



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

ISSN 1728-7847

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы  
Серия Психология»  
№ 1 (38)



Алматы

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



# **ХАБАРШЫ ВЕСТНИК**

**«Психология» сериясы  
Серия «Психология»  
№1(38)**

**Алматы, 2014**

**ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы.** – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ «Ұлағат» баспасы, 2014. – №1(38). – 286 б.

**ВЕСТНИК. Серия «Психология».** – Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2014. – №1(38). – 286 с.

**Главный редактор**

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

**Редакционная коллегия:**

*к.психол.н., доцент З.Ш. Каракулова*

*(ответ. секретарь),*

*доктор PhD, гонорар-проф. Н.А. Михайлова,*

*доктор PhD Н.Л. Нагибина,*

*д.психол.н., проф. А.Р. Ерментаева,*

*к.психол.н., доцент Ж.К. Ибраимова*

На основании решения Комитета по контролю в сфере образования и науки (приказ №433-3 ж от 26 июня 2003 г.) Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология» внесен в перечень изданий для публикаций основных научных результатов диссертаций по психологическим наукам.

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2014

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN PERSONALITY DEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE

**Zh. Namazbayeva** – *PhD in psychology,*  
*Academician of the National Academy of Sciences,*  
*Director of the Institute of Psychology KazNPU named after Abay*

### Түйіндеме

Бұл мақалада мәдени-тарихи теория төңірегіндегі ҚР қазіргі білім берудің негізгі мәселелері ашылған. Тұлғаның дамуындағы материалды емес мәдени мұраның рөлі туралы ой дамытылған.

Сонымен қатар 2013 ж. «Ұлттық білім беру жүйесін модернизациялау жағдайында білім беру үрдісін психологиялық қамтамасыз ету» тақырыбындағы ҚР БЖҒМ жобасы бойынша Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ қызметкерлері зерттеулерінің кейбір нәтижелері сипатталған.

*Тірек сөздер:* мәдени мұра, мәдени-тарихи психология, білім беру үрдісінің субъектілері, білім беру ортасын психологияландыру, келешек және шешу жолдары, психологиялық мәдениет пен құзыреттілікті дамыту үлгісі, психотехнологиялар.

### Аннотация

В данной статье раскрыты основные проблемы современного образования РК в контексте культурно-исторической теории. Развита идея о роли нематериального культурного наследия в развитии личности.

Также описаны некоторые результаты исследований сотрудников НИИ Психологии КазНПУ им. Абая по проекту МОН РК «Психологическое обеспечение образовательного процесса в условиях модернизации национальной системы образования» за 2013 год.

*Ключевые слова:* культурное наследие, культурно-историческая психология, субъекты образовательного процесса, психологизация образовательной среды, перспективы и пути решения, модель развития психологической культуры и компетентности, психотехнологии.

### Abstract

This article discloses the main problems of modern education in the context of Kazakhstan's cultural-historical theory. Developed the idea of the intangible cultural heritage in the development of personality.

Also described some of the research staff at the Institute of Psychology KazNPU. Abay project MES "Psychological support of the educational process in the modernization of the national education system" for 2013.

*Keywords:* cultural heritage of cultural-historical psychology, the subjects of the educational process, psychology educational environment, perspectives and solutions, the development model of psychological culture and competence, psychotechnologies.

It is known that in crisis periods escalates interest and sensitivity of people to the issues related to their ethnic affiliation, ethnic identity, integrity, spiritual heritage.

Scientific and practical solution of many problems we see in the deep analysis of works of a brilliant scientist of the XX century L.Vygotsky and the use of these results in actual practice. /1/

Awareness and systematization of psychological theories of L.Vygotsky will be particularly successful in connection with the synthesis of the intangible cultural heritage of the people of Kazakhstan. The fact that the theory of cultural-historical psychology really organic to cultural heritage and civilization, history and art, psychology, and education, sociology, etc. Whichever of these areas, we would take - all can be successfully used L.Vygotsky's ideas in accordance with the realities of today. /1, 2/

In various concepts about the human nature the laws of development of his psyche invested basic relations «human - nature », "human-society ", "human – god", "human culture ." As you know, for many decades the human psyche was not considered in the ratio of "human - culture." A person's world has a way of organization and development of its life in a specific cultural form in the existing cultural heritage. L.Vygotsky emphasized that relations with the world of personality revealed cultural value potential of the human community and therefore a special significance and actuality of acquiring cultural heritage of any nation. /2/

In this regard, we emphasize that it is time to create and approve the State program in which education - really is the main translator recognition, respect the intangible cultural heritage of the people of Kazakhstan and the main fulfillment of his destiny - the formation of the intellectual creativity of the nation.

Formation of modern as human beings should be considered as a process of active development of cultural heritage. This requires a broad-based interdisciplinary development of fundamental research aimed at establishing its role in the mental life of man and society in general. It is a psychological analysis of the influence of the spiritual heritage of the properties of the individual and his behavior in this complicated world.

Kazakhstan is a multiethnic state. There are huge opportunities for the development of cultural-historical psychology, a variety of attitude, intelligence, emotions, and behavior in general. Many cultures, their interpenetration through perception creates an opportunity to develop new ways of thinking, humanistic in nature.

Therefore, from our point of view, the modern theoretical and methodological basis of psychology is the cultural-historical paradigm, since the content of the cultural-historical approach to education is the unity of social and personal development of our century man.

In KazNPU Abay this idea is being promoted directly to the educational process. Principle of work with students in the last 2-3 years playing the national conservative upbringing vector, guarding the traditions, customs, spiritual heritage, system national specificity of the educational process. /3/

We believe the psychological essence of such education is the civil identity of the person in the ethno-cultural context, which is the basis for the formation of youth integration. This vector is the most faithful, as Kazakhstan is one of the leading places in the world for the conservation and utilization of the national heritage.

Confirmation of these ideas is this, a high-level conference, organized with the support of the UNESCO Cluster Office, the National Commission for UNESCO of the Republic of Kazakhstan, the Centre of interethnic and interfaith relations Academy of Public Administration under the President, as well as the Artists' Union of Kazakhstan, as well as the fact of its holding in the walls of the first and oldest leading university in the country. /4/

From the point of view of science - it Multicivilizational planetary approach to the formation of modern identity. Personal development success is largely dependent on how to understand and accept the intangible cultural heritage. Psychological Science connects it with the human creative activity. Cognitive sensitivity in the knowledge of the intangible heritage of culture in the human psyche great mental and personality traits are manifested in all kinds of cultural creativity. Ideas in Vygotsky's cultural-historical psychology can be seen in connection with the problem under discussion in the interpretation. It is about the interdependence of mental processes and intangible cultural heritage in the mechanisms of human activity. /1, 5/

The human psyche has historically generates any culture, and it has a major impact on the development of the mind and the formation of the whole person. It is important to remember about the presence of each of us to the cultural and historical characteristics of our psyche, which is fertile ground for the optimal development of the intellectual creativity of the people of Kazakhstan. /1, 5, 6, 7/

Broadly, intangible cultural heritage is continuity through which society and reproduces itself, preserving and passing intact accumulated experience of previous generations.

Thus, the social system ensures it needs some stability, as a prerequisite and starting point for the further development of society. Indeed, the fact that the intangible cultural heritage, there are three main functions it: broadcasting (transmission of culture), social control, and social integration. /6, 7, 8/

Education is also the mechanism by which the culture of a society is projected on the culture of the individual. The fact that an array of intangible cultural heritage is constantly expanding, and this process, fortunately, is endless. Its increment is known, goes in two directions: prospectively, which is associated with the creation of its new facts; retrospectively when attached that are not considered before. /3, 7/

The problem we are discussing is extremely broad and it becomes global significance. Our urgent task, without going to extremes, to identify the main ways in which we need to go today.

- First, it is essential to combine the realization of personal and professional problems with general humanitarian function. Matching the proper professional problems with cultural context of their discussion.

- The second form in all regions of the country social intellectual reflection.
- There is much work in the area of disclosure sense of spiritual culture of the past in relation to the present day.

- One of the main problems today is the question of ways and means that will ensure the reproduction of intangible cultural heritage in everyday life education.

- Creating conditions for every teacher and student, teacher and student, student freedom of choice in the profession, educational disciplines, teachers, in personal growth . This is the key to success for the implementation of their individual creativity through the contents of the intangible cultural heritage of Kazakhstan.

- Promptly and science-based broadcast from society to the individual the information.

- Continuous assessment, the availability of state heritage for its selection, analysis and use in the formation of the younger generation on the basis psycho age factors.

- Scientists should be able to face to the entire community of human culture, the intangible heritage. Be able to relate to her goals and objectives of research, direct communication with the discoverers of these values.

Recent advances of the country, which will include representatives of the best ideas of international and domestic organizations a spiritual legacy for future generations. All this provides a solid foundation for building a strong, independent and dynamically developing Kazakhstan in the 21st century.

In conclusion, present some results of the Research Institute of Psychology in this direction in recent years.

Analysis of the results of research allows the necessary psychological support activities of educational process, as one of the main components of the effectiveness of the national system of education. All this helped to identify the most pressing issues and relevant research priorities in the in scientific research institute of Psychology KazNPU named after Abay. /9, 10, 11/

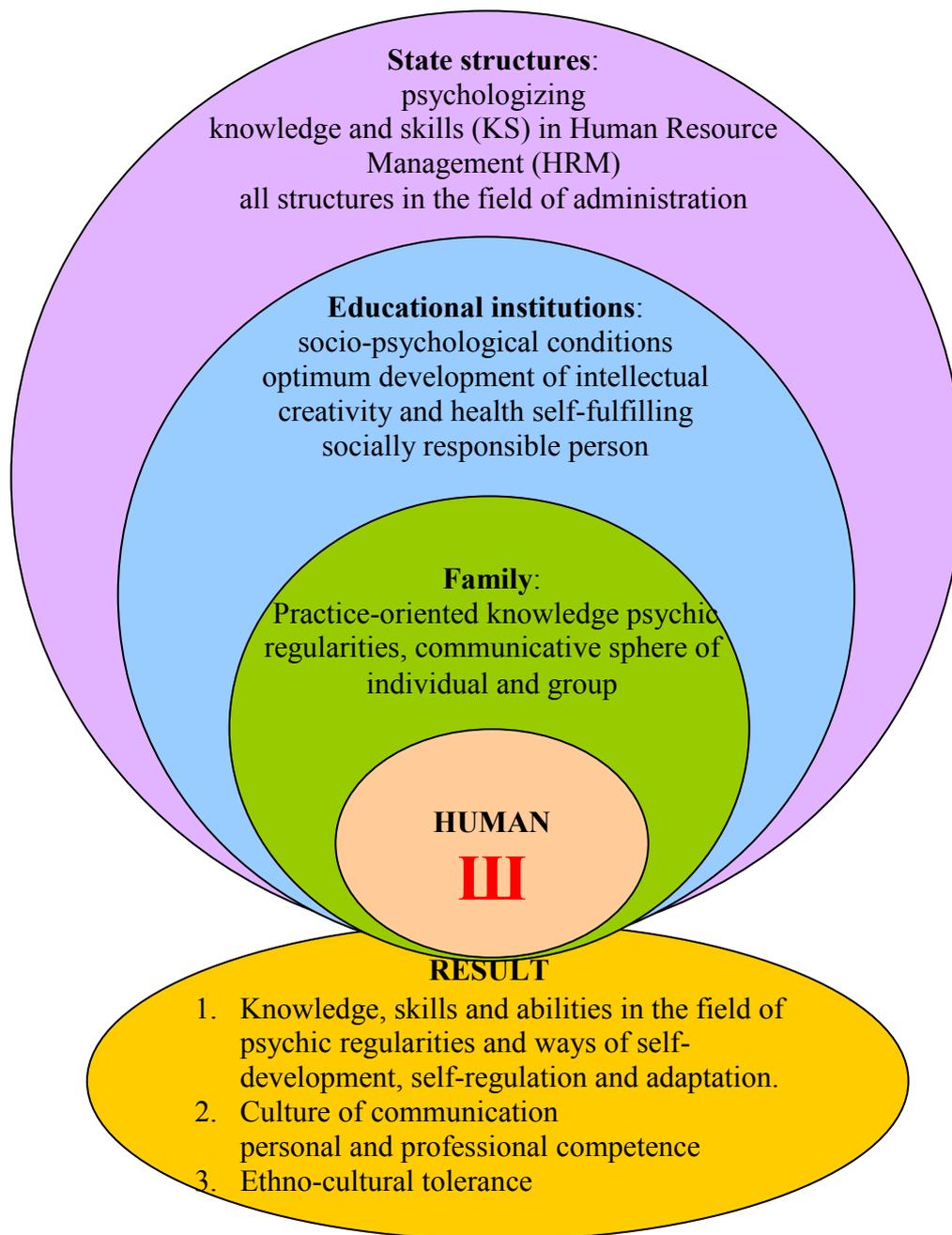
One of the most pressing issues stood out scientific -methodological and practical aspects of mental health as to the enduring value of any civilized society. It is specially arranged conditions allow us to solve important problems of modern education - the development of a self-contained highly intellectual creative personality. What is also important issue, which has been successfully developed at the institute. In our view, the main ways psychologization educational environment is an action to improve psychological culture and competence of subjects of the educational process, including family.

It should be emphasized that this is particularly important in the context of the changes in the educational system of Kazakhstan, which again points to the need of scientific substantiation of health - conditions Acme - oriented environment in the modern educational process. So, presented models defining psychological foundations of education. Model can be successfully implemented only if the following principles:

- Humanize and implementation of national protective vector
- commensurate use of resources
- Integrated and integrative
- Inter-agency linkages and continuity
- Continuity
- Communication Science and Practice

On the basis of these models is based content of the training programs developed by the staff of the Institute. /9/

**Figure 1. MODEL**  
**PSYCHOLOGICAL CULTURE AND COMPETENCE DEVELOPMENT /9/**



Currently continuing education requires akmeological approach that will integrate education and research for the development of creative abilities of the individual with the various aspects (age, educational, professional, creative and reflexive).

Given this, the staff at the Institute of Psychology monitored application, which contributed to the creation of social and psychological environment in the context of the problem.

Psychology Research Institute researchers have developed a special methodological arsenal (questionnaires, workshops, trainings, interviews, etc.) which revealed features of the application of innovative educational psychotechnologies - intellectual development of creativity in the educational environment. /10, 11/



The aim of the study was the introduction of a system of information on the development of intellectual and creative abilities of the person, through the use of modular technology training (1 module - Reference, 2 module - Thorough). Researchers found that psychotechnologies applied haphazardly, without the compatibility of these technologies are not adequately addressed patterns and individual- typological features of the psyche. It's not always taken into account the nature and content of these technologies (focus, manual, target audience, etc.) Next, participants in the study carried out systematic introduction of information about the development of the intellectual and creative abilities of the person, through the use of modular technology training. Training facilities in this study were innovative educational psychotechnologies (brainstorming, aquarium, case studies, role plays, etc.) Socio- psychological trainings have been translated and adapted to the Kazakh-speaking audiences, which also is a certain value of this work. /10, 11/

In Kazakhstan this work on a scientific basis for the first time. In the process of monitoring the Abay Kazakh National Pedagogical Psychology Research Institute studied the features of the application in the psychotechnologies educational environment and has developed special training programs of intellectual and creative development of the individual in the educational environment. The study uses the basic psychotechnologies analyzed and specialized their impact on various aspects of the creative and intellectual development of the individual in group training sessions.

We list the studied technologies: "Aquarium" Brainstorm Technology "Open Space" (OST), a Case study method, the technology "Integrator", "Role Play" technology «Push-pull», personal growth trainings and SPT. It turned out these psychotechnologies may be directed to certain aspects of the intellectual and creative development, and application of the system, they contribute to the creation of health-akme-oriented environment. /10, 11/

The research work on this field is continuing.

1. *Vygotsky, L.S. Works: In 6t – M., 1982. – 452 p.*
2. *Namazbaeva J.I. Man - the highest value determines the success of the development of modern society // Bulletin series, Psychology, № 1. - Almaty, 2006.*
3. *Пралиев С.Ж. Актуальные проблемы формирования личности будущих специалистов. / «Педагогика и психология», 2009, №1*
4. *Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С., Садыкова А.Б. Технологии формирования психологически здоровой личности. – Алматы, 2011*
5. *Larry A. Hjelle, Daniel J. Ziegler Personality Theories: Basic Assumption, Research and Applications. - McGraw-Hill International, 1992 – 603 p.*
6. *The Handbook of Culture and Psychology D.Matsumoto (Editor) 2001 | ISBN-10: 0195131819*
7. *Малинин Г.В. Идентификационные процессы или самоопределение (социологический анализ) // Адам элем (Мир человека), 1999, №1.*
8. *Абишева Ж.А. Социально-психологические особенности этнического самосознания студентов-психологов // Вестник психологии образования, 2008, №3(16). - С. 49-54*

9. Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. *Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде Монография – Алматы: изд-во “УЛАҒАТ”, 2012*

10. Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. *Развитие творческой интеллектуальной личности. Учебно-методическое пособие – Алматы: изд-во “УЛАҒАТ”, 2013*

11. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б., Сейдулаев К.Б. *Развитие личности в процессе психологизации современного образования. Монография. - Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2013*

УДК 159.9:316.6

## **ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАҒЫ ДАУ-ДАМАЙДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІН ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

**М.Кабылова –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті магистрі*

**С.Б. Абдеева –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті оқытушысы*

### **Түйіндеме**

Мақалада қарым-қатынастағы дау-дамайдың әлеуметтік-психологиялық әсерін теориялық талдау және дау-дамай – күрделі қайшылықтардың пайда болуы, қарама-қарсы қызығушылықтардың қақтығыстары, күшті эмоциялық көңіл-күйлермен байланысты әртүрлі мәселелерге өзара түсіністіктің болмауы туралы қарастырылады. Бұл дамушы ғылым ретінде әлеуметтік-психологиялық, заң және педагогикалық білімдердің жиынтығына сүйенеді. Бұл – қақтығыстардың тууы, дамуы, оны шешу, сонымен қатар, оның кері салдарын жою заңдылықтары туралы ғылым. «Дау-дамай» ұғымы міндетті түрде адамдардың немесе қандай да бір нәрселердің арасында пайда болатын көп деңгейлі құбылыстардың кең шеңберінде жатады.

*Тірек сөздер:* Дау-дамай, қарым-қатынас, даму кезеңдері, биологиялық себептері, инстинкт, дағдарыс, агрессия, фрустрация, тұқымқуалаушылық; тұлғааралық, тұлғаішілік қақтығыстар.

### **Аннотация**

В статье анализируются теоретические аспекты конфликта в общении. Конфликт-возникновение сложных противоречий, конфликт противоположных интересов, это сильные эмоциональные разногласия в разных ситуациях. Конфликт в виде развивающей науки опирается на социально-психологические и педагогические науки. Это наука рассматривает возникновение, развитие и методы решение конфликтов. Понятие «конфликт» рассматривается в рамках отношения людей и предметов.

*Ключевые слова:* конфликт, общение, стадия развития, биологические причины, инстинкт, кризис, агрессия, фрустрация, наследственность, межличностный, личностный конфликт.

## Abstract

The article examines the theoretical aspects of the conflict in communication. Conflict - emergence of complex conflict, the conflict of opposing interests, this strong emotional differences in different situations. Conflict as a developing science based on social-psychological and pedagogical sciences. This science considers the occurrence, development and methods of conflict resolution. The concept of "conflict" is considered within the relationship of people and objects.

**Keywords:** conflict, communication, development stage, biological reasons instinct crisis, aggression, frustration, heredity, lezhlichnostny, personal conflict.

Дау-дамай – күрделі қайшылықтардың пайда болуы, қарама-қарсы қызығушылықтардың қақтығыстары, күшті эмоциялық көңіл-күйлермен байланысты әртүрлі мәселелерге өзара түсіністіктің болмауы. Бұл дамушы ғылым ретінде әлеуметтік-психологиялық, заң және педагогикалық білімдердің жиынтығына сүйенеді. Бұл – қақтығыстардың тууы, дамуы, оны шешу, сонымен қатар, оның кері салдарын жою заңдылықтары туралы ғылым. «Дау-дамай» ұғымы міндетті түрде адамдардың немесе қандай да бір нәрселердің арасында пайда болатын көп деңгейлі құбылыстардың кең шеңберінде жатады.

Қазақ халқында дау-дамай мәселесін шешуге әр ауылда аузы дуалы ақсақалдар, елге танымал би-шешендер атсалысқан. Билер институты мен қазылар алқасы халық арасында жер дауы мен жесір дауы, егес, керіс, талас-тартыс, дау-шар, қақтығыстарды шешуде ұлттық психологияға тән әдіс-тәсілдерді қолдана отырып шешкендігін ауыз әдебиеті мен тұлғалар өміріне қатысты тарихи деректерден білеміз.

Дау-дамай индивидтер арасындағы өзара байланыс, қарым-қатынасқа түсу процесінде туындайды, сондықтан да адам жер бетінде қаншама тіршілік етсе, қақтығыс процесі сонша уақыт болады.

Дау-дамайды зерттеудің қанша ұзақ тарихы болса да, әлі күнге дейін дау-дамайдың ортақ түсінігі қалыптасқан жоқ, болашақта да қалыптаспауы мүмкін. Өйткені, бұл сөзге әр автор әртүрлі жолмен түсінік береді.

Шетел психологтарының дау-дамайды зерттеушілерін төмендегідей топтарға бөліп қарастырайық: психоаналитиктік (З.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни, Э.Фромм), социотроптық (У.Мак-Дугалл, С.Сигеле және т.б.), этологиялық (К.Лоренц, Н.Тинберген), топтық динамикалық теориясы (К.Левин, Д.Креч, Л.Линдсей), фрустрационды-агрессивті (Д.Доллард, Л.Берковитц, Н.Миллер), мінез-құлықтық (А.Басс, А.Бандура, Р.Сирс), социометриялық (Д.Морено, Э.Дженигс, С.Додд, Г.Гурвич), интеракциондық (Д.Мид, Т.Шубутани, Д.Шпигель).

XX ғасырдың бірінші жартысында шетелдік психологиялық зерттеулердің негізгі бағыттарының ішінен дау-дамайлар төмендегіше іріктелді:[1]

- Психоаналитикалық (З.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни, Э.Фромм).
- Социотроптық (У.Мак-Дугалл, С.Сигеле және т.б.).
- Этологиялық (К.Лоренц, Н.Тинберген).
- Топтық динамика теориясы (К.Левин, Д.Креч, Л.Линдсей).
- Фрустрациялық-агрессивтік (Л.Берковитц, Д.Доллард, Н.Миллер).

- Мінез-құлықтық (А.Басс, А.Бандура, Р.Сирс).
- Социометриялық (Д.Морено, Г.Гурвич, Э.Дженигс, О.Додд).
- Интеракционистік (Д.Мид, Т.Шибутани, Д.Шпигель).

Ал біздің еліміздегі дау-дамай психологиясының тарихы жалпы алғанда, орыс халқындағы конфликтологияны қалыптасу тарихымен тығыз байланысты. Сондықтан, дау-дамай психологиясы да өз дамуында конфликтология жүріп өткен кезеңдер мен сатылардан өтті. Төмендегі кестеде конфликтологияның дамып, қалыптасу кезеңі беріледі.

#### Кесте. Дау-дамайлар психологиясының даму тарихы

| р/с | Даму кезеңдері                            | Даму тарихы                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | <b>1-кезең –<br/>1924 жылға<br/>дейін</b> | Бұл кезеңнің ішінде конфликтологиялық идеялар адамдардың шынайы конфликтілердегі мінез-құлық принциптерін, ережелері мен тәсілдерін практикалық білім ретінде туындайды және дамиды. Сондай-ақ, алғашқы тастарға салынған суреттерде адамдарға қатысты түрлі дау-дамайлар бейнеленіп, алғашқы ғылыми білімдер де жинақтала бастайды. |

|  |                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><b>2-кезең – 1924-1990 жж.</b></p>                     | <p>Отандық конфликтология тарихында екінші кезең төрт негізгі этаптан тұрады.</p> <p><b>Бірінші саты</b> - 1924-1934 жж. Ол публикациялардың алғашқы "толқынын" қамтиды. дау-дамай проблемасына байланысты психологтар мен әлеуметтанушылардың алғашқы еңбектері шыға бастайды. 1924 жылы орыс әлеуметтанушылары мен психологтары, дау-дамай проблемасына байланысты алғашқы ресейлік еңбектердің бірінің авторлары П.О. Гриффин мен М.М. Могилевскийдің ғылыми еңбегі жарияланады.</p> <p><b>Екінші саты</b> - 1935-1948 ж.ж. публикациялардың мүлде толығымен жоқтығымен сипатталады. Бұл Ұлы Отан соғысымен және тұтас елдегі жағдаймен байланысты.</p> <p><b>Үшінші саты</b> – 1949-1972 жж. Бұл кезеңде дау-дамай проблемасына байланысты жыл сайын еңбектер жарияланады, алғашқы 25 кандидаттық диссертация қорғалады.</p> <p><b>Төртінші саты</b> - 1973-1989 жж. Бұл этапта 70-ші жылдың екінші жартысында жиналған эмпирикалық материалды теориялық ұғынуға әрекет жасаған психологтардың еңбектері шықты. (Н.В. Крынец, 1976; А.И. Донцов, Т.А.Полозова, 1977). Конфликтіні психологиялық талдаудың түсінікті схемасы ұсынылды (Л.А.Петровская,1977). Бұл кезеңде конфликтологиялық проблемаларды зерттеуге ғалым психологтар Н.В. Гришина, А.А. Ершов, И.В. Пономарев, А.Л. Свенцицкий, В.П.Галицкий, М.П. Крапивин және белсенді түрде қатысты. Психологияда конфликтіні зерттеудің үш бағыты: ұйымдастыру, іс-әрекеттік және тұлғалық – қалыптасуы болды.</p> |
|  | <p><b>3-кезең – 1990 жылдан қазіргі уақыт аралығы</b></p> | <p>Алғашқы пәнаралық зерттеулер пайда болды, конфликтология жеке ғылым болып, ал дау-дамай психологиясы оның жетекші саласы болып бөлініп шыға бастайды. Конфликтілерді зерттеуге және реттеуге байланысты психологиялық орталықтар, топтар құрылады. Бұған А.Л.Анцупов, Н.В.Гришина, Ю.А.Канатаев, М.М.Рыбакова, Б.И.Хасан, А.И.Шителов, В.А.Хащенко, Э.З.Хащенко және т.б. психолог зерттеушілер айтарлықтай еңбек сіңірді.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Дау-дамай себебін анықтауда экономикалық, саяси, әлеуметтік бедел, ұлттық, діни, жас факторына және тағы басқа жағдайларға назар аудару қажет. Қақтығыс әлеуметтік статустар, ұрпақтар арасында, этникалық топтар арасында, әртүрлі діни топтар арасында, әртүрлі мәдениет арасында туындайды [3].

*Дау-дамайдың негізгі себептері:*

1. Биологиялық себептері – инстинкт, дағдарыс;

2. Агрессия, фрустрация;
3. Тұқымқуалаушылық;
4. Мәдениет, статус, тарихқа байланысты.

Дау-дамай өз ішінде үлкен екі түрге бөлінеді: *тұлғааралық және тұлғайшілік қақтығыстар*.

*Тұлғалық қақтығыс* – адамның ішкі дүниесінде көрініс беретін психологиялық қақтығыстар ішіндегі ең күрделісі. Бірде-бір тұлғашілік қақтығысқа түспеген адамды кездестіру мүмкін емес. Қақтығыстың бұл түрімен адам үнемі кездеседі. Тұлғалық қақтығыстың конструктивті мінездемелері тұлға дамуына қажет құбылыс болып саналады. Алайда деструктивті тұлғалық қақтығыстардың тұлға үшін өте үлкен қаупі бар, олар стресске әкелетін ауыр бастан кешірулерден бастап, ең соңында суицидке әкеліп соғады. Сондықтан да әрбір адам тұлғалық қақтығыстың негізін, пайда болу себептерін, шешу жолдарын білу шарт. Тұлғалық қақтығыс – тұлғаның ішкі психикалық дүниесінде болатын, қарама-қарсы бағытталған мотивтер арасындағы қақтығыс (қажеттіліктер, қызығушылықтар, құндылықтар, мақсаттар). Тұлғалық қақтығыстар көріну барысында бірнеше ерекшеліктерге ие болады:

1. Қақтығыс құрылымының ерекшелігі. Бұл жерде қақтығыстық қатынастардың субъектісі болатын жеке адам мен адамдар тобы болмайды.

2. Қақтығыстың көріну және өту формасының спецификасы. Мұндай қақтығыс ауыр бастан кешірулер формасында өтеді. Ол спецификалық жағдайлармен қатар жүреді: қорқыныш, депрессия, стресс. Тұлғалық қақтығыс жиі неврозға айналады.

3. Латенттілік. Тұлғалық қақтығысты үнемі аңғарып отыру қиын. Кей кездері адам өзі қақтығыс жағдайында жүргенін байқамай қалады немесе қақтығыстық жағдайда жүргенін эйфориялық көңіл-күймен немесе белсенді іс-әрекетпен жасыруы мүмкін.

*Тұлғайшілік қақтығыстардың негізгі психологиялық концепциялары:*

Зигмунд Фрейдтің (1856-1939) көзқарасындағы тұлғайшілік қақтығыс мәселесі: З.Фрейд бойынша, адам өз табиғатынан қақтығысқа бейім келеді. Адамда туғаннан бастап оның мінез-құлқын анықтайтын екі қарама-қарсы инстинкт күресумен болады. Бұл инстинктерге: эрос (сексуалды, өзін-өзі сақтап қалу, өмір инстинктері) және танатос (өлім, агрессия, деструкция, бұзу инстинктері) жатады. Тұлғайшілік қақтығыс эрос пен танатостың өмір бойғы күресінің нәтижесі болып табылады. З.Фрейд бойынша бұл күрес адам сезімінің амбиваленттілігінде, олардың қарама-қайшылығында көрініс береді. Сезімдердің амбиваленттілігі әлеуметтік тұрмыстың қарама-қайшылығында күшейіп, қақтығыс жағдайына дейін жетеді [3].

Адамның қақтығыстық табиғаты З.Фрейдтің тұлға құрылымына байланысты көзқарасында нақты және толық көрсетіледі. З.Фрейд бойынша адамның ішкі дүниесі үш инстанциядан тұрады: Ол (Id), “Мен” (Ego), және Жоғарғы-Мен (Super-Ego).

“Ол” - бұл бірінші туысымен берілетін, басында иррационалды және қанағат алу принципіне бағынады. Ол санасыз импульстар мен реакцияларда болатын санасыз тілектер мен құмарлықтарда көрінеді.

“Мен” - реалды принципке бағытталған саналы инстанция. Иррационалды, санасыз “Ол” импульстарын “Мен” инстанциясы реалды принцип талаптарына әкеледі.

“Жоғарғы-Мен” - бұл “цензуралы” инстанция, реалды принципке бағытталған, әлеуметтік орта тұлғаға қоятын әлеуметтік нормамен, құндылықтармен, талаптармен шартталады. Тұлғаның негізгі ішкі қарама-қайшылығы «Ол», «Мен», «Жоғарғы-Мен» арасында қалыптасады және “Мен” инстанциясын бақылап, шешеді. Егер “Мен” инстанциясы “Ол” мен “Жоғарғы-Мен” арасындағы қарама-қайшылықты шеше алмаса, саналы инстанцияда тұлғаишілік қақтығысты тудыратын терең бастан кешірулер пайда болады. З.Фрейд өз теориясында тұлғаишілік қақтығыстың себебін ашып қана қоймай, одан қорғаныс механизмдерін ашып көрсетті. Мұндай қорғаныстың негізгі механизмі: сублимация, адамның сексуалды энергиясын оның басқа іс-әрекет түрлеріне алмастыру.

А.Адлердің (1870-1937) толымсыздық кешен теориясы. А.Адлер көзқарасы бойынша, тұлға мінезінің қалыптасуы адам өмірінің бірінші бес жылдығында қалыптасады. Осы кезеңде қолайсыз факторлардың әсері болса, адамда толымсыздық кешені болады. Аяғында бұл кешен тұлғаның мінез-құлқына, оның белсенділігіне, ойлау образына өз әсерін тигізеді. А.Адлер бойынша, тұлғаишілік дау-дамай осылай анықталады[4].

А.Адлер тұлғаишілік қақтығыстардың қалыптасу механизмдерімен бірге, мұндай қақтығысты шешу жолдарын да көрсетті. (толымсыздық кешенін компенсациялау). Мұндай жолдың екеуін көрсетеді: біріншіден, әлеуметтік сезімді, әлеуметтік қызығушылықты дамыту. Дамыған “әлеуметтік сезім” қызықты жұмыста, қалыпты тұлғааралық қатынаста көрінеді. Адамда “дамымаған әлеуметтік сезім” қалыптасуы да мүмкін, ол әртүрлі негативті формада көрініс береді: қылмыс жасау, нашақорлық, ішімдікке салыну. Екіншіден, өз қабілеттіліктерін стимулдау. Бұл үш формада көрініс береді:

1. Адекватты компенсация;
2. Жоғарғы компенсация – эгоистік сипаты бар қабілеттіліктің біреуін гипертрофты дамыту;
3. Минималды компенсация – толымсыздық кешені субъектен тыс аурумен, пайда болған жағдаймен немесе өзге факторлармен компенсацияланады.

Карл Юнгтің (1875-1961) экстриверттілік және интроверттілік туралы білімі. К.Юнг бойынша, тұлғаишілік қақтығыс тұлғаның өзінің бағдарлауынан пайда болады. Ол 1921 жылы жарық көрген “Психологиялық типтер” кітабында тұлға типологияларын берді. Тұлға психологиясын К.Юнг төрт түрін бөліп берді: ойлау, түйсіну, сезім және интуиция [5]. Психиканың әрбір функциясы екі бағытта көрінеді: экстриверттілік және интроверттілік. Осыдан шығып, К.Юнг тұлғаның сегіз типін анықтады: ойлаушы-экстриверт, ойлаушы-интроверт,

түйсінүші-экстрроверт, түйсінүші-интроверт, эмоционалды-экстрроверт, эмоционалды-интроверт, интуитивті-экстрроверт, интуитивті-интроверт.

К.Юнгтің типологиясында ең негізгісі – экстрроверттілікке немесе интроверттілікке бағытталу. Бұл тұлғашылық қақтығыста көрініс беретін бағдарды анықтайды. Экстрроверт сыртқы ортаға бағдарланады. Ол өз ішкі дүниесін сыртқы дүниемен байланыстырып құрайды. Интроверт үшін сыртқы ортаның заңдары мен ережелері емес, өз ішкі дүниесінің бастан кешірулері маңызды. Экстрроверт интровертке қарағанда тұлғашылық қақтығысқа жиі түседі [6]

Н.Қ. Тоқсанбаева қарым - қатынасқа не нәрсе ықпал етеді және не нәрсе бөгет жасайтындығы жайлы былай деген: «Адамдар арасындағы түсініспеушіліктің себептері әр түрлі болуы мүмкін: саяси, діни көзқарастар, дүниетаным, психологиялық ерекшеліктер, ең негізгі себеп - сұхбаттасушыны тыңдай білу. Егер адам өзге адамды зер салып тыңдаса, ол адам тәрбиелі, сөйлеушінің мәселесін түсініп, оған өз ойларын дұрыс жеткізуге көмектеседі деген сөз» [7].

Қарым-қатынастың тікелей түрінде ол еліктеу мен көндіруді қарастырады, еліктеуге адамның өзара индукциялық және зерттеулік механизмі арқылы тұлғалық өсуге тән факторлық рөлді жатқызды, ал көндіруді психикалық жағдайды бір адамнан басқа адамға еріктің қатысуынсыз санасыз түрде берілу процесі сияқты қарастырады. Ол көндіру рөліндегі лидерлердің жалпы қозғалыста және біріккен адамдардың қоғамдық ойларының механизміндегі өзара әрекетінің мәніне көңіл аударды. Оның ойынша, «адамдардың белгілі бір эмоциялық жағдайларды жұқтыруы, оларды логикалық ақылға көндіруден әлдеқайда жылдам, әрі эффективті болады». [8]

Соныме қорыта келе, психологиялық көзқарас тұрғысынан қарасақ дау-дамай – бұл адамның қоғамдық байланыста қалыптасатын, психикалық дамуында жүретін қосымша организм. Кез-келген қақтығыс әлеуметтік қиыншылық ретінде, тәрбиенің шарты мен тағы басқа да реттерін де сипаттайтын белгілермен бірге өмірдің бар қажеттіліктерінен туындайтын шарт болып табылады.

Психологияда дау-дамай – бұл көңіл-күй, ой-пікір, сезім, алаңдау мен қамқорлық, тұтынушылық жиынтығы дейді. Бұл факторлар қақтығысқа қатысушылар үшін шындық болып табылады да, оларда бұл ең басында ойлаған ой мен олардың санасына, қажеттілігіне, ерік-жігеріне тәуелді.

1. Морено Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об анализ с геитальт-экспериментами (1971) / Пер. Б.Е. Вальинского. – М.: Просвещение, 2003. – 172 с.

2. Мелибурда Е.Я. Я-Ты-Мы. Психологические возможности улучшения общения. – М., 2006.

3. Fisher R.J. Needs Theory, Social Identity and an Eclectic Model of Conflict. Conflict: Human Needs Theory, Ed. by J. Burton. - London, Basingstoke: Macmillan, 2010. - pp. 89-112.

4. Luard E. The globalization of politics: the changed focus of political action in modern world. - L., 2009. - P. VIII.

5. Мясницев В.Н. Психология отношений. – М. – Воронеж, 2011.



6. Bar-Tal D. *Causes and Consequences of Delegitimization: Models of Conflict and Ethnocentrism. Journal of Social Issues, 1990, 46, 1, 65-81.*

7. Тоқсанбаева Н.Қ. Қарым-қатынас жағдайындағы ойлау процесінің ерекшеліктері // Қазақстан Республикасы Конституциясы және өркениеті, Ғылыми конференция материалдары. - Алматы, 2012. – 181 б.

8. Рыбакова М.М. *Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе.* - М.: Прогресс, 2008.

УДК 159.9:355

## ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.Алиев, О.А. Наубаев –

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті  
магистранттары*

### Түйіндеме

Мақалада әскери қызметкерлердің қарым-қатынасының психологиялық ерекшеліктері талданады. Әскер (араб сөзінен әскер, ал парсы сөзінен ләшкәр), яғни мағынасы мелекеттің Қарулы Күштері, армия немесе оның бөлігі деген мағынаны білдіреді. Әскери адамдардың тұлғалық қасиеттері, өзге мамандар мен түрлі қызмет атқаратын адамдардан айырмашылығы мынадай қасиеттерімен ерекшеленеді: әскерилердің басқа субъектілерге оларға сүйіспеншілігі мен жанашырлық көзқарасы; әскерилердің ұстамдылығы мен байсалдылығы; мінез-құлқын, сезім күйін билеу алуы және т.б. баяндалады.

**Тірек сөздер:** *әскери, әскери жарғы, патриотизм, әскери тұлға, психикалық тұрғы, қарым-қатынас*

### Аннотация

В данной статье рассматриваются психологические особенности общения военного человека. Армия (от персидского слова - ләшкәр) - это вооруженные силы страны или его часть. Военный человек отличается от других людей работающих по другим специальностям следующими личностными качествами: военные относятся к другим субъектам с преданностью и заботой, они очень сдержанные и спокойные, умеют управлять чувствами и характером.

**Ключевые слова:** *военный, военный устав, патриотизм, военный человек, психическая сторона, общение.*

### Abstract

This article discusses the psychological characteristics of communication of military man. Army (from the Persian word lәshkәр) is armed silica country or a part. Military man is different from other people working in other specialties by the following personal qualities: the military relate to others with devotion and care, they are very discreet and quiet, able to control the feelings and character.

**Keywords:** *military, military regulations, patriotism, military man, mental aspect, communication.*

Әскер (араб сөзінен - әскер, ал парсы сөзінен - ләшкәр), яғни мағынасы мелекеттің Қарулы Күштері, армия немесе оның бөлігі деген мағынаны білдіреді. Қазақ халқында әскердің түріне, құрамына және еркшелігіне байланысты: атты әскер, жаяу әскер, ондық, жүздік, мыңдық, түмен, жасақ, қосын, қол, лек, аламан, оң қанат, сол қанат, шеру, сап, тағы басқа дәстүрлі әскери атаулар қолданған. Сондай-ақ әскердің сарбаз, жауынгер мағынасының батыр (баһадүр) аламан, сыпай (сипах), шора, шерік, жас ауыл, сарбаз, жауынгер т.б. жарыспалы атулар болған. Ал дәстүрлі әскери лауазымдар: он басы, жүз басы, жүзбегі, мыңбасы, түменбасы, түменбегі, аға, (аға батыр), тархан, қолбасы. Батырбасы, сардар, бек, беглербегі, әмір, әмір-әл-умара т.б. деп аталған.

Бүгінгі күні жеке тұлғаны Қазақстандық патриотизм мен отансүйгіштік рухта тәрбиелеу барысында Қазақстанның білім және ғылым қызметкерлерінің II съезінде еліміздің Президенті Н.Ә. Назарбаев: «Қазақстанның отаншылдық сезімін тәрбиелеу білім берудің мектепке дейінгі жүйесінен жоғары оқу орындарына дейінгі орталықтарда, барлық ұйымдарда көкейкесті болып табылады. Балаларды Отанды, туған жерді, өзінің халқын сүюге тәрбиелеу – мұғалімнің аса маңызды, аса жауапты да қадірменді парызы»- деген сөзіне үнілсек, онда Қазақстан мемлекетінің егемен ел болып қалыптасып, дербес мемлекет болуы және өркендеп гүлденуі ұлттық біртектілікті сақтаудан басталады[1].

Оның басты құндылықтары – ана тілі, ұлттық рух, діни наным сенімдермен тығыз байланысты. Қазақ халқы – рухани зор байлықтың мұрагері.

Қазақ тарихын зерделеу барысында олардың табиғаты, әлеуметтік жағдайына, тұрмыс-тіршілігіне байланысты патриот халық екенін айқын аңғаруға болады. Бұны қазақтың тұңғыш ғалымдарының бірі Ш.Уалиханов жақсы зерттеген және өзінің патриоттық сезімін : «Менің патриоттық сезімім ірбіт сандығындай (матрешка сияқты бір сандықтың ішінде бір сандық, оның ішінде тағы бір сандық) мен ең алдымен өз отбасымды, туған-туыстарымды қадірлеймін, одан соң ауыл аймақ, ел-жұртым, руластарымды, одан соң халқымды, одан соң Сібір орыстары, Ресей жұртын қадірлеймін», - деген екен. Бұл тұжырымнан патриотизм отбасынан бастау алып әулет, тумаластарға деген сүйіспеншіліктен барып халыққа деген махаббат және сол кездегі алдыңғы қатарлы елдердің бірі Ресейді атап көрсетуі де патриотизмнің халықаралық мәдени қатынастардың да негізі екенін көрсетеді.

Қазақ совет энциклопедиясында «патриотизм» - дегеніміз (грек patriotes - отандас, patrio - Отан, туған жер) отанға деген сүйіспеншілік. Бойындағы күш қуаты мен білімін Отан игілігі мен мүддесіне жұмсау, туған жерін, ана тілін, елдің әдет-ғұрпы мен дәстүрін құрмет тұту сияқты патриотизм элементтері ерте заманнан қалыптаса бастайды, - деп көрсеткен [2].

Педагогикалық сөздікте «...патриотизм өз халқына, Отанға деген сүйіспеншілік ... пролетарлық интернационализммен берік байланысқан» - деп көрсетілген.

Ю.К. Бабанскийдің «Педагогика оқулығында «патриотизм ...(грек тілінен аударғанда – Отан) әдетте Отанға сүйіспеншілік деп аталатын, нақты бір әрекет бейнесінде және қоғамдық сезімдердің күрделі жиынтығында көрініс бөсетін, балаларының Отан-Анаға деген көзқарасын сипаттайтын қоғамдық және адмгершілік принцип», - деп көрсетілген.

Қазақ халқының батыр ұлы Бауыржан Момышұлының өнегелі өмірі бір төбе. Жазушының көптеген еңбектерінің ішінен «Соғыс психологиясы» атты шығармасын ерекше атап өтеміз. Өйткені, мұнда патриотизм және оған тәрбиелеу халқында өрелі пікірлер бар. Ол патриотизм туралы айтудан бұрын оның келіп шығу тегіне үңіледі, ұлттық мақтаныш дегеніміз «белгілі бір ұлт адамының жеке мақтаныш сезімі, ...өз ұлтын сыйламаса және оны мақтан тұтпаса, ол барып тұрған арамза, «Отансыз қаңғыбас» дей келе ұлттық рух тамаша қасиеттерге ие, адамдар ғана Отандастарының алдындағы өз халқының және ең алдымен халықтардың бауырластығы алдындағы өз борышын терң де жоғары сезінеді. Адамның жеке психологиясының әскери қызметтегі маңызын аша келіп, Б.Момышұлы: «патриотизм – Отанға деген сүйіспеншілік. Жеке адамның аман саулығы, қоғамдық, мемлекеттік қауіпсіздікке тікелей байланыстылығын, өзінің мемлекетке тәуелді екенді сезіну, мемлекетті нығайту дегеніміз жеке адамды күшейту екенін мойындау; қысқасын айықанда, патриотизм дегеніміз мемлекет деген ұғымды оны жеке адамның барлық жағынан өткені мен бүгінгі күнімен және болашағымен қарым-қатынасын біріктіреді», - деп терең, жан-жақты анықтама берген. Қаһарман жазушы біз іздеп отырған «ұлттық патриотизм», «қазақстандық патриотизм» ұғымдарына философиялық анықтама беруге ұмтылған. Ол «ұлттық патриотизм – бұл ұлттың ішіндегі жеке адамның асыл белгісі мен қасиеті - өз халқына деген сүйіспеншілігі, өз халқымен қан жағынан да және шыққан тегі, территориясы, тілі, тұрмыс-тіршілігі, мінез-құлқы, психологиялық және этнографиялық ерекшеліктері, қалыптасқан тарихи дәстүрлері жағынан да әбден айқын, әрі дербес басқа қасиеттері және ерекшеліктерімен де байланысты».

Соныменн Б.Момышұлының анықтамасы бойынша ұлттық патриотизм мыналардан тұрады: өз халқына сүйіспеншілік, өз халқымен қан жағынан байланысын сезіну, шыққан тегін сезіну, тұрып жатқан өлкесі, ана тілі, тұрмыс-тіршілігі, мінез-құлқы, тарихи дәстүрі, психологиялық ерекшелігін сақтап, дамытуға, оны өз ұрпақтарына өткізіп беруге бейімділік. Осыдан барып, патриотизмге отбасынан бастау проблемасы келіп шығады. Бұл Кеңес Одағы кезінде де, бүгін де әлі зерттеліп зерделенбегені анық[3].

Әскери Қызмет - Мемлекеттің Қарулы Күштер жүйесінде атқарылатын қызмет, бірқатар мемлекеттерде, оның ішінде Қазақстанда Әскери қызмет азаматтардың өз елі алдында қасиетті парызы саналады. Жалдамалы және шарт жасау арқылы белгіленетін Әскери қызметтің мерзімі, өтелетін орны, міндеті, т.б. жағдайлары шартта көрсетіліп, белгіленген тәртіппен екі жақты қарастырылады. Қазақстанда Әскери қызметті өтеу тәртібі Қазақстан Республикасының Конституциясында, "Жалпыға бірдей әскери міндеттілік және әскери қызмет туралы " заңда (1993 ж. 19 қаңтар) және осы заңға Қазақстан Республикасы

Барлық әскери қызметшілер мен қызметкерлер заңда және әскери жарғыда белгіленген тәртіп пен ережені бұлжытпай дәл сақтауға, ал командирлер мен бастықтар әскери бөлімдерде әрдайым қатаң әскери тәртіп болуын қадағалауға тиіс, өйткені ол әскеридің жауынгерлік қабілеті мен дайындығының жоғарғы дәрежеде болуын қамтамасыз ететін негізгі шарттың бірі. Әрбір әскери адам әскери антты қабылдағаннан кейін әскери тәртіпті бұзғаны үшін жауап береді [4, 9 б.].

Әскери жарғы - әскери қызметті өтеу тәртібін белгілейтін және соғыс жағдайында әскери құрамалар мен әскери бөлімдердің бір-бірімен өзара іс-қимылдарын үйлестіру ретін анықтайтын ережелердің жиынтығы. Әскери жарғы әскери қызметшілер үшін бұлжытпай орындауға тиіс заң болып табылады. Арнаулы мақсатына қарай жауынгерлік Әскери жарғы және жалпыәскерлік Әскери жарғы болып бөлінеді. Жалпы әскерлік Әскери 16 жарғылар Қарулы Күштер түрлерінің бәріне ортақ ережелерді, әскери қызметті өтеу тәртібін, әскери қызметкерлердің міндеттері мен құқығын анықтайды [5, 2 б.].

Әскери жаттығу - әскери құрамалардың, бөлімшелердің, басқару органдарының және арнаулы әскерледің жауынгерлік дайындықтарын тексерудің негізгі тәсілі. Әскер түрлерінің әзірлігін, ұрыс жүргізу және басқару, өзара байланыста қимыл жасау тәсілдерін байқау және жетілдіру мақсатын көздейді. Әскери жаттығу ауқымына байланысты стратегиялық Әскери жаттығу, шұғыл.

Әскери марапаттар - әскери наградалар - әскери қызметшілер, әскери бөлімдер, құрамалар, бірлестіктер, әскери оқу орындары және әскери мекемелерге бейбітшілік кезінде сіңірген ерекше қызметтері немесе соғыс уақытындағы ерлік істері үшін берілетін мемлекеттік ордендер, медальдар, т.б. сый-сыйапаттық белгілер. Ертеде әскери ерліктер үшін алтын және күміс білезіктер, сақина, мойынға тағатын алқа және бойтұмарлар, медаль- теңгелер берілген. 14-16 ғасырларда көптеген мемлекеттерде ордендер мен медальдар жасала бастады. Қазақстан Республикасының негізгі Әскери марапаттары 1995 жылы бекітілді. Олар "Айбын", "Даңқ" ордендері, "Жауынгерлік ерлігі үшін" медалі, т.б. Әскери марапаттарға сонымен бірге ескерткіш тулар, мерейтойлық құрметті белгілер, Қазақстан Республикасы Қорғаныс және Ішкі істер министрліктерінің ауыспалы байрағы, бәсіре қару, өңірлік белгілер, құрмет грамоталары мен дипломдар, т.б. жатады.

Әскери округ - әскери әкімшілік - территориялық бөлік. Оның құрамына әскери құрамалар, әскери бөлімдер, әскери оқу орындары және әртүрлі жергілікті әскери мекемелер кіреді. Ел территориясын Әскери округтарға бөлу Қарулы Күштердің құрылымын тиімді ұйымдастыру мақсатында жүзеге асырылады. Әскери округтар, әдетте, шекараға жақын жерде, сондай-ақ ішкі аймақтарда да құрылады. Олар, негізінен, басқармалары орналасқан қала атымен немесе жергілікті жер атауымен аталады, ал кейде нөмірленеді. 1983-1989 жылы КСРО-да 16 Әскери округ болды. Оларға Әскери қолбасшылары басшылық етті. Соның бірі - Орта Азия Әскери округі негізінде Қазақстан Республикасының Қарулы Күштері құрылды (1992) [6, 11 б.].

Қазіргі өмірде, соның ішінде біздің елде де, әскери қызметкерлерде өз елінде және шетелде қонфликтілі жағдайларға қатысқандықтан, психогендік бұзылулардың даму қаупі жоғарғы орын алады. Ол олардың өмірге бойы сақталуы мен көрініс беруінен көрінеді. Жарақаттан кейінгі стресс күйі АҚШ-та Вьетнам соғысынан кейін пайда болды. Шарттар бойынша өмір сүру, соғыстағы өлімнен деген қорқыныш, өмірлік тұлғалық мүмкіншіліктердің бұлыңғыр болуы кезкелген әскери адамның психологиялық жағдайына әсер етеді. Осылай болды және өмір бойы бола бермек. Бірақ бұған қарсы да әскери адамдарға әлеуметтік-психологиялық маңызды факторларда бар. Әскери адам - Отанның, шаңырақтың, отбасының қорғаушысы, оның қаруы шындыққа, бостандыққа, тәуелсіздікке бағытталған. Әскери қызмет мүмкіндіктерін саналы сезіну мен оны жүзеге асыру әскери адамдарды талай қиындықтан алып шықты. Оларға қатысты қоғам да таңдаған өмірлік жолына қатысты әлеуметтік маңыздылықты алып берді. Басқаша айтатын болсақ, психогенді жағдайда Әскери адам кезкелген күні өлім қаупінің алдында тұрады, ал қарапайым тұрғынға мұндай қауіп төне бермейді.

Соңғы кездері әскерде қалыптасқан жағдайлар көптеген адамдарда психогенді психикалық бұзылыстардың қалыптасуына алып келді. Олардың туындауына - әскерге дейінгі шақырыс кезінде дайындықтың өткізілмеуі, тұрғындардың денсаулығының жалпы деңгейінің төмендеп кетуі, дұрыс тамақтанбау, әскери дайындықтың материалды-техникалық базасының толық қамтамасыз етілмеуі әсер етеді.

Мысалы Алматы қаласындағы әскери округке шақырылған жасөспірімдердің 42,8 пайызының психогендік бұзылыстары болған.

Тағы бір қызықты мәлімет, қонфликтілі аймақтарда қызмет еткен әскери адамдарға қарағанда офицерлерде бұл көрсеткіш төмен болған. Ол жердегі әскери адамдардың психогенді бұзылыстары тіпті 70 пайызға дейін жеткен. Ал керісінше реактивті психоздар қарапайым әскери жауынгерлерде төмен көрсеткіштерді көрсетсе (барлық психогендік аурулардың 2-3 пайызын ғана құрайды), офицерлер арасында бұл көрсеткіш біршама жоғары (9 пайызға дейін жетеді).

Спецификалық және спецификалық емес факторлардан туындаған "әскери психикалық жарақаттар" ауруға дейінгі деңгейде (ситуативті психологиялық реакциялар, агрессивті мінез-құлық) және психикалық емес патологиялық бұзылыстардан (өте күрделі аффективті, невротикалық және патоерекшеліктік реакция) көрінеді.

Қазіргі кезде әлемнің барлық елдерінде әскери адамдарды соғыс қимылдарына жіберместен бұрын моральды-психологиялық дайындап алу қолға алынуда. Бұл жөнінен АҚШ озық тұр, көптеген мамандар АҚШ әскерилерінің арнайы дайындығы мен психологиялық көңіл-күйі жоғары деңгейде екенін атап өтуде. Көптеген соғыс қимылдарына қатысқан американдың әскерилердің мінез-құлқы көрсеткендей, АҚШ әскерилері қазіргі заман талабына сай барлық қажеттіліктерді игергені байқалып тұр.

## Әскери тұлғаны психикалық тұрғыдан көрсете білу

|                                                                        |                              |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Әскери адамның тұлғалық ерекшеліктерін психологиялық тұрғыдан суреттеу |                              |
| <i>Психикалық күй</i>                                                  | <i>Психикалық білім</i>      |
| <i>Психикалық процестер</i>                                            | <i>Психикалық құрылымдар</i> |

Дегенмен де, әскери адамның психологиялық көңіл-күйі мен моральдық жағдайларына негативті тұрғыда әсер ететін бірнеше атап өтетін факторлар бар, олардың қатарына әскери стресстік жағдайдың әскерилер мінез-құлқына әсері мен жалғаса беретін физикалық және психологиялық айыртпалықтардың пайда болуын айтуға болады.

Ал тәуелсіздікті жариялау бар да, оны қорғап нығайту, баянды ету бар. Бұл соңғылары мәселенің қиын да жауапты жағы. Жеке мемлекет құру түгілі, жеке отау тігудің де қаншалықты машақаты болатынын біздің халық жақсы біледі. Экономика жағынан түзеліп, халыққа қажетті материалдық игілікті өндіруді жолға қоймай тұрып, елдің дербестігін, бостандығын нығайта алмаймыз. Қорғаныссыз мемлекет болмайды. Елде оның шекарасын, байлығын, халқының қауіпсіздігін қорғайтын, уақыт талабына сай құрылған әскери жасақтары, осы заманғы армиясы болуы қажет. Тәуелсіз дербес мемлекеттің дамуының негізгі алғы шартының бір буыны да осы. Бұл ішкі және сыртқы саясат мәселесінің де шешуші бір саласы, дербес саясатты жүзеге асырудың, халық бірлігін сақтаудың да қуатты тірегі.

Американдық әлеуметтік психологияда интеракционистік бағдар шеңберінде референтті топтарды зерттеу 1940 жылдардан басталған. Референтті топтар мәселелерін талқылауда алғашқылар ретінде Т.Хаймен, Т.Ньюком, М.Шериф, Р.Мертон, Т.Келли, Т.Шибутани және т.б. зерттеушілерді атауға болады. Олардың жұмыстарының нәтижесі бойынша референтті топ теориясы белгілі деңгейде танымал болды.

Қарым-қатынас процесінде жеке адамның дамуына бөгет жасайтын әлеуметтік психологиялық факторларды (бұйығылық, ұялшақтық, сенімсіздік) меңгеру. Олай болса, тыңдаушылардың тіл табысқыштық деңгейлерін дамытудың маңызы зор болып табылады. Зерттеу жұмысымызда В.Ф.Ряховскийдің «Тіл табысқыштық деңгейін бағалау» тестін алуымыздың басты мақсаты – әсерге шақырылғандармен және әскерге бармаған топтардағы тыңдаушылардың өзара тіл табысқыштық деңгейлері қандай деңгейде екендігін анықтау.

Әскери адамдардың қарым-қатынасқа түсу барысындағы тіл табысқыштық, коммуникативтік іскерлік және коммуникациялық әрекеттерін дамытуда қарым-қатынас психологиясы бойынша арнайы бағдарламаларды тиімді қолданған жағдайда, аталмыш мәселелер бойынша нәтижелердің корреляциялық көрсеткіштерінің едәуір жоғары динамикасына жету мүмкін.

Ғалым Н.Қ. Тоқсанбаева өзінің «Танымдық іс-әрекетке кіріспе» атты оқу құралында «Оқытудың белсенділігі қарым-қатынасқа біріккен диалогтық

танымдық іс-әрекетінде көрінеді және оның дамуы осы іс-әрекеттің мәні мен маңыздылығы негізінде жоғарғы деңгейді көрсетеді» [9,7-б.] деген пікір айтады.

Сонымен қорыта айтқанда, адам мамандығы, жынысы, ұлты бойынша кім болмасын, әрқашанда үш негізгі тіршілік әрекетінің бірлігінде болады - еңбек, таным, қарым-қатынас. Әскери адамдардың тұлғалық қасиеттері, өзге мамандар мен түрлі қызмет атқаратын адамдардан айырмашылығы мынадай қасиеттерімен ерекшеленеді:

әскерилердің басқа субъектілерге оларға сүйіспеншілігі мен жанашырлық көзқарасы;

әскерилердің ұстамдылығы мен байсалдылығы;

мінез-құлқын, сезім күйін билеу алуы және т.б.

Сонымен қатар, әскерилердің әр алуан іс-әрекеттерді орындауға жаттықтырып үйретуі және олармен үйлесімді қарым-қатынас орнатуы - оның ұйымдастырушылық-коммуникативтік қабілетіне байланысты. Әскерилердің коммуникативтік қабілетін дамыту – ынтымақтастыққа жетудің негізі бола отырып, әскери тәртіп беру жүйесінің ең өзекті мәселелерінің бірі ретінде саналады.

1. Самойленко Е.С. Основные направления экспериментального исследования речи в ситуации общения./ Психологический журнал №4,1985. - с. 153-158.

2. Бодалев А.А. Личность и общение. - М., 1983. - 272 с.

3. Михеева С.М. Психологическая совместимость и характер взаимодействия членов группы. - В сб.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. - Краснодар,1978. кн. 2, с. 135-143.

4. Ломов Б.В. Категория общения и деятельности в психологии. – Вопросы философии. – М., 1979, №8. - с. 34-47.

5. Урунбасарова Э.А. Этика преподавателя (учебное пособие). – Алматы: «Бастау», 2003. - 160 с.

6. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied Psychology: An international review. 1997. Vol. 46 (1). - P. 5-34.

7. Bochner S. The Social Psychology of Cross-Cultural Relations // Cultures in Contact / ed. by S.Bochner. - Oxford Pergamon Press, 1982. - P. 5-44.

8. LeVine R.A., Campbell D.T. Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior. - N.Y.: Wiley, 1972. - 384 p.

9. Тоқсанбаева Н.Қ. Оқыту процесі жүйесіндегі танымдық іс-әрекеттің құрылымы. Псих.ғ.к. алу үшін дайынд. дисс. (АлМУ). - Алматы, 2001. - 131. – 66 б.

## **ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ ДАУ-ДАМАЙДЫҢ ПАЙДА БОЛУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**Н.Қ. Тоқсанбаева** – психол. г.д.,

*Әл-Фараби атындағы ҚазақҰУ-нің жалпы және этникалық психология кафедрасының профессоры*

**Б.Аязбаева** – *Әл-Фараби атындағы ҚазақҰУ-нің жалпы және этникалық психология кафедрасының магистрі*

### **Аннотация**

Мақалада жеткіншектердің психикалық дамуы мен қарым-қатынасындағы дау-дамайдың пайда болуының психологиялық ерекшеліктері талданады. Сонымен, дау-дамай дегеніміз өткір эмоциялық күйзелістермен байланысты, қиындықпен шешілетін қарама-қайшылық және дау-дамай диагностикалық және қалыптастырушы тәсіл ретінде – конструктивті және продуктивті қызметті педагогикалық және психологиялық құрылым ретінде қарастырады.

**Тірек сөздер:** жеткіншек, дау-дамай, қарым-қатынас, эмоциялық күйзелістер, конструктивті және продуктивті, латентті, диагностикалық және қалыптастырушы.

### **Аннотация**

В статье рассматриваются психологияческие особенности возникновения конфликтов между подростками и особенности психического развития. Итак, конфликт связан с эмоциональными переживаниями, конфликты решаемые с трудностью рассматриваются в виде диагностического и восстанавливающего метода – конструктивной и продуктивной работы педагогической и психологической структуры.

**Ключевые слова:** молодежь, конфликт, эмоциональные переживания, конструктивный и продуктивный, латентный, диагностический и формирующий .

### **Abstract**

The article discusses the psychological characteristics of conflict between adolescents and especially mental development. Thus, the conflict is associated with emotional distress, conflict is considered due to the difficulty of diagnosis and reducing method - constructive and productive educational and psychological structure.

**Keywords:** youth, conflict, emotional distress, constructive and productive, latent, and diagnostic and regenerative.

Кез келген мемлекеттің стратегиялық мәселесінің бірі өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесі болып саналады. Олар ел алдында пайда болған кез келген мәселені өз бетінше шешуге қабілетті болулары керек. Сондықтан бұл жастағы дамуды зерттеу қарым-қатынастағы конфликтінің ерекшеліктерін түсіндіруге мүмкіндік береді. Бұл тіршілік әрекетінің белсенді субъектісі болуға мүмкіндік беретін қарым-қатынас ерекшеліктері. Сондықтан осы жас кезеңінде оның дамуын зерттеу өзін-өзі басқару процесінің маңызды құрылымы ретінде қарым-қатынас ерекшеліктерін түсінуге мүмкіндік береді.



Қарым-қатынас – адамзат үшін әртүрлі деңгейде, әртүрлі кезеңде қалыптастыруды қажет ететін құбылыс. Тұлғаның жеке бас қасиеттері қарым-қатынас процесінде дамиды.

Жеке тұлғаның барлық адамдық қасиеттері басқа адамдармен қарым-қатынас барысында қалыптасады. Білімді меңгеру, мамандық даярлықтан өту және мамандық шеберлікті шыңдау қарым-қатынас барысында басқалардың тәжірибесін үйренудің нәтижесінде орын алады. Сондықтан қарым-қатынас мәселесін зерттеу психологияда үлкен орын алатын мәселердің бірі болып табылады. XX ғасырдың ортасында дүниенің әр түпкірінде қарым-қатынас мәселесіне арналған зерттеулер шамамен бір уақытта пайда болып тарала бастады. Қарым-қатынас адамдардың өзара әрекеттестік және өзара қатынас жасауының ерекше формасы

Шетел және отандық психологияның бағыты, ең алдымен қарым-қатынас мәселесі екендігі бәрімізге белгілі. Оларды зерттеуде көптеген ғалымдардың еңбектері бар, олар: Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Э.Берн, Г.А. Ковалев, А.А.Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А. Петровская, К.Роджерс, М.Форверг, А.У.Хараш, Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, М.И. Лисина, В.А. Кан-Калик, Ю.П.Тимофеев, Н.Д. Творогова, Ю.Л. Ханин, Е.О. Смирнова және т.б. Аталған ғалымдардың еңбектерінде қарым-қатынас психологиясының жалпы әдіснамалық және теориялық негізі болатын зерттеудің нәтижелері көрсетілген.

Қарым-қатынас мәселесінің мән-мағынасын, тұлға дамуында маңыздылығын, қолданылу аясы туралы қазақстандық психолог ғалымдардың (М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, М.Дулатов, С.М. Жақыпов, Ә.Ж. Алдамұратов, С.Қ. Бердібаева, Х.Т.Шерьязданова, Н.А. Ладзина, Н.Қ. Тоқсанбаева, Ү.А. Уақпаева, С.А.Елеусізова т.б.) да еңбектерінің алатын орны ерекше.

Қазақстандық психология ғылымында адамдардың бірлескен іс-әрекетіндегі өзара әрекет пен қарым-қатынастағы мағына, мотив және мақсат құрылым механизімін зерттеуде С.М. Жақыповтың концепциясы өте маңызды. Жалпы және жасерекшелік психологиядағы қарым-қатынас мәселесін М.М. Мұқанов, Қ.Б. Жарықбаев, С.М. Елеусізова еңбектерінің орны ерекше. Олар әлеуметтік ортаға адамның икемделуіне негіз болатын себептер және факторларды анықтап, қарым-қатынас функциялары мен түрлерін сыныптастырып жүйеге келтірген. Сонымен қатар «Трансактілік талдау», «Социометриялық талдау», «Ұйымдастырушылық және коммуникациялық қабілетті анықтау», «Басқа адамдарға әсерлілікті бағалау» т.с.с. көптеген әдістемелер жасалған. Психодиагностикалық әдістемелердің қалыптасуымен байланысты қазіргі кезде жеке тұлғаның психофизиологиялық ерекшеліктерін, оның қарым-қатынасының қалыптасуын толық және жан-жақты талдап шығуға мүмкіндік туды.

Онтогенездің бастапқы кезеңдерінде қарым-қатынас бала өмірінде аса маңызды функция атқарады. Жеткіншек кезеңнің шектері шамамен балалардың орта мектептің 5-8 сынаптарында оқитын кезеңімен сәйкес келеді де, 11-12 жастан ересекке өту осы кезеңдегі дене, ақыл-ой, адамгершілік, әлеуметтік дамудың барлық жақтарының негізгі мазмұны мен өзіне тән ерекшелігі болып табылады. Жеткіншек кезеңінде адамда жан қуатының сапалық жана құрылым-

дары (жыныс мүшелерінің жетілуі, сана-сезімінің артуы, айналасымен қарым-қатынасының жаңа мазмұнға ие бола бастауы, іс-әрекетінің күрделене түсуі, моральдық–этикалық түсініктер т.б.) қалыптасады. Бұл кезде жеткіншек дербестікке ұмтылып, әсерге берілгіш келеді. Жеткіншек кезінде дұрыс тәрбиеленбесе бала теріс қылықтарға (темекі тарту, ішімдік ішу, дөрекі, әдепсіз болу және т.б.) салынуы мүмкін. Сондықтан, жеткіншек кезеңінде олардың психикалық ерекшеліктерімен санасып, әртүрлі қоғамдық пайдалы жұмысқа (оқу, спорт, еңбек) қатыстырып оқыту керек. Жеткіншектің қарсылығы мен бағынбауының әртүрлі формалары – ересектермен қарым-қатынастарының бұрынғы типін жаңа ересектердің қарым-қатынастарына тән типіне өзгерту амалы.

Жеткіншек кезеңнен бастап адамның болашақ тағдырын бағыттайтын оның басқа адамдарға деген қарым-қатынасы қалыптасады. Есейген сайын оны өзгертуге мүмкіндіктер болып тұрғанына қарамастан, уақыт өткен сайын сол мүмкіндіктерді пайдалану қиынға соғады. Өйткені жас адамға өзгелермен қарым-қатынас орнату, оларға деген көзқарасын қалыптастыруды жоқтан бастауына тура келеді. Ол өзінің мінез-құлқы мен өзге адамдардың мінез-құлқын басқаратын заңдылықтарды білмейді. Оның өзіндік танымы оған керекті ақпаратты толық түрде бере алмайды, жеткіншек өзгелердің жүріс-тұрысында, іс-әрекетінде ненің қажетті, ненің басым екенін, неге көңіл аударып, нені самарқау қабылдауға болатынын біле алмайды. Ол әлі де болса психологиялық қорғаныстың түрлерін білмейді, өзіне психологиялық шабуыл жасалып отырғанын да тани алмайды. Сондықтан да ол ересектер оңай айналып өтетін түрлі арандатушылыққа тез ұрынады.

Мектепте жеткіншек жасындағы оқушылар өмірде жаңа орын алып келе жатқан есею сезімінің негізінде өзіне үлкендердің жасаған қамқорлығын ауырсынып, ата-анасымен, мұғалімдермен қарым-қатынасты теңдік негізінде құрғысы келеді. Психологтар осы ерекшеліктерді ескере отырып әр адамның қарым-қатынасындағы кездесетін қиындықтардан шығу жолдарын анықтауға көмек көрсетуі керек. Сондықтан мектептегі психологиялық қызметтің күрделі міндеттерінің бірі ретінде – оқушылардың жекелік қасиеттерін, таным процестерін зерттеумен қатар олардың көпшілікпен тіл табысуы, ортаға лайықты мінез-құлқын көрсетуі, өз қатарлары және оқытушылармен қарым-қатынас жасау ерекшеліктері зерттеп, осы психодиагностикалық жұмыс нәтижесі бойынша психотүзету жұмыстары ұйымдастырылуы қажет. Осы мәселенің өте күрделі екенін ескере отырып, магистрлік жұмыстың тақырыбын: «Жеткіншектердің қарым-қатынасында конфликтінің туу себептерінің психологиялық ерекшеліктері» - деп анықтадық.

Әлеуметтік конфликтіні зерттеуші, танымал, батыстық Р.Дарендорф оған «объективті («латентті») немесе субъективті («айқын») қарама-қайшылықтар арқылы сипаттауға болатын элементтер арасындағы кез келген қатынас» деген анықтама береді. Яғни, қарама-қайшылықтардың объективті-субъективтілігі, саналы-санасыздығы маңызды емес, дегенмен де «кез келген қатынас» деген түсініксіздеу [1].

«Психологиялық сөздік» конфликтіні «өткір эмоциялық күйзелістермен байланысты, қиындықпен шешілетін қарама-қайшылық» деп анықтайды. Оның тұлғашылық, тұлғааралық және топаралық конфликтілер сияқты формалары бар. Психологиялық конфликтілерді анықтау ары қарай да біздің зейініміздің пәні болмақ, дегенмен де жоғарыда келтірілген пікірлер конфликтінің мазмұны туралы мәселеге жауап бермейді, керісінше, жаңа сұрақтар тудырады: «қиындықпен шешілетін» немесе «өткір күйзелістер» дегендер нені білдіреді? А.Я.Анцупов және А.И. Шипилов келесідей анықтаманы ұсынады: «дау-дамай дегеніміз дау-дамай субъектілерінің қарама-қарсы әрекеттері мен әдетте негативті эмоциялармен жүретін өзара әрекеттерінің үрдісінде пайда болатын қарама-қайшылықтарды шешудің өткір жолдары». Егер қарсы әрекеттер болып, негативті сезімдер болмаса, немесе керісінше негативті эмоциялар болып, қарсы әрекеттер болмаса, онда мұндай ситуациялар конфликтінің алды болып саналады [2].

Кез келген дау-дамай құндылықтардың, мақсаттар мен мотивтердің қайшылықтарын көрсетеді. «Конфликтология» ұғымымен «конфликтолог» ұғымы тығыз байланысты. Конфликтілерді конфликтологтар басқарады.

Б.И. Хасанның айтуынша, мәдени-тарихи психологияның дәстүрінде дау-дамай маңызды орын алғанмен де зерттеу пәні болып табылмайды. Осы терминнің мәдени-тарихи концепцияда пайдаланылуына байланысты үш негізді бөлуге болады.

Дау-дамай диагностикалық және қалыптастырушы тәсіл ретінде – конструктивті және продуктивті қызметті педагогикалық және психологиялық құрылым ретінде қарастырады. Сонымен қатар конфликтінің оқуда жетістікке жетудегі қажеттігін көрсетеді.

Дау-дамай диагностикалық ситуация ретінде – осы контексте ол ерекшеліктер мен заңдылықтарды анықтауда психологияда қолданылатын термин ретінде емес, белгілі бір жетістіктерді тіркеп отыруға мүмкіндік беретін термин ретінде қолданылады.

Дау-дамай үйрету-оқыту ситуацияларының негізі ретінде – мұның позитивті мәні бала үшін оның өзінің мүмкіндіктерін ашып беруінде. Мінез-құлықтың қалыптасқан формасы «қажеттіліктер және мотивтер-нақты объект» байланысына сәйкестігін жоғалтқан кезде балаларда дау-дамай пайда болады.

Б.И. Хасан мәдени-тарихи концепциядағы дау-дамай және оның инструментальді қызметтерін түсіну үшін маңызды болып табылатын бірнеше ойлар қатарын келтіреді/3/.

- дау-дамай бір жағынан, жасқа байланысты қайшылықтар ретінде (Л.С.Выготский) көрсетілсе, екіншіден, үйренудегі шынайы қайшылықтар ретінде (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) көрінеді. Екі қайшылықтар да бала мінез-құлқының табиғи және мәдени формаларының қосындысындағы қозғаушы күш ретінде қарастырылады.

- Конфликтіге деген қатынас жасанды құрылады, яғни оны дамудың міндеттерін шешу үшін міндетті түрде жобалау керек.

- Мәдени-тарихи концепциядағы конфликтінің пәні мінез-құлықтың табиғи және мәдени формаларындағы қарама-қайшылық түріндегі үзіліс болып табылады.

- Конфликтінің табиғаты позитивті, яғни дау-дамай әсіресе балалық шақтағы мәдени дамудың жемісті негізі болып табылады.

- Мәдени-тарихи концепция ішкі конфликтілерді зерттейді.

- Конфликтілерді реттеу мен шешу мінез-құлықты игеру және оны жаңа деңгейде құру (Л.С. Выготский) арқылы жүзеге асады.

Конфликтолог – конфликтіде делдалдық жұмыс шеберлігін меңгерген, конфликтілі ситуацияны конструктивті басқара алатын шебер.

Осы мәселенің ерекше өзектілігіне байланысты қазіргі таңда конфликтология ғылым ретінде өзіне жоғары қызығушылықты тартып отыр.

2. Конфликтінің жағымсыз салдарын жою мен оны конструктивті мақсатта қолдану үшін оның ішкі және сыртқы себептерін анықтап, оның болашақтағы даму жолдарын түсініп, болжай білу керек.

Конфликтілі жағдайды объективті түрде талдау оның құрылымын анықтауға мүмкіндік береді.

*дау-дамай объектісі* – оппонент қызығушылықтарының қайшы қызығушылықтары негізінде пайда болған, оны басқару мен бақылауды қажет ететін мәселелі ситуация;

*дау-дамай субъектісі* – конфликтінің тууына себепші болған конфликтілі тұлға немесе мәселе;

*Оппоненттер* – конфликтіге қатысушылар. Олар жеке тұлғалар, адамдар тобы немесе ұйымдар болуы мүмкін. Конфликтілі ситуацияның субъектілері мен оппоненттері белгілі бір қатынастармен бір-бірімен байланысты. Мұнда оппоненттердің әрқайсысы субъектілерді манипуляциялауға тырысады.

Субъектіні манипуляциялау – тұлға үшін маңызды болып табылатын белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталған жасырын немесе ашық әрекеттер. Мысалы: жауапкершілікті өзге бір адамға бере отырып, одан құтылуға болады. Осылайша субъект пен оппоненттер арасындағы қатынас біріншіден дау-дамай субъектісінің манипуляцияға түсуіне байланысты.

3. Инцидент- конфликтінің пайда болуына себепші болған жағдайлардың , яғни конфликтілі ситуацияның өршіту.

Инцидент оппоненттердің бастамасы бойынша немесе еріктен және объективті, кездейсоқ жағдайлардан пайда болған тілектен тыс пайда болуы мүмкін. Сонымен қатар, конфликтілі ситуациялар да оппоненттердің бастамасы бойынша немесе еріктен және объективті, кездейсоқ жағдайлардан пайда болған тілектен тыс пайда болуы мүмкін. Конфликтілі ситуация мен инцидент белгілі бір мағынада бір-біріне ұқсамайды. Мысалы: конфликтілі ситуация объективті жағдайлармен анықталса, ал инцидент кездейсоқ пайда болуы мүмкін. Сонымен қатар конфликтілі ситуация оппоненттер тарапынан әдейі құрылуы мүмкін, ол қандайда бір мақсатқа жету үшін құрылғанмен де мақсаттың жоқ болуына байланысты жеңіліс тауып , кейде өзіне зиян шектіруі мүмкін. Бұл инцидентке де қатысты.

**Конфликтінің даму динамикасы.** Субъектілер арасындағы конфликтілер дау-дамай пәні, объектісі, инцидент негізінде пайда болады.

Деструктивті манипуляция өзге тұлғаға зиянын тигізу мақсатына бағытталған оппоненттің коммуникативті құралы ретінде дау-дамай субъектісінің агрессиясын үдетеді, және дау-дамай динамикалы деструктивті дами отырып, тағы да тұйық шеңберге өтеді.

Конфликтіні шешу үшін қарым-қатынастағы ортақ қызығушылықтар мен мотивтерді түсінуге тырысу керек. Бұған конструктивті манипуляция және басқару арқылы қол жеткізуге болады.

Конструктивті манипуляция - өзге адамдардың қызығушылықтарына зиян тигізбестен, ортақ мақсатқа жетуге бағытталған ықпалдар мен өзара әрекеттердің коммуникативті жүйесі. Конструктивті манипуляция конфликтіні шешу өнері ретінде конфликтіні басқару шеберлігіне қол жеткізуге мүмкіндік береді /4/.

Деструктивті қарым-қатынасқа негізделген конфликтіде дау-дамай «бағдаршамы» деп аталатын нәрсені қолдануға тура келеді: қызыл – қауіптілікті, агрессияны білдіреді; сары – қарым-қатынастағы түзету технологиясын қолданыңыз; жасыл – конфликтіні конструктивті шешу мүмкіндігі.

Бағдаршамның қызыл белгісінің себептері:

1. Қарама-қайшылықтар – мәселеге деген көзқарастардың, позициялардың әр түрлі болуы.

2. Деструктивті фантазиялар – деструктивті ситуацияда адамда қауіптіліктен, сенімсіздіктен, қамқорсыздықтан мазасыздану мен күдік туындайды. Тіпті негізделмеген қауіптіліктің өзі тітіркену мен агрессияны туындатады.

3. Инцидент – ұқыпсыздық түріндегі кішігірім жағымсыз жағдайлар, оқиғалар. Ол тұлға санасында күмандану тудырады да, қарым-қатынасты анықтаудың көзі, яғни конфликтінің көзі болады.

5. Жалған сөздер эмоциялық күйзеліс пен үздіксіз мазасызданудың көзі болады.

6. Түсініксіз жағдай - қате түсіну серіктестер арасындағы өзара түсініксіздіктің пайда болуына себепші болады да, жалған пікір нәтижесіне айналады.

7. Микроклиматтың диссонансы (эмоциялық күйзеліс) өзара қатынастардың сәйкессіздігінен пайда болып, әрқашан сақ болып жүруге мәжбүрлейді, өз бетімен жүруге мүмкіндік бермейді.

8. Егер дау-дамай негізгі қызығушылықтарға зиянын тигізбеген жағдайда, одан қашу тиімді болып саналады. Мәселеден қашу үнсіздіктен, индифферентті қатынастан, жауап қайтармаудан, демонстративті зейінсіздіктен көрініс береді /5/.

Бағдаршамның сары белгісінің себептері:

1. Дипломатия – достық өзара қатынасты сақтап қалуға бағытталған серіктеске деген дұрыс қатынас. Осыған байланысты конфликтілер көбінесе өздігінен шешімін табады. Дегенмен де дипломатиялық кезінде көптеген өткір мәселелер қаралмай қалады.

Дипломатия конфликтіні қосымша әдістермен шешуде, кері эмоциялардың көрініс бермеуінен көрінеді және мұнда өзара қатынас пайдадан жоғары тұрады.

2. Компромисс - мәселені өзара келісімге келу негізінде шешу. Нәтиже конфликтіге қатысушылардың барлығына бірдей бөлінеді. Сондықтан да ол әрқашан барлығын қанағаттандырады. Уақытша қабылданған шешім болашақтағы стратегияны ойластыруға қызмет етуі де мүмкін. Компромисс тұлғалық позициялар мен нәтижелердің құндылықтарының тең болмауы кезінде конфликтілі ситуациядан шығудың ең дұрыс жолы болып табылмайды. Дегенмен де, уақытша ауызбіршілікке келу – ұзақ мерзімге созылған конфликтілерде ең дұрыс тактика ретінде қабылданады. Өйткені ең маңыздысы - өзара қатынаста жан-жақтылықты көрсету.

Бағдаршамның жасыл белгісінің себептері:

1. Пайда серіктестердің екі жақты пайдасын толық сақтауға мүмкіндік береді. Пайданы алыңыз да оған өзгенің де ие болуына мүмкіндік беріңіз. Немесе жеңіліс тапқан адам – потенциалды жау. Жасырын жау жасамаңыз, ол сізге тигімсіз және қауіпті. Егер екі жақ та жеңіске жетсе, онда нәтиже ұзақ мерзімді.

Серіктестің пайдасы туралы ойланып, өзіңізге зиянын тигізбейтіндей етіп оның қалаулы нәтижесін алуына көмектесу керек. Мүмкін болатын шешімдерді таңдаңыз немесе өз вариантыңызды ұсыныңыз:

- 1) тең бөлу (компромисс)
- 2) пайданың кімге қажетті екендігін талқылау (дипломатия)
- 3) жеребе тастау

Бұл ымыраға келу (компромисс) сериясының стратегиясы, себебі ол бір мезгілде жеңіс пен жеңілістен тұрады. Серіктестердің тілектері мен мотивтерін анықтау және оларды қанағаттандыру орынды. Ол үшін серіктестің стратегиясын есептеп, оның қажеттіліктерін анықтап, өз тілектерімен салыстыру керек. Бұл шешімді конструктивті түрде іздеу үрдісінде іске асады: «Екеуміз де қалағандарымызға қол жеткізу үшін не істеу керектігін ойланайық».

2. Конструктивті нәтижеге қол жеткізу жолдары:

- конфликтінің екі жаққа тиімді болу жолын іздеу: «Мен екі жаққа да пайдалы болғанын қалаймын».

- ординарлы емес шешім табу. Бірлесіп әрекет ету альтернативасын ұсыныңыз.

Дау-дамай сонымен бірге оқу әрекетінде де кездеседі. Жеткіншектік шақтағы қақтығыс барлық уақытқа тән құбылыс. Оқушылар арасындағы ең кең таралған қақтығыс түрі – лидерлікке талас. Бұл жерде екі-үш лидер және олардың топтары арасындағы күресі көрініс береді. Орта мектеп жасында ұлдар тобы мен қыздар тобы қақтығысқа түседі, кей кездері үш-төрт жасөспірімнің бүкіл сыныппен қақтығысы кездеседі. Психологтардың байқауы бойынша, (О.Ситковская, С.Михайлова) лидерлікке деген жол демонстративті мінез-құлықпен, сыншылдықпен, қаталдықпен байланысты болады. Балалық қатігездік – бәріне таныс құбылыс. Әлемдік педагогиканың бір парадоксы – бала үлкен адамға қарағанда мотивацияланбаған қатігездікке бейім болады.

Оқушылардың агрессивті мінез-құлық генезисі тұлғаның әлеуметтенуіндегі дефектілерімен байланысты. Қақтығысқа бейім оқушылар физикалық жәбір көрсетілген жанұяда тәрбиеленетіні дәлелденген (А.Бондура). А.Дживинин, С.Ларсенс бойынша, жазалау – қақтығыстық мінез-құлықтың моделі болып табылады. Жеткіншектердің өзін субъект-лидер-тұлға ретінде танытуы үшін немесе қарсылыққа бағытталған белсенділік, өзара қарым-қатынас пен өзара қарама-қайшылықтың бірі мезетте тууынан болатын құбылысты дау-дамай деп жатамыз. Оның туу себептеріне орай әртүрлі баға беруге болады. «Ер шекіспей, бекіспейді» дегендей, дұрыс шешіліп жатса, арты жақсылыққа да ұласуы мүкін. Сондықтан да отбасында, мектепте, аулада балалар арасында туған конфликтіге педагогикалық тұрғыда көмек беріліп, теріс бағыт алып кетуінен сақтандырған жөн.

Жеткіншектер қақтығысы басқалармен қарым-қатынас негізінде пайда болады. Оқушылар арасындағы қақтығысының қалыптасуы ерекше әсер ететін оқушының өз міндетіне жауапкершілігі, ұжымдағы өз орнын анықтауға ұмтылыс, мұғалімнің немесе ата-ананың алдында жақсы көріну, өзін алда да ұстау, басқаны мүсіркеп қараудан пайда болады.

Психолог ғалым Қ.Б. Жарықбаевтың пікірі бойынша: «Қақтығыстың туу себебі ол топтағы адамдардың ішінде ешкіммен қарым-қатынасқа түсе алмауы, қолдау таппай, біреуі екіншісін түсінбей, топ мүшелері арасындағы көзқарас пен сенім бірге болмай, мүдделері мен мінез бітістерінің қарама-қайшылығы да үйлесімсіздікке себеп болады. Соның салдарынан адамдар арасында қақтығыстар пайда болады» - деген /6/.

Зерттеу нәтижесінде жеткіншектердің қарым-қатынасындағы дау- дамайдың өзіндік ерекшеліктері бары анықталды. Олар, ең алдымен, жеткіншектердің қарым-қатынаста дау-дамайдалды шешудің тиімді емес жолдарын таңдайтындығы. Екіншіден, негізгі ерекшеліктердің бірі мінез акцентуациясы деп қарастырап отырмыз, мінезінде акцентуациясы бар жеткіншектер тиімді емес жолдарын жиірек таңдайды. Дәлірек айтсақ гипертимді, демонстративті және қозғыш типтер дау дамайлы қарым -қатынаста бәсекелестікке, доминаттылыққа, өз дегеніне жетуге, басқалардың ой пікірін елемеу мінез-құлықтарын таңдады.

1. Кан-Калик В.А. *Грамматика общения*. - Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1988. - 68 с.

2. Тоқсанбаева Н.Қ. *Қарым-қатынас жағдайындағы ойлау процесінің ерекшеліктері // Қазақстан Республикасы Конституциясы және өркениеті, Ғылыми конференция материалдары*. - Алматы, 2005. – 181 б.

3. Luard E. *The globalization of politics: the changed focus of political action in modern world*. - L., 1990. - P. VIII.

4. Morgenthau H. *Politics among nations. The struggle for power and peace, 4-th ed.* - N.Y., 1973. - P. 106-144.

5. Pruitt G.D., Rubin J.Z. *Social Conflict. Escalation, Stalemate and Settlement*. - N.Y.: Random House, 1986.

6. Жарықбаев Қ.Б. *Әдеп және жантану. Хрестоматия. Орта мектеп оқушыларына арналған оқу құралы*. – Алматы: Атамұра, 1996. – 224 б.

## БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУІНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ЫҚПАЛЫ

**Х.Т. Наубаева –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің профессоры,  
психол.ғыл.д.*

**З.Табарак –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің магистрі*

### Түйіндеме

Мақалада балалар үйінде тәрбиеленуші жетім ұғымымен қатар кейінгі кезде «Әлеуметтік жетім» ұғымы қолданыста бар. “Әлеуметтік жетімдер” дегеніміз белгілі бір себептерге байланысты ата-аналары құқығынан айырылғандардың балалары және тастанды балалар туралы зерттелген. Әлеуметтік жетімдер балалардың ерекше категориясы. Олардың рухани және адамгершілік құндылықтары, тәртіп мәдениеті туралы түсініктері теріс, себебі олар толық жанұялық тәрбие көрмеген. Сондықтан балалар үйінде тәрбиеленушілердің әлеуметтендіруіне қарым-қатынастың ықпалы қажеттілігі қаралған.

**Тірек сөздер;** *әлеуметтендіру, балалар үйінде тәрбиеленуші, жетім (жетімдік), әлеуметтік жетім, қоғамға бейімдеу*

### Аннотация

В статье рассматриваются понятия воспитанник детского дома, сирота и «социальная сирота». «Социальная сирота» - это дети лишенных прав родителей по определенным причинам и брошенные дети. Социальные сироты особая категория детей. У таких детей понятия о духовности и нравственности, ценности и поведения очень отрицательные, потому что они не имели возможность воспитываться в полноценных семьях. В статье рассматриваются влияния общения на социализацию сирот.

**Ключевые слова:** *социализация, воспитанный в детском доме, сирота, социальный сирота, адаптация к обществу.*

### Abstract

The article examines the concepts of the orphanage, orphan and "social orphans". "Social orphans" - children deprived of parental rights for certain reasons and abandoned children. Special category of social orphans children. In these children the concept of spirituality and morality, values and behavior is very negative because they did not have the opportunity to be brought up in full families. The article examines the impact of communication on the socialization of orphans.

**Keywords:** *socialization, brought up in an orphanage, orphan, orphan social adaptation to society.*

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Жетім балаларды, ата – ананың қамқорынсыз қалған балаларды белгіленген тәртіппен мемлекеттік қамтамасыз етуді, оларды міндетті жұмысқа орналастыруды және тұрғын



үймен қамтамасыз етуді жүзеге асырады» деп атап көрсеткендей-ақ, осыған байланысты жетімдер мәселесі және оларға білім беру тәрбиелеу үдерісі, сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз ету, тек арнайы педагогикада ғана емес жалпы педагогика, психология, әлеуметтану, әлеуметтік педагогика және тағы басқа ғылымдардың ғылыми білім саласында көкейтесті болып отыр. Бұл жағдайда аталмыш балалар тобы психологтар мен педагогтар, дәрігерлердің зерттеу нысанына айналуға.

Біздің Қазақстанда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық және саясаттағы өзгерістер отбасында қарама-қайшылықтар туғызады. Осы өзгерістердің болуынан жетім балалар мен ата-ана қамқорынсыз қалған балалар саны артуға. Бұл мәселелерді шешу үшін жетім балалар мен ата-ана қамқорынсыз қалған балалардың жеке тұлғалық қасиетін дамыту үшін, ең әуелі олардың әлеуметтік жағдайларын жақсартуымыз қажет.

“Әлеуметтендіру” ұғымы алғашқы рет өткен ғасырдың орта шенінде американдық психология мектебі өкілдерінің еңбектерінде қолданыла бастады. Сондықтан да болар бұл ұғымды ғылымға ендірушілердің алдыңғы санатында американдық психолог ғалымдар А.Бондураның, Д.Доллэрдтің, Дж.Кольманның, А.Парктің, В.Уолтерстің және басқалардың аттары атала бастады. Жетім балаларды әлеуметтендіруді біз арнайы схема арқылы талдап көрсетуімізге болады. «Әлеуметтену» (латын сөзінен шыққан «socialis» - қоғамдық) – тұлғаның қалыптасу үрдісі, индивидтің тілді меңгеруі, әлеуметтік құндылықтар, тәжірибе және т.б. Э.Дюркгейм әлеуметтену процесін қарастырып, оның белсенді бастамасы қоғамға тән, сол себепті ол әлеуметтену субъектісі болады деген. Сондықтан қоғам адамды «өз үлгісіне салып» қалыптастыруға талпынады. А.В. Мудриктің тұжырымдауы бойынша, әлеуметтену балалардың көптеген жағдайлар мен байланысының стихиялық немесе бағдарлы қарым-қатынасына тәуелді болады [1].

Біздің ойымызша әлеуметтендірудің бірнеше түрі болады, мысалға әртүрлі қозғалыстар соның ішінде балалар арасындағы қозғалысының орны ерекше ұйымдастырылған, әлеуметтік-педагогикалық құбылыс. Мұндай жетім балалардың қоғамға әлеуметтенуіне келер болсақ, алдымен бұл ұғымның туындалуына тоқталу қажет. “Әлеуметтендіру” ұғымы алғашқы рет өткен ғасырдың орта шенінде американдық психология мектебі өкілдерінің еңбектерінде қолданыла бастады. Сондықтан да болар бұл ұғымды ғылымға еңгізушілердің алдыңғы санатында америкадық психолог ғалымдар А.Бондураның, Д.Доллэрдтің, Дж. Кольманның, А.Парктің, В.Уолтерстің және басқалардың аттары атала бастады [2].

Эмиль Дюркгейм әлеуметтену процесін қарастырып, оның белсенді бастамасы қоғамға тән, сол себепті ол әлеуметтенудің субъектісі болады дейді. Сондықтан қоғам адамды «өз үлгісіне салып» қалыптастыруға талпынады. Адам әлеуметтену процесіндегі қоғамдағы орнын білдіреді. Э.Дюркгейм әлеуметтік қоғамды, әлеуметтендіруші күш объектісі ретінде зерттеген. Т.Парсонстың ойынша, әлеуметтену бала дүниеге келген қоғам мәдениетіне қатысты болса, ролдерді қанағаттандырушы қызмет үшін бағыт-бағдар

реквизитін игеру қажет. Әлеуметтенуде, дейді Э.В. Ильенков [3] тәрбиемен қатар алдын-ала әдейі дайындықсыз, өздігінен туындаған ықпал арқылы адамның қоғамның толыққанды, толық құқылы мүшесі болуы байқалады. Мэри Эйнверт және Джон Боулбидің пайымдаулары бойынша әлеуметтену дегеніміз индивидтің өмірге деген қызуғышылығы мен жақсы көру сезімі, коммуникацияның дамуы, сонымен қатар, «мен» деген тұрақты сезімнің дамуы мен эмоциональды ойлау, елестетудің қалыптасуы және т.б. Ал, Осипов. Г.Ф., Шевандрин Н.И., Щепанский Я., Мендра А., Башарина Л.А., Маслоу А. Әлеуметтену жөніндегі ойлары адамның әлеуметтік табиғатын меңгеруі, индивидті қоғамға бейімдеу, жаңа мәдениетке ие болуы, әдеп пен құндылықтарды меігеру және оларды қажетке сайпайдалану, сонымен қатар, адамдардың жаңа әлеуметтік рольдерге ие болуы, адамның өзін-өзі белсендендіруі, яғни жоғары қажеттіліктер арқылы өзінің ішкі сұранысын толық қамтамасыз ету облып табылады.

1887 жылы жарық көрген Ф.Г. Гиддингстің «Әлеуметтену теориясы» еңбегі арқасында ғылымға «әлеуметтену» ұғымы енді. бұл жұмыста Гиддингс әлеуметтенуді индивидтің әлеуметтік табиғаты мен мінезінің дамуы ретінде, «адамдық материалдың әлеуметтік өмірге дайындалуы» деп анықтады. бірақ бұл термин батыста XX ғасырдың алғашқы жартысының аяғына дейін қолданылды.

Отандық ғылымда «әлеуметтену» термині соңғы онжылдықтарда ғана пайдаланыла бастады, XX ғасырдың басы мен 1970-1980жылдарға дейін батыстағыдан бөлек мағынаға ие болды, ол кезде қоғам өмірінің барлық салаларындағы социалистік идеалдарды нығайту үдерісін анықтауыш болды. Б.П. Құлсариеваның еңбегінде 1950-1980 жылдары қазақтардағыбалалардың әлеуметтенуінің тарихи аспектілері зерттелді, Жетісудағы ауыл тұрғындары арасындағы этномәдени үрдістері А.Т. Абдулинаның жұмысында қарастырылды.

Әлеуметтенудегі аталған тәсілдің психологиялық мәнділігі баланың нәтижелі әлеуметтенуіне ықпал ететін баланың айналасында әлеуметтік теңдік, тұрақтылық, төзімділік пен қамқорлық «жобалауды» жасайтын ересектерден қоғамның моральдық құндылықтарын дұрыс меңгеруді талап етеді [4].

Әлеуметтенуге гуманистік тәсілмен келу К.Роджерс, А.Маслоу [5] еңбектерінде көрсетілген, әлеуметтенудің басты мақсаты ретінде социумда индивидтің өзін-өзі танытуы мен өз орнын табуы түсіндіріледі. Басты қағидалар ретінде мыналарды атап көрсетуге болады:

адам әлеуметтенудің белсенді субъектісі; әлеуметтену үдерісінде адам қаншалықты қоғам талаптарына икемделуге тырысса, соншалықты өзін таныту мен өз орнын алуға тырысады;

нәтижелі әлеуметтену үрдісінде адамда өзін бағалауда оралымдылық, құндылықтар жүйесіндегі жағдайларды қайта бағалау қалыптасады.

Сонымен, гуманистік тәсіл аясында баланы өзіндік «Мен» құндылықтарымен себептестірілген әлеуметтік мінез-құлықтарға талаптандыру қажеттілігі идеясы туып, дамыды [6].

Әлеуметтендіру мәселесіне теориялық қадамдарды талдаудың қорытындысын шығара келе, жоғарыда сипаттала келетін тәсілдерді біріктіретін бірнеше тұстары байқалды:

әлеуметтену үрдісі әлдебір мәдениет аясында өркендейді және әлеуметтік факторлар жанама әсер етеді;

сондықтан тұлғааралық өзара әрекет әлеуметтенудің басты механизмі болып табылады, оның барысында баланың тұлғалық дамуына әртүрлі деңгейлі әлеуметтік әсерлер іске асады.

Отандық ғылымда әлеуметтену анықтамасын жасауда бірнеше амалдар бар. Сөздіктерде әлеуметтену тарихи себептелген, әрекет пен қарым-қатынастағы іске асатын үрдіс және индивидтің әлеуметтік тәжірибені белсенді туындатуы мен меңгеру нәтижесі (қара, «Қысқаша психологиялық сөздік...») [7].

Тұлғаны тұлға тәрбиелейтіні заңдылық. Қазақтың ұлы педагог ағартушысы М.Жұмабаевтың «...бала ылғи іске ұмтылады. Дені сау бала тіпті қарап отыра алмайды. Бірақ бала не істеуге ьәм қалай істеуге білмейді. Сондықтан ол ересек адамдардың не істегенін ьәм қалай істегенін өнеге қылады...» деген пікірі осы мәселенің дәлелі емес пе? Олай болса, тұлға тәрбиелеу мәселесінде психологтардың ой-пікірлерін анықтау мақсатында жоғарыда аталып өткен әскерилердің біліктілікті арттыру курстарында (30 тәрбиеленуші) «Тұлға дамуында кім көбірек әсер етеді?» тақырыбында экспресс-сауалнама жүргізілді. Алынған нәтиже төмендегі көрсеткіштерді берді:



**График «Тұлға дамуында кім көбірек әсер етеді?»  
сауалнамасының нәтижесі**

Мұғалімдердің 30%-ы тәрбиеші, 9%-ы, қоршаған орта, 34%-ы ұстаз, 9%-ы мектеп, 9%-ы достары, 9%-ы отбасы-туыстары деген пікір айтты. Сауалнама нәтижесінің талдауы мынадай қорытынды жасауға мүмкіндік береді, яғни оқушы тұлғасының қалыптасуында тәрбиешінің тұлғалық ерекшеліктерінің әсері едәуір деуге болады.

Әлеуметтендірудің үзіксіз үдеріс екендігі жоғары атап көрсетілді, әлеуметтену деңгейі жаңа әлеуметтік тәжірибені адамның меңгеру өлшеміне қарай өзгертіндігі айтылды. Сондықтан әлеуметтену сатыларын аңқытауда зерттеушілер балалық шақ жылдармен шектелмейді, еңбекке дейінгі, еңбектегі және еңбектен кейінгі әлеуметтенуді сипаттайды. Әлеуметтенудің барлық сатыларында қоғамның тұлғаға әсер етуі адамның әртүрлі әлеуметтік институттармен – адамға әлеуметтік тәжірибені орнықтыратын нақты бір адамдар тобымен өзара әрекеттесу арқылы жүреді. Еңбекке дейінгі сатыға мынадай институттар сәйкеседі: ең бірінші, отбасы және әртүрлі білім беру мекемелері (балабақшадан – ЖОО-ға дейін), еңбек сатысында – еңбек ұжымы.

Баланың әлеуметтену үрдісінің психологиялық мәнін сипаттай отырып, бұл үрдістің мазмұны, бір жағынан, баланың әлеуметтік тәжірибесі, тағыв бір жағынан, қоғамның мәдениеті мен психологиясын анықтайтынын атап өту қажет. Тұлғаның қалыптасуын анықтай келе, әлеуметтену екі түрлі жолмен іске асады.

Балалар үйінде тәрбиеленуші жетім ұғымымен қатар кейінгі кезде «Әлеуметтік жетім» ұғымы қолданыста бар. “Әлеуметтік жетімдер” дегеніміз белгілі бір себептерге байланысты ата-аналары құқығынан айырылғандардың балалары және тастанды балалар. Әлеуметтік жетімдер балалардың ерекше категориясы. Олардың рухани және адамгершілік құндылықтары, тәртіп мәдениеті туралы түсініктері теріс, себебі олар толық жанұялық тәрбие көрмеген. Оларға тән қасиеттер: агрессия, алаңдаушылық, мінездегі жат қылықтар. Аталып отырған мәселе қоғамда кеңінен орын алуда, сондықтан да одан сырт айналу қажет емес. Бұл мәселе жөнінде мемлекет тарапынан атқарылып жатқан іс-шараларды жүздеген мектеп-интернаттардың, балалар үйі мен мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған мекемелердің және т.б. ұйымдардың жұмысынан байқай аламыз. Жетім балалар мәселесіне байланысты қабылдаған бірқатар нормативтік құжаттарда ата-ана қамқорлығынсыз қалған балалардың уақытша, түпкілікті отбасында тәрбиеленулері, рухани-адамгершілік, еңбек тұрғысынан жан-жақты дамуы, білім алуы және әлеуметтік жағынан қамтамасыз етілуі қадағаланады.

Адамдардың әлеуметтік қалыптасуы – психикамен тығыз байланысты. Арнайы әдебиеттерде «псиоәлеуметтік даму» деген түсінікті бөліп көрсетеді. Мұның ерекшелігі өте ерте сәбилік шақта даму, Мэри Эйнверт және Джон Боулби бойынша:

- өмірге деген қызығушылық, бейімделу(туылғаннан 3 айға дейін);
- жақсы көру сезімі (2-7 ай аралығында);
- коммуникацияның дамуы (3-10 ай аралығында);
- «Мен» деген тұрақты сезімнің дамуы (9-18 ай аралығында);
- эмоционалды ойлау , елестетудің қалыптасуы (18-36 ай аралығында);
- эмоционалды ойлау (30-48 ай аралығында) [53].

Әлеуметтенуге берілген қысқаша анықтамаларға тоқталып көрелік.

Қазіргі қоғамда «Әлеуметтік» жетімдік феномені ерекше әлеуметтік-экономикалық және құқықтық мағынаға ие. Қазіргі қоғамның қарқынды

ұрбандалуы, әлеуметтік толқулар, әлемдегі көптеген елдердегі жергілікті халықтың қарқынды қоныс аударуы салдарынан тастанды балалар санының өсуі еріп жүреді.

Жетім балалардың жекелік ерекшеліктерін И.Дубровина, С.Забрамная, Е.Казакова, М.Лисина, В.Мухина, А.Прихожан, А.Русская, Е.Стребелева, Л.Шипицина және басқа да көптеген ғалымдар жан-жақты зерттеп келеді.

Қазіргі таңда теоретикалық зерттеулерде екі ұғым кең қолданылады.

"Жетім (жетімдік)".

"Әлеуметтік жетім (әлеуметтік жетімдік)".

Бірақ, "жетімдік" түсінігінің өзі көп аспектілі болғандықтан, оны түрлі ғылыми бағыттардан шығаңарастыруға болады. "Түсіндірме сөздік" келесідей анықтаманы береді: "Жетім ~ бір немесе екі ата-анасы қайтыс болған кәмелетке толмаған бала. Жетімдік - жетімдіктің күйі: жалғыздық".

Әлеуметтік жетімдіктің дамуына жағымсыз әсер етуші факторларға, толық емес, отбасылар санының өсуі болып табылады. Толық емес отбасының материалдық қиындықтардың пайда болуы, отбасы мүшелерінің өзара қарым – қатынасының тар шеңберде өтуі, баланың дамуына жағымсыз әсер етеді. Олардың көбісі, құрбы – құрдастарымен қиын қарым – қатынасқа түседі, әсіресе, балаларда жиі невротикалық симптомдар байқалады.

Ерте «Әлеуметтік» жетімдік балаларға ауыр, күрделі әсер етеді:

Отбасынан айырылғанға дейін, баланың денсаулығы мен психикасына терең қамтамасыз әсер етеді;

Қалаусыз жүктілік барысында аномальды құрсақтан дамуы;

Ерте және мектепке дейінгі балалардың кері әлеуметтік тәжірибе алуы

Балалар үйінде тәрбиеленетін балалар ерекше жағдайларда өмір сүреді: мұнда олар үнемі болады, тәрбие беру мен күту топтық (отбасылық емес) түрде өтуі, балаларға көп ересектердің қарауы.

Балалар үйінде тәрбиеленуші балалардың дамуында ауытқулар мен тежелулердің пайда болуына – балалар үйі қабырғаларының тұйықтығы, сыртты әлеммен байланыстың шектелуі, адамдардың табиғи тұрмыстық өмірінен мақұрым қалуы кері әсер етеді.

Қажетті психологиялық жағдай сияқты кешенді қолдаудың теориясы мен тәжірибесін қалыптастыруға арналған негізгі жағдай жүйелі – бағыттау тәсілі болады. Мұның астарында, дамуды субъектінің сол немесе басқа да инновацияларды дамытуды таңдауы мен меңгеруі деп түсіну жатыр. Жүйелі бағыттау тәсілінің негізі ретінде, субъекті дамуының ішкі қорында, яғни, субъектінің өз бетінше таңдау жасау және ол үшін жауап беру құқығын иелену басымдылығы алға шығады.

Осылайша, жетім балаларға арналған кез келген балалар үйі немесе интернаттың басты міндеті – тәрбиеленушілердің әлеуметтенуі, олардың қазіргі қоғамға сіңісуі, оларға:

а) жалпы қоғамдық ықпалдастық пен әлеуметтік-психологиялық жағдаяттардың баланың жеке тұлғасының дамуына әсер ету;

ә) бұл үдерістегі істерге баланың өзінің белсене ат салысуы;

б) қоғамдағы әлеуметтік қатынастар жүйесін жетілдіру, оның ішінде интернат түлектеріне қатысты жүйені қайта қарастыру үдерістері жатады.

Сонымен қорыта келе, әлеуметтену: индивидтің әлеуметтік топқа, қоғам өміріне араласуы; адамның әлеуметтік тәжірибені меңгеруі; әлеуметтік доктринаға сай адамдардың әлеуметтік рөлдерді атқаруы және т.б. Осы анықтамаларға сүйене отырып, біз өзіміздің балалар үйінде тәрбиеленушілерді әлеуметтендіру анықтамамызды ұсындық. «Жетім балаларды әлеуметтендіру дегеніміз олардың әлеуметтік қасиеттерді, тәжірибені меңгеру барысында өздері әлеуметтік тәжірибеге ене отырып, өзіндік жеке өмірде әрекет етуге бағытталған көпқырлы күрделі үрдіс».

1. *Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied Psychology: An international review. - 1997. - Vol. 46 (1). - P. 5-34.*

2. *Bochner S. The Social Psychology of Cross-Cultural Relations // Cultures in Contact / ed. by S.Bochner. - Oxford Pergamon Press, 1982. - P. 5-44.*

3. *Пустовалов С.Н. Роль социально-психологических факторов в процессе адаптации иногородних рабочих: автореф. ... канд. психол. наук. - М., 1984. - 20 с.*

4. *Tajfel H., Turner J. An integrative theory of intergroup conflict. The social psychology of intergroup relations. – Montrey: Calif, 1979.*

5. *Суцность, формы и факторы социальной адаптации / под ред. В.Э. Тамарина. - Барнаул, 1977. – С. 231*

6. *Шустова Н.Е. Социальная адаптация личности: автореф. ... канд. социол. наук. - Саратов, 1999. - 24 с.*

## **ТҰЛҒАНЫҢ ӨЗІНДІК БАҒАЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ КӘСІБИ МОТИВАЦИЯНЫҢ ӘСЕРІ**

**Г.А. Тажинова –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің магистрі*

### **Түйіндеме**

Мақалада кәсіби мотивтер мәселесі адамның іс-әрекет аумағында құрастыруға байланысты психологиялық тұрғыдан мотивацияның пайда болуына байланысты мәселелер, мотивтердің өзара қатынасқа түсу, өзара күресу мәселесі және мотивацияның адамның мінез-құлық ерекшеліктеріне байланысты жүзеге асу қарастырылған. Мұнда мотивтер көп жағдайда, іс-әрекетпен байланысты қарастырылады, мотивтер - іс-әрекетті ынталандыратын ішкі (мақсатпен салыстырғанда) күш. Мотив – іс-әрекет саласында қолданылатын функционалдық термин.

*Тірек сөздер;* мотивация, қажеттілік, кәсіби, тұлға, мотив, әрекет, іс-әрекет, мінез-құлық, қабілет, қызығушылық.

### **Аннотация**

Статье рассматриваются проблемы профессиональной мотивации, взаимодействие мотивов и проблемы борьбы мотивов, а так же осуществление мотивов связанное с особенностями поведения человека. Мотивы рассматриваются в основном связанные с действиями, мотивы – стимулирующие действия внутренние силы. Мотив – используемый в отрасли действия функциональный термин.

**Ключевые слова:** мотивация, потребности, личность, мотив, действия, поведение, способность, интерес.

### Abstract

Article problems professionally motivation, interaction and motivation problems struggle of motives, as well as implementation motifs associated with the peculiarities of human behavior. Motives are considered mainly related to the actions, motives - stimulating action internal forces. Motive - used in the industry's actions functional term.

**Keywords:** motivation, needs, personality, motive, action, behavior, ability, interest.

Адам мінез-құлқының дара ерекшеліктерін, оның әр түрлі жағдайларға байланысты өзгеруі-өзгермеуін және оның біртектілігін, тұрақтылығын түсіндіру үшін психологтар адамның әр түрлі психологиялық мінездемелерін, яғни мінез ерекшеліктерін, бағыттылығын, сенімдерін, қызығушылықтарын, қабілеттерін, темперамент ерекшеліктерін зерттеді. Бірақ, адам мінез-құлқы мен іс-әрекетіндегі негізгі орын мотивацияға арналады.

А.Н. Леонтьевтің айтуы бойынша, мотивация мәселесі жөніндегі жұмыстарды жүйелендіру қиын. Өйткені "мотив" терминінің мән-мағынасы әр түрлі бағыттан қарастырылады /1, 27 б/.

Бұл түсінікке адамның елестері, мұраттары, сезімдері, күйзелістері қажеттіліктері, елітеулері, ынталары мен икемділіктері (Х.Хекхаузен), мүдделері мен ниеттері, өдеттері, адам борышы туралы түсініктер, адамгершіліктік туралы ойлар мен саяси бағыттары (В.И. Ковалев), бағыттылықтары (Д.И. Узнадзе), қызығушылықтары, сенімдері, талпынулары, тұлғаның психикалық процестері, қасиеттері, қалыптары (К.К. Платонов, Т.Т. Толубев) және қоршаған ортадағы заттар мен өмір сүру жағдайлары да жатады (В.К. Виллюнас).

Мотивтер мәселесі адамның іс-әрекет аумағында құрастыруға байланысты психологиялық әдебиеттерде көп зерттелген.

Осыған байланысты 3 саланы бөлуге болады:

- 1) мотивацияның пайда болуына байланысты мәселелер;
- 2) мотивтердің өзара қатынасқа түсу, өзара күресу мәселесі;
- 3) мотивацияның адамның мінез-құлық ерекшеліктеріне байланысты жүзеге асу сұрақтары.

Қазіргі психологияда мотивтер көп жағдайда, іс-әрекетпен байланысты қарастырылады деп айтуға болады, мотивтер - іс-әрекетті ынталандыратын ішкі (мақсатпен салыстырғанда) күш. Мотив – іс-әрекет саласында қолданылатын функционалдық термин.

Тұлғаның кәсіби мотивациялық жан-жақты дамуындағы мәнді сұрақтардың бірі өзіндік сананы қалыптастыру мәселесі. Өзіндік сананы құрайтын компоненттер өзіндік бағалау, өзіндік реттелу, кәсіби мотивация. Олар тұлғалық дамуда ерекше сатыны құрайды. Тұлғаның өзіне, өз қабілеттеріне, іс-әрекет нәтижесіне деген бағалау қатынасы қалыптасады. Осы бағалаушы қатынас өзіне сыни көзқараспен қарау, өз мүмкіндіктерін іс-әрекет нәтижесі мен кәсіби мотивациясы, қоршағандардың талабымен ғана емес, өзінің меншікті талаптарының деңгейінде әрекет ете алу қабілетіне ие болу жағдайы да маңызды сипаттамалардың бірі.

Өзіндік бағалау тұлға өмірінде маңызды құрылымдылыққа ие қасиеттердің бірі болып табылады. Өзіндік бағалау психология ғылымында жеткілікті жан-жақты зерттелгені белгілі. Біздің зерттеуімізде өзіндік бағалаудың қарым-қатынасқа әсері қарастырылады. Зерттеудің негізгі мәселесіне тоқталу үшін ең алдымен өзіндік бағалаудың теориялық зерттеулеріне талдау жасаймыз.

Тұлғаның өзіндік бағалау ерекшеліктерін қарастырған жұмыстарда тұлғаның әртүрлі даму жақтары нақты қарастырылған

Өзіндік бағалауды адамның мінез-құлқын реттеуші, жеке бастық феномен ретінде сипатталған көптеген эксперименттік жұмыстар да бар.

Сонымен қатар, Қазақстанда жүргізілген зерттеулердің ішінде профессор Ж.Ы.Намазбаеваның жетекшілігімен Р.Ш. Сабырова, С.Ж. Өмірбекова және Л.С. Пилипчуктың жұмысында балалардың өзіндік сана-сезімдері, өзіндік бағалау ерекшеліктері зерттелінді. Қазіргі қоғамда жасөспірімдік шақтағы оқушылардың өзін-өзі бағалауын психологиялық тұрғыда зерттеудің психология ғылымы мен педагогика ғылымы үшін қажеттілігі әрқашан да зор. Сондықтан да, біздің зерттеуіміз өзін-өзі бағалау оқытудың табыстылығына әсер ететінін негіздей отырып, жасөспірімдік шақтағы оқушылардың өзін-өзі бағалауына арналады. Өзінің әртүрлі тұрғыларында бағалау Отандық және шетелдік психологтар мен педагогтар еңбектерінен көрініс тапты. Сонымен бірге, әлеуметтік педагогикалық бағалаудың мәнін анықтайтын бағалау әрекетінің құрылымы мен жүйесі тұжырымдалған қағида бойынша бағалау әрі үрдіс, әрі іс-әрекет, әрі әлеуметтік біліктілік жиынтығы және қызмет ету аясы ретінде қызмет көрсетеді. Сондықтан да, жалпы орта білім беретін мектептен жеткіншек ұрпаққа білім беру сапасын, оқыту әдістемелерін, әлеуметтік тәрбиелерін жетілдірумен бірге студенттерге жан-жақты тәлім-тәрбие берудің әлеуметтік мазмұнын, әдістемелік іс-шараларын қоғамдық талаптарға негізделіп, үнемі жаңартып отыруды талап етеді.

Батыс Еуропа және американдық психологтар өзін-өзі бағалауды қоршаған ортада бағдарлануды қамтамасыз ететін және өзінің кәсіби мотивациясын сыртқы жағдайлармен үйлестіретін механизм ретінде қарастырады. Бұл жағдайда әлеуметтік орта адам үшін, оның қажеттіліктері мен ұмтылыстарына қарсы күш ретінде түсіндіріледі. Бұл көзқарасты ұстанушылар З.Фрейд және неофрейдистер К.Хорни, Э.Фромм болды. Аталмыш ғалымдар тұлғаның өзін-өзі бағалауы ішкі қозулар мен сыртқы тыйымдар арасында әрдайым шиеленістер туындатады деп есептеді. Адекватты өзін-өзі бағалаудың болуы мүмкін емес деді. Адекватты өзіндік бағалау арқылы адамның өз жетістіктерін шынайы бағалауы негізінде өнегелік даму жүзеге асады. Жасөспірімдерде өзіндік бағалаудың қалыптасу процесіне оқу іс-әрекетіне берілген бағалау, жеке бастық сапалар, мінез-құлық шешуші рөл атқарады.

Мотивтер мен іс-әрекет арасындағы байланыстың мағынасы, мотивтердің іс-әрекет процесінің басынан бастап аяғына дейін әсер етуінде жатыр. Бірақ, мотивтер іс-әрекеттен бұрын пайда болмай, жұру барысында өмірте келеді /2, 22 б/.



Көпшілік ғалымдардың пікірі бойынша мотивацияның ең негізгі элементі – мотив (немесе мотивтер тобы). Олар мотивтер мәселесін өңдеу және оларды жіктеумен айналысқан. Осы мәселеге байланысты келесі ғалымдардың жұмыстарын айтуға болады: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.А. Ухтомский, П.К. Анохин, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев, В.И. Ковалев, П.М. Якобсон, С.Т. Москичев, В.Д. Шадриков, И.В. Имедадзе, В.И. Степанский, Н.В. Елфимова, Е.П. Ильин, А.А. Файзуллаев, В.С. Матун, В.В. Столин, Д.А. Леонтьев, В.И. Додонова, Б.А. Сосновский, Ю.М. Забродин, Б.А. Фролов, В.Т. Асеев, В.К. Вилнонас, В.С. Мерлин, Л.И. Божович, Е.А. Крылов және т.б. Осы ғалымдардың көпшілігі мотивацияны түсіндіру мен нақты мотивтерді (мотивтер тобын) талдауда диалектикалық-материалистік бағытты алады.

Сонымен, тұлға бағыттылығында негізгі орын мотивке беріледі, "Мотив" түсінетін психологтар әр түрлі мағынада қарастырады. Қазіргі уақытта мотивті түсіндіруге байланысты екі бағытты бөлуге болады.

Бірінші бағыт мотивті ойлау процесінің құрылымы ретінде қарастырады (яғни, шындығында ешқандай мотивтер болмайды) /3, 376/.

Екінші бағыт мотивті әрекетке ынталандыратын, психологиялық феномен ретінде қарастырады. Бірақ, мотив ретінде әр түрлі психологиялық феномендер алынады.

Мотив терминімен қатар психологияда мотивация термині қолданылады. Мотивация – адам белсенділігінің бағытын көрсететін жалпы, кең мағынада алынған түсінік болып анықталады. Бірақ, мотивация мотивтерге қарағанда – бұл іс-әрекеттің нақты жағдайларында мотивтердің жүзеге асу процесі /3/. Кең мағынада алғанда мотив котнитивтік элементі (қажеттілік пәні) және қажеттілікке байланысты аффективтік элементі бар іс-әрекетке ынталану ретінде түсіндіріледі /4, 43 б/.

Тұлғаның өзіндік бағалауын түсіндіруші келесі бағыттардың бірі гуманистік психология. Осы бағыт өкілдерінің пікірінше, өзіндік бағалау тұлғаның мәнін бейнелейді. Яғни, тұлғаның өзіне эмоциялық-құндылық қатынастарды білдіреді. Бұл бағыт өкілі К.Роджерс пікірінше, «Мен» құрамдастарының арасындағы мән неғұрлым жақындасқан сайын, соғұрлым өзіндік бағалау жоғары болады. Ол өзіндік сана мен өзіндік бағалауды тұлға құрылымында орталық буынға жатқызды. Яғни, өзіндік бағалау тұлғаның әлеуметтік ортада бағдарлануын және ішкі талаптар мен сыртқы жағдайлардың келісімділігін қамтамасыз етеді. Тұлғаның психикалық тұтастығының маңызды жағдайларының бірі өзіндік бағалаудағы орамдылық және тәжірибе күшімен бұрын қалыптасқан құндылықтар жүйесін өзгертуге бейімділігі деп есептеді. Бірақ К.Роджерс идеалды және шынайы «Мендерді» арақатынасын жасайтын жалғыз фактор деп есептей отырып, тұлға ортасын және тұлғааралық қарым-қатынас рөлін асыра бағалайды. Осы орайда, автор өз зерттеулерінде тұлғаның өзіндік санасы қалыптасуындағы әлеуметтік-экономикалық қатынастардың рөлін ескермеді.

Өзіндік бағалау – өзіндік сана сезімдерінің бірлігі, тұлғаның қасиеттеріне, сапасына деген қатынасы. Өзіндік бағалауға икемділік, орнықтылық, адекват-

тылық (жағымды, жағымсыз) сияқты сипаттамалар тән болады. Өмірлік тәжірибелерде қалыптасқан «Мен» бейнесі әлемді, басқа адамдарды қабылдауға, оларды бағалауға әсер етіп, соның негізінде адам өзінің мінез-құлқын өзіндік бағалайды.

К.Роджерс өзіндік бағалау теориясын және өзіндік бағалауға психотерапиялы әсер ету курсына ұйымдастырды. Оның ойынша өмірлік жағдайларға ең оңай бейімделу өзіндік бағалаудың икемділігін дамыту болып табылады, яғни өзіне деген адекватты қатынасты дамыту, бұл басқа адамдармен қарым қатынасты дұрыс қалыптастыруға, өзін-өзі сыйлаудың жоғарылауына әкеледі. Адам үшін «Меннің» саналы компоненттері адамның мінез-құлқын реттеудің негізгі құралы болып табылады [5]. Кеңес психологиясында өзін-өзі бағалау мәселесі теориялық деңгейде терең зерттелінген. (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л.Рубинштейн, И.В. Чеснокова, В.А. Ядов және т.б.).

Өзіндік бағалауды түсіндіруде К.Левин мотивтер, қызығушылықтар, талаптану деңгейі және олардың динамикалық арақатынасын қарастырды. Осы орайда, түрлі тапсырмаларды орындаудағы жетістіктер мен сәтсіздіктерге, талаптану деңгейіне, шағын топтардағы статусқа өзін-өзі бағалаудың тәуелділігі туралы фактілер анықтала бастады.

Өзіндік бағалау – бұл тұлғаның өзін-өзі, өз мүмкіндіктерін, қасиеттерін және баса адамдар арасында орнын бағалауы. Тұлғаның мінез-құлқы өзіндік бағалау арқылы реттеледі, ал өзіндік бағалау айналадағы адамдармен қарым-қатынас барысында қалыптасады. Жаңа бағалауларға ие болу, алғашқылардың мағынасын өзгертуі мүмкін. Көптеген ғалымдар өзіндік бағалауды түсіну үшін үш сипатты ерекше бөліп көрсеткен (А.И. Липкина, П.Р. Чамата, Л.И. Рувинский). Біріншіден, өзіндік бағалау қалыптасуы үшін шынайы Мен-бейнесінің идеалды Мен-бейнесімен салыстырылуы ерекше рөлге ие. Екінші фактор, сол адамға әлеуметтік реакцияның интериоризациясымен байланысты. Үшінші фактор, тұлға өз іс-әрекетінің жетістікке жету мотивін және ұқсастыру көлеңкесі арқылы оның көріністерін бағалайды.

Өзіндік бағалау – тұлғаның кәсіби мотивациялық, оның іс-әрекетінің, мінез-құлқының құнды, маңызды бөлігі. Өзіндік бағалау өзіндік танымның, өзіндік бағалау процесінің тұрақты құрылымдық білімдер жүйесі, «Мен-концепция» компоненті. Өзіндік бағалаудың негізі индивидтің тұлғалық мәндер, құндылықтар жүйесі. «Мен-концепцияның» мотивациялық орталық компоненті ретінде қарастырылады.

Сонымен қатар, теориялық талдауда байқағанымыз өзіндік бағалау дамуында кәсіби мотивация маңызды орынға ие. Табиғаты бойынша өзіндік бағалау әлеуметтік феномен болып табылады. Өзіндік бағалаудың құрылымына когнитивті, эмоциялық және мінез-құлықтық компоненттер кіреді. Когнитивті компонент - өзін білу, эмоциялық компонент - өзіне қатынасы, мінез-құлықтық компонент – бұл кәсіби мотивация негізінде өзін реттеу болып табылады.

1. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М., Наука, 1989. – С. 455. Хорни К. Самоанализ: пер. с. англ. под. ред. А.Боковой. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – С. 448.

2. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности: пер. с нем. Э.Телятниковой.* – М.: Аст, 2004. – С. 635.
3. Роджерс. К. *Несколько важных открытий // Вест. Моск. ун-та. Сер.14: Психология.* - 1990. №2. – С. 58-65.
4. Левин. К. *Определение понятия «поле в данный момент» / Хрест. по истории психологии: Период открытого кризиса. Начало 10-х – середина 30-х годов XX в.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 131-145).
5. *The norm in medical practice: A Reference Guide / Ed. A.Litvinov.* - М., 1999.
6. Orlova O.S., Vasilenko U.S., Ivanchenko G.F. *Prevention of voice disorders in those professions of speech: Method. recommendations.* - М., 1993.
7. *Practical psycho diagnostics. Techniques and tests: Textbook/ Ed. D.Y. Raigorodskii.* - Samara, 1998.

УДК 373.016:81

**Г.Ж. Канжигитова** – Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті Магистратура және PhD докторантура институтының Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

## **ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТІЛ БАЙЛЫҒЫН ДАМУДА ЕРТЕГІНІҢ АЛАТЫН ОРНЫ**

### **Түйіндеме**

Бұл мақалада оқушылардың тіл байлығын дамытуда ертегінің орны мен зерттеуші ғалымдардың ой-пікірі сипатталады. Қазақ фольклоры жанрларының бірі бұл - ертегі. Қазақ ертегілерінің қай түрі болса да замана елегінен өтіп, халық санасына сіңіп кеткен.

### **Тірек сөздер:**

**Фольклор** – тарихи оқиғалар ізімен қиялдау, образдау тәсілі арқылы жасалған көркем сөз байлығының басты бір саласы, танымдық, тәрбиелік мәні зор мәдени мұра.

**Жанр** – өнердің барлық түрлерінде тарихи қалыптасқан іштей жіктелім жүйесі.

**Ертегі** – фольклордың негізгі жанрларының бірі. **Ертегі жанры** – халық прозасының дамыған, көркемделген түрі, яғни фольклорлық көркем проза.

**Эпос** - деп оқиғасы ел, халық өмірінен алынған, образдары ірі әрі кемелді түрде жасалып, батырлық немесе ғашықтық сюжетке құрылған үлкен эпикалық жыр-дастандарды айтамыз.

### **Аннотация**

В статье характеризуется особое место сказок в развитии речи и мнение разных ученых. Сказка является одним из особых жанров казахского фольклора. Казахские сказки имеют свое особое место в народе и хорошо влияет на воспитание и сознание людей.

### **Ключевые слова:**

**Фольклор** – народное творчество, чаще всего именно устное; художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы, принципы; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия (предание, песни, сказки, эпос), народная музыка.

**Жанр** – общее понятие, отражающее наиболее существенные свойства и связи явлений мира искусства, совокупность формальных и содержательных особенностей произведения.

**Сказка** – жанр литературного творчества. **Сказка фольклорная** – эпический жанр письменного и устного народного творчества: прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов.

**Эпос** – героическое повествование о прошлом, содержащее целостную картину народной жизни и представляющее в гармоническом единстве некий эпический мир героев.

### **Abstract**

The special place of fairy-tales in development of speech and opinion of different ученых are characterized in the article. A fairy-tale is one of the special genres of Kazakh folklore. The Kazakh fairy-tales have the special place in people and well influences on education of people.

### **Keywords**

**Folklore** - is folk work, mostly exactly verbal; artistic collective creative activity of people, reflecting him life, views, ideals, principles; created by people and existing in the folk masses poetry(legend, songs, fairy-tales, epos), folk music.

**A genre** - is a common concept, reflecting the most substantial properties and connections of the phenomena of the world of art, totality of formal and rich in content features of work.

**A fairy-tale** - is a genre of literary work. A fairy-tale folklore is an epic genre of writing and verbal folk work : prosaic verbal recital of the invented events in folklore of different people.

**An epos** - is a heroic narration about the past, containing the integral picture of folk life and presenting some epic world of heroes in harmonic unity.

Қазақ халқының жас ұрпаққа тәрбие берудегі тиімді құралдарының бірі – ертегі. Ертегілердің мазмұнында халықтың тыныс-тіршілігі, әдет-ғұрыптары мен дәстүрлері, бақыт жолындағы күресі, адамдардың өзара қарым-қатынастары мен мінез-құлықтары, адамдардың еңбексүйгіштігі, өз халқына, Отанға, туып-өскен табиғатқа деген сүйіспеншіліктері бейнеленген. Т.Барласұлы ертегінің адам баласына тәлім-тәрбиелік, рухани маңызы жөнінде айта келіп: "Ертегі – рухани тәрбиенің мәні аса зор, көзіміз көріп, құлағымыз ести алмайтын, тек ақылмен ажыратып, жүрекпен ғана түйсіне алатын материалдық әлеммен бірге шегі жоқ рухани әлем болмысының біртұтас түсінікті баян етілген көрінісі", - деп анықтама береді.

А.Байтұрсынов «ертегінің қадірі қанша деп сұрағанда, керегіне қарай жауап беріледі» деп ой қорытады. Ертегі халықтың қиялынан пайда болған. Сондықтан оның авторы халық. Бертін келе ауыздан – ауызға тарап, келешек ұрпаққа жетіп отырған. Ертегі айтушыларды – ертегішілер деп атаған. Ертегі туралы анықтаманы М.Әуезов былай деген: Ертегі деп баяғы замандағы елдің дүниеге көзқарасын білдіретін, я сол көзқарастың белгілі ізін көрсететін, онан соң елдің белгілі салтын білдіретін, арнаулы үлгі айтатын, жамандықты жерлеп, жақсылықты көтеріп айтқан, ойдан шығарған көтерме әңгімені айтады. Бұл анықтамада шыншыл ертегі жайында еш сөз айтылмаған. Ертедегі көзқарас деп көрсеткен.

Ертегілердің негізгі тарихы адам баласының сөйлеу тілі, ойлау қабілеті пайда болғаннан басталады. Алғашқы уақытта өте ақылға сыймайтын ертегілер пайда болды. Онда көбінесе жан-жануарлар тіршіліктің барлығында сөйлейді, ұғады деген адамдарда пікір қалыптасқан. Бұл ертегінің қиал ғажайып түрі. Одан кейін XV ғасырларда қазақ хандығында құрылуымен тұспа-тұс келеді. Ертегілер батырлар мен небір шешен, ел билеген көсемдер жайлы өрбейді. Олардың халыққа еткен еңбектері, қанаушы топ шонжарлар мен байлардың тепкісіне шыдамай қарсы әрекеттері, айламен түрлі тәсілдермен сабасына келтіріп отырған көріністері бейнеленеді.

Кейінгі жылдары XIX ғасырдан бастап халық білімге, ғылымға жол салды. Онда ұлы тұлғалардың Ш.Уәлихановтың, Ы.Алтынсариннің, А.Байтұрсыновтың алар орны зор. Олар өз шығармашылығын бұхара халыққа арнады. Солардың тәрбиелілігін, ұғуға ынталылығын, адамгершілік қасиеттерін көрсетті.

Ертегілердің ең алғаш зерттелуі қазақ ауыз әдебиеті үлгілерін жинаушы, әрі оны өзге халықтарға танытушы Ә.Диваевтың [1] есімімен тікелей байланысты. Ол 1883 жылы ертегілер жинауды бастаған. Ең алғаш Әулиеата уезі болды. Кейін ол қызметіне байланысты ел аралап, Шымкент, Сыр бойында болып, көне құлақ қарттардан ертегілер жинайды.

Диваев Ә. [1] әңгімелер мен ертегілерді жазып алып, хат арқылы сұрап отырған. Ертектілер мен орындаушылармен кездесіп, фольклорлық мұралар жазып алып отырған. Ол ерекше әдіс қолданған: бір ертегіні бірнеше елді мекеннен, бірнеше кісінің аузынан тыңдауды әдетке айландырып, сол шығарманың нағыз халықтық нұсқасын айқындауды мақсат еткен. Ең соңында нұсқаның толығырақ айтылған түрін баспа бетіне бірнеше рет құрастырып жазып алады да, соның толымды нұсқасын жасайды. Сөйтіп барып ол аңыз – ертегі жайлы ойын қобитындылайды .

Ә.Диваевтің [1] тағы бір ерекшелігі ол ертегілерді жинауда сөзге мұқият қарап, баспа сөз бетінде жариялауда кейбір түсініксіз сөздерге коминтарийлер жазып, әрі сол ертегі, дастанның қанша варианты бар екендігінен мәлімет те беріп, отырған және ол материалдарды екі тілде яғни орыс, қазақ тілдерінде жариялауды принципке алған.

Ж.Аймауытов ең алдымен бала тәрбиесіндегі отбасының роліне ерекше тоқталды. «Баланы бұзуға яки түзетуге себеп болатын бір шарт рас күнде көрген өнеге. Ол өнеге әке-шешенің тәрбиесі арқылы қалыптасады. Балаға қайырымдылықты, кішіпейілділікті, шыншылдықты, адамгершілікті беретін ата-ана». Баланың бойына сіңген мінезді қайта түзету қиындық келтіреді. Ол бала мінезін жас шыбыққа теңейді.

Жас кезде дұрыс тәрбие алмаған бала өскенде қисық ағаш сияқты өсетінін отбасында теріс тәрбиеленген баланы қайта тәрбиелеудің үлкен қиындық келтіретінін айтады. Сонымен қатар өнегелі отбасынан бұзық мінезді баланың шығуы немесе тәрбиесі нашар отбасынан да тәрбиелі, өнегелі баланың өсуі мүмкін дей келеді де, бұл айтылғандар өскен отанын, замандас, жора-жолдас, құрбы-құрдастың ықпалынан, соларға еліктеуге болатынын дәлелдейді.

«Тәрбиенің негізгі мақсаты мінезі түзу, адамшылдыққа қызмет ету, адал еңбек ете білуге тәрбиелеу» дей келе, «Баланы тәрбиелеу үшін әрбір тәрбиешінің өзі тәрбиелі болуы керек. Себебі бала, айтып тұрғаннан көрі көргеніне көп еліктегіш келеді. Солай болған соң балаға не жақсы мінез болсын іспен көрсете білу керек» - дейді. Бұл еңбекте Аймауытов «Баланы оқытудың белгілі ереже заңдарын баяндайтын, оқытудың дұрыс жүйесін тауып, білімге тез жету шарттарын көрсететін педагогиканың негізгі бөлімі дидактикаға ғылыми анықтама берген».

Мағжан Жұмабаев [2] 1922 жылы «Педагогика» оқулығын жазған ағартушы. Осы оқулығының бірінші бөлімі педагогиканың жалпы мәселелеріне арналған. Оның пікірінше тәрбие саласы төртке бөлінеді. Олар: дене, жан, ақыл және сұлулық пен әдеп-ғұрып тәрбиесі: «Егер де адам баласына осы төрт тәрбие тегіс берілсе, оның тәрбиесі түгел болғаны. Егер де ол ыстық – суық, ашық, жалаңаштық сықылды тұрмыста жиі ұшырайтын күштерді елемейтін мықты, берік денлі болса, түзу ойлайтын дұрыс шешетін, дәл табатын ақылды болса, сұлу сөз, сиқырлы әуен, әдемі түрден ләззат алып, жан толқындырарлық болса, жамандықтан жаны жиреніп, жақсылықты жаны тілеп тұратын болса ған адам балсын дұрыс тәрбие алып, шын адам болғандығы.

Балам адам болсын деген ата-ана осы төрт тәрбиені дұрыс орындасын. Баланы тәрбиешінің дәл өзіндей қылып шығару емес, келешек заманына лайық қылып шығару» - деу арқылы М.Жұмабаев тәрбие мақсатын келер күн талабымен ұштастырғысы келеді. Ол «Ұлттың тілі кеми бастауы – ұлттың құри бастағанын көрсетеді». Мағжан педагогикасы аса сезімтал, саясаттан тыс, бала жүрегін жараламайтын адамгершілікті педагогика.

Қазақ жастарына болашақты болжап, келешекке кемелденіп барар жолдар мен маңызды мақсаттарды біздің қазіргі заманымызға сай ұсынылды деп ойлаймыз.

Сөз соңында айтарымыз «Ертегі – соңғы қазақ ескілігін жинаушы адамдар арасында бұл жөнінде В.Радловтан [3] ынталы, ұқыптылық көрсеткен оқымысты жоқ деуге болады» - деп ғалым М.Әуезов жоғары бағалай, белгілі төңкеріліске дейінгі қазақ фолькорына арналған жинақтардың ішіндегі ең толыққанды, жүйелі, озық үлгісі болып табылатындығын еңбектерінің қайта басылып, көпшілікке ұсынылатындығына берік сенімдіміз.

«Алтын сандық» жинағында «Түлкінің алдағаны», «Дудар қыз», «Молданың үйінде оқыған бала», «Газша», «Хан Шентай», «Қаракөз сұлу», «Қармақ салған жігіт», «Желкілдек», «Еркем Айдар», «Ханның қызы», «Жақсылықпен жамандық жолдас болған», «Үш ұл» ертегілерін қамтиды.

Қазақ фольклорының ертегілері мен эпостары ұзақ шет елдік ғалымдарды да қызықттырған. 1956 жылы Германия Демократиялық Республикасында қазақ ұлттық эпосы мен ертегілерінен құралған «Золотая юрта» атты жинақ жарық көреді. Бұл жинақ Берлин қаласындағы ең үлкен «Культура и прогресс» баспасында шығарылады. Бұл жинақ 2 бөлімнен тұрады – бірінші бөлімде «Қозы-Көрпеш және Баян-Сұлу», «Ер-Тарғын», «Қыз-Жібек» эпикалық шығармалар болса, екінші бөлімде «Балтеке-би», «Жақсылық пен жамандық»,

«Бала Ермек», «Жиренше-шешен және Қарашаш-Сұлу», «Бала мен қасқыр» атты ертегілер енгізілген. Бұл жинақты жасаған- атақты жазушы және қоғам қайраткері Бела Балаш [4] (1884-1949).

Ертегі – ауыз әдебиетінің ықылым заманынан келе жатқан көне де мол мұрасы. Оның ертегі деп аталуының өзінен де, сол сияқты ертегілердің «Бұрынғы өткен заманда, ерте-ерте, ертеде» деп басталуынан да оның атам заман туындысы екенін аңғару қиын емес. Ертегілерде халық басынан кешкен, ғасырлар ізі жатыр. Оларда еңбекші халықтың тұрмыс-тіршілігі, әдет-ғұрпы, елдік тарихы, қилы-қилы асулары, арман-мұраты бейнеленген.

Барлық елдің ауыз әдебиетінен мол орын алған және халықтың жазу-сызу өнері болмаған кезінде ауызша шығарған күрделі шығармасының бір түрі - ертегілер.

Ертегілер көбінесе, қара сөз ретінде айтылатындықтан, оны халықтың ерте заманда шығарған көркем әңгімесі деп қараймыз.

Халық әдебиетінің басқа түрлері секілді, ертегілер де адам баласының еңбек-кәсіп ету, тұрмыс тіршілік құру тәжірибесіне байланысты туған.

Жаратылыс құбылыстарын, табиғат сырын жетік білмеген, олардың неліктен болатындығын толық түсінбеген ертедегі адамдар әр нәрсені қиял еткен; өздерінің ауыр еңбектерін жеңілдету жайын қарастырған. Бұл жөніндегі ұғым-түсініктерін, нанымы мен сенімін әңгімелеп айтатын болған. Сөйтіп ертегі-әңгімелердің алғашқы үлгілері туған. (Халық шығармасының бұл түрі «ертегі» деп аталуының өзі-ақ, онда айтылатын әңгімелердің есте қалмаған ерте заманда туғандығын аңғартады).

Бертін келе, экономиканың ілгері дамуы, қоғамдық қарым-қатынастардың алға басуы, адам баласының дүние танымының, ой-өрісінің, сана-сезімінің ұлғайып өсуі жалпы халық шығармаларына, соның ішінде ертегілерге көп әсер еткен. Осы негізде ертегілердің алғашқы үлгілері әр түрлі өзгерістерге ұшырап, жаңа ертегілер туа бастаған және онда адам баласының арман-мүддесін, ой-санасы, болашақтан күтетін үміті суреттелген. Осы ретте туған ертегілерден адам баласының тұрмыс-тіршілігі, өмірі, ісі басты орын алады, қоғамдық мәні бар мәселелер көтеріледі. Бұлардың бәрін халық ертегілері көркемдеп суреттеу, образдар арқылы бейнелеген.

Ертегіге бай елдердің бірі – қазақ халқы. Қазақ фольклорындағы ертегілердің сан алуан түрлері бар. XIX ғасырдан бастап, қазақ ертегілерінің ғажап та көркем үлгілерін В.Радлов, Г.Потанин, И.Березин, А.Алекторов, П.Мелиоранский, Ш.Уәлиханов, Ә.Диваев сияқты белді де белгілі ғалымдар жинап, жариялай бастады. Қазақ фольклорының кейбір нұсқалары «Дала уалаяты», Айқап», «Туркестанские ведомости», «Тургайская газета», т.б. мерзімді баспасөз бетінде жарияланып келді. «Образцы народной литературы тюркских племен» атты 10 томдық жинақтарында В.В. Радлов қазақ, қырғыз, ұйғыр, өзбек, әзербайжан сияқты кептеген Түркі тайпалардың эпостық жырлары мен ертегілерін молынан жариялаған. Сонымен қатар қазақ эпосы мен ертегілерін жинап бастыру ісінде башқұрт ғалымы, профессор Әбубәкір Диваевтың еңбегі де елеулі.

Осы аталған адамдар сол кезде Орынборда, Омбыда, Казаньда, Астрахань мен Ташкентте шығатын газет-журналдар бетінде қазақ ертегілерін үнемі жариялап отырады. Олар өздері жинаған ертегілерді не орысша, не қазақша бастырады, кейде бір тілде ғана шығарады. Ертегілерді қазақ тілінде шығаратын болса (тілі қазақша әрпі орысша), онда қысқаша мазмұнын орысша аударады. Бұлардың жинаған материалдары өткен ғасырдың бесінші жылдарынан бастап, «Дала уалаяты» газетінде, Торғай облыстық ведомосында», «Ақмола облыстық ведомосы, «Орынбор газетінде», «Орынбор губерниялық ведомосы, «Астрахань газетінде» т.б. үзбей басылып тұрады. Қазақ ауыз әдебиетінің, соның ішінде ертегілердің көптеген үлгілері, әсіресе, Омбы мен Орынборда шығатын газеттерде молырақ жарияланады.

Жоғарыда аталған адамдардың ішінен қазақ ертегілерін жинап бастыруда айтарлықтай еңбек еткендер – А.Алекторов, А.Пантусов, Васильев, Б.Дауылбаев, М.Досымбеков. Олар ел арасынан жинаған материалдарын төрт-бес газетке бастырып отырған және жеке жинақ етіп те шығарған. Мысалы, Алекторовтың жинаған ертегілері Омбы, Астрахань, Орынбор газеттерінде үнемі жарияланып келген және ол бір ертегіні бірнеше жерде бастыратын болған. Кейіннен ол өзі жинаған ертегілерін кітап етіп 1898 жылы «Киргизская хрестоматия» деген атпен екі тілде Орынборда шығарған.

Қазақ ауыз әдебиетінің үлгілерін ел арасынан жинау ісіне белсене араласқан және бұл жөнінде асқан үкыптылық жасаған адамның бірі Н. Пантусов болды. Ол жетпісінші жылдардан бастап қазақ елінің көп жерін аралайды, қазақ тілін үйренеді және жүрген жерінде ауыз әдебиеті нұсқаларын жазып алып отырады, жинаған материалдарын орыс тіліне аударады. Оның материалдары, көбінесе, «Дала уалаяты» газетінде (орысша аты «Киргизская степная газета») екі тілде үзбей жарияланып тұрады. Кейіннен ол «Қазақ-қырғыз» тілін үйренушілерге көмекші материалдар» және «Қазақ халық әдебиетінің үлгілері» деген атпен 1899-1909 жылдар арасында (әрпі орысша, сөзі қазақша) жеті жинақ шығарады. Олары Қазан қаласында басылады. Бұл жинақтарға қазақ ертегілерінен көп материалдар енеді.

Қазақ ертегілерінің қай түрі болса да замана елегінен өтіп, халық санасына сіңіп кеткен сюжеттер. Онда бір елден екінші елге ауысып, төл сюжет болып жүрген мотив-образдар да аз емес. Ертегінің тұтынушылары қоғамның түрліше тобынан шыға береді. Төменгі тап ортасынан шыққан ертегілерде сатира, демократия сарыны елеулі болатынын кезінде М.Әуезов жақсы айтқан болатын. Сонымен бірге қазақ ертегілерін тек қана феодализм дәуірімен түйықтап, оны 1868 жылғы реформадан да кейін туғызу ертегі генезисін кенжелету ме дейміз.

*Диваев Ә. Тарту. - Алматы, 1992. [17-18 б.].*

*Жұмабаев М. Педагогика. - Алматы, 1994*

*Радлов В. Алтын сандық. - Алматы, 1993. [15 б.].*

*Бела Балаш. Золотая юрта. – Берлин: «Культура и прогресс» баспасы, 1956.*



## ТҮЛҒААРАЛЫҚ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ҚАЖЕТТІЛІК – ТҮЛҒА БЕЛСЕНДІЛІГІНІҢ ҚАЙНАР КӨЗІ

**М.Қ. Бапаева** – *ис.ғ.к., доцент,*  
**Э.Қалдыбекова** – *ҚазМемҚызПУ магистранты*

### Түйіндеме

Мақалада тұлғааралық қарым-қатынастағы кез келген қажеттілік тұлға белсенділігінің қайнар көзі әрі күрделі құрылымдық жиын болып табылатын қарым-қатынастың эмоциялық байланыстағы қажеттіліктері мен танымдық қажеттіліктеріне талдау жасалынған.

*Тірек сөздер:* тұлғааралық қатынас, психологиялық ахуал, психологиялық үйлесім, психологиялық орта, тұлға белсенділігі, бірлескен іс-әрекет, танымдық қажеттілік.

### Аннотация

В статье дан анализ познавательным и эмоциональным потребностям в общении, которое является источником активности личности и сложной структурной интеграцией в потребности взаимоотношного общения.

*Ключевые слова:* межличностное общение, психологический климат, психологическая гармония, психологическая среда, активность личности, совместная деятельность, познавательная потребность.

### Abstract

The article analyzes cognitive and emotional needs in communication, which is the source of the individual's activity and complex structural integration in requirements of interpersonal communication.

*Keywords:* interpersonal communication, psychological climate, psychological harmony, psychological environment, activity of the personality, joint activity, informative requirement.

Кез-келген адам дүниеге келісімен екінші бір адаммен қарым-қатынасқа түсуді қажетсінеді. Адам қарым-қатынас арқылы айналасындағы дүние жайлы мәлімет алады, еңбек пен тұрмыс дағдыларына машықтанады, адамзат жасап шығарған түрлі құндылықтарды меңгереді. Әрине, қарым-қатынас ақпарат алумен ғана шектелмейді, оның шеңбері аса кең, бұл көп қырлы ұғым. Өмірдегі сан алуан тыныс-тіршілікте адамдар бір-бірімен тікелей, жүзбе-жүз не жанама (хат жүзінде, радио, теледидар арқылы), не біреу арқылы қарым-қатынасқа түседі.

Адам қоғамнан тыс өмір сүре алмайды. Өйткені оның психикасы тек айналасындағылармен қарым-қатынас жасау процесінде ғана қалыптасады, қоғамдық тәрбие арқылы адам белгілі мазмұнға ие болады. Адам санасының дамуы қоғамның дамуымен байланысты. Қоғамнан тыс адам өмірінің болуы мүмкін емес.

Тұлғааралық қатынас дегеніміз – қарапайым да күрделі мәселе.

Осындай қарым-қатынастың мән-мағынасы, олардың түрлі көріністері жеке адамдармен топтық ұйымдардың тіршілігінен жақсы байқалып отырады /1/.

Адамдар арасындағы қатынастардың қалыптасуы, әдетте олардың бірін-бірі қабылдай алуы, түсінуі және бағалануына байланысты, яғни тілдесу нәтижесінде бір адамның екіншісінің образы жөнінде топшалаған ой-пікірі. Екінші адамның тұлғалық образын оның сырт пішіні мен психологиясын және әрекет – қылығын байланыстыра, салыстырып тануға болады. Ал психологиялық бейне әр адамның қажетсінуінен, қылық мотивтерінен, мінез бітістерінен, әртүрлі өмірлік жағдайлардағы көңіл-күй толғаныстары мен әрекеттерінен көрінеді /2/. Бұлардың бәрі “Ат кісінескенше, адам сөйлескенше” дегендей, әңгімесесу барысында назарға алынып, санада жіктеліп, бекиді де адамның жеке, нақты бағасын беруге негіз болады.

Бөгде адамның бейнесін қалыптастыру арқылы біз оған болған қатынасымыздың сипатын айқындаймыз, оның даралық ерекшеліктерін тануға мүмкіндік аламыз. Осының нәтижесінде екі адам ортасында толық өзара түсінік, жайлы да берік аралық қатынастар орнығады /3/.

Адамның эмоционалды жағдайын бағалай отырып, біз оның нақты көңіл-күйіне сәйкес қарым-қатынасты дамытып, тереңдете түсуге мүмкіндік аламыз және өзіміздің, оның және төңірегіндегілердің мүдделеріне орай, ол адамға тиімді психологиялық ықпал етудің жолдарын іздестіріп, пайдаланамыз. Егер біз қатысқан адамдарымыздың әртүрлі тұрмыстық жағдайларындағы әрекет-қылығын күні бұрын болжастыра алсақ, оның мінез-құлқын қажетті бағытта басқаруға және онымен ұнамды тұлғааралық қатынастарға алып баруға қосымша мүмкіндіктерге ие боламыз.

Адамның ішкі жан дүниесі оның сөзі мен тілінен айқын көрінеді. Қандай сөздер мен сөз тіркестерді қолдануына қарап, сөз ырғағы мен екеуін талдай отырып, сөйлеу процесіндегі тыныстары мен жеделдігіне орай жеке адамның ерекшеліктерін байқаймыз. Адамның сөйлеу мәнерінің біразы тума беріледі де, көбі оқу-тәрбие барысында пайда болады. Кейбір қатынастарға байланысты адамдардың психологиялық бейнесі тұрақты келеді де, ауыспалы болады. Адамның сырт көрінісіне орай оның образы біршама өзгеріссіз сақталады. Осыдан біз адамды көпшілік ішінде білеміз. Және бір тұрақты сақталатын қасиеттер – адам мінезі, қылық-әрекеті мен әдістері.

Уақыт ағымына берілмей, ұзақ мерзім сақталатын белгілер – адамның қажетсінушілері, әрекет-қылық мотивтері мен қызығулары. Бұлар бойынша біз адамды тануымыз мүмкін, бірақ бұл үшін аталған белгілер сол адамның сырт көрінісі мен мінезінен біраз байқауы тиіс.

Адамның өзін-өзі тануы төңірегіндегілердің қабылдауы мен бағасына тығыз байланысты, кеңірек айтар болсақ, барша адамдардың өзара түсінісуіне тәуелді. Күнделікті тұрмыстық қатынастар, тілдесу негізінде адамның психологиялық бейнесін түзету үшін келесі тәсілдер қолданылады: бітіс тану, алғашқы әсерлену, жаңалықты әсерлену, ықтималды болжай әсерлену, асыра сілтей әсерлену, жеке адамның бітістерді біріктіре әсерленуі /4/.

Топтағы “моральдық психологиялық ахуал” (кейде мұны “әлеуметтік-психологиялық ахуал” деп те атайды) дейтін ұғымның да мәні зор. Бұл топ, ұжым мүшелерінің өзара қарым-қатынасындағы ортақ тәртіп пен жауапкершілік, яғни жетекшімен оның қарамағындағылардың бірін бір түсінісе алуы, топтың үйреншікті жұмыс стилі, онда ортақ пікірдің орнауы, т.б. топтың көтеріңкі көңіл күйі ұжымдық міндеттің нәтижелі орындалуына қолайлы әсер етеді. Психологиялық ахуал бұл жемісті бірлескен іс-әрекетке және жеке тұлғаның топ ішінде жан-жақты дамуына жақсы жағдай жасайтын немесе кедергі келтіретін психологиялық жағдайлардың жиынтығы ретінде пайда болатын тұлғааралық қатынастардың сапалы жағы. Көп жағдайларда адамдар өз қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін бірін-бірі керек етеді, бірақ көзқарас, ниеттеріндегі болмашы айырмашылықтардан өзара қатынастарын қалыпқа түсіре алмайды. Мұндай психологиялық үйлесім таба алмаған жандар арасында біршама ұнамды қызметтік қатынас болмағанымен, уақыт өтуімен бірте-бірте өрім түскен арақатынастағы жеке психологиялық үйлеспеушілік олардың ресми байланыстарының кедергісіне айналады /5/.

Адамдар арасындағы қатынастардың өзгеруіне мүмкін болар себеп – бұл нақты адамдар арасындағы қатынастардың туындап, дамиды әлеуметтік психологиялық орта сипатының ауысуы. Екі не одан да көп адамдар бірін-бірі өте қажетсінеді, орталарында толық үйлестік болған, бірақ кенеттен өзгерген әлеуметтік-саяси жағдай оларды әртүрлі партиялар мен адамдарға енуінен екі жікке бөліп тастайды.

Адамдар қатынасының орнығуы немесе өзгеруіне және бір себепші фактор – бұл адамдардың жас деңгейі. Өмір бойы топталған тұрмыстық әлеуметтік тәжірибе адамға, оның төңірегіндегі жандарға болып жатқан оқиғаларға әсерін тигізбей қоймайды. Жас деңгейі әртүрлі адамдардың бір оқиғаға берген бағасы бірінен - бірі алшақ болуы әбден ықтимал, жастық айырма неғұрлым үлкен болса, психологиялық келіспеушілік те соншама болады.

Ал осы төңірегіндегілермен болған өз қатынасының сипатын адам өзі сезбей ме? *Біріншіден*, бұл нақты адамның ой-өріс (сана-сезімі) даму деңгейіне байланысты. Ақыл – есі біршама жетілген адамдар өздерінің төңірегіндегілермен қатынасын жақсы түсініп, дұрыс қабылдайды. Тұлғааралық қатынастарды орынды сезіну және бағалау жоғары дамыған рефлексік қабілетті керек етеді (қоршаған ортадан келіп түскен ақпараттық сигналдарды жан-жақты мәндік байланысымен қабылдап, жауап бере алу). *Екіншіден*, бұл адамның жасына тәуелді.

Адамдар арасындағы қатынастар сол қатынастардың нақты адам өміріндегі маңызына қарай да бағаланады. Қарым- қатынас адам үшін неғұрлым маңызды болса, оның басталуында соғұрлым дәлсіздіктер жіберілуі мүмкін. Өзінің төңірегіндегілермен байланысына аса үлкен мән берген адамдар, арақатынастарының ұнамды тараптарын асыра мақтауға бейім келеді. Керісінше, кімде кіммен ұнамсыз қатынаста болса, адам ондайда қарсыласын түбін түсіре жамандауға ниеттенеді де тұрады.

Әрқилы адамдардың өзара қатынастарын тануда көптеген жеке дара ерекшеліктері бар. Кейбір ой-сезімі толысқан, парасатты адамдар өзара қатынастарды жан-жақты пайымдаумен, дұрыс қабылдауға қабілетті, екінші біреулердің жалпы ой пікір айтуға тіпті өрісі жетпейді, ал үшіншілер төңірегіндегілердің өзіне деген бағасын бірде дұрыс түсінсе, бірде оған сана-сезімі жетпей қалады.

Қарым-қатынас – адам қатынасының күрделі түрі. Қарым-қатынастың кез-келген түрі қарапайым болып көрінгенімен, объективті және субъективті сипаттағы күрделі заңдылықтарға бағынады. Адамдардың қарым-қатынас түрлерін терең білуі – олардың әртүрлі нәтижелі қызметінің қажетті шарты. Бірақ мұны білуді әсіресе мұғалімдер, тәрбиешілер ата-аналар, азаматтық және кәсіби қызметін атқаратын адамдардың бәрі - өз жұмысы бойынша күн сайын, сағат сайын өскелең ұрпақты тәрбиелеуде қажет етеді.

Кең мағынада қарым-қатынас дегеніміз адамның жеке және әлеуметтік өмірінің міндетті шарты болып табылады. Адамдардың бірлескен іс-әрекет ету процесінде адамның белгілі мінез-құлық үлгісі мен түрі қалыптасады. Бірте-бірте олар тұлғаның құрылымымен астасып кетеді. Қарым-қатынас процесі барысында адам өзінің ішкі «Менін», сонымен қатар әлемнің бейнесін санасында қалыптастырады.

Мұндағы негізгісі ұжым мүшелерін байланыстыратын әртүрлі қарым-қатынастар ішінен ерекше екі маңызды қатынас жүйесін нақты бөліп көрсетуге болады: іскерлік – қатынас, ол адамдар арасында нақты қоғамдық функцияларды тасымалдаушы ретінде пайда болады; және жеке қатынас ол бірлескен іс-әрекеттегі ұнату және ұнатпау, өзіне тарту және тартпау тағы басқа негізінде қаланады. Бұл өзарақатынас жүйесі әртүрлі өзара тәуелділік және өзара ықпал етумен тығыз байланыста болады, бірақ мұны ұқсас деп қарауға болмайды. Ұжым мүшелері арасындағы жеке қатынас аз зерттеліп келсе де соңғы жылдары оған қызығушылық күшейе түсуде. Ол зерттеулерге психолог, педогог, әлеуметтанушылар еңбектері орын алады.

Мұнда тәжірибелік әдістерді қолдану «ұжымдағы жай-күй», «ұжым құрылымы», «бірлескен іс-әрекет динамикасы» және тағы басқа түсініктерді дәлелдеуге мүмкіндік берді. Бірақ адамдар арасындағы өзарақатынастың динамикалық және құрылымдық сипаттамасын талқылау осы барлық аспектілердің маңызды жақтарын жабуға мүмкіндік бермейді.

Бұл жердегі өте маңызды мәселе ұжымдағы бірлескен іс-әрекеттің барлық өлшемдері адамның субъективтілік маңыздылығы болып табылады. Мұндай кез-келген талдау сандық, сапалық негізгі қатынастан тысқары қалады, біздің көзқарасымыз бойынша топтық психология мәселесі – ұжымдағы жеке тұлғаның қалыптасуы болып табылады. Бұдан шығатын қорытынды ұжымдағы бірлескен іс-әрекетті зерттеу арқылы, өзарақатынастың объективтік және субъективтік жақтарын бөліп қарастыруға болады. Тек екі жаққа тұтас талдау жасау барысында топтағы адамның эмоциялық көңіл-күйіне, психикалық қасиетіне, танымдық жағдайының дұрыс қалыптасуына мүмкіндік береді. Бұл ересек адамдарда ұжымдағы әрекет шарттарының шығармашылық күшіне және

үйлесімді өрістеуіне, ал балаларда жеке тұлғалық сапалардың қалыптасуына байланысты анықталынады.

Адамның эмоциялық көңіл-күйі неден құралады, және оның жай-күйі кең мағынада қалай болуы мүмкін? Шамасы, ол ұжымда өмір сүретін адамдардың қарым-қатынас жүйесіндегі жеке жай-күйінен орын алатын сияқты. Мұндағы жүйе әрбір адам үшін қанша әрекет немесе қызмет түрі болса соған байланысты жүзеге асады /6/. Әрбір бірлескен іс-әрекет түрінің барысында өзіндік қатынас жүйесі орын алады.

Қарым-қатынас – бұл әлеуметтік-психологиялық құбылыс, ол адам өміріндегі көптеген рухани және материалдық құндылықтарды қамти отырып, оның өміріндегі ең жоғарғы қажеттіліктердің бірі болып табылады. Дегенмен, бір қарағанда қарым-қатынас ұғымы баршаға танымал және қандай да қиындықтармен байланысты емес көрінеді. «Қарым-қатынас» сөзімен біз кәсіби, жеке, шығармашылық және тағы басқа жалпы қызығушылықтардың төңірегінде пайда болған қарапайым түсініктерді, яғни адамдардың бір-бірімен байланысын және қатынастарын; таныс немесе бейтаныс адамдармен кездесулерін; жеке қатынастарын түсіндіруге тырысамыз.

Қарым-қатынас ұжымдағы бірлескен іс-әрекетте интеллектуалды-адамгершілік шарттарының құрылуына жетекші механизмі болып табылады, ол, танымдық процесс бола тұра, индивидуалды, сол сияқты интеллектуалды және адамгершілік құндылықтарды алмастыруды қамтамасыз етеді. Сонымен қатар трансформацияға мүмкіндік туғызады және ұжымға кіретін барлық құндылықтарды интеграциялайды. Қарым-қатынас нормативті процесс бола тұра, ұжымда оның тіршілігінің этикалық жақтарын анықтайтын өлшемдердің жүйесін өңдеуге ықпал етеді. Ал аффективті процесс бола тұра, ол ұжым қатынасының сипатына ықпал ететін эмоциялық жағдайында анықтайды. Нәтижесінде ұжым өрісі онда қабылданған құндылықтар мен заңдылықтарға байланысты тұлғаға әр түрлі ықпал етуі мүмкін /7/.

Қарым-қатынастағы кез келген қажеттілік тұлға белсенділігінің қайнар көзі болып табылады. Қарым-қатынастағы қажеттілік – күрделі құрылымдық жиын болып табылады. Бізді оның екі құрылымы қызықтырды: эмоциялық байланыстағы қажеттілік және танымдық қажеттілік.

Тұлғалық белсенділік адамдардың басқалармен қарым-қатынас процесінде айқын көрінеді. Қарым-қатынастың барлық жақтары, атап айтқанда қарым-қатынастық тұлғалар арасындағы пікір алмасу, бір-біріне ықпал ету ұжымы және бірін-бірі қарым-қатынас арқылы қабылдау мен тікелей осының негізінде түсінушілікті қалыптастыру белгілі бір жүйеліліктің бар болуын талап етеді. Сондықтан қарым-қатынас іс-әрекеттік тұрғысынан, С.М. Жақыпов көрсеткендей, бұл – бірлескен іс-әрекетке деген қажеттіліктен туындайтын және ақпарат алмасуды, өзара әрекеттің, басқа адамды қабылдау мен түсінудің ортақ стратегиясын өндіруді қамтитын, адамдар арасында байланыс орнату мен дамытудың күрделі, көп жақты процесі болса, кез келген қарым-қатынас бірлескен іс-әрекетке қатысушылардың өзара әрекеттесу, ынтымақтастық формасы. Осы процестегі байланыс және бірлескен іс-әрекетті орындау қарым-

қатынастың пайда болу себептері мен қоғамдық ортадағы өмірдің қажеттілігі болып табылады. Ол тұлғаның тұлғалық белсенділігінің дамуына негіз болады.

Тұлғаның тұлғалық белсенділігін арттыру мақсатындағы қарым-қатынастың алатын орнын басқа адамдармен өзара бірлескен іс-әрекеттегі жағдайы арқылы білуге болады. Ол қарым-қатынасқа түсуші жақтармен ұйымдастырылатын жұмыстар негізінде жүзеге асырылады. Осындай дамыту іс-шараларына тренингтерді, топтық пікірталастарды, іскерлік ойындарды және т.б. жатқыза-мыз. Мысалы, топтық пікірталастар түрлі мақсаттарға қол жеткізуде қолданы-лады: мәселенің түпнұсқалы шешімін табу, оқыту мақсаттарында пікірлерді сәйкестендіру және бірыңғай шешім жасау. Ал белсенділік дегеніміз – сол іс-әрекетті орындауға ынталандыру. Ынталандыру мадақтау, жарыстыру, айып-тау, яғни ықпалды әрекеттер болып табылады.

Профессор С.М. Жақыпов оқыту-тәрбие процесінің тиімділігі мәселесін нақтылау үшін негізгі деңгейде қарастыра отырып, оның психологиялық мазмұнын ашып көрсетті. Ол психологиялық көзқарас тұрғысынан кез келген педагогикалық жағдайды, ең алдымен, тұлғалардың өзара әрекеттестігі, ал содан соң белгілі әлеуметтік рөлдердің иелері ретінде мұғалім мен оқушы, оқытушы мен білімгердің және т.б. өзара әрекеттестік ретінде қарастырады. Бірлескен іс-әрекет саласында біріккен басқа адамдардың өзіне қалай қатынас құратындығының өзі үшін объект болып табылады. Басқа адамдармен жағымды өзара әрекеттесуі үшін серіктес оның қандайда бір әрекетіне қалай реакция білдіретінін алдын ала білу қарым-қатынас үйлесімділігіне себеп болады.

Белгілі бір заттар, оқиғалар немесе қасиеттер сананың белсенділігін арттыра алады, мұның өзі адамның көңіл бөліп, зейінінің аударылғанынан көрінеді, өйткені ол адамның іс-әрекетінің ішкі негіздерімен - ақпаратты қажетсінуімен байланысты. Балалар мен ересек адамдардың әр алуан іс-қимылы нәтижесінде олардың автоматталған әрекеті – дағдылары, іс-әрекет түрлерін орындауға бейімділігі мен ептілігі, тіршілікке қажетті әдеттері қалыптасып, адамның анатомиялық, физиологиялық және психикалық жағынан дамып жетілуіне әсер етеді. Оның рухани өмірінің мазмұнын байытады. С.М. Жақыповтың бірлескен-диалогтық танымдық іс-әрекет және белсенді оқыту әдістері туралы пікіріне сүйене отырып, топтық пікірталас, рөлдік ойындар, әлеуметтік психологиялық тренинг, іскерлік ойындар, мәселелі жағдайлар туғызу арқылы шешу тұлғалық белсенділікті дамытуға мүмкіндік береді.

Танымдық белсенділік - тұлғаның шығармашылық қабілетінің шығармашы-лық бұл – жаңа үлгідегі құндылықтар жасайтын адам іс-әрекеті. Ал шығарма-шылық іс-әрекет тұрғысынан, адамның өзін-өзі көрсетуге, өзін-өзі өзектендіру қабілетімен сипатталады. Білімгерлер шығармашылық мүмкіндіктерін дамыту арқылы «Мен» ресурстарындағы қақтығысты жеңе алады, ашық өзіндік сынға ықпал етеді, тәуекелшілдікті, жауапкершілікті меңгереді. Болашақ маман иесі ретінде кәсіби әрекетке шығармашылықпен қарауына, жаңаша тәжірибелерін кеңінен пайдалануға, ең бастысы білімін жүйелі меңгеруіне, танымдық белсен-ділігін дамытуға мүмкіндік алады. Тұлғаның дамуы мен қалыптасу оның іс-әрекеті мен еңбегінен, оқу әрекетіндегі ой болжамынан, сөйлеген сөзі меншікті

дара өзгешелігін көрсету белсенділігімен сипатталады. Сондықтан ол сыртқы бейнесі мен түр сипаты жағынан басқа адамдарға ұқсас болғанымен, оған туа берілетін өзіндік даралық ерекшеліктері, қабілеті мен белсенділігін дамыту, шығармашылық ой өрісінің дамуына жағдай жасау, белсенді көркемдік іс-әрекеттерге деген құштарлық пен ықыластылықты қалыптастыру, оның болашағын, мамандықты меңгеруін, мәдениеттік өнерін, әлеуметтік жағдайын жақсартудың алғышарттарының бірден-бір өзекті мәселелерінің бірі болып саналады [8].

Қарым-қатынас адамдардың тұлғааралық байланыстары мен өзара әрекеттерін тікелей қалыптастыру процестерінде нақты қоғамдық қатынастар жүйесімен анықталады. Олай болса, Б.Г. Ананьев атап көрсеткендей, коммуникацияның белгілі бір, тарихи қалыптасқан және әлеуметтік қажетті түрлеріне қашанда өзара сәйкес келеді және қоғамдық мінез-құлық өлшемдерімен реттеледі /9/

Тұлғалардың бірлескен іс-әрекетінде эмоциялық байланыс пен танымдық қажеттіліктің саны және олардың даму дәрежесіне байланысты әлеуметтік талаптарды ерекшелейтін белгілі құрылымы бар: а) танымдық (когнитивті) талаптар, б) аффективті талаптар (объектіні эмоциялық бағалауы, оған симпатия немесе антипатия сезімінің білдіру), в) мінез-құлықтық (когнитивті) талабы (мінез-құлық бойынша қатынасы).

Қарым-қатынастағы бірлескен іс-әрекетте адамдардың кәсіби ортаға қалыптасуы және мінез-құлқындағы әлеуметтік өлшемдерін біле отырып, барлық адамдардың қоршаған ортаның міндеттерін орындауды талап ету - әлеуметтік функция болып табылады.

Жалпыға мәлім болғандай адам дүниеге келісімен екінші бір адаммен қарым-қатынасқа түсуді қажетсінеді. Басқа адамдардың келбеті мен мінез-құлқы бейнесінің сезім күйін түсіндіріп жеткізуде және олармен қарым-қатынастағы өзара әрекетті реттеуде адамның өмір сүру барысында жинақтаған еңбегі айрықша мәнге ие. Таным және қарым-қатынас тәжірибесі әрқашан жеке адамда өзіндік ерекшелікке ие және қарым-қатынас жасаушылар қашанда бірінен-бірі тұлғалар ретінде қандай да бір деңгейде ерекшеленеді. Сонымен қатар, қарым-қатынас процесінде өзара әрекет етуші индивидтер бір мақсатты және түрлі мақсаттарды да көздеуі мүмкін. Сондықтан қарым-қатынас – бұл өзара әрекеттестік жасаушылардың бір-біріне бірлескен іс-әрекетке және оның нәтижелеріне, өзіне деген арақатынастарының күрделі түйісуі және түсіну объективті бағалау қабілетінің айқын көрсеткіші болады /10,11/.

*Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: МГУ, 1984. - 198 с.*

*Әбеуова И.Ә. Әлеуметтік психология. - Алматы, 2001. -58 б.*

*Андреева Г.М. Психология социального познания. - М., 2000.*

*Немов Р.С. Психология: В 3 кн. - М., 1995. - Кн. 3.*

*Шибутани Т. Социальная психология. - Ростов-на Дону, 1998.*

*Коломинский Я.Л. Осознание человеком своих личных взаимоотношений с другими членами группы // Вопросы психологии. - 1967. - №3. - С. 111-115.*

Мудрик А.В. *Общение как фактор воспитания школьников.* - М.: Педагогика, 1984. - 112 с.

Тұрдалиева Ш.Т., Махадиева Ә. *Тұлғаның танымдық белсенділігін дамыту психологиялық мәселе ретінде. ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы.* - № 1(32). - 2010.

Ананьев Б.Г. *Человек как предмет воспитания.* – Л., 1968.

Anderson, J. (1988). *Communication competency in the small group.* In R. Cathcart & L. Samovar (Eds.), *Small group communication, A reader.* Dubuque, IA: Wm. Brown.

Reis, H.T. (1998). *Gender differences in intimacy and related behaviors: Context and process.* In D.J. Canary & K.Dindia (Eds.), *Sex differences and similarities in communication: Critical essays and empirical investigations of sex and gender in interaction* (pp. 203-232). Mahwah, NJ: Erlbaum.

УДК 378.015.3

**С.Т. Бапаева** – Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және Докторантура РәД институтының, 2-курс магистранты

## **ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

### **Түйіндеме**

Мақалада болашақ маманның ЖОО-да кәсіби даму мәселелері қарастырылған.

**Тірек сөздер:** Жоғары мектеп, кәсіптік іс-әрекет, ұғыну, оқыту, оқу әрекеті.

### **Аннотация**

В статье рассмотрены психологические проблемы профессионального развития будущего специалиста в ВУЗе.

**Ключевые слова:** Высшая школа, профессиональная деятельность, осознание, обучение, учебная деятельность.

### **Abstract**

In article psychological problems of professional development of future expert in a higher educational institution are considered

**Keywords:** The higher school, professional activity, understanding, training, educational activity.

Ғылыми-техникалық прогрестің талаптары, қоғамның экономикалық өмірінің барлық салаларының қарқынды дамуы, жоғары мектептің негізгі мақсаты – қоғамдағы әртүрлі міндеттерді белсенді түрде, шығармашылықпен шеше алатын мамандарды даярлау мәселесінің өзектілігін көрсетеді. Бұл мәселелер, бір жағынан, «жоғары дәрежелі маман» ұғымында көрінетін жалпы адамзаттың мәдени жетістіктерінің қазіргі кездегі деңгейімен анықталса, екіншіден, жоғары оқу орнындағы арнаулы даярлық сипатынан көрінетін адам іс-әрекетінің нақты түріне бағыттылығымен анықталады.

Жоғары мектеп адамның кәсіптік іс-әрекетке психологиялық даярлығын қалыптастыруы қажет. Ең алдымен, адамда қоғамның алға тартқан міндеттерін



табысты түрде шешуге мүмкіндік беретін психологиялық іс-әрекеттің нақты формаларын қалыптастыруы керек. Оның үстіне, ақыл-ой іс-әрекетінің дамытылған формаларының алғы шарттары мен нышандарының мазмұны мен ерекшелігін байыпты түрде ұғыну, тек жоғары білім беру арқылы іске асырылады, онсыз ғылыми түсініктің болуы мүмкін емес. Психологиялық іс-әрекеттің кез-келген формалары оларға сәйкес жоғары мектептің оқу-тәрбие процесінде құрылатын формаларымен салыстыра отырып қарастырылуы керек /1/.

Е.А. Климовтың зерттеулерінде барлық мамандықтар адамның қоршаған ортаға, табиғатқа, адамдарға, техника және т.б. қатынасы бойынша сызба түрінде бес топқа бөлініп қарастырылады. Ол ұсынған әдіс бойынша мамандықтар: еңбек бағыты, оның мақсаты, іс-әрекет сипаты, еңбек құралдары мен жағдайларына байланысты топтастырылады. Еңбек бағыты бойынша барлық мамандықтар Е.А. Климов кәсіби іс-әрекеттің бес схемасы бойынша «Адам-Табиғат» «Адам-техника», «Адам-Белгі», «Адам-Бейне», «Адам-Адам» деп анықтайды /2/.

Педагог мамандығы «Адам-Адам» типіне жатады. Бұл мамандық иелеріне: басшылық жасай білу, оқыту, тәрбиелеу, басқа адамдар қажеттіліктерін өтеу үшін пайдалы әрекеттер жасай білу іскерліктері; тыңдау және аяғына шейін тындай білу; кең дүниетаным /3/; тіл (коммуникативтік) мәдениет; «... өзіңнің не тәжірибеден белгілі басқа бір ішкі әлемді телімей басқаның ішкі жандүниесін түсінуі; модельдей білуі»; «адам әрқашанда жақсы бағытта өзгере алады, деген сенімге негізделген адамға жобалық көзқарасының болуы; байқампаздық; көңіл-күйге ортақтаса білу қабілеті; дәстүрлі емес жағдайларды шеше білу, т.б тән.»/4/.

Педагогтік іс-әрекеттің жеке субъектісі бола тұрып, педагог сонымен бірге қоғамдық білім мен құндылықтарды жеткізуші – қоғамдық субъект те болып табылады. Осыған орай педагогтің субъектілік сипаттамасында әр уақытта аксиологиялық (құндылықтық) және когнитивтік (білімділік) деңгейлері бірігіп отырады.

Сонымен қатар, екіншісінде де екі: жалпы мәдениеттік және пәндік-кәсіби білімдер ұштасып жатады /5/.

А.К. Маркова бойынша оның құрылымына: мұғалімнің нормаларды, ережелерді, педагогтік мамандық моделін ұғынуы, кәсіби кредосын, мұғалім еңбегінің қағидасын қалыптастыруы; өзін қайсібір кәсіби эталонмен салыстыруы; өзін басқарудың, кәсіби референттерді адамдардың бағалауы; өзін-өзі бағалауда а) өзін, өз іс-әрекетін түсініп когнитивтік аспект және ә) эмоциялық аспектсі кіреді. Мұғалімнің өзін-өзі бағалауының құрылымы, өзекті және рефлексивті бағалау арасындағы минималды айырмашылықтар және ретроспективті мен өзекті, өзекті мен идеалды өзін-өзі бағалау арасындағы максималды айырмашылықтар болғанда және позитивті МЕН-тұжырымдамасы (қағидасы) белгіленгенде тиімді болады /6/ .

Кез келген шығармашыл тұлғаның қасиеттерін зерттеушілердің көбісі осындай тұлғаның ең басты сапасын қалыптастыруға тырысқан. Шығармашыл тұлға – еркін тұлға, ал еркін тұлға - К.Роджерстің айтуынша өзімен-өзі бола алатын, өзінің «МЕНін» ести алатын тұлға /7/ .

Жоғары оқу орнында маманды даярлау процесін зерттей отырып, кәсіптік оқудың бұл формасының негізгі міндеті – маманның іс-әрекетінің небір түрлері мен типтерін психологиялық изоморфты әрекет өрісінде жинақтайтын кәсіптік сананың мақсатты түрде қалыптасуына мүмкіндік беру және жағдай тудыру екендігін түйіндейміз. Бұл процестің нәтижелігі көбінесе кәсіптік іс-әрекеттің сәйкесті түрінің «психологиялық әлеуетімен», нақты мамандықты игеру, белгілі міндеттерді қабылдау және оның пәндік мазмұнын, іс-әрекет тәсілдерін меңгеру нәтижесінде адам санасының дамуы арқылы анықталады. Осы айтылғандарға сәйкес, жоғары білімді маманды – өзінің кәсіптік іс-әрекетінің мәнін түсінудің жоғарғы формаларын игерген, яғни бірегей құбылыстардың инвариантты сипаттамаларын ғана түсініп қоймай, оларды әрбір нақты жағдайда анықтай білетін, алдағы міндеттердің тереңдегі өзгерістерін, оған жетуге қажетті құралдар, әдіс-тәсілдер мен жағдайларды алдын-ала болжап, алдағыны көре білетін адам деп анықтап айта аламыз. Бұл анықтамалардан алдымен білім – оқыту процесінде индивидтің игерген мәліметтерінің қарапайым жиынтығы деп қарауға болмайтынын түсінеміз. Тіпті кейде жалған түрде индивидтің өзіне ғана тән білімі ретінде көрінгенмен, білім – өз уағынасына сәйкес адамның қоғамдық өмір сүруінің жемісі. Адамның білімді меңгеруі педагогикалық процесс, оны психологиялық тұрғыдан қарастырғанда ол сананың, соның ішіндегі кәсіптік сананы қалыптасу процесі деп санауға болады. Оқытушының жеке-даралық сипаттамасында педагогтың кәсіби сана-сезімі маңызды рөл атқарады.

Белгілі бір жаңа мазмұнды ұғыну, негізінен вербализация, оқушының өз әрекеттері туралы тікелей сөз жүзінде есеп бере алу іскерлігі түрінде қарастырылатыны белгілі. Бұл жерде әдетте ұғыну – білім алу мен сөзді түсіне білу деген кең тараған көзқарасқа саяды, яғни шын мәнінде игерілетін объектіге байланысты мазмұнды өзгерткіштік іс-әрекеті, ол нақты игерілетін затты бөліп алу емес, тек оқушының ойлау белсенділігінің көрінісі /8/.

А.Н. Леонтьев /9/, П.Я. Гальперин /10/, В.В. Давыдов /8/ зерттеулеріне сүйене отырып, вербализацияны (дауыстап сөйлеу) –ұғынудың тек сыртқы сипаттамасы ретінде қарастыру керек, ал оның ішкі мәні оқушының өз іс-әрекетінің мазмұнына тән мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес қоғамда қалыптасқан позицияны иелене білу іскерлігімен байланысты. Жоғары мектепте мұндай позиция студенттің оқу-әрекетінің мазмұнында, құралдары мен тәсілдерін анықтайтын сәйкесті кәсіптік іс-әрекет шарттары арқылы беріледі.

Ұғынудың ішкі мәнін ашу жалпы түрде таным теориясының сипаттарымен байланысты күрделі психологиялық үрдіс. Оның механизмі мен сипатын субъектінің (адамның) объектіге бағытталған белсенділігі арқылы бейнеленіп, ол қажетті білім ретінде үнемі даму жағдайында болады. Меңгерген мәліметтерді ұғыну әр түрлі әрекеттер нәтижесінде елестермен салыстыру арқылы пайымдалады.

Ұғыну процесінің барынша нәтижелі болуы ең алдымен материалды өзгертуге бағытталған арнаулы түрде ұйымдастырылған оқушының іс-әрекетімен байланысты болатын саналы әрекеті. Мұндай әрекет ұғыну затын, яғни «...оқушы іс-әрекетіндегі мақсаттылықпен байланысты өрістеп отыратын

құрылымдық орнын бөліп алумен байланысты. Жоғары мектепте студенттің болашақ кәсіби іс-әрекетінің міндеттерді шешулері үшін елеулі объектілердің қасиеттері таным процесіндегі ұғыну затына айналады. Тұтастай қарастырғанда ұғыну процесінің өзі де осы бағытта дамып, оқушының іс-әрекетіндегі арнаулы құралдарды қолдану арқылы жүзеге асырылады. Олар берілген кәсіптік іс-әрекеттің мақсаттарына сай келгенде, іріктеп алынған маңызды мазмұндарды ұғынатын болады. Ұғынуда қолданылатын құралдарының түрлі формалары (материалды, таңбаларды), сөз жүзіндегі оқушылар өздерінің іс-әрекетінде материалды өңдеудің түрлі кезеңдеріне ажыратып бейнелейді. Сондықтан да әр түрлі әрекет көзделген мазмұнды ұғынудың тепе-теңдік тәсілі болып саналады.

Ұғынылатын мазмұнды вербализациялауда әрекеттің сөйлеу формаларының ерекше рөлін атай отырып, П. Я. Гальперин ұғынудың тікелей объектісі ретінде тек игерілетін әрекетпен оның заттық мазмұны ғана емес, «...және оның қоғамдық санада бейнеленуі де» болады деп көрсетеді /10/.

Адамның танымдық әрекеті сөйлеуші үшін ғана емес, оның айналасындағылар үшін де айтылатын сөздің түсінікті болу шарты субъектінің осы әрекетті толық мәнде ұғыну деңгейін көрсетеді. Әрбір нақты жағдайда осындай арнаулы заттық мазмұнды жоғалтқанда және оның тек сөз жүзіндегі формасы сақталғанда «сөздік» және «формальді білімдер» пайда болады. Сонымен, толық мәнді ұғынуды іске асыру үшін оқушының іс-әрекетін арнаулы түрде ұйымдастыру қажет болады. Оқытудың түрлі формаларын тиімді етіп пайдалану, оған зейін аударатын қажетті құрал-жабдықтармен қамтамасыз ету. Қазіргі кезде жоғары мектеп алдында болашақ мамандардың кәсіптік деңгейін көтеру міндеті қойылып отыр. Жоғары оқу орнындағы оқу процесі күрделеніп, оған қойылатын міндеттер, қарқындылығы мен мазмұндылығы жағынан оқытушыдан оқу іс-әрекетін, оның принциптерін, оқыту мен тәрбиелеу әдістерінің заңдылықтарын психологиялық тұрғыдан терең ұғынуды, және ақыл-ой парасаты дамыған, белсенді тұлғаны қалыптастыруды талап етеді. Жоғары білім психологиясының проблемаларын зерттеуші А.А. Вербицкий ХХ ғасырдың аяғына дейінгі білім берудегі тенденцияларды төмендегідей бөліп қарастырады.

Бірінші тенденция – білім берудің әрбір деңгейінің үздіксіз білімнің құрамы, ажырамас бөлігі деп ұғыну. Бұл тенденция бойынша, мектеп пен институттың сабақтастығы ғана емес, жоғары оқу орны мен студенттердің болашақ өндірістік іс-әрекеті арасындағы сабақтастық проблемасын шешуді де көздейді. Ал оның өзі студенттердің оқу әрекетінде өндірістік ситуацияларды моделдеу міндетін қояды, өз кезегінде бұл белгі – контекстілі оқудың жаңа типін қалыптастырудың негізі.

Екінші тенденция – оқытуды индустрияландыру, яғни компьютерлендіру, қазіргі қоғамның интеллектуалды әрекетін неғұрлым күшейтуге мүмкіндік туғызу.

Үшінші тенденция – оқытудың белсенді әдістері мен формаларына өту.

Төртінші тенденция – А.А. Вербицкий бойынша «қатаң түрде регламенттелген тексерушілік, алгоритмделген оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру тәсілдері мен сол процесті басқарудан, дамытпалы, белсендендіретін, интенсивтен-

діретін, ойын түріндегіге көшіретін психологиялық дидактикалық жағдайларды іздестірумен... байланысты.

Бесінші және алтыншы тенденциялар – оқушы мен оқытушы арасындағы өзара әрекеттестікті ұйымдастыру мен оқытуды, ұжымдық, бірлескен әрекет түрінде ұйымдастырумен бекітіледі, Бұл жағдайда екпін «оқытушының оқытушылық іс-әрекетінен, студенттің танымдық әрекетіне» ауысады /11/.

Осы келтірілген негізгі бағыттардың ХХІ ғасырда да жалғасып отырғанын байқауға болады. Студенттердің білімі мен дағдылары, негізінен, танымдық іс-әрекеттері арқылы қалыптасады. Оқыту әрекетінде студенттердің қызығушылығы, қабілеттері, мотивтері (ниеттері), темпераменті мен мінезі тағы басқа да психикалық қырларынан көрінеді. Сондықтан оқытушылар негізгі мақсатқа жету – қандай психикалық процестер, жағдайлар мен қасиеттерге байланысты екенін ажырата білулері керек. Оқу материалын қалай ұтымды пайдалану, теориялық және практикалық даярлығы бар болашақ мамандарды жан-жақты дамытуға қажетті оқыту жағдайларын да білулері қажет.

Оқу материалдарын баяндаудың қисындылығы, олардың мазмұндарының терендігі, мақсаттылығы, нақты ғылымның табиғаты мен принциптерін есепке алып отыру – ғылыми әдістеменің аса маңызды шарттары болып табылады. Егер де оқытушы оқыту процесінде мұндай психологиялық факторларды ескермесе қажетті нәтижеге жете алмайды.

Педагогикалық тәлім-тәрбие істері психология ғылымының алдына жауапты да күрделі міндеттер қояды. Педагогикалық мәселелердің табысты болуы да сондай талаптарды шешумен байланысты. Мұндай талаптардың бәрі оқыту мен тәрбиелеудің мазмұнын, тәсілдері мен принциптерін негіздеумен қатар, оқыту мен тәрбиелеу істеріндегі жаңашылдықты жан-жақты іздестіре отырып, тыңнан жол ашып, психологиялық зерттеулерді барынша тиімді етіп ұйымдастыруға байланысты. Осындай міндеттен енді екінші міндет – ғылыми-техникалық прогрессті жоғары мектепке қоятын талаптармен ұштастыру. Бұл жерде бірінші орынға студенттердің танымдық белсенділігін қалыптастыру проблемасы шығады. Бұл мәселені шешу студентке әрдайым жаңарып отыратын мәліметтерді өз бетімен игеріп отыруды, сөйтіп жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін де ғылыми мәдениетінің жоғары деңгейіне көтерілу мүмкіндіктерін беретін қабілеттерін дамытып отыруын қамтамасыз етеді.

Оқытудың тиімділігі туралы мәселелерді қарастырғанда педагогтар мен психологтар оқыту процесінің мәні мен заңдылықтары туралы мәліметтерге сүйенеді. Оқу – адамның жеке-дара танымының ерекше формасы. Адамның танымдық іс-әрекеті (нені тануына байланыссыз), объективті түрде танылғаны немесе танылмағаны, бәрі де белгілі бір заңдармен іске асырылады. В.В.Давыдов /8/, А.Н. Леонтьев /9/, Н.Ф. Талызина /13/ зерттеулері көрсеткендей, жоғары мектептегі оқу процесі – мақсаттары, мотивтерімен, ақпаратты қабылдаудан бастап, күрделі шығармашылық процестердің іске асырылуымен аяқталатын таным процестерімен, әртүрлі эмоциялық көріністер және т.б. сипатталатын, саналы, өте зор күш-жігерді қажет ететін ақыл-ой әрекеті. Студенттердің оқу іс-әрекеті – оларға белгілі білім көлемін ғана мәлімдеу емес,

сонымен бірге оқыту процесі үшін де, кейін өз бетімен еңбектенуінде де маңызды қызмет атқаратын, еңбекке деген шығармашылық көзқарасты қалыптастыру.

Танымдық белсенділікті қалыптастыруда зор рөл атқаратын студенттердің өзіндік жұмысы, оның ерекшелігі – білім, іскерлік, дағдымен қатар, жеке тұлғалық сапасы ретіндегі дербестілік қасиетін жетілдіреді. Тәжірибеден байқалғандай, студенттердің өзіндік жұмысының табысты болуы үшін мына шарттар қажет: а) жұмыстың осы түрі жайлы анық та айқын түсініктің болуы; ә) өз бетімен жұмыс істеуге ықыласы мен іскерлігі; б) бақылауды іске асыру. Бірінші шарт – оқытушылардан бүкіл оқыту кезеңінде мақсаттылықпен еңбек етуін талап етеді. мұндай жұмыстың нәтижесі – отбасындағы жағдайға, тәрбие деңгейіне, жалпы мәдениетіне, жоғары оқу орнындағы міндеттеріне психологиялық жағынан икемделіп еңбекке деген даярлыққа дұрыс қатынасын қалыптастыру.

Екінші шарт жеке тұлғаның мотивтері мен жұмысқа деген жауапты көзқарасының қалыптасуы. Бұрынғы кеңестік кезде және шетелдік психологтардың зерттеулерінде (А.Н. Леонтьев /9/, Л.И. Божович /14/, П.Я. Якобсон /15/, В.Оконь /16/ және т.б.) атап көрсетілген жеке адамның дамуында ықыласынтасыз (оң мотивациясыз) жоғары нәтижелерге қол жеткізу мүмкін емес.

Танымдық іс-әрекеттегі оң ниеттер: алға қойған міндетті қалай да орындау, тиісті мамандықгы игерудің маңыздылығын түсіну, жаңа материалды ұғындағы күрделі міндеттерді шешудегі қанағаттану сезімі, оқуға және жеке ғылым салаларын меңгеруге қызығушылық. Сонымен қатар, ондай ниеттерге оқытушының жеке тұлғалық қасиеттері, студенттік ұжымдағы өзара қарым-қатынас, жарыспалы іс-әрекеттерге қол жеткізуі сабақтың мазмұны, оқыту әдістемесі әсер етеді.

Жоғары мектепте оқытудың психологиялық талдамасы студенттердің кәсіби дайындықтарының тиімділігін көтеруді практикалық жағынан ғана қарастырумен шектелмей, ең алдымен бұл мәселе адамның оқуға қабілеттілігін арттырып, оның мүмкіншілігі мен табиғатын түсіну жете мән беруді қажет етеді. Осы ғылыми теорияның мәні қазіргі мәдени жағдайларда бұрынғыдан да артып отыр. Адамның осы заманғы күрделеніп жатқан білімдер ағымынан шеттеп қалмай, ғылыми және техникалық білімдердің күрт даму жағдайына бейімделіп, дербестігін, әлеуметтенуін, оқып білім алу қарқынынан артта қалмауға ұмтылып, күрделі мәселелерді шешіп отыруға талпынуы керек. Психологияда мұндай проблемді мәселе түйінді теориялық маңызы бар проблемалар қатарына жататын адамды оқыту мен дамытуда өзара байланысты түрде шешуді қажет ететін мақсат болып саналады. Психологияда оқу әрекеті адамның арнаулы іс-әрекеті дәрежесіндегі көптен бері сөз болып жүрген өзекті мәселелердің бірі. Бұл мәселенің ерекшелігі оның әмбебаптылығында. Себебі ол кез-келген іс-әрекетті игерудің негізін құрайды. Алайда оқу әрекеті құрылымына қатысты көзқарас бірден айқындалған жоқ, және де бұл проблеманың өзі де салыстырмалы түрде алсақ, әлі жаңаша мәселе. Сондықтан оның ерекше ғылыми проблемаға айналу жағдайына қысқаша шолу жасаған жөн.

Білімді ұғыну процесінің іс-әрекетпен тығыз байланысты екендігі П.Я.Гальперин мен оның ғылыми қызметкерлерінің еңбектерінде іздестіріліп баяндалған. Бұл – ақыл-ой әрекеті арқылы игерілетін білім – бейнелер мен ұғымдарда бекітілген әрекеттер мен операциялардың мақсатты түрде ұйымдас-тырылған жүйелі түрдегі байланыстары. Оқуды іс-әрекет деп түсінудің өзі маңызды идеяны білдіріп, адамның танымдық процестерінің бүкіл жүйесін талдауда іс-әрекет негізгі тұрғы деп саналып, қабылдау, есте сақтау, еске түсіру, ойлау арқылы мәселелерді шешудің өзіндік құрылымы бар, ойлау әрекеті деп анықталады. Бұл адамның бүкіл танымдық сферасының қызметі мен дамуын түсінудегі жаңа қадам деп есептеледі. Таным процестерінің құрылымын зерттеушілер, олардың іс-әрекеттік дамуын зерттеушілер, сонау 30-жылдардан бастап қазіргі когнитивтік психологияның негіздерін алғаш қалаған психолог-тар деп саналады.

60-жылдарда ойлаудың, әртүрлі мәселелерді, соның ішінде шығармашылық мәселелерді шешетін процесс ретіндегі құрылымы мен динамикасы, перцептивті және мнемикалық әрекеттердің құрылымдық ерекшеліктері - бағдарлау және орындаушы – бақылаушы танымдық міндеттердің өзін-өзі реттеуін қамтамасыз ететін операциялармен анықталды. Ал кейінірек, 70-жылдарда Флейвелл танымдық іс-әрекеттің бірсыпыра қасиеттерін «метакогнитивті» әрекеттер деп атады. Оларды зерттеу әлі күнге дейін жалғасуда. Мәселен, теориялық тұрғы-дан алғанда таңбалы-символды іс-әрекеттің құрылымы мен дамуын зерттеу, танымдық іс-әрекет қызметінің өзіндік ерекшелігін түсінуде, жалпылаудың жаңа деңгейін білдіретін метакогнитивті талдаудың ерекше заты деп бағаланды /17/. 60-жылдардың ортасында-ақ кеңестік психологияда жеке-даралық қабілет-тердің дамуының қажетті шарты әлеуметтік тәжірибені игерудегі субъектінің белсенділігі дейтін қағидаға тіректелген оқу іс-әрекетін талдаудың әртүрлі бағыттары пайда болды. Осы бағытта кеңестік психолог Д.Б. Эльконин оқу әрекетін ерекше «оқу» тапсырмаларын шешумен байланысты деп сана-са, ал олардың мазмұнын В.В. Давыдов ғылыми теориялық ойлауды қалыптастыруға бағытталған деген пікір айтты /18/. Сонымен оқу әрекеті іс-әрекеттерді талдау-дың өзге де бағыттарымен байланысты түрде іздестіріле бастады.

Оқу – оқу әрекеті деп аталатын ерекше және адамның іс-әрекеттің жетекші түрінің бірі. Оқудың «ерекше» болуы, оның нәтижесінде, ойын және еңбек әрекеттеріндегідей, субъектінің әрекет ететін заттарының өзгеруі емес, керісін-ше, әрекет жасаушы субъект – адамның өзінің өзгеруіне байланыстылығында. Егер оқу әрекеті дұрыс ұйымдастырылса, онда педагогикалық психология тұрғысынан кез-келген іс-әрекет сияқты, оның өзіне тән психологиялық құры-лымы, ниеттері мен мақсаты, құрал-саймандары және олардан туындайтын соңғы нәтижесі болуы қажет /19/.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейннің еңбектерінде оқу-білім, іскерлік, дағдыны иемдену түрінде (ал даму - қабілеттерді, жаңа қасиеттерді иемдену) қарастырылады.

П.Я. Гальпериннің анықтауынша оқу – субъекті әрекетінің негізінде білімді ұғыну. Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтарша, оқу - оқу әрекетінің арнаулы

түрі, ал А.Н. Леонтьев теориясы бойынша, оқу (ойын және еңбекпен бірге) – жетекші әрекеттің типі. Оқу полимотивті және полимағынalandырылған іс-әрекет деп қарастырылады.

Қазақстандық психолог С.М. Джакупов /20/ оқу әрекетінде оқушылардың танымдық іс-әрекеттерін белсендіруде бірлескен-диалогтық танымдық іс-әрекетін қалыптастыру ұғымын енгізді.

Г.В. Габайдың /21/ көрсетуінше, оқу әрекеті екі құрамдас жүйеден немесе іс-әрекеттен құрылатын әрекет. Біріншісі – жүйеше немесе іс-әрекет түріндегі оның негізгі функционалды компоненті, оқу. Оқу әрекетінің дайындаушылық функционалды компоненттері оқу іс-әрекетінің басқа жүйешесіне топталады. Оқу әрекеті – қол жеткен тәжірибені ұғыну арқылы іске асырылатын «таза» таным процесі. Оқыту іс-әрекеті – оқу іс-әрекетінің жемісті өтілуін қамтамасыз етуге бағытталған.

И.И. Ильясовтың анықтауынша /22/, оқу әрекеті – субъектінің өзін-өзі өзгертуі, өзін-өзі дамытуы, нақты білімдер, іскерліктер, дағдылар жоқ субъектіден, соларды иемденген субъектіге айналуы.

«Оқу» ұғымымен қатар кеңестік психологтарда (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) және шет елдіктерде де (Х.И. Лийметс /23/, Й.Лингарт /24/) көбінесе «оқу әрекеті» деген ұғым да жиі қолданылып жүр. Оның мазмұнына процесс және нәтижесімен қатар, құрылымдық ұйымдастырылуы, ең негізгісі – оқудың субъективтілігі кіреді.

Қазіргі кезде оқу әрекеті – оқудың арнаулы формасы ретінде, арнайы ұйымдастырылатын (өзін-өзі ұйымдастыру), басқарылатын (өзін-өзі басқару), бақыланатын (өзін-өзі бақылау) объект түрінде көрінеді.

Жоғарыда айтылғандар «оқу»ұғымының мазмұны тым кең, көп жақты және түрлі ғылымдар тұрғысынан қарастырылатынын көрсетеді.

Сонымен, кез-келген білімді берудегі педагогикалық процесс –психологиялық тұрғыдан әрқашан сананы, оның жоғарғы формаларын, оның ішіндегі кәсіптік сананы (маманды жоғары оқу орнында даярлау туралы айтқанда) қалыптастыру процесі. Кәсіптік сананы қалыптастыру міндеттерін табысты шешу үшін біздің ойымызша негіз болатын екі түрлі шарт бар:

Біріншісі, студенттерді болашақ кәсіби іс-әрекеттің мазмұны, формалары, құралдар мен әдіс-тәсілдерін игеруге бағдарлау шарты.

Жоғары білімнің мазмұнын айқындау мен сипаттаудың әдіснамалық тұрғыдан дұрыс жолы, индивидтердің қоғамдық тұрмысының формалары мен нақты іс-әрекеттерін талдауға сүйенген тәсіл. Білім берудің бұл арнаулы сатысының өзі де осындай іс-әрекеттерге дайындау үшін құрылған.

Білім беру процесі сыртқы заттық іс-әрекетінің белгілі формаларын ұйымдастыру мен индивидтің кәсіптік іс-әрекетпен біте қайнасуы арқылы ғана іске асырылуы мүмкін және солай болуы да керек.

Осындай жағдайда адамның мінез-құлқының психологиялық механизмдерін реттестіретін санасының, психикасының белгілі формалары қалыптасады.

Біздің ойымызша, жоғары мектептің көптеген проблемалары оқу материалының мазмұны ретінде білімнің сәйкесті салаларында алынған танымдық іс-әрекеттің нәтижелерінің қарастырылуымен байланысты. Демек, танымдық іс-әрекеттің нәтижелерін ұтымды және тиімді меңгеру, осындай нәтижелерге әкелетін іс-әрекеттің өзі меңгерілгенде ғана мүмкін болмақ. Кәсіптік еңбектің түрлі саласындағы мағына ретіндегі оқытушының іс-әрекеті де тікелей білім беру емес.

Сонымен, дәстүрлі оқу пәні – мазмұны жағынан білімнің сәйкес саласының қысқаша баяндалуы, «бейнеленудің бейнеленуі» болып табылады, және де оқыту процесінде игерілуге міндетті заттық іс-әрекеттің нәтижесінің таңбалы формасы болады.

Екіншіден, кәсіптік сананы қалыптастырудың тағы да бір маңызды шарты – кәсіби іс-әрекеттің мазмұнын игерудің сапалық деңгейін көрсетеді, оған осы мазмұнды түсіну деңгейі жатады.

Студенттің іс-әрекетін материалдың тереңдегі мәнділік сипаттамаларына бағдарлау, жоғары білімді маманның білімі жүйелі болуы керектігін көрсетеді, себебі болмыстың процестері мен құбылыстарын жүйелі түсінгенде ғана студент өз іс-әрекетінде осы болмыстың сәйкесті түрде дамуы мен өзгеруін болжай алады. Сонымен бірге, кез-келген «жүйелі» және «мәнді» білім әрқашанда белгілі деңгейдегі арнаулы, тап осы кезге сай қалыптасқан қоршаған әлемді тану тәсілі.

*Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973. – С. 192.*

*Климов Е.А. Как выбирать профессию. 2-ое издание, доп. дораб. - М., 1990. - С. 121-128.*

*Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. - Обнинск, 1993.*

*Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М., 1995. - с. 176-181.*

*Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Лотос, 1999. - с. 133, 312.*

*Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993. - С. 45.*

*Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1984.*

*Давыдов В.В. Философские психологические проблемы развития образования. - М.: Педагогика, 1981. - С. 176.*

*Леонтьев А.И. Деятельность, сознание, личность. - М.: Полдиздат, 1975. - С. 304, 248.*

*Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. В 2 томах. Том I. - М., 1959. - С. 441-469, 455.*

*Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высш. шк., 1991. - 204 с.*

*Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - с. 424.*

*Талызина И.Ф. Управление процессами усвоения знаний. - М.*

*Божович Л.И. Этапы формирования личности в антогонезе//Вопросы психологии, 1978. - № 4.*

*Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 1969. - 317 с.*

*Оконь В. Введение в общую дидактику. Перевод с польского*



Салмина А.Т. Знак и символ в обучении. - М.: Изд-во Московского университета, 1988. - 286 с.

Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Некоторые психологические проблемы учебных программ. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. - М., 1963.

Бадмаев Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить. - М.: Учебная литература. - С. 11-20.

Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. - Алматы, 1992. - С. 94-99.

Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 254 с.

Ильясов И.Н. Структура процесса учения. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 198 с.

Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М., 1975. - С. 16-31.

Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. - М., 1970. - С. 28.

УДК 378.091

## **БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРІ ДАЯРЛАУДА ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ЕНГІЗУДЕГІ ҚҰЗІРЕТТІЛІК-КӘСІБИ ӘРЕКЕТ ТӘСІЛДЕРДІ ЖАН-ЖАҚТЫ ИГЕРУІНЕН КӨРІНЕТІН БІЛІМ НЕГІЗІ**

**Х.Т. Наубаева –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің профессоры, психол.ғыл.д.*

**Ж.Имангазинова –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің магистрі*

### **Түйіндеме**

Мақалада болашақ мұғалімдері даярлауда оқытудың жаңа технологияларын енгізудегі құзіреттілік-кәсіби әрекет тәсілдерді жан-жақты игеруінен көрінетін білім негізі ретінде қаралады. Мұнда құзіреттілік ұғымы «білім», «білік» және «дағды» (ББД) сияқты ұғымдарды қамтиды. Құзіреттілік – бұл алынған білімдер мен біліктерді іс-жүзінде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешуге қолдана алу қабілеттілігі және құзырлылық дегеніміз – педагогтың басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлылығы делінген.

**Тірек сөз:** педагог, оқыту, технология, білім беру, педагог, құзіреттілік, кәсіби, студент, инновация, коммуникативтік, ақпараттық.

### **Аннотация**

В статье рассматривают технологии приготовления компетентных учителей. Здесь понятие компетентность охватывает такие понятия как «знание», «образование», «способность». Компетентность – это способность применять все свои знания и образования в жизни, в деле для решение определенной практической и теоретической проблемы. Компетентность – это знание и польза которые педагог может дать для развития другого человека.

**Ключевые слова:** педагог, учить, технология, обучать, компетентность, профессиональный, студент, инновация, коммуникативность, информативность.

### **Abstract**

The article discusses the technology of preparation of competent teachers. Here the concept of competence covers concepts such as "knowledge", "education", "ability".

Competence - the ability to use all their knowledge and education in life, in business for a certain solution of practical and theoretical problems. Competence - the knowledge and the use of a teacher who can provide for the development of another person.

**Keywords:** *teacher, teaching, technology, train, competent, professional, student, innovation, communication, informative.*

Қазақстан Республикасында қазіргі таңда жүріп жатқан әлеуметтік, экономикалық, мәдени өзгерістер жас ұрпақ өмірінің барлық жақтарын әлеуметтендіру үрдісіне ықпал етеді. Бұл мәселеге байланысты елбасымыз Н.Назарбаев: «...жаңа жағдайларға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе - білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани және әлеуметтік-адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады» - деп атап көрсетті. Қазіргі кезеңде еліміздің саяси өмірінде, экономика сферасында, білім беру жүйелерінде елеулі өзгерістер болып жатыр. Осыған орай білім беру психологиясының маңызды мәселесінің бірі - тұлғаның өмір бойы білімін жетілдіруін қолдау болып отыр. «Бүкіл өміріне білім беру» парадигмасының орнына «өмір бойы білім алу» деген басқа парадигма пайда бола бастады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологиясы мен инновациялық әдіс-тәсілдерді енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» – деп білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттерін көздейді. Бұл міндеттерді шешу мұғалімнің ізденісіне байланысты. Осы күні Қазақстанда білім берудің өзіндік ұлттық үлгісі қалыптасуда. Бұл процесс білім берудің жаңа парадигмасын туғызды.

Құзыреттілік ұғымы «білім», «білік» және «дағды» (ББД) сияқты ұғымдарды қамтиды. Құзыреттілік – бұл алынған білімдер мен біліктерді іс-жүзінде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешуге қолдана алу қабілеттілігі. Ол, ең әуелі мектептегі оқыту үрдісінде қалыптасады. Оқытудағы құзіреттілік тәсіл білім беру нәтижесі ретіндегі оқыту сапасын қамтамасыз етеді, ал ол өз кезегінде кешенді әдіс-тәсілдерді жүзеге асыруды, мектептегі оқыту сапасын бағалаудың біртұтас жүйесін құруды талап етеді. Демек «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын мектептегі педагогикалық тәрибеге енгізу білім берудің мазмұны мен әдістерін өзгертуді, іс-әрекет түрлерін нақтылауды талап етеді [1].

Қазіргі педагогикада аталған жаңалықтарды ескере отырып, теория мен практика арасында жаңа байланыстар орнатуда. Әсіресе, бұл жағдай білім беру саласында айқын байқалуда. Сонымен қатар оқыту мен тәрбиелеуде мектеп, отбасы және әлеуметтік орта байланыстарын психологиялық тұрғыда түсінбестен, мұғалімнің өзбетінше жаңа заман адамын қалыптастыруы мүмкін емес.

Егер де соңғы он жылдағы ғалымдар зерттеулерін қарастырып, озық педагогикалық тәжірибені талдуға келетін болсақ, бірқатар өзекті мәселелер көз тарта бастайды. Олар мыналар:

- студент өмірін әлемді әлеуметтік игеру, өмірлік әрекет ретінде ұйымдастыру;

- білім беру мәселелер мен бағыттар өрістерін болжау және құру ретінде;

- білім беру процесінің өмірге саналы түрде араласуы;

- педагогтардың кәсіби тұрғыда өсуі;

- білім беру процесін тұлғаны орталықтандыру ретінде басқару.

Көрсетілгендермен қатар ең маңызды сәтті ерекшелеу қажет: аталған мәселелердің барлығын, студент Қазақстан азаматы ретінде ең бірінші орынға қойылып, білім беру процесі субъект-субъектілі болған жағдайда ғана шешуге болады. Білім беру процесі оқушының тұлғалық мүмкіндіктерін ынталандырып және жетілдіріп отыруға міндетті.

Мұғалім – бұл қай кезде де ең алдымен кәсіби деңгейі жоғары, интеллектуалдық, шығармашылық әлеуеті мол тұлға. Ол оқытудың жаңа технологияларын өмірге ендіруге дайын, оқу-тәрбие ісіне шынайы жанашырлық танытатын қоғамның ең озық бөлігінің бірі деп есептеледі. Және солай болуға тиіс.

Білім сапасын арттыру, бүгінгі таңдағы өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Осы мәселені шешу – білім беру мазмұнын жаңашаландырумен, оқу үрдісін ұйымдастыру технологиясы мен нәтижесіне ерекше мән берумен тығыз байланысты. Кәсіби құзырлылық ұғымы соңғы жылдары педагогика саласында тұлғаның субъектілік тәжірибесіне ерекше көңіл аудару нәтижесінде ендіріліп отырған ұғым. Кәсіби құзырлылық – жеке тұлғаның кәсіби іс - әрекетті атқаруға теориялық және практикалық әзірлілігі мен қабілеттілігінің бірлігі. Ал қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдерінің кәсіби құзырлылығына мұғалімнің оқу – тәрбие үдірісін ұйымдастыруда өз мамандығына байланысты барлық теория мен практиканы меңгеруі, жеке тұлғаны қалыптастыруда, оқушылармен жұмыс істеуге бағытталған қабілеттерінің бірлігі.

Құзырлылықтың латын тілінен аудармасы «competens» белгілі сала бойынша жан-жақты хабардар, білгір деген мағынаны қамти отыра, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді түрде шешім шығара алады дегенді білдіреді десе, бұл жайлы Б.А. Тұрғынбаева.

«Мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту» еңбегінде «...өзінің практикалық әрекет арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуде қолдана алуын – құзырлылықтар деп атаймыз» деп анықтаса, Ресей ғалымы Н.В. Кузминаның көзқарасы бойынша **«Құзырлылық дегеніміз – педагогтың басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлылығы»** деді. Осыдан кәсіби құзырлылық ұғымынан мұғалімге тән болуы тиіс барлық қасиеттер мен қабілеттер кіретіндігін аңғару қиын емес. Яғни, мұғалімнің білім – білік дағдыларын, өз мамандығына қатысты білімдер жүйесін, жұмыс істеу шеберлігін, мәдениетін, психологиялық қасиеттерін, қарым-қатынас стилін, әдебін т.б. жатқызамыз. Құзыреттілік –

тұлға бойындағы белгілі бір пән бойынша алған нәтижелі білімнің білім, білік, дағдыларынан көрінуі. Құзырлылық – осы құзыреттілікті тұлғаның пән бойынша алған білімін өз қажеттілігіне сәйкес қолдана, пайдалана білуі.

Оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, дамыту міндеттерін көздейді. Оқытушының жеке тұлғаны зерттеуіне, оны толық танып, білуге және оқытудың мақсатына жетуге тиімді, әрі нақты жол ашады. Болашақ маман иелерінің бойында білімділік, біліктілік, саналылық, жауапкершілік қасиеттерін сіңіруде, яғни кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруда жаңа технологияны қолданудың ролі зор. Сонымен қатар технологияны тиімді пайдалана білу оқытушының шеберлігі мен іскерлігін және кәсіби құзыреттілігін шыңдауға әсерін тигізеді.

Құзыреттілік-кәсіби әрекет тәсілдерді жан-жақты игеруінен көрінетін білім нәтижесі. Оған В.М. Соколов былай деп сипаттама береді: «Кәсіби құзыреттілік – дамушы тұлғаны әлеуметтендіру, ішкі жағдай жасау, құнды бағыт беру, табиғатта, қоғамда адамның рухани тәжірибесінде әлеуметтік іс-әрекеттер жүргізе білу.» Оқушының кәсіби мамандық игерде білім алуымен бірге өз білімін жетілдіру, үнемі ізденіспен шығармашылықпен айналыса отырып, кез – келген қиын жағдайларда шешім қабылдай білетін, қойылған мақсатқа жете білетін тұлға қалыптастыру құзыреттіліктің құрамы болып табылады [2].

Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңының 8-бабында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – оқудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық коммуникациялық желілерге шығу» деп атап көрсеткендей-ақ, қазіргі кезеңде әрбір мұғалімнің алдына қойылып отырған басты міндеттердің бірі – оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру [3].

Жаңа педагогикалық технологияны меңгеру барысында оқыту міндеттері жаңаша сипат алады:

- \* педагогикалық қызметтің өзекті мәселелерін білу;
- \* оқу бағдарламасының түрлендірілген нұсқауларын құрастыру;
- \* оқу моделін құрастыру;
- \* оқу жобаларының мазмұнын анықтау, әр оқушыға арналған тапсырмалар құрастыру;
- \* оқушылардың жаңа материалды меңгеруінде деңгейленген жаттығулар жасау;
- \* оқу әрекеттерінің бағалау көрсеткішін анықтау, жетіспейтін дидактикалық құралдар жүйесін қалыптастыру.

Негізгі құзыреттілік сала ерекшелігіне қарамастан барлық мамандар бойынан табылу керек деп қарастырылған, себебі құзыреттілік маман біліктілігінің негізін құрайды, оның ішінде:

- \* ақпараттық;
- \* коммуникативтік (қатысымдық);
- \* әлеуметті-құқықтық құзыреттілік көрсетілген.

Ақпараттық құзырет – мамандардың компьютерлік білімділігі, жаңа ақпараттық технологияларды қолдана алу (мультимедия, электронды пошта, Интернет) мүмкіндігі.

Коммуникативтік құзырет – бірлесіп жұмыс істеуді бағалау, адамдар арасындағы сенімділік, бірін-бірі түсіну, тыңдау, сыйлау, этикет сақтау, дәстүрді білу, дау жан-жалды шеше алу, бұзылған қатынастарды түзету, өз қателігін түсіне білу, топпен жұмыс жасай алу, орындаушылардың жұмысын дұрыс ұйымдастыру, басқару шешімдерін таба алу және қолдана білу қабілеттері.

Әлеуметті-құқықтық құзірет – өз елінің азаматы ретінде өзінің және қоғам мүшелерінің әлеуметтік қызметтерінің маңызын түсіну, қоғамдық міндеттерге тұрақты қарау, мемлекет нышандарын білу, адам құқығын жете білу, қажетті жағдайларда оларды қолдану, өзіне жауапкершілік арту жатады.

Соңғы кезде еліміздің білім беру ісінде түбірлі өзгерістер болып жатқаны мәлім. Соның ішінде ең бастысы, әлемдік білім кеңістігіне ену мақсатындағы алғашқы қадамдар. Білім стандартының жасалуы, басқа да жүріп жатқан реформалар күрделі, қиын, қарама-қайшы белестерді ақырын-ақырын артқа сап, жылжып келеді. Бұл қасиетті істерді мұғалімге қойылар талап та ерекше болып отыр. Мемлекеттік білім саясаты да осы мұғалім арқылы жүзеге аспақ. Ал бүгінгі таңда мектептің, мұғалімнің ең қасиетті міндеті – рухани бай, жан-жақты дамыған жеке, дарынды тұлға қалыптастыру. Рухани байлық ең алдымен әр халықтың ұлттық әдет-салты, әдебиет, мәдениеті, өнері, шыққан түп тамырында жататыны белгілі. Сол ұлттық байлықты бүкіл адамзаттың өз ұрпағын тәрбиелеудегі, білім берудегі озық ұстанымдарымен байланыстыра отырып, әр баланың қабілеті, талантын ашу, өзіне-өзінің сенімін нығайтып, өзіне-өзінің жол ашуына түрткі жасау – міне, бүгінгі білім беру, тәрбие ісінің басты міндеті. Әр мұғалімнің алдыңғы сәулелі мұраты – өз пәнінен білім беріп қана қоймай, әр баланың «менін» ашу, сол «менді» шығармашылық тұлғаға жетелеу [4]. Шығармашылық дегеніміздің өзі ізденімпаздықтан туады. Бұл жерде ұлы дана Абайдың сөзі еріксіз ойына оралады.: «Өзіңе сен, өзгені сүйреп шығар».

Баланың өзіне деген сенімін туғызу, өзінен шығармашылық қасиет, қабілет іздете білу, өмірден өз орнын тапқыза білу қаншалықты қиын екені түсінікті. өзіне-өзі таба алмай, өз мүмкіндіктерін дұрыс пайдалана алмай, өзін-өзі тұншықтырып жүргендер, басқа жолға түсіп адасушылықтың негізгі себебі, ең алдымен, бір кездегі ұстаздары, мектебінде жатқан жоқ па деген сауалдардың мұғалімдерді ойлантқаны жөн.

Технология оқытудың тың әдістемесі немесе мүлде жаңаша жолдарын қарастырады деген түсінік артықтау. Оқыту мен тәрбие беру үрдістері ешқандай «науқандық», өтпелікті көтере алмайтыны белгілі. Керісінше, адамзат баласының өз ұрпағын оқыту, тәрбиелеудегі ең озық, тиімді ізденістерін, тәжірибелерін жалғастырып, тағы да тың жолдар іздеу, классикалық педагогиканың озық үлгілерін жаңа заман талабына сай дамыта отырып еңбектену жалғаса бермек.

«Педагогикалық технология» дегеніміз не? Бұл жөніндегі В.П. Беспалько өзінің «Слагаемое пед технология» деген еңбегінде былай дейді: «Оқу-тәрбие үрдісінің алдын-ала жүйелі түрде жоспарлануы және оның жүзеге асу жобасы». Демек, технология қарапайым тілмен айтқанда, жүзеге асатын, нақты мақсат-

тардың алдын-ала ойластырылған нақты жобасы, яғни, белгілі педагогикалық жүйенің тәжірибеде жүзеге асатын жобасы.

Қазіргі заманғы ғылыми-техникалық үрдістің қарқыны, білім беру жүйесінің алдына жаңа міндеттер қойып отыр. Ең бастысы – өз жұмыс орнына және бүкіл техникалық тізбекте технологияның үздіксіз өзгерістеріне бейімделе алатын орындаушының тұлғасын қалыптастыру міндеті. Біліміне, біліктілігіне, парасатына пайымы сай ұстаз бүгінгі таңда жас ұрпаққа білім беру жүйесінде болып жатқан оң өзгерістерге байыппен қарап, оның заман талабына сай мән-маңызын түсінеді. Әлемдегі озық, бәсекелестікке қабілетті 50 елдің қатарына еніп, өркениетті елдермен иық тіресе тұру міндеті, сайып келгенде, еліміздің ертеңгі азаматтарының қолында [5].

Сондықтан ұстаздарды серпілістер мен жаңарулардың қарсаңындағы басты тұлға дей аламыз. Ендеше жүктеліп отырған аса жауапты міндет, білім саласындағы реформалар, педагогикалық әдіс-тәсілдердің тың, мәнді, әрі сапалы болуын талап етіп отырған осы бір айтулы кезеңде, мұғалімдер жылдар бойы жинақтаған іс-тәжірибесін жаңа технологияларға ұштастыруы қажеттігі туындайды. Қазіргі педагогика ғылымында негізгі базалық ілімдердің бірі «құзыреттілік» болып отыр. Құзыреттілік дегеніміз – тұлғаның бойында білім, дағды, іскерлік, ерік күш-жігердің болуы. Құзыреттілік жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдайда аман қалуды қамтамасыз етеді және олар бәсекеге қабілетті маманмен қамтамасыздандырады. Көптеген елдерде құзыреттілікке жаңаша мән беру білімді жоғары дәрежеге көтергені мәлім. Құзыреттілік еңбек нарығында тұрақты өсіп отырған талаптармен, шапшаң технологиялық өзгертулермен, соның ішінде академиялық және еңбектегі мобильдік өсуімен негізделген. Құзыреттіліктің жеке компоненттерін анықтай отырып, ол адамның алдына қойған мақсаттарын орындауға көмектесетін сипаты мен икемділігін атайды. Қазақстанның әлеуметті-экономикалық даму мақсатын жүзеге асыруда кәсіптік білім беретін мекемелердегі бәсекелестік қабілеті бар болашақ мамандарға әртүрлі өндірістік салаларға даярлау деңгейі білім беру жағдайларымен анықталады [6].

Қазіргі таңда жан-жақты маман даярлау олардың әлеуметтік, кәсіптік, өздік жұмыс жасай алу қабілеттерін дамытумен белгіленеді. Себебі математика пәнін дамыту осы төмендегідей шарттардың орындалуын талап етеді:

- жүйелі ойлау;
- экологиялық, құқықтық, ақпараттық мәдениет;
- кәсіпкерлік мәдениет;
- өзін-өзі тану және басқаларға ұсыну;
- өз қызметін білімді талдау;
- кейбір өндірістік жағдайларда өз бетімен дұрыс шешім қабылдай алу;
- жаңа білімді меңгеру;
- әр іске жауапкершілікпен қарау.

Осыған орай, біздің математикалық пәндер бойынша мемлекеттік білім стандарттары негізінде құрылған типтік жұмыс бағдарламалары, оның негізінде дайындалған оқу жұмыс бағдарламалары, тақырыптық-күнтізбелік жоспарлар,

оқу-әдістемелік кешендер, есептер жинағы, көрнекілік альбомдар қолданылып келеді. Мұның барлығы оқытушы моделінің нарықта қажеттілігін тұрғызуға бағытталуы қажет. Өйткен себебі, соңғы кездерде білім саласында біліктілік моделінен құзыреттілік моделіне ауытқу көп қарастырылып жүр, яғни жұмыс берушіні көбінесе біліктілік емес, құқық, ақпарат, әлеуметтік сала жағынан құзіретті мамандар қызықтырады. Бірақ біліктілікке қосымша құзыреттілік бірге жүрген жағдайда маман моделі жүйелі сипатталады деуге болады.

1. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компенсаций вузовского преподавателя // Педагогика. - 2006. - №9. - С. 55-60
2. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания. - Алматы: Наука, 1990.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М., 2002.
4. Arushanian E.B. Some physiological characteristics and pharmacology of the individual perception of time // Experimental and Clinical Pharmacology. - 2000. - Т. 63. - №2.
5. Astapov V.M. The functional approach to the study of anxiety // Alarm and anxiety // Ed. V.M. Astapov. - St. Petersburg, 2001.
6. The Moldovans Hyperventilation syndrome and other respiratory disorders // Autonomic disorders: clinical, treatment, diagnostics / Ed. A.M. Wayne. - M., 2000.
7. Mae R. Summary and synthesis of theories of anxiety // Alarm and anxiety / Ed. V.M. Astapov. - St. Petersburg, 2001.

УДК 373.015.3

## ҚАЗІРГІ МЕКТЕПТЕГІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**З.Қ. Орманова** – психол.ғыл.к., доцент

### Түйіндеме

Мектеп психологының кәсіби қызметінің ерекшеліктері. Бұл мақалада қазіргі мектептегі кәсіби маман педагог-психологтың қызметінің ерекшеліктері жайлы айтылды.

**Тірек сөздер:** психологиялық қызмет, психикалық даму, психологиялық зерттеулер, дамудың макрофазасы, психодиагностика жасау, психологиялық білім, психологиялық түзетулер.

### Аннотация

Особенности профессиональной деятельности школьного психолога. В данной статье определены профессиональные особенности и психологической службе педагога-психолога современной школы.

### Abstract

The features school psychologist professional services. In this article is said about the differences of psuchlogical work.

Білім мен тәрбие – егіз ұғым. Бұл екеуі әрдайым бірге жүргенде ғана адамның рухани байлығы кең болмақ. Ел болу үшін де ең алдымен тәртіп керек. Қазақ халқында «ел боламын десен, бесігіңді түзе» деп тегін айтылмаса керек. Әлемдегі екінші ұстаз Әбу Насыр әл-Фараби: «Адамға ең бірінші білім емес, рухани білім керек, тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы» деген. Демек, тәрбиесіз берілген білім апат әкеледі.

Тегінде, тәрбие – үлкен жауапкершілікті, жүйелі көңіл бөлуді талап ететін өзгеше бір әлем. Ғылымда осы өзгеше тәрбие мәселесімен айналысатын педагогика-психология саласы – халық педагогикасын зерделеуге, бала психологиясын, оның эстетикалық талғамын, ұлттың дәстүрлі мәдениетін, әскери мекемелер мен әскерилер психологиясын, өмірдегі жаман-жақсы адамдар психологиясын зерттеуге арналған бірден-бір ғылым. Осы ғылымның терең тамырлы, жан-жақты халықтық тәрбие, еңбек тәрбиесі, әскери тәрбие, патриоттық тәрбие, экономикалық тәрбие салалары бар. Барлық салалардың көздеген мақсаты – біреу ғана, ол – адам тәрбиелеу, яғни бүгінгі ұлттың менталитетіне лайық икемді, жан-жақты жетілген, нарықтық экономикаға бейім, парасатты ұлт азаматын тәрбиелеу.

Сонымен қатар адам бойындағы ешқандай аспаппен өлшеп болмайтын асыл қасиет – адамгершілік нәрін адам бойына сіңіру. Содан кейін ғана еліміздің болашағы – жастарға білім беру жолындағы тәрбие. Әр жастың санасын білім нәрімен сусындатып, оны ары қарай тереңдете жалғастырып, қазіргі заманның талабына сай етіп даярлау, т.б. Бұлардың бәрі – педагог-психологтың қызметі. Міне, осындай түзу жолдан шығып кетпес үшін арнайы педагог-психологтардың кеңесіне сүйенеміз, үйренеміз және өзгеге үйретеміз.

Қазіргі педагог-психологтың алдына: болашақ өркениетті, дәстүрлі демократиялық мемлекетті құратын жас ұрпақтың ең әуелі адамгершілік қасиеттерін қалыптастырып, содан кейін оның жан сапасын, тән сапасын арттырып, техникалық прогреске сәйкес жан-жақты қолданбалы білім беру міндеттері қойылады. Ол үшін мектептер қаражатпен, техникалық құралдармен, мәдени қажеттіліктермен толық қамтамасыз етілуі тиіс.

Нағыз педагог-психологтар қоғамдағы саяси-экономикалық жағдайларда кездесетін келеңсіз үрдістермен күрес жүргізе алатын – күрескер болуы керек. Өйткені ол халықтың қамын, шәкірттің болашағын ойлайтын және сол үшін еңбек ететін тұлға.

Кез-келген білім беру жүйесінде білім алушы адам үйренуші болып табылады. Осы түсінікте адамның өзі басқалардың көмегімен оқитыны атап көрсетіледі, яғни, ол білім беру процесінің белсенді субъектісі бола тұрып, барлық қарастырылған субъектілік сапалармен, қырлармен сипатталады.

Жаңа формацияда білім беру саласындағы барлық процесте, пән оқушылары мен топ тәлімгерлеріне кәсіби дайындықтарын өзгертіп, толықтыру онда білімдердің жекелік ерекшелігін ескеру, қабілетіне және тұлғалық бағыттылық ықпалына қарай жағдай туғызуды қажет етеді.

Осындай психологиялық міндеттерді шешуде педагогикалық-психологиялық қызмет көрсету қажеттілігі туындады.



Сонымен бірге барлық үйренушілер білім беру жүйесінің белгілі бір сатысында бастапқы, жалпы және тек оларға тән ерекшеліктермен, қырлармен сипатталады. Бұл, әр білім беру сатысы, әдетте, адам өмірінің белгілі бір кезеңімен теңестірілуімен түсіндіріледі. Мысалы, дүние жүзінде бастауыш мектепте 10 жасқа дейінгі балалар оқиды.

Бастауыш мектеп оқушысы – бұл адамның іс-әрекет берілген жағдайда оқу іс-әрекетінің субъекті ретіндегі қоғамдық болмысының бастауы. Осы сапада бастауыш мектеп оқушысы, ең алдымен, оған дайындығымен сипатталады. Бұл оқу мүмкіндігін қамтамасыз ететін физиологиялық және психикалық, ең алдымен интеллектуалдық даму деңгейімен анықталады. Мектепке оқуға дайындық мектепке, оқуға, танымға деген жаңаны ашуға қуану, жаңа дүниеге, үлкендер дүниесіне ену ретіндегі қатынасын білдіреді. Бұл жаңа міндеттерге: мектеп, мұғалімдер, сынып алдындағы жауапкершілікке дайындық. Жаңаны тосу оған қызығу бастауыш мектеп оқушысының мотивациясының негізінде жатыр.

Бұл дайындық бүкіл алдыңғы психикалық дамудың қорытындысы ретінде, отбасындағы және бала бақшадағы тәрбиелеу мен оқытудың бүкіл жүйесінің нәтижесі ретінде түсіндіріледі. Оларға жататындар: Баланың жалпы физикалық дамуы, жеткілікті білімдер көлемінің болуы, өзін-өзі күтудің, мінез-құлық мәдениетінің, қарым-қатынастың, қарапайым еңбектің, «тұрмыстық» дағдылардың болуы; тілдің дамуы; жазудың алғышарттарының болуы; оқуға ниеттену.

Бастауыш мектепте, кіші мектеп оқушысында, осы кезеңдегі жетекші іс-әрекеттің негізгі элементтері, қажетті оқу дағдылары мен іскерліктері қалыптасады. Осы кезеңде ойлау формалары дамиды, олар ары қарайғы ғылыми білімдер жүйесін меңгеруді, ғылыми, теоретикалық ойлаудың дамуын қамтамасыз етеді. Мұндай оқуда, күнделікті өмірде өз бетінше бағдарланудың алғышарттары қалыптасады. Осы кезеңде «баладан тек елеулі ақыл-ой жұмсауды ғана емес, сондай-ақ үлкен физикалық төзімділікті талап ететін» психологиялық қайта құру жүреді.

Өмір жағдайының өзгеруімен, отбасынан немесе бала бақшадан мектепке ауысуымен байланысты бастауыш мектеп оқушысында үстем беделдер біршама өзгереді. Ата-ана беделімен қатар мұғалім беделі де пайда болады. «Ал мұғалім былай айтты» - деп бала шешесінің айтқанына қарсы шығады. Осындай балалардың жаңа кезеңге келіп түсініспейтін жағдайлардың пайда болу кезеңдерінде педагог-психологтардың қолдау беріп көмектесуі, кеңестер беруінің пайдасы өте зор. Бастауыш мектептің соңына қарай, дамудың макрофазасы ретінде негізгі бейімделу кезеңі аяқталғанда, оқушы тек қана оқу іс-әрекетінің ғана емес, сондай-ақ, белсенді тұлға аралық өзара әрекеттесудің де субъекті бола бастайды, оның өзі өте маңызды.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет: ғылыми, қолданбалы және практикалық сияқты үш тұрғыда қарастырылады.

Ғылыми жағы білім берудегі психологиялық қызмет мәселелерінің зерттелуін, теориялық және әдіснамалық негіздемесін, психодиагностика жасау, қазіргі мектептегі білім берудің нақты жағдайына сай психологиялық білімді

қолдану түрлері мен әдістерін дамыту және психологиялық түзетулерді қамтиды.

Қолданбалы жағы оқыту мен тәрбиенің, оқулықтың дидактикалық және әдістемелік материалдардың, оқу бағдарламаларының психологиялық негіздерін жасау және оны талдауды қоса алғандағы барлық үрдістерін психологиялық жағынан қамтамасыз ету.

Практикалық жағы психологтардың білім беру мекемелеріндегі (балабақшалар, мектептер, гимназиялар мен интернаттардағы) немесе білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет орталықтарындағы жұмыстарына тікелей қатысты.

Білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет Білім және ғылым министрлігінің педагогикалық және психологиялық қызмет бөлімі, білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің аймақтық орталығы, облыстық, аудандық орталықтары арнайы білім мекемесінің педагогикалық-психологиялық қызметі сияқты еліміздің білім кеңістігіндегі біртұтас тікелей құрылым күйінде жобаланады. Бұлардың әрқайсысы білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің тиімділігіне кепілдік бере отырып, өздеріне қатысты да тиісті мәселелерде бірлесіп жұмыс істеуді нақты білуі тиіс.

Мектеп педагог-психологының қызметтік міндеттері:

1. жалпы білім беретін мектептердегі оқытудың барлық кезеңдерінде балаларға қажетті жағдайларды жеке көмек беру үшін педагогикалық-психологиялық зерттеуді жүзеге асыру;

2. психологиялық ғылымның жетістіктерін негізге ала отырып, мектеп оқушыларының әрқелкі жас кезеңінде жан-жақты, тұлғалық, интеллектілі дамуын қамтуға ықпал етеді;

3. мектеп әкімшілігі мен мұғалімдердің сұраныстары бойынша оқушылармен, мұғалімдермен, ата-аналармен психологиялық сақтандыру, диагностикалық, түзеу және кеңес беру жұмыстарын жүргізеді, мектеп оқушыларының интеллектуалды, тұлғалық, эмоциялық және ерік-жігер ерекшеліктерін, олардың қызығушылықтары мен қабілеттерін зерттейді; оқуға психологиялық дайындық жеткіліксіздігін ерте анықтауды мақсат ете отырып, бірінші сыныпқа бала қабылдауға қатысады;

4. педагогикалық кеңестің әдістемелік бірлестіктердің, сыныптардағы, сондай-ақ мектептегі ата-аналар жиналыстарына қатысады, оқушыларға ықпал етіп, жеке көмек көрсетуге байланысты негізгі проблемаларды шешуге арналған педагогикалық консилиумдар мен педагогикалық кеңестерге қажетті ақпараттар дайындайды;

5. мектептегі психология бөлмесін құруды және қажетті құжаттарды сақтауды, оларды дұрыс пайдалануды қамтамасыз етуді жауапкершілігіне алады;

6. мектептегі психологиялық қызметтің психологиялық-педагогикалық жұмыстарының нәтижесі мен есебінің ғылыми-әдістемелік орталықтар тағайындаған талаптарына сай болуын қатаң түрде жүзеге асырады.

Жалпы қорыта келгенде, педагог-психолог балалармен және жастармен білім жүйесінде қызмет атқаратын кәсіби маман ретінде қабылданып, жұмысының негізгі салмағы мектепке, балабақшаға, емханаларға және балалар үйіне түседі.

Сонымен бірге, балалардың отбасымен, мұғалімдермен, басқа кәсіби иаиандармен де жұмыс істеуге тиісті. Педагог-психологтар мектептермен және басқа ұйымдармен, олардағы ұйымдастырушылық шараларды бағалауға және мәселелі балалараға көмектің стратегиясын құрастыруға көмектесе алады.

1. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практика. – М: Педагогика, 1991

2. Дусавицкий А.К., Портная Г.А. Об особенностях развития мотивов учения младших школьников // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. - М.: Советская Россия, 1977.

3. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. - М.: Знание, 1986

4. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. - М.: Просвещение, 1991.

5. Захарова А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. -1982. - №1.

УДК 378.015.3

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ «ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕЛИ» В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**С.Ж. Омирбекова** – канд.психол.н., СИС НИИ Психологии КазНПУ им. Абая,  
**А.Б. Садыкова** – магистр педагогики и психологии,  
психолог-консультант НИИ Психологии КазНПУ им. Абая

### **Түйіндеме**

Мақалада 2013 ж. «Шығармашылық интеллектуалдық тұлғаны дамытудың әлеуметтік-психологиялық жағдайлары» атты Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ жобасының төңірегінде білім беру үрдісіне енетін «Мақсаттың түрленуі» тренингінің мазмұны мен ғылыми негіздемесі сипатталады.

Жаңа психотехнологияларды қолдану бойынша оқыту бағдарламалардың құрамына енетін тренингтің алгоритмі және оны ЖОО жағдайында жүргізу туралы кейбір мәліметтер ұсынылған.

**Тірек сөздер:** білім беруді психологиялық қамтамасыз ету, тұлғаның шығармашылық және интеллектуалдық дамуы, «Мақсаттың түрленуі» әлеуметтік-психологиялық тренинг, жаңа психотехнологиялар.

### **Аннотация**

В статье описывается содержание и научное обоснование тренинга «Трансформация цели», внедряемого в образовательный процесс в рамках проекта НИИ Психологии КазНПУ им. Абая «Социально-психологические условия развития творческой интеллектуальной личности» за 2013.

Представлен алгоритм тренинга, входящего в состав обучающих программ по применению инновационных психотехнологий и некоторые данные по его проведению в условиях вуза.

**Ключевые слова:** психологическое обеспечение образования, творческое и интеллектуальное развитие личности, социально-психологический тренинг «Трансформация цели», инновационные психотехнологии.

### Abstract

This article describes the content of the training and scientific basis "Transformation goals", implemented in the educational process in the project SRI of Psychology Abay KazNPU "Social and psychological conditions for the development of creative intellectual personality" for 2013.

An algorithm for the training, which is a part of teaching programs in application of innovative psychotechnologies and some data for its conductions in high school.

**Keywords:** psychological support education, creative and intellectual development of the individual, social and psychological training "Transformation goals," innovative psychotechnologies.

Данные исследований Всемирного банка, которые были осуществлены в 35 странах мира, показали, что успешное развитие образования тесно связано с созданием национальных систем психологического обеспечения образовательной сферы. Мировой опыт неоднократно доказывал высокую эффективность психологического сопровождения образования для повышения общего качества жизни населения. /1/

Таким образом, модернизация национальной системы образования в Казахстане не возможна без активизации психолого-педагогических исследований в области личности.

Для решения этих аспектов в 2008 году был открыт первый Научно-исследовательский институт Психологии при КазНПУ им. Абая, который призван разрабатывать систематические исследования различных вопросов связанных с поисками путей психологического обеспечения развития образования. /2/

На протяжении нескольких лет сотрудники НИИ Психологии проводят исследования по актуальным тематикам. Среди них проекты по развитию психологического здоровья, интеллектуально-творческого потенциала личности и психологического обеспечения образования в целом.

В 2013 году был осуществлен научный проект КазНПУ им. Абая «Социально-психологические условия развития творческой интеллектуальной личности». **Цель данного исследования состояла в разработке теоретических основ и процессуальных аспектов системного развития творческого потенциала субъектов образования через социально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, на основе специально разработанных инновационных психотехнологий.** /3/

По его результатам издано учебно-методическое пособие «**Развитие творческой интеллектуальной личности**». Научные изыскания участников проекта легли в основу обучающих программ, которые по своей сути являются

новыми и могут быть использованы различными специалистами: психологами, социальными педагогами, учителями, научными работниками.

В статье представлен социально-психологический тренинг «Трансформация цели». Впервые он опробирован сотрудниками НИИ Психологии совместно с лабораторией творчества «ЭТО». /3/

Данный тренинг входит в содержание обучающих программ по применению инновационных психотехнологий в соответствии с целями интеллектуально-творческого развития субъектов образования.

Основное содержание инновационных психотехнологий строилось на применении активных личностно-ориентированных методов обучения. Дело в том, что различные виды межличностного взаимодействия (кооперация, процессуальный конфликт), имеющие в основе интеллектуально-творческую активность, порождают проблемные ситуации и обеспечивают возможность самостоятельного поиска решений, обосновывает разработку **активных методов обучения, как основного содержания инновационных психотехнологий.**

Мы поддерживаем идею о том, что к числу наиболее существенных тенденций развития психологии творчества на сегодняшний день следует отнести постепенное вытеснение принципа деятельности принципом взаимодействия. На этом факте мы строили мы теоретико-методологические и научно-практические основания нашего исследования. А именно создания специально социально-психологических условий интеллектуально-творческого развития личности, и инновационные психотехнологии. Наши технологии позволяли ставить на передний план развитие субъект-субъектного, диадического и группового творчества в образовательной среде.

В инновационных психотехнологиях, модифицированных сотрудниками НИИ Психологии им. Абая содержательный план обучения осуществлялся по следующим направлениям:

специальное обучение процессам освоения и применения новых приемов методов;

специальное обучение поисковым процедурам, с помощью инновационных психотехнологий;

формирование культуры рефлексивного мышления;

формирование дискуссионной культуры, методам, саморегуляции в конфликтах, изобразительные средства языка и т.д.;

специальная разработка эмоционально-личностной стороны учебно-игровой деятельности, связанной с её ролевыми компонентами; творческая и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающая: имитационное и ролевое моделирование, работа в парах сменного состава; самостоятельное составление учебно-творческих заданий; Мозговой штурм, Аквариум, Интегратор, Метод Кейсов, Социально-психологический тренинг.

Подробные описания психотехнологий представлены в монографии «Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде» изданной в 2012 году, а также в учебно-методическом

пособии 2013 /3, 4/. В содержание каждого из тренингов входит одна или несколько инновационных психотехнологий.

Теоретико-методологической базой разработки СПТ явился полипарадигмальный подход к развитию личности субъектов образовательного процесса. В основу социально-психологического тренинга положена инновационная психотехнология «**Интегратор**». /1, 4/

Она призвана помочь восприятию на всех когнитивных уровнях новой или противоречивой информации, выявить ее существенные характеристики.

Удобна при наличии группы от 6 человек

**Алгоритм:** Выбранное понятие или система понятий изучается каждым участником группы по следующим направлениям:

1. Что это?

2. Что и откуда я об этом знаю? Любые вопросы, выясняющие историю возникновения понятия у конкретного человека.

3. Далее используются различные уровни и интеграции опыта. Любые вопросы, касающиеся ощущения понятия на уровне всех органов чувств и модальностей восприятия

как я это вижу

как это звучит

как это движется и изменяется

что я при этом чувствую.

ассоциативные ряды любого уровня, связанные с понятием.

4. Этап синтеза полученного материала

Упрощение понятия до символа или метафоры

Например: Объединение в группы по 2-3 человека и состыковка уже не понятия а самих представлений о нем. Затем объединение в группы по 4, 8 и т. д. участников – до того момента, пока группа не будет единым целым. И при каждом объединении последняя выработанная система о понятии состыкуется с той же системой другой группы.

*На каждом уровне интеграция понятий происходит таким образом, чтобы каждый участник группы был внутренне согласен с формулировкой.*

### ***Закономерности психического развития, на которых основывается данная психотехнология***

Определение цели и практических задач профессиональных и личных,

Идеи генерируются в групповом процессе, но может проводится индивидуальная и самостоятельная работа, что подходит для дистанционного образования

Происходит интеграция опыта за пределами только профессиональных знания, раскрытие личностных интересов.

Участники получают набор стандартных решений, что позволяет экономить ресурсы и систематизировать знания, умения, навыки, воспринять чувство опоры на социо-культурный опыт.

Навык работы в жестких тематических рамках, выведение решения через конкретные задачи.

Технология рассчитана на развитие следующих сторон интеллекта и творчества:

Рефлексия и повышение чувства прикладной значимости профессиональной деятельности.

Системность в мышлении, опыт пошагового планирования, работать с четкими профессиональными рамками .

Опыт выборов в локусах контроля.

Опыт критического рассмотрения конкретной ситуации

Опыт узнавания своего ролевого репертуара и проекции потребностей в диалоговом режиме.

Практический интеллект.

Стрессоустойчивость как выбор между стереотипами и творчеством.

Такую технологию также используют при психологическом консультировании, но и в личностно-ориентированном образовательном процессе. Нужно отметить, что технология «Интегратор» наиболее легко вписывается в алгоритмы и цели многих учебно-воспитательных мероприятий. /1/

Итак, тренинг представлен на первом Алматинском семейном фестивале «UNITY» и на родительских встречах организованных совместно с НИИ Психологии КазНПУ им. Абая в лаборатории творчества «ЭТО» г. Алматы

**Цель:** осознание креативности в себе и её развитие в выстраивании целей, как основа личностного роста.

**Задачи:**

Осознание и преодоление барьеров для проявления и развития творческого мышления.

Осознание характеристики креативной среды.

Формирование навыков и умений управления творческим процессом.

Расширение представлений о содержании и процессе достижения цели в личностном развитии

Раскрытие умений в восприятии продуктов творческой деятельности и самовыражении индивидуально и в группе.

**Материалы:** бумага, ножницы, карандаши, игрушки, модели предметов, мяч, газеты, книги «Словарь символов», «Энциклопедия символов». /5/

**Этапы работы:**

**I. Этап – разогрев**

**Упражнение «Пропой имя»**

**Цели:** вербальное и невербальное общение, сближает членов группы. Оно направлено на раскрепощение членов группы, на установление контактов друг с другом и поиску быстрого решения поставленной задачи.

**Время:** 2-5 минут

**Процедура:** Участники стоят в тесном кругу, им дается задание озвучить свое имя мелодией, пропеть его. Когда один участник озвучивает свое имя, он также изображает этот процесс жеста. Остальная группа повторяет за участником. Далее следующий участник представляется своей мелодией и танцевальными па.

**Психологический смысл упражнения.** Демонстрация того, как в начале творческого препятствуют стереотипы, барьеры («перекинуть – значит подбросить вверх, а потом поймать»). Сплочение группы, обучение координации совместных действий, совместной поддержки и ритма, ощущение целостности образа Я, действия и тела.

**Вопросы для обсуждения:**

Что мешало сразу же увидеть быстрый способ выполнения задания, какой стереотип при этом активизировался?

Кому и какие пришли образы, что подтолкнуло именно к этой форме самовыражения?

Какие ситуации, когда стереотипное видение барьеры мешало разглядеть решение, встречались в жизненном опыте участников и как удавалось преодолеть эти ограничения?

**Другой вариант проведения «Тайна имени».**

Участникам предлагается в тройках рассказать друг другу о своем имени, как к Вам пришло Ваше имя, какие ассоциации вызывает. Какими еще производными от вашего имени вас называют окружающие, есть ли в этом симпатии или антипатии. Образы каких персонажей, какие настроения мимика, жесты приходят Вам при звуке Вашего имени. В детстве были ли у ваших воображаемых в играх персонажей какие-то особые отличия?

Обсуждение на общий круг о теме сценария, установок и ожиданий, связанных с историей имени. Ваши впечатления от работы.

**II. Этап – Основная деятельность**

**Упражнение «Визитная карточка цели»**

**Цель:** развитие творческих способностей, поиска нестандартного решения поставленной задачи. Архетипическое представление об образе цели. Исследование своей творческой жизни в аспекте архетипа трансформации.

**Материалы:** художественные принадлежности.

**Время:** 40 минут

**Процедура:** *1 Этап.* Участники выбирают художественные материалы и рисуют на 2 листах свои представления об образе Я и своих состояниях при достижении своей цели на двух временных отрезках – «состояние сейчас», «состояние по достижении желаемого результата». Выбирать инструменты и создавать изображение можно с открытыми и закрытыми глазами.

*2 Этап.* В полученном изображении автор выбирает те контуры, которые первыми «бросаются в глаза», общие формы, основные черты. Их нужно перерисовать на отдельный лист, 1 образ на левой стороне листа, образ будущего – на правой, давая, таким образом, схему своей трансформации. Каждый из участников или 3-5 человек могут нарисовать к этой схеме свои ассоциативные рисунки на данную форму, дать название. Каждую из своих работ участники подписывают, а потом все фотографируют. В результате для каждого из участников нужно собрать 3 блока работ: 1) рисунок и его схема, 2) ассоциативные рисунки других участников на данную схему, 3) фотографии своих ассоциативных рисунков на «схемы трансформации» остальных участников.



Полученные результаты позволяют обнаружить значимые архетипические аспекты целеполагания. А также методами психографического анализа раскрыть сущностные характеристики и личностно-значимые моменты творческого процесса.

**Вопросы для обсуждения:**

Какие переживания от ассоциаций с формами других людей?

Часто ли возникают такие ситуации?

Кто подсказал решение или это коллективное?

Какие этапы творческого пути, архетипа трансформации Вы обнаружили в своей работе? /6, 7/

**Упражнение: «Гуру цели»**

**Цель:** Телесная интеграция в групповом процессе, развитие навыков экспрессии, дает возможность участникам в новом ракурсе взглянуть на свое отношение к тем жизненным сферам, которых касаются слова и образы цели.

**Материалы:** Изображение цели с помощью движение, на основе результатов упражнения «Визитная карточка»

**Время:** 15 минут

**Процедура:** Участники свободно перемещаются по аудитории. По заказу кого-либо из участников, они останавливаются и демонстрируют с помощью мимики и пантомимики (позы, жестов, движений тела) то движение, которым заказчик изображает свои состояния по трансформации цели, после чего участники опять начинают свободно перемещаться по помещению, пока не прозвучит следующая заявка и не будет изображено очередное состояние. Можно заснять процесс с помощью цифровой фото или видеокамеры и продемонстрировать отснятые материалы участникам после упражнения для более подробного контент-анализа продуктов деятельности.

**Вопросы для обсуждения:**

Сложно было придумывать формы абстрактным, но простым и знакомым вещам?

Что еще напоминает ваши состояния цели, какие сферы затрагивает, какой предмет?

На что еще позволило обратить внимание это упражнение?

**Медитация-визуализация на образ и ритм природной стихии**

**Цель:** Обращение к ресурсам бессознательного, преодоление барьеров в решении задач, исследование собственного ритма.

**Время:** 30 минут

**Процедура:** участникам предлагается расположиться удобно для направленной визуализации, разъясняется суть методики. Участники с закрытыми глазами настраиваются на расслабление и активизацию воображения. Далее по особенностям группы ведущий произносит текст визуализации, в котором участники представляют себя природными стихиями, переживают их способности (вода, воздух, огонь, земля, дерево, камень). Далее следует профилактическая визуализация на возвращение ощущений в теле, восстановление собственных психофизических границ с использованием дыхательных практик.

### III. Этап – Завершение

Завершение предполагает интеграцию полученных продуктов деятельности.

#### Варианты проведения

##### Методика «16 ассоциаций»

В любой консультативной практике вопросы консультант ищет способы ответа на затруднительные с помощью вопрошающего, отмечая, что только *в ресурсах самого человека кроется наиболее подходящий ответ на вопрос.*

Таким образом сложилась структура консультаций, при которой выделяются первичный и вторичный запросы. Задача консультанта совместно с клиентом обнаружить баланс между этими сторонами жизнедеятельности. Данная методика основана на методологии аналитической психологии К.Г. Юнга и модифицирована в НИИ Психологии КазНПУ им. Абая.

##### Процедура проведения:

**1 этап.** Горизонтальный лист формата А4 делится на 5 вертикальных колонок. В первой колонке записывается 8 ассоциаций на слова вопрос личного характера или желание. Условно обозначим его римской цифрой I.

Во второй колонке пишутся ассоциации на слова из первой колонки, объединяя их попарно: ассоциация на первое и второе слова, ассоциация на третье и четвертое слова, затем на пятое и шестое и т.д. Таким образом, во второй колонке получается уже четыре ассоциации. В третьей колонке процедура повторяется, с тем лишь различием, что ассоциации находятся на пары из второй колонки, - в третьей колонке получаем 2 слова. Продолжаем до тех пор, пока в последней, четвертой, колонке не останется только одна ассоциация. Условно обозначим ее римской цифрой II.

**2 этап.** Полученной ассоциации даем 8 ассоциаций и повторяем всю процедуру, пока в последней колонке не останется только одна ассоциация. Обозначим ее римской цифрой III для удобства при интерпретации.

##### Интерпретация:

Римской цифрой I мы обозначили вопрос или желание – на языке психологического консультирования они содержат *первичный запрос.*

Римской цифрой II пронумерована ассоциация, возникшая при объединении идей по первичному запросу – в этом ассоциативном потоке традиционно выявляется наиболее волнующая, незавершенная, а значит по эффекту Зейгарник наиболее *тревожащая часть запроса.* В языке юнгианского анализа ее называют *Тень* /6/. Т.е. та часть интересов и напряжений, которая не определилась с путями реализации.

Цифрой III обозначена последняя ассоциация кроющая в себе идеи *ресурсных состояний или вторичного – истинного запроса.*

Все ассоциативные потоки можно проанализировать методами психолингвистического анализа. /8/

Их также можно изобразить в виде схематического рисунка – пиктограммы /3, 4/. Для того чтобы помочь восприятию на всех когнитивных уровнях новой или противоречивой информации, выявить ее сущностные характеристики.

## **Рисование Мандалы.**

*Цель:* через упорядочивание личностного пространства и ритмическое рисование форм, орнаментов гармонизировать состояние, обратиться в доречевому бессознательному аспекту жизнедеятельности.

*Введение.* Мандала – это санскритское слово, которое переводится как священный круг. Американские индейцы, индусы и буддисты рисуют мандалы для духовного развития и исцеления тела.

Элементом построения мандалы традиционно является – круг. По форме мандала совпадает с цветком лотоса, с мифическим золотым цветком, колесом мира. Типичной формой мандалы является внешний круг, вписанный в него квадрат, в который вписан внутренний круг. Исцеляющая методика, проверена веками, когда психика людей более чувствительна к природосообразным процессам. Этот метод встречается практически во всех культурах. Традиция же рисования мандал уходит корнями глубоко во времена индейцев Мексики. Сами индейцы называли свои изделия *Ojo de Dio* - "Божий Глаз". В каждую мандалу они закладывали сильнейший образ, глубокий смысл, пожелание, подбирали сочетания цветов, накладывали узоры, каждую фразу вплетали в изделие, тем самым слово за словом, нитка за ниткой создавали мощный оберег. /9/

В психологическую практику эту технику ввел К.Г. Юнг. /6/ В современном мире этот метод является важной составляющей арт-терапии. Он описал некоторые психологические механизмы, лежащие в основе визуализации и создания мандал, а также возможные сопутствующие эффекты. Он, в частности, предположил, что проявляющиеся в сновидениях, фантазиях и рисунках клиентов круглые или сферические образы могут отражать особенности процесса психического развития (индивидуации) с характерными для него фазами, а также взаимодействие сознательных и бессознательных аспектов психики. Анализируя структурные и содержательные особенности таких образов и творчески работая с ними, можно не только помочь клиенту лучше понять процесс своего развития, но и активизировать те психологические механизмы, которые обеспечивают преодоление кризисных состояний, связанных с процессом развития (Jung, 1965; Копутин, 1993; Slegelis, 1987). /9,10/

Использование мандал в арт-терапевтической практике и психологических исследованиях тесно связано с работой группы американских арт-терапевтов, возглавляемых Дж. Келлог. Ее подход к работе с мандалами в арт-терапии изложен в книге «Мандала – путь красоты» (Kellogg, 1978, 2002). Значительная часть этой книги в переводе на русский язык вошла в сборник «Диагностика в арт-терапии. Метод „Мандала“» /10/.

Гармония и красота присущи „здоровым“ мандалам, так же, как они присущи здоровым живым организмам».

Использование мандал в арт-терапии убедило нас в том, что изображения в круге в качестве проективной процедуры часто отражают общие системные характеристики психики автора – ее организованность или хаотичность, целостность или фрагментарность, открытость или закрытость, устойчивость

(статичность) или неустойчивость (в том числе разбалансированность, связанную с переживанием изменений).

Однако поскольку рисунки в круге могут отражать те проявления в структуре и функционировании психики, которые связаны с действием разных преходящих или систематически действующих внутренних и внешних факторов, правильное понимание психологического значения мандал без их учета невозможно /9, 10/. **Процедура.** Построение мандалы начинается с круга. Для того чтобы изобразить его вы можете использовать циркуль или обычную тарелку, с помощью которых можно обвести круг, приложив ее к бумаге. Кстати, если диаметр круга будет соответствовать диаметру вашей головы, то идентифицировать себя с рисунком будет легче.

После того как вы изобразили круг, отметьте в мандале центр и начните заполнять ее мысле образами, формами, которые у вас появляются в процессе рисования, двигаясь постепенно к окружности. Раскрашивайте их в различные цвета. Если ограниченного пространства вам покажется мало, то вы можете выйти и за его пределы.

Рисунок мандалы – это частица вашей души. Поэтому рисуйте то, что ваша душа просит. Если в ваших мыслях какой-то человек или образ, изобразите их символически. Не стоит часами сидеть и думать, во время рисования, смело используйте разные цвета, формы, рисуйте спонтанно! Задайте вопрос своему глубинному «Я»! Бессознательное само выберет необходимые оттенки цветов и образы для мандалы.

Рисование мандалы способствует исцелению тела и творчеству, духовной и психической интеграции, поможет вам раскрыть подавленные эмоции, решить проблемы, получить положительные эмоции.

Другие варианты исполнения – раскрашивание готовых шаблонов мандалы.

Рисование мандал в групповом процессе позволяет усилить и гармонизировать жизненный ритм и определить насущные потребности творческого развития.

Следующим способом интеграции

#### **«Сказочный сюжет»**

**Цель:** техника позволяет выявить архетипическое значение текущего состояния каждого из участников и обнаружить способы метафорического самовыражения. Методика отражает диапазон индивидуальных качеств человека и особенности их реализации в том числе в коммуникативных процессах.

Создание сказочной истории на основе сюжетных картинок, созданных в процессе тренинга.

#### **Схема анализа сказки. /11/**

Найдите основную тему (и возможно несколько дополнительных) тем сказки.

Опишите абстрактно главного персонажа сказки.

Перечислите его личностные качества (можно одно качество - базовое)

В каких отношениях состоит главный герой с остальными персонажами сказки. Сгруппируйте отношения по сходству. (Например, с теми-то отношения

- враждебные, с теми-то - дружеские, с теми-то - безразличные. От «тех-то» герой чего-то хочет, а «те-то» сами чего-то хотят от героя).

Перечислите схематично, используя сжатые формулировки основные события сказки - составьте очень сжатую фабулу сказки. Например: Встреча, Пропажа, Заточение, Побег, Путешествие, Испытания, Узнавание, Возвращение...)

Перечислите отдельным списком все трудности, с которыми сталкивается герой сказки (по возможности так же используя абстрактные термины. (Например: не узнавание родными, неприятие, преследование...)

Перечислите средства, с помощью которых герой борется с трудностями.

Перечислите имеющиеся в распоряжении героя ресурсы (они могут частично совпадать с предыдущим пунктом)

Перечислите те ресурсы, которых нет у героя (недостающие ресурсы).

Перечислите те чувства и эмоции, которые присутствуют в сказке

Найдите устойчивые негативные культурно-мифологические символы и образы (архетипы), которые присутствуют в сказке

Найдите устойчивые позитивные культурно-мифологические символы и образы (архетипы), которые присутствуют в сказке с помощью ассоциаций других участников и словарей символов

Другим способом интеграции может стать **контент-анализ продуктов деятельности.**

Перечисленные методы можно применять для углубленной интерпретации, качественного контент-анализа, выбирая сведения о развитии личности из разных концепций. /1, 5, 8, 11/

| <b>Индивидуальные ассоциации</b>                          | <b>Культура</b>                                 | <b>Архетип</b>                       |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Ассоциации на символ<br>Отдельно на цветовые предпочтения | В словарях и энциклопедиях по странам и эпохам. | Общее в индивидуальном и культурном. |

Работа в архетипических ключах позволяет определить формы взаимодействия этно-культурных своеобразий через универсальные формы человеческого развития.

В конце тренинга подводятся итоги. Обратная связь участников.

Некоторые методики, представленные в тренинге можно менять в соответствии с тренинговой ситуацией.

Итак, мы представили описание тренинга целеполагания на основе инновационной психотехнологии интегратор. По результатам опроса тренинг успешно внедряется в образовательный процесс.

*Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде. Монография. – Алматы: Изд-во “УЛАФАТ”, 2012*

*Намазбаева Ж.И., Запьягаев Г.Г., Луцкина Р.К. Истоки Развития психологии и дефектологии в Казахстане. – Алматы: «Print-Express», 2012*

Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. «Развитие творческой интеллектуальной личности». Учебно-методическое пособие. – Алматы: изд-во “УЛАФАТ”, 2013.

Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Технология психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса /Учебно-методическое пособие. – Алматы: изд-во “УЛАФАТ”, 2012

[http://royallib.ru/book/telitsin\\_v/simvoli\\_znaki\\_emblemi\\_entsiklopediya.html](http://royallib.ru/book/telitsin_v/simvoli_znaki_emblemi_entsiklopediya.html)

Jung, C.G. (1964). *Man and His Symbols*. - New York; Doubleday and Company, Inc.

<http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/22500.php/> Вурясова Е.И., Буренкова Е.В. Встреча в пути: символический смысл изменений в жизни/

Психосемантика. Сборник статей. сост. Калинин И.В. - ГОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского", 2009

Копытин А.И. Диагностика в арт-терапии. Метод мандала. - М.: Изд-во: Речь, 2005.

<http://castalia.ru/talk/21-mandaly-i-aktivnoe-voobrazhenie/11333-tehnika-risovaniya-mandal--po-kopytinu-.html#ixzz2hEFa4d5R>

<http://live-and-learn.ru/Klassicheskaya-shema-analiza-skazki-v-skazkoterapii.html>

УДК 378.015.3

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

Н.Г. Павловская

### Аннотация

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, требования рынка интеллектуального труда выдвинули проблему конкурентоспособной личности специалистов образовательных систем. В результате проведенного исследования определены психологические аспекты конкурентоспособности молодых педагогов с точки зрения работодателей.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, выпускники педагогических специальностей, психологические характеристики, психологические детерминанты конкурентоспособности, работодатели, рынок труда.

### Түйіндеме

Қоғамда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, зияткерлік еңбек нарығының талаптары білім беру жүйесі мамандарының бәсекеге қабілетті тұлғаларын дайындау мәселесін ұсынды. Зерттеу нәтижелері: жұмыс берушілердің көзқарастары бойынша жас педагогтардың бәсекеге қабілеттілігінің психологиялық аспектілерін анықталды.

**Тірек сөздері:** бәсекеге қабілетті, педагогикалық мамандықтардың түлектері, психологиялық мінездемелер, бәсекеге қабілеттілігінің психологиялық детерминанттары, жұмыс берушілер, еңбектің базары.

## Abstract

Social-economic changes taking place in society, the requirements of the market of intellectual work put forward the preparation of a competitive person professional education systems. The results of the research: to determine the psychological aspects of the competitiveness of young teachers from the point of view of employers.

**Keywords:** competitive ability, graduates of pedagogical specialities, psychological characteristics, psychological determinants of the competitiveness, employers, labour-market.

С переходом к рыночной экономике широко употребляемым понятием стало понятие конкуренции. Сегодня молодые люди отчетливо представляют себе, что успех в жизни связан с хорошей работой, а значит с определенными профессиональными умениями, которыми в условиях конкуренции должен обладать человек, нацеленный на успех. В условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда [1].

В интерактивной лекции Президента Казахстана Нурсултана Назарбаева «Казахстан на пути к обществу знаний» глава государства сказал, что от результатов квалификации будет зависеть и трудоустройство, ведь сегодня, когда на рынке труда довольно высокие требования к кадрам, очень важно, чтобы молодые специалисты были конкурентоспособными» [2].

В соответствии с требованиями рынка труда встает проблема развития образовательных систем, направленных на подготовку конкурентоспособных специалистов. Подтягивание системы образования к мировым стандартам во многом зависит от активного участия в этом учителей, преподавателей, студентов и позволит повысить конкурентоспособность образования [3].

Конкурентоспособность, как понятие вошло в психолого-педагогическую науку в связи с исследованиями зарубежных ученых А.Маслоу, К.Роджерса, Э.Шострома, Дж. Грейсона, Э.Фромма, О.Гордона, Р.Мартенса, Д.Дьюи.

Проблема обусловленности структурных компонентов конкурентоспособности профессиональными и социальными факторами рассматривалась такими учеными, как Акинфиева Н.В., Вульфо Б.З., Харькин В.Н., Слостенин В.А., Бабенко В., Орлов А.А., Галицких Е., Задвицкая Д.М.

Конкурентоспособность специалистов в сфере образования является объектом внимания многих исследователей (Асмолов А.Г., Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В., Андреев В.И.).

Понятие конкурентоспособности выпускника вуза и проблема подготовки будущего специалиста-педагога в настоящее время активно разрабатывается в педагогике и психологии (Широбоков С.Н., Мезинов В.Н., Тенилов Е.Л., Максимова Е.В., Жданко Т.А., Власова А.А., Чупрова Ф.). В Казахстане проблему конкурентоспособности будущих специалистов исследовали Каланова Ш.М., Бишимбаев, В.К. Кунанбаева С.С., Кудайбергенова А.М., Егоров В.В., Ударцева С.М., Ерахтина И.И., Ударцева Т.С.

Исследователи подчеркивают, что вектор современных систем образования должен быть направлен на подготовку конкурентоспособной личности. Конкурентоопределяющие качества будущих педагогов необходимы для эффективного осуществления профессиональной деятельности и социального

взаимодействия. Запросы общества на современном этапе развития актуальность исследуемой нами проблемы наполняют новым содержанием – *повышаются требования, как к профессиональным качествам учителя, так и к его психологическим характеристикам.*

В связи с этим в подготовке учителей выдвигаются проблемы формирования не только профессиональных умений и навыков, но и психологических характеристик, дающих возможность проявить педагогическую эрудицию, выразить свое педагогическое кредо, проявить необходимую гибкость, диктуемую конкретными обстоятельствами, сконструировать систему взаимоотношений с учениками, родителями и коллегами по работе. Необходимо развитие образовательной системы, ориентированной на личность, на психологические компоненты, определяющие конкурентоспособность будущего учителя. В последнее время проводятся исследования по формированию конкурентоспособности специалистов разных специальностей, но *проблема формирования конкурентоспособной личности будущих педагогов разработана не в полной мере.*

Особенность подготовки будущих учителей зависит от трактовки понятия «конкурентоспособность». И хотя, конкурентоспособность является объектом внимания многих исследователей, до сих пор, отсутствует однозначное представление о структуре и содержании конкурентоспособности специалистов. Отсутствует также целостное представление о связи разнообразных личностных качеств и рыночных требований к специалисту, о внутренних детерминантах конкурентоспособности.

Рассмотрим некоторые подходы к трактовке понятия конкурентоспособность. По мнению Л.М. Митиной, «Развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях» [4].

А.Г. Асмолов определяет психологические черты конкурентоспособной личности – сильная личность, готовая жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способная разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и нетрадиционно мыслить [5].

Исследуя проблему формирования конкурентоспособности личности студента вуза, Котикова Д.С. подчеркивает, что конкурентоспособность включает в себя ряд надпрофессиональных характеристик личности. Это, прежде всего, развитые личностные качества, позволяющие эффективно осуществлять процесс профессиональной деятельности [6].

Под формированием конкурентоспособности будущего учителя Чупрова О.Ф. понимает «стратегическое качество личности, позволяющее будущему педагогу быть востребованным среди других в условиях конкуренции, при этом выгодным отличием такого специалиста является высокий уровень самостоятельности и гибкости мышления, педагогической рефлексии, стрессоустойчивости и потребности в успешной деятельности» [7].



Таким образом, в период профессионального обучения, освоения и выполнения профессиональной педагогической деятельности основным фактором выступает развитие личности, ее психологических характеристик, обеспечивающих успешность и продуктивность педагогической деятельности. *Возникает вопрос, какие же психологические качества личности играют первостепенную роль в успешности профессиональной педагогической деятельности и обуславливают конкурентоспособность специалиста.*

На основании обозначенных проблем нами поставлена цель исследования: определить психологические детерминанты конкурентоспособности выпускников педагогических специальностей с точки зрения работодателей.

Для реализации поставленной цели, нами разработана анкета для *работодателей* (директоров школ и их заместителей).

При разработке анкеты учитывались концептуальные положения теорий педагогической деятельности и практические проблемы школ. Содержание анкеты направлено на оценку психологических качеств по их значимости для эффективного осуществления педагогической деятельности.

Анкета разработана на основании технологии, раскрытой Батуриным Н.А. в статье «Технологии конструирования тестов» [8]. Он предлагает алгоритм построения психодиагностических методик, рассматривая процесс разработки тестов, представленный в работе М.Даунинга (Handbook, 2006) [10].

Процедура разработки анкеты по определению значимых конкурентоопределяющих психологических качеств будущих учителей описана Павловской Н.Г. (Новосибирск, 2012). Анкета включает 47 психологических качеств, сгруппированных в четыре группы: психологические качества, обеспечивающие педагогическую деятельность; мотивационный аспект педагогической деятельности; психологические качества, обеспечивающие профессиональные компетенции; психологическая зрелость к педагогической деятельности [9].

Экспертной группой в исследовании психологических детерминант конкурентоспособности выступают будущие работодатели выпускников педагогических специальностей – директора школ и их заместители.

Качественный анализ экспертной группы (опрошенных работодателей) проведен по следующим параметрам: количество опрошенных директоров и заместителей директоров, возрастной состав, педагогический стаж и квалификационные категории, звание и награды, опрошенных работодателей, количество задействованных школ. Результаты проделанного анализа, общая характеристика выборки представлены в таблицах 1-4.

**Таблица 1**

Количество задействованных школ, опрошенных работодателей

|                        | Лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением | Общеобразовательные школы г. Петропавловска | Общеобразовательные школы Северо-Казахстанской области | Всего |
|------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------|
| Кол-во школ            | 11                                             | 5                                           | 6                                                      | 22    |
| Директора              | 11                                             | 5                                           | 6                                                      | 22    |
| Заместители директоров | 13                                             | 7                                           | 8                                                      | 28    |

В нашем исследовании были задействованы 22 школы. Из общего количества школ, одиннадцать – это лицеи, гимназии, школы для одаренных детей и школы с углубленным изучением (по предметным направлениям); пять общеобразовательных городских и шесть общеобразовательных сельских школ. Опрошено всего 50 руководителей: 22 директора и 28 завучей обозначенных выше школ. Таким образом, задействованы руководители (представители администрации) различных типов общеобразовательных школ.

**Таблица 2**

Возрастной состав опрошенных работодателей

|                        | 30-40 лет | 41-50 лет | 51-60 лет | Не отметили возраст | Всего |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|---------------------|-------|
| Директора              | 1         | 6         | 13        | 2                   | 22    |
| Заместители директоров | 7         | 9         | 11        | 1                   | 28    |
| Всего опрошенных       | 8         | 15        | 24        | 3                   | 50    |

В соответствии с таблицей 2, опрошенные работодатели имеют богатый жизненный опыт (51% – 51-60 лет; 32% – 41-50 лет; 17% – 30-40 лет). Возрастная группа 51-60 лет наиболее многочисленная: 13 директоров и 11 заместителей. Возраст 41-50 лет представлен 15 опрошенными руководителями. Наиболее малочисленная возрастная группа – это 30-40 лет, всего 8 человек. Наблюдается стойкая тенденция: рост количества руководящих работников в выборке прямо пропорционально связан с увеличением возраста опрошенных. Кроме этого наблюдается еще одна закономерность, с увеличением возраста изменяется соотношение между количеством директоров и заместителей. Имеет место обратно пропорциональная зависимость: с увеличением возрастных границ выделенных групп, увеличивается количество директоров и уменьшается количество заместителей.

Анализ педагогического стажа и квалификации отражен в таблице 3.

**Таблица 3**

## Педагогический стаж и квалификационная категория работодателей

|                        | Общий педагогический стаж |       |      |     | Стаж в должности руководителя |       |       |      |     | Категория |        |     |
|------------------------|---------------------------|-------|------|-----|-------------------------------|-------|-------|------|-----|-----------|--------|-----|
|                        | 10-20                     | 21-30 | > 30 | н/о | 5-9                           | 10-19 | 20-30 | > 30 | н/о | Первая    | Высшая | н/о |
| Директора              | 4                         | 7     | 9    | 2   | 9                             | 7     | 3     | 1    | 2   | 8         | 12     | 2   |
| Заместители директоров | 8                         | 9     | 10   | 1   | 17                            | 9     | 2     | -    | -   | 10        | 18     | -   |
| Всего опрошенных       | 12                        | 16    | 19   | 3   | 26                            | 16    | 5     | 1    | 2   | 18        | 30     | 2   |

Опрошенные работодатели имеют высокий профессионально-педагогический опыт (25% – 10-20 лет общего педагогического стажа; 35% – 21-30 лет и 40% свыше 30 лет стажа), значительный стаж руководителей (54% – 5-9 лет; 33% – 10-19 лет; 11% – 20-30 лет и 2% свыше 30 лет стажа в должности руководителя).

Качественным показателем профессионализма опрошенных руководителей является то, что 62% имеют высшую категорию.

**Таблица 4**

## Наличие званий и наград опрошенных работодателей

|                                                                               | Директора | Заместители директоров |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------|
| Медаль имени «Ы.Алтынсарина»                                                  | 3         | 1                      |
| Медаль за трудовую доблесть                                                   | 1         | -                      |
| Отличник просвещения                                                          | 3         | 1                      |
| Почетный работник образования                                                 | 2         | 1                      |
| Грамоты МОН РК и России                                                       | 5         | 2                      |
| Грамоты областного департамента, городского отдела образования, акима области | 11        | 8                      |

Данные, представленные в таблице 4, подтверждают высокий профессионализм, активную позицию, общую культуру, способность к творчеству, знание тенденций и актуальных проблем современного образования, мотивацию и предприимчивость, умение адаптироваться к экономической системе рыночных отношений.

После анкетирования, проведен подсчет общего количества баллов по каждому психологическому качеству. Диапазон набранных баллов достаточно широкий – от 127 до 234 баллов.

Проанализировав результаты, выделили качества, которым было выставлено наибольшее количество баллов: мотивационная направленность на другого человека (234 б.); эмоциональная саморегуляция (232 б.); целеустремленность (232 б.); готовность к саморазвитию (232 б.); мотивация достижения успеха (228 б.); коммуникативные толерантность (228 б.) и стрессоустойчивость (227 б.).

Таким образом, по результатам анкетирования определены профессионально значимые, конкурентоопределяющие психологические качества учителей, которым работодатели выставили максимальное количество баллов и специалисты, обладающие данными характеристиками, будут более конкурентоспособны на современном рынке труда.

Анализ различных подходов ученых к трактовке понятия «конкурентоспособность» и результаты проведенного нами исследования требований работодателей показывает, что успешность работы учителя, его конкурентоспособность, определяется не только методами обучения и воспитания, имеющимися в его арсенале, а в большей степени обуславливается его личностью, характером, мастерством, взаимоотношениями с учащимися, творческим отношением к делу. Личность учителя, его психологические характеристики – основное условие и средство успеха педагогического процесса.

На основании анализа современных исследований и требований работодателей, предъявляемых к конкурентоспособной личности педагога, можно сделать выводы и рекомендации:

современные исследователи рассматривают психолого-педагогические аспекты конкурентоспособности как интегративное личностное качество, обеспечивающее специалисту более высокую рейтинговую позицию на соответствующем рынке труда, устойчиво высокий спрос на его профессиональные услуги;

работодатели выделили психологические качества, которые с их точки зрения значимы для эффективности профессиональной деятельности и для достижения высоких результатов в педагогическом труде;

работодатели придают важное значение сформированности определенных психологических качеств у молодого учителя и, соответственно, таким специалистам будет отдан приоритет при приеме на работу;

анализ научных источников по исследованию объектов-аналогов, подчеркивает значение психологических характеристик и недостаточную разработанность необходимых психолого-педагогических основ их формирования, поэтому система подготовки будущих учителей должна быть организована таким образом, чтобы обеспечивать конкурентоспособность выпускников педагогических специальностей на рынке труда;

задача вуза заключается в том, что при подготовке конкурентоспособной личности педагога необходимо учитывать требования работодателей по формированию соответствующих психологических характеристик в образовательном процессе.

*1. Абишев А. Через модернизацию образования к конкурентоспособности страны // Казахстанская правда. – 10 февраля 2006. – С. 13*

*2. Интерактивная лекция Президента в Назарбаев Университете: «Казахстан на пути к обществу знаний» (5.09.2012) [Электронный ресурс]: база данных. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.kz>*

3. Борангалиев А. Инвестиции в образование окупаются быстро // Экспресс К. – 2010. – 27 февраля. – С. 6-8
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.; Воронеж, 2002. – 400 с.
5. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 2002. – 767 с.
6. Котикова Д.С. Формирование конкурентоспособности личности студента в образовательном процессе вуза. Автореф. дис. к. пс. наук. – Н/Новгород, 2010. – 35 с.
7. Чупрова О.Ф. Формирование конкурентоспособности личности будущего учителя в процессе экспертно-аналитической деятельности: Дис. канд. пед. наук. – Иркутск, 2004. – 134 с.
8. Батурин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов: часть I // Вестник ЮУрГУ. Серия "Психология". – 2009. – Вып. 6. – С. 4-14.
9. Павловская Н.Г. Исследование требований работодателей к психологическим характеристикам выпускников педагогических специальностей // «Наука в исследованиях молодых». – Новосибирск: Изд-во «Сибпринт», 2012. – С. 24-26
10. Handbook of test development/edited by Steven M. Downing, Thomas M. Haladyna. – 2006 by Lawrence Associates, Inc. - 778 p.

## USING MIXED METHODS TO STUDY EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TEACHING COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION

**J.B. Akhmetova, A.M. Kim, A.T. Sadykova**

### Түйіндеме

Білім тәуелсіз мемлекеттің ең ірі даму факторларының бірі болып табылады, әсіресе Қазақстан сияқты жаңадан көрінген (тәуелсіздікке 22 жыл толды) елдер үшін. Болония процесі Қазақстанда үш жыл бұрын қабылданды. Бұл білім жүйесінде жаңа парадигма құрды: құзыреттілік тәсіл. Батыс білім беру жүйесіне кіру оқыту процессінің сипатын және стилін өзгертті. Қазіргі кездегі жүйе мұғалімдерден бейімделгіш, ұтымды болуын, және де эмоциялық интеллект пен коммуникативтік құзырет секілді қасиеттерді талап етеді. Мақалада микс-әдістер тәсілдемесі арқылы Қазақстан білім беру жүйесінде құзыреттілік тәсілінің жүзеге асырылуының дәрежесін зерттеу жоспары баяндалған.

**Тірек сөздер:** жоғарғы білім, эмоциялық интеллект, құзыреттілік тәсіл, микс-әдістемелер.

### Аннотация

Образование является одним из крупнейших факторов в развитии независимого государства, особенно для такой молодой страны (22 лет независимости), как Казахстан. Болонский процесс был принят в Казахстане только три года назад. Это создало новую парадигму в образовании: компетентностный подход в образовании. Вступление в западную систему образования вызвало изменения в характере и стиле обучения. Современная система побуждает учителей быть более мобильными, и требует таких качеств, как эмоциональный интеллект и коммуникативная компетентность. Цель этой статьи заключается в изучении степени реализованности компетентностного подхода в системе образования Казахстана посредством такого исследовательского подхода как микс-методы.

**Ключевые слова:** высшее образование, эмоциональный интеллект, обучение, компетентностный подход, микс-методики.

### **Abstract**

Education is one of the largest factors in the development of an independent country, especially for such a young country (22 years of independence) as Kazakhstan. The Bologna process was accepted in Kazakhstan only three years ago. This has created a new paradigm in education: competence-based education. Joining the western system of education has caused the changings in teaching characteristics and style. The modern system encourages teachers to be more mobile, which requires qualities such as emotional intelligence and communication competence. The purpose of this article is to examine the extent to which the competence-based approach has been implemented in the education system of Kazakhstan in terms of mixed methods research approach. The paper outlines the design of the study on emotional intelligence and teaching competence.

**Keywords:** higher education; emotional intelligence; teaching; competence-based approach; mixed methods.

Education is one of the largest factors in the development of any country. The choice of this topic is very important and relevant for such a young country as Kazakhstan. President Nursultan Nazarbayev of Kazakhstan, in his address to the nation, "Strategy 2050," pays special attention to the development of higher education and science and speaks of their restructuring. Today, the technological revolution and the global economic picture necessitate a new level of science and innovation. In this time of development, the innovative high school teacher should be a person of strong professional and pedagogical qualities, relevant skills and competencies, and appropriate social and psychological traits.

In 2010, Kazakhstan joined the Bologna process. The Bologna process is the process of convergence and harmonization of higher education systems in Europe with the aim of creating a common European Higher Education Area (EHEA). The main objectives of the Bologna Process:

- facilitate mobility of students, graduates and higher education staff;
- prepare students for their future careers and for life as active citizens in democratic societies, and support their personal development;
- offer broad access to high-quality higher education, based on democratic principles and academic freedom [1].

The Bologna Declaration contains several key provisions. These provisions include:

- Adoptation of a system of easily and comparable degrees.
- Adoptation of two-cycled education system: undergraduate and graduate.
- Establishment of a system of credits such as in the ECTS system.
- The development of mobility of students and teachers.
- Promotion of European co-operation in quality assurance.
- Promotion of necessary European dimensions in higher education [1].

In recent years, the system of higher education in Kazakhstan has been redesigned based on these key provisions. This has created a new paradigm of education: competence-based education [2]. In Kazakhstan's system of education the term "competence" has appeared only recently but has not been applied widely.

For many decades, Kazakhstan's education system was dominated by the Soviet education system where the traditional approach was the old KAS approach. According to KAS, education in general can be reduced to three main dominant areas: knowledge, abilities and skills (KAS). This traditional approach in professional education is focused on the concept of "professional qualifications." These professional qualifications show the level of formal education or readiness of the "trainee" regardless of the field of study. In other words, the graduate has demonstrated general professional knowledge and has a state certificate that confirms this. But this qualification does not guarantee the worker's ability to change his quantitative and qualitative characteristics to meet the changing professional demands [3]. In our dynamic world, this old system is insufficient, because the main requirements to graduate are the "ability to be competitive, [and] to have professional and personal competencies" [2].

The competence-based approach differs from the KAS approach. Serikov (2003) and Prilepina (2008) describe the competence-based approach as one that reorients the traditional educational paradigm with the preferred translation of ready knowledge and skills to create the conditions for a university student to master complex skills and abilities. They are described as readiness to independence, responsibility, productive activity, flexibility and ambiguity in solving personal and professional problems in the modern informational age [4,2].

However, the education system in Kazakhstan has no single clear definition of the competence-based approach. To examine the extent to which the competence-based approach has been implemented, we have chosen the mixed methods research approach. Mixed methods research approach allows the researcher to better understand complex issues and develop a more complete understanding of the topic. Mixed methods research involves the collection and analysis of both quantitative and qualitative data and its integration [5].

The purpose of this article is to examine the extent to which the competence-based approach has been implemented in the education system of Kazakhstan in terms of mixed methods research approach.

Teaching is defined as a special kind of social activity focused on transferring the accumulated knowledge, culture and experience of mankind from the older generation to the younger generation enabling their personal development and preparation for the implementation of certain social roles in society [6]. In modern times, teaching in higher education is presented as a multi-faceted and multidimensional reality. Today's educators are expected to create a dynamic environment where the students can explore, create, and understand new ways of thinking and learning. Such high requirements, so needed by society, can only come from highly trained, competitive specialists. Therefore, highly skilled teachers are one of the most important investments for any country.

Teaching is an activity focused on managing the cognitive activity of the student, in which there is a transfer of information, training and learning activity and stimulation of cognitive interest.

The educational process in higher education is complex and has its own features because of the convergence of scientific and educational process. Teachers often have

to be an active researcher in their field of specialization. Important principles in higher education focus on all-round development of the future specialist, information and technical support of the educational process, and continuous improvement of higher education in accordance with current and projected trends in science [7].

Currently, the professional culture of university teachers is determined by knowledge of modern trends, policies, technologies, higher education and their application in the practice [7]. Therefore, the identity of the teacher plays a big role in his professional work. The style and effectiveness of the teacher depends on the teacher's self-evaluation of their professional practice i.e., their identity. Of particular significance in the teacher's professional character are dominant features such as social activity, a willingness to work with students, self-control, the ability not to get lost in critical situations, honesty, knowledge and pedagogical practice [7].

Teaching competencies based on the competencies knowledge rating scale has been shown to be highly reliable (Cronbach alphas indices  $> .90$ ) and valid in revealing differences among groups of professional teachers [8, 9].

The well-known British expert in the field of education development, Alan Mortiboys (2011), argued that teaching activity consists of two main elements: subject knowledge and teaching methods [10]. He explained that the process of teaching activity has a third critical component without which the process loses its integrity and effectiveness. This component is called "emotional intelligence" (EI). In his view, emotional intelligence is that very important ingredient that makes the process of teaching highly effective. Numerous studies demonstrate that the application of emotional intelligence in the educational and teaching processes allows the teacher to effectively develop their skills, abilities, competencies, and promote the application of the most appropriate strategy [11, 12, 13, 14, 15].

Emotional Intelligence as a term first time appeared in the works of Mayer and Salovey [16]. The defined emotional intelligence as "the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions do discriminate among them and use this information to guide one's thinking and actions" [16].

Goleman (1998) developed this idea and introduced the model of emotional intelligence focused on the workplace [17]. His approach is closely related to productivity and personal successfulness on the workplace. Bar-On (1997) presented his test on emotional intelligence. Emotional Intelligence appears in it as a trait, but not as an ability or competence [18].

Currently, there are three models of emotional intelligence:

Ability model (Mayer, 1990).

Mixed model (Goleman, 1998).

Trait model (Bar-On, 1997).

We follow the understanding of emotional intelligence as the ability to identify, access [and understand] the emotions of oneself and of other people to build more effective communications and relations.

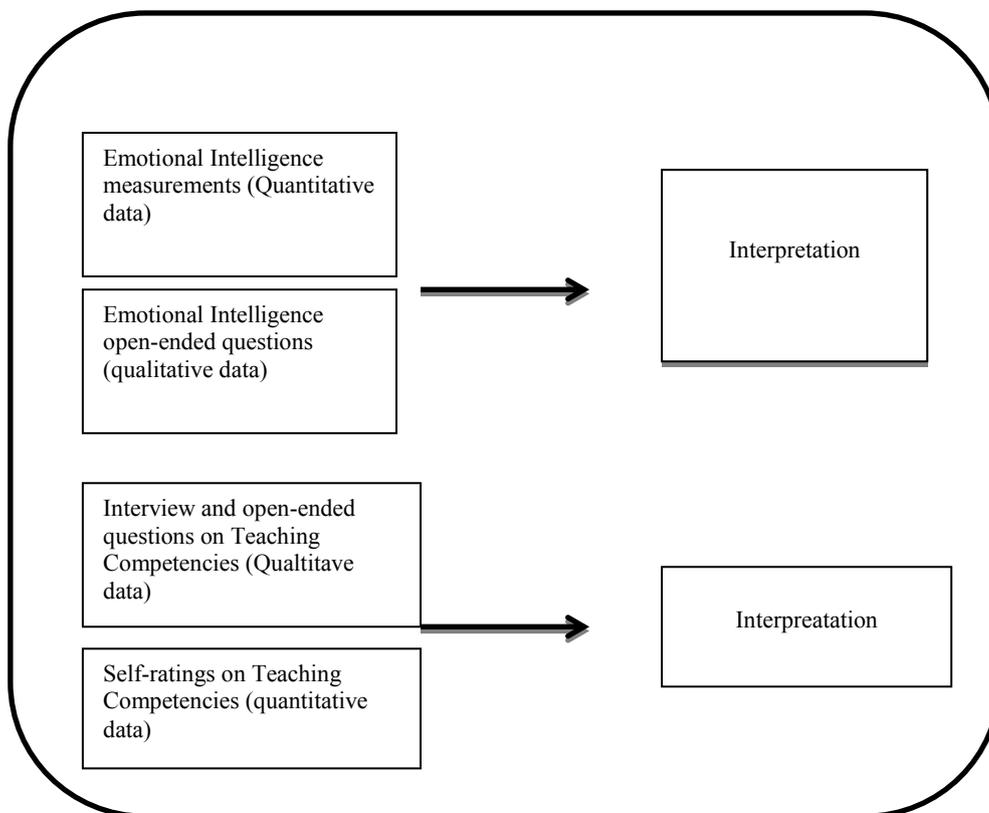
In our view, a mixed methods research is the most appropriate way to study the issue of the relationship between the teaching competencies and emotional intelligence. Mixed methods research involves the collection and analysis of both



quantitative and qualitative data and its integration. Instead of using traditional quantitative techniques in education, using mixed methods research is more powerful. It can be considered a distinct methodology apart from traditional intervention studies, or case studies or ethnographies [5, 19, 20]. The combination of quantitative data (Emotional Intelligence and Teaching Competencies measurements) and qualitative data (Emotional Intelligence and Teaching Competencies qualities, descriptions) provide a better understanding of a research question. Previously, mixed methods research approach was not used in Kazakhstan psychology. The closest idea to the mixed methods research in Kazakhstan and Post-Soviet Psychology is the systemic approach [21, 22, 23, 24].

The most appropriate design for this type of study is going to be the embedded mixed methods design. The embedded mixed methods design is a set of procedures for collecting one type of data (quantitative or qualitative) within a larger study that is guided by the other method (qualitative or quantitative), having the secondary dataset address a different question than the primary dataset, and using the secondary dataset to augment the implementation and/or interpretation of the primary method [5]. The embedded mixed methods design will allow us to enhance the traditional conducting of study and help to make systemic and deep interpretations and conclusions, see Fig.1.

Fig.1. The embedded mixed methods design on emotional intelligence and teaching competencies study



This theoretical paper outlines the design of the study. We are using the embedded mixed methods design to explore to what extent the emotional intelligence subscales are correlated with the teaching competencies.

Historically, Kazakhstan psychology studies were not deep enough to examine the relationship of emotional intelligence and teaching in higher education through the lens of the competence-based approach. Modern innovative development requires integrative and collaborative approach to higher education. In the western educational system, active use of emotional intelligence and other components contribute to the development of professional and pedagogical qualities, competencies, teacher - training, and improve the system as a whole. Today, in Kazakhstan psychology there is virtually no scientific work that explores the relationship of emotional intelligence, competence and teaching strategies. This study will be the first theoretical study in Kazakhstan psychology which uses the both mixed methods research approach and the systemic approach.

1. *European Higher Education Area. (1999). Bologna declaration.* Retrieved from [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna\\_declaratio n1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/bologna_declaratio n1.pdf).
2. *Prilepina, A.V. (2008). Competence approach in the integration of education.* *Modern problems of science and education journal*,
3. 99-1013. *Sarkisyan, U.V. (2010). Competence based approach modernization basis of higher education in Russia. Proceedings of Nizhny Novgorod state technical university n.a. R.Y. Alekseev*
- 4(83),297-302.4. *Serikov, V.V., Bolotov, V.A. (2003). Competence model: from the idea to the educational program. Moscow, Russia: Pedagogy,10.8-14.*
5. *Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.*
6. *Slastenin, V.A., Isayev, I.F., Shiyonov, E.N. (2007). Pedagogy: Textbook for university students. Moscow, Russia: Academia.*
7. *Fedorov, A., Dudkina, N., Aseev, N. (2001). The assesment of teacher's skills (Ocenka masterstva prepodavatelya). Higher Eucation in Russia Journal, 3. 41-46.*
8. *Harnisch, D.L., Steckleberg, A., Quinn, P. & Shope, R. (2005). Opportunities to learn, apply and assess technology competencies in pre-service teacher education. Invited presentation at NCITE Symposium, University of Nebraska Lincoln.*
9. *Harnisch, D. & Shope, R. (2007). Developing Technology Competencies to Enhance Assessment Literate Teachers. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007 (pp. 3053-3055). Chesapeake, VA: AACE.*
10. *Mortiboys, A. (2011). Teaching with Emotional Intelligence: A step-by-step guide for Higher and Further Education professionals. London. England: Taylor & Francis.*
11. *Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. E., & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. Journal of Classroom Interactions, 46, 27-46.*
12. *Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012) Assessing emotional intelligence and its impact in caring professions: The value of a mixed methods approach in emotional intelligence work with teachers. In A. Di Fabio (Ed.), Emotional intelligence: New perspectives and applications(pp. 215-238). Croatia: InTech.*
13. *Modupe, H.E. (2010). Emotional Intelligence and Self-esteem as Predicators for Success in Teaching Practice. Academic Leadership E-Journal (15337812); Vol. 8 Issue 3*

14. Nelson, B. Nelson, K., Low, G. (2005). *Emotional Intelligence: Role of Transformative Learning in Academic Excellence*. *Texas Study of Secondary Education*, 13, 7-10. Retrieved from [http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/research/articles/article\\_files/ei\\_transformativelearning.pdf](http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/research/articles/article_files/ei_transformativelearning.pdf)
15. Winters, C. (2011). *Emotional Intelligence and Teaching*. Retrieved from [http://www.academia.edu/351060/Emotional\\_Intelligence\\_and\\_Teaching](http://www.academia.edu/351060/Emotional_Intelligence_and_Teaching)
16. Mayer, J.D., Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Retrieved from [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)
17. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books
18. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
19. Harnisch, D.L., Guetterman, T., Samofalova, O., & Kuis, Y. (2013). *Progressive educational actions in a Post-Soviet Republic: Meaningful collaborations and empowerment*. *International Journal of Progressive Education*, 9(2), 11-20.
20. Harnisch, D.L., Creswell, J. W., & Guetterman, T. (2012). *Mixed methods specialists in action: Linking mixed methods research to learning and classroom assessment*. In C. Secolsky & D. B. Denison (Eds.), *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education* (pp. 518-538). New York, NY: Routledge.
21. Ananjev, B.G. (2001). *Man as a subject of investigation (Chelovek kak predmet poznaniya)*. Saint-Petersburg, Russia: Piter.
22. Ganzen, V.A. (1984). *Systemic descriptions in psychology*. Leningrad, Russia: Lenigradskii Gosudarstvennyi Universitet.
23. Kim, A.M. (2002). *The modern psychology of comprehension*. Almaty, Kazakhstan: Kazakh univerisiteti.
24. Rubinstein, S.L. (2002). *The basis of general psychology*. Saint – Petersburg, Russia: Piter.

УДК 376.056.24

## **КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ**

**С.С. Глазунова** – сурдопедагог, специалист по настройке КИ  
Городского медицинского центра проблем слуха и речи "СУВАГ", г. Киев

### **Түйіндеме**

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың есту-сөйлеу жүйесін қалпына келтіру бойынша жұмыс әдістемесі қарастырылады, бұл үрдістегі отбасының рөлі ашық көрсетіледі. Кохлеарлық импланты бар әрбір баланың жеке ерекшеліктерін ескеру қажеттігіне назар аударылады.

**Тірек сөздер:** сурдопедагогика, кохлеарлық имплант, баланың есту-сөйлеу қабілеттерін қалпына келтіру, түзету-педагогикалық көмек, психологиялық сүйемелдеу, есту қабілетін дамыту және сөйлеуді түсіну әдістемесі.

### **Аннотация**

В статье рассматривается методика работы по слухоречевой реабилитации дошкольников, раскрывается роль семьи в этом процессе. Указывается на необходи-

мость учета индивидуальных особенностей каждого ребенка с кохлеарным имплантом.

**Ключевые слова:** сурдопедагогика, кохлеарный имплант, слухоречевая реабилитация ребенка, коррекционно-педагогическая помощь, психологическая поддержка, методика развития слуха и понимания речи.

### **Abstract**

In the article the technique of hearing and speech rehabilitation for preschool children has been considered, the role of a family has been explored in this process. The necessity of taking into account of the individual characteristics of each child with a cochlear implant has been noticed.

**Key words:** hearing and speech training, cochlear implant, hearing and speech rehabilitation for a child, correctional and educational assistance, psychological support, technique of developing of hearing and speech understanding.

Родители являются главными учителями по развитию и пониманию речи ребенка. Их роль особенно важна, когда необходимо помочь ребенку с кохлеарным имплантом научиться жить среди сверстников и взрослых, т.е. стать полноценным членом общества. Поэтому задача специалистов-сурдопедагогов научить родителей, близких эффективно использовать любую ежедневную ситуацию для слухоречевой реабилитации их малыша.

Выбор форм, методов и приемов обучения, зависит от уровня общего и слухоречевого развития имплантированного ребенка. Известно, что уровень общего и слухоречевого развития дошкольников с кохлеарным имплантом крайне неоднороден. Дети с высоким уровнем общего и слухоречевого развития могут успешно обучаться в массовых учреждениях, получать необходимую им коррекционную помощь в центрах кохлеарной имплантации, центрах реабилитации слуха и речи.

После проведения операции по кохлеарной имплантации перед семьей в целом и перед ребенком в частности возникает множество проблем, которые необходимо решать в течение длительного периода времени. Конечно, многое зависит от специалистов, проводящих реабилитацию имплантированного ребенка. Но психологическая и коррекционно-педагогическая работа с их стороны может дать ожидаемый результат только при тесном сотрудничестве с родителями и близкими ребенка. Поэтому активное участие родителей и близких в слухоречевой реабилитации ребенка – важный фактор данного процесса. Он обусловлен тем, что овладение ребенком языковой системой в норме происходит в течение всего дня. Родители и близкие должны выполнять значительную часть работы по развитию слуха и речи в соответствии с рекомендациями специалистов [1].

Ребенок, семья, врачи и педагоги обязаны действовать сообща, чтобы добиться хорошего результата. Очень важно, чтобы семья уделяла особое внимание развитию слуха и речи ребенка. Акцент на речевых и слуховых навыках должен сохраняться и тогда, когда ребенок пойдет в школу.

Уже во время первых бесед родителей с сурдопедагогом важно обсудить наиболее приемлемые формы оказания психологической и коррекционно-педагогической помощи их ребенку.

Главная задача первоначального периода реабилитации – открыть для ребенка новые возможности слухового восприятия речи и неречевых звучаний. Появление устойчивого интереса к новым звукам, а также развитие эмоционального общения родителей с ребенком помогают слухоречевому развитию малыша.

На первом году пользования кохлеарным имплантом сурдопедагог учит родителей внимательно наблюдать и фиксировать слухоречевые реакции малыша, обучает их работе по развитию слухового восприятия неречевых и речевых звучаний, формированию и развитию устной речи – её восприятию и воспроизведению. Специалист обсуждает и предлагает наиболее приемлемую форму работы с ребенком дома, демонстрирует родителям различные приемы и способы работы для налаживания эмоционального контакта с малышом, для развития совместной деятельности с ним, а главное – для формирования у него потребности в общении. Ведь лишь осознанное стремление родителей понять ребенка, поверить в его новые возможности и терпеливо преодолевать возникающие трудности в коммуникации и взаимодействии гарантирует успех реабилитации.

В первоначальный период адаптации ребенка к кохлеарному импланту важно соблюдать следующие рекомендации, хорошо известные в сурдопедагогике [1,3]:

1. Создать ребенку благоприятную эмоционально комфортную обстановку в семье, которая необходима для перестройки его коммуникации, доброжелательное отношение взрослых к малышу, основанное на любви, терпении, понимании и вере в его возможности.

2. Обеспечивать ребенка яркими эмоциональными впечатлениями во время игр и занятий, в повседневной жизнедеятельности, которые способствуют установлению доверительных эмоциональных отношений с малышом и вызывают у него интерес к взрослому.

3. Создавать ребенку с кохлеарным имплантом «предметно-звучащую» окружающую среду. Использовать разнообразные звучания и звучащие предметы для развития у малыша слухового восприятия, внимания и формирования у него интереса к любому звуку окружающего мира.

4. Учить ребенка находить источник звучания и соотносить с ним звук, самостоятельно действуя с предметами, обследовать их на предмет звучания так, как это делает его нормальнослышащий сверстник.

5. Общаться с ребенком в знакомой обстановке, естественной, интонационно-окрашенной речью в нормальном темпе, не утрируя артикуляцию.

6. Развивать эмоциональные отношения между ребенком и его близкими. Ведь именно с эмоционального общения начинается и становление речевого общения ребенка со взрослым.

7. Использовать любые моменты общения взрослого с ребенком во время ухода за ним, кормления, прогулки, игры и т.д. для формирования и развития

его речи. Обращать особое внимание на домашние моменты, в которых многократно повторяются одни и те же ситуации, используется один и тот же речевой материал. Называть предметы тогда, когда ребенок в них особо заинтересован, а действия или движения – когда они выполняются. Взрослый должен постоянно комментировать все действия, выполняемые им и ребенком, стимулировать малыша их повторению. Это способствует формированию речи (ее пониманию и воспроизведению).

8. Использовать любимые игрушки и предметы ребенка для развития его речи (прежде всего понимания), предлагая сначала простые речевые инструкции, а затем постепенно усложняя их. Создавать ситуации, побуждающие ребенка выполнять предлагаемые действия.

9. Поддерживать у ребенка потребность в вокализациях, лепетной речи, развивать его способность подражать звукам и словам, произносимым взрослым, побуждать малыша все чаще произносить в процессе общения: слова, простые и распространенные фразы.

10. Создавать условия для общения ребенка с окружающими его взрослыми (дома, во время прогулок, в детском саду, в магазине и т.д.) и детьми. Очень важно, например, организовывать совместные игры со сверстниками на детской площадке и т.п.

11. Творчески использовать в процессе занятий другие советы специалистов. Помимо этого родителям необходимо проводить специальные занятия-игры по развитию слухового восприятия, формированию и развитию речи, в том числе и за столом. Как правило, для этого используется первая половина дня до прогулки (время после завтрака). Организуя занятия, важно учитывать индивидуальные возможности ребенка, т.е. стараться не превышать длительность и количество занятий, допустимые в данном возрасте, менять виды деятельности. Пусть на первых порах они будут кратковременными, более легкими, но непременно интересными. Постепенно ребенок привыкнет к занятиям, и будет воспринимать их как неотъемлемую часть своей повседневной жизни. Отличительная черта реабилитационных занятий с ребенком – их игровая форма и разнообразие видов деятельности.

Создание благоприятной эмоциональной обстановки, правильная организация жизни ребенка дома и за его пределами являются необходимыми условиями для начала работы по формированию коммуникации и взаимодействия ребенка со слышащим окружением.

На этом этапе для сурдопедагога крайне важно установить доверительные отношения с родителями и с остальными членами семьи, так как им предстоит на протяжении достаточно длительного времени следовать рекомендациям специалиста, обсуждать с ним достижения, трудности, а иногда и неудачи при работе с ребенком дома. Как правило, сурдопедагог сразу же вовлекает родителей в занятие, знакомит с методикой работы, выслушивает их замечания, демонстрирует им различные приемы и способы налаживания эмоционального контакта с малышом для формирования у него потребности в коммуникации и для развития взаимодействия с ним [4, стр.4].

При работе с ребенком после кохлеарной имплантации (КИ), необходимо следовать таким правилам:

- ребёнок должен постоянно носить кохлеарный имплант;
- взрослый находится со стороны импланта или перед ребенком;
- прежде чем говорить с ребёнком, нужно привлечь его внимание к себе;
- при общении с ребёнком лучше говорить голосом нормальной громкости, простыми фразами, выделяя ключевые слова фразы;
- стимулировать любые голосовые реакции ребенка и его попытки говорить;
- использовать ситуации, побуждающие к голосовым реакциям, речи;
- необходимо постоянно объяснять ребёнку значение новых слов и фраз, проверять их понимание, стимулировать малыша самостоятельно их использовать, а не только повторять;
- при общении с ребёнком важно часто задавать ему вопросы;
- необходимо внимательно относиться к речи ребёнка, следить за правильностью построения высказывания, согласованием слов в высказывании;
- относиться как к обычному (полноценному) ребенку, избегать излишней опеки.

Важно очертить задачи родителей при настройке процессора кохлеарного импланта, а это, прежде всего:

1. Подготовка ребенка к настройке процессора кохлеарного импланта.
2. Стимулирование появления у ребенка интереса к окружающим звукам, обучение его прислушиваться к разным звукам, узнавать звуки, реагировать на имя, воспринимать речь.
3. Вызывание голосовых реакций, развитие устной речи у ребенка.
4. Наблюдение за реакциями ребенка на разные звуки, голос, особенно за неприятными реакциями на звуки, и передача этой информации аудиологу, сурдопедагогу.
5. Информирование сурдопедагога и аудиолога о развитии восприятия речи и устной речи у ребенка [2, с.396].

Наработки ученых И.В. Королевой, Э.И. Мироновой, Н.В. Тарасовой и др. дают возможность определить наиболее оптимальные условия для развития слуха и понимания речи на начальном этапе у имплантированных детей.

1. Ребенку необходимо постоянно носить кохлеарный имплант, процессор кохлеарного импланта должен быть хорошо настроен.
2. Во время первых занятий следует исключать шумы.
3. При общении с ребенком лучше находиться рядом с ним со стороны импланта на расстоянии до 1 метра или перед ним.
4. Прежде чем говорить с ребенком, взрослый должен привлечь его внимание к себе.
5. Общаться с ребенком лучше простыми фразами, выделяя голосом ключевые слова и словосочетания.
6. Говорить с ребенком надо голосом нормальной громкости, чуть медленнее обычного отчетливо произнося слова.
7. Ребенок лучше понимает и запоминает речь, если слова и фразы повторяются.

8. Надо выделять голосом наиболее тихие части слов, предлоги, окончания, безударные слоги.

9. Постоянно привлекать внимание ребенка к окружающим звукам и речи, повторять услышанный звук с ребенком (произвести действие). Это особенно важно в первый год после имплантации. Если ребенок слышал звук, надо научить его искать источник звука.

10. Учить ребенка узнавать отдельные звуки речи, чтобы он мог хорошо воспринимать речь окружающих.

11. У маленьких детей важно стимулировать любые голосовые реакции и попытки говорить, прося ребенка повторить произносимые взрослым слова или ответить на вопрос, давая ему образец ответа. На занятиях и в процессе повседневного общения необходимо создавать ситуации, которые подталкивали бы ребенка к использованию речи.

12. Необходимо постоянно объяснять малышу значение новых слов и фраз, проверять их понимание, стимулировать его самостоятельно их использовать, а не только повторять.

13. При общении с ребенком важно часто задавать ему вопросы, хотя первое время родителям нужно будет самим на них отвечать. Это способствует развитию у ребенка мышления, понимания речи, а позднее стремления и умения самому задавать вопросы.

14. Необходимо внимательно относиться к речи ребенка, следить за правильностью построения предложения, согласованием слов за правильностью словоизменения и словоупотребления. Следует поправлять ребенка, если он ошибся, давая правильный вариант, просить ребенка повторить за вами.

15. Учить малыша развивать двигательную активность (крупная и мелкая моторика).

16. Развитие эмоционально-волевых качеств [5].

Показателем эффективности проводимой работы с родителями и свидетельством формирующегося понимания речи ребенком являются именно его адекватные действия в быту и на занятиях [6].

Полноценное прохождение первоначального периода благоприятно влияет как на общее, так и на слухоречевое развитие ребенка, на его общение с близкими людьми и способствует гармонизации его отношений с окружающим миром.

Для успешной реабилитации имплантированного ребенка первостепенное значение имеет деятельная, активная позиция родителей, проявляющаяся в стремлении понять особенности нарушенного развития ребенка и желании овладеть необходимыми знаниями и умениями для оказания ему коррекционно-развивающей помощи.

А именно от полноты взаимоотношений детей после (КИ) с родителями и другими членами семьи во многом зависит то, насколько адекватными будут их отношения с социальной средой.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что современная сурдология обладает необходимым методическим ресурсом, чтобы обеспечить родителей



коррекционно-педагогической поддержкой в реабилитации детей с кохлеарными имплантами.

1. Королева И.В. *Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами.* – СПб., 2006. – 102 с.
2. Королева И.В. *Введение в аудиологию и слухопротезирование // И.В. Королева.* - СПб.: КАРО, 2012. - 400 с. (Серия “Специальная педагогика”).
3. Зонтова О.В. *Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. Методические рекомендации.* – СПб., 2008. – 47 с.
4. Сатаева А.И. *Первоначальный период работы с глухими дошкольниками после кохлеарной имплантации//Дефектология.* – 2012. - №2. - С. 52-60.
5. <http://mdouckrnnsk.rusedu.net/category/523/1281/page/3>
6. <http://cdik-tver.ru/advice.php?a=14>

УДК 377:61

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

**Н.А. Алдабергенов** – *ИМид PhD КазНПУ им. Абая,  
магистрант 2-го курса специальности «Психология»*

### Түйіндеме

Қазіргі таңда бұл жұмыс студенттердің көкейкесті мәселесіне, тәлім-тәрбиенің шарттарына яғни оқу барысында колледжге бейімделуіне арналады. Оқу барысында колледж шарттарына бейімделу мәселесі маңызды қағидалы және тәжірибе мәселелерден ұсынылады және осы уақытқа дейін талас-тартыс дәстүрлі пән болып келді, себебі белгілі бейімделу - күрделі және көпқырлы үдеріс болып табылады.

**Тірек сөздер:** бейімделу, әлеуметтік дезадаптация, әлеуметтік орта, уәждеме, төзімділік.

### Аннотация

Работа посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме адаптации студентов к условиям обучения в колледже. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям колледжа представляет собой одну из важных теоретических и практических проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, так как известно, что адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма.

**Ключевые слова:** адаптация, социальная дезадаптация, социальная среда, мотивация, толерантность.

### Abstract

This work is devoted to the actual problem of adaptation of students in college. Adaptation for first-year students to the conditions of the college is one of the most important theoretical and practical problems and to date is the traditional subject of debate, as it is known that the adaptation of youth to college life - a complex and multifaceted process that requires the involvement of social and biological reserves have not fully formed organism.

**Keywords:** adaptation, social exclusion, social environment, motivation, tolerance.

На современном этапе развития страны в свете Послания Президента Казахстана – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу особое внимание уделяется подготовке востребованных, конкурентоспособных профессионалов [1]. Во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности должны прививаться такие ценности как патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. И самое важное, что образование должно давать молодежи не только знания, но и умение их использовать в процессе социальной адаптации. Эти же задачи образования рассматриваются в Законе Республики Казахстан «Об образовании» в статье 11 п.2,3,4 [2].

В условиях модернизации образовательной системы в Республике Казахстан возростала необходимость повышения качества подготовки специалистов со средним специальным образованием. Эффективность этого процесса во многом определена начальным этапом обучения, успешным прохождением периода адаптации.

Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям колледжа представляет собой одну из важных теоретических и практических проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, так как известно, что адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма.

Данной проблематике в разных ее аспектах посвящены исследования:

- социальных и психолого-педагогических проблем развития студентов подросткового и юношеского возраста [3,4];
- об организационных условиях активизации процесса профессионального самоопределения студентов [5,6,7,8,9];
- об особенностях организации и содержания деятельности по адаптации студентов [10,11];
- о процессах социализации и профессиональной адаптации студентов и выпускников системы профессионального образования [12,13];
- адаптация личности в различных группах и коллективах [14,15,16,] и др.

Студенческая жизнь начинается с первого курса и, поэтому успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в колледже является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста. Этим определяется и исследовательский, и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации.

Препятствия, стоящие на пути включения молодого человека в студенческую жизнь, связаны с тем, что он приходит в колледж с уже сложившимися индивидуально-психологическими особенностями. При поступлении же в колледж происходит перестройка системы отношений, ценностей, интересов и т.п.

Студенты, поступившие на первый курс, нелегко воспринимают содержание и организацию учебного процесса в колледже. Это связано также и с тем, что в школе и дома ребята находятся под постоянным контролем родителей,

учителей. Студенты не привыкли к самоконтролю. Основной контингент студентов ГКП «Медицинского колледжа г. Талгар» поступает из районов, поселков и деревень. Приехав в город, они уходят из-под опеки родителей и начинают свою самостоятельную жизнь. Поэтому непосредственный контроль со стороны родителей невозможен.

Студенту необходимо работать не только на занятиях в колледже, но и самостоятельно изучать материал, пользуясь библиотеками, Интернетом и другими средствами. При этом в условиях среднего специального учебного заведения усиливается роль самостоятельной работы студента.

Проблеме адаптации студентов к учебному заведению посвящены исследования таких ученых, как А.-Т.М. Каазин, 1990 [17], А.В. Изметьев, О.В. Береснева, Л.М. Береснева, И.Д. Хитров, 1996 [18]. Ими были выявлены факторы риска развития заболеваний. [В.Г. Щедринко, В.И. Лысенко, Л.М. Велик, 1999 [19] доказано влияние факторов окружающей среды на состояние психологической и социальной адаптации у студентов и определены адаптационные реакции на резкую смену физической и социально-психологической среды. Валеологический анализ психологической адаптации человека к необычным ситуациям (психологический стресс) проводился на основе показателей состояния здоровья (Е.Н. Евдокимова, В.И. Грищенко, Е.Н. Рожкова и др., 1999 [20].

Однако до настоящего времени еще недостаточно разработаны направления и содержание психологической адаптации к обучению в медицинском колледже с учетом специфики специальности. Этим обусловлена актуальность исследования.

Специфика процесса обучения в колледже определяется различием в методах обучения и в его организации, которое порождает отрицательный эффект, называемый барьером между преподавателем и студентом. Новая дидактическая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в колледже. Многими это достигается слишком большой ценой. Отсюда зачастую возникают существенные различия в деятельности, а особенно ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и в колледже. Отсюда и низкая успеваемость на первом курсе и «отсев» по результатам сессий.

В результате неадекватных подходов к организации педагогического процесса, направленного на решение задач адаптации студентов, несогласованности действий преподавателей, недостаточного внимания к решению этой проблемы со стороны руководителей, студенты адаптируются к учебно-воспитательному процессу довольно сложно. В психологии и педагогике среднего профессионального образования недостаточно раскрыты причины психолого-педагогического характера, вызывающие трудности овладения студентами специфической учебной деятельностью, а также психолого-педагогические условия, обеспечивающие социально-психологическую адапта-

цию студентов к учебно-воспитательному процессу, средства, способствующие этому.

Как известно для эффективного обучения, студенту необходимо чувствовать себя комфортно в среде среднего профессионального образования. В сложившейся ситуации особенно значима организация в учреждениях среднего профессионального образования условий для реализации социально-педагогической адаптации студентов к учебному процессу, характеризующейся включением в производственную, творческую и социально значимую деятельность, способствующую дальнейшему вхождению в трудовые и общественные отношения. Однако усилия педагогических коллективов, направленные на обеспечение социальной адаптации и самореализации студентов, как правило, носят эпизодический, нецеленаправленный характер, формирование норм социального поведения, не рассматривается в качестве цели профессионального обучения и воспитания.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в колледже, которые не вызвали бы ощущение внутреннего дискомфорта и блокировали возможность конфликта со средой. На протяжении начального курса складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

К сожалению, не все студенты проходят процесс адаптации благополучно. Можно обобщить основные трудности в процессе адаптации первокурсников к условиям обучения в колледже:

- отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива, где было все знакомо, наблюдалась взаимопомощь и моральная поддержка;
- неопределенность мотивации выбора профессии и недостаточная психологическая подготовка к ней;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и учебной деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новом образовательном учреждении;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- конфликтность в группе или с преподавателями в результате неумения конструктивно взаимодействовать с людьми, низкого самоуправления в деловых контактах, слабой критичности мышления;
- отсутствие навыков самостоятельного принятия решения в учебной ситуации, неумение конспектировать материал лекции, статьи, работать с литературой, словарями, справочниками, указателями.

По ходу эмпирического исследования выяснилось, что у большей части первокурсников готовность к обучению находится на низком уровне, в большей степени первокурсники испытывают трудности в ценностно-мотивационной сфере, на втором месте стоят трудности в познавательной сфере и на третьем месте трудности в социально-психологической сфере.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны в силу поиска способов взаимодействия в новых условиях, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, недостатками воспитания в семье и школе.

Профессиональные знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, могут быть использованы как с пользой для общества, так и во вред в зависимости от того, каковы нравственные качества человека. Поэтому знание нравственно-этических сторон воспитания дает психологу большую пользу в его работе.

Огромную роль играет психологическая поддержка. Доброжелательность, внимание способствуют сокращению сроков адаптации к содержанию и организации учебного процесса в колледже. Куратор группы контролирует успеваемость и посещаемость занятий, информирует родителей. Индивидуальный подход к каждому – это основной принцип работы кураторов. Кураторам необходимо найти общий язык с каждым, поговорить откровенно, дать совет или рекомендации, оказать помощь в самостоятельном изучении материала, научить объективно, оценивать свои знания и возможности.

Сложившаяся в колледже практика адаптации невозможна без деятельности студенческого совета, профсоюза студентов. Они в значительной мере помогают оснастить будущих медицинских работников такими важными умениями, определенными Госстандартом среднего профессионального образования, как умение планировать, подготавливать будущих знатоков своей профессии.

В работе Бучкина А.В. (2012) [21] представлена модель адаптации студентов к учебному процессу в колледже. Определено, что реализация модели адаптации студентов к учебному процессу возможна при соблюдении следующих условий: высокой мотивацией всех участников образовательного пространства студентов, педагогов, социального работника, родителей; уровня профессионализма педагогов и социальных работников.

При этом обязательно формирование позитивных жизненных устремлений (их индивидуальное выявление возможно только при постоянном и очень тонком педагогическом наблюдении, одного анкетирования здесь явно недостаточно), необходима опора на положительные качества студентов, специальное обучение педагогов выявлению и развитию положительных качеств студентов, большинство педагогов этим не владеют. Для них в колледже были реализованы специальные тренинги. Эксперимент доказал необходимость подготовки специальных тьюторов, реализующих совместно с социальным педагогом, программу социально-педагогической адаптации студентов.

Анализ динамики адаптации студентов к условиям профессиональных колледжей показал, что адаптация будет эффективна при следующих условиях:

- знания и учете возрастных, индивидуальных особенностей студентов;
- развитию любви к профессии;
- формировании учебных и коммуникативных навыков;
- организации учебного процесса с учетом характерных особенностей дезадаптированных студентов;
- формировании продуктивных ученических групп.

Создавая эти условия в процессе профессиональной подготовки студентов, мы получим востребованного и конкурентоспособного специалиста, который сможет не только адаптироваться к условиям современного рынка труда, но и умеет объективно оценивать свои личностные качества, управлять собственным психическим состоянием, эффективно реализовывать задуманное, решать нестандартные задачи, осознанно измерять и развивать свою профессиональную деятельность.

*Послание Президента РК народу Казахстана от 17 января 2014 г.*

*Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года <sup>1</sup> 319-III «Об образовании».*

*Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.*

*Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: Флинта, 1999. – 672 с.*

*Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов н/Д, 1996.*

*Платонов К.К. Профессиональное призвание В кн.: Профорентация молодежи. – М., 1978. - с. 92.*

*Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в исторической перспективе // Вопросы психологии. - 1996. <sup>1</sup> 1. - С. 34-51.*

*Савина М.С. Технология поиска работы: Методические разработки для учреждения профессионального образования. - М.: Издательский центр АПО, 2000. – 68 с.*

*Чистякова С.Н., Захаров И.И. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. - М., 1987.*

*Кузнецов М.А. Педагогическое руководство адаптации личности к профессии в процессе обучения // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в средней школе /Отв. ред. Алферов А.Д. - Ростов: Ростов. пед. ин-т, 1977. - 150 с.*

*Михайлычев Е.А. Математические методы в педагогическом исследовании: Учеб. пособие / Е.А. Михайлычев, Б.Е. Механцев. - М.: Высш. шк., 2008. - 196 с.*

*Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. - М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2005. - 192 с.*

*Ткаченко Е.В. Личностное становление студента: социальное и профессиональное взаимодействие в организации воспитательной работы Текст. / Е.В. Ткаченко, Т.В. Лежнина // Вестник регионального образования. - 2003. -<sup>1</sup>4. - С. 47-50.*

*Реан А.А. Социальная педагогическая психология Текст. / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. - СПб.: Изд. «Питер», 2000. - 416 с.*

*Столяренко Л.Д. «Основы психологии» 17-е изд. Учебное пособие – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – с. 364*

*Немов Р.С. Психология. - М.: Просвещение: Владос, 1994. – 576 с.*

*Каазин А.-Т.М. Адаптация студентов в средних и высших учебных заведениях (монография). -1990.*

Изметьев А.В., Береснева О.В., Береснева Л.М., Хитров И.Д. Адаптация студентов к условиям жизни и факторы риска заболевания // *Материалы научной конференции, посвященной 200-летию вакцинации инфекционных болезней человека: Тезисы докладов.* - Кемерово, 1996. - С. 61-62

Щедринко В.Г., Лысенко В.И., Велик Л.М. Адаптация студентов в средних и высших учебных заведениях (монография). – 1999.

Евдокимова Е.Н., Грищенко В.И., Рожкова Е.Н. Адаптация студентов в средних и высших учебных заведениях (монография). - 1999.

Бучкин А.В. Критерии социально-педагогической адаптации студентов СПО // *Журнал «Современные проблемы науки и образования».* - <http://www.science-education.ru/> 18, 2012.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). *The support of autonomy and the control of behavior.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Ниетбаева Г.Б. Абай атындағы Қаз ҰПУ "Студенттердің психологиялық денсаулығының даму ерекшеліктері". <http://www.eni.kz>

УДК 37.015.3:39

## ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ПЕН ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕ ҰЛТТЫҚ САНА-СЕЗІМДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ

**Б.Ә. Әмірова, Ж.А. Шырынбекова –**  
*Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды*

### Түйіндеме

Мақалада оқу процесінің тұлғаның ұлттық сана-сезімінің қалыптасуындағы психологиялық механизмдері тәжірибелік тұрғыдан көрсетіледі. Студенттің «Мен» дәрежесінің өсуіндегі «ұлттық намыс», «ұлттық бағыт», «ұлттық таптауырындар», «тұлғалық бағдар» «этникалық жаңсақ нанымдар» ұғымдарының көрінуі мен өзгеру динамикасы беріледі.

Оқыту процесіндегі этникааралық өзара әрекеттің танымдық іс-әрекеттің қалыптасуындағы тиімділігі мәселесі де сипатталады.

**Тірек сөздер:** оқу процесі, біріккен іс-әрекет, танымдық іс-әрекет, ұлттық бағыт, ұлттық таптауырындар, этностық жаңсақ нанымдар, ұлттық сана-сезімдер, өзара әрекет.

### Аннотация

В статье экспериментально раскрыты психологические механизмы формирования национального сознания личности в учебной деятельности. В статье проанализированы такие понятия как "национальная гордость", "национальная направленность", "личностный ориентир" в "Я" сознании студента. В статье охарактеризована проблема эффективности формирования познавательной деятельности межэтнических отношений.

**Ключевые слова:** учебный процесс, познаваемость деяние, национальное направление, национальные стереотипы, национальные сознание-чувства, взаимная попытка.

### Abstract

In article psychological mechanisms of formation of national consciousness of the personality in educational activity are experimentally opened. In article such concepts as "national pride", "a national orientation", "a personal reference point" in "I" consciousness of the student are analysed. In article the problem of efficiency of formation of cognitive activity of the interethnic relations is characterized.

**Key words:** educational process, cognizableness act, national direction, national stereotypes, national сознание-чувства, mutual attempt, that united.

Кейінгі жылдары еліміздің егемендік алуына байланысты, ғылым мен білімнің жаңаша ренге ие болуына қарай «ұлттық педагогика», «ұлттық психология» ұғымдарына үлкен көңіл бөлінуде. Тіпті бұл ұғымдардың ғылыми дәрежесі көтеріліп, олардың ұлттық тұлғаның қалыптасуындағы рөлі зерттелуде. Осының төңірегінде оқу процесінде жүзеге асатын кейбір тұлғалық көрсеткіштердің зерттелуі, олардың психологиялық механизмдерінің анықталуы үлкен жолға қойылуда.

Оқу – адамның жеке басы танымының ерекше түрі. Ендеше, тұлғаны ұлттық тұрғыда қалыптастыру үшін сол ұлттың негізгі өзіндік-психологиялық ерекшеліктерін анықтау оқу процесінде жүзеге асуы керек.

Жеке адамның дамуы оның әртүрлі қиындықтар мен кезеңдерден өтуімен байланысты. Кезеңдерге бөліну процесі – жеке адамның әлеуметтік ортадағы қозғалысының заңдары. Оның психикалық даму ерекшеліктерінің негізі П.П.Блонскийдің, Л.С. Выготскийдің, А.Н. Леонтьевтің, А.В. Запорожецтің және М.Мұқановтың т.б. еңбектерінде нақтылы тұжырымдалады. В.К.Шабельниковтың пікірі бойынша, жеке адамның этнопсихологиялық қалыптасуы және кезеңдердің болуы, белгілі қоғамдық мәдениетте ерекше сапалар қабаты мен құрылым деңгейлерінің өмір сүруі, оның жеке "кванттарының" дамуын анықтауға мүмкіндік береді. Ендеше, жеке адам бір мәдениеттен екінші мәдениетке ауысуда үлкен қиындықтарды өткізіп, көптеген қарама-қайшылықтарды жеңулеріне әкеледі. Бұл құбылыс белгілі өндірістік-экономикалық жағдайларды басып өтеді. Міне осы адамдардың іс-әрекетінде бір-біріне өзара әсер етуді, өзара әрекет етуді туғызады. (1,191б.).

Бала оқу барысында белгілі тәжірибелік және теориялық білімдермен қамтамасыз етіледі. Педагогикада әбден ғылыми анықталған «екі жақты» іс-әрекет барысында бала мектеп қабырғасында көптеген танымдық әрекеттерді бойына дарытады.

Студент жастар өз өмірінің осы кезінде үлкен психикалық даму өзгерістеріне тап болады. Сондықтан студенттік кезеңнің жастық мөлшерін белгілеу өте қиын. Тек, студенттік кезеңді біз белгілі, ерекше әлеуметтік жас кезеңі дей аламыз.

Олар студент бола отырып өмірдің жаңа сатысына аяқ басады. Қоршаған ортаны басқаша қабылдайды. Ендеше, ұлт мәселесіне де басқаша қарайтыны байқалады. Студенттің "Мен" дәрежесі көтеріледі. Өзіндік сана-сезімі кеңейеді.

Ұлттық намыс, ұлттық санасы өмірінде белгілі орын алады. Оқу іс-әрекетінің мотивациялық өрісі де өзгереді. Оқудағы меңгеру процесінің механизмдері:



білім, дағды, шеберлік жүйелерінің нәтижелік көрсеткіштері өзгеріске ұшырайды. Ендеше, студенттердің курстан курсқа көшу барысында оқу түрткілері де үлкен өзгерістерге түседі. Егер студенттер көбіне бірінші курсқа кіргенде, негізгі оқу түрткісінің мақсатын, қажеттіліктерін дұрыс анықтай алмаған болса, оқи келе мұғалімдермен, өз курстастарымен қарым-қатынасқа түсе келе оқу іс-әрекетіндегі мотивациялық өрісін кеңейтеді.

Л.И. Божович түрткіге мынадай анықтама береді: "Түрткі – іс-әрекет не үшін іске асырылмайтындығын білдіреді, оның мақсаттан айырмашылығы осы іс-әрекеттің бағытталуында. Яғни, баланың белсенділігін түрлендірудің бәрі түрткі болып табылады. Олар: баға, қызығулар, ұнамды болуға ұмтылу, баланың қабылдаған шешімі және борышын сезінуі тағы басқалар болуы мүмкін" (2. 49 б.).

Кез келген оқу түрткісі әр курста әртүрлі маңыздылық көрсетуі мүмкін, ендеше түрткілендіру күші де әртүрлі болмақ. Біздің зерттеулерімізде әр этносты аудиторияда оқу түрткісі ұлттық бағытқа да ие болатындығы байқалды. Ол әр этнос өкілдерінің өз намысын, зерделік деңгейін көрсетуге негізделді. Мұнымен қатар ұлттардың кейбір жаңсақ нанымдары (жауапкершіліктік, танымға ұмтылушылық, рухани байлыққа қызығушылық) үлкен әсерін тигізеді.

Оқу мотивтерін оқушының білім алуға қызығушылығынан, оқуға ықыласынан, оқудағы белсенділігі және баланың ішкі психикалық жағдайынан байқауға болатынын А.К. Маркова да көрсеткен.

Танымдық қызығушылықтар, қажеттіліктер, сезім, ынта және т.б. оқу түрткілері адамның мінез-құлқының түрленуіндегі негізгі құбылыстар болып есептеледі. Негізгі оқу түрткілерін психологияда зерттегендер П.Я.Гальперин, В.В. Давыдов, Н.В. Кузьмина, В.В. Рубцов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин т.б. Ал, оқу іс-әрекетіндегі түрткілер негізінің этнопсихологиялық, яғни этностық бағыттылықтың құндылықтың ұлттық сана-сезім және ұлттық жаңсақ нанымдардың әсерлерін қарастыру болған жоқ. Студенттік аудиторияда қазіргі кезімізде бұл көрсеткіштердің адамның мотивациялық өрісінің өзгеруінде алатын орны әбден болмақ.

Кезкелген іс-әрекет қажеттіліктен басталады. Олардың бәрі пайда болуы жағынан биологиялық болса да, студенттердің өзара бірігіп және мұғалімдермен бірігіп әрекет жасауына негізделіп, әлеуметтік келісілген процесс болады.

Қажеттілік – іс-әрекеттің алғы шартын құрайтын бала белсенділігінің бағыттылығы, психикалық жағдайы. Бірақ, қажеттілік өз бетімен іс-әрекеттің түрін анықтамайды. Ол әртүрлі нәрселерімен, тәсілдерімен қанағаттандырылуы мүмкін. Оның қанағаттануы адам әрекет жасай бастағанда ғана анықталады, бұл қажеттіліктің заттануына әкеледі /3.50б./. Ендеше, адамда қажеттіліксіз түрткі пайда болмайды.

Оқу іс-әрекетіндегі мотивациялық өрістің келесі көрсеткіші – мақсат. Мақсат – қажеттіліктің жетістікке жету кезеңін көрсететін нәтижелерге белсенділіктің бағытталуы. Оқу түрткісін іске асыру үшін, оқу іс-әрекетінде көптеген аралық мақсаттар қойып, оны орындауға тырысу керек. Психологтардың айтуы бойынша түрткілер көп жағдайда оқу іс-әрекетін тұтастай бейнелейді, ал,

мақсаттар жекелеген оқу әрекеттерін бейнелейді. Бірақ, мақсатсыз өте күшті деген оқу түрткілері ұйтқымалы болуы мүмкін.

Сонымен, қатар студенттер өз әрекетінің мақсатын сезініп (1-3 курста), оларды оқу мотивтерімен байланыстырады. Оқу мақсаты бір болуы мүмкін, ал оқу іс-әрекетінің мазмұны оның түрткілеріне байланысты өзгеріп отырады.

О.К. Тихомиров мақсатты түрткіні мақсат арасындағы байланыс арқылы ажыратады. Егер мақсат сырттан берілсе байланыс мақсаттан түрткіге қарай қалыптасады, егер мақсат іс-әрекет барысында өз бетімен құрылса, онда байланыс түрткіден мақсатқа қалыптасады /3,116б./. Мақсат – іс-әрекеттің алдын-ала қойылған нәтижесі, өмірлік жолдары көп жағдайда оқуға бағытталған. Адамның өз алдына мақсат қоюы іс-әрекеттің жоғары дәрежеге жетуін, өнімділігін қамтамасыз етеді, оқу түрткілерін тудырып, оны күшейтеді. Ендеше, студенттік кезеңдегі жастардың өзіндік сана-сезімі жетіліп, өзінің ұлттық санасы қалыптасып, өзін этнос өкілі ретінде сезінуі, оның басқадан қалмау, тіпті "асып түсу" деген мақсатын дамытып, өз елінің намысын, рухани деңгейін көтеруге деген қажеттілігі артады.

А.Н. Леонтьевтің айтуы бойынша, адам алдына қойылған мақсатты әрекет жасау арқылы ғана сезінуге болады. Мақсатты қабылдау және оқушыларға түсінікті болуы үшін оларды мақсат қоюға ғана емес, оған жету жолдарын талдауға қатыстыру керек.

Оқушының дұрыс білім меңгеруі үшін, мақсаттың өз бетімен түрткі күші болуы және оның түрткіге айналуы маңызды. Студенттік өмірде осының мәнін тереңірек ұғындыру және болашақ маманның жан-жақты зерделі, білімді болуы еліміздің маңыздылығын, құндылығын, көтеретіндігін түсіндіру ұстаздың үлесіне тиеді. "Қызықты оқу пәні оқушылардың "мақсат өрісінен" тұратын, оның түрткісін түрлендіретін оқу пәні" /4.297б./. Қызығу – шындықтағы заттар мен құбылыстарды белсенділікпен танып, білуге бағытталған адамның біршама тұрақты жеке ерекшеліктерінің бір көрінісі. Г.И.Щукина қызығушылықтың қалыптасу процесін іс-әрекетте пайда болады және оның құрылымы міндеті, мазмұны, тәсілдері мен мотивтері) танымдық қызығушылықтың дамуының объективті негізін құрайды деп көрсетеді /5.13б./.

Ал, студенттік өмірде олардың танымдық іс-әрекеті тек білімге, оқуға ғана бағытталмай, өзімен бірге жүрген достарының да өмір салтын, өзіндік этностық ерекшелігін тануға, сөйтіп өзінің зерделік, мәдениеттілік өрісін кеңейтуге бағытталады. Осыған орай олардың өмірге, білімге деген қызығушылығы артып, өз халқын басқа халықпен қатар қоюға "Жақсыдан үйреніп, жаманнан жиренуге" бағыт алады. Сөйтіп, студенттердің оқу түрткілерінің танымдық және әлеуметтік жағының маңызы, мағынасы олар үшін кеңейеді. Студенттердің оқу процесіндегі сыртқы ортамен қарым-қатынасындағы орны, достарының алдында беделінің көтерілуі, ынтымақтастық қарым-қатынас түрткілері нығая бастайды.

Егер, негізгі ұлттық белгілер оның тілі, діні, мәдениеті және әдебиеті болатын болса, олардың адам мінез-құлқына қалайша әсер ететіндігін анықтау психология ғылымының үлесіне тимек. Бұл көрсетілген факторлар сол ұлт мінезінің,

сана-сезімінің, бағыт-бағдарының қалыптасуына әсер етеді. Ендеше, оқу процесінде осылардың оқушы бойында көрінуі мен өзгеруіне көңіл бөлу қажет.

Ұлт өкілінің бірден-бір белгісі – оның ұлттық өзіндік санасының қалыптасуы. Оқу процесінде ұлттық өзіндік сананың ішкі компоненттері «ұлттық таптаурындар», «ұлттық бағыт», «тұлғалық бағдар» және «этникалық жаңсақ нанымдардың» пайда болуын, көрінуін және өзгеруі немесе тұрақтылығы бастауыш сыныптың өзінде-ақ жақсы көзге түсетіндігі біздің зерттеулерімізде анықталды.

Осылардың ішіндегі ең негізгі ұлттық өзіндік сананы ірге тасы – этникалық жаңсақ нанымдар[6]. Сол себептен ұлттық өзіндік сананы қалыптастыруды да, даму деңгейін анықтауды да осы индивидтік компоненттен бастауымыз керек.

Өз өмірінің белсенді субъектісі және даралық тұрғысынан тұлғаның этникалық жаңсақ нанымдарының құрылу мәселелері - қазіргі практикалық психологиядағы ең маңызды бағыттардың бірі. Осыған байланысты психология ғылымының алдында жеке адамның тұтастай құрылуының факторларын, заңдылықтарын ұғыну, оның ішкі және әлеуметтік белсенділігінің көздерін жеке адамның дамуының интегралдық компоненттері ретінде жаңсақ нанымдар мәселесінің теориялық және қолданбалық аспектілерін терең зерттеу міндеті тұр.

Этникалық жаңсақ нанымдардың қалыптасуы, пайда болуы ана кұрсағынан басталып, бесікте, мектепте өзгерістерге ұшырасады. Ендеше, бұл жаңсақ нанымдар қарым-қатынастан тыс уақытта да адам бойына аңғарылмай сіңісуі мүмкін. Мәселен, жаңа ортаға келген адам онымен ікелей қарым-қатынаста болмай-ақ оның тұрмысын, тәртібін, әдет-дағдыларын меңгеруге тырысады. Сөйтіп, өзіне қосымша жаңсақ нанымдар иемденеді. Барлық топтық ережелер әлеуметтік ережелер болып есептелінеді, яғни оның заңдары, модельдері, қоғам көзқарасын жақтайтын эталондары жалпыға және әлеуметтік топқа, оның мүшелерінің жүріс-тұрысынан белгіленеді /7.80б./.

Біздің зерттеулеріміз этникалық жаңсақ нанымдардың мектепке дейінгілерде, бастауыш мектеп пен орта және жоғарғы буында қалай көрінеді және қандай өзгерістерге ұшырасатындығын анықтауға мүмкіндік берді. Республикадағы негізгі екі этностың өзара етенесуіне байланысты біртектіленген жаңсақ нанымдарды да байқатты.

Зерттеу қорытындыларынан мынандай тұжырымдар жасалды:

Балалардың өз ұлтына деген құштарлық, сүйіспеншілік сезімдерін байқататын жаңсақ нанымдарының көрінуі;

Танымдық іс-әрекет барысында этникалық жаңсақ нанымдардың өзгерістерге ұшырасуы;

Балалар кез келген ұлт өкілдері бола тұра, өз ұлттары жайлы мағлұматтарының аздығы, яғни кейбір ұлттық құндылықтарды білмеуі;

Кеңестік қарсаңдарда көптеген өзіндік саналық ұғымдардың біртектіленуі;

Оқу процесінде өз ұлтын және өзге ұлтты танып-білуі ұлт өкілдерінің бірібіріне толеранттылығы мен сүйіспеншілігін арттыратындығы байқалды.

Қазақстан Республикасы әлемдегі көпэтносты мемлекеттердің қатарына жатады. Сондықтан біздің мемлекеттегі келелі мәселелердің бірі – ұлтаралық қарым-қатынас мәселесі (Н.Назарбаев).

Қандай да болмасын қарым-қатынас жүйесінде екі жақтық әрекет болады. Ол қарым-қатынастағы негізгі роль – атқарушы да, екіншісі – оның серіктесі (партнер). Міне, қарым-қатынастың сәтті болуы осы екеуіне байланысты (8.98б.). Бұл құбылысты студенттер арасынан жақсы аңғаруға болады. Жаңсақ нанымдар осы өзара қарым-қатынаста белгілі әрекет етуге кедергі жасауы да, көмек беруі де мүмкін. Біздің жағдайымызда Республикадағы негізгі, түпкілікті қазақ этносы болса, оның серіктесі қазақпен етенесіп кеткен орыс халқы. Ендеше, еліміздің этносаралық жақсы, достық, келісушілік, ауызбіршілік жағдайда болуы, осы этностардың өзара тату, ынтымақтас болуынан. Осындай жағдайда бір-біріне тығыз әрекет етуші индивидтердің этникалық ерекшеліктерін есепке ала отырып, олардың біріккен іс-әрекетін басқарып, ұйымдастыруда этносаралық қарым-қатынастағы өзара әсерін зерттеумен олардың ішкі бағытын, жаңсақ нанымдардың соған орай этностардың бірін-бірі білудегі қабылдау ерекшеліктерімен олардың мәдениет тұрмыс-тіршілігінің тигізетін әсерін анықтау қажеттігі туады.

Ғылыми зерттеуіміздің өзектілігі оқыту процесіндегі оқушылардың этникааралық өзара әрекетінің тиімділігін арттыру және олардың танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігін көтеру мақсатымен анықталды.

Бұл зерттеулерімізде, "оқушы", "оқыту мазмұны", "оқытушы" жіктерінен құрап, үшкомпоненттік, үшденгейлік жүйе түрінде көрсетіп /9.30/, оқытудың құралы мен әдістері негізінде жүзеге асырылған өзара байланыстағы қарым-қатынаста көрінетін этникалық жаңсақ нанымдарды анықтап, оның танымдық іс-әрекетте өзгеріске ұшырасатындығын анықтадық.

Сонымен қатар, оқушылардың оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігінің жоғарылауы, олардың этникааралық өзара әрекет етуінің тиімділігіне байланыстылығын, студенттердің этникалық жаңсақ нанымдарының көрінуі этникааралық өзара әрекет тиімділігімен жүзеге асатындығын көрсетті.

Психикалық дамуының бір ерекшелігі сол, студент есейген сайын, бұрынғы оның өмір жолында ерекше орын алып келген қәсиеттері мүлдем жойылып кетпей, сапалы өңдеулерден өтеді. Оған себепші – студенттің жаңа ортадағы қарым-қатынасы, іс-әрекет жүйесі. Студенттердің іс-әрекеті белсенділік мәнге ие болады.

Оқыту процесі ұстаздардың басшылығы арқылы студенттердің біріккен танымдық іс-әрекеті олардың оқу нәтижелілігінің шарты бола алады.

Студенттік өмірде өзін кез келген этнос өкілі ретінде сезініп, бір-біріне өзара әрекет етеді. Бұл объективті қатынас жүйесінде іске асып, қоғамдық өмірде, танымдық іс-әрекетте қалыптасуымен анықталады. Танымдық іс-әрекет бір-біріне өзара әрекет етуші жеке адамдардың, оқу процесінде дамып-қалыптасатын ерекше психологиялық жағдай.

Біздің зерттеулеріміздің негізгі объектісі орыс және қазақ этнос өкілдері болғандықтан, бұл этностардың тарихи өзгерістерін де байқадық.

Республикамыздағы бұл этностардың экономикалық, саяси, мәдени және идеологиялық өмірлер бірлігі, сонымен бірге түбірлі мүдде-мақсаттарының

әлеуметтік біртектілігі олардың жалпы психологиялық қасиеттерінің заңды түрде бірлігін тудырады.

Дегенменде, біздің байқағанымыз әр этностың өзіндік жаңсақ нанымдар ерекшелігі, тұрмыс-тіршілік жүйесі, ендеше, мәдени-рухани қалыптасуы болады. Мұндай ерекшеліктер этностардың бір-бірімен байланысында, қарым-қатынасында өзінің әсерін тигізбей қоймайды. Әр этнос өкілі өзінің өмір жолында халқының құндылығын, бағыт-бағдарын дәріс етіп, атадан балаға мұра ретінде қалдыра береді. Сөйтіп, көп этносты республикамыздың рухани, мәдени, саяси және экономикалық байлығы өсе береді.

Осы этнос өкілдерінің психологиялық ерекшеліктерін біліп алмай, оны сәтті шешу мүмкін емес. Оған дәлел, қазіргі кезде туып отырған саяси-әлеуметтік процестер мен жағдайлар. Этникалық мәселелермен шұғылданып жүрген ғалымдар мен мамандардың айтуынша, көпұлтты қауымда кездесетін этнопсихологиялық ерекшеліктерді зерттеу, оның әр этностың болмысына тигізетін әсерін анықтау, еліміздегі көптеген этностар арасында болып жатқан қарама-қайшылықтарды жою еді және нарықтық экономика кезінде көптеген мәселелерді шешуге мүмкіндік берер еді.

Ендеше, оқыту процесі осы үш белгіні жинақтап қарастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, оқыту процесінің -микро, -макро, -мета деңгейлерде қалыптасуының ерекшелігін анықтауға негізгі құрал болады.

Оқу процесіндегі танымдық іс-әрекетте диадалық түрде орындалады және олар бір-біріне өзара әрекет етеді. Сөйтіп, студент өз бағытындағы жаңсақ нанымдармен де өзара әрекетке түседі. Студенттің жаңсақ нанымдарын ұстаздар мен өзінің құрбылары танымдық іс-әрекет негізінде өзгертеді.

Сонымен қатар, оқыту процесіндегі этникалық жаңсақ нанымдардың өзгеру динамикасы оқу тобының этникалық құрамына және ұлт өкілінің танымдық іс-әрекет деңгейіне байланыстылығы бар.

Жоғарғы қорытындыларға сүйене отырып, төмендегідей тұжырымдар жасаймыз:

1. Оқыту мен білім беру жүйелеріндегі оқыту процесі "оқушы" мен "оқытушының" өзара әрекеті бола тұрып, моноэтникалық және полиэтникалық қарым-қатынас негізінде жүзеге асады, сондықтан бүгінгі таңда этникалық жаңсақ нанымдар психология, педагогика ғылымдарының зерттеу объектісі болуы керек;

2. Танымдық іс-әрекеттің дамуы мен қалыптасуы барысында студенттердің этникалық жаңсақ нанымдарының көрінуі, этнос өкілдерінің өзара әрекет тиімділігімен жүзеге асады;

3. Оқыту процесінде этникалық жаңсақ нанымдардың өзгеруі оқушылардың танымдық іс-әрекетінің нәтижелілігінің өзгеруімен сәйкес (релевантты);

4. Оқыту процесіндегі этникалық жаңсақ нанымдардың өзгеру динамикасы оқу тобының этникалық құрамына және оқушылардың біріккен танымдық іс-әрекет деңгейіне байланысты анықталады.

5. Зерттеуден алынған нәтижелер, тек оқыту процесіндегі этникалық жаңсақ нанымдардың өзара әрекетінің психологиялық механизмдерін терең түсінуге

мүмкіндік беріп қана қоймай, оқушылардың танымдық іс-әрекетінің тиімділігін жоғарылату мақсатын жүзеге асыруға әсер етеді.

- *Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. - 157 б. // Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. М., 1981. - 23 б.*
- *Арутюнян Ю.В., Дробизижева Л.М. Этносоциология: цели, методы и некоторые результаты исследования. - М., 1998. - 204 б.*
- *Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М., 1969.*
- *Кулюткин Ю.Н. психология обучения взрослых. - М.: Просв., 1985.*
- *Выготский Л.С. Собр.соч. Т. 3. Проблемы развития психики. - М., 1983*
- *Triandis H.C. Culture and social behavior. – N.Y. ets.: McGraw-Hill, 1994*
- *Әмірова Б.Ә. Оқу процесінде этникалық жаңсақ нанмдардың көрінуі мен өзгеруі. – Қ.; 1989. – 18 б.*
- *Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. В кн.: Психология межличностного познания. – М., 1981.*
- *Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – А.: «Қазақ университеті», 2004. – 311 с.*

УДК 376.016:81-056.36

## **ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ НАПИСАНИИ СОЧИНЕНИЙ**

**Л.Д. Досмаханова** – магистрант 2 к. ИМД (PhD)

### **Түйіндеме**

Бұл мақалада ақыл-ойы кем балалардың шығарма жазу барысында жазбаша сөйлеу ерекшеліктері қарастырылады. Ауытқуы бар балалардың сөйлеуін қалыптастыру арнайы психологияның, сонымен қатар ақыл-ойы кем балалар психологиясының басты мәселелерінің бірі болып табылады.

**Тірек сөздер:** олигофрен-балалар, сөйлеу дамуындағы ауытқулар, психолінгвистикалық қабілеттердің кемшіліктері, сөйлеу м үкістігі, белгілердің символдық жүйесі.

### **Аннотация**

В данной статье рассматриваются особенности письменной речи умственно отсталых школьников при написании сочинений. Формирование речи в целом, аномальных детей является одной из важнейших проблем специальной психологии, а также психологии умственно отсталого ребенка.

**Ключевые слова:** дети-олигофрены, отклонения в речевом развитии, дефекты психолінгвистических способностей, дефектность речи, символическая система.

### **Abstract**

This article discusses the features of the written language of mentally retarded students with essay writing. Formation of speech in general, abnormal children is one of the major problems of special psychology and psychology of a mentally retarded child.

**Keywords:** children Oligophrenic deviations in speech development, defects psycholinguistic abilities, speech defects, the symbolic system of signs.

Изучение речи представляет собой одну из центральных проблем общей и детской психологии. Находясь в сложном, диалектическом взаимодействии с различными сторонами психической деятельности ребенка, речь является одним из главных, необходимых условий его развития, оказывает на него важнейшее, в значительной мере преобразующее воздействие.

Формирование речи аномальных детей – одна из важнейших проблем специальной психологии в целом, а также психологии умственно отсталого ребенка. Теоретические подходы к разрешению чрезвычайно сложной проблемы развития речи детей-олигофренов основывается на позициях марксистско-ленинской философии. Организация и проведение исследований, анализ и обсуждение фактических материалов, а также в значительной мере и выводы осуществляются при постоянной опоре на соответствующие данные, имеющие в общей и детской психологии, педагогике и дефектологии.

Успешность обучения детей с отклонениями в развитии в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Современные исследования в этой области свидетельствуют о том, что большинство детей с отклонениями в развитии к концу дошкольного возраста не владеют навыками связной речи. Их словарный запас небогат. В речи детей нет образных выражений, мало прилагательных, используемые слова однозначны, язык невыразителен.

Значительные трудности в овладении навыками письменной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и т.д.) создает дополнительные затруднения в овладении речью /2/.

В специальной литературе разносторонне освещены особенности речи умственно отсталых школьников. Однако в этой обширной области можно обнаружить ряд недостаточно исследованных аспектов. Рассматривая развития устной речи учащихся, психологи сосредоточили свое внимание на том, как овладевают олигофрены различными сторонами родного языка, но сравнительно мало говорили о своеобразии их речевого общения. В письменной речи наиболее изученным оказался первоначальный этап – усвоение грамоты. В проблеме взаимоотношения речи и деятельности наиболее глубоко разработан вопрос о речевой регуляции деятельности умственно отсталых школьников /3/.

Следует специально отметить, что аномалия речи умственно отсталых школьников усугубляются нарушениями эмоционально волевой сферы. В этом плане наиболее показательной является монологическая речь, осуществления которой, по сравнению с диалогом, и гораздо большей мере требует от ребенка самостоятельности. В ряде случаев грубые дефекты монологической речи – чрезмерная краткость, фрагментарность, нарушения логики построения высказывания, наличие необоснованных привнесений, неправильности построения предложений, неточное использование слов и т.п. бывают вызваны не

только низким уровнем речевых возможностей олигофрена, но и в какой-то мере наличием у него резких отклонений в эмоционально-волевом плане.

В построении и содержании рассказов учащихся вспомогательной школы отчетливо прослеживаются черты, характерные для их диалогической речи. Дефектность речевого развития умственно отсталых учеников младших лет обучения отчетливо обнаруживаются и в их недостаточном умении пользоваться диалогом, в трудностях написания. В одних случаях основную роль при этом играет то, что ребенок не понимает заданного вопроса. В других он не имеет в своем словарном запасе нужного слова или не может сформулировать ответ или вопрос. Иногда ученики бывают в силу тех или иных причин инактивными и невнимательными. Наконец, некоторые действительно предпочитают молчать потому, что стесняются своей косноязычной речи.

Контингент учащихся вспомогательной школы чрезвычайно разнообразен. В одном и том же классе обучаются дети с весьма различным уровнем общего развития. Недочеты их мыслительной (познавательной) и речевой деятельности характеризуются различной глубиной и степенью выраженности. Соответственно и различные виды педагогического воздействия, используемые учителем для того, чтобы облегчить детям выполнение того или другого задания, оказываются не в равной мере эффективным для всех учащихся. Так, чтобы организовать диктант, помочь школьникам более четко установить последовательность событий или воссоздать образ тех или иных объектов, учителя младших классов вспомогательной школы обычно прибегают к работе по серии картин. Таким путем они конкретизируют содержания прослушанного текста, дают возможность детям использовать наглядные опоры. Этот прием положительно влияет на письменную речь большинства учеников, упорядочивая, и направляя ее.

Развитие речи умственно отсталых осуществляется наиболее успешно при дифференцированном подходе, учитывающем, учитывающем своеобразные черты познавательной деятельности, характерные для различных групп учащихся.

Возможность в какой-то, даже самой невысокой степени, овладеть письменной речью, хотя бы в облегченных условиях специального обучения, может быть расценена как факт, свидетельствующий о несомненной способности учащихся вспомогательной школы к подлинному развитию.

Л.С. Выготским сформулированы положения о письме, как сложном деятельности, предполагающей овладение исторически сложившейся, особой символической системой знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые в свою очередь представляют собой обозначения реальных предметов и явлений окружающего мира /1/. Таким образом, письменная речь есть символизм второй степени. Эти положения прочно вошли в советскую психологию. Если следовать им и не сводить проблему обучения ребенка письменной речи к простой выработке у него моторных навыков, то есть техники письма, если считать, что письменная речь характеризуется отвлеченностью и требует для своего развития высокой степени абстракции, то становится очевидным, что она представляет собой наиболее трудную и сложную форму



намеренной и сознательной речевой деятельности. Даже написание отдельного слова основывается на произвольном осознании его звуковой структуры, на расчленение и воссоздании этой структуры в письменных знаках, написании фраз и связных высказываний – еще более сложная произвольная деятельность.

Сам факт овладение письменной речью ребенком-олигофреником – чрезвычайно важен и прогностически показателен. Если бы умственно отсталые дети не были бы способны к значительному развитию в плане познавательной деятельности то для и волевой сферы, то для них была бы исключена возможность обучения такой абстрактной и преднамеренной деятельности, какой является письменная речь. Рассмотрение способностей самостоятельной письменной речи учащихся вспомогательной школы представляет собой один из реальных путей изучения возможностей их развития. Специальное исследование показало, что дефекты психолингвистических способностей на старших годах обучения наблюдаются лишь у тех учеников, у которых в младших классах отмечались резкие нарушения письма /2/.

Основное внимание советских исследователей, работавших над проблемой письменной речи олигофреников, привлекли первоначальные этапы овладения детьми письменной речью, то есть грамотой. Это в значительной мере было обусловлено тем, что многие специфические черты, присущие познавательной деятельности и личности детей олигофреников наиболее естественно обнаруживаются на младших годах обучения. В связи с этим возникла настоятельная необходимость в определении исходных позой, основных направлений, эффективных приемов и методов коррекционно-воспитательной работы с учащимися начальных классов. Предпринятые поиски вызвали большое количество исследований. В результате умственно отсталые ученики младших лет обучения оказались изучены гораздо полнее и разностороннее, чем более старшие, во всех отношениях, в том числе и в плане становления у них навыков письма и чтения, то есть письменной речи (М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Е.Н.Заньялова, Л.Н. Занков, Р.Е. Левина и др.) /2/.

Письменная речь учеников средних и старших классов вспомогательной школы исследовалась в значительной меньшей степени и преимущественно с педагогической и методической стороны (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, М.Ф.Гнездилов, А.Н. Грабаров, Е.И. Грузинцева, И.П. Корнев, З.И. Смирнова, и др.). Что касается психологических работ, освещающих различные аспекты связной письменной речи школьников-дебилов, то их в советской дефектологической литературе немного и в большая часть их публиковалась много лет назад (Л.В. Знаков, М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, М.П. Феофанов и др.). Именно поэтому в настоящее время особенно исследования, раскрывающие, как формируется письменная речь умственно отсталых школьников /3/.

Обучение письменной речи не случайно занимает большое место в общей системе коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы. Овладение письменной речью чрезвычайно трудно, но и важно для умственно отсталых, как один из поворотных моментов в их развитии, столь же принципиально изменяющих духовный облик ребенка, как и обучение речи при переходе от младенчества к раннему детству и играющих огромную роль в

становлении и в развитии не только познавательной деятельности, но и всей его личности. Оно, несомненно, является одним из важных средств, способствующих социальной и трудовой адаптации выпускников вспомогательных школ. Возможность пользоваться письменной речью резко расширяет сферу общения, а конечном счете – и трудоустройства умственно отсталых /4/.

Говоря об особенностях письменной речи учащихся вспомогательной школы, имеется в виду связная речь, представляющая собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Обучение грамоте, собственно, и имеет своей основной целью выработку у учеников умение самостоятельно сформулировать и письменно передать другим людям определенное содержание.

Значительное место в развитии речи занимает рассмотрение сочинений, выполненных учащимися на заданную тему. Этот вид работы считается наиболее показательным, так как он позволяет обнаружить особенности письменной речи учеников в условиях, предоставляющих им максимальную самостоятельность. Заметим, что при этом проявляются не только черты, характеризующее речевую деятельность школьников, но и другие особенности их психики.

Общее недоразвитие речи умственно отсталых учеников, по-разному обнаруживается на всех ступенях обучения, оказывает непосредственное влияние на содержание и структуру их работ в целом, на характер построения предложения, а также на отбор используемого словесного материала. Трудности, возникающие у детей в процессе письма, преимущественно на начальных ступенях обучения, влияют и на форму и на содержание сочинений.

Главные недостатки мыслительной деятельности олигофренов – слабость анализа и синтеза, недостаточное умение осуществлять сравнение и обобщать полученную информацию, бедный запас нечетких, легко уподобляющихся представлений обнаруживаются в понимании происходящего, в усвоении и переработке сведений об окружающем мире, а также в способах словесного выражения мыслей.

Ученики вспомогательной школы на всех, особенно на ранних этапах обучения, не понимают необходимости в последовательном и связном выражении излагаемого содержания. Это отчетливо проявляется в письменных работах.

Написание сочинения на предложенную тему требует от ученика относительно длительно сосредоточение, целеноправленной деятельности в определенных, заданных рамках: обдумывания темы, ее планирования, отбора нужной лексики и т.п. аномальное развитие познавательной деятельности и эмоционально волевой сферы, в частности, замедленной формирование преднамеренных процессов, самоконтроля, а также исчерпаемость побуждения и речи оказывает влияние на сочинения учащихся. Недостаточная развернутость, нарушения логики изложения событий, резкие отклонения от заданной темы, особенно часто встречающиеся у учеников младших классов, могут возникать не только в силу общего недоразвития речи и мышления умственно отсталого, но и в какой-то мере в связи с его неумением самостоятельно организовать свою деятельность.

В.Г. Петрова утверждает, что во всех письменных работах учеников 3 класса особенно ярко обнаруживались недостатки общего и речевого развития школьников, своеобразие их познавательной деятельности и слабость преднамеренных процессов. Чрезвычайно показательно, что первая поставленная перед ними задача не удивила и не обескуражила их. Дети в силу некритичности своего мышления, не поняли трудности задания и не смогли правильно оценить свои возможности и тотчас взялись за работу /5/.

По характеру выполнения заданий третьеклассники представляли собой разнородную массу. Рассмотрение их работ позволяет проследить последовательность становления самостоятельной письменной речи умственно отсталых школьников, выделить основные этапы ее формирования, а также дает материалы, подтверждающие чрезвычайно различную обучаемость учеников, находящихся в одном и том же классе.

Работы другой группы детей представляли собой ряды более или менее правильно написанных слов, объединенных тематической направленностью и в отдельных случаях напоминающих предложения.

У самой большой группы учащихся 4 класса работы по форме и содержанию имели несколько большее сходство с сочинениями. В них можно было встретить указания на выполнявшиеся действия, некоторые детали и пояснения. Эти работы характеризовались большим количеством разного рода ошибок в написании слов. Многие предложения оказались составленными неправильно, написанными слитно.

Особую группу составляли дети, которые в основном уже владели написанием несложных слов и построением простых предложений, однако не поняли сущности поставленной перед ними задачи. Они стремились к составлению и безошибочному написанию отдельных предложений, входящих в круг данной задачи, но не заботились, чтобы эти предложения представляли собой единое целое, были объединены какими-либо смысловыми связками. Любое из предложений, входящих в их сочинения можно было изъять без ущерба для содержания написанного. Эти учащиеся как бы уже имели некоторые "технические навыки для написаний сочинений, но, вместе с тем, совершенно недостаточные для связного изложения. Подобное проявление формального выполнения задания может встретиться и в массовой школе, но у детей-олигофренов оно носит грубый, патологический характер.

Выделение этой группы представляется важным для исследования формирования письменной речи. Ее наличие побуждает серьезно задуматься над тем, что усвоение техники письма умственно отсталыми школьниками, еще далеко не свидетельствует о том, что они могут пользоваться письменной речью, как средством передачи информации. При организации коррекционно направленного обучения необходимо предусматривать возможность такого кажущегося овладения письменной речью.

И только от некоторых третьеклассников были получены работы хотя и небольшие по объему и элементарные по содержанию, но представляющие собой подлинные сочинения. Эту группу составляли школьники наиболее успевающие по родному языку.

В работах многих учеников 3 класса, с различным успехом справившееся с заданием, наблюдались резкие нарушения логической последовательности описываемых событий, а также неоправданные отступления от заданной темы.

Учащиеся 5 класса смогли написать сочинения на все предложенные им темы. Их работы оказались более однородные, чем у третьеклассников. Никто не ограничивался написанием нескольких искаженных, не связанных друг с другом слов или простым перечислением действий. Сочинения всех учеников 5 класса свидетельствовали об определенном умении школьников пользоваться связной письменной речью, хотя и были различны по степени развернутости, по четкости и объему содержавшегося в них информации, по количеству имеющихся перенесений и во многих других планах. Однако при всех, в ряде случаев весьма грубых недостатках, они представили собой настоящие сочинения. В возросшей однородности выполненных пятиклассниками работ проявилось решающее влияние обучения на формирование письменной речи дебилов, обеспечивавшиеся школьникам относительную успешность выполнения задания.

Работы учеников 7 класса, являясь элементарными по содержанию и построению сочинениями, тем не менее, значительной мере потеряли однородность. Можно полагать, что в них нашли свое отражение индивидуальные различия школьников не только в плане своеобразия понимания предложенного задания и объема имеющихся сведений, но и личностное отношение к миру. Следует остановиться на тех изменениях, которые наблюдаются в словарном составе сочинений при переходе умственно отсталых из класса в класс.

В письменной речи учеников, обучающихся в различных классах, отчетливо обнаруживается повторяемость одних и тех же слов, относительная величина, которой не имеет тенденции к снижению в старших классах. Следовательно, соответственно увеличению объема активно употребляемого учащимися словаря, происходящему по мере перехода с одной ступени обучения на другую, постоянно растет и количество повторяющихся слов.

В специальной психологической и педагогической литературе это своеобразное явление, присущее письменной речи дебилов, вероятно, обусловленное стереотипией протекания процессов их высшей нервной деятельности, специально не акцентировалось и не рассматривалось. Соответственно, в методических пособиях слабо представлена работа, направленная на коррекцию этого недостатка речи умственно отсталых школьников /2/.

Говоря о расширении словарного запаса учащихся вспомогательной школы по мере их обучения, необходимо подчеркнуть, что в активный словарь письменной, так и устной речи умственно отсталых школьников, с трудом входят слова, имеющие абстрактные, обобщающие и специфические значения.

В.Г. Петрова отмечает, что характер построения предложений в сочинениях учащихся вспомогательной школы в значительной мере отражает их возможности в овладении грамматическими конструкциями родного языка. Материалы показывают, что для письменной речи дебилов всех классов характерно употребление простых предложений. При переходе учеников с

одной ступени обучения на другую отмечается увеличение относительного количества сложных предложений, хотя простые предложения сохраняют свое преобладание в VII классе, где их количество составляет около 85%.

Таким образом, под влиянием коррекционно-воспитательного воздействия ученики вспомогательной школы значительно продвигаются в умении писать сочинения на заданную тему. Содержание их работ обогащается, излагается последовательнее и более законченно. Отступления от темы становятся менее грубыми. Высказывания приобретают более правильное и четкое грамматическое оформление. Возрастает объем сочинений и в соответствии с этим – разнообразие используемого словаря.

Наряду с существенными положительными сдвигами В.Г. Петровой отмечаются нежелательные особенности, которые с большей или меньшей отчетливостью обнаруживаются в сочинениях учащихся всех классов. К ним относятся: примитивность содержания, резкое преобладание количества простых предложений над сложными, многократные повторения отдельных лексических единиц, редкое употребление имен существительных, как специфических значений, так и в большой мере имен прилагательных. Существенно, что при описании внешних свойств объектов ученики активизируют запас прилагательных в значительно большей мере, чем при характеристике личностных качеств человека.

#### ***Методы и приёмы развития связной письменной речи в старших классах на уроках чтения.***

Говоря о формировании у учащихся связной речи, мы имеем в виду формирование у них умения создавать текст. Текст – это произведение речи, состоящее из ряда предложений, расположенных в определенной последовательности и связанных друг с другом по смыслу с помощью различных языковых средств /6/.

Занятия по развитию связной письменной речи, должны научить умственно отсталого школьника адекватно использовать и воспринимать письменную речь. «Это умение, - считает А.К. Аксенова - будет способствовать повышению уровня коммуникативности, развитию личности, а в конечном итоге – достижению лучшей социальной адаптации» /2/.

В системе развития связной речи особое место занимает сочинение. Работа, как над сочинением, так и над изложением обогащает словарь, повышает стилистическую грамотность, способствует развитию речи и мышления школьников. Одной из основных особенностей, определяющих качество сочинения, является его последовательность и связность /6/.

В систему развития речи включаются сочинения, основанные на жизненном опыте учащихся – виденном, слышанном или прочитанном. Особое место отводится сочинениям по картине. Тематика таких сочинений обусловлена уровнем развития умственно отсталых детей, их интересами, трудовой и общественной деятельностью учеников.

Творческие задания способны побуждать учащихся к построению не только более обширных текстов, но и более сложных синтаксических структур. Это

мнение высказывает и А.К. Аксенова, говоря, что «для достижения лучших результатов в развитии связной письменной речи необходимо как можно чаще практиковать творческие письменные задания в виде микросочинений, микроизложений, свободных диктантов». Если изложение помогает усвоить образцы речи, то сочинение эти образцы вводит в употребление /2/.

Для того чтобы обучение связной письменной речи при помощи сочинения давало положительные результаты, необходимо придерживаться следующих требований:

использовать опыт учащихся;

побуждать детей писать о вещах, отвечающих их потребностям и интересам (о событиях, которые эмоционально поразили, о будущем, об увиденных снах и т.д.);

сочинять вместе с учениками;

детские сочинения должны иметь практическую направленность /7/.

Любой творческой работе, будь то сочинение, изложение или свободный диктант, всегда должна предшествовать подготовительная работа. Она может проходить во время прогулки, экскурсии, на уроках чтения, природоведения, развития речи.

Письменная работа выполняется после тщательного разбора текста, с выписыванием на доску трудных в отношении орфографии слов.

Выполнение письменной части работы у учащихся проходит самостоятельно, независимо от степени сложности. Но каждый ребенок имеет право пользоваться орфографическим словарем и обратиться за помощью к учителю. Виды помощи могут быть следующими:

индивидуальное разъяснение;

дополнительно прочтение (если ребенок плохо читает);

опоры в виде рисунков, схем, слов (трудности в удержании всей информации в уме);

прямая подсказка основы предложения или первого предложения в тексте (замедленная работа зрительных анализаторов, плохая пространственная ориентировка).

По окончании урока работа обязательно должна быть проверена. Проверка может быть как индивидуальной, так и коллективной. Коллективной формой проверки пользуются в основном на первом и втором этапе обучения.

Работа над ошибками в изложениях и сочинениях носит обучающий характер, и является средством повышения общего уровня речевого развития учащихся. Уроки работы над ошибками проходят как уроки закрепления, на которых проводится разбор орфографических ошибок и исправление лексических неточностей.

Работа над сочинением-описанием с умственно отсталыми детьми позволяет решать несколько задач. Обогащая лексический запас учащихся, развивая их коммуникативные умения (раскрывать тему, выражать свои мысли связно, последовательно), сочинение-описание развивает внимание, наблюдательность. Описание природы приобщает учащихся к прекрасному, воспитывает у детей любовь к родной природе /8/.

Например, в 7 классе коррекционной школы по теме «Последний чёрт» К.Паустовского, детям даётся задание описания леса (природы) в жаркий день, направленного на умение создавать текст-описание природы /2/.

Были выявлены следующие особенности написания сочинений -описаний природы. Дети не умеют выявлять соответствующие факты в действительности. У них недостаточен запас языковых средств, служащих для описания. Трудности вызывают и особенности построения текстов описательного характера. Дети не сразу осознают, что главное, во имя чего создаются предложения, является указание на признаки. Поэтому очень часто описание заменяется перечислением предметов или явлений действительности.

Выявленные особенности сочинений-описаний природы позволили определить направления работы по развитию описательной речи;

1. Работа над структурой описательного текста;
2. Формирование умения раскрывать тему: обдумать содержание, наметить определенную последовательность, правильно построить предложение, связать их в единое целое с помощью языковых средств связи;
3. Обогащение речи образными выражениями.

Для усвоения учащимися структуры текста-описания применялись такие приемы:

- как устное описание объектов по плану, соответствующему композиционной структуре описательного текста;
- написание сочинения-миниатюры;
- составление текста по опорным словам и заданному плану. Особое внимание уделялось формированию умения использовать средства связи предложений при описании пейзажных картин. Для этого дети учились, с помощью учителя, выявлять композицию картины, находить передний план и задний план картины, расположение главных объектов описания, и вторичных. С этой целью использовались картины русских художников, фотографии леса. Эта работа длительная и системная.

Было установлено, что в процессе обучения наблюдается определенная динамика, характеризующая потенциальные возможности учащихся с недоразвитием интеллекта в овладении письменной описательной речью. Она проявляется как в плане содержания, так и в лексико-грамматическом оформлении сочинений. Сочинения стали более развернутыми, подробными. В текстах отмечается плавность, последовательность описания объектов природы. Работа по обогащению, и активизации словаря помогла учащимся создать выразительные, красочные описания природы. Словарная работа – это главная часть таких уроков /7/.

Таким образом, формирование умения создавать текст-описание требуют длительной целенаправленной работы. Полученные навыки необходимо закреплять, совершенствовать. Поэтому необходима систематическая работа над сочинениями.

Огромное влияние в данном процессе оказывает учебная деятельность детей и воздействие речи учителя на учащихся. Именно от учителя зависит формиро-

вание и успешное развитие речи детей. На практике учитель постоянно решает двуединую задачу:

Как преподнести знания, чтобы они были наилучшим образом поняты учащимися.

Поднимать уровень развития речи учащихся.

Развитие речи у учащихся процесс управляемый, который идет по пути расширения их словарного запаса. Поэтому учитель на всех уроках, сообщая новый материал, включает в него и те новые слова, которые являются понятиями. Раскрывая при этом их значение, следует опираться на уже сложившийся словарный фонд, чтобы ранее усвоенные слова не забывались, а вновь усваиваемые – лучше понимались и сохранялись в памяти /8/.

Нужно одновременно приучать учащихся пользоваться этими словами, так как пассивный запас является всего лишь подспорьем для пассивной речи, для понимания, а активный запас слов помогает излагать мысль. Для этого следует давать возможность учащимся чаще высказываться, применять активные формы ведения занятий (беседы, дискуссии). Особое внимание при этом надо обращать на молчаливых, замкнутых учащихся. Таким образом, развитие речи учащихся – одна из важнейших задач деятельности учителя.

Л.С. Выготский указывал на то, что изучаемые дефектологами процессы развития аномальных детей весьма разнообразны. Причина этого многообразия не только в особенностях центральной нервной системы. Она обусловлена также и разными механизмами компенсации отклонений в развитии /1/.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Специальное обучение Развитие речи как устной, так и письменной ставит перед собой цель не приспособление к дефекту, характерному для той или иной категории детей с отклонениями в развитии, а его коррекцию и, если возможно, преодоление. Методы и упражнения несколько различаются при развитии связной письменной и устной речи, формирование умения создавать текст-описание требуют для тельной целенаправленной работы. Полученные навыки необходимо закреплять, совершенствовать. Поэтому необходима систематическая работа над сочинениями. При специальном систематическом обучении ученики специальной (коррекционной) школы в определенной мере могут овладеть не только устной, но и письменной речью. Это чрезвычайно расширяет сферу их общения, возможности приобретения новых знаний. Обучение детей письменной речи основывается на уже относительно развитой устной речи.

*Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития – Вопросы психологии, 1972. - №2.*

*Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 320 с.*

*Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. Учебно-методическое пособие. - М.: 2008.*

*Петрова В.Г. Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников. - М.: 1990.*



Бугрименко Е.А, Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. - М: Просвещение, 2003.  
Волкова Л.С. Логопедия. - М: Просвещение, РЛАДОС, 2002.  
Аксенова А.К. Книга для чтения 8 класс. - М: Просвещение 1990.

УДК 159.922.7

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

С.К. Нагашыбаева – магистрант 2 к. ИМиД (PhD)

### Түйіндеме

Мақалада жеткіншек жасындағы тұлғаның мінез-құлқындағы ауытқулардың теориялық зерттеулері ұсынылған. Бұл мәселелерді шешу барысында ауытқуларды тудыратын түрткілерді, сонымен қатар жеткіншектердің мінез-құлқына байланысты қалыптасатын қасиеттерін анықтау қажеттігі пайда болады.

**Тірек сөздер:** девианттық мінез-құлық, делинквенттік мінез-құлық, асоциалды мінез-құлық, мінез акцентуациясы, әлеуметтік нормалардың интериоризациясы.

### Аннотация

В статье представлено теоретическое изучение отклонений в поведении личности подросткового возраста. При решении этих проблем возникает необходимость определить мотивы, порождающие отклонения, а также качества, формирующиеся в связи с имеющимся поведением подростков.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, делинквентное поведение, асоциальное поведение, акцентуации характера, интериоризация социальных норм.

### Abstract

The paper presents a theoretical study of the behavior of the individual variations in adolescence. In solving these problems, it is necessary to determine the motives of generating bias, as well as quality, formed in connection with the existing behavior of adolescents.

**Keywords:** deviant behavior, delinquent behavior, antisocial behavior, character accentuation, internalization of social norms.

Представление об отклонениях у подростков часто ассоциируется со своеобразным выходом отдельных их действий за рамки ранее устоявшегося поведения. Констатируется, что привычные отношения, а также общение и взаимодействие со средой нарушаются. Исследователями признается, что такой стиль поведения остается типичным для всех лиц этого возраста. Но в то же время всегда ищут грань, которая определяет допустимые варианты отхода от стандартного и типичного стиля общения в область опасных тенденций, возникающих в этот период. Потребность в такой дифференциации существенно значима, поскольку именно в подростковом возрасте может возникнуть ряд необратимых асоциальных образований в структуре личности. Именно это определяет повышенную значимость всего, что связано с диагностикой личности подростков. Как правило, исследователи сходятся во мнении, что

процесс диагностики подростков затруднен. Последнее обусловлено рядом факторов, которые связаны и со спецификой коммуникации с подростком, с его новыми тенденциями, с особенностями его личностных качеств и свойств в разных ситуациях.

В пределах этих проблем решаются вопросы, связанные с реализующими механизмами отклонения, цепь звеньев, определивших последовательность отхода от нормативов, создание контура нового типа поведения. При решении этих проблем возникает необходимость определить мотивы, порождающие отклонения, а также качества, формирующиеся в связи с имеющимся поведением /1/.

В любом социальном обществе всегда существуют социальные нормы, принятые в данном обществе, то есть правила, по которым это общество живет. Отклонение или несоблюдение этих норм является социальным отклонением или девиацией. Эта проблема актуальна и сегодня. Девиантное поведение является одной из наиболее важных проблем любого социального общества. Оно всегда было, есть и будет присутствовать в человеческом обществе. И как бы мы не хотели от этого избавиться, всегда будут существовать люди, называемые девиантами, то есть те, которые не могут или не хотят жить по правилам и нормам, принятым в том обществе, в котором они живут /2/.

Однако разные социальные общества отличаются друг от друга степенью социального отклонения, в разных социальных обществах может быть разное количество индивидов попадающих под определение «девианты». Также в разных обществах может быть разная степень самой девиантности, то есть средний уровень отклонения от социальных норм одного общества может отличаться от другого. Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и, поставило эту проблему в центр внимания социологов, социальных психологов, медиков, работников правоохранительных органов. Актуальна эта проблема и на сегодняшний день.

Нарушения поведения у подростков стали чрезвычайно актуальной проблемой в последние десятилетия. Их относительная частота и крайние формы проявления, нередко приобретающие патологический характер, обусловлены наблюдаемым в наше время ускорением физического развития и полового созревания. Современная социальная жизнь предъявляет нервной системе подростка иные, более высокие требования, чем полвека назад.

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим /3/.

Исходя из особенностей личности подростка и особенностей типичных отклонений в поведении, можно выделить некоторые принципы, которые являются исходными при работе с подростками:

- первичный учет линии отклонения и величины отклонения,
- анализ качеств подростка как оперативных единиц, которыми постоянно пользуется подросток,

выделение особенностей его представлений и того смысла, который он вкладывает в определенные для всех стандартизированные понятия (разделение общепринятого значения и личностного смысла).

Эти принципы исследования базируются как на особенностях, присущих всем подросткам, так и на явлении поиска предела допустимого, свойственного подросткам с отклонениями в поведении. Основу этого явления составляют следующие особенности поведения и системы представлений подростков:

поведение как испытание своих качеств;

поведение как исследование возможных реакций со стороны ближайшего окружения;

поведение как попытка манипулирования и оперирования качествами, как своими, так и качествами лиц ближайшего окружения;

система возражений и сопротивлений строится с акцентом на нормы справедливости (ссылка на игнорирование справедливости и всеобщее нарушение норм. Этим подростки оправдывают свое поведение);

как правило, коммуникация затруднена в связи с возникшими превентивными барьерами (смысловым, эмоциональным, тактическим);

попытка изобразить свои личностные особенности практически путем специфического демонстративного поведения;

обычно это демонстрация инструментальных качеств, вращающихся вокруг наиболее ценного для подростка приобретения – воли;

создание своего собственного фонда представлений о мире и об окружении (это тот мир, в котором подросток ориентируется);

готовность противодействовать и создавать свои собственные границы пониманий и представлений (представления подростков чаще всего резко отличаются от общепринятых).

В настоящее время среди исследователей наблюдается повышенный интерес к проблеме девиантного поведения. Научное изучение отклонений осуществляется в криминологии, психопатологии, социологии, социальной работе, педагогике [1].

Следует отметить точку зрения В.А. Петровского, Э.Фромма о том, что в неконформизме заложен рост конструктивного начала человеческого «Я». При этом девиации должны носить социально-творческий характер: различные виды научно-технического и художественного творчества. Социально-негативный характер девиаций деструктивен как для личности, так и для общества. Однако именно этот тип отклоняющегося поведения вызывает наибольший интерес исследователей и чаще рассматривается в социально-психологической литературе /4/.

В.Д. Менделевич подчеркивает, что девиация – это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм. В медицине норма – это совершенно здоровый человек; в педагогике – успевающий по всем предметам ученик; в социальной жизни – отсутствие преступлений. Труднее всего определить «психологическую норму» как совокупность неких свойств, присущих большинству людей,

эталон поведения. Это – нормы-идеалы. Поскольку уровень интериоризации норм в разных социальных средах имеет существенные отличия, а нормы-идеалы, система основных ценностей носят глобализированный характер, они трудно применимы к конкретным социальным объектам [2].

Отклоняющимся может быть принято поведение, не соответствующее возрастным шаблонам и традициям, являющееся следствием акселерации, ретардации, гетерохронности развития. Наличие стандарта, фиксирующего типичные черты ребенка определенного хронологического возраста, позволяет нам рассматривать каждого отдельного ребенка как вариант, более или менее отклоняющийся от основного типа. С учетом стандарта - ребенка массового типа возрастного развития - Л.С. Выготский выделил отсталого ребенка, ребенка-примитива с задержкой развития социокультурного происхождения и ребенка-дезорганизатора (как «трудного, так и одаренного»). Подросток с девиантным поведением - это, как правило, ребенок-дезорганизатор [3].

Психологический подход рассматривает девиантное поведение в связи с внутриличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста и деградацией личности.

Феноменологическая (личностная) парадигма позволяет отметить, что в практике психологи нередко сталкиваются не с отклоняющимся, а с неприемлемым, отвергаемым, отклоняемым взрослыми поведением. Так, ярлык «девиантных» среди педагогов носят недисциплинированные дети, которые постоянно привлекают к себе внимание, доставляют наибольшее беспокойство использованием нецензурной и жаргонной лексики, эпизодическим употреблением алкоголя, табака, драками.

Следует подчеркнуть, что с позиций самого подростка некие возрастные и личностные особенности позволяют считать поведение, рассматриваемое взрослыми как отклоняющееся, «нормальными» игровыми ситуациями, которые отражают стремление к необычным ситуациям, приключениям, завоеванию признания, испытанию границ дозволенного [4]. Поисковая активность подростка служит расширению границ индивидуального опыта.

С определенными оговорками к девиантам можно отнести и категорию одаренных, поскольку и те, и другие резко выделяются среди сверстников, как в реальной жизни, так и в образовательных учреждениях среди объектов фронтальных педагогических воздействий. Не случайно отмечают существенную близость между творческой и девиантной личностью (особенно с аддиктивным поведением). Это особый тип – «искатель возбуждения». Отличие заключается в том, что для подлинного творчества удовольствие составляет сам процесс творчества, а «для девиантной разновидности поисковой активности основной целью является результат – удовольствие».

Некоторые отечественные и зарубежные исследователи считают целесообразным подразделять отклоняющееся (девиантное) поведение на преступное (криминальное), делинквентное (допреступное) и аморальное (безнравственное) [5]. Данные типы девиантного поведения выделены с учетом особенностей взаимодействия индивида с реальностью, механизмов возникновения поведенческих аномалий [6].

Криминальной называют личность, совершившую преступление [7]. Убийства, изнасилования, бесчеловечные поступки во всем мире считаются девиацией, несмотря на то, что во время войны убийства оправданы.

Под делинквентностью традиционно понимается правонарушительное или противоправное действие, не несущее за собой уголовной ответственности. В немецком языке понятие «делинквентность» включает все случаи нарушения норм, предусмотренные уголовным кодексом, т.е. все юридически наказуемые деяния. Отечественные ученые личность несовершеннолетнего, совершившего преступление, называют делинквентной, совершеннолетнего - криминальной.

Поскольку отмеченные качества являются аморальными (противоречащими нормам этики и общечеловеческим ценностям), наблюдается определенная трудность в отграничении делинквентных и аморальных поступков. По многим характеристикам криминальное и делинквентное поведение рядоположены.

Различие между рассматриваемыми понятиями заключается в том, что преступное и делинквентное поведение носят антисоциальный характер, аморальное – асоциальный.

В.М. Синайко, А.М. Кожина, И.В. Романова, Л.М. Гайчук отмечают, что девиации у подростков с антидисциплинарным, антиобщественным, аутоагрессивным поведением имеют склонность к генерализации и могут захватывать все ниши их социального функционирования – семью, школу, группу сверстников /8/.

Рассмотрев разновидности отклонений в поведении, можно констатировать, что единой точки зрения исследователей на классификацию и типологию девиантного поведения не наблюдается. Многие ученые в своих работах особое внимание уделяют отдельным видам отклоняющегося поведения, отдают предпочтение определенному возрасту, что отражает сферу их научных интересов.

Критерии девиантного поведения неоднозначны. Латентные правонарушения (безбилетный проезд, нарушение правил уличного движения, мелкие кражи, скупка краденого) могут остаться без внимания. Однако резкие изменения в поведении, когда потребности личности не соответствуют предложению; снижение ценностного отношения к себе, своему имени и телу; негативное отношение к институтам социального контроля; нетерпимость к педагогическим воздействиям; ригоризм в отношении к наркомании, проституции, бродяжничеству, попрошайничеству, связанный с особым виктимным опытом; правонарушения служат наиболее устойчивыми признаками девиантного поведения. Л.Б. Филонов подчеркивает, что недопустимо навешивать ярлык девиантности на некий вид поведения при всех обстоятельствах [6].

Итак, отклоняющимся поведением подростков считается девиантное поведение, не соответствующее нормам морали, принятым в определенном обществе на данном уровне социального и культурного развития, и влекущее за собой санкции: изоляцию, наказание, лечение, осуждение и другие формы порицания нарушителя. Проявляется оно в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуали-

зации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением.

Психологический подход, часто применявшийся к анализу отклоняющегося поведения, рассматривает девиантное поведение в связи с внутрличностным конфликтом, деструкцией и саморазрушением личности, блокированием личностного роста, а также состояниями умственных дефектов, дегенеративности, слабоумия и психопатии. Так, причиной возникновения девиаций в поведении и развитии ребенка может быть недостаточная сформированность определенных функциональных систем мозга, обеспечивающих развитие высших психических функций (минимальные мозговые дисфункции, синдром дефицита внимания, синдром гиперактивности).

Шуэслер и Кресси проделали критический обзор многих научных работ, авторы которых пытались доказать, что правонарушителям и преступникам свойственны некоторые психологические особенности, не характерные для законопослушных граждан. Однако не было выявлено ни одной психологической черты, которая могла бы наблюдаться у всех преступников /4/.

Особое место среди разнообразных концепций девиантности занимают исследования психоаналитической ориентации, основоположником которых является З.Фрейд. Основным источником отклонений в психоанализе считается постоянный конфликт между бессознательными влечениями, образующими структуру «Оно», и ограничениями, исходящими от «Я» и «Сверх-Я» /4/.

Нормальное развитие личности предполагает появление оптимальных защитных механизмов, уравнивающих сферы сознания и бессознательного. Фрейд также предположил, что либидо ищет выхода в любой творческой деятельности; человек стремится к свободе и самоутверждению. Однако свобода ограничивается вместе с развитием культуры. Подавление, вытеснение либидо ведет к сублимации сексуальной энергии, изменениям поведения вплоть до садизма и преступлений.

Неофрейдисты природу делинквентности рассматривают наряду с другими формами отклоняющегося поведения – неврозами, психастениями, сексуальными расстройствами, состояниями навязчивости, различными формами социальной дезадаптации личности, которую отличают чувство повышенной тревожности, агрессивность, ригидность, комплекс неполноценности. Особое внимание уделяется природе агрессивности, которая в психоаналитических работах считается первопричиной насильственных преступлений. Агрессивную энергию разрушения вызывают врожденные неосознаваемые влечения: у Фрейда это – либидо; у А.Адлера – стремление к власти, превосходству над другими; у Э.Фромма – мазохистские стремления к смерти, страданию; у К.Хорни – стремление к безопасности, потребность в удовольствии; у В.Шутца – потребность в поддержке и одобрении со стороны ближайшего окружения. Однако дальнейшие исследования показали, что сущность девиации нельзя объяснить лишь на основе анализа психологических факторов /4/.

Гуманистический подход рассматривает отклонения в поведении как следствие потери ребенком согласия со своими собственными чувствами и

невозможность найти смысл и самореализацию в сложившихся условиях воспитания считает, что агрессия есть результат искаженного процесса социализации, в частности, злоупотреблений родителей наказаниями, жестоким отношением к детям.

Представители бихевиоризма и необихевиоризма Б.Скиннер, Е.Торндайк, Д.Уотсон доказывают, что окружающая среда полностью определяет поведение человека: через научение человек овладевает опытом, последствия поведения определяют вероятность его повторения. Следовательно, внешние подкрепления модифицируют поведение и лидера, и девианта. Однако наука о программировании образа жизни потерпела крах, поскольку вступила в конфликт с самопознанием и саморазвитием личности /9/.

В последние десятилетия на Западе получил широкое распространение эмпирический, феноменологический подход к определению отклонений, использующий для их описания понятие синдрома – устойчивого образования в структуре личности – как одного из четырех типов аномалий.

Г.М. Бреслав отклоняющееся поведение считает следствием отклонений в формировании личности (ОФЛ) или патологии формирования личности как искажение нормы, представленное в психических заболеваниях. ОФЛ, являясь проявлением индивидуальности ребенка, при определенных условиях могут привести к девиациям поведения. В то же время они могут служить необходимым для ребенка этапом индивидуального развития и способствовать формированию здоровой личности /10/.

Анализ работ западных психологов показывает, что на первый взгляд оказывается состоятельной «теория множественных факторов» Э.Глюка, которая рассматривает в качестве причин преступности до 200 различных факторов: социальное и расовое неравенство, урбанизация, миграция, последствия НТР и пр. Однако их перечисление не способствует выявлению истинной причины отклоняющегося поведения.

Отечественная психология, не отрицая влияния врожденных особенностей организма на свойства личности, стоит на позициях того, что человек становится личностью по мере включения в окружающую жизнь [7]. Личность формируется при участии и под воздействием других людей, передающих накопленные ими знания и опыт; не путем простого усвоения общественных отношений, а в результате сложного взаимодействия внешних (социальных) и внутренних (психофизических) задатков развития, представляет собой единство индивидуально-значимых и социально-типических черт и качеств [8].

Следовательно, личность и ее аномалии рассматриваются в социально обусловленной, развивающейся жизнедеятельности, в смене отношений ребенка к окружающей действительности.

Современные отечественные экспериментальные исследования подтверждают наличие психологической реальности, соответствующей понятию «делинквентная личность». Не случайно А.А. Реан отмечает деформацию центральных образований криминальной личности. Так, А.А. Тайбакова определила, что «корыстный преступник – это лицо с уже устоявшимися

негативными социальными стереотипами и установками, чье поведение сложно поддается корректировке» /10/.

Причиной противоправных поступков могут выступать такие качества личности человека, как жадность, жестокость, хитрость, завистливость, лживость. Причем, эти опасные качества, когда они становятся синергетиками, могут свидетельствовать о «преднастройке» к непредсказуемым ситуациям с демонстрацией негативных качеств, провоцировать девиантное и делинквентное поведения [9].

Устоявшимся в психологической и медицинской литературе являются понятия «акцентуации характера», «психопатии – социопатии», которые обозначают поступки и реакции личности неболезненной природы. Как правило, эти аномалии характера происходят по причине негативных воспитательных воздействий, когда родителями или лицами, их заменяющими, создаются ситуации, в которых выкристаллизовываются и закрепляются негативные, отрицательные черты характера. Специфические сочетания черт характера указывают на преобладающий характерологический радикал или тип характера – истерический, шизоидный, эпилептоидный, психастенический, астенический, паранойяльный, – который может определять те или иные отклонения в поведении.

Долгие годы психология базировалась лишь на диспозиционизме, приписывая индивиду (не ситуации) ответственность за выбор поведенческих стереотипов. При прогнозировании поведения детально изучались индивидуально-типологические особенности. Однако исследования последних лет доказывают существенную роль и ситуативных факторов в выборе поведенческих реакций, особенно в ситуации фрустрации. Признание главенствующей роли внешних воздействий на формирование поведенческих особенностей обозначается ситуационизмом.

Поскольку сущность девиации нельзя объяснить только на основе анализа психологических факторов – какой-то одной психологической черты, конфликта или «комплекса» или только следствием сложившихся обстоятельств, – в настоящее время большинство психологов и социологов считают продуктивным социально-личностный подход, основанный на использовании принципа дополнительности как взаимодействия ситуативных и транситуативных (личностных) факторов, объединяющих биологические, психологические и социальные причины девиаций. Причем детерминирующими отклоняющееся поведение являются личностные факторы, а ситуативные (влияние условий среды) играют роль модулятора, определяя вариативность проявления личностных особенностей.

Таким образом, девиантные формы поведения, базирясь на индивидуально-психологических стереотипах, имеют зависимость от внешних условий, ситуативных моментов, которые способны либо провоцировать, либо блокировать неадекватные формы поведения. Не случайно Ю.В. Кудрявцев отмечает, что «криминальная личность» отличается от личности с нормативным поведением не каким-то единственным качеством, а симптомокомплексом личностных особенностей, обуславливающих транситуативное (лично устойчивое)



поведение, а также взаимодействием ситуативных и трансситуативных (личностных) факторов. При этом ситуации преступления (алкогольное опьянение, ссора, спровоцировавшая импульсивную агрессию) являются обычно катализатором, «пусковым механизмом» давно сформировавшихся тенденций личности.

Следует отметить, что с точки зрения функционалистской концепции девиантности отклоняющееся поведение есть проявление неэффективной «вторичной» социально-психической адаптации индивида к изменившейся внешней реальности с помощью ригидных и сверхнормативных средств психологической защиты. При этом смысл девиации может быть скрыт как от самого субъекта такого поведения, так и от лиц, признанных работать с ним.

Подводя итоги анализа причин происхождения девиантного поведения, следует отметить единство мнений зарубежных и отечественных ученых о важности семейного воспитания. Семья всегда считалась агентом социализации индивида в обществе. В семье формируются не только социально значимые качества личности, но и свойственные ей оценочные критерии; влияние семьи на подростка сильнее влияния школы, общества в целом. Например, варварский принцип «око за око, зуб за зуб» кажется подростку, выросшему в асоциальной семье, естественным и справедливым. В.Поташов отмечает, что потребительство, формирующееся именно в семье, опасно воздействует на несовершеннолетних, т. к. они стараются добиться желаемого любым путем /11/.

Исследования И.И. Шурыгиной доказали, что в семьях, матери которых имеют высшее образование, не было ни одного случая, чтобы 14-15-летние школьники проявляли склонность к девиациям. Среди бедных детей малообразованных матерей были и воровство, и суицид.

Большинство как отечественных, так и зарубежных ученых (Бандура А., Герн А., Гроссман Г., Лангмейер И., Матейчек З. и др.) считают, что внешние воздействия среды влияют на поведение ребенка, преломляясь через внутренние условия (индивидуальные личностные свойства, качества), формирование которых зависит от взаимодействия наследственных предпосылок со всеми условиями окружения /2/.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что развитие личностных качеств и определенных особенностей поведения индивида обусловлено врожденными предпосылками; социальными условиями (особенностями взаимоотношений с родителями, окружающими взрослыми и сверстниками, содержанием деятельности); внутренней позицией самого индивида.

Исходя из этих положений, генезис отклоняющегося поведения обуславливают такие разнообразные, но взаимосвязанные факторы, как:

индивидуальный, действующий на уровне психобиологических предпосылок, социальный, определяющийся социально-экономическими условиями существования общества, психолого-педагогический, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания, социально-психологический, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия личности со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе, т.е. нарушения социализации.

*Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2010.*

*Социальные отклонения – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: С69 Юрид. лит., 2009.*

*Личко А.Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л.: Медицина, 1983. - 256 с.*

*Fromm E. Escape from Freedom. – New York: R&W, 1998.*

*Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избран. труды по экономич. теории – М., 2003.*

*Иванов В.Н. «Девиянтное поведение: причины и масштабы». Социально-политический журнал, №2, 1995.*

*Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. - 1971. - №4. - С 6-20.*

*Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.*

*Кондратьев М.Ю. Социально-ролевая детерминация межличностного восприятия в группах трудновоспитуемых подростков и юношей: Автореф. канд. дисс. - М., 1983. - 24 с.*

*Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Просвещение, 1986. - 127 с.*

*Тарас А.Е. Предупреждение отклонений в поведении учащихся. - Минск: Нар. асвета, 1986. - 72 с.*

УДК 159.9:82

## **ПСИХОАНАЛИЗ КОНТЕКСТІНДЕГІ М.МАҚАТАЕВТЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫ**

**М.С. Тилеубаева** – *Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті*  
*Жалпы және этникалық психология кафедрасының*  
*2 курс PhD докторанты*

### **Түйіндеме**

Бұл мақалада автор шығармашылық психологияның кейбір мәселелеріне, әсіресе М.Мақатаевтың поэзиясына тоқталған.

**Тірек сөздер:** Психоанализ, психоаналитикалық теория, шығармашылық, өзін-өзі тану, поэтикалық шығармашылық.

### **Аннотация**

В данной статье рассматриваются некоторые психологические проблемы творческой поэзии, особенно в поэзии М.Мақатаева.

**Ключевые слова:** психоанализ, психоаналитическая теория, творчество, самопознание, поэтическое творчество

### **Abstract**

This article considers some psychological problems of creative poetry, especially in M.Makataev's poetry.

**Key words:** Psychoanalysis, psihoanalytical theory, creativity, self-knowledge, creative poetry

Психоанализ – көркем шығармашылықтың қағидасын дамытты. Ақындардың ішкі ойы үнемі психоаналитикалық теориямен сәйкес келеді. Ал психологтардың ішкі ойы керісінше поэзияны не екенін адамның қабылдауы мен ұғуын қарастырады. Фрейд бір кездері «Ессіздікті мен емес, ақын танытқан», - деп жазды. Фрейдтің ойынша «Ақыл – ол поэзияны шығарған дүние».

Аяқ асты болған афектілерінің арқасында қиял-елес өнерге жол ашады, оның бәрі тек шынайылыққа әкеліп соғады. Шығармашылық тұлғаға ішкі жан дүниеге кіруге мүмкіндік тудырады. Тұлғаның күйзелуіне әкеліп соғатын аффектілер туындаса, поэт оларды өзінің психикасынан шыққан көркем туындыға жатқызбайды.

«Поэзия адамның қалам тартылмаған, зерттелмеген тұстарын зерттейді», - деген ойды қазақтың мұзбалақ ақыны Мұқағали Мақатаев күнделігінде бөліскен екен, шынында қазақ өлеңінен біз ұлттымыздың психологиясын, жанар таудай жан дүниесін көреміз. Мұқағали қазақ ұлтының психологиясы сомдалған ұлы дәстүрлерімізді жалғап қана қоймай, оны жан-жақты дамытқан. Осы ақынның өз сөзімен айтқанда: «...Ақынмын деп қалай мен айта аламын, Халқымның өз айтқанын қайталадым. Күпі киген қазақтың қара өлеңін, Шекпен жауып өзіне қайтарамын», - деген ерекше ойды айтқан психолог. Ұлы тұлға, Ұлы ақын. «Поэзия! Менімен егіз бе едің Сен мені сезесің бе, неге іздедім? Алауыртқан таңдардан сені іздедім, Қарауытқан таулардан сені іздедім. Сені іздедім кездескен адамдардан, Бұлақтардан, бақтардан, алаңдардан. Шырақтардан, оттардан, жалаулардан Сені іздедім жоғалған замандардан... .. Сені іздедім. Іздеймін тағат бар ма? Сені маған егіз ғып жаратқан ба?», өлең арқылы адамның мінезін, жан дүниесін аша білген, түсіне алған. Сонымен қатар ақынның шығармашылығы мен болмысын да байқай аласыз: «Мен жырламаймын, сырласамын. Сыры бір замандаспен мұндасамын. Көгендеп жыр қосағын, келмейді жыр жасағым» немесе «тіпті де мен еместі «Мен» дегенім... өзгенің жан-сырын ұғу үшін, өзімді зерттегенді жөн көремін» дейді. Мұқағали шығармашылығының негізі «өзін-өзі» зерттеуден тұрады. Осы көзқарасқа қарап ақын өзінің жан-жарасын емес, керісінше қуат беретін күшке қарай ұмытылғанын сезесіз. «Қазақтың қара өлеңі құдіретім, онда бір сұмдық сыр бар естілмеген» – бұндай іскер тіл және ақындықтың құбылыстығынан – өлеңнің ұлттың психологиясымен астасып жататынын нағыз шығармашылықты байқаймыз. Нағыз шығармашылықты – әдіс деуге болады. Оған дәлел ақынның тауды, қазақ ауылын шығармашылығында айтқан ойларында, оның шығармашылығына ерекше әсер бергені туралы айтылған тау тұлғалы психологиясын көрсететін өлеңдерінде ( Тауды өстім, Тау бір аңыз т.б.). Мысалы «Өлмесін деп берген ғой тауды маған, мен күңіренсем, күрсініп тау жылаған». Мұқағали шығармашылықты ерекше кие деп қарап, Музаға табынған «О, Муза, маған алыс сөреңді бер, Ғайыптан кел де мені демеп жібер». Ол **нағыз ақын** алдымен ойшыл, философ болуы қажет деді. Поэзияда философ болу өзін қоршаған әлемді ұғыну, әр заттың мәнін білу, ақырына дейін «адам жанының инженері болып қалу» дегенді ұстанды.

**Поэзия өзін-өзі тану сияқты.** Ақындық шығармашылық арқылы, адам дамиды, үйренеді, өзгенін жан-дүниесін түсінеді, өзін түсінеді. Ақынның «Менің мақсатым» атты өлеңіне сүйенсек:

Тіптен де мен емес-ті  
Мен дегенім  
Сендірмеймін,  
Сенбеңдер сенбегенің  
Басқаның жаны-сырын ұғу үшін,  
Өзімді зерттегенді жөн көремін».

Мұқағали шығармаларын оқыған әрбір адам ақын өлеңдерінен өмірді, әлеуметтік тұрмысты зерттеуден бұрын өзін, өз жан дүниесін зерттегенін бірден түсінеді. Мен дегенім мен емес, басқа біреу дей отырып ақын өзіндік қайталанбас “мен” арқылы тұжырым жасап отыр. Дәл осы мәселе ғана көрмейді, білмейді ол сонымен бірге оны қабылдап, көріп, түсініп тұрған өзі екенін де біледі деп көрсетеді. Яғни өзгені өзімен бірге сол қатынаста көргенде ғана ол саналы. Олай болмаса адам психикасы сыртқы нәрсені сезінуден, өзіне сенуді ажырата алмас еді. Оның ойынша Мен әрбір адамның адамдық кеңістікте бөліктенген, уақытта шектелген тән ғана емес, сол тән иесі субъектінің басқа да сондай субъектілерімен қатынастарының түйіні. Ол іс-әрекеттік, қоғамдағы байланыстар, рухани сабақтастықтар.

Мұқағалидың өлеңдері адамды рухани жағынан байытады, , оның жеке өсуіне ықпал етеді. Ақын өзінің ішкі жан дүниесін түсіне, құпияның сырларын бөлісе, жалғыздықдығымен дарынға тән қайталанбас шеберлікпен, әр жүрекпен тіл табысқан. М.Мақатаев «Қазақ жырының бір жылы» атты мақаласында «Егер, біз ақынның өмірі жырынан басталады десек, ақынның жыры алдымен өз өмірінен басталатынын да есте ұстаймыз. Ақын адамның бүкіл өмірі – оның бүкіл творчествосының лейтомотиві. Себебі өз жүрегінің құпиясын, өз өмірінің күйініш-сүйінішін, лирикалық кейіпкері арқылы ма , әйтеуір ағынан жарылып нанымды түрде айта алмаған ақынның басқа жүрекке жол тауып , басқа ғұмырды зерттеуге, оның жан-дүниесінің бұлттарыс-қалтарысын ашуға шамасы келер емес. Ақын жүрегінің жауы да, жанашырыда – өзі. Ақын өз жүрегін, жүрегінің сезімін зерттей отырып соларды адамдық биік парасатқа бағыштай білген ғана , оның үні халықтың үнімен, азаматтық үнімен тоғыспақ. Сонда барып , ақындық «мен» халықтық «менге» ұласпақ. Ақынның өмірді зерттегені-алдымен өзің зерттегені. Ақынның құдіреті – өмірден өзін, өзінен өмір жасай білуінде » деп ой түйіндеген болатын [1, 274 б]. Қазіргі филология мен психология «менді» белгілі бір дамудан кейін ғана пайда болатын күрделі құбылыс деп қарайды. Шынайы поэтикалық шығармашылық қайғырудан ляззат беріп, катарсиске стимул болады – қайғы, қасіреттен арылу. Жанның қанымен жазылған өлеңдер ащы өксік пен көз жасына ұқсайды, олар ақ жауын секілді жауып өтеді де, өз артынан тазарған, жуылған әлемді қалдырады. Бальзак былай деп жазған: «Адамдар қайғы, махаббат, ар, қитұрқылы, көңілсіздену деп атаған заттар – мен үшін армандарға айналдырып жіберетін ойлар ғана; оларды сезінудің орнына мен оларды бейнелеймін, оларға менің өмірімді жалматпай

мен оларды түсіндіремін, мен оларды драматизациялап, оларды дамытамын» [9,37].

Философия екі түрлі ойдан таза тілді, тек қана таза шындықты табуға тырысты. Адамдардың өлең жазуына бірнеше себеп бар:

**Жан дүниенің мазасыздығы** – поэзия "жан дүниенің" қайнап тұрған сәтінде туындайды. Поэзия «рухани тынышсыздықтың буырқанған суларына поэзия май құяды». Мысалы, Байрон өзі айтқандай өлеңді «өзінің тыншымас жаны үшін тыныштық іздеп жазатын» екен. Демек Байрон өзінің тынымсыз рухын айғақтау үшін өлеңдерді жазды.

Мұқағали үшін шығармашылығы: «Жарығым! Жарық дүнием сен ғанасың...» дегендей тірлігінің мәні болған. Гете «Көз жасында тыншу бар» деген өлеңінде былай дейді:

Қанша жерден ауыр қайғы-қасірет болса да, жанынан шығарылған, айтылған кезде олар өзінің құпия күшін жоғалтып, құдіретінен айырылады. Өлеңдегі көз жасы мен шығармашылық процесс тудырған көз жасы қайғыны өлтіреді. Осылайша бір эмоция ғажайып түрде екінші эмоцияға, қараңғыдан жарыққа айналады.

**Жан-дүниенің қуанышы.** Поэзия – бұл қиял ойыны, сондықтан да кез-келген ойын секілді қуаныш әкелуі тиіс. Тыныштық құпиясынан бөлек поэтикалық шығармашылық әкелетін тағы бір құпия бар – ол өз бақытсыздығынан, өз қайғысынан ляззат алу. Гофмансталь ақын туралы былай дейді: «Ақын қайғыра отырып, рахаттанады. Бұл рахаты бар қайғы оның бүкіл өмірінің мәні». Шығармашылық процессінде маңыздыны маңызды емес етіп, өзектіні өзекті емес етіп, шынайыны қиялдан туған етіп, жекені жекесіз етіп, шынайыны ойдан шығарылған ете отырып ақын жанды қайғыдан рухани әлемге, тыныштыққа, қуаныш пен әуелі рахатқа өтеді.

Мұқағалидың өлеңдері азапты күйдіргіп, зарды найзағайлы нәсердей көз жастарыңды жуып өтетіндей, әлемді жарықтандыратын сияқты. Басқа біреудің немесе өзін мазалаған сырын ақын шығармашылықта жеткізеді. В.Ивановтың пікірінше: «Поэзия – адамның шынайы терең білімі және адамның дүниетанымы арқылы әлемді тану» [8].

Эмоционалды қабылдау. Бұны ақынның бойында болуы шарт қасиеттер деп Мұқағали түсіндірген: «Ақындық мұң мен ақындық шаттық мүлде бөлек. Бөлектігі оның сезім дүниесінің ерекшелігі. Басқалар мін бермеген нәрсеге мән беріп, өңсіз нәрсені әрлендіріп, жансыз нәрсегі жан бітіру», - деп ақын өз ойын ары қарай негіздей түсетін тұсы: «Адам сезімінің зерттеушісі бола жалпы жұмыр басты пенделерге ортақ күйініш-сүйінішті айтпайақын қайтіп тұра алмақ?!» деп ақиқаттық, ақындық шығармашылықты зар және мұңнан келеді деген.

Мұқағали шығармаларынан шеберлігі қазақы тұлғаны, мінезді, оның жаны мен жүрегін, эмоциялық ерекшелігін, табиғатына сай дала бейнесін аша білгендігінде, адам тағдырындағы бір кем дүниені көрсете білуінде. Мұзбалақ ақын шабыты мен ой өзегі туралы сөз қозғағанда: «Алдымен бәрі көз алдыма келеді. Сонан соң естимін, естимін де жазуға отырамын..., - дейді ол, - тек жазушының өзі өз ғасырының биігінде болсын!».

«Поэзия – адам сезімінің айнасы. Ол адамзатты поэзияға ғана тән белгісіз жұмбақ күшпен сезімнің алуан түрлі рахатына бөлейді, жақсы көру, жек көру, сүйсіну, қуану, мұңға бату- осының бәрі тұтастай алғанда адам жанының табиғи нәрі, рахат сәттері. Өйткені мұңның да, қуаныштың да өзіндік ләзаттары бар. Поэзия сезінуге тәрбиелейді, адам жүрегінің кез-келген қара байыр құбылысқа үн қоса бермейтін нәзік қылына жан бітіреді. Поэзияның жұмбақ та керемет күші, міне, осында», - деуі ақынның шығармашылығының бір қырын аша түседі. Ақын өмірінің ерекше құбылыс болуы мен шығармашылығындағы шеберлікті айқындайтын: «Қазақ жырының бір жылы» атты мақаласында «Өмірдің өзі тұнып тұрған поэзия дейміз, алайда сол өмірді, сол керемет табиғатты көретін көз, танитын талант, сезетін сезім керек. Әрине, есі дұрыс, басы жұмыр пенденің бәрінде де сезім бар, сезінбеуі мүмкін емес. Себебі. Қуанады, күйінеді, шаттанады, мұңаяды дегендей... Алайда, сезіну бар да, сезімін сезімдерге айтып жеткізу, мойындату бар ғой. Міне, осы тұста адамдар дараланады. Әр халық өзінің сезім дүниесінен енші бөліп, сеніп тапсырып, дүниеге өзінің сезімтал елшілерін жібереді. Оның аты – ақын». Поэзия-мұңаюдың бөлінген түрі сияқты. Поэзия «өмір сүру үшін қолайлы әлемдерді құрастыруға» көмектесетінін Шеллинг айтқан. Поэтикалық шығармашылық процесс ретінде белгілі қайғырған жанның ауыруын уақытша тоқтатуға мүмкіндік береді. Оған дәлел М.Мақатаевтың мына өлеңі:

Шыда, шыда  
Шыдай түс, шыда тағы  
Шыдамдыны мына өмір ұнатады  
Үміттің Құлан иек қула таңы,  
Әйтеуір бір атады, бір атады...  
Өкінбе, өкпелеме, бүгініңе,  
Өмір, өмір!  
Болмайды түңілуге,  
Мәңгі сені жазбаған сүрінуге,  
Қайта тұрып, қақың бар жүгіруге  
Түсінемін жаныңның ауырғанын,  
Шыдадың ғой, шыдай түс, дамылдағын.  
Иогтардың тәсілін қабылдағын,  
Басқасына бас ұрып, табынбағын.  
Шыда, шыда!  
Шыдай түс, тағы шыда!  
Тау құлатқан тасқынның ағысына,  
Кір жуытпай, кіршіксіз намысыңа,  
Қарысуға болады, алысуға.. [6,15]

М.М. Бахтин «ой – адам тірлігінің өзі терең қарым-қатынас (сыртқы және ішкі)» дейді (Бахтин, 1979, 312б). Шығармашылықтағы адам тірлігі – бұл белсенді қарым-қатынас, адамның ұдайы өзімен-өзінің диалогі, өзінің кейіпкерлерімен, өзінің кейіпкерімен психологиялық диалогі, өзін-өзі тануға жол:

Табиғат, жанымды алсаң, алшы менің  
Бір түйір жерге түскен тамшың едім  
Мұқағали жоғалса қайтер дейсің  
Артымда қалсын жерім, қалсын елім. [5,110]

Қорытындылай айтсақ, поэтикалық шығармашылық арқасында адам дамиды, үйренеді, бір нәрсені таниды, өзін-өзі таниды. Бұл өнер расымен де адамды жақсырақ етеді, оның тұлғалық өсуіне себеп болады. «Жалғыз аяқ соқпақ жатыр іргесінде үйімнің, Соған шығу қиыны екен өмірдегі қиынның» - дегенде Мұқағалидың шығармашылығына психологиялық талдау жасау да ақын айтқандай оңай емес.

- Жарықбаев Қ.Б. Жантану. Оқулық. – Алматы, 2008. – 638 б.*  
*Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - 125 с.*  
*Мұқағали Қарасаздан ұшқан қарлығаш. – Алматы: «Жалын баспасы», 1999.*  
*Мақатаев М. Қош, махаббат! Прозалық шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1988. – 287 б.*  
*Мақатаев М. Үш томдық шығармалар жинағы. - т. II. Олеңдер мен поэмалар. – Алматы: Жазушы, 1993*  
*Мақатаев М. Жырлайды жүрек. - Алматы, 1986*  
*Мақатаев М. Күнделік. – Алматы, 1991. – 47 б.*  
*Оганесян Н.Т. Терапевтические аспекты психологии поэтического творчества. Год издания и номер журнала: 2002, №3 стр-15-17*  
*Арнаудов М. Психология литературного творчества. - М., 1970.*

УДК 159.9:316.6

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВСТУПЛЕНИЯ В ПОВТОРНЫЙ БРАК РАЗВЕДЕННЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН**

**Е.И. Барабанова, Б.К. Жумагалиева –**

*Восточно-Казахстанский государственный университет им. С.Аманжолова,  
г. Усть-Каменогорск*

*Каспийский государственный университет технологии и инжиниринга  
им. Ш.Есенова, г. Актау*

### **Түйіндеме**

Мақалада жалпы мәселелерімен қатар, ажырасқан әйел және ер адамдардың қайта некеге тұруындағы психологиялық мәселелерінің гендерлік ерекшеліктері қарастырылған. Қайта некеге тұру көптеген қиыншылықтардың кешенін әкеледі, бұл қиыншылықтармен жаңа отбасының мүшелері кездеседі. Сондай-ақ, әйел және ер адамдармен әр түрлі бастан кешіріледі. Осы сияқты көптеген мәселелер мақалада толық талданған.

**Тірек сөздер:** тұлға, отбасы, неке, қайта некеге тұру, рөл, рөлдік күтулер.

### **Аннотация**

В статье наряду с общими проблемами рассматриваются гендерные особенности психологических проблем разведенных мужчин и женщин при повторном браке.

Повторный брак приносит комплекс трудностей с которыми сталкиваются члены новой семьи. В статье подробно анализируется множество подобных проблем.

**Ключевые слова:** личность, семья, брак, повторный брак, роль.

#### **Abstract**

In the article, along with the General psychological problems, considered and gender peculiarities of ideas about the psychological problems of accession to the remarriage of divorced men and women. Re-marriage involves its own set of difficulties that can be encountered by members of the new family, and in many ways experienced men and women, as analyzed in the article

**Key words:** individual, family, marriage, remarriage, the role, role expectations.

Огромное значение для поступательного развития общества имеет семья, статус которой во многом определяется уровнем и состоянием внутрисемейных межличностных отношений. В работах российских и зарубежных исследователей накоплен большой опыт изучения семьи и такой её особенности как ролевая и поло-ролевая структура. Большинство авторов (Антонюк Е.В., Сулова Т.Р., Лекторская Е.В., Алешина Ю.Е., Голод С.И., Най Р.И., Роллингз Е.М., Хаас Л. и др.) сходятся во мнении, что наблюдается активный процесс эгалитаризации семейных отношений. Другие же авторы (Москвичева Н.Л., Белинская Е.И., Куликова Е.П. и пр.) свидетельствуют о сегодняшней популярности, хотя и чуть меньшей, традиционной модели семьи.

Почти во всех фундаментальных работах, посвященных психотерапии внутрисемейных отношений подчеркивается, что одним из результатов кризиса современной семьи, как правило, является развод.

В последние десятилетия разводов становится все больше. По мнению многих психологов, основным фактором, вызывающим рост числа разводов, является возросшая независимость женщин. Как правило, вопрос о разводе первой поднимает жена. Женщины часто раньше и сильнее начинают испытывать неудовлетворенность браком, однако это не означает, что окончательное решение о разводе всегда принимается ими.

Повторный брак – один из феноменов современной жизни. Он представляет собой семейный кризис, который, однако, не является строго нормативным, поскольку его переживает не каждая семья. Вместе с тем для людей, вступающих в новый брачный союз, он сохраняет свою нормативность и знаменует начало жизненного цикла новой семьи.

Повторный брак предполагает свой комплекс трудностей, с которыми могут столкнуться члены новой семьи, и по-разному переживаться мужчинами и женщинами. К основным проблемам вступления в повторный брак разведенных мужчин и женщин можно отнести: страх близости из-за травматичных отношений в прежнем браке; опасение вновь пережить боль и разочарование; чувство вины перед детьми за отношения с другим мужчиной (женщиной); неприятие детьми новых отношений родителя.

Преимуществом повторного брака является то, что партнеры уже лишены части иллюзий по поводу супружеской жизни и подходят к ней более



рационально. Пары, вступающие в повторный брак, чаще всего уже определились в жизни, имеют какие-то материальные блага, свои суждения и взгляды на жизнь. Они не зависят от родителей ни материально, ни морально. Автоматически отпадает эта причина, способная разрушить брак.

Анализом психологических проблем и затруднения при вступлении в повторный брак освещен в работах Бурлачук Л.Ф., Навайтис Г., Обозова А.Н., Олифинович Н.И., Подубного Н.В., Соловьева Н.Я. и др.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение того, что наряду с общими психологическими проблемами, существуют и гендерные особенности представлений о психологических проблемах вступления в повторный брак у разведенных мужчин и женщин. В качестве методов исследования использовались – анамнестическая анкета, составленная методика «Незаконченные предложения», тест А.Н. Волкова «Роль ожидания и притязания в браке»; составленная шкала описания основных психологических проблем вступления в повторный брак. Выборку представили 20 разведенных мужчин и 20 разведенных женщин примерно одного возраста (30-37 лет).

**Эмпирический анализ позволил сделать следующие выводы.**

1) Результаты по тесту ДРО позволяют говорить о том, что для разведенных женщин в большей мере оказывается важной ценностью, связанная с родительско-воспитательной функцией, для них важна выраженная родительская позиция брачного партнера. Кроме этого для женщины важна психологическая и эмоциональная поддержка в семье, а также общность в интересах и ценностях. Таким образом, разведенные женщины в первую очередь ценными считают отношение супругов к своим родительским обязанностям. Женщины в большей мере придают значение роли матери, считают родительство основной ценностью. Кроме этого, для разведенных женщин значимыми оказывается общность интересов и ценностей в равной мере и как значимость эмоционального климата в семье, оказание моральной и эмоциональной поддержки, создание психотерапевтической атмосферы.

Для разведенных мужчин зрелого возраста наиболее значимой оказывается установка на личную идентификацию с брачным партнером, ожидание общностей интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения. С этим согласуется и установка на эмоционально-психотерапевтическую функцию брака, что может свидетельствовать о значимости морально-эмоциональной поддержке членов семьи, ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации. В то же время для разведенных мужчин ценным оказывается значимость хозяйственно-бытовой организации семьи – ожидание от партнера активного решения бытовых вопросов.

Таким образом, различия обнаружены в том, что для разведенных женщин более ценными оказываются родительские обязанности как свои собственные, так и супруга. Он могут выбирать супругов по принципу хороший или плохой он будет отец, при этом сами любят своих детей и заинтересованы в их воспитании. И если у женщин эта ценность стоит на первом месте, то у мужчин при ранжировании по средним результатам она занимает лишь 5-й ранг.

Далее, как у разведенных женщин, так и у разведенных мужчин достаточно важной оказывается ценность личностной идентификации с брачным партнером, что может выражаться в общности интересов, увлечений, ценностных ориентаций. Наряду с этим, близкой становится потребность в моральной и эмоциональной поддержке, создании среды, способствующей психологической разрядке и стабилизации, на что указывает эмоционально-психотерапевтическая шкала, которая на одинаковом уровне представлена как у мужчин, так и у женщин.

Следующая ценность – хозяйственно-бытовая, также выражена как у мужчин, так и у женщин и занимает 3-й ранг. Можно предположить, что разведенные мужчины и женщины в будущем будут ожидать от партнера активного разрешения бытовых вопросов, создания комфорта в семье, эффективности выполнения роли хозяйки (хозяина).

Чуть в большей степени выражена ценность шкалы внешней привлекательности у разведенных женщин, по сравнению с разведенными мужчинами, что вполне отражает гендерные особенности. Женщины, в большей мере чем мужчины ориентируются в выборе партнера на внешнюю привлекательность и в то же время иллюстрируют установку на собственную привлекательность, стремление можно и красиво одеваться.

У женщин оказывается выше представлена ценность социальной активности, что может свидетельствовать о том, что брачный партнер должен иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль. Интимно-сексуальная шкала чуть в большей мере представлена у мужчин, чем у женщин, что может свидетельствовать о том, что мужчины считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, и что отношение к супруге существенно будет зависеть от оценки его как сексуального партнера.

Из теста можно вывести возможные проблемы вступления в повторный брак, выделяемые разведенными женщинами и разведенными мужчинами. Так затруднениями для женщин являются установление детско-родительских отношений в новом браке; проблемы, связанные с совместимостью в жизненных интересах и ценностях с брачным партнером; ожидание что в новой семье может не возникнуть взаимная эмоциональная поддержка и здоровый психологический климат.

2) Исходя из проведенного теста «шкалы проблем» мы можем заключить, что разведенные мужчины в первую очередь выделяют финансовые затруднения, что может выражаться в возникших некомфортных жилищных условиях, возрастающими финансовыми трудностями, которые связаны с выплатой алиментов, т.к. у большинства мужчин имеются дети от брака. Данная проблема занимает лишь 4-й ранг в выборке разведенных женщин. В то же время, для женщин значимыми оказываются проблемы, связанные с детско-родительскими отношениями, а у мужчин данный показатель определен 3-м рангом. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что для разведенных женщин актуальными проблемами могут стать особенности налаживания взаимоотношений ребенка с возможным отчимом; женщины предполагают, что ее ребенок

не будет принимать новых отношений матери с другим мужчиной, женщины отмечают, что ее ребенок будет страдать от присутствия в семье другого мужчины. Содержание данной шкалы отражают так же предполагаемые проблемы, связанные с необходимостью принимать на себя родительские функции по отношению к детям, которые не являются родными, и делить эти функции с биологическими родителями, распределяя полномочия и зоны влияния.

Следующая проблема – эмоциональные проблемы, связанные с предыдущим браком, представлена практически на одинаковом 2 ранге у мужчин и у женщин. Данные проблемы можно охарактеризовать как опасение вновь пережить боль и разочарование, при этом разведенные мужчины и женщины ощущают незавершенность прежних отношений с бывшим супругом, а также страх близости из-за травматичных отношений в прежнем браке. Таким образом, обобщая можно сказать, что достаточно выраженной проблемой оказывается возможное отягощение повторного брака отношениями, не разрешенными в предыдущем браке.

У женщин на 2 ранге находятся также общие проблемы, связанные с негативным отношением к повторному браку и браку вообще, тогда как для разведенных мужчин эта шкала находится на 4-м ранге. Можно предположить, что у женщин, в большей мере, чем у мужчин в большей мере выражены стереотипы того, что «каждый последующий брак всегда хуже, чем предыдущий», «брак – это долгосрочное обязательство». Женщины более пессимистично настроены и предполагают, что велика будет вероятность распада и повторного брака, возможно возникновение ролевой неопределенности в семье, возникшей в результате повторного брака. Кроме, этого, женщины в большей мере предполагают, что выбор партнера может осуществляться по тем же основаниям, что и в предыдущем случае и при этом возникнет необходимость прикладывать больше усилий для сохранения нового брака.

На одинаковом 5-м ранге находятся проблемы, связанные с установлением отношений с родственниками. Можно предположить, что разведенных мужчин и разведенных женщин в меньшей степени волнуют проблемы, связанные с вмешательством родственников, с определением границ новой семьи, для разведенных испытуемых не представляются сложностью установление близких отношений с членами расширенной семьи.

На последнем ранге в двух исследуемых выборках находится категория «другие проблемы» – для разведенных мужчин и женщин препятствием не являются ухудшение здоровья, нежелание иметь детей или возросшая экономическая независимость женщин.

Таким образом, проведенный анализ по составленной шкале проблем позволяет определить, что для разведенных мужчин и женщин основными проблемами вступления в повторный брак могут оказаться эмоциональные проблемы, связанные с предыдущим браком (незавершенность прежних отношений). Возможные психологические проблемы вступления в повторный брак, выделяемые разведенными женщинами являются установление детско-

родительских отношений в новом браке; проблемы, связанные с совместимостью в жизненных интересах и ценностях с брачным партнером; ожидание что в новой семье может не возникнуть взаимная эмоциональная поддержка и здоровый психологический климат. Разница обнаружена в том, что для разведенных мужчин проблемой оказываются возрастающие финансовые затруднения, а для разведенных женщин проблемы, связанные с детско-родительскими отношениями более приоритетны, чем для мужчин. Как у мужчин, так и у женщин достаточно негативное отношение к браку и супружеской жизни вообще. При этом у мужчин супружеская жизнь ассоциируется с браком по расчету, а женщины отмечают, что брак в основном сохраняется из-за детей.

3) По тесту «Незаконченных предложений» были обнаружены следующие особенности. Для разведенных мужчин повторный брак в основном возникает по расчету одного из супругов и редко бывает безоблачным, при этом брак может являться формальностью. Будущая супруга не должна быть похожа на предыдущую, и желательно, чтобы была доброй и веселой. Основные проблемы будущего брака определены мужчинами в непонимании; в бытовых и финансовых затруднениях. Ожидание того, что повторный брак может оказаться с теми же затруднениями, что и первый.

Для разведенных женщин в отношении повторного брака сложилось мнение, что он сохраняется из-за детей и редко бывает идеальным и устойчивым. В то же время женщины в большей мере, чем мужчины считают возможный будущий брак как более удачный и перспективный. Основные проблемы разведенные женщины определяют в возможных затруднениях в установлении контактов будущего супруга и ребенка и в установлении взаимопониманий между супругами.

Таким образом, как у мужчин, так и у женщин достаточно негативное отношение к браку и супружеской жизни вообще. При этом у мужчин супружеская жизнь ассоциируется с браком по расчету, а женщины отмечают, что брак в основном сохраняется из-за детей.

Образ будущего супруга у женщин более конкретен и выражается в образе воспитанного, обеспеченного и непохожего на предыдущего супруга человека и ожидании любви. Для мужчин образ не столь конкретен – они в основном отмечают, что она должна быть не похожа на прежнюю, и была доброй и веселой.

Для разведенных мужчин основные проблемы можно определить в трудностях установления взаимоотношений с супругой, а для разведенных женщин большей трудностью может оказаться установление отношений ребенка с отчимом. При этом достаточно большое количество как мужчин, так и женщин ожидают, что новый брак может спровоцировать те же проблемы, что и предыдущий.

Таким образом, основные психологические проблемы, выделенные как разведенными мужчинами, так и разведенными женщинами это эмоциональные проблемы, связанные с предыдущим браком (незавершенность прежних

отношений), ожидание того, что повторный брак может оказаться таким же, что и предыдущий.

Разница обнаружена в том, что затруднениями для женщин могут оказаться установление детско-родительских отношений в новом браке между своим ребенком и супругом, так и проблемы, связанные с совместимостью в жизненных интересах и ценностях с брачным партнером; ожидание, что в новой семье может не возникнуть взаимная эмоциональная поддержка и здоровый психологический климат. Для разведенных мужчин приоритетной проблемой оказываются возрастающие финансовые затруднения, и бытовые трудности.

*Аккерман Н. Семейный подход к супружеским расстройствам. Семейная психотерапия. / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера, Н.В. Александровой, В.Юстицкиса. – СПб.: Питер, 2000. – 242 с.*

*Дорно И.В. Современный брак: Проблемы и гармония./ И.В. Дорно. -М.: Педагогика, 1990. – 272 с.*

*Дружинин В.Н. Психология семьи. / В.Н. Дружинин. – М.: КСП, 1996. – 159 с.*

*Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины/ Е.П.Ильин. – М., 2003. – 543 с.*

*Кент М. Стратегия развода / М.Кент. – СПб., 1993. – 141 с.*

*Олифирович Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А.Зинкевич-Куземкина, Т.В. Велента. – СПб.: Речь, 2007. – 306 с.*

*Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. / Э.Г. Эйдемиллер, В.Юстицкис. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.*

УДК 378.015.3

## **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ**

**М.К. Джандильдинов** – докторант 3 курса Института магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ им. Абая

### **Түйіндеме**

Бұл мақалада студенттердің кәсіби-тұлғалық құзыреттілігін дамыту жайында әңгімеленеді. Құзыреттілік-бағдарлы тәсілдемені білдіретін жоғары білім беру саласына арналған білім берудің құзыреттілік моделі ұсынылған.

**Тірек сөздер:** жеке-тұлғалық құзыреттілік моделі, студент, білім беру үрдісінің субъектісі, жеке-тұлғалық қасиеттер.

### **Аннотация**

В данной статье говорится о развитии личностно-профессиональной компетенции студентов. Представлена модель образовательной компетенции, отражающая компетентностно-ориентированный подход для высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** модель личностно-профессиональной компетенции, студент, субъект образовательного процесса, личностно-профессиональные качества.

### Abstract

This article refers to the development of personal and professional competence of students. The model of educational competence, reflecting the competence-oriented approach to higher education.

**Keywords:** model of personality and professional competence of the student, the subject of the educational process, personal and professional qualities.

Совершенствование личностно-профессиональной компетентности будущего учителя – феномен образовательного процесса в соответствии с изменением понимания роли учителя и места управления знаниями в контексте формирования интеллектуального продукта – конструктивного и конкурентного человеческого потенциала страны.

В Послании Президента Н.Назарбаева «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» даны основные направления на обеспечение международных стандартов образования и профессиональной подготовки педагогов, соответствующих динамике и перспективам развития рынка труда. «Наш путь в будущее связан с созданием новых возможностей для раскрытия потенциала казахстанцев. Развитая страна в XXI веке – это активные, образованные и здоровые граждане. Что нам нужно сделать для этого? Во-первых, все развитые страны имеют уникальные качественные образовательные системы. Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования» [1].

Процесс выстраивания качественно новой модели управления человеческими ресурсами, знаниями, создания фундамента для единого образовательного пространства по комплексному обучению и построению систем мотивации опирается на высокоорганизованные личностные качества и профессиональные способности педагога. Профессиональная компетентность – сложная, многоаспектная категория, позволяющая наиболее полно и всесторонне характеризовать работника – профессионала со стороны его знаний, умений, профессионального опыта, навыков, уровня и динамики развития психолого-профессиональных качеств, способности к исследованию современных педагогических реалий и субъектного самопознания. Высшим пилотажем культуры и компетентности является мастерство, открывающий путь в принципиально иное временное качество профессионального бытия, предполагает умение реализовывать определенные ценности и жизненные смыслы в профессиональной сфере индивидуально-уникальным путем с получением «неизменно превосходного результата». Профессиональное мастерство как характеристика, в отличие от компетентности и культуры, не имеет количественных показателей и сравнительных характеристик, предъявляя только качественную определенность, указывающую на наличие профессионально-личностной уникальности.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить условия эффективного формирования профессионально-личностной компетентности:

включение студентов в самостоятельную работу и постоянную рефлексивную деятельность;

организация творческого сотрудничества посредством решения учебно-профессиональных задач и выполнения творческих заданий (*ответы на проблемные вопросы, составление проектов уроков, написание аннотаций на предлагаемую методическую литературу, анализ педагогических ситуаций, решение методических задач, подготовка сообщений докладов и др.*);

предоставление права выбора студентам заданий, способов учебной деятельности, форм отчёта при проведении проверки знаний умений и навыков, отвечающих индивидуальным особенностям студентов и позволяющих реализовать его способности, личностный опыт; развивать активность личности, познавательные интересы; формировать инициативу и самостоятельность будущего специалиста;

активизация деятельности студента как субъекта образовательного процесса; создание на учебном занятии ситуации успеха.

Компетентностный подход как качественно новая методология профессионального образования детерминирован современными «вызовами» общества, связанными с коренными социально-экономическими преобразованиями и идеологией устойчивого развития, усилением процессов международной интеграции и вхождением страны в общеевропейское образовательное пространство, требованиями модернизации высшей школы. Мы разделяем позиции Дж. Равенна, И.Я. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского, А.П.Тряпицыной, М.В. Рыжакова, Д.С. Ермакова, которые рассматривают компетентностный подход как метод моделирования целей и результатов образования в виде норм его качества, что означает отражение в системном и целостном виде результативного образа профессиональной подготовки [2]. Предполагается формирование результатов как признаков готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции. Готовность к профессиональной деятельности включает овладение стандартами профессионального образования, все то, что в основе своей поддается нормированию и технологизации. Именно готовность к профессиональной деятельности служит фундаментом профессиональной компетентности. Профессиональные способности – это индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения.

«Компетентность» как понятие в современной науке отражает «степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности», «уровень знания и овладения той или иной стороной (сферы) служебной деятельности, глубокое понимание тех или иных конкретных проблем, деловую надежность, способность успешно и безошибочно решать конкретные задачи, особенно в нестандартных ситуациях» [2]. «Компетентность (научно-профессиональные качества) предполагает наличие у него специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки». При этом компетентность имеет отношение к конкретному педагогу, а компетенция – к определенной должности.

Профессиональная компетентность – это система знаний, интеллектуальных и предметно-практических умений, навыков, привычек, обеспечивающих понимание и выполнение профессиональной деятельности. Компетентность представляет единство субстанционального и процессуального, когнитивного и оперативного аспектов. Характеристиками профессиональной компетентности являются: полнота, глубина, системность. Осознанность, прочность, оперативность, как знаний, так и деятельности. Требования к компетентности, варьируя в зависимости от положения личности в системе разделения управленческого труда в организации, условно подразделяют на две основные группы [4]. Во-первых, называют знания и умения, присущие специфике деятельности учителя, обусловленной особенностями предмета труда – информации, знаний по предмету и продукта труда – знаний учеников. Во-вторых, отмечают умение работать с обучающимися, родителями и управлять собой и временем. Профессиональная деятельность педагога протекает в условиях высокой ответственности и жесткого дефицита времени, а отсюда высокой плотности действий и решений в единицу времени. Ему приходится формулировать и решать задачи с высокой степенью нестандартности. Он является «законодателем» знаний, правил, распорядка, «моделью» подражания, копирования в образовательной среде.

Под моделью (франц. module – образец) – понимается логически созданный образец педагога, мысленно или письменно отраженная «конструкция» в виде совокупности наиболее общих требований и качеств, отражающих общественно необходимый уровень профессиональной пригодности человека к выполнению функции, требований и качеств, которыми должен обладать учитель новой формации (Таблица 1) **Приоритетные качества профессионала-педагога** [2]. Определение перечня приоритетных качеств, которыми должен обладать учитель новой формации, лучше всего и правильнее проводить в координатах системы: функции – профессиональные компетенции – основополагающие требования к педагогу – приоритетные качества. Предложенная схема позволяет по-новому взглянуть на традиционно сложившуюся формулу подбора и оценки педагога по их идейным, деловым и личным качествам. Формирование профессиональной компетентности осуществляется через содержание функциональных обязанностей.

Таблица №1. Алгоритм детерминации социальных функций в личностно-профессиональные качества

| <b>ФУНКЦИИ</b>                                                                                                           | <b>КОМПЕТЕНЦИИ</b>                                             | <b>ТРЕБОВАНИЯ</b>                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Менеджер – концептолог<br>Контролер-идеолог<br>Мобилизатор–координатор-генератор идей<br>Коммуникатор, политик, защитник | ЗНАНИЯ: общие, специальные<br>КУЛЬТУРА<br>ДУХОВНОСТЬ<br>ЭРУДИТ | Пригодность, подготовленность, работоспособность<br>нравственная<br>политическая установка<br><b>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ</b> |



|                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><u><b>СПОСОБНОСТИ</b></u><br/>Эрудит, организатор,<br/>исследователь,<br/>Эксперт – инноватор</p>               | <p align="center"><u><b>УМЕНИЯ:</b></u><br/>Ценностные ориентации,<br/>самосознание исполнителя,<br/>аналитика</p>                                                                                                                                                                                                  | <p align="center"><u><b>КАЧЕСТВА:</b></u><br/>Самореализация,<br/>самоанализ<br/>самопрогноз,<br/>саморегуляция<br/>формирование имидж-<br/>пиар.</p> |
| <i>Содержание практической готовности</i>                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                       |
| <p align="center">Организаторская<br/>деятельность:<br/>Развивающие<br/>Ориентационные<br/>Мобилизационные<br/>Информационные</p> | <p align="center"><b>КОММУНИКАТИВНЫЕ<br/>УМЕНИЯ:</b><br/>наличие здравого смысла,<br/>природное любопытство,<br/>умение хорошо говорить и<br/>излагать свои мысли в<br/>письменной форме,<br/>гибкость, выносливость,<br/>внимание к мелочам,<br/>хорошее воспитание и<br/>образование,<br/>целеустремленность.</p> | <p align="center">Содержание<br/>теоретической готовности:<br/>Аналитические<br/>Прогностические<br/>Рефлексивные</p>                                 |

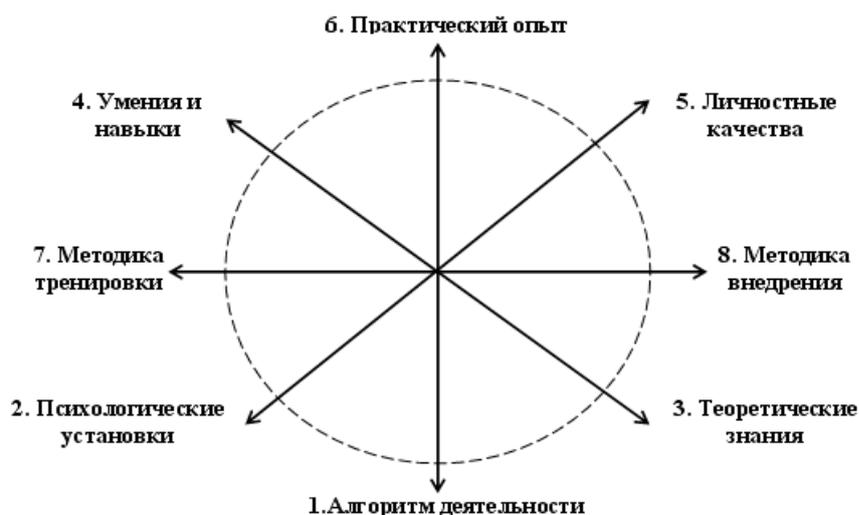
«Нормативная» модель позволяет довести содержание профессионального образования до уровня доступных проверке характеристик. Наиболее адекватной является модель специалиста при условии, если ее построение определил тщательный анализ тех функции, которые задаются обществом и отражают внутреннюю структуру профессиональной деятельности.

Однако рассматривая профессиональную деятельность человека, можно увидеть, что при изменении условий деятельности или по мере повышения требований к ее результатам, у специалиста возникает необходимость в совершенствовании самой деятельности. Отсюда возникает необходимость включения в структуру компетенции двух дополнительных элементов:

Методики самостоятельной тренировки.

Методики внедрения.

В графическом виде полученную модель можно представить в следующем виде (рис. 1):



**Рис. 1** Полная универсальная структура компетенций

Приведенная модель отражает компетентно-ориентированный подход профессионального образования в области бизнеса, экономики, управления и подготовки кадров [3]. С позиции современной педагогики образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

Приведем описание модели образовательной компетенции для высшего профессионального образования:

Модель специалиста – полный набор характеристик, необходимый для успешной профессиональной деятельности и формирующий конкурентно-способного специалиста на рынке труда

Психологическая готовность – степень сформированности в личности студента мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств, позволяющих эффективно осуществлять практическую деятельность

Теоретические знания – систематизированная информация в определенных содержательных областях

Умения и навыки – способность выпускника эффективно реализовать физическую или интеллектуальную деятельность

Личностные качества – личностный потенциал, который позволяет сознательно управлять собственным поведением и деятельностью

Практический опыт – приобретенные и закрепленные в практической деятельности профессиональные компетенции, полученные в ходе обучения, а также необходимые умения и практический опыт в овладении будущей профессией

Саморазвитие – реализация своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения

Профессиональное развитие – способность к постоянному профессиональному росту.

Использование принципов педагогики сотрудничества и личностно-деятельностного подхода позволяет студенту стать субъектом деятельности [2]. В свою очередь деятельность наряду с действием других факторов определяет его личностное развитие как субъекта. Необходимо актуализировать субъектный опыт студентов посредством реализации следующих аспектов образовательного процесса: проблематизации содержания учебного занятия, совместного целеполагания и планирования деятельности в процессе обучения, создания эмоционального фона на уроке, постоянной рефлексии. Наиболее активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых студентам предоставляется возможность

- отстаивать своё мнение;
- участвовать в дискуссиях;
- выступать в роли преподавателя;
- решать методические задачи;
- выбирать по своему желанию виды работ, формы отчёта;
- работать в микрогруппе.

Дифференциация учебного материала и способов его проработки позволяет развивать у студентов адекватную самооценку своих возможностей и способностей, удовлетворять образовательные потребности студентов, развивать личную активность и вести каждого учащегося к достижению результата.

Таким образом, в условиях модернизации казахстанского образования и новой экономики речь идет о подготовке конкурентоспособного специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Следует подчеркнуть, что знания не являются исчерпывающим содержанием образования. Учебный акцент сместился с умения запоминать на умение размышлять и действовать, поэтому современные образовательные технологии и подстраивают под компетенции, в частности под личностно-профессиональные компетенции. Модели профессионала должны стать ориентирами в освоении профессии и профессионального мастерства.

*Назарбаев Н. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана. Астана, 17 января 2014 г.*

*Райсханова Г.С. Модель профессиональной компетентности педагога// «Дарын», 2008*

*Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – (режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).*

## ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАСҚАРУ СТИЛЬДЕРІ МАГИСТРАНТТАРДЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЯРЛАУДЫҢ АСПЕКТІСІ РЕТІНДЕ

**А.Аяпбергенова** – *Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhD докторантура институтының 3-курс докторанты*

### Түйіндеме

Мақалада магистранттарды педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық даярлау әрекетінің педагогикалық басқару стильдері қарастырылады.

**Тірек сөздер:** педагогикалық қарым-қатынас, басқару стилі, психологиялық даярлық.

### Аннотация

В статье раскрываются стили педагогического управления, как аспекты психологической подготовки магистрантов к педагогическому общению.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, стиль управления, психологияческая готовность.

### Abstract

In the article styles of pedagogical management, as aspects of psychological preparation of магистрантов, open up to pedagogical communication.

**Keywords:** pedagogical communication, management style, психологияческая readiness.

Қазақстан Республикасының мемлекеттік болмысын қалыптастыру, оның егемендігін нығайтып, ұлттық сана мен тәрбиемізді қалпына келтіру және өркениетті елдер қатарынан орын алу ұлттық мекемелерді қалыптастырудағы басты шарттардың бірі. Қазіргі әлемдік ауқымдағы қайта құрулар, жедел ақпараттану, жаңа стратегиялық бағдарлану, экономикалық саладағы түбегейлі өзгерістер заманы адамзат қоғамы алдына аса күрделі міндеттерді қойып отыр. Өмір үнемі өзгеріп, қоғам үздіксіз дамып отырған жағдайда ұлттық білім беру жүйесінің де жаңа талаптарға сай бейімделуі, жаңа реформалы қайта құруларға ашық болуы табиғи құбылыс. Бүгінгі күні қалың жұртшылық назарына ұсынылып, бүкіл халықтық талқылау жүріп жатқан «Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы» осындай заман талабынан, объективті себептерден туындаған дүние /1/.

Педагогикалық іс-әрекет, бірінші кезекте, білім алушылардың оқу іс-әрекетін басқару және оған жетекшілік етумен тікелей байланысты болып келеді. Сондықтан осы мәселе төңірегінде К.Левин /2/ ұсынған басқару стильдерінің жіктемесін қолданған орынды болады. Ол басқару стилінің үш түрін белгілеп көрсетті: өктемдік, демократиялық және немқұрайлы-либералдық. Г.М.Андреева /3/ атап көрсеткендей, бұл стильдердің әрқайсысының ерекшеліктері басшының шешімдерді қабылдау типтерінен байқауға болады.

Ұжымды басқаруда өктемдік стильді қолданғанда топтағы барлық істер толық көлемінде басшының өзімен жоспарланады. Қарамағындағыларға ол тек жақын арадағы жұмыстарға немесе сол кезге ғана қатысты мақсат міндеттерді хабарлайды және оның пікірі шешуші болып табылады. Ұжыммен қарым-қатынас орнату қысқаша іскерлік өкімдер түрінде ғана жүреді. Басшы өзінің пікірін, өз өкімдері мен тиымдарын дәлелдеп түсіндіруге міндеттімін деп санамайды. Ол ұжым мүшелерінің эмоциялары мен сезімдерін есепке алмайды, оның мақтаулары мен бетке басу ескертулері субъективті түрде болып, ешқандай дәлелдерге негізделмейді. Мұндай көшбасшының ішкі психологиялық ұстанымдары – топтың ішінде емес, оның үстінен орын алады.

Өктемдік стильдегі педагог үшін оқушы оның қарым-қатынастағы серіктестігі емес, ықпал ету объектісі болып табылады. Мұғалім жеке өзі шешімдер қабылдайды, өз талаптарының орындалуына қатаң бақылау жасайды, өзінің құқықтарын оқушылардың пікірлері мен жағдайды ескерусіз пайдаланады, өзінің іс-әрекеттерін түсіндіріп дәлелдеуді қажет деп санамайды. Осының салдарынан оқушылардың белсенділігі төмендейді, оны тек мұғалім талап еткенде ғана көрсетеді, мұндай мұғалімнің сабақтарында білім алушылардың өзін-өзі бағалауы айтарлықтай төмен болады: олар өз білімдеріне толық сенімді болмайды, ал мұғалім болса олардың бойында мұндай сенімді қолдамайды. Шәкірттердің барлық күш-жігерлері білімді меңгеру мен өздерінің жетілуіне емес, бірінші кезекте, психологиялық қорғанысқа бағытталған. Өктемдік стильдегі мұғалімдерді оқушылар көбінесе қорқады және аса құрметтемейді. Мұндай педагогтың шәкірттеріне әсер етудің басты әдістері ретінде – бұйрық беру, мән үйрету болып табылады. Өктемдік стильдегі педагогтарға өз мамандығымен қанағаттанбаушылық тән.

Демократиялық стильдегі басшы маңызды топтық шешімдерді қабылдауға барлық ұжымды қатыстырады және ұжымның әрбір мүшесі өз ұсыныстарын беруге, өз пікірін айтуға немесе ұсынылған пікірлерді талқылауға құқылы. Қабылданған шешімдерді жүзеге асыруға барлығы жауапты болады. Аталған стильдегі басшы үшін қандай да бір шешімдерді қабылдауда топтың пікірі негізгі фактор болып табылады және де қабылданған шешім міндетті түрде орындалуы шарт. Демократиялық стильдегі басшы өкім бермейді, әріптестерінің көзқарастарын есепке ала отырып, ұсынады және кеңес береді. Оның мақтаулары мен ескертулері дәлелдер мен кеңес берулермен жалғасады, ал барлық тиымдары мен шектеулері негізделген түрде болады. Мұндай көшбасшы өзін психологиялық тұрғыда ұжым мүшесі ретінде санайды, ұжым ішіндегі орынға ие болады.

Демократиялық стильдегі педагог өз шәкіртін қарым-қатынастағы сенімді теңқұқықтағы серіктесі ретінде қабылдайды. Ол білім алушыларды шешім қабылдауға тартып, олардың көзқарастарымен санасады, өздігінен ойлауды жоғары бағалап қолдайды, оқушыларды тек үлгерімдері үшін ғана емес, жеке қасиеттері үшін бағалайды. Соның нәтижесінде мұндай мұғалімнің сабақтарында оқушылар өздерін, ішкі жан-дүниелерін жайлы сезініп, қанағаттанғандықтарын байқайды, тіпті үлгерімі нашар оқушылар да өзін-өзі бағалаудың

жоғарылағандығын аңғарады. Демократиялық стиліндегі мұғалімнен әдетте оқушылар қорықпайды, керісінше оған олар үлкен құрметпен қарайды. Шәкірттеріне әсер ету әдістері ретінде олар ынталандыруды, кеңес беруді, өтінішті қолданады. Аталған стильдегі мұғалімдерге өзінің мамандығымен қанағаттанушылық тән.

Немқұрайлы-либералдық стиліндегі басшы өзінің лауазымдық мүмкіндіктерін айтарлықтай пайдаланбайды, ондай жетекші тікелей бұйрық беруден қашқақтайды. Мұндай жағдайда ұжымдағы басты рөлді бейресми көшбасшылар атқарады, кез келген топтық жұмыстардың жоспарлануы тек соларға ғана байланысты болады, ресми басшы тек өкілдік қызметтерді атқарады. Қарамағындағылармен қарым-қатынас орнату барысында оның дауыс ырғағынан парықсыздық сезіледі, мақтаулар мен ескертулер мүлдем айтылмайды. Мұндай басшы психологиялық тұрғыда топтан бөлек «сырттан көзге түспейтін» орынды иеленеді.

Аталған стильдегі педагог өз бетінше шешім қабылдауда қиналады және әдетте бастаманы оқушылары мен әріптестеріне береді. Оқушылардың іс-әрекеттерін ұйымдастыру мен басқаруды ол жүйелі түрде жүргізбейді, көбінесе батылсыздық пен ауытқымалықты аңғартады. Осындайды және оның әлсіздігін сезе отырып, шәкірттері оған қысым көрсетуі мүмкін. Мұндай педагог басшылық ететін сыныпта тұрақсыз психологиялық климат байқалады, оқушылардың интеллектуалдық және тұлғалық толық жетілмегендігінің салдарынан өздері шеше алмайтындай көптеген шиеленістер орын алады, ал педагог болса мұндай кикілжіңдерді шешуге араласпайды. Мұндай мұғалімдерден шәкірттері әдетте қорықпайды және сыйламайды да. Олардың іс-әрекеттерінде оқушыларға бағытталған әсер ету мүлдем байқалмауы да мүмкін. Немқұрайлы-либералдық стильдегі педагогтардың өз мамандығымен қанағаттанушылығы өте төмен болады, көбінесе бұл педагогикалық салаға кездейсоқ келген адамдар болып табылады және олар мұндай қызметті көп атқара алмайды.

Стильде келесі көріністер байқалады:

- а) педагогтың коммуникативтік мүмкіндіктерінің ерекшеліктері;
- ә) өзара қарым-қатынастың жеткен деңгейі;
- б) педагогтың шығармашылық ерекшелігі;
- г) педагогикалық ұжымның ерекшеліктері.

Қарым-қатынас стилі қоғамның, жоғары оқу орындардың әдептілік-әлеуметтік мақсаттарын жүзеге асыруға мүмкіндік береді, ол педагогтың тұлғалық және педагогикалық деңгейін, сонымен қатар оның эмоционалды-психологиялық ерекшеліктерін көрсетеді /4/.

Қарым-қатынастың тиімді стилі – оқытушылар мен студенттердің немесе магистранттардың біріккен шығармашылық іс-әрекеттеріне негізделген, ЖОО болашақ маманның тұлғасын қалыптастырудың ерекшеліктерінің өзін көрсететін және педагогтың бойындағы әдептілік-әлеуметтік ұстанымдардың өзара әрекеттестігін және қарым-қатынастың кәсіби-педагогикалық дағдыларын жүзеге асыратын қарым-қатынас.

Педагогикалық ЖОО студенттік немесе магистрлік топ – ол оқытушыны қалыптастыратын орта. Ол ортадан тыс педагог тұлғасының қалыптасуы мүмкін емес. Тиімді **педагогикалық қарым-қатынастың өзіндік жеке стилін, дағдылары мен біліктерін** қалыптастыру мақсатымен **психологиялық дайындық** үрдісінде, өзара тығыз байланысқан екі міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін, **коммуникативтік тренингті** пайдалануға болады:

педагогикалық қарым-қатынастың табиғаты, құрылымы мен заңдылықтарын зерттеу, ұғыну және меңгеру;

педагогикалық коммуникацияның процедурасы мен «технологиясын» меңгеру, коммуникативтік қабілеттерді дамыту, кәсіби-педагогикалық қарым-қатынастың дағдылары мен біліктерін қалыптастыру.

Жоғарғы мектеп педагогикасында төменде көрсетілген әрекеттерге бағытталған педагогикалық қарым-қатынастың тренингтер жүйесі құрастырылған /5/:

а) педагогикалық коммуникацияның аса маңызды элементтерін жетілдіру негізінде оның процедуралары мен «технологиясын» практикалық тұрғыда меңгеру;

ә) біртұтас әрекет – педагог іс-әрекетінің барлық құрылымының негізінде белгіленген бір педагогикалық жағдайдағы қарым-қатынас. Бірінші цикл ЖОО аудиториясында бірізділікпен әрекет ететін дағдыларды қалыптастыруға, педагогикалық қызмет барысында бұлшықет қысымын түсіруге, зеректікті, байқағыштықты және шоғырлануды дамытуға арналған. Оларға аудиовизуалдық техникаларды қолдануда табысты жүретін, мимика мен пантомимиканың дамуын қамтамасыз ететін тапсырмалар, ұнтаспа жазбаларын қолданумен тіл мәдениеті мен техникасы бойынша арнайы жаттығулар топтамасы жатады.

Екінші цикл – ұжымдағы педагогикалық іс-әрекеттің нақты бір жағдайларына іспеттес, әдеттегі жағдайларда қарым-қатынасқа үйретуден тұратын, педагогикалық қиялды, сезгіштікті, тапқырлық дағдыларын дамытудан, коммуникативтік міндеттер қойып, оларды шешуден тұратын педагогикалық тренинг. Оған арнайы сахналанған педагогикалық міндеттермен қоса, әдеттегі жағдайларда (сынақ, емтихан, семинар) әрекет етуге арналған алуан түрлі тапсырмалар кіреді.

Сонымен, біздің қоғамдағы қазіргі әлеуметтік және саяси үрдістер жастардың бойында өзін-өзі басқаруға, өзін-өзі анықтауға, өзін-өзі бақылауға деген талпыныстарды күшейтті, тұлғаның ерте әлеуметтенуіне себеп болды. Бұл жоғары оқу орын өмірінде де көрініс бермей қоймады. Жастардың өзін-өзі басқару ұйымдары студенттердің қоғамдық және әлеуметтік өмірін, оқу іс-әрекеттерін, тұрмыстық жағдайларын бақылап отырады. Қазіргі білім алушы жастардың құқықтық мәдениетінің деңгейі де жетілгендігі байқалады. Олар өз құқықтары туралы, семестрлік және апталық оқу жүктемелердің, өзіндік жұмыстардың, бақылаулардың нормалары жайында жақсы хабардар. Мұның барлығы педагогикалық іс-әрекеттің коммуникативтік аспектісін жетілдіру барысында оқытушымен ескерілуі қажет.

Жоғарыда көрсетілген педагогикалық басқару стильдерінің ерекшеліктерін ескере отырып, коммуникативтік қабілеттерді дамытуға арналған педагогикалық коммуникативтік тренингтерін қолдану арқылы жүргізілген педагогикалық іс-әрекетке магистранттардың психологиялық даярлығы жақсы нәтиже беруі қажет. Сонымен қатар осы айтылғанның салдарынан қазіргі кездегі педагогикалық қарым-қатынастың демократизациялану беталыстарын да байқауға болады.

*ҚР Білім және ғылым министрлігінің 2011-2015 жж. арналған стратегиялық жоспары. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2011 жылғы 9 ақпандағы №160 қаулысына қосымша.*

*Левин К., Гришина Н.В.: жизнь и судьба // Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. — СПб.: Речь, 2000. - 408 б.*

*Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1997.*

*Kassin S.M., Wrightsman L.S. The American jury on trial: Psychological perspectives. – N.Y., 1990.*

*Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов н/Д: "Феникс", 2004. - С. 238-247.*

УДК 159.923:37

## **ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУДАҒЫ ТҮЛҒА ДАМУЫНА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІ**

**Х.Т. Наубаева –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің профессоры,  
психол.ғыл.д.*

**М.С. Исағұлов –**

*І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университетінің магистрі*

### **Түйіндеме**

Мақалада педагогикалық біліктілікті арттыру жүйесін түбегейлі өзгерту жалпы дидактикалық ұстанымдарының негіздері қаралады. Сондықтан педагогикалық іс-әрекеттің даралық субъектісі ретінде бола отырып, педагог, сонымен бірге, қоғамдық субъект – қоғамдық білімдер мен құндылықтарды тасушы да болып табылады. Осыған орай, педагогтың субъективті сипаттамасында үнемі аксиологиялық (құндылықтық) және когнитивтік (білімдік) жазықтықтар бірігеді. Бұл жерде, екіншісі, сонымен қатар, жалпы мәдениеттік және пәндік-кәсіби білімдерді қамтиды.

**Тірек сөздер:** біліктілікті арттыру, педагогикалық, оқыту, «субъект-субъект», «субъект-объект», педагог, тұлға, қарым-қатынас.

### **Аннотация**

В статье рассматриваются основы дидактической позиции изменение системы повышения умений. Поэтому в виде особого субъекта педагогического действия, педагог, так же, социальный субъект – носитель социального знания и ценностей. В характеристике педагога всегда объединяются аксиологические и когнитивные равнины.



**Ключевые слова:** усиливать умения, педагогическое, учить, «субъект-субъект», «субъект-объект», педагог, общение.

### **Abstract**

The article covers the basics of the position change of the system of didactic skills improve. Therefore, because of the special subject of pedagogical action, the teacher, as well social subject - social media knowledge and values. In characteristic teacher always combined cognitive and axiological plains.

**Keywords:** enhance skills, teacher, teach, "subject-subject", "subject-object", teacher communication.

Біздің мемлекетімізде біліктілікті арттыру жүйесі білім философиясының миссиясын орындау мақсатында республикамыздың барлық аймақтарында өз қызметін атқаруда. Білім философиясы адамның мәдени ортада ақыл-ой және адамгершілік жағынан дамуын, бұл процеске білім беру жүйесінің әсерін қарастырады. Жалпы философияның бұл саласының негізгі бағыттары білімдік процестегі барлық құбылыстардың мәні мен табиғатын: білім дегеннің өзі не (білім онтологиясы); ол қалай пайда болады (білім логикасы); білімдегі құндылықтардың табиғаты мен қайнар көзі қандай (білім аксиологиясы); білімдік процестің қатысушыларының мінез-құлықтары мен қарым-қатынастары қандай болуы тиіс (білім этикасы); білімдік процеске әсер етудің әдістері қандай болады (білім әдіснамасы) деген мәселелерді қарастыру болып табылады.

Біліктілікті арттыру жүйесін түбегейлі өзгерту жалпы дидактикалық ұстанымдар негізінде іске асады, сонымен қатар бұл істі нәтижелі ету арнайы ұстанымдарды басшылыққа алуды талап етеді. Ол ұстанымдар мыналар:

- субъектілік ұстанымы;
- даму ұстанымы;
- оқытудың вариативтілік ұстанымы;
- біліктілікті арттырудың үзіліссіздігі.

Аталмыш ұстанымдар негізінде біліктілікті арттыру жүйесі білім беру субъектілерін қалыптастыруды көздейді. Олай болса, білім субъектілерінің қатынасын «субъект – субъект» қарым-қатынасына түбегейлі көшіру басты міндет болып табылады. Осы тұста, «субъект» ұғымының мәнін ашудың маңызы зор. Алдымен, білім субъектілері кеңістігіне қысқаша тоқталайық.

Көп уақыттан бері біз үш өлшеді кеңістікте өмір сүреміз деп есептегенмен, кеңістіктер бір, екі және n өлшемді бола береді. Кеңістік – уақыт қатынасы теориясы бойынша өзін көп өлшемді кеңістік ретінде көрсетеді. Эксперименттік зерттеулерде тек екі және үш өлшемді кеңістіктер ғана алынып келді [1. 139-б.]. Ғалымның қағидасына сүйенсек, кеңістікті тек гометриялық тұрғыдан ғана емес, психологиялық тұрғыдан да қарастырған жөн.

Кеңістік – заттардың белгілі образда орналастырылып, реттестірілген тұтастығы, оның ішіне субъектінің өзі де кіреді. Бұл субъектінің реттестірілген шеңбері. Субъект заттарды олардың көп тұстылығына және реттілігіне қарай қабылдайды. Заттар өлі және тірі әрі субъектінің өзіне ұқсас – басқа адамдар да болуы мүмкін... Кеңістік бір топ адамдардан құралады. Адам өзін басқалардың немесе өзін топтың құрамы ретінде қабылдайды [2. 148-б.]. Осы тұста қарым-

катынас кеңістігін ұйымдастыру коммуникативтік процестің маңызды компоненті болып табылады. Бір жағынан, ол өзара қатынастың эмоционалдық және мәндік компоненттерін белгілейді, ал екінші жағынан интенсивтілігіне, сипатына және даму барысына әсер етеді [3. 112-б.].

Нақты біздің жағдайымыздағы кеңістік субъектілері ретінде – білім беру субъектілерін қарастырамыз. Себебі білім субъектілері арасындағы кеңістік – өзара әрекеттесу процесі үйлесімді болған жағдайда ғана нәтижеге бағыттап оқытуды жүзеге асыра аламыз.

А.В. Брушлинскийдің пікірінше, «субъект – бірте-бірте қарым-қатынас барысында қалыптасады» [4. 7-б.] десе, Е.А. Сергиенко «субъект – жеке не топтық болса да – жүйе құрушы фактор ретінде кез-келген жүйені басқа қасиеттерімен (ашықтық-тұйықтық, тұрақтылық-өзгергіштік) қамтамасыз ете отырып өзін көрсетеді. Субъект – бұл жоғары белсенді, толыққанды адам. Субъект автономды болып тұмайды, жүре қалыптасады». Әр тұлға субъект болып табылады, бірақ субъект ұғымы тұлғаға теңгерілмейтіндігін айтады [109. 19-б.]. Субъектінің басқаны түсінуі – бұл мақсатты, ойды, серіктестің тұлғалық сипаттарын, сонымен қатар нақты бір коммуникативтілік жағдайларда жүзеге асыратын оның құндылық-мағыналық бағытын, әлеуметтік нормативтерін және этикалық ұстанымдарын түсінуі болып табылады [5. 47-б.].

Субъект категориясы философияда, әсіресе онтологияда, негізгі орын алатыны белгілі (Аристотель, Декарт, Кант; Гегель). Ол қазіргі кездегі психологияда да өзіне үлкен назар аудартуда. Мұның ішінде іс-әрекет субъектілерін қозғалыстың негізгі формаларының бірі ретінде ашып көрсету енеді. Білім беру іс-әрекетінің, яғни, өзіне оның екі өзара байланысты – педагогикалық және оқу формаларын қамтитын іс-әрекеттің субъектілерін талдау – жалпы философиялық және нақты педагогикалық міндеттер арнасында жатыр. Ғалым еңбегінде жалпы философиялық позиция бойынша субъект сипаттамаларын С.Л. Рубинштейн бойынша келтіреді:

Біріншіден, субъект категориясы әрқашан объект категориясымен сәйкестендіріледі.

Екіншіден, танушы субъект, немесе «ғылыми таным субъектісі – бұл өзі танып отырған болмысты қоғамдық-тарихи қалыптасқан формаларда саналы түсінуші қоғамдық субъект».

Үшіншіден, қоғамдық субъект іс-әрекетте де, нақты индивид болмысында да тіршілік құрып, жүзеге аса алады.

Төртіншіден, «Мен» және басқа адам мәселесін қарастыра отырып, іс-әрекет және іс-әрекет субъектісі ретінде де талданады.

Бесіншіден, субъект – саналы әрекеттенуші – оның өзіндік сана-сезімі – бұл «өзін дүниені саналы түсінуші және оны өзгертуші тіршілік иесі ретінде түсіну, оның іс-әрекет процесінде әрекеттенуші субъект ретінде – практикалық және теоретикалық, сондай-ақ саналы түсіну іс-әрекеттің субъектісі ретінде түсіну».

Алтыншыдан, әрбір нақты субъект өзінің басқаға қатынасы арқылы танылады.

Жетіншіден, әрбір «Мен» жекеше де, қоғамдық та бола тұра, ұжымдық субъект болып танылады.

Субъектінің сегізінші сипаттамасы – іс-әрекет, субъекті осы іс-әрекеттің өзінде өзі қалыптасып, жасалатынында болып табылады.

Субъектінің тағы бір, тоғызыншы сипаттамасын атап өтейік, ол бейнелеу процесін гносеологиялық және өзіндік психологиялық талдаудан, «субъективтік» бейне категориясынан туындайды.

Субъект категориясының білім беру процесіне, барлық мүмкін кескінінде талдау мақсатында оның (субъектінің) негізгі сипаттамаларын тағы да бір рет атайық. Бұл келесі сипаттамалар (көрсетудің елеулі ырықты, іс-жүзінде бағдарланған формалары): 1) субъект объектіні ұйғарады; 2) субъект өз әрекеттену формасы (құралдары, тәсілдері) бойынша қоғамдық; 3) қоғамдық субъект жүзеге асудың нақты да, даралық формасына ие; ұжымдық субъект әрбір индивидте көрінген және керісінше; 4) саналы реттелінетін іс-әрекет әрқашан да субъектілі, онда субъектінің өзі де қалыптасады; 5) даралық іс-әрекет субъектісі – саналы әрекеттенуші; 6) субъектілік басқа адамдармен қатынас жүйесінде анықталады, ол – белсенділік, құмарланғыштық; 7) субъектілік қарым-қатынастың, іс-әрекеттің, өзіндік сана-сезімнің және болмыстың ажырамас тұтастығы; 8) субъектілік – бұл жараталытн және жойылатын, өзара әрекеттесуден (тұлғааралық, әлеуметтік, іс-әрекеттік) тыс болмайтын динамикалық бастама; 9) субъектілік – бұл интерпсихикалық категория. Адамның осы субъектілік сипаттамаларына, субъект түріндегі, тұлға ретіндегі сапаларын да қосу керек.

Субъектілердің өзара ортақ әрекетке түсуі қарым-қатынас процесін тудырады. Осы тұрғыда психолог-ғалым Токсанбаева Нұргүл Қорғаджанқызы «қарым-қатынасты зерттеу кезінде «субъект-объект» сызбасымен салыстырып қарағанда, «субъект-субъект» сызбасында психикалық процестердің сипаттамалары қарқындылау болып келетінін естен шығармау керек. Бұл қарым-қатынасқа бірнеше белсенді субъект қатысқандықтан олардың қарым-қатынас барысында өзара әрекеттесуі жеке алғанда әрқайсысының белсенділігін арттыра түскендей болады» деген пікір айтады [7. 346-б.].

Сонымен, субъект ұғымы төңірегінде айтылған ой-пікірлерді түйіндеуде профессор С.Қ. Бердібаеваның субъект ұғымына берген анықтамасын қолдану өте орынды, ғалымның пікірінше «субъект» – белсенділіктің, тұтастықтың (жүйеліктің) жоғарғы деңгейіндегі адам. Субъект – жоғары жүйелік тұтастық. Субъект ұғымы өте кең мағынаға ие, табиғи, әлеуметтік, қоғамдық, индивидуалдылықтың бірлігінде үздіксіз дамиды.

Білім беру процесі субъектісінің өзгешелігі, субъектінің басқалармен қатынастар жүйесінде қалыптасуы сияқты маңызды сипаттаманы да бейнелейді. Білім беру процесі кез келген педагогикалық жүйеде әр түрлі адамдармен, топтармен, ұжымдармен көрсетілген (оқытушылар, мұғалімдер, сыныптар және т.б.). білім беру процесінің субъектілері таным, іс-әрекет, өмір субъектілеріне тән жалпы қасиеттермен де, сондай-ақ олардың ерекшеліктері айқындалатын және олар үшін ерекше білім беру процесінің субъектілеріне тән қасиеттермен де сипатталады.

«Педагог – негізгі педагогикалық категория...» Сондықтан педагогикалық іс-әрекеттің даралық субъектісі ретінде бола отырып, педагог, сонымен бірге, қоғамдық субъект – қоғамдық білімдер мен құндылықтарды тасушы да болып табылады. Осыған орай, педагогтың субъективті сипаттамасында үнемі аксиологиялық (құндылықтық) және когнитивтік (білімдік) жазықтықтар бірігеді. Бұл жерде, екіншісі, сонымен қатар, жалпы мәдениеттік және пәндік-кәсіби білімдерді қамтиды. Даралық субъект бола отырып, педагог әр қашан, даралық-психологиялық, мінез-құлықтық және коммуникативтік сапалардың алуан түрлілігі тұсында да тұлға болып табылады.

Біліктілікті арттыру жұмысын жаңа парадигма негізінде ұйымдастыруда тұлғаның жеке басын дамытуға бағытталған ғалымдардың идеяларына, оқыту тұжырымдамаларына сүйену қажет. Солардың ішінде Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин және т.б. ғалымдардың қағидалары басшылыққа алынды.

Осы орайда, «тұлға» ұғымының мәнін ашуға қысқаша тоқталып өттік.

«Тұлға» (латынша *persona*) – ертеден келе жатқан ұғым. Тұлға дербес әрекет ететін субъект, адамның қоғамдық өмірінің дара нысанасы. Ол әлеуметтік тіршілік ету әдісі жағынан дара болады, оның мәні индивидтің өзіндік ерекшелігінде, оның өзіндік дүниесін, ерекше өмір жолын белгілейді [8. 6-б.].

Психолог-педагогтардың көрсетуінше, «тұлға» адамның қарым-қатынасы мен әрекеті негізінде қалыптасады, дамиды, ол білім берудің тек өнімдік нәтижесі емес, «тұлға» қоғамдық қатынастар мен әрекеттер субъектісі болып табылады. Тұлғаның өз қажеттіктерін өзіндік таным процесінде анықтай білу оның өзіндік демуына жол ашады. Тұлға-қоғамдық тарихи жағдайлар барысында қарым-қатынас пен танымның, еңбектің субъектісі, қоғам дамуының индивиді. Адам тұлға болып тумайды, тұлға болып жетіледі және оның тұлғалық жетілуі әлеуметтік болып табылады. Тұлға қоғамдық қатынастың өнімі ғана емес – субъектісі, ол қоғамдық ықпалдарды қабылдай отырып, өзін қоршаған ортаға өзі де ықпал етеді. Енді бір ғалымдар «Тұлға туралы түсінік – субъектілік тұтастықты білдіреді, тұлға бөліктерден құрастырылмайды, ол ерекше тұтастықта болады. Тұлға болып өмірге келмейді, ол адам дамуының кезеңі, тұлға қалыптасады, ол өнім ғана емес, субъект.

А.А. Ламм адамдардың бір-бірін қабылдауы олардың өзара әрекеттесуінің міндетті компоненті және бірлескен әрекет міндеттерінің нәтижелі шешімін табудағы маңызды алғышарты болып табылады. Тұлға аралық қабылдау мәселесін әр түрлі бағыттарда талдауға болады. Топтардағы қарым-қатынастың психологиялық нәтижелерінің бірі – субъект үшін объект қасиеттерінің бейнеленуінің әлеуметтік-типтік критериилерінің жеке жүйесі негізінде топ мүшесі туралы әсердің қалыптасуы болып табылатындығын дәйектейді [9. 57-б.].

Тұлға ұғымы – отандық психологиядағы негізгі ұғым, ал оқу тәрбие процесінің ізгілендірілуіне орай педагогикада жиі қолданылатын санатқа айналды. Осыған сәйкес педагогикада «тұлғалық көзқарас тұрғысы» (личностный подход) түсінігі қалыптасты. Ол – педагогтың тәрбиешілерге тұлға ретінде бірізді көзқарасы және өзіндік саналы жауапкершілікті субъектіге тәрбиелік өзіндік қарым-қатынасы. Бұл идея 1980 жылдары пайда болды.

А.В. Петровский тұлғааралық қатынастар формаларын талдай, ол талдауды іс-әрекеттік тәсілдеме ұстанымынан бірізді жүргізе отырып олардың нақты, бірақ өз табиғатынан «аса сезімтал» екенін көрсетеді. Ол тұлғаны сырттай «субъект – объекттік» байланыста көрінетін, ал іс жүзінде «тұлға үшін жанамалану акті болып табылатын» субъект – субъект – объекттік қатынастар жүйесінде қарастырады. Мұнда тұлға үшін жанамаландырушы буын қызмет объекті, оның мағынасы емес басқа адамның тұлғасы болып табылады. Сонымен, «субъект – объекттік» байланыс «субъект – субъект – объекттік» қатынас ретінде көрінеді. Екінші жағынан, қатынас үдерісімен анықталатын «субъект – субъекттік» байланыс жанамаланған «субъект – объект – субъекттік» қатынастар ретінде көрінеді.

Тұлға мәселесіне байланысты бірқатар ғалымдардың еңбектеріне талдау жүргізу барысында, аталмыш мәселені қазіргі таңда зерттеу бірнеше бағыттарда жүргізу қажеттігін айқындайды. Осы тұста тұлға мәселесінің негізін қалаушы теоретиктердің анықтамаларының негізінде төмендегі жинақтаушы кестені жасауды ұйғардық:

### Жеке тұлға құрылымына берілген анықтамалар

| Ғалымдардың аты-жөні   | Анықтамалар                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>А.Н. Леонтьев</b>   | Тұлғаның құрылымдық бөліктері ретінде төрт компонентті ерекше атап көрсетеді, олар: бағыты, қабілеті, мінезі, өзін-өзі бақылауы.                                                                                    |
| <b>Л.С. Рубинштейн</b> | Жеке тұлғаның құрылымын үш бөлікке жіктеп көрсетеді:<br>- қарым-қатынасы және бағыты;<br>қабілеті;<br>мінезі.                                                                                                       |
| <b>Б.Г. Ананьев</b>    | Тұлғаның өзара әрекетінің негізгі төрт қырын бөліп көрсетеді:<br>биологиялық ерекшеліктері;<br>дара психикалық процестердің ерекшеліктері;<br>тұлға тәжірибесі;<br>тұлғаның әлеуметтік тұрғыдан сипатталған сапасы. |
| <b>К.К. Платонов</b>   | Тұлға құрылымы төрт бөліктен тұрады деп қарастырған:<br>биологиялық;<br>психологиялық;<br>әлеуметтік тәжірибе;<br>жеке тұлғаның бағыты.                                                                             |
| <b>А.Г. Ковалев</b>    | Жеке тұлға бітімінің құрылымдық компоненттеріне төмендегідей адами қадір-қасиеттерді жинақтайды:<br>психикалық процестер;<br>психологиялық қасиеттер;<br>психикалық жағдайы;<br>психологиялық білімі.               |

Қазіргі таңда еліміздегі білім жүйесіндегі түрлі реформалар «тұлға» ұғымын тағы бір маңызды тұрғыдан қарастыруды қажет етеді. Қазақстан Республикасында 130-дан астам ұлттар мен ұлыстар өмір сүретіні белгілі. Осыған орай мемлекетіміз полимәдениетті және көп тілді елдер қатарына жатады, яғни тарихи тұрғыдан алғанда, түрлі этностар, мәдениет және діни ағымдар қауымдастығын құрайды. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында білім берудің басты міндеттерінің бірі – полимәдениетті, жан-жақты дамыған, толыққанды тұлға тәрбиелеу.

Индивидтердің тұлға болуға қабілеттері әр түрлі болғандықтан, олар жасайтын іс-әрекеттер де әртүрлі болатыны анық. Мұнда қабілеттілік ұғымы жалпы психологияда қабылданғандай: бір индивидтің басқа индивидтен айырмашылығы болып табылатын жеке ерекшеліктері, тиісті сұраныстан туындаған белсенділікті жүзеге асыруда барынша табыстылыққа жеткізетін жеке ерекшеліктері, аталған іс-әрекетті орындау серпінін сипаттайтын ерекшеліктері ретінде ұғынылады. Осыған сәйкес, тұлға болуға қабілеттілікті – адамның басқа да тұлғаларға сәйкестенуін қамтамасыз ететін іс-әрекеттерді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жеке психологиялық ерекшеліктер ретінде қарастырамыз, ал бірақ индивид бірыңғай әлеуметтік-этникалық қауымға кіретін болғандықтан, оған жалпылық сипаты бар ерекшеліктер тән болады. Қазақ ағартушысы Н.Құлжанова баланы этно-мәдениет тұрғысында тәрбиелеу қажеттігін айта отырып: «...дұрыс тәрбиемен өскен бала тіршілік иесіне икем, бейнетіне берік болып өспек» деген пікір білдіреді, ал А.Байтұрсынов адамның жеке тұлға болып қалыптасуында отбасылық салт-дәстүр, тәрбиенің маңызын ерекше бағалайды.

Яғни, тұлға – психологиялық сипаттамалардың көп деңгейлі және көп өлшемді жүйесі, адам мінезінің жағдайға және уақытқа тұрақтылығын, өзіндік жекелігін қамтамасыз етеді.

1. Стрелков Ю.К. *Инженерная и профессиональная психология: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Юрий Константинович Стрелков. - 2-е из., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 360 с.*

2. Арестова О.Н., Пахомов И.А. *О соотношении физических и смысловых параметров коммуникативного пространства // Вопросы психологии. - №2. - 2002. - с. 112-123.*

3. Брушлинский А.В. *Проблема субъекта в психологической науке//Психологический журнал. - 1993. - Том 12. - №6. - с. 7.*

4. Сергиенко Е.А. *Психология субъекта: поиски и решения. Психологический журнал. - Том 29, №2, 2008. -19 с.*

5. Тоқсанбаева Н.Қ. *Қарым-қатынас және оның тұлға мәселесін шешудегі маңыздылығы//Проблема формирования цивилизационного сознания: Материалы Международной научной конференции. Под ред. Кожамкулова Т.А. – Алматы: Қазақ Университеті, 2004. - 372 с.*

6. Бердібаева С.Қ. *Творчестволық іс-әрекеттің этнопсихологиясы. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. -216 б.*

7. Aliyeva K.R. *Psychology of the creative potential of the formation of personality*. - St.: 2009.

8. Shuruht S.M. *Adolescence: the development of creativity, consciousness, emotions, communication and responsibility*. - St. Petersburg.: Speech, 2006.

9. Torshina V.A. *Current research problems in foreign psychology of creativity // Questions of psychology*, 1998, № 4.

УДК 378.091.12

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Б.К. Жумагалиева, Е.И. Барабанова –**

*Каспийский государственный университет технологии и инжиниринга  
им. Ш.Есенова, г. Актау*

*Восточно-Казахстанский государственный университет им. С.Аманжолова,  
г. Усть-Каменогорск*

### **Түйіндеме**

Мақалада педагог қызметінің ерекшелігін, тәрбиелік-білім беру процесінің нәтижелеріне жоғарғы деңгейдегі жауапкершілікті талап ететін кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің әлеуметтік мәнділігі сияқты факторлар қарастырылады. Бұл үздіксіз кәсіби білімге қабілеттілік пен педгогтарды экономикалық қолдаудың жоқтығының өзектілігімен анықталады.

**Тірек сөздер:** тұлға, жауапкершілік, кәсіби жауапкершілік, мамандыққа қанағаттану.

### **Аннотация**

В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности педагогов, как фактор социальной значимости, требующий высокой ответственности к результатам учебно-воспитательной деятельности. Это определяется отсутствием экономической поддержки педагогов и способностей к непрерывному профессиональному образованию.

**Ключевые слова:** личность, ответственность, профессиональная ответственность, удовлетворение профессией.

### **Abstract**

Discusses a number of factors such as the social importance of professional-pedagogical activity that requires a high degree of responsibility for the effectiveness of educational and educational process, specificity of work of teachers, determined by the updating of capacities for continuous professional education and the lack of economic support of the teachers, cause the growing sense of dissatisfaction and the reduction of the positive attitude to the professional activities.

**Key words:** identity, responsibility, professional responsibility, satisfaction profession

На современном этапе характерны процессы изменения всех сфер жизнедеятельности человека. Особенно динамичны эти преобразования в тех областях человеческой практики, которые непосредственно связаны с взаимодействием людей. В первую очередь, это актуально для сферы образования, где приоритетным становится развитие личностных особенностей человека, позволяющих ему жить в меняющемся мире и преобразовывать себя в нем.

В психологии накоплен богатый материал, связанный с рассмотрением человека как субъекта деятельности. Ведущая способность субъекта – это способность к взаимообусловленным преобразованиям себя и широкой окружающей действительности, включающей как объекты материального мира, так и систему социальных отношений. Особенно актуально изучение ответственного отношения педагога в профессии, от которого во многом зависят возможности развития самого педагога и ребенка как субъектов учебно-воспитательного процесса.

Ответственность человека представляет собой одну из наиболее сложных проблем в психологии, которая все еще не разрешена, несмотря на многочисленные исследования, посвященные этой теме. Ответственность имеет огромное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества в целом. Она является одним из первичных, фундаментальных принципов человеческого бытия и нравственности. В то же время ее изучение сильно осложняет отсутствие обстоятельно разработанной общей теории ответственности. Трудность и деликатность данной проблемы в большей степени обусловлены ее психологическим подтекстом. Люди предельно чувствительны к тому, что является их собственным долгом, личной ответственностью и виной, без которой не существует ответственности. Призывы к ответственности часто воспринимаются как угрожающие в силу неотвратимости наказания, что вызывает дискомфорт. И в то же время ответственность признается социально ценным личностным качеством, которое обязательно надо развивать, формировать, воспитывать, качеством, необходимым каждому не только для личностного роста, но и для элементарного выживания.

Современное общество предъявляет высокие требования к педагогу в новых социально-экономических условиях. Образовательная система, в связи с социальным заказом, направляет свои усилия на формирование высококачественного специалиста, умеющего быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, самостоятельного, инициативного, конкурентоспособного на рынке труда. Удовлетворение этой потребности общества возможно, если руководить образовательным процессом будут педагоги с высоким уровнем профессионализма и педагогического мастерства, осуществляющие профессионально-личностное саморазвитие, имеющие ответственное отношение к профессиональной деятельности. Специалиста может формировать только профессионал, знающий, любящий, довольный и удовлетворенный своей деятельностью. Именно эта сторона профессионально-личностных требований к педагогу объясняет значимость формирования ответственного отношения педагогов к профессиональной деятельности.



Квалифицированные педагоги-мастера, отличающиеся ответственным отношением к своему труду, определяют уровень производственно-педагогических решений, эффективность педагогической деятельности, качественное достижение образовательных целей.

Несмотря на широкий спектр исследований в области деятельности педагога и его профессионально-личностного развития (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, К.А. Абульханова-Славская, И.А. Зимняя и др.), они не дают полного понимания проблемы формирования ответственного отношения педагога к труду.

Именно это состояние научной проблематики в сочетании с требованиями современного общества указывают на актуальность и необходимость ее разработки.

Итак, актуальность исследования можно объяснить тем, что ряд таких факторов, как социальная значимость профессионально-педагогической деятельности, требующая высокой степени ответственности за результативность воспитательно-образовательного процесса, специфичность труда педагогов, определяющаяся актуализацией способностей к непрерывному профессиональному образованию и недостаточность экономической поддержки педагогов, вызывают нарастающее чувство неудовлетворенности и снижение уровня положительного отношения к профессиональной деятельности.

Все это обнаруживает следующие противоречия профессиональной деятельности педагога:

- в неадекватности высоких требований общества к роли педагога, его профессиональному образу и реальной оплате педагогического труда;
- между уровнем эмоционально-психических затрат и не оптимальностью педагогической нагрузки, условий организации деятельности педагогов;
- между уровнем положительного отношения педагогов к профессиональной деятельности и социальных ожиданий высокой эффективности педагогического труда. Рассмотрение данных противоречий обнаруживает основную проблему исследования.

В исследовании были использованы следующие методы: контент-анализ двух сочинений на темы «Профессиональная ответственность – это...» и «Мое отношение к профессии учителя. Какой она должна быть»; проективная методика незаконченные предложения; тест Лири. Выборку составили учителя, имеющие высшее педагогическое образование с различным педагогическим стажем (51 человека): 1-5 лет – 25 человек 6-10 лет – 26 человек.

На основе результатов эмпирической диагностики нами были выделены особенности профессиональной ответственности учителей с различным стажем педагогической деятельности и отношения педагогов к профессии на разных этапах профессиональной деятельности.

1) Можно говорить о большей субъективной определенности представлений об ответственности у учителей со стажем 6-10 лет, в сравнении с представлениями учителей с меньшим стажем профессиональной деятельности. Более высокие показатели можно объяснить, как нам кажется, личностной позицией

учителей со стажем, с большим опытом деятельности и решения текущих проблем, встречающихся в ходе профессиональной деятельности.

2) Педагогам со стажем от 6 до 10 лет в целом присуще желание самореализации и саморазвития как личности, что напрямую связано с проявлением ответственности. Говоря о соотношении категории ответственность и ценностных установках и убеждениях, можно отметить, что у учителей с большим стажем данная категория более выражена в высказываниях, связанных с ролевой социальной рефлексией, что представлено в нравственно-философских высказываниях, в которых ответственность как категории наиболее полно представлена. Для обеих групп педагогов в равной мере характерны высказывания, связанные с рефлексией категории «ответственности», как нечто направленного на друзей, семью, и учеников, т.е. отражающие определенную ответственность за своих близких и детей как субъектов образовательного пространства.

В общих сведениях об ответственности учителя выделяют, прежде всего, внешние данные. Интересным оказалось привязывание представлений об ответственности к возрасту, причем у учителей с меньшим стажем деятельности их выше в 2 раза, чем у учителей со стажем от 6 до 10 лет. В представлении учителей, чем старше, тем более ответственен человек (идеальный возраст колеблется от 30 до 45 лет). На половую принадлежность указали 15% испытуемых (женщины ответственной); как нам кажется, эти утверждения все же относятся к чисто внешним характеристикам, больше построенных на имеющихся в обществе стереотипах. Внешний вид, выражение лица, манера держаться занимают большее место в представлениях об ответственности как у учителей со стажем 6-10 лет, так и у учителей со стажем 1-5 лет. Учителя отмечают не только располагающий внешний вид – «спокойное выражение лица», «обаяние», «сосредоточенность», но и хорошую одежду. Ответственный человек, прежде всего, ответственно относиться к самому себе, ведь он всегда помнит, что может оказаться среди людей и для взаимодействия с ними необходимо хорошо выглядеть.

В область анализа попали высказывания, указывающие на имеющиеся у учителей личностные характеристики, тем не менее, определяющие внешний вид – неопрятность, несобранность и т.д., которые ими признаются и отражаются в желании их отсутствия. Об этом свидетельствуют такие высказывания как - «чтоб выглядеть опрятно», «быть внешне красивым» и т.п. Указания на свои недостатки (пусть и не прямое) отмечено только в выборке учителей с большим стажем педагогической деятельности.

В целом, физический облик ответственного человека выглядит как «красивый, молодой, здоровый, сильный, высокий, стройный, опрятный и т.д.».

Поведенческие характеристики отражают в основном, умение общаться, вести здоровый образ жизни, который связывают с не употреблением спиртных напитков и табака, в не использовании в обычной речи нецензурных слов.

Все учителя отмечают желание быть ответственным, и считаться ответственной личностью. Педагогам со стажем от 6 до 10 лет в целом присуще желание

самореализации и саморазвития как личности, что напрямую связано с проявлением ответственности. Такие люди будут в большей мере стремиться активизировать все имеющиеся у себя психические средства – интеллектуальные, эмоциональные, моральные, культурологические, физические и т.д.; создавать себе среду для самовоспитания; формировать и принимать социально значимые для ответственного человека групповые и коллективные нормы в микросреде, ориентироваться на ценности, способствующие формированию ответственности. Современные же традиционные государственные образовательные учреждения (в силу разных причин) не всегда являются местом комфорта для каждого молодого учителя, а посему не могут формировать его как всесторонне развитую личность, способную к компетентному построению своей дальнейшей судьбы. Быть ответственным, находится в зависимости и от социальных условий.

В «психологическом» плане учителя с большим стажем профессиональной деятельности, в сравнении с учителями со стажем 1-5 лет, выделяют гораздо больший объем личностных особенностей и качеств, используя при этом большое разнообразие словесных конструктов, определяющих категорию ответственности.

В целом, «интеллектуальность» образа отмечают 54,2% учителя со стажем 6-10 лет; 41,6% – со стажем 1-5 лет. Данные показатели говорят о том, что значимость «ума» признается всеми учителями. Эмоциональность представлений об ответственности, выделенное в виде переживаний, как негативных, так и позитивных у учителей со стажем от 1 до 5 лет несколько выше, чем у учителей со стажем от 6 до 10 лет и составляет 79,1% и 70,8% соответственно, так же как и нравственные, которые составили 87,5% и 62,5%. Волевые характеристики и характеристики активности и деятельности оказались более выражены у учителей со стажем 6-10 лет, причем выраженность нравственных показателей у них почти в три раза выше (41,6% против 16,6%), характеристики активности же на 16,7% выше. Эти особенности вполне оправданы, т.к. учителям с большим стажем педагогической деятельности чаще приходится брать ответственность на себя в силу большего опыта и поручений, исходящих от администрации.

В сравнении с учителями со стажем 1-5 лет, учителя с большим стажем педагогической деятельности в большей мере в своих сочинениях, характеризуя ответственность, указывают на умения и способности (в два раза чаще), увлечения и интересы (на 16,6% больше), при этом большая доля высказываний приходится на общение, прежде всего с коллегами и друзьями, меньше, как ни странно с личными пристрастиями. Учителя со стажем 1-5 лет, больше отмечают на то, что к этому необходимо стремиться, что выражается в целях, мечтах и жизненных планах; примечательно, что у них высказываний, указывающих на личные пристрастия в три раза выше, чем у учителей с большим стажем деятельности. Такие различия на наш взгляд связаны, как мы отмечали выше с социальными позициями, в которых находятся учителя разного стажа профессиональной деятельности.

3) Говоря о социальной сфере в представлениях, об ответственности, можно отметить, что у учителей со стажем 6-10 лет более конструктивно представлены социальные роли и их характеристика с точки зрения ответственности-безответственности и больше выражена включенность другого в окружение личности, и, как следствие, ответственность за другого.

4) У учителей с большим стажем профессиональной деятельности более сформированы качества ответственного человека, в отличие от учителей другой группы. Представления об ответственной личности у учителей со стажем 6-10 лет включает структурные и динамические характеристики по сравнению с представлениями об ответственной личности у учителей со стажем 1-5 лет.

Однако эти различия не нашли подтверждения математическими критериями, в силу чего мы можем говорить, только о тенденции в различиях представлений об ответственности.

Методика «неоконченные предложения» позволила нам рассмотреть когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты представления учителей об ответственности.

Анализируя ответы, следует отметить тенденцию к большой схожести представлений у учителей обеих выборок по критерию описания ответственности, определяющей когнитивный аспект: знания – не знания, наличие представлений – отсутствие представлений об ответственности.

На следующий вопрос в данной категории ответы распределились по следующим группам по степени распространенности: наличие ума (50%), человек, живущий своими мыслями (30%), уважающий себя (10), способный думать (6,7), рассудительный (3,3). Т.е. вновь мы встречаем категории отражающие категорию ответственность в представлениях у педагогов, как некая осознанность того, что представляет собой ответственный человек.

Вторая группа вопросов позволила нам определить, эмоциональный аспект представлений об ответственности учителей с различным стажем педагогической деятельности.

Эта группа вопросов стимулировала к даче следующих групп ответов: «отзывчивый» (60%), «проявление заботы о других» (10%), «вина» (10%). Не было ответа у 20% испытуемых, при этом большая доля выраженности такой картины характерна для учителей с меньшим стажем. В ответах учителей со стажем 6-10 лет более ярче представлены описания улыбки на лице человека, умение выражать свои эмоции, как позитивные, так и негативные, переживание вины за... и т.д.

Анализируя третью группу ответов, можно отметить, что данный контингент испытуемых почти в два с половиной раза чаще описывали ответственного человека в движении, это совершаемые поступки как показатели ответственности. Представления же учителей со стажем 1-5 лет не так ярко отражают данные характеристики. Эта особенность высказываний по поводу категории ответственность подчеркивает особенность отношения к ней в частности, и к пониманию ответственной личности конкретно. Поступки, поведение само по себе характеризует представление об ответственности как о процессе формиро-

вания ответственной личности, т.е. у учителей с большим стажем профессиональной деятельности более сформированы качества ответственного человека, в отличие от учителей другой группы. Статичная характеристика ответственности может выглядеть как что-то отдельное, что-то такое, чего можно достичь когда-нибудь в будущем, а не то, что вы переживаете прямо сейчас. Такие различия в представлениях являются, по нашему мнению, большей подготовленностью к взаимодействию, сформированностью как личности учителей со стажем 6-10 лет, в отличие от учителей со стажем 1-5 лет. Учителя с большим опытом работы более включены в так называемое «Пространство, где необходима ответственность», которое включает непрерывный процесс развития человека, направленное на формирование системы научных и практических знаний, умений и навыков, поведения и деятельность, обеспечивающее ценностное отношение к своей личности и окружающим людям, возможности проявить себя как ответственного человека. Особенно эта возможность проявляется в силу того, что педагогический опыт и мастерство, навыки решения проблем, связанных с профессиональной деятельностью в большей мере присущ учителям со стажем 6-10 лет, что может быть связано в некотором роде с ответственностью не только за себя, сколько ответственностью перед детьми, коллегами и референтными лицами, которые их окружают. Ответственная позиция учителей со стажем 6-10 лет отражает социально-психологическую деятельность индивидуума, направленную на укрепление и сохранение конструктивного взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности, освоение норм, принципов, традиций, превращение их во внутренние регуляторы поведения личности.

5) Восприятие профессионально важных качеств у учителей показало, что авторитарность, дружелюбие и альтруистичность типичного учителя отмечается как молодыми, так и учителями с большим стажем профессиональной деятельности. Кроме этого, типичный учитель в глазах молодых учителей более эгоистичен и агрессивен;

Более высокие показатели в обеих группах по шкале «Авторитарность» вполне логично, так как позиция учителей предполагает наставничество и организаторскую деятельность, направленность на оценивание. Однако заострение этого интерперсонального свойства может приводить к таким чертам как нетерпимость к критике, излишняя дидактичность, деспотизм.

Процентное распределение показало, что учителя с небольшим стажем профессиональной деятельности оценивают профессию учителя в большей степени с позиции доминирования, с выраженным чувством собственного достоинства над окружающими. Чувство собственного достоинства, однако, по мнению учителей с меньшим стажем профессиональной деятельности, у типичных учителей заострено до эгоистичности. Что может проявляться в независимости, в безразличии, самоуверенности. Возможно проявление соперничества, хитрости. Агрессивность как стиль взаимодействия учителей отмечен не многими испытуемыми. Следовательно, мы можем считать, что авторитарность как стиль реализуется учителями на фоне общего дружелюбия.

Интересно, что низким является показатель по шкале «Подозрительность». Можно предположить, что подобная тактика в отношениях не характерна для профессиональной деятельности ни для учителей с небольшим стажем, ни для учителей со средним стажем профессиональной деятельности. Учителя не видят в своей профессиональной деятельности проявлений подозрительности, недоверчивости, скептицизма.

Для профессии учителя, по мнению испытуемых, также не характерны покорность, застенчивость, самоуничижение, подчиненность. Возможно, что в другой, частной, жизни, учителя могут быть различными, и застенчивыми в том числе, но, вероятнее всего, именно социальная роль не дает проявиться подобным личностным особенностям в профессиональной деятельности.

Высокие значения по шкалам «Авторитарность», «Эгоистичность», «Агрессивность», скорее всего, закономерны при описании личностных особенностей учителя, так сама его деятельность предполагает нахождение в позиции «сверху», что обуславливает такие поведенческие проявления как командование, строгость, демонстрация чувства достоинства.

Логичны результаты, полученные при анализе данных таких шкал теста, как «Дружелюбие» и «Альтруизм». Учителя отмечают, что педагоги проявляют интерес к взаимодействию с учениками, доброжелательны, внимательны, и даже ласковы. Учителя дорожат мнением учеников, стремятся взаимодействовать с каждым. Кроме этого учителя отзывчивы, прощают своих учеников, стремятся помочь каждому. Учителя с небольшим профессиональным стажем считают учителей более дружелюбными.

Итак, образ социальных качеств учителя у учителей со стажем профессиональной деятельности 1-5 лет и учителей со стажем 6-10 лет во многом совпадает. В основном данный образ обусловлен ролевыми взаимоотношениями (учитель-ученик). Каждый, находясь в своей позиции, осуществляет действия, которые данную позицию поддерживают. В нашем случае – это авторитарность, доминирование, настойчивость. Кроме этого дружелюбие и альтруистичность – практически атрибуты учителя.

В отличие от выборки учителей с большим стажем педагогической деятельности, испытуемые другой выборки, в описании образа учителя отмечают их как эгоистичных, но в тоже время несколько более зависимых и альтруистичных.

б) Учителя со стажем 1-5 лет относятся к учителям в целом значительно более положительно, чем их более старшие коллеги.

К положительным характеристикам отношения к профессии учителя относятся следующие: требует справедливости, отзывчивости, образованности, необходимо хорошо знать свой предмет, несет добро. К неопределенным мы отнесли такие характеристики как строгость и требовательность – они не содержат явной эмоциональной оценки и в тоже время уместны для реализации роли учителя, следовательно, в условиях педагогической деятельности эти качества могут не расцениваться как негативные.

В число отрицательных характеристик в отношении профессии «учитель» входят такие указанные черты учителей как не понимание детей, плохое объяснение, незнание предмета, деление детей на «любимчиков-нелюбимчиков», крикливость, несправедливость, плохое настроение, гневливость. Надо отметить, что в отношении профессии учителя у испытуемых с небольшим стажем профессиональной деятельности отрицательных характеристик намного меньше, и больше положительных. Так же высок показатель по неопределенным характеристикам, в которые вошли строгость и требовательность. У учителей с большим стажем – отношение к учителям в целом более негативное.

7) В реальном образе «учителя» наиболее часто встречающиеся характеристики у молодых учителей – образованность, строгость (причем как необходимое качество). Учителя с большим стажем чаще называют качества, относящиеся к низкой компетентности педагога и его эмоциональной несдержанности. Идеальный образ обязательно включает такие качества как доброта и понимание.

Сравнительный анализ реального (методики сочинения и незаконченных предложений), нежелательного и идеального образа учителя в представлениях молодых учителей и учителей со стажем профессиональной деятельности 6-10 лет показал, что они существенно различаются.

Так у молодых учителей педагог предстает в значительно более положительном образе. Строгость, образованность являются важными качествами. Реальный учитель – строгий, отзывчивый, образованный, справедливый. Среди отрицательных качеств (которых очень мало), указываются качества учителей, которые можно объединить в понятие «эмоциональная несдержанность» («нервные»). При описании нежелательного учителя, молодые педагоги указывали истории, в которых сами являлись причинами, то есть брали ответственность на себя. Идеальными личностными качествами учителя считаются доброта и требовательность.

У учителей с большим педагогическим стажем образ учителя негативен. Ему приписываются такие качества, как «громко кричит». Идеальный учитель характеризуется в большей степени попустительским типом отношения к детям. При этом большое количество разнообразных ответов говорит об актуальности данной проблемы для учителей с большим стажем (человек склонен говорить много о том, что актуально).

Наиболее ярким показателем отношения к профессии является готовность и дальше работать.

Учителя с небольшим педагогическим стажем чаще, чем учителя другой группы отмечают свое желание работать учителем, указывая такие причины как «интересно работать с детьми», «способствует развитию». В том случае, если они отказываются, то чаще всего причиной этого служит интерес к другой профессиональной деятельности («хочу быть переводчиком»), либо страх перед ее трудностями («это очень тяжело», «надо много нервов»).

В группе педагогов с большим стажем профессиональной деятельности, желающих работать учителями значительно меньше. При этом причины выбора

профессии учителя сходны с причинами, на которые указали учителя другой группы. Относительно нежелания работать учителем ответы были также более категоричны. Причинами являются низкая заработная плата, эмоциональная напряженность работы.

Итак, анализ данных диагностики отношения к профессиональной деятельности учителей с различным стажем профессиональной деятельности показал, что существует значительное отличие.

Общим является представление как молодых учителей, так и учителей с большим стажем об авторитарности и альтруистичности позиции учителя. Эта позиция обусловлена ролью, и поэтому может считаться нормативной.

Рассмотрим различия в отношении к профессии у учителей.

Так, учитель для молодого педагога – это, во-первых, человек, обладающий авторитетом. Стиль его межличностного общения, кроме авторитарности, характеризуется эгоистичностью и даже агрессивностью. Возможно, что в процессе реализации этой роли, учителя, в случае, если кто-то оспаривает этот авторитет, отстаивают его с позиции силы (эгоистическая и агрессивная позиция). Учитель – образованный человек, воспитанный, начитанный. Основные функции учителя – обучать детей. Среди личностных качеств выделяются такие как справедливость, отзывчивость, доброта. У некоторых учителей встречаются и негативные качества (крикливость, плохое объяснение предмета), но это довольно редкие случаи. Идеальным учителем является знающий свой предмет, добрый, но строгий и требовательный педагог.

Не все хотят работать учителем, так как это сложная, трудная работа, требует эмоциональных затрат и может подорвать нервную систему. В целом отношение к профессии положительное. Эмоциональная составляющая данного отношения высокая.

Ознакомимся с обобщенными характеристиками отношения у учителей со стажем 6-10 лет.

Воспринимая учителя, педагог со стажем выделяет в особенностях его межличностного общения такие стили как авторитарность, дружелюбие и альтруистичность. Реальный учитель может кричать, несправедлив, часто в плохом настроении, выделяет среди учеников «любимчиков». Положительных качеств у учителя очень мало, выделяется отзывчивость. Идеальный учитель молод и красив. Он должен быть, в первую очередь, добрым и понимающим. Отношение к профессиональной деятельности несколько отрицательно, так как это малооплачиваемая работа. В целом, перед нами предстает портрет в основном с отрицательным отношением к профессии.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что представления об ответственности у учителей со стажем от 6 до 10 лет и учителей со стажем 1-5 лет имеет ряд отличий, включающих как физические (внешние), так и поведенческие отличия, а также отличия, касающиеся личностных качеств ответственного человека, убеждений и ценностных установок.

Основные отличия представлений о профессиональной ответственности учителей в зависимости от стажа педагогической деятельности позволяют



сделать следующие выводы: представления об ответственности у учителей со стажем 6-10 лет более детализированы, и включают структурные и динамические характеристики по сравнению с представлениями учителей со стажем 1-5 лет.

Итак, отношение к профессии учителя у молодых педагогов носит более позитивный характер. В данном образе отражены классические качества педагога: справедливость, отзывчивость, образованность. Отношение педагогов со стажем в определенной степени негативно.

Полученные результаты эмпирического исследования позволили нам утверждать, что представление об ответственности у учителей с различным стажем педагогической деятельности и отношение к профессии у учителей на разных этапах профессиональной деятельности действительно изменяется. Правильно организованная научно-методическая работа в школе, стимулирование деятельности педагогов, административные мероприятия направленные на повышение удовлетворенности учителей своим трудом и осознание ценностных сторон профессиональной деятельности педагогов будут способствовать развитию рационального и эмоционально насыщенного отношения к профессии не зависимо от стажа педагогической деятельности, развитию ответственного отношения к своей деятельности, что будет способствовать повышению качества образования в Казахстане.

*Муздыбаев К. Психология ответственности./ К.Муздыбаев. – М.: Наука, 1983. – 240 с.*

*Ореховский О.И. Ответственность и ее социальная природа./ О.И. Ореховский. – Томск, 2002. – 290 с.*

*Сластенин В.А. Профессиональная культура учителя. / В.А. Сластенин, Н.И.Филиппенко. - М., 1993. – 295 с.*

*Зимняя И.А. Педагогическая психология. / И.А.Зимняя. - М., 1991. – 285 с.*

*Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М.: Знание, 1998. - 224 с.*

УДК 159.942

## **ШЕТЕЛ ПСИХОЛОГТАРЫНЫҢ ЗЕРТТЕУЛЕРІНДЕГІ ЭМОЦИЯЛЫҚ ИНТЕЛЛЕКТ (ЭИ)**

**Е.Н. Ауталипова – PhD докторант әл-Фараби атындағы ҚазҰУ  
Философия және саясаттану факультеті  
Жалпы және этникалық психология кафедрасы**

### **Түйіндеме**

Мақалада шетел психологтарының зерттеулеріндегі эмоциялық интеллект қарастырылады, және эмоциялық интеллекттің даму тарихы.

**Тірек сөздер:** эмоциялық интеллект – ЭИ, ЭИ модельдері, ЭИ компоненттері, эмоция, интеллект.

### Аннотация

В статье рассматривается эмоциональный интеллект в исследованиях зарубежных психологов, и история развития эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект – ЭИ, модели ЭИ, компоненты ЭИ, эмоция, интеллект.

### Abstract

The article discusses the emotional intelligence on research of foreign psychologists, and development history of emotional intelligence.

**Key words:** emotional intelligence – EI, models of EI, components of EI, emotion, intelligence.

Эмоциялық интеллект (ЭИ) дегеніміз өз сезімдері мен өзге адамдардың сезімдерін түсінуге, өзіне мотивация туғызып, өз эмоцияларын да, басқа адамдарға қатысты эмоцияларды да басқара білуге қабілеттілікті білдіреді.

Бұл анықтама академиялық қабілеттерден ерекшеленетін, бірақ оларды толықтыратын және ақыл-ой дамуының коэффициентімен бағаланатын таза танымдық қабілеттерді сипаттайды. ЭИ идеясы Э.Торндайк [1], Дж.Гилфорд [2], Г.Айзенк [3] сияқты авторлар қарастырған әлеуметтік интеллект ұғымынан шықты.

ЭИ-тің ашылуын болжаған ең алғашқы жұмыс – 1920 ж. Р.Торндайк жүргізген зерттеу болды. Бұл автордың моделі бойынша интеллектуалдық әрекеттердің жалпы негізі «көптеген жекелеген факторлардың өзара әрекеттестігінде ашылды» [4; 148]. Э.Торндайк алғашқы болып жалпы интеллектінің әлеуметтік интеллект – «басқаларды түсіне білу және қоршағандарға қатысты өзін-өзі дұрыс ұстау немесе ақылмен әрекет ету қабілеті» сияқты бөлігін бөліп көрсетті [5, 42].

ЭИ ұғымына Х.Гарднер [6; 239] ерекше жақын келді, ол өзінің көптеген интеллект теориясының аясында ішкі тұлғалық және тұлғааралық интеллектіні сипаттады. Оның осы ұғымдар аясына сыйдырған қабілеттерінің ЭИ-ке тікелей қатынасы бар. Мысалы, ішкі тұлғалық интеллектіні ол «өзінің эмоциялық өміріне, өзінің аффектілері мен эмоцияларына апаратын жол: сезімдерді тез ажырата білу, оларды атай білу, таңбалық кодтарға айналдыра білу және өз мінез-құлқын түсіну мен басқару үшін құрал ретінде пайдалана білу қабілеті» деп түсіндірді.

ЭИ-тің ғылыми психологиядағы алғашқы және анағұрлым танымал моделін 1990 жылы Питер Сэловей мен Джон Мэйер ұсынды, олар «эмоциялық интеллект» терминіне анықтама берген алғашқы зерттеу жұмыстарын жариялады, сондай-ақ, оны өлшеу әдістемесін ұсынды (EQ). Бұл модельдің алғашқы нұсқасы 1990 жылы ұсынылған болатын [7]. Олар ЭИ-ні «өзінің және басқалардың сезімдері мен эмоцияларын қадағалай білу, оларды ажырата білу және осы ақпаратты ойлау мен әрекеттерді бағыттау үшін қолдана білу қабілеті» ретінде анықтады [7;189]. ЭИ қабілеттердің үш типінен тұратын күрделі конструкт ретінде түсіндірілді: 1) идентификация және эмоцияларды білдіру, 2) эмоцияларды реттеу, 3) эмоциялық ақпаратты ойлау мен іс-әрекетте қолдану.

Қабілеттердің әрбір типі бірнеше компоненттерден тұрады. Идентификация мен эмоцияларды білдіруге қабілет екі компонентке бөлінеді, бірі - өзінің, ал екіншісі – өзгелердің эмоцияларына бағытталған. Бірінші компонент вербальды және вербальды емес субкомпоненттерден, ал екіншісі – вербальды емес қабылдау мен эмпатиядан тұрады. Эмоцияларды реттеу екі компоненттен тұрады: өзінің және өзгелердің эмоцияларын реттеу. Эмоцияларды ойлау мен іс-әрекетте қолданумен байланысты қабілеттердің үшінші типі икемді жоспарлау, шығармашылық ойлау, қайта бағытталған зейін мен мотивация компоненттерінен тұрады.

Кейінірек П.Сэловей мен Дж.Мэйер өздері ұсынған модельді жетілдіріп, нақтылады, ол авторлардың жариялаған бірқатар публикацияларында көрініс тапты (мысалы: [8,9]). Бұл модельдің қайта өңделген нұсқасы эмоцияларда адамның басқа адамдармен немесе заттармен байланыстары туралы ақпараттар бар дейтін түсініктерге негізделеді [8]. Басқаша олар адамды осы байланыстардың сипаты туралы «ақпараттандырады» деп айтуға болады. Бұл жердегі байланыстар тек маңыздылар ғана емес, сондай-ақ, еске түсірілетін және тіпті қиялдағы байланыстар болуы да мүмкін. Басқа адамдармен және заттармен байланыстарды өзгерту осы себепке байланысты бастан өткерілетін эмоциялардың өзгеруіне әкеледі. Осы түсініктердің тұрғысынан ЭИ эмоциялардағы ақпараттарды қайта өңдей білу: эмоциялардың мәнін, олардың бір-бірімен байланысын анықтау, эмоциялық ақпаратты ойлау мен шешім қабылдауға негіз ретінде қолдану қабілеті ретінде түсіндіріледі.

Эмоциялық ақпаратты өңдеумен байланысты қабілеттерді талдау П. Сэловей мен Дж. Мэйерге «тармақтар» деп аталған төрт компонентті бөліп көрсетуге жол ашты. Бұл компоненттер иерархия бойынша орналасады, оның деңгейлері авторлардың жорамалдары бойынша, онтогенезде бірінен кейін бірі жүйелі түрде меңгеріледі. Әр компоненттің адамның өз эмоцияларына да, басқа адамдардың эмоцияларына да қатысы бар екенін айта кеткен жөн.

1. Эмоциялардың идентификациясы. Эмоцияларды қабылдау (яғни эмоциялардың бар екендігін байқай білу қабілеті), оларды идентификациялау, барабар білдіру, шынайы эмоциялар мен олардың жасандылығын ажырата білу сияқты өзара байланысты бірқатар қабілеттерден тұрады.

2. Эмоцияларды ойлау мен іс-әрекеттің нәтижелілігін арттыру үшін қолдану. Эмоцияларды зейінді маңызды оқиғаларға бағыттау үшін қолдану, міндеттерді шешуге мүмкіндік туғызатын эмоциялар туғызу (мысалы, жақсы көңіл-күйді шығармашылық идеялар туғызу үшін қолдану), көңіл-күйдің толқуын мәселені әр түрлі тұрғыдан талдау құралы ретінде қолдану қабілетінен тұрады.

3. Эмоцияларды түсіну. Эмоциялар кешенін, эмоциялар арасындағы байланыстарды, бір эмоциядан екіншісіне өтуді, эмоциялардың себептерін, эмоциялар туралы вербальды ақпаратты түсіну қабілеті.

4. Эмоцияларды басқару. Эмоцияларды қадағалау, жағымсыз эмоциялардың қарқындылығын төмендету, өз эмоцияларын, оның ішінде жағымсыздарын да ұғыну қабілеті, эмоциялық тұрғыда артылған мәселелерді олармен байланысты жағымсыз эмоцияларды басып-жаншымай шешуге қабілеттілік. Тұлғалық өсуге және тұлғааралық қатынастарды жақсартуға мүмкіндік туғызады.

1990 жылдары ЭИ-пен байланысты басқаша көзқарасты білдіретін басқа да модельдер пайда болды. Олардың ішіндегі ең танымалдары Д.Гоулмен мен Р.Бар-Онның модельдері болып табылады.

Д.Гоулмен [10] өз моделін П.Сэловей мен Дж.Мэйерді [7] ертедегі түсініктеріне негіздеп құрды, бірақ олардың бөліп көрсеткен компоненттеріне тағы бірнешеуін, дәлірек айтсақ, энтузиазмды, табандылық пен әлеуметтік дағдыларды қосты. Сол арқылы ол П.Сэловей мен Дж.Мэйердің моделіне кіретін когнитивті қабілеттерді тұлғалық ерекшеліктермен біріктірді. Д.Гоулменнің «Эмоциялық интеллект» кітабының әйгілі болуының арқасында оның моделі психологтардың арасында ғана емес, одан да басқа орталарда да үлкен танымалдыққа ие болды.

Р.Бар-Онның моделі [11] ЭИ ұғымына өте кең түсінік береді. Ол ЭИ-ні адамның әр түрлі өмірлік ситуацияларды табысты жеңіп шығуына мүмкіндік беретін барлық когнитивті емес қабілеттер, білімдер мен құзыреттілік ретінде анықтайды [12;88]. Р.Бар-Он ЭИ-нің бес компонентімен теңдестіруге болатын құзыреттіліктің бес сферасын бөліп көрсетті; бұл компоненттердің әрқайсысы бірнеше субкомпоненттерден тұрады:

1. Өзін тану: өз эмоцияларын ұғыну, өзіне деген сенімділік, өзін-өзі құрметтеу, өзін-өзі өзектілендіру, тәуелсіз болу.

2. Тұлғааралық қарым-қатынас дағдылары: эмпатия, тұлғааралық өзара қатынастар, әлеуметтік жауапкершілік.

3. Бейімделуге қабілеттілік: мәселені шешу, шынайылықпен байланыс, икемділік.

4. Стрестік ситуацияларды басқару: стреске тұрақтылық, импульсивтілікті қадағалау.

5. Басым көңіл-күй: бақыт, оптимизм.

Р.Бар-Он [11] эмоциялық интеллектіні өлшеуге арналған, EQ деп аталатын сауалнама құрастырды. Бұл сауалнама жоғарыда аталған субкомпоненттерге сәйкес келетін 15 шкаладан тұрады. Ұсынылған модельге негіз болып дәл осы компоненттерді бөліп көрсетудің дұрыстығын растайтын қандай да бір эмпирикалық мәліметтер емес, автордың кәсіби тәжірибесі мен әдебиеттерді талдау табылатындығын атап кеткен жөн.

ЭИ модельдерінің дамуын келесі түрде сипаттауға болады. Бірінші пайда болған П.Сэловей мен Дж.Мэйердің моделі эмоциялық ақпаратты өңдеумен байланысты когнитивті қабілеттерден ғана тұрды. Кейін бұл ұғымды түсіндіруде тұлғалық ерекшеліктердің рөлін күшейту жағына бетбұрыс анықталды. Бұл тенденцияның көрінісі ретінде ЭИ-ге когнитивті қабілеттерді жатқызудан мүлде бас тартатын Р.Бар-Онның моделін айтуға болады. Мұндай тұрғының дұрыстығы күмән туғызады, өйткені ЭИ ұғымы толығымен метафоралық болып кетеді. Интеллект деп психологияда (оның қай түрі туралы сөз болса да және қандай да бір автор қайсыбір позицияны ұстанса да) ақпаратты өңдеумен байланысты кейбір когнитивті ерекшелікті түсінеді. Егер ЭИ-ні айрықша тұлғалық ерекшелік ретінде түсіндіретін болсақ, онда «интеллект» терминін қолданудың өзі негізсіз болар еді.

Соңғы онжылдықта пайда болған ЭИ модельдерінің әр түрлі болуы оларды топтастыру қажеттілігін туғызды. Осы тұрғыдағы екі әрекет зейін аударуға тұрарлықтай.

Дж.Мэйер, Д.Карузо және П.Сэловей [13] қабілеттер модельдері мен аралас модельдерді ажырата білуді ұсынды. Бірінші типке ЭИ-ні когнитивті қабілет ретінде түсіндіретін олардың өз модельдері, ал екінші типке ЭИ-ні когнитивті қабілеттер мен тұлғалық ерекшеліктердің үйлесуі ретінде түсіндіретін модельдер жатады.

К.В. Петридес пен Э.Фёрнхем (Petrides, Furnham, 2000) [14] біршама басқа айырмашылықты тапты: ЭИ қабілет ретінде (олар оны ability EI немесе information-processing EI деп атайды) және ЭИ бітіс ретінде (trait EI). Олар модельдің сипаты теориямен емес, конструктіні өлшеуде қолданылатын әдістермен анықталады дейді. Бітіс ретіндегі ЭИ мінез-құлықтың әр түрлі ситуациялардағы тұрақтылығын бағалаумен байланысты, сол себепті оны өлшеу үшін сауалнамалар пайдаланылуы мүмкін. Қабілет ретіндегі ЭИ интеллектінің дәстүрлі психологиясына жатады, сол себепті оны өлшеу үшін интеллектуалдық тесттердің тапсырмаларына ұқсас тапсырмалар анағұрлым сай келеді.

Ішкі тұлғалық ЭИ-ні өлшеу үшін сауалнамалар көбірек ыңғайлы, өйткені адамның ішкі рефлексивті тәжірибесін дұрыс немесе бұрыс жауаптары бар тапсырмалардың көмегімен бағалаудың мүмкін екендігі күмән туғызады. Тұлғааралық ЭИ-ні өлшеу кезінде тапсырмаларды қолдану орынды, соған қарамастан кейде бұл жағдайда да дұрыс және бұрыс жауаптарды анықтаумен байланысты қиын әдістемелік сұрақтар туындап жатады [15].

ЭИ-ні кеңістіктік немесе вербальды интеллектімен ұқсастығы бойынша таза когнитивті қабілет ретінде түсіндіру дұрыс емес. Эмоцияларды түсіну мен оларды басқаруға қабілет тұлғаның эмоциялық сфераға жалпы бағыттылығымен, яғни, адамдардың (оның ішінде өзінің де) ішкі жан-дүниесіне деген қызығушылықпен, мінез-құлықты психологиялық талдауға бейімділікпен тығыз байланысты деп айту орынды. Сол себепті ЭИ-ні екі жақты табиғаты бар және бір жағынан, когнитивті қабілеттермен, ал екінші жағынан тұлғалық ерекшеліктермен байланысты конструкт ретінде түсіндіруге болады.

Қазіргі уақытта Дж.Мэйердің пікірінше, әдебиеттерде «екі» ЭИ кездеседі: олардың бірі «әйгілі» ЭИ, түрліше анықталады, тез меңгеріледі және өмірде табысқа жетудің предикторы болып табылады, ал «екінші» ЭИ ғылыми феномен болып табылады [7; 412].

Шетел психологтарының зерттеулеріне сүйене отырып, ЭИ – бұл адам өмірінің барысында оның деңгейі мен өзіндік жеке-дара ерекшеліктеріне негіз болатын бірқатар факторлардың ықпалымен қалыптасатын психологиялық құрылым деген қорытынды жасауға болады. Әйтсе де, әр түрлі авторлардың осыған байланысты көзқарастары жарым-жартылай ғана ұштасады, көпшілігі нақты тұжырымдалмаған, кейде ЭИ ұғымы тым кең түсіндіріледі. ЭИ-нің тұтас психологиялық теориясын құру әлі алда тұрған мәселе. Өйткені, ЭИ-нің оқудағы маңыздылығын көрсететін сенімді эмпирикалық дәлелдер әзірге жоқ, бірақ осы саладағы ізденістерді жалғастыру қажет.

- Thorndike E. L. *Intelligence and its uses* // *Harper's Magazine*. 1920. No 140. - P. 227–235.
- Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. – New York: McGraw-Hill, 1967. – 538 p.
- Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // *Вопросы психологии*. 1995. No 1. - С. 111-131.
- Либин А.В. *Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций*. – М.: Смысл, 2000. – 549 с.
- Орме Г. *Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха*. – М.: «КСИ+», 2003 – 272 с.
- Gardner H. *Frames of mind; the theory of multiple intelligences*. – New York: Basic Books, 1983. – 440 p.
- Salovey P., Mayer J.D. *Emotional intelligence* // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. V. 9. - P. 185-211.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. *Emotional intelligence as a standard intelligence* // *Emotion*. 2001. V. 1. - P. 232-242.
- Caruso D.R., Mayer J.D., Salovey P. *Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality* // *Journal of Personality Assessment*. 2002. V. 79. - P. 306-320.
- Goleman D. *Emotional intelligence*. – New York: Bantam Books, 1995. - 352 p.
- Bar-On R. *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Стернберг Р.Дж. и др. *Практический интеллект*. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
- Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. *Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence* // *Intelligence*. 1999. V. 27. - P. 267-298.
- Petrides K.V., Furnham A. *On the dimensional structure of emotional intelligence* // *Personality and Individual Differences*. 2000. V. 29. - P. 313-320.
- Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G. *Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions* // *Emotion*. 2001. V. 1. - P. 196-231.

УДК 159.954.4

## ИССЛЕДОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

**З.Ш. Каракулова** – *СНС НИИ Психологии*  
**Г.Т. Бекмуратова** – *к.психол.н., ИМиД КазНПУ им. Абая*

### Түйіндеме

Бұл мақалада тұлғаның өзін-өзі маңыздандыру үрдісіндегі креативтілік жөніндегі зерттеулер қарастырылады. Осы бағыттағы ойлардың жалпы ерекшеліктері адамға қатысты холизм ойларын дамытуға байланысты. Осымен тұлғаның даралығы, өзіндік детерминациясы анықталады.

**Тірек сөздер:** креативтілік, өзіндік маңыздану, өзін-өзі бағалау деңгейі, даралық, интеллектуалдық қабілет, креативтілік тұжырымдамасы.

### Аннотация

В данной статье рассматривается исследование креативности в процессе самоактуализации личности. Общая особенность подходов в русле этого направления

состоит в развитии идей холизма по отношению к человеку. В этом проявляется самодетерминация и уникальность индивидуальности личности.

**Ключевые слова:** креативность, самоактуализация, уровень самооценки, индивидуальность, интеллектуальная способность, концепция креативности.

### **Abstract**

This article is considered the study of creativity in the process of self-actualization. A common feature in the mainstream approaches in this direction is the development of ideas of holism in relation to man. This reflects the individuality and uniqueness of Self-determination of the individual. Many studies have shown that the motivation of achievement, competition motivation, motivation, social approval block self-actualization, inhibit expression of its creative possibilities.

**Keywords :** creativity, self-actualization, self-esteem, personality, intellectual capacity, the concept of creativity.

Креативность в русле самоактуализации (последняя не отождествляется только с достижениями гуманистической психологии) следует понимать как малую, или личностную, креативность. Креативность здесь есть естественная тенденция к личностному балансу, психическому здоровью и самоактуализации. Общая особенность подходов в русле этого направления состоит в развитии идей холизма по отношению к человеку, в опоре на его позитивные (в оппозиции к негативным) возможности. Краеугольные камни в это направление заложили А.Адлер, А.Маслоу и К.Роджерс [3,7]. Среди многих концептов, которые разрабатывал А.Адлер (стремление к власти, роль неполноценности и ее компенсации, представления о финальных целях и стилях жизни, социальный интерес), представления о роли творчества были развиты чуть ли не последними. Креативное Я является одним из его поздних интересов. А.Адлер усматривал Я в свободе выбора между альтернативными жизненными стилями и финальными целями. Хотя цели могут инициироваться наследственностью и культурными факторами, в конечном итоге цель возникает все же благодаря креативной силе индивидуальности. В этом проявляется самодетерминация и уникальность индивидуальности. Обычно индивиды не осознают полностью своей цели. Через анализ ситуации в семье, паттерны создания и воспоминания о раннем детстве психотерапевт может помочь индивидуальности определить ее цель как рабочую гипотезу. По Маслоу, в самоактуализации личность проявляет интегрированность и преодолевает расщепленность. Благодаря эпизодам самоактуализации личность становится более открытой опыту, совершенной и спонтанной, юмористичной, трансцендентной и независимой от низших потребностей. Благодаря эпизодам самоактуализации личность становится более открытой опыту, совершенной и спонтанной, юмористичной, трансцендентной и независимой от низших потребностей. Благодаря эпизодам самоактуализации человек раскрывает свои возможности, близкие к сущности его бытия. Креативность является одной из важных характеристик самоактуализации. А.Маслоу опирается на опыт «особенно креативных людей». При этом, однако, он понимает креативность широко. Креативность есть качество, которое может быть применено к любой задаче в жизни. Если усиление

личности является первостепенной, а занятия живописью – второстепенной задачей, то усиление личности является более важным и креативным, чем занятия живописью.

Концепция актуализирующейся тенденции К.Роджерса включает всю область мотивации, напряжения, а также креативность, которая выражается в поиске тенденций к удовольствию. Актуализирующаяся тенденция характеризует человека как целое, но не его отдельные компоненты. Идеальные условия жизни человека создаются благодаря полному функционированию личности. Это означает, что личность свободно выражает свои чувства, совершает независимые поступки, является креативной и живет «хорошей» жизнью [72,73].

М.Воллах и Н.Коган считают, что перенесение Гилфордом, Торренсом и их последователями тестовых моделей измерения интеллекта на измерение креативности привело к тому, что тесты креативности попросту диагностируют IQ, как и обычные тесты интеллекта (с поправкой на «шумы», создаваемые специфичной экспериментальной процедурой). Эти авторы высказываются против жестких лимитов времени, атмосферы соревновательности и единственного критерия правильности ответа, то есть отвергают такой критерий креативности, как точность. В этом положении они ближе к исходной мысли Гилфорда о различии дивергентного и конвергентного мышления, чем сам ее автор. По мнению М.Воллаха и Н.Когана, а также таких авторов, как П.Вернон и Д.Харгривс, для проявления творчества нужна непринужденная, свободная обстановка. Желательно, чтобы исследование и тестирование творческих способностей проводилось в обычных жизненных ситуациях, когда испытуемый может иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания [59,74].

Многие исследования показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация, мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее творческих возможностей.

Воллах и Коган в своей работе изменили систему проведения тестов креативности. Во-первых, они предоставляли испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи или для формулирования ответа на вопрос. Тестирование проводилось в ходе игры, при этом соревнование между участниками сводилось к минимуму, а экспериментатор принимал любой ответ испытуемого. Если соблюсти эти условия, то корреляция креативности и тестового интеллекта будет близка к нулю [59].

В исследованиях, проведенных в лаборатории психологии способностей Института психологии РАН А.Н. Ворониным на взрослых испытуемых (студентах экономического колледжа), получены аналогичные результаты: фактор интеллекта и фактор креативности являются независимыми [73].

Подход Воллаха и Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом. Упомянутые исследователи, тестируя интеллект и креативность учащихся 11-12 лет, выявили четыре группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности. Дети, принадлежащие



к разным группам, отличались способами адаптации к внешним условиям и решения жизненных проблем.

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью, были уверены в своих способностях, имели адекватный уровень самооценки. Они обладали внутренней свободой и вместе с тем высоким самоконтролем. При этом они могут казаться маленькими детьми, а через некоторое время, если того требует ситуация, вести себя по-взрослому. Проявляя большой интерес ко всему новому и необычному, они очень инициативны, но при этом успешно приспосабливаются к требованиям своего социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

Дети с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности стремятся к школьным успехам, которые должны выразиться в форме отличной оценки. Они крайне тяжело воспринимают неудачу, можно сказать, что у них преобладает не надежда на успех, а страх перед неудачей. Они избегают риска, не любят высказывать публично свои мысли. Они сдержанны, скрытны и дистанцируются от своих одноклассников. У них очень мало близких друзей. Они не любят быть предоставлены самим себе и страдают без внешней адекватной оценки своих поступков, результатов учебы или деятельности.

Дети, обладающие низким уровнем интеллекта, но высоким уровнем креативности, часто становятся «изгоями». Они с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, часто занимаются в кружках, имеют необычные хобби и т.д., где они в свободной обстановке могут проявить свою креативность. Они очень тревожны, страдают от неверия в себя, «комплекса неполноценности». Часто учителя характеризуют их как тупых, невнимательных, поскольку они с неохотой выполняют рутинные задания и не могут сосредоточиться. Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в «средняках» и довольны своим положением. Они имеют адекватную самооценку, низкий уровень их предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью, пассивностью в учебе.

Креативность и интеллект взаимосвязаны не только на уровне свойств личности, но и на уровне целостного познавательного процесса.

Отсюда автор делает вывод, что на ранних стадиях решения задачи у испытуемых актуализируется дивергентное мышление, а на поздних – конвергентное мышление. Все эти результаты получены в ходе использования тестов креативности, основанных на теории дивергентного мышления [58,59].

Одной из последних по времени возникновения концепций креативности является так называемая «теория инвестирования», предложенная Стернбергом и Д.Лавертом [69]. Эти авторы считают креативным такого человека, который стремится и способен «покупать идеи по низкой цене и продавать по высокой». В этой концепции проявились личностные особенности самого Стернберга, автора и соавтора более 600 публикаций по проблемам интеллекта, креативности, способностей.

«Покупать по низкой цене» – значит заниматься неизвестными, непризнанными или мало популярными идеями. Задача заключается в том, чтобы верно оценить потенциал их развития и возможный спрос. Творческий человек вопреки сопротивлению среды, непониманию и неприятию, настаивает на определенных идеях и «продает их по высокой цене». После достижения рыночного успеха он переходит к другой непопулярной или новой идее. Вторая проблема в том, откуда эти идеи берутся?

Стернберг считает, что человек может не реализовать свой творческий потенциал в двух случаях: 1) если он высказывает идеи преждевременно, 2) если он не выносит ее на обсуждение слишком долго и тогда она становится очевидной, «устаревает». Совершенно очевидно, что здесь проявление творчества подменяется его социальным принятием и оценкой.

Согласно Стернбергу, творческие проявления детерминируются шестью основными факторами:

- интеллектом как способностью;
- знанием;
- стилем мышления;
- индивидуальными чертами;
- мотивацией;
- внешней средой.

Какое содержание вкладывает автор в эти факторы?

Интеллектуальная способность является основной. Для творчества особенно важны следующие составляющие интеллекта:

- 1) синтетическая способность – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания;
- 2) аналитическая способность – выявление идей, достойных дальнейшей разработки;
- 3) практические способности – умение убеждать других в ценности идеи («продажа»).

Если у индивида слишком развита аналитическая способность в ущерб двум другим, то он является блестящим критиком, но не творцом. Синтетическая способность, не подкреплённая аналитической практикой, порождает массу новых идей, но не обоснованных исследованиями и бесполезных.

Практическая способность без двух остальных может привести к продаже «недоброкачественных», но ярко представленных публике идей.

Влияние знаний может быть как позитивным, так и негативным: человек должен представлять, что именно он собирается сделать. Выйти за пределы поля возможностей и проявить креативность нельзя, если не знаешь границ этого поля. Вместе с тем знания, слишком устоявшиеся, могут ограничивать кругозор исследователя, лишая его возможности по-новому взглянуть на проблему.

Для творчества необходима независимость мышления от стереотипов и внешнего влияния. Творческий человек самостоятельно ставит проблемы и автономно их решает.

Креативность предполагает, с точки зрения Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих. Проявление креативности невозможно, если отсутствует творческая среда. Отдельные компоненты, отвечающие за творческий процесс, взаимодействуют. И совокупный эффект от их взаимодействия несводим к влиянию какого-либо одного из них. Мотивация может компенсировать отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает уровень креативности.

Стернберг утверждал, что существует «синдром креативности». Следовательно, для проявления креативности необходима соответствующая (творческая) среда, что, вытекает из результатов исследований, предшествующих Стернбергу.

Исследования Стернберга, позднее подтвержденные результатами других ученых, выявили один замечательный факт: при анализе достижений индивидов в науке и искусстве мера центральной тенденции (медиана) располагается ближе к нижним значениям распределения, чем к верхним. То есть распределение креативности индивидов по достижениям имеет ярко выраженную левостороннюю асимметрию.

Стернберг объясняет это явление тем, что высокий уровень креативности, в отличие от среднего и низкого, требует наличия и сочетания в личности индивида большего числа разнообразных психических черт. В последней главе этой книги я попытаюсь дать другое истолкование данного феномена, исходя из собственной модели структуры общих способностей [69].

Можно по-разному относиться к моделям и экспериментам, которые проводили Стернберг и сотрудники его группы в Йельском университете. Но сегодня эти исследования (а также работы Гарднера) задают то информационное пространство, в пределах которого прокладывает путь почти каждый исследователь, занимающийся проблемами креативности.

Другой вопрос: много ли добавляют исследования Стернберга и его последователей к нашему изначальному знанию о природе креативности как общей способности к творчеству, а также о связи ее с интеллектом? На мой взгляд, нового здесь гораздо меньше, чем можно было бы ожидать. Размах строительства грандиозный, а новизна структурных решений сводится к украшательству, пристройкам и «архитектурным излишествам». Но это скорее эстетическая оценка, нежели рациональная [22,43,75].

### **Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса.**

Концепция креативности как познавательной универсальной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда. Основанием этой концепции явилась его кубообразная модель структуры интеллекта: материал x операции x результаты – SOI (structure of the intellect) [50].

Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. *Конвергентное*

мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение. В принципе конкретных решений может быть и несколько (множество корней уравнения), но это множество всегда ограничено.

Таким образом, Гилфорд отождествил способность к конвергентному мышлению с тестовым интеллектом, то есть интеллектом, измеряемым высокоскоростными тестами IQ.

*Дивергентное* мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях» (Дж. Гилфорд). Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности. Исследователи интеллекта давно пришли к выводу о слабой связи творческих способностей со способностями к обучению и интеллектом. Одним из первых на различие творческой способности и интеллекта обратил внимание Терстоун. Он отметил, что в творческой активности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи (а не критически относиться к ним), что творческие решения приходят в момент релаксации, рассеивания внимания, не в момент, когда внимание сознательно концентрируется на решении проблем.

Дальнейшие достижения в области исследования и тестирования креативности связаны в основном с работой психологов Южнокалифорнийского университета, хотя весь спектр исследований креативности их деятельностью не ограничивается.

Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности:

1) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования;

образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Общий интеллект не включается в структуру креативности.

Позже Гилфорд упоминает шесть параметров креативности:

способность к обнаружению и постановке проблем;

способность к генерированию большого числа идей;

гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;

оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;

способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

На основе этих теоретических предпосылок Гилфорд и его сотрудники разработали тесты программы исследования способностей (АРР), которые тестируют преимущественно дивергентную продуктивность.

Всего в батарее тестов Гилфорда 14 субтестов, из них 10 – на вербальную креативность и 4 – на невербальную креативность. Тесты предназначены для старшекласников и людей с более высоким уровнем образования. Надежность тестов Гилфорда колеблется от 0,6 до 0,9. Показатели их хорошо согласуются друг с другом (Анастаси). Время выполнения тестов ограничено.

Дальнейшее развитие эта программа получила в исследованиях Э.П. Торренса [50]. Он разрабатывал свои тесты в ходе учебно-методической работы по развитию творческих способностей детей. Его программа включала в себя несколько этапов. На первом этапе испытуемому предлагали вербальные задачи на решение анаграмм. Он должен был выделить единственно верную гипотезу и сформулировать правило, ведущее к решению проблемы. Тем самым тренировалось конвергентное мышление.

На следующем этапе испытуемому предлагали картинки. Он должен был развить все вероятные и невероятные обстоятельства, которые привели к ситуации, изображенной на картинке, и спрогнозировать ее возможные последствия.

Затем испытуемому предлагали разные предметы. Его просили перечислить возможные способы их применения. Согласно Э.П. Торренсу, такой подход к тренингу способностей позволяет освободить человека от заданных извне рамок, и он начинает мыслить творчески и нестандартно [50]. Под *креативностью* Э.П. Торренс понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии и т.д. Он считает, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата. Идеальный, по Э.П. Торренсу, тест должен тестировать протекание всех указанных операций, но в реальности Э.П. Торренс ограничился адаптацией и переработкой методик Южнокалифорнийского университета для своих целей. Э.П. Торренс утверждал, что не стремился создать факторно-чистый тест, поэтому показатели отдельных тестов отражают один, два или несколько факторов Гилфорда (легкость, гибкость, оригинальность, точность).

В состав батареи Э. П. Торренса входит 12 тестов, сгруппированных в три серии: вербальную, изобразительную и звуковую, диагностирующие соответственно словесное творческое мышление, изобразительное творческое мышление и словесно-звуковое творческое мышление.

1. Словесная шкала включает в себя семь заданий. В трех первых заданиях испытуемый должен задавать вопросы таким образом, чтобы полученные ответы помогли ему отгадать содержание загадочных изображений. Испытуемый должен записать все вопросы, на которые он хотел бы получить ответ, перечислить все возможные причины и последствия ситуаций, изображенных на рисунке. В 4-м задании фиксируются способы использования игрушки в игре. В 5-м задании перечисляются возможные способы необычного

употребления обычных предметов. В 6-м задании задаются вопросы по поводу свойств тех же предметов, а в 7-м задании испытуемый должен рассказать обо всем, что может случиться, если возникнет какая-либо неправдоподобная ситуация. Оценивается легкость, гибкость и оригинальность ответа.

2. Изобразительная шкала состоит из трех заданий. Первое задание состоит в том, что испытуемый должен на белом листе бумаги нарисовать картинку, используя данную фигуру. Во втором задании испытуемому предлагают дорисовать несколько линий, чтобы получились осмысленные изображения. В третьем задании испытуемого просят составить как можно больше изображений с помощью пары параллельных линий или кругов [50].

Оценивается легкость, гибкость, оригинальность, точность.

3. Словесно-звуковая шкала состоит из двух заданий, которые предъявляются путем воспроизведения магнитофонной записи. В тесте «Звуки и образы» в качестве стимулов используются знакомые и незнакомые звуки. Во втором задании «Звукоподражание и образы» используются звукоподражательные слова, имитирующие звуки, присущие какому-либо объекту (животному, механизму и т.д.). Испытуемый должен написать, на что похожи эти звуки. Оценивается оригинальность ответа. Надежность тестов Э.П. Торренса (по данным автора) очень велика: от 0,7 до 0,9. Вербальные тесты более надежны, чем изобразительные. В отличие от тестов Гилфорда, тесты Э.П. Торренса предназначены для более широкого спектра возрастов: от дошкольников до взрослых.

Факторный анализ тестов Э.П. Торренса выявил факторы, соответствующие специфике заданий, а не параметрам легкости, гибкости, точности и оригинальности. Корреляции этих параметров внутри одного теста выше, чем корреляции аналогичных параметров разных тестов.

Рассмотрим характеристику основных параметров креативности, предложенных Э.П. Торренсом [50]. Легкость оценивается как быстрота выполнения тестовых заданий, и, следовательно, тестовые нормы получают аналогично нормам тестов скоростного интеллекта. Гибкость оценивается как число переключений с одного класса объектов на другой в ходе ответов. Проблема заключается в разбиении ответов испытуемого на классы. Число и характеристика классов определяется экспериментатором, что порождает произвольность. Оригинальность оценивается как минимальная частота встречаемости данного ответа в однородной группе. В тестах Э.П. Торренса принята следующая модель: если ответ испытуемого встречается менее чем в 1% случаев, то он оценивается 4 баллами, если ответ встречается менее чем в 1-2% случаев, испытуемый получает 3 балла и так далее. Когда ответ встречается более чем в 6% случаев, присваивается 0 баллов. Тем самым оценки оригинальности «привязаны» к частотам ответов, которые дает выборка стандартизации. Опыт применения тестов Торренса показывает, что влияние характеристик группы, в которой получены нормы, очень велико, и перенос норм с выборки стандартизации на другую (пусть аналогичную) выборку дает большие ошибки, а зачастую и просто невозможен.

Успешность выполнения данных тестов определяется скоростными качествами психики, и критики справедливо указывают на влияние скоростного интеллекта при решении тестов, диагностирующих, по мысли их разработчиков, креативность. Наиболее последовательную критику работ Гилфорда, Э.П. Торренса и их последователей дали М.Воллах и Н.Коган. В исследованиях Э.П. Торренса и Гилфорда выявлена высокая положительная корреляция уровня IQ и уровня креативности. Чем выше уровень интеллекта, тем больше вероятность того, что у испытуемого будут высокие показатели по тестам креативности, хотя у лиц с высокоразвитым интеллектом могут встречаться и низкие показатели креативности. Между тем при низком IQ никогда не обнаруживается высокая дивергентная продуктивность. Э.П. Торренс даже предложил теорию интеллектуального порога. Он полагает, что при Q ниже 115-120 баллов (среднее плюс стандартное отклонение) интеллект и креативность неразличимы и образуют единый фактор. При коэффициенте интеллекта выше 120 творческие способности и интеллект становятся независимыми факторами.

При этом корреляции между креативностью и интеллектом выше, если при тестировании в обоих случаях используется аналогичный материал (словесный, числовой, пространственный и пр.), и ниже, если материал тестов интеллекта и креативности разнороден.

На первый взгляд эти результаты соответствуют гипотезе о парциальности креативности. Возможно, креативности как общего свойства не существует, она определяется только по отношению к тому или иному материалу и, вопреки мнению Э.П. Торренса, базируется не на общем интеллекте, а на «парциальных» интеллектуальных факторах, таких как пространственный интеллект, вербальный интеллект, математический интеллект и пр. (по Терстоуну) [50, 52, 59].

Креативность выступает как совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивные преобразования в деятельности личности. Во многих случаях разногласия в определении места креативности в структуре личности и ее психологического содержания, уровня осознанности проявления креативности, источников и условий ее развития диктуются различными теоретическими позициями [52].

П.Торранс, вслед за Дж. Гилфордом описывает креативность в терминах мышления, понимая творческое мышление «как процесс чувствования трудностей, проблем, брешей в информации, недостающих элементов, перекоса в чем-то; построения догадок и формулировки гипотез, касающихся этих недостатков, оценки и тестирования этих догадок и гипотез; возможности их пересмотра и проверки и, наконец, обобщения результатов» [52].

Модель интеллекта Дж. Гилфорда связывает креативность с продуктивностью дивергентного мышления. Эта способность включает в себя беглость, гибкость и индивидуальность, с одной стороны, и качественную работу, уважительное отношение и дисциплину – с другой.

Первая группа характеристик противостоит конвергентному мышлению, вторая является «параллельным процессом», схожим или идентичным с тем, который представлен в конвергентной продукции. Дивергентное мышление также не отражает всех особенностей креативного процесса и не совпадает с ним полностью.

П.Торранс выдвинул теорию «интеллектуального порога», основанную на экспериментальных данных, полученных с использованием разработанного им теста: если IQ ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, т.е. связаны между собой, а если выше 120 – креативность становится независимой величиной, т.е. нет лиц с низким интеллектом, обладающих креативностью, но высокий интеллект не обязательно связан с высокой креативностью [52].

Таким образом, можно сделать выводы. Психология творчества сосредоточившая в себе всю проблематику творческой деятельности личности, превратилась в актуально изучающую комплексную проблему.

Креативность не только существенно влияет на характер и результаты деятельности личности, но и во многом определяет и ее социально-психологические аспекты. Это побудило к изучению креативности как фактора, способствующего жизненно активной позиции, творчеству личности и влияющую в частности, на статус этой личности в группе совместной деятельности.

Творчество не удел избранных, оно доступно каждому: школьнику, который в процессе решения задачи самостоятельно нашел неизвестный ему ранее способ; студенту, на основании нескольких учебных тем сформулировавшему интересные выводы, педагогу с богатыми знаниями и др.

Приведенный обзор показывает, что проблема креативности еще очень далека от разрешения, однако существует уже достаточно разработанный и обширный методический и теоретический базис для дальнейших исследований. Область креативности предоставляет исследователям хороший шанс для проявления собственной способности к творчеству. Такая точка зрения согласуется с представлением о всеобщности самой природы творческой личности [61], о принципиальной близости корней феноменов креативности и развития личности [62].

В данном вопросе также важно, что считается креативным продуктом - результат лабораторных экспериментов по решению проблем, ответы на тесты креативности или реальные жизненные достижения, изучению которых многие авторы отдают предпочтение. По-видимому, креативность является свойством, который актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда.

Креативный процесс является специфическим для разных областей знаний, но обладает общими характеристиками; он имеет временные рамки и определенные этапы; важной составляющей его является инсайт; креативность – нормативный процесс, однако уровни его проявления зависят от личностных качеств и средовых характеристик; важной можно считать роль бессознательного в этом процессе.



Фрейд З. Психология бессознательного. - СПб.: Питер, 2004. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 2005. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. - СПб., 2007. Пиаже Ж.. О природе реактивности // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. 1996. - № 3. - С. 8-17.

Роджерс К. О групповой психотерапии. - М., 1993., Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. - М., 2007. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Исследование проблем психологии творчества. 1960. № 3.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности// Вопр. Психологии, 1983. №2. - с. 35-42.

Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности // Вопросы психологии. 1998, №4. - с. 122-131

Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity – intelligence. // Am.Scie. 64. - P. 35-47.

Vernon P.E. Psychological studies on creativity // Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1967. – P. 135-165

Wollach M.A. Test tell us little about talent. // Am.Scie. 64. - P. 57-63

Сатова А.К., Сарсенбаева Л.О. Некоторые особенности соотношения видов одаренности и личностного развития выпускников школ/ В сб. докладов I Международной н.-п. конференции «Одаренность в контексте непрерывного многоуровневого образования» - Усть-Каменогорск: «Рекламный Даджест», 2002. – с. 19-23.

Дружин В.Н. Взаимоотношение репродуктивных и творческих способностей// Психологические исследования проблемы формирования личности проф. /под ред. В.А. Бодрова. - М., 1991.

Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность// Психологический журнал. – 1994, №4

Исследования по психологии научного творчества в США. Под ред. М.Г.Ярошевского. - М., 2006

Torrans E.P. Guiding creative Talent - Engbwood Claffs. - N.Y.: Prentice-Hall, 1962

Ермолова-Толина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей детей // Вопросы психологии. – 1975. - №5. - с. 166-175.

Брушлинский А.В. Воображение и творчество. - М., 2009.

УДК 159.942

## ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ДАМУЫНЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ

**М.С. Ибашова** – Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ  
ғылыми жұмыстарының инспекторы

### Түйіндеме

Бұл мақалада эмоционалдық интеллект зерттеулерінің ғылыми-практикалық аспектілеріне талдамалық шолу жасалған. Қарастырылатын мәселенің анықтамасы беріліп, тарихы мен маңызды сипаттамалар ұсынылған. Эмоционалдық интеллект пен отбасылық тәрбиенің өзара байланысы, сонымен қатар таным әрекетінде бұл сапалы форманың көрінісі мен жас және гендерлік ерекшеліктері көрсетілген.

**Тірек сөздер:** эмоционалдық интеллект, жүйке жүйесінің қасиеттері, темперамент,

дифференциалдық тұлғалық және психофизиологиялық сипаттамалар, отбасылық тәрбие.

#### Аннотация

В данной статье сделан аналитический обзор научно-практических аспектов исследования эмоционального интеллекта. Дано определение, представлены содержательные характеристики и история изучаемого вопроса. Показана взаимосвязь эмоционального интеллекта и семейного воспитания, также даны гендерные и возрастные особенности в представленности этой качественной формы познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, свойства нервной системы, темперамент, дифференциальные личностные и психофизиологические характеристики, семейное воспитание.

#### Abstract

This article makes an analytical review of the scientific and practical aspects of the emotional intelligence study. A definition presented substantial characteristics and history of the studied subject. Shows the correlation of emotional intelligence with family education and also gender and age features in the representation of this qualitative form of cognitive activity.

**Key words:** emotional intelligence, the nervous system features, temperament, personality and differential psychophysiological characteristics, family upbringing.

Соңғы жылдары эмоционалды интеллект (бұдан әрі – ЭИ) шет елдік, кеңестің және отандық ғылыми психологияның назарын аударып отыр. ЭИ – өзінің және басқалардың эмоцияларын тани білу күзіреттілігіне, оны түсінуге, ойда эмоцияның ассимиляциялануына, жағымды және жағымсыз эмоцияларды реттеуге қатысы бар.

Эмоционалды интеллектінің ғылыми психологиядағы алғашқы әрі өте танымал моделін Питер Сэловей және Джон Мэйер жасап шықты; «эмоционалды интеллект» терминін психологияға енгізген де солар болатын. Бұл модельдің бастапқы нұсқасы 1990 жылы ұсынылды (Salovey, Mayer, 1990) /1/. Олар Эмоционалды интеллектіні «өзінің және өзгелердің сезімдерін, эмоцияларын бақылау және оларды ажырата білу, осы ақпаратты ойлау мен іс-әрекетті бағыттау үшін қолдану қабілеті» деп таныды (Salovey, Mayer, 1990, p. 189). ЭИ үш түрлі компоненттің қабілеттерінен тұратын күрделі конструкт ретінде түсіндірілді: 1) эмоцияларды сәйкестендіру және білдіру, 2) эмоцияларды реттеу, 3) эмоционалды ақпаратты ойлау мен әрекетте пайдалану. Қабілеттердің әрбір түрі компоненттерден тұрады. Эмоциялардың сәйкестену мен көріну қабілеті екі компонентке бөлінеді, олардың біреуі өзінікіне бағытталған, ал екіншісі өзгелердің эмоциясына. Бірінші компонентке вербальді және вербальді емес субкомпоненттер жатады, ал екіншісіне – вербальді емес қабылдау мен эмпатияның субкомпоненттері жатады. Эмоцияларды басқару екі компоненттен тұрады: өзінің және өзгелердің эмоциясын реттеу. Ойлауда және қызметте эмоцияларды пайдаланумен байланысты қабілеттердің үшінші тобы икемді жоспарлау, шығармашылық ойлау, қайта бағытталған зейін мен мотивациядан тұрады.

Өзінің эмоциясы мен өзгелердің эмоциясына деген ментальді қабілеттердің жиынтығы және эмоциялық сфераны басқару болып табылатын эмоциялық интеллектіні зерттеушілердің назары әлеуметтік және басқа да жағымды мінез-құлықтың алғышарты болуымен негізделген және оның дамуы тұлғааралық өзара әрекеттестікті үйлесімділеу /2,3/. Жоғарғы ЭИ ата-аналарының балаларына деген жағымды қатынасына және отбасылық қатынастың эмоционалды сәтті болуына әсер етеді. Сонымен қатар, ЭИ антиәлеуметтік мінез құлық, темекі тарту, есірткі қабылдау, бұзақылық, қатыгездік, агрессивтілік сияқты мінез-құлықтың мәселелерімен теріс корреляцияланады /4,5/.

Эмоционалды интеллектінің дамуы әлеуметтік ортаға бейімделудің маңызды факторы болып табылады. О.И. Власовтың “эмоционалды дарынды” жеткіншектерге жүргізген эмпирикалық зерттеуінің нәтижесі бойынша, олар, ортаға жылдам сіңіседі, көбінесе көшбасшы мәртебесіне ие, жаңа жағдайларға жақсы бейімделеді және қоғамның әлеуметтік-психологиялық ахуалдың жақсаруына үлестерін тигізеді /6/.

Эмоционалды интеллектіні дамытудың мүмкіндіктері жайында психологияда екі үлкен пікір айтылады. Ғалымдардың бірқатары (мысалы, Дж. Мейер) эмоционалды интеллект салыстырмалы түрде тұрақты қабілетке жататындықтан, оның деңгейін жоғарылату тәжірибелік түрде мүмкін емес деген пікірді ұстанады. Сонымен қатар, эмоционалды интеллект сүйенетін ақпараттың түрі болып табылатын эмоционалды білімдер білім алу үрдісінде салыстырмалы түрде оңай игеріледі.

Оның аппоненттерінің (соның ішінде, Д.Гоулман) пайымдауынша, эмоционалды интеллектіні дамыту қажет және оны дамытуға болады. Адамның өмір сүруінің ортасына жеткенге шейін мидың жүйкелік жолдарының дами беретіндігін осы ұстанымнан байқауға болады. Осыған байланысты, саналы түрде эмоцияны реттеуде көрінетін эмоционалды дамуға мүмкіндік бар /7/.

Т.П. Березовскийдің жүргізген эмпирикалық зерттеулерінің нәтижесінде көрсеткендей арнайы ұйымдастырылған оқыту мен тәрбиелеудің жолдарымен эмоционалды интеллектіні дамытудың мүмкіндіктері бар деп көрсетеді /8/. Жоғары сынып оқушыларына сахналық іс-әрекеттерді оқыту жалпы алғанда олардың эмоционалды компетенттілігін кеңейтуге мүмкіндік береді, жекелей алғанда жеткіншек ұлдарда – басқа адамдардың эмпатиясын және эмоциясын тану қабілетін, қыздарда – эмоционалды сферасын басқару еріктілігін дамытады деген түсінік оның зерттеулерінде көрсетіледі. Мектепте театрлық қойылымдарға бейімдеп оқыту екі жыныс өкілінің де андрогинді психологиялық сипаттамасын дамытуға мүмкіндік береді деген болжам жасауға болады, бұл өз кезегінде ары қарай эмоционалды интеллектіні көтеруге мүмкіндік тудырады.

Эмоционалды интеллектіні дамытуды жақтаушылардың айтуынша, мектепте эмоционалды компетенттілікті дамытуға бағытталған арнайы оқытулар жүргізген қажет. Бұндай “эмоционалды білім” тікелей оқыту арқылы жүзеге асуы мүмкін және сонымен қатар, оқушыларға арнайы психологиялық климат тудыру, оқытушылар мен ата-аналардың бірлескен әрекеті арқылы жасауға

болады. Жүргізілген талдаулардың нәтижесі көрсеткендей бұндай бағдарламамен жұмыс жасау психикалық денсаулыққа жағымды әсер етеді, ішімдік және темекі шегуді азайтады, әлеуметтік көріністерге сай келмейтін жүріс-тұрыстарды азайтады. Олардың тиімділігіне нақты өлшеу жұмыстары жүргізілген жоқ. Олардың тиімділігін бағалау мақсатындағы бағдарламаларды өткізер алдында және одан кейін эмоционалды интеллект тесттерін дамыту және ұсыну әдістеріне арналған ғылыми негізде өңдеу бойынша үлкен жұмыс атқару керектігі айтылады.

ЭИ дамыту үшін ғылыми негізге талдама жасауда оның алғышарттарының біліміне сүйену қажет. Бұл зерттеудің мақсаты – ЭИ биологиялық және әлеуметтік алғышарттарын қарастыру.

ЭИ биологиялық алғышарттарына ата-аналарының эмоционалды интеллект деңгейін, ойлау түрінің оң жақ жарты шарын, эмоционалды қабылдаудың тұқым қуалау нышанын, темперамент қасиетін, ақпаратты өңдеу ерекшеліктерін жатқызуға болады.

Ата-аналардың ЭИ деңгейі. ЭИ генетикалық компоненті ең алдымен жынысына байланысты. Д.Д. Гуастелло мен С.Дж. Гуастелло зерттеулерінде анасы мен балаларының ЭИ деңгейі арасында маңызды корреляция анықталған, сонымен қатар, балалар мен әкелерінің арасында бұндай корреляция болмаған [9]. Алынған нәтижелердің негізіне сүйенсек «әке – бала» қатынасы эмоционалды интеллект пен мінез құлық ең төменгі деңгейде деген болжам жасауға болады.

Алынған нәтижелер менің көзқарасым бойынша былай түсіндіріледі. Бір жағынан, ата-аналардың эмоционалды деңгейі жанама түрде әсер етуі мүмкін: бала өзінің эмоционалды күзіреттілігінде сенімділігін және дағдыларын дамытуда, білімге бейімделу үшін қажет болатын «байытылған орта» сияқты. Бұл ортаның маңызды факторы ретінде әкесіне қарағанда баламен көп уақытын бірге өткізетін анасы болып есептеледі. Жеткіншектік және жасөспірімдік шақта ЭИ даму факторы ретінде маңызды орынды құрдастар тобы алады. Балалардың ЭИ дамуында мәнді болып жанұялық байланыстар емес топтық әсер етулер болып табылады.

Екінші жағынан, ЭИ мидың функционалды асимметриясымен байланысты, яғни, оң жақ жарты шардың басым болуында деген болжам бар.

Ойлаудың оң жақ жарты шар типі вербалды емес интеллектімен байланысты, ол сөйлеудің эмоционалды бояуын дәл табуға әсер етеді. Вербалды емес интеллектісі дамыған адамдар – эмоционалды жылдам, көбінесе олардың эмоциясы өздеріне қарағанда сыртқы ортаға бағытталған, эмоцияларды жақсы таниды. «Оң жақ жарты шарлы» музыканттар сөйлеушілердің эмоционалды жағдайын «сол жақ жарты шарлы» математиктерге қарағанда жақсы ажыратады деген түсінік қалыптасқан, сонымен қатар, музыканттар және вокалистер адамның дауысы арқылы эмоционалды жағдайын сәйкес қабылдау ерекшеліктері жақсырақ дамыған. «Суретші» типіндегі адамдарда сөйлеу сарынының эмоционалды контекстінің түрлерін дұрыс анықтау қабілеті айқынырақ қалыптасқан, олардың эмпатиясы жоғарырақ дамыған және қобалжу сезімі

басым. Сонымен, ойлаудың оң жақ жарты шарлық типі басқа адамдардың эмоциясын дәлірек тануға әсер етеді.

Оң жақ жарты шардың басым болуып келуі, біздің ойымызша, болып жатқан жағдайларға тиімді эмоциялық жауап беруді сипаттайтын эмоционалды қабылдаудың белгілі тұқым қуалаудың нышандары түрінде. Әлсіз дамыған эмоционалды қабылдау тұқымқуалаушылық яғни толықтай дамымаған, өңделмеген сезім. Эмоционалды қабылдауы жоғары дамыған адамдарда өзінің жеке қажеттіліктерін қоғамның қызығушылықтарымен байланыстырып қанағаттандыру сипаты тән. Сонымен қатар, эмоционалды қабылдаушылар эмоцияға қатысты ақпараттарды тиімді өңдеумен байланысты.

Темпераменттің қасиетін эмоциялық қабылдаудың туылғаннан берілетін нышандарына жатқызуға болады. Баланың темперамент ерекшеліктері көбінесе ЭИ сұрақтамаларында жоғары көрінетін нейротизм, экстраверсия және саналылық сияқты тұлғалық қасиеттермен анықталады. Бұл дегеніміз темперамент қасиетінің тұлға қырларының эмоционалды интеллектімен өзара байланысын құрайтынын білдіреді.

Темпераменттің ерекшеліктері көбінесе белгілі бір сипатқа адамның эмоциялық мазасыздануларына байланысты болып келеді. Яғни, оркестрде ойнаушы экстраверттер қайғылы туындыларды ойнағаннан көрі белсенділікті, қуанышты сипаттайтын туындыларды ойнауға тырысады. Интроверттер өз кезегінде, ашулануды, белсенділікті және қуанышты бейнелейтін музыкалық туындыларды ойнаудан қашады.

ЭИ әлеуметтік алғышарттарына рационализацияны заңды түрде алмастыратын синтония, баланың өзіндік санасының даму деңгейі, өзінің эмоциялық күзіреттілігіне сенімділігі, ата-анасының білімі мен отбасылық кіріс деңгейі, ата-анасының арасындағы эмоциялық сәтті қатынастары, андрогенділік сыртқы бақылау локусы және діншілдікті жатқызуға болады.

ЭИ нің дамуындағы маңызды алғышарт, жекелей алғанда басқа адамдардың эмоциясын тану сияқты компонент синтония деп аталады, оны Я.Мазуркевич қоршаға орта мен инстинктивті үндесу ретінде анықтайды. Синтониялық тұлға тікелей қарым қатынаста болатын адамдардың эмоциясы мен сәйкес келетін эмоцияны еркінен тыс бастан кешіреді /8/.

Өзіндік сананың даму деңгейі. Баланың әрекетіне жақын қоршаған ортаның эмоциялық реакциялары синтонияның дамуы үшін шарт ретінде көрінеді, сонымен бірге оның өзіндік қатынасы мен өзіндік бағасы үшін бағдар ретінде болады. Өзін қабылдау мен өзін шынайы қабылдаудың негіздері баланы ата-анасы жағынан қабылдаумен анықталатын онтогенездің ерте кезеңдерінде қалыптасады.

Тұлғаның ерте даму кезеңдерінде өзін реттеудің механизмдері қалыптасады. Тұлғалық деңгейде өзін реттеу үш негіздеме бойынша жүзеге асады. Мағыналық, тұлғалық, білім және психикалық жағдай. Психикалық жағдайларды реттеу өзін-өзі бақылаумен тікелей байланысты. Тұлғалық өзін өзі реттеудің барлық жүйесі өзіндік сананың даму деңгейінде қалыптасады. Басқа сөзбен айтқанда, өзіндік сананың даму деңгейі өзінің жеке эмоцияларын басқарудың алғышарты ретінде көрінеді.

Өзіндік бағалау мен өзіндік реттеу үрдістері өзінің эмоциялық құзіреттілігіне сенімділік негізінде жатыр (яғни адамның эмоцияны түсініп оны және тұлғааралық өзара әрекеттестікті басқару туралы ойлары негізінде). Бұл конструкт әлеуметтік үйрену барысында қалыптасатын Мен бейнесіне байланысты.

Отбасылық кіріс пен ата-ана білімінің деңгейі жоғары болған сайын жеткіншектің эмоциялық интеллект көрсеткіші жоғары болып келеді. Д.Гоулманның оптимистік позициясына сүйенсек ата-анасының мансабы және материалдық жетістігі сәтті болса бұл ЭИ деңгейінің жоғарылығының салдарынан деген тұжырым айтады; сонымен қатар, сәйкес келетін нышандары балаларына берілуі мүмкін /7/. Білім деңгейі өте жоғары адамдар өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі тануға көп уақыт бөлуі мүмкін, олардың балалары эмоционалдық және интеллектуалдық дамуда «байытылған ортада» өскендіктен, білім деңгейі және материалдық жағдайы төмен отбасына қарағанда ЭИ жоғары болады.

Ата-аналар арасындағы өзара қатынастағы эмоционалды сәттілік. Баланың эмоционалды дамуына оңтайлы жағдай жасау үшін ерлі-зайыптылардың өзара қатынасы маңызды, яғни ата-ана қаншалықты отбасылық өмірге қанағаттанады. АҚШ жүргізілген зерттеудің нәтижесінде белгілі болғандай өзінің отбасылық өміріне қанағаттанатын адамдардың, отбасылық өміріне қанағаттанбайтындарға қарағанда эмоционалды коэффициентінің мәнінің көрсеткіші жоғары болған. ЭИ деңгейі жоғары ата-аналар отбасында үйлесімді, жақсы жағдай жасай отырып балаларының ЭИ дамуына әсер етеді. Бұндай отбасында, жанұя мүшелері бір бірінің қиын жағдайларын тыңдауға, түсінуге тырысады /9/.

Эмоционалды мәселелерді талдауға деген ата-аналардың бейімділігі баланың өзінің эмоцияларын жақсырақ тануына және баланың өзін-өзі реттеуіне әсерін тигізеді. Отбасының әрқайсысында «жан-тәнімен» сөйлесу түсінігі әрқалай жүреді. Сонымен қатар, саннан сапаға қарай жүру тенденциясы көрінеді: аналары әртүрлі эмоциялық жағдайларды жиірек баласымен талқыласа, соған орай бала алты жасқа жеткенде таныс емес үлкен кіселердің эмоционалды көріністерін ажыратуға жақсырақ бейімделеді. Сонымен, эмоционалды сәтті отбасында ерекше тәрбиелеудің стратегиясы қалыптасады, яғни басты назар баланың өмірлік жағдайларына және мінез-құлқына ғана емес оның бастан кешіретін күйлеріне де басым назар аударылады.

Тәрбиелеудің гендерлік ерекшеліктері. Ерлер мен әйелдердің арасындағы әртүрлі эмоционалды паттерндер бала тәрбиесінде әртүрлі бағытта болатындығы белгілі. Гендерлік айырмашылықтардың байқалуы, яғни әйелдердің ЭИ тұлғааралық қатынастар деңгейінде жоғарырақ көрінеді, ал ерлерде ЭИ тұлғаишілік деңгейде байқалады.

Сонымен, ЭИ бейімделудің, тұлғараралық өзара әрекеттестіктің, әлеуметтік ортадағы жағымды мінез-құлықтардың маңызды факторы болып табылады. ЭИ жоғарлауымен адамдардың әлеуметтік ортаға сай емес келеңсіз мінез-құлықтары төмендейді.

Эмоционалды интеллектінің мүмкіндіктерін дамыту мәселесі ғылымда пікір талас тудырып отыр. Сонымен бірге эмоционалды білімдер мен дағдыларды арнайы оқыту үрдісінде қабылдауға болады деген түсінік бар. Қазіргі кезеңде ЭИ биологиялық және әлеуметтік алғышарттары негізделетін «эмоционалды білім» үшін ғылыми негізде талдау жасау қажет. Жүргізілген зерттеулердің нәтижесі көрсеткендей ЭИ қабілеттерін дамыту үшін биологиялық алғышарттардың негізінде темпераменттің қасиеттері және мидың ассиметриясын функционалдайтын туылғаннан берілетін айырмашылықтар жатыр. ЭИ әлеуметтік алғышарттары ең алдымен отбасылық ортада қалыптасады. Олар ерлі зайыптылардың арасындағы қатынастармен, ата-ананың баланың ішкі өміріне назар аударуымен, жағымды Мен бейнесі мен өзін өзі дұрыс бағалауды қалыптастырумен, өзін өзі бақылауды дамытумен, эмоционалды ақпараттарды дұрыс талдай алумен, баланың мінез-құлық ерекшелігіне көңіл бөлумен және тәрбиелеу стратегиясымен сипатталады.

*Mayer, J.D. Emotional Intelligence: Popular or scientific psychology? // APA Monitor. September, 1999. 30, p. 50. Emotional Intelligence Information; John D. Mayer. – Los Angeles, 2008; [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Claims/EI1999MayerAPAMonitor.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Claims/EI1999MayerAPAMonitor.pdf)*

*Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международ. научно-практ. конф. 26-27 ноября 2004 г., г. Смоленск: В 2 ч. Ч. 1. - Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. – с. 22-26.*

*Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. - с. 78-86.*

*Социальная психология: ключевые идеи / Р.Бэррон, Д.Бирн, Б.Джонсон. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. - 512 с.*

*Спаская М.А. Эмоциональный интеллект: на стыке менеджмента и психологии. // Психолог-психоаналитик Маргарита Спаская. Персональный веб-сайт. – СПб., 2008; <http://www.psychanalyst.spb.ru/EQ.htm> (сохранено 26.10.2008 г.).*

*Андреева И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // Когнитивная психология: сб. статей; Под ред. А.П. Лобанова, Н.П.Радчиковой. - Минск: БГПУ, 2006. - С. 711.*

*Гоулман Д. Эмоциональный интеллект – М.: АСТ, 2008. – с. 115-129.*

*Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников// Когнитивная психология: сб. ст. / Под. ред. А.П. Лобанова, Н.П.Радчиковой. – Мн.: БГПУ, 2006.*

*Андреева И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й Международ. междисциплинарной научно-практ. конф. 6-7 ноября 2002 г., г. Минск. - Минск, 2003. – с. 194-196*

## ТҰЛҒАНЫҢ ЗИЯТКЕРЛІК ӘЛЕУЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮДЕРІСІН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҮЙЕДЕ БАСҚАРУ

Т.Б. Кенжебаева – *PhD докторанты Абай атындағы ҚазҰПУ*

### Түйіндеме

**Тірек сөздер:** педагогикалық жүйе, ЖОО-дағы басқару, жүйелі тәсіл, зияткерлік әлеует, интеллект құрылымы, ойлау типтері.

### Аннотация

В статье автор дает обоснование роли педагогической системы в формировании и развитии интеллектуального потенциала обучающихся и рассматривает управление как критерий осуществления и развития педагогической системы в сфере воспитания.

**Ключевые слова:** педагогическая система, управление в вузе, систематический способ, интеллектуальный потенциал, структура интеллекта, типы мышления.

### Abstract

In this article the author proves a role in the development of educational systems and the development of intellectual potential of students. And considering management as the main criterion for the development and implementation of pedagogical system in the social system and the educational environment.

**Keywords:** educational system, university management, system approach, intellectually potential, structure of intelligence, types of thinking.

Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына әр жылғы жолдауларында, «Интеллектуалды ұлт-2020» жобасында ұлттық білім беру жүйесін әлемдік білім жүйесімен кіріктіру, Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы, ақпараттандыру технологиясы, негізгі халықтың рухани-адамгершілік құндылықтарын дамыту стратегиялық бағыт болып отыр.

Интеллектуалды ұлтты қалыптастыру тұтас алғанда, қоғамның анықталған стратегиялық мақсаты ретінде оған жету үшін үздіксіз білім берудің барлық деңгейлерінде білім беру кеңістігі субъектілерінің ерекшеліктерін ескере отырып, концептуалды тұрғыларды қабылдау қажет деп ұғынылуы тиіс.

Интеллектуалды әлеует өзінің табиғилығы жағынан биоәлеуметтік және бірқатар ғылымдар, соның ішінде психологиялық-педагогикалық зерттеулердің пәні болып табылады. Оның қалыптасу және даму үдерісі басқару объектісі ретінде қызмет атқарады.

Білімалушылар тұлғасының интеллектуалды әлеуетін дамыту мен қалыптастыру оның стратегиялық бағыттылығын айқындайтын жетекші идеяларды, тұрғыларды, теориялық негіздері мен қағидаларын анықтауды талап етеді. Сондықтан, әдіснамалық негізін жүйелілік, мәдениеттілік, аксиологиялық, акмеологиялық, әдіснамалық, құзыреттілік тұрғылар құрайды.



Жүйелілік тұрғы тұлғаның интеллектуалды қабілеттерін, әлеуетін дамыту және осы үдеріске ықпал ететін барлық факторларды ескеруді қарастырады; зерттелініп отырған феноменді жүйе ретінде қалыптастырудың негізгі шарттарын және т.б. ашып көрсетеді. [1]

Жүйелі тәсіл басқару үдерісін талдаудың бастапқы әдіснамалық негізі ретінде қарастырылуы мүмкін. Бұндай болуы тіпті маңызды, себебі, соңғы кезде зерттеушілердің көпшілігі оқыту мен тәрбиелеу мәселесін шешуде жүйелі тәсілді қолдану қажеттілігін мойындап отыр.

Сонымен қатар, зияткерлік белсенділік ұғымы адам психикасына деген тұтас, жүйелі қатынасын ескеру негізінде толық ашылады (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Ж.И. Намазбаева және т.б.). [2]

Жүйелі тәсіл ХХ ғасырдың ортасында пайда болды. Ол алғашқыда көп жылдар бойы үстемдік еткен ғылыми зерттеудің аналитикалық тәсіліне берілген реакция ретінде көрінді. Сол кезеңдерде зерттеліп отырған нысанға оның бойындағы бөлшектерін сәйкестендіру қажеттілігі туындағанда және оны құру туралы амалдар жеткіліксіз болғанда жүйелі әдіс туындады. Жүйелі тәсілдің пайда болуына бір ғылым саласының өзінде жиналып қалған сыртқы сәйкес келмейтін деректер арасындағы өзара байланысты белгілеу мәселесін шешу, табиғаттың түрлі құбылыстарында, әсіресе білім беру саласында қалыптасатын аналогия мен ұқсастықты іздеу қажеттілігі туындауы себеп болды.

Аналитикалық форма бүтінді бірнеше ішкі жүйелерге немесе элементтерге бөлуді білдіреді және түрлі жүйелер мен ұйымдарды жобалау және құрастыру кезінде тиімді деп есептеледі, ал синтетикалық форма осы ішкі жүйелер мен элементтердің бірігуі, сондықтан жүйелі нысандарды сипаттаудың дерексіз модельдерін құруда кеңінен қолданылады. [3]

Осыған ұқсас жүйелі нысандар ретінде тәрбиелік кеңістіктің құрылым қалыптастырушы бастамасы ретіндегі педагогикалық жүйе қарастырылуы мүмкін. Басқа да әлеуметтік кеңістіктер секілді педагогикалық кеңістік те ашық мәселе болып саналады, себебі педагогикалық жүйе мен әлеуметтік орта арасында индивид пен ақпарат алмасуы құбылысы жиі болып жатады. Мысалы, белгілі бір нақты оқу мекемесіндегі студенттер контингенті мен оқытушылар саны үнемі толықтай немесе ішінара қоғамның адами ресурсы есебінен жаңарып отырады. Өз кезегінде, осы педагогикалық жүйе қатынасынан әлеуметтік орта зияткерлік әлеуеті мен арнайы немесе жалпы дайындық деңгейі анықталған басқа адамдардың әлеуметтік ұйымын жүзеге асыру үшін қажетті нәтижені талап етеді.

Кез келген педагогикалық жүйе (бала бақша, жалпы білім беретін мектеп, колледж, жоғары оқу орны) өте күрделі жүйе болып табылады, себебі оның құрамында көптеген ішкі жүйелері бар (факультеттер, бөлімдер, оқу топтары, сыныптар, т.б.) және оның өзі жоғары тәртіптік жүйенің ішкі жүйесі немесе соның құрамдас бөлігі болып саналады (мектепке дейінгі тәрбие беру жүйесі, жалпы орта білім беру жүйесі, жоғары білім беру жүйесі). Барлық педагогикалық жүйелер тұтастай алғанда еліміздегі жалпы және кәсіби білім берудің бүтін жүйесін құрайды.

В.А. Якуниннің пайымдауынша, Педагогикалық жүйелер-бұл динамикалық жүйелер, себебі олар әлеуметтік ортадағы әртүрлі факторлардың өзгеру жағдайына, сондай-ақ жүйенің ішкі жағдайының өзгеруіне сәйкес жүзеге асырылады. Мысалы, кез келген педагогикалық жүйе оқыту және тәрбиелеу үдерісінде педагогикалық мақсаттардың өзгеруіне байланысты, оқу мен тәрбие саласындағы жаңа міндеттердің пайда болуына байланысты, ғылыми ақпараттардың үнемі жаңарып отыруына байланысты өзгеріп отырады. Ғылыми ақпараттардың жаңаруы жаңа оқу пәндерін қалыптастырады. Сондай-ақ педагогикалық жүйе екі әдістерді жетілдіру ісінде, оқыту мен тәрбиелеу әдістері мен формаларын жаңадан құру ісінде, білімалушылар мен педагогикалық кадрларды үнемі жаңартып отыруға байланысты өзгеріп отырады.

Педагогикалық жүйелер, ереже бойынша, қоғамның оқыту мен тәрбиелеу ісіне деген мұқтаждықты сезінуді білдіретін нақты мақсаттарға сай пайда болады және сол үшін қызмет етеді, яғни білімалушының зияткерлік әлеуетін дамыту үшін жұмыс жасайды. Жүйенің мақсатты сипаттамасы бойындағы белсенді әрекеттері бар жүйелердің маңызды қасиеттері арқылы көрініс табады. Ондағы маңызды белгілер-мұқтаждықты өтеу, мақсатқа жету. Белсенділігі жоғары осындай жүйелерді мақсатқа ұмтылған немесе мақсатқа бағытталған деп атауға болады. [4]

Әрекеттерін түрлендіру арқылы нәтижеге жете алу қабілеттері арқасында педагогикалық жүйелер сыртқы ортаға тәуелді болмайды.

Бойындағы мақсатты бағытталған және динамикалық қасиеттері аясында педагогикалық жүйені дамушы жүйелер қатарына жатқызуға болады. Педагогикалық жүйенің өзі де дамушы деп саналады, себебі, ол қоғамдық, әлеуметтік, ғылыми-техникалық прогресстен тыс жетілдіріледі, дами алады. Сондай-ақ педагогикалық жүйелер құрылымдық, функционалды, тарихи аспектіде көріне алады.

Педагогикалық жүйелер стихиялы қалыптаспайды. Оның бойындағы өзгерістер басқару көмегімен реттелген сипатқа ие болады. Құрылымдық-функционалды компоненттердің реттілігі, олардың ортамен тығыз байланысы, өзара ықпалдастығы жүйенің жеке мүшелерімен, басқару тетіктерімен қамтамасыз етілуі мүмкін. Осы мағынада қарайтын болсақ, педагогикалық жүйе өздігінше басқарылатын жүйе ретінде танылады. Кең мағынасында басқару реттілікке келтіру, оны сақтау, сол реттілікті сапалы түрде нақтылау және дамыту мақсатында басқару субъектісінің басқару нысанына саналы түрде, жоспарлы-ұйымдасқан түрде, жүйелі түрде ықпал етуі.

Сонымен, педагогикалық жүйе табиғатында-шынайы (пайда болуына орай), әлеуметті (субстанционалды белгісіне қарай), күрделі (күрделілік деңгейіне қарай), ашық (сыртқы ортамен қатынасына қарай), динамикалы (өзгеру белгісіне қарай), ықтималды (детерминация қабілетіне қарай), мақсатқа бағытталған (мақсаттарының болуына байланысты) және өздігінен басқарылады (басқару белгісіне қарай).

Педагогикалық жүйені тәрбиелік кеңістіктің құрылым қалыптастырушы бастамасы ретінде қарастыра отырып, оны элементтері көп және олардың

арасындағы қатынастары тығыз байланысқан жүйелер қатарына жатқызуға болады. Бұндай жағдайда педагогикалық жүйе деп – «тәрбие беру, білім беру, өскелең ұрпақты, ересек адамдарды оқыту мақсатына тәуелді өзара байланысқан бірнеше құрылымдық, функционалды компоненттерді» атауға болады. [5]

Осылайша түсінілген педагогикалық жүйе өз табиғатында мақсатты бағытталған жүйе болып саналады. Сондықтан педагогикалық жүйені жүзеге асыратын критерийлерді немесе жетекші факторларды анықтау өзекті мәселе ретінде танылады. Әлеуметтік жүйе және тәрбиелік кеңістік аясында педагогикалық жүйені жүзеге асыру және дамытудың жалпы критерийі-басқару болып табылады. Басқаруды қоғамда анықталған тәрбиелік және білім беру міндеттерін жүзеге асырудың бастапқы жүйе қалыптастырушы факторы ретінде қарастыру қажет. Басқару үдерісін талдай отырып, оның үш деңгейін анықтауға болады:

Институционалды (талдаудың әлеуметтік деңгейі);

Ұжымды басқару деңгейі (талдаудың әлеуметтік-психологиялық деңгейі);

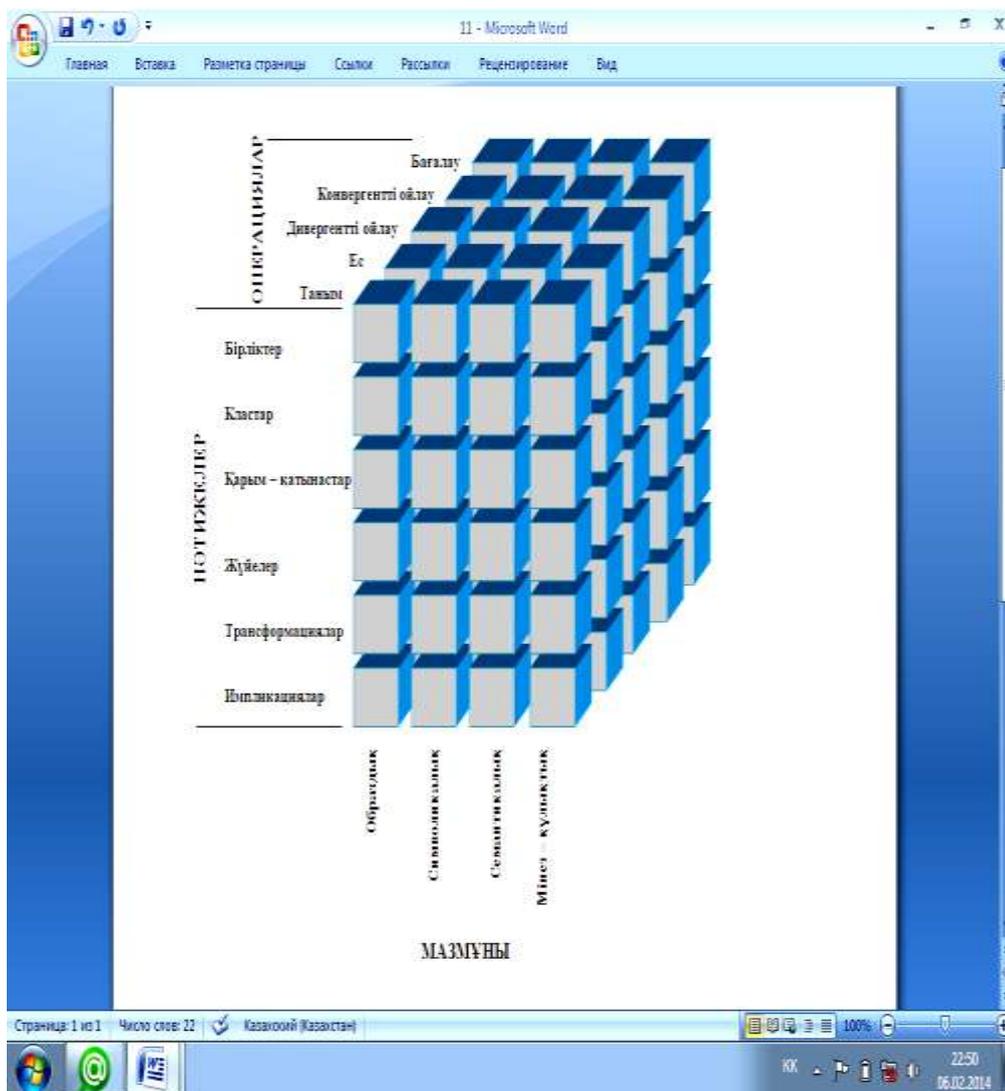
Индивидуалды-психологиялық басқару (талдаудың психологиялық деңгейі).

Басқарудың үш түрі де өзара бір-бірімен байланысты және педагогикалық жүйеде тұлғаның зияткерлік әлеуетін қалыптастыруға ықпал етуші функционалды жүйе арқылы жүзеге асырылады.

Жоғары білім берудің педагогикалық жүйесі көп жағдайда студент пен оқытушының арасындағы зияткерлік өзара ықпалдасу мақсаты мен мүмкіндіктерін есепке алады. Себебі, бұл ықпалдастық тек алғашқы оқыту мен тәрбиені танытып қана қоймайды, сондай-ақ маманның адами қызметтердің белгілі бір саласына дайындығын білдіреді. Жоғары оқу орнындағы педагогикалық жүйенің мәні де осыған байланысты.

Тұлғаның негізгі зияткерлік қасиеттерінің сапалары: қабылдау, ұғыну, ес, зейін, елес, қиял, ойлау. Өз кезегінде осы қасиеттердің әрқайсысы нақты белгілерге ие болады және олар тұлға қасиеттері секілді зияткерлік әлеуетті қалыптастыру мақсатында басқару ықпалына тәуелді болады.

Дж. Гилфорд бойынша интеллект құрылымы (сурет 1).



Дж. Гилфорд осы көптеген параллельді қабілеттердің интеграция тәсілін тапты, белгілі интеллектуалды факторларды тұтас үшөлшемді модельге жинады. Бірінші өлшем-мазмұны бойынша төрт категориялы; екіншісі-операциялар бойынша бес категориялы; үшінші өлшем-нәтиже бойынша алты категориялы.

Сонымен, мазмұн, операция және нәтиже (өнім) интеллект құрылымының үшөлшемді кубтәрізді моделінің үш параметрі болып есептеледі. [2]

Дж. Гилфорд нәтиженің (өнімнің) төмендегідей 6 типін белгілейді:

- бірліктер;
- класстар;
- қарым-қатынастар;
- жүйелер;
- трансформация;
- импликация.

Ал, Говард Гарднер бойынша ойлау типтері жеке ойлау қабілеттері емес, керісінше күнделікті (мектепте, кәсіби білім алу кезінде, жұмыс істеу барысында) дамытып отыратын іскерліктер деп атайды.

Ойлаудың пәндік типі – адам ойлау моделінің кем дегенде бір моделін (нақты оқу пәні немесе мамандыққа қажет қабылдау тәсілін) меңгеру деп түсіндіреді.

Ойлаудың синтездік типі – әртүрлі пәндер және білімдер салаларынан идеяларды, кейін соның негізінде жаңа идеяларды, концепцияларды, тұрғыларды байланыстыра алу қабілеті.

Ойлаудың креативті типі – жаңа идеялар және концепциялар тудыру, өзекті мәселелердің дәстүрлі емес шешімдерін табу, жаңа сұрақтарға жауап беру және жаңа феномендерді түсіндіру.

Ойлаудың респектологиялық типі – әртүрлі елдердің мәдениетін қабылдай алу, ұлттық, кәсіби ерекшеліктеріне қарамастан адамдарды сыйлау, әртіпті индивидуумдармен және әлеуметтік құрылымдармен өзара әрекеттесу дайындығы.

Ойлаудың этикалық типі-адами, адамзаттық және кәсіби парызын өтеу, оларды орындау қажеттілігін түсіну және осы кез келген салаларда өз әрекетіне жауап беру.

Сонымен, ойлаудың типтері біртұтас болады, өзара тығыз байланысты және адам дамуының нақты кезеңдерінде жүзеге асады. Говард Гарднер былай деп жазады: «Белгілі бір пәнді меңгермей, бір жаңа өнім шығару мүмкін емес, ал шығармашылықсыз пән-тек практикалық білімдердің өлі жүгі». [6]

Жоғарыда қарастырылғаннан шығатын нәтижені бірнеше қорытынды түрінде түсіндіруге болады:

Біріншіден, мектеп және жоғары білім берудегі педагогикалық жүйе мектепке дейінгі және ЖОО-нан кейінгі білім беру мен тәрбие, өздігінен білім алу жүйелерімен қатар тұтас педагогикалық жүйенің негізін құрайды.

Екіншіден, ЖОО-ның педагогикалық жүйесі мектепке қарағанда оқушы мен оқытушы арасындағы өзара зияткерлік ықпалдастыққа негізделеді. Осы қарым-қатынас білімалушының табиғи интеллектісін дамытып қана қоймайды, сондай-ақ маманның тұлғаға тән зияткерлік әлеуетін қалыптастыру құралы ретіндегі жасанды интеллект элементтерін білім беру үдерісіне енгізуге мүмкіндік береді.

Үшіншіден, кез келген педагогикалық жүйені қалыптастыру, соның ішінде ЖОО-ғы жүйені құру жүйелі тәсілді пайдалану негізінде сәтті жүзеге асырылады. Бұндай жағдайда тәрбиелеуші оқыту жүйесінің құрылымдық бөлімдері, басқару тетіктері мен оқыту, тәрбиелеу мақсаттары нақты құрастырылады.

Төртіншіден, ЖОО-ның педагогикалық жүйесі тұлғаға тән қасиеттердің жіті дифференциациялануын және сол қасиеттерді құрайтын белгілердің ескерілуіне негізделеді. Соған орай тұлғаның зияткерлік қасиеттері және олардың дамуын басқару тұлғаның басқа қасиеттерімен арасындағы өзара байланысына сай жүзеге асырылады. Олардың қатарына адамның сыртқы әлеммен (дүниетанымдық, адамгершілік мінез-құлықтар және т.б.) қарым-қатынасын үйлестіретін әлеуметтік қасиеттер жатады: еңбек (шеберлік, тәжірибе, білім, ұғыну, т.б.) және тұқымқуалаушылық (табиғи дарындылық, психофизиологиялық ерекшеліктер, ақыл-ой қабілеттері және т.б.)

Бесіншіден, жоғары білім берудің педагогикалық жүйесі аясында осы қасиеттер мен белгілерді ескере отырып, тәрбиелеу кеңістігінде тұлғаның

зияткерлік әлеуетін қалыптастыру үдерісін басқарудың біртұтас жүйесін қарастыруға болады.

*Қазақстан Республикасының үздіксіз білім беру жүйесінде ұлттың интеллектуалды әлеуетін дамыту Тұжырымдамасы. // [www.kaznpu.kz](http://www.kaznpu.kz).*

*Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садықова А.Б. Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде. // Алматы: «Ұлағат», 2012. - 232.*

*Шоннеси Д. Принципы организации управления фирмой. // М., 1979.*

*Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. // М., 1974.*

*Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. // Методы системного педагогического исследования. - Л., 1980.*

*Daiva Karkockienė, Giedrė Butkienė. Some relationship between students' creative and intellectual abilities. ISSN 1392–0359. Psichologija 2005, №32.*

УДК 378.015.3

## **МАГИСТРАНТТАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЯРЛЫҒЫ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

**А.Аяпбергенова** – Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhD докторантура институтының 3-курс докторанты

### **Түйіндеме**

Мақалада магистранттарды педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық даярлығының теориялық негіздері ұсынылады, сонымен қатар болашақ мамандарда педагогикалық іс-әрекетке дайындықты қалыптастырумен байланысты теориялық жұмыстарға талдау жасалынған.

**Тірек сөздер:** педагогикалық қарым-қатынас, коммуникативтік міндеттер, тәрбиелік міндеттер, психологиялық даярлық.

### **Аннотация**

В статье даются теоретические основы психологической подготовки магистрантов к педагогическому общению, а также проанализированы теоретические работы, связанные с формированием готовности будущих педагогов к педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, коммуникативные функции, воспитательная функция, психологическая готовность.

### **Abstract**

The article provides the theoretical basis of psychological training to undergraduates pedagogical dialogue, as well as analyzes the theoretical work related to the formation of readiness of the future teachers to teaching.

**Keywords:** pedagogical communication, communicative functions, educator function, psychological readiness.

Қазіргі кезде біздің еліміздегі білім беру жүйесіне айтарлықтай өзгерістер енгізілуде. Соның бірі білім берудің стандартталған, біркелкі, жаттанды жүйесінен барынша икемді, демократиялық түріне ауысу болып табылады. Білім беру мекемелері оқытудың мазмұны мен әдістерін таңдауда, түрлі ұйымдастыру мәселелерін шешуде үлкен еркіндікке ие болды. Оқыту мен тәрбие берудің жаңа тұжырымдамалары пайда болды, оқыту тәжірибесіне, білім алушының тұлғасы, оның субъектілігі мен даралығы оқытушымен ескеріліп, тұлғалы-бағдарлық қарым-қатынас түрі белсенді түрде енгізілуде.

XXI ғасыр оқытушысын қазіргі білім беру мекемелерінің гуманизациясы мен демократизациясын дамытуға бағытталған жаңа жағдайларда жұмыс жасауға даярлау қажет. Бұл арада болашақ педагог мамандардың әсіресе коммуникативтік қабілеттерін барынша жетілдіруге көңіл бөлінгелі абзал. Бұл мәселені, тәжірибе көрсеткендей, дәстүрлі білім беру жүйесі тиісті түрде қамтамасыз ете алмайтындығы белгілі.

Қазіргі жоғары оқу орындарының оқу ортасы білім беру үрдісіне қатысушылардың іс-әрекеттерінің өнімділігін қамтамасыз ете отырып, магистранттардың өз бетінше білім алу дағдыларын дамытуға жағдай жасап, психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуі тиіс. Болашақ маман өзінің танымдық әрекетін ұйымдастырушы ретінде ұсынылған білім мазмұны нұсқаларын таңдау құқығын және өзінің өмірі мен қоршаған орта сапасын арттыру үшін оларды қолдану тәсілдерін пайдалануға ерікті. Сонда ғана оқыту үрдісіндегі педагогикалық қарым-қатынастардың заман талабына сай қалыптасуына жол ашылады.

Қарым-қатынас сан алуан сипатта: оның көптеген формалары, түрлері бар. Педагогикалық қарым-қатынас адамдар қарым-қатынасының жекеше түрі. Оған осы өзара әрекет формаларының жалпы қасиеттері де, білім беру үрдісіне тән қасиеттері де лайық. Сондықтан, педагогикалық қарым-қатынасты анықтамас бұрын, алдымен қарым-қатынасты жалпы феномен ретінде сипаттаушыларға тоқталайық.

Жалпыға мәлім, адам дүниеге келісімен екінші бір адаммен қарым-қатынасқа түсуді қажетсінеді. Сөйтіп, басқалармен қарым-қатынасқа түсу – қандай жастағы адамға болмасын аса қажет құбылыс. Адам қарым-қатынасқа түсу арқылы айналасындағы дүниені танып, мәлімет алады, еңбек пен тұрмыс дағдыларына машықтанады, адамзат жасап шығарған түрлі құндылықтарды меңгереді. Әрине, қарым-қатынас ақпарат алумен ғана шектелмейді, оның шеңбері аса кең, бұл көп қырлы ұғым. Теледидар көрсек те, дәріс тыңдасақ та, телефонмен хабарлассақ та, дос-жаранмен сөйлессек те – осының барлығы – қарым-қатынастың сан алуан қырлары.

Қарым-қатынас адамдардың өзара әрекеттестік және өзара қарым-қатынас жасаудың ерекше формасы. Қазіргі кезде қатынас мәселесін психология, философия, әлеуметтану сияқты әр саладағы ғалымдар жан-жақты зерттейді. Мысалы, Б.Д. Парыгин /1/ қарым-қатынасты әлеуметтік психологияны зерттейтін бірден-бір пән ретінде бөліп қарастырады. Сондықтан да қарым-қатынас таза психологиялық құбылыс, күрделі және көп қырлы үрдіс сияқты талданады.

Аса танымал неміс-американдық психологы К.Левин /2/ адамдарды жекелей өзгерткенде топ арқылы әсер етудің дұрыс болмайтындығы психологиялық әсер етудің тәжірибелерімен дәлелдеген. Алайда бұл жайдың тиімділігі ертеден халыққа белгілі болған. Бақсылық көріністер науқасқа әсер етудің ритуалдық жолдары көпшілік топ ішінде эмоциялардың қозуды күшейтіп, оның бір адамнан екіншіге, одан басқаларға берілу, таралу өрісін кеңейту арқылы психологиялық әсер ету басты мақсат болды. Иландыру, сендіру әрекетінің топ арасында еселеніп, күшейетіндігін бақсылық ұстаушылар жақсы игерген. Соның арқасында бақсылық ұстаушылар әрекеттері топта санасыз қабылданып, түсінік қылықтарға илану, психологиялық әсердің нәтижелі болуын қамтамасыз етеді. Сонымен бірге, тренингтік топтардың жетіліп, дамуы К.Левин есімімен байланысты. Ол АҚШ-та 1993 жылы топтық динамика әлеуметтік әрекет және басқа да топтық феномендер мәселесін шешумен айналысқан. Осыған қатысты К.Левин өзінің өрістер теориясын индивидтің мінез-құлқын анықтайтын бірлескен және байланысқан факторлар жиынтығын құрайды. Бұл факторлар жиынтығы жеке адамдарды, оның ортасын қамтып, бір психологиялық өріс болды. Топтық динамика ұғымын да алғаш қолданған осы ғалым болған.

Қарым-қатынас жайлы адамдардың бір-біріне өзара ықпалы В.М. Бехтеревтің /3/ әлеуметтік-психологиялық және ұжымдық экспериментінде басты орын алады.

В.М. Бехтерев әлеуметтік-психологиялық теориясына қарым-қатынас үрдісін және әлеуметтену механизмі сияқты адамдардың бір-біріне өзара психикалық ықпалын, оның дамуын кіргізді. В.М. Бехтерев /3/ бойынша қарым-қатынас адамдарды топқа біріктіру механизмі, тұлға әлеуметтенуінің шарты сияқты қаралады. Ғалымның айтуынша, неғұрлым адамдардың айналадағы қарым-қатынасы бай әрі жан-жақты болса, соғұрлым тұлғаның дамуы нәтижелі түрде іске асырылады.

А.А. Бодалев /4/ қарым-қатынасты іс-әрекеттің ерекше түрі деп, оны адамның тұлға және іс-әрекет субъектісі, сонымен қатар жеке даралық дамуының негізгі факторы болатынын атап айтқан. Қарым-қатынастың тәрбиелік мәнін ол тек дүниетанымды кеңейтуде ғана емес, сонымен қатар, тұлға интеллектісінің дамуындағы рөліне тоқталған.

В.А. Кан-Калик /5/ қарым-қатынас қызметін ішкі және сыртқы түрлеріне бөледі. Олардың әрқайсысы құрамдас бөліктерге ие. Сыртқы: ақпараттық-коммуникативті, тұлғааралық қатынастардың өзара танымды етіп ұйымдастыруы, бейімделуі. Ішкі: эстетикалық, мінез-құлықтық, әдептік.

Ал педагогикалық мамандықты күрделі және көп қырлы мамандық түрінде қарастыра келе А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, А.В.Захарова, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.Ф. Обухова, И.С. Якиманская, В.В. Рубцов /4,5/ және т.б. белгілі ғалымдар оның коммуникативтік компоненті мен педагогтың оқушылармен психологиялық тұрғыдан орынды өзара қарым-қатынас орната алуының маңыздылығын көрсетеді.



Педагогикалық қарым-қатынасқа байланысты әдебиеттердің талдауы, мұғалімдердің жұмысын бақылауы, жас және тәжірибелі мамандардың жұмыстарында кездесетін қиындықтарды бақылау нәтижелері, қазіргі кездегі болашақ педагог мамандарын, магистранттарды әріптестерімен, оқушылармен, ата-аналармен педагогикалық қарым-қатынасқа арнайы даярлау қажеттігін көрсетеді. Осыған байланысты педагогикалық қарым-қатынасқа педагогикалық мамандықтағы магистранттардың психологиялық даярлығын зерттеу бүгінгі күнде аса өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Зерттеудің теориялық негізі ретінде педагогтың кәсіби әрекетіндегі коммуникативтік қабілеттің орны жайындағы, адам өміріндегі қарым-қатынас пен қабілеттердің рөлі туралы Л.М. Митина, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Я.Л. Коломинский /5,6/ және т.б. ғалымдардың еңбектері басшылыққа алынды.

Педагогикалық қарым-қатынас деп вербалды, бейнелегіш, символдық, кинетикалық құралдар арқылы мұғалім мен оқушылардың оқу барысындағы өзара қызметтестік, өзара әрекеттестіктік түрлері ұғынылады. Оқу үрдісіндегі мұғалімнің оқушылармен педагогикалық қарым-қатынасы оқушылардың білімге деген құштарлығын және оқу әрекетінің шығармашылық сипатын дамыту үшін барынша тиімді жағдай қалыптастырады, білім алуға жағымды эмоционалдық климат тудырады, ұжымдағы әлеуметтік-психологиялық үрдістерді басқаруын қамтамасыз етеді және де оқу үрдісінде мұғалімнің тұлғалық ерекшеліктерін барынша қолдануға мүмкіндік береді.

Білім беру үрдісіндегі педагогикалық қарым-қатынастың ерекшеліктері, ең алдымен, оның бағыттылығынан көрінеді. Ол білім алушылардың өзара әрекеттестігі мен олардың тұлғалық дамуын ұйымдастыруға ғана емес, сонымен қатар білім мазмұнын меңгеруді ұйымдастыруға және соның негізінде шығармашылық дағдыларды қалыптастыруға бағытталған. Соның салдарынан педагогикалық қарым-қатынас үш түрлі бағыттылығымен ерекшеленеді: 1) оқу барысындағы өзара әрекеттестіктің өзіне; 2) білім алушыларға; 3) меңгерілу затына. Сонымен қатар педагогикалық қарым-қатынас оның субъектілерінің үш түрлі бағдарланғандығымен анықталады: тұлғалық, әлеуметтік және заттық. Мұғалім қандай да бір оқушымен бір оқу материалын меңгертуге байланысты жұмыс жасай отырып, ылғи да оның нәтижесін сыныпта отырған барлық оқушыларға бағыттайды және керісінше, жалпы сыныппен жұмыс жасай отырып, әрбір оқушыға ықпал етеді. Сондықтан педагогикалық қарым-қатынастың ерекшелігі тұлғалы-бағдарлық, әлеуметтік-бағдарлық және заттық-бағдарлық қарым-қатынас элементтерінің тиімді үйлестірілуінен байқалады.

Педагогикалық қарым-қатынастың екінші ерекше қасиеті, ең алдымен, тәрбиелік қызметті қамтыған оның білім беру қызметімен шартталған. Білім беру қызметі білім беру жүйесінің кез келген деңгейіндегі арнайы ұйымдастырылған үрдісінде жүзеге асады – мектепке дейінгі, мектептегі, жоғары оқу орнындағы. Педагогикалық қарым-қатынастың білім берушілік қызметі жетекші болғанымен, ол мұғалім мен оқушылардың арасындағы, сонымен қатар оқушылардың өздерінің арасындағы көп қырлы өзара әрекеттестікті қамтамасыз ететін, оның басқа да қызметтерін жоққа шығармайды.

Педагогикалық қарым-қатынастың басқа да басты қызметтері – ол тәрбиелік және фасилитативтік қызметтері. Педагогикалық қарым-қатынастың психикаға деген тәрбиелік әсерін А.Б. Добрович /7/ сипаттаған: «Мұғалім оқушыларға қандай пәнді оқытса да, ол оқушыға, алдымен, адамның ақыл-ойының күшіне деген сенімділікті, білімге деген зор құштарлықты, шындыққа құмарлықты және қоғамдық пайдалы еңбекке дайын болуды үйретед. Қашан мұғалім тұлғааралық қарым-қатынастың жоғары, нақты мәдениетін біржола көрсете алатын болса – сонда ғана төменгі буын мұндай мұғаліммен таңданып және еріксіз оған еліктей отырып, рухани үйлесімді болып, шиеленістерді адамгершілікпен шеше алуға қабілетті болып қалыптасады».

Қарастырылып отырған мәселенің фасилитативтік (қарым-қатынасты жеңілдету) қызметі К.Роджерспен /8/ белгіленген: мұғалім оқушыға өзін-өзі көрсете алуға, өзінің бойында бар жағымды қасиеттерін көрсетуіне көмектеседі. Оқушының жетістіктеріне мұғалімнің ортақтасуы, қарым-қатынасты қолдайтын жағымды, ақ жарқын орта педагогикалық өзара әрекеттестікті жеңілдетеді, оқушының өзін-өзі актуалдандыруына және оның ары қарай дамуына мүмкіндік береді.

Педагогикалық қарым-қатынасты талдау барысында оның педагогикалық және өзіндік коммуникативтік міндеттерін шектеу қажет. Олардың біртұтас болғанымен бұл екеуі әртүрлі құбылыстар және олардың біріншілері екіншілерінің көмегімен жүзеге асырылады. Педагогикалық міндет білім алушылардың белгілі бір оқу материалын меңгеретіндігімен байланысты, ал коммуникативтік міндет педагогтың оқушыларға қандай құралдар арқылы әсер етіп, әртүрлі педагогикалық жағдайларда қандай сөйлеу құралдарын қолдану арқылы оны тиімді жүзеге асыруға болады деген сұраққа жауап береді.

Педагог мамандар білім алушылармен қарым-қатынас жасай отырып және сипаты бойынша түрлі коммуникативтік міндеттерді шеше келе, осы міндеттер арқылы төрт педагогикалық қызметті жүзеге асырады: ынталандырушы, жауап қайтарушы, бақылаушы және ұйымдастырушы. Көбінесе мұғалімдермен қолданылатын коммуникативтік міндеттер ұйымдастырушы және ынталандырушы қызметтерді жүзеге асырады. Алайда коммуникативтік міндеттерді шеше алу қабілеті тіпті жоғары оқу орындарының студенттерінде және магистранттарында да мақсатты түрде қалыптаса қоймайды. Сондықтан олардың қарым-қатынастағы педагогикалық стилі кейін педагогикалық іс-әрекет барысында қалыптасады және ылғи да педагогикалық қарым-қатынасқа қойылатын талаптарға сай келе бермейді.

Сондықтан, педагогикалық университеттердің студенттері мен магистранттарының педагогикалық қарым-қатынасқа деген психологиялық даярлығын оңтайлы қалыптастыру үшін оқу үрдісіне психологиялық дайындықтың тиімді құрылымдарын аталған білім беру субъектілерінде дамытуға бағытталған **кешендік үйретуші тренингтік жүйелерін** енгізу қажет деген ойдамыз. Бұл мәселенің шешілуі қазіргі кездегі педагогикалық жоғары оқу орындарындағы педагогикалық мамандықтағы магистранттардың болашақтағы өз ісіне деген сенімділігін, мұғалімдік еңбекке деген қызығушылығын арттыра түсетіні анық.

Өз мамандығы бойынша алған біліміне сенімді, психологиялық тұрғыдан педагогикалық қарым-қатынастың барлық қыр-сырын толық меңгерген педагог маманның еңбегі нәтижелі, табысты болатыны сөзсіз.

- Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М., 1971. - С. 178.*  
*Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психол. журн. – 1990. – № 5.*  
*Бехтерев В.М. Сознание и его границы. - Казань, 1883.*  
*Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии, 1994. - N 1.*  
*Levinger G., Snock J.D. Attraction in Relationships: A New Look at Inter-personal Attraction. Morristown. – N.Y., 1972.*  
*Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое мастерство. -М., 1990. - 196 с.*  
*Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения (Книга для учителя). - М.: Просвещение, 1987. - 136 с.*  
*Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. - М., 1994.*

УДК 159.944.4

## THEORETICAL BACKGROUND OF POST-TRAUMATIC STRESS IN FOREIGN PSYCHOLOGY

**Ф.С. Өскенбай** – *Phd докторант 1 курса обучения, факультет философии и политологии, КазНУ имени аль-Фараби,*  
**Э.К. Калымбетова** – *доцент кафедры общей и этнической психологии, факультет философии и политологии, КазНУ имени аль-Фараби*

### Аннотация

В статье дается обзор современных психологических, клинических исследований посттравматического стресса в зарубежной психологии. Анализируются основные направления и понятия, связанные с ПТСР.

**Ключевые слова:** травма, стресс, посттравматический стресс.

### Түйіндеме

Мақалада шетелдік ғылымдағы жарақаттан кейінгі стресстің қазіргі кездегі психологиялық, клиникалық зерттеулер жайлы сипаттама беріледі. Жарақаттан кейінгі стресс бұзылыстарымен байланысты түсініктер мен негізгі бағыттар талқыланады.

**Тірек сөздер:** жарақат, стресс, жарақаттан кейінгі стресс.

### Abstract

The article deals with the modern psychological researches of post-traumatic stress in foreign psychological science. Also, in this article the main directions and concepts of Post-Traumatic Stress Disorders (PTSD) is given.

**Keywords:** trauma, stress, post-traumatic stress disorder.

Currently, an integration of the national clinical psychology with Western psychology is one of the priorities of wide range of specialists. Main aim of such

integration is associated with the study of the psychological consequences of exposure of high intensity of traumatic stressors on human being, such as catastrophic situations (Krystal, 1968, 1978; Pitman, Orr, 1987; Van der Kolk, McFarlane, L. Weisaeth, 1996; Keane, 1988) [9]. Probability of falling into a traumatic situation is continually increasing and influence on developing adequate methods of diagnosis and treatment emergent pathological consequences by specialists in different fields. Theoretical and methodological aspects of this problem still not developed despite the fact of increasingly growth of psychological empirical researches of PTSD last years. In last century PTSD was included as an independent nosology in American classifier of mental disorders, and in the middle of 90s PTSD was included in the International Classification of Mental and Behavioral Disorders (ICD- 10) [5]. This caused a great interest in the issue of traumatic stress in many related fields of psychology and medical psychotherapy, which is currently, has been intensively developed. Inclusion of PTSD into classifiers is ambiguously estimated by clinical researchers in different countries that's why such researches in this area connected with raising controversial issues related to them.

Much of the research on PTSD is devoted to epidemiology, etiology, dynamics, diagnosis and treatment, which are held at various contingents: combatants, victims of violence and torture, human and man-made disasters, patients with life-threatening illnesses, refugees, firefighters, rescue workers and etc. Basic concepts used by researchers working in this field is, "injury", "traumatic stress", "traumatic stressors", "traumatic situation" and, of course , "post-traumatic stress disorder".

In United States numerous studies were carried out in order to develop and clarify various aspects of PTSD. Among them, we want to highlight several researchers such as Egendorf A. et al. (1981) and Boulanger G. et al. (1986). First of these studies is dedicated to the comparative analysis of the features of adaptation process between Vietnam veterans and age-mates haven't being at war. Second is the study about the characteristics of their delayed reaction to stress. Results of these studies are still relevant nowadays. The main outcomes of the international studies were summarized in two-volume collective monograph by title of "Trauma and its trace" (ed. Figley C. R., 1986), where not only developmental etiology of PTSD military was included, but also many research results of stress effects among victims of genocide, violence against the person and other tragic events are shown [8].

Researches of post-traumatic stress are working independently from stress researches, and according to various research results, these two areas are not the same. Central position in the stress conception proposed in 1936 by Hans Selye, which is the homeostasis model of organism self-preservation and mobilization of resources to respond to the stressor [1].

Stress becomes traumatic when the results of stress include some mental health violations, which is similar to a physical disability. According to modern concepts such violations are influencing on "self" structure, cognitive model of the world, affective sphere, neurological mechanisms which rule the processes of learning, memory system, and emotional way of learning. Traumatic events and extreme crises, life-threatening situations and etc., are considered as a stressor which have powerful

negative effects. Such events are fundamentally violating safety feelings of an individual causing the traumatic stress, which further has various psychological consequences. For example, some people who are experiencing traumatic stress may cause the onset of future post-traumatic stress disorder [2].

Posttraumatic stress disorder (PTSD) - is nonpsychotic delayed reaction to a traumatic stress that can cause mental disorders almost in any person. Basically, there are the following four characteristics of trauma that can cause traumatic stress [3]:

1. Past event can be realized, and man can understand what happened with him and his psychological condition become worth;
2. This condition is caused by external factors;
3. Experiences disrupt normal life;
4. Event from the past causes terror and helplessness, powerlessness in taking any action.

Modern ideas of post-traumatic stress disorder (PTSD) finally developed around 1980-s, however information on the effects of traumatic experiences was being fixed for centuries. In 1666 Samuel Pepys had made an entry in his diary six months after he had witnessed the great fire of London: "It's strange, but to this day I cannot sleep through the night without horror and fire, and that night I could not sleep almost till two at night because of thoughts about the fire" (quoted in Daly, 1983, p. 66). Such experiences described Da Costa in 1871 soldiers during the American Civil War. He called this condition "soldier's heart" watching autonomic responses of the heart [3].

Emil Kraepelin, a brilliant nosologist of XIX century used the term of *schreckneumse* («neurosis fire») to designate an individual clinical condition involving numerous nervous and physical phenomena that occur as a result of a variety of emotional turmoil or sudden fright, which can be developed into anxiety. This condition occurs after serious accidents, particularly fires, railway accidents or collisions.

In 1889, Mr. X.Oppenheim (N.Oppenheim) used the term of "traumatic neurosis" for the diagnosis of mental disorders among the combatants, with organic disorders of the brain, caused by both physical and psychological factors. Observing many facts of such disorders after participating in hostilities of psychopathological states, there have been concluded that it was during the First World War.

Later Myers in "Artillery shock in France 1914-1919" is discussing differences between neurological disorder "contusion of the projectile break" and "slug shock" Contusion caused by rupture of the shell, and was regarded by him as a neurological condition caused by physical injury, whereas "slug shock" Myers considered it as a mental condition caused by severe stress. Reactions due to involvement in the fighting have been the subject of extensive research during the Second World War. This phenomenon is called by different authors in different ways: "war fatigue", "combat exhaustion", "military neurosis" traumatic neurosis" [4].

In 1941 one of the first systematic studies were carried out by American anthropologist and psychoanalyst A.Kardiner. He called this phenomenon as "chronic war neurosis". Based on the ideas of Freud, he introduces the concept of "central physio- neurosis", which, in his opinion, is the cause of a number of violations of

personal features to ensure successful adaptation to the world. Kardiner believed that war neurosis has both physiological and psychological in origin. He was the first who gave comprehensive description of the symptoms: 1) anxiety and irritability, and 2) rampant type of response to sudden stimuli, and 3) fixation on the circumstances Injured events, 4) escape from reality, and 5) a predisposition to uncontrolled aggressive reactions.

Freuds' works gave an idea of psychoanalytic awareness of traumatic neuroses in the 20- 30s of the 20th century in Europe. Freud wrote: " A terrible war that had just ended, has caused a large number of "traumatic neurosis" and, at least, put an end to the temptation to refer these cases to the organic nervous system damage caused by mechanical force"[10]. Freud believed that the main cause of the disease – is surprise and fear.

Grinker and Spiegel (1945) in their monograph "A man under stress" listed the symptoms, the totality of which authors designated as "war neurosis" suffered by so-called "returnees" - soldiers who had been in captivity. These symptoms include: fatigue, aggression, depression, memory loss, hyperactivity of the sympathetic system, weakening the ability to concentrate, alcoholism, nightmares, phobias and suspicion.

The Vietnam War was a strong incentive for the research of American psychiatrists and psychologists. By the end of the 70s they have accumulated considerable material about the psychopathology and personality disorders in war veterans. Similar symptoms detected and those affected in other situations that are similar in severity of psychogenic effects. Due to the fact this symptom did not match any of the common entities that in 1980 M. Horowitz offered to provide it as a separate syndrome, called as "post-traumatic stress disorder» (post-traumatic stress disorder, PTSD). In the future, a group of authors headed by M. Horowitz developed PTSD diagnostic criteria and adapted it for the first American classifications of mental disorders (DSM-III and DSM-III-R), and later (virtually unchanged) - for ICD-10 [6].

In 1988 there were also published nationwide re-test studies of various aspects of Vietnam veterans post-war adaptation (Kulka R., et al.). These studies have allowed to clarify many issues related to the nature and diagnosis of PTSD.

Currently there is no single generally accepted theoretical concept that explains the etiology and mechanisms of the emergence and development of PTSD. There are several theoretical models of PTSD, they are psychodynamic, cognitive, psychosocial and psychobiological models and multi-factor theory of PTSD. They were developed in the analysis of the basic laws of the adaptation process of the traumatic events victims to a normal life. Studies have shown that there is a close connection between the ways out of the crisis, ways to overcome post-traumatic stress (and eliminating all possible avoidance of any reminders of the trauma, immersion in work, alcohol, drugs, desire to enter into self-help group , etc.) and subsequent success adaptation [4].

"Two-factor theory" is based on behavioral theory, operant conditioning of the syndrome. Development of this concept is the theory of pathological emotional associative networks, which is based on the theory of R.Lang.

"Biological models of PTSD", based on the results of neurophysiological and biochemical studies in recent years with regard to psychological data, given the ability to create complex models of the pathogenesis of PTSD. One such model was neuropsychological hypothesis of Kolb, who showed that the resulting extraordinary impact on the duration and intensity of the stimulating action, a change occurs in neurons of the cerebral cortex, the blockade of synaptic transmission, and even death of neurons. Primarily while suffering a brain region associated with the control of aggression and sleep cycle. Development of research technologies, especially techniques of nuclear magnetic resonance and positron emission tomography, gave opportunity to study biological problems caused by the development of PTSD at a new level.

A. Merker, the author of the concept in the etiology of multifactorial TCP identifies three groups of factors, the combination of which leads to PTSD: factors associated with the traumatic event (severity of injury, its uncontrollability, surprise), protective factors (ability to comprehend what happened, the presence of social support, coping mechanisms), risk factors (age at the time of trauma, negative past experiences, mental health history, low socioeconomic level). According to this concept, psychotherapy works to reinforce protective factors, because it leads to a rethinking of past events and to strengthen coping mechanisms.

Biochemical models pay attention to the reduction of noradrenaline, dopamine and serotonin in the brain, the increase in atsetilhollina and endogenous opioids. Reduced levels of norepinephrine and dopamine levels drop in the brain correlated with the state of mental torpor. This state is central to the stress response syndrome. Analgesic effect mediated by endogenous opioids, can lead to opioid dependence and search for situations similar to traumatic.

As a part of the cognitive model, traumatic events - are potential destroyers of basic ideas about the world and about themselves. Pathological responses to stress - attempts to recreate the same picture of the world in a slightly altered form, that does not lead to success. Overcoming the PTSD is possible only after the complete destruction of the remnants of previous ideas about the world and their role in it with building new, consistent model.

Computer model developed by Horowitz is an attempt to synthesize of cognitive, psychoanalytic and psycho-physiological models. According to this approach, a lot of stress leads to revenues in the consciousness information that can not be reconciled with cognitive schemas. Information restart occurs, and the information is transferred from the consciousness to unconscious, keeping, however, in an active form. In accordance with the principle of avoidance of moral pain man strives to keep the information in the unconscious form, but in keeping with the trend to completion gestalt traumatic information becomes conscious as part of the process of information processing. [6].

Analysis of the methodical problems of post-traumatic stress in Western psychology leads us to the conclusion of fact, that we as postsoviet psychologists do not have the psychological tools for the diagnosis of post-traumatic states. It was obvious that to get start this direction it is necessary to prepare Russian and Kazakh - language version of psychological techniques measuring the post-traumatic states.

In recent decades increased numbers of theoretical and practical studies of traumatic and post-traumatic stress. We found that researches in the field of traumatic stress influence on developing an independent interdisciplinary field of science. In our country, in spite of the high relevance of the problem, its development is in infancy, there are separate research teams of psychologists and psychiatrists who are engaged in studying it.

However, as pointed out by many researchers, the effects of human presence in traumatic situations is not limiting the development of acute stress disorder (OCP) or PTSD (depression, panic disorder, and substance dependence), the range of clinical manifestations consequences with high stress impact on the human psychic is certainly wider and still demands further complex and interdisciplinary researches. In this regard, we are planning to carry out empirical research of a post-traumatic stress influence on formation of addictive behavior of the person.

1. Selye, H. *The stress of life*. New York: McGraw-Hill, 1956
2. Szabo S: *The creative and productive life of Hans Selye: a review of his major scientific discoveries*. *Experientia* 1985; 41:564—567
3. American Psychiatric Association, Committee on Nomenclature and Statistics: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ed. 3, revised*. Washington, DC, American Psychiatric Association, 1987.
4. Tarabrina N.T., Lazebnaya E., Zeknova M., Petrukhin E. V. *Levels of Subjective-Personal Perception and Experiencing of «Invisible» Stress // The Humanities in Russia: Soros Laureates*. — M., 1997. — P. 48-56.
5. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
6. Horowitz M.J. *Stress-response syndromes (2nd ed.)*. - Northvale, NJ: Aronson.
7. Horowitz M.J., Wilner N.J., Alvarez W. *Impact of event scale: A measure of subjective stress // Psychosom. Med.* - 1979. - 41: 209-218.
8. Card. *Epidemiology of PTSD in a national cohort of Vietnam Veterans // J. of Clinic Psychol.* - 1987. - № 3. - P. 6-17.
9. Pitman, R. L., Shalev, A. Y., & Orr, S. P. (2000). *Posttraumatic stress disorder: emotion, conditioning, and memory*. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The new cognitive neurosciences (2nd ed.)* (pp. 1133–1147). Cambridge, MA: MIT Press.
10. Freud, S. *Studies on Hysteria (1895)*, Standard Edition, vol. 2, Hogarth Press, 1955.



## ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

**Н.А. Алдабергенов** – *КазНПУ им. Абая, ИМД PhD, магистрант 2-го курса специальности «Психология»*

### Түйіндеме

Мақалада медицина колледжінің студенттерінде бейімделу кезінде алынған эмпирикалық мәліметтер қарастырылады. Алынған мәліметтердің талдауы кез келген білім беру мекемесі студенттердің бейімделу кезеңінен табысты өтулері үшін тиісті жағдай жасау керектігіне дәлел келтіреді. Өйткені бейімделу әрбір оқушы, жоғары оқу орнының немесе колледж студенттерінің өтетін алғашқы баспалдақ болып табылады.

**Тірек сөздер:** бейімделу, диагностика, өзіндік сезім, белсенділік, көңіл-күй, сезімдер қажеттілігі, жетістік уәддемесі және сәтсіздіктен қорқу, өзін-өзі бағалау.

### Аннотация

В статье ставится задача рассмотреть эмпирические данные, полученные в период адаптации у студентов медицинского колледжа. Анализ полученных данных дает еще большее подтверждение тому, что каждая образовательная организация должна создавать необходимые условия для успешного прохождения периода адаптации, так как адаптация является порогом, через который перешагивает каждый учащийся, студент высшего учебного заведения и колледжа.

**Ключевые слова:** адаптация, диагностика, самочувствие, активность, настроение, потребность в поисках ощущений, мотивация успеха и боязнь неудачи, самооценка.

### Abstract

The article seeks to address the empirical data obtained in the period of adaptation of students of medical College. The analysis of the received data makes it even more confirmation of the fact that each educational organization should create the conditions necessary for the successful completion of an adaptation period, because adaptation is a threshold, through which surpasses every student of a higher school and College.

**Keywords:** adaptation, diagnostics, health, activity, mood, feeling the need to search for motivation success and fear of failure, self-esteem.

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 17 января 2014 г. говорится: «Утверждение здорового образа жизни и развитие медицины позволит увеличить продолжительность жизни казахстанцев до 80 лет и выше... Завершится формирование передовой национальной образовательной системы... С образованием и наукой в нашей стране связаны надежды на будущее. Именно поэтому основой современной стратегии является ставка на знания, умения и практические навыки» [1].

Для образовательных учреждений, ведущих подготовку будущих медицинских кадров, главными приоритетами деятельности является развитие основных научных направлений, подготовка высококвалифицированных кадров, активное

внедрение научных результатов в медицинскую практику, привлечение и закрепление молодежи в сфере образования и науки.

Высокие требования к профессиональному уровню специалистов среднего медицинского звена на фоне расширения и усложнения их функциональных обязанностей определяют потребность повышения качества их систематической подготовки.

Поэтому, естественно, необходимо уделять особое внимание личности начинающего студента, процессу его вхождения в образовательную среду и адаптации в ней. Учебный процесс не всегда осуществляется с учётом специфики ситуации, которая заключается в адаптации студентов к обучению. Высокий уровень тревожности и неспособность полноценно включиться в учебный процесс является одной из наиболее важных проблем. Решение этой проблемы, на наш взгляд, неразрывно связано с необходимостью целенаправленно организовать психологическое содействие, выявить условия, реализация которых позволит оптимизировать процесс адаптации студентов к обучению в колледже.

Нами было проведено эмпирическое исследование психоэмоциональных состояний и личностных особенностей студентов 1 курсов. Исследование осуществлялось с помощью комплекса диагностических методик: САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников), «Потребность в поисках ощущений» (разработана М.Цукерманом), «Мотивация успеха и боязнь неудачи», проективные методики «Несуществующее животное», «Незаконченные предложения» Сакса-Леви. В качестве респондентов выступили студенты медицинского колледжа г. Талгар Алматинской области в количестве 310 учащихся разных специальностей и отделений (85 студентов из русского отделения и 225 студентов из казахского отделения).

Методом анкетного опроса проведено изучение самочувствия, активности, настроения в начале учебного года у студентов медицинского колледжа по методике САН, которая и является разновидностью опросников состояний и настроений. По критерию «самочувствие» 96,7% набрали оценку 5 и выше, что свидетельствует о благоприятном состоянии испытуемых, у 3,2% студентов идет снижение самочувствия. По шкале «активность» 80,6% набрали оценку 5 и выше, 19,4% – оценки 4 и ниже. По шкале «настроение» 96,1% студентов оценку 5 и выше, что свидетельствует о хорошем настроении студентов, 3,9% набрали оценку 4 и ниже, что указывает на трудности, которые испытывают студенты в период адаптации и о том, что они нуждаются в психологической поддержке.

С помощью методики «Потребность в поисках ощущений» М.Цукермана были получены следующие результаты: **66,1%** студентов имеют средний уровень потребностей в ощущениях. Они умеют контролировать свои потребности, умеренны в их удовлетворении, то есть с одной стороны они открыты новому опыту, с другой – сдержанны и рассудительны в необходимых моментах жизни. 25,8% студентов набрали количество баллов от 0 до 5, что соответствует низкому уровню потребности в ощущениях, что означает

присутствие предусмотрительности, осторожности в ущерб получению новых впечатлений и информации от жизни. Испытуемые с таким показателем предпочитают стабильность и упорядоченность в жизни. 8,1% студентов показали высокий уровень потребностей в ощущениях, который может спровоцировать испытуемых на участие в рискованных авантюрах и мероприятиях.

Учебная деятельность студента связана с решением множества различных задач, в ходе которых студенты проявляют желание достичь успеха в учебе, или же могут испытывать страх перед неудачей. *Мотивация успеха*, несомненно, носит положительный характер. При положительной мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха. А вот *мотивация боязни неудачи* относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как добиться успеха.

С помощью методики «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А.А. Реан). Были получены следующие данные: 60,9% студентов набрали от 14 до 20 баллов, что диагностируется как мотивация на успех (надежда на успех). 30% набрали 12-13 баллов: они имеют определенную тенденцию мотивации на успех. У 10% количество набранных баллов 8-11 баллов, это говорит о том, что мотивация недостаточна, или же студенты имеют определенную тенденцию мотивации на неудачу.

В качестве дополнительной методики была выбрана методика «Несуществующее животное», так как по своему характеру этот тест относится к числу проективных. По составу данный тест – ориентировочный и требует объединения с другими методами в качестве батарейного инструмента исследования. К тому же тест позволяет исследовать глубинные проблемы личности, которые не поддаются сознательному контролю. Применение данного теста в сочетании с другими психодиагностическими методиками, в контексте имеющихся обследуемых сведениях дает дополнительные возможности для раскрытия неповторимой человеческой индивидуальности.

Анализ данных показал, что 5,2% студентов характеризуются завышенной самооценкой, или же неудовлетворенностью своим положением в социуме, считают себя непризнанными окружающими, имеют тенденцию к самоутверждению, претензии на признание, продвижение, предрасположены к конфликтному поведению, агрессии. У 6,5% студентов степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером углов в рисунке. Особенно подчеркнуты в рисунках прямые символы агрессии – когти, зубы, рога. У 6% студентов показатели самооценки низкие, об этом свидетельствует расположение рисунка на листе.

Следующей методикой была «Незаконченные предложения» Сакса-Леви, которая уже давно применяется в психологической практике. Существует много вариантов этого теста, мы решили остановиться на методе разработан-

ным Л.Саксом и В.Леви, которая включает 60 незаконченных предложений разделенных на 15 групп. Наш выбор этого теста был связан тем, что тест характеризует в той или степени систему отношений обследуемого к семье, к представителям своего или противоположного пола. Некоторые группы предложений имеют отношение к испытываемым человеком страхам и опасениям, к имеющемуся у него чувству осознания собственной вины, затрагивают взаимоотношения с родителями и друзьями. Одним словом дает наиболее полную картину личности студента. В исследовании приняли участие 85 студентов из русских групп. Анализ проведенной методики показывают следующие результаты: 41,1% имеют проблемы личного характера, 32,2% студентов имеют низкие показатели по критерию отношение к отцу, 17,6% – студентов имеют обостренное чувство вины, низкие показатели по критерию отношение с группой – 17,6%.

Обобщая результаты проведенной диагностики, можно констатировать, что студенты-первокурсники в основном представляют собой группу с сохранным психологическим здоровьем. Однако фактор адаптации к обучению в колледже вызывает у части студентов определенные трудности, связанные с особенностями психоэмоциональной и личностной сферы. Их диагностика и учет в учебно-воспитательном процессе, осуществление психологического сопровождения всех первокурсников и оказание психологической помощи нуждающимся студентам будут способствовать эффективности подготовки будущих работников сферы здравоохранения.

*Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан 2050»: новый политический курс состоявшегося государства. 17.01.2014 // egov.kz.*

*Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 490 с.*

*Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. - СПб., 2006. – 176 с.*

*Аладьин А.А., Пергаменик Л.А. Психодиагностика и коррекция в воспитательном процессе. - Минск, 1992. – 157 с.*

*Практическая психодиагностика / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах, 2004. – 672 с.*

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

**З.Ш. Каракулова** – *СНС НИИ Психологии КазНПУ им. Абая*  
**Ж.Т. Измайлова** – *ст. преп. ПГУ им. Торайгырова (г. Павлодар)*

### Түйіндеме

Бұл мақалада тұлға креативтілігін психологиялық әдістермен түзеудің ғылыми-әдіснамалық ұсыныстары сипатталады. Шығармашылықты оның өнімінен анықтауға талпынысты көрсететін анықтамалар кейбір шектеулерге ие. Шығармашылықтың мәнділігі шығармашылық өнімдерден көрінетіндігі сөзсіз: ойлардан, мінез-құлықтан, материалдық объектілерден.

**Тірек сөздер:** креативтілікті психологиялық әдістермен түзеу, психологиялық талдамалық көзқарас, гуманистік психология.

### Аннотация

В данной статье описываются научно-методические рекомендации психокоррекции креативности личности. Приведенные определения, иллюстрирующие попытки определить творчество по его продукту, содержат некоторое ограничение. Бесспорно, и очевидно, что сущность творчества проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах.

**Ключевые слова:** психокоррекция, креативность, психоаналитический подход, гуманистическая психология.

### Abstract

The article describes the scientific guidelines psychocorrection creative personality. These definitions illustrate attempts to define creativity in his product, contain some restriction. Undoubtedly, it is obvious that the essence of creativity manifests itself in creative products: ideas, behavior, material objects.

**Keywords:** psychocorrection, creativity, psychoanalytic approach, humanistic psychology.

В психологической науке большинство определений творчества, независимо от того, носят они обобщенный, например, как процесс деятельности, ведущий к развитию или частный характер, отчетливо проявляется ориентация на процессуальную или продуктивную стороны творчества [1].

Так, С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, создающую «... нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но в историю развития науки, искусства и т.д.» [2 с. 482]. Подобную точку зрения формулируют А.М. Матюшкин и К. Urban, определяющие творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний, преодоление, опрокидывание границ («boundary breaking»)) [3]. По мнению М.Г. Ярошевского, «творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [4].

Приведенные определения, иллюстрирующие попытки определить творчество по его продукту, содержат некоторое ограничение. Бесспорно, и очевидно, что сущность творчества проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах. В то же время описания результатов творчества, продвигая нас к познанию его сущности, не дают полного представления об этом феномене. С нашей точки зрения, более продуктивны определения творчества, акцентирующие внимание на его процессуальном аспекте. Отдавая отчет в субъективности производимого нами выбора, отметим, что наиболее глубокое определение творчества принадлежит В.М. Бехтереву. В книге «Общие основы рефлексологии человека» он определяет творчество как созидание чего-либо нового в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта [5]. К.Роджерс пишет: «Я понимаю под творческим процессом создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой - обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни» [6]. В обзоре Askoffn Vergara (1981) выделяются две группы подходов к определению сущности творчества: 1) подходы, ориентированные на поиск источников и 2) подходы, ориентированные на процесс [7].

В первую группу могут быть включены по крайней мере три подхода:

Психоаналитический подход утверждает, что творчество является результатом внутриличностных конфликтов. Творческий процесс по сути своей – экстернализация продуктов воображения посредством взаимодействия примитивных и более зрелых типов мышления [3].

Гуманистическая психология считает, что творчество возникает, когда отсутствуют внутриличностные конфликты. Творческий процесс является реализацией естественного творческого потенциала в случае устранения внутренних барьеров и внешних препятствий.

Психометристы, такие как Гилфорд, считают, что природный творческий потенциал индивида определен генетически и может быть измерен стандартными тестами. Творческий процесс представляет собой взаимодействие двух противоположных типов мышления: дивергентного и конвергентного [7].

В группу подходов, ориентированных на процесс, можно отнести позицию ассоцианистов, которые считают, что творчество человека есть результат его способности находить отдаленные ассоциации в процессе поиска решения проблемы. Гештальт-психология исходит из того, что творческое мышление – это и не логические, пошаговые действия и не разрозненные ассоциации, а более определенное реструктурирование целостной ситуации.

Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипных способов мышления (Guilford J.P., 1967) или способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения (Н.Роджерс, 1990). Смит и Карлссон рассматривают

креативность с психоаналитической точки зрения, определяя ее как способность принимать материал из подсознания в сознание [8].

Учитывая то, что носителем творчества является человек, а креативность – его неотъемлемым атрибутом, мы определяем креативность как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта. Креативность проявляет себя многообразно. Это – быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, приверженность высоким эстетическим ценностям, степень детализации образа проблемы. Существенным условием актуализации этой способности является **самообладание и уверенность** в себе. Значительная часть проявлений креативности относится к особенностям мышления. Один из первых экспериментально обоснованных перечней особенностей мышления, способствующих творческим достижениям, был предложен Д.Гилфордом, который считал необходимым для творчества интеграцию конвергентного (логического, последовательного, линейного) и дивергентного (целостного, интуитивного, релятивного) мышления. В частности, он выделяет как результат интеграции обоих измерений мышления такие его особенности:

беглость как способность генерировать максимальное количество идей; гибкость как способность к порождению широкого многообразия идей; оригинальность как способность генерировать нестандартные идеи; точность как способность придавать завершенный вид продуктам мышления (Guilford G.P., 1967).

На специфику взаимодействия логики и творчества обращает внимание А.Пономарев [8], отмечая, что «... по самой сути дела любое решение подлинно творческой проблемы всегда выходит за пределы логики. Однако, как только это решение получено, он, конечно, может при определенных условиях быть логически осмысленным. И если оно принципиально ново, то с неизбежностью должно обогатить логику. Эвристической логикой в строгом смысле может быть названа та логика, которая постоянно обогащается в итоге анализа новых открытий. На основании такой логики те задачи, которые до этого были творческими, перестают быть таковыми, они становятся задачами логическими. Это и создает одно из необходимых условий развития творческих возможностей. Опираясь на достижения логики, сфера творчества перемещается и вновь оказывается за пределами возможностей логики» [8, с. 290].

Когнитивистские объяснительные схемы, пожалуй, наиболее распространены в психологической литературе, относящейся к проблемам творчества. В то же время творческая продуктивность определяется не только качеством мыслительных операций, но и личностными характеристиками, особенностями навыков и умений, которые вовлекаются в креативный процесс на различных его этапах. Креативность равно необходима человеку в деятельности и общении, в повседневной жизни.

Так как из ответа на вопрос, кому и зачем нужна креативность, становится более понятным предназначение рассматриваемой программы тренинга, остановимся на этом подробнее.

Во-первых, креативность во многом определяет успешность деятельности представителей профессий социоэкономической группы, что связано с рядом особенностей человека как «объекта» их деятельности. Несмотря на то, что последние открытия в области геномной инженерии делают возможным достижение генетической идентичности, каждый человек сохраняет свою уникальность и неповторимость в силу невозможности точного повторения его жизненного пути. Это обстоятельство исключает эффективную работу с людьми, если она основана на алгоритмизованных рекомендациях и завершенных теориях. Так же как невозможно создать универсальную, удовлетворяющую всем требованиям теорию личности, принципиально недостижима успешная работа руководителя, психолога, педагога, если в ней не будут учитываться нюансы психической организации конкретного человека. Кроме того, человек и группы людей могут как сознательно, так и неосознанно искажать информацию о самих себе, своих состояниях и результатах деятельности [10].

Субъект, не способный к пониманию действительного положения дел, будет действовать, опираясь на иллюзорные, не имеющие отношения к реальности представления. Формальная логика, линейные причинно-следственные рассуждения чаще всего не имеют прямого отношения к реальной жизни человека или группы, где присутствует много иррационального, одновременно действуют сложные системы мотивирующих обстоятельств. В отличие от объектов материального, «вещного» мира, для которых не существует будущего, мысли, и поведение человека одновременно детерминируются прошлым опытом, актуальной ситуацией и образами ожидаемого и желаемого будущего.

Конструктивное взаимодействие людей, созидание устойчивых отношений между ними также не может быть чем-то завершенным, конечным.

Таким образом, во-первых, созидание в профессиональной работе с людьми исключает стандартные действия и не может не носить творческий характер.

Во-вторых, креативность помогает находить оригинальные решения сложных технических, организационных, научных проблем, создавать художественные произведения.

Очень важно, с нашей точки зрения, преодолеть закрепленный в обыденном сознании стереотип, согласно которому творчество – это удел ученого, композитора, художника, профессионала высшей категории. Мы считаем, что креативность не имеет ограничений для своих проявлений, она присуща и домохозяйке, и водителю троллейбуса. К.Роджерс по этому поводу пишет: «Творческий характер имеют ... действия ребенка, изобретающего со своими товарищами новую игру; Эйнштейна, формулирующего теорию относительности; домохозяйки, изобретающей новый соус для мяса, молодого автора, пишущего свой первый роман» [7, с. 412]. Человек может проявлять свою творческую сущность и через проблематизацию привычных, хорошо знакомых ситуаций.

Заметим также, что креативный человек обладает большей, по сравнению с людьми с непроявленным творческим потенциалом, привлекательностью в общении. Он притягивает к себе людей, которые проводят с ним длительное



время, не замечая его течения, так же как мы это делаем, сидя у огня или глядя на набегающие на берег моря волны. При этом привлекательность творческого человека связана не только с его постоянным развитием, изменением, но и с его открытостью к иному опыту, которая, в свою очередь, замыкает этот круг, или, что точнее, продолжает спираль развития.

У Дж. Морено есть понятие фактора «теле», определяющего направление, по которому идет экспансия личностного. Под термином «личностное» Дж. Морено понимал «нечто, что остается от вас или от меня после самой радикальной редакции „нас“, проделанной прошлыми и будущими интерпретаторами» [11, с. 16-17]. Сущность фактора «теле» Дж. Морено раскрывал через различия между проекцией (навязывание другим своих представлений и допущение их объективности) и ретроекцией (стремлением получить от окружающих их идеи и ощущения). В книге «Театр спонтанности» он пишет: «В некоторых людях невероятной степени развития достигает сила ретроекции. Мы называем их гениями и героями... Теле-процессы с невероятной легкостью ассимилируют опыт других, и не посредством выкачивания чьих-либо идей, но благодаря тому, что эти другие сами склонны раскрывать свои чувства навстречу „теле“. «Теле» представляет возможность раздвигать границы личностного до невероятных пределов».

**Креативность** выступает мощным фактором развития личности, определяющим ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов. Но, пожалуй, самое главное, что побуждает нас быть креативными – это изменчивость современного мира.

Вследствие всего этого становится очевидной необходимость поиска средств, позволяющих развивать креативность – способность, которой, пусть и в разной степени, обладает каждый человек. Известны различные подходы к построению программ, развивающих творческие способности. Подавляющее большинство этих программ нацелено на развитие тех или иных составляющих креативности. Наиболее традиционны подходы, в которых творческие способности пробуждаются в процессе решения сложных задач, чему, в частности, были посвящены эксперименты М.Вертгаймера по развитию продуктивного мышления у школьников.

Завершенные программы развития творческого мышления были разработаны практически одновременно американскими исследователями Торрансом Е.П. и Э. Де Боно [7].

Ведущей идеей, положенной в основание методики Торранса, стала идея преодоления внешне навязываемых ограничений и стандартов мышления. Основным методическим средством разработанного им тренинга выступают задачи, анаграммы и психогимнастические упражнения. Признавая тренируемость такого элемента творческой способности как дивергентное мышление, Торранс сформулировал требования к приемам, позволяющим стимулировать неосознаваемые компоненты творческого процесса [12].

В частности, он называет следующие требования к приемам стимулирования процесса инкубации:

Они должны содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные, по крайней мере, на короткие промежутки времени.

Они должны обладать возможностями возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций.

Они должны обеспечивать реалистичное столкновение с проблемой, погружение в нее, эмоциональную вовлеченность.

Они должны обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей.

Программа Э.Де Боно также направлена на развитие творческого мышления. Де Боно сформулировал принципы развития креативного мышления:

выделение необходимых и достаточных условий решения задачи; развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода;

развитие способности видеть многофункциональность вещи; развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы;

развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния.

Де Боно предложил также группу приемов, применение которых создает оптимальные условия для вертикального мышления. Эти приемы позволяют преобразовать исходный образ проблемы в более детализированный, сделать более понятными ее истоки и прогнозируемые будущие состояния, структурировать имеющуюся информацию и устанавливать связи доступных элементов ситуации с опытом, которым располагает индивидуальный и коллективный субъект разрешения проблемы. Вариант использования приемов Де Боно приводится в одном из упражнений этого каталога.

Развитию подвижности мышления как фактору креативного поведения посвящена программа, разработанная И.Шмидтом в 1981 г. в Лейпцигском университете. В основе тренинга лежат теоретические представления об установке, разрабатывавшиеся Д.Н. Узнадзе. Эта оригинальная программа, также как и упоминавшиеся выше подходы, имеет дело с когнитивными компонентами творческой. Единственной, известной нам версией тренинга креативности, где значительное внимание уделяется поведенческим проявлениям креативности и используются методические средства, соединяющие результаты мышления с действиями и учитывающие их взаимное влияние, относится программа Натали Н. Роджерс [13].

Проведя краткую характеристику, имеющегося опыта воплощения теоретических представлений о природе креативности и процессе творчества в тренинговых программах, сделаем некоторые выводы.

Большинство исследователей творчества, как теоретиков, так и практиков, осознают нормативный, а не продуктивный характер формальной логики по отношению к реальной жизни, ее вневременной характер; намечены подходы к стимулированию и управлению неосознаваемыми детерминантами творческого процесса, некоторые из которых операционализированы и воплощены в практике тренинга; в развитии креативности преобладает компонентный под-

ход, ведущая роль в котором отводится развитию характеристик дивергентного (вертикального) мышления.

***Характеристика авторской программы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде.***

В ходе работы участники тренинга получают возможность для осознания того, что такое креативность, каковы ее проявления, а также барьеров, препятствующих актуализации их собственных творческих ресурсов. При работе со студентами, педагогами и профессионалами, занятыми в сфере образования, значительное внимание уделяется тем проявлениям в их поведении и установках, которые могут блокировать творчество сотрудников, и учеников.

Существенное место в программе тренинга занимает модуль «Креативный процесс».

Этапы, стадии и фазы творческого процесса по-разному рассматривались многочисленными исследователями. Основное, что объединяет известные нам описания творческого процесса – это присутствие в подавляющем их большинстве осознаваемых и неосознаваемых этапов, причем запуск процесса происходит в сознательной сфере, продолжается в его неосознаваемых структурах и вновь попадает в область сознания. Около ста лет тому назад, в 1891 г. великий немецкий физик Гемгольц на банкете в честь его семидесятилетия описал процесс, в ходе которого многие из его наиболее выдающихся идей были сформулированы. Он утверждал, что после продолжительного периода работы над определенной проблемой и после периода перерыва в решении задачи, творческое открытие «приходило неожиданно, без усилия, как вдохновение» [14].

Аналогичное описание творческого процесса дает французский математик Пуанкаре. Он рассказывал, что многие из его наиболее выдающихся открытий пришли к нему в самые неожиданные моменты и в то время, когда он сознательно не работал над проблемой [15].

Г.Уэллс (1926) предложил выделять такие стадии творческого процесса: подготовка, инкубация, озарение и проверка. На стадии подготовки осуществляется сознательное исследование проблемы; на стадии инкубации наступает перерыв в сознательной работе над проблемой и используется энергия подсознательного. Решение возникает совсем внезапно после периода инкубации и проверяется на последнем этапе. Kneller (1965) добавил в этот процесс пятую стадию, которую назвал «Первый инсайт». Она предшествует стадии подготовки, и именно здесь впервые возникает еще сырая, но все-таки оригинальная идея. Мы на собственном опыте неоднократно переживали эту стадию. В частности, это произошло, когда в первый раз прозвучало: «Надо сделать тренинг креативности» [16].

Еще один шаг в развитии представлений о креативном процессе был сделан Boles (1990), который ввел понятие «Точка креативной фрустрации». Он считает, что именно в этот момент индивид принимает сознательные решения, которые непосредственно оказывают влияние на конечный результат [16].

Sapp D. (1992), поддерживая идею Kneller о наличии первого инсайта в креативном процессе, вносит два уточнения. Во-первых, он обращает внимание на то, что уже в этот момент индивид переживает, пусть не столь сильное, но вдохновение, сходное с тем, которое возникает во время инсайта, находящегося в середине креативного Процесса. Во-вторых, Sapp D. утверждает, что первый инсайт – это скорее точка, момент, чем стадия. Она занимает существенно меньше времени по сравнению со стадиями подготовки и проверки [17].

May R. (1975) охарактеризовал эту исходную точку возникновения идеи как неожиданную встречу или свидание. Он утверждал, что с людьми в этот момент происходят психофизиологические изменения: повышается кровяное давление, снижается аппетит, сужается поле зрения [16]. Важным качеством, которое определяет возможность «вхождения» в креативный процесс, по мнению К.Роджерса (1961), является открытость опыту. Согласно Роджерсу, это означает отсутствие жесткости и проницаемость в понятиях, верованиях, представлениях и гипотезах, а также толерантность к неопределенности [3].

На наш взгляд, очень важной для глубинного понимания того, что происходит с человеком на разных стадиях креативного процесса, и как это сказывается на конечных результатах, является следующая идея, высказанная Sapp D. (1992). Он утверждает, что на этапе подготовки формируется мотивация, приверженность первоначальной идее, и от степени этой приверженности зависит характер реакций, возникающих в точке креативной фрустрации. Этот момент является, возможно, самым важным, поскольку именно здесь происходит выбор, влияющий на исход дела: будет ли разрешена проблема и будет ли результат действительно творческим.

Sapp D. (1992) считает, что в ответ на фрустрацию возникает одна из следующих четырех реакций [17]:

Отрицание (отказ): в этом случае индивид бросает работу и отрицает то, что направление размышлений и пройденный путь были ценными, стоящими;

Рационализация: в этом случае человек избегает фрустрации. Он ошибочно оценивает результат, считая его действительно ценным и творческим. Преподаватели часто сталкиваются с тем, как ученики представляют неподходящую работу и находят причины для ее оправдания, часто убеждая себя и даже своих учителей;

Принятие стагнации: индивид смиряется даже без попыток отрицания или оправдания проделанной до сих пор работы. Уровень мотивации настолько низок, что размышления над проблемой остаются незавершенными. Индивид не способен противостоять фрустрации и сознательные решения, которые непосредственно оказывают влияние на конечный результат. Эта реакция является, по-видимому, самой деструктивной, она связана с состоянием апатии или скуки у индивида;

4. Новый рост: это наиболее желательный ответ на фрустрацию. Он осуществляется совсем просто – продолжением работы. Индивид начинает искать новые варианты, актуализирует свои ресурсы, осознанно отказывается от привычных, хорошо знакомых (и поэтому безопасных) способов решения проблемы. В этом случае индивид принимает осознанное решение двигаться

дальше. С большей готовностью идут на это те, в чьем опыте есть переживание инсайта за точкой креативной фрустрации.

В нашей программе тренинга участникам предлагаются следующие этапы креативного процесса: подготовка, фрустрация, инкубация, инсайт и разработка.

### **Подготовка.**

Этот этап в первую очередь связан с появлением побуждения изменить ту или иную ситуацию, переставшую удовлетворять субъекта творчества. Вектор этого побуждения создает возможность для осознания задачи, цели изменения, что определяет возникновение доминанты, привлекающей к себе необходимый для решения проблемы запас прошлого опыта. По мнению Эмэбайл Т. (1983), принципиальное значение имеет именно внутренний, идущий от субъекта характер побуждения к постановке и разрешению проблемы. Возникновение этого побуждения действительно может быть названо первым инсайтом, особенно, когда проблема задается субъекту не со стороны, а формулируется им самим. Этап подготовки характеризуется сознательными усилиями по поиску выхода из проблемной ситуации. Субъект логически прорабатывает, анализирует задачу, проблему как в целом, так и отдельные ее элементы, собирает дополнительную информацию [14].

На этом этапе возникают и проверяются варианты решения, субъект совершает многократные попытки применить для разрешения проблемы известные ему схемы и алгоритмы. Критерий, на который чаще всего ориентируются люди, выбирая вариант решения или поведения, – степень сходства, подобия актуальной проблемы или ситуации тем, которые встречались ранее.

В сущности, в процессе подготовки происходит углубление, детализация и прояснение образа проблемы, придание ему пусть нечеткой, далеко не окончательной, но все-таки структуры.

В случае если задача или проблема действительно относятся к творческим, обнаруживается несостоятельность известных, разработанных ранее способов решения и вариантов поведения.

Особое внимание мы обращаем на идею перманентности этапа подготовки, о которой пишут Роджер Эванс и Питер Рассел (1989). В жизни постоянно происходит контакт с новыми идеями, фактами, новым опытом, и все это может иметь прямое отношение к будущим проблемам. Возможно, поэтому наиболее креативные люди обнаруживают тенденцию к постоянному поиску новых фактов, идей, опыта, что проявляется в их стремлении к взаимодействию с самыми разными людьми, постоянному поглощению информации, которая далеко не всегда непосредственно касается актуальных проблем [12].

### **Фрустрация.**

Переход на этот этап происходит в тот момент, когда, проанализировав всю имеющуюся в его распоряжении информацию и проверив возникшие варианты решения, индивид все-таки не находит ответ. Иными словами, он оказывается в тупике.

Традиционные подходы к описанию креативного процесса пренебрегают этим эффектом, более того, рассматривают его как нечто, не имеющее отношения к творческому мышлению, а скорее как оппозиционный феномен. Возникающее при этом чувство «тупика» воспринимается не как закономерный этап, сигнализирующий о том, что исчерпаны возможности решения задачи на основе познанной реальности, а как барьер, преграду для проявления креативности. Подобное мнение как минимум противоречиво, так как в скрытом виде включает в себя идею границы, предела познания и развития.

Негативное отношение к фрустрации, стремление избежать ее, «закрывать глаза» на ее существование во многом объясняется крайне дискомфортным характером ее переживания. Индивид ощущает напряжение, раздражение, обескураженность, свою неполноценность, скуку, усталость, апатию. Возникает ощущение, что решение в принципе не существует, что условие задачи некорректно, что кто-то виноват в сложившейся ситуации. Это переживание тем сильнее, чем больше насыщено сознание субъекта стереотипами, установками, верованиями, ставшими жесткими идентификациями. Положение усугубляется тем, что негативные эмоции приводят к снижению самоконтроля и уровня рефлексии происходящего. Конструктивное отношение к фрустрации предполагает признание за ней роли закономерного этапа креативного процесса, который служит сигналом для реорганизации деятельности. В этот момент целесообразно осознать, какой барьер или барьеры препятствуют проявлению креативности, в рамках какого стереотипа мы находимся, в какой области нам недостаточно информации и где ее можно получить и т. д. И в этом случае происходит то, что Sapp D. (1992) называет «новый рост».

### **Инкубация.**

Специфика этого этапа креативного процесса обусловлена положением о функциональной асимметрии больших полушарий головного мозга. Особенности организации работы этих полушарий, в частности, описываются с помощью понятий латерализации и реципрокности. Латерализация (как специализация больших полушарий) усиливается по мере развития человека и приводит к тому, что полушария головного мозга начинают по-разному участвовать во всех психических процессах. Кроме того, полушария действуют «по очереди»: когда активно правое, деятельность левого притормаживается и наоборот. Эта особенность получила название реципрокности.

Распределение функций между полушариями активно исследуется и в настоящее время принято считать, что левое полушарие отвечает за формирование дискретной, линейной модели мира, кодированной знаками и понятиями, связанными между собой причинно-следственными связями, а правое – за формирование непрерывной модели, в которой ведущую роль играют сложные образы реальных объектов, тесно связанные между собой эмоциональными отношениями.

Этап инкубации начинается в тот момент, когда индивид прекращает сознательную работу над проблемой, что связано с логическими операциями левого полушария, и проблема «передается» в правое полушарие. Следует,

однако, заметить, что работа над проблемой на подсознательном уровне начинается, конечно, раньше, по-видимому, уже на этапе подготовки, однако она не является для него специфической. В случае сохранения мотивации, направленной на разрешение проблемы, из непрерывной правополушарной модели привлекается недостающая и вообще любая, имеющая отношение к задаче информация. Если в прошлом опыте есть необходимые «ключевые» образы, то они в итоге займут свое место в «пустотах» структуры решения. Отметим, что другим принципиальным условием, определяющим успешность этапа инкубации является качество прохождения этапа подготовки. Ошибки и недочеты, совершенные на этом этапе, могут заблокировать появление необходимой идеи даже при условии присутствия «ключевой» информации в правополушарной модели.

### **Инсайт.**

Инсайт – это кратковременный, но очень отчетливый этап креативного процесса, момент поступления в сферу сознания решения проблемы. Он характеризуется бурными позитивными эмоциями, оживлением, даже эйфорией.

Это кульминационная точка креативного процесса, в которой проявляются результаты пролонгированной подготовки, своевременного перехода из состояния фрустрации к вынашиванию идеи.

Собственно говоря, инсайт как прямое усмотрение ответа в первые секунды далеко не всегда осознается автором и не вербализуется. Он переживается как реальнейший шанс приобрести недостающее, которое, как выяснилось, находится совсем рядом. Тем не менее, это все-таки шанс, который может быть упущен, если его появление не фиксируется сознанием.

В письме другу в 1821 г. Людвиг ван Бетховен рассказывал, как однажды в карете ему приснился красивый канон. «Но едва я проснулся, как канон тут же вылетел из головы», - писал он. К счастью, на следующий день в той же самой карете канон снова всплыл в памяти композитора и ему удалось его записать. Поступление в сферу сознания ответа нуждается в быстрой фиксации, что повышает вероятность успешного завершения креативного процесса.

### **Разработка.**

Разработка или верификация является завершающим этапом творческого процесса, в ходе которого происходит проверка истинности полученного решения логическими средствами. Интрига этапа, его парадокс заключается в возможности ошибочной верификации. Этап может быть представлен двумя подэтапами: **Собственно проверка истинности инсайта (верификация)**. Субъект креативного процесса ищет ответы на вопросы: «Будет ли это работать?», «Соответствует ли это исходным условиям?», «Действительно ли это ответ на поставленный вопрос?». Иногда случается, что казавшаяся блестящей идея меркнет и отвергается как ложная. В этом случае субъект чаще всего возвращается на этапы инкубации или фрустрации, после чего может снова начать подготовку. Это обстоятельство показывает, что креативный процесс не является линейной последовательностью событий, а скорее движением по спирали, обратимым процессом с возможными переходами и взаимной детерминацией этапов.

### **Осуществление.**

Если истинность инсайта установлена, то процесс продолжается на втором подэтапе, продолжительность которого варьируется от нескольких секунд (например, реализация варианта поведения в общении) до десятков лет. Последние сроки характерны для воплощения идей в больших системах, так как там идея входит в соприкосновение с десятками тысяч переменных. Последствия этих соприкосновений затрагивают привычные установления, коммуникации, отношения людей и пр. На стадии воплощения решающую роль играют навыки, умения, техники и ресурсы.

В ходе работы с модулем «Креативный процесс» тренер создает условия, ситуации для осознания участниками его этапов, закономерного характера их последовательности, что дает возможность влиять на протекание творческого процесса, опираясь на полученную информацию и собственный опыт.

Качество прохождения каждого этапа оказывает существенное влияние на конечный продукт. Участники занятий обнаруживают это в ходе работы, и эти открытия закрепляются в их опыте в виде переживаний и навыков создания оптимальных условий для протекания креативного процесса в целом.

При этом тренер ориентируется на следующую последовательность шагов:

детализация образа проблемы и ее кроссмодальное сопряжение с содержанием накопленного опыта;

использование эвристических приемов и техник управления креативным процессом;

воплощение найденного решения или варианта поведения в реальность.

Для оценки находимых решений или вариантов поведения участникам тренинга могут быть предложены критерии оценки продуктов деятельности, предложенный Т.Эмэбайл (1983). По ее мнению, продукты некоторой деятельности могут быть оценены как креативные, если они являются одновременно новыми и адекватными по отношению к ситуации, а ситуация или задача не могут быть решены по какому-либо ранее известному алгоритму [13].

Программа тренинга находится в постоянном развитии и то, что сказано выше, может претерпеть значительные изменения уже в недалеком будущем. Тем не менее, мы рассчитываем, что ознакомление с предложенной информацией даст тому, кто будет читать и использовать этот каталог в работе, возможность более уверенно ориентироваться в психогимнастических упражнениях, которые могут быть использованы для развития креативности [16,17].

*Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность// Психологический журнал. 1994.; №4.*

*Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности// Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - с. 5-17*

*Исследования по психологии научного творчества в США. Под ред. М.Г.Ярошевского. - М., 2006*

*Бехтерев В.М. Творчество с точки зрения рефлексологии. - В кн.: Грузенберг С.О. Гений и творчество. - Л., 1924*



Дружин В.Н. *Взаимоотношение репродуктивных и творческих способностей// Психологические исследования проблемы формирования личности проф. /под ред. В.А. Бодрова. - М., 1991*

Karlson Y.L. *Inheritance of creative intelligence. - Chicago, 1978. - P. 138*

Пономарев Я.А. *Психология творчества. - Педагогический словарь. - М., 2000*

Миссия творчества в возрождении России. *Материалы Международного симпозиума (Тверь, 21-23 апреля 1993г.). - Тверь, 1994*

Torrans E.P. *Guiding creative Talent - Engbwood Claffs. - N.Y. Prentice - Hall, 1962*

Калошина И.П. *Структура и механизмы творческой деятельности. - М., 1983.*

Овсяннико-Куликовский Д.Н. *Предисловие. В кн.: Энгельмейер П.К. Теория творчества. - СПб., 1990*

Первин Л., Джонс О. *Психология личности: Теории и исследования / Пер. с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 607 с*

Солсо Р.Л. *Когнитивная психология. - Пер. с англ. - М.: Тривола, 1996*

Пономарев Я.А. *Психология творческого мышления. - М., 1960*

*Методологические проблемы творчества: материалы к симпозиуму. - Алушта, 2004*

Зверинцев А.Б. *Коммуникационный менеджмент. Рабочая книга менеджера ПР. - СПб., 2007*

Глухов В.В., Кобышев А.И. *Ситуационный анализ. - СПб., 2001*

УДК 159.923-056.3

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

**Н.А. Макарчук** – *Институт специальной педагогики НАПН Украины, г. Киев, к.психол.н., СНС*

### Түйіндемe

Мақалада теориялық және эмпирикалық зерттеулер нәтижелерінің негізінде ақыл-ой дамуында ауытқулары бар жеткіншектердің тұлғалық өзін-өзі реттеудің ұғымы анықталған.

**Тірек сөздер:** тұлға, тұлғалық өзін-өзі реттеу, психика, сана-сезім, ақыл-ой дамуының ауытқуы, жеткіншек.

### Аннотация

В статье на основании результатов теоретических и эмпирических исследований определено понятие личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития.

**Ключевые слова:** личность, личностная саморегуляция, психика, сознание, нарушения умственного развития, подросток.

### Abstract

In the article on the basis of theoretical and empirical studies the concept of personal self regulation in adolescents with intellectual disabilities is defined, its specificity as a component of subject's mental activity is described

**Keywords:** personality, personal self-regulation, psyche, intellectual development disorder, adolescent

Исследование особенностей становления личности с нарушениями умственного развития имеет особое значение для теории и практики психиатрии, клинической и специальной психологии, юридической и судебной психологических отраслей современного научного знания. Значительное повышение интенсивности динамики научно-технического прогресса не только улучшило жизнь современного общества, но и привнесло специфику в функционировании психики его субъектов. Неоспоримым является фактор повышения рисков проблем психопатологического и патопсихологического спектра функционирования личности и ее субъекта. Личность с нарушениями умственного развития в силу специфики психофизического развития и, как следствие, специфики функционирования психической деятельности и деятельности сознания, именно под влиянием необратимого за этиологией состояния умственной отсталости, попадает в "зону риска". Достаточно частотакые дети и подростки являются наименее защищенными перед интенсивностью возрастания технологических возможностей функционирования современной системы общественно-экономических отношений с одновременным обесцениваем человеческого фактора не только в производственной деятельности, но и в социально-информативных коммуникациях. Роль современных информационно-технических коммуникаций состоит в том, что компьютер, со всеми как конструктивными, так и деструктивными последствиями в основном заменяет в коммуникации субъекта, который своеобразно поддерживает, а то и заменяет человеческую речь. Однако, речь компьютера "безмолвна", что и приводит к определенным деструктивным психическим состояниям.

Ограничение возможностей развития психических процессов, которые обеспечивают формирование познавательной деятельности и, как следствие, овладение программой школьного обучения подростком с нарушениями умственного развития не лишает его возможности достаточно качественно овладевать современными компьютерными технологиями. Однако характер мотивации, которая составляет основу функционирования такого интереса к сожалению, носит скорее развлекательный, нежели обучающий характер. Как следствие, на функционирование личности подростка влияет ряд негативных факторов: расширение спектра необратимых психических состояний, которые развиваются вследствие компьютерной зависимости; утрата "чувства реальности" и умений "тестировать реальность"; отсутствие возможностей дальнейшего овладения профессиональной деятельностью вне системы специального обучения и, как следствие, невозможность реализовать себя в системе производственных отношений, которые детерминируют появление аддиктивного, правонарушающего поведения, дисфункциональных психических состояний депрессии, агрессии, тревоги, тревожно-фобических, соматоформных расстройств и нарушения их психического здоровья в целом. Неразрешенность, а иногда и несвоевременность в разрешении этих проблем детерминирует негативные тенденции в становлении личности с нарушениями умственного развития в подростковом возрасте, которые становятся источником нарушений психического, психологического и социального ее функционирования. Именно

необходимость эффективного разрешения проблем развития адаптивных социально-психологических качеств личности подростков с нарушениями умственного развития и было проведено теоретическое и эмпирическое исследований личностной саморегуляцией этой категории подростков. Целью статьи есть определение роли саморегуляции в становлении личности в подростковом возрасте, которая формируется в условиях функционирования необратимого состояния умственной отсталости.

Гипотезой исследования выступило положение о том, что личностная саморегуляция это процесс, функционирование которого детерминировано деятельностью психики и сознания, нарушения в функционировании которых приводит к нарушениям функционирования личности в целом. За характером формирования личностная саморегуляция является динамичным и необратимым процессом, который обеспечивает функционирование личности в обществе. Подросток с нарушениями умственного развития имеет не только специфику в психофизическом развитии, но и ряд нарушений личностной саморегуляции, которые определяются своеобразием в функционировании их психического и сознательного отражения. Одновременно, своевременное специально организованное внедрение в функционирование личностной саморегуляции субъекта, который развивается под влиянием необратимого за этиологией состояния умственной отсталости, обеспечивает создание своевременного прогноза становления его как личности и превенцию нарушений ее функционирования на этапе юности и взросления. Разработка системы превентивных, психокоррекционных и психотерапевтических направлений психологического внедрения в функционирование личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития ее эффективность обуславливается теми методологическими основами, с позиций которых разрабатываются методы ее реализации.

Основными методами исследования выступили анализ результатов исследований проблем функционирования психики субъекта и выявление возможностей его функционирования под влиянием разнообразных проявлений психических феноменов, синтез и обобщение эмпирического исследования проблемы функционирования психических процессов, психических и аффективных состояний личности подростка с нарушениями умственного развития, специфики построения и функционирования его гностически-регуляторной и рефлексивно-регуляторной деятельности. Выявление методологии проблемы личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития было подчинено логике построения теоретического и эмпирического исследования с позиций междисциплинарного подхода.

Логика исследования проблемы личностной саморегуляции была определена и подчинена выделенным теоретико-методологическим критериям анализа и синтеза научных знаний проблемы личностной саморегуляции согласно которым личностная саморегуляция рассматривалась как: объект научного познания, как составляющая психической деятельности субъекта, как социальная активность личности, как деятельность сознания. В представленной работе

содержится описание методологических основ личностной саморегуляции с позиций критерия понимания этого феномена как составляющей психической деятельности субъекта. Согласно определению содержательного наполнения личностной саморегуляции в соответствии с этим критерием установлено, что именно качественные и количественные показатели психической деятельности и, как следствие, деятельности сознания выступают основными детерминантами ее формирования в дошкольном возрасте и функционирования в подростковом. С учетом этих тенденций проблема саморегуляции является наиболее противоречивой, достаточно субъективной в научных интерпретациях и, как следствие занимает одно из центральных мест в психологии.

Актуальность ее исследования также обусловлена и тем фактом, что детализация личностной саморегуляции в регистре научных утверждений и понятий открывает новые возможности для понимания и объяснения общих закономерностей построения и реализации произвольной активности человека, принятия им эффективных жизненных решений. Уместно заметить, что довольно часто контекст психологических поисков вставит в один синонимический ряд понятия "саморегуляция" и "психическая саморегуляция", одновременно, правомерность отождествления этих положений требует до полонительны исследований.

В определении методологических основ личностной саморегуляции доминантным выступило выявление взаимообусловленности деятельности психики и сознания. В представленном исследовании эти два феномена функционирования человека рассматриваются не как идентичные процессы, а представляют собою два различных, одновременно взаимно обусловленных процесса. Но именно в контексте исследования личностной саморегуляции субъекта, который функционирует под влиянием необратимого психического состояния умственной отсталости, доминантная роль в ее функционировании принадлежит именно деятельности психики и динамике ее формирования.

Традиционно, в психологии определяют психику как свойство высокоорганизованной материи, которая по своему содержанию является отражением объективной действительности и имеет специфические стадии развития [2]. Так, стадия элементарной сенсорной психики определяется отражением индивидом объективной действительности средствами чувственного опыта. По мнению А.Леонтьева, именно чувственность позволяет индивиду активно ориентироваться в окружающей среде и реагировать на его изменения [5]. На этой стадии инстинктивное поведение выступает ведущей формой взаимодействия с объективным окружением. Психологической же сущностью стадии является отражение отдельных свойств предметов, но не предмета в целом. Стадия перцептивной (воспринимающей) психики характеризуется появлением наряду с инстинктивными формами поведения приобретенных форм – навыков, какотобранных и заученныхдействий, что приводят к достижению цели благодаря развитой способности к формированию целостного образа предмета. Стадия интеллекта, или "ручного мышления" определяется при условии, если психическое отражение характеризуется отражением не только целостности

предметов, но и связей, отношений между предметами, находящимися в зрительном поле индивида.

Указанные стадии позволяют дифференцировать развитие психики, к которому не приобщено сознание. Психическое отображение, как основа деятельности психики еще не подчинено субъективному содержанию выполняемых действий, скорее действие, выполняется не в регистре осмысленности, а регистре неосознанной автоматизированной активности. Дифференциация психического отражения при котором имеет место деятельность сознания подтверждается многочисленными исследованиями, в которых доказывалось существование психического отражения без сознательной деятельности и у человека и у животного. Подтверждением существования стадий психики на уровне функционирования сознания является исследование, в котором доказано, что и животному также присуще прохождения этих психических стадий [1]. Одновременно психическое отражение окружающей действительности, которое характерно и человеку и животному качественно отличается за процессом его обработки его результатов. Именно включенность сознания в психическое отражение определяется через функционирование человеческого субъекта, его индивидуальности которые выявляют себя через категории "идеальное", "субъективное", "проективное", "опережающее", "активное".

На начальных этапах развития человеческая психика не дифференцирует в восприятии внешний мир, его носителя или самого себя. Она функционирует на сознательном уровне, характерными признаками которого является восприятие при котором отображается то, как субъект (т.е. сам человек) взаимодействует с предметным миром и особенно с окружающими. Одновременно, именно включенность сознания в развитие человеческой психики подтверждается тем фактом, что человек при непосредственной активности сознания и, как следствие сознательной психической деятельности, способен к отражению своего носителя субъекта и тех психических реакций, что возникают в процессе взаимодействия психики и сознания (речь идет о формировании и функционировании "Я-концепции" качественными составляющими которой есть "Я-репрезентации"). Так и определяется двусмысленность связей между психикой и сознанием. С одной стороны, психика существует без функционирования сознания и именно включение в ее функционирование сознания обеспечивает ее качественную динамику. С другой – основой формирования индивидуального сознания выступает не что иное, как развитая способность психики к дифференциации и соответствующей интеграции субъективного и объективного и соответствующих психических реакций, которые неизбежно возникают в этом процессе. Проблема психического отражения является актуальной и сложной для рассмотрения в научном регистре знаний [6]. Появление противоречивых тенденций в выявлении особенностей психического отражения и широкого спектра его трактовок со стороны различных подходов, научных направлений и отраслей указывает на невозможность четкой дифференциации его специфики с позиций одного подхода. Именно междисциплинарный характер исследования этого феномена будет наиболее уместным. Одновре-

менно эта тенденция в определении содержания феномена личностной саморегуляции подростка с нарушениями умственного развития позволяет определить методологическую позицию в его интерпритации – *дифференциальные отличия в определении психического и сознательного отражения*.

С позиций детерминизма проблема психического отражения в ракурсе исследования личностной саморегуляции при наличии нарушений умственного развития определяется через его понимание как свойства высокоорганизованной материи (человека и животных), что воспроизводит в форме субъективных образов – ощущений, восприятий, представлений, мыслей, чувств – объекты внешнего мира в процессе активной деятельности в естественном и социальной средах. Именно психическое отражение, регулирует поведение субъекта и обеспечивает его взаимодействие со средой. Личность с нарушениями умственного развития способна отражать окружающую действительность с помощью сознания и обуславливается социальными условиями и закономерностями ее жизни. Одновременно, тот уровень сознательного отражения, который практически реализуется в форме волевых убеждений, ценностей, установок и выступает регулятором и организатором деятельности является наиболее проблемным как в формировании так и функционировании такой личности. Практически все произвольные психические процессы, которые направлены на реализацию планов и программ, что возникают в процессе сознательного отражения и подчиняются соответствующим заданиям и целям – являются сложными для подростка с нарушениями умственного развития. У такого подростка сознательное отражение формируется и развивается в совместной практической и коммуникативной деятельности при доминантности чувственного познания. Выявление этой особенности определяет важную методологическую основу личностной саморегуляции таких подростков – *выявление специфической активности субъекта, что включена в структуру его деятельности и функционирования как личности в системе общественных отношений*. Именно этим подросткам наличие системы общественных отношений, которые определяются через качественное соотношение коммуникативной деятельности (составляющими которой является активность и направленность двух говорящих субъектов) и деятельности психической, которая представлена субъектом с нарушениями умственного развития и субъектом, который имеет сохраненный характер функционирования мышления и определяется динамика формирования личностной саморегуляции.

Предпосылкой появления, а затем и функционирования личностной саморегуляции выступает сформированность психического и сознательного отражения. Психическое отражение по собственной форме есть самопредставление в психической деятельности является как непосредственным, или произвольным, так и опосредованным, или произвольным. В большинстве случаев личностная саморегуляция обеспечивается высшими формами деятельности психики, одновременно не исключается включенность в ее функционирование более примитивных уровней ее отражения. В данном контексте предполагается функционирование личностной саморегуляции на сознательном

уровне с одновременным функционированием и неосознаваемых личностью в каждый конкретный момент жизни саморегулятивных действий. Таким образом, неосознанность личностной саморегуляции детерминирует ее автоматический характер, который осуществляется без вмешательства субъекта, то есть происходит авторегуляция.

Одновременно основу личностной саморегуляции составляет активное включение сознания на уровне опосредованного отражения. Выявление степени включенности в психическое отображение сознательного компонента или его функционирование в бессознательном регистре позволяет определить *влияние соотнесения природы функционирования личностной саморегуляции – осознанной или бессознательной* – в качестве методологической основы. Чем выше осознанность личностной саморегуляции тем больше она приобретает формы смысловых образований, что выполняют главную роль при постановке личностью цели и осознании собственных поступков;

Проявления личностной саморегуляции и подтверждение того факта, что какой-либо вид саморегуляции самоосуществляется на бессознательном уровне, то есть в форме авторегуляции подтверждается исследованиями Д.Узнадзе и его научной школы [9]. В методологических и экспериментальных позициях анализа саморегуляции ученый указывал на наличие саморегуляции обязательной составляющей – действующего субъекта. Д.Узнадзе отстаивал позиции, что структурным элементом психики принадлежит важная роль в регуляции поведения, которая происходит через установку. Установку он определял как динамическое образование, как модус целостного субъекта, который формируется каждый раз в момент, что непосредственно предшествует данному поведенческому акту. Исследование установки Д.Узнадзе позволило определить содержание авторегуляции как ситуативной установки (что выступает единицей функционирования саморегуляции на неосознанном уровне) и введение фиксированной установки и вторичной фиксированной установки как факта появления и функционирования психической саморегуляции на уровне личностного и субъективного представления. Личностная саморегуляция определяется через соотношение фиксированной и ситуативной установки, при одновременной доминантности фиксированной установки, что по происхождению является вторичной, той которая образуется в результате разнообразия устойчивых взаимосвязей индивида с внешним миром.

Функционирование личностной саморегуляции на осознанном и неосознанном уровне подтверждено в исследованиях З.Фрейдом и его последователями. Ссылка на особую роль и необходимость регулировать собственное поведение человека представлены практически во всех работах З.Фрейда. Особого внимания заслуживает определена психоаналитиком структурная организация психической деятельности с позиций структурного построения сознания на трех уровнях – сознательный, предсознательный и бессознательный. Функционирование трех уровней осознания обеспечивает саморегуляцию с учетом роли включенности сознания в этот процесс. В таком аспекте в пределах аналитической концепции саморегуляция достаточно узко представленной. С целью

расширения представлений о сложности процесса саморегуляции и согласно результатам научных исследований З.Фрейдом было определено и структурную организацию личности, что представлена тремя компонентами: "Сверх-Я", "Я", "Ид" ("Оно"), которые образуют цепочки прямых и обратных связей с порядком функционирования уровней сознания человека [10].

Не будет ошибкой констатация того факта, что З.Фрейд и его последователи в своих научных поисках (как практически и все научные исследования в психологии) стремились к научному выявлению и обоснованию источника внутренней целостности психического. Именно ему принадлежит выявление и определение в процессе экспериментальной работы (речь идет о проведении процедуры обследования и осуществлении психоаналитической терапии людей с различными формами истерии) источники психической целостности в сфере врожденных бессознательных влечений, реализация которых, наталкиваясь на сопротивление со стороны окружающей среды, создает напряжение, что непосредственно выражается в психических состояниях тревожности. По мнению аналитика, способы, которыми индивид обеспечивает удовлетворение этих врожденных бессознательных влечений, могут выступать своеобразными формами саморегуляции.

Наиболее описанным в теории психоанализа способом саморегуляции является конфликт (К.Абрахам, 1948; А.Адлер, 1922; М.Кляйн, 1935; Ж.Лакан, 1960; А.Фрейд, 1954; З.Фрейд, 1919; К.Левин, 1936; Дж.Келли, 1955 и другие). Стиль решения субъектом собственного конфликта с обществом, его защитные реакции, особенно те, что сформировались в раннем возрасте, приобретают, по мнению психоаналитиков, свойства устойчивых черт характера, а затем трансформируются в черты личности. В основу психоаналитического понимания личности и, соответственно, сохранения ее психической целостности как основной составляющей саморегуляции положена идея постоянного противостояния индивида его социальному окружению, их противопоставление. Обострение внутрличностного конфликта, его неразрешенность детерминирует появление психопатологии, что также подтверждает функционирование личностной саморегуляции, но неэффективным для субъекта способом. Именно в противоречиях субъективного индивидуального и общественного, по данным психоаналитической концепции, заложена сущность саморегуляции. Назначение психоанализа в нахождении той специфической системы саморегуляции, которая является естественной для человека и, в то же время, довольно часто под активным влиянием таких культурно обусловленных процессов, как обучение, воспитание и социализация, недоступна для сознания.

В свою очередь К.Левин отстаивал позицию целостной устойчивости мотивационного ядра личности, что выступает как механизм психической саморегуляции [3]. Дж.Келли видел источник психической целостности и саморегуляции во внутреннем стремлении индивида концептуализировать восприятия внешнего мира [4]. Таким образом, поиски как Д.Узнадзе и его научной школы, так и З.Фрейда со всеми его последователями имеют единственную непротиворечивую точку соприкосновения в понимании роли



психического, психологического и социального контекста функционирования субъекта человека – это тот факт, что именно интеграция всех трех контекстов и задает специфику регуляции жизнедеятельности человека. Что и позволило определить методологическую основу личностной саморегуляции – *специфика регуляторного процесса определяется через характер функционирования психического, психологического и социального в личности.*

Выявление роли соотношения мышления и речи и, как следствие, активности и направленности поведения личности с нарушениями умственного развития детерминирует определение следующей методологической основы личностной саморегуляции – *особенности когнитивно-поведенческой деятельности личности.*

С позиций когнитивно-поведенческого подхода содержанием психической саморегуляции являются когнитивные и поведенческие схемы, усвоенные человеком в постоянно повторяющихся и закрепленных в мышлении и поведении процессах и состояниях (А.Бек, А.Эллис, 1978; Дж.Келли, 1955 и другие). Это содержание определено с учетом следующих положений:

Большинство поведенческих проблем является следствием недоработки или "пропусков" в обучении и воспитании;

между поведением человека и окружающим ее средой существуют реципрокные взаимоотношения;

случайный опыт оставляет более заметный отпечаток на личности, чем влияние традиционной модели "стимул – реакция";

моделирование поведения представляет собой одновременно и учебный, и психотерапевтический процесс, когнитивный аспект является решающим в процессе обучения.

Можно определить, что содержание личностной саморегуляции обеспечивается сформированностью системы когнитивно-поведенческой деятельности личности, в основе которой положены основанные на самоконтроле, самонаблюдении, создании контактов, использовании личностью самообучающих приемов, что представляют собой заданные когнитивные структуры. Эта методологическая основа подтверждает факт, что эффективность функционирования личностной саморегуляции обеспечивается степенью ее осознанности.

В свою очередь представители гуманистического подхода в психологии (Ш.Бюллер, 1978, С.Джурард, 1958; А.Маслоу, 1971, Р.Мэй, 1969; К.Роджерс, 1961, В.Франкл, 1950 и другие) в отличие от психоанализа и когнитивно-поведенческого подхода в психической саморегуляции видят гармонизацию человеком своих внутренних и внешних ощущений в отношении к самому себе и миру, окружающему ее. Саморегуляция является одним из понятий гуманистической психологии, что раскрываются в ее методологических принципах и положениях [8]. В саморегуляции гуманистически ориентированные психологи видят целый ряд взаимообусловленных тенденций функционирования личности. Речь идет о:

- признании целостности человека и требования ее изучения с учетом этой целостности;
- признании уникальности человека, на основе которого должен осуществ-

вляться анализ определенных случаев его жизни в противовес проведению статистических обобщений;

- признание основной психологической реальности человека с позиций ее открытости миру и переживания им мира и себя в нем;
- признание природы человека как заданных потенциалов к непрерывному развитию и саморазвитию;
- признание человеческой жизни как единого процесса становления и функционирования человека;
- признание человеком права выбора свободы от внешней детерминации и соответственных смыслов и ценностей;
- признание в качестве основных составляющих природы человека и его активного, интенционального, творческого начал.

Роль гуманистических позиций в исследовании личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития дает возможность методологические позиции в интерпритации целостности и неделимости психики человека как основы обеспечения его психологического здоровья.

Представленные методологические основы были положены в основу определения личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития. Личностная саморегуляция является основой для становления личности подростка с нарушениями умственного развития и обеспечивается деятельностью его психики и сознания. Речь идет о сформированности произвольности его психических процессов, способности к регуляции собственных психических состояний и аффектов, а также способности к рефлексии и степени ее функционирования в деятельности подростка. Личностная саморегуляция является процессом, который обеспечивает формирование такой характеристики личности – как способность к саморегуляции. Наряду с такими основными характеристиками личности как активность, направленность, наличие глубинных смысловых структур, осознанности отношений к действительности – способность к саморегуляции детерминирует регуляцию ригидности подростка, путем формирования гибкости (мотивационной, когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер), стрессоустойчивости и, как следствие, увеличивает эффективность адаптации подростка с нарушениями умственного развития к изменчивости воздействий окружающей действительности и детерминирует формирование у него спектра способностей к полноценному функционированию в обществе. Личностная саморегуляция – это способность к усвоению, выработки и использования в деятельности личностных паттернов (потребности, мотивы, ценности, действия, поступки, моральные выборы и др.), которые непосредственно реализуются благодаря произвольности психических процессов, регуляции психических состояний, гибкости, идентификации и рефлексии.

Роль личностной саморегуляции определяется спецификой функционирования психической сферы подростка и непосредственно выявляется в процессе его психологического и социального функционирования. Формирование личностной саморегуляции обеспечивает целостность и неделимость психики личности с нарушениями умственного развития, ее психологического здоровья,

создание предпосылок для самостоятельного функционирования в дальнейшей жизнедеятельности.

*Выготский Л.С. Проблемы общей психологии: собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – Т. 2. [под ред. В.В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.*

*Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.*

*Келвин С. Холл, Гарднер Линдсей. Теории личности. Перевод И.Б. Гриншпун. C.S.Hall, G.Lindsey. Theories of Personality. - NY: John Wiley and Sons, 1970, М.: "КСИ+", 1997. Терминологическая правка В.Данченко. - К.: PSYLIB, 2005. Режим доступа [http://http://psylib.ukrweb.net/books/holli01/index.htm].*

*Ларри Хьюэлл, Дэниел Зиглер. Теории личности. Основные положения, исследования и применение. Перевод С.Меленевской и Д.Викторовой. L.Hjelle, D.Ziegler. Personality Theories : Basic Assumptions, Research, and Applications 3th ed.: McGraw - Hill, 1992; СПб.: ПитерПресс, 1997 Терминологическая правка В.Данченко. - К.: PSYLIB, 2006. Режим доступа: [http://psylib.ukrweb.net/books/hjelz01/index.htm].*

*Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1972. – 573 с.*

*Милюхин К. В. Опережающее отражение в саморегуляции личности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / К.В. Милюхин. – Чебоксары, 2004. – 26 с.*

*Намазбаева Ж.И. Развитие личности: монография / Жамиля Идрисовна Намазбаева. – Алма-ата: Изд. Мектеп, 1987.*

*Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практ. работы / [пер. с англ. О.Кондрашиевой, Р.Кучкаровой]. – [М.]: Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 462, [1] с. – (Психологическая коллекция). – ISBN 5-04-003515-2.*

*Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Гр. ССР, 1961. – С. 170*

*Фрейд З. «Я» и «Оно» : сборник : [пер. с нем.] / З.Фрейд. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 288 с.*

УДК 37.091.12:81

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Т.Ш. Исабекова** – инспектор по научной работе  
НИИ Психологии КазНПУ им. Абая

**Ж.Т. Измайлова** – ст. преп. ПГУ им. Торайгырова (г. Павлодар)

### **Түйіндеме**

Бұл мақалада педагогикалық іс-әрекеттегі тілдік қатынас мәселесі қарастырылады. Студенттермен оқу материалының жақсы қабылдануы үшін оқытушының сөзіне қойылатын талаптар ашық көрсетілген.

**Тірек сөздер:** тілдік қатынас, педагогикалық іс-әрекет, сөздің дәлдігі, үнемділігі, анықтылығы, танымдық қызығушылық.

### **Аннотация**

Статья посвящена рассмотрению процесса речевой коммуникации в преподаватель-

ской деятельности. Раскрываются особенности речи преподавателя для успешного усвоения студентами учебного материала.

**Ключевые слова:** речевая коммуникация, педагогическая деятельность, точность, экономичность, выразительность речи, познавательный интерес.

### **Abstract**

The article is sanctified to consideration of process of speech communication in teaching activity. The features of speech of teacher open up for the successful mastering by the students of educational material.

**Keywords:** speech communication, pedagogical activity, exactness, economy, expressiveness of speech, cognitive interest.

Современный процесс обучения направлен на формирование разного рода компетенций, среди которых одно из первых мест занимает коммуникативная компетентность, составляющей частью которой является речевая компетентность [1]. В понятие речевой коммуникативной компетентности включается умение наладить эффективную речевую коммуникацию.

В основе всякой деятельности человека лежит коммуникативная речевая деятельность, поэтому среди профессиональных творческих умений овладение коммуникативными тактиками должно осваиваться в течение всей жизни. Умение спрашивать, говорить, слушать, отвечать – вот те действия, которые помогают человеку на пути к созиданию себя, своей судьбы. Поэтому каждому необходимо учиться этим действиям, чтобы стать добрым, человечным, доброжелательно и мудро общаться друг с другом.

Убедить, разъяснить что-либо, успокоить, ободрить, призвать – вот обязанности, постоянно налагаемые на нас жизнью. В большей мере это относится к педагогу, который, в сущности, является профессиональным оратором. Хороший педагог не только должен показать, но и убедить, и увлечь своих слушателей. Умение говорить для педагога – вопрос большой и важный.

Коммуникативные умения, которые включают в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения (например, владение приемами риторики), входят в группу педагогических умений. Риторика – это искусство монологической ораторской речи [2]. Преподавателю необходимо владеть навыками оратора, чтобы заинтересовать аудиторию, увлечь своим предметом, удерживать внимание аудитории в течение лекции. Голос преподавателя должен быть звучным, чистым, его должно быть хорошо слышно. Содержание и форма речи преподавателя на лекции является предметом такой науки, как педагогическая, или академическая, риторика.

Педагогическая лингвистика, к примеру, призвана ответить на вопрос: «Что любой преподаватель должен знать о языке и речи, чтобы уметь сделать свою речь понятной, осознавать и решать возникающие в его педагогической деятельности проблемы лингвистической природы?»

Речь преподавателя – это образец, сознательно или бессознательно усваиваемый, всегда в той или иной степени воспринимаемый учениками, а значит неизбежно «тиражируемый» и распространяющийся. Поэтому для всех тех, кто

пользуется словом как основным или одним из основных инструментов своей деятельности, а для преподавателя в особенности, важно говорить правильно. Речевой подготовке преподавателя необходимо уделять особое внимание, что вызвано заметным падением общего уровня речевой культуры, которое явилось результатом процесса, начавшегося многие десятилетия раньше.

Проблема овладения свободным, подлинно культурным словом актуальна сегодня для любого члена общества. Важно это и для подготовки специалиста, владеющего нормами современного литературного языка, способного воспринимать любую техническую (экономическую) информацию и использовать ее в своей будущей работе. Это возможно лишь при акцентировании культуры речевого общения и лингвистическом ознакомлении студентов с терминологией изучаемых специальных дисциплин [2].

Преподавание – один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения.

Преподавание – это деятельность педагога по:

передаче информации;

организации учебно-познавательной деятельности учащихся;

оказанию помощи при затруднении в процессе учения;

стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся.

Хотя деятельность по передаче информации поставлена на первое место, и именно в этом видится смысл работы преподавателя на лекции, это несколько не умаляет важности прочих видов деятельности в преподавании.

Целью преподавания является организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения, а также взаимодействие с учениками и организация как совместной, так и самостоятельной деятельности.

Речь является как средством подражания, так и учения. Речь преподавателя – образец подражания для учащихся, основное условие филологического и умственного развития. В этом процессе овладения филологическими средствами речь преподавателя является не только средством изложения учебной информации, но и средством управления вниманием, средством образования представлений и понятий.

В речи преподаватель выражает всего себя целиком: свою душу, интеллект, волю, эмоции, характер, темперамент, филологические способности, отношение к учащимся и учебному предмету. Учащиеся улавливают в речи преподавателя прежде всего отношения и эмоции. На любовь они отвечают любовью, на равнодушие – равнодушием и т.д. Преподаватель, который любит и умеет в меру красиво говорить, побуждает учащихся своим примером к овладению речевыми средствами общения. В речи преподавателя имеют место следующие элементы: информационный, воодушевляющий, убеждающий, призывающий к действию, и развлекающий (уставших) учащихся. Речь может состоять из одного или нескольких перечисленных элементов, которые становятся ее характеристиками. Каждый элемент реализуется в речи с помощью соответствующих методов и приемов, входящих в арсенал педагогического профессионализма преподавателя.

Речь преподавателя вызывает сложную ответную реакцию учащихся, в которой можно выделить интеллектуальную, эмоциональную и волевою составляющие. Воздействие на интеллект достигается путем использования в речи преподавателя логических доводов. Доказательство, убедительность должны быть увлекательны логикой своего обоснования и понятностью изложения. Это достигается при использовании суждений, примеров, статистических данных, компетентных мнений и цитированием авторитетных авторов, доказательства строятся методами индукции и дедукции [3]. Индукция – умозаключение от частного к общему – бывает трех видов: индуктивное обобщение, аналогия и суждение о причинной зависимости.

Индуктивное обобщение делается на основе анализа типичных случаев изучаемого явления. Оно ограничено перечнем этих случаев. Аналогия – заключение от частного к частному, похожему объекту. Заключение о причинной зависимости бывает трех видов: от причины к следствию, от следствия к причине и от следствия через причину к другому следствию. Следует избегать декларирования утверждений, неприемлемых для слушателей, специально обосновывать критику суждений, ошибочно считающихся правильными, двусмысленных и неопределенных терминов, поспешного обобщения по недостаточным данным, иррациональным доводам. Дедуктивное рассуждение состоит из трех суждений: общего положения, истинность которого принимается без доказательства – это аксиома, логический вывод из аксиом и других посылок, заключение.

Эмоциональное воздействие речи преподавателя на учащихся существует объективно, но преподаватель, зная закономерности этого влияния, может направить его в желательном направлении. Эмоции преподавателя взаимодействуют с эмоциями учащихся. Речь преподавателя формирует познавательные установки, мотивы и интересы учащихся. Для этого необходимо возбудить внимание и интерес группы в начале речи, а затем поддерживать мотивацию, сочетая ее с другими элементами речи, развивать познавательный интерес путем сочетания его с конкретными примерами и повторениями. Следует учитывать возрастные и индивидуальные характеристики аудитории, уровень развития учащихся, и в то же время остерегаться пошлости и примитивизма.

Одно из основных условий возбуждения и поддержания познавательного интереса учащихся – глубокое знание преподавателем содержания изучаемого предмета. Обычно, чем лучше преподаватель знает предмет, тем интереснее и яснее он его излагает. Поверхностное знание приводит к изложению общих мест, объяснение становится путанным, а примеры – примитивными и скучными.

Другое основное условие развития интереса – использование средств и методов стимулирования мотивации [4]. Так, общеизвестные истины следует связывать с новыми фактами и современными проблемами, а существенно новую информацию излагать с опорой на жизненный опыт и общеизвестные истины.

Внимание учащихся концентрируется на изучаемой теме, когда преподаватель излагает ее в развитии, когда речь состоит из связанных между собой предложений, причем выделена логика этой связи, так, что перед учащимися разворачивается последовательная цепь поступательного движения мысли. Если при этом преподаватель перед каждым очередным этапом развития выделяет возможные альтернативы, то возбуждается любознательность - двигатель умственной активности.

Важным средством поддержания познавательного интереса учащихся является юмор, который может быть использован на любом этапе обучения. Умению шутить на уроке нужно долго учиться, чтобы избегать пошлости. По форме различают виды юмора: остроты, иронию, шутки, анекдоты, эпиграммы, поговорки, иносказания. Все они применимы в речи преподавателя.

Речь преподавателя – средство выражения своих мыслей и чувств. Учащиеся, воспринимая речь, прежде всего, стремятся понять и запомнить мысли и эмоции преподавателя. Но эти стремления учащихся могут осуществиться, только если речь преподавателя удовлетворяет следующим требованиям: грамматическая правильность, точность, уместность, экономичность, оригинальность.

Соответствующая стандартам грамматики речь позволяет правильно понять мысль собеседника. Ошибки учащихся в понимании темы часто обусловлены допущенными преподавателем нарушениями морфологии и синтаксиса в объяснении нового материала. Большое влияние на усвоение материала и понимание преподавателя студентами оказывает семантический контекст речи. Качество знаний учащихся зависит от точности формулировок и определений в речи преподавателя. Снижают качество знаний отвлеченные формулировки, смешение родовых и видовых понятий, привычные речевые штампы [5].

Уместность употребления в речи различных терминов, понятий и сложных предложений зависит от уровня развития учащихся и их возрастных особенностей. Так, преподаватель сокращает объяснение известного, использует (в меру) сленг и эмоциональные слова, технические термины и академические выражения. Сленг – специфические выражения, принятые у отдельных групп населения, придает речи преподавателя свежесть и силу. Но пользоваться сленгом следует осторожно, избегая вульгарных и грубых выражений. Эмоциональные слова обладают аффективной силой, прочными ассоциациями с соответствующими процессами, которым часто подражают, поэтому их иногда называют звукоподражательными [5]. Эмоции, вызываемые словом, могут быть положительными и отрицательными. При объяснении новой темы допустимы только такие слова, которые вызывают только положительные ассоциации, использование научных терминов всегда сочетается с их определением, пояснениями и демонстрацией применения в излагаемой теме.

Экономичность речи проявляется в отсутствии многословия, частого повторения одних и тех же слов и словосочетаний (штампов), высокопарности, слов-паразитов, обилия вводных предложений. Современная экономная речь состоит из коротких простых фраз, соединенных в логические цепочки согласно нормам стилистики.

Оригинальность речи преподавателя отображает оригинальность его мышления, душа образованного человека и ее проявление в речи также неповторимы и индивидуальны, как отпечатки пальцев. Учащиеся ценят в преподавателе, прежде всего самобытность личности. Этому препятствуют штампы – речевые стереотипы, избитые, часто употребляемые выражения. Усиливают самобытность речи, изредка вставляемые, краткие изречения типа лозунга, риторические вопросы, не требующие ответа, иронические замечания, в которых скрыто противоположное утверждение, умолчания, гиперболы, инверсии, антитезы, метафоры, уподобления, пословицы и поговорки, другие выражения из устного народного творчества.

Полезно заранее объявлять тему лекции, план, рекомендовать к прочтению материал в учебнике. Лекция лучше воспринимается, если слушатель уже имеет минимальное представление о вопросе.

Преподаватель должен хорошо готовиться к лекции, продумывать план, подбирать необходимую литературу. Необязательно читать лекцию по готовому, написанному тексту. Если лектор читает лекцию не отрываясь от текста, он теряет связь с аудиторией. Письменная речь отличается от устной, живой речи, и лекция, читаемая по тексту, хуже усваивается студентами, вызывает у них скуку и равнодушие.

Педагогическое общение [6] представляет собой, по существу, одну из форм педагогического взаимодействия в учебном процессе, в который включены как преподаватель, так и студенты. Цели, содержание общения, нравственно-психологический уровень его заранее определены педагогом. Педагогическое общение в большей степени достаточно регламентируемо по содержанию, формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нём отчётливо выделяются ролевые позиции преподавателя.

Характер общения преподавателя со студентами обусловлен, прежде всего, его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями. В этом ракурсе его и воспринимают студенты. Речь преподавателя не может быть названа спонтанной, поскольку она в той или иной мере подготовлена – продуманы общая смысловая структура, нередко формальные и смысловые детали, иногда отдельные моменты воспроизводятся по памяти; вместе с тем в деятельности педагога, ситуации, требующие заранее не подготовленной речевой реакции – ситуации «импровизации» – не только не редкость, но правило, можно думать, что от умения адекватно и быстро решать эти «ситуационные речевые задачи» и зависит во многом профессионализм преподавателя.

*Голдановская И.Б. Коммуникативная компетентность с позиции педагогики//Педагогика. - 2008. - № 1. - С. 121-123.*

*Гринько Е.Н. Риторика (культура речевой коммуникации). Учеб. пособие. – Владивосток: ДВГТУ, 1997.*



Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.; Нальчик, 2004.

Педагогическая риторика/Под общ. ред. Н.А. Инполитовой. - М., 2003.

Strongman K.T. The Psychology of Emotion. - London, 1973.

Чуксина И.Г. Коммуникативно-речевая компетентность в педагогической деятельности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. - 2012. - № 1. - С. 76-83.

УДК 37.01:81

## ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ РУХАНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ

**А.С. Косшыгулова** – Абай атындағы ҚазҰПУ  
Психология ФЗИ ғылыми жұмыстарының инспекторы

### Түйіндеме

Бұл мақалада қазақ халқының рухани құндылықтары қарастырылады. Рухани құндылықтардың ішінде сөз өнері қазақ халқы үшін өнердің ең жоғарғы формасы екендігі жөнінде және оның өскелең ұрпақты тәрбиелеудегі маңызды рөлі жайында айтылады.

**Тірек сөздер:** рухани құндылықтар, сөз өнері, мақал-мәтелдер, дүниетаным, ұлттық өзіндік сана сезім.

### Аннотация

В данной статье говорится о духовных ценностях казахского народа. Также говорится о том, что среди всех духовных ценностей в воспитании подрастающего поколения особая роль принадлежит искусству слова и о его важности.

**Ключевые слова:** духовные ценности, искусство слова, пословицы-поговорки, мировоззрение, национальное самосознание.

### Abstract

In this article talked about the spiritual values of the Kazakh people. Also talked that among all spiritual values in education of rising generation the special role belongs to the art of word and about his importance.

**Keywords:** spiritual values, art of word, proverb-saying, world view, national consciousness.

Қазақ халқын тану үшін оның ұлтының бойына сіңген ұлы данышпан даналардың қалыптастырған ғасырдан ғасырға ұласқан, ғасырлар бойы қазақ халқының қойнауын бойлаған даналық рухын тануға міндетті. Қазақтың рухани құндылықтары басқа елдерде қайталанбайтын төл тума өнерінде, мақал-мәтелінде, аңыз әңгімелерінде, шешендік өнерінде жатыр.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев: «Қазақстан Республикасын топтастырудың аса маңызды факторы болып табылатын мемлекеттік тілді меңгеру – Қазақстан Республикасының әрбір азаматының парызы», - деп айтқандай, қазақ халқының басты рухани құндылығы мемлекеттік тілді дамытуда, қоғамдық ортада әлеуметтік қолдану аясын кеңейтуде біраз шаралар жүзеге асырылуда [1].

Қазақ халқының даналық дүниетанымы қазақ өмірінің болымысымен, шаруашылық тұрмыс жағдайымен, саяси қызмет ахуалымен, халықтың бойына біткен тәлім-тәрбиесімен, халқымыздың керемет бай, әрі терең ойлы асыл қазына тілімен, ұлы даналардың мұраларымен тығыз байланысты. Ана сүті жас баланың буыны бекіп, бұғанасы қатаюға қандай әсері зор болса, сол секілді қазақ даналығын оқу арқылы әрбір қазақ баласының азаматтық рухы жетіліп, дүниетанымы кеңейеді.

Бүгінгі күні өзіміз өмір – тіршілігімізде қолданылатын таным түсінігіміздің түп тамыры тереңде екенін сезінген сайын тарихымызға, ұлттық пәлсапамызға деген құмарлығымыз арта түседі. Қазақтың ұлттық даналығы оның тілінде. Сөз өнері қазақ халқы үшін өнердің ең жоғарғы формасы болып табылады. Алғашқы дүниетанымдық көзқарастарды аңыз, жұмбақ, мақал-мәтелдерге жасырған.

Қазақ халқының дәстүрлі ілімі сонау ерте дәуірден келе жатқан, ұрпақтан ұрпаққа аманат болған мәдениетінде жатыр. Қазақ халқы басқа халықтардан өзгешеленетін оның қайталанбас төл тума тілінде, дінінде, мәңгі өшпес ұлы бабаларымыздың артына қалдырған дәстүрлі ілімінде жатыр. Кейінгі ұрпағына өшпестей із қалдырған бабаларымыздың мұрасы мәңгі халық санасында жаңғырмақ. Адам, ең алдымен, өзін тану үшін ұлтын, оның бойына сіңген ғасырдан ғасырға ұласқан дәстүрлі ілімін тануы қажет [2].

«Ел болам десең, бесігіңді түзе» - деген халық даналығы тегін айтылмаса керек. Ұлттық өзін-өзі сақтау мәселесі де тереңдей зерттеуді талап етеді. Қоғамымыздың саяси-экономикалық даму үрдістері де осы ертеден келе жатқан ата-бабаларымыздың дүниетанымына байланысты. Кез-келген қоғамдағы басты мәселе адамға байланысты туындайды. Қазақтың дәстүрлі іліміндегі кез-келген мәселе адамға байланысты туындаған. Біз осы халық даналығын, оның дәстүрлі дүниетанымын, мәдениетін атадан балаға таза жеткізу қажет.

Қазақ қоғамында ежелден жеке адамдардың даралық қасиетін жоғары бағалаған. Кез-келген халық даналығында, яғни батырлар жырын немесе халықтың мақал-мәтелдерін қарастырсақ бәрінде негізгі рөл тұлғаға беріліп, жігіттің батырлығы, адамгершілігі, жомарттығы, т.б. асыл қасиеттер насихатталады. Адамдар арасындағы қарым-қатынасты түзеу, бірлікті сақтау, адамдарды достыққа, адамгершілікке баулу қазақ дүниетанымындағы басты мәселе екендігі ежелден белгілі.

Мақалдар, ертегілер, салт-дәстүр жырлары тамыры тереңде жатқан халық даналығы. Біз осындай даналықпен сусындай отырып бүгінгі күнге аяқ басамыз. Даналардың дүниетанымын оқи отырып, бүгінді ертеңмен өлшей алмақпыз.

Ұлттық дүниетанымдағы алғашқы көзқарастар миф, аңыз, ертегі, мақал-мәтелдерінде ерекше орын алған. Алғашқы дүниетанымдық көзқарастар адамның күнделікті өмір тіршілігімен тығыз байланысты болған. Күнделікті өмір тәржибесі адамзат дүниетанымының қалыптасуындағы басты фактор болып табылған. Адамдар өз тіршілігіне байланысты түсініктер қалыптастырған. Тағдырды тағдыр ететін адам демекші адамға байланысты көптеген көзқарастар

калыптастырған. Жалпы ұлттық дүниетаным сол ұлттың бойына сіңген даналық рухында және ұрпақтан-ұрпаққа ұласқан ұлы бабаларымыздың дүниетанымында. Ұлттық дүниетаным арқылы біз сол ұлттың мәдениетін, сол ұлтқа тән құндылықтарды біле аламыз. Қазақ халқы басқа халықтарға қарағанда ерекшеленетін ұлттық өзгешеліктеріміз өте көп [3].

Оны аңғару үшін біз ең бірінші ұлттық бойына тән қасиетті тануымыз шарт. Адамзат өмірінде бұл мәселелердің алған орыны өзгеше. Қазақ даналығын ең алғаш мифтік дүниетанымнан бастаймыз. Адамзат өмірінде де бұл мәселелердің күнделікті тіршілікпен біте қайнасқан ерекше дүниетанымдық маңызы бар. Себебі мифтік дүниетаным адамдардың күнделікті ойлау дәрежесіне, күнделікті білім деңгейіне айнала білді. Кез-келген мифтік дүниетаным күнделікті өмір тіршілігіне байланысты туындаған.

Алғашқы дүниетанымдық көзқарастар адамдардың күнделікті өмір тіршілігімен тығыз байланысты болды. Кез-келген дүниетанымдық ілімдер адамдардың таным түсінігімен, күнделікті тұрмыс-тіршілігімен біте қайнасты. Алғашқы дүниетанымдық көзқарастары халық даналығында көбіне біз ерте замандағы жырлардан байқаймыз. Олар табиғат тылсымын толық түсінбеген. Сондықтан алғашқы дүниетанымдық көзқарастар адамның табиғат тылсымының сырын ашуға бағытталған десекте қателеспейміз.

Халық даналығының жалпы қай уақытта болсын мәнін жоймайтын, артқы ұрпағына мәңгі жанына рухани азық болатын өлмес құндылық.

Бүгінгі күнге аяқ басуымыз, рухани құндылықтардың арқасы. Сондықтан әрбір адам өзінің ұлтының бойына сіңген ұлттық даналығын тереңнен толғап, оның негізінде жатқан басты міселелердің мәнін аша білу шарт.

«Сусыз жерде қамыс жоқ, азған елде намыс жоқ». Бұл мақал да халық даналығынан туындаған. Расында сусыз жерге қамыс өспейді, азған адам намыстың не екенін білмейді. Азған деген сөзді бұл жерде адамның намысын оятардай, адамға жанына түрткі боларлықтай сөз. Қазақ халқы дана, әсіресе ешбір халықтың тіліне аударылмайтындай, өзіміздің ұлтымызға ғана тән халық даналығында кейбір сөздер бар. Көбіне сол сөздерді біз мақал-мәтелдерде кездестіреміз. «Бидай сен қашқанмен қайда барасың, сенің ор-ның диірмен». Адамның тағдырында біз түрлі жазымыш заңдылықтарын көреміз. Кейбір кезде біз қанша бұрмаласақта бұрмалауға келмейтін тағдыр бар. Жазымыштың жазған жазуы бар. Адамның басына жазған жазымышы бар. Сол жазымыштан ешкім қашып құтыла алмайды, бас тарта алмайды. Халықтық дүниетанымда ерекше көзқарастар түсініктер қалыптасты [2].

Қазақ халқының ұлттық санасының қалыптасуы оның даналық дүниетанымының қалыптасуының ең басты жолы. Халық санасында ерекше орын алған мәселелер оның күнделікті өмір тіршілігіне байланысты туындады. Халық санасына оның тереңінде шөгіп жатқан құндылықтарға сәуле түсірген ол ғылым-білім болды. Халықтық дүниетанымының қалыптасуы күнделікті өмір тіршілігімен тығыз байланысты болды. Көптеген ұлттық даналықтың қалыптасуына әсер еткен ол күнделікті өмір әрекеті. Адам жалпы өз тағдырын жасаушы өмірдің негізін құрушы басты себепші, өзгертуші пенде болса, оның өмірінде ерекше орын алған құндылық оның ұлттық санасы.

Жалпы адамды өзге тіршілік иелерінен өзгешелендіретін оның ұлттық санасы. Қазақ халқының ұлттық санасы өте биік, ұлттық сананың өзіндік ерекшелігі басым екенін анық дәлелдей аламыз. Біз оны ұлы даналарымыздың дүниетанымынан және жыраулар ілімінен аңғара аламыз. Халық дүниетанымындағы ұлттық рухтың биіктігі, ол біздің ұлттық санамыздың жемісі. Сондықтан халық санасының қалыптасуы өзіндік қайталанбас әртүрлі кезеңдерден өтті.

Қазақ философиясына жыраулар дүниетанымының да қосқан үлесі зор. Жыраулар шығармаларындағы философиялық мәселелердің адамзат өміріндегі алған орны да ерекше. Жыраулар шығармаларындағы дүниетанымдық мәселелер және философиялық категорияларға толы болды. Қазақ философиясында ерекше бір патриотизм, Отанға деген сүйіспеншілік, эндогендік идеялар, осы жыраулар поэзиясынан басталады. Қазақ халқы қалыптастырған рухани құндылықтардың арасында ақын-жыраулар шығармашылығы маңызды орын алды. Қазақ халқының даналық рухының дүниетанымында "Ерлік", "Еркіндік", "Адамгершілік" рухының көрінісі қалыптасқан.

Жыраулар өздерін толғандырған мәңгі философиялық мәселелерді өз шығармаларында бейнелей отырып орасан зор күш жігерді қорытты. Халық даналығының қайнар бұлағын суарып отырды. Қазақ даналығына өзіндік үлесін қосқан ол жыраулар поэзиясы. Жыраулар ілімінің жалпы адамзат өміріндегі орыны зор болды. Олар халық санасында жатқан құндылықтарға сәуле түсірді. Жалпы адамзат өміріндегі өзекті мәселелерге тоқталды. Адамзат өміріндегі еркіндік, бостандық, азаттық рухын аңсаған осы жыраулар ілімі екен.

Жыраулар дүниетанымында философиялық категориялардың да алған орны зор болды. Жыраулар шығармаларында сана, ұлттық сана, қоғамдық сана, өзіндік сана, таным, намыс категориялары ерекше орын алды. Сол замандағы ойшылдардың дүниетанымында ұлттық санасы жоғары болған. «Ереулі найза қолға алып, Ажалымыз қайдан дүр»-деп жырлай отырып жауға қарсы тұрған [2].

Ұлтарактай жерін қасық қаны тамғанша, ұлтқа деген сүйіспеншілік, ұлттық намыстың биіктігімен және ұлттық рухтың арқасында қазақтың кең байтақ даласын сақтап қалған. Бұған әсер еткен қазақ ұлтының санасының биіктігімен, даналық рухының биіктігінде.

Жыраулар қай уақытта болмасын қарапайым халықтың басына күн туған кезде, тілмен тосқауыл бола білген. Толғаулары ерлік пен еркіндікті дәріптей берген. Әлбетте қолына найза ұстап ауыл арасында аттандап жүрген екі кісінің бірі батыр саналмайды, ол үшін жүректің түктілігі, білектің мықтылығы жеткіліксіз соны бір тани алатын ерекше таным қажет [3]. Ол үшін адамда ерекше рухани құндылық қажет. Кеменгерліктің кемелі Геродот «адамдарда баяғыдан келе жатқан кеменгерлердің тамаша нақыл сөздері бар, біз олардан үйренуіміз керек»-деген екен. Ендеше біз Асан Қайғы, Қазтуған жырау, Доспанбет жырау, Ақтамберді жырау, Бұқар жырау, Шал ақын және т.б сипатты сөз зергерлерінің ұлы мүдделерін зердемізде ұстауымыз қажет.

Қазақ халқына тәуелсіз елімізге бостандық пен еркіндік оңай жолмен келген жоқ. Сол кездегі ұлттық сана, ұлттық дүниетанымның мықтылығының нәтиже-

сінде осы күнге қадам бастық. Жыраулардың дүниетанымындағы басты мәселе халқының санасын оятып елдің ұлттық рухын биікке көтеруді талап етті. Қазақ философиясының философия тарихында алған орны ерекше. Адамзат өміріндегі аса маңызды мәселелердің бәрін анықтай білген. Ендеше әрбір қазақ баласы ұлтының тарихын, философиясын, мәдениетін білу үшін, алдымен ұлттық құндылықтарды білуі қажет.

*Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқына «Қазақстан жолы-2050»: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Жолдауы. - Астана, 2014*

*Қалиев С. Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы. – Алматы: "Рауан", 1998.*

*Рақымжанова С.К. Қазақ рухындағы даналық. Хабаршы. Гуманитарлық ғылымдар сериясы. - Астана, 2008*

УДК 37.015.3:159.942

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИИ ПЕДАГОГА НА ЕГО ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**Б.Д. Байтукбаева** – докторант 3-курса Института магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ им. Абая

### **Түйіндеме**

Бұл мақалада педагог қызметінің іс-әрекетіне эмоцияның ықпалы жайында айтылады. Сонымен қатар автор эмоциогендік жағдайларда өзін тиісті ұстауға психология-педагогикалық дайындықтың, сондай-ақ педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігін арттыру үшін педагогтардың эмоционалдық мәдениетін дамыту қажеттігіне нұсқайды.

**Тірек сөздер:** эмоционалдық мәдениет, эмоциогендік жағдай, эмоционалдық құзыреттілік, кәсіби торығу.

### **Аннотация**

В данной статье говорится о влиянии эмоции на трудовую деятельность педагога. Автор также указывает на необходимость психолого-педагогической подготовки к поведению в эмоциональных ситуациях, а также развитие эмоциональной культуры для повышения эффективности педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональная культура, эмоциогенная ситуация, эмоциональная компетентность, профессиональное выгорание.

### **Abstract**

In this article it is told about influence an emotion on labour activity of teacher. An author also specifies on the necessity of psychological and pedagogical preparation to behavior in emotional situations, and also development of emotional culture for the increase of efficiency of pedagogical activity.

**Keywords:** emotional culture, emotional situation, emotional competence, professional burning down.

Современная образовательная ситуация характеризуется направленностью на разработку гуманистических основ обучения, развитие взаимодействия между

участниками образовательного процесса, становление внутреннего мира человека. Реализовать эти направления на любом участке педагогической деятельности может лишь гуманная, внутренне богатая, творческая личность, обладающая развитой педагогической культурой. В силу этого предъявляются новые требования к нравственным, интеллектуальным, коммуникативным и эмоциональным качествам педагогов. Анализ психолого-педагогической литературы, в которой раскрывается структура личности учителя, показывает, что среди её качеств, определяющих продуктивность педагогической деятельности, чаще других отмечаются эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов и др.), общительность (Н.В. Кузьмина и др.) [1,2,3].

Общеизвестно положение, что процесс обучения и воспитания протекает успешнее, если педагог делает его эмоциональным. Современная школа испытывает насущную потребность в гуманистически ориентированном учителе с развитой эмоциональной культурой. Однако вследствие того, что педагогическая теория и практика долгое время развивались в технократическом направлении, внимание к эмоциям человека не было востребовано. В образовательной практике возникла актуальная потребность рассмотреть противоречие между запросом школы на учителей с развитой эмоциональной культурой и недостаточной разработанностью целостной системы педагогических условий её развития.

Интерес к личности педагога, понимание значения в деле обучения и воспитания качеств личности учителя своими корнями уходит еще в Древнюю Грецию (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит и др.). В последующем многие выдающиеся педагоги и психологи уделяли большое внимание в своих трудах эмоциональной сфере учителя и ее роли в педагогической деятельности. В частности, нельзя не отметить в этом плане труд К.Д. Ушинского [2] «Человек как предмет воспитания», в котором эмоциям и чувствам (гневу, страху и т.п.) отведена целая глава. В психолого-педагогической литературе за многие годы накоплен обширный материал, касающийся тех или иных сторон личности учителя (Б.Г. Ананьев, Р.Бернс, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков, Д.Райнс и др.). В наши дни эта тема приобретает особую актуальность в связи с перестройкой системы образования, связанной с ее гуманизацией и демократизацией, индивидуализацией обучения, переходом на новый стиль взаимоотношений учителя с учащимися – творческое сотрудничество. Изменившиеся потребности системы образования ставят перед педагогами принципиально новые задачи и предъявляют повышенные требования к личности учителя, его профессиональному мастерству, яркости и эмоциональности изложения учебного материала.

Человек в процессе жизнедеятельности испытывает множество самых различных состояний: приятных, неприятных, интенсивных, едва заметных, длительных, коротких. В психике есть различные механизмы, которые служат разным целям: результатом действия органов чувств являются ощущения тепла, боли, голода, жажды, зрительные образы, слуховые и т.д. Результатом действия механизма внимания является его концентрация и более высокая чувствитель-

ность восприятия одних объектов по сравнению с другими. Более высокая концентрация внимания сопровождается состояниями, описываемыми словами собранность, сосредоточенность. Отсутствие внимания описывается как рассеянность, расслабленность, невнимательность. Степень волевой концентрации описывается как напряженность или безволие и т.п. Усталость, бодрость, сонливость это физиологические состояния организма. Среди этого многообразия нужно выделять эмоциональные явления. Они также, весьма различны. Есть слабые легко меняющиеся переживания, которые могут возникать по самым незначительным поводам, это настроения. Есть длительные, устойчивые сложные состояния, включающие множество компонент: различного рода знаний, эмоций, намерений.

Школьная практика показывает, что понять строй чувств ребенка, мир его эмоций может лишь педагог, который умеет устанавливать прочные эмоциональные контакты с детьми, активно, выразительно проявляет свои чувства, умеет быть непосредственным, то есть обладает эмоциональной культурой. Отсутствие эмоциональной культуры нередко бывает причиной конфликтов между учителем и учеником, приводит к разочарованию в избранной профессии, неудовлетворенности собственной профессиональной деятельностью. Недостаточная психолого-педагогическая подготовка к поведению в эмоциогенных ситуациях [3] особенно ощущается среди молодых учителей. Формами их педагогического воздействия в ряде случаев становятся скандальный окрик, постоянные угрозы, ярлыки и клички, изгнание с уроков, что говорит об эмоциональной неустойчивости, а следовательно, несформированности эмоциональной культуры учителя. Не случайно, что в массовой школьной практике наблюдается большое число педагогов с синдромом «эмоционального выгорания», специфического заболевания лиц, работающих с людьми. Специалисты относят профессиональный труд школьного учителя к числу профессий, отличающихся высокой эмоциональной нагруженностью. По существу эмоциогенность заложена в самой природе учительского труда. При этом спектр эмоций самый разнообразный: удовлетворение от удачно проведенного урока, удовольствие от похвалы коллеги, радость от успеха своих воспитанников или коллег, огорчение от сорванного урока, сожаление из-за неподготовленности ученика к уроку, гордость избранной профессией или разочарование в ней и т.п. Очевидно, что только «эмоционально зрелая личность» (С.Л. Рубинштейн) [4] способна справиться с этими трудностями.

На фоне таких явлений понятны попытки исследователей изучать эмоциональную сферу учителя в направлении педагогической конфликтологии (место эмоций в конфликте, способы проявления сдержанности, приемы коррекции). Не умаляя значения этих исследовательских ориентаций, думается, что эмоциональная культура учителя включает в себе гораздо больший педагогический потенциал, нежели только коммуникативное влияние. При определенных условиях и уровне своего развития эта культура может явиться мощным активатором учебно-познавательной деятельности учащихся.

Говоря об эмоциональной культуре педагога, можно выделить ряд противоречий между:

- необходимостью гуманизации учебно-воспитательного процесса и частыми нарушениями со стороны педагогов элементарных гуманных начал;
- необходимостью сохранять благополучную эмоциональную среду в учебно-воспитательном процессе и усилением фрустрационных факторов, поступающих из социального окружения;
- запросом на педагогов с развитой эмоциональной культурой и невниманием образовательного процесса в высшей школе к формированию именно этой составляющей личности учителя.

К.Д. Ушинский [2], говоря о роли поощрения и наказания в воспитании, по существу подчеркивал *подкрепляющую* функцию эмоций. По этому поводу он писал: «Сама природа указывает нам на это отношение: если не всегда, то очень часто она употребляет наслаждение, чтобы вынудить человека к необходимой для него и для нее деятельности, и употребляет страдание, чтобы удержать его от деятельности вредной. В такое же отношение должен стать и воспитатель к этим явлениям человеческой души: наслаждение и страдание должны быть для него не целью, а *средством* вывести душу воспитанника на путь прогрессивного свободного труда, в котором оказывается все доступное человеку на земле счастье». Ушинский указывает на важность использования эмоциональных переживаний и в следующем своем высказывании: «Глубокие и обширные философские и психологические истины доступны только воспитателю, но не воспитаннику, и потому воспитатель должен руководствоваться ими, но не в убеждении воспитанника в их логической силе искать для того средств. Одним из действительнейших средств к тому являются наслаждения и страдания, которые воспитатель может по воле возбуждать в душе воспитанника и там, где они не возбуждаются сами собою как последствия поступка».

Учитель всегда сталкивается с проблемой создания адекватной эмоциональной атмосферы, способствующей наиболее эффективному восприятию учебного материала. От степени решения данной проблемы во многом зависит его профессионализм. В стрессовых ситуациях очень важно, чтобы учитель контролировал свои эмоции.

Владение своими эмоциями, повышение эмоциональной компетентности педагогов послужит не только учебной успешности учеников, но и физическому здоровью так и учеников и самих учителей, и будет являться средством профилактики профессионального выгорания, так как один из важнейших факторов риска, ведущих к выгоранию, являются отрицательные эмоции, испытываемые учителем на работе.

Концепцию эмоциональной грамотности выдвинул и разработал транзактный аналитик Клод Стайнер [5]. Эмоциональная грамотность формируется из комплекса знаний, способностей и навыков. Она не дается человеку как врожденная способность. Но она формируется на базе врожденных способностей в процессе социализации человека.

Эмоциональная грамотность – это, прежде всего, знание о том, что эмоции существуют и что они неотъемлемый аспект человеческой природы; принятие их в расчет в самых разнообразных ситуациях. Далее – признание того, что эмоции



являются помогающими и играют определенную роль в выживании и адаптации человека к окружающей среде, что они дают человеку информацию о внешнем мире, о внутреннем проживании и являются сигналами для других, регулируемыми отношения и поведение других.

Эмоциональная компетентность включает в себя следующие способности и навыки [6]:

- иметь чувства;
- осознавать свои чувства (т.е. знать, какие они, насколько они сильны, и что вызывает их в нас и в других);
- способность выражать чувства;
- выражать их в социально приемлемой и *уважительной* форме (т.е. знать, как, где и когда выражать их) ;
- способность чувствовать и думать одновременно;
- быть способным осознавать и использовать весь реестр чувств;
- принимать ответственность за свои собственные чувства;
- управлять своими чувствами, это значит быть способным в определенных пределах делать выбор, что чувствовать и с какой силой;
- управлять своим поведением на основе принятых этических решений, включая ситуации, когда чувства противоречат этим решениям;
- быть компетентным в использовании некоторых приемов по регулированию своих чувств и состояний;
- уметь распознавать, что чувствуют другие люди;
- знать, как чувства действуют на других людей;
- брать на себя ответственность за этот эффект;
- не использовать чувства для манипуляции другими людьми;
- компетентно и систематически использовать признание себя и других для формирования позитивного банка поглаживаний и изменения поведения.

Таким образом, каждый педагог в процессе своей трудовой деятельности должен стремиться к развитию в себе эмоциональной культуры, а также эмоциональной компетентности и эмоциональной грамотности. Эти аспекты дают возможность педагогу самосовершенствоваться, определять своё положение в обществе, устанавливать контакты с субъектами образовательного процесса и получать определённое удовлетворение от этих контактов и своей трудовой деятельности. Высокий уровень развития эмоциональной культуры педагога – одно из условий эффективного взаимодействия с учеником, родителями ученика, которое проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата в педагогической деятельности.

*Сырицо Т.Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. дис. ...канд. наук. - СПб., 1997.*

*Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. - М.: Педагогика, 1974. - Т. 1.*

*Malatesta C.Z., Haviland J. Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy // Child Devel., 1982. V.53. N 4. - P. 999*

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946 (переиздание - СПб.: Питер, 1999).

Гамзина Е. Шкала эмоциональной грамотности Клода Стайнера в решении коммуникативных проблем «учитель-ученик». в сб. Технологии коммуникации в транзактном анализе. //Сборник статей под ред. О.А. Голубковой, к.ф.н. – СПб.: Издательство «ОМ-Пресс», 2006. - с. 66-76.

УДК 159.9:316.628

## КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТТЕГІ МОТИВАЦИЯҒА ҚАТЫСТЫ ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ ШОЛУ

**Р.М. Шуленбаева** – *Жалпы, жас ерекшелік және әлеуметтік педагогика кафедрасының оқытушысы*

### Түйіндеме

Бұл мақалада кәсіби іс-әрекеттегі мотивацияға байланысты зерттеулерге шолу жасалған. Автор аталған мәселе бойынша ресейлік және шетелдік зерттеуші ғалымдардың еңбектерін зерттеп, олардың толық талдауын ұсынған.

**Тірек сөздер:** кәсіби іс-әрекеттегі мотивация, еңбек тиімділігі, ынталандыру, қанағаттанушылық, түрткі.

### Аннотация

В данной статье дается обзор исследованиям связанным с мотивацией трудовой деятельности. Автор исследовал труды российских и зарубежных ученых исследователей по данной проблеме и представил подробный их анализ.

**Ключевые слова:** мотивация в трудовой деятельности, эффективность труда, стимулирование, удовлетворенность, мотив.

### Abstract

In this article a review is given to researches related to motivation of labour activity. An author investigated labours of the Russian and foreign scientists of researchers on this issue and presented detailed their analysis.

**Keywords:** motivation in labour activity, efficiency of labour, stimulation, satisfaction, reason.

Қай заманда болмасын кәсіби мотивацияны зерттеуде негізгі орын, тұлғаның кәсіби іс-әрекет жағдайларына деген қатынасын зерттеу мәселесіне беріледі. Кәсіби қатынастар мәселелері Ресей және шетел психологтары А.Г. Асмолова, Ф.Герцберг, Г.Г. Дилигенский, Я.Л. Коломенский, Р.Л. Кричевский, А.Ф.Лазурский, К.Левин, Б.Ф. Ломова, В.С. Магун, А.С. Макаренко, В.Н.Мясищев, Дж.Хакман және Г.Р. Олдхем, П.М. Якобсон және т.б. ғалымдардың зерттеу пәні болып табылады. Тұлғаның кәсіби іс-әрекетке қатынасының ерекшеліктерінің талдауы, іс-әрекетті жоғары және жеткілікті деңгейде орындауға адамды ынталандыратын себептерді ізденудің мәнді жағы болып табылады.

Ф.И. Тейлордың зерттеулері негізінде пайда болған еңбек психологиясының пайда болуынан бастап еңбектегі міндеттерге адамда жағымды қатынас қалыптастырудың негіздері ретінде, алғаш рет еңбек мотивациясы қарастырылды [1].

Адамның кәсіби іс-әрекетке жағымды қатынасы адамды іс-әрекетке ынталандыратын күштердің, оның белсенділігінің себептерін талдаумен байланысты.

Қатынастар теориясы негізінде қатынастар ерекшеліктерінің 3 аспектісін қарастыруға болады: (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясичев, А.Ф. Лазурский) [2]:

- когнитивтік аспект (пән саласының сипаттамасы);
- аффективтік аспект (нақты белсенділікті қамтамасыз ететін мотивтердің сипаттамасы);
- мінез-құлық аспектісі (адам белсенділігінің қажеттілік аумағы).

Негізгі қажеттіліктерді жүзеге асырумен байланысты адамның еңбекке деген жағымды қатынастарының ерекшеліктері адамды өзін-өзі жетілдіруге, кәсіби іс-әрекетте жоғары деңгейіне жетуге, өз жұмысын жеткілікті орындауға ынталандырады.

Адамның еңбекке деген қатынастардың ерекшеліктерінің құрылымын зерттеуге байланысты 3 бағытты бөлуге болады: 1) когнитивтік; 2) аффективтік; 3) мінез-құлыққа байланысты. Когнитивтік бағыттың зерттеушілері қызметкердің еңбекке қатынасын еңбек жағдайларына байланыстырады. Аффективтік бағыттың зерттеушілері адамдардың эмоционалдық қарым-қатынастарының факторлары мен олардың кәсіби іс-әрекет процесіндегі мінез-құлқы және ұжымдағы психологиялық ахуалға, қызметкерлердің өзара қарым-қатынас жасауына көңіл бөледі. Адамды өзінің кәсіби іс-әрекетін топтың, басқа адамдардың әсері арқылы орындауға ынталандыратын ішкі және сыртқы қатынас жасау ерекшеліктері зерттелді. Мінез-құлықты зерттеу бағытындағы зерттеушілер қызметкердің мінез-құлқының өзгеруін еңбек жағдайлары мен еңбек мазмұнына байланыстырып қарастырады [2].

Осы бағыттағы зерттеулердің негізін салушы Ресейде психологияны эксперименттік ғылым ретінде ұйымдастырған А.Ф. Лазурский [2]. Ол тұлға қатынастарын кең мағынада қарастырды – тұлғаға байланысты барлық ерекшеліктерді (қоршаған орта, материалдық заттар, басқа адамдар, әлеуметтік топтар, кәсіби іс-әрекет, рухани заттар: ғылым, дін, адамның өзінің рухани өмірі) ескере отырып зерттеді. Автор индивидтің қатынастарының ерекшеліктерін өзін қызықтырған заттарға байланысты қарастырды: қатынастар жағымсыз, жағымды немесе ешқандай сезім білдірмейтін қатынастар болады. А.Ф. Лазурский қатынастардың 3 жағын бөлді: 1) белгілі бір құбылысқа нақты қатынастың бар болуы немесе жоқтығы (қызығушылықтың, бейімділіктің); 2) қызығушылықтың сапалы ерекшелігі, арнайы формасы (қызығушылық формасы қатынастардың әр түрлілігіне байланысты); 3) қатынастардың даму деңгейі және жіктелуі; 4) қатынастардың көлемі мен кеңдігі (адамды қызықтыратын объекттер саны).

Қазіргі уақытта когнитивтік бағыттағы зерттеулер Ресей зерттеушілерінің жұмыстарында толық көрсетілген (В.С. Магун, В.Н. Мясичев, В.П. Рожин, П.М. Якобсон және т.б.). Олардың көрсетулері бойынша адамдардың қарым-қатынасын талдау тұлғаның жеке даралық іс-әрекетін анықтауға мүмкіншілік береді. (В.Н. Мясичев. Ю.П. Гиппенрейтер және т.б.).

Адам іс-әрекеті мен оның қажеттіліктерінің қанағаттану мәселесіне байланысты В.С. Магун [3] жүргізген зерттеулер еңбек процесіндегі жетіспеушіліктерді қызметкерлердің санасына және тұлға қажеттіліктері мен оны қоршаған адамдардың өз әрекеттері мен басқа адамдардың әрекеттеріне саналы түрде ауысуы айқындалды, сонымен қатар, іс-әрекет тиімділігі мен қажеттіліктердің қанағаттандырылуының арасындағы байланыс зерттелді. Іс-әрекет тиімділігі мен тұлға қажеттіліктерінің қанағаттандырылуының арасындағы байланысты зерттей отырып, В.С. Магун, бұл байланыс жағымды және жағымсыз болуы мүмкін деген қорытындыға келді. Осыған байланысты статистикалық зерттеулер тұлға қажеттіліктері мен іс-әрекет тиімділігінің арасындағы байланыстың осы 2 түрін анықтай отырып, келесі фактілерді шығарды: "адам қаншалықты жақсы жұмыс істесе, соншалықты жоғары деңгейде оның қажеттіліктері қанағаттандырылған", "қызметкердің жұмыс істеу тиімділігі жоғарылаған сайын, оның қажеттіліктерінің қанағаттану деңгейі төмендейді" [3].

Еңбек тиімділігі мен еңбекпен қанағаттану арасындағы оң және теріс байланыстарды осылай анықтауға болады: оң байланыстар еңбекпен қанағаттанудың, қызметкерге байланысты, басқа адамдарға байланысты барлық аспектілерін айқындайды, және тиімді іс-әрекетті байқатады, ал теріс байланыстар қызметкердің жұмыс істеу жемістілігі жоғарылаған сайын, оның еңбектің сыртқы жағдайлармен қанағаттануы төмендейтінін көрсетеді. Автор еңбек жағдайларын ішкі және сыртқы деп бөліп қарастырады. Сыртқы жағдайларға жұмыс істеу орнындағы құралдардың жағдайы, еңбектің санитарлық-гигиеналық аспектілері еңбек ақысын төлеу жүйесінің деңгейінің жоғарылауы, жұмыспен қамтамасыз етілуі және т.с.с. жатқызды. Еңбек жағдайларының ішкі топтарына еңбек ету процесі, тұлғаның шығармашылық қабілеттері, өзінің тәжірибесін, білімін қолдануға мүмкіншілік алу, өзінің кәсіби деңгейін жоғарылатуға, өндірісті басқаруға қатысуға және т.б. мүмкіншілік алу. Зерттеуші іс-әрекеттің оң және теріс жақтарының байланысын қарастыра отырып, іс-әрекет ынталарының мәселесін көтерді, бірақ ол қандай ынталар екенін ашып көрсетпейді.

П.М. Якобсон еңбек процесінің түрлі элементтеріне адамдардың әр түрлі қатынасын зерттеді және еңбек әрекетіне ынталантыратын (мотивтер арқылы) заттардың тобын қарастырды. Еңбек әрекетіндегі мотивацияның психологиялық мәселелерін қарастыра отырып, бұл – ең алдымен, ынталардың пайда болу және маңыздылығы жөніндегі сұрақ деп айтуға болады. Осы жердегі ынта (жағымды немесе жағымсыз) еңбек іс-әректінде жауапкершіліктің үлкен немесе кіші деңгейі ретінде, ұжымдағы адамдар, әрекеттер орындаудағы тәуелсіздік, бәсекелестік, еңбек ақысы және т.б. ретінде байқалады [4].

Сонымен, еңбек іс-әрекетінің мотивтері туралы, адамның қажеттіліктерінің, оны ынталандырушы күштердің пайда болуы жөніндегі сұрақтарды біріктіретін қызметкерлердің іс-әрекет заттарына деген әр түрлі қатынасын зерттеуге әкеліп соғады.

Жоғарыда көрсетілген авторлардың зерттеулерінде адам қажеттіліктерінің кейбір сұрақтары ғана қарастырылады және еңбек іс-әрекетіндегі мотивация-

ның, осы мотивтердің пайда болуы туралы, еңбек іс-әрекетіндегі мотивтердің нақты әлеуметтік жағдайлардың өзіндік ерекшеліктеріне байланысты теориялық мәселелер талқыланды. Аффективтік бағыттағы зерттеушілер адамдардың өзара қарым-қатынас мәселесін және олардың еңбек ету процесіндегі мінез-құлқын, еңбек шарттарына қызметкерлердің қатынасын білдіретін механизмдерге көңіл аударады.

Әлеуметтік-психологиялық бағыт, адамды өзінің кәсіби іс-әрекетін жұмыс тобының күштеуі арқылы немесе оларға қарсы орындауға ынталандыратын ішкі және сыртқы мотивацияларды зерттеуге бағытталған.

Адамның кәсіби іс-әрекетке қатынасын білдіретін зерттеулерге байланысты алғашқы тәжірибелер осы ғасырдың басында жүргізілді, олар жұмыс орнындағы қызметкер мотивациясының моделін құруға мүмкіншілік берді. Осы жылдары топтық психология дамуын анықтайтын шетел психологиясында бірнеше психологиялық бағыттар қалыптасты: интеракционистік концепция, жүйелер теориясы, социометриялық бағыт, эмпирикалық-статистикалық бағыт, формалдық-моделдік бағыт, жалпы психологиялық бағыт және т.б. Шетел зерттеушілері қызметкерлерді еңбек әрекетіне ынталандыратын материалдық тәсілдер үнемі тиімді нәтиже бермеуі де мүмкін деп көрсетті.

Жұмыстың нәтижесін күту теориясы жұмыскерде белсенді қажеттіліктің бар болуына негізделеді, бірақ бұл мотивацияның жалғыз ғана шарты емес, адамның мінез-құлқы қалаған затына әкелетініне үміттенуі керек. Еңбекке деген мотивацияны талдауда жұмыстың нәтижесін тосу теориясында келесі ерекшеліктерге мән беріледі:

1. еңбек шығындарына – жұмыс қорытындылары мен адамдардың жұмсалған күштерінің арасындағы байланыс;

2. егер адамдар осы екеуінің арасында байланыс жоқтығын білсе, олардың мотивациясы әлсізденеді; қорытындылар – өзі жеткен нәтижелердің деңгейіне байланысты жасалған жұмыстың ақысын күту, егер белгілі күш жұмсау арқылы нақты деңгейге жетпейтінін білсе тапсырманы орындау мотивациясы әлсізденеді;

3. марапатталу валенттілігі (құндылығы) – алған жұмыстың ақысына қанағаттану немесе қанағаттанбау деңгейі, яғни егер нақты адам үшін жұмыс ақысының құндылығы төмен болса, онда еңбек іс-әрекетінің мотивациясы әлсізденуі мүмкін [4].

Жоғарыда қарастырылған теория бойынша тұлғаның жұмысқа қатынасы және еңбек етуден пайда болған қанағаттану сезімі кәсіби деңгейін жоғарылатуға, өзін-өзі жетімдіруге мүмкіндік беретін қызықты, жауапты тапсырманы орындағанда пайда болады. Қызметкерлердің "гигиеналық" факторлары толық қанағаттандырылуына, кәсіби деңгейін жоғарылатуға байланысты оларда талпыну болмайды.

Сонымен, "мотиваторлар" факторлары және "гигиена" факторлары толық, жеке қарастырмаса да екі факторлық теорияның маңыздылығын жұмыс процесіндегі ішкі мотивация көрсетеді; осы теорияға байланысты кемшіліктерге екі типті адамдардың пайда болуы: (мотиваторларға бағытталған және гигиена

факторларына бағытталған адамдар) және тұлғалық дамуға көңіл бөлмеу болып табылады. Кейбір зерттеушілердің пікірі бойынша Ф.Герцбердің теориясын басқарушылық салаларда және ойлау арқылы жұмыс істеу саласындағы қызметкерлерге қолдануға болады, деп көрсетті. Еңбек іс-әрекетіндегі мотивацияны зерттеуге байланысты екі факторлық теория көпшілік жұмыстардың негізі болды. Осындай жұмыстарға В.Гибсонның, К.Ханның, Г.Холменстің және т.б. жұмыстарын жатқызуға болады [5].

Осы мотивация моделі бойынша жұмыспен қанағаттану және оның сапасы жоғары деңгейде болуы үшін қызметкер өз жұмысының маңыздылығын сезінуі керек, жұмыстың нәтижесіне деген жауапкершілігі болуы керек. Сонымен, "ішкі өзіндік мотивация" қызметкер өзінің жауапкершілігін сезіну, қызықты тапсырманы (жұмыс маңыздылығын сезіну) жақсы орындағанын түсіну деңгейіне байланысты пайда болады.

Сондықтан, еңбек іс-әрекетінің мотивациясына байланысты екі мінездемені ескеру керек: 1) жұмыстың мотивациялық потенциалын және 2) қызметкердің кәсіби жоғарылау қажеттілігінің деңгейі; осы екі мінездемелерді ескере отырып, қызметкер жұмысының табыстылығын болжауға болады [4].

Жоғарыда көрсетілген теориялардың талдауы келесі қорытындыларға әкеледі: еңбек мотивациясының мәселелері барлық теориялық бағыттардың зерттеулерінде (қатыныстар теориясында, бағыт, тұлға дисперциясы, қажеттіліктер теориясы, т.б.) еңбек шарттарына деген саналы қатынастар мәселесіне байланысты. Ұжымдағы қарым-қатынастарға байланысты зерттеулер (еңбек ұжымындағы қарым-қатынастар, топтардағы өзара қатынастар) қызметкердің еңбек шарттарына қатынас жасау механизмдері арқылы жүргізілген. Еңбек мотивациясына байланысты көптеген зерттеулер қызметкерлердің еңбек процесінің элементтеріне саналы қатынас жасауын зерттеуге негізделген.

1. Мясищев В.И. Психология отношений. - М., 1995. - 356 с.

2. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде. - СПб. - 40 с.

3. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. - Л., 1983. - 176 с.

4. Кәрібаева Г.М. Еңбек мотивациясына байланысты зерттеулердің негізгі мәселелері. Хабаршы. Гуманитарлық ғылымдар сериясы. - Астана, 2008

5. Herbart J. E Lehrbuch der Psychologie. - Königsberg, 1965.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ТИТУЛЬНОГО ЭТНОСА КАЗАХСТАНА

**Ф.А. Сахиева, С.К. Бердибаева –**

*факультет философии и политологии, Институт послевузовского  
образования, КазНУ им. аль-Фараби*

### **Түйіндеме**

Біздің зерттеуде ұлттық топқа тиесілі құндылықтар, ішкі шиеленістер немесе құндылықтың қол жетімділігімен маңыздылығының арасындағы ішкә вакуум, құралды құндылықтың маңыздылығы мен басқарушылық өмірлік принциптерді зерттеуді есепке алатын құрастырылған стандартты әдістемелік кешен бойынша Қазақстанның титулды этнос түрлі жас ерекшелік топтарының құндылықтық сферасының көрсеткіші салыстырылды.

**Тірек сөздер:** этникалық құндылықтар, этникалық өзіндік сана, титулды этнос, қазақ менталитеті.

### **Аннотация**

В нашем исследовании сравнивались показатели ценностной сферы разных возрастных групп титульного этноса Казахстана по разработанному стандартизированному комплексу методик, позволяющих целостно рассмотреть различные показатели ценностной сферы, включающий изучение руководящих жизненных принципов и их ценностной важности, ценностей-целей и ценностей-средств, внутреннего конфликта или внутреннего вакуума между доступностью и значимостью ценностей, ценности принадлежности к национальной группе.

**Ключевые слова:** этнические ценности, этническое самосознание, титульный этнос, казахский менталитет.

### **Abstract**

In our study compared the characteristics of value spheres of different age groups of the titular ethnos of Kazakhstan under develop standardized complex of techniques, allowing holistically consider various indicators of valuable sphere, including studies of the governing principles of life and the value of their importance, values-goals and values-tools, internal conflict or internal vacuum between the availability and importance of values, the values of belonging to a national group.

**Keywords:** ethnic values, ethnic identity, titular ethnos, Kazakh mentality.

В настоящее время исследование ценностей титульного этноса рассматривается как одно из наиболее важных и актуальных направлений этнической психологии. Изучение ценностной сферы у разных возрастных групп титульного этноса в современном Казахстане является важной проблемой, так как именно ценности, благодаря своему ярко выраженному культурно-историческому характеру, являются основой становления этнического самосознания последующих поколений.

Под ценностью в социально-психологической литературе понимается, прежде всего, предельно обобщенный социальный опыт, получаемый в фило и онтогенезе индивидом [1].

В этнической психологии представлены различные классификации этнических ценностей. Так, например, А.О. Бороноевым и П.И. Смирновым, была разработана классификация этнических ценностей русского народа, состоящая из 5 групп ценностей: 1) модусы социальной значимости, включающие в себя целевые ценности человека как субъекта деятельности, а именно богатство, власть, дело, духовность, знания, мастерство, слава; 2) инструментальные ценности социального происхождения (милосердие, право, справедливость, свобода, солидарность); 3) инструментальные ценности природного происхождения (здоровье, жизнь, красота, ловкость, сила, ум); 4) целевые ценности субъекта, характерные для природной среды (вещество, пространство, энергия.); высшие общечеловеческие ценности (бог, общество, родной народ, «ближний» человек) [2].

Ценности в значительной мере обусловлены определенными культурно-историческими стандартами и нормами. Каждая культура – это набор конкретных, разделяемых большинством ее представителей ценностей, находящихся в определенной субординации. Зародившись в истории человеческого рода как некие духовные опоры, ценности помогают человеку устоять перед лицом любых жизненных испытаний. Постигание культурных ценностей – средство самопознания человека, способствующее максимальному раскрытию его духовных и нравственных сил [3].

За долгую историю своего развития казахский народ создал свои собственные традиции, обычаи, которые передавались из поколения в поколение, способствуя становлению его этнических ценностей и ценностной сферы в целом [4].

Одним из источников становления этнических ценностей казахов вне всяких сомнений является фольклор, который в течение длительного времени был энциклопедией жизни, сокровищницей знания и опыта, важным средством выражения ценностей и потребностей народа.

В устном народном творчестве казахов большое место уделяется описанию особого жизненного мировоззрения, ценностных ориентаций, присущих так называемому степному мировоззрению, в котором жизнь человека представляет собой переход от текущего, временного состояния к вечному («баки дүние»). Согласно степному мировоззрению каждому в этой жизни дается шанс приобщиться к вечности, абсолютности при единственном условии – быть Человеком. При этом подчеркивается относительность, хрупкость, не вечность человеческой жизни, обусловленная изменчивостью и нестабильностью самого мира, текучестью времени, что безусловно отражает ценность жизни, каждого ее момента [5].

В понятии «дүние-жалған» отражена относительность человеческого существования, иллюзорность бытия, обманчивость чувств, преходящего характера жизни, временность успеха. Однако абсолютность и относительность человеческого существования не оторваны одно от другого, они взаимосвязаны. Связующим звеном выступает понятие меры как соотношение устойчивости и неустойчивости мира, жизни в целом. Гармония и полнота жизни воплощаются



у казахов в таком нравственном чувстве как «қанағат» («мера», «моральное удовлетворение»). Тем самым, обретение гармонии, меры и есть главная ценность жизни человека в мировоззрении казаха [6].

Ярко характеризует кочевую ментальность казахов традиции гостеприимства. Согласно народным представлениям гостеприимство, по-казахски «бөлінбеген енші», является одной из важнейших этнических ценностей. Казахи верили, что расходы на гостя могут быть возвращены сверхъестественным путем, благодаря магическому воздействию, притом в большем объеме, нежели затраты на обслуживание гостя [7].

По мнению известного казахстанского культуролога К.Нурлановой, подлинные корни гостеприимства связаны непосредственно с потребностью и ценностью общения. Потребность в общении у казахов – это духовная, смысло-жизненная потребность и ценность, удовлетворение которой является условием психического здоровья человека. Эта потребность была обусловлена кочевым образом жизни, так как казахи имели возможность кочевать только небольшими группами. И чем засушливее становился климат, тем более распыленной, разрозненной была кочевая община. В этих условиях многократно возрастала потребность в общении и его ценность, и кочевник-казах всегда был рад встрече с людьми. Кочевник давал своего рода наказ потомкам: «Если встретишь человека, обрадуй его: может быть, ты видишь его в последний раз». Этот наказ отражает ценность подлинного гостеприимства у казахов [8].

В казахском менталитете самопознание человека неотделимо от самоидентификации его как представителя общины, рода, племени. В системе ценностей казахов понятия «Ата мекен», «Ата қоныс» (родовая территория) занимают центральное место. Человек не мыслил себя вне родового коллектива, традиционной общины.

Известнейший представитель казахской общественной мысли Шал-акын Кулеке улы впервые в истории Казахстана выдвинул идею распространения знаний, просвещения. По его мнению, эти ценности являются необходимой предпосылкой интеллектуально-культурного, нравственного становления отдельного человека, а также условием формирования и развития зрелого общества.

Великий казахский поэт, мыслитель второй половины XIX века Абай Кунанбаев подчеркивал, что каждый человек обязан найти свое место в обществе, в жизни, а для этого должен стремиться к знаниям, ремеслу и искусству («Сенде бір кірпіш дүниеге, кетігін тапта бар қалан»). Он был убежден, что только в результате упорного плодотворного труда можно создать нормальный быт, сделать благородное дело для родственников и удостоиться почета. По Абаю, человек является уникальным созданием, обладающим неповторимой душой, высшей ценностью в мире, хозяином и творцом своей судьбы. [9]

Таким образом, к этническим ценностям казахов на основе проведенного анализа литературы можно отнести ценность человеческой жизни, гармонии, гостеприимства, общения, принадлежности к роду, ценность группе, знания, просвещения, трудолюбия, самопознания и саморазвития.

В проведенной исследовании по методике Ш.Шварца (ценностный опросник (ЦО) Шварца), методике изучения ценностных ориентаций М.Рокича, методике диагностики системы ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д.В. Каширского, модификация методики Куна «Кто я?», сравнивались показатели ценностной сферы разных возрастных групп титульного этноса Казахстана по разработанному стандартизированному комплексу методик, позволяющих целостно рассмотреть различные показатели ценностной сферы, включающих изучение руководящих жизненных принципов и их ценностной важности, ценностей-целей и ценностей-средств, внутреннего конфликта или внутреннего вакуума между доступностью и значимостью ценностей, ценности принадлежности к национальной группе [10].

Методика диагностики системы ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д.В. Каширского изучает систему ценностных ориентации и внутренних конфликтов личности.

В модификации методики Куна интерпретировался порядковый номер ответа на вопрос «Кто я?», представляющий собой ответ, указывающий на национальную принадлежность к титульному этносу Казахстана.

Перейдем к результатам проведенного исследования. Сначала рассмотрим результаты диагностики ценностной сферы по каждой методике по группам 1 и 2 и сравним полученные результаты по таким статистическим критериям как U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Стьюдента для независимых выборок.

**Таблица 1**

Результаты диагностики ценностной сферы разновозрастных групп титульного этноса Казахстана по методике Ш.Шварца (средние баллы/ U-критерий Манна Уитни)

| Шкала-ценность         | 28ц   | 29ц   | 30ц   | 61ц   | 71ц   |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Группа 1               | 4,78  | 4,28  | 4,50  | 3,40  | 3,64  |
| Группа 2               | 4,06  | 3,44  | 3,34  | 4,34  | 4,70  |
| U-критерий Манна Уитни | 971   | 947,5 | 892,5 | 939,5 | 877,5 |
| Значимость             | 0,047 | 0,033 | 0,012 | 0,029 | 0,008 |

Как видно из таблицы 1, в ней представлены ценности по методике Ш. Шварца, по которым выявлены статистически значимые различия между двумя выборками исследования. Статистически значимые различия диагностированы между казахами 2-х разновозрастных групп по таким показателям ценностной сферы как: настоящая дружба, мир красоты, социальная справедливость, качество – полноценный, качество – надежный.

Перейдем к рассмотрению результатов и статистическому анализу результатов диагностики 1 и 2 групп испытуемых, полученных по методике М.Рокича.

**Таблица 2**

Результаты диагностики терминальных ценностей разновозрастных групп титульного этноса Казахстана по методике М.Рокича (ранги)

|       |          |     |    |   |     |     |   |   |    |     |    |    |    |    |    |      |    |      |    |
|-------|----------|-----|----|---|-----|-----|---|---|----|-----|----|----|----|----|----|------|----|------|----|
| Шкала | 1        | 2   | 3  | 4 | 5   | 6   | 7 | 8 | 9  | 10  | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16   | 17 | 18   |    |
|       | Группа 1 | 2   | 10 | 9 | 1   | 5,5 | 7 | 3 | 11 | 5,5 | 12 | 8  | 17 | 13 | 14 | 15,5 | 4  | 15,5 | 18 |
|       | Группа 2 | 7,5 | 6  | 1 | 7,5 | 11  | 4 | 3 | 9  | 11  | 5  | 14 | 11 | 17 | 13 | 2    | 15 | 18   | 16 |

Как видно из таблицы 2, по рангам терминальных ценностей (ценностей-целей) наиболее предпочитаемыми ценностями-целями казахов юношеского возраста являются: интересная работа, активная деятельная жизнь, материально обеспеченная жизнь. Наиболее предпочитаемыми ценностями – целями казахов зрелого возраста являются: здоровье, счастливая семейная жизнь и также как и у казахов юношеского возраста – материально обеспеченная жизнь.

В таблице 3 представлены результаты диагностики инструментальных ценностей-средств выборки исследования.

**Таблица 3**

Результаты диагностики инструментальных ценностей разновозрастных групп титульного этноса Казахстана по методике М.Рокича (ранги)

|          |    |   |   |   |    |    |      |    |   |    |      |      |    |    |    |      |    |    |
|----------|----|---|---|---|----|----|------|----|---|----|------|------|----|----|----|------|----|----|
| Шкала    | 1  | 2 | 3 | 4 | 5  | 6  | 7    | 8  | 9 | 10 | 11   | 12   | 13 | 14 | 15 | 16   | 17 | 18 |
| Группа 1 | 18 | 1 | 2 | 7 | 3  | 9  | 8    | 16 | 5 | 6  | 14,5 | 13   | 17 | 12 | 10 | 14,5 | 4  | 11 |
| Группа 2 | 1  | 2 | 5 | 3 | 11 | 10 | 16,5 | 4  | 6 | 15 | 8    | 16,5 | 18 | 9  | 14 | 7    | 12 | 13 |

Как видно из таблицы 3, наиболее предпочитаемы ценностями-средствами казахов юношеского возраста являются воспитанность, высокие запросы и исполнительность. Для выборки исследования от 31 до 55 лет наиболее предпочитаемыми ценностями-средствами являются аккуратность, воспитанность и жизнерадостность. Как видно, воспитанность является предпочитаемой ценностью – средством для обеих выборок исследования.

В таблице 4 представлены результаты статистического анализа сравнения 1 и 2 группы по терминальным ценностям по Т-критерию Стьюдента для независимых выборок.

**Таблица 4**

Сравнительный анализ результатов диагностики 1 и 2 группы испытуемых по методике М.Рокича по Т- критерию Стьюдента, терминальные ценности (Т-критерий)

| Шкала                | 1    | 2    | 3    | 4     | 5     | 6    | 7     | 8    | 9     | 10   | 11    | 12   | 13    | 14    | 15   | 16    | 17    | 18   |
|----------------------|------|------|------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|-------|------|-------|-------|------|
| Т-критерий Стьюдента | 5,26 | 1,29 | 9,14 | -7,11 | -3,64 | 0,29 | -0,96 | 1,14 | -3,87 | 2,36 | -4,73 | 1,51 | -1,70 | -0,19 | 5,31 | -4,41 | -5,66 | 2,54 |
| Значимость           | 0,01 | 0,20 | 0,01 | 0,01  | 0,01  | 0,77 | 0,34  | 0,26 | 0,01  | 0,20 | 0,01  | 0,13 | 0,09  | 0,85  | 0,01 | 0,01  | 0,01  | 0,01 |

Как видно из таблицы 4, для группы испытуемых в возрасте от 20 до 30 лет статистически выше значимость таких ценностей-целей как активная деятельная жизнь, интересная работа, красота природы и искусства, общественное признание, продуктивная жизнь, счастье других, творчество по сравнению с испытуемыми 2-ой группы в возрасте от 31 до 55 лет. Для 2-ой группы испытуемых выборки исследования статистически выше значимость таких ценностей-целей как здоровье, счастливая семейная жизнь и уверенность в себе.

В таблице 5 представлены результаты статистического анализа сравнения 1 и 2 группы по инструментальным ценностям по Т-критерию Стьюдента для независимых выборок.

**Таблица 5**

Сравнительный анализ результатов диагностики 1 и 2 группы испытуемых по методике М.Рокича по Т - критерию Стьюдента, инструментальные ценности (Т-критерий)

| Шкала                | 1    | 2     | 3     | 4    | 5     | 6    | 7     | 8    | 9    | 10    | 11    | 12    | 13   | 14   | 15    | 16   | 17    | 18    |
|----------------------|------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|------|-------|-------|-------|------|------|-------|------|-------|-------|
| Т-критерий Стьюдента | 9,43 | -1,59 | -1,85 | 1,90 | -3,82 | 0,61 | -3,36 | 4,88 | -,13 | -3,90 | -2,94 | -1,80 | 0,50 | 2,44 | -1,75 | 3,68 | -2,93 | -1,30 |
| Значимость           | 0,01 | 0,12  | 0,07  | 0,06 | 0,01  | 0,54 | 0,01  | 0,01 | 0,89 | 0,01  | 0,01  | 0,08  | 0,62 | 0,02 | 0,08  | 0,01 | 0,01  | 0,20  |

Как видно из таблицы 5, для группы испытуемых в возрасте от 20 до 30 лет статистически выше значимость таких ценностей-средств как исполнительность, непримиримость к недостаткам в себе и других, рационализм, эффективность в делах по сравнению с испытуемыми 2-ой группы в возрасте от 31 до 55 лет. Для 2-ой группы испытуемых выборки исследования статистически выше значимость таких ценностей-средств как аккуратность, образованность, самоконтроль, терпимость и честность.

Перейдем к рассмотрению результатов методики Е.Б. Фанталовой в модификации Л.С. Колмогоровой, Д.В. Каширского (см. таблицу 7).

**Таблица 7**

Результаты диагностики ценностной сферы по методике Е.Б. Фанталовой  
(средний индекс «ценность – доступность»)

| Шкала    | 1     | 2     | 3    | 4      | 5     | 6      | 7    | 8     | 9     | 10    | 11    | 12   | R    |
|----------|-------|-------|------|--------|-------|--------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| Группа 1 | 11,22 | -0,36 | 1,20 | 0,80   | -1,38 | 0,420  | 1,02 | 0,92  | -1,02 | -1,02 | -0,40 | 1,30 | 0,38 |
| Группа 2 | 0,14  | 0,28  | 0,64 | -0,009 | 0,002 | -0,003 | 0,02 | -0,04 | 0,68  | -0,08 | 0,54  | 0,88 | 21,8 |

Как видно из таблицы 7, для казахов юношеского возраста выборки исследования внутренний конфликт выражен по таким ценностям как активная, деятельная жизнь. Это свидетельствует о том, ценность активная, деятельностная жизнь оценивается ими как малодоступная, «желаемое» не совпадает с «реальным», значимая ценность находится в состоянии блокады.

В таблице 8 представлены результаты статистического анализа сравнения 1 и 2 группы по инструментальным ценностям по U-критерию Манна-Уитни.

**Таблица 8**

Сравнительный анализ результатов диагностики 1 и 2 группы испытуемых по методике Е.Б. Фанталова по U- критерию Манна-Уитни

| Шкала                  | 1     | 2      | 3      | 4      | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11     | 12     |
|------------------------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| U-критерий Манна Уитни | 76,50 | 1004,5 | 1045,5 | 1006,5 | 985,5 | 1185  | 987,5 | 985   | 684,5 | 973,5 | 1015,5 | 1138,5 |
| Значимость             | 0,01  | 0,086  | 0,155  | 0,089  | 0,066 | 0,651 | 0,068 | 0,065 | 0,01  | 0,054 | 0,103  | 0,436  |

Как видно из таблицы 8, выявлены значимые различия по ценностям активная, деятельностная жизнь и познание между испытуемыми 1-ой и 2-й группы. Это свидетельствует о том, что внутренний конфликт между значимостью и доступностью ценности «активная, деятельностная жизнь» в большей степени присущ казахам в юношеском возрасте, чем в зрелом, также как и ценность «познание», более ценна и одновременно доступна в зрелом возрасте, чем в юношеском.

В целом, обобщая результаты проведенного сравнительного анализа особенностей ценностной сферы казахов юношеского и зрелого возраста, хотелось бы отметить как наличие сходства, так и существенных различий ценностей. К сходству ценностной сферы хотелось бы отнести, прежде всего, ценность безопасности семьи, близких людей и авторитета, основных руководящих принципов для титульного этноса Казахстана вне зависимости от возраста. Национальная идентичность в недостаточной степени сформирована как у казахов юношеского возраста, так и у казахов зрелого возраста.

Резюмируя, хотелось бы отметить, что формирование национальной идентичности на основе ценностей представляет собой длительный процесс, который, безусловно, за период начала новейшей истории Казахстана еще не завершен. Результаты проведенного исследования могут использоваться для работы по формированию ценностей, свойственных титульному этносу Казахстана в новейшей истории самостоятельного развития.

*Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. – М.: ПЕР СЭ, 2005*

*Касымова Г.С., Ниязбекова К.С. Духовно-нравственные идеи у протоказахов // <http://www.rusnauka.com>*

*Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. №5. 1997. С. 319.*

*Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая Степь. - М.: Мысль, 1989. - С. 679.*

*Валиханов Ч. Этнографическое наследие казахов / Ч.Валиханов. - Павлодар: ЭКО, 2005. – 290 с. - (Библиотека казахской этнографии=Қазақ этнографиясының кітапханасы.*

*Орынбеков М. Предфилософия протоказахов. - Алматы: Өлке, 1994. - 200 с.*

*Есенұлы А. Күй - послание Всевышнего. - Алматы: Кокіл, 1997. - 15-21 с.*

*Джуманова Г., Кудышева Б. Самопознание в контексте казахской традиционной культуры // <http://bobek.kz>*

*Акатай С. Древние культы и традиционная культура казахского народа. - Алматы: КазНИИКИ, 2001. - 300 с.*

*Практическая психодиагностика. Методики и тесты. - М.: Бахрах-М, 2011. - 672 с.*

УДК 37.018-053.2

## **БАЛА ТӘРБИЕСІНДЕГІ ОТБАСЫ МЕН ПСИХОЛОГТЫҢ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІГІ**

**Р.Б. Абдукаримова – Қызылорда қаласы №264 мектеп психологы**

### **Түйіндеме**

Бұл мақалада бала тәрбиесіндегі ата-аналар мен мектеп ұжымының, әсіресе психолог маманымен бірлескен қызмет жайында айтылады. Қазіргі кездегі оқушының жеке тұлғасын қалыптастыруда оның жеке тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктеріне зор мән беру қажеттігі көрсетілген. Сонымен қатар автор өз тарапынан ата-аналарға бала тәрбиесіне қажетті кеңестерін ұсынады.

**Тірек сөздер:** отбасы, бала тәрбиесі, психолог, тұлғалық қасиеттер, тұлға, психологиялық кеңес.

### **Аннотация**

В данной статье говорится о совместной деятельности родителей и коллектива школы, в частности родителей учащихся и психолога школы в воспитании подрастающего поколения. Показана необходимость учета особенностей личностных качеств в формировании личности современного школьника. А также автор представил необходимые рекомендации родителям.

**Ключевые слова:** семья, воспитание ребенка, психолог, личностные качества, личность, психоконсультирование.

### **Abstract**

In this article talked about joint activity of parents and collective of school, in particular parents of students and psychologist of school in education of rising generation. The necessity of account of features of personality qualities is shown for forming of personality of modern schoolboy. And also an author presented the necessary recommending parents.

**Keywords:** family, education of child, psychologist, personality qualities, personality, psychological advising.

Тәрбие қоғамдық құбылыс, қоғам мен жеке тұлғаның арақатынасын қамтамасыз ететін басты жүйе. Тәрбие үрдісінің негізгі мақсаты – жеке тұлғаны әлеуметтендіріп, оның жағымды қасиеттерін дамыту, қоршаған ортадағы адамдармен тіл табысып, өзіне және басқаларға ыңғайлы болу болып табылады. Оқушылардың сапалы тәртібін, жағымды мінезін қалыптастыру, оған сәйкес сезімін және сенімін тәрбиелеу отбасының және білім беру мекемелері қызметкерлерінің басты міндеті болып табылады. Дегенмен де бұл жерде отбасының рөлі ерекше.

Өйткені отбасы адамзат баласының өмірге шыр етіп келгенінен бастап тіршілік ететін ортасы, өсіп ержететін, тәрбие алатын аса қажетті, әрі қасиетті алтын бесігі, ұясы. Қай заманда болса да отбасының адамзат ұрпағына тигізетін ықпалы мен әсерін өмірдегі басқа еш нәрсемен салыстыруға болмайды. Себебі, отбасы мүшелерінің бір-біріне деген бауырмалдығы, адамгершілік қарым-қатынасы, эмоциялық сезімдері, ілтипат-ықыластары ерекше ыстық болып келеді.

Отбасы ғасырлар бойы өмір сүріп келе жатқан адам баласының әлеуметтік ортасы. Халықтың салт-дәстүрін әдет-ғұрыптарының сақтаушысы. Сондықтан отбасы тәрбиесі халықтың ой-арманымен мол тәжірибесімен ұлттық дәстүрімен дамып ұрпақтан ұрпаққа жалғасып жеткен тарихи мұра. Отбасы ең алғашқы жастарды тәрбиелеу мұрасы, оның негізгі мақсаты балалар тәрбиесі. Отбасы ұжымы өзіндік салт-дәстүрі, адамгершілік және құқықтық нормалары қалыптасқан күрделі құрылым болғандықтан, әрбір отбасында балалардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру, ең алдымен, ата-ана тәрбиесіне байланысты болады. Отбасындағы қарым-қатынас оның психологиялық ахуалын анықтайды. Ал баланың қандай болып өсуі сол отбасындағы психологиялық ахуалға байланысты.

Отбасы – адамзаттың өсіп-өнер, қаз тұрып қанат қағар ошағы, алтын бесігі. Сондай-ақ ол адам қоғамының ең негізгі және өте ертеде пайда болған алғашқы бірлестігі. Бұл тұрғыда отбасын баланың өзі және басқалар туралы ойы қалыптасатын әлеуметтік, сонымен қатар рухани мәдениетінің орталығы деуге әбден болады. Шаңырақтағы береке-бірлік, әлеуметтік, т.б. жағдайлар отбасы мүшелеріне тікелей әсер етеді. Кез келген отбасының бала тәрбиесіндегі алатын ерекше орнын ескере отырып, еліміздің болашағын тәрбиелеуде отбасы тәрбиесімен ұстаздар арасындағы байланыстарға тоқталамыз.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына «Қазақстан жолы-2050»: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты биылғы Жолдауында бүгінгі жаһандану заманында қазақ ұлтын, қазақ тілін, қазақ мемлекетін сақтап қалуды – басты мақсат етіп алған құнды құжаттың әр міндетін түсіндіріп, маңызын көрсетті. Сындарлы сәттен сүрінбей өткен тәуелсіз еліміздің ертеңгі үміті – келешекке қол созған жастарға артылмақ, - деп көрсетілген [1].

Ендеше еліміздің ертеңі, болашағымыздың үміті болып саналатын өскелең ұрпақтың білімі мен тәрбиесіне ата-аналар мен мектеп ұжымы бірлесе отырып, ерекше назар аударулары қажет.

Аталған мәселені шешуге мектеп психологының қосатын үлесі зор. Мектеп психологы мектеп пен отбасының бірлесіп атқаратын қызметін ретке келтіруге және ата-аналарға қажетті педагогикалық-психологиялық білім беруге белсенді араласуы қажет. Әрбір баланың жеке тұлға болып қалыптасуында ізгілік, адамгершілік тәрбиесі маңызды рөл атқаратыны сөзсіз. Ол адамның өмірге келген күнінен бастап өмір бойы жалғаса береді. Оның мазмұны оқушының жеке бас қасиеттерінің кең шеңберін анықтайды. Оқушыларға адамгершілік тәрбие беруде отбасы мен мектептің орны ерекше. Өйткені бала туған күннен бастап ата-анасының аясында өсіп, өмірлік тәжірибесі қалыптаса бастайды.

Адамды бүкіл тіршілік әлемінен ерекшелейтін – оның ерекше жетілген психикасы. Сол психиканың дұрыс дамуына ықпал ететін, әрине психолог мамандар. Әрбір адам адамзаттың жеке өкілі болғанымен, өзіндік ерекшеліктерімен дараланады. Жеке тұлғаны қалыптастыру үшін ең алдымен баланың жасаған іс-әрекеттерін таразыға сала отырып, баламен біріге жұмыс жүргізу қажет. Мектеп психологы үшін баланың қызығушылығы, бейімі, қабілеті, зейіні, түйсігі, ойлау қабілеті, сөйлеу мәнері секілді қасиеттері басты орында болуы тиіс. Аталған ерекшеліктерді ескеріп және оларды дамыту оқушының жеке тұлғасын қалыптастыруда маңызды фактор болып табылады. Оқушы қабілетінің әрқилы болатыны белгілі. Оқушыларды байқағыштық пен байсалдылыққа, зейінділік пен зеректілікке, тапқырлық пен шығармашылыққа баулып, тәрбиелеу мәселесімен психология ғылымы айналысады.

Психолог бала жанының терең түкпіріне үңіле білсе, баланы тыңдай білсе, өзін де тыңдата алса, бала құқығына қол сұқпай тәрбие ісіне басшылық жасаса дұрыс нәтижеге жетеді. Психологтың өзінің де дүниетанымы кең болып баланың дүниені танып білуіне, байқампаз болуына, оның білімге деген қызығушылығын арттыруға атсалысып, сонымен қатар бала үшін тығырықты, шешімі жоқ болып көрінетін қиын сәттерден шешім тауып, жеңіл өтуді үйретуі қажет.

Жоғарыда айтылғандай, жас ұрпақты тәрбиелеудегі алғашқы әлеуметтік орта болып саналатын отбасының келешек ел иелерін ақыл-ойы дамыған, парасатты жан ретінде қалыптастырудағы маңызы зор. Бұл тұрғыда әр отбасындағы ата-ана мен бала қатынасының ерекшеліктері, соның ішінде психологиялық ерекшеліктердің бар екені бәрімізге мәлім. Тіпті халқымызда «Балаңды бес жасқа дейін патшандай сыйла, бес жастан он жасқа дейін құлындай жұмса, одан соң өзіне ақыл қосар дос сана», деген аталы сөз бар. Бұл қағиданы бағдаршам етіп ұстаған әрбір ата-ананың бала тәрбиесінде өзіндік жетістікке жетері сөзсіз.



Осылайша, ата-ананың дара психологиялық қырлары бала тұлғасының дамуына өз әсерін тигізетіні дәлелдеуді қажет етпейді. А.А. Холева мен З.М.Богословская жүргізген зерттеулер нәтижесі мектепке дейінгі жастағы бала қарым-қатынасының отбасылық қарым-қатынас типтеріне тәуелді болатынын көрсетеді [2]. Егер отбасы мүшелерінің арасында жылы, мейірімді, бауырмал қатынас, сондай-ақ бала тәрбиесі жөнінде өзара келісім болса онда жеткіншектің ақыл-ойы жақсы дамиды, әрі еңбекқор, әлеуметтік белсенді және ересектермен де, өз құрдастарымен де жақын әрі жағымды қарым-қатынасқа түсе алады. Мазмұнды қарым-қатынастың шектелуі көбіне ата-анасы шектен тыс қадағалап, суық байланыста болған балаларда кездеседі. Бұл кезде балада оқшаулану, сенімсіздік, үлкендерге деген негативизм байқалады. Сондықтан ата-ана балаға тең адамдай қарап, әр уақытта оның пікірімен, көзқарасымен санасып отыруы қажет. Егер бала теріс қылық жасағанның өзінде оған соның көзқарасымен карауға тырысқан абзал.

Психологиялық зерттеулер мен практик-психологтардың кеңестеріне сүйенсек, ата-анаға туар басты қиындық олардың балаға дұрыс талап қоя алмауында [3]. Соның ішіндегі жиі кездесетін, қарапайым кемшіліктің бірі – баланың жас ерекшелігіне қарай оның бойындағы психологиялық өзгерістермен санаспауы. Осының өзі бала бойында әр түрлі жағымсыз формалардың пайда болуына әкеп соғады. Мысалы, кейбір ата-ана баласының тіл алмайтындығын, әрдайым оған қарсылық білдіретінін айтып шағымданады. Бұл олардың өздерінің істемеген ісін баладан шектен тыс талап етуі барысында туындайтын қиындық. Баланың ата-анасына деген қарсылық сезімі жөн-жосықсыз талаптың нәтижесінде пайда болатыны белгілі. Сондықтан осы аталғандарды ескере отырып, ата-аналарға бала тәрбиесіне қатысты келесідей кеңестер береміз:

1. Баланы еңбектің қарапайым түрлеріне барынша ерте тартуға тырысыңыз.
2. Балаға үнемі отбасында өзі жауапты болуы тиіс тапсырмалар беріңіз.
3. Тапсырманы қалай дұрыс орындау керектігін үйретіңіз. Сабырлықпен түсіндіріңіз, кеңес беріңіз, жұмысына көмектесіңіз.
4. Баланың бастаған ісін соңына дейін жеткізгенін қадағалаңыз.
5. Балаға өз еңбегінің нәтижесіне қуанып, рахат алуына мүмкіндік беріңіз.
6. Әрбір ұсақ табысына көңіл бөліңіз, дұрыс бағалаңыз, қызығушылық танытып, бастама көтергені үшін баланы мақтаңыз. Бұл оған өз күшіне деген сенімділік қалыптастырады.
7. Балаларға өз жұмысыңыз жайында және әріптестеріңіз туралы әңгімелеңіз.
8. Баланы нашар немесе қате атқарған жұмысы үшін жазаламаңыз. Оған өз қатесі мен олқылықтарын түсініп, оны өзіне түзетуге мүмкіндік беріңіз.

Баланың әлеуметтену үрдісінде жанұя бірінші және негізгі әлеуметтік институт болып табылады [4]. Жанұя ішіндегі қарым-қатынастар басқа қоғамдық қарым-қатынаспен салыстырғанда баланың рухани дамуындағы әлеуетті қамтамасыз ететін ерекшеліктерге ие: 1) баланың қарым-қатынасқа деген негізгі қажеттілігі жанұя мүшелерінің тікелей байланыстары арқылы қанағаттанып отырады (Е.А. Аркин, Л.И. Божович, М.Ю. Кистьяковская, М.И. Лисина, А.А.Люблинская); 2) жанұядағы қарым-қатынас некелік және туыстық

катынысқа негізделеді, жұбайлық және ата-аналық махаббатқа сүйенетін терең тұлғалық қатынастарды тудырады. Бұл ерекшеліктер балаларда жоғарғы адамгершіліктік қасиеттерді, жағымды өзіндік сезімді, дүниеге деген көзқарасты және өзіне деген сенімділікті қалыптастырады. Жақындық сенім және ынтымақтастық ахуалындағы қарым-қатынас бала психикасына жақсы әсер етеді және баланың эмоциялық сезінулеріне дұрыс жол салады, сондай-ақ әлеуметтік сезінулердің алғашқы мектебі болып табылады (И.С. Кон, А.А.Люблинская, Т.А. Рипина, С.П. Тящина) [3].

Бала көңілі сезгіш, оның жаны әрқашан жылу мен мейірімді қажет ететінін естен шығаруға болмайды. Сондықтан, психолог мамандар оқушылар үшін қашан да үлгі болып, олардың әрқайсысын жеке тұлға ретінде бағалап, өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып, әрбір баламен адал жұмыс атқарулары қажет. Психолог өз жұмысының мазмұнын анықтағанда отбасымен жүргізетін іс-шаралар жүйесін толық қамтуы тиіс. Осылайша, оқушылармен қарым-қатынас адамгершілік негіздеріне сүйеніп, жүйелі түрде жүргенде ғана жұмыс нәтижелі болады.

*Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқына «Қазақстан жолы-2050»: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Жолдауы. - Астана, 2014*

*Қоянбаев Ж.Б. Семья және балалар мен жеткіншектер тәрбиесі. - А., 1990.*

*Ибашова С. Жанұялық қарым-қатынастың бала тұлғасының дамуына әсері. Қазмемқызтп Хабаршы «Филология» сериясы. - Алматы, 2007.*

*Staub E. Helping a distressed person: Social, personality and stimulus determinants // L.Bercowitz (ed.) Advances in Experimental Social Psychology. - N.Y, 1974.*

УДК 378.046.4

## **ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДЕ МАМАНДАР ДАЙЫНДАУДЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ-МАЗМҰНДЫҚ МОДЕЛІ**

**Б.Ж. Бекжанова** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Магистратура және PhD докторантура институтының PhD докторанты

### **Түйіндеме**

Мақалада болашақ мамандардың акмеологиялық бағыттылығын қалыптастырудың акмеологиялық моделін құру мәселесі зерттелінеді. Тұлғаның акмеологиялық бағыттылығын дамытудың кезеңдері мен жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жағдайында мамандарды дайындаудың құрылымдық-мазмұндық моделінің сипаттамасы қарастырылады.

**Тірек сөздер:** модель, акмеологиялық бағыттылық, акмеологиялық орта, акмеологиялық шарт, акме-технологиялар.

### **Аннотация**

В статье рассматриваются проблемы построения акмеологической модели формирования акмеологической направленности будущих специалистов. Даны характеристис-

тики акмеологической направленности магистранта, этапов развития акмеологической направленности личности, структурно-содержательной модели специалистов в условиях послевузовского образования, структуры акмеологической направленности магистрантов.

**Ключевые слова:** модель, акмеологическая направленность, акмеологическая среда, акмеологическое условие, акме-технологии

### Abstract

The article deals with the problems of building acmeological model of the future specialists' acmeological orientation formation. The characteristics of master students' acmeological orientation, the stages of acmeological personality orientation development, the specialists' structural and content model in the conditions of post-graduate education, the structures of master students' acmeological orientation are given.

**Keywords:** model, acmeological orientation, acmeological environment, acmeological conditions, acme-techniques.

Жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесі болашақ магистрлерді барынша жоғары жетістікке жету, өзін-өзі толық жүзеге асыру бағыттарының қалыптасуын қамтамасыз етеді. Осыған орай, болашақ магистрлерді даярлауда педагогикалық акмеологияның басты міндеті – болашақ мамандардың мүмкіндіктерін өзектендіретін және дамытатын тәсілдер мен жолдарды іздестіру, кәсібиліктің жоғарғы деңгейіне жетудегі олардың акмеологиялық бағыттылығын зерттеу.

Акмеологияда әзірленген моделдердің саны көп емес, қазіргі таңда олардың теориялық және әдіснамалық негіздері дайындалуда. Қолданбалы акмеологияның осы бағыты қалыптасу үстінде, сондықтанда басым көпшілігінде жасалған акмеологиялық модельдерді жалпылап, жүйелеумен айналысады. Психологияда жасалған модельдерді зерттеу жұмысы, олардың сұлбасы бойынша акмеологиялық модельдерді құруға мүмкіндік береді. Бұл жағдай психологиялық және акмеологиялық модельдердің пәндер мен объектілер саласының ұқсастығымен айқындалады. Осы феноменді нақты үдерістік талдау негізінде қарастырып көрейік. Мамандарды дайындаудың құрылымдық-мазмұндық моделін жасауда біз болашақ мамандардың мүмкіндіктерін өзектендіретін және дамытатын тәсілдер мен жолдарды іздестіру, *кәсібиліктің жоғарғы деңгейіне жетудегі олардың акмеологиялық бағыттылығын* зерттеу, жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру мақсатына сәйкес магистранттарды даярлаудың *шарттарын сипаттау* мәселесін қарастырамыз.

Осы модельде магистранттардың акмеологиялық бағыттылығын қалыптастырудың дайындаудағы акмеологиялық ұстанымдар, шарттар, олардың маман ретінде дайындаудың тұлғалық акмеологиялық бағыттылығының құрылымы көрсетілген. Кәсіби білім беруде акмеологиялық амалды енгізудің мәні магистранттардың шығармашылық әлеуетін өзектендіретін зерттеуші және қалыптастырушы әсерлердің бағытын анықтаумен, олардың кәсіби және іскерлік жетістікке қол жеткізу мотивациясын көтерумен ашылады. Бізді жоғары оқу орнынан кейінгі білім беруде мамандар дайындаудың мүмкіншілігі мен табыстылығын анықтайтын акмеологиялық шарттар қызықтырады. Осыған

орай, зерттеу жұмысымызға сәйкес «акмеологиялық шарттарды» магистранттарды дайындаудың тиімділігіне ықпал ететін қажетті шаралардың жиынтығы ретінде түсінеміз.

**Жоғары оқу орнынан кейінгі білім жағдайында мамандар дайындау үдерісі келесі акмеологиялық шарттар жиынтығының жасалуымен қамтамасыз етіледі:**

1. Жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру мазмұнын жаңалау.
2. Акме-технологияны қолдану;
3. Тұлғаның субъектілігін дамыту;
4. Акме-ортаны жасау.

Магистратура жағдайында болашақ мамандарды акме деңгейіне жету үшін олардың акмеологиялық бағыттылығын дамытуда білім беру мазмұнының компоненттерін жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына және оқу жоспарына сәйкес жүзеге асырамыз.

**Білім мазмұнын жаңалау** мақсатында жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру мазмұнына болашақ маманның акмеологиялық бағыттылығын қалыптастыруға бағдарланған «Педагогикалық акмеология негіздері» тақырыбындағы таңдау курсы енгізу біздің зерттеу жұмысымыздың когнитивтік блогын құрайды, ал технологиялық-акмеологиялық блогына тәжірибеге бағытталған акметехнологиялар жатады.

Акмеологиялық зерттеулерінің қазіргі жай-күйі жайлы болашақ педагог-психологтардың білімін кеңейтуге бағытталған «Педагогикалық акмеология негіздері» тақырыбындағы таңдау курсының маңызы зор. Бұл пәнді оқытудың негізгі мақсаты магистранттардың акмеология саласындағы іс-әрекеттің негіздік білімдері, біліктері мен тәсілдерін игеруімен; тұлғаның шығармашылық әлеуетін дамыту мен өздігінен жүзеге асыру тәсілі ретіндегі іс-әрекетке және болашақта кәсібиліктің шынына қол жеткізуге бағытталумен, өзін-өзі жетілдіруге бағдарланумен, шығармашылық жеке және ұжымдық ойлауды және акмеологиялық ойлауды дамытумен, акмеологиялық тұрғыдан бағдарланған тұлғаны кәсіби дайындау барысында қалыптастырумен, оқу іс-әрекетіне танымдық қатынасын дамытумен анықталынады. Осыған орай, болашақ магистрлерді кәсіби даярлауда келесі міндеттердің орындалуы маңызды:

- Педагогикалық акмеологиялық теорияның заманауи мәселелері туралы магистранттардың білімдерін жалпылау және жүйелеу;
- Болашақ мамандығы бойынша кәсіби шыңға өздігінен жылжудың заңдылықтарын талдау;
- Болашақ мамандығы бойынша өз кәсібінде акмеологиялық технологияларды зерттеп, қолдану (оқытудың тұлғаға бағдарланған технологиялары, пәнге бағдарланған технологиялар, білім алушылардың жетістіктерін бағалау технологиясы, интербелсенді технологиялар және т.б.).

Жоғарыдан кейінгі білімде мамандар дайындауда **акмеологиялық технологияларды қолдану** арқылы оқу үдерісін белсенді түрде жүзеге асыруға мүмкіндік туады.

Акмеологиялық технологиялар магистранттың оқу кезеңіндегі интегративті іс-әрекетін құралдармен қамтамасыз етуге бағытталған. Олардың көмегімен оқу үдерісі жүзеге асырылады. Бұл технологиялар кәсіби жауапкершілікті дамытады, яғни білім беру мамандарын даярлау сапасын арттыру мақсаты ретінде қызмет етеді.

«Акмеологиялық технология – кәсіби дамудың жоғары деңгейіне жетуге мүмкіндік беретін жеке тұлғаның ішкі әлеуетін ашуға, қасиеттері мен сапаларын дамытуға бағытталған құралдар жиынтығы [1]. Бұл анықтамадан акмеологиялық технологиялар болашақ мамандардың ішкі әлеуетін дамытуға, кәсібилігін және бейімделу мүмкіндіктерін арттыруға мүмкіндік беретіндігін анық байқауға болады.

В.Н. Тарасованың пікірінше, акмеологиялық технологиялардың белгілеріне мыналар жатады: креативтілікті дамытуға бағытталуы; кешенділік; қызмет етіп отырған жүйені жоғары жетістіктерге жетуге өзін-өзі жылжуына мүмкіндік беретін факторларға жүйелі ықпал етуді қамтамасыз етуі; жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуын және кәсіби іс-әрекет үдерістерін онтайландыруы; қоршаған әлеммен және өзімен-өзі мақсатты қарым-қатынас орнатуы [2].

Акмеологиялық технологиялар басқа технологиялардан ізгілікті бағыттылығымен ерекшеленеді. Акме-технологиялар жеке тұлғаны кәсіби маман тұрғысында дамытуға бағытталған. Акмеологиялық технологиялардың бағыттылығы жеке тұлғаны ізгілікті дамытуға негіз бола алады. Акмеологияда өзін-өзі танудың, өзін-өзі бағалаудың және өзін-өзі дамытудың ізгіліктік технологиялары жасалды және олар табысты қолданылуда. Осыған байланысты, акмеологиялық технологиялар қашанда әрбір білім алушыға бағытталған, олар нақты тұлғаны кәсіби тұрғыда дамыту үшін пайдаланылады.

Бұл технологиялардың мәні акмеологиялық ықпал болып табылады. Сондықтан бұл технологиялардың басты әдісі іштей немесе сырттай жүзеге асатын акмеологиялық ықпал болып саналады. Акмеологиялық ықпал нәтижесінде өзін-өзі реттеу деңгейін көтеру адамның өз-өзіне, күшіне сенімділігін қалыптастырып, олардың жұмыс істеу қабілетін, күйзеліске төзімділігін арттырады, өз әлеуетін толық жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Шешім қабылдау қабілетін дамыту тұлғаның сипаты ретінде әлеуметтік белсенділікпен бірге оның мақсатқа бағытталған мінезін тәрбиелеуге көмектеседі. Сондай-ақ акмеологиялық ықпал тұлғаның шығармашылық әлеуетін ашып көрсетуге жағдай жасайды. Осылайша, акмеологиялық ықпалды қолдану маманның кәсіби деңгейін көтеруіне және келешекте өсуіне мүмкіндік береді.

Акмеологиялық технологиялар білім алушыны біртұтас және орнықты дамытуға, әрбір магистранттың жетістіктерге жетуіне, ішкі мотивациясын қалыптастыруға бағытталған [3].

Акмеологиялық технологиялардың өзіндік ерекшеліктері бар, олар адам туралы, оның кәсібилік пен шеберлікке қарай өзіндік қозғалысының заңдылықтары, тұлға және жеке өзіндік тәсілмен шығармашылықпен жүзеге асырылатын іс-әрекет субъектісі қамтылатын білім беру және педагогикалық жүйелердің өнімді моделдері туралы білімнің жинағы болып табылатын акмеологиялық

ғылымның пәнінен туындайды. Біз акмеологиялық технологияларды сапалы нәтижені болжауға, білім беру міндеттері сапасына бағдарланған және білім алушылардың ары қарай дамуына алғы шарт бола алатын стратегияны таңдауға мүмкіндік беретін магистранттармен өзара әрекеттесудің мақсатқа бағытталған логикалық тұрғыда құрылған жүйе ретінде қарастырдық.

Сонымен, акме-технологиялар маманның акмеологиялық бағыттылығының қалыптасуына ықпал ететін біртіндеп күрделеніп отыратын кәсіби практикалық міндеттерді шешуге бағдарланады.

Акмеологиялық шарттарының келесі түрі – *тұлғаның субъектілігін дамыту*. Осы шартты орындауда ең бастысы – субъективтік бағыт бойынша іс-әрекетті белсенді түрде жүзеге асырушы тұлға болып табылады.

Іс-әрекет субъектісі ұстанымын көптеген зерттеушілер нақтылай түсті. Мәселен, Н.В. Кузьмина педагогикалық іс-әрекет жетістігі проблемасын зерттей отырып, оны педагогикалық жүйенің көп деңгейлі жүйесін және оның компоненттерін әзірлеуде қолданды [4].

Магистрант тұлғасының көкейкесті қабілеттері, мотивтері, өзін-өзі бағалауы және адамға қойылатын кәсіптік жаңа талаптар арасында пайда болатын қарама-қайшылықтар іс-әрекет субъектісінің даму процесіндегі қозғаушы күштері болып табылады. Магистранттар іс-әрекет субъектісі ретінде өздерінің ішкі және сыртқы детерминациялардың ара қатынастарын айқындауда белсенділік танытып, өзінің дара ерекшеліктерінің даму деңгейлерін өздері анықтайды. Магистрант өзінің кәсіптік іс-әрекетіндегі ақиқаттың осы полюстерінің арасындағы қайшылықтарды шешуге өздігінен бастамашылық жасайды, яғни субъект болған соң магистрант өзінің оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың жеке тұлғалық тәсілін жасайды. Бұл тәсіл тұлғалық қасиеттерге, мақсат пайымдауға және іс-әрекеттегі мотивацияға, дәл осы іс-әрекеттің объективті сипаттамаларына сәйкес болады.

Магистранттарды дайындаудың *акмеологиялық ортасы* жүйелілік амал негізінде құрылады және ол ашық, динамикалық интегративті жүйе ретінде анықталынады.

Ғылыми зерттеулерді талдау жұмысы акмеологиялық орта мәселесі зерттелуі акмеология ғылымының шеңберінде (А.А. Деркач, И.О. Соловьев және т.б.) жүргізілгенін байқатады. Мысалы, А.А. Деркачтың пікірі бойынша, акмеологиялық орта тұлғаның әлеуетін ашудағы жоғары дәрежесіне көтерілу үшін табиғи немесе жасанды жағдайларды моделдеумен анықталынады [5].

ЖОО-ның білім беру ортасы әлеуметтік байланыстар, іс-әрекет және қатынастар жиынтығы ретінде қарастырылады. Онда болашақ маман тұлғасы белгілі бір рөлді атқарып, өз мәртебесіне ие болады, қоғамдық мағыналы іс-әрекеттің субъектісі ретінде өзінің жеке қажеттіліктерін қанағаттандырады. ЖОО-дағы әлеумет акмеологиялық орта ретінде бірлескен іс-әрекет және қарым-қатынастың сипаттамаларының жиілігі мен мазмұны бойынша, ынтымақтастықтың жоғары эмоциялық, интеллектуалдық ахуалымен ерекшеленеді [6].

*Жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру мекемесіндегі акмеологиялық орта* – бұл тұлға дамуының сатылы үдемелі сипатын айқындайтын, «акме» феноменімен ерекшеленетін тұлғаның акмеологиялық бағыттылығы дамуына негіз болатын, тұлғаның өзін-өзі дамыту мен жетілдірудегі рөлін күшейтетін, қоршаған әлеуметпен тиімді қатынастарын орнату үшін өз мүмкіндіктерін пайдалану қабілеттілігін дамытатын параметрлердің жиынтығы (Сұлба -1).

Акмеологиялық ортада міндетті және таңдау пәндерін игеру барысында білім алушы мен оқытушы арасындағы субъект-субъектілік қарым-қатынасы жүзеге асады, ал өнімді-креативтілік іс-әрекеті барысында магистранттардың ғылыми-практикалық тәжірибесі жүзеге асады.

Магистранттарды дайындаудың құрылымдық-мазмұндық моделінің стратегиялық мақсаты ретінде магистрант тұлғасының акмеологиялық бағыттылығын дамыту белгіленді(Сұлба -2).

Моделіміздің тұжырымдамалық негізі ретінде шығармашылық психологиясы алынып, әдіснамалық негіздері айқындалды.



Кесте 1 - Акмеологиялық ортада магистранттың акмеологиялық бағыттылығы дамуының кезеңдері

| <b>Кезеңдер:</b>                                                                                       | <b>Кезеңдердің сипаты:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Ұйымдастырушылық кезең:</b><br/>ЖОО-нан кейінгі білім беру орнында магистранттың бейімделуі.</p> | <p>Акмеологиялық орта субъектілерімен 1-ші курс магистранттары бірлескен іс-әрекетке түсу барысында олардың мамандық таңдаудағы мотивациясы дамиды, яғни кәсіби іс-әрекет саласына оң қатынасы, осы іс-әрекет саласына «жетістікпен кіру» мотивациясы күрделенеді. Сол себептен таңдаған мамандығы туралы ғылыми мазмұндағы мәліметті игереді, таңдаған кәсіби іс-әрекет шеңберінде өзінің қажеттіліктерін қанағаттандырады, мақсаттарын іске асырудағы өз мүмкіншіліктерін дамытады. Оқу іс-әрекеті барысында міндетті және таңдау пәндерінің мазмұнын игереді. Сонымен қатар, осы деңгейдегі ең басты компонент – бұл магистранттардың өздерінің зерттеу жұмыстарының тақырыбы бойынша ғылыми жобаларды дайындауы (ғылыми-зерттеу жобаларға, танымдық-тәжірибелік іс-әрекетке қатысу, арнайы курстардан өту және т.б.) іске асады.</p> |
| <p><b>Негізгі кезең:</b><br/>Магистранттың болашақ кәсіби маман ретінде креативті дамуы.</p>           | <p>Акмеологиялық орта субъектілерімен 2-ші курс магистранттары бірлескен іс-әрекетке түсу барысында кәсіби құндылықтарға бағдарлануы жүзеге асады; кәсіби іс-әрекетті игерудегі өзіндік талдау мен дара ерекшеліктерін бағалау мүмкіндігі пайда болады, болашақ мамандығы бойынша іс-әрекеттің кәсіби міндеттерін шешу тәсілдерін іздестіру ұмтылысы қалыптасады; яғни тәжірибеге ұмтылушылығы, мәселені талқылауға және шешуге бейімділігі пайда болады, ерекше шешім шығаруға қабілеттілігі дамиды. Ең бастысы осы кезде магистранттардың креативтілігі, болашақ кәсіби іс-әрекетіне қатысты оқу міндеттерінің шешімдерін іздестіру, болжамдарды ұсыну, өзгерту мен қайта тексеру дағдылары дамиды, сонымен қатар шешімдердің нәтижесін тұжырымдау мен жариялау біліктері қалыптасады.</p>                                             |
| <p><b>Диагностикалық-түзетушілік кезең:</b><br/>Акмеологиялық бағыттылықтың қалыптасу кезеңі.</p>      | <p>Тұлғаның акмеологиялық бағыттылығын дамытудың үшінші кезеңінде мамандықты игерудегі барлық компоненттер бірігіп, ортақ интегративті компонентті құрайды. Осы кезеңде жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру мазмұнына магистранттарды оқытудың әр кезеңіндегі жүзеге асатын тұлғалық-кәсіби дамуы үдерісінің тиімділік дәрежесіне магистрант субъект ретінде академиялық дәрежеге қол жеткізеді және оның академиялық бағыттылығы қалыптасады.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Модельде бейнеленіп тұрғандай зерттеу нәтижесіне қол жеткізу үшін зерттеудің мақсатынан бастап, мәселені шешудің теориялық тұғырлары айқындалуы, мазмұны мен әдістемелік жолдары, оқытуды ұйымдастыру формалары, диагностикалау және нәтижеге жету бір бірімен байланыста құрылған.



Мамандар дайындаудың құрылымдық-мазмұндық моделінде магистранттың акмеологиялық бағыттылығын дамытудың мазмұндық компоненттері анықталды.

Мазмұндық компоненттер үш түрлі бағытта қарастырылды: *теориялық компонент; технологиялық компонент; нәтижелік компонент.*

Теориялық компонент зерттеу барысында әзірленген 3 бөлімнен тұратын арнайы курс мазмұны арқылы жүзеге асырылды. Олар:

1-ші бөлім: Педагогикалық акмеологияның теориялық-әдіснамалық негіздері.

2-ші бөлім: Педагогтың кәсібилігі мен акмеологиялық күзiреттілігі.

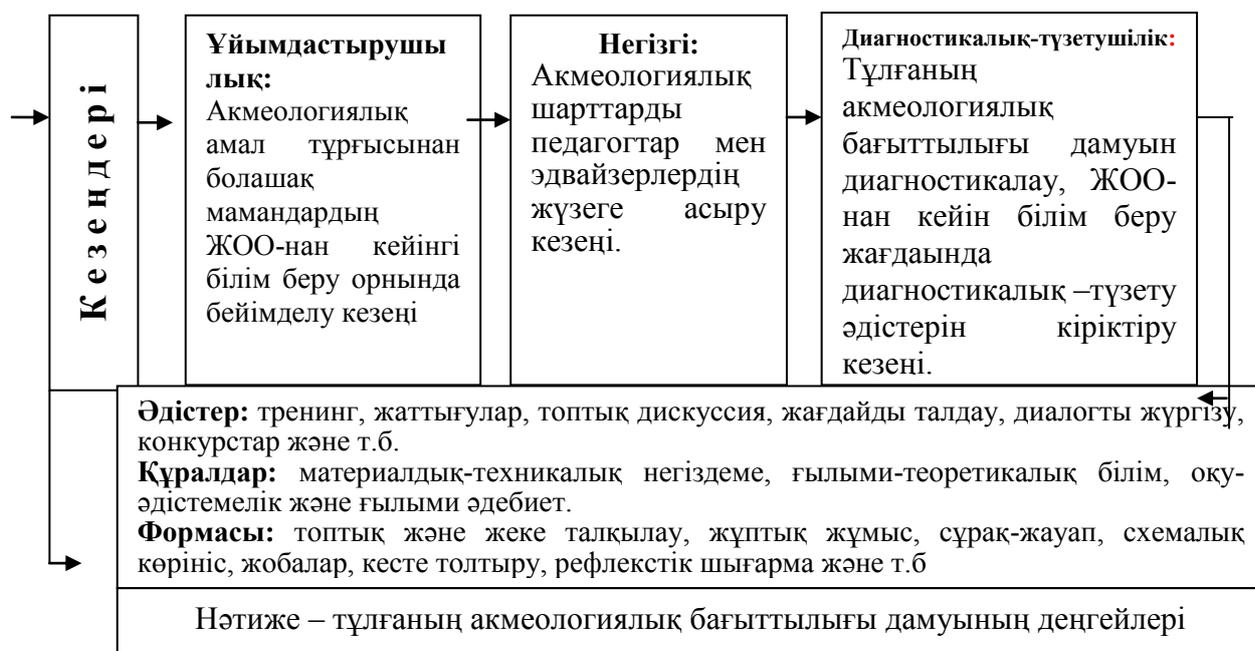
3-ші бөлім: Педагогикалық акмеологияның қолданбалы аспектілері.

Технологиялық компонентте магистранттарды акме деңгейіне бағыттаудағы акме-технологияның мүмкіндіктері қарастырылды.

Ал, нәтижелік компонентте магистранттың акмеологиялық бағыттылығы дамуының мониторингі жүзеге асырылды.

Сұлба 2 – ЖОО-нан кейінгі білім жағдайында мамандар дайындаудың құрылымдық-мазмұндық моделі





Сонымен, акмеологиялық амал тұрғысынан магистратура жағдайында оқуды бітірудің нәтижесі ретінде бітірушінің акмеологиялық бағыттылығын қарастырамыз. Магистрант тұлғасының акмеологиялық бағыттылығын қалыптастыру үдерісін жүзеге асыруда ең бастысы осы құрылымның негізіндегі көрсеткіштерді анықтауды жөн көрдік.

Акмеологиялық амал тұрғысынан жоғары оқу орнынан кейінгі білім беруде болашақ педагог-психологтың акмеологиялық бағыттылығын қалыптастыруды көздейді, ол болашақ маман тұлғасының интегралды сипаттамаларының бірі болып, оның кәсіби дамуының (өзін-өзі дамытудың) объектісіне айналады.

Акмеологиялық бағыттылық құрылымын анықтау үшін жалпы тұлға бағыттылығының сипатына тоқталайық. Психологиялық сөздікте *тұлға бағыттылығы* тұлға іс-әрекетін бағдарлайтын тұрақты мотивтердің және салыстырмалы түрде тәуелсіз жағдаяттардың жиынтығы ретінде анықталады. Тұлғаның бағыттылығы – адамның дүниетанымын құрайтын оның қызығушылықтары, бейімділіктері, сенімдері.

Сонымен, **акмеологиялық бағыттылық** – бұл прогрессивті дамуға, кәсіби саладағы және жалпы өміршендіктегі барынша шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі жетілдіруге бағдарлайтын тұлғаның жалпы бағыттылығының сапалық сипаты.

Тұлғаның акмеологиялық бағыттылығының кәсіби-педагогикалық мазмұны болашақ педагог-психологтарды өздерінің кәсіби іс-әрекетінде білім берудің акмеологиялық тұжырымдамасын жүзеге асыруға және акмеологиялық білімнің теориясы мен әдіснамасын игеруге бағдарлайды.

**Тұлғаның акмеологиялық бағыттылығы**

| Құрылымдық              | Құндылықтық-мотивациялық                                                                                                                                                                                                                                                    | Әлеуметтік-коммуникативтік                                                                                                                                                            | Когнитивті                                                                                                                                                  | Шығармашылық-әрекеттік                                                                                                                                                           |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мазмұндық көрсеткіштері | - Пед. іс-әрекет үдерісіне және мазмұнына қызығушылығының болуы;<br>- Сапалы кәсіби білім алудың және ерекше нәтижелерге қол жеткізу қажеттіліктерінің қалыптасқандығы;<br>-Өзін-өзі дамытуға ұмтылысының болуы;<br>- Рефлексия мен өзін-өзі талдауға бейімділігінің болуы. | -әлеуметтік-педагогикалық және ізгіліктік құндылықтарды интериоризациялау;<br>- пед. іс-әрекеттің жеке құндылықтарын интериоризациялау (мақсаттар-құндылықтар, құралдар-құндылықтар). | -Акмеологиялық білім игерудің маңызын ұғыну;<br>-Педагогикалық іс-әрекет нәтижесінің маңыздылығын ұғыну;<br>- жетістікке қол жеткізудің мотивациясын ұғыну. | - Оқуға және кәсіби-тұлғалық дамуға дайындық;<br>-Педагогикалық шеберлікті қалыптастыру;<br>- Мамандықта өзін-өзі өзектілендіруі;<br>-Педагогикалық шығармашылықпен әрекет етуі. |
| Өлшемдері               | Кәсіби мотивация және кәсіби жетістікке ұмтылыс                                                                                                                                                                                                                             | Кәсіби-құндылықтық бағдарлар                                                                                                                                                          | Акмеологиялық білім                                                                                                                                         | Акмеологиялық іскерлік пен рефлексия, шығармашылық                                                                                                                               |

**Кесте 2 - Тұлғаның акмеологиялық бағыттылығы**

Сонымен, жоғары оқу орнынан кейін білім беруде мамандар дайындаудың акмеологиялық амал тұрғысынан жүзеге асуының тиімділігі акмеологиялық шарттардың жиынтығымен және магистранттардың акмеологиялық бағыттылығын дамытудың моделін іске асыру арқылы қамтамасыз етіледі.

*Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. - СПб.: Питер, 2003. – 256 с.*

*Тарасова В.Н. Акмеологические технологии в профессиональной подготовке специалиста. Материалы Международной научной конференции: «Акмеология: личностное и профессиональное развитие». - М., 2004. - 88-95 с.*

*Тұрғынбаева Б.А. Болашақ мұғалімдердің әлеуетін дамыту: кәсіби шығармашылық жолында. - А: «Полиграфия – Сервис К», 2012. – 316 б.*

*Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: изд-во С.Петербург. ун –та, 1993. – 238 с.*

*Деркач А.А., Соловьев И.О. Акмеологическая среда развития профессионала: Монография / РосНОУ. - Воронеж: Научная книга, 2006. – 168 с.*

*Соловьев И.О. Развитие профессионала в акмеологической среде. Автореферат диссертации на соискание ученой степени докт. психол. наук. – М., 2011. – 60 с.*

**М а з м ұ н ы**  
**С о д е р ж а н и е**

|                                                                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Namazbayeva Zh.</b> Psychological aspects of modern personality development on the basis of the intangible cultural heritage.....                                                                 | <b>3</b>   |
| <b>Кабылова М., Абдеева С.Б.</b> Қарым-қатынастағы дау-дамайдың әлеуметтік-психологиялық әсерін теориялық талдау.....                                                                                | <b>9</b>   |
| <b>Алиев М., Наубаев О.А.</b> Әскери қызметкерлердің қарым-қатынасының психологиялық ерекшеліктері.....                                                                                              | <b>16</b>  |
| <b>Тоқсанбаева Н.Қ., Аязбаева Б.</b> Жеткіншектердің психикалық дамуы мен қарым-қатынасындағы дау-дамайдың пайда болуының психологиялық ерекшеліктері.....                                           | <b>23</b>  |
| <b>Наубаева Х.Т., Табарак З.</b> Балалар үйінде тәрбиеленушілердің әлеуметтендіруіне қарым-қатынастың ықпалы.....                                                                                    | <b>31</b>  |
| <b>Тажинова Г.А.</b> Тұлғаның өзіндік бағалау ерекшеліктеріне кәсіби мотивацияның әсері.....                                                                                                         | <b>37</b>  |
| <b>Канжигитова Г.Ж.</b> Оқушылардың тіл байлығын дамытуда ертегінің алатын орны.....                                                                                                                 | <b>42</b>  |
| <b>Бапаева М.Қ., Қалдыбекова Э.</b> Тұлғааралық өзара қарым-қатынасқа қажеттілік – тұлға белсенділігінің қайнар көзі.....                                                                            | <b>48</b>  |
| <b>Бапаева С.Т.</b> Жоғары оқу орнында мамандарды даярлаудың психологиялық мәселелері.....                                                                                                           | <b>55</b>  |
| <b>Наубаева Х.Т., Имангазинова Ж.</b> Болашақ мұғалімдері даярлауда оқытудың жаңа технологияларын енгізудегі құзіреттілік – кәсіби әрекет тәсілдерді жан-жақты игеруінен көрінетін білім негізі..... | <b>64</b>  |
| <b>Орманова З.Қ.</b> Қазіргі мектептегі білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызметтің ерекшеліктері.....                                                                              | <b>70</b>  |
| <b>Омирбекова С.Ж., Садыкова А.Б.</b> Социально-психологический тренинг «Трансформация цели» в условиях психологического обеспечения образования.....                                                | <b>74</b>  |
| <b>Павловская Н.Г.</b> Психологические аспекты конкурентоспособности выпускников педагогических специальностей с точки зрения работодателей.....                                                     | <b>85</b>  |
| <b>Akhmetova J.B., Kim A.M., Sadykova A.T.</b> Using mixed methods to study emotional intelligence and teaching competencies in higher education.....                                                | <b>92</b>  |
| <b>Глазунова С.С.</b> Коррекционно-педагогическая поддержка родителей в реабилитации детей с кохлеарными имплантами.....                                                                             | <b>98</b>  |
| <b>Алдабергенов Н.А.</b> Теоретический анализ проблемы адаптации студентов к условиям обучения в медицинском колледже.....                                                                           | <b>104</b> |
| <b>Әмірова Б.Ә., Шырынбекова Ж.А.</b> Танымдық іс-әрекет пен оқу процесінде ұлттық сана-сезімді қалыптастырудың психологиялық механизмдері.....                                                      | <b>110</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                                   |                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>Досмаханова Л.Д.</b> Особенности письменной речи умственно отсталых школьников при написании сочинений.....                                                                                                                                    | <b>117</b>               |
| <b>Нагашыбаева С.К.</b> Теоретическое изучение отклонений в поведении личности подросткового возраста.....                                                                                                                                        | <b>128</b>               |
| <b>Тилеубаева М.С.</b> Психоанализ және М.Мақатаевтың шығармашылығы.....                                                                                                                                                                          | <b>137</b>               |
| <b>Барабанова Е.И., Жумагалиева Б.К.</b> Психологические проблемы вступления в повторный брак разведенных мужчин и женщин.....                                                                                                                    | <b>142</b>               |
| <b>Джандильдинов М.К.</b> Модель развития личностно-профессиональной компетенции у студентов.....                                                                                                                                                 | <b>148</b>               |
| <b>Аяпбергенова А.</b> Педагогикалық басқару стильдері магистранттарды педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық даярлаудың аспектісі ретінде.....                                                                                              | <b>155</b>               |
| <b>Наубаева Х.Т., Исағұлов М.С.</b> Педагогикалық біліктілікті арттырудағы тұлға дамуына қарым-қатынастың жалпы психологиялық әсері.....                                                                                                          | <b>159</b>               |
| <b>Жумагалиева Б.К., Барабанова Е.И.</b> Особенности профессиональной ответственности учителей с различным стажем педагогической деятельности.....                                                                                                | <b>166</b>               |
| <b>Ауталипова Е.Н.</b> Шетел психологтарының зерттеулеріндегі эмоциялық интеллект (ЭИ).....                                                                                                                                                       | <b>176</b>               |
| <b>Каракулова З. Ш., Бекмуратова Г. Т.</b> Исследование креативности в процессе самоактуализации личности.....                                                                                                                                    | <b>181</b>               |
| <b>Ибашова М.С.</b> Эмоционалды интеллект дамуының алғышарттары...<br><b>Кенжебаева Т.Б.</b> Тұлғаның зияткерлік әлеуетін қалыптастыру үдерісін педагогикалық жүйеде басқару.....                                                                 | <b>192</b><br><b>199</b> |
| <b>Аяпбергенова А.</b> Магистранттардың педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық даярлығы мәселесінің теориялық негіздері<br><b>Өскенбай Ф.С., Калымбетова Э.К.</b> Theoretical background of post-traumatic stress in foreign psychology..... | <b>205</b><br><b>210</b> |
| <b>Алдабергенов Н.А.</b> Особенности психических состояний и личностных свойств студентов медицинского колледжа в период адаптации.....                                                                                                           | <b>216</b>               |
| <b>Каракулова З.Ш., Измайлова Ж.Т.</b> Научно-методические основы креативности личности.....                                                                                                                                                      | <b>220</b>               |
| <b>Макарчук Н.А.</b> Методологические основы личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития.....                                                                                                                          | <b>232</b>               |
| <b>Исабекова Т.Ш., Измайлова Ж.Т.</b> Особенности речевой коммуникации в педагогической деятельности.....                                                                                                                                         | <b>242</b>               |
| <b>Косшыгулова А.С.</b> Қазақ халқының рухани құндылықтары.....                                                                                                                                                                                   | <b>248</b>               |
| <b>Байтукбаева Б.Д.</b> Влияние эмоции педагога на его трудовую деятельность.....                                                                                                                                                                 | <b>252</b>               |
| <b>Шуленбаева Р.М.</b> Кәсіби іс-әрекеттегі мотивацияға қатысты зерттеулерге шолу.....                                                                                                                                                            | <b>257</b>               |

|                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Сахиева Ф.А., Бердибаева С.К.</b> Сравнительный анализ возрастных особенностей ценностной сферы титульного этноса Казахстана..... | <b>262</b> |
| <b>Абдукаримова Р.Б.</b> Бала тәрбиесіндегі отбасы мен психологтың өзара әрекеттестігі.....                                          | <b>269</b> |
| <b>Бекжанова Б.Ж.</b> Жоғары оқу орнынан кейінгі білім беруде мамандар дайындаудың құрылымдық-мазмұндық моделі.....                  | <b>273</b> |

**ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК**  
**«Психология» сериясы. Серия «Психология»**  
**№ 1 (38), 2014 г.**

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

Басуға 10.04.2014 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.  
Көлемі 17,8 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 76.

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

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