуиция, эмпатия, развитые коммуникативные способности. У них высокие показатели поисковой активности и индивидуализма, высокие баллы, как по вербальным, так и по формально-логическим интеллектуальным пробам соотносятся с более выраженными чертами абстрактного гуманизма и демонстративности, при меньшей мягкости и способности к состраданию.

Среди качеств, препятствующих успешности профессионального становления и деятельности психологов называют, прежде всего, агрессивность, враждебность, манипулятивность, авторитаризм, неумение быть терпимым, невротическая установка и др. То есть важно изучать коммуникативные профессионально важные качества психологов еще в процессе обучения с целью создания максимально адекватных условий для развития этих качеств.

Большинство исследователей, изучающих проблемы профессионализации с позиций психосоциального подхода, рассматривают ее как процесс формирования профессиональной идентичности личности. Под которой обычно понимается самоотождествление индивида как профессионала и идентификация с другими представителями соответствующей профессиональной среды (реальными и идеальными) на основе устоявшейся эмоциональной связи, что обеспечивает стабилизацию профессиональной деятельности и профессионального развития (А.А. Деркач, В.Г. Зышкин, А.К. Маркова и др.).

При этом совершенно очевидно, что как в формально-логическом, так и в содержательном смысле родовым по отношению к понятию «профессиональная идентичность личности» является понятие эго-идентичности. Более того, есть все основания полагать, что профессиональная идентичность является одним из феноменологических проявлений эго-идентичности на социальном уровне.

Для проверки данного предположения представляется целесообразным изучение взаимосвязи между личностной идентичностью и профессионально значимыми качествами личности (профессиональной идентичностью). С этой целью нами в период с 2006–2009 гг. было проведено исследование, в котором приняли участие 155 студентов Алматинского филиала СПбГУП по специальности «Психология» разных форм обучения с 1 по 4 курсы.

В рамках исследования необходимо было определить личностные особенности студентов-психологов. Для этого мы провели тест «20-ти

высказываний» М. Куна и Т. Макпартленда, в ходе которого выявлялись структурно-динамические особенности личностной идентичности студентов-психологов. Контент-анализ самоописаний испытуемых позволил выделить 2 базовые категории субъективной и объективной направленности личности, определяющие содержание личностной идентичности.

Различия в понятиях следующее:

– категория объективной направленности отражает личностную принадлежность к группе, классу, условные качества личности (конвенциональные объективные упоминания).

– категория субъективной направленности - это характеристика себя, связанная с групповыми классами, чертами или любыми другими моментами, которые необходимы для соотнесения личности с другими людьми.

Порядок ответов респондентов свидетельствовал о склонности сначала исчерпать весь запас объективных характеристик прежде, чем будут использованы субъективные характеристики, и больше не возвращаться к ним. Далее мы определили «люксовый» балл - это количество объективных характеристик, указывающий на идентификацию себя в социальной системе.

На рисунке 1 представлены средние значения выраженности составляющих личностной идентичности студентов-психологов на разных этапах профессионального становления. Полученные результаты позволяют утверждать, что общие установки на себя у студентов-психологов в диапазоне личностно-объективных характеристик меняются. Это связано с тем, что изменяются личностно-динамические характеристики и происходит первичное включение в профессиональное пространство.

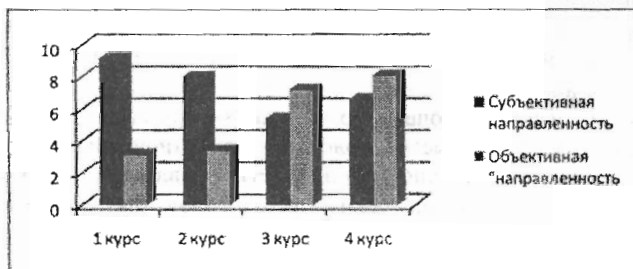


Рис. 1. Средние значения выраженности составляющих личностной идентичности студентов-психологов на разных этапах профессионального становления (в % от общего количества характеристик)

Также нами была проведена методика изучения личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер [8]. Это методика построена на принципах прямого и ассоциативного теста. В результате которого, определяются типы личностной идентичности: преждевременная

идентичность, диффузная идентичность, мораторий, достигнутая позитивная идентичность, псевдопозитивная идентичность.

Личностная идентичность - это ощущение и опознавание уникальности «Я» в его экзистенции и неповторимости личностных качеств, при наличии своей принадлежности социальной реальности. Идентичность конструируется в неких формальных проявлениях, что позволяет говорить о наличии психолого-феноменологического комплекса.

Под достигнутой идентичностью мы понимаем статус идентичности, которыми обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Репрезентацией достигнутой идентичности является позитивное самоотношение при положительном оценивании собственных качеств стабильной связи с социумом, а также полной координации механизмов идентификации и обособления.

Мораторий – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Так, «мораторий» обычно предполагает высокий, а «преждевременная идентичность» - низкий уровень тревожности. Для более высоких уровней идентичности характерно более высокое самоуважение.

«Преждевременная идентичность» дает самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие – по самостоятельности. Преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности.

Диффузная идентичность – это статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать.

Псевдоидентичность – стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию, а также нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, нарушение времени связанности жизни, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия. В некоторых случаях псевдоидентичность можно трактовать как гипердинамичность, вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой, другим объектом или субъектом, при высоко положительном оценивании собственных качеств и нарушении доверительных, гибких связей с социумом, стремлении достичь любыми средствами.

Результаты методики изучения личностной идентичности (МИЛИ) представлены на рисунке 2, на основании которого можно сделать выводы: статусы личностной идентичности неравномерно меняются с первого по четвертый курс обучения студентов-психологов.

Показатели преждевременной идентичности имеют самый высокий процент выраженности на 1 курсе (13,8%), затем на 3 курсе (11%) и на 2 курсе (9%). Это говорит о том, что студенты-первокурсники имеют тенденцию к социальной зависимости характерологических особенностей, при этом личностная идентичность не осознается, показатели независимости жизненных выборов низкие.

Самые высокие показатели диффузной идентичности также на 4 курсе (40%), затем на 1 курсе - 33,2%, на 2 курсе - 18%, 3 курсе -14%. Так как кризисными периодами в образовательной среде в вузе считаются 2 и 4 курсы обучения, то имеется прямая характеристика этих период. Студенты 4 курсов завершают профессиональное образование, следовательно, имеется тенденция к формированию первичной профессиональной идентичности, и в некотором плане, и к формированию «зрелой» личностной идентичности. Это также обусловлено тем, что показатели статуса «мораторий» также самые высокие на 4 курсе (40%). Это обозначает, к концу завершения профессионального образования личностная идентичность студентов-психологов имеет достигнутую позитивную личностную идентичность (25%).

Показатели статуса «мораторий» личностной идентичности имеют высокие показатели на всех курсах обучения, что говорит о том, что студенты, имеющие диффузную личностную идентичность вступают в стадию «моратория», и затем переходят либо к стадии «зрелой» личностной идентичности, либо к стадии к «преждевременной идентичности», отказавшись от актуального выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии. Эта тенденция наблюдается до 3 курса. На 4 курсе студенты имеют нулевой показатель преждевременной идентичности.

Показатели статуса «псевдопозитивной идентичности» отсутствуют на 4 курсе обучения. На 1 курсе (19%) этот статус у студентов имеет большую выраженность по сравнению, чем на 2 и 3 курсах. Это говорит о том, что для первокурсников характерна тенденция амбициозного подчеркивания своей уникальности, гипертрофированности идентификации, ригидности Я – концепции, низкая рефлексия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессия представляет собой социально-объективную часть профессионального континуума человеческой активности. С нашей точки зрения, профессиональная идентичность – по сути, аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности. Профессиональная идентификация – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик личности, то есть в ее становлении определенную роль играет выраженный личностный радикал.

взаимодействия. Уровень открытости опыту составил 6,3 балла, это соответствует качеству познавательной активности для студентов первокурсников. Уровень развития добросовестного отношения к учебной деятельности (4,8 баллов) соответствует мало сформированным профессиональным навыкам и знаниям и интересам. На 2 и 3 курсе у студентов-психологов уровень развития лично-профессиональных качеств имеет тенденцию к следующему: уровень нейротизма снижается (4,8 балла), общие профессиональные коммуникативные навыки развиваются (6 баллов), формирование научного мировоззрения, отношения к процессу обучения, и умений сотрудничать с окружающими людьми и социум становятся выше. Если говорить о выпускниках и об их уровне развития личностных и профессиональных качествах, можно сделать следующий вывод, что к наличию общих сформированных профессионально важных качеств как коммуникабельность, эмпатия, интеллект, высокий уровень волевой регуляции и других, необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение, для развития экстраверсии – общей направленности на взаимодействие с окружающим миром и пониманием себя в нем, формирование стабильного эмоционального фона, постоянное совершенствование приобретенных профессиональных умений, развитие способности к сотрудничеству и добросовестному отношению к работе.

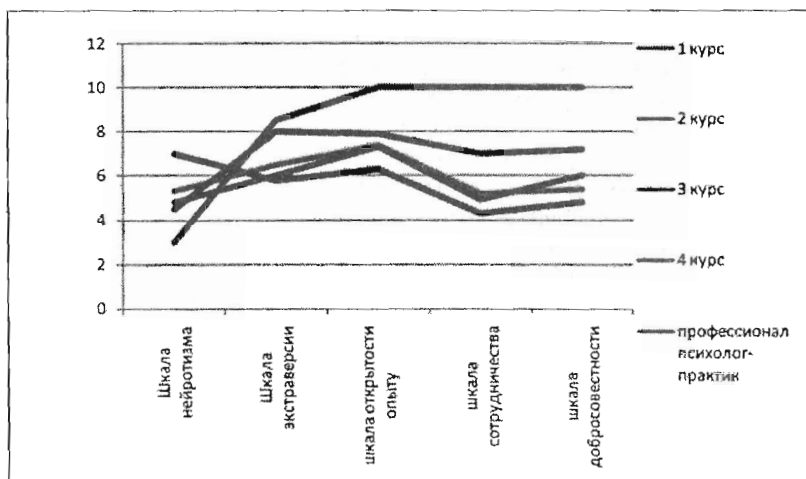


Рис. 3. Динамика развития лично-профессиональных особенностей студентов-психологов в процессе обучения в вузе

Преодоление сложившейся ситуации возможно благодаря специализированной профессиональной подготовке психологов, ориентированной на развитие личности будущего профессионала. В социально-

психологической литературе отсутствует описание исследований личностно-профессиональной идентичности студентов психологов в вузе и на разных этапах самостоятельной профессиональной деятельности. В связи с этим, очевидна прикладная значимость этой проблемы для нашего образовательного пространства.

1. Эриксон Э. *Детство и общество*. Пер. с англ. – Обнинск, 1993. – С.12.
2. Иванова Н.Л. *Социальная идентичность и профессиональный опыт личности*. – Ярославль: ЯГПУ, 2005.
3. Заковоротная М.В. *Идентичность человека. Социально-философские аспекты: Автореф. дис. ... д.филос.н.* – Ростов-на-Дону, 1999. – 31 с.
4. Кузьмин А.В. *Метафизика Я: самоидентичность, самопознание, духовность: Автореф. дис. ... к.филос.н.* – Улан-Удэ, 1998. – С. 5-6.
5. Климов Е.С. *Психология профессионала*. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж.: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
6. Иванников В.А. *Проблемы подготовки психологов // Вopr. психол.* – 2006. – №1. – С.49.
7. *Опросник личностных особенностей профессионала*. – Ярославль, 2008.
8. Шнейдер Л.Б. *Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики*. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.

Түйін

Кәсіби өз тағдырын өзі шешу бір моментті таңдауға апармайды, ол өздің оқиғасына дейін көп бұрын бастайды, одан кейін, ары қарай үйрену және мамандықтың игеруін шара бойынша созылады. Студент-психологтерді, олардың кәсіби ұқсастығының қалыптасуы әзірлеуді әбден жетілдіру кәсіби дамытуды өте маңызды бөлік болып табылады.

Summary

Professional self-determination can not be reduced to one-stage selection, it begins well before the event itself, and continuing thereafter, with further training and development profession. Development prepare students of psychology, the development of their professional identity is an extremely important part of professional development.

Содержание

Намазбаева Ж.И. Современные проблемы психологии высшего образования.	3
Шадрин Н.С. Трактовка свободы и отчуждения личности в некоторых направлениях гуманистической психологии.	9
Ерментаева А.Р. Студенттердің психологиялық проблемаларды шешуі.	18
Раклова Е.М. Психофизиологические механизмы формирования тревожно-фобических, созависимых состояний личности.	26
Перленбетов М.Ә. Психофизиологиялық типтердің темпераменттік, эмоциялық-тұлғалық және танымдық салаларының ерекшеліктері. .	33
Аубакирова Ж.К. Студенттің өзін-өзі тану ерекшеліктері.	45
Богдан С.И. Семья как фактор становления ценностных ориентаций личности.	50
Ниегбаева Г.Б. Студенттердің психикалық денсаулығының ерекшеліктері.	56
Лавриненко Н.С. Развитие личностных качеств современных первокурсников.	65
Ушакова В.С. Психологические условия динамики личностно-профессиональной идентичности студентов-психологов.	70