



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

ISSN 1728-7847

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия Психология»

№ 2 (39)



Алматы

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



ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№2(39)

Алматы, 2014

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ «Ұлағат» баспасы, 2014. – №2(39). – 144 б.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». – Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2014. – №2(39). – 144 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

DIE DIAGNOSTIK DER PERSÖNLICH-BEZOGENER AUSBILDUNG AUFGRUND DER SPRACHBEWUSSTSEINSTHEORIE

Kussainowa M.A. –

*Filialeder Aktiengesellschaft Nationales Zentrumfürdie Fortbildung „ORLEU“ des
Fortbildungsinstitutsfür Pädagogen*

Андатпа

Психологиялық заңдылықтарға сәйкес балалармен түзету жұмыстарын ұйымдас-
тыру, рефлексияға қабілетін дамыту, толерантты санасын қалыптастыру, өз жауапкер-
шілігін сезіну. Кіші мектеп жасындағы балаларға зерттеуші, көркем-эстетикалық және
адамгершілік позициясын меңгеруге мүмкіндік беру

Кілттік сөздер: интеллектуалды және жалпы психикалық даму. Тұлғаға бағыт-
талған оқыту, сана теориясы.

Annotation

Über die Organisierung der Korrektionsarbeit mit den Kindern entsprechend der
psychologischen Gesetze, über die Formung des *tolerante Bewusstseins*, Entwicklung der
Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit *ein Autor zu sein und Verantwortung* für das Geschaffene.
Den Grundschüler die Gelegenheit geben die *Forschungs-, künstlerisch-ästhetische und
ethische* Position mit verschiedenen Materialien zu erlernen.

Schlüsselwörter: *intellektuelle, sprachliche und allgemein-psychische Entwicklung.*
Persönlich-bezogene Ausbildung, Theorie des Sprachbewusstseins.

Аннотация

Об организации коррекционной работы с детьми в соответствии с психологичес-
кими законами, о формировании *толерантного сознания* развитие способности к
рефлексии, умение *быть автором, отвечать* за то, что ты создаешь. Предоставление
младшим школьникам возможности на разном материале осваивать *исследователь-
скую, художественно-эстетическую и нравственную* позицию.

Ключевые слова: *интеллектуальное, языковое и общее психическое развитие.*
Личностно-ориентированное обучение, теория языкового сознания.

Es ist zu bemerken, dass die *intellektuelle, sprachliche und allgemein-psychische
Entwicklung* sind innerlich verbunden, d.h. die Werte der sprachlichen Entwicklung
gelten auch als Kriterien der intellektuellen Entwicklung, und diese als die
Charakteristiken der allgemein-psychischen Entwicklung, die sich direkt auf die
Gestaltwerdung bezieht.

Im Versuch wurden zwei Aspekte hervorgehoben: Erlernen des
Programmmaterials und dessen Einwirkung auf die Gewährleistung der Entwicklung
des Kindes im persönlich-bezogenen Unterricht.

Für die Bewertung der Fähigkeit die morphologische Analyse zu machen und sich
auf die eigentlich grammatische Eigenschaften der Wortarten zu orientieren, gab man
den Kindern aus den 2. und 3. Versuchsklassen einige Kontrollaufgaben zu
demselben Thema, was die Echtheit und Gesetzmäßigkeit der Ergebnisse leistete.

In den zweiten und dritten Kontroll- und Versuchsklassen wurde den Kindern vorgeschlagen in den gegebenen Wörtern die Morphemen auszugliedern: Stämme, Präfixe, Suffixe und Endungen. SowarderInhalt dieserAufgabenserie.

Es wurde den Kindern vorgeschlagen, aufgrund eigentlich grammatischer Eigenschaften die Wörter als zu einer oder anderer Wortart gehörende zu charakterisieren.

Mangabspeziell Wörter: *бег* (Lauf), *сон* (Schlaf), *красота* (Schönheit), *грохот* (Donnern), *синева* (Blau), *безделье* (Müßiggang) usw., die nacheinfachen schulischen Parametern (Substantiv ist ein Gegenstand, Verb ist eine Handlung, Adjektiv ist ein Merkmal) nur bei der Einbeziehung ihrer linguistischen Eigenschaften der einen oder anderen Wortart zugeschrieben werden können.

Wir wollten uns nicht mit der Feststellung begrenzen, wie die Grundschüler die Hauptbegriffe erlernen, und stellten noch eine Aufgabenserie – die „Übertragungsaufgaben“. In dieser Situation wurde den Kindern ganz neues Material vorgeschlagen, das zu bewerten erlaubte, ob die aus den Grenzen der bis zurzeit Gelernten gehen können.

Die Übertragung der Arbeitsmethoden vom bekannten Material auf das neue ist ein wichtiges Kriterium der Verallgemeinerung der formenden Kenntnisse. Für die Bewertung dieser Werte wurde den Schülern vorgeschlagen, die Übergabe einzelnen grammatischen Bedeutungen in der kasachischen Sprache selbstständig zu untersuchen. Dabei wurde berücksichtigt, dass in verschiedenen Sprachen die Übergabemethoden mit denen im Russischen nicht zusammenfallen können. Man muss sagen, dass die Schüler bewusst die ihnen bekannte Analysemethode verwendeten: aus dem Vergleich der ihnen gegebenen Wörter aus unbekannter Sprache entnahmen sie, wie diese oder jene Bedeutungen in verschiedenen Sprachen übergeben werden.

Wenn der Lehrer eine Form gab, verlangten die Kinder vom Lehrer zum Vergleich noch Formen zu geben, um über die Bedeutungsübergabemethoden in verschiedenen Sprachen reden zu können. Das Verlangen der Kinder nach anderen zusätzlichen Formen für Vergleich sagte von dem bewussten Beherrschen der Analysemethode. Das Ausdenken „eigener Sprachen“ und das Beschreiben derer Struktur war auch ein bedeutender Nachweis, dass die Kinder die Prinzipien der Sprachstrukturanalyse wirklich erlernen.

Bei den anderen Aufgaben, z.B. über *Orthographie*, begannen die Kinder zuerst mit dem Material der russischen Sprachen die Strukturanalyse der Wörter durchzuführen und die vorhandenen Orthogramme in den Morphemen oder an den Morphemgrenzen zu finden. Das Beherrschen der morphologische Schreibweise – eine der führenden in den russischen Orthographie – kann ein Ausgangspunkt für die Arbeit an der Orthografie der anderen Sprachen werden, sogar wenn sie sich auf ganz anderen Schreibweisen basiert. Selbst die Suche nach anderen Gründen für das Beherrschen der Rechtschreibung wird dann bewusst gemacht.

Die Formung bei den Kindern der Methoden der Sprachanalyse erlaubt sie auf ein anderes Material zu übertragen, die Ähnlichkeit und Unterschiede festzustellen. Die Ergebnisse der erfüllten Aufgaben sind in der Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1 – Erlernen der grammatischen Begriffe

Die Aufgaben für die Bewertung des Materialerlernens und des Beherrschens der Methoden der morphologischen Analyse	% richtige Lösungen aus aller Lösungen			
	2.Klasse		3.Klasse	
	Versuch	Kontrolle	Versuch	Kontrolle
Die morphologische Wortanalyse machen: Stämme, Präfixe, Suffixe und Endungen ausgliedern	83,1	47,3	87,3	49,2
Die Wörter finden, die nach bestimmten grammatischen Merkmalen gleich sind	84,5	46,1	91,3	48,3
Die Zugehörigkeit der Wörter zur Wortart nicht aufgrund der direkten sachlichen Beziehung, sondern aufgrund seiner linguistischen Merkmale bestimmen	79,4	44,7*	84,2	46,5*
Die im gegebenen Text existierenden Orthogramme ausgliedern	71,3	41,3	82,9	45,6
Eigenen Text mit gegebenem Orthogramm zusammenstellen. Die Wörter mit dieser und anderen Orthogrammen zählen	72,1	32,9	85,4	35,7
Die Fähigkeit die bedeutenden Teile der Wörter ausgliedern auf fremdsprachige Wörter übertragen	74,2	-	88,4	-

**Die Schüler erfüllen diese Aufgabe mit der Unterstützung auf die Fragen, die sie zu den Wörtern stellen (без, минуа usw.) ohne eigentlich grammatische Merkmale dieser Wörter zu nennen, was eigentlich auch in der Aufgabe bestand.*

Der Erfolg bei der Erfüllung dieser Aufgaben von den Schülern der Versuchsklassen war vorgesehen, weil solche Arbeit regelmäßig im Unterricht gemacht wurde. Relativ hohe Arbeitsergebnisse der Kinder sind von Anfang an die Ausrichtung auf die selbstständige Suche nach konkretem empirischem Material entsprechend dem gegebenen Merkmal und dann die Erfüllung von verschiedenen Aufgaben mit diesem Material. Die Verwirklichung der Übertragung zeigt, wie tief die Kinder die morphologische Analyse bei der Arbeit mit unbekanntem Material beherrschen.

Außer der Ergebnisbewertung des Erlernens von konkreten grammatischen Begriffen und Arbeit damit, wurde mit anderen Aufgaben die allgemeine intellektuelle Entwicklung der Schüler untersucht.

Die Erfüllung von Kindern anderen grammatischen Aufgaben konnte zeigen, ob die erworbenen Kenntnisse verallgemeinert werden, wie ist die Rolle der Modelle bei

der Materialanalyse, inwiefern die Begriffe, mit denen die Kinder arbeiten, systematisiert sind.

Die Materialien der Untersuchung zeigen, dass die Einnahme der Forschungsaufgaben den Schülern zugänglich ist, wenn sie eine „Orientierungsform“ oder eine „vorhaltende Idee“ haben (P.Ja. Galperin, A.N. Leontjew).

In unserem Fall spielte diese Rolle ein oder anderes Modell, in dem in der allgemeinen Form einige wesentliche oder gesuchte Merkmale widerspiegelten. Die Zuwendung der Kinder zu diesen Modellen als zu einem Werkzeug für die Analyse ist auch nicht zufällig. Im Laufe der Ausbildung lernen sie die bei ihnen vorhandenen Modelle in dieser Eigenschaft zu verwenden, d.h. die intellektuelle Entwicklung der Schüler ist unmittelbar damit verbunden, inwiefern den Schülern die „psychische Werkzeuge“ für Handeln gegeben sind.

Im Prozess des Lernexperiments wurde ständig die Formung der Fähigkeit der Problemstellung mit neuem Material bewertet, das Entstehen der inneren Motivierung und Interesse zum Lernen, Entwicklung der Fähigkeit zu Reflexion der eigenen Handlungen, die Fähigkeit zu dem erlernten Material kurz die Schlussfolgerungen ziehen und die Probleme wie für nächste Stunde so auch für größere Zeitperiode formulieren. Das alles erlaubt zu schließen, dass man am konkreten grammatischen Material die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten bei den Kindern entwickeln kann. In der Tabelle 2 sind die Ergebnisse der Erfüllung von entsprechenden Aufgaben geführt.

Wir analysierten die Gründe, warum in jeder Klasse einigen Schüler (2 bis 4 Personen) die in den Stunden vorgeschlagenen Arbeitsformen nicht reichen. Die Sonderbeobachtung dieser Schüler zeigt, dass den bei den allgemeinen psychischer Entwicklung und in einigen Fächern rückständigen Schülern folgendes notwendig ist:

- 1) die Ausarbeitung des Systems der Sonderaufgaben, die dem Kinderlaben, die zu beherrschenden Arbeitsweisen maximal auszubreiten und vergegenständlichen;
- 2) individuelles Lerntempo ermöglichen;
- 3) die Aufgabestellung und Aufgabenlösung in der Spielform darstellen;
- 4) detaillierte und längere Handlungsabarbeitung im Team.

Tabelle 2 - Werte der allgemeinen intellektuellen Entwicklung der Schüler in den Versuchsklassen

Die Aufgaben für die Bewertung der allgemeinen intellektuellen Entwicklung der Schüler	% richtige Lösungen aus aller Lösungen	
	2. Klasse	3. Klasse
Die Fähigkeit der Arbeit mit den Modellen als Merkmal der Fähigkeit der Verallgemeinerung:		
- Aufbau der Modelle der einzelnen Wörter	87,1	93,2
- Aufbau des einheitlichen Modells für die Mehrzahl der Wörter einer grammatischen Kategorie	86,9	91,8
- die Aufstellung der Verbindung zwischen allen Modellen, mit denen das Kind arbeitet	78,5	89,3

<p>Die Fähigkeit mit einer Einheit wie mit dem System zu arbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Auffassung des Wortes in der Gesamtheit seine Varianten - das Schaffen der morpho-semantischen Sprachkarte als Verhältnis der verschiedenen Wortarten 	84,3	90,6
<p>Способность видеть и ставить проблемы: Die Fähigkeit die Probleme zu sehen und Problemstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> - auf konkreten Tatsachen (Morphologie der Wortes, seine Rechtschreibung, Tatsachen der Wortentstehung) - Probleme stellen für die Bearbeitung in der nächsten Stunde - die Probleme Stellen für die Arbeit im nächsten Jahresviertel und nächster Ausbildungsjahr 	92,3	94,1
<ul style="list-style-type: none"> - Probleme stellen für die Bearbeitung in der nächsten Stunde - die Probleme Stellen für die Arbeit im nächsten Jahresviertel und nächster Ausbildungsjahr 	79,1	82,5
<ul style="list-style-type: none"> - die Probleme Stellen für die Arbeit im nächsten Jahresviertel und nächster Ausbildungsjahr 	74,7	83,8

Anmerkung. Diese Aufgaben wurden in den Kontrollklassen nicht angeboten, weil die Kinder im Vergleich mit den Schülern in Versuchsklassen keine Erfahrung solcher Arbeit hatten.

Auf solche Weise zeigte die durchgeführte Untersuchung, dass die Organisierung der Korrektionsarbeit mit den Kindern entsprechend der psychologischen Erlernengesetze aufgebaut werden muss, aber noch detaillierter und in dem Tempo, das der Möglichkeiten dieser Kinder entspricht.

Wegen der komplexen Charakteristiken der **Sprachentwicklung** wurden von uns in erster Linie die Entwicklung der Wortschatzes und des Schreibens bei den Schülern genommen.

Der Vergleich des Wortschatzes der Kinder aus den Kontroll- und Versuchsklassen zeigte, dass der Wortschatz der Kinder, die nach dem Versuchsprogramm gearbeitet haben, viel reicher ist als der Wortschatz des Kinder, die nach dem gewöhnlichen Programm gelernt haben, obwohl der Wortschatz der Letzten der von Methodik vorgesehenen Norm entsprach. Offensichtlich trug der Entwicklung des Wortschatzes bei den Kindern in den Versuchsklassen die vielfältige Arbeit an der Wortmorphologie, das Schaffen von eigenen Wörterbuchserien, die Arbeit an der „Sprachkarte“, an den „Sammlungen der orthographischen Aufgaben“, die Zusammenstellung der Diktate bei.

Die Veränderung des Schülerwortschatzes ging nicht nur „in die Breite“, sondern auch „in die Tiefe“. Die Bewegung in dieser Richtung ist sehr wichtig, weil sie mit der volleren Besinnung der Semantik jener Wörter verbunden ist, die die Kinder schon gebrauchen. Die Rede geht über die Entdeckung und Beherrschung der Polysemie als bildlichen Sprachtums. Die Arbeit der Kinder an dem Schaffen von phraseologischen Wörterbüchern, das Klären der Bedeutungsübertragungsprozesse, die Arbeit mit den Gedichten, die in sich auch die Suche nach Synonymen zu den Autorenwörtern beinhaltet, - diese und andere Aufgaben nahmen die Schüler leicht an und jeder gab eigene Lösung dazu.

Tabelle 3 - Bewertung der Entwicklung des Schülerwortschatzes

Aufgaben für die Bewertung der Wortschatzentwicklung der Kinder	Ergebnisse der erfüllten Aufgaben			
	2. Klasse		3. Klasse	
	Versuch	Kontrolle	Versuch	Kontrolle
ПодборкданнымСЛОВАМ Auswahl zu den gegebenen Wörtern: - der verwandten Wörter - der Synonyme - der Antonyme	(durchschnittlich für eine Person)			
	4-5 Wörter	2-3 Wörter	7-8 Wörter 3-4 Wörter	3-4 Wörter 1-2 Wörter
	2-3 Wörter	1 Wort	3-4 Wörter	1-2 Wörter
	2-3 Wörter	1 Wort		
Ausgliederung in der Semantik des Phraseologismus der direkten und übertragenen Bedeutung	Anzahl der Kinder, die die Aufgabe erfolgreich machten (%)			
	70	17	84	21
Gebrauch der Wörter und Wortverbindungen in übertragener Bedeutung	Anzahl der Kinder, die eigene Beispiele gaben(%)			
	64	15	77	18

Die Wortschatzentwicklung bei den Kindern in den Versuchsklassen ist unmittelbar mit ihrer aktiven Teilnahme an der Sammelarbeit des Sprachmaterials verbunden, das von den Schülern selbst in den Autorenarbeiten bei dem Zusammenstellen von orthographischen Übungen und Spiele für ältere und jüngere Schüler, für das Zusammenstellen der Diktate und Prüfarbeiten, und auch für das Schreiben eigener Aufsätze verwendet wird.

Die Beobachtungen zeigen, dass sich bei den Schülern in den Versuchsklassen im Laufe der Ausbildung eine Fähigkeit entwickelt, auf kleinste Änderungen in der Wortbedeutung und – form zu reagieren, die Fähigkeit zu erfassen, wodurch das in jedem einzelnen Fall hervorgerufen wird und wie es im Wort ausgedrückt wird. Es gibt die Gründe zu behaupten, dass in der Formung der ziemlich hohen Empfindlichkeit zur Sprachform und- bedeutungen bei den Kindern eine außerordentliche Rolle die Modelle spielen, in denen die Kinder von Anfang an die strukturellen und semantischen Besonderheiten der Wörter fixierten. Das „Hinaustragen“ (in die Modelle, Schemen) der Materialeigenschaften erlaubt das „Wortgefühl“ zu entwickeln – Formen und Semantik.

Es ist zweifellos, dass der Wert der Sprachentwicklung auch die allgemeinen Charakteristiken des Schreibens sind, die wir ausführlich analysierten. Man analysierte due Aufsätze, die die Kinder für freie oder angegebene Themen geschrieben hatten. Nach unserem Programm werden die Aufsätze regelmäßig geschrieben und allmählich werden sie alle im Band „*Unsere Märchen, Geschichten und Phantasien*“ zusammengeführt.

Die Aufsätze der Kinder werden unter der Berücksichtigung des Stils, womit die Texte geschrieben waren, der Abhängigkeit von Themen usw. bewertet. Bei der Analyse der Schülertexte wurden die Sätze (einfache und zusammengesetzte, erweiterte und nicht erweiterte usw.), Wortfolge in Satz, die Ausdrucksweise der Satzglieder, Gebrauch der Wörter in der direkten und übertragenden Bedeutung usw. bewertet.

Ausführliche Analyse der Kinderarbeiten zeigte, dass die Rede der Schüler schon in der 2. Klasse, die nach dem Versuchsprogramm gelernt hatten, in dem syntaktischen Plan von der Rede ihren Altersgenossen in der Kontrollklassen wesentlich zu unterscheiden begann. Und noch mehr, die Arbeiten der Kinder aus derselben Versuchsklasse unterschieden voneinander durch die Vielfältigkeit der Satztype, Ausdrucksweise der Satzglieder und Wortfolge.

So erlaubt die Spracharbeit weiter die drei Positionen: *Forschungs-, künstlerisch-ästhetische* und *ethische* Position. Wenn den Unterschüler die Möglichkeit gegeben wird die genannten Positionen mit verschiedenem Material zu erlernen – das sind die realen Bedingungen für Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen schon im jüngeren Schulalter. *Die Formung der Freiheit bei der Arbeit mit dem Material und gleichzeitig der Verantwortung dafür, was man macht*, entnahmen wir aus der persönlich-bezogenen Ausbildung. Zu den Werten der Persönlichkeitsentwicklung kann man auch das zurechnen, dass die Mehrzahl der Kinder in jeder Klasse (von 90% bis 93%) gerne nicht nur als die Autoren, sondern auch als kleine Lehrer auftreten. So erlernen die Grundschüler nicht nur die Autorenposition, sondern auch bekommen die Fähigkeit zu einer Sonderreflexion. Die Orientierung der Kinder auf den, *wem* das bestimmt ist, was geschaffen wurde, formt nicht nur die Freiheit beim Gebrauch des Materials, sondern auch dient der Formung der Verantwortung, die das Kind auf sich deswegennimmt, was es den anderen anbietet.

Die Fähigkeit des Kindes einzelne Tatsache aus verschiedenen Gesichtspunkten (das Wort mit seinen phonetischen, morphologischen und lexikalischen Charakteristiken), einzelne Erscheinung (Feuer, Blume, Kind) aus Forschungs-, Kunst- oder ethischer Position zu sehen, hat direkte Beziehung zur Formung des toleranten Bewusstseins als einer der Persönlichkeitseigenschaften. Solche Entwicklung der Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit Autor zu sein, die Verantwortung dafür zu tragen, was man den anderen anbietet, - wegen dies allen können der Inhalt und die Form der Ausbildung die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden gewährleisten.

Gleichzeitig, wie es aus den Materialien der Untersuchung zu sehen ist, passierten in den Kontrollklassen keine wesentliche Änderungen in den Werten der intellektuellen, sprachlichen und allgemeinen psychischen Entwicklung: sie entsprechen dem Entwicklungsniveau der Schüler in normalen Klassen.

1. Galperin P. Ja. *Psychologie des Denkens und die Lehre über die stufenweise Formung der geistigen Handlungen // Denkforschungen in der sowjetischen Psychologie*. - M., 1966. – S. 236-277.

2. Galperin P.Ja. *Type der Orientierung und Aktivität des Lernens // Fragen über Lernen und Erziehen.* – Kiev, 1961. – S.11-15.

3. Galperin P.Ja. *Geistige Handlung als Grundlage der Formung von Gedanken und Gestalten // Fragender Psychologie.* – 1957. - № 6.

4. Leontjew A.N. *Zur Frage über Bewusstheit des Lernens // Psychologische Wissenschaft und Ausbildung.* – 1997. - №1. – S.11-15.

УДК159.9.07:23

TECHNOLOGISCHE VERFAHREN DES PERSÖNLICH-BEZOGENEN UNTERRICHTS

Kussainowa M.A. –

*Filiale der Aktiengesellschaft Nationales Zentrum für die Fortbildung „ORLEU“ des
Fortbildungsinstituts für Pädagogen*

Андатпа

Оқушылардың білім деңгейін арттыруды қамтамасыз ететін мемлекеттік тілді үйренудің тұлғаға бағытталған психологиялық-дидактикалық моделі.

Негізгі сөздер: Тұлғаға бағытталған оқытудың моделі, технологиялық тәсіл, индивидуалдық-дифференциалдық дамыту тапсырмалары.

Аннотация

О модели личностно-ориентированного обучения государственному языку и о психолого-дидактическом обеспечении, способствующие значительному повышению уровню знаний учащихся.

Ключевые слова: Модель личностно-ориентированного обучения, технологические приемы, индивидуально-дифференцированные развивающие задания

Annotation

Über das Modell der persönlich-bezogenen Unterricht der Staatssprache und die psychologisch-didaktische Ausstattung, die der Erhöhung des Kenntnisniveau der Schüler beiträgt.

Schlüsselwörter: Modell des persönlich-bezogenen Unterrichts, technologische Verfahren, individuelle differenzierte Entwickelnde Aufgaben

In dem persönlich-bezogenen Unterricht kann man folgende technologische Verfahren benutzen:

1) ***Paararbeit mit der gegenseitigen Überprüfung der einzelnen Wörter und Wendungen in der kasachischen Sprache.*** Die Ansätze hier sind verschieden: es wird neuer Text erlernt, werden neue Wörter ausgeschrieben, der Eine spricht die Wörter oder Sätze in russischer Sprache, der Andere – in der kasachischen Sprache. Wörter und Wendungen werden von den Schülern in die Hefte oder auf die Kärtchen geschrieben. Der Partner liest und sagt gleich in Kasachisch. Die Wörter werden auf den separaten Kärtchen geschrieben (je 10, 20, 30). Ein Schüler (er kennt und prüft) gibt die Karte dem Partner und misst die Zeit für die Übersetzung ins Kasachische mit dem Stoppuhr;

2) **Zusammenarbeit an dem neuen Text:** ein Schüler liest, der andere arbeitet mit dem Wörterbuch, findet die Bedeutungen der neuen Wörter, jeder schreibt sie in sein Wörterheft oder auf die Karte;

3) **Arbeit an dem neuen Text, wenn einem die Übersetzung schon bekannt ist und der andere den Text zum ersten Mal sieht:** der Schüler, dem der Text neu ist, liest den unter der Kontrolle der anderen den Text kennenden Schüler und versucht die Übersetzung zu machen, wenn mit der Übersetzung nicht klappt, hilft ihm der Partner;

4) **Die Schüler haben unterschiedliche Texte und jeder bereiten den Partner an eigenem Text vor:** Lesen, richtiges Übersetzen, Gibt die Bedeutungen der neuen Wörter. Nach dem Bekanntmachen mit der Übersetzung, nach dem Prüfen und Aufschreiben von neuen Wörtern werden die Aufgaben (Texte) getauscht. Bevor man zur Textarbeit mit dem neuen Partner übergeht und ihm den neuen Text präsentiert, kann jeder mit dem Text individuell arbeiten, um den besser kennenzulernen;

5) **Gedichte lernen:** zuerst wird man mit dem Gedicht im Unterricht arbeiten _ man macht Übersetzung, man schreibt neue Wörter aus, dann wird es vom Lehrer mit Ausdruck gelesen. Danach wird es durchgearbeitet, die Schüler lernen es teilweise auswendig, arbeiten miteinander abwechselnd;

6) **die Aufgaben nach dem Lehrbuch erfüllen:** in diesem Fall kann man die leistungsstarken Schüler und Schüler aus oberen Klassen für Konsultation und Kontrolle nehmen, damit die Aufgaben nach dem Lehrbuch gemacht und gleich geprüft werden, die Fehler korrigiert und bearbeitet werden;

7) **gegenseitige Diktate:** für gegenseitige Diktate kann man beliebigen gelernten Text nehmen, der früher schon bearbeitet wurde oder der jetzt zu bearbeitende, wobei den Schülern schon die Übersetzung und neue Wörter bekannt sind. Für gegenseitige Diktate kann man nur Wörter oder Wendungen aus dem Lehrbuch und anderem didaktischen Material nehmen;

8) **die Vorbereitung für Nacherzählungen und Aufsätzen zu verschiedenen Themen:** der Lehrer schlägt vor den Text (die Erzählung) zu besprechen, zuerst mündlich mit der Auswahl der passenden Wörter und Wendungen nachzuerzählen, dann eine Nacherzählung zu schreiben. Natürlich ist die Vorbereitungsarbeit nötig [3].

In diesen Bedingungen für die Verwirklichung des persönlich-bezogenen Ansatzes muss man die positiven Verhältnisse zum Lernen fördern, bei den Schüler die Interesse zur Erkenntnis und Bedarf nach dem Kenntnis formen, was in der Bildung von bestehenden Lernmotiven zur Vorschau kommt.

Das Inhaltskomponent des persönlich-bezogener Unterrichtsmodells war durch das System der individuellen differenzierenden entwickelnden Aufgaben dargestellt, die folgende Handlungsarten beinhalten:

1) **polyvariable nach Schwierigkeitsgrad:**

- reproduktive (den Text lesen, auswendig lernen, (6. Klasse, Stunde 48, Seite 57);
- mittelschwer (das Gedicht ins Russische übersetzen und dazu die Fragen stellen, sich den Inhalteinprägen usw.);

- schwer (das Gedicht oder Redewendungen übersetzen, auswendig lernen, Texte ändern usw.);

2) **gemeinsame Klassenaufgaben**, z.B. über die Ziffernposition in der 5. Klasse (den Text „Wild- und Haustiere“ selbstständig lesen) mit dem System der zusätzlichen Aufgaben: für leistungsstarke Schüler – übersetzen, Fragen beantworten, den Plan zusammenstellen, den Text nacherzählen; für die mittelstarken Schüler – die Fragen beantworten, den zweiten Teil des Textes übersetzen; für die leistungsschwache Schüler – neue Wörter lernen (**wilde Tiere, Haustiere**) und den Sinn des Textes verstehen;

3) **individueller Unterricht**

4) **Differenzierte Gruppenaufgaben** werden vom Lehrer für die Prüfung und Festigung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler vorgeschlagen, als überholende Aufgaben usw. in der Regel werden für die Gruppenarbeit bestimmte thematische Aufgaben angeboten, z.B. „**Die Helden des Großen Vaterländischen Kriegs**“, „**Kasachstan – meine Heimat**“ u.a., abhängig vom Kenntnisniveau und Leistung wurden die Teilaufgaben jedem in der Gruppe gegeben. Gleich war es auch mit der Aufgaben für die individuelle Arbeit, Derer Umfang aber viel größer war.

Wenn die ersten vier Arte der Aufgaben mit dem Gebrauch des Lehrbuchs gemacht werden, so der fünfte Art - individuelle gruppenaufgaben wurden als Programmkärtchen gemacht, wo entweder einen Satz oder Text (Material) und Aufgabensystem mit Antworten angegeben wurden.

In den Versuchsgruppen wurde der Akzent auf die Anwendung der individuellen differenzierten entwickelnden Aufgaben, individueller Arbeit und Paararbeit, auf die Fähigkeit zum Lesen und monologische Aussagen, Dialoge führen gelegt.

Die Angaben über Entwicklungsdynamik der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und des Denkens (siehe Graphik-Bild 1) zeigen, dass den Unterschied nicht nur bei verschiedenen Schülern in diesen Prozessen, sondern auch in der Anstieg- und Rückgangsperioden zu sehen ist, was eigentlich vollkommend gesetzmäßig ist.

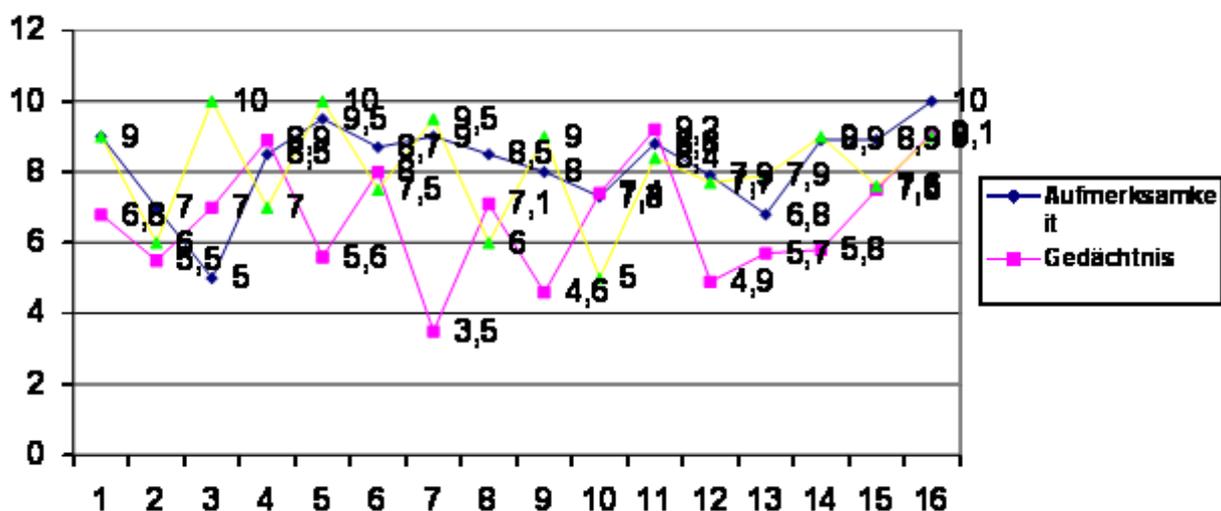


Bild.1. Dynamik der Entwicklung der psychischen Prozesse

Zwecks Differenzierung der Schülergruppen aufgrund derer individuellen Besonderheiten und Interessen wandten wir die Methodik der Schlüsselbegriffe an. Ein kennzeichnendes Merkmal der Diagnostik der Fachinteressen ist das, dass sie die Leistungen der Schüler im Fach und die Interesse der Schüler zum Fach auseinandernimmt. Unserer Meinung nach, die hohe Note im Fach heißt nicht die aktive Bestrebung zum Erlernen dieses Fachs.

Die Ergebnisse, die man bei dem Erlernen von Hauptprozessen (Aufmerksamkeit, Gedächtnis usw.) bekam, sind nur die erste Stufe.

Die zweite ist die unter angebotene Methodik. Dabei muss man merken, dass sehr wichtig ist nicht nur einmalige Messung zu machen, sondern das Testen regelmäßig wiederholen um der Entwicklungsdynamik des Kindes zu folgen.

Der Sinn der Methodik ist folgender (natürlich ist die Variante für das Erlernen der Staatssprache adaptiert). Den Schüler wurden 10 Begriffe zu den gelernten Themen angeboten. Die Arbeitszeit betrug 20 Minuten, weil der Materialumfang ziemlich groß und schwer ist. Dabei wurde berücksichtigt, dass das Kind gutes mechanisches Einprägen hat, gut malen kann, aber den ganzen Sinn nicht versteht. Die Analyse der Arbeiten wurde nach folgendem Schema gemacht, das allen logischen Anforderungen zur Aufklärung der Begriffe entsprach (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2

Bewertungsschema der Begriffsaufklärung nach ihrer Struktur

Inhalt des Begriffes	Note, Punkte
1. der Begriff ist von anderen Begriffen abgegrenzt	1
2. die Hauptmerkmale des Begriffes angegeben	3
3. nicht wesentliche Merkmale angegeben	2

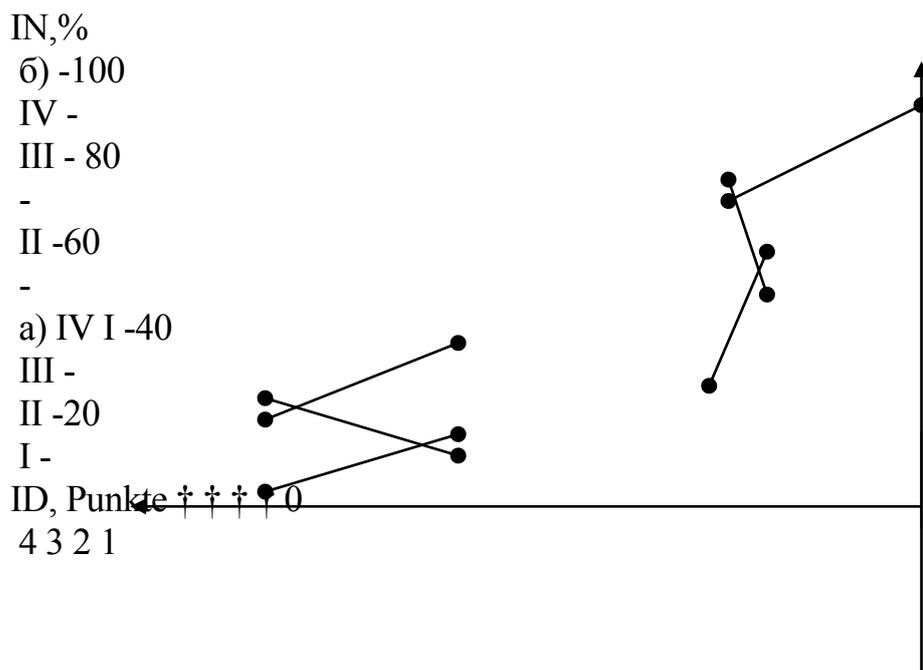
4. Ähnlichkeiten angeführt	3
5. Bild angegeben	1
Maximale Punktzahl für jeden Begriff	10

Nach der Arbeit werden folgende Werte ausgerechnet:

$$IN = \frac{\text{erhaltenePunktzahl}}{\text{maximalePunktzahl}} \times 100\%$$
 wo IN – individuelles allgemeines Kenntnisniveau, das zeigt, wie viel Prozent des Material jeder Schüler aufgeklärt hat

ID – individuelle Differenz, die zeigt die Übereinstimmung/Nichtübereinstimmung des Prozents vom aufgeklärten Material mit dem intellektuellem Entwicklungsniveau des Kindes. Die Bestimmung dieses Wertes besteht in der Feststellung der Interessenzone des Kindes. Z.B. der Schüler hat hohes Intelligenzniveau und klärt dabei aber nur 30% des Materials auf (maximale Differenz), das zeugt, dass obwohl die im Programm festgelegte Begriffe und Bestimmungen des Kasachischkursus vom Schüler gelernt werden, berühren sie seine kreativen Denkprozesse nicht tief, uns d.h. die innere Darstellungssystem wird nicht gebildet. Und umgekehrt, bei dem Schüler mit mittlerer Intelligenz und mit 70% Materialaufklärung (minimale Differenz für dieses Intelligenzniveau) liegt das Fach in seiner Interessenzone, und man kann erwarten, dass bei weiterem Erlernen des Faches er sich intensiv entwickeln wird.

Anzahl der Punkte wird durch die angewandte Methodik der psychologischen Untersuchung bestimmt. Die Ergebnisse der Untersuchung kann man auf der Koordinatenebene in den Koordinaten ID – IN (sieh Bild 3)



**Bild 3. Punkte der Übereinstimmung ID und IN
in vier Diagnostiketappen der Interessen und Neigungen
des Kindes für kasachische Sprache**

Die Ergebnisanalyse der Untersuchungsarbeit zeugt davon, dass das ausgearbeitete und probierte Modell des persönlich-bezogenen Unterrichts in der Staatssprache, und die adäquate psychologisch-didaktische Ausstattung der wesentlichen Erhöhung des Kenntnisniveaus der Schüler beitragen.

1. Asmolow A.G. *Praktische Psychologie und Planen der variablen Ausbildung in Russland: vom Konfliktparadigma zu Toleranzparadigma // Fragen der Psychologie.* – 2003. - № 4. – S.3-12.

2. Vygotskij L.S. *Fragen der Kinderpsychologie.* – StP.: Sojuz, 1997. – 221 S.

3. Elkonin D.B. *Unterrichtspsychologie der Grundschüler.* – M.: Znanie, 1974. – 64 S.

4. Elkonin D.B. *Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Rede der Schüler / Unter Redak. W.W. Dawydow, T.A.Neshnowa.* - M.: INTOR, 1998. – 12 S.

5. Jakimanskaja I.S. *Persönlich-bezogener Unterricht in der modernen Schule.* - M.: Sentjabr, 1996.- 96 S.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ БЫТЬ СУБЪЕКТОМ СОБСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАРКОТИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ

Красмик А.В. – директор реабилитационной программы
КБФ «Тин Чэллендж Казахстан», Алматы

Андатпа

Бұл мақалада есірткі заттарға тәуелділіктен арылу жағдайы ретінде өзіндік даму субъектісі болатын тұлға қабілеттерінің қалыптасуына жүргізілген зерттеудің нәтижелері берілген. Зерттеудің мақсаты психожаракаттаушы ситуация ретінде іс-әрекет мақсатын таңдаудағы сәтсіздікті ұғынуды зерттеу.

Түйін сөздер: есірткіге тәуелді тұлға, өзіндік даму субъектісі, мотивация, өзін-өзі бағалау.

Аннотация

В данной статье представлены результаты одного из этапов программы исследования формирования способности личности быть субъектом собственного развития как условие преодоления зависимости от наркотических веществ. Целью этого этапа исследования было изучение осознания неудач в выборе цели деятельности как психотравмирующей ситуации. Объектом исследования выступили наркозависимые молодые люди.

Ключевые слова: личность наркозависимого, субъект собственного развития, мотивация, самооценка.

Abstract

This article presents the results of one of the stages of the formation of the research capacity of the individual to be the subject of their own development as a condition for overcoming drug dependence. The purpose of this phase of the study was to investigate the awareness of failures in target selection activities as a traumatic situation. Object of study were drug addicts, young people.

Keywords: addict personality, the subject of their own development, motivation, self-esteem.

Как показывает практика, эффективность воспитательного воздействия определяется внутренней активностью личности, так как коррекция ее отклонений реально возможна при условии, что человек, как «объект воспитательного воздействия, нуждается в соответствующих изменениях своей личности», раскрывает сущность самосубъектного влияния как механизма саморазвития психики [1, с.86].

Таким образом, внешнее воспитательное воздействие эффективно лишь в том случае, когда личность сама стремится стать субъектом влияния на себя, только тогда внешние воздействия психолога становятся помощью личности в ее стремлении стать субъектом собственного развития. Кроме того, стремление стать субъектом своего саморазвития должно быть открытым к позитивному,

развивающему влиянию извне, которое актуализируют глубинных смысловые слои личности и тем самым стимулируют саморазвитие [1].

Однако переход потенциальных в актуальные способности предполагает определенную внешнюю помощь личности, чтобы она реализовала возможность адекватно поставить цель деятельности, выбрать средства, которые позволят достичь этой цели, помочь принять надлежащее решение и выполнить его, а также оценивать свою деятельность и усвоить позитивный опыт. Без таких внешних условий способность личности быть субъектом саморазвития останется на уровне потенциальных возможностей.

Наше исследование формирования способности личности быть субъектом собственного развития проводилось в несколько этапов.

В данной статье представлены результаты только одного из этапов, направленного на осознание неудач в выборе цели деятельности как психотравмирующая ситуация, которое в целом способствует формированию способности личности быть субъектом собственного развития.

Учитывая сложность задачи формирующего эксперимента и специфику контингента испытуемых, полученные результаты изучались в двух направлениях: исследование поперечных срезов и лонгитюдный анализ.

Сначала прокомментируем экспериментальные материалы, полученные путем поперечных срезов.

Первый этап - установление доверительных отношений между испытуемым и экспериментатором преимущественно проходил без осложнений.

Для участия в формирующем эксперименте мы отобрали испытуемых, находившихся на первой и второй стадиях наркотической зависимости, поскольку для нас было важным, насколько универсальными окажутся предложенные нами психокоррекционные подходы.

Установка доверительных отношений между экспериментатором и подопытным позволяла переходить ко второму этапу формирующего эксперимента – осознание испытуемым причин своих неудач в выборе цели. Естественно, что этот этап значительно сложный, поэтому больные проходили его с разной степенью успешности.

Прежде всего, выделилась группа испытуемых, которые оказывали не только внутреннее, но и внешнее сопротивление любой информации о существовании неудач в своей жизни вообще. Они не хотели соглашаться с тем, что их судьба сложилась неудачно и им нужно что-то в ней менять.

Вторая группа испытуемых реагировала иначе. Если в начале проведенного исследования они, как правило, отличались бодрым и деловым настроением, то в тот момент, когда беседа переходила ко второму этапу, а именно осознанию своей ошибки в выборе цели или несостоятельности понять причины ее искривления – они все больше проявляли признаки депрессивного состояния. Вместе с тем, именно на этом этапе формирующего эксперимента испытуемые этой группы начинали задумываться над возможностью изменения своего поведения, взвешивать все «за» и «против» относительно стиля и образа своей

жизни. Конечно, не всегда такое обдумывание обязательно приводит к правильному решению, но, в основном, заставляет их задуматься, что приводит к «расшатыванию» предыдущей самооценки их поведения.

Третья группа испытуемых реагировала на переход к другому этапу беседы адекватно. Молодые люди задумывались, более серьезно, начинали интересоваться смыслом бытия, и сами пытались обобщить и выразить свои мысли взгляды на жизнь.

По количеству испытуемых в каждой группе больные делились следующим образом (таблица 1).

Таблица – 1. Распределение испытуемых по мотивам обращения в больницу и типами их реакций

Типы реакций	Причины пребывания в больнице	
	вынужденное лечение	лечение по собственному желанию
адекватная	-	16
внутреннего сопротивления	9	3
депрессивная	3	19

Анализируя данные таблицы 1, мы пришли к выводу, что количественный состав указанных групп не является однородными. Наибольшую группу составили наркотически зависимые лица, у которых преобладал депрессивный тип реагирования.

Столкнувшись с таким феноменом, мы решили выяснить обусловленность этого явления. Для этого было проведено исследование детерминант различия между реагированием наркоманов на предложение осознать причины своей неудачи при выборе цели жизнедеятельности в двух направлениях.

С этой целью, во-первых, мы выяснили социальную ситуацию развития личности, что позволило нам подробнее осветить внутренние существенные мотивы обращения наркоманов за помощью к специалистам. Здесь важно было определить, действительно ли молодые люди пришли с целью лечиться от наркотической зависимости, или же мы имеем дело с сознательным или подсознательным искривлением истинной цели поступка.

Мы исходили из понимания того, что выяснение и уточнение этих вопросов, на наш взгляд, является очень важным для последующего построения психокоррекционной работы и прогнозирования последующего жизненного пути зависимых от наркотиков молодых людей.

Во-вторых, мы считали, что тип реагирования наркозависимых на ситуацию, которая способствует обеспечению осуществления перехода ко второму этапу эксперимента, в большей мере определяется основными параметрами их самооценки. Исходя из того, что, что самосознание является стержнем личности и без него невозможно сознательное поведение человека, мы исследовали связь самооценки испытуемого с типом его реагирования.

Ретроспективное изучение социальной ситуации развития молодых людей, зависимых от наркотических веществ и анализ нынешних жизненных обстоятельств позволило сделать вывод, что мотивы их поведения являются отражением условий их существования. Хотя реалии жизнедеятельности молодых людей существенно различались, однако, абстрагируясь от конкретики, нам удалось выявить ряд психологических закономерностей, которые позволили сделать разделение детерминант личностного развития наркоманов.

Испытуемые, в подавляющем большинстве, росли в семьях с гипопротективным стилем воспитания. Их жизненная ситуация также имела типичные психологические признаки. Так, по мотивам обращения в медицинские учреждения соответствующего профиля испытуемые делились на две большие группы.

К первой входили те, кто действительно хотел вылечиться, а ко второй – которые пришли под давлением внешних обстоятельств. Последние имели широкий спектр – от желания «омолодиться» (т.е. снизить дозу наркотических препаратов из-за лечения, что приводит к уменьшения дозы приема наркотиков), к обычному – требований родных или правоохранительных органов.

У больных наркоманией, желавших излечиться, также были не похожи тенденции. Некоторые из них сознательно шли на лечение, поскольку мечтали изменить модус своей жизни, так как понимали ложность тех ценностей, направляли их во вред.

Другие, хотя и желали избавиться от наркотической зависимости, все же не представляли дальнейшей жизни без привычного круга друзей и присущего им способа проведения досуга. Они амбивалентно относились к перспективе выздоровления: с одной стороны, проявляли готовность, а с другой – опасались его последствий. В таблице 2 представлены данные, характеризующие группы лиц, выявленных по критерию их мотивации обращения в лечебное учреждение.

Таблица 2 - Распределение испытуемых экспериментальной группы по мотивам обращения в больницу

Группы	Вынужденное лечение	Лечение по собственному желанию		Всего
		адекватная	амбивалентная	
I	9	-	3	12
II	3	4	15	22
III	-	11	5	16
Всего	12	15	23	50

Полученные данные исследования, представленные в таблице привели к выдвижению ряда гипотетических предположений о роли субъектной активности в жизнедеятельности социально дезадаптированной личности.

Как мы видим, только для 15 испытуемых мотивация «избавиться от наркотической зависимости» может стать реально действующей, потому что она имеет адекватную форму. Таким образом, можно сделать вывод, что отношением к своему лечению объясняется их адекватная реакция на предложение экспериментатора найти ложные моменты в процессе их выбора цели.

Амбивалентность в отношении к перспективе выздоровления больше присуща испытуемым с депрессивным типом реагирования. Это обусловлено тем, что они пока не чувствуют себя настоящими субъектами своей жизнедеятельности. Даже сделав первый шаг к нему – приняв решение идти на лечение – они остались зависимыми от своего окружения. Поэтому и чувствуют психическое напряжение, тревогу, сомнения в способности изменить обстоятельства своей жизни и др. Естественно, что такие эмоциональные переживания детерминируют депрессивное состояние в случаях необходимости осознать причины искаженной цели своей жизни. Зависимые от наркотиков молодые люди с указанным типом мотивации составили большинство от всей экспериментальной выборки. Было ясно, что без специальной психокоррекционной помощи и психологической поддержки они не смогут удержаться от злоупотребления наркотическими веществами, как только окажутся в привычной для них среде.

Реакция сопротивления наркоманов условиям второго этапа эксперимента тоже вполне закономерна. Заметим, что большинство из них привело к лечебным учреждениям не собственное желание, а вынужденные обстоятельства. То есть, можно предположить, что внутренняя готовность к целевой переориентации у них еще не была сформирована. Где-то, на подсознательном уровне у них есть ощущение ошибочности своей позиции, но информация не допускается на уровень сознания. Отсюда проявления дерзости, попытки пропагандировать и защищать свой образ жизни.

Если же (на втором этапе эксперимента) психолог ставил их перед необходимостью все-таки осознать наличие искажения цели жизни и причину этого явления, наркоманы воспринимали это, как посягательство на их собственное мироздание. Это объясняется действием психологической защиты, когда ради сохранения личностью эмоционального равновесия, меняется объективная реальность. Отметим, что пока реагирование наркомана на возможность осознания ошибочности своей жизненной позиции будет заблокировано этим механизмом, то переориентация его взглядов на жизнь невозможна. Поэтому проводилась кропотливая и тщательная работа с целью привлечения таких молодых людей к совместной деятельности именно на втором этапе эксперимента.

Изучение связи самооценки испытуемых с типом реагирования их на ситуацию побуждения к осознанию своей ошибки в выборе цели жизнедеятельности, позволило выявить ряд психологических закономерностей.

Установлено, что тип реакции на указанную ситуацию тесно связан с особенностями самооценки наркоманов. Молодым людям, которые принадлежали к самому распространенному типу реагирования – амбивалентному – были в значительной степени свойственны: заниженная самооценка, неуверенность в себе, низкий уровень самоуважения, или, даже, не восприятие образа «Я». А у некоторых лиц вообще не сформировалась устойчивая оценка себя как личности, своих способностей, возможностей, недостатков и др.

Самооценка группы испытуемых, характеризующихся наличием сопротивления в ответ на предложение экспериментатора задуматься над адекватностью выбора цели своей жизнедеятельности, также имела отклонения от нормы. Значительная часть этих больных имела конфликтно построенную структуру личности - сочетание высокого уровня притязаний с неуверенностью в себе. У других - наблюдалась неадекватно завышенная самооценка. Что касается остальных, то они также отличались отсутствием устойчивого представления о себе, и их самооценка зависела от многих внешних факторов: настроения, физического самочувствия, отношение к ситуации эксперимента и др.

Таким образом, испытуемых молодых людей с адекватной самооценкой оказалось меньше. И мы считаем, что это закономерность, поскольку, как было обнаружено в констатирующей части эксперимента, недостатки в структуре и функционировании самооценки являются самыми распространенными особенностями самосознания наркоманов.

Для наглядности представим в таблице 3 распределение групп наркозависимых, которые нами были выделены по признакам степени сформированности и адекватности, гармоничности развития самооценки и уровня притязаний.

Таблица 3 - Распределение групп испытуемых по показателю «самооценка»

Группы	Самооценка					
	адекватная	Неадекватная		конфликтная	неустойчивая	Всего
		завышенная	Заниженная			
I	-	3	-	6	3	12
II	-	-	16	1	5	22
III	4	2	2	5	3	16
Всего	4	5	18	12	11	50

Анализ данных, отраженных в таблице 3 позволил сделать вывод, что реакция больных наркоманией, относительно необходимости осознания ошибки в выборе цели жизнедеятельности, тесно связана с особенностями функционирования их самооценки. Она в значительной степени детерминирует депрессивный тип реагирования. Завышенность, конфликтность и неустойчивость ее выступает результатом сопротивления, зависимых от наркотиков лиц, воздействиям экспериментатора. Только у представителей группы, которые реагировали адекватно, не удалось обнаружить существенных закономерностей

относительно функционирования и особенностей построения их самооценки. Распределение типов самооценок у них было примерно одинаковым.

Таким образом, в результате завершения второго этапа формирующего эксперимента, нам удалось не только подтвердить гипотезу о важности умения адекватного выбора цели жизнедеятельности, но и выявить ряд других психологических закономерностей.

Во-первых, изучение типа реагирования испытуемых на необходимость осознания своей неудачи в выборе цели жизнедеятельности приводит к выводу, что такая ситуация является психотравмирующей для лиц, употребляющих наркотики.

Действительно, реакция сопротивления испытуемых или депрессивный тип реагирования является свидетельством наличия переживаний ими негативных эмоций во время выполнения задач на втором этапе эксперимента.

Естественно, здесь может возникнуть вопрос о приемлемости и психологической этики построения экспериментальной беседы. Бесспорно, создание психотравмирующей ситуации для испытуемого оправдано только при крайней необходимости. Имеется в виду не только (точнее не столько) научно-познавательная необходимость, сколько понимание необходимости дальнейшей коррекции личности самого человека. Поэтому, несмотря на психотравмирующий эффект второго этапа формирующего эксперимента, мы не исключали его, поскольку нас интересовало аффективное поведение больного наркоманией, закономерности его протекания и др.

Оно, как показало проведенное исследование, на первых порах способствовало лучшей фиксации внимания испытуемых на ситуации эксперимента и на личности экспериментатора, что создавало новую для них ситуацию и, в будущем, способствовало пробуждению интереса к исследованию. В данном случае этот этап является аналогом эмоционально-стрессовой психотерапии.

Во-вторых, способность молодых людей преодолеть эмоциональный стресс, находить продуктивный выход из психотравмирующей ситуации тесно связана с мотивационными характеристиками испытуемых, отношением к процессу лечения, предыдущим путем развития их личностей. К сожалению, среди наших испытуемых выявилось только около 30% наркоманов, которые были способны адекватно реагировать на психотравмирующую ситуацию. Это есть отражение той реальной ситуации, с которой сталкиваются медицинские работники.

Когда уже на первых этапах нахождения в медицинском учреждении, становится понятно, что большинство наркотически обремененных лиц, даже не воспринимают рекомендованную им цель относительно овладения ими здоровым образом жизни. Психологическим механизмом, в данных обстоятельствах, выступает негативная реакция наркоманов на необходимость пережить психотравмирующую ситуацию. У одних она проявляется в виде депрессивного реагирования, а у других – в виде реакции сопротивления.

В-третьих, важным фактором восприимчивости наркоманов молодого возраста для психотерапевтических воздействий становится их самооценка. Если она адекватна, поведение испытуемых в психотравмирующих ситуациях имеет продуктивное направление (т.е. побуждает к решению проблем путем самосовершенствования). Конфликтность построения самооценки, заключается в противоречии между оценкой своих возможностей и уровнем притязаний, а несформированность (неустойчивость) и ее неадекватность является препятствием на пути к продуктивному выходу из ситуации психотравмы. Несмотря на то, что большинство наркотически зависимых людей не имеют адекватной самооценки, исправить недостатки в развитии их личности невозможно без этапа преодоления ситуации признание неудачи в выборе цели своей жизнедеятельности. Сделать самостоятельно этот качественный скачок они не способны. Но при специальной психологической помощи они могут пойти по этому этапу, благодаря поддержке психолога.

1. Татенко В.О. Самосубъектное влияние как механизм саморазвития психики // Развитие системы психологического знания: Тезисы международной научно-практической конференции, 15-16 июня. - К., 2003. - С. 86-88.

2. Бабаян Э.А., Гонопольский М.Х. Учебное пособие по наркологии. - М.: Медицина, 2011. - 304 с.

3. Братусь Б. С. Аномалии личности. - М.: Мысль, 2008. - 300 с.

4. Keyes C.L. Mental Illness and or Mental Health. Investigating Axioms of Complete State Model of Health // Journal of Consulting and Clinical Psychology. - 2005. - Vol. 73. - P.539-548.

5. Mazzoni S. Juvenile drug addiction: a typology of heroin addicts and their families. Family Process, V. 27(3) Sep, 1988. - P.261- 271.

6. Шалгимбаева Т.М. Некоторые этнопсихологические аспекты отклоняющегося поведения//Актуальные проблемы национальной психологии и педагогики в Казахстане. Материалы республиканской научно-теоретической конференции и II - Тажимаевских чтений. – Алматы: Казну им. аль-Фараби, 2003. - С.111-112.

УДК 159.9:37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РК

**Наурызалина Д.Г., Аймаганбетова О.Х., Альмурзаева Б.К.,
Амирханова А.А., Толегенова А.А., Жолдасова М.К. –**

*Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова,
КазНУ им. аль-Фараби*

Андатпа

Рухани кемелденген және үйлесімді тұлғаның қалыптасуы, адамгершіліктік тәрбие білім беру жүйесінің басым бағытының бірі болып табылады. Дегенмен, қызмет көрсету саласының нарықтық жағдаймен жағандануына байланысты адамгершіліктік

потенциалды таратушы педагогтың рөлі бағаланбай отыр. Мақалада қазіргі студенттердің құндылықтар жүйесінің трансформациялану контексіндегі өздігінен білім алудың рөлі қарастырылады.

Түйін сөздер: адамгершіліктік тәрбие, өзін-өзі тәрбиелеу, құндылықтар.

Аннотация

Нравственное воспитание, формирование гармоничной и духовно-зрелой личности является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования. Однако в связи с глобализацией, рыночными условиями сферы услуг, роль педагога как носителя нравственного потенциала обесценивается. В статье рассматривается роль самообразования, в контексте трансформации системы ценностей современных студентов.

Ключевые слова: нравственное воспитание, самовоспитание, ценности.

Abstract

Moral education, formation of the harmonious and spiritual and mature personality is one of priority activities of an education system. Nowadays with globalization, market conditions of high education, role of the academic staff as tutors in moral development depreciates. The article examines the role of self education in the context of transformation of the values system in modern students life.

Key words: moral education, self-education, values.

Перед высшей школой в настоящее время стоят задачи по подготовке специалистов, профессиональная компетентность которых будет способна коренным образом изменить научно-техническую, экономическую и интеллектуальную основу нашего общества путем внедрения новейших технологий. Данные требования обусловлены новой концепцией высшего образования в Республике Казахстан [1].

Однако специфика системы образования заключается в том, что она должна быть способна не только вооружать знаниями обучающихся, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, умения и навыки самообразования, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям в течении всей активной жизни человека. Для этого необходимо разнообразить структуру образовательных программ, дав возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям. Надо помнить, что процесс познания должен нести людям радость от обретения нового миропонимания смысла жизни, своего места в ней. Из всего этого следует, что важной проблемой конца XX – начала XXI века является проблема поиска соответствующей организационной структуры образовательной системы и ее учреждений, которые обеспечили бы переход от принципа "образование на всю жизнь" к принципу "образование через всю жизнь" [2].

Одним из возможных путей решения данной проблемы является воспитание у студентов должного отношения к профессиональным знаниям и умениям, формирование у них потребности в самообразовательной деятельности. Но это

все не возможно без внутреннего развития личности студента. Психологической закономерностью данного возраста является формирование механизма саморазвития, и самовоспитания. В этой плане роль педагога как наставника теряет свою актуальность. Однако последние исследования современных специалистов показывают следующую закономерность, это:

1). Переход на рыночную основу образования в высшем образовательном учреждении вызвал нарушение детско-родительских отношений. Духовно-нравственное воспитание и самовоспитание личности в семейном институте перестает быть решающим. Сложная экономически-нестабильная ситуация в стране вызвала все большую занятость родителей, и как следствие феномен «отторжения» детей (А.А. Абраменкова) [3].

2). Исследователи отмечают тенденцию к формированию прагматической логики отношений; ценности, идеалы и чувства подвергаются жесткому анализу с позиции эгоцентризма. «Рыночная философия» отношений обесценивает ценность коллективного труда, эмпатии и альтруизма (Д.И. Фельдштейн, А.М. Ким).

3). С вестернизацией, развитием средств массовой информации, пропагандой «нездоровых» ценностей; отсутствием государственного контроля система нравственного воспитания теряет свою значимость (А.В. Сухарев) [4].

Анализ практики воспитания молодежи все больше убеждает, что эффективная организация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях немыслима без глубокого изучения лицами, работающими с молодёжью, системы нравственных ценностей молодых людей, которой она руководствуется в своей жизни, как в конкретном единичном поступке, так и в жизненных принципах.

Недостаточное знание субъектами, воздействующими на молодёжь, особенностей духовного мира подрастающего поколения, неумение учитывать в педагогической деятельности закономерности формирования личности, выявленные психологической наукой, значительно ослабляет воспитательный процесс, вызывает внутреннее неприятие молодыми людьми ценных общественных моральных устоев.

Какие ценности предпочитает студенческая молодёжь? Чем мотивирует поступки, поведение? К чему стремится? Известно, что если ответы молодых людей для себя на эти вопросы совпадают с общественным прогрессом, они детерминируют социальную и профессиональную активность, выступают в качестве движущих сил развития и формирования личности. В тех же случаях, когда такие ответы (а значит и взгляды, и установки) идут в разрез с нравственными нормами, они деморализуют молодых людей, направляют их поведение в асоциальное русло, криминализируют.

Социальное положение студенческой молодёжи имеет свою специфику. В отличие от своих сверстников, включённых в иную деятельность (служба в армии, труд), учащаяся молодёжь включена в учебную деятельность. В данных социальных условиях отношение к учебному процессу должна стать

важнейшей нравственной ценностью, которая доминировала бы в потребностях, интересах и социальных ожиданиях молодых людей.

Патрикеева Э.Г. было проведено исследование ценностных ориентаций современной студенческой молодежи г. Арзамаса в следующий период (2002-2007-2013 гг.), респонденты должны были ответить на следующий вопрос: «Осознаете ли Вы следующие нравственные понятия: «долг», «справедливость», «ответственность», «достоинство»?». Лонгитюдное исследование с 1986 по 2013 год позволило сделать интересные выводы.

- Во-первых уровень знаний, составляющих социально-мировоззренческую и нравственную основу личностной позиции молодых людей снизился. А между тем основанные на знаниях понятия, взгляды и, тем более, убеждения, решающим образом определяют цели и мотивы учебной деятельности, отношение молодых людей к ней. Отсутствие нравственных взглядов, социально-нравственных представлений существенно затрудняет ориентирование современной молодёжи во многих сложных вопросах жизни общества, во внешней и внутренней политике государства. Ценности «долг», «справедливость», «ответственность», «достоинство» прямо или косвенно определяют направленность и степень действенности отношений личности к событиям или решению социальных задач.

- Во-вторых, необходимо целенаправленное воспитание нравственной системы ценностей в условиях учебного процесса вуза. Главные усилия психолого-педагогической, воспитательной работы с молодёжью должны быть направлены на содействие социально-психологической адаптации молодых людей. Необходимо активно помогать студентам в нахождении своей профессии, в определении своего социального статуса, в восстановлении веры в духовные ценности общества.

Действенным средством, формирующим нравственные ценности студенческой молодёжи, является постоянное развитие ценностной системы образовательного учреждения, где молодой человек в течение нескольких лет не только получает профессию, но и формируется как личность. В развитии нравственных ценностей студенческой молодёжи огромная роль принадлежит педагогам, их личностным качествам. Особенности ценностных отношений преподавателя пронизывает весь учебный процесс и воздействует на формирование ценностно-ориентационного блока студентов. Позитивные деловые, моральные, интеллектуальные, политические и другие качества преподавателя, его знания, уровень жизненного и профессионального опыта, психологический склад и т.д. обуславливают авторитет среди учащейся молодёжи [5].

Проблеме самообразования молодежи посвящены ряд исследований. В результате анализа данной проблемы многие ученые пришли к выводу, что общеобразовательная школа недостаточно готовит своих выпускников к систематическому образованию, что, впоследствии, дает низкий уровень владения навыком самообразования у студентов.

Для самообразования характерно наличие активных познавательных потребностей и интересов, действенное внутреннее побуждение личности к их удовлетворению, проявление для этого значительных волевых усилий, высокой степени сознательности и организованности. Причем, эта познавательная деятельность является дополнительной к основному занятию человека, хотя связана и даже обусловлена им. Человек осознает недостаточность имеющихся у него знаний для решения возникшей познавательной или практической задачи и прибегает к тому или иному источнику пополнения знаний. Речь идет не об эпизодическом поиске ответа на какой-то случайно возникший вопрос, а о систематической познавательной деятельности.

Таким образом, самообразование – это овладение знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий, объема и источников познания, установления продолжительности времени проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов.

Учебно-воспитательный процесс как система организационного обучения и воспитания призван не только обогащать студентов знаниями, но и обучать будущих специалистов способам эффективного их усвоения, творческого использования в практической деятельности, нахождению нестандартных решений возникающих проблем и задач. В частности обучение на факультете психологии и педагогики, трансформирует систему ценностей и поведенческих реакций. «Психоконсультирование» как учебная дисциплина призвана обучить студента, навыкам эмпатии, суггестии и диалогичности в рамках познавательной активности. Жизненный мир, события переоцениваются, и выстраиваются в новой иерархии смыслов и отношений.

Однако в методике высшей школы хорошо отражены организация учебного процесса и проведение стандартных аудиторных и лабораторных занятий. Гораздо меньше разработаны методические приемы получения навыков самообразования.

Качество результата профессиональной подготовки понимается как соответствие профессиональной подготовленности обучающегося современным "вызовам времени" и рассматривается через понятие "профессиональная компетентность". Многочисленные исследования разных моделей профессионального труда могут быть объединены в две группы (по Рубинштейну С.Л.):

- модель адаптивного поведения;
- модель профессионального развития [6].

Где модель адаптивного поведения ориентирована на сиюминутное реагирование на внешние изменения. А модель профессионального развития на учет и прогнозирование будущих изменений. Если основная цель модели адаптивного поведения лежит в развитии умения человека "вписываться" в окружающую действительность, то модель профессионального развития ориентирована на формирование умений "выйти за пределы" непрерывного потока повседневной практики, то есть видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, рассматривать любую трудность как стимул развития.

Известно, что до недавнего времени, профессиональное образование строилось по логике адаптивной модели. Современная ситуация в образовании предполагает возможность идти по логике модели профессионального развития в рамках компетентностного подхода. Это подразумевает что, компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии. Что он обладает неким творческим потенциалом саморазвития.

В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, саморазвиваться, самообразовываться). "На наш взгляд, в настоящее время, создалась такая ситуация, при которой необходимость в самообразовании нарастает в связи и изменениями, происходящими в обществе", - пишет Калугин Ю.Е. [2]. Ряд исследований дают основание полагать, что успех "компетентному работнику" обеспечивают умения и качества, характеризующие самостоятельность личности:

- способность находить и применять информацию;
- анализировать, оценивать альтернативы;
- логически выстраивать ход решения проблемы;
- ориентироваться в неожиданных ситуациях, находить новые подходы к решению нестандартных проблем.

Самостоятельность, должна сочетаться с активным взаимодействием личности в группе. Безусловно, готовность к профессиональному самообразованию не приходит сама собой, с получением диплома. Требуется кропотливая целенаправленная работа.

В основе самообразования лежит разнообразный опыт преподавателя как динамично развивающегося профессионала, становление мастерства которого непрерывно прогрессирует от одной стадии к другой. Традиционные модели образования терпят неудачу потому, что опыт, к которому они приобщают преподавателя, оказывается навязанным извне и потому психологически необоснованным. Этому противостоит развивающий, идущий «изнутри во вне» опыт, «плодотворно и творчески живущий» (Дж.Дьюи) [7].

Поэтому выделяем два вида профессионального опыта: методологический (обобщенный опыт человечества, отдельных профессионалов, отраженный в книгах) и эмпирический (свой пережитый субъективный опыт). Отсюда, если опыт на уровне приобретенных знаний есть результат той или иной науки или опыта других людей, то субъективные знания включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности

Поэтому в последние годы подчеркивается необходимость оптимального сочетания разных методов, что позволяет раскрыть студентам новые знания в виде проблем и в то же время не упустить отработку у учащихся приемов и способов работы до уровня навыков и умений. С психологической точки зрения сочетание методов нужно и для формирования разных видов мотивации студентов.

1. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан, Астана 2005. // Казахстанская правда. -18.08.2005 г.
2. Дамитов Б., Мельников В. Интеграция в мировое образовательное пространство через повышение качества образования. // Высшая школа Казахстана. - №1. – 2002. - С.8-13.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
5. Патрикеева Э.Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи: монография. – Арзамас: АГПИ, 2008. – 155 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб: Издательство «Питер», 2003. - 712 с
7. Новиков А.М. Профессиональное образование России. – М., 1997.
8. Youth. Transition to adulthood. Report of the panel on youth of the president's science advisory committee. Washington: Office of Science Technology, Executive Office of the President, 1997. – 190 p.

УДК159.9:378.015.3

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЙ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Адилова Э.Т. –
КазНУ им. аль-Фараби, школа «Самал», Алматы

Андатпа

Мақалада болашақ психологтардың кәсіби іс-әрекетіне дайындығын анықтайтын маңызды детерминант ретінде кәсіби бірдейлікке жүргізілген эмпирикалық зерттеудің нәтижелері берілген. Зерттеу нысаны ретінде әл-Фараби ат. ҚазҰУ мен «Туран» университетінің психология бөлімінің студенттері алынды.

Түйін сөздер: кәсіби бірдейлік, кәсіби іс-әрекетке дайындық, болашақ психолог, кәсіби бірдейліктің көрсеткіштері.

Аннотация

В данной статье представлены результаты проведенного эмпирического исследования профессиональной идентичности как важной детерминанты, определяющей готовность к профессиональной деятельности будущих психологов. Объектом исследования выступили студенты психологических отделений КазНУ им. аль-Фараби и университета «Туран».

Ключевые слова: профессиональная идентичность, готовность к профессиональной деятельности, будущий психолог, показатели профессиональной идентичности.

Abstract

This article presents the results of an empirical study of professional identity as important determinants of readiness for future professional activities of psychologists. Object of study -

the students of psychology departments Kazakh National University for Al-Farabi and University «Turan».

Keywords: professional identity, commitment to professional activities, future psychologist, professional identity indicators.

В своем исследовании, под *профессиональной идентичностью* мы понимали личностную диспозицию, базирующуюся на субъективном чувстве причастности к профессиональному сообществу, которая состоит из мотивационного, когнитивного, конативного и аффективного компонентов, то есть, проявляется на разных уровнях: *когнитивном* (как осознание принадлежности к определенной категории, соответствия определенным критериям); *мотивационно-смысловом* (как признание необходимости и значимости для себя этой принадлежности, согласованности ее с системой личностных стремлений); *аффективном* (как субъективное удовольствие от этой принадлежности, желанности ее для себя); *поведенческом* (как соответствие поведенческих паттернов собственным представлениям о социальных ожиданиях, которые предъявляются к представителям определенной социальной категории, то есть исполнение определенной социальной роли).

Основными показателями профессиональной идентичности являются: *осознанность* (уровень самосознания, самопринятия, адекватности самооценки, то есть самосознания (в частности, профессионального)); *сформированность* (чувство причастности к профессиональному сообществу, приближение к субъективному образу профессионала, соответствия профессиональным требованиям), *принятия* (позитивное эмоциональное отношение к профессии и к себе в профессии, принятие профессиональной роли, мера согласованности между личностной и профессиональной идентичностью).

Исследование профессиональной идентичности, проведенное с помощью «Методики исследования профессиональной идентичности будущих психологов», позволило констатировать разные уровни проявления профессиональной идентичности (Рисунок 1).

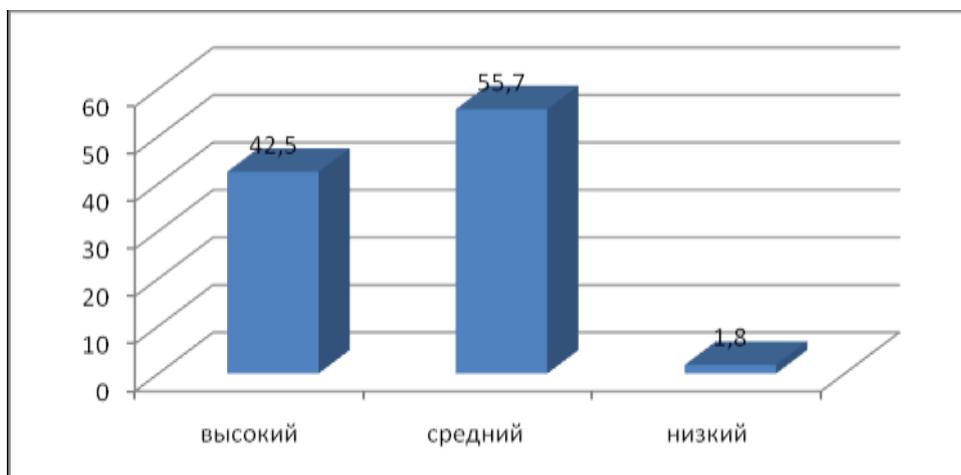


Рисунок 1. Общее количество исследуемых (в %) с разным уровнем профессиональной идентичности

Подсчет среднеарифметических показателей общего уровня профессиональной идентичности в группах студентов разных курсов и форм обучения отмечен на рисунке 2.

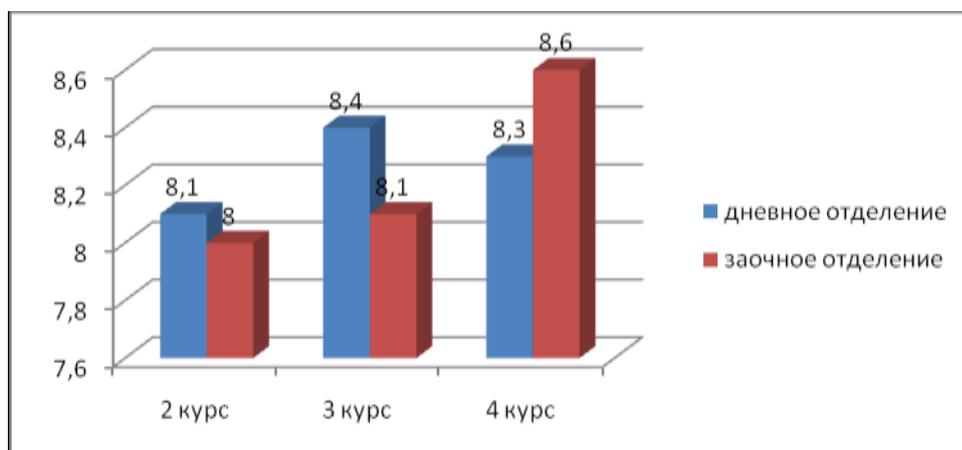


Рисунок 2. Среднеарифметические показатели общего уровня профессиональной идентичности (Rzag) в группах студентов разных курсов и форм обучения (M±σ)

Из таблицы 1 видно, что среди показателей профессиональной идентичности наиболее высокого уровня у наших исследуемых достигает «принятие», а среди компонентов наиболее выраженными являются когнитивный и конативный компоненты.

Таблица 1 - Общее количество студентов с разным уровнем развития показателей профессиональной идентичности (в %)

Показатели профессиональной идентичности	Уровень развития показателей		
	Высокий	Средний	Низкий.
Осознанность	40,6	55,8	4,1
Сформированность	43,4	48,8	7,8
Принятие	68,1	29,2	2,7
Мотивационный компонент	48,9	49,3	1,8
Когнитивный компонент	53,4	45,7	0,9
Конативный компонент	73,1	24,2	2,7
Аффективный компонент	29,7	67,6	2,7

Дифференцированный анализ уровня развития показателей профессиональной идентичности с помощью таблиц сопряженности показал, что осознанность более выражена у студентов 3 курса заочного отделения, а наименее выражена – у студентов 3 курса дневного отделения; сформированность более выражена у студентов 4 курса заочного отделения, а наименее выражена у студентов 2 курса заочного отделения; принятие более выражено у студентов 4 курса заочного отделения, а наименее выражено у студентов 2 курса заочного

отделения; мотивационный компонент профессиональной идентичности более развит у студентов 4 курса заочного отделения, а наименее развит у студентов 2 курса заочного отделения; когнитивный компонент профессиональной идентичности более развит у студентов 4 курса заочного отделения, а менее развит у студентов 3 курса заочного отделения; конативный компонент профессиональной идентичности более развит у студентов 4 курса заочного отделения, а менее развит у студентов 2 курса заочного отделения; аффективный компонент профессиональной идентичности более развит у студентов 3 курса дневного отделения, а менее развит у студентов 2 курса заочного отделения;

В целом, студенты 2 курса отличаются сравнительно большим количеством высоких показателей развития аффективного компонента (36,1%), студенты 3 курса – большим количеством высоких показателей принятия (88,6%) и конативного компонента профессиональной идентичности (88,6%), а студенты 4 курса – сравнительно большим количеством высоких показателей осознания (58,1%), сформированности (66,1%), мотивационного (50,1%), когнитивного компонента профессиональной идентичности (74,2%). Студенты заочного отделения имеют более высокие значения всех показателей, в сравнении со студентами дневного отделения.

Сравнение процентной представленности низких и высоких уровней выраженности показателей профессиональной идентичности по ϕ -критерию Фишера, дало возможность установить, что среди студентов 2 курса наблюдается сравнительно больше высоких показателей аффективного компонента профессиональной идентичности ($\phi^{3/4} = 3,04$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{3/5} = 8,08$ при $p \leq 0,001$); среди студентов 3 курса - больше высоких показателей принятия ($\phi^{3/4} = 12,87$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{4/5} = 15,95$ при $p \leq 0,001$) и конативного компонента профессиональной идентичности ($\phi^{3/4} = 13,5$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{4/5} = 8,72$ при $p \leq 0,001$); среди студентов 4 курса выявлено сравнительно больше низких показателей осознанности ($\phi^{4/5} = 12,12$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{3/5} = 12,39$ при $p \leq 0,001$), мотивационного ($\phi^{4/5} = 6,31$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{3/5} = 5,25$ при $p \leq 0,001$), конативного ($\phi^{4/5} = 10,22$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{3/5} = 13,65$ при $p \leq 0,001$) и аффективного ($\phi^{4/5} = 8,21$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{3/5} = 5,13$ при $p \leq 0,001$) компонентов, а также высоких показателей сформированности ($\phi^{4/5} = 11,4$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{3/5} = 15,97$ при $p \leq 0,001$) и когнитивного компонента профессиональной идентичности ($\phi^{4/5} = 11,96$ при $p \leq 0,001$; $\phi^{3/5} = 13,38$ при $p \leq 0,001$).

Среди студентов дневного отделения наблюдается сравнительно больше низких показателей осознанности ($\phi_{д/з} = 11,24$ при $p \leq 0,001$), сформированности ($\phi_{д/з} = 16,46$ при $p \leq 0,001$), принятия ($\phi_{д/з} = 5,35$ при $p \leq 0,001$), развития мотивационного ($\phi_{д/з} = 2,0$ при $p \leq 0,005$), когнитивного ($\phi_{д/з} = 4,02$ при $p \leq 0,001$), конативного ($\phi_{д/з} = 9,34$ при $p \leq 0,001$) и аффективного ($\phi_{д/з} = 8,78$ при $p \leq 0,001$) компонентов профессиональной идентичности; у студентов заочного отделения выявлено больше высоких показателей осознанности ($\phi_{д/з} = 3,02$ при $p \leq 0,001$), сформированности ($\phi_{д/з} = 2,64$ при $p \leq 0,001$), принятия ($\phi_{д/з} = 20,22$ при $p \leq 0,001$), развития мотивационного ($\phi_{д/з} = 3,89$ при $p \leq 0,001$), когнитивного ($\phi_{д/з} = 2,21$ при

$p \leq 0,005$), конативного (фд/з 11,69 при $p \leq 0,001$) и аффективного (фд/з 14,39 при $p \leq 0,001$) компонентов профессиональной идентичности.

Анализ, проведенный по t- критерию Стьюдента позволил выявить значимые отличия между группами студентов дневного и заочного отделений почти по всем показателям кроме когнитивного компонента профессиональной идентичности (осознанность – 3,28 (при $p \leq 0,01$), сформированность – 3,288 (при $p \leq 0,01$), принятия – 7,001 (при $p \leq 0,01$), мотивационный компонент – 3,393 (при $p \leq 0,01$), конативный компонент – 5,469 (при $p \leq 0,01$), аффективный компонент – 6,365 (при $p \leq 0,01$), а также между группами студентов 4 курса показателям принятия (4,265 при $p \leq 0,01$) и развитию когнитивного компонента профессиональной идентичности (4,151 при $p \leq 0,01$).

С целью установления связи между профессиональной идентичностью и основными показателями готовности к профессиональной деятельности психолога-практика, среди которых мы выделили такие как «психосоциальная готовность, «профессиональная зрелость» и «общий уровень психологической готовности к профессиональной деятельности (ГПД)», мы сравнивали уровень развития этих показателей в группах исследуемых с разным уровнем показателей профессиональной идентичности. Проведенный анализ показал, что наибольшее количество высоких показателей психосоциальной готовности (ПППД) зафиксировано в группах студентов с низким уровнем сформированности (32,4%), низким уровнем аффективного компонента (43,8%) и низким уровнем общего показателя профессиональной идентичности (35,1%); наибольшее количество высоких показателей профессиональной зрелости зафиксирована в группах студентов с низким уровнем сформированности (35,3%), низким уровнем принятия (51,9%), низким уровнем мотивационного (51,6%), когнитивного (55,6%) и конативного компонентов (51,6%), а также в группе студентов с низким уровнем общего показателя профессиональной идентичности (32,4%), а преобладающее количество (от 32,4% до 77,4%), высоких показателей психологической готовности (ГПД) – в группах студентов с низкими значениями всех показателей профессиональной идентичности.

Сравнение процентной представленности низких и высоких уровней показателей готовности к профессиональной деятельности (ПППД), профессиональной зрелости и ГПД в группах студентов с разным уровнем показателей профессиональной идентичности по ϕ -критерию Фишера, дало возможность установить, что группа студентов с низким уровнем профессиональной идентичности ($R_{заг}$) превышает группу с высоким ее уровнем по количеству низких показателей профессиональной зрелости ($\phi = 1,96$ при $p \leq 0,05$) и ПППД ($\phi = 2,78$ при $p \leq 0,01$) и, в то же время, количеством высоких показателей профессиональной зрелости ($\phi = 4,39$ при $p \leq 0,001$) и ПППД ($\phi = 4,46$ при $p \leq 0,001$).

Группа студентов с низким уровнем осознанности профессиональной идентичности (R_1) превосходит группу с высоким уровнем по количеству низких показателей ГПД ($\phi = 1,85$ при $p \leq 0,05$), профессиональной зрелости ($\phi =$

1,83 при $p \leq 0,05$) и ПГПД ($\varphi = 5,08$ при $p \leq 0,001$); группа с высоким уровнем осознанности профессиональной идентичности (R1) превосходит группу с низким уровнем по количеству высоких показателей ПГПД ($\varphi = 1,75$ при $p \leq 0,05$).

Группа студентов с низким уровнем сформированности профессиональной идентичности (R2) превосходит группу с высоким ее уровнем по количеству низких показателей ГПД ($\varphi = 1,84$ при $p \leq 0,05$), профессиональной зрелости ($\varphi = 1,85$ при $p \leq 0,05$) и ПГПД ($\varphi = 3,85$ при $p \leq 0,001$) и, в то же время и по количеству высоких показателей ГПД ($\varphi = 3,49$ при $p \leq 0,001$), профессиональной зрелости ($\varphi = 3,09$ при $p \leq 0,001$), ПГПД ($\varphi = 5,72$ при $p \leq 0,001$).

Группа студентов с низким уровнем принятия профессиональной идентичности (R3) превосходит группу с высоким уровнем по количеству низких показателей ГПД ($\varphi = 2,04$ при $p \leq 0,05$), профессиональной зрелости ($\varphi = 2,05$ при $p \leq 0,05$) и ПГПД ($\varphi = 2,92$ при $p \leq 0,001$) и, в то же время по количеству высоких показателей ГПД ($\varphi = 4,65$ при $p \leq 0,001$), профессиональной зрелости ($\varphi = 5,20$ при $p \leq 0,001$), ПГПД ($\varphi = 3,11$ при $p \leq 0,001$).

Группа студентов с низким уровнем развития мотивационного компонента профессиональной идентичности (K1) превосходит группу с высоким уровнем по количеству низких показателей профессиональной зрелости ($\varphi = 2,33$ при $p \leq 0,01$) и ПГПД ($\varphi = 3,22$ при $p \leq 0,001$) и высоких показателей ГПД ($\varphi = 4,21$ при $p \leq 0,001$) и профессиональной зрелости ($\varphi = 4,75$ при $p \leq 0,001$); группа с высоким уровнем развития мотивационного компонента профессиональной идентичности (K1) превосходит группу с низким уровнем по количеству высоких показателей ПГПД ($\varphi = 2,28$ при $p \leq 0,05$).

Группа студентов с низким уровнем развития когнитивного компонента профессиональной идентичности (K2) превосходит группу с высоким уровнем по количеству низких показателей профессиональной зрелости ($\varphi = 1,75$ при $p \leq 0,05$) и ПГПД ($\varphi = 1,94$ при $p \leq 0,05$) и, в то же время, и по количеству высоких показателей ГПД ($\varphi = 2,74$ при $p \leq 0,01$), профессиональной зрелости ($\varphi = 3,38$ при $p \leq 0,001$) и ПГПД ($\varphi = 2,07$ при $p \leq 0,05$).

Группа студентов с низким уровнем развития конативного компонента профессиональной идентичности (K3) превосходит группу с высоким уровнем по количеству низких показателей ГПД ($\varphi = 1,91$ при $p \leq 0,05$), профессиональной зрелости ($\varphi = 3,36$ при $p \leq 0,001$) и ПГПД ($\varphi = 2,67$ при $p \leq 0,01$).

Группа студентов с низким уровнем развития аффективного компонента профессиональной идентичности (K4) превосходит группу с высоким уровнем по количеству низких показателей ГПД ($\varphi = 2,64$ при $p \leq 0,01$), профессиональной зрелости ($\varphi = 2,67$ при $p \leq 0,01$) и ПГПД ($\varphi = 5,05$ при $p \leq 0,001$) и по количеству высоких показателей ГПД ($\varphi = 2,79$ при $p \leq 0,01$) и ПГПД ($\varphi = 6,62$ при $p \leq 0,001$).

Обобщение результатов проведенного анализа дало возможность установить, что у большинства студентов-психологов профессиональная идентичность находится на достаточно высоком уровне развития. Они чувствуют себя

приобщенными к профессиональному сообществу, осознают требования этой профессии к ним, в реальном поведении наблюдается их позитивное эмоциональное отношение к профессии и к себе в профессии.

Вместе с тем, студенты 2 курса отличаются сравнительно более высоким уровнем развития аффективного компонента профессиональной идентичности; для студентов 3 курса характерно более высокое развитие принятия и конативного (поведенческого) компонента профессиональной идентичности; студенты 4 курса отличаются более высоким уровнем осознанности, сформированности, а также развития мотивационного и когнитивного компонентов профессиональной идентичности.

Студенты заочного отделения показали более высокий уровень развития всех составляющих профессиональной идентичности, по сравнению со студентами дневного отделения, что свидетельствует о влиянии профессионального опыта. При сопоставлении показателей профессиональной идентичности с показателями готовности к профессиональной деятельности психолога между ними была выявлена значимая связь, что позволяет признать профессиональную идентичность детерминантой готовности к профессиональной деятельности будущих психологов.

Таким образом, профессиональная идентичность является важной детерминантой, определяющей готовность к профессиональной деятельности будущих психологов.

1. Ахтаева Н.С. Білім берудегі практикалық психология: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 250 с.

2. Борибеков К.К., Кусаинов А.К., Шамельханова Н.А. Профессиональное образование Казахстана: опыт и перспективы. - Астана: Издательство ROND&A, 2011. -240 с.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 2011.

4. Вирна Ж.П. Профессиональная идентификация // Практическая психология и социальная работа. – 2012. – №.3 – С.21-24.

5. Mowrer O.H. Learning theory and behavior. – New York, John Wiley, 1960. -313 p.

УДК 159.923.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ

Алькуатова А.Л. – магистрант 1 курса по специальности 6М010300 – Педагогика и психология КазНПУ им. Абая

Андатпа

Мақалада құндылықтар бағдарлауының құрылымының психологиялық аспекті мәселесі ашылады. Оқушылардың құндылық бағдарлау ерекшеліктерінің психологиялық мазмұны сыныптағы бағалау болжама қызметтің үлгісі болып табылады.

Түйін сөздер: құндылық, мүдде, оқушылардың қалыптасуы, тұлғаның дамуының

Аннотация

В статье раскрывается проблема изучения психологических аспектов формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся. Исследования авторов показывают, что психологическое содержание и особенности ценностных ориентаций школьников включают в себя не столько оценочные суждения учащихся относительно объекта социальной действительности, сколько определенный тип оценочной ориентировочной деятельности в определенном классе (группе, виде) общественных ценностей.

Ключевые слова: ценность, интерес, формирование учащихся, развитие личности

Abstract

In the article the problem of studying the psychological aspects of the formation of value orientations and interests of students. Our studies show that the psychological content and features of value orientations of students include not only students' value judgments about the object of social reality as a specific type of evaluation orienting activity in a certain class (group a) social values. This orientation is the psychological mechanism that causes the formation of motives choice of values.

Keywords: value, interest, formation of students, personality development

Процесс формирования личности школьника тесно связан с психологическими новообразованиями, присущими той или иной степени возрастного развития ребенка. Л.С. Выготский отмечал, что при переходе от одной возрастной ступени к другой происходит перестройка всей структуры возраста, и каждый возраст обладает специфической для него единственной и неповторимой структурой [1]. Однако каковы бы ни были динамические характеристики процесса возрастных изменений, сущность их одна – в результате возникают психологические новообразования, характерные для каждого данного возраста этапа развития.

Что же лежит в основе психологических новообразований данного возраста? В психологической науке представления о личности и ее развитии отражены в большом количестве разнообразных научных направлений, теорий и школ, отличающихся своеобразием подходов, методов исследования и интерпретации самого понятия «личность», ее структуры, механизмов и факторов развития. Концептуальные основы для понимания сущности личности мы находим в школе Л.С. Выготского, рассматривавшего личность целостно в контексте социальной ситуации развития и ведущей деятельности [2].

По Л.С. Выготскому это – изменения в сознании ребенка, возникающие на основе наличной формы его социального бытия и свойственной данному возрасту деятельности, т.е. сложившейся на определенном возрастном этапе социальной ситуации развития. Специфическая для данного возраста социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, а возникшие на ее основе новообразования приводят к тому, что изменяется сама личность, что определенным закономерным образом сказывается на ходе ее дальнейшего развития и формирования.

Социальная ситуация развития есть ничто иное, как определенная система отношений между ребенком данного возраста и средой, в которой осуществляется его жизнедеятельность. При этом не следует полагать, что среда является как бы фоном, объективно существующим вне ребенка и определяющим особенности его развития. Среда включена в отношения ребенка и тем самым как бы изменяется вместе с изменением характера отношений ребенка со средой.

Таким образом, возникающие в конце того или иного возрастного этапа развития личности школьника психологические новообразования приводят к перестройке всей его психологической структуры, изменяя всю систему его отношений к внешней действительности и самому себе.

Подростковый возраст – один из наиболее сложных и ответственных периодов формирования личности. Основными психологическими новообразованиями этого периода являются самооценка, способность понимать чувства и настроения другого человека, интерес к собственному внутреннему миру [3]. Социальная ситуация развития, таким образом, для подростка характерна всей большей субъективизацией его отношений со средой, все большей включенностью в окружающую его действительность. Именно поэтому подростковый возраст является таким периодом развития, когда наиболее интенсивно формируются идеал, чувства, общественные стремления, социальные оценки, интересы и пр., то собственно и составляет основу направленности личности, систему ее ценностных ориентаций.

Ценностные ориентации личности являются, как известно, ее основным структурным компонентом, в котором, по мнению Т.Г. Ананьева, сходятся ее различные психологические характеристики. Именно ценностные ориентации определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и в определенной мере детерминируют особенности ее поведения. Поэтому при изучении особенностей формирования личности школьника, прежде всего, необходимо учитывать моменты, оказывающие влияние на процесс формирования его ценностных ориентаций.

Принято полагать, что в основе ценностных ориентаций личности лежит определенная система ценностей, сформировавшихся в ходе знакомства человека с окружающей его действительностью (В.Я. Ядов) [4]. С этой точки зрения воспитание и принятие школьником системы существующих в обществе ценностей. Все существующие теории ценности рассматривают ее как специфическое явление. Эта специфика заключается в том, что ценности представляют собой такую форму отражения в сознании человека предметов и явлений, которая раскрывает их возможности для удовлетворения его потребностей и интересов, лежащих в основе активности и направленности личности.

Наиболее существенными потребностями личности, определяющими ее направленность, являются потребности в общении, в познании, в признании со стороны других людей, в дружбе, любви, труде, потребность занять достойное место в коллективе. Каждого человека характеризует неповторимое сочетание

потребностей, имеющих, однако, не одинаковую социальную ценность. Общественная ценность личности во многом определяется тем, какие потребности у нее преобладают, ради чего человек живет и действует. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ». Созидание же предполагает творческую активность и эмоционально-познавательное отношение к действительности. Причем степень этой активности (стремление узнать, изучить, овладеть, выяснить, изменить и т.п.) зависит от степени сформированности интереса. Интерес к тому или иному объекту, предмету, основанный на осознанной значимости и эмоциональной привлекательности, побуждает к соответствующей деятельности, и успехи в этой деятельности будут тем выше, чем больший интерес проявляет к ним человек. «Интерес – это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, помыслов личности, вызывающих стремление ближе ознакомиться с предметом, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля своего зрения» [5].

При переходе эпизодического, ситуативного интереса в постоянный личностный интерес эмоционально-познавательное отношение переходит в эмоционально-познавательную направленность личности. Таким образом, по определению Н.Г. Морозовой, интерес есть отношение, перерастающее в направленность личности к существующему и побуждающему, к познанию предмета, явления или деятельности.

Являясь выражением общей направленности личности на какой-либо предмет или какую-либо деятельность, интерес охватывает все психические процессы: внимание, восприятие, память, мышление, воображение, направляя по определенному руслу; интерес вместе с тем и активизирует деятельность личности, идущую в направлении, соответствующем ее интересам. Результаты психологических исследований (Н.С. Лейтес) показывают тесную связь между интересами и способностями ребенка. Поэтому формирование интересов является важной стороной формирования личности, у школьников, прежде всего, имеет значение формирование познавательных интересов. Именно познавательные интересы лежат в основе пытливости, любознательности, желая проникнуть вглубь изучаемого продукта, сделать какие-то выводы, поставить новые вопросы. Без достаточного развития этих качеств, ни о каком успешном обучении речи быть не может. Именно познавательные интересы школьника определяют его активное отношение к миру, к процессу познания. Возникший глубокий интерес даже к одной области знаний способствует общему развитию ребенка. Познавательный интерес лежит в основе познавательной направленности личности, т.е. ее готовности к познавательной деятельности, и поэтому играет значительную роль в формировании всей личности ребенка.

Разнообразие занятий, интересов являются обязательным условием полноты развития ума ребенка, его способностей. Если интерес целиком сосредоточен на

одном каком-нибудь предмете или узко ограниченной области, это может привести к одностороннему развитию личности, являясь вместе с тем и результатом такого одностороннего развития. В ранней специализации школьников заключена явная опасность.

Наиболее благоприятной, как отмечает С.Л. Рубинштейн, для всестороннего развития личности является такая структура интересов, когда интересы, достаточно широкие и многосторонние, собраны все таки в одной точке, сконцентрированы в одной области и притом настолько значительной, связанной с остальными существенными сторонами человеческой деятельности, что вокруг этого единого стержня может сгруппироваться достаточно широкая и многообразная система интересов.

Конечно, познавательный интерес не обособлен – он развивается в кругу других интересов и взаимодействует, переплетается с ними. С расширением круга знаний, общения, занятий, деятельности у школьников происходит дальнейшее развитие интересов. У подростков основные интересы уже связаны не со школьными занятиями, они перемещаются в сферу внешкольной деятельности. Ребенок в школе не только учится, он входит в коллектив сверстников, участвует в общественной жизни, у него складываются определенные отношения с товарищами, учителями. У подростков наблюдается стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях, яснее проявляется интерес к самопознанию. Поэтому наряду с интересами, побуждающими его непосредственную учебную деятельность, у него имеются и многие другие, например, социальные, одним из проявлений которых является стремление быть в коллективе, участвовать в жизни коллектива. Жизнь ребенка, а особенно подростка, обязательно должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями. Интерес к деятельности, к людям способствует формированию «внутренней позиции личности» (Л.И. Божович), т.е. ее отношение к окружающей действительности, поэтому так важно, чтобы педагогический процесс специально направлял формирование объективно ценных интересов у школьников, особенно у подростков [6].

Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов, входя в сложную структуру потребностей, мотивов, целей, мировоззрения, идеалов, убеждений личности, является психологической базой ценностной организации личности.

Именно в этом возрасте происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, в частности, наблюдается значительный рост интереса к вопросам мировоззрения, идеологии, политики. В подростковом возрасте происходит интенсивное развитие интереса к психологическим переживаниям других людей и своим собственным, связанного с общим интересом к личностному моменту во взаимоотношениях людей, в их поведении, деятельности.

Еще на одну сторону развития интереса подростков следует обратить внимание. У них уже появляется интерес к практическому применению приобретенных знаний и умений, к вопросам практической жизни. Их интересы становятся более дифференцированными и специальными, направленными на определенную сферу деятельности, возникают профессиональные интересы.

Итак, для подросткового возраста, и особенно для старшего подростка, характерно значительное расширение круга интересов. Он включает в себя не только предметы и объекты его непосредственного окружения и деятельности, но и многообразие объектов всей социальной действительности. Соответственно расширяются и усложняются формы и способы их отражения в сознании человека. Все это приводит к тому, что различные объекты отражения получают в сознании подростка различную значимость с точки зрения их ценности для удовлетворения его потребностей и интересов. Иначе говоря, объекты имеют для него либо неодинаковое ценностное значение (ценны), либо не имеют такового значения вовсе (неценны).

Что же означает все сказанное с точки зрения психологических особенностей и механизмов формирования ценностных ориентаций личности? Известно, что в основе отнесения того или иного объекта окружающей действительности к ценностям лежит его оценка, выражающая способность этого объекта удовлетворять потребности, интересы или цели человека. Такая оценка представляет собой сложный психологический процесс, выражающийся, по мнению венгерского исследователя М.Вароша, в оценочной имманентности. Оценочная имманентность при ее реализации выступает как атрибутивное условие возникновения ценностного отношения. При этих условиях оценочная имманентность фактически становится специфической предпосылкой гносеологического акта осознания человеком того или иного явления. Таким образом, ценности представляют собой как бы функциональные качества объективных предметов и явлений действительности [7].

С этих позиций открывается возможность более содержательно и дифференцированно подойти к анализу особенностей принятия человеком тех или иных ценностей социальной действительности. Ценности в этом случае можно классифицировать не только в традиционной схеме в зависимости от основных сфер деятельности (экономические, биологические, этические, эстетические, политические и т.п.), но расположить по их значению для человека внутри каждой из этих основных групп. Так, например, применительно к особенностям усвоения учащимися ценностного значения различных видов социальных норм, это означает, что хотя все виды социальных норм и являются, по сути, ценностями, но их реальная (личная) ценность в глазах некоторых подростков может иметь различное ценностное значение. А это, в свою очередь, означает, что при определенных условиях, ценностное значение норм, регулирующих общественное поведение, может не совпадать с тем значением, которое им придает наше общество.

Предложенная нами дифференцированность объектов по их ценностному значению внутри одного и того же вида, группы, класса ценностей и связанная с этим конкретизация, является характерной чертой психологического аспекта изучения ценностей личности в отличие от философского и социологического подхода к проблеме ценностей.

Специфичность осознания человеком объектов социальной действительности как ценностей предполагает и наличие для этого особых психологических механизмов. В этом случае, на первый план выступает такой вид психических процессов, как оценочная деятельность человека, направленная не только на усвоение и осознание объективно-содержательной стороны объекта или предмет, но и на оценку их свойств, с точки зрения их необходимости, полезности, приятности и т.п., для удовлетворения потребностей и интересов личности, для реализации целей ее деятельности. В результате этой оценочной деятельности происходит осознание ценности объектов социальной действительности и тем самым формируются ценностные ориентации и особенности отношения.

Таким образом, ценностные ориентации являются одним из важнейших психологических механизмов формирования взаимоотношений учащихся с социальными условиями их жизнедеятельности. Под воздействием ценностных ориентаций формируется отношение школьников к ценностям их социального бытия [8].

Имея в своей основе наличие определенных потребностей и устойчивых интересов, ценностные ориентации способствуют формированию тех или иных качеств личности, выступая на этапах онтогенеза как одно из центральных психологических новообразований в структуре личности школьников.

1. *Выготский Л.С. «Вопросы детской (возрастной) психологии».*//Собр.соч.:в 6т. М., 1984.
2. *Сатова А.К. «Психологические воззрения Л.С. Выготского как теоретическая основа разработки проблемы развития личности одаренных детей и молодежи»* // Білім – Образование. – Алматы, 2008. – № 3. – С.79-85.
3. *Кон И.С. Психология ранней юности.* М., Просвещение, 1989.
4. *Ядов В.А. «Методологический практикум для студентов социологом»* Ч.2, М.
5. *Талызина Н.Ф. «Педагогическая психология».* – М.2007
6. *Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенеза.*//Избранные психологические труды. – М.,1995
7. *Frankl, V. Chelovek v poiskah smysla: sb. Nauch. Trudov [Tekst] / V.Frankl; [per. S angl. I nem.].* – М.: Progress, 1990
8. *Rokeach M. The nature of human values.* – N.Y., Free Press, 1973.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Амирханова А.А., Арынханова Э.К., Тажибаев С.К. –
КазАТУ им. С.Сейфуллина, Алматы

Андатпа

Қазіргі уақытта білім саласында ақпараттандыру тенденциясына көп мағынасы беріледі. Ақпараттық технологияларды қолдану кезені оқытушының және тәлімгерлердің маныздылығы мен функцияларын өзгертуге, оқу үрдісінің барлық компоненттеріне көптеген әсер етеді. Осыған қарай авторлар мақалада жалпы білім пәндерді оқыған кезінде негізгі ақпараттық технологияларды қолдануға арналған сұрақтарды ашып көрсетті.

Түйін сөздер: ақпараттық технология, білім беру үдерісі, компонент, әдістер.

Аннотация

В настоящее время все заметнее становится тенденция к информатизации сферы образования. Применение информационных технологий существенно изменяет роль и функции педагога и обучаемого, оказывает значительное влияние на все компоненты учебного процесса. Поэтому авторами в статье рассматриваются основные вопросы применения информационных технологий в процессе изучения дисциплин общеобразовательного цикла.

Ключевые слова: информационные технологии, образовательный процесс, компонент, методы.

Abstract

At the present time it becomes more noticeable trend of Informatization of education. The use of information technologies significantly change the role and functions of a teacher and a student, has a significant impact on all components of the educational process of training. Therefore, the authors of the article examines the main issues of application of information technologies in the process of studying of disciplines of General education cycle

Key words: information technology, educational process, component, methods.

В последнее десятилетие произошло становление новой науки – науки об информационных технологиях. Термин «технология» при переводе с греческого (techne) означает искусство, мастерство, умение, а это не что иное, как процессы. Под процессом следует понимать определенную совокупность действий, направленных на достижение поставленной цели. Процесс должен определяться выбранной человеком стратегией и реализовываться с помощью совокупности различных средств и методов, так как информационная технология является наиболее важной составляющей процесса использования информационных ресурсов общества.

В современном обществе основным техническим средством технологии переработки информации служит персональный компьютер, который существенно повлиял как на концепцию построения и использования технологических процессов, так и на качество результатной информации. Внедрение персонального компьютера в информационную сферу и применение телекоммуникационных средств связи определили новый этап развития информационной технологии и, как следствие, изменение ее названия за счет присоединения одного из синонимов: «новая», «компьютерная» или «современная» [1].

Прилагательное «новая» подчеркивает новаторский, а не эволюционный характер этой технологии. Ее внедрение является новаторским актом в том смысле, что она существенно изменяет содержание различных видов деятельности в организациях. В понятие новой информационной технологии включены также коммуникационные технологии, которые обеспечивают передачу информации разными средствами, а именно – телефон, телеграф, телекоммуникации, факс и др.

Отсюда следуя, можно сказать, что новая информационная технология – информационная технология с «дружественным» интерфейсом работы пользователя, использующая персональные компьютеры и телекоммуникационные средства.

Соответственно прилагательное «компьютерная» дает нам понять, что основным техническим средством ее реализации является компьютер. Существуют три основных принципа новой (компьютерной) информационной технологии (НИТ):

- интерактивный (диалоговый) режим работы с компьютером;
- интегрированность (стыковка, взаимосвязь) с другими программными продуктами;
- гибкость процесса изменения, как данных, так и постановок задач [2].

По-видимому, более точным следует считать все же термин новая, а не компьютерная информационная технология, поскольку он отражает в ее структуре не только технологии, основанные на использовании компьютеров, но и технологии, основанные на других технических средствах.

Однако стоит отметить, что недавно появившийся термин НИТ постепенно начинает терять слово «новая», а под информационной технологией начинают понимать тот смысл, который вкладывается в НИТ [2]. Так ниже в таблице 1 приведены применяемые на сегодняшний день основные характерные черты новой информационной технологии.

Таблица 1 – Основные характеристики новой информационной технологии

Методология	Основной признак	Результат
Принципиально новые средства обработки информации	«Встраивание» в технологию управления	Новая технология коммуникаций
Целостные технологические системы	Интеграция функций специалистов и менеджеров	Новая технология обработки информации
Целенаправленные создание, передача, хранение и отображение информации	Учет закономерностей социальной среды	Новая технология принятия управленческих решений

Таким образом, можно отметить, что под понятием информационной технологии будет принят процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

При этом целью информационной технологии (ИТ) может являться производство информации для ее анализа человеком и принятия на его основе решения по выполнению какого-либо действия. А это значит, что основными характерными чертами ИТ являются:

1. Фундаментальное значение для развития всех областей знания и видов деятельности, как эффективного инструмента, усиливающего интеллектуальные возможности человека;
2. Целевая направленность на преобразование человеческой практики и бытия, способность проникновения во все аспекты жизни и деятельности человека;
3. Междисциплинарная роль как общезначимой дисциплины (аналогично дисциплинам общеобразовательного цикла), обусловленная, прежде всего ее методологическим значением [3].

Так, например: для выполнения контрольной работы по информатике каждый студент выбирает одну из известных на сегодняшний день информационную технологию для работы с первоначальной информацией с данными исходной задачи. Соответственно результат задачи на прямую будет зависеть от выбранной технологии нахождения оптимального решения, а именно, предоставляет нам подтверждение того факта, что использование компьютерных информационных технологий в отличие от ручных дает получить информационный продукт иного качества.

В таблице 2 приведены основные компоненты информационных технологий для повышения качества решения задач обоих видов технологий.

Таблица 2 – Сопоставление основных компонентов информационных технологий для повышения качества решения задач

Компоненты информационных технологий для повышения качества решения задач	
Условия ручного решения	Условия компьютерного решения
Подготовка сырья и материалов	Сбор данных или первичной информации
Производство материального продукта	Обработка данных и получение результатов информации
Сбыт производственных продуктов потребления	Передача результатов информации пользователю для принятия на ее основе решений

При заявленных условиях важное значение отводится роли преподавателя на компьютерных уроках, а также решение задачи о правильности построения этих уроков, чтобы они, действительно, были полезными и развивающими. Для того, чтобы компьютер оправдал свое присутствие на уроке, необходимо провести большую подготовительную работу, включающую следующие этапы.

1 этап. Составление сценария работы с компьютером.

Здесь необходимо знать предмет и методику преподавания. Это самая «научеёмкая» часть работы по подготовке компьютерного урока. Необходимо построить его так, чтобы дать студенту новый материал, тщательно продумать практические задания и в заключении оставить время для проверки выполненной работы и качества усвоения.

Перечислим принципы подбора заданий к лабораторной работе.

1. В заданиях должны органично сочетаться лекционный материал и материал, полученный на лабораторной работе.

2. Задания должны дать студенту возможность закрепить полученные знания, применяя их на практике, возможности импровизировать, находя собственные пути решения.

3. Исходя из психологических особенностей студентов, уровня их развития и степени подготовленности, заданий должно быть несколько вариантов и различного уровня сложности.

4. Задания должны быть интересными, лучше всего связанными с жизнью.

Поле деятельности здесь велико, все зависит от фантазии преподавателя, его творческого подхода к подбору заданий.

5. Задания не должны быть сверхсложными. Если студент не сможет ее решить, это перечеркнет все достоинства применения ПК.

Итак, без продуманного до мелочей сценария не может быть и хорошего спектакля, а тем более слаженной работы системы «студент – компьютер».[5]

2 этап. Реализация сценария на конкретном типе компьютера.

Учитывая тот факт, что в последнее время появилось огромное количество различных педагогических средств, направленных на компьютерную поддержку учебного процесса, на преподавателя возложена большая ответственность по подбору программных средств, составлению обучающих и контролирующих программ. Поэтому, чтобы разработанный сценарий компьютерного урока прошел успешно, работа с программным инструментарием становится сегодня неотъемлемой частью нормального образования преподавателя информатики.

3 этап. Подготовка методической стороны урока.

На этом этапе преподаватель должен самостоятельно отбирать и структурировать учебный материал в зависимости от конкретных условий проведения урока, ориентироваться в инновационных технологиях, чтобы сделать урок увлекательным, дающим пищу для размышления и возможность творческого развития студента. Здесь не нужны знания программиста, но в обязательном порядке необходимы глубокое знание предмета, методики проведения занятий, психологии студента, воздействие ПК на психику подростка. Особое внимание следует уделять составлению инструкций к лабораторным работам. Она должна быть составлена четко, кратко, логически верно построена, отвечать целям, поставленным при составлении сценария компьютерного урока. Для этого преподаватель должен хорошо ориентироваться в том программном продукте, который предлагает на изучение студенту.

4 этап. Практическая работа с ВТ.

Теперь остается провести урок на самом высоком уровне.

Если все разработано верно, то студент перестает воспринимать компьютер как инструмент выполнения своих приказов, ПК становится для ученика партнером, помощником, причем воодушевленным. И если хотя бы 20% студентов почувствовали себя единым целым с компьютером, потеряли счет времени, забывая даже про перемену, то весь этот гигантский труд по подготовке компьютерных уроков следовало делать.[6]

Таким образом, роль преподавателя на компьютерных уроках можно выразить одним словом «универсал», включающая в себя знания и умения методиста, психолога, разработчика сценария, прикладного и немного системного программиста, консультанта, координатора, умеющего правильно использовать в своей работе информационные технологии

Рассмотренный выше материал визуально подтверждает гипотезу о необходимости применения информационной технологии в цикле изучения общеобразовательных модулей, направленной на специфику применения в сфере

необходимости той или иной дисциплины. Наличие определенных характеристик, компонентов и целей реализации технологии требует более глубокого в понимании условия, точного в исполнении алгоритмов решения задачи, структурного подхода к выбору построения методики внедрения и разработки информационной технологии. Что дает нам основание для выявления некоторых методов применения информационных технологий.

Таким образом **основными методами ИТ являются:**

1. Создание основ научного знания в виде методологического ядра (метазнаний), представляющего собой целостную систему эталонных моделей важнейших разделов ИТ, осуществляющего структуризацию научного знания в целом. Данный метод получил название архитектурной спецификации.

2. Представление информационной технологии в виде спецификаций поведения реализаций ИТ, т.е. ИТ-систем, которое может наблюдаться на интерфейсах (границах) этих систем. Данный метод называют также функциональной спецификацией.

3. Стандартизация спецификаций информационных технологий и управление их жизненным циклом, осуществляемая системой специализированных международных организаций на основе строго регламентированной деятельности. Данный процесс обеспечивает накопление базовых сертифицированных научных знаний, служит основой создания открытых технологий.

4. Аппарат (концепция и методология) проверки соответствия (аттестации) реализаций информационных технологий (т.е. ИТ-систем) ИТ-спецификациям, на основе которых данные ИТ-системы были разработаны (по существу данный аппарат играет такую же роль в пространстве информационных технологий, как и эпсилон-дельта аппарат в математическом анализе).

5. Профилирование информационных технологий или разработка функциональных профилей ИТ-метод построения спецификаций комплексных технологий посредством комбинирования базовых и производных от них (представленных в стандартизованном виде) спецификаций с соответствующей параметрической настройкой этих спецификаций (по существу профилирование является композиционным оператором в пространстве ИТ с базисом, в качестве которого выступают базовые, т.е. стандартные спецификации).

6. Таксономия (классификационная система) профилей информационной технологии, обеспечивающая уникальность идентификации в пространстве ИТ, явное отражение взаимосвязей ИТ между собой.

7. Разнообразные методы формализации и алгоритмизации знаний, методы конструирования прикладных информационных технологий парадигмы, языки программирования, базовые открытые технологии, функциональное профилирование ИТ и т.п.).

В заключении, являясь отражением той или иной сферы человеческой деятельности, информационные технологии изменяются на протяжении их жизненного цикла. Характеризуется созидательностью, направленностью на преобразование бытия, практики общества, неудержимостью проникновения во

все сферы жизни и формы деятельности человека с целью их качественного преобразования.

1. *Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан. А.Ж. Култуманова, Г.О. Медетбекова, Г.А. Ногайбаева, В.В. Актаева, Г.К. Кусиденова, С.Б. Алишимбаева, А.Б. Турткар-аева, Ж.Е. Садыкова – Астана: НЦОСО, 2012 – 287 с. ISBN978-601-7080-58-7*

2. *Минина И.В. Информационная подготовка школьников в современных условиях // Вестник ОГУ. - №9 (115). – сентябрь 2010.*

3. *Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. - № 5. -2001.*

4. *Самохина Н.Е. Место преподавателя при подготовке и проведении компьютерных уроков // Организация самостоятельной работы студентов ССУЗов. Сборник статей и докладов Городской научно-практической конференции. Бийск, АПК, - 2002. – с. 112-116*

5. *Кручинина Г.А. Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых технологий обучения: Дис.д-ра пед. наук. – Новгород, 1995.- 235 с.*

6. *Ben-Ari, M. 1998. Constructivism in computer science education. In Proceedings of the Twenty-Ninth SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education (Atlanta, Georgia, United States, February 26 – March 01, 1998). D. Joyce and J. Impagliazzo, Eds. SIGCSE '98. ACM, New York, NY, 257-261.*

УДК 159.901943-057.875

ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТАМИ МИРА И СТИЛЬ ИХ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ.

**Ташимова Ф.С. – д.психол.н., профессор КазНУ им. Аль-Фараби,
Бурдина Е.И. – д.п.н., профессор ПГУ им. С.Торайгырова,
Ризулла А.Р., Кожикова А. – магистры психологии**

Андатпа

Мақалада студенттердің тәртіпке иелік ету стильдерінің қарым –қатынасы және оның өзгешеліктерінің әлемдік бейнесі қарастырылады. Студенттердің тәртіпке иелік ету стилінің үш түрі айқындалды. Студенттер нәтижелі стилімен әлемді алғыр, тапқыш және шамаға сай өзімшіл деп түсінеді. Студенттер эмоционалды-бағытталған стилімен әлемді теріс жақтарды бөліп шығармай, альтруистік, жағымды деп түсінеді. Студенттер әлеуметтік-бағытталған стилімен әлемді өктемшіл, прагматикалық және оның жағымды жақтары сияқты білімділікті, заңға құлықтылықты және алғырлықты танытады.

Түйін сөздер: иелік етудің нәтижелі стилі, иелік етудің эмоционалды-бағытталған стилі, иелік етудің әлеуметтік-бағытталған стилі, жағымды әрі жағымсыз әлем көрінісі, әлемнің субъективті көрінісі.

Аннотация

В статье рассматриваются взаимосвязь стилей совладающего поведения студентов и особенностей их отражения мира. Выявлено три стиля совладающего поведения студентов. Студенты с продуктивным стилем совладания отражают мир деятельным, предприимчивым и в меру эгоистичным. Студенты с эмоционально-ориентированным стилем отражают мир альтруистичным, позитивным, не выделяя негативных сторон. Мир у студентов с социоцентричным стилем представлен как властолюбивый, прагматичный и несколько снобистский наряду с его позитивными сторонами как образованность, законопослушность и предприимчивость.

Ключевые слова: продуктивный стиль совладания, эмоционально-ориентированный стиль совладания, социально-ориентированный стиль совладания, представленность мира, субъектная отражённость мира

Abstract

This paper discusses the relationship of coping styles of students and the characteristics of the irreflexion of the world. Three styles of students' coping were identified. Students with productive coping styles reflect the world active and venturesome and rather selfish. Student with emotional-oriented style reflect the world altruistic, positive, without singling out the negative aspects. World of students with sociocentric style is represented as power-hungry, and some specialist snobbery along with its positive aspects as education, law-abiding and enterprise.

Keywords: productive coping style, emotion-focused coping style, social-oriented coping style, positive and negative perceptions of the world, subjective reflection of the world

Проблема человека и мира, их взаимодействия и взаимовлияния, поставленная в работах С.Л. Рубинштейна [1], является одной из актуальных в условиях глобализации. То, как отражает молодой человек мир, является одним из важных факторов стимулирования его активности, выбора системы ценностей, самоосознания и становления его субъектности. Студенчество – одно из самых прогрессивных слоёв молодёжи, определяющей будущее страны. Именно эта часть молодёжи является наиболее сензитивной и, в то же время, способной выработать наиболее рациональные пути преодоления кризисных ситуаций в обществе. Самоэффективность молодёжи зависит от особенностей их совладающего поведения [2, 3, 4]. Способы совладающего поведения зависят от многих показателей. В частности, от особенностей смыслообразования [5] взаимодействия в семье и представленности родителей [6, 7], от особенностей понимания счастья [8,9], от представленности значимых виртуальных субъектов [10]. Однако, во многом, оно будет зависеть от того, как они отражают мир, каким они его представляют. От этих показателей будет зависеть вера и надежда на прогрессивные изменения, и соответственно, их действенный вклад. В связи с этим, проблемой нашего исследования является выявление взаимозависимости совладающего поведения студентов от особенностей отражения ими мира.

Для решения поставленной задачи, нами были использованы следующие методики: методика Э.Фрайденберга и Р.Льюиса (Adolescent Coping Scale – Юношеская копинг-шкала), специалист Крюковой Т.Л. [11] и методика «Я

и мир», разработанная под руководством Ташировой Ф.С. [12] Данная методика состоит из континуума социальных кругов субъекта: первый круг – представленность близких людей; второй круг – представленность людей нашей страны; третий круг – представленность людей зарубежья. Деление по социальным кругам позволяет предотвратить абстрактное восприятие мира. Эти социальные круги оценивались по шкале Лайкерта, по 18 показателям, состоящим из противоположностей. Это позволило выявить внутреннюю согласованность показателей. Данные по отражению социальных кругов были суммированы и вычислены средние арифметические. Всего испытуемых – 117 студентов университетов Алматы и Павлодара.

Рассмотрим результаты по методике Э.Фрайденберга и Р.Льюиса (Adolescent Coping Scale – Юношеская копинг-шкала), 50pECIALIST50nsc Крюковой Т.Л. (см. табл 1).

Таблица 1 – Результаты факторного анализа стратегий совладающего поведения

№	Стратегии совладания	Факторные значения		
		Группа 1	Группа 2	Группа 3
1	S1 – поиск поддержки и одобрения	0,012	0,345	0,367
2	S2 – Фокусирование на решении проблем	0,772	0,163	0,382
3	S3 – Упорная работа и достижения	0,601	0,369	0,095
4	S4 – Беспокойство и тревожность	0,056	-0,225	0,611
5	S5 – Друзья	0,433	0,501	0,112
6	S6 – Чувство принадлежности	0,259	0,429	-0,003
7	S7- Надежда на чудо	0,180	0,375	0,489
8	S8 – Несовладание, отказ от действий	-0,003	-0,302	0,275
9	S9 – Разрядка – «выпускание пара»	0,366	0,119	0,518
10	S10 – поиск поддержки путём организации групповых действий	-0,004	0,463	-0,379
11	S11 – Игнорирование, блокирование проблемы	0,091	0,621	0,270
12	S12 самообвинения и личная ответственность за проблемы	0,487	0,094	0,566
13	S13 – Отстранённость (отказ посвящать других в свои заботы)	-0,221	-0,365	0,494
14	S14 – Поиски духовной опоры, ориентация на религиозную поддержку	-0,287	0,445	0,503
15	S15 – Фокусирование на позитиве	0,394	0,563	0,365
16	S16 – Обращение за помощью к специалистам	-0,015	-0,294	-0,202
17	S17 – Стремление отвлечься и отдохнуть, развлечения в обществе)	0,150	0,488	0,267

18	S18 – активный отдых(занятия спортом, поддержание здоровья)	0,439	0,312	0,120
----	---	--------------	-------	-------

Как видим из таблицы, результаты копинг – стратегий в трёх группах значительно различаются. Совокупность показателей фактора – это взаимосвязанная система показателей, отражающие стратегии совладания, определяющие стиль совладающего поведения студентов.

Определяющий фактор студентов группы 1 представлен следующими показателями: Фокусирование на решении проблем(0,772), упорная работа и достижения(0,601); самообвинения(487); активный отдых (0,439); друзья (0,433); Фокусирование на позитиве (0,394); Разрядка – «выпускание пара» (0,366); (Смотрим рисунок 1).

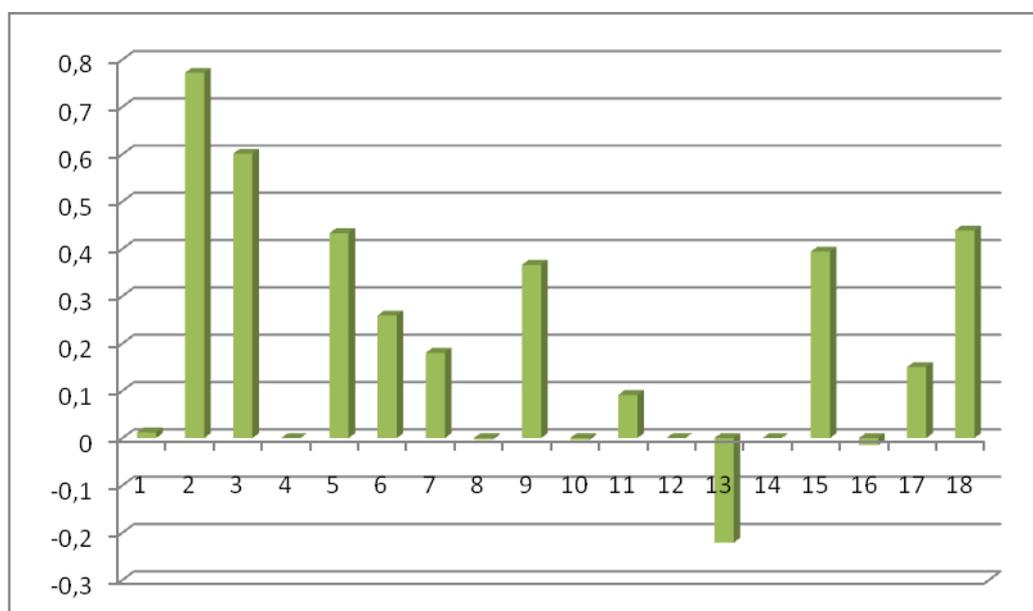


Рисунок 1 – Стиль совладания студентов группы 1

Анализ показателей позволяет говорить о продуктивных стратегиях совладающего поведения, основанного на умелом сочетании способов, стимулирующих действенную активность, направленность на решение проблем и реализация действий, связанных с достижением цели (обдумываю проблему со всех сторон, наполняю себя уверенностью, что смогу решить, так как нерешаемых проблем нет; решаю проблему любыми способами, чтобы всё решалось в мою пользу и т.д.).

При этом студенты умело организуют свои действия по выхолащиванию негативных эмоций, обеспечивая разрядку как «выпускание пара»(танцую под музыку в бешеном ритме, иду в спортзал, бью грушу, делаю пробежку, плачу и получаю эмоциональный релакс), так и грамотно организуют активный отдых (выход с друзьями на природу, чтобы отвлечься и сосредоточиться, спортивные игры, сауны, занятия спортом и др.).

Анализ данных показателей позволяет говорить о продуктивном стиле совладающего поведения или кратко будем обозначать «совладание, ориентированное на результат», «Результативщики».

Определяющий фактор студентов группы 2 представлен следующими показателями: Беспокойство и тревожность (0,611); самообвинения и личная ответственность за проблемы(0,566); Разрядка – «выпускание пара» (0,518); Поиски духовной опоры, ориентация на религиозную поддержку (0,503); Отстранённость (отказ посвящать других в свои заботы (0,494); Надежда на чудо(0,489); Фокусирование на решении проблемы (0,382); Поиск поддержки путём организации групповых действий(-0,379); Фокусирование на позитиве (0,365).(Смотрим рисунок 3).

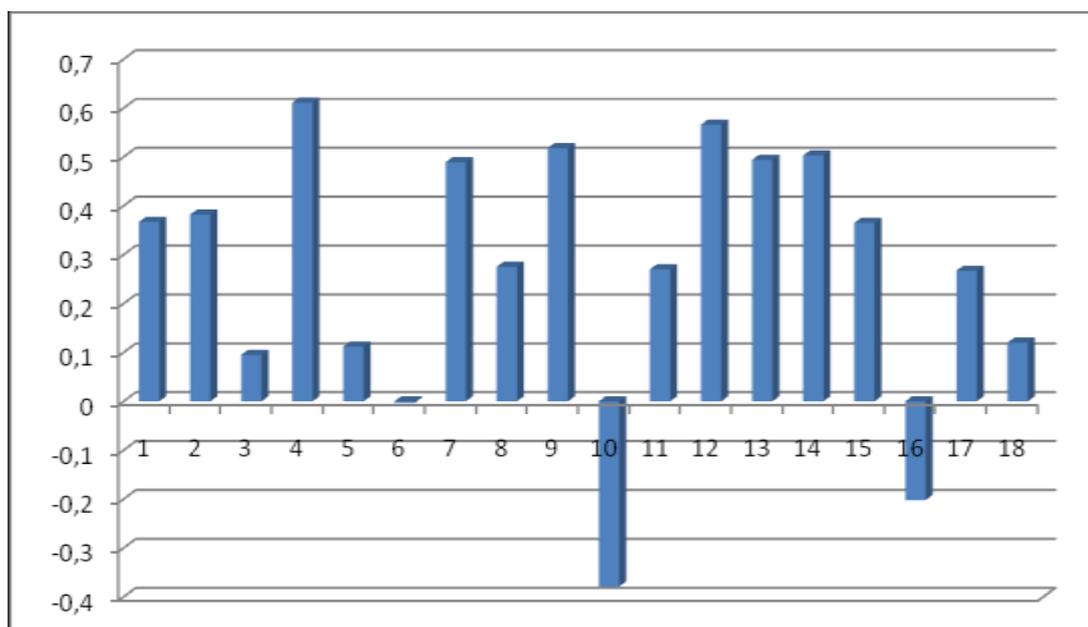


Рисунок 2– Стиль совладания студентов группы 2

Анализ показателей позволяет говорить о глубинных процессах переживания, вызванных сложными жизненными ситуациями, стимулирующими превалирование эмоционального фактора. Причём эмоциональные реакции направлены на самобичевание, отстранённость от мира, излишнее углубление в свой внутренний мир, в попытке решить ситуацию. В своём стремлении решить проблему самостоятельно, не напрягая непосредственно представленных окружающих, они выбирают способы опосредованного взаимодействия с кумирами, интимными личностями, среди которых значимое место отводится богу. В связи с этим, фиксируется ориентация не только на способах реального решения задач, но ориентация на чудо. Отвлечение в данной группе несколько затянутое, что и стимулирует внутреннее напряжение. Внутреннее напряжение стимулирует выходы негативных эмоций через плач, слушание музыки в одиночестве, сон и обсуждение проблем с близкими. («Сначала выплачусь, сплю, убеждаю себя в том, что это временно, что всё образуется, что такое

бывает с каждым, что в результате я смогу решить проблему, разговариваю с мамой, сестрёнкой, делаю свои выводы. Делюсь с близким другом или подругой», играю в шахматы, медитирую). Они сложно переносят шум, громкие обсуждения, а тем более суждения. Они, достаточно ранимые и уязвимые. Данный фактор мы назвали эмоционально-ориентированным стилем совладания, поскольку здесь преобладают больше переживания и способы реагирования на них, нежели реальные способы поведенческого характера, «эмоционалы».

Определяющий фактор студентов группы 3 представлен следующими показателями: Игнорирование, блокирование проблемы (0,621); Фокусирование на позитиве (0,563); Друзья (0,501); Стремление отвлечься и отдохнуть, развлечения в обществе (0,488); Поиск поддержки путём организации групповых действий (0,463);

Поиски духовной опоры, ориентация на религиозную поддержку (0,445); Чувство принадлежности (0,429); надежда на чудо (0,375); Упорная работа и достижения(0,369); (Смотрим рисунок 2).

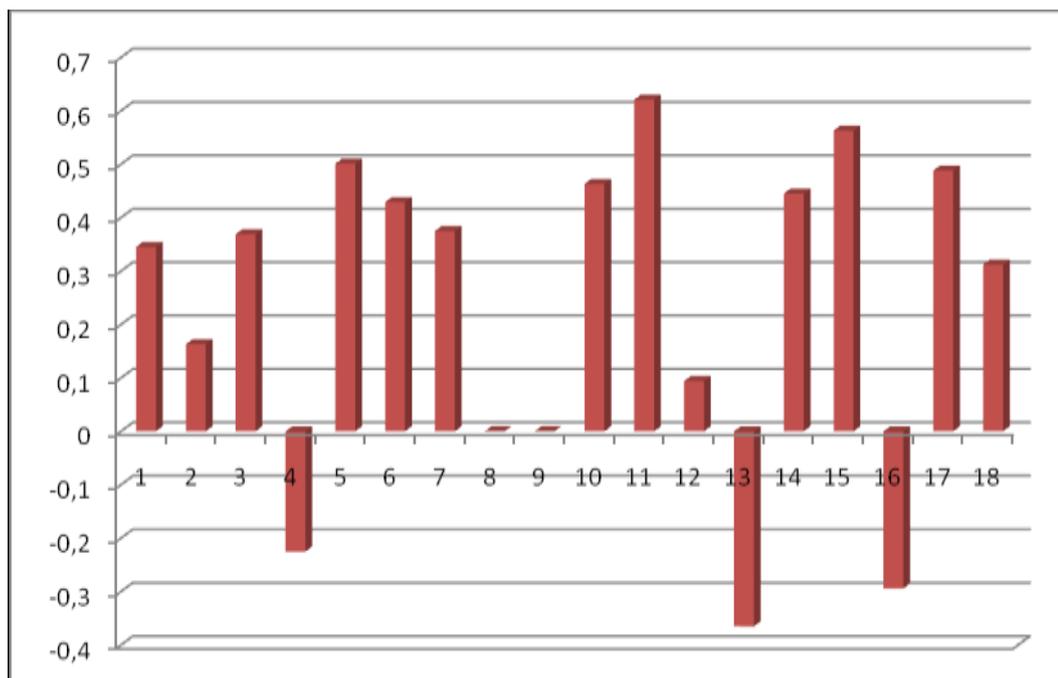


Рисунок 3– Стиль совладания студентов группы 3

Анализ показателей данного фактора отражает противоположные способы эмоционально-ориентированному стилю совладающего поведения. В процессе разрешения сложных жизненных ситуации они больше направлены на поведенческие способы, при игнорировании различного рода переживаний. В связи с этим, они практически не стараются «вдаваться в эмоции», переживать, обвинять себя и «копаться» в своём внутреннем мире. Они предпочитают отвлечение различными способами (отвлечься с друзьями, «оторваться по полной», стараюсь не загружаться, «чему быть, того не миновать», играю в

футбол, бильярд, иду в спортзал, встречаюсь с друзьями, выпускаю пар не во вред другим, обсуждаю проблему со своими друзьями, верю, что она решится рано или поздно...»). Как видим, представители данного фактора в решении сложных проблем жизни не «заикливаются» на проблему, а стараются восстановиться через различные виды активной деятельности и общение, чтобы уменьшить стрессовое воздействие ситуации, с целью восстановления равновесия в собственной системе и решать ситуацию «на светлую голову». При разрешении проблемы большое значение приобретают социальные действия, активное обсуждение с друзьями, налаживание необходимых связей, реализация и апробация различного рода действенных мер, не в одиночку, а совместно с другими. При этом всегда идёт ориентация на позитивное решение проблемы. Сила представителей данной группы в игнорировании эмоций и способность к совместной деятельности, к организации групповых действий. Как видим – это люди совместных действий и уверенных в решениях команды, в связи с этим, данный фактор мы назвали социально-ориентированным стилем совладания или ориентированными на процесс, «процессуалы».

Таким образом, можно говорить о трёх группах испытуемых с различным стилем совладающего поведения: группа 1 – студенты с продуктивным стилем совладающего поведения, представляют самую большую группу испытуемых (41%); Группа 2 – студенты с эмоционально-ориентированным стилем совладающего поведения (28,3%); Группа 3 – студенты, с социально-ориентированным стилем совладающего поведения (30,7%). Анализ особенностей совладающего поведения позволяет прогнозировать высокий уровень самоэффективности студентов группы 1, которые имеют большие ресурсы для преодоления сложных жизненных ситуаций и принятия рациональных решений. Они являются определяющими в выборе направления, связанных с разрешением кризисных ситуаций, переживаемых не только в личной жизни, но и в жизнедеятельности общества. Их стиль совладания характеризуется высокой мобильностью и продуктивностью. Вызывают тревогу стили совладающего поведения студентов группы 2 и 3. Студенты с эмоционально-ориентированным стилем совладания, с характерным для них эгоцентризмом и акцентуацией на эмоциональный компонент, могут оказаться под большим влиянием толпы, а также виртуальных личностей. Решение ситуаций остаётся на уровне эмоций, не предполагающих реальные действия самостоятельного характера. Студенты с социально-ориентированным стилем совладания могут оказаться под прессингом значимой для них группировки, поскольку ценности других групп не будут рационально восприниматься, в связи с их ориентацией на непосредственное окружение. Собственно самоэффективность студентов данной группы, несколько, занижена.

А теперь рассмотрим как представлен мир у студентов с разным стилем совладающего поведения. (Смотрим таблицу 4).

Таблица 4 – Субъектная отражённость мира студентами с разным стилем совладания

№	Показатели субъективной отражённости мира	Студенты с продуктивным стилем совладания (результативщики)	Студенты с социально-ориентированным стилем совладания (процессуалы)	Студенты с эмоционально-ориентир. стилем совладания (эмоцион.)
1	Прогрессивный (ые)	3,3	3,4	4,7
2	Духовный (ые)	4,2	2,4	3,8
3	Деятельный (ые)	4,9	2,9	2,9
4	Предприимчивый (ые) и творческий(ие)	4,7	4,1	3,6
5	Альтруистичный (ые), (сопереживающий(ые), содействующий(ые)	3,1	2,7	4,9
6	Властолюбивый (ые)	2,9	4,8	2,8
7	Образованный (ые)	4,0	4,5	4,4
8	Законопослушный (ые)	3,9	4,7	4,5
9	Терпимый, толерантные (ые)	2,7	2,3	4,2
10	Консервативный(ые)	1,3	1,8	2,3
11	Прагматичный(ые)	1,3	4,7	4,4
12	Мечтательный(ые), созерцательный(ые)	0,2	3,9	4,1
13	Непредприимчивый (ые) и творческий (ие)	-3,3	-2,3	2,7
14	Эгоистичный(ые)	-2,8	2,8	2,5
15	Послушный(ые) властям	2,0	3,7	2,8
16	Необразованный(ые)	-1,9	-0,8	-2,1
17	Незаконопослушный (ые)	1,1	0,2	1,4
18	Снобистский(ие)	1,7	-2,9	3,8

Как видно из таблицы, значимость различий показателей между группами действительна на уровне $P < 0,01^{**}$. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне различий в субъектном отражении мира между группами. Значимость различий противоположных показателей действительна на уровне $P < 0,05^*$ и $P < 0,01^{**}$, что свидетельствует о внутренней согласованности шкал (альтруизм-эгоизм $P < 0,05^*$; прогрессивный-консервативный $P < 0,05^*$; образованный-необразованный $P < 0,01^{**}$).

Каковы характеристики субъектной отражённости мира у студентов с продуктивным стилем совладания? (Смотрим рисунок 1)

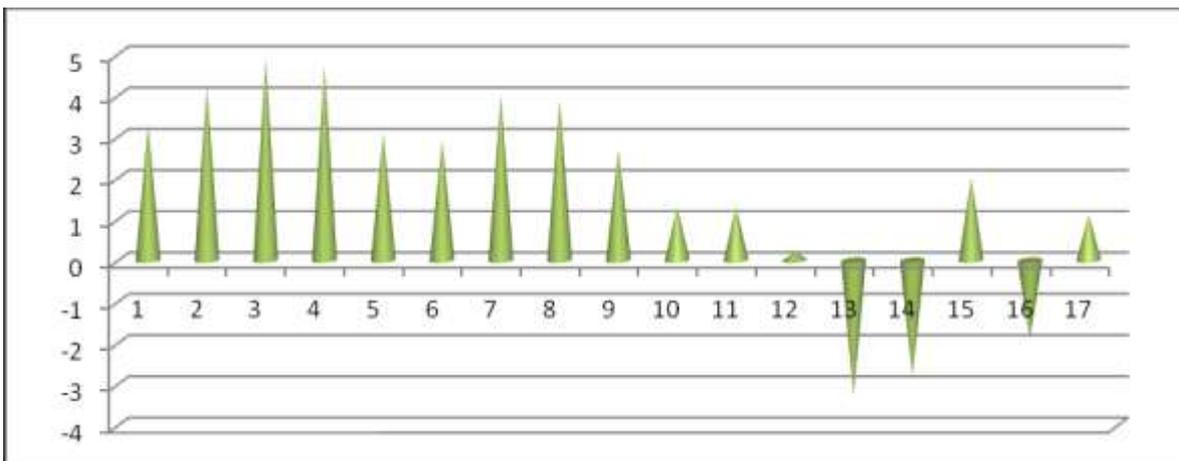


Рисунок 1 – Особенности субъективной отражённости мира студентами с продуктивным стилем совладающего поведения

Как видно из рисунка 1, определяющим характеристикой отражения мира студентами группы 1 является выделение показателей: деятельный (4,9), предприимчивый (4,7), духовный (4,2), образованный (4,0), законопослушный (3,9). Мир в их представлении в меру эгоистичный (-2,8). Показатели альтруизма (3,1), что свидетельствует об осознании определённой меры. Мир в их представлении не может быть непредприимчивым (-3,3), в связи с этим, шкала предприимчивости наиболее высокая (4,7). Мир также не воспринимается необразованным (-1,9), в связи с этим, показатель образованности также достаточно высокий (4,0).

Характерным для субъективной отражённости мира студентами продуктивного стиля совладания является способность находить меру, что свидетельствует о более адекватном и зрелом восприятии. Их способность соотносить позитивы и негативы – свидетельство видения многогранности мира.

Субъективная отражённость мира характеризуется деятельными показателями, где большое значение приобретает творчество представителей мира, как стимулирующие прогрессивное развитие общества.

Таким образом, студенты с продуктивным стилем совладающего поведения акцентировали внимание на деятельных и творческих аспектах мира.

Каковы особенности отражения мира студентами с эмоционально-ориентированным стилем совладающего поведения? (Смотрим рисунок 2)

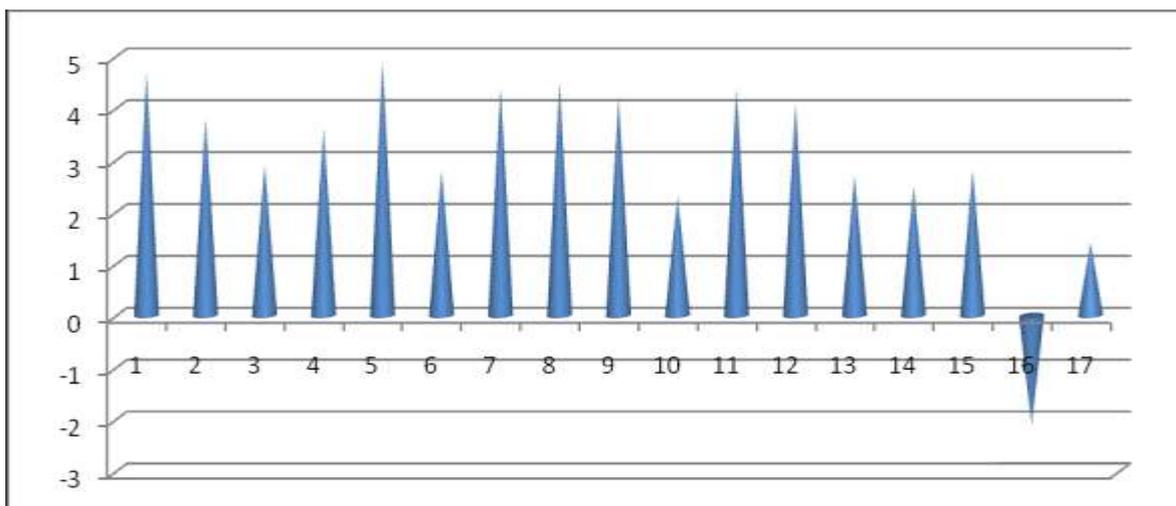


Рисунок 2 – Особенности субъективной отражённости мира студентами с эмоционально-ориентированным стилем совладающего поведения

Особенности отражения мира студентами с эмоционально-ориентированным стилем совладающего поведения (смотрим рисунок 12) характеризуются несколько некоторой акцентуированностью позитивного восприятия, связанного с преувеличенным показателем альтруизма (4,9), прогрессивности (4,7). Мир представлен как законопослушный (4,5), образованный (4,4), прагматичный (4,4) и толерантный (4,2). При этом мир не отличается снобизмом (-2,9). Немаловажное значение имеет показатель, характеризующий мир как духовный (3,8.)

Характерным для субъективной отражённости мира студентами с эмоционально-ориентированным стилем совладающего поведения является способность видеть мир в позитивных красках, что, по-видимому, стимулирует высокую ответственность за поступки представителей данной группы, глубину переживаний в соотнесении себя с большим и добрым миром.

Как видим, студенты данной группы характеризуются односторонним видением позитивов мира, при этом мало подчёркиваются её деятельные характеристики. В связи с этим, мир представлен несколько неадекватно, с преувеличением её позитивных сторон. С одной стороны, видение мира с позитивной стороны, является мощным стимулятором и совершением добрых дел. С другой стороны, не видение отрицательных сторон мира, снижает позитивные стратегии совладания, связанные как с защитой внутреннего мира, так и направленные на упорную работу и достижения.

Как видим, эмоционально-ориентированные стратегии совладания неразрывно связаны с эмоциональным восприятием мира.

Каковы особенности отражения мира студентами с социально-ориентированным стилем совладающего поведения? (Смотрим рисунок 3).

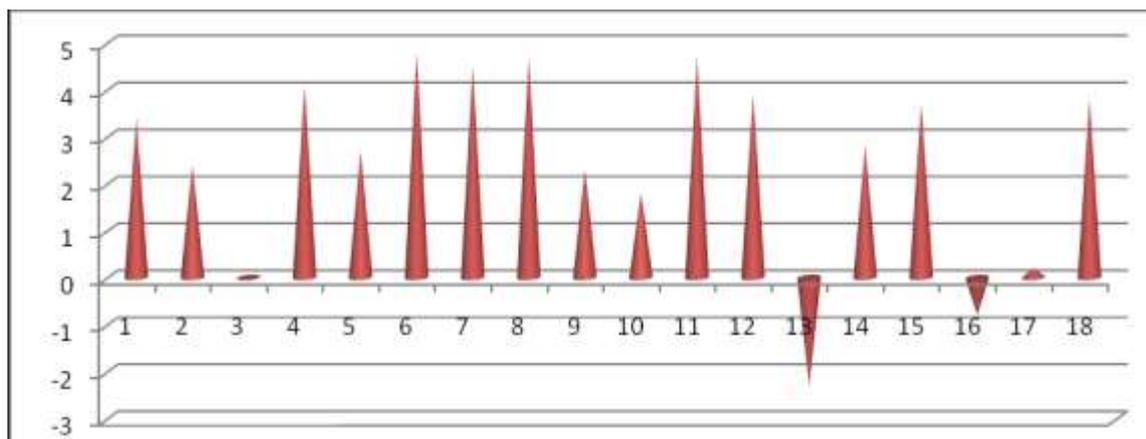


Рисунок 3 – Особенности субъективной отражённости мира студентами с социально-ориентированным стилем совладающего поведения

Особенности отражения мира студентами с социально-ориентированным стилем совладающего поведения (смотрим рисунок 3) характеризуются выделением показателей властолюбия мира (4,8), прагматичности (4,7) при его законопослушности (4,7), образованности (4,5), предприимчивости (4,1) при наличии некоторой созерцательности (3,9) и снобизма (3,8). Анализ показателей позволяет говорить о несколько реалистическом отражении мира, с характерными для него позитивами и негативами. Можно предполагать, что такая картина мира стимулирует студентов данной группы на достаточно значимую ориентацию на поддержку социума, группы, сообщества, которое управляет миром. Как видно, мир выступает в их отражении властолюбивым, прагматичным и несколько снобистским наряду с его позитивными сторонами как образованность, законопослушность и предприимчивость.

Анализ результатов по методике «Я и мир» позволил выявить взаимосвязь и взаимозависимость стилей совладающего поведения и субъективной отражённости мира. В связи с этим, субъективное отражение мира – один из главных показателей поступков и поведение человека в сложных жизненных ситуациях. В связи с этим, очень важно работать с молодёжью по проблемам адекватного отражения мира, начиная с непосредственного до опосредованно-представленного, благодаря виртуальному пространству, большого мира.

1. Рубинштейн С.Л. Человек и мир //Проблемы общей психологии. Изд.2. отв.ред. Е.В.Шороховой. М.: Педагогика, 1976. С 253 – 216

2. Ташимова Ф.С., Кожикова А. Основные направления исследований совладающего поведения студентов Вестник ПГУ, 2012, №4 с. 112-118.

3. Ташимова Ф.С., Бурдина Е.И., Кожикова А.,Ризулла А. Стили совладающего поведения студентов //Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 80-летию КазНУ им. АльФараби и 25 летию открытия отделения психологии. Алматы 23 декабря 2013, с.198-204

4. Ташимова Ф.С., Аязбекова Р.А., Скаков Т. Совладающее и созависимое поведение молодёжи в условиях преодоления жизненных трудностей// VI межведомственная

научно-теоретическая конференция «Формирование профессионально-значимых качеств офицера-инженера военно-педагогические аспекты» 19 апреля 2013 г, с.338-344

5. Ташимова Ф. С. *Психологические основы процесса смыслообразования Алматы: «Қазақ университеті», 2011.- 167с.*

6. Ташимова Ф. С., Ризулла А., Кельбуганова Ш., Мухамбетова Р., Кожикова А. *Сравнительный анализ совладающего поведения подростков из полных и неполных семей. /Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия Психология и социология. 2013, № 2(45),с.56-62*

7. F.Tashimova, N.Pfeifer, O.Kolyukh, A.Zhunosova, R.Mukhambetova. *Subjective reflection of a father of adolescents from single –parent families and coping style The 1-st World Conference on Personality 19-23 march 2013, Stellenbosch, South Africa, p.81*

8. Tashimova F. Rizulla A.R., Massalimova A.R., Mynbayeva A.K., Abdiraitymova G.S. *Happiness Understanding Depending on Features of Coping Behavior WASET – International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences to be held in Amsterdam, The Netherlands, 2012. – P. 26-28.*

9. Tashimova Fatima, Rizulla Aidana, Ismagambetova Zukhra *Happiness understanding and dependense of sense formations features. // 30 international congress of psychology. – Cape Town: 2012. – 727 p.*

10. F. Tashimova, A. Mirzabekova, Z. Ismagambetova, Y. Massanov, Z. Gabit. *Dependence of Virtual Subjects Reflection from the features of Coping Behavior of Students // WASET – International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences to be held in Amsterdam, – The Netherlands: 2012. – P. 119-121.*

11. Крюкова Т. Л. *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Изд. 2-е, испр. И доп. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 37 – 40.*

12. Ташимова Ф. С., Ризулла А. Р. *К проблеме смыслообразования субъекта как многоликого мира. LapLambert Academic Publishing GmbH&Co. KG, Germany, 2012. – 385с.*

УДК 159.923.2

ФЕНОМЕН «ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА» КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

Жумагалиева Б.К. –

*Каспийский государственный университет технологии и инжиниринга
им. Ш.Есенова, г. Актау,*

Аннотация. В статье рассматривается проблема понимания категории «Жизнетворчество», различными исследователями, определяющими ее как особую форму развития смысловой системы личности.

Ключевые слова: личность, творчество, искусство, мышление, воображение, целесообразность, неожиданность, ценность, жизнетворчество.

Аннотация. Мақалада түсіну психологиясының «Өмірлік шығармашылық» категориясын тұлғаның мәндік жүйесінің ерекше даму формасы ретінде анықтайтын әр түрлі зерттеушілердің еңбектері қарастырылады.

Herizgi сөздер: тұлға, шығармашылық, өнер, ойлау, қиял, орнықтылық, күтпегендік, құндылық, өмір шығармашылығы.

Abstract. The article considers the problem of understanding the category of "vital creativity" by various researchers defining it as a specific form of semantic system of the individual.

Key words: personality, creativity, art, thinking, imagination, appropriateness, surprise value zhiznetvorchestvo.

Творчество далеко не новый предмет исследования, привлекавший внимание мыслителей всех эпох. Попытки изучения творчества (как и многих других явлений действительности) предпринимались еще с Античности. О глубоком интересе к нему можно судить по уходящему вглубь веков неугасающему стремлению создать «теорию творчества». Как и во многих других, известных в психологии случаях, современное научное знание о творчестве имеет истоки в философских учениях разных эпох.

Философское рассмотрение творчества предполагает ответы на вопросы: - как вообще возможно творчество, как порождение нового; - каков онтологический смысл акта творчества?

В разные исторические эпохи философия по-разному отвечала на эти вопросы.

Специфика античной философии, как и античного мировоззрения, в целом, состоит в том, что творчество связывается в ней со сферой конечного, преходящего и изменчивого бытия (бывания), а не бытия вечного, бесконечного и равного себе.

Творчество при этом выступает в двух формах: 1) как божественное - акт рождения (творения) космоса; 2) как человеческое (искусство, ремесло) [5].

Эта общая постановка вопроса нашла свое выражение также и в понимании художественного творчества. Ранние греческие мыслители не выделяли искусства из общего комплекса созидательной деятельности (ремесла, культивирования растений и пр.) [5].

Проблема творчества отражена и в трудах древних философов (Платон) и в христианской философии средних веков, в которой перекрещиваются две тенденции: 1) теистическая, идущая от древнееврейской религии; 2) пантеистическая - от античной философии.

Свое продолжение категория творчества получила развитие и эпоху Возрождения, когда человек постепенно освобождается от бога и начинает рассматривать самого себя как творца. В противоположность Возрождению Реформация понимает творчество не как эстетическое (творческое) содержание, а как действие. Изобретательность и сметливость в введении дел освящались религией и тем самым перенимали на себя всю нагрузку нравственно-религиозного деяния [5].

Завершенная концепция творчества в XVIII веке создается Кантом, который специально анализирует творческую деятельность под названием продуктивной способности воображения.

Кантовское учение о воображении было продолжено Шеллингом. Согласно Шеллингу и романтикам, творчество и, прежде всего творчество художника и философа, - высшая форма человеческой жизнедеятельности. Вместе с культом художественного творчества у романтиков усиливается интерес к истории культуры как продукту прошлого творчества.

Такое понимание творчества во многом обусловило новую трактовку истории, отличную как от ее античного, так и средневекового понимания. История оказалась при этом сферой реализации человеческого творчества, безотносительно к какому-либо трансцендентному смыслу [5].

Понимание творчества в немецкой классической философии как деятельности, рождающей мир, оказало существенное влияние на марксистскую концепцию творчества. Материалистически истолковывая понятие деятельности, элиминируя из него те нравственно-религиозные предпосылки, которые имели место у Канта и Фихте, Маркс рассматривает ее как предметно-практическую деятельность, как «производство» в широком смысле слова, преобразующее природный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества.

В философии конца XIX-XX веков творчество рассматривается, прежде всего, в его противоположности механически-технической деятельности.

В экзистенциализме носителем творческого начала является личность, понятая как экзистенция, то есть как некоторое иррациональное начало свободы, прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, через который «в мир приходит ничто» [5].

На рубеже XIX-XX столетий стала складываться психология творчества.

Ассоциативная психология была почти не в состоянии объяснить закономерности не только творческого мышления, но даже процесса сознательного мышления, так как она не учитывала того важного обстоятельства, что процесс этот на каждом шагу регулируется соответствующим образом отраженным содержанием той проблемы, для решения которой он протекает. Вклад ассоциативной психологии в изучение творчества и творческого мышления незначителен.

Исторически и даже логически первое место среди психологических учений о мышлении занимает гештальтпсихология. Именно она положила начало систематическому изучению механизмов творческого или продуктивного мышления.

Процесс мышления и его результат, с позиции гештальтизма, существенно определяются свойствами познающего субъекта.

Требования к умственному складу творца: - не быть ограниченным, ослепленным привычками; - не повторять просто и рабственно то, чему вас учили; - не действовать механически; - не занимать частичную позицию; - не действовать со вниманием, сосредоточенным на ограниченную часть проблемной структуры; - не действовать частичными операциями, но свободно, с открытым для новых идей умом оперировать с ситуацией, стараясь найти ее внутренние соотношения [5].

Предпосылкой к развитию этого направления послужили философско-лингвистические работы А.А. Потебни. Основным в подходе к рассмотрению грамматических категорий Потебня считал семантический принцип и исследовал грамматическую форму преимущественно как значение.

В плане разработки начал психологии художественного творчества наиболее известны потебнисты: Д.Н. Овсяннико-Куликовский, Б.А. Лезин и др.

Художественное творчество трактовалось ими сообразно принципу «экономии мысли». Бессознательное, по их мнению, есть средство мысли, которое экономит и накапливает силы [5].

В 1910 году вышла в свет книга Энгельмейера П.К. «Теория творчества», в которой ее автор касается проблем природы творчества, ее проявлений, ищет существенные признаки понятия «творчество человека», рассматривает стадиальность творческого процесса, классифицирует человеческие дарования, исследует отношения «эврилогии» к биологии и социологии. Он противопоставляет творчество рутине как новое старому и называет его специфические признаки: - искусственность; - целесообразность; - неожиданность; - ценность.

Творчество человека есть продолжение творчества природы. Творчество есть жизнь, а жизнь есть творчество. Творчество индивида определяется уровнем развития общества [5].

В 1923-1924 годах публикует свои работы («Психология творчества» и «Гений и творчество») О.С. Грузенберг. Он различает три теории творчества:

а) Философский тип:

1) гносеологический – это познание мира в процессе интуиции (Платон, Шопенгауэр, Мен де Биран, Бергсон, Лосский);

2) метафизический – раскрытие метафизической сущности в религиозно-этической интуиции (Ксенофан, Сократ, Плотин, Августин, Аквинский, Шеллинг, Вл. Соловьев);

б) Психологический тип:

1) одна из его разновидностей: сближение с естествознанием, связанное с рассмотрением творческого воображения, интуитивного мышления, творческого экстаза и вдохновения, объективации образов, творчества первобытных народов, толпы, детей, творчества изобретателей (эвриологии), бессознательного творчества (во сне и т.д.);

2) другая разновидность – ответвление психопатологии (Ломброзо, Перти, Нордау, Барин, Тулуз, Перэ, Мебиус, Бехтерев, Ковалевский, Чиж): гениальность и помешательство; влияние наследственности, алкоголизма, пола, роль суеверий, особенности помешанных и медиумов;

в) Интуитивный тип с эстетической и историко-литературной разновидностями:

1) эстетическая – раскрытие метафизической сущности мира в процессе художественной интуиции (Платон, Шиллер, Шеллинг, Шопенгауэр, Ницше, Бергсон). Для них важны вопросы зарождения художественных образов; происхождения и строения художественных произведений; восприятие слушателя, зрителя;

2) историко-литературная (Дильтей, Потебня, Веселовский, Овсяннико-Куликовский): народная поэзия, мифы и сказки, ритм в поэзии, литературные импровизации, психология читателя и зрителя.

Предмет психологии творчества, по Грузенбергу: состав, происхождение и связь своеобразных душевных явлений внутреннего мира творца интеллектуальных ценностей; изучение творящей природы гения; творчество художника не есть продукт произвола, а закономерная деятельность его духа [5].

Следовательно, наука о творчестве – это наука о законах творящей природы человека и его фантазии.

Известный научный интерес представляет небольшая работа В.М. Бехтерева «Творчество с точки зрения рефлексологии» (как приложение к книге Грузенберга «Гений и творчество»).

Для Бехтерева – творчество есть реакция на раздражитель, разрешение этой реакции, снятие напряжения, порожденного этим раздражителем [5].

Вячеслав Полонский, преследуя цель развенчать легенду о бессознательности творчества, не считал все же возможным полностью отказаться от признания той реальности, которая обычно связывалась с термином «интуиция». Он определяет интуицию не как бессознательное, но как бессознательно возникающий элемент сознания. Полонский пишет, что единство чувственного восприятия и рационального опыта – вот суть творчества [5].

Сходные взгляды развивал в те годы и С.Л. Рубинштейн. Он считал, что внезапность величайших открытий нельзя отрицать; но их источник – не «интуиция», не своеобразное «озарение», возникающее без всякого труда. Это явление представляет собой лишь резко бросающуюся в глаза своеобразную критическую точку, отделяющую решенную задачу от нерешенной. Это – своего рода антиципация, или предвосхищение итога мыслительной работы, которая еще должна быть произведена. Но там, где имеется разработанная методика мышления, мыслительная деятельность ученого представляется обычно систематической, и само предвосхищение – это обычно продукт длительного предварительного сознательного труда. «Творческая деятельность ученого – это творческий труд», - заключает Рубинштейн [5].

На понимание проблемы развития творческих способностей большое влияние оказала вышедшая в 1941 году статья Б.М. Теплова «Способность и одаренность». Автор статьи ставит перед психологией следующие цели:

1) выяснить, хотя бы в самой приблизительной форме, содержание тех основных понятий, которыми должно оперировать учение об одаренности;

2) устранить некоторые ошибочные точки зрения, касающиеся этих понятий.

Теплов утверждал, что врождены только анатомо-физиологические задатки, но не способности, которые создаются в деятельности, и движущей силой их развития является борьба противоречий.

Так, А.Н. Леонтьев в докладе «Опыт экспериментального исследования мышления» (1954 г.), во-первых, подчеркивает определяющее значение

эксперимента в изучении творчества, а во-вторых, - предлагает свое толкование стадий творческого процесса:

- 1) нахождение адекватного принципа (способа) решения;
- 2) его применение, связанное с проверкой, преобразование этого принципа сообразно особенностям решаемой задачи [5].

Нельзя оставить без внимания Л.С. Выготского, который внес существенный вклад в развитие представлений о творчестве вообще и об искусстве в частности. Ведь именно с его подачи зародился и господствовал долгое время так называемый «деятельностный» или «процессуальный» подход к творчеству.

Однако наибольший интерес вызывает деятельностный подход к пониманию творчества.

Как утверждает А.А. Леонтьев [2] именно высказывание Л.С. Выготского о творчестве как о «создании нового» и предопределило появление и дальнейшее развитие так называемого «деятельностного» подхода к пониманию творчества – наиболее влиятельной традиции отечественной психологии творчества. С.Л. Рубинштейн вслед за Л.С. Выготским строго определял творчество как всякую деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т.д.

Появление творчества в жизни человека и общества представители данного подхода связывают с процессом исторического развития общественного труда, приведшего его к разделению. Именно благодаря этому и сложились разные виды трудовой деятельности: производственная, промышленная, педагогическая, научная, художественная и т.д.

По тем же критериям оценивает творчество М.Г. Ярошевский (термин «творчество» указывает и на деятельность личности и на созданные ею ценности, которые из фактов ее персональной судьбы становятся фактами культуры), а также целый ряд других авторов.

Д.А. Леонтьев, рассматривая развитие смысловой сферы в онтогенезе, приводит положения А.М. Лобка, который в свою очередь выделяет две стороны (плоскости) творчества. Первая связана с фантазией и сама по себе есть не творчество, а лишь его иллюзия. Вторая же – «диалог с культурой» – и обеспечивает подлинность творчества. «Иллюзия творчества – когда результаты усилий ребенка существенны только для его личного мира – сменяется творчеством как таковым, когда его результаты обретают некое культурное эхо, то есть оказываются значимы с точки зрения самой культуры» [2].

Итак, «деятельностный» подход выделяет два основных принципа «настоящего» творчества: 1) создание нового, оригинального продукта; 2) общекультурная значимость созданного.

Наиболее яркой альтернативой деятельностного подхода пониманию творчества является экзистенциально-феноменологическая школа, разрабатывающая концепцию так называемого «жизнетворчества».

Для нас, очевидно, что зарождающаяся традиция имеет корни, восходящие к идеям классиков гуманистической психологии К.Роджерса и А.Маслоу.

Последний, в частности, считал, что «понятие креативности (творческой способности) и понятие здоровой самоактуализирующейся, полностью человеческой личности сходятся все ближе и, возможно, окажутся одним и тем же» [3, с.60]. Считая образование посредством искусства примером правильного образования, А.Маслоу подчеркивал: «...художественное образование или, лучше сказать, образование посредством искусства значимо не столько для появления художников или произведений искусства, сколько для появления лучших людей» [3, с.60].

Приведем основные положения А.Маслоу, касающиеся творческого опыта и представляющиеся весьма ценными для нашего исследования: - отказ от прошлого; - отказ от будущего; - невинность; - сужение сознания; - утрата эго, самозабвение; - тормозящая сила сознания; - исчезновение страхов; - ослабление защит и тормозов; - сила и мужество; - принятие: положительная установка; - доверие в противовес упорству, контролированию, борьбе; - даосистская восприимчивость; - интеграция субъекта в бытийном познании (в противовес диссоциации); - разрешение погрузиться в первичные процессы; - эстетическое восприятие, а не абстрагирование; - максимально полная спонтанность; - максимально полная экспрессия (выражение уникальности); - слияние личности с миром [3, с.64-73].

Критикуя идеи и исследования в области креативности за атомарность и ситуативность, А.Маслоу видел проблему креативности как проблему творческой личности (а не творческих продуктов, творческого поведения и т.п.). Это в свою очередь приводит его к мысли о проблеме «преобразования человеческой природы, преобразования характера, полноценного развития личности в целом» [3, с.75] через творческую деятельность.

На наш взгляд, логически точнее будет расширить понимание А.Маслоу творчества до понятия «жизнетворчество» (творчество себя и своей жизни).

Сама идея жизнетворчества разработана и развивается упомянутым ранее Д.А. Леонтьевым, по инициативе которого организован и успешно работает Институт экзистенциальной психологии и жизнетворчества.

Впрочем, сам Д.А. Леонтьев, согласно публикациям [1] понимает жизнетворчество сугубо с практической позиции – как практику расширения жизненного мира, а точнее «как личностно-ориентированную практику развития и коррекции отношений с миром» [1]. По сути, жизнетворчество Д.А.Леонтьева есть практическое дополнение психотерапии (последняя, согласно автору, фокусируется на внутреннем, жизнетворчество же – на внешнем), а также таких развивающих практик как религиозная, оргдеятельностная и педагогическая. Кроме специальной практики Д.А. Леонтьев выделяет возможность жизнетворчества в «естественных условиях» - через искусство, общение со значимыми другими и т.д. Однако, именно эти варианты жизнетворчества он же приводит в «Психологии смысла» [2] как механизмы смыслообразования. Таким образом, даже рассуждая в рамках практической деятельности, Д.А. Леонтьев подводит нас к связи жизнетворчества с преобразованием смысловой сферы.

Весьма интересным для нашего исследования представляется замечание Д.А. Леонтьева о том, что жизнетворческие эффекты могут достигаться не только посредством работы со смысловыми связями, но и, например, через внесение структуры. Так работа с методикой предельных смыслов «позволяет человеку увидеть его жизнь не как систему бессвязных, не связанных между собой событий и сфер жизни, а как некую единую структуру» [1].

Немного иначе развиты взгляды на природу жизнетворчества в тезисном докладе А.С. Сухорукова [4].

Во-первых, он задает актуальность введения категории «жизнетворчество» в понятийный строй общей психологии. Это, по мнению автора, решает такие задачи как:

- объединение в рамках одной категории исследований, так или иначе затрагивающих проблему развития личности;

- переход от анализа творчества как особого качества определенных психических функций (творческое мышление и воображение); как особого качества определенных психологических процессов (творческое действие и деятельность); как особого качества совокупности личностных черт (творческая личность) к анализу творчества как формы развития личности;

- обозначение особой формы развития личности, не сводящуюся ни к закономерностям онтогенеза, ни к закономерностям преодоления внешне детерминированных проблемно-конфликтных ситуаций. Эта форма обозначает динамику движения зрелой, адаптированной личности, ориентированной на свое творческое развитие и ставшей его субъектом. Она и является «жизнетворчеством» в узком смысле слова ее критерием могут быть принципы «развитие ради развития» или «максимум развития» [4].

Для решения данных задач А.С. Сухоруков проецирует различные детерминанты и ипостаси развития личности. «Жизнетворчество, таким образом, необходимо конкретизировать как особую форму развития смысловой системы личности» [4].

Заканчивает он статью выводом о том, что жизнетворческой является, прежде всего, такая форма движения смысловой сферы как «задача на воплощение потенциального» - «ситуации, когда человек вступает в области, где накопленный опыт недостаточен, а действующие внутри ситуации закономерности неопределенны: «творческие задачи», «задачи на Я-потенциальное» [4].

Если как указывают исследователи (А.А. Леонтьев, В.В. Давыдов, Г.Фреге, Э.Гуссерль, В.Дильтей, Э.Шпрангер, З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, М.Вебер, В.Франкл) стоит отметить следующие моменты:

- смысловая сфера является сложным личностным образованием, обеспечивающим смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах;

- современная психология смысла считает возможным развитие смысловой сферы через творческое переживание и творческую деятельность, но ограничивает эти возможности рамками «истинного» искусства;

- представления исследователей в области возрастной психологии позволяют отнести юношеский возраст к сензитивному периоду развития – в онтогенетическом отношении – смысловой сферы, обосновывая это становлением высшего уровня смысловой сферы (личностных ценностей), необходимыми процессами профессионального самоопределения (проекцией смысла жизни) и профессионального обучения (инструмента построения смысловых систем);

- психология творчества находит себя в крайне противоречивом, атомарном состоянии, в котором до сих пор творчество чаще всего понимается через конечный продукт, который необходимо должен быть определен как артефакт общечеловеческой культуры;

- зарождается, однако, достойная альтернатива «процессуальному» подходу, которая понимает творчество в контексте общего развития личности и ее взаимоотношений с миром через особую деятельность.

1. Леонтьев Д.А. *Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира*/ Д.А. Леонтьев // *I Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений*/ Под. Ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С.100-109.

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

3. Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы*/ А. Маслоу; Пер. с англ. - М.: Смысл, 1999. - 425с.

4. Сухоруков А.С. *Жизнетворчество и формы движения смысловой системы личности*/ А.С. Сухоруков – <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/ci.htm>

5. Сорокин Б.Ф. *Философия и психология творчества*/ Б. Ф. Сорокин – <http://philosophy.allru.net/perv256.htm>

УДК 159.923.2

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Барабанова Е.И. – *Восточно-казахстанский государственный университет им. С.Аманжолова, г. Усть-Каменогорск*

Жумагалиева Б.К. – *Каспийский государственный университет технологии и инжиниринга им. Ш.Есенова, г. Актау*

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к рассмотрению проблемы самореализации личности в психологической и философской науке с точки зрения исторического становления и развития данной категории.

Ключевые слова: личность, самореализация, потребность, мотив, рефлексия.

Аннотация. Мақалада тарихи қалыптасу және даму тұрғысынан психологиялық және философиялық ғылымдағы тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру мәселесінің негізгі бағыттары қарастырылады.

Herizgi sözder: тұлға, өзін өзі жүзеге асыру, қажеттілік, мотив, рефлексия.

Abstract. The article considers the main approaches to analyze the problem of self-identity in the psychological and philosophical science from historical development and category development point of view of.

Key words: identity, self-actualization, need, motive, reflection.

Проблемой самореализации занимались А.Энгьял, Бьюдженталь, Р.Ассаджиоли, выделившие духовную самореализацию личности как её трансформацию и пробуждение, т.е. осознание новой зоны переживаний для дальнейшего роста личности. Д.Леонтьев, Петровский, С.Рубинштейн внесли свой вклад в понимание этой проблемы и её осмысление. Другие исследователи рассматривают самого реализующегося человека именно как открытую систему, стремящуюся к развитию, имеющую сильную цель в жизни, связанную с высокой потребностью в саморазвитии.

В поиске собственного пути, стратегии самореализации человек руководствуется убеждениями, принципами, идеалами, опирается на нравственные установки, сформированные в его сознании в процессе социализации.

Темой нравственности и морали, связанных с функцией воли, занимались философы Л.Фейербах, А.Шопенгауэр, А.Адлер и современные учёные как Г.Гак, С.Ангелов, А.Маслоу, Д.Чопра, И.Вагин, Н.Пряжников.

Но время всегда вносит свои коррективы и требует переосмысления многих ценностей с новых позиций. Настоящее время - время процветания идеалов торговли со спецификой остаточного следа социалистической идеологии - не могло не повлиять и на процессы самореализации человека, осложнившиеся новыми задачами адаптации к современным реалиям.

В своих исследованиях Э.Фромм писал: человек живёт среди воображаемых эмоций, в надеждах и страхах, среди иллюзий и утрат, среди собственных фантазий и грёз. Психология Древнего Египта требовала, чтобы люди были искренними перед своей внутренней природой, чтобы не отрицали её по причине слабости, ради материальной выгоды или ещё по какой-либо причине. В свою очередь, цель живых существ - развиваться и достичь самореализации. Древняя египетская цивилизация предполагала наличие программы, заложенной в человеке, и открывающейся ему в задатках, определяющей его склонности и способности, поэтому ставила целью находить соответствие между этой программой в человеке и потребностями общества, стараясь развивать в детях данные природой способности и таланты и правильно их использовать в соответствующих сферах деятельности.

Необходимость приспособливаться и выживать поворачивает современного человека на путь поиска более примитивного способа выживания, и он изменяет себе, не понимая или игнорируя свою программу, но, пройдя через кризисы и срывы, убеждается, что его испытания – это поворот судьбы на предназначенный путь. Только свой путь приводит к самореализации и удовлетворению. Иначе человека будет преследовать постоянное чувство

неудовлетворённости, идущее изнутри от духа, который, зная свою программу, вынужден подавлять своё развитие в угоду запросов конкретного общества и зависеть от обстоятельств, преподносимых средой.

А.Шопенгауер отмечал: «Каждый имеет свою сферу возможным образом для него достижимого, главный источник человеческого счастья истекает из его собственной внутренней глубины, всякое наслаждение предполагает какую-либо деятельность. Счастье человека – в беспрепятственном приложении его преобладающей способности» [6, с.484].

Б.Спиноза утверждал, что «...человек побуждается к соисканию средств, которые привели бы его к совершенству» [3, с.17].

Э.Кассирер подчёркивал: «Физическая реальность как бы отдаляется по мере того, как растёт символическая активность человека. Человек обращён на самого себя».

Позже Абрахам Маслоу отметил: «Я отстаиваю подход, который я называю «статистикой растущей верхушки», именно в растущей верхушке растения более всего проявляется процесс его развития» [2, с.15].

А.Энгьял ввёл понятие «уклонение от роста», А.Маслоу назвал одну из защит от роста «комплексом Ионы». По его мнению человек боится не только худшего, но и лучшего, многие уклоняются от дела (призвания, судьбы, жизненной задачи, миссии), к которому они предрасположены конституционально. Часто человек бежит от ответственности, которую предлагает нам природа, судьба, а иногда и случай [2, с.43].

В своих исследованиях А.Маслоу трансформировал иерархическую модель мотивации, выделив два класса потребностей: потребности нужды и развития.

По его мнению, задачей человека должно бы быть стремление к поиску таких путей, которые дали бы возможность выживать с помощью именно своих задатков и талантов, т.е. человек должен реализовывать себя соответственно своей природе. Понятие самореализации предполагает активность человека в разных сферах деятельности с целью обнаружения своего призвания и раскрытия себя в нём.

Бьюдженталь говорил о задаче психотерапии как о стремлении помочь людям вырасти до своей максимально возможной высоты.

Самореализация представляет собой процесс опредмечивания человеком своих сущностных сил, полагания себя в продуктах своей деятельности и личностных вкладах в других людей. Ценность гуманизма направлена на три варианта поддержки личности в осуществлении подлинности жизни человека и полноте его самореализации: признания её качества как субъекта и её способности самостоятельно разрешать жизненные противоречия; раскрепощение, актуализацию её интеллектуальных возможностей, позволяющих личности оптимально разрешать жизненные противоречия; моделирование для личности более естественных или искусственных ситуаций, в которой она поднимается на новый уровень раскрытия своих возможностей. Задача состоит в том, чтобы содействовать этому [1, с.96].

Все исследователи сходны в том, что одной из движущих сил развития личности является творческая самореализация, побуждающая и направляющая её активность. Чтобы актуализировать личностный потенциал, необходимо осознание имеющихся сил, которые существуют в природе человека в виде задатков и способностей, в виде влечений. Причём наиболее аутентичным и уникальным человек себя ощущает тогда, когда в нём в наибольшей степени реализуются общечеловеческие силы и способности, когда он ощущает свою человечность.

По мнению культурологов, существуют два пути утверждения себя человеком: это предметно-преобразовательная деятельность, завершающаяся созданием объектов материальной и духовной культуры (культурализация) и полагание себя в другом человеке (персонализация). В процессе культурализации человек опредмечивает себя в объекте; в процессе персонализации – в другом объекте [1, с.97]. Понятие «потребность персонализации» раскрывает В.Петровский, это «потребность быть идеально представленным и продолженным в других людях и в себе» как в «другом», что обеспечивает индивиду переживание социальной значимости или своей «личности» [1, с.97]. Истинное взаимодействие человека с миром, по мнению С.Рубинштейна, возможно тогда, когда признаются иницирующие потенции человека. Помимо этого, человек стремится к самотрансценденции, самоутверждению среди людей, возвышению над ними. Это становится возможным через творчество – именно таким образом человек обретает власть над реальностью, оказывает своё влияние на неё. Индивидуальная самореализация, к тому же, является звеном всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидами и тем самым условием поступательного развития человечества [1, с.98].

Самореализоваться удаётся далеко не каждому, т.к. не каждый индивид развил в себе сущностные силы, в чём-то превосходящие исторически накопленные родовые способности человечества, поэтому психологи считают необходимым рассматривать потребность быть личностью со способностью к оному. Обозначив понятие самореализации как предметную реальность социально-значимого вклада, следует не смешивать её с родственными понятиями, такими как самовыражение, самоутверждение и саморазвитие. Д.Леонтьев рассматривает самовыражение как активность субъекта, направленную на самореализацию, однако не достигающую желаемого эффекта личностного вклада. Самовыражение представляет собой эпифеномен самореализации, когда потребность в трансляции себя оказывается недостаточно подкреплённой соответствующей способностью. Самоутверждение, по мнению учёного, имеет иную мотивационную основу, а именно, стремление получить общественное признание со стороны других «здесь и теперь», реализоваться обязательно таким образом, чтобы воспользоваться эффектом этой самореализации, а зачастую – квазисамореализации. Человек стремится к саморазвитию, «обогащению своих сущностных сил» [1, с.98] с тем, чтобы впоследствии иметь возможность самореализоваться на более высоком уровне.

Описанные Д.Леонтьевым процессы самореализации, самовыражения, самоутверждения и саморазвития тесно связаны с самопознанием (самоотношением, самооцениванием), которое он считает их когнитивной основой. Отношение к самому себе является наиболее поздним образованием человека. Во всех видах деятельности и поведения это отношение следует за отношением к ситуации, предмету и средствам деятельности, другим людям. Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится само объектом самосознания, так развивается рефлексивность, которая завершает структуру личности и обеспечивает её целостность [1, с.99], являясь свидетельством развития личности [1, с.68].

Как отмечает О.Краснорядцева, рефлексия выполняет две функции: ретроспективную (углубление, расширение знаний, их критический анализ) и конструктивную (перспективную - открытие новых знаний и возможностей, их разработка). Она указывает на тот факт, что предпосылкой для развития рефлексии является проблемно-конфликтная ситуация, когда происходит нарушение равновесия между установками и новой информацией. В силу чего возникает кризис, который требует разрешения. В общем виде проблема рефлексии есть проблема определения своего способа жизни.

На основе данного подхода можно выделить два основных способа существования человека. Первый из них – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живёт человек, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Здесь функционирует внешняя рефлексия, формирующая феноменальный слой сознания, заполненный продуктами коллективного сознания, осознаваемыми как содержание своего «Я». Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии.

Согласно В.Слободчикова с появлением рефлексии связано ценностное осмысление жизни. С разрыва непосредственных связей и восстановления их на новой основе начинается второй способ существования. В этом способе впервые встаёт проблема уяснения самому себе своего собственного сознания как проблема нового сознательного опыта (опыта с сознанием).

В связи с этим, самореализующаяся личность – это человек, способный к рефлексии внешнего плана. Он ищет себя, а не того, кто будет ему помогать.

Следует отметить положение Д.Леонтьева о противопоставлении процессов адаптации и самореализации: Выбор адаптации – это отказ от изменений, уход от неизвестности, выбор прошлого. Выбор самореализации – это шаг вперёд, выбор будущего [1, с.99].

Теоретический анализ понятия самореализация будет неполным, если мы не уделим внимания рассмотрению этого понятия как процесса духовного преобразования личности, с точки зрения Р.Ассаджиоли. Само понятие духовность он описывает как всё, что касается восприятия и познания, всю человеческую активность и все функции, у которых один общий знаменатель – обладание ценностями, более высокими, чем общепринятые – такими как этические,

эстетические, героические, гуманистические и альтруистические. Психосинтез Р.Ассаджиоли основывается на переживании высших ценностей на уровне суперсознания человека, причём под суперсознанием он понимает высшую составную часть бессознательного. Трансперсональное или высшее «Я» действует как объединяющий центр и в отношении суперсознательного, и в отношении всей жизни человека [5,с.511]. Ограниченные духовные переживания проходят только на уровне суперсознания, но когда они включают познание целостного Я, это познание развивается и переходит в самореализацию – идентификацию Я с трансперсональным «Я». Трансформация личности проходит несколько критических этапов, сопровождающихся иногда различными нарушениями: умственными, эмоциональными и физическими, отмечает учёный.

Р.Ассаджиоли выделяет четыре этапа процесса духовного развития:

- 1) кризис, предшествующий духовному пробуждению;
- 2) кризис, вызванный духовным пробуждением;
- 3) реакция, следующая за духовным пробуждением;
- 4) фаза процесса преобразования личности.

Пробуждение – это осознание новой зоны переживаний, открываются ранее закрытые глаза, чтобы видеть внутреннюю реальность, до этого неизвестную [5, с.513].

Проблемы, которые часто сопровождают различные фазы самореализации, могут показаться идентичными тем, с которыми мы встречаемся в обычной жизни. Но их причины и значение совершенно иные, экзистенциальная ситуация в двух случаях противоположная. Психологические трудности среднего человека имеют регрессивный характер. Индивид оказывается не способным выполнить необходимую внешнюю и внутреннюю регулировку, обеспечивающую нормальное развитие личности.

Самореализация даёт человеку чувство облегчения и общего оздоровления. Такое состояние характеризуется мощным вдохновением, чувством непреходящего внутреннего комфорта, в нём кроется неистощимый источник силы и мужества.

Часто бывает, что индивид ждёт и предвкушает то состояние сознания, какое наступит при достижении самореализации. Оно характеризуется радостью, открытостью, чувством внутренней защищённости, спокойной силы, ясного понимания, индивид просто лучится любовью. Самореализация в своих высших аспектах – это суть Бытия, объединение и идентификация с Универсальной Жизнью [5, с.536].

Подведём итог и представим в виде таблицы эволюцию понятия «самореализации»:

Таблица 1.1 Эволюция понятия самореализации

Теоретики	Самореализация - это:
Мудрецы Древнего Египта	Развитие своей судьбы в согласии с собственными естественными склонностями
Спиноза Б.	Потребность в поиске путей совершенства
Кассирер Э.	Обращение человека на себя
Шопенгауер А.	Приложение преобладающей способности
Маслоу А.	Активность в разных сферах деятельности с целью обнаружения призвания и раскрытия себя в нём; самореализация - процесс опредмечивания человеком своих сущностных сил, полагания себя в продуктах своей деятельности и личностных вкладах в других людей.
Юнг К.	Успех и вклад в общемировую работу; самореализация - суть Бытия
Ассаджиоли Р.	Процесс духовного преобразования личности, её целостность и гармония
Петровский В.	Потребность быть продолженным в других людях и в себе как в другом
Рубинштейн С.Л.	Звено всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидуумами, условие развития человечества
Леонтьев Д.А.	Выбор будущего
Слободчиков В.И.	Рефлексия как определение своего способа жизни

Если приять, что:

1) самовыражение – это активность субъекта по самореализации, не достигшая эффекта личностного вклада, что говорит о нехватке способности к самореализации;

2) самоутверждение – это стремление получить признание, чтобы воспользоваться результатами самореализации (по Д.А. Леонтьеву);

3) саморазвитие – это обогащение своих сущностных сил для последующей самореализации;

4) самопознание – это рефлексивность, самооценивание, то самореализующаяся личность, это личность: имеющая способность к самореализации; рефлексирующая; принимающая своё реальное «Я»; творческая; имеющая свои ценности и идеалы, убеждения и принципы; духовно развитая и проявляющая активность с целью обладания высшими ценностями и достижения духовной самореализации: идентификации «Я» с высшим «Я», которое объединяет супер сознание и всю жизнь человека. Пути самореализации: поиск и открытие призвания, саморазвитие и личностный рост, актуализация своих интеллектуальных и творческих возможностей, предметно-преобразовательная деятельность.

Если учесть что, основные характеристики современного рыночного общества – это:

1) появление так называемой «продажной» личности; идея оправдываемого обмана, где трудно установить грань между «продажностью и жертвенностью», «продажностью и внутренним компромиссом»;

2) испытание соблазнами (преодоление соблазнов – развитие, чтобы сохранить совесть, нужно иметь морально-волевой стержень);

3) «эпохи внешнего благополучия» – испытание для личности (когда личность берёт ответственность на себя, а не обвиняет время);

4) закон экономической демократии рынка (или зарабатывать деньги в сфере услуг или получать удовольствие от творческой деятельности и не рассчитывать на богатство);

5) разные проявления людей в современных условиях и отсюда – выделение разных типов людей, характерных для рыночного времени современной эпохи, по Н.С. Пряжникову: «авантюристы», «обманутые», «не принявшие перемен»;

6) общество превращается в единство с одинаковыми ценностями и стереотипами (идея массовости, стандартности понимания счастья и смысла жизни, что не допускает инакомыслия);

7) обезличивание личности;

8) манипуляция общественным сознанием и формирование публики, воспринимающей рекламные и пропагандируемые идеи, захватывающие сознание и совесть (возможен путь к фашизму, как утверждает Н.С. Пряжников) [4];

9) личность с собственным достоинством, которое проходит проверку значительности цели и смысла, ради которых человек живёт;

10) деньги – главная ценность, подмена личности деньгами;

11) зарабатывание денег любыми путями (идея денег создаёт психологическую ловушку для самоопределяющейся личности);

12) где нужда и бедность, отсутствует нравственная необходимость (Л.Фейербах).

В результате самореализующийся человек попадает в ситуацию, когда ему приходится выбирать:

1) самореализация и сохранение своего достоинства или зарабатывание денег и извлечение выгоды;

2) компромисс, когда человек создаёт материальную базу для самореализации;

3) бизнес как лучшая альтернатива самореализации – призвание;

4) прекращение самореализации и борьба за выживание [4].

Таким образом, мы можем сказать, что самореализация человека – это его активность в разных сферах деятельности с целью обнаружения своего призвания и раскрытия себя в нём, т.е. поиск путей к самоактуализации – воплощению себя, осуществлению своих способностей и талантов, удовлетворение потребности развития.

Задача человека – стремление к поиску таких путей, которые позволят реализовать себя соответственно своей природе. Чтобы решить эту задачу, необходимо принять своё реальное «Я», что предполагает:

- во-первых, снизить требования к идеальному «Я»;
- во-вторых, улучшить своё реальное «Я»;
- в-третьих, воспринимать своё реальное «Я» как идеальное.

Это предполагает возможность услышать сигналы собственной биологической природы, наконец, иметь способность к самореализации, быть способным к внутренней рефлексии, суметь в случае необходимости осознать и пережить духовную трансформацию.

1. Горчакова В.Г. Прикладная имиджология/В.Г. Горчакова. - М.: «Академический Проект», 2007.- 620с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность/А.Маслоу.- СПб: Питер, 2006.- 639с.
3. Мир философии: Книга для чтения. Человек. Общество. Культура/ под ред. П.С. Гуревич. – М.: Политиздат, 1991. – 624 с.
4. Пряжников Н.С. Личность в эпоху продажности/Н.С. Пряжников.- М., Воронеж, 2000.- 380с.
5. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия/Сост. К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2003. – 560 с.
6. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы: Сочинения /А. Шопенгауэр. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 1998. – 736 с.

УДК:159.9:2-3

СМЫСЛ РЕЛИГИИ В РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПСИХОЛОГИИ

Ташимова Ф.С. – д.психол.н., профессор КазНУ им. Аль-Фараби,
Ризулла А.Р. – магистр психологии КазНУ им. Аль-Фараби,
Скаков Т. – магистрант КазНУ им. Аль-Фараби

Андатпа

Мақалада психоаналитикалық және аналитикалық психологиядағы діннің мағынасы және маңызы қарастырылады. Психологиялық ықпен байланысты, асоциалдық қажеттіліктерді бейтараптандыру, рауаятты қолдау және тұлғаны шектен тыс ынталандыру арқылы гуманистік діннің жағымды мағынасы ашылады. Тұлғаның белсенділігінің шектеуі және басым нәтижемен толқуы авторитарлық діннің теріс мағынасы. Авторлармен тағайындалды, діннің мағынасы құдайдың көрінісіне тәуелді болады және онымен қарым-қатынастың құрылысына.

Түйін сөздер: мағына, Құдай концепциясы, ессіз сияқты тәңірлік, гуманистік және авторитарлық дін, архетиптер, діни тәжірибе, діни тарту, психологиялық қорғаныс.

Аннотация

В статье рассматривается смысл и значение религии в психоаналитической и аналитической психологии. Раскрывается позитивный смысл гуманистических религий, связанных с психологической защитой, нейтрализацией асоциальных потребностей, облагораживанием идеологий и стимулированием выхода за пределы личности. Негативный смысл авторитарных религий, связанных с ограничением активности личности и подавляющим эффектом. Авторами установлено, что смысл религии

зависит от представленности Сверх-личности бога и построением взаимоотношений с ним.

Ключевые слова: смысл, концепция Бога, бессознательное как божественное, самость, гуманистическая и авторитарная религии, архетипы, религиозный опыт, религиозные переживания, психологическая защита.

Abstract

This article discusses the sense and meaning of religion in psychoanalytic and analytical psychology. Revealed positive sense of humanistic religion-related psychological protection, neutralization of social needs and noblement ideologies and incentives to go beyond the individual. Negative meaning authoritarian religions associated with activity limitation personality and overwhelming effect. The author found that the meaning of religion depends on their presentation of the super-personality of God and building a relationship with him.

Keywords: sense, the concept of God as the 76 specialist 76 nscious, self, humanistic and authoritarian religion, archetypes, religious experience, religious experiences, psychological defense.

Религия как одна из важнейших сфер человеческой жизни сопровождает человечество с самого раннего процесса его развития и сила её влияния не уменьшается, поскольку истоки ей фиксируются в исторической психике [1]. Нет ни одного общества без религии. Актуализация религии приобретает, в настоящее время, особую значимость связанную с переоценкой и совершенствованием системы смыслов человека. В связи с этим, выяснение смысла и значения религии в жизни человека и его атрибутов представляется особо актуальным. Смысл любого явления зависит от субъектной отражённости интимных личностей и их ценностей, соотношение которых и порождает осознание определённой его значимости для него [2,3]. Когда мы говорим об отношении к религии, то смысл той или иной религии зависит от меры и особенностей представленности личности Бога, его могущества, стимулирующего мазохизм или преодоление пределов самости и самооффективность субъекта.

В западной психологии, в отличие от атеистического советского пространства, проблема религии рассматривалась как одна из важных сфер духовной жизни человека. Основная её функция заключалась в поддержке нравственности, психологической защите и определялась как врождённый способ приспособления к реальной жизни, разрешения внутренних проблем [4]. Анализируя исследования западных психологов, Е.И. Аринин и И.Д. Нефёдова акцентировали внимание на исследованиях Джеймса, Жане, П.Джонсона и др. авторов. Так в исследованиях патологии личности Жане религия также выступает как определяющий способ психологической защиты от невроза. Согласно Жане, религия необходима в основном для психического здоровья человека, служащая как психологическая защита. Он считал, что душевно здоровые люди не особо нуждаются в религии и они обычно недостаточно религиозны. Но для психически больных людей, она является мощной поддержкой в самосохранении и поддержке здоровья.

Значимость исследования религиозного опыта и переживаний людей, подчёркивалась в работах П.Джонсона поскольку каждый опыт – это ответ на стимулы, который представляет активная реальность, рассматриваемая как божественная или как созидающая ценности.

Эволюция религиозного сознания приводит человека к мысли, что мир есть «материя», которую человек должен постичь и подчинить себе. Чем больше разница между миром и богом в религии, тем более мир становится «обезбоженным». Автора интересовали «коренящиеся в психологических и прагматических религиозных связях практические импульсы к действию»

В.Вундт концепцию генетической психологии, ввел понятие «мифологической апперцепции» – особой психологической причинности, определяющей поведение индивида и его «телесную душу».

Если до этих времён проблема религии была предметом психологии религии [4], то сейчас она становится актуальной в различных направлениях психологии: общей, социальной, интегративной, направленных на изучение особенностей религиозного сознания, религиозного самосознания или идентичности.

Значимость религиозного опыта как многоликого явления представлено в работах У.Джеймса, отражающего переживания причастности к Сверх-силе, стимулирующих ощущения счастья и безмятежности, а также осознания направленности деятельности и действий. Религиозные переживания, в этом плане, иногда могут иметь более сильное влияние, чем научные. «Религия в лице духовного врачевания дает некоторым из нас душевную безмятежность, нравственное равновесие, счастье и предупреждает некоторые виды болезней так же, как по отношению к целому ряду лиц, быть может, и лучше, чем наука. Отсюда очевидно, что и наука, и религия могут одинаково служить ключом к сокровищнице вселенной для того, кто может принять в свою жизнь ту или другую. В то же время, очевидно, это ни та, ни другая не исчерпывает всех сокровищ мира и не исключает возможности их слияния в одно целое. Не есть ли мир, в конце концов, сложный синтез разнородных сфер реальности, проникающих взаимно одна другую? Мы могли бы поочередно подходить к познанию каждой из них, принимая различные мировоззрения и культивируя в себе различные душевные переживания [5.с 59].

Одним из первых проблему религии поднимает З.Фрейд. В своих работах «Тотем и табу», Фрейд раскрывает происхождение религии с истоков[6]. Религия, согласно его позиций, – это иллюзия. Почему иллюзия? Потому что сотворённые ими боги и религиозные представления это результат проекций человека, связанных с «реализацией самых древних, самых сильных, самых настойчивых желаний человечества; тайна их силы кроется в силе этих желаний» [7, с.60]. Характерной чертой иллюзии, - пишет Фрейд, - является ее происхождение из человеческого желания, она близка в этом аспекте к бредовым идеям в психиатрии, хотя отличается и от них, не говоря уж о большей структурной сложности бредовой идеи. В бредовой идее мы выделяем как существенную черту противоречие реальности, иллюзия же необязательно

должна быть ложной, то есть нереализуемой или противоречащей реальности» [7, с.61].

Человеческие мысли и желания проецируются и на созданных ими богов и на первоначальных тотемных животных, которые считались охранным божеством. Проекция человеческих желаний опредметилась и на ритуалах жертвоприношения, а также на формировании религиозных традиций. Созданный воображением человека Бог, представлен в форме человеческого образа. Желания человека стимулируют создания богов. Так, например, детская беспомощность стимулирует рождение потребности в защите, которую находят в любящей защите отца. Точно также и человек в процессе всей жизни желает быть защищённым, что уже само по себе стимулирует создание более мощной защиты в лице бога. Но это, по Фрейду, показатель инфантильности. Ведь нельзя всю жизнь опираться на кого-то. Рано или поздно человек должен научиться опираться только на самого себя. В связи с этим, Фрейд провозглашает тезис «преодоление против инфантильности», который стимулирует необходимость нахождения опоры в самом себе. Он считает, что человек, отказавшийся от бога, переживает не простые ситуации осознания и принятия своей беспомощности, осознания и принятия себя в огромном мире не как центр творения и не как объект божественной заботы, а как результат реального взаимоотношения с окружающим миром, стимулирующего чувство реальности и преодоления инфантильности. В данном случае, пишет Фрейд, - «Он попадет в ситуацию ребенка, покинувшего родительский дом, где было так тепло и уютно. Но разве неверно, что инфантилизм подлежит преодолению? Человек не может вечно оставаться ребенком, он должен, в конце концов, выйти в люди, в «чуждый свет». Мы можем назвать это «воспитанием чувства реальности», и должен ли я еще разъяснять Вам, что единственная цель моего сочинения – указать на необходимость этого шага в будущее?» [7, с. 61]

В своей работе З.Фрейд выделяет функции богов. В процессе развития общества изменяются функции бога. Первоначально боги выполняют функцию защиты от неведомых сил природы, от смерти и, в дальнейшем, в другой жизни, вознаграждают за страдания. Как отмечает Фрейд «Боги сохраняют свою тройную задачу: нейтрализуют ужас перед природой, примиряют с грозным роком, выступающим, прежде всего, в образе смерти, и вознаграждают за страдания и лишения, выпадающие на долю человека в культурном сообществе [7,с.51].

Таким образом, религиозная вера – это иллюзия, а религия – «массовое безумие», общечеловеческий навязчивый невроз, который коренится в «Эдиповом комплексе», в амбивалентном отношении к отцу. «Психоанализ, - писал З.Фрейд, - научил видеть нас интимную связь между отцовским комплексом и верой в бога, он показал нам, что личный Бог психологически не что иное, как идеализированный отец...» [7]. Другими словами, З.Фрейд вплотную обратился к проблеме бессознательного, дав ему определение и показав его структуру. Он рассматривал и общественные явления и религиоз-

ные по аналогии с индивидуальными невротами. Религия по Фрейду, с одной стороны, защищает психику человека от врожденных переживаний бессознательного прошлого и является определенным типом невроза, свойственным всему человечеству. В этом плане он выступает как лекарство. С другой стороны, религия – это аппарат управления человеком, это иллюзия бессмертия, отрывающая человека от дел. Человек, соотнося себя с личностью Бога, ощущает себя слабым, что обеспечивает различного рода комплексы. В этом плане, религия выступает в качестве болезни.

Согласно Фрейда, религия, несомненно, оказала человеческой культуре великую услугу, в плане умирения асоциальных влечений людей, выполняя функцию психологической защиты, управляя человеческим обществом. Она облагораживала понятия, удаляя из них всё примитивное, сотворяя систему идей, не вступающих в противоречие с наукой и не поддающихся опровержению с ее стороны. Религия смогла трансформировать свои религиозные учения, до такой степени, что нейтрализовала разрыв между необразованной массой и философствующим мыслителем, выполняя функцию единения. Само развитие религии он рассматривает как замену одной аффективно ценной иллюзии другой, не прошедшей испытания и аффективно нейтральной» [7,с.68]. При всех могуществах, религия не смогла обеспечить ощущение принципа реальности большинству людей и стимулировать преодоление.

С развитием общества и науки, когда раскрывается система знаний о мире и природе, функции богов заключаются в компенсации дефектов культуры и наносимого ею вреда, в ведении счетов страданий, которые люди причиняют друг другу в совместной жизни, слежении за исполнением предписаний культуры, которым люди так плохо подчиняются. Самим предписаниям культуры приписывается божественное происхождение, они поднимаются над человеческим обществом, распространяются на природу и историю мира[8].

Несколько иное отношение к религии мы находим у основателя аналитической психологии К.Юнга [9,10]. К.Юнг, сын пастора евангелическо-реформатской церкви, более глубинно подходит к анализу проблемы Бога и значимости религии. С детских лет, существуя в религиозном окружении и проведя достаточно обширный анализ религиозной литературы, К.Юнг подчёркивает значимость религии в духовной жизни человека и в её стимулировании процессов преодоления и личностного роста. Также как и Фрейд, он считает, что религиозность человека врожденная, наследуемая: через коллективное бессознательное. Юнг выводит из древности понятие «архетип» и вносит в него смысл унаследованной тенденции к образованию мифологических (религиозных) представлений. Содержание архетипов может значительно колебаться в деталях, но при этом не теряют базовую схему. Поэтому у разных народов архетипы обнаруживаются в смысловом сходстве мифологии, обрядов и традиций. Они актуализируются у человека в снах, трансе, мистических откровениях, в учениях и представлениях о мире.

Религия, по Юнгу, – это коллективно вырабатываемая форма защиты от невроза. Поэтому она нужна человеку для психического здоровья. На современном Западе идеи архетипа используют не только в светской психотерапии, но и в религиозной (пастырская психология).

Юнгом проведён сравнительный анализ Восточных религий и философий с религиозными учениями Запада, отражающие особенности понимания Бога, построения взаимоотношений человека с ним[9].

В работах К.Юнга выделяется понятие Самость. Самость есть образ Бога; по крайней мере, она неотличима от него. Духу раннего христианства не было чуждо знание об этом, - иначе вряд ли Климент Александрийский сказал бы, что тот, кто знает самого себя, знает и Бога [10] Самость выступает интегративной характеристикой человека. Он несёт в себе образ бога.

Авторитет, называемый Богом или «божьей волей», отражающее «действие неконтролируемых сил природы», рассматриваются как божественные, а не инстинктивные, необузданные потребности. Как внутренний авторитет, он присутствует изначально и проявляет себя в интенсивности тенденций, борющихся в ходе принятия решения человеком. В связи с этим, корни морали по Юнгу несомненно существуют, наравне с инстинктами, и имеют такую же принудительную силу. Объяснение борющихся тенденций во внутреннем мире человека «божьей волей» не только более выгодно, но и психологически более «корректно», поскольку это отражает связь с предками, с жизнью их психики, с накопленным опытом, отражающим способы мышления, чувствования и поведения, доказавшие на опыте свою адекватность и полезность. В связи с этим, Юнг, предлагая понимать обнаруживаемые в себе импульсы как «божью волю», подчеркивает, не просто произвольность желаний и волеизъявлений, а некие абсолютные величины, с которыми нужно научиться правильно обращаться. Воля способна лишь частично контролировать их. Она в состоянии подавить их, но не изменить их природу, и то, что было однажды подавлено, выплывает снова, в другом месте и в измененной форме, но на этот раз – нагруженное раздражением, превращающим ранее безобидный природный импульс в нашего врага. Пределы самости широки и она находится целиком вне личностной сферы, если и являет себя нам, то лишь в виде религиозной мифологии, а ее символы варьируют в диапазоне от высочайшего до наинижайшего.

Понятие Бог отражает светлое начало в самости. Тень отражает сатанинское начало. Эти два начала находятся в постоянном взаимодействии. « Образ Бога – внутри, не в теле..., а там, где понимание, там, где разум, там, где способность обнаружения правды, там Бог имеет свой образ» [10]. В связи с этим, когда говорят, что человек создан по образу бога, имеется в виду его разумение. Осознание того, что он создан по образу бога само по себе является стимулом к высшей духовности, поскольку Бог в понимании Юнга – есть высшая духовность. Как видим, воззрения К.Юнга относительно религии и бога противоположны позиции Фрейда.

Религия по Э.Фромму – это фактическая данность любого общества. Нет ни одного общества без религии. Человек, по Фромму – существо оторвавшееся от природы и материнского лона благодаря своим интеллектуальным способностям находится в постоянном поиске равновесия и гармонии с окружающим миром. В связи с этим, он должен найти смысл собственного существования, для осмысления своего назначения и полезности для мира, чтобы восстановить гармонию с ним, осознать значимость своей сопричастности к его достижениям. Кроме того, осознание смысла своего существования стимулируется пониманием ограниченности жизни, знание конца, в лице смерти. Это также служит мощным стимулом поиска своего собственного пути и реализации целей, что постоянно порождает новые противоречия и недовольство достигнутым. Каждая достигнутая ступень оставляет человека недовольным и побуждает искать новые решения новые задачи и постоянное стремление познать новое для заполнения пустот в пространстве своих знаний и найти единство и гармонию с другими, с природой. Нахождение гармонии с миром сопровождается потерей и восстановлением равновесия. Это характерно для любой ориентации, выделенных Фроммом: рецептивной, стяжательской, эксплуататорской, рыночной, плодотворной. Чтобы поддерживать равновесие он должен во всех сферах стремиться к опыту единения с другими и природой, обеспечивающей полноту жизни. Единение обеспечивается религией. Религию он определяет как любую разделяемую группой систему мышления и действия, позволяющую индивиду вести осмысленное существование и дающую объект для преданного служения. Такое понимание религии позволяет отнести к ней любую идеологию и примитивные варианты религии: и тотемизм, и культ предков, и идеи любой партии, и символы любой группы. Так, например, пишет Фромм, современный тотемизм проявляется в человеке, исключительно преданному государству или политической партии, для которого единственным критерием ценности и истины служат их интересы, для которого флаг, как символ группы, является священным объектом, исповедует религию клана и культ тотема, даже если ему самому все это кажется вполне рациональной системой (в рациональность своего поведения верят, разумеется, приверженцы любой примитивной религии [11]). Точно также к примитивным вариантам религии можно отнести и культ предков и религию чистоты и т.д. Поэтому необходима высшая форма религии, которая бы была способна принести освобождение от низшей ее формы.

Однако опыт единения обеспечивается не только интеллектуальной сферой, но и чувствами и ощущениями. В связи с этим, необходим объект поклонения, который отражает силу, превосходящую человека и выражающую всю полноту бытия. И в этом плане, существенное значение имеет личность Бога как идеи и силе, превосходящей человека, способной служить объектом поклонения. Однако, всё зависит от того, как строятся отношения с Богом.

Исходя из этого, Фромм Э. рассматривает гуманистическую и авторитарную религии, в которых бог выступает в различных ипостасях. Бог в авторитарной

религии представлен как всемогущая и запредельная сила, предполагающая полное подчинение и поклонение. В данном случае человек теряет независимость и свободу, но получает взамен психологическую защиту и чувство сопричастности, стимулирующей своего рода гармонию взаимоотношений с миром. «Существенным элементом авторитарной религии и авторитарного религиозного опыта является полная капитуляция перед силой, находящейся за пределами человека, - пишет Фромм. Главная добродетель этого типа религии – послушание, худший грех – непослушание. Насколько божество признается всемогущим и всезнающим, настолько человек считается бессильным и незначительным, он добивается благоволения или помощи от божества только в случае полного подчинения. Повиновение сильной власти – один из путей, на котором человек избегает чувства одиночества и ограниченности. В акте капитуляции он теряет независимость и цельность как индивид, но обретает чувство защищенности, становясь как бы частью внушающей благоговение силы[11, с.75]. Таким образом, отношения человека с Богом – это своего рода симбиотический союз суперличности бога и мазохистически ориентированного человека.

В гуманистической религии Бог представлен как высшая человеческая самость, как суперличность, на которого должен ориентироваться человек. Бог – в данном направлении Сверх-сила, стимулирующая развитие всех потенциальных ресурсов человека, развитие которых обеспечивает самосовершенствование и выход за пределы собственного Я, что и обеспечивает его единение с миром и нахождение своего места в мире, а также достижение своеобразной гармонии с миром. В данном случае, отношения с Богом представлены как партнёрские, диалогичные, стимулирующим пиковое осознание себя, саморазвитие и любовь к ближнему, как к себе самому. В связи с этим, Фромм пишет, что «в гуманистической религии Бог-символ того, чем человек потенциально является или каким он должен стать; в авторитарной религии бог – единственный обладатель того, что первоначально принадлежало человеку: он владеет его разумом и его любовью. Чем совершеннее бог, тем несовершеннее человек. ... Цель человека в гуманистической религии – достижение величайшей силы, а не величайшего бессилия; добродетель – в самореализации, а не в послушании» [11,с. 77]

Каково отношение к греху в гуманистической и авторитарной религиях?

Отношение к греху в авторитарной религии определяется как крайний вариант непослушания могучей власти Бога, что естественно должно быть наказано, что вызывает страх и трепет перед Сверх-силой. Это стимулирует раскаяние и повиновение высшей власти, при котором человек унижает себя, на некоторое время, иступлено замаливает грехи, и впоследствии, он может опять повторять грешные поступки, поскольку ощущение вины не проработано и не до конца осознано самим человеком. В условиях прощения грехов в процессе покаяния в диалоге со священником боль уничтожения притухает, однако порождается зависимое поведение от представителей религии.

«Результатом раскаяния является то, что «грешник», погрязая в своей порочности, морально слабеет, исполненный ненависти и отвращения к себе, и потому склонен к греху в дальнейшем, когда оргия самобичевания закончится. Эта реакция не столь резка, если религия предоставляет ему ритуал покаяния или утешение священника, который избавляет его от вины. Но человек платит за облегчение от боли зависимостью от тех, кто владеет привилегией отпустить грехи [11,с.82]

В гуманистической религии отношение к греху несколько иное. В частности, грех и вина рассматриваются как реалии жизни человека, которые могут быть допущены каждым. В связи с этим, грех не столько осуждается, сколько воспринимается с пониманием. Осознание вины человеком воспринимается как один из важных компонент опыта, стимулирующего изменения человека, его личностный рост. Поэтому реакция на осознание вины, порождает не ненависть к самому себе, а скорее стимул к тому, чтобы исправиться. И любой грех ставит человека перед компенсацией содеянного добрыми делами. Таким образом, отношение к греху в гуманистической религии грех – явление присущее любому человеку. Важным является мера его осознания и влияния на смысловую сферу человека и личностный опыт, преодоление в себе неконструктивных способов взаимоотношения к миру и к себе, порождающих отчуждение.

Фромм выделяет несколько основных аспектов религии: 1) переживание, 2) научно-магический аспект, 3) ритуал, 4) семантический аспект.

Особую значимость в религии отводится переживаниям как отражающим религиозное чувство, религиозный опыт, направленный на развитие человеческой души и раскрытие сил любви и разума.

Переживание в гуманистической религии – это переживание единства со всем, основанное на родстве человека с миром, постигаемым мыслью и любовью. Вера – в достоверности убеждения, она основана на опыте мысли и чувства. Переживания в авторитарной религии связаны с недостаточно осознанным принятием чужих суждений.

Большое значение Фромм придавал проблеме религиозного опыта, направленного на осознание жизни и собственного существования, проблем человеческого отношения к миру, постановку вопросов. Наличие вопросов – это крайняя озабоченность смыслом жизни, самоосуществлением человека, выполнением задачи, которую ставит перед ним жизнь. В поисках ответов на вопросы человек преодолевает границы своего организованного Я и соприкасается с бессознательным, преодолевая индивидуацию и ощущает чувство единения со Всем миром. Бессознательное, он определяет как часть самости, которая исключена из организованного Эго, которое мы отождествляем с нашим Я, – содержит и низшее и высшее, и худшее и лучшее. Его понимание бессознательного в принципе мало отличается от Юнговского, который определяет его как божественное и сатанинское (тьень). Кроме того, единение со всей Вселенной также совпадает с Юнговским пониманием коллективного бессознательного являющегося средоточием всего человеческого опыта.

Научно-магический аспект религии связан с теориями о природе и сотворении определённой системы действий, связанных с совладанием с её сюрпризами. В связи с этим, придумывались теории, объясняющие воздействие природы с точки зрения религии. Однако, развитие науки, связанной с изучением природы снизило потребность в религии как средстве научного объяснения и магического управления природой.

Не менее важным является ритуалистический аспект религии, направленный на использование совместных действий, выражающих тот или иной смысл отношения к миру, объединяющий человека с другими. Выделяется рациональный ритуал, который не актуализирует подавленные импульсы и не стимулирует большого беспокойства, он объединяющий в плане ценностей. Иррациональный ритуал актуализирует подавленные импульсы при небольшой ошибке, в связи с чем стимулирует страх и беспокойство, а также навязчивые действия. Ритуалы обладают громадной привлекательностью, даже если она никак не связана с важнейшими чувствами и стремлениями, бытующими в повседневной жизни. Они удовлетворяют потребность в совместном действии, отражающие процесс единения с другими.

Семантический аспект религии связан с символическим языком, сущность которого в том, что внутренние переживания, мысли и чувства выражаются таким образом, как если бы они были чувственными ощущениями. Этот язык позволяет более ясному пониманию внутреннего мира человека, его переживаний. Это единственный универсальный язык, который знает человечество, что несёт всеобщую объединяющую функцию и созвучность с другими.

Подводя итоги анализу смысла религии в различных направлениях психологии, можно констатировать, что во всех направлениях психологии, рассмотренной нами (психоаналитическая и аналитическая психология), религия выполняет функцию психологической защиты личности, даже когда она и иллюзия (по Фрейд). То есть можно сказать, что божественное – это одна из интимнейших сфер субъекта, отражающая одну из значимых его потребностей – потребности в самосохранении и защите. Кроме того, религия стимулировала нравственность, усмиряя асоциальные влечения людей, способствовала развитию идей и ритуалов, обрядов и традиций по сей день опосредующих жизнь людей, облагораживая и возвышая их отношения. .

Однако, определяющим тот или иной смысл религии является концепция Бога как всемогущего и защищающего и, в то же время, уничижающего значимость субъекта, как способного преодолеть зависимость от суперличности Бога (З.Фрейд) и Бога как Сверх-личности, стимулирующего преодоление различных ограничений субъекта и направляющего на раскрытие резервных возможностей человека, его духовности (К.Юнг, Э.Фромм). Божественное определяется как часть бессознательного (Э.Фромм), как бессознательное (К.Юнг), являющейся частью самости субъекта, противостоящей сатанинскому началу (Тень).

Смысл той или иной религии определяется психотерапевтическим аспектом, обеспечиваемым ритуалами, символическим языком, стимулирующими единение людей разных этнических групп, формирующими чувство общности, которая является не менее значимым для построения гармонических отношений с миром.

Таким образом, смысл той или иной религии определяется представлением Бога как Сверх-личности, от особенностей взаимоотношения с которым зависит продуктивность и самоэффективность субъекта в мире.

1. Юнг К. *Проблема души нашего времени*. М.: прогресс, 1996
2. Ташимова Ф.С., Ризулла А.Р. *К проблеме смыслообразования субъекта как многоликого мира*. Saarbrücken, Deutschland: Lap Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG, Germany, 2012. – 385 с.
3. Ташимова Ф.С. *Психологические основы процесса смыслообразования Алматы: «Қазақ университеті», 2011.- 167с.*
4. Аринин Е.И. *Психология религий: учебное пособие*. Владимировский гос.университет. Владимир.: Изд-во «комплекс ВлГУ», 2005. – 108с.
5. Джеймс В. *Многообразие Религиозного Опыта*. М.: 1993, 265 с.
6. Фрейд З. *Тотем и табу. //Основной инстинкт*. М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997, с. 263 -313.
7. Фрейд З. *Будущее одной иллюзии. Сумерки богов*. М.: Политиздат. 1990. – с. 44-70
8. Фрейд З. *Неудовлетворённость культурой. //Основной инстинкт./М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997, с.431 – 512*
9. Юнг К. *О психологии восточных религий и философии*. М.: Медум.1994, 253 с.
10. Юнг К. *Исследование феноменологии самости*.М.: изд-во «Рефл-бук. Ваклер», 1997.- 336 с.
11. Фромм Э. *Психоанализ и религия. Сумерки богов*. М.: Политиздат. 1990, с. 71-113

УДК 159.9:37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Наурзалина Д.Г., Альмурзаева Б.К., Аймаганбетова О.Х.,
Амирханова А.А., Толегенова А.А., Карабалина А.А., Таумышева Р.Е. –
Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова,
КазНУ им. Аль-Фараби**

Андатпа

Осы мақалада келешек ұстаздардың мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу педагогикалық күзiреттiлiгi қарастырылған. Инклюзивтiк оқыту ұстаздардан биiк iскерлiктi, шығармашылықты, жалғыз педагогикадан бiлiм жағынан емес зейiнмен қолдануыды талап етедi. Жоғарғы айтылғандар күзiреттiлiкке жатады, Жоғары оқу

орындардың алдында мамандықтарды даярлау міндеттіледі, инклюзивті оқытуда кәсіби күзіретті, өз тәрбие процесін құрастыру білетін, болжай алатын, ұйымдас-тыратын, диагностика өткізе алатын және мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу барысында нәтижесін болжау.

Түйін сөздер: инклюзивтік білім, кәсіби дайындық, педагогикалық біліктілік, қалыптасу.

Аннотация

В данной статье рассмотрена педагогическая компетенция будущих педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями. Инклюзивное обучение требует от педагога другого уровня подготовки, высокого профессионализма, творчества, не только обладания знаниями в области специальной педагогики, но и способностью применять их в нестандартных ситуациях. Все сказанное укладывается в понятие компетентности, предполагающей целостный опыт решения жизненных проблем.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная подготовка, педагогическая компетентность, формирование.

Abstract

This article about pedagogical jurisdiction of work with childs with disabilities. The Inclusive Education requires from educator many things like High professionalism, Creation and abilities to use his Knowledge in the field of special education in Precarious situations. These all Included in the concept of Competence, which means 86pecia experience of solving a live problems. The objectives of hight education includes to prepare the professional competent 86pecialist in enclusive educational area, who could planning, organize, diagnose and forecast the results of work with child's with disabilities.

Keywords: inclusive education, vocational training, pedagogical competence, formation.

Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан является одним из важных направлений средне и долгосрочной образовательной политики, зафиксированной в «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы», где отмечается, что в 3030-ти школах будут созданы условия для равного доступа к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями. В связи с этим возникает острая необходимость в обучении будущих педагогов технологии инклюзивного образования. Перед высшей школой встает задача подготовки специалистов, владеющих профессиональной компетенцией в области инклюзивного образования, способных проектировать коррекционно-воспитательный процесс, планировать, организовывать, диагностировать и прогнозировать результаты педагогической деятельности в работе с детьми с особыми потребностями.

Проблема подготовки педагогов является одной из основных и центральных проблем современной педагогической и психологической наук как в нашей стране, так и за рубежом. Она относится к числу «вечных» проблем человеческого общества, т.к. поскольку существует общество, постольку функционирует воспитание и обучение, которое немислимо без педагога. Современное состояние общественной жизни Казахстана характеризуется переоценкой общественных ценностях. Ориентация на рыночные отношения или на человека как на ценность создают ситуацию нравственного выбора в личност-

ном и профессиональном планах. В этих условиях необходимы педагогическая подготовка и профессионализм педагога для оказания помощи детям в процессе развития и социальной адаптации.

Профессиональная подготовка – процесс формирования специалиста для одной из областей трудовой деятельности, связанной с овладением определенным родом занятий, профессий. Цель профессиональной подготовки составляет приобретение профессионального образования, являющегося результатом усвоения систематизированных знаний, умений и навыков и необходимых личностно-профессиональных качеств. Профессиональная подготовка учителя, как и все другие виды подготовки специалистов, включает в себя приобретение определенных знаний, умений и навыков. Знания, умения и навыки в современной педагогике и психологии в любом виде познавательной и трудовой деятельности человека понимается в сложном взаимодействии и диалектическом единстве.

Инклюзивное обучение требует от педагога другого уровня подготовки, высокого профессионализма, творчества, не только обладания знаниями в области специальной педагогики, но и способностью применять их в нестандартных ситуациях. Все сказанное укладывается в понятие компетентности, предполагающей целостный опыт решения жизненных проблем. В этом ракурсе важным условием достижения профессионализма является формирование инклюзивной компетентности, позволяющей педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающихся сверстников [1].

Педагоги должны получить в ВУЗе особую подготовку, быть профессионально компетентными для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Формирование компетенций позволит каждому выпускнику вуза достигнуть полноценной профессиональной и творческой реализации и стать активным членом общества. Педагогическая компетентность будущих педагогов становится одной из актуальных задач вуза.

Инклюзивная компетентность будущих педагогов – новое понятие, поэтому необходимо вводить специальные индикаторы: критерии и уровни ее сформированности.

Таким образом, в качестве критериев формирования инклюзивной компетентности определены следующие:

- мотивационный;
- когнитивный;
- рефлексивный;
- операционный.

В качестве мотивационного критерия выступает сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения. Показателями, в которых раскрывается данный критерий, являются: – осознание значимости проблемы интеграции людей с ограниченными возможностями

здоровья в общество и возможности выбора ими способа получения образования;

- устойчивая направленность на осуществление инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной школы;

- совокупность мотивов разных групп, направленных на осуществление педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Установлены четыре уровня сформированности мотивационного компонента: нулевой, низкий, средний, высокий. Под уровнем сформированности понимаем степень развития какого-либо качества.

Когнитивный критерий характеризуется способностью педагогически мыслить в условиях инклюзивного обучения. Наличие общенаучных и социально-педагогических знаний является обязательной характеристикой любого высококвалифицированного социального педагога.

В качестве основных показателей, раскрывающих этот критерий, выбраны следующие:

- наличие системы специальных психолого-педагогических, медико-социальных и методических знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения;

- знание и понимание специфики работы, технологий и методик педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения;

- знание и понимание проблем детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Рефлексивный критерий определяется способностью к рефлексии в познавательной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения, а также к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Основными показателями являются способности:

- анализировать опыт реализации идей инклюзивного обучения, собственный опыт познавательной и квазипрофессиональной деятельности и опыт других студентов;

- адекватно оценивать результаты своей познавательной и квазипрофессиональной деятельности, замечать свои ошибки и стремиться их исправить;

- удовлетворять потребность в профессиональном и личностном росте и повышении уровня своей инклюзивной компетентности.

В качестве операционного критерия выступает наличие освоенных способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения, которые отработаны в квазипрофессиональной деятельности и в ходе педагогической практики.

При выявлении уровня развития инклюзивной компетентности будущих социальных педагогов, ключевым методологическим положением является то, что система в своем развитии проходит ряд этапов от зарождения отдельных элементов через объединение всех элементов в единую систему к целостности.

Итак, в процессе определения сформированности каждого из компонентов инклюзивной компетентности (мотивационного, когнитивного, рефлексивного, операционного) было выделено 4 уровня (нулевой, низкий, средний, высокий) и 44 теоретически возможных сочетания компонентов и уровней их сформированности [2]

С.И. Сабельникова отмечает, что для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы [3]:

- представление и понимание, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами – учителями, специалистами, руководством).

Понятие профессиональная компетентность была изучена учеными (А.К.Маркова, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин, М.М. Левиной и др.), а также подготовка учительских кадров и развитие высшего педагогического образования представлены в работах многих казахстанских ученых (Т.С. Садыкова, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель, А.П. Сейтешев, А.Е.Абылкасымова, З.А. Исаева, А.К. Кусаинов, К.С. Мусин, Ж.Р. Баширова, В.В. Шахгулари, Ш.Т. Таубаева, Е.П. Нечитайлова, Л.В. Никитенкова, Г.Т.Сманова, К.С. Успанов, К.С. Успанов, А.А. Молдажанова и др.) [4].

Компетенция (от лат. – добиваюсь, соответствую, подхожу) – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач [4].

В последние несколько лет отмечается усиление внимания к субъективно личностному аспекту развития профессиональной активности и реализации инициативы педагогом как субъектом профессиональной педагогической деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, И.П. Цвелюх и др.). Несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, изучаются немногими исследователями.

Интересна позиция И.Н. Хафизуллиной по формированию инклюзивной компетентности учителей в процессе профессиональной подготовки. Автор понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные и функциональные компетентности. В структуру инклюзивной компетент-

ности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты. В результате данного исследования автором разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного [2].

О.С. Кузьминой была изучена исследовании петербургских ученых (В.А.Козырев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова и др.) и нашла наиболее приемлемую трактовку понятия «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью учителя авторами понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Авторами отмечается, что профессиональная компетентность проявляется в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах с использованием определенного образовательного пространства. Ориентируясь на данный подход, был сформулирован группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

- видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;
- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно образовательного процесса;
- создавать коррекционно развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды [2].

Профессиональная компетентность будущего педагога может быть раскрыта через педагогические умения, которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность последовательно развивающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач [5].

Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально ценностных

ориентаций: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др.

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, по мнению И.М. Яковлевой, – готовность к оказанию помощи. Известный психолог Х.Хекхаузен указывал, что «под оказанием помощи, альтруистическим, или просоциальным, поведением могут пониматься любые направленные на благополучие других людей действия». Психологи считают, что готовность к помощи у разных людей неоднородна. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Готовность к помощи у человека развивается при соответствующих условиях.

И.М. Яковлева считает, готовность к оказанию помощи – интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения; креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Милосердие – одно из существенных выражений гуманности. В понятии милосердия соединились духовно – эмоциональный (переживание чужой боли как своей) и конкретно-практический (порыв к реальной помощи) аспекты. В отличие от гуманности, которая рассматривается по отношению ко всему живому, людям, как нуждающимся в помощи, так и самодостаточным, милосердие употребляется по отношению к людям, нуждающимся в помощи (инвалидам, больным, престарелым и др.) и отражает готовность помочь нуждающимся и саму помощь.

Эмпатия – важное профессиональное качество педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Она предполагает понимание ребенка, сочувствие ему, умение увидеть ситуацию его глазами, встать на его точку зрения. Эмпатия тесно связана с феноменом принятия, под которым подразумевается теплое эмоциональное отношение со стороны окружающих к ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Толерантность включает терпимость, устойчивость к стрессу, неопределенности, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, к нарушению норм и границ. Педагогу в профессиональной деятельности часто приходится проявлять толерантное, спокойно доброжелательное отношение к необычному внешнему виду воспитанников, к их неадекватному поведению,

нечеткой речи, а порой отсутствию ее. Поэтому для такого педагога высокий уровень толерантности является одним из факторов, которые обеспечивают эффективность его деятельности.

Педагогический оптимизм по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья предполагает уверенность в продвижении в развитии такого ребенка, вере в его потенциал. Наряду с этим следует опасаться предъявления завышенных требований к ребенку, ожидания от него более высоких результатов, чем те, на которые он способен.

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Самообладание педагога, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между детьми, между детьми и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления [6].

И.М. Яковлева выделяет следующие условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

- целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
- актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии [6].

Педагоги должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными, профессиональными компетентностями, позволяющими использовать их для работы с самыми разными категориями населения [7]. Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования в широком социальном смысле – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

1. Симоненко В.Д., М.В. Ретивых, *Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.*

2. Кузьмина О.С. – «О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования», *Московский городской психолого-педагогический университет PsyJournals.ru, 2011*

3. Шахгулари В.В., Бекишева И.К. – «Психолого – педагогические особенности формирования профессиональных и личностных качеств», *Вестник КазНУ, серия «Педагогические науки» № 19, стр.137.*

4. Шилибекова А. *Формирование профессионально – значимых качеств.// Қазақ мектебі-2008. №9, с 61-65.*

5. Шейк Г.Г. *Профессионально-педагогическая среда как средство управления повышением профессиональной компетентности учителя.// Открытая школа.-2005.- №10.-с16-19.*

6. И.М. Яковлева – «Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования», *Московский городской психолого-педагогический университет PsyJournals.ru, 2011*

7. Бордовский Г.А. – «Традиции и инновации в подготовке педагогических кадров для инклюзивного образования: опыт Герценовского университета», *Санкт-Петербург, Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008 г.*

8. Idol, L., & Griffith J. (1998). *A study of four schools: Moving toward inclusion of special education students in general education. Retrieved October 30, 2006, from ERIC database.*

УДК 159.923

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Абдиева Г.И. – магистрант специальности 6М010300 – Психология
КазНПУ имени Абая, Алматы

Андатпа

Тұлғаның әлеуметтенуі көкейкесті мәселе болып келеді. Осы мәселені зерттеу барысында социологиялық және психологиялық ғылымдардың теориялық және методологиялық негіздер пайдаланылады. Тұлғаның әлеуметтенуінің негіздері тәжірибені игерумен қатар, құндылықтармен, тұлғаның әлеуметтену процесіндегі қарым-қатынасы болып келеді. Ғылыми-теориялық негізде өткізілген анализ бойынша тұлғаның әлеуметтену мәселесі терең тарихи-эволюциялық бастама алатыны анық. Тез қарқын мен дамып жатқан қоғамда осы айтылып отырған мәселенің теориялық базасының қалануың айтып өтуге болады.

Тірек сөздер: тұлғаның әлеуметтенуі, қалыптасу, жүйелі үрдіс, құндылықтар жүйесі, ғылыми байланыс, әлеуметтік тәжірибе, тұлғаның әлеуметтену концепциялары.

Аннотация

Социализация личности актуальная проблема, в которой используются теоретико-методологические данные социологической и психологической науки. Социологические и психологические основы проблемы социализации личности определяются освоением человеком целого рода социального опыта, системы норм, установок и ценностей для взаимодействия личности с другими в процессе социализации. Проведенный анализ научно-теоретической литературы показывает, что проблема социализации личности имеет глубокие историко-эволюционные корни, послужившие формированию фундаментальных подходов и теоретических положений для более детального изучения проблемы социализации личности в быстро развивающемся обществе.

Ключевые слова: Социализация личности, формирование, системный процесс, системы ценностей, межнаучный характер, социального опыта.

Abstract

Socialization of personality is an issue of the day. Theoretical methodologic - data of sociological and psychological science are used in the study of this problem. Sociological and psychological bases of problem of socialization of personality are determined by mastering by the man of whole sort of social experience, system of norms, options and values for co-operating of personality with other in the process of socialization. The conducted analysis of theoretical literature shows that the problem of socialization of personality has deep историко are evolutionary roots servings to forming of fundamental approaches and theoretical position for more detailed study of problem of socialization of personality in quickly developing society.

Keywords: Socialization of personality, forming of personality, system task, systems of values, interscientific character, social experience, conception of socialization of personality.

Социализация личности человека есть системный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни и находит свое завершение периодом достижения социальной зрелости и вступлением в этап профессиональной деятельности. «Человек с комплексом установок и ценностей, с симпатиями и антипатиями, целями и намерениями, шаблонами поведения и ответственностью, а также с неповторимо индивидуальным видением мира и это достигнутое состоянием называем социализацией» [1].

Социализация как сложный процесс совершается в непрерывном усвоения определенной системы ценностей, норм и знаний, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. «Социализация, – пишет П.Штомпка, – это вращение в общество» [2]. В целом в традиционном понимании социализация рассматривается преимущественно как усвоение целой системы социального опыта, которое происходит в процессе целенаправленной деятельности.

Французский социолог и основатель социальной психологии Габриэль Тард заложил первичные основы к анализу социальных процессов с психологической точки зрения. Термин «социализация» личности был использован американским социологом Ф.Г. Гиддингсом, 1887 г. в книге «Теория социализации», в котором дано первоначальное определение, близким к современному,

– «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» [3].

Огромное количество работ отечественных и зарубежных философов, социологов, педагогов, психологов посвящено проблеме социализации личности. Но в теоретическом плане понятие социализации личности находится на стыке двух крупных наук как социологии так и психологии и имеет комплексный, многоаспектный, межнаучный характер. Поэтому необходимо будет использовать, в изучении проблемы социализации личности теоретико-методологические данные социологической и психологической науки, провести комплексный социально-психологический анализ опорных понятий в этих двух теоретико-эмпирических науках.

В социологической науке разработано целая система научно-методологических теорий Т.Парсонса, А.Бандуры, П.Бергера, П.Бурдье, Т.Лукмана, Р.Мертон, Ч.Кули, Д.Мида, Д.Дьюи, Ю.Хабермаса, Ж.Тард, М.Вебер, П.Смелзера, И.В. Бестужев-Лада, Т.И. Заславская, А.Г. Здравомыслов, И.С. Кон, М.А. Нугаев, Г.В. Осипов, В.А. Ядов. Они на разных научных уровнях рассматривали проблему социализации личности через деятельность как активного субъекта социальных отношений. Процесс социализации личности определяется по А.Н. Леонтьеву, Е.А. Климову, Г.И. Щукиной, В.Д.Шадрикова всецело включаясь в различные виды деятельности, где определяются влияние деятельности на формирование индивидуально-психологических особенностей личности, познавательных-психических процессов с учетом психологических предпосылок эффективности деятельности в целом. Или же проблема социализации в работах Л.А. Петровского, А.Б.Добровича, К.М. Левитана, А.А. Бодалева, М.И. Лисина, А.В. Резаева, Ю.А.Стрельцова, А.В. Толстых определяют в процессе социализации роль общения на личность человека.

Понятие социализации впервые было описано в конце 40-х – начале 50-х гг. в научных работах американских социологов и психологов: А.Парк, Д.Лоллард, Дж.Кольман, В.Уолтер и др. Социализация как научная категория был внесен в реестр американской социологической ассоциации и в середине XX в. оформилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. А к началу 60-70-х гг. XX в. широко обсуждалась в западных научных исследованиях, превратившейся в одну из самых актуальных межнаучных проблем. В 80-90-х гг. XX в. проблемы социализации рассматривались с психологической стороны, такими учеными-психологами: Л.С. Выготским, Л.И. Божовичем, Д.Б.Элькониним, С.Л. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Р. Лурией, И.С.Коном, Г.М. Андреевой, А.В. Петровским, А.В. Мудриком. За все эти исторические периоды менялись, развивались функции и механизмы социализации личности, но ее основной смысловой стержень остается неизменной. Во-первых, это вхождение человека в общество в качестве нового поколения, в сложившиеся социальные реалии. Во-вторых, наделение человека материальным и духовным потенциалом общества необходимый для социального выживания как исторического опыта человечества.

Социологические и психологические основы проблемы социализации личности определяются освоением человеком целого рода социального опыта, системы норм, установок и ценностей для взаимодействия личности с другими в процессе социализации. Огромное количество работ в психологической науке (С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, А.В. Петровского, А.И.Кравченко, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.И.Донцова, А.Г. Ковалева, Е.С. Кузьмина, В.Н. Куницыной, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, В.В. Новикова, В.Н. Панферова, Б.Д. Парыгина, В.Е. Семенова, Е.В. Шороховой, В.А. Ядова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Б.П. Парыгин и др.) принадлежит определению сущности социализации. К примеру, в своей работе А.Г. Асмолов определяет сущность процесса социализации как преобразование «социальных отношений между людьми в индивидуальные отношения личности», за которым стоит механизм интериоризации-экстериоризации, функционирующий в процессе совместной деятельности. В этой связи выделяется три грани социализации: грань «индивидуализации, отражающая основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности субъекта к индивидуальному интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности»; грань «интимизации», отражающая переход от «Мы» к «Я», проблему самосознания личности; грань «интериоризации» – как производство внутреннего плана сознания социокультурной модернизации [4].

С психологической точки зрения двусторонний характер социализации предполагает вхождение человека в социальную среду путем системного усвоения человеком социальных норм для более успешного воспроизведения социальной деятельности. В психологической науке Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев разработали теоретическую часть социальной деятельности как основы процесса социализации (развитие речи, труда, общения и познания). Психологами К.А. Абульхановой-Славской, Г.М.Андреевой, А.В. Брушлинским, Л.П. Бугеевой, А.Г. Ковалевым, Д.Н. Левитовым, В.С. Мерлиным, В.Н. Мясищевым, А.В. Петровским, Е.М. Пеньковым, С.Л. Рубинштейном, Л.И. Умайским научно обоснованы и раскрыты внутренние механизмы социализации личности.

В этом плане в 30-е гг. Л.С. Выготский уже детально говорил о социализации как о преобразовании интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения, как об интериоризации или присвоении индивидом общественного опыта, культурных знаков (культурно-историческая концепция развития высших психических функций) [5]. Социализацию Л.С.Выготский, в целом рассматривал как присвоение индивидом общественного опыта, всей культуры общества. Присвоенный ребенком опыт перерабатывается и возвращается в культуру в виде определенных индивидуальных достижений. Ребенок изначально социален, так как его жизнедеятельность, удовлетворение всех жизненно важных потребностей происходит через взрослого, то есть социально. Согласно Л.С. Выготскому, есть переход от

низших психических функций к более высшим есть присвоение социальной культуры человека. Источник этого процесса по мнению Л.С. Выготского есть социальные отношения, где взаимодействуют модель поведения ребенка и взрослого человека.

Социализация практически тождественна «окультуриванию» как присвоению социального опыта ребенка через взаимодействие с другими носителем этого социального опыта поколения. Сам процесс доказывает нам, что именно через социально-психологические взаимоотношения с другими каждое молодое поколение людей (юношеского возраста) становятся сформировавшейся личностью. Это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной психической функции. Всякая психическая функция первоначально появляется как разделенная со взрослым. Устанавливая контакт с ребенком, наполняя общение соответствующим содержанием, взрослый во многом определяет развитие личности воспитываемого. За всеми высшими функциями личности стоят социальные или реальные отношения [6]. Социализация как процесс вхождения личности в социум успешна, если социум, по словам А.Н. Тесленко, обеспечивает благоприятные условия для самоорганизации и самореализации молодого человека на основе признания безусловного приоритета [7].

С точки зрения других представителей социальной психологии социализация личности может быть рассмотрена как усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта в процессе жизни. И по этой причине представители социальной психологии дают научное определение понятию социализации как целостного процесса, обеспечивающий включение в ту или иную социальную группу или общность (Л.П. Буева, И.М. Даниленко, Н.П. Дубинин, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Д.Б. Эльконина, А.А. Бодалева, Б.П. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Л.Н. Столович, М.А.Кравченко, Ю.А. Кривов, Г.М. Андреева).

Социальная психология понимает социализацию как процесс, обеспечивающий включение в ту или иную социальную группу или общность. Социализация как системный процесс представляет собой развитие и становление человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, в котором он усваивает социальный опыт и активно реализует себя, изменяя и жизненные обстоятельства. По мнению многих ученых основу социализации составляет именно взаимодействие индивида с социальной средой, который осуществляется непосредственно через основные сферы как деятельность, общение и самосознание. Социализация осуществляется с помощью общения, а также путем идентификации человека с обществом и обособлением личности в нем. В социальной психологии социализации - это взгляд со стороны взаимодействия личности и среды.

Теоретические аспекты проблемы социализации личности были изучены классиками педагогической науки: А.Дистерверг, И.Х. Пестолоцци, Я.А.Коменский, П.П. Блонский, К.Д. Ушинского, Б.П. Битинас, Ю.С. Богачинский,

Г.Н.Волков, В.И. Гинецинский, В.И. Загвязинский, И.А. Зимней, Д.И. Фельдштейна. Различные аспекты проблем социализации личности изучены и исследовали В.Н. Борязом, В.Б. Голофастом, Е.А. Гришиной, Б.А. Грушиным, А.Г. Здравомысловым, А.А. Козловым, Е.Е. Левановым, А.А. Матуленисом, В.А. Мансуровом, В.Г. Немировским, М.Н. Руткевичем, С.Н. Щегловым, В.А.Ядовом. Научно-исследовательский анализ в области педагогической науки по проблеме социализации личности раскрывает содержательную сторону этого процесса, обосновывает ее через основные воспитательные механизмы, связанные с факторами развития человека (наследственность, воспитание, среда) и с позицией личности (интерес, активность, пассивность, приспособление, адаптация) выделяя особый характер социализации как педагогического феномена современности.

Как справедливо отмечает Н.Ф. Голованова, «рассмотрение теоретических и методологических аспектов проблемы социализации обнаруживает, что характеристика этого понятия выражается, по меньшей мере, пятью основными подходами» [8].

1. социологический подход: социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий стихийные взаимодействия и организованные – воспитание и образование;

2. факторно-институционный: социализация определяется как совокупность (множественность, рассогласованность и автономность) действия факторов, институтов и агентов социализации;

3. интеракционистский подход в качестве важнейшей детерминативы предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира;

4. интериоризационный: социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения;

5. интраиндивидуальный: социализация не исчерпывается адаптацией в социальной среде, а является творческой самоорганизацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностная модель воспитания.

Данные подходы можем дополнить еще одним из подходов эволюционного понимания данной проблемы, который характеризуются в теориях самоактуализации личности К.Роджерс и А.Маслоу. В соответствии с которыми, совершенствование личности человека осуществляется через преодоление жизненных и возрастных кризисов, возникающих в сложных и проблемных жизнедеятельности ситуациях. На основе данной теории процесс социализации изменяет структуру «Я» личности (т.е. человек становится открытой, способной к саморазвитию своей человеческой сущности и внутреннего мира); укрепляются убеждения, самоактуализация, самоуважение, самолюбие. Положительный или отрицательный результат социализации личности на наш взгляд

зависит от процесса воспитания, от влияния внешней среды, от эмоциональной состояния личности в процессе взаимодействия в обществе. А.И. Ковалева справедливо отмечает, что процесс социализации может быть понят только как единство изменений всех сфер общества, так как они помогают человеку глубже познать окружающую действительность, осознать свое «Я» и свое социально-ролевое место, освоить всю сложную систему социальных отношений. Таким образом, отношения человека с окружающим миром, складываются как активные отношения, при этом основными действиями человека являются стремления к самоосуществлению, к свободному выбору своего призвания, стремления к «актуализации» в обществе, к освоению социальных ролей посредством приобретения социального опыта.

В наше время проблема социализации исследуется и по результатам научных публикаций, это монографии В.П. Воробьева, Т.Жулковской, Н.Д. Никандрова. Степени разработанности проблемы социализации личности наблюдается и зарубежными авторами (О.Брим и И.Уиллер, Т.Парсонс, Р.Коллинз, Т.Джастер, Э.Г. Эриксон, Р.Гоулд, Н.Смелзер). И в каждом из них определяется теоретическая сущность процесса социализации, который заключается в том, что человек постепенно с учетом возрастных особенностей усваивает социальный опыт и в дальнейшем адаптируется к жизни конкретного общества.

Истоки всей современной концепции социализации личности связана с именами Габриэла Тарда, А.Бандуры и Т.Парсонса. Современное теоретико-методологическое изучение проблем социализации личности имеет широкое и более узкое понимание, которое связано с привлечением человека к социальной жизни путем активного усвоения его целого комплекса норм, ценностей и установок. Широкое понимание социализации связано с развитием человечества, т.е. с происхождением и формированием человеческого рода. Привлечения человека к социальным отношениям путем активного усвоения целого комплекса социальных норм, установок и ценностей определяется узкое понимание социализации. Все это помогает создать общую картину процессу социализации как результат усвоения человеком норм социальной жизни путем активного действия.

Таким образом, проведенный анализ научно-теоретической литературы показывает, что проблема социализации личности имеет глубокие историко-эволюционные корни, послужившие формированию фундаментальных подходов и теоретических положений для более детального изучения проблемы социализации личности в быстро развивающемся информационном обществе.

1. Фролов С.С. *Социология* М., 1999. С.72
2. Sztompka P. *The sociology of social change*. Oxford: Blackwell, 1996. С.29
3. Андреева Г. М. *Социальная психология*. М.: 1980. - С.144
4. Асмолов А. Г. *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека: учебн. для вузов / А. Г. Асмолов. - 3-е изд., испр., доп.. - М.: Смысл : Академия, 2007. - 528 с.*
5. *Выготский Л.С. Избранные психологические исследования*. М., 1956. С.121

6. *Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. С.57*
7. *Тесленко А.Н. Теоретико-методологические основы социализации молодежи. Алматы. 2005. С.5*
8. *Голованова Н.Ф. Общая педагогика. - М., 2005. С.128*

УДК 316.45

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ КАЗАХСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Касымова Л.С. – докторант 3-го курса отделение психологии
КазНУ им. Аль-Фараби

Аймаганбетова О.Х. – д.психол.н., профессор кафедры общей и этнической
психологии КазНУ им. Аль-Фараби

Андатпа

Бұл мақалада қазақстандық жастардың жеке өзіндік құндылықтары зерттелген. Психологияға қатысты алуан түрлі мәселелердің ішінде құндылықтар феномені зерттеу пәні бір мағыналы емес және көптеген қайшылықтар тудырады. Мақалада құндылықтық бағдарлар кросс-мәдениеттік аспектілерін зерттеген отандық және шетелдік зерттеушілерге теоретикалық шолу беріледі. Сонымен қатар құндылықтар мәселесін қарастырған маңызды теориялар суреттеледі. Осы зерттеуде қолданылған өлшеу құралдарында толық жасалған теоретикалық негізі бар және олар топтардың да, жеке индивидтердің де құндылықтары мен әлеуметтік сенімдерін зерттеуде тиімді. Ғылыми жұмыста мәліметті жинау барысында қолданылған әдістемелер мен сауалнамалар Қазақстанда алғаш рет пайдаланылып отырғанын атап өткен жөн: жеке адамның 9 негізгі құндылықтарынан тұратын Ш.Шварц сауалнамасы. Алынған нәтижелердің салыстырмалы талдауы қазақстандық студенттердің құндылықтары қатынасын көрсетеді.

Түйін сөздер: жеке құндылықтар, әлеуметтік сенімдер, жеке тұлға, кескіндік құндылықтар сауалнамасы, өлшеу, қазақстандық жастар.

Abstract

This article presents a study of individual values of Kazakhstan youth. Among the variety of problems related to psychology, the phenomenon of values is the most controversial and ambiguous for the study. The article presents a theoretical overview of researchers who have studied the cross-cultural aspects of social value orientations. It also describes the significant theory that studies the problem of values. Measurement tools that were used in this study possess a sufficiently developed theoretical basis and are effective for the study of values. It is worth noting that the methodologies and questionnaires that are used for data collection are used in scientific work for the first time in Kazakhstan: the Schwartz' questionnaire consisting of 9 basic values of the person. The comparative analysis of the results shows specifics of values and social beliefs of Kazakhstan students.

Keywords – individual values, social beliefs, personality, Questionnaire of S.Schwartz, measurement, Kazakhstani youth.

Интерес к ценностным основам отдельной личности и общества в целом всегда возрастал на грани эпох, в кризисные, переломные моменты истории человечества, необходимость осмысления которых закономерно требовала обращения к проблеме индивидуальных ценностей. Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последнее десятилетие изменения в казахстанском обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей.

Одна из тенденций, характеризующих в настоящее время развитие психологической науки, – возрастающий интерес к исследованию содержательных особенностей индивидуального сознания личности как интегрированного и многомерного отражения реальности. Все шире обсуждается вопрос о необходимости исследования индивидуальной специфики внутренней жизни, реконструкции субъективной картины мира личности. В ситуации ломки социальных стереотипов и набирающих силу новых социокультурных тенденций вопросы формирования структур индивидуального сознания приобретают особую важность [1].

Молодежь как особая социальная группа постоянно находится в фокусе внимания исследований психологов, социологов, поскольку именно она является чутким индикатором происходящих перемен и определяет в целом потенциал развития общества. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества. Вместе с тем неизбежная в условиях ломки сложившихся устоев переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании этой социальной группы [2].

Многие исследователи отмечают, что генерация нынешних студентов, известная как поколение Next, отличается специфическими ценностями, характерными для эпохи постмодерна. Мы знаем, что новообразования юношества тесно связаны с протекающими социальными изменениями, определяющими всю динамику процесса социализации. По мнению ряда зарубежных и отечественных исследователей, ситуация социальных изменений требует одновременного проявления двух противоположных по своей функции индивидуально-психологических особенностей – социальной лабильности, гибкости, обеспечивающей постоянную адаптацию человека к меняющемуся социальному миру, и развитой социальной идентичности, создающей тот внутренний «стержень», который служит отправной точкой процесса самоопределения, как личностного, так и социального. Динамичность процесса социального конструирования реальности требует от человека постоянного выбора социальной позиции, способа действия, средства достижения своих целей, самих этих целей среди множества существующих [3].

В ряде исследований отмечается, что юношеский возраст сензитивен, очень благоприятен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения. Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление саморефлексии, т.е.

стремления к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей, выбору своего пути в жизни [4].

По мнению В.Франкла, вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны в юности. Умение определить цели, найти свое место – важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте. Отсутствие осмысленной цели в жизни создатель логотерапии считает одной из причин так называемого ноогенного невроза, проявляющегося, прежде всего в скуке и апатии, во внутренней пустоте. В.Франкл отмечает, что феномен экзистенциального вакуума, отсутствие содержания в жизни в последнее время одновременно усиливается и распространяется. Проблема поиска смысла своего существования, определения жизненных целей важна для сохранения психического и психологического здоровья любого человека и в любом возрасте. Но есть период в жизни каждого, когда она становится действительно ключевой, определяющей, – это период юности [5].

С.Л. Рубинштейн утверждал, что в юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека; складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, окружающей действительности, других людях, самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности; формируется осознанное, обобщенное, итоговое отношение к жизни, позволяющее выйти на проблему смысла человеческой жизни [6].

Категория «ценности» – одна из самых сложных в философии, социологии и психологии. Литературный анализ выявляет неоднозначность в определении терминов «ценности» и «ценностные ориентации».

С точки зрения Г.М. Андреевой, ценности представляют собой одновременно мотивационные и когнитивные образования. Они направляют, организуют, ориентируют поведение человека на определенные цели и в то же время детерминируют когнитивную работу с информацией. Ценности выступают для индивида как некоторые критерии оценки действительности, в частности, других людей, а также и самого себя. В то же время ценностные представления являются категориями, при помощи которых человек обозначает те или иные явления мира. Таким образом, ценности выступают основанием для осмысления и оценки человеком окружающих его социальных объектов и ситуаций, а, следовательно, основанием для познания и конструирования целостного образа социального мира. Индивид осознает мир через призму ценностей, т. е. ценности детерминируют процесс познания человеком социального мира. Восприятие и познание человеком социальной действительности не может быть внеценностным, поскольку не может быть внесмысловым [3].

Итак, ценности могут быть рассмотрены и как элементы когнитивной структуры личности, и как элементы ее мотивационно-потребностной сферы. Такое «двойственное» положение объясняется их смысловой природой. Именно смысл является основанием для познания мира и именно он задает направление и активизирует деятельность человека. Ценности же, будучи смысловыми

образованиями, «связывают» когнитивную и мотивационную сферы, интегрируют их в единую смысловую сферу, придавая личности определенную целостность [7].

А.Н. Леонтьев говорит о существовании своеобразных «узлов», соединяющих различные виды деятельности в целостные личностные структуры, отождествляет их с ценностными образованиями, задающими основу личности [8].

Таким образом, личностные ценности – генетически производные от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба. Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуются его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут быть как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе общечеловеческих ценностей. Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности [9].

Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей ценностной сферы студентов. Мы предположили, что социально-экономические преобразования и фундаментальное реформирование современного российского общества, составляющие объективный компонент социальной ситуации развития личности, найдут отражение в изменении структуры ценностной сферы юношей, наиболее чутких к происходящим в обществе социальным изменениям. Вместе с тем решение задач развития, отвечающих логике формирования возрастных психологических новообразований, по нашему мнению, определяет особенности структуры ценностей в юношеском возрасте. При этом существуют структурные и динамические особенности иерархии ценностных ориентаций в этом возрасте, соответствующие развитию автономии личности.

Исследование проводилось в феврале 2013 года. В нем приняли участие 87 испытуемого в возрасте от 18 до 25 лет, составившие юношескую группу, – студенты факультета психологии, физико-математического и юридического факультетов. Был использован опросник ценностей Ш. Шварца, который направлен на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, существующих в каждой культуре в том или ином виде [10]. Он активно используется в последние годы в разных странах. В целом ценности в этой концепции рассматриваются как некоторые критерии выбора и оценки человеком своих действий, других людей и событий. Они выступают как критерии, по которым человек строит свое отношение к миру, включая отношение к самому себе (самоотношение).

При этом все ценности в форме осознаваемых целей направлены на удовлетворение трех универсальных человеческих потребностей:

- 1) потребностей индивидов как биологических организмов;
- 2) потребностей координированного социального взаимодействия;
- 3) потребностей, связанных с выживанием и благосостоянием социальных групп.

Все эти потребности удовлетворяются в той или иной мере при реализации 10 различных мотивационных типов, которые образуются определенными ценностями личности. Они и определяют направленность конкретных действий индивида и более широко всю его жизнедеятельность. Таким образом, основываясь на большом литературном материале, Ш.Шварц выводит из трех универсальных человеческих потребностей основные мотивационные типы. В свою очередь, каждому мотивационному типу соответствует определенная мотивационная цель:

1. Саморегуляция (самостоятельность). Мотивационная цель – независимые мысль и действия (выбор, творчество, исследование), диктуемые потребностью индивида быть автономным и независимым.

2. Стимулирование (полнота жизненных ощущений). Мотивационная цель – новизна и состязание в жизни, необходимые для поддержания оптимального уровня активности организма.

3. Гедонизм. Мотивационная цель – удовольствие, чувственное наслаждение, упоение жизнью. Этот мотивационный тип выведен из необходимости удовлетворения биологических потребностей и испытываемого при этом удовольствия, что подчеркивается учеными самых разных областей знания.

4. Достижение. Мотивационная цель – достижение личного успеха посредством проявления компетентности исходя из признанных культурных стандартов, тем самым получение социального одобрения. Необходимость удовлетворения потребности в достижении личного успеха подчеркивается во многих работах.

5. Власть. Мотивационная цель – приобретение социального статуса, престижа и господства над людьми. Данный мотивационный тип отличается от предыдущего тем, что относится к достижению господства в пределах общей социальной системы, а не в конкретном взаимодействии. Такая потребность в господстве и власти рассматривалась аналитиками социальных мотивов и ценностей.

6. Безопасность. Мотивационная цель – стабильность, безопасность и гармония общества, семьи и самого индивида. Она вытекает из основных индивидуальных и групповых потребностей.

7. Конформность. Мотивационная цель – ограничение действий и побуждений, причиняющих вред другим или нарушающих социальные ожидания и нормы; выводится из потребностей групп к самовыживанию и необходимости личности взаимодействовать с другими людьми, подавляя при этом свои социально-разрушительные наклонности. Ценности конформности подчеркивают самоограничение личности в каждодневном ее взаимодействии с другими индивидами.

8. Традиция. Мотивационная цель – уважение и соблюдение обычаев, принятие и признание идей, существующих в определенной культуре и религии. Традиционное поведение становится символом солидарности группы, выражением уникальности ее мира и предполагаемыми гарантиями выживания.

9. **Благосклонность (доброта).** Мотивационная цель – поддержание и повышение благополучия людей, с которыми человек находится в постоянном контакте и поддерживает личные отношения. Она определяется из потребности позитивного взаимодействия для того, чтобы способствовать благополучию группы, а также из биологических потребностей в аффилиации.

10. **Универсализм.** Мотивационная цель – понимание, признательность, терпимость и поддержание благополучия всех людей и природы. Этот мотивационный тип не был выведен априори из трех указанных универсальных человеческих потребностей, а был обнаружен эмпирическим путем в исследованиях ценностей. Можно сказать, что реализация мотивационной цели этого блока обеспечивает возможность удовлетворения всех универсальных потребностей.

Опросник Шварца состоит из двух частей:

1. «Обзор ценностей» – изучает нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении.

2. «Профиль личности» – исследует ценности на уровне поведения, т.е. индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности.

Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемых. Ранг от 8 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей.

На уровне выборки нами была выявлена следующая иерархия ценностных ориентаций студентов (таб.).

Ценности на уровне нормативных идеалов	Рейтинг ценностей	Ценности на уровне индивидуальных приоритетов
Достижение	1	Достижение
Безопасность	2	Власть
Гедонизм	3	Гедонизм
Власть	4	Традиции
Самостоятельность	5	Самостоятельность
Универсализм	6	Стимуляция
Традиции	7	Благосклонность
Конформность	8	Универсализм
Стимуляция	9	Безопасность
Благосклонность	10	Конформность

На уровне нормативных идеалов, убеждений и поведения самая главная для студентов ценность достижение, которая определяет личный успех через проявление компетентности, в соответствии с социальными стандартами. Проявление социальной компетентности (что составляет содержание этой ценности) в условиях доминирующих культурных стандартов влечет за собой

социальное одобрение. На втором месте на уровне нормативных идеалов у студентов оказался такой показатель, как безопасность. Мотивационная цель этого типа – безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений, социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье.

Интересная картина была выявлена в нашем исследовании в отношении ценности «стимуляция», которая заняла второе место среди индивидуальных приоритетов и предпоследнее, 9 место, среди ценностей на уровне нормативных идеалов. В данном случае ярко просматривается противоречивость студентов на уровне идеалов и поведения.

Стимуляция является производной от потребности в разнообразии и глубоких переживаниях, заключается в стремлении к новизне для поддержания оптимального уровня активности. Биологически обусловленные вариации потребности в стимуляции, опосредованные социальным опытом, приводят к индивидуальным различиям в значимости этой ценности.

На третьем месте среди ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов гедонизм. Мотивационная цель данного типа определяется как наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью).

На седьмом месте среди ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у студентов – традиции. Как известно, любые социальные группы вырабатывают свои символы и ритуалы. Их роль и функционирование определяются опытом группы и закрепляются в традициях и обычаях. Традиционный способ поведения становится символом групповой солидарности, выражением единых ценностей и гарантией выживания.

Традиции чаще всего принимают формы обрядов, верований и норм поведения. Мотивационная цель данной ценности – уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре (почитание традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность), и следование им.

На четвертом месте среди важных ценностей для молодых людей, оказалась власть. Студенты поставили ее на 4-ое место в нормативных идеалах и на 2-е – в индивидуальных приоритетах. Центральная цель этого типа ценностей заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Ценность власти фокусируется на социальном уважении, подчеркивает достижение или сохранение доминантной позиции в рамках целой социальной системы. Непопулярной ценностью у молодых людей является конформность (10-е место среди ценностей на уровне индивидуальных приоритетов). Определяющая мотивационная цель этого типа – сдерживание и предотвращение действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Данная ценность производна от требования сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия.

Как видно из результатов исследования, возрастные особенности ценностной сферы в юношеском возрасте связаны с решением важнейшей задачи развития – преодолением зависимости и формированием автономии личности. Возрастание значимости ценности достижения, власти, мотивации изменения и саморазвития составляет характерную тенденцию развития ценностной сферы в юношеском возрасте. Другая тенденция – усиление ценностных противоречий, при которых индивидуалистическая направленность на личные достижения вступает в противоречие с коллективистской заботой о социальном благополучии. Разрешение указанного противоречия связано с развитием форм кооперации и сотрудничества человека с другими людьми в значимых видах деятельности.

Анализ ценностей студентов показывает, что некоторые ценности находятся по отношению друг к другу в динамических отношениях как противопоставления. Так, например, самостоятельность, стимуляция – на одном полюсе среди ценностей, наиболее часто проявляющихся в социальном поведении личности, а традиции, власть, конформность – на другом. Самостоятельность и стимуляция противоречат конформности, традициям и безопасности, поскольку существует некоторая оппозиция между сохранением собственных независимых взглядов и действий индивида и сохранением традиций, защитой стабильности и неизменности общества. Универсальные ценности и благосклонность противоречат власти и достижению, так как принятие других людей как равных и благожелательное отношение к их благосостоянию плохо сочетаются с преследованием собственных целей и доминированием. Как видно из таблицы, среди ценностей, проявляющихся на уровне поведения молодых людей, гедонизм противоречит конформности и традициям, выражая конфликт между потворствованием себе и сдерживанием собственных потребностей и принятием социальных ограничений. На уровне идеалов мы не наблюдаем этого противоречия у студентов. Нами было выявлено, что непротиворечивые отношения среди ценностных ориентаций обучающихся имеют следующие пары:

- достижения и гедонизм – связаны с получением удовольствия, потаканием самому себе (оба касаются потворства своим желаниям);

- гедонизм и стимулирование – объединены с желанием аффективно-приятного возбуждения (вызывают стремление к позитивному эмоциональному переживанию);

- стимулирование (полнота жизненных ощущений) и самостоятельность включают внутреннюю мотивацию творчества и стремление к изменению личности.

Таким образом, структура ценностных ориентаций современных студентов отличается выраженной ориентацией на достижения и личный успех при снижении значимости благосклонности (забота о благополучии других людей и общества). Изменение структуры ценностей отражает сдвиг социальных приоритетов в пользу собственного благополучия и индивидуализма против

социального интереса и коллективизма. Однако все же прослеживается важность такой ценности как традиция. Это расходится с моделью универсальной структуры ценностей, предложенной Ш.Шварцем. Так, исследования, проведенные в 53 странах, обнаружили феномен консенсуса ценностей, подтверждающий панкультурный универсальный характер ценностных ориентаций у разных народов. Согласно результатам работы Ш.Шварца, иерархия ценностей выглядит следующим образом: благосклонность; самостоятельность (саморегуляция); универсализм; достижения; безопасность; конформность; гедонизм; стимулирование; традиции; власть [10].

В этом списке на первом месте – благосклонность, а не как в нашем исследовании – достижения.

Кроме этого мы сопоставили наши результаты с итогами исследований других авторов, проведенных в последние годы. Так, в труде Н.М. Лебедевой отмечается сильная тенденция сохранения таких базальных ценностей русской культуры, как коллективизм и феминность, наряду с возникновением и развитием у молодых поколений россиян ценностей индивидуализма и маскулинности (амбициозность, мотивация достижения) [11].

Л.Г. Почебут в своей работе подчеркивает значимость коллективизма, справедливости, ориентации на лучшее будущее, нацеливания на быстрое решение жизненно важных проблем [12]. Обзор исследований ценностей и их трансформация в последнее десятилетие не была изучена, но есть предпосылки утверждать исходя из результатов исследования с сохраняющимися базовыми ценностями в сознании граждан Казахстана происходит изменение ценностей по оси «индивидуализм – коллективизм» в сторону большего индивидуализма.

Изучение влияния современных социально-экономических условий в нашей стране на изменение ценностных ориентаций людей в разных социальных группах свидетельствует о формировании нового типа направленности личности, характеризующегося индивидуализированной ориентацией на личные, в том числе экономические ценности, такие как материальная обеспеченность, предприимчивость, собственность и богатство. Так и в нашем исследовании томских студентов было выявлено, что их ценностные ориентации отличаются, прежде всего, усилением направленности на себя, опорой на собственные силы (волевые качества, рациональность в поведении, стремление действовать самостоятельно и решительно) и снижением роли и значения качеств личности, особенно важных в контактах с другими людьми (чуткость, уважение к человеку, умение выслушать и понять другого и т.п.). В результате установлено, что социально-экономические изменения хорошо согласуются с переменами в социально-психологической феноменологии, что позволяет рассматривать последние в качестве их индикаторов.

1. *Верейкина Л. В., Морозин В. Г. Общественная и субъективная система ценностей // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2006. Вып. 2. С. 67–68.*

2. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2001. 301 с.*

3. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
4. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
5. Франкл В. Психотерапия на практике. М.: Аспект Пресс, 2004. 84 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 424 с.
7. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) // Мир психологии. 1999. Т. 3. С. 80–90.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. С. 223–232.
10. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
11. Лебедева Н. М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 3. С. 73–87.
12. Почебут Л. Г. Психология и ценностные ориентации русского народа // Этническая психология и общество. М.: Изд-во ИЭА РАН, 1997. С. 115–119.

УДК:378.015.3

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Ермагамбетова А.Д. –

*магистрант 2 курса Института магистратуры и PhD
докторантуры КазНПУ имени Абая*

Андатпа

Мақала студенттердің коммуникативті мәдениетін дамытудың мәселесін талдауға арналған. Мақалада «коммуникативті мәдениет» түсінігі және «коммуникация» мен «мәдениеттің» ортақ байланысы қарастырылған. «Коммуникативті мәдениет» феноменін зерттеу әдістерінің сұрыптамасы көрсетілген. Студенттердің коммуникативтілігі мен компетенттілігі және оларды дамытудың әдістері қарастырылған.

Түйін сөздер: коммуникация, мәдениет, коммуникативті мәдениет, компетенттілік

Аннотация

Статья посвящена анализу проблемы развития коммуникативной культуры у студентов. В статье рассматривается сущностная характеристика понятия «коммуникативная культура», взаимосвязь понятия «коммуникации» и «культура». Представлен анализ подходов к исследованию феномена «коммуникативной культуры». Рассматриваются коммуникативность и компетентность студентов и методы их развития.

Ключевые слова: коммуникация, культура, коммуникативная культура, компетентность.

Abstract

Article is devoted the analysis of a problem of development of communicative culture at students. In article the intrinsic characteristic of concept «communicative culture», interrelation of concept of "communications" and "culture" is considered. The analysis of approaches to phenomenon research «communicative culture» is presented. Skill to communicate and competence of students and methods of their development are considered.

Key words: *communication, culture, communicative culture, competence*

Многими исследователями (Е.В. Бондаревская, Г.В. Звездунова, Е.А. Попова и др.) подчеркивается синонимичность понятий "культура" и "педагогика" [1,2,3]. Коммуникативная культура - это позиция личности, проявляющаяся в потребности взаимодействия с другими субъектами, в целостности и индивидуальности, творческом потенциале человека и его способности поддерживать коммуникации, доброжелательные отношения с окружающими субъектами [2]. Мы попытались проследить связь понятий "коммуникация" и "культура".

Культура (лат. cultura) – уровень, степень развития, достигнутая в какой-либо отрасли знания или деятельности (культура труда, культура речи и т.д.) [4]. Культура есть совокупность интеллектуальных, мировоззренческих, этических и эстетических достижений. Главное в культуре – развитие, обогащение, совершенствование нематериальной жизни" [5]. В целом, термин "культура" относится к числу самых многозначных, и объясняется это тем, что сама культура – крайне сложное и многогранное явление, отражающее все стороны человеческого бытия. Именно поэтому ее изучают многие науки, каждая из которых выделяет в качестве предмета своего изучения одну из ее сторон, формулируя при этом свое понимание и определение культуры. К настоящему времени ученые насчитывают более 500 таких определений.

Философский энциклопедический словарь дает следующее определение культуры: "Культура (лат. cultura) – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание, специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда; в системе социальных норм и учреждений; в духовных ценностях; в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе" [6].

В психологии категория "культура" привлекала и привлекает многих исследователей глубиной своего содержания и значимостью для каждого аспекта человеческой жизни и деятельности. Широта охватываемых ею общественных явлений вызывает эффект закрепления за этим понятием множества смысловых оттенков, что в свою очередь накладывает свой отпечаток на понимание и употребление термина "культура".

Вторая психологическая трактовка понятия культуры основывается на деятельностном подходе. Культура рассматривается как специфический (культурный) способ деятельности, как качественная характеристика способов жизнедеятельности человека – как общественной, так и индивидуальной. Поиски содержательного определения культуры привели к пониманию

родового способа бытия человека в мире, а именно, к человеческой деятельности как подлинной субстанции человеческой истории. С этой точки зрения культура понимается как система внебиологически выработанных механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется и реализуется активность людей в обществе, другими словами, как способ, или технологический контекст деятельности.

Е.В. Бондаревская представляет третий – личностный подход к определению понятия "культура". Этот подход состоит в рассмотрении культуры как среды, растящей и питающей развитие личности [1, с 4].

В этих концепциях под культурой понимаются все проявления человеческой субъективности, свойства и качества, характеризующие меру культурности общества, культурно-исторической эпохи в её человеческом измерении: уровень свободы, образованности, нравственности, духовности людей, их способностей к культурному саморазвитию. Человек выступает здесь как истинный творец культуры.

Б.С. Ерасов выделяет следующие функции культуры:

- 1) производство новых знаний, норм, ценностей, ориентации и значений;
- 2) накопление, хранение и распространение (трансляция) знаний, норм, ценностей и значений;
- 3) воспроизводство духовного процесса через поддержание его преемственности;
- 4) коммуникативная функция, обеспечивающая знаковое взаимодействие между субъектами деятельности, их дифференциацию и единство;
- 5) социализация общества через создание структуры отношений, опосредованных культурными компонентами;
- 6) как дополнительная форма социализации выделяется рекреативная, или игровая, культура, действующая в отведённой для неё сфере [7].

Исходя из разных подходов к определению культуры и опираясь на её функции, выделим те составляющие культуры, которые необходимы нам для определения понятия «коммуникативная культура» студента-будущего учителя:

- Духовные и нравственные ценности, идеалы, нормы;
- Знания, умения, навыки осуществления профессиональной деятельности, куда входит и коммуникативная деятельность;
- Личностные качества, способности и отношения человека к природе, себе и другому.

Все три аспекта культуры отражаются в профессиональной подготовке, профессиональной деятельности и профессиональном развитии человека. Охарактеризуем каждый аспект культуры применительно к труду к будущей педагогической деятельности студентов.

Культурная регуляция человеческой деятельности осуществляется через систему ценностей. Ценности подразумевают выбор того или иного объекта, состояния, потребности, цели, которые имеют более высокое существование.

Ценность – это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, относиться с уважением, признанием, почтением. Ценности – это предпочтения определённых смыслов и построенных на их основе способов поведения. Человек, находясь в ситуации выбора одного из альтернативных решений, критерием такого выбора полагает ценность. Ценности делятся на позитивные и негативные, на относительные и абсолютные, на субъективные и объективные. Ценности бывают витальные, социальные, политические, моральные, религиозные, эстетические. Е.В. Бондаревская в основу личностных ценностей человека кладёт "ценностную лестницу потребностей" А.Маслоу, а также три основных класса универсалий В. Франкла: ценности творчества (в том числе и труда), ценности переживаний (прежде всего, любви), ценности отношений (в первую очередь, педагогических) [1, с. 6].

Мы считаем, что для понимания сущности коммуникативной культуры студента-будущего учителя наибольшую важность имеют три вида ценностей: ценности нравственные, ценности, определяемые потребностями и ценности переживаний, которые основываются на идеалах добра, любви к человеку, творческого отношения к труду.

Личность как носитель культуры имеет внутренние – нравственные, и внешние – поведенческие, а также речевые характеристики. Нравственная культура человека зависит от прочности заложенных в нём обществом нравственных понятий и проверяется нравственными поступками. Нравственность всегда формируется с личностью, составляет принцип её бытия и неотделима от содержания "Я". "Культура поведения – совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этике, эстетической культуре. В культуре поведения проявляется единство внешних факторов, регулирующих деятельность и поведение, и внутренних – индивидуальные возможности личности. В культуре поведения органически слиты культура общения, культура внешности и бытовая культура".

Речевая культура – это владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления), а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи.

Таким образом, культура – это сложный сплав ценностных, деятельностных и личностных аспектов, не имеющий однозначного и универсального определения, который, вместе с тем, можно, проанализировать и определить в контексте той или иной области человеческой жизни. Поскольку объектом нашего исследования является коммуникативная культура студента, то эта область – профессионально-педагогическая культура преподавателя и ещё конкретнее – культура педагогического общения.

Термин "коммуникация" (лат. *communicatio* – делать общим; связывать; общаться) в наши дни используется в трёх значениях:

- 1) путь сообщения;

- 2) форма связи;
- 3) акт общения, сообщения информации.

Применяется это понятие в самых различных областях человеческой деятельности, где есть процесс циркуляции информации.

Энциклопедический словарь так определяет коммуникацию: Коммуникация – 1) пути сообщения, транспорта, связи, сети коммунального хозяйства. 2) Общение – передача информации от человека к человеку в процессе деятельности.

Словарь русского языка также даёт определение коммуникации: Коммуникация – 1. Спец.: Путь сообщения, связь одного места с другим. 2. Общение, сообщение [4].

Более полно определено понятие "коммуникация" в "Философском энциклопедическом словаре": Коммуникация (лат. *communicatio* – связь, сообщение), то же, что и общение; процессы социального взаимодействия, взятые в их знаковом аспекте [6, с.80].

Краткий психологический словарь трактует общение как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [8].

Автор "Современного словаря по психологии" В.В. Юрчук так определяет понятие "коммуникация": "Коммуникация индексно-ориентировочно-смысловой модус социовзаимодействия-социовоздействия; практически все индивидуальные действия субъектов осуществляются в условиях их корреляционных отношений с другими индивидами, поэтому в относе-социуме константно осуществляется мультикоммуникативный аспект, а сами действия – акты поведения, которые сознательно ориентированы на идейно-смысловое их интерпретирование – восприятие субъектами и можно называть коммуникативными действиями, коммуникативными актами поведения". [9]

Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека, его образа жизни. В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения. Наконец, общение можно интерпретировать в качестве особого вида деятельности. Общение как коммуникативную деятельность характеризуют: Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и многие другие исследователи. По их мнению, аспектами общения являются: коммуникативный, включающий обмен информацией; интерактивный, предусматривающий организацию взаимодействия; перцептивный, отражающий процессы восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия [10, 11, 12].

Рассмотрим подробнее каждый из них. Естественно, что все эти термины весьма условны. В аналогичном смысле употребляются и другие.

Коммуникация в процессе общения предусматривает, что преподаватель и студент в ходе совместной деятельности обмениваются различными представлениями, идеями, чувствами, настроениями и пр., т.е. информация не просто передается, а формируется, уточняется, развивается.

Коммуникативная функция общения между людьми имеет свою специфику.

Во-первых, общение – это не просто обмен или движение информации. Здесь мы имеем в виду отношения двух индивидов, каждый из которых выступает активным субъектом. Схематично коммуникация может быть представлена как интерсубъективный процесс (S S), как субъект-субъектные взаимоотношения активного обмена информацией, в ходе которого совместно постигается предмет общения.

Во-вторых, обмен информацией предусматривает взаимовлияние субъектов, предполагает психологическое воздействие на поведение партнера с целью его изменения.

В-третьих, коммуникативное влияние возможно лишь тогда, когда субъекты обладают единой или сходной системой кодирования и декодирования (т.е. говорят на одном языке), когда знаки и закрепленные за ними значения известны всем.

В-четвертых, для общения характерны коммуникативные барьеры, носящие социальный или психологический характер. С одной стороны, это различное мироощущение, миропонимание, порождающее разную интерпретацию одних и тех же понятий. С другой стороны, барьеры могут носить чисто психологический характер вследствие индивидуальных особенностей личности застенчивость, скрытность, недоверие, несовместимость и т.п.).

Коммуникация выделилась в самостоятельный объект социальных наук в связи с развитием технических средств передачи информации в 20-х гг. XX в. Использование технических средств и одновременно усложнение организационных условий привели к необходимости специального изучения закономерностей опосредствования информации. Развитию теории коммуникации способствовали, как мы видим, точные науки, их выводы, единицы измерения, которые дают возможность рассмотреть под другим углом коммуникативный процесс.

Проанализировав все эти определения, мы пришли к выводу, что точного единого определения понятию "коммуникация" нет. Но существуют два подхода к этому термину: Коммуникация в узком смысле как передача информации с использованием различных каналов и знаковых систем, как аспект общения и коммуникации в широком смысле – это общение между людьми.

На уровне человеческого общения средствами коммуникации становятся различные социально выработанные и фиксированные в данной культуре знаковые системы; важнейшая из них – язык (речь устная и письменная). Значительную информационную нагрузку могут нести системы пара – и экстралингвистической коммуникации (интонации, паузы), оптико-кинетических знаков (жесты, мимика, пантомимика) и т.д.

Различается коммуникация межличностная, публичная, массовая. Выделяются следующие основные функции коммуникации: побудительная (убеждение, внушение, приказ, просьба), информативная (передача истинных или ложных сведений), экспрессивная (возбуждение или изменение характера эмоциональных переживаний), фактическая (установление или поддержка возможности коммуникативного контакта).

Отдельные аспекты развития культуры коммуникации и ее компонентов стали предметом исследований таких казахстанских ученых как А.Бегимова [13], С.Козыбаева [14], К.Койшиева и И.Сманов [15]. Так, И.Сманов и К.Койшиев рассматривают коммуникативную культуру в контексте адаптации личности [15]; С.Козыбаева изучает влияние культуры на индивидуальный стиль общения [14]; А.Бегимова занимается проблемой влияния речевой культуры на качество подготовки будущего учителя [13].

Наибольший интерес для нашего исследования представляют работы А.Нуржановой, разрабатывающей коммуникативный подход к методике обучения иностранному языку [16]. Однако, детально существующий позитивный опыт развития коммуникативной культуры у студентов еще не стал предметом глубокого научного изучения

Современное высшее образование накопило множество проблем и противоречий. Возможно, ответом на острые проблемы в образовании являются некоторые положения зарубежных теорий активности личности. В этой связи следует упомянуть теорию Н.Хилла, которая приобрела исключительную популярность в США, Канаде и Западной Европе, получив статус так называемой «философии успеха» [17]. Являясь профессиональным журналистом, Н. Хилл в течение 20 лет целенаправленно изучал психологию индивидуальной активности на примере тысяч молодых людей, добивающихся успеха в самых разнообразных сферах деятельности. Основываясь на полученных результатах, Н.Хилл предложил описание тех личностных качеств, воспитание которых приведет каждого молодого человека к успеху в деятельности и поможет сформировать правильные позиции для построения гармоничных межличностных отношений в любом коллективе. Такими качествами явились: 1) конструктивный ум; 2) конкретная главная цель; 3) уверенность в себе; 4) инициативность; 5) воображение; 6) энтузиазм; 7) самоконтроль; 8) привычка делать больше оплачиваемого; 9) привлекательность личности; 10) точность мысли; 11) сосредоточенность; 12) терпимость; 13) правильная реакция на неудачу (временное поражение).

Аналогичную проблему пытался разрешить и Ch.L. Karrass [18]. Сравнивая результаты, полученные Н.Хиллом [17] с выводами автора теории переговорного процесса Ch.L. Karrass, можно констатировать, что основными составляющими успеха в деловом общении, по Ch.L. Karrass, являются: «мотивация достижения, стремление к успеху, вдохновение, правильная реакция на поражение, разумная (умеренная) склонность к риску, реализм, умение понять (оценить) стремление собеседника в диалоге, настойчивость в достижении

цели, терпение, опыт планирования, способность ясно мыслить под давлением стрессовой ситуации, общая практическая эрудиция, речевые способности, личная проницательность, способность завоевывать и эксплуатировать власть, самоуважение личности» [18, с.36-37].

Особую известность за рубежом в последние годы приобрела концепция К.Nelson о так называемых культурных сценариях [19]. Согласно теории К.Nelson, сценарии – это обобщенные репрезентации событий, которые определяют людей, участвующих в том или ином событии, исполняемые ими социальные роли, объекты, вовлеченные в это событие, последовательность требуемых действий, намечаемые цели и др. Сценарии деятельности, представления или элементы организации, составляют базу опыта, необходимую личности для управления своим поведением в различных ситуациях общения, а также для оценки вербальных и невербальных действий собеседников в момент общения.

Таким образом, мы попытались раскрыть сущностную характеристику понятия «коммуникативная культура», взаимосвязь понятий «культура» и «коммуникация» и рассмотреть различные подходы к их анализу. В результате можно констатировать, что до настоящего времени несмотря на большой интерес к проблеме коммуникативной культуре, отмечается методологическая эклектичность в понимании данного феномена. Еще не в полной мере изучена его структура и особенности развития у студентов – будущих специалистов.

1. Бондаревская Е.В. В защиту "живой" методологии // Педагогика. - 1998. № 2. - С.3 - 6.
2. Звездунова Г.В. Колледж как среда становления основ педагогической культуры: Дис. канд. пед. наук. - Р-н-Д, 1998. - 183 с.
3. Попова Е.А. Культурологическая направленность профессионально-педагогической подготовки студентов: Дис. канд. пед. наук. - Р-н-Д, 1999. - 211 с.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. - М., 1988
5. Солженицын А.И. Исчерпание культуры?: Выступление на "круглом столе" Рос. академии наук // Моск. новости. - 1997. - № 39. - 28 сент. - 5 окт. - С.4-5.
6. Философский энциклопедический словарь. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 815 с.
7. Ерасов Б.С. Социальная культурология. - М., 1998. - 228 с
8. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского - М., 1995.
9. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. - М., 2000.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1998. - 375 с.
11. Леонтьев А.Н. Философия психологии: изучение научного наследия / Под ред. А. А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. - М.: Из-во МГУ, 1994. - 285 с.
12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. - 143 с.
13. Бегимова А. Речевая культура как основа качества профессиональной подготовки будущего учителя // Изденіс (Поиск). - 2006. - №4(2).
14. Козыбаев С. Культура и индивидуальный стиль общения // Ұлт тағылымы (Достояние нации). - 2007. - 1(2).

15. Сманов И., Койшиев К. Характеристика культуры в аспекте адаптации личности // Ұлт тағалымы (Достояние нации). – 2007. – 1(2).

16. Нуржанова А. Коммуникативный подход в методике обучения иностранному языку // Изденіс (Поиск). - 2006. - №4(2).

17. Хилл Н. Думай и богатеи / Пер. с англ. Сосновский Г.П., Чабанов И.А. – М.: Агентство «ФАИР», 1996.

18. Karras Ch.L. The Negotiating game/ - Harper Business, 1992.

19. Nelson K. Event Knowledge: Structure and Function in Development. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

УДК:316.6(075.8)

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМ ПРОЦЕСТЕРІНІҢ ДАМУЫН АНЫҚТАУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Орманова З.Қ. – психол.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

Андатпа

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

Түйін сөздер: психологиялық қызмет, таным процестердің дамуы, психологиялық зерттеулер, психологиялық білім, психологиялық түзетулер.

Аннотация

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

Ключевые слова: психологическая деятельность, психологически исследовать, психологическое знание, психологические исправления.

Annotation

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

Keywords: psychological activity, psychologically to investigate, psychological knowledge, psychological corrections.

Мектепке дейінгі жас-баланың сезімдік тәжірибесінің байытылуы мен реттелуі – қабылдау мен ойлаудың, қиялдың қарқынды дамуы мен мағыналық ес пен ерікті зейін нышандарының қалыптасуы мен сипатталатын жас кезеңі. Мектепке келгенге дейін бала психикасы оқыту әсерін қабылдағыштығымен сипатталады. Осының негізінде бала тілді оңай меңгереді, тіл балаға адамның әлеуметтік өмірі мен табиғат құбылыстарына эмоционалды қатынас және қоршаған ақиқат туралы білімді жеткізеді. Сонымен қатар жалпы ақыл ойдың дамуы баланың тәрбиесі мен өмір сүру жағдайына тәуелді екенін ұмытпауымыз керек.

Балалық шақта тілдің дамуы екі негізгі бағытта жүреді: біріншіден сөз қоры қарқынды түрде жинақталып, тілдің морфологиялық жүйесі меңгеріледі; екіншіден тіл таным процесстерінің (ес, зейін, қиял, ойлау) қалыптасуын қамтамасыз етеді. Тіл қарым-қатынас қажеттілігінен пайда болады. 5-7 жаста коммуникативті іс-әрекеттің жоғарғы формасы баланың ересектермен жағдайдан тыс-тұлғалық қарым-қатынасы болып табылады. Мектепке қабылданар уақытта бала қандай сөздерді қолдану керектігін жеткілікті түрде жақсы түсінеді. Мектепке қабылданар кезеңде «жағдайлық» және «контекстті» тіл соңғысының дамуына байланысты балада екеуі қатар болады. Кейбір автоматтардың пікірінше контексті тіл жағдайлық тілді ығыстырып шығармайды және оны алмастырмайды.

Бала заттардың түсін, формасын, көлемін, кеңістікте орналасуын ажыратып қана қоймайды, сонымен қатар түстері мен формасын дұрыс атай алады, көлемі бойынша дұрыс салыстыра алады. Ол қарапайым формаларды салып, сәйкес түспен бояй алады. Баланың, заттың қандай да бір эталонмен бірегейлігін орната білуі өте маңызды. Эталон – ол адамзат өндірген немесе жасалған заттардың түрлері мен қасиеттерінің үлгісі. Қабылдаудың эталоны мүмкін болатын формалар мен дыбыстың жоғарылығы т.б. 5-7 жастағы қалыпты дамыған бала сурет ақиқаттың бейнеленуі екенін жақсы түсінеді. Сондықтан олар суретке мұқият қарап, ондағы заттарды бір-бірімен байланыстырып салыстырады, сондықтан бала бұл жас кезеңінде сурет салғанды ұнатады. Өйткені олар бейнелермен ойлайды. Суретте олардың көңіл-күйі, әсерлі көрініс табады. Мектепке дейінгі жастағы балалар музыка туындыларын эстетикалық қабылдауға қабілетті.

Баланың қалыпты психикасының ерекшелігі – танымдық белсенділігі. Баланың көп нәрсені білуге деген құштарлығы қоршаған ортаны танып білуге бағытталған. Ойнай отырып бала эксперименттер жүргізеді, тәуелділіктер мен байланыстардың себеп-салдарын анықтауға тырысады. Ол білімге ұмтылады, ал білімнің меңгерілуі көптеген «не үшін?» «қалай?» «неге?» сұрақтары арқылы жүреді. Ол қиялында ақиқат жағдайды елестетіп, сонда әрекет етеді. Міндеттің орындалуы ішкі бейнелермен әрекет ету нәтижесінде жүретін ойлаудың түрі – көрнекі-бейнелік деп атайды. Бұл мектепке дейінгі жастағы баланың ойлауының негізгі түрі, сондықтан көп оқытушылар 1- сыныпта көрнекілікке сүйенеді, бірақ кейбіреулері одан бас тартып балалардың логикалық ойлауын талап етеді.

Мектепке дейінгі жастағы бала өмірлік міндеттерді орындауды үш әдіс арқылы жүзеге асырады: көрнекі – әрекетін, көрнекі – бейнелік ұғымдарға сүйенетін және логикалық пайымдау жолы.

Мектепке дейінгі жастағы бала ойлауының негізінде ақыл-ой әрекеттерінің қалыптасуы жатыр. Бұл қалыптасудың бастапқы пункті – материалды заттармен шынайы әрекет ету. Осылайша сыртқы әрекеттердің интериоризациясы жолымен көрнекі бейнелік және логикалық-ұғынықты ойлау формалары қалыптасады.

Ойлаудың дамуының жоғарғы сатысында – оның логикалық формасында іштей-сөйлеу негізінде ақыл-ой әрекеттері жүзеге асады, түрлі белгі жүйелері пайдаланылады. Ойлаудың сөздік формаларының балалық шақта дамуы тілдің және практикалық әрекеттің өзара қатынасының өзгеруімен байланысты. Келесі сатыда тіл жоспарлау қызметін орындай бастайды.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың ойлау қабілетінің дамуы іс-әрекет түрлерінде жүреді. Ойын ерекше мәнге ие. Іс-әрекеттің өнімді түрлерінде әрекетті тілдік немесе ауызша жоспарлау пайда болады, мақсаттылы пайымдаулардың негізі қалыптасады. Ойлаудың қалыптасуында шешуші роль оқытуда болып табылады. Оқытудың сәйкес формаларында болса логикалық ойлау ұғымдары мен әдістері меңгереді. Мектепке дейінгі жастағы балалардың ойлауының дамуы ойлау әдістерінің жетілуімен, ақыл-ой әрекеттерінің жаңа әдістерін меңгерумен шектелмейді. Мектепке дейінгі жаста тек практикалық міндеттер ғана емес, білім алуға бағытталған ерекше танымдық міндеттер пайда бола бастайды.

Қоршаған ортаны зерттеуге бағытталған баланың танымдық белсенділігі зерттеу объектісіне оның зейінің шоғырландырады. 5-7 жастағы балалар өз мінез-құлықтарын ерікті басқарғанымен, оларда еріксіз зейін басым болады. Зейіннің осы ерекшелігіне байланысты сабақтарға ойын элементтері енгізіледі және іс-әрекет формаларының жиі алмасып тұруы қажет етіледі. Балаларға олар үшін қызық емес, бір мәнді іс-әрекет түрлеріне зейіндерін шоғырландыру қиын. Ойын бала үшін өзіндік құнды іс-әрекет, онда бала екендігін, заттар, әрекеттер мен қатынастарға қатысты билікті сезінеді. Қиялдау сезімдер мен әрекеттерді еркін реттеу қабілеті ойында қалыптасады.

Мектепке дейінгі жас-естің қарқынды даму кезеңі. Ес жетекші танымдық процесс. Ол бала үшін мәнді уақиғалар мен мәліметтерді қамтиды және сақтайды. 5-7 жаста бала ерікті түрде есте сақтайды, дегенмен еріксіз есте сақтау өнімдерін болып қала береді (35, 30, 25).

Қиял ойында пайда болып басқа іс-әрекет түрлеріне ауысады. Егер баланың қиялы мен тілі жақсы дамыған болса ол қызықты сюжетті ойдан құрастырып айта алады. Ересектерге қарағанда балалар өмірінде қиял маңызды болып табылады. Қиялдың жұмысы – жеке тәжірибенің тар шегінен шығу әдісі.

Қиылдың алғашқы формалары тар мағынада және тек іс-әрекетті орындау барысында пайда болады. Мектепке дейінгі балалық шақ бойында қиял өз бетіндік сипатқа ие болады. Баладағы қиял бейнелері көрнекті бірақ жетекшілікті түрде басқарылмайды.

Баланың мектепке дейінгі кезеңінде балаларда заттарды жоспарлы және жүйелі бақылау және сипаттау п.б. шынайы түрде баланың тұлғасы қалыптаса бастайды. Бала тұлғасының қалыптасуы эмоциялық-еріктік сфераның, қызығушылықтар мен мотивтер сферасының қалыптасуымен тығыз байланысты.

Бұл кезеңде алғашқы эстетикалық инстианциялар пайда болды, тұлғалық мінез-құлық деп аталатын мінез-құлықтың жаңа типі п.б.

Мектепке дейінгі жас кезеңінде жаңа мотивтер пайда болады. Мотив ретінде іс әрекет мазмұны, іс-әрекеттегі сәтсіздіктер мен жетістіктер көрінеді.

Адамзат қатынас жүйесіндегі оқушының жаңа орны оған өз бетіндік береді. Бала осымен байланысты белгілі міндеттерді өзіне жүктейді. Барлық өзара қатынастар ойында жүзеге асады, ол баланың ерік күшіне мағына береді. Ойын мотивациясы жағдайында тапсырма нәтижелі орындалады, ойын жағдайында бала өз мінез құлқын оңай басқарады. Баланың ерік сапаларының дамуына ойынмен бірге өнімді іс-әрекет түрлері елеулі әсер етеді.

Өзін-өзі бағалау қабілеті баланы қоршаған ортамен қарым-қатынасқа бағыттайды. Өзін-өзі бағалау – баланың саналы дамуының күрделі өнімі. Өзін-өзі бағалау мен өзіндік сананың дамуы мектепке дейінгі жастағы негізгі жаңа құрылымдардың бірін құрайды. Өзіндік сана индивидті өзіндік тұлғаға айналдырады. Баланың мектепке дайындығын зерттеудің практикалық мәні зор болып табылады.

Сөйлеу іс-әрекеті – өз әрекеттерін жоспарлау, қарым-қатынас құру (қарым - қатынас, қарым-қатынас негізінде әңгімелесушіге әсер ету) қоғамдық-тарихи тәжірибелерін меңгеру және беру мақсатымен болатын ауызша қатынас жасау процесі.

Мектепке дейінгілер мен бастауыш мектеп оқушыларының өз ойын айтуы, заң бойынша тікелей болды. Көбінесе бұл сөздерді қайталау, сөздерді атау, еріксіз, реактивті (диалогтық), тар сөздерді игереді.

Мектеп курсы – ерікті, кең жайылған сөздердің қалыптасуына және оларды жоспарлай білуге қабілеттенеді. Сабақта мұғалім оқушылар алдына қойылған сұраққа толық және жан-жақты жауап беруге, сонымен бірге белгілі жоспар бойынша айтуға, аяқталған сөйлемдермен сөйлесуге үйретеді. Мұның бәрі - көлемі кең материалды айтып берумен байланысты.

Әңгімені тұтас айту, қорытынды жасау және ережелерді қалпына келтіру монолог ретінде құрылады. Оқу іс-әрекетінде оқушылар сөйлеудің ерікті, белсенді, бағдарланған коммуникативті және монологтық түрімен қарулануы міндетті.

Сөйлеудің дамуына тұтас әсер ететін бұл – жазбаша сөйлеуді меңгеру болып табылады. Жазбаша сөйлеу - монологиялық сөздің әр түрлілігі. Бірақ ол ауызша монолог сөзге қарағанда неғұрлым кең жайылған, өйткені ол әңгімелесушіден кері байланыстың келмеуіне әкеледі. Осыдан жазбаша сөйлеудің ауызшамен салыстырғанда өте үлкен құрылымы күрделі екенін көруге болады. Бұл сөйлеудің ең бір ерікті түрі. Жазбаша сөйлеуде – тіл құралдарының қажеттілік деңгейі саналы бағаланады. Тіпті қарапайым жазбаша айтуда оқушының ойы неғұрлым кең, дәлірек және шындыққа саяды.

Басқаларға максималды түрде түсінікті болу үшін, сөйлеудің жазбаша формасын жасау үшін алдын-ала ойлану, ойланудың ішкі ауызша белгілері қажет. Егер бұл жоқ болса, сөз түсініксіз, мағынасы тар сипатқа ие болады. Өйткені жазбаша сөйлеу – жесттардан, интонациялармен ажыратылған, сондықтан да олар неғұрлым кең мағынада болуы керек. Ал бастауыш мектеп оқушылары үшін ішкі сөзін жазбаша жасау бастапқыда қиынырақ.

Бастауыш мектеп оқушыларының жазбаша сөйлеуі ауызшаға қарағанда төмен. Бірақта, зерттеулер көрсеткендей 3 сыныпта жазбаша сөйлеу өзінің морфологиялық құрылымы бойынша ауызша сөйлеуден қалыспайды. Жазбаша сөйлеуде 3 сынып оқушылары қарапайым жайылма сөйлемдерді қолданады (71%). Күрделі сөйлемдер – 29% құрады, ал ауызша сөйлеуде – 35%, сонымен бірге ауызша сөйлеуде бағыныңқы құрмалас сөйлемге қарағанда, салалас құрмалас сөйлемдер қалды. Бұл дегеніміз синтаксистік құрылымға қарағанда жазбаша сөйлеуді басып озатынын көрсетеді.

Жазбаша және ауызша айту сөздердегі сөйлемнің саны – сөйлеу дамуының оның синтаксистік құрылымының көрсеткішін байқатады. 3 сынып оқушыларының жазбаша жұмысындағы сөздердің саны 30-дан 150-ге дейінгі аралықта. Сөйлемдегі сөздердің саныда сөйлеу дамуының маңызды көрсеткіші болып табылады. 3 сынып оқушылары қысқа сөйлемдермен жазады (6-7 сөз). Ауызша сөйлеуде сөйлемдер ұзақ, бірақ жазбашаға қарағанда ретсіздеу келген.

Жазбаша жұмыстары қысқа, онда қайталанған сөздер аз, жалғаулар, әсіресе “және” жалғауы көп емес. 3 сынып оқушылары сөйлемдерді дұрыс бөледі, көбінесе әдеби үлгілерге жүгінеді. Фразалар тұтасымен ретті (логикалық және грамматикалық жағынан), сөздердің байланысу деңгейі жоғары.

Бастауыш сынып оқушылары жазбаша сөйлеуі құрылымдық қатынаста ауызшадан кем түспейді, ал кейбір жағдайларда әдеби кітап сөздерінің формасында кездесіп, таң қалдырады.

Бастауыш мектеп оқушылары үшін оқылған мәтінді түсіну қиындық туғызады. Оның қиынға соғуы онда интонацияның, жесттың, мимиканың болмауы. Сонымен қатар, оқушы әлі де кейіпкерлердің мінез-құлқын, авторлардың оларға деген қатынасын түсінуге көмектесетін тәсілдерді (тыныс белгілері, сөз тәртібі, фразаларды қою тәртібі, күшейткіш сөздерді) бөле бермейді.

Дыбыстық анализ және синтез, тез және жай оқу дағдылары, күрделі ойлау процестерінің дамуы – бұның барлығы оқуды меңгеруді қажет етеді. “Түсіндірмелі” оқыту тез берілмейді. Ең алдымен мұғалімнің дауыстап оқу арқылы көмек болады, одан соң оқушылардың өздері оқиды, жазбаша текст интонациямен толықтырылып оқылған текстке эмоционалды қатынасу арқылы болады.

Ерекше қызығушылық танытатын бұл дауыстап оқудан, өз ішіне оқуға ауысу, яғни оқудың интериоризациясы. Б.Ф. Бабаева мен Л.С. Житченканың зерттеулер нәтижелері көрсеткендей, балалардың сөйлеу әрекетінің формалары анықталған.

1. Жазылған дыбыс – нақты және толық түрде сөздерді және фразаларды тек жай ғана дауыстап айтып сөйлесу.

2. Қысаң, көмескі айтылған дыбыс – қалғандарының тежелуі кезінде сөздердің буындарын жеке айту, оқушы керек дегендерге екпін қойып буындарды дауысын шығарып айтады; бұл кезде артикуляция органдарының белсенділігі төмендейді.

3. Дыбыс шығармай еріндерінің жыбырлату – сөздерден тыс инерция әрекеттері арқылы айту, бірақ дауыс шықпайды.

4. Еріннің вокализацияланбаған күйде селк еткізу, әдеттегідей ол оқыған кезде болып кейін біртіндеп жоғалады.

5. Көзбен оқу, ол сыртқы көрінісінен байқалады, яғни жоғары сынып оқушыларымен ересектердің үнсіз оқуы.

Зерттеулер көрсеткендей, жаймен ғана оқу бұл дауыстап оқудан үнсіз оқуға ауысу болып табылмайды. Жылдамдығы бойынша, артикуляция тәсілі бойынша ол дауыстап оқумен сәйкес келеді, тек дыбыс күші сияқты физикалық белгілері бойынша ғана ажыратылады. Мұндай оқуда ешқандай жаңа сапалар болмайды, дауыстап оқумен салыстырғанда ешқандай құрылымдық өзгеріс болмайды. Және іштей қажетті және айтылатын жазбаша сөйлеудің өзі болып табылмайды.

Дауыстап оқудан үнсіз оқуға ауысу көзқарасына деген қызығушылық – қысаң, көмескі айтумен белгілі. Ол дауыстап оқудың – сөйлеу бірлігі қабылдау болып дыбыс емес сөз болғандағы деңгейімен сәйкес келеді. Бұл деңгейде бала жеке элементтерді сырттай дыбыстап айтуға сүйене отырып текстте қабылданған ауызша бейнелерді операциялай бастайды. Бұл мынаны тұжырымдайды, яғни еріндерін жыбырлатып дауыссыз оқу кезінде келесісі фразаға, яғни тез дауыстап оқуға қатысты қысаң, көмескі дауыспен оқуға көшеді. Бірақ бұл деңгейде үнсіз оқу жылдамдығы, дауыстап оқу жылдамдығымен салыстырғанда өсе бастайды. Келтірілген мәліметтер мерзімі қашан деген сұрақ туғызады, яғни балалар қашан үнсіз оқи алады. Сонымен, белгілі болғандай оқушының сыныбы мен жасы анықтаушы фактор болып табылмайды.

Бастауыш мектеп оқушыларының жасында сөйлеудің барлық жағы: фонетикалық, грамматикалық, лексикалық даму үстінде болады.

Сөйлеудің фонетикалық жағының дамуы сынып оқушылары барлық фонемалармен қаруланады (фонема – бұл сөйлеудің, сөздің дыбысы, ол сөздің мәнімен грамматикалық бөлшектерден ажыратуға көмектеседі), дегенменде фонетикалық жағына көп көңіл бөлу керек, өйткені оқу мен жазуды үйретуде жақсы дамыған. Фонетикалық естудің болғаны, яғни қабылдау білігі, барлық фонемаларды дұрыс ажырату, олар талдай білуге үйренуі, әрбір сөзден дыбыстарды бөлу негізінде сөзді оқи білуі талап етіледі.

Бұл үшін фонемдерді нақты бөлу, нақты дыбыстық анализ және синтез талап етіледі. Сөйлеудің фонетикалық жағындағы қабылдаудың әр түрлі кемшіліктері оқушылардың жазу мен оқуды меңгеруіне келтіреді.

Бірақта алғашқы кезде бала ойланбай әрбір дыбысты бөлу арқылы, сөздің дыбыстарын қабылдап және айтады. Бала оқуды және жазуды игерген соң бала өзінің сөзі сөздермен, дыбыстардан тұратынын көреді. Дыбыстық талдаудың қажеттілігі, сөздерден дыбысты, сөйлемдерден сөздерді бөліп шығаруын талап етеді. Дыбыстық талдау негізіндегі жаттығулар баланың тілдік дыбыстық құрамын ұғынуына және фонетикалық естудің дамуына әкеледі. Фонетикалық естудің жетілмеуі, оқушылардың дыбыстарды айтудағы қиындықтарына әкелуі мүмкін.

Сөйлеудің грамматикалық жағының дамуы. Бастауыш мектеп оқушылары жасында олардың тілінің грамматикалық жағыда даму үстінде болады. Оқушы мектепке келгенде ол өз ана тілінің грамматикалық қатарын біледі, яғни ол жіктейді, септейді, сөздерді сөйлеммен байланыстыра алады. Тек оқыту процесінде ол тілдің элементі ретінде алғаш рет түсіп, зерттеу пәні ретінде қалыптасады. Грамматиканы оқу кезінде, сөздер сөйлеудің белгілі бір бөлігі ретінде болады, және өзіне тән грамматикалық формасы да болады.

Қорыта келе тұлғаның психикалық қоры болып – адамның іс-әрекеті және ең бірінші оның өміріндегі қоғамдық жағдайлардың дамуына негізделуінен туындау болып табылады. Дегенмен бұлайша қалыптасу іс-әрекеттің әсерінен болады және ол осы жасерекшелік кезеңде жетекші болыпта былады, сонымен бірге бала тұлғасының психологиялық ерекшеліктерімен мен психикалық процесстерінің негізгі өзгерістерін қамтамасыз етеді (қарым-қатынас, ойын, оқу-үйрену, еңбек). Жетекші іс-әрекеттің негізгі мағынасын бөліп шығарудың мәнісін мынада өсіп-келе жатқан адамның психикалық дамуына әсер ету мәнісін түсіну. Сонымен бірже мынаны ескеру керек, мектепте әлі күнге дейін ауызша тәрбиелеу және оқыту әдістері алкен орын алады .

1. *“Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005- 2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2004.*

2. *Нұсқабаев О. Мектеп- жас ұрпақты әлеуметтендіру институты - Алматы, Қазақстан 1997.*

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

4 *Адилгазинов Г.З. Теоретические основы совершенствования подготовки учителя к управлению педагогическим процессом в малокомплектной школе. Дисс., докт. пед наук - Алматы, 2002.*

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

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

7. *Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. - М. Знание, 1986*

УДК 159.923

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЕГО ПРИЧИНЫ

Зыкова Н.М. – к.психол.н., КазНТУ им. К.Сатпаева

Андатпа

Ұсынылып отырған мақалада әртүрлі психологиялық тұжырымдамалар аясында девианттық құлықтың психологиялық механизмдері қарастырылады. Ауытқушылық құлық экзистенциалдық-гуманистік тұрғыдан қарастырылып, девиантты құлықтың психодинамикалық аспектілеріне талдау жасалған, сонымен қатар ауытқушылық құлық үйрету нәтижесі ретінде ұсынылған.

Кілттік сөздер: Девиантты құлық, әлеуметтік бейімделмеу, өзіндік өзектілік, өзіне көңілі толмау кешені, әлеуметтік үйрету.

Аннотация

В предлагаемой статье рассматриваются психологические механизмы девиантного поведения, в рамках различных психологических концепций. Дан экзистенциально-гуманистический подход к проблеме отклоняющегося поведения, проанализированы психодинамические аспекты девиантного поведения, а также представлено отклоняющееся поведение как результат научения.

Ключевые слова: Девиантное поведение, социальная дезадаптация, самоактуализация, комплекс неполноценности, социальное научение.

Abstract

In offered article psychological mechanisms of deviant behavior are considered within various psychological concepts. Ekzistentsionalno-humanistic approach is given to a problem of the deviating behavior, psychodynamic aspects of deviant behavior are analyzed and also the deviating behavior is provided as a result of learning.

Key words: The deviating behavior, social disadaptation, self-updating, inferiority complex, social learning.

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, в последние годы приобрело массовый характер и стало проблемой изучения социологов, социальных психологов, медиков, работников правоохранительных органов. Каждый из нас ежедневно сталкивается с разнообразными проявлениями социально нежелательного поведения – агрессией, вредными привычками, противозаконными действиями.

Отклоняющееся поведение – это, прежде всего некая форма поведения личности, поэтому, ему присущи все основные свойства человеческого поведения. Одним из наиболее важных свойств человеческого поведения является то, что оно социально по своей сути – оно формируется и реализуется в обществе. Другой главной особенностью поведения человека является его тесная связь с речевой регуляцией и целеполаганием. В целом поведение личности отражает процесс ее социализации – интеграции в социум. Социализация, в свою очередь, предполагает адаптацию к социальной среде с учетом индивидуальных особенностей.

Отклоняющееся поведение занимает свою собственную нишу в ряду психических феноменов. Оно существует наряду с такими явлениями, как психические заболевания, патологические состояния, неврозы, психосоматические расстройства и т.п. Отклоняющееся поведение выражает социально-психологический статус личности на оси «социализация – дезадаптация – изоляция», это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам [1, с.11]

Девиантное поведение и личность, его проявляющая, вызывают негативную оценку со стороны других людей. Особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям. Рассматриваемое поведение преимущественно можно охарактери-

зовать как стойко повторяющееся (многократное или длительное). Для того чтобы поведение можно было квалифицировать как отклоняющееся, оно должно согласовываться с общей направленностью личности. Особенностью данного поведения является то, что оно рассматривается в пределах медицинской нормы, и оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации.

Итак, отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.([1, с.12].

Анализ известных психологических направлений показывает, что многие авторы пытались определить причину возникновения отклоняющегося (девиантного) поведения.

По мнению В.Франкла, фундаментальной мотивационной силой в людях, является стремление к смыслу. Людям необходимо обнаруживать смысл, то ради чего стоило бы жить, буквально во всем. «Смысл нельзя дать, его нужно найти» [2, с. 37], поэтому он уникален для каждого человека и может быть найден только им самим. Доказано, что если человек не видит смысла в чем-то вне себя, выживание в экстремальной ситуации бесцельно, бессмысленно и невозможно. Гиперрефлексия (чрезмерная саморефлексия) и гиперинтенция (чрезмерное внимание к удовлетворению своих желаний) – два главных способа, которые люди предпочитают использовать, чтобы не выходить за рамки своего Я. Найти смысл в чем-то вне себя можно тремя различными способами: 1) что-то делать, давать жизни (ценности творчества); 2) что-то брать от жизни (ценности переживания); 3) занимать определенную позицию по отношению к судьбе, которую нельзя изменить, например, при смертельном заболевании (ценности отношения). Кроме того, переживания, имевшие место в прошлом, и религия – это еще две области, в которых люди могут обнаружить смысл. Тогда, когда фрустрировано (чем-то блокировано) стремление к смыслу, возникает состояние экзистенциальной фрустрации. Апатия и скука – ее главные характеристики. Нормальность и аномальность личности, по мнению В.Франкла, определяются особенностями ее позиции по отношению к жизни, смерти и своей судьбе. «Страдание, вина и смерть – названные мной триединством человеческого существования – ни в коей мере не умаляют смысла жизни, но, наоборот, всегда могут трансформироваться во что-то положительное», - пишет В.Франкл [2, с. 23]. Осуществляя смысл, человек реализует сам себя. «Осуществляя же смысл, заключенный в страдании, мы реализуем самое человеческое в человеке» [2, с. 43].

Состояние внутренней пустоты В.Франкл назвал экзистенциальным вакуумом. Экзистенциальная фрустрация и экзистенциальный вакуум – непосредственные причины особых «ноогенных неврозов». Экзистенциальный вакуум не только вызывает чувство бессмысленности и невроз у отдельных людей, но и порождает такие общественные бедствия, как депрессия, наркомания и

агрессия, в отношении которых автор использует термин «массовая невротическая триада». Например, такое следствие депрессии, как самоубийство, по мнению В.Франкла, на 85% является следствием экзистенциальной фрустрации. Что касается наркомании, то люди, имеющие низкие жизненные цели (или не имеющие цели), с большей степенью вероятности будут пробовать найти смысл в наркотиках, чем те люди, которые имеют четко определенные высокие цели в жизни. Агрессивными, люди становятся тогда, когда их захватывают чувства пустоты и бессмысленности. Таким образом, в соответствии с воззрениями В.Франкла, отклоняющееся поведение возникает потому, что люди подавляют свою духовность, уходят от ответственности за поиск смысла. Оказать помощь человеку с отклоняющимся поведением значит помочь ему осознать свое духовное Я и принять ответственность за свою судьбу, с последующим открытием им смысла своего существования.

К экзистенциальной психологии тесно примыкают гуманистические теории, например клиентцентрированная психология (психотерапия) К.Роджерса. Ключевое место в данной системе занимают понятия самости и самоактуализации. Самость или Я-концепция – это совокупность представлений человека о себе, которые являются результатом опыта и непрерывно изменяются в течение жизни. Самоактуализация – стремление личности к росту и развитию в соответствии с изначально заложенными в ней потенциальными возможностями. Тенденция к самоактуализации ярко проявляется у человека и является признаком личностного благополучия. Самоактуализирующаяся личность имеет ряд специфических характеристик: открытость новому опыту, веру в свой организм, внутренний локус контроля (самостоятельность, независимость, ответственность), стремление существовать в процессе (роста и развития). Нормальная (здоровая) личность относительно близка к идеалу самоактуализирующейся личности [3].

У аномальной личности процесс самоактуализации заблокирован и существует лишь в возможности. Основная преграда, по мнению К.Роджерса, коренится в системе так называемых условных ценностей. Условные ценности приводят к тому, что человек относится положительно к себе и другим людям только в случае их соответствия каким-то условным идеалам. В то время как при безусловном положительном отношении человек рассматривается как высшая ценность и заслуживает принятия без каких-либо условий его соответствия идеалам-требованиям. Для нормального развития человек должен иметь опыт самовыражения. Напротив, нереалистичные, искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью от оценок извне, – все это неизбежно вызывает проблемное поведение. Следовательно, для преодоления личностных и поведенческих проблем необходимо стимулировать процесс актуализации, создавая специальные условия. Например, в ходе клиентцентрированной терапии это – искренний интерес к личности, безусловное положительное принятие человека, безоценочное отношение к нему.

Итак, в концепции самоактуализации причиной отклоняющегося поведения может выступать блокировка процесса самоактуализации. Это может означать: фрустрацию базовых потребностей (препятствия на пути их удовлетворения); индивидуальную фиксацию на потребностях низших уровней; недоразвитие высших потребностей или неблагоприятные социальные условия. Если в силу разных причин нормальная самоактуализация через любовь, творчество и духовность невозможна, она может быть подменена самовыражением через девиантное поведение. Таким образом, экзистенциально-гуманистическая психология делает акцент на высших проявлениях человеческой личности, таких, как ее духовное бытие и самоактуализация. Духовное бытие предполагает выход за пределы своей личности. Это связано с самоопределением в человеческих ценностях, с признанием важности своей индивидуальности и самореализацией. Также оно проявляется в высших чувствах, таких как, свобода и ответственность, долг, сострадание, уважение, интерес, любовь, надежда, радость творчества. В случае девиантности наблюдается совершенно иная картина. Отклоняющееся поведение, безусловно, можно рассматривать как следствие экзистенциальных проблем личности и нарушений ее духовного развития.

Психодинамические теории, вышедшие из психоанализа З.Фрейда, раскрывают бессознательные механизмы человеческого поведения. В соответствии с психоаналитическими представлениями существенную роль в динамике внутренних конфликтов играют родители, выступающие главными объектами в мире ребенка. Представители более позднего направления в психоанализе – теории объектных отношений последовательно развивают идею о связи психологических проблем с неблагополучием в объектных отношениях. Огромное значение имеет то, как ребенок переживает отношения с родителями, какие чувства значимых объектов интернализируются им, какие образы родителей продолжают существовать в его бессознательном, влияя на поведение личности на протяжении всей ее жизни [4, с. 226].

Индивидуальная психология Альфреда Адлера помогает понять психологические причины многих форм отклоняющегося поведения. А.Адлер считал основным фактором, определяющим развитие индивидуальности, главную жизненную цель. В общем виде – это цель достижения превосходства над другими. Ее конкретное содержание может быть чрезвычайно многообразно: стремление к власти, красоте, богатству, силе, известности, образованности и т.д. Цель достижения превосходства возникает впервые годы жизни как реакция на чувство неполноценности, которое в свою очередь вызывается переживанием своей слабости. Слабость переживается как чувство неполноценности. Чувство неполноценности, по мнению Адлера, впервые возникает в 4-5 лет. Его усиливают два основных фактора. Во-первых, это врожденные дефекты (ослабленность здоровья, физические недостатки, слишком маленький рост). Во-вторых, это неправильное воспитание ребенка в семье (сверхпотворство, недостаток любви к ребенку). Чувство неполноценности обратно пропор-

ционально тому, как ребенок справляется с требованиями среды [5]. В норме направленность на цель достижения превосходства гармонично сочетается с направленностью на сотрудничество с другими людьми (на основе чувства общности), так что личные достижения человека служат улучшению общественной жизни людей в целом. Люди используют различные пути для компенсации чувства неполноценности. Одни пытаются подавлять других или используют насилие. Другие прибегают к «легальным» способам – успеху, власти, объединению в группы. При недостаточной или извращенной компенсации чувство неполноценности переживается особо остро и переходит в комплекс неполноценности. Это совокупность установок, представлений или поступков, выражающих в замаскированном виде чувство неполноценности. А.Адлер распространил данный механизм на широкий круг аномальных и нормальных явлений. Комплекс неполноценности одновременно является как причиной серьезных проблем, так и внутренним стимулом для личностного развития. В случае нарушенного поведения комплекс неполноценности сочетается с неадекватной жизненной установкой и неразвитым социальным чувством. У аномальной личности доминирующей жизненной направленностью является стремление к достижению превосходства, которое настолько выражено, что практически полностью препятствует появлению и развитию чувства общности. Такой человек воспринимает людей как средство достижения личных выгод, видит в обществе враждебную силу, не хочет и не может сотрудничать с другими. Эта конфронтация проявляется в гипертрофированной реакции протеста против любых требований общества: уважать других, говорить правду, учиться и работать, признавать правоту другого, быть благодарным.

Если психоаналитический подход ориентирован преимущественно на изучение внутренней динамики развития личности, то теории, вышедшие из бихевиоризма, изучают непосредственно наблюдаемое поведение. Хотя окружающая среда и играет большую роль в формировании и поддержании поведения, поведение само воздействует на окружающую среду, производя последствия, и также зависит от последствий, произведенных окружающей средой. Любое адекватное описание взаимодействия между организмом и окружающей его средой должно содержать определение трех элементов: а) ситуации, в которой имеет место данная реакция; б) самого ответа; в) подкрепляющих последствий. Взаимосвязь этих трех элементов лежит в основе сопряженного подкрепления. Вероятность возникновения реакции возрастает как после позитивного, так и после негативного подкрепления. Позитивное подкрепление подразумевает предоставление чего-то (например, похвала, вознаграждение). Негативное подкрепление подразумевает удаление чего-то неприятного из данной ситуации (например, избегание наказания). Относительно отклоняющегося поведения, употребление алкоголя, например, одновременно подкрепляется и получением удовольствия (ощущение тепла, удовольствие от вкусной еды, прилив энергии, внимание друзей, праздничная

атмосфера), и уходом от проблем (снятие напряжения, уменьшение чувства неуверенности в себе, отвлечение от забот и ответственности). Большая часть поведения – это реакция на подкрепления, которые стали ассоциироваться с первичными подкреплениями или обусловлены ими. Например, если каждый раз во время праздника курить в приятной компании, то компания становится обусловленным подкрепляющим стимулом. Таким образом, поведение имеет последствия, если же этих последствий или подкрепления не оказывается в наличии, происходит угасание поведения. Например, если не обращать внимание на капризы ребенка, он начинает капризничать все реже и реже. Таким образом, представители классического бихевиоризма предложили основные принципы и механизмы человеческого поведения как процесса взаимодействия личности со средой. В аспекте рассмотренных положений отклоняющееся поведение можно определить как результат сложного обусловливания среды. Социально-когнитивная теория, или теория социального научения, разработанная А.Бандурой, представляет плодотворное развитие классической теории научения [6, с. 11]. В соответствии с теорией социального научения, врожденными являются только элементарные рефлексы и границы возможностей человека. Любое поведение человека социально обусловлено, поскольку за ним стоят сложнейшие навыки, требующие специального научения. Так, чтобы сформировалось, например, агрессивное поведение, необходимо выполнение целого ряда условий. Должны присутствовать способы усвоения действия, должна быть провокация, должны быть условия, закрепляющие действия. Иначе говоря, агрессивному поведению учатся, поскольку агрессор должен знать: что причиняет боль, как это сделать и в каких условиях. Влияние психофизиологических, в том числе наследственных, механизмов имеет место, но не играет решающей роли.

Итак, отклоняющееся поведение характеризуют: духовные проблемы – отсутствие или утрата смысла жизни, несформированные нравственные ценности, редуцированные высшие чувства (совесть, ответственность, честность), внутренняя пустота, блокировка самореализации; деформации в ценностно-мотивационной системе личности – девиантные ценности, ситуативно-эгоцентрическая ориентация, фрустрированность потребностей, внутренние конфликты, малопродуктивные механизмы психологической защиты; эмоциональные проблемы – тревога, депрессия, негативные эмоции, трудности понимания и выражения эмоций; проблемы саморегуляции – нарушение способности ставить цели и добиваться их выполнения; неадекватная самооценка, чрезмерный или недостаточный самоконтроль, низкая рефлексия, малопродуктивные механизмы совладения со стрессом, низкие адаптивные возможности, дефицит позитивных ресурсов личности; когнитивные искажения – дисфункциональные мысли, стереотипы мышления, ограниченные знания, мифы, предрассудки, неадекватные установки; негативный жизненный опыт – отрицательные привычки и навыки, девиантный опыт, ригидные поведенческие стереотипы, психические травмы, опыт насилия.

В случае отклоняющегося поведения, как правило, имеют место несколько из перечисленных психологических проблем. До конца остается не ясно, когда и почему рассмотренные особенности личности превышают «порог допустимого», и тем самым вызывают поведенческие расстройства? Ведь психологические трудности в той или иной степени присущи каждому человеку (например, неуверенность в себе). Но в силу определенных причин (например, системы личностных смыслов) в одном случае личные проблемы стимулируют человека к позитивной активности (творчеству, служению людям, достижениям), а в другом случае они провоцируют отклоняющееся поведение. Отклоняющееся поведение личности представляет собой сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов – условий и психологических причин.

1. Змановская Е. В. *Девиантология (Психология отклоняющегося поведения)*. – М., 2003.

2. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. – М., 1990.

3. Роджерс К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ.* - М, 1994.

4. Фрейд З. *Лекции по введению в психоанализ*. – М., 1989.

5. Адлер А. *Практика и теория индивидуальной психологии*. – М., 1993.

6. Бандура А., Уолтере Р. *Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений*. - М., 1999. - (Основные направления психологии в классических трудах).

УДК 159.9.03

ВНЕШНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ

Марданова Ш.С. – ст. преподаватель КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова,
магистрант КазГосЖенПУ

Аннотация

В статье внешность рассматривается как важный компонент развития и формирования Я-концепции личности. Отмечается, что восприятие и оценка человеком собственной внешности оказывает сильное влияние на отношение к себе, другим людям и к миру в целом. Неприятие своего внешнего облика может снизить самооценку личности и вызвать негативно-самоотношение. Негативные переживания в связи с этим привести к перестраиванию социально-психологической структуры личности и переструктурированию социальных связей человека с миром.

Ключевые слова: внешность, Я-концепция, самоотношение, самооценка, личность.

Аннотация

Бұл мақалада тұлғаның «Мен» концепциясының қажетті компоненті ретінде дамуы мен қалыптасуы қарастырылады. Жалпы әлемге және басқа адамдарға қабылдау мен

бағалау адамның жеке бейнесінің қатынасы ретінде әсер ететінін белгілейді. Өзінің сырт бейнесін қабылдамау тұлғаның өзін-өзі бағалауын төмендетуі мүмкін және өзін-өзі кері әсерлі қатынасқа әкеледі. Осыған байланысты тұлғаның әлеуметтік-психологиялық құрылымының орын алуы және адамның дүние жүзімен әлеуметтік байланысын қайта құруы теріс уайым әкеледі.

Түйін сөздер: сырт бейнесі, Мен-концепциясы, өз-өзіне қатынасы, өзін-өзі бағалау, тұлға.

Annotation

This article discusses appearance as an important component of the development and formation of personality's self-concept. Notes that man's perception and evaluation of his own appearance has a great influence on his attitude to himself, attitude to other people and to the whole world in general. Rejection of man's appearance can cause decline of personality's self-esteem and negative self-attitude. Negative emotions associated with that can lead to reconstruction of social psychological structure of personality and man's social connections with the world.

Keywords: appearance, self-concept, self-attitude, self-esteem, personality.

Внешность имеет большое значение для человека. Она осознанно или неосознанно, прямо или опосредованно влияет на отношение человека к самому себе, к другим людям, к миру в целом.

В настоящее время интерес к внешности особенно усилился. В современном обществе привлекательность внешнего облика человека приобрела особую ценность. Она стала предпосылкой карьерного роста, успешности межличностного взаимодействия, создания брачных отношений. Повышенные требования общества к внешности ярко проявляются в создании через средства массовой информации определенных стандартов привлекательного образа, во внедрении дресс-кода в организациях. Желание соответствовать этим стандартам заставляет человека менять свой внешний облик с помощью косметологии, пластической хирургии. Недовольство же своей внешностью вызывает серьезные психологические проблемы.

В психологии проблема внешности человека впервые была поднята в 20-х годах прошлого века. В 1938 году С.Холмс и С.Хэтч провели исследование, в котором оценивалась красота лиц студентов. По данным исследователей, из числа девушек, охарактеризовавших себя «красивыми» впоследствии вышли замуж 34%, из числа тех, кто был охарактеризован как «симпатичные» – 28%, «обычные» – 16% [9, 33]. Позже Р.Секорд и С.Джурард разработали первые варианты шкалы анализа самооценок внешности. Однако исследования в этот период носили эпизодический характер, и внешний облик человека рассматривался как поверхностный атрибут психики человека.

Более глубокий интерес психологов к внешности человека возник в 60-70-х годах в рамках социальной психологии в связи с исследованиями механизмов социальной перцепции в процессе межличностного взаимодействия и общения [А.А. Бодалев, Г.М. Андреева, И.С. Кон, Д.Олпорт, С.Фиск]. В этот период появились работы о влиянии внешней привлекательности на возникновение

симпатии между людьми, установление межличностных и деловых отношений, на оценку социальных и профессиональных способностей.

Одновременно с данным направлением в клинической психологии изучались психологические проблемы людей с дефектами внешности. Таким образом, первоначально проблема внешности находилась в сфере интересов социальной и клинической психологии, за пределами психологических теорий личности.

Однако целостное понимание психологии личности, особенности самосознания, поведения, мышления, эмоциональной сферы невозможно без изучения отношения к своей собственной внешности. Так, Е.Т. Соколова считает, что «невозможно игнорировать тот факт, что пространство, в котором существует Я, есть человеческое тело, а самоощущение всегда проявляется в форме телесного переживания» [10, 411].

Еще З.Фрейд отмечал значение тела как психологического объекта в развитии эго-структур, а также в развитии психопатологии. А.Адлер выявил взаимосвязь между образом телесного Я и самооценкой человека. Ученый считал, что некоторые типы человеческого поведения являются компенсацией истинной или воображаемой ущербности тела.

В психологии личности внешность рассматривается в контексте проблем самоотношения и образа тела [В.В. Столин, С.Р. Пантिलеев, М.Малер, Р.Бернс, Е.Т. Соколова]. Выделяются несколько направлений в исследовании образа тела в его связи с Я-концепцией.

Первое направление связано с исследованиями тела как границы Я. Экспериментальное изучение границ собственного телесного Я было предпринято В. Тауском. Ученый определил, что в формировании и интеграции границ Я решающую роль играет ранний и примитивный телесный опыт. Нарушения же в структуре телесного Я приводит к нарушениям границ Я.

С точки зрения М.Малер, для возникновения чувства целостности собственного тела, четкости и определенности его границ большое значение имеет телесный контакт ребенка с матерью. На стадии психосоматического симбиоза через телесный контакт с матерью у ребенка создается основа для накопления опыта, приводящего к осознанию границ собственного тела. Недоразвитие чувства целостности и ограниченности собственного тела может привести к нарушению восприятия собственного тела, искажению его образа и негативно повлиять на последующее развитие Я.

Р.Бернс, исследуя развитие Я-концепции личности, отмечал, что «чтобы Я-концепция стала реальным фактором организации поведения, ребенок должен научиться воспринимать себя как особый объект, выделяющийся в ряду других объектов» [2, 390]. Таким образом, определение границ собственного телесного Я является важным моментом в формировании отношения личности к самому себе.

Второе направление исследований связано с изучением собственно внешности человека. При этом феномен внешности рассматривается с двух позиций: с одной стороны, как «носитель личных и социальных значений, ценнос-

тей...», с другой стороны, как «объект, обладающий определенной формой и размерами» [там же, 414].

В первом случае главное внимание уделяется исследованию эмоционального отношения личности к своей внешности. Большая часть работ посвящена определению ценности определенной части тела (рук, ног, груди и т.д.), а также социальных факторов, оказывающих влияние на эту оценку. При этом для определения отношения используются такие критерии, как нравится – не нравится, удовлетворен – не удовлетворен, принимаю – не принимаю. Другая часть работ направлена на анализ связи между эмоционально-ценностным отношением к своей внешности и различными переменными Я-концепции. Для исследования этой связи используются методики на определение отношения к своему телу и методики самоотношения. В работах по данному направлению исследований обнаружена тесная зависимость между удовлетворенностью телом и удовлетворенностью собой, удовлетворенностью телом и личной защищенностью, оценкой собственного тела и успешностью самореализации.

Второй подход основан на исследовании когнитивного компонента в отношении к собственной внешности. Это работы по изучению точности восприятия своего тела. С помощью технических средств (зеркала, фотографии, теле- и видеоаппаратуры) изучается зависимость точности самовосприятия от состояния психики испытуемого, его возраста, культурных стереотипов, умственного развития, самооценки. В ряде работ отмечается, что при некоторых видах психической патологии возникают нарушения восприятия собственного тела. Так, у лиц, страдающих нервной анорексией, возникает неадекватное, искаженное самовосприятие собственного тела. Такие же нарушения возможны при избыточной массе тела.

Третье направление исследований образа тела связано с психоаналитической теорией. В данных исследованиях тело и его функции рассматриваются как носители определенного символического значения. По мнению Т.Шаша, больные истерией бессознательно используют свое тело как средство коммуникации для передачи сообщения, которое они не могут выразить обычным способом. Поэтому такие соматические жалобы, как головная боль, писчий спазм, параличи, неприятные ощущения в теле выполняют у данных пациентов коммуникативную функцию.

Таким образом, анализ психологической литературы показал, что исследование телесного Я идет в трех направлениях, каждое из которых опирается на определенную функцию человеческого тела: тело как граница личного пространства, тело как внешность и тело как носитель определенных символических значений.

Необходимо отметить, что в психологической литературе выделяются два понятия: схема тела и образ тела. Р.Бернс считает, что эти два понятия следует различать. По мнению ученого, схема тела – это пластическая модель собственного тела, которую каждый строит, исходя из соматических ощущений. Образ тела является явлением психологического порядка, так как «содержит в первую

очередь оценку своего физического Я» [2, 388]. Представление образа тела основано на следующих компонентах:

1. Реальное субъективное внешнее восприятие тела с точки зрения функциональной способности в целом.

2. Интериоризованные психологические факторы, возникающие в связи с эмоциональными переживаниями и различными жизненными ситуациями индивида.

3. Социологические факторы: реакции окружающих на индивида и его интерпретация этих реакций.

4. Идеальный образ тела, суммирующий отношение индивида к своему телу, который возникает в результате конкретных наблюдений, сравнений и отождествлений с телесными качествами других людей [там же, 389].

Восприятие и оценка своей внешности оказывает большое влияние на отношение к себе, к другим людям, к миру. Это особенно ярко проявляется на разных возрастных этапах жизни человека. Еще Р.Бернс подчеркивал, что реальные изменения тела и внешности человека могут вносить существенные коррективы в его представления о себе. Так, для подростка в период полового созревания внешний облик приобретает гипертрофированную значимость, и все телесные изъяны, действительные и мнимые, переживаются очень остро. Неудовлетворенность подростка своим внешним обликом меняет его отношение к себе и негативно сказывается на взаимоотношениях с другими.

В период ранней зрелости отношение к своему внешнему облику продолжает оказывать большое влияние на личность. В исследовании, проведенном Маттес и Хан, определялась зависимость физической привлекательности и ощущения счастья и самооценки. Выяснилось, что для девушек физическая привлекательность является важным показателем для возникновения ощущения счастья и высокой самооценки. Для объяснения этих результатов была выдвинута гипотеза, что для женщин этого возраста привлекательная внешность является значимым показателем успешности, а успешность определяется ее способностью вступать в прочный союз с мужчиной [8, 108]. Таким образом, внешний облик занимает важное место в ценностно-смысловой системе молодых людей.

В зрелом возрасте самооценка личности в большей степени ориентирована на внутренние эталоны. В этот период оценивание своего внешнего Я, «телесности» становится менее актуальным. Отношение зрелой личности к своей внешности характеризуется принятием, а телесные изъяны, которые приносили огорчение в предыдущих этапах жизни, становятся менее значимыми при оценке собственной личности.

Однако, если человек в силу физиологических, социальных или психологических факторов утрачивает эстетическую, сексуальную привлекательность и его внешний облик изменяется в негативную сторону, то переживание этих изменений приводит к перестраиванию социально-психологической структуры личности и переструктурированию социальных связей человека с миром.

По мнению П.Н. Ермакова и В.А. Лабунской, несмотря на большую значимость проблемы самоотношения человека к своему внешнему облику, в психологической литературе «самопрезентация, самооценка внешнего облика не изучаются в качестве значимого компонента ценностно-смысловой сферы субъекта, регулирующего его переживания, взаимоотношения со своим бытием» [7, 268]. Исследователи предлагают три параметра для изучения внешнего Я личности:

- устойчивые параметры – индивидуально-конституциональные характеристики человека (тело, телесность);
- среднеустойчивые параметры – оформление внешности (прическа, косметика, украшения, одежда);
- динамические параметры – выражения (экспрессивное, невербальное поведение).

Все эти параметры организуются в пространственно-временные структуры и перестраиваются по ходу развития психофизиологических, психологических и социально-психологических компонентов структуры личности.

Следует отметить, что человеку очень сложно адекватно оценить собственную внешность, так как она воспринимается им частично и опосредованно. Познать путем непосредственного наблюдения – невозможно. Еще М.М.Бахтин отмечал, что собственная внешность, экспрессия представлена человеку лишь частично, и в большей степени постичь ее может другой [1].

Для определения отношения личности к своему внешнему облику следует учитывать ряд обстоятельств:

1. Отношение человека к запечатленному внешнему облику (запечатленному на фотографии, видеозаписи).
2. Отношение к своему облику с позиций: принятие – непринятие, позитивная оценка – негативная оценка, удовлетворенность – неудовлетворенность.
3. Место, которое занимает внешний облик в ценностно-смысловой системе человека, его роль в реальных ситуациях.

В психологической литературе выделяют два класса самоотношения человека к отраженному внешнему облику:

1. Негативное отношение к отраженному внешнему облику и постоянное подчеркивание того, что в реальности человек выглядит лучше, нежелание смотреть на себя в зеркало и фотографироваться, нежелание обсуждать свой внешний облик с другими людьми, потеря интереса к нему, безразличие и отсутствие стремления корректировать внешний облик.

2. Высокая удовлетворенность своим внешним Я и постоянное подчеркивание этого факта, активное желание замечать позитивные изменения, стремление к оформлению внешнего облика и презентации себя другим.

Отношение человека к другим людям, к миру в целом тесно связано с отношением к самому себе, к своему внешнему облику. Неудовлетворенность человека своим внешним обликом, негативное отношение к своей внешности может привести к изменениям отношения с другими людьми и отношением к миру.

Неудовлетворенность внешним обликом обычно сопровождается сильными переживаниями. Если человек обнаруживает, что его внешний облик не соответствует его представлению о красоте или его представлению о том, какой он должен быть, то возникает вопрос принятия или непринятия своей внешности. Изменение своей внешности с помощью косметических процедур, улучшение формы лица, носа, глаз, рта, желание похудеть или поправиться, изменить свой рост с помощью каблуков – свидетельствует о стойком непринятии своей внешности и желании изменить ее.

С другой стороны, при непринятии своей внешности, негативные эмоции, переживаемые человеком при восприятии своей внешности, провоцируют желание научиться жить, не акцентируя своего внимания на внешнем облике. Испытывая досаду, печаль, неудовлетворенность своим внешним обликом человека не пытается корректировать его, конструировать его заново, а как бы отделяет свое тело, внешний облик от души, от внутреннего образа Я. То есть, негативное отношение к своему внешнему облику «вводит тело в такие отношения с пространством, которые можно описать как выпадение из «места», растворение в потоке... Тело как бы отделяется от самого себя и начинает существовать в ином пространстве-времени»[11, 32].

Р.Лэнг в книге «Расколотое «Я» утверждает, что отчуждение человека от его тела актуализирует патологические процессы и приводит к «онтологической незащищенности»[5].

С точки зрения П.Н. Ермакова и В.А. Лабунской, человек, отделяющий свое тело, свой внешний облик от души, «разрушает в своем представлении и самоотношении их целостность, связанность, порождая тем самым не только внутриличностные конфликты, но и деструктивные отношения с бытием»[7, 289].

Анализируя проблему «отражения телесности в культуре», М.Ямпольский подчеркивает, что «истина человеческого бытия заключена не в словах и помыслах человека, но в его теле и действиях этого тела»[12, 174-175]. По мнению автора, внешний облик современного человека все чаще выступает «имитацией некоего идеального тела – отсюда женский грим, имитирующий естественность, культ загара и спортивной комплекции, призванные имитировать здоровье и молодость». Все этому способствует реклама и кинематограф.[12, 187].

Таким образом, внешний облик человека можно рассматривать как культурно-исторический и социально-психологический феномен. Конечно, представление о внешней красоте, красоте тела в течение времени меняется, и у каждого народа и нации есть свои идеалы красоты. Внешность также может выступать маркером социального положения человека, его социального статуса, использоваться для распознавания «своих» и «чужих» (например, движение хиппи, металлисты). И все же в большей степени, внешний облик человека является формой объективизации внутреннего мира личности, способом конструирования Я-концепции.

Таким образом, отношение к своей внешности в зависимости от модальности этого отношения становится важным показателем внутреннего состояния личности, его самосознания, определяет образ жизни, ведет к расширению или сужению круга общения и влияет на отношение к самому себе, к другим людям и к миру в целом.

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. – М.: Наука, 1979.
2. Бернс Р. *Что такое Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия*. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007, с.333-392.
3. Бодалев А.А. *Психология о личности*. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
4. Кон И. С. *Психология ранней юности: Кн. для учителя*. – М.: Просвещение, 1989.
5. Лэнг Р. *Расколотое «Я»*. – М.: Академия, 1995.
6. Пантилеев С.Р. *Самоотношение // Психология самосознания. Хрестоматия*. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007, с.208-242.
7. *Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской*. – М.: Эксмо, 2007.
8. *Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана*. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007.
9. Рамси Н., Харкорт Д. *Психология внешности / Пер. с англ.* – СПб.: Питер, 2009.
10. Соколова Е.Т. *Я-образ тела // Психология самосознания. Хрестоматия*. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007, с.406-422.
11. Ямпольский М. *Демон и лабиринт*. – М.: НЛО, 1996.
12. Ямпольский М. *Язык тело случай: Кинематограф и поиски смысла*. – М.: НЛО, 1994.

УДК 159.9. 31

35-40 ЖАС ШАМАСЫНДАҒЫ ЖҮКТІ ӘЙЕЛДЕР ПСИХОЛОГИЯСЫНА ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ

Даулетбаева Л.С. – *Абай атындағы ҚазҰПУ магистрі*
Абдрахманова Р.Б. – *Абай атындағы ҚазҰПУ п.с.ғ.к., доценті*

Аннотация

Бұл мақалада 35-40 жас шамасындағы жүкті әйелдер психологиясы баяндалады. Медициналық және физиологиялық көрсеткіштер психологиялық сипаттамалармен салыстырылады. Шетелдік және отандық жұмыстарға талдау жасалған, әсіресе тұлғаның психологиялық денсаулығына деген трансперсоналдық және гуманистік тәсілдерге ерекше назар аударылған.

Түйін сөздер: жүкті әйелдер, болашақ ана, психо- эмоция, психологиялық денсаулық, физиологиялық процестер, психологиялық қолдау, ересек жас.

Аннотация

В этой статье рассматриваются психология беременных женщин в возрасте 35-40 лет. Медицинские и физиологические показатели сравниваются с психологическими характеристиками. Дан анализ зарубежных и отечественных работ, особое внимание

уделено трансперсональному и гуманистическому подходу к психологическому здоровью личности.

Ключевые слова: беременные женщины, будущая мама, психо-эмоция, психологическое здоровье, физиологические процессы, психологическое сопровождение, взрослость.

Annotation

This article considering the Psychology of pregnant women at 35-40 age. Medical and physiological parameters are compared with psychological characteristics. The analysis of foreign and domestic works, special attention is paid to the transpersonal and humanistic approach to the psychological health of the individual.

Keywords: pregnant women, expectant mother, psycho-emotion, psychological health, physiological processes, psychological support, adulthood.

Халықтың денсаулығын сақтау біздің мемлекетіміздің сындарлы саясатының басым бағыттары қатарынан саналады. Мемлекеттік маңызы бар «Халық денсаулығы» бағдарламасының жетекші саласы жүкті әйелдердің денсаулығын қорғауға арналған. ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаев: «Бүгінгі күні денсаулықтың құндылығында күмән жоқ, дені сау, шығармашыл, рухани бай адамдар неғұрлым көп болса, соғұрлым қоғамның өзі гүлдене береді», - деп атап өткен.

[1]

Қазіргі таңда егемен еліміздің әлем назарында болуы, жаһандық даму үрдісіне сай әлеуметтік, саяси және өркениеттік алға басу шаралары жағдайында халықтың әл-ауқатын арттыру, әлеуметтік деңгейін көтеру мәселелерімен қатар, еліміздің ұлттық қауіпсіздігінің басым қағидалары қатарынан саналатын аса маңызды шаралар қатарында, демографиялық мәселелерге де маңыз беріледі. Сондықтан мемлекеттік деңгейде әлеуметтік сипат алған және Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының басты бағдарламаларының мазмұнын құрайтын өзекті мәселе, жүкті әйелдердің денсаулығын сақтау және оны қорғау шараларына үздіксіз көңіл бөлінуде. Өйткені ұлттың болашағы, елдің ертеңі мен әлем халықтары арасындағы ойып алатын орны, кең байтақ жеріміз бен мемлекетіміздің дінгегі болып табылатын болашақ ұрпақтарды өмірге әкелетін аналардың денсаулығымен тікелей байланысты.

Жүкті әйелдердің денсаулығы, психологиялық және эмоционалдық жағдайы туралы мәселелер қатарында, соңғы уақыттарда бала туу деңгейінің төмендеуі және жүктілік кезеңіндегі орын алатын күрделі жағдайларды атап айтуға болады. Осы бағыттағы маңызды мәселелердің бірі ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдердің психо-эмоционалдық жағдайының ерекшеліктерін жан-жақты зерттеу болып табылады. Бірқатар зерттеулер барысында олардың басым көпшілігінің денсаулығының деңгейінің қалыпты болмауы, бала туу кезеңіндегі күрделі жағдайлардың орнығуы анықталған. Денсаулық жағдайы қалыпты емес анадан сау-саламат сәбидің өмірге келуі күмән тудыратыны белгілі, бұл, өз кезегінде, ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдердің денсаулық жағдайымен қатар, олардың психологиялық және эмоционалдық ахуалына да ерекше назар аударуды қажет етеді.

Зерттеушілер жүктілік кезеңіндегі ересек жастағы (35-40 жас) жүкті аналарға көрсетілетін медициналық көмек пен қолдаудың аса маңызды екендігін жоққа шығармайды және жүктілік кезеңінің физиологиялық процестер қатарында ғылыми теориялық медициналық тұрғыда жан-жақты зерттелгендігіне маңыз береді.

Ал жүкті әйелдердің психо-эмоционалдық жағдайына қатысты мәселелер психофизиология тұрғысынан ғана ішінара қарастырылғаны болмаса, ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдердің психологиялық жай-күйін коррекциялауға қатысты кейбір теориялық зерттеулер мен нұсқаулар берілгені болмаса, олардың психологиялық, эмоционалдық жағдайларының ерекшеліктерінің жан-жақты ғылыми түрде зерттелмегендігі байқалады. Соған орай қазіргі таңда жүктілік кезеңіндегі ересек жастағы әйелдердің психоэмоционалдық ерекшеліктерін зерттеу өзекті мәселелердің біріне айналып отыр [2].

Психология және медицина ғылымына қатысты соңғы кезде жүргізілген зерттеулер жүкті әйелдердің ағзасындағы физиологиялық өзгерістер мен психологиялық ерекшеліктерді ғылыми түрде ұғынуға мүмкіндіктер береді. Жүктіліктің алғашқы айларынан бастап әйел адам тек физиологиялық тұрғыдан ғана емес, психологиялық тұрғыдан да елеулі өзгерістерге ұшырайды, жүктілік барысында ол барынша эмоционалды сезімтал, негативті уайым-қайғыға берілгіш, мазасыз күйді жиі бастан кешеді. Ал эмоция мәселесі психология ғылымының негізгі мәселелері ретінде саналады. Эмоциялар – практикалық іс-әрекеттің үрдісі мен нәтижесін бастан кешіру ретінде көрініс беретін және оның қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған субъективті психологиялар жағдайларының айрықша бейнесі, себебі адамның белсенділігінің кез-келген көрініс эмоциямен бірге жүреді. Психологияда жүкті адамдардың эмоционалдық жай-күйін зерттеу – қазіргі қоғамдағы өзекті мәселелердің бірі. Ал ересек жастағы жүкті әйелдердің психоэмоционалдық ерекшеліктерін зерттеу олардың жүктілік және босану ағымына, сонымен қатар іштегі нәрестенің жағдайына, оны өмірге әкелгеннен кейінгі ана денсаулығын қалпына келтіруде маңызды, өйткені жүктіліктің қолайлы ағымын психоэмоционалдық тұрғыда қарастыру, өз кезегінде, болашақ ұрпақты психикалық денсаулығының қамын ойлауды да қамтамасыз етеді.

Медициналық терминдердің энциклопедиялық сөздігіндегі Дүниежүзілік Денсаулық Сақтау Ұйымының (ДДСҰ) анықтамасы бойынша, денсаулық – физикалық ауытқулар мен аурудың жоқтығын ғана білдірмейді, сонымен қатар, толық физикалық, рухани, психикалық және әлеуметтік жағдайына байланысты айтылады. «Денсаулық» түсінігі функционалды жүйелер (қан айналым, ас қорыту және т.б.) дене мүшелерінде аурумен байланысты өзгерістердің болмауын көрсететін ағзаның қалпы. Осыған орай, ресейлік ғалым В.Е.Каганның айтуы бойынша, денсаулық – бұл жеке норма, физиологиялық, статистикалық, қалыпты дамудан ауытқу мөлшері [2].

Осы жоғарыда айтылып кеткен анықтамаларға сүйене отырып, денсаулықты адамның әлеуметтік функцияларын толыққанды орындауына мүмкіндік

беретін, қоршаған табиғи және әлеуметтік ортасымен динамикалық тепе-теңдігі деп тұжырымдауға болады.

«Психикалық денсаулық» термині ДДСҰ аясында қарастырған еді. Онда, психикалық денсаулықтың бұзылуы – соматикалық науқастар, физиологиялық дамудағы ауытқулармен қатар, психикаға әсер ететін, әлеуметтік жағдайларға тәуелді әр түрлі жағымсыз факторлар мен стресстермен байланысты. Психологиялық денсаулық адамның толық физикалық, эмоциялық, саналы дамуына негіз болатын қалып.

Психология ғылымына «Психологиялық денсаулық» ұғымын енгізген ресейлік ғалым И.В. Дубровина. Біздің зерттеу үшін аса маңызды ойды Вирджиния Сатир атаған. Ол қарым-қатынасты психологиялық денсаулықтың негізгі факторы деп көрсетеді [3].

Көптеген батыс зерттеушілері, оның ішінде А.Маслоу, К.Роджерс және т.б. өз еңбектерінде адамның психологиялық денсаулығының «сипаттамасын» келтіреді [3,4].

А.Маслоу психологиялық зерттеулер адам туралы белгілі философиялық тұжырымдамаларға негізделуі тиіс деп көрсетті.

А.Маслоу адам табиғатын зерттеуде «психологиялық мағынадағы дені саулар», бұл – өзін-өзі жоғары дәрежеде кемелдендірген адамдар деп тұжырымдаған [3,4].

Тұлға адамның жақсы ниеттерінен бастау алатын өзін-өзі құру, даму құралы ретінде түсіндіріледі.

Денсаулық сақтаудың Бүкіл әлемдік ұйымының психикалық денсаулық бөлімінің директоры Н.Сарториус психикалық денсаулыққа төмендегідей анықтама береді [3]:

біріншіден, бұл – айқын психикалық бұзылыстардың болмауы;
екіншіден – адамның төтенше жағдайларда пайда болатын күтпеген стресстерді немесе қиыншылықтарды жеңе алатын қуаттарының нақты қоры;
үшіншіден – адам мен қоршаған әлемнің арасындағы тепе-теңдік, оның қоғаммен үйлесімділігінің күйі, жеке адам түсініктерінің басқа адамдардың «объективті ақиқат» жайлы түсініктерімен қатыр өмір сүруі [5]

Жүктілік кезеңінде ана болуды, босану барысын және сәбиді зерттеу, ата-аналармен психотерапиялық жұмыс жасау психоанализ негізінде алдыңғы ғасырдың екінші бөлігінде дүниеге келді (А.Фрейд, Дж.Боулби, Э.Эриксон, К.Хорни, М.Кляйн, Д.Винникотт, С.Фанти, М.Марконе, К.Эльячэф). [6]

«Перинатальді психология» атты бағыт өткен ғасырда трансперсоналды психология негізінде пайда болып дамыды (С.Гроф, Ф.Лэйк, А.Хантер, В.Эмерсон).

Ресей ғалымдары ана болу сферасының түрлі аспектісін зерттеді (Е.О.Смирнов, С.Ю. Мещеряков, Н.Н. Авдеев, Ю.И. Шмурак, О.В. Баженов, Е.И. Захарова, Е.И. Исенина, Г.Г. Филиппова, В.И. Брутман).

Соның ішінде жүкті әйелдердің психологиялық жағдайы мәселелерін (Е.П.Ильин, Ю.Е. Сосникова, Н.Д. Левитов); жүкті әйелдердің эмоционалды

көңіл-күйінің ерекшеліктерін (А.Е. Волков, Т.Герасимова, Н.П. Коваленко, Г.Г.Филиппова); жүкті әйелдердің психофизиологиялық алдын-ала даярлығы туралы (С.Я. Ягунов, В.В. Абраменко, В.И. Алипова) жан-жақты зерттеді.

Жүкті әйелдердің жалпы жағдайын зерттеуге ат салысқан Ресей зерттеушілері В.И. Брутман, М.Г. Панкратова, С.Н. Ениколопов, Ж.В. Завьялова, В.В.Плотников, Т.А. Миронова, Л.Л. Казаренко, Е.Г. Ветганина, Г.В. Залевский т.б.

Ұлтымыздың ертеңі, ұрпақ болашағы, ана мен бала мәселелері халқымыздың ағартушылары мен зиялыларының (Ш.Уәлиханов, А.Құнанбаев, Ы.Алтынсарин, А.Байтұрсынов, Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев, М.Дулатов және т.б.) ұлағатты ой-пікірлері мен психологиялық көзқарастарының негізін құраған[7].

Денсаулық сақтау мәселелері қатарына жүкті аналардың қауіпсіздігінің медициналық аспектілері еліміздің ғалымдары Г.Е. Айымбетова, Г.Б.Айтжанов, А.А.Ақанов, Р.К. Бекмухаметов, Г.К. Есова, К.А. Тулебаева, Б.С. Тұрдалиева және т.б. зерттеулерінде қарастырылған[6,8]

Зерттеу мәселесін жан-жақты талдау осы мәселенің теориясы мен тәжірибесін қарастыруда ғалымдардың елеулі үлес қосқанын көрсетеді.

Сонымен қатар, бүгінгі таңда ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдердің психологиялық және эмоционалдық жағдайларының негізгі ерекшеліктері бойынша арнайы жүргізілген зерттеулердің аз екендігін атап көрсетеміз.

Ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдердің психоэмоционалдық жағдайы жүкті емес әйелдерге қарағанда ерекшеленеді. Әйел табиғатына тән психоэмоционалдық ахуал (көңіл-күйі, қимыл-қозғалыс белсенділігі, үрейленуі, беймаза күй кешуі, сенімділігі, қозуы, агрессия, депрессия, жалғыздық сезімі, стресс) жүктілік кезеңінде сапалық және сандық тұрғыдан да елеулі өзгерістерге ұшырайды. Жүктілік кезеңі қазіргі таңдағы өндіріс қарқынының жоғары деңгейі жағдайында да, тіпті физиологиялық тұрғыда қалыпты үрдісте жүрген кезде де әйел адамның психологиясына түбірімен өзгеріс әкеліп, өзіндік күйзеліс факторы ретінде қарастырылады.Сонымен қатар жүкті әйелдердің психоэмоционалдық жай-күйіне жас мөлшері, отбасы жағдайы, әлеуметтік себептер, жеке тұлғалық психологиялық ерекшеліктері сияқты бірқатар факторлар да ықпал етеді [5,7].

Ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдердің психоэмоционалдық ерекшеліктері жүктілік кезеңінде құрылымдық және деңгейлік тұрғыдан да түрлі ерекшеліктерге сай келеді. Эмоционалдық ерекшеліктері қатарында: олардың жас кезеңін, жүктіліктің ретін, жүктілікті жоспарлануын, отбасындағы әлеуметтік жағдайын айтсақ, психологиялық ерекшеліктеріне нерв жүйесінің қасиеттерін, эмоционалды мінездемесі және тұлғалық құндылық бағдарлануын қарастыруға болады. Қазіргі еліміздегі демографиялық саясат ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдердің психоэмоционалдық жағдайына әсер ететін мәселелер мен осы мәселелерді зерттеудегі ғылыми негіздеме мен әдістемелік бағыттардың болмауына орай қарама-қайшылықтар туындап отыр [8,9].

Ғалымдардың пікірінше алдын-ала психологиялық қолдау көрсетілмеген, босануға алдын-ала рухани даярлықсыз келген ересек жастағы (35-40 жас) жүкті әйелдер өздерін қорғансыз сезініп, барынша жағымсыз көңіл-күй жағдайында болып, өзінің мәселесінен бейтарап күйде қалады, көп жағдайда өзіне деген және болашағына деген сенімі күңгірттеніп, беймаза күй кешеді. Сондықтан жүкті әйелдердің психоэмоционалдық ерекшеліктеріне ықпал ететін жағдайлардың аз зерттелуі, жүктілік кезеңіндегі психологиялық қолдаудың қажеттілігінің туындауы тақырыптың өзектілігін айқындай түседі [2,3]

1. http://www.akorda.kz/kz/page/kazakstan-respublikasynyn-prezidenti-n-a-nazarbaevtyn-khalykka-zholdauy-2010-zh_1341123470#page

2. Чеботарева И.С. Эмоционально- личностные особенности беременных женщин и динамика их изменений в процессе позитивной психотерапии // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва 2001

3. http://sociosphera.com/publication/conference/2012/159/psihologicheskij_klimat_semi_kak_faktor_sohraneniya_psihologicheskogo_zdorovya_rebenka/

4. Maslow A.H. Motivation and personality NY, 1987

5. Уразова Райса Мухадесовна – Психоэмоциональное состояние беременных женщин. Алматы, 2006, 135 с.

6. Ауренова М. – Жүктілік кезіндегі эмоционалды ахуал // Дефектология

7. Ветчанина, Е.Г. Психологические состояния беременных женщин в условиях острого и хронического стресса и особенности их психокоррекции \ \ Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук Томск 2003 год

8. Байымбетова Қ.А. Отыз жастан кейінгі жүктілік // Денсаулық 2006 - №7, 18 бет.

9. Махатова Р.К., Амирова П.Т., Ембердиева Г.Ж., Молдакулова Н.А. Течение беременности и родов у первородящих старшего возраста. Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік медицина академиясының // хабаршысы 2008 №4. Беттер 298-900.

М а з м ы н ы
С о д е р ж а н и е

Kussainowa M.A. Die diagnostik der persönlich-bezogener ausbildung aufgrund der sprachbewusstseinstheorie.....	3
Kussainowa M.A. Technologische verfahren des persönlich-bezogenen unterrichts.....	10
Красмик А.В. Исследование формирования способности личности быть субъектом собственного развития как условие преодоления зависимости от наркотических веществ.....	16
Наурзалина Д.Г., Аймаганбетова О.Х., Альмурзаева Б.К., Амирханова А.А., Толегенова А.А., Жолдасова М.К. Психолого-педагогические аспекты нравственного воспитания в системе высшего образования РК.....	23
Аймаганбетова О.Х., Сагнаева Т.Ж., Адилова Э.Т. Эмпирическое исследование профессиональной идентичности как детерминанты, определяющей готовность к профессиональной деятельности будущих психологов.....	29
Алькуатова А.Л. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся.....	35
Амирханова А.А., Арынханова Э.К., Тажибаев С.К. Особенности междисциплинарного формирования информационных технологий в образовательном пространстве.....	42
Ташимова Ф.С., Бурдина Е.И., Ризулла А.Р., Кожикова А. Особенности осознания студентами мира и стиль их совладающего поведения.....	48
Жумагалиева Б.К. Феномен «жизнетворчества» как форма проявления творчества личности.....	59
Барабанова Е.И., Жумагалиева Б.К. Проблема самореализации личности в научной литературе.....	67
Ташимова Ф.С., Ризулла А.Р., Скаков Т. Смысл религии в различных направлениях психологии.....	75
Наурзалина Д.Г., Альмурзаева Б.К., Аймаганбетова О.Х., Амирханова А.А., Толегенова А.А., Карабалина А.А., Таумышева Р.Е. Психолого-педагогические проблемы подготовки педагогов для инклюзивного образования.....	85
Абдиева Г.И. Некоторые теоретико-методологические аспекты проблемы социализации личности.....	93
Касымова Л.С., Аймаганбетова О.Х. Изучение особенностей ценностной сферы казахстанских студентов.....	100
Ермагамбетова А.Д. Проблема развития коммуникативной культуры студентов.....	109

Орманова З.Қ. Оқушылардың таным процестерінің дамуын анықтаудағы психологиялық қызметтің ерекшеліктері.....	117
Зыкова Н.М. Девиантное поведение и его причины.....	123
Марданова Ш.С. Внешность как компонент Я-концепции личности.	130
Даулетбаева Л.С., Абдрахманова Р.Б. 35-40 жас шамасындағы жүкті әйелдер психологиясына теориялық шолу.....	137

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 2 (39), 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 23.05.2014 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.
Көлемі 9,0 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 113.

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

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