

ISSN 1728-7847

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh National Pedagogical University after Abai

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series of «Psychology»
№2(55), 2018

Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh National Pedagogical University after Abai

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series of «Psychology»
№2(55), 2018

Алматы

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№ 2(55), 2018

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2000 ж. бастап шығады

Бас редактор
психол.ғ.д., проф.
Ж.И. Намазбаева

Бас редактордың орынбасары
А.К. Сатова – *психол. ғыл.д., проф.,*
Абай атындағы ҚазҰПУ

Жауапты хатшы:
Б.Д. Жигитбекова – *психол. ғыл.к.,*
қауымдастырылған профессор,
Абай атындағы ҚазҰПУ

Редакция алқасы:
PhD докторы, гонорар-проф.
Н.А. Михайлова (*Германия*),
PhD докторы
Н.Л. Нагибина (*Германия*),
психол. ғыл.д., проф.
А.Р. Ерментаева,
психол. ғыл.д., проф.,
А.Т. Акажанова –
Абай атындағы ҚазҰПУ,
А.Б. Қонысбаева – *психология магистрі,*
аға оқытушы,
Абай атындағы ҚазҰПУ,
Е.Н. Ауталипова – *психология магистрі,*
оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2018

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10103-Ж

Басуға 15.08.2018 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 25.5 е.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 350.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

Намазбаева Ж.И., Жигитбекова Б.Д. Топтық жұмыстың психологиялық ерекшеліктері.....	3
Namazbaeva J.I., Zhigitbekova B.D. Psychological peculiarities of group work	
Сатова А.К., Асыллова Г.Н. Теоретические подходы к исследованию социального интеллекта и факторов его развития.....	6
Satova A.K., Asylova G.N. Theoretical approach to social intellect researches and to its development factors	
Сатова А.К., Тугжанова А.Т. Психолого-педагогические аспекты проблемы эмпатии: теоретические подходы.....	10
Satova A.K., Tugshanova A.T. Psychological and pedagogical aspects of the empathian problem: theoretical approaches	
Акажанова А.Т. Развитие отдельных отраслей отечественной психологической науки.....	13
Akazhanova A.T. Development of individual branches of domestic psychological science	
Сейтенова С.С. Агрессивті мінез-құлықты балалардың психологиялық ерекшеліктері.....	18
Seitenova S.S. Psychological features of children with aggressive behavior	
Асылханова М.А. Бастауыш сынып оқушыларының психикалық дамуы.....	22
Asylkhanova M.A. Psychical development of children of initial classes	
Касымова Г.К., Шахл Х. Психологиялық-педагогикалық тұрғыдан стресті басқару.....	26
Kassymova G.K., Schachl H. Psychological and pedagogical management of stress	
Каракулова З.Ш. Особенности личностно-профессиональных качеств практического психолога.....	31
Karakulova Z.Sh. Features of personal and professional qualities of a practical psychologist	
Каракулова З.Ш., Кульшарипова А.Б. Философско-психологические особенности формирования личности.....	38
Karakulova Z.Sh., Kulsharipova A.B. Philosophical and psychological features of personality formation	
Алмазова О.Н., Тусубекова К.К. Психологическое исследование ролевых установок у замужних и одиноких матерей.....	43
Tussubekova K.K., Almazova O.N. Psychological study of role attitudes in married and single mothers	

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№ 2(55), 2018

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

Главный редактор
д.психол.н., проф.
Ж.И. Намазбаева

Зам. главного редактора
д.психол.н., проф.
А.К. Сатова

Ответственный секретарь:
Жигитбекова Б.Д.
кандидат психологических наук,
ассоциированный профессор,
КазНПУ имени Абая

Редакционная коллегия:
докторPh(D), гонорар-проф.
Н.А. Михайлова (Германия),
докторPh(D) Н.Л. Нагибина
(Германия),
д.психол.н., проф.

А.Р. Ерментаева,
Акажанова А.Т. – д.психол.н., проф.,
КазНПУ имени Абая
Сатова А.К. – д.психол.н., проф.,
КазНПУ имени Абая

Қонысбаева А.Б. – магистр психологии,
ст. преподаватель, КазНПУ имени Абая
Ауталипова Е.Н. – магистр психологии,
преподаватель, КазНПУ имени Абая

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2018

Зарегистрировано
в Министерстве культуры и информации
Республики Казахстан
8 мая 2009 г. №10103-Ж

Подписано в печать 15.08.2018.
Формат 60x84 1/8.
Объем 25.5 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 350.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

- Егенисова А.К., Садуахасова А.Б. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоциональды-еріктік сферасының өзіндік ерекшеліктері..... 47
Yegenissova A.K., Saduakhassova A.B. Peculiarities of emotional-volitional sphere of children's home
- Егенисова А.К., Жарылғасова Р.Е. Эмоциялық интеллект психологиялық феномен ретінде..... 55
Yegenissova A.K., Zharylgassova R.E. Emotional intelligence as a psychological phenomenon
- Егенисова А.К., Бердибаева Д.А. Аутист балалардың психологиялық ерекшеліктері және олармен жүргізілетін психокоррекциялық жұмыстар..... 68
Yegenissova A.K., Berdibayeva D.A. Psychological features of autistic children and their psychocorrective work
- Аяганова А.Ж., Оналбаева Г.М. Тұлғаға телехикаялардың психологиялық әсері..... 70
Ayaganova A.Zh., Onalbaeva G.M. Psychological influence of tv show on the
- Аяганова А.Ж., Исмаилова Ж.Б. Жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығының алдын алу және психологиялық-педагогикалық түзету жолдары..... 75
Ayaganova A.Zh., Ismailova Zh.B. The ways of prevention and psychological-pedagogical correction of teenagers' autodestructive behavior.
- Аяганова А.Ж., Қоңқабаева А.Б. Басқару стильдерінің еңбек өнімділігіне әсері..... 81
Ayaganova A.Zh., Kunkabaeva A.B. The influence of management style on labor productivity.
- Аймаганбетова О.Х., Адилова Э.Т. Понимание религиозности в психоаналитических теориях..... 85
Aimaganbetova O.H., Adilova E.T. Religious understanding in psychoanalytic theories
- Аймаганбетова О.Х., Адилова Э.Т. Детерминация определения религии в основных направлениях психологии религии..... 90
Aimaganbetova O.H., Adilova E.T. Determination of definition of religion in the main directions of psychology of religion
- Бабишева А.С., Аймаганбетова О.Х. Современное понимание социально-психологического феномена «созависимость»..... 96
Babisheva A.S., Aimaganbetova O.H. Modern understanding of the socio-psychological phenomenon of "codependency"
- Оспанбаева М.П., Құрманова С.Н. Ерекше білім қажеттілігі бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу шарттары..... 102

**Kazakh national pedagogical university
named after Abai**

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»
Series «Psychology»
№ 2(55), 2018

Editor in chief
*doctor of psychological sciences,
academician, professor*
Zh.I. Namazbayeva

Deputy Editor-in-Chief
*doctor of psychological sciences, professor,
Abai KazNPU*
Satova A.K.

Executive Secretary:
Zhigitbekova B.D.
*candidate of psychological sciences,
associate professor, Abai KazNPU*

The editorial board members:
PhD, honorary-professor
N.A. Mikhailova (Germany),
PhD N.L. Nagibina (Germany),
PhD doctor of psychological sciences, prof.,
A.R. Ermentayeva,
*of psychological sciences, professor,
Abai KazNPU*
Y.N. Autalipova – *master
of psychological sciences, senior teacher,
Abai KazNPU*
A.B. Konyshbayeva – *master
of psychological sciences, teacher,
Abai KazNPU*

© **Kazakh national pedagogical university
named after Abai, 2018**

Registered in the Ministry of Culture and
Information of the Republic
of Kazakhstan
8 May 2009 №10103-Zh/Ж

Signed in print 15.08.2018
Format 60x84 1/8.
Volume 25.5

teaching and publishing lists
Number of copies 300. Order 350.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,
KazNPU named after Abai

Publishing House “Ulagat” of the Kazakh
National Pedagogical University named
after Abai

Ospanbaeva M.P., Kurmanova S.N. Psychological –
pedagogical support students particularly in need of
knowledge

Оспанбаева М.П., Құрманова Н.Ж. Біліктілікті
арттыру жүйесінде инклюзивті білім беруді дамытудың
психологиялық-педагогикалық мәселелері..... 107

Ospanbaeva M.P., Kurmasheva N.Z. Psychological and
pedagogical problems of development of inclusive
education in the system of improving qualification

Скакова Б.А. Избасаров Е.Х. Біліктілікті арттыру
курстарында топтық жұмысты пайдалану арқылы
сабақтың психологиялық тиімділігін арттыру
тәжірибесінен..... 112

Skakova B.A., Izbasarov E.K. From the experience of
improving the quality of lessons by the application of group
work on courses of improving qualification

Izbasarov E.K., Скакова Б.А. Білім беру үрдісінде
жеткіншектердің өзара қарым-қатынастарын дамыту-
дың заманауи аспектілері..... 117

Izbasarov E.K., Skakova B.A. Modern aspects of the
development of the relationship adolescents in the process
of education

Файзулина Ф.Р. Исследование гендерных
особенностей восприятия рекламы..... 123

Faizulina F. The study of gender peculiarities of perception
of advertising

Кударова Н.А. Жуматаева Е. ЖОО «көшбасшы
психологиясы» пәні негізінде білім алушылардың
күзиреттіліктерін арттыру..... 127

Kudarova N.A., Zhumatayeva Y. The development of
competence of students based on the discipline "psychology
of leadership" university

Оразбаева А.С. Ағылшын тілі оқулықтарының
психолінгвистикалық ерекшеліктері..... 133

Orazbaeva A.S. Psycholinguistic features of english
language textbooks

Болат А.Б., Дуйсенбеков Д.Д. Адаптация молодых
офицеров к условиям военной службы в процессе
обучения в военном вузе..... 138

Bolat A.B., Duysenbekov D.D. Adaptation of young
officers to the conditions of the military service in the
process of education in the military university

Нургалиева А.Е. Манипуляция: разные подходы и
интерпретации..... 143

Nurgaliyeva A.E. Manipulation: different approaches and
interpretations

Назханова Г.А. Правовая осведомленность в структуре
правосознания будущего педагога..... 149

Nazhanova G.A. Legal awareness in the structure of the legal consciousness of the future teacher	
Aitkurmanova A.A., Kapysheva G.K. Developing of cognitive interests of students in trilingual education.....	155
Айтқурманова А.А., Капышева Г.К. Үш тілді білім беруде оқушылардың когнитивті қызығушылығын арттыру	
Fedosova S.A. Political corectness or a language tact.....	159
Федосова С.А. Саяси тілдің психологиялық ерекшеліктері және тілдегі сыпайылық	
Абдиганбарова У.М., Ибраева М.К. Ерте жастағы баланың танымдық белсенділігі дамуының механизмі....	166
Abdygapparova U.M., Ibrayeva M.K. Cognitive development mechanism in children’s activity at an early age	
Баймолдаев Т.М. Кәсіби стрестің теориялық маңыздылығы.....	172
Vaimoldayev T.M. Theoretical importance of the occupational stress	
Айтышева А.М., Урузбаева Г.Т. Оқушылар мен студенттердің интернет-тәуелділігінің психологиялық механизмдері.....	176
Бапаева, М.К., Нарымқанова Г. Қарым-қатынасты зерттеу мәселесі.....	183
Barayeva. M.K., Narymkanova G. Problems of research	
Советканова Д.М. Психология ғылымындағы субъект категориясына теориялық сипаттама.....	188
Sovetkanova D.M. Theoretical characteristic of the category of the subject in psychological science	
Урузбаева Г.Т., Валиева А.Б. Общая коммуникативная толерантность будущих социальных работников.....	193
Uruzbayeva G.T., Valiyeva A.B. basic communicative tolerance of future social workers	

Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті Алқасының (2003 жылғы 26 маусым №433-3 ж бұйрығы) шешімі негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы журналының «Психология» сериясын психология ғылымдары бойынша диссертациялардың негізгі ғылыми нәтижелерін жариялайтын басылымдар тізбесіне енгізілгені туралы хабарлайды.

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.

On the basis of decision of Committee for control in sphere of education and science (order №433-3 ж from June 26.2003) Bulletin of Abai Kazakh national pedagogical university, «Psychology» series is included into the list of issues to publish the basic scientific results of dissertation of psychological sciences.

Ж.И. Намазбаева¹, Б.Д. Жигитбекова²

^{1,2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада негізінен психологиялық тренинг туралы, оның түсінігі, негіздері, нәтижелері жөнінде ой-пікірлер қарастырылады. Топтық тренинг психоте рапияның әдісі ретінде қолданылады. Топтық тренингтің теориясы және практикасының негізгі мәселелері қарастырылады. Тренинг топ жұмысының нәтижелі болуының бір талабы оқыту барысында шешімін табуы тиіс міндеттер айтылады. Т-топ өзара қарым-қатынас әсерінен бой алдырған қатынас пен топтық динамиканы зерттеуді мақсат ету үшін жиналған гетерогендік индивидтердің жиыны ретінде болды. Тренинг топ жұмысының нәтижелі болуының бір талабы оқыту барысында шешімін табуы тиіс міндеттерге жүргізушінің ықпал ете алуы болмақ. Ықпал ету белгілеулер деңгейінде немесе қабілеттер мен дағдылар, немесе перцептивті қабілеттер және т.б. деңгейлер негізінде жүзеге асуы қарастырылады.

Тренингтің мәніне түсінік беретін көзқарастарға шолу жасалған.

Түйін сөздер: тренинг, топтық жұмыс, Т-топ, сенситивтілік топ, психологиялық тренинг.

Намазбаева Ж.И.¹, Жигитбекова Б.Д.²

^{1,2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Аннотация

В этой статье рассматриваются проблемы теоретического основания организация и проведения группового тренинга. Изложено разнообразный опыт специалистов, позволяющий представить себе целостную картину тех проблем, которые решаются при организации и проведении группового психологического тренинга. Но что же такое отношение? Субъективное отношение существует в разных формах. Отношение может возникать лишь к значимому объекту, в эмоциональной сфере оно переживается как чувство, желание, при понимании объекта проявляется как смысл, в аспекте направленности личности – как ценность, при регуляции поведения – как установка (на неосознаваемом уровне) или как аттитюд (на осознаваемом), а при самоопределении по отношению к социальному окружению – как диспозиция. Если говорить проще, то названная задача связана с необходимостью сформировать у участников тренинга желание освоить новую деятельность увидеть в ней смысл для себя, осознать ее ценность.

Ключевые слова: тренинг, групповая работа, Т-группа, сенситивная группа, психологический тренинг

J.I. Namazbaeva¹, B.D. Zhigitbekova²

^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF GROUP WORK

Abstract

This article discusses the problems of organization and theoretical foundation of the group training. It reflected a variety of experience of specialists, allowing to imagine the complete picture of the problems that are solved with the organization and conduct of group psychological training. But what is the ratio? Subjective attitude exists in different forms. Attitude can occur only in a significant object in the emotional sphere, it is experienced as a feeling, a desire, on the understanding of the object appears as the meaning, in the orientation of the individual aspect - as a value when the regulation of behavior - like setting (on an unconscious level) or The attitude (at the conscious), and for self-determination in relation to the social environment - like disposition. Simply put, the problem is called associated with the need to generate among the participants the desire to learn a new activity to see the sense in it for themselves, to realize its value.

Key words: training, group work, the T-group, sensitivity group psychological training training.

Топ – бұл әлеуметтік психологияның негізгі түсініктерінің бірі. Зерттеу тақырыбы және нысаны ретінде ол көптеген белгілі ғалымдардың және практиктердің назарында болған, бірақ бұл құбылысты белсенді түрде зерттеу XX ғасырдың екінші жартысында жүзеге асырыла бастаған еді. Дәл осы кезеңде психологияның қолданбалы және тәжірибелік салаларында тренинг түсінігі пайда болды және кеңінен қолданыла бастады.

Адамдарға психологиялық көмек көрсету тәсілі ретінде топтық тренинг алғаш рет шет ел психологиясында қолданылды. К.Левин қалыптастырған негізгі ой: «Адамдар өздерінің бойындағы барабар емес белгілерді анықтау және мінез-құлықтың жаңа түрлерін қалыптастыру үшін өздерін басқалардың көзқарасымен көре білуді үйренуі қажет» - деген мазмұнда болды [1].

Алғашқы тренингтік топты (Т-тобын) жаратылыс ғылымдары саласындағы бірнеше мамандар құрған, олар 1946 жылы негізгі әлеуметтік заңдарды (мысалы, жұмысқа алу заңы) зерттеу, шешімдердің оңтайлы варианттарын іздеу және оларды қолданумен байланысты әртүрлі жағдайларды «ойнату» үшін іскер дамдар мен кәсіпкерлерді жинаған. Нәтижесінде, алға қойылған мақсаттармен бірге, топтың әрбір мүшесі кері байланыс алу көмегімен өз-өзін жаңа қырынан ашу және өз-өзін түсіну тәжірибесін игерді. 1947 жылы Бетеле қаласында (Мэн штаты) тренингтің ұлттық зертханасы құрылған болатын. Алғашқы тренингтік топтар «базалық ептіліктердің тренингтік тобы» деп аталды. Т-топтың негізгі міндеттері оған қатысушыларға өзара жеке тұлғалық қатынастың негізгі заңдарын, қиын жағдайларда жетекшілік ете білу және дұрыс шешім қабылдай алуды үйрету болды. Кейінірек мұндай топтар міндеттері бойынша бөлшектене және белгілі бір категорияларға бөліне бастады:

- 1) икемділік топтары (жетекшілерді, іскер адамдарды дайындау);
- 2) өзара жеке тұлғалық қарым-қатынастар топтары (отбасы мәселелері);
- 3) «сенситивтілік» топтары (жеке тұлғаның өсуі және өзіндік жетілуіне, жасқаншақтықты жеңуге және т.с.с. бағытталған топтар).

Бірақ та ұзақ уақыт бойында мұндай топтар негізінде дені сау адамдарды әр түрлі рөлдік қызметтерге үйретуге бағытталған болатын:

- басшылықпен және қол астындағы қызметкерлермен қатынас;
- қиын жағдайларда тиімді шешімдерді өндіру;
- ұйымдастырушылық іс-әрекетті жақсарту әдістерін іздестіру және т.с.с.

Адамдардың кез-келген тобы шынайы өмірді, қарапайым адамдардың өмірінде бар қарым-қатынастарды бейнелейді. Алайда жасанды түрде құрылған зертхана шынайы өмірден келесі белгілерімен ерекшеленеді:

- әркім тәжірибеші және тәжірибенің нысаны бола алады;
- шынайы өмірде шешілуі мүмкін емес міндеттерді шешу мүмкіндігі туады;
- топтағы дәрістер «психологиялық қауіпсіздікті» ұйғарады, бұл тәжірибенің «тазалығын» қамтамасыз етеді.

Психологиялық тәжірибе саласында белгілі мамандар Т-тобының басқа түрдегі топтардан айырмашылығы қалай үйрену қажеттілігін баулуға негізделеді деп жазады. Мұнда топтың мүшелерінің барлығы жалпы өзара үйрену процесіне тартылады және сондықтан олар әдетте жетекшіге емес бір біріне сүйенеді. Т-тобында оқыту жетекшінің түсіндіруі және нұсқауларынан бұрын, топтың өз тәжірибесінің нәтижесі болып келеді.

Т-тобының басқа да басымды жағы:

- өз-өзін таныстыру;
- кері байланыс;
- эксперименттеу

сияқты элементтерді шамалаған процестің сипаттамасына байланысты. [2].

Топтық психологиямен және «топ нәтижесін» жеке тұлғаға арнайы әсер ету құралы ретінде пайдалануға байланысты нәтижелі жұмыстар қатарына көп жағдайда А.Адлердің, К.Левиннің, Дж. Мореноның, Дж. Праттаның, К.Роджерстің еңбектері жатады.

Топтың жеке тұлғаға кәсіби әсер ету құралы ретінде, отандық психологиялық көмек тәжірибесінде, XX ғасырдың басынан бері қолданылады деп айтуға болады. Дегенменде топтық жұмыстар әдістемелеріне деген ғылыми және тәжірибелік қызығушылық Ресейде тек осы ғасырдың 90 жылдарында ғана арта бастады. Ресей ғалымдарының арасынан топтық жұмыстардың мәселелерін теориялық және әдістемелік жағынан талдаған алғашқы ғалым ретінде Лариса Андреевна Петровскаяны атауға болады, оның монографиясы 1982 жылы жарық көрген [3]. Өзінің еңбектерінде ол тренингті (нақтырақ айтқанда, әлеуметтік-психологиялық тренинг - ЭПТ) қатынас саласындағы білімге және жеке қабілеттерге үйретудің өзіндік түрі, сондай-ақ оларды түзетудің сәйкес формасы ретінде қарастырды. Бұл формалардың алуан түрі үлкен екі класқа бөлінеді:

- а) арнайы қабілеттерді дамытуға бағытталғандар;
- б) қатынас жағдайында талдау тәжірибесін тереңдетуге мақсатталғандар;

Әрине кеңестік тренинг мектептерінің көбі батыстан келген теориялық тұжырымдамаларға сүйенетін, әрі топтық психологиялық жұмыстардың формаларының өзі бүгінгі күнге дейін шетелдік үлгілердің өзгертулері болып табылады. Дегенменде, соңғы уақытта әлемдік деңгейдегі мамандар жетілуде, олардан шетелдік психологтардың да алар тәлімі мол.

Топтық психологиялық тренинг практикалық психологияның өзін-өзі тану және өзін-өзі жетілдіру дағдыларын қалыптастыру мақсатында қолданылатын белсенді әдістерінің бірігуі болып табылады. Сонымен бірге тренингтік әдістердің клиникалық психотерапия аясында неврозды, алкоголизмді және бір қатар соматикалық ауруларды емдеу кезінде қолданумен бірге, психикалық жағынан сау, алайда жеке басында психологиялық проблемалары бар адамдармен жұмыс істеу кезінде, оларға өзін-өзі жетілдіруде көмек көрсету мақсатында қолданылатындығында баяндайды [4].

Психологиялық тренинг – топтық жұмыстың кез-келген түрі емес, бұл өзінің мүмкіндіктерімен, шектеулерімен, ережелері және мәселелерімен топтық жұмыстың ерекше түрі. Тренинг өзінің мәні бойынша оқытудың түрі, жаңа дағдыларды игеру, өзінің бойынан жаңа психологиялық мүмкіндіктерді ашуды білдіреді. Оқытудың бұл түрінің ерекшелігі дәріс алушылар онда белсенді бағыт ұстанады, ал дағдыларды игеру өмір сүру барысы, мінез-құлқының, сезінулерінің, әрекеттерінің жеке тәжірибесі процесінде жүзеге асады.

Яғни, екі түсінікті: психологиялық тренинг және оқыту іс-әрекеті аясында жүргізілетін тренингтік дәрістерге, бөлетіндігін ескерейік.

Оқыту іс-әрекеті барысындағы тренингтік дәрістер (мектепте, колледжде, жоғары оқу орнында):

- а) барлық оқу тобына;
- б) міндетті тәртіпте;
- в) аптасына бір рет қысқа кездесулер тәртібінде;
- г) оқу орындарына тән өте төмен психологиялық қауіпсіздік жағдайында - тренингті пайдалануға болатын тренингтік әдістемелердің және процедуралардың маңызды өзгертулері. [1].

Тренингтің мәніне түсінік беретін көзқарастарға шолуды түйіндей келе, аталмыш түсінікке жалпылама анықтама берілетін тағы да бір көзқарасқа тоқталсақ. Этникалық толеранттықтың және осы контексте тренингтік топпен жұмыс жүргізу әдістері мен шарттарын ұйымдастыру мәселелерін шеше келе Н.М. Лебедева, О.В. Лунаева, Т.Г. Стефаненко тренингті белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталған арнайы үлгіде ұйымдастырылған топтық жұмыс ретінде қарастырады. [2].

Жоғарыда келтірілген көзқарастарды және анықтамаларды жалпы қорытындылай келе практикалық психологияның бұл түрін оқыту аясында да қолдануға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось, 2007. – 256 с.
3. Жигитбекова Б.Д., Канаева С. Топтық психологиялық тренингтегі психогимнастиканың орны және рөлі // Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Психология» сериясы №4 (53) 2017ж. 61-66 б.
4. Жигитбекова Б.Д. Топтық психотерапия. – Алматы: Ұлағат, 2008. – 196 бет.

Сатова А.К.¹, Асыллова Г.Н.²

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан,*

² *Университет «Туран»
Алматы, Казахстан*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ФАКТОРОВ ЕГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты теоретического анализа российских и западных исследований по проблеме социального интеллекта. Авторы рассматривают социальный интеллект, как фактор коммуникативной компетентности личности, развивающийся под воздействием условий определенной социальной среды в ходе ее социализации.

Ключевые слова: социальный интеллект, факторы развития, способы влияния, личность, социализация, коммуникативная компетенция.

А.К. Сатова¹, Г.Н. Асыллова²

¹*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан*

²*«Туран» университеті, Алматы, Қазақстан*

ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІНІ ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ БАПТАРЫ ЖӘНЕ ДАМУ ФАКТОРЛАРЫ

Аңдатпа

Мақалада әлеуметтік интеллектіні зерттеудің ресейлік және батыстық моделдеріне сипаттама жасалған. Авторлар әлеуметтік интеллектіні әлеуметтену барысындағы белгілі бір әлеуметтік ортаның әсерімен дамитын тұлғаның коммуникативтік компетенттілігі факторы ретінде қарастырады.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект, даму факторы, әсер ету тәсілі, тұлға, әлеуметтену, коммуникативтілік біліктілігі.

A.K. Satova¹, G.N. Asylova²

¹*Kazakh National Pedagogical University after Abay
Almaty, Kazakhstan*

²*Turan University. "Turan" University,
Almaty, Kazakhstan*

THEORETICAL APPROACHE TO SOCIAL INTELLECT RESEARCHES AND TO ITS DEVELOPMENT FACTORS

Abstract

Results of russian and western researches about theoretical analysis on social intellect problem are submitted in article. Authors' approach to problem is that social intellect reveals as person's communicative factor developing under influence of the certain social environment during his socialization.

Key words: social intellect, development factors, ways of influence, person, socialization, communicative competence.

Стремительно изменяющиеся условия жизни и деятельности человека, характерные для общества XX века, выдвигают новые требования к современной личности: активности, динамичности, самостоятельности в принятии решений, высокого уровня развития социального интеллекта. Это определяет актуальность выдвинутой темы исследования.

Целью данной статьи является обобщение, сложившихся в психологической науке, представлений по проблеме социального интеллекта и факторах его развития.

Проблема социального интеллекта привлекала внимание ученых-психологов еще с начала прошлого века. Термин «социальный интеллект» ввел в психологию в 1920 году Э. Торндайк для обозначения дальновидности и проницательности в отношениях между индивидуумами. Впоследствии многие ученые внесли свой вклад в определение и интерпретацию этого понятия. Так, в 1937 году Г.Оллпорт связал с социальным интеллектом умение высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, умение прогнозировать реакции человека с наибольшей степенью точности. При этом ученый рассматривал социальный интеллект как особый «социальный дар», способствующий «гладкости» в отношениях с людьми. [1]

В 60-е годы прошлого века другой известный ученый Дж. Гилфорд, разрабатывая знаменитую многофакторную модель интеллекта, особое место в ней отвел социальному интеллекту. Он предсказывал, что в его модели интеллекта не менее 30 способностей относятся к социальному интеллекту. Некоторые из них, по мнению ученого, относятся к пониманию поведения, некоторые к продуктивному мышлению в области поведения и некоторые - к его оценке. В целом, Дж.Гилфорд понимал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации, которые, как и общеинтеллектуальные, можно описать в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты. [2]

Такой подход к определению сущности социального интеллекта позволил Дж. Гилфорду и его коллегам в университете Южной Калифорнии создать первый валидный тест для измерения социального интеллекта, который до настоящего времени является наиболее качественным инструментом диагностики социального интеллекта.

Близкую, по сути, точку зрения на социальный интеллект имел М.Салливен, который также рассматривал социальный интеллект как комплекс интеллектуальных способностей, независимых от наличия и уровня общего интеллекта, но связанных с познанием классов, систем, преобразований и результатов человеческого поведения. [3]

В работах Д.Китинга отмечены другие стороны социального интеллекта. Так, по мнению ученого, при изучении социального интеллекта важным аспектом является необходимость принятия во внимание уровня развития морального или этического мышления личности. [4]

Взаимосвязь успешного решения проблемных ситуаций и наличия социального интеллекта выявили ученые М.Форд и М.Тисак. [5]

Представляет интерес также и подход к определению социального интеллекта учеными Н.Кэнтор и Дж.Ф. Килстром, которые приравнивают социальный интеллект к когнитивной компетентности. [6]

Р.Стернберг обнаружил наличие в обыденном сознании предрасположенности наделять различными чертами обладателей высокого «академического интеллекта» и носителей развитого социального (практического, «повседневного») интеллекта [7].

Как видим, исследования социального интеллекта в зарубежной психологии осуществлялись в русле его взаимосвязи с общим интеллектом и интеллектуальными способностями.

В российской психологии понятие «социальный интеллект» также было рассмотрено рядом исследователей. Одной из первых данный термин был описан М.И. Бобновой (1979). Будучи автором трудов по социальной психологии и социальной инженерии, психологии труда, она определяла это понятие в системе социального развития личности. Она считала, что человек с ярко выраженными личностными и сильными качествами характера более всего обладает социальным интеллектом. [8]

Другой российский исследователь, Ю.Н. Емельянов, изучал социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности, направленной на повышение коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Определяя социальный интеллект, он пишет: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события». [9] Автор предлагает термин «коммуникативная компетенция», схожий с понятием социальный интеллект, при этом утверждая, что эмпатия является основой сензитивности – особой чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям, которая, в свою очередь, формирует социальный интеллект. Ю.Н. Емельянов отмечал, что коммуникативные умения и интеллект межличностных отношений, являясь крайне важными, тем не менее, являются вторичными (как в филогенетической, так и онтогенетической перспективе) в повышении коммуникативной компетенции, по сравнению с фактором совместной деятельности людей. Поэтому, ключевые способы повышения коммуникативной компетенции нужно искать не в шлифовке поведенческих умений и не в рискованных попытках личностной реконструкции, а на путях активного осознания индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя, как участника этих деятельностных ситуаций, на путях развития социально-психологического воображения, позволяющего видеть мир с точки зрения других людей. [9]

Во многих российских исследованиях мы видим тенденцию рассматривать социальный интеллект как один из компонентов способностей к работе с людьми и к общению, интегрированный с такими личностными характеристиками, как лидерство. Например, исследования, проведенные, Н.А. Аминовым и М.В. Молокановым демонстрируют тесную связь социального интеллекта (то есть способности к пониманию поведения других людей) с фасилитивностью (поддерживающим стилем социальных отношений), хорошей устойчивостью к синдрому эмоционального «сгорания» и мотивационной установкой на радикализм (чувствительностью к противоречиям и проблемам). [10]

Как видим, в российской психологии социальный интеллект преимущественно рассматривается как когнитивная составляющая коммуникативных способностей личности и профессионально важное качество во многих профессиях.

В качестве факторов, детерминирующих развитие социального интеллекта, ученые определяют воздействие на ребенка условий определенной социальной среды в ходе его социализации. Так, выдающийся ученый-психолог Л.С. Выготский, рассматривая интеллект как результат опосредованного общением освоения ребенком культурных ценностей, считал, что именно в культурно-исторической теории психического развития человека заложены теоретические предпосылки становления представлений о социальном интеллекте. [11]

Такие представления лежат и в основе подхода Н.А. Батурина и Л.Г. Матвеевой, которые считают, что демонстрация и изучение социальных явлений, интеракция и взаимодействие групп происходят не только на когнитивном уровне, но также и с использованием общественного опыта, прототипов и стереотипов, выработанных предшествующими поколениями. Применяя социальный интеллект, человек решает социальные задачи когнитивными способами, что делает когнитивную операцию «объектом», имеющим социальную природу [12].

В дальнейшем, различные социальные истоки развития социального интеллекта в отдельные возрастные периоды были предметом исследований многих ученых (А.В. Белавина, М.А. Вышквыркина, И.Ю. Исаева, Е.А. Капустина, Н.Н. Князева, Я.И. Михайлова, Н.В. Панова, А.Порядина, С.А. Рахманкулова, Н.В. Рублева, Р.Селман, М.Л. Тарасенко, И.В. Харитоновна, О.Б. Чеснокова, А.В. Шешукова, О.В. Шилова, П.Эрвин, Л.А. Ясюкова и др.). Все авторы отмечают, что процесс формирования способностей социального интеллекта личности начинается в самом раннем детстве. Однако, в онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная составляющая коммуникативных способностей – эмпатия. Его

формирование стимулируется началом обучения в школе, когда с увеличением круга общения у ребенка развивается чувствительность, социально-перцептивные способности, способность сопереживать другому без непосредственного восприятия его чувств, умение принимать точку зрения другого человека, отстаивать свое мнение, то есть все то, что и составляет основу социального интеллекта.

Ряд ученых изучали влияние особенностей семьи и воспитательной практики родителей на особенности формирования социального интеллекта личности (Л.Д. Демина, И.Б. Кудинова, Н.А. Лужбина, Е.И. Пашенко, С.В. Харченко, О.В. Шилова). Отношения с работниками воспитательных и образовательных учреждений как фактор развития социального интеллекта были предметом исследования О.В. Шиловой, М.В. Оданович и др. Отдельные группы составляют исследования, посвященные влиянию социо- и этнокультурных условий на формирование социального интеллекта личности (Л.Л. Добротворская, А.И. Комарова, С.А. Минюрова, Н.М. Рубцова, А.А. Федорова) и изучению социального интеллекта право-нарушителей (Н.В. Греса, М.Г. Чухрова, Е.В. Черепкова, А.А. Шилина).

На основе проведенного анализа названных исследований можно выделить следующие источники формирования и развития социального интеллекта:

1. Жизненный опыт. Индивид, развиваясь в социуме, получает важный опыт межличностного общения, который играет ведущую роль в развитии коммуникативной компетенции.

2. Искусство, способствующее развитию навыков коммуникаций, при этом человек обогащается с двух сторон: выступая в роли творца, и в роли субъекта, воспринимающего искусство.

3. Общая эрудиция – это огромный запас достоверных и систематизированных знаний.

Таким образом, доминирующие подходы к изучению социального интеллекта в зарубежной психологии, заключаются в признании того, что социальный интеллект, являясь составляющей общего интеллекта, обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, его невербальных реакций (мимики, поз, жестов), а также является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством во многих профессиях.

Большинство авторов сходятся во мнении, что социальный интеллект индивида формируется под воздействием условий определенной социальной среды в ходе его социализации.

Используемые в процессе обучения механизмы социального наследования и социальной памяти, имеют огромное значение в развитии человека, и ученые едины во мнении, что развитый социальный интеллект важен для успешной социальной и профессиональной адаптации субъекта.

Список использованной литературы:

1. Оллпорт Г.В. *Личность в психологии: Теории личности* / Г. В. Оллпорт. – М.: ЮВЕНТА, 1998. – 345 с.
2. Гилфорд Дж. *Три стороны интеллекта // Психология мышления. /Под ред А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С.433-456.*
3. O'Sullivan M. *Six factors of behavioral cognition: Understanding other people* / M.O'Sullivan, J.P. Guilford // *Journal of Educational Measurement.* – 1975, v. 67, P. – 255-271.
4. Keating D.P. *A search for social intelligence Текст. / D.P. Keating // Journal of Educational Psychology.* – 1978. – № 70(2). – P. 218-223.
5. Ford M. *A further research of social intelligence* / M.Ford, M.Tisak // *Journal of Educational Psychology.* – 1983. – № 75. – P. – 196-206.
6. Cantor N. *Personality and social intelligence* / N.Cantor, J.F. Kihlstrom – New Jersey: Prentice-Hall, 1987. – P. 71-90, 234-235.
7. *Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб., 2002.*
8. Бобнева М.И. *Социальные нормы и регуляция поведения. Издатель Наука, 1978. – 312.*
9. Емельянов Ю.Н., *Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166 с.*

10. Аминов, Н.А., О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов Текст. Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. 1992. - Т. 13, №5. – С. 104-110.

11. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

12. Батурин Н.А., Матвеева Л.Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2009. № 42 (175). – С. 4-10.

МРНТИ:15.21.41

Сатова А.К.¹, Тугжанова А.Т.²

¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан,

² ЗКГУ им М.Утемисова

Уральск, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭМПАТИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Аннотация

Эмпатия или направленность личности на другого человека – это совокупность, приобретающихся в ходе социализации качеств, позволяющих при целенаправленной работе над собой стать знатоком других людей, достигать быстрого взаимопонимания с ними, выбирать способы взаимодействия, соответствующие их характерологическим особенностям.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатический процесс, направление, чувство, децентрация.

А.К. Сатова¹, А.Т. Тугжанова²

¹ Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан,

² ЗКГУ М.Утемисов атындағы БҚМУ, Орал қ., Казахстан

ЭМПАТИЯ МӘСЕЛЕСІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ: ТЕОРИЯЛЫҚ БАПТАРЫ

Аңдатпа

Педагог-психологтың кәсіби сапасы ретінде эмпатияны зерттеудің теориялық тұрғылары. Мақалада эмпатия феномені табысты қарым-қатынас пен өзара әрекеттесуге қажет жеке тұлға қасиеті ретінде қарастырылады. Гуманитарлық мамандық студенттерінің эмоционалдық интеллектісі мен эмпатияның ерекшеліктерін теориялық талдау нәтижелері беріледі, эмпатия және альтруистік үрдістің байланысы ұсынылады. Авторлар студенттердің эмпатия деңгейін көтеру қажеттігін атап өтеді.

Түйін сөздер: эмпатия, эмпатиялық процесс, бағыттау, сезіну, децентрация.

А.К. Satova¹, А.Т. Tugshanova²

¹ Kazakh National Pedagogical University after Abay

Almaty, Kazakhstan

² Makhambet Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE EMPATHIAN PROBLEM: THEORETICAL APPROACHES

Annotation

Theoretical approaches to studying of empathy as professional quality of the psychologist-lecturer. The article is devoted to consideration of a phenomenon of empathy as the properties of the personality necessary for successful communication and interaction. Results of the theoretical analysis of features of empathy and emotional intelligence at students of humanitarian specialties are given, communication of empathy and altruistic tendencies of the personality is presented, authors emphasize need of increase in level of empathy at students.

Key words: empathy, empathy process, set up, feeling, deceneration.

Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие на современном этапе развития Республики Казахстан, требуют новых подходов к системе высшего профессионального образования. В Государственной программе «100 конкретных шагов» и в Послании «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев, уделяя внимание развитию науки и образования, особый акцент делает на улучшении качества человеческого капитала и повышении качества высшего образования, образовательных программ [1].

В связи с этим, одной из приоритетных задач современного педагогического вуза является фундаментальная теоретическая подготовка специалистов с учетом социального заказа и расширение перечня профессиональных компетентностей выпускника вуза, что и намечено Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [2].

Среди профессиональных компетентностей педагога-психолога важное место занимают умения налаживать продуктивные отношения и эффективно организовать взаимодействие в производственной системе «человек-человек». Логично, что зарубежные и отечественные ученые-практики называют XXI век - веком «человека». В этой связи востребованность специалистов «человековедческих» профессий, чья профессиональная деятельность связана с восприятием человека («человековедением»), познанием человека («антропология»), психологическим сопровождением деятельности человека и его акме развития, является устойчивой тенденцией [3, с. 6].

Социальный заказ на специалистов, обладающих качествами и навыками психологического сопровождения и поддержки, требует модернизации подготовки педагогов-психологов в системе высшего образования. Это обуславливает актуальность научного исследования эмпатии, как профессионального качества педагога-психолога.

Как отмечают ученые и практики, важнейшим качеством психолога, способствующим формированию у него профессиональной коммуникативной компетентности, является эмпатия в отношениях с людьми. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, эффективному взаимопониманию при оказании психологической помощи. В условиях дефицита «теплоты» человеческих отношений, резких негативных изменений социально-экономической структуры, перед людьми встает проблема одиночества и безразличия. В связи с этим, проблема эмпатии, как способности к сочувствию и сопереживанию, становится актуальной не только в контексте профессиональной подготовки психолога, но и актуальной социально-психологической проблемой нашего времени [4].

Эмпатия или направленность личности на другого человека – это совокупность, приобретавшихся в ходе социализации качеств, позволяющих при целенаправленной работе над собой стать знатоком других людей, достигать быстрого взаимопонимания с ними, выбирать способы взаимодействия, соответствующие их характерологическим особенностям. Кроме наблюдательности, развитой социальной перцепции, воображения, интуиции, склонности анализировать мотивы поступков людей, для проникновения в их внутренний мир требуется воспитанность эмоциональной сферы человека - умение настраиваться на их переживания, ставить себя на их место и смотреть на мир с их позиций [5, с.7].

Индивид как объект отражения предстает перед познающим его субъектом в виде интегральной совокупности чувственных признаков и поведенческих актов. При этом субъект познания не только дешифрует доступные наблюдению поведение объекта отражения, но и во взаимодействии с последним стимулирует его своими предметно-практическими, экспрессивными, речевыми актами обнажать различные стороны собственного внутреннего мира. Аффективные реакции при этом несут ориентировочную и регулирующую функции, корректирующие совместную деятельность [6, с. 30-44].

Профессиональная психологическая деятельность предъявляет к личности особые требования: умение быть искренним в отношениях, понимать эмоциональное состояние клиента, правильно отражать и передавать чувства, переживаемые в настоящий момент. Без практического овладения такой психической реальностью как эмпатия, невозможно достижение эффективности в профессиональной деятельности [7]. При этом в разных видах

профессиональной деятельности психологу нужны соответствующие элементы эмпатии. Если, при проведении профилактики, просвещения и диагностики, достаточно понимания партнера по общению, то в процессе коррекционной и консультативной работы необходимы также сопереживание и оказание конкретной помощи обратившимся детям и взрослым [4].

Как видим, эмпатия является стержневым профессиональным качеством педагога-психолога, определяющим успешность психологической деятельности. При этом эмпатийные свойства личности педагога-психолога выступают условием успешности профессиональной психологической деятельности, основанной на творческом, креативном подходе к общению и установлению контакта с клиентами, при котором создаются условия для взаимораскрытия, взаимопонимания субъектов образовательного процесса. Поэтому проблема изучения эмпатии особенно важна в исследовании профессионального становления студентов педагогов-психологов.

Анализ литературных источников показывает наличие различных теорий и подходов к исследованию эмпатии и определению ее сущности. Наиболее известными являются:

- субъективно-идеалистическая психология, в рамках которой эмпатия рассматривается как личностный феномен (А.Бен, Т.Липпс) [8,9], как «способность принять роль другого человека» (Дж.Мид) [10];

- психоаналитические концепции, рассматривающие эмпатию как «процесс отнесения своих побуждений, чувств и суждений к другим лицам, как средство защиты, благодаря которому субъект может не осознавать присутствия этих неожиданных явлений в нем самом» [11];

- бихевиористические концепции, рассматривающие феномен эмпатии в виде специфической эмоциональной реакции на воздействие социальной среды без значимой нагрузки психических состояний субъекта. Американский исследователь М.Д. Хоффман рассматривал эмпатию в форме возбуждающего аффекта наблюдателя, за состоянием другого лица, акцентируя значение познавательного компонента эмпатического взаимодействия и интерактивный аспект данного взаимодействия [12];

- клиент-центрированный подход К. Роджерса, определяющий эмпатию как «осознание чувств и эмоций других людей, умение чувствовать эмоции и настроения окружающих, понимать их точку зрения и проявлять активный интерес к их заботам, открытость во взаимодействии, как умение проникать во внутренний мир другого человека» [13]. Таким образом, в трудах зарубежных психологов эмпатия рассматривается как специфический способ и форма социальной перцепции.

Российские психологи также неоднозначно трактуют содержание понятия эмпатии, определяя её как способность, или как процесс, или как состояние, при этом связывая эмпатию с различными психическими процессами и психологическими особенностями личности.

Отметим, что в словаре по психологии эмпатия (от греч. *empathia* - сопереживание) понимается как внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); отзывчивость на переживания и эмоции другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций. Отмечается, что способность к эмпатии является необходимым условием для развития такого профессионального качества, как проникательность, у практического психолога (консультанта, психотерапевта) [14].

Таким образом, проведенный краткий ретроспективный обзор научных исследований эмпатии показывает, что феномен эмпатии имеет множественность определений, форм и проявлений как в осознанной, так и неосознанной сферах психического отражения.

Нам же представляется перспективным рассмотрение эмпатии как способности переживания эмоционального состояния другого человека, при котором происходит активная реконструкция чувств другого человека при помощи воображения и размышления о том, как человек повел бы себя на месте другого (принятие роли).

Список использованных источников:

1. Программа «100 конкретных шагов» Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева. Газета «Казахстанская правда» от 06 мая 2015 г. №80 (27956); Послание Президента Республики Казахстан

Н.Назарбаева народу Казахстана «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность». 31 января 2017 г. - www.akoda.kz.

2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. - Астана, 2011. - www.edu.gov.kz.

3. Сапарғалиева А.Ж. Совершенствование профессиональной подготовки педагога-психолога как специалиста помогающих профессий: дисс. на соиск. уч. степ. докт. PhD. – Талдықорған, 2015. – 165 с.

4. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. Монография. – М.: Перо, 2014. – 185 с.

5. Бобкова М.Г., Федосеев М.А. Особенности проявления эмпатии у педагогов и их воспитанников в дошкольном образовательном учреждении. – Тобольск, 2015. – 68 с.

6. Шакуров Р.Х. Психология эмоций: новый подход // Мир психологии. – 2002. - № 4. – С. 30-44.

7. Былкина Т.Г., Пустобаева Е.И., Сусякова К.В. Исследование эмпатии как профессионально важного качества студента психолого-педагогического направления // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. - № 12. - sibac.info/archive/humanities/12.pdf.

8. Бэн А. Психология. – М., 1996. – 104 с.

9. Липпс Т. Руководство к психологии. – СПб.: Наука, 2008. – 394 с.

10. Мид Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // Американская социологическая мысль: Тексты. – М.: Международный институт бизнеса и управления, 2006.

11. Фрейд З. Избранное. Книга 1. – М.: Дрофа, 2007. – 160 с.

12. Hoffman M.D. Empathy, its development and prosocial implications. In: C.V. Kelsey (ed.). Nebraska a Symposium on Motivation, 1977. – 331 pages

13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление личности. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

14. Большой психологический словарь. /Сост. Б.Мецгеряков, В.Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.

УДК 159. 9 (574)

МРНТИ:15.01.09

Акажанова А.Т.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ОТРАСЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация

В статье автор характеризует становление и современное развитие отдельных отраслей отечественной психологической науки, описывает основные периоды его становления. Обозначена значимость и актуальность некоторых научных направлений, особое значение придается развитию таких отраслей казахстанской науки как социальная психология, этнопсихология, юридическая психология, социально-психологическим проблемам девиантного поведения, состоянию психолингвистики, описываются этапы становления и развития психологии спорта. Опираясь на исследования отечественных ученых автор раскрывает взаимосвязь преступного поведения несовершеннолетних и профилактические меры по их предупреждению.

Ключевые слова: отечественная наука, становление и развитие, прикладные отрасли, этапы развития, социальная психология, этнопсихология, юридическая психология, девиантное поведение, правонарушения несовершеннолетних, психология спорта, психолингвистика.

А.Т. Акажанова ¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

ОТАНДЫҚ ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНЫҢ ЖЕКЕ САЛАЛАРЫНЫҢ ДАМУЫ

Аңдатпа

Мақалада автор отандық психология ғылымындағы заманауи салаларының қалыптасуы мен дамуын сипаттап, оның негізгі кезеңдерін суреттейді. Кейбір ғылыми бағыттардың өзектілігі мен маңыздылығы белгіленген. Ерекше көңіл Қазақстандағы психология ғылымдарының келесі салаларының: әлеуметтік

психология, этнопсихология, заң психологиясы, психолінгвистика ғылымдарының дамуы, спорт психологиясының қалыптасуы мен кезеңдері баяндалған. Отандық ғалымдардың зерттеулеріне сүйене келе, автор кәметке толмағандардың ауытқы мінез-құлық мәселелерін оның алдын алудағы шараларымен байланыстырған.

Түйін сөздер: отандық ғылым, қалыптасуы және дамуы, қолданбалы салалар, даму кезеңдері, әлеуметтік психология, этнопсихология, заң психологиясы, ауытқы мінез-құлық, кәметке толмағандардың хұқық бұзушылығы, спорт психологиясы, психолінгвистика.

A.T. Akazhanova¹

¹ Kazakh National Pedagogical University named after Abai

DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL BRANCHES OF DOMESTIC PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Abstract

In the article the author characterizes the formation and modern development of individual branches of Russian psychological science, describes the main periods of its formation. The significance and relevance of some scientific trends is highlighted, special importance is attached to the development of such branches of Kazakhstan science as social psychology, ethnopsychology, legal psychology, socio-psychological problems of deviant behavior, the state of psycholinguistics, stages of formation and development of sports psychology. Based on the research of domestic scientists, the author reveals the interrelation of criminal behavior of minors and preventive measures to prevent them.

Key words: domestic science, formation and development, applied branches, stages of development, social psychology, ethnopsychology, legal psychology, deviant behavior, juvenile delinquencies, sports psychology, psycholinguistics.

Современный период исторического развития характеризуется болезненной ломкой моральных и социальных стереотипов сознания. Казахстан переживает очередную историческую эпоху характерную для мирового кризиса, что ощутимо отражается на социально-политическом и экономическом положении государства. В первые десятилетия XX века как в России, так и за рубежом происходят значительные изменения в развитии психологической науки. Перед психологией Казахстана встал вопрос о выделении этапов и периодов развития научной психологии нового времени.

Исходя из своеобразия социально-экономической и духовной жизни казахского народа К.Б. Жарикбаев делит развитие психологической науки Казахстана на следующие три периода:

Первый этап – связан с появлением в первой половине XX века психологических трудов Ж.Аймауытова, М.Жумабаева, Т.Тажобаева и др.

Второй этап – вклад в развитии отечественной психологической науки Казахстана М.Муканова, С.Балаубаева, А.Темирбекова, Е.Суфияева, К.Койбагарова и др.

Третий этап – достижения современных ученых Казахстана в области исследования психологических проблем [1, 13-14].

Развитие отдельных прикладных отраслей психологии начинает свое становление в третьем периоде развития психологической науки Казахстана, приобретая свою актуальность в стенах высших учебных заведений. Так, например, в области исследования этнопсихологических проблем значимы труды ученых психологов К.Б. Жарикбаева, С.М. Жакупова, Б.А. Амировой, Аймаганбетовой О.Х., З.М. Балгимбаевой и др.

С середины 60-х годов XX столетия учеными Казахстана стали проводиться исследования по отдельным проблемам социальной психологии. В 1995 году вышла в печать монография профессора Н.Сарсенбаева «Обычаи и традиции как категория общественной психологии». Автор прослеживает пути развития данной отрасли психологии как в СССР, так и в Казахстане. Исследования Б.Амантаева, Т.Джумагазина, А.Корячкиной, А.Косеубаева, Т.Набина, В.Пака, Л.Славина, С.Сураева и др. затрагивали различные вопросы социальной психологии (предметы структура социальной психологии, соотношение идеологии и общественной психологии, социальная природа и духовный облик крестьянства, закономерности формирования трудового коллектива, психология управления и т.д.).

Значительный вклад в развитие социологических проблем отклоняющегося поведения внесли отечественные исследователи Ш.Е. Джаманбалаева Д.К. Казымбетова, Так, Д.К. Казымбетова вводит свою авторскую интерпретацию. «Девиантное поведение – это поступок, деятельность или образ жизни людей, не соответствующие общепринятым моральным, правовым и другим социальным нормам, причиняющие вред (или пользу) личности, социальным группам или обществу в целом, а также осуждаемые (или одобряемые) общественным мнением и влекущие социальную ответственность за причиненный вред» [2, 12].

С 2000 года появляются первые статьи по проблемам нового направления в психологии – Девиантология. Этому предшествовало широкое распространение таких признаков деморализации социума как стремительный рост алкоголизма, наркомании, бродяжничества, хулиганства, кражи, грабежи, проституция, суицид, увеличение субкультурных групп и объединений и т.д. В вузах страны (Казгосженпу, КазНПУ им. Абая и др.) вводятся элективные курсы «Девиантология» «Психология девиантного и суицидального поведения». В 2008 году, опираясь на исследования зарубежных ученых А.Т. Акажанова (разработчик ГОСО РК) составляет и выпускает учебное пособие «Девиантология» на русском и казахском языках, учебно-методическое пособие «Практикум по девиантологии» (2009), «Психология отклоняющегося поведения» (Германия, 2015).

Под руководством казахстанских ученых-психологов (А.Т. Акажанова, С.М. Джакупов, Ж.И. Намазбаева, Т.К. Шалгимбаев, Х.Т. Шерьязданова) проводятся исследования различных аспектов девиантного поведения. Основная направленность их исследований: динамика личностных свойств, половозрастные особенности, межличностные отношения подростков делинквентов, особенности самосознания личности современного подростка, деструктивность поведения и адаптация выпускников интернатных учреждений, психологические проблемы девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних и т.д. [3, 235-236].

Отечественные исследователи А.Н. Тесленко, М.С. Керимбаева, Г.А. Джакупова проблему девиантного поведения раскрывают с позиции междисциплинарного исследования, позволившего им провести более достоверный анализ состояния профилактических мер подростковой девиации. Исходя из теории Н.Смелзера, что «десоциализация – это неудачная социализация», авторы книг обращают особое внимание на формы и уровни отклонений. По их мнению, отклоняющееся поведение – всякое поведение, вызывающее неодобрение общественного мнения от безбилетного проезда на транспорте или табакокурения до убийства человека». Основной общеметодологический подход, которым руководствовались исследователи – это социально-педагогический анализ подростковой девиации, и ее мониторинг в столичном социуме [4, 6-7].

В конце 60-х – начале 70-х годов в Республике Казахстан начали появляться первые публикации по проблемам юридической и судебной психологии. Особо следует отметить исследования доктора юридических наук, профессора *Г.Доспулова*, автора ряда научных работ: «Психология показания свидетелей и потерпевших» (1975), «Психология допроса на предварительном расследовании» (1976), «Информация в уголовном процессе» (1981), «Психология допроса в уголовном процессе» (1996) и др.

Так, в монографии «Психология предварительного расследования» автор опирается на свой многолетний опыт работы в органах суда и прокуратуры, излагает методологические аспекты и психологические закономерности проблем предварительного расследования, дает психологическую характеристику личностным качествам следователя. Автор подчеркивает, что психологический анализ предварительного расследования повышает эффективность деятельности следователя, помогает ему лучше адаптироваться к сложным следственным ситуациям, полнее раскрыть свои способности, развить в себе профессиональные качества, понять преимущество инструктивного диалога, как наиболее приемлемой позиции для реализации задач уголовного судопроизводства. В данной работе автор выделяет шесть основных типов следователей, зависящие от мастерства и профессионального опыта работников юриспруденции. Книга «Психология допроса в уголовном процессе» (1996), написана на основе Конституции и законов Республики Казахстан, с учетом достижений психологической и кибернетической наук. В ней

рассматриваются закономерности формирования материалов показаний свидетеля, потерпевшего, подозреваемого и обвиняемого. Как отмечает практик-юрист Г.Доспулов «психологический контакт между следователем и свидетелем, потерпевшим имеет место только тогда, когда их цели и задачи совпадают или хотя бы не противоречат друг другу» Особое значение автор придает сущности и структуре допроса, приемам, позволяющим обеспечить индивидуальный подход к допрашиваемому [5, 8-11].

Определенный интерес вызывает содержание монографии *Е.К. Нурпеисова* «Психология правомерного поведения» (1984), где на конкретных примерах рассмотрены правовые нормы и правоотношения с точки зрения их регулирующего воздействия на поведение людей. В книге «Оптимизация предварительного следствия» сделана попытка в психологическом плане осмыслить процесс расследования в категориях сложной системы.

В области социально-психологических исследований известны труды профессора *У.С. Джекебаева*. Он автор таких работ как «О социально-психологических аспектах преступного поведения» (1971), «Преступность как криминологическая проблема» (1974), «Мотивация преступления в уголовной ответственности» (1987). Так, в книге «О социально-психологических аспектах преступного поведения» раскрываются малоизученные психологические вопросы различных видов преступности и мотивы преступления. Рассматривая причины преступности, автор уделяет большое внимание вопросам психологии преступников и совершенности ими различных форм преступного поведения, раскрывает антиобщественную их направленность. Проблемам преступного поведения среди несовершеннолетних посвящены работы *Бегалиева К.* «Меры борьбы с преступностью несовершеннолетних» (1975), «Предупреждение безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1980).

Академиком *Е.И. Кауржановым* на основе богатого опыта в области правовых знаний и криминологии написаны ряд интересных работ: «Профилактика преступлений несовершеннолетними органами внутренних дел» (1983), «Правовые и организационные основы деятельности органов прокуратуры в борьбе с правонарушениями несовершеннолетних» (1975).

Исследованию поведения и причин преступлений среди несовершеннолетних посвящены труды профессора *Жадбаева С.Х.* «Правопорядок и поведение несовершеннолетних» (1982), «Закон и правопорядок» (1985) и др. В кратком курсе лекций «Криминология» (2002) автор помимо классификации преступников, проблем виктимологии и преступности среди женщин особое внимание уделяет криминологической характеристике и профилактике преступлений среди такой возрастной группы, как несовершеннолетние. Детерминантами, породившими негативные тенденции и увеличение роста преступности среди детей и подростков, автор считает социальное и экономическое состояние социума. По мнению ученого, факторами преступного деяния среди данной возрастной категории являются «несформированность установок, недостаток жизненного опыта, повышенная эмоциональность, внушаемость, зависимость поведения от ближайшего окружения» и т.д. [3, 230-231].

Фундаментальное обновление законодательства РК, направленное на усиление защиты и свобод граждан, создание действующей рыночной экономики, борьба с преступностью, предупреждение педагогической и социальной запущенности несовершеннолетних в семье и школе потребовали квалифицированного обеспечения знаниями не только студентов юридических факультетов, но и вызвали необходимость введения курса «Юридическая психология» на факультетах педагогики и психологии. Поскольку «материнской» для юридической психологии является психологическая наука, то юридическую психологию есть все основания отнести к разряду естественно-научных отраслей знаний. Однако в связи с тем, что юридическая психология зародилась и длительное время развивалась в недрах юридической науки и практики, ее обоснованно рассматривают среди правовых наук, наряду с такими научными отраслями знаний, как уголовное право, уголовный процесс, криминалистика, криминология и другие. Как тонко подметил психолог *А.М. Столяренко*, юридическая психология должна в своей «юридической части» понимать предмет так, как понимает свой предмет юридическая наука, а в «психологической части» так, как понимает свой предмет психологическая наука. До

определенного времени в вузах нашей страны использовались учебники и учебные пособия российских авторов (Романов В.В., Васильев В.Л., Чуфаровский Ю.М., Еникеев М.И. и др.). С введением в учебный план дисциплины «Юридическая психология» и в связи с отсутствием учебников на казахском языке под редакцией А.Т. Акажановой выходят: «Юридическая психология» (2009, дополненная 2013 году), а 2016 году издается учебное пособие «Заң психологиясы» [6, 7].

В 70-е годы проявляется интерес казахстанских психологов к проблемам *психолингвистики*. Оно выразилось в организации и проведении Всесоюзных и республиканских конференций и симпозиумов, посвященных проблемам мышления и общения, механизмам речи и мысли. Психологами республики достигнуты значительные успехи в области разработки проблем билингвизма и обучения второму языку (М.М. Муқанов, А.Ж.Алдамуратов, Н.М. Курмантаев, Т.Д. Кузнецова, К.К. Хан и др.). Существенное место в разработке этнопсихологических проблем мышления и речи занимают работы профессора М.М. Муқанова и его сотрудников (Б. Нурғалиев, М. Кайырбаева и др.). Речевая деятельность изучалась и в плане внутренних механизмов мышления (Л.П. Руденков) и понимания речи и текстов (О.М. Копыленко, А.М. Ким и др.).

В системе наук о человеке *психология спорта* занимает определенно значимое место. Зарождение психологии спорта связано с деятельностью Ф.А. Гребаса. В 1955 году им было выполнено обширное исследование, в котором участвовало около 900 испытуемых, выполнивших более 2500 различных письменных работ по темам «Память», «Мышление», «Эмоции», «Воля», «Ощущения». Эти и другие исследования Ф.А. Гребаса заложили основу для планомерного поиска организации процесса обучения и применения адекватной методики преподавания психологии для спортсменов вуза. В период с 1956 по 1970 гг. в КазИФК было опубликовано более 10 экспериментальных работ Ф.А. Гребаса, рассматривающих различные аспекты преподавания курса спортивной психологии. Интересными по психолого-педагогическому содержанию являются работы: «Влияние темпа изложения учебного материала на успеваемость студентов» (1958), «К вопросу об изучении индивидуальных особенностей студентов 1-го курса в процессе преподавания психологии» (1960) и т.д. В психологическом плане интересны исследования А.Ш. Тажибаевой «Метод наблюдения и воспитания наблюдательности у спортсменов» (1968), «Мышление спортсмена во время соревнования» (1972).

В середине 60-х годов в Казахстанской спортивной психологии отчётливо обозначилось новое направление – психическая саморегуляция. К разработке этой актуальной проблемы подключились многие спортивные психологи Казахстана (Ф.А. Гребас, А.С. Роман).

Бурный этап развития психологии спорта в Казахстане приходится на 70-е годы. Проводятся Всесоюзные конференции по психологической саморегуляции, ведется целенаправленная психологическая подготовка спортсменов Казахстана к Спартакиаде народов СССР. Выпускаются работы, посвященные изучению и обобщению опыта психической саморегуляции в различных видах спорта: борьба, гребля, стрельба из лука, фигурное катание, гимнастика, баскетбол и т.д.). В них представлены значительное число казахстанских авторов (А.С. Ромен, О.В. Дехтяр, А.П. Астафьев и др.). Особый интерес представляет работа В.Ф. Сопова «Влияние индивидуальных особенностей личности и методов психологического воздействия на психическое состояние в условиях монотонной деятельности». Результатом таких многочисленных исследований и деятельности спортивных тренеров, психологов является Универсиада – 2017, где казахстанские спортсмены заняли 2-е достойное место среди 57 международных команд [4, 233-235].

Таким образом, современная психология – весьма разветвленная система наук. В ней выделяются много самостоятельно развивающихся отраслей. Основной тенденцией современной психологии становится стремление к объединению и синтезу значительных достижений различных школ. Процесс интеграции, охвативший мировую психологию, активный обмен информацией между представителями различных школ и направлений высвечивают как проблемные, так и дискуссионные психологические вопросы современной психологии.

Список использованной литературы:

1. Жарикбаев К.Б. Психологическая наука Казахстана в XX веке. – Алматы: Эверо, 2006. – 429 с.
2. Казымбетова Д.К. Девиантное поведение молодежи как объект социологического исследования: автореф. канд. социол. наук: 22.00.04. – Алматы, 1999. – 27 с.
3. Акажанова А.Т. Возрастная и педагогическая психология Казахстана. – Алматы: Альманах, 2017. – 246 с.
4. Тесленко А.Н., Керимбаева М.С., Джакупова Г.А. Профилактика подростковой девиации: теория и практика. – Астана: Центр СПС ИПКиПК СО, 2005. – 156 с.
5. Доспулов Г.Г. Психология допроса в уголовном процессе. – Алматы: НА РК, 1996. – 224 с.
6. Акажанова А.Т. Юридическая психология. Учебное пособие. – Алматы: NURPRESS, 2013. – 192 с.
7. Акажанова А.Т. Заң психологиясы. Оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 366 б.

УДК 37.013.

МРНТИ 15.21.45

С.С. Сейтенова¹

*¹п.ғ.к., қауымдастырылған профессор,
Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының корреспондент мүшесі.
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті,
Ақтөбе қ., Қазақстан*

АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада агрессивті мінез-құлықты балалардың психологиялық ерекшеліктері жөнінде мәлімет беріледі. Адамдағы агрессия мәселесі - қазіргі біздің қоғам үшін ең маңызды мәселелердің бірі. Қоғамда болып жатқан террор, жәбірлеу, суицидтің өсуі сияқты әлеуметтік-қауіпті құбылыстардың қатты белең алуына байланысты агрессия зерттеудің негізгі объектісі болып отырғандығы баяндалады. Барлық қасиеттер сияқты агрессия да индивидтерде әртүрлі дәрежеде көрініс табады, біреулерінде мүлдем жоқ болса, басқаларында шексіз дамитындығы туралы айтылады. Агрессиялықтың болмауы енжарлық пен конформдылыққа, ал оның шектен тыс дамуы конфликтіге, қоршағандармен өзара түсініспеушілікке әкелетіндігіне назар аударады.

Түйін сөздер: агрессивті мінез-құлық, балалар, психологиялық ерекшеліктері, қоғам, террор, жәбірлеу, суицид, әлеуметтік-қауіп, құбылыстар, агрессия, зерттеу, объектісі.

Сейтенова С.С.¹

*¹к.п.н., ассоциированный профессор,
член – корреспондент Академии Педагогических Наук Казахстана, заведующий кафедры
Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова
г. Актөбе, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация

В данной статье дана информация о психологических особенностях детей с агрессивным поведением. Проблема агрессии человека – одна из важных проблем для нашего современного общества. В статье говорится о том, что в связи с тем, что в нашем обществе усиливается рост таких социально-опасных явлений как терроризм, насилие, суицид, основным объектом исследования является агрессия. Также говорится о том, что как и другие качества человека, агрессия проявляется у каждого индивида на разном уровне, если у некоторых её совсем нет, то у других она развивается бесконечно. Акцентируется также и то, что отсутствие агрессии может привести к безразличию и конформности, а его чрезмерное развитие - к конфликтам и взаимному непониманию.

Ключевые слова: агрессивное поведение, дети, психологические особенности, общество, террор, насилие, суицид, общественная опасность, явления, агрессия, исследования, объект.

S.S. Seitenova¹

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Corresponding Member of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHILDREN WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR

Abstract

This article gives information about the psychological characteristics of children with aggressive behavior. The problem of human aggression is one of the important problems for our modern society. The article says that due to the fact that in our society the growth of such socially dangerous phenomena as terrorism, violence, suicide increases, the main object of the investigation is aggression. It is also said that, like other human qualities, aggression is manifested in every individual at different levels, if some people do not have it at all, then in others it develops endlessly. It is also emphasized that the absence of aggression can lead to indifference and conformity, and its excessive development - to conflicts and mutual misunderstanding.

Key words: aggressive behavior, children, psychological features, society, terror, violence, suicide, social danger, phenomena, aggression, research, object.

Адамдағы агрессия мәселесі – қазіргі біздің қоғам үшін ең маңызды мәселелердің бірі. Қоғамда болып жатқан террор, жәбірлеу, суицидтің өсуі сияқты әлеуметтік-қауіпті құбылыстардың қатты белең алуына байланысты агрессия зерттеудің негізгі объектісі болып отыр. Агрессия құбылысы сапалық және сандық сипаттамаларға ие. Барлық қасиеттер сияқты агрессия да индивидтерде әртүрлі дәрежеде көрініс табады, біреулерінде мүлдем жоқ болса, басқаларында шексіз дамиды. Агрессиялықтың болмауы енжарлық пен конформдылыққа, ал оның шектен тыс дамуы конфликтіге, қоршағандармен өзара түсініспеушілікке әкеледі. Агрессиялықтың көріну ауыртпашылығы бір қатар параметрлермен анықталады (П.Б. Ганнушкин): агрессияның пайда болуының жиілігі және жеңілдігі; агрессия туындайтын ситуацияның адекватты емес дәрежесі; агрессияға екпін жасау; агрессиялық әрекеттердің асқыну дәрежесі. Агрессия жеңіл ситуацияда вербальды формада, ал ауыр ситуацияларда физикалық ауто және гетероагрессия түрінде көрінеді [1].

Адамның тұлға болып қалыптасу процесінде жасөспірімдік кезең дамудағы өзгерістерімен ерекше орын алады. Жасөспірімдер үшін әлеуметтік орта мәнді рөл атқарады, ендеше жеткіншектердің агрессивті мінез-құлық себептерін олардың құрбыларымен тұлғааралық қатынастарында, сонымен қатар ол үшін референтті болып саналатын топта қабылданған әлеуметтік нормалар типтерінен іздеу керек. Жасөспірімдер жасында мінез-құлықтың бұзылуы және агрессиялықтың негізгі себептері психикалық зақымданулар, отбасы тәрбиесіндегі кемшіліктер, мінездің акцентуациясы, әртүрлі конфликтілермен байланысты болады. Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлықты мен өзіндік бағалауының арасындағы туындайтын өзара байланысты зерттеу өте маңызды. Өзіндік бағалау процесі субъектінің агрессивтілігін шешу детерминантына ие болады. Өзіндік бағалау деңгейі ішкі нормативті стандартты реттеп отырады. Егер әділетсіз шабуыл жасаса, яғни субъектінің ар-намысына тисе, онда агрессия жасөспірімдердің өзінің ар-намысын қорғауға бағытталады. Кейбір зерттеулер бойынша, агрессияның төмендеуі өзіндік бағалау процесімен жанама түрде байланысты болған (С.Фишбах). Агрессия сферасын анықтаушы нормативті стандарттар, жасөспірімдердің агрессивтілік әрекетін дағдыланған түрде реттеп отырмайды. Жасөспірімдердің мінезіндегі стандартты өзіндік бағалау әрекеттері болу үшін, субъектінің зейіні соларға бағытталуы қажет. Яғни «объективті өзін тану» жағдайы болады [2].

«Мен» бейнесі адамның әлемдік бейнесін жасайтын болмыстық форма мен сфера ретінде туынды сипатқа ие болады. Жасөспірімдердің «мен» бейнесі өзіндік ерекшелік, ал өзіндік сана сезімдері символикалық сипатқа ие болады. Идеалды нақтыланған «Мен» бейнесі бір мифологиялық табиғатқа ие болады. Миф ұғымы «Мен» бейнесі, тұлғаның өмірлік стратегияларын біріктіруге мүмкіндік береді. Өзіндік бағалау агрессиялық мінез-құлыққа белгілі бір өзгешеліктер әкеледі және көп жағдайда тұлғааралық өзара әрекеті, ішкі әсерленулер мен эмоциялық реакцияларды, өзіне және басқаларға не оң, не теріс қатынасты жасайды. Соңғы кездері

жасөспірім кезеңін екі түрлі ықпалмен түсіндіреді: психоаналитикалық және әлеуметтік-психологиялық. Бірінші индивидтің психосексуалдық дамуына және отбасындағы эмоциялық өзара қатынасқа екіпін қойса, екіншісі индивидтің әлеуметтік тіршілігі, рөлі, статусы, рөлдік конфликтілігі, рөлдік анықталмағандығы және әлеуметтік күту сияқты факторларға назар аударады [3]. Психоаналитикалық ықпалда бала жасында туындайтын жалғыздық және өзін жоғалтуды бастан кешіру жағдайы эмоциялық ашығуды тудырады. Эмоциялық ашығу күйін құрбыларының арасында қанағаттандырады, мұнда ол белгілі бір эмоциялық тәжірибе алады, яғни адамзатқа тән мадақтау, эмпатия қосылу, рөлдік мінез-құлық идентификациясы, мазасыздану сезіміне бөлену сияқты тұлғааралық қатынастардың сипатына қосылады. Өзіндік бағалау процесі субъективті агрессивті мінез-құлықтың шешуші дитерминанты не қарсыласатын, не оны жандандыратын ішкі міндетті нормативті стандарттарды реттейді. Агрессия сферасын анықтайтын нормативті стандарттарды адам дағдыланған әрекеттермен реттемейді. Жасөспірімдер қоғамда өтіп жатқан процестерді өзіне лайықты болатындай қабылдап, оған тез бейімделіп, соған сәйкес мінез-құлықтың стереотиптерін қалыптастырады. Өзіндік сана тұрғысында жасөспірім өзін қоғам мүшесі ретінде ұғынады және қоғамдық мәнді позицияларда нақтыланады. Жасөспірімдердің конфликтілігі және «Мені» бір жағынан болмыста энергетикалық қуатты өзіндік көрінуге ұмтылуынан тұрса, басқа жағынан белгілі бір таңдаумен іс амалдарға жете қоймаған тәжірибесіздігінен тұрады [4]. Жасөспірім жасында өзіндік бағалаудың негізгі функциясы: іс-әрекетін мінез-құлықты реттеу болып табылады. Мысалы: «мен қандай ақылдымын» деп ойласа, қоршаған ортаға сенбеген қатынаспен қарағандай болып табылады. Адекватты емес күмәндануларда жасөспірім өзінің адамгершілік қасиеттерін өзі айтып, басқа адамдарды менсінбесе, қоршаған орта да оған негативті тұрғыда қарайды. Жоғары өзіндік бағалау болған кезде жасөспірімдердің шектен тыс ренжігіштік мінездік қырын көруге болады. Реніш-сезім, яғни бұл қоршаған орта оған әділетсіз түрде қараған кезде көрінеді. Шын мәнінде бұдан да басқа көріністер көрініп жатады.

Ал өзіндік бағалауы төмен жасөспірімдер қарым-қатынаста қандай қиыншылықтармен қақтығысады? - Өзі туралы көзқарасы өзгереді, мен бақытсызбын, әдемі емеспін, жолым болмайды деп санайды, мұндай жағдайларда көбінесе мінез акцентуациясының педанттық типі жатады және мазасызданудың деңгейі жоғары болатын балаларға тән құбылыс. Олар сонымен қатар көңіл күйдің төменгі күйін қалыптастырады. Жасөспірімдердің агрессивті реакцияларының өзіндік бағалауы мен корреляциялану мәселесі: өзіндік бағалауы жоғары болған сайын жалпы агрессия көрсеткіштері де соғұрлым жоғарылай береді. Өзіндік бағалау жоғарылаған сайын физикалық агрессияға бейімділіктің көрінуі жоғарылайды. Парциалды өзіндік бағалау, яғни лидерлікке қабілетті өзіндік бағалау, өзін жоғары бағалауға бейімділік негативизм сияқты агрессия формасымен корреляцияланады. Адамда агрессивтілік мінезбен байланысты әр түрлі екі мотивациялық бағыты бар, яғни агрессияға және оны тоқтатуға қарсы бағыттар. Агрессиялы бағытта индивид қоршағандардың әрекетін қауіпті деп бағалап, ол өзінің агрессиясын қолданады. Ал агрессияны басу бағыты - индивидтің өз әрекетінде агрессия қажет емес, ұят болады деп бағалауға бейім болу ниетінен тұрады [4].

Жасөспірімдердің агрессивтілік мінезінің мотивтеріне кино мен теледидардың әрекетін жатқызуға болады. Осыған байланысты агрессиялы әрекеттің төрт түрлі мәселелері қозғалады: меңгеру эффектісі, яғни коммуникация арқылы қалыптасқан агрессияны не күшейтеді? Эмоциялық салдардан туындаған мәселе: жағдай немесе шарттар мәселесі. Эксперименттік зерттеулер көрсеткендей жасөспірімдер ақпараттық құралдар арқылы агрессивтілік мінездің жаңа түрлерін меңгереді: «қабілеттендіруші», «қоздырушы» модельдері болып табылады. Сонымен жасөспірімнің жасына тән заңдылық агрессия деңгейінің өсуіне байланысты болады. Жасөспірімдердегі жаңа бағыттағы қалыптасулар, қарым-қатынас деңгейінің өсуіне байланысты өзіндік сананың өсуі, ата-анамен, үлкендермен, құрдастармен қатынастарын күрделендіреді. Жасөспірімдердің дамуында өзіндік сана біршама тұрақты өзіндік бағалауға және анықталған талаптану деңгейіне әкеледі, әрі көптеген әртүрлі іс-әрекеттерге қатысатыны да белгілі, алайда іс-әрекет сипаты тұтастай реттелмейді. Бұл жастың ішкі қарама-қайшылық аумағы және үлкендерге қарсы сипаттағы өзара әрекеттері жасөспірімдерге қатты әсер етеді. «Өтпелі кезең», -

деп жазды Л.С. Выготский, жәбірленушінің сыртқы әрекетінің жоғарғы дәрежесі, сол сияқты ішкі конституциялы нышандары және соған дейін жасырын жағдайда болып келген бейімділіктері мінез-құлық шарттарының жиынтығын ұсынады. Жасөспірім үшін барынша тезірек ересек адамның статусын жаулап алуға тырысу, өз бетінше тез тәуелсіздікке жету жағдайы ерекше болады. Өзінің даму кезеңін басынан кешіріп жүрген жасөспірімнің көп бөлігінде мінез-құлықтың екі түрі қалыптасады. *Бірінші* типтегі жасөспірімдерде өзінің жеке позициясын сақтау үшін қоршаған ортамен өзара әрекетін өзгертуге тырысады, мәселен, олардағы негативизмді, қырсық мінезді, қарсыласуды және шектен шығу сияқты сапаларды айтуға болады. *Екінші* типтегі жасөспірімдер микроортаның кері әсерімен ерекшеленеді, себебі, қоршаған ортамен мінез-құлықтық қатынас эталоны әлі қалыптаспайды. Осының нәтижесінде өзіне, басқаларға деген қатынастарды сараптауды емес, өзара қарым-қатынастың жағымсыз жағын норма ретінде қабылдайды. Нәтижесінде мінез-құлықтық бағдардың қалыптасуына жасөспірімдер өзіндік даму сипатын өзгертуге тырысады, алайда мінез-құлықтық бағдардың жеткіліксіз даму себебінен мақсатқа жетудің адекватты құралын таба алмайды. Сондықтан олардың динамикалық тенденциялары негізінен мазмұнды, мағыналылығынан басым болады. Жасөспірімдердің бейімділігі немесе соларға тән мінез-құлықта мағына құрастыру процесінің мотивтермен байланысы, қоғамдық жағымды мақсаттары мен жасөспірімнің әлеуметтік мәнді мінез-құлықтық идеологияларының арасындағы арақатынастардың бұзылуына әкеледі. Біздің заманымыздың негізгі бір белгісі - «адамтану», адам проблемасын қозғау, оның психологиясын жаңа замандағы ғылымның алдыңғы жоспарына қою. Жасөспірім кезеңінде мінездің кейбір бітістері өмір тәжірибесімен үйлеспейді, оның қалыптасуын қоғамдық дамумен үйлестіріп, сауатты басқару үшін әр жасөспірімнің тәжірибесін және жеке тұлғалық ерекшелігін, эмоциялық-мотивациялық сферасындағы қажеттіліктің қалыптасу деңгейінің бағыттылығын ескеру керек.

«Қиын» жасөспірімдерде жалған құлдылық, қоғамға қарсылық көрсететін терең тұлғалық өзгерістер байқалады. Жасөспірім – бұл сананың өзіне бағытталу кезеңі, өзін тану психологиялық құнды құрылым ретінде өзіндік жетілуге жағдай жасайды. Жасөспірім жастағы оқушылардың арасында мінез-құлықта қиындықтары бар оқушылар көптеп кездесіп жүр. Мектеп тәжірибесінде мұндай оқушыларды «мінез-құлықта ауытқулары бар оқушылар», «қиын тәрбиеленуші», «қиын балалар» деп атайды. «Мұндай оқушыларға қандай балаларды жатқызамыз?» деген сұрақ туындайды. Білім деңгейі төмен, тәртібі нашар, сабақтан көп қалатын, мұғалім талабын орындамайтын, адамгершілік деңгейі төмен, құрбыларымен тіл табыса алмайтын, сынып мәселелері қызықтырмайтын, ал кейде психикалық дамуы, ойлау қабілеті кейін қалған, ашуланшақ (әр түрлі жүйке ауруларына шалдыққан, тәрбиеге әрең көнетін) оқушыларды қиын балалар қатарына жатқызуға болады. Жасөспірім жастағы оқушылардың мінез-құлықтағы қиындықтардың пайда болу себептерін психологтар отбасында дұрыс тәрбие бермеудің салдарынан болатындығын анықтап, оларды бірнеше түрге бөліп қарастырады: отбасының әлеуметтік, экономикалық жағдайы; баланың рухани дамуына ата-ананың немқұрайлы қарауы; қараусыз бала, қамқорлықтың жеткіліксіздігі; шектен тыс қамқорлық т.б. Мадақтау мен шектен тыс мәпелеуде өскен оқушы ешқандай күш жұмсамай көзге түскісі келіп тұрады. Олар өздігінен ешнәрсеге қол жеткізе алмайды (отбасының еркесі). Үлкендердің эмоциялық қақпайлауы салдарынан кінәмшілдік, өзін қажетсіз санау сезімдері қалыптасады («золушка»-«өгей қыз»). Адамгершілік, жауапкершіліктің шектен тыс жоғары болуы баланы балалық қуанышынан айырып, бойында уайымшылдықтың тууына әкеледі [5].

Балалардың мінез-құлықтағы қиындықтардың пайда болу себебі, *біріншіден*, отбасы тәрбиесі десек, *екіншіден*, мектептегі оқу-тәрбие жұмысындағы кемшіліктермен сипатталады. «Қиын» балалықты біршама диагностикалаудың құнды ойларын Л.С. Выготский жасаған болатын. Ол баланың дамуындағы сапалы жылжулар идеясын, жаңа құрылымның пайда болуын және даму кезеңінде функция аралық қатынастардың өзгеру идеясын көрсетті. Тұлғаның дамуы өтетін сыртқы жағдайды және сол өмірдің ситуациялық жағын ажырата білу қажеттілігін С.Л. Рубинштейн көрсеткен болатын. «Өмір жағдайы – бұл өзінше орта емес, адам өзінің барлық орнын білуге міндетті, объективті қатынастар жиынтығы ретінде қоғамдық орта, адам қатысатын нақты қатынастардың жүйесі болып табылады». Жасөспірім кезеңде тұлғаның қарқынды мінез-құлықтық санасының қалыптасуы, моральды-этикалық мінез-құлық нормаларын игеру, өзінің мінез-құлықтағы пайда болған бағалық пайымдау жүйесіне жетекшілік ете бастайды. Міне, сондықтан да

мінез-құлықтың қалыптасу процесінде пайда болған өзіндік бағалау жағдайлары жасөспірімнің тұлғалық құрылымына тәуелді болады [6].

Қорыта келе, жасөспірімдердің тұлғалық қалыптасуына өзіндік бағалау мен агрессивті мінез-құлықтары арасындағы өзара байланысты психологиялық тұрғыдан зерттеу маңыздылығы әрқашанда өзекті деп санаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Мәмбетқызы А., Сейсенбайұлы Ғ. Жасөспірім жастағы агрессияны зерттеужайы. //Ұлағат.-2006. - №2. – Б.159-164.
2. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. Учеб. Пособие для студентов и практических работников. – М: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. – Б.220-223.
3. Аверин В.А., Григорова З. Н. Личностные детерминанты девиантного поведения подростков //Эколого-социальные вопросы защиты и охраны здоровья молодого поколения на пути в 21 век //Материалы 4 Международного конгресса. – СПб.,1998
4. Олаф Кооб. Темная ночь души. Пути выхода из депрессии. – М., 2002. – Б.115-117.
5. Психология словарь. / А. В. Петровский, М. Я. Ярошевский. – М., 1990. – Б. 250-279.
6. Жарықбаев Қ., Қалиев С., Қазақ тәлім-тәрбиесі /Оқу құралы. – Алматы: Санат. 1995. – 352 б.

МРНТИ:15.31.31

М.А. Асылханова¹

*¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан.*

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ

Аңдатпа

Оқу-тәрбие процесі мектепке алғаш келген бала үшін тек қана білім алу емес, сонымен қатар балалық шақтың даму кезеңі екені белгілі. Мектеп табалдырығын жаңа ғана аттаған бала психикасының дұрыс дамуына байланысты көптеген ғалымдар бастауыш мектептегі оқыту мен дамудың тиімді жолдарын іздестіруде. Білім берудің әлеуметтік міндеттері мен мазмұны, баланың бастауыш мектеп шағының хронологиялық және психологиялық ерекшеліктерін өзгерту арқылы дамыту. Бастауыш сынып оқушылары балабақшадан бастап орта білім беру аяқталғанға дейін психологиялық даму үстінде болады. Мектепке алғаш келген оқушының жаңа ортаға бейімделуі оның психикалық жағдайына және дүние танымдық ерекшеліктеріне байланысты.

Түйін сөздер: психика, процесс, теория, позиция, символика, хронология, мотив, система, логика, іс-әрекет, қарым-қатынас.

Асылханова М.А.¹

*¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан*

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

Известно: что учебно-воспитательный процесс в жизни ребенка является периодом не только получения образования, но и периодом развития самих детей. Многие ученые занимаются поисками эффективных путей правильного психического развития детей в стенах школы. Задачей образовательных заведений являются изменения особенностей социально-психологического развития детей и

изменения особенностей хронологии школьных времен. Обучения детей начиная с детского сада до полного получения среднего образования является периодом психологического развития учеников.

Адаптация первоклассника к новой среде во многом зависит от особенностей психического состояния ученика и его познавательных способностей.

Ключевые слова: психика, процесс, теория, позиция, символика, хронология, мотив, система, логика, действия, отношения.

M.A. Asylkhanova¹

¹*Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

PSYCHICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF INITIAL CLASSES

Abstract

It is known: that a учебно-воспитательный process in life of child is the period of not only receipt of education but also by the period of development of children. Many ученые engage in the searches of effective ways of correct development of child in the walls of school. By a task educational establishment there are changes of features of socially-psychological development of children and change of features of chronology of school hours. Educating of children since kindergarten to the complete receipt of secondary education is the period of psychological development of students. Adaptation of первоклассника to the new environment in a great deal depends on особенностей of mental condition of student and his cognitive capabilities. Text for

Key words: psyche, process, theory, position, symbolism, chronology, motive, system, logic, actions, and relationships.

Қазіргі кезде мектептегі бала психикасының дұрыс дамуына байланысты көптеген ғалымдар бастауыш мектептегі оқыту мен дамудың тиімді жолдарын қарастыруда. Соған байланысты жалпы әлеуметтік, саяси-экономикалық және мәдениеттік деңгейлеріміздің жаңа сатыға көтеріліп, жаңа реңге ие болуы бастауыш мектептен басталатын оқыту, білім беру жүйесін жаңаша тұрғыда қарауды талап етуде. Сол себепті еліміздің болашағын дамытып, жетілдіретін жас буын болғандықтан бастауыш мектеп оқушыларының даму, қалыптасу ерекшеліктеріне назар аударуымыз қажет. Мектепке алғаш келген оқушының психикасының жаңа ортаға бейімделуі оның дүние танымдық ерекшеліктеріне байланысты болмақ. Оқу процесіндегі оқу мен тәрбиенің танымдық іс-әрекеті туралы оқушының білімді меңгеру процесіндегі психикалық жүйелерінің даму, қалыптасу ерекшеліктерін ескере бермейміз. Баланың бастауыш мектепте тиісті дәрежеде сабақты меңгеруі мен дұрыс ойлай алмаушылық процестерін көп жағдайда бала жалпылаудың формалды логикалық тәсілдерін дұрыс қолдана алмауынан деген, психолог ғалымдар Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдов [1, 2]

Қазіргі оқу-тәрбие жүйесінде бастауыш сынып бала өмірінің ең алғашқы білім алуының және мектептегі балалық шақтың даму кезеңі екені белгілі жағдай. Білім берудің әлеуметтік міндеттері мен мазмұны баланың бастауыш мектеп шағының хронологиялық шектерін және психологиялық ерекшеліктерін өзгертіп дамытатын орын. Бастауыш сынып балаларының психологиялық дамуындағы оның рөлі балабақшадан бастап орта білім беру аяқталғанға дейінгі балаларға қоғамдық тәрбие берудің тарихи қалыптасқан жүйесіндегі бастауыш оқытудың мақсаттары мен мазмұнының өзгеруіне байланысты. Жеті жастан он жасқа дейінгі кезеңге тән негізгі белгілері, бұл жаста бала мектеп жасына дейінгі кезеңнен мектеп оқушысына айналатын, балалық шақтың белгілерін оқушының ерекшеліктерімен ұштастыратын өтпелі кезең. Бұл белгілер баланың мінез-құлқында, санасында, психикасында өзгерістер орын алады. Кез-келген өтпелі күй сияқты бұл даму кезеңінің мүмкіндіктеріне бай таным процестерін қалай қалыптастырып дамытуға болатындығы өте маңызды жауапкершілікті керек ететін кезең.

Оқушының психикалық қасиеттерінің негіздері дәл осы бастауыш сынып жасында қалыптасады және баланың әдетіне айналады. Сондықтан отандық және шетелдік ғалымдар бала психикасының дамуына ерекше назар аударып қадағалап отыратын кезең болғандықтан баланың анатомиялық және физиологиялық ерекшеліктеріне де назар аударуда. Баланың барлық

органдары мен тканьдерінде елеулі өзгерістер болады. Мысалы: осы кезде баланың омыртқасының, барлық мойын, арқа, бел бүгілістері дамиды. Бастауыш сынып оқушыларының бұлшық еттері мен сіңірлері жылдам қатайды және олардың көлемі ұлғаяды барлық бұлшық еттерінің күші артады. Сондықтан, бастауыш сыныптан бастап күшті де кең құлашты қимылдар жасауға көбірек қабілетті келеді. Баланың барлық физиологиялық дамуы қалыптасып күннен-күнге жетіле бастайды. Мектеп жасына дейінгі балаларға қарағанда бастауыш сынып оқушыларының бұлшық еттері қатайып, жүрек тамыры қызметі салыстырмалы түрде қарағанда тұрақтанады, жүйке жүйесінің козу мен тежелу процестері де көбірек тепе-теңдікке ие болады. Бастауыш сынып оқушылары үшін мектеп, бала өмірінің алғашқы бастамасы болғандықтан айтарлықтай ақыл-ой күшін ғана емес, сонымен қатар үлкен дене төзімділігінде талап ететін ерекше оқу қызметінің бастамасы болғандықтан ерекше маңызды.

Баланың мектепке алғаш баруына байланысты болатын психологиялық өзгеріс баланың психикалық дамуының әрбір кезеңі оның іс-әрекетінің негізгі жетекші әрекетімен сипатталады. Бастауыш сынып оқушыларының дамуы, ересектермен қарым-қатынас жасауда сезімдердің туындауынан пайда болады дейді, Л.С. Выготский [3].

Д.Б. Элькониннің айтуы бойынша этикалық сатының пайда болуы, ересектер мен балалардың арасындағы қарым-қатынастың өзгеруіне байланысты деген [4]. Оның айтуы бойынша, төменгі сыныптағы балаларда, ерте мектепке дейінгі жастағы балаларға қарағанда қарым-қатынастың жаңа типі пайда болады. Осы жастағы балалардың іс-әрекетінің барлығы да ересектердің көмегімен орындалады, бастауыш мектеп жасындағы балалар өзінің кейбір қажеттіліктері мен еріктерін іске асыра алады. Нәтижесінде ересектер мен бірге жүргізілетін іс-әрекет жұмыстары түзеледі. Дегенмен балалардың өмірі үшін ересектер үлгі болып қала береді. Олар ересектерге ұқсастығы келеді, ересектермен қарым-қатынас нәтижесінде және практикалық ойындардың нәтижесінде, бастауыш мектеп жасындағы балалардың білімі әлеуметтік тұрғыда дамиды, әрі бұл білімді жақсы игеруге көмектеседі. Төменгі сыныптағы балалардың оқуға деген ынта әрекетінің мотивтері, балалардың оқуға деген оқу әрекеттеріне әсерін тигізеді.

А.Н. Леонтьев өзінің көптеген зерттеулерінің нәтижесінде, әріптестерімен бірге жүргізілген жұмыстарында, ерекше жағдайды көрсетті. Ол, мектепке жаңа барған балаларда, алғаш өз еркіне бағындыратын мотивтер системасы туындайды және балаға тән ерекшеліктер көрінеді, сондықтан да оны «алғаш рет жеке адамның ерекшеліктері көрінетін кезең» - деп атады [5].

Өзін-өзі бақылау системасының мотивтері баланың мінез-құлқын реттеп отырады және барлық жағынан даму деңгейін анықтайды. Мұндай көрсеткіштер психологиялық зерттеулер нәтижесінде көрсетілген.

Мектеп жасына дейінгі балалық шақта ойын іс-әрекеті жетекші болса, бастауыш мектеп жасында оқу іс-әрекеті жетекші екені белгілі. Бұл жастағы балалар үйреніп өзінің шамасынша еңбек етіп жүрсе де олардың бүкіл болмысын анықтайтын стихиялы жағдай әр түрлі ойын болып табылады. Ойын үстінде өзіне баға беруге тырысушылық пайда болады, қиял және символиканы пайдалана білуі дамиды. Осының бәрі баланың мектепке даярлығын сипаттайтын негізгі сәттер болып табылады.

Жеті жасар бала мектеп табалдырығын аттасымен-ақ оқушы болады, оның өмірінде ойын әлі маңызды орын алғанымен осы уақыттан бастап ол біртіндеп басымдылық рөлін жоғалта бастайды. Бастауыш сынып оқушысының жетекші іс-әрекеті оның психикалық танымдық және адамгершілік күштерін дамытудың жаңа кезеңдерін қалыптастыратын оқу әрекеті болады. Мұндай жаңаша өзгерістердің бірнеше кезеңдері бар, әсіресе баланың мектеп өміріндегі жаңа жағдайларға алғаш енуі айқын байқалады, бұл кезде балалардың көпшілігі жаңа жағдайларға психологиялық жағынан даярланғандығы көрініс береді. Балабақша мен үймен салыстырғанда бала жаңа нәрселерді күтіп отырады әрі мектепке қуана барады. Баланың бұл ішкі позициясы екі жағдайда маңызды. Алдымен мектеп өмірінің жаңалығын алдын ала сезінуі және психикалық ерекшеліктеріне сыныптағы мінез-құлық ережелеріне, жолдастарымен ерекше қарым-қатынас нормаларына, күн тәртібіне қатысты мұғалімнің талаптарын жылдам қабылдауға көмектеседі. Бұл талаптарды бала қоғамдық маңызды және орындамауға болмайтын талаптар деп қабыл-

дайды. Тәжірибелі мұғалімдерге белгілі психологиялық жағынан анықталған мынандай қағида бар: Оқушының мектепке келген алғашқы күнінен-ақ баланың сабақтағы, үйдегі және қоғамдық орындардағы мінез-құлық ережелерін анық және нақты мағынада түсіндірілуі керек. Оқушыға жаңа көзқарасының, жаңа міндеттерінің алғашқы күннен бастап берілуі маңызды.

Жаңа ережелер мен нормаларды оқушының орындауын талап ету бірінші сынып оқушысына орынсыз қаталдық жасау емес мектепке баруға даярланған балалардың өз түсініктеріне сәйкес олардың міндеттерін ұйымдастыратын негізгі шарт болуда. Егер бұл талаптар орынсыз теріс не екі ұшты болса, онда оқушы өз өмірлерінің жаңа кезеңдеріндегі өзіндік ерекшеліктерін сезбейді, мұндай жағдай оқушының мектепке деген ынтасын жоюы мүмкін. Оқушының ішкі позициясының екінші жағы оның білім мен іс-әрекетті меңгеруі оның дұрыс қарым-қатынасына байланысты. Бала мектепке дейінгі кезде ойын үстінде армандаған ойындарының, мысалы: мен ұшқыш боламын, мен дәрігер болмын және тағы басқа армандарын, кейін өзі мектепке келген соң түсініп оқудың қажет екендігі туралы пікірге келеді. Оқушы келешекте қажет болатын білімдердің нақтылы құрамын сезбейді, тек білімнің мәнділігі мен құндылығын білуге ұмтылады. Баланың айналасындағыларды білуге құмарлығын осыдан көруге болады.

Алғашқы кезде оқушы оқу пәндерінің мазмұнымен таныс болмай тұрып-ақ оқудың маңыздылығын санасымен сезіне алады. Оқушыда оқу материалдарына танымдық ынтасы аз болсада, олар математиканы, грамматиканы және басқа пәндерді тереңдетіп оқу кезінде көптеген мағұматтар алып қалыптаса бастайды. Оқушының қабілеттілігі жеке-дара көрініс бұл жағдай математика немесе грамматикада байқалады, сол кезде баланың қай пәнге қабілеттілігін байқаған мұғалім алғашқы кезден бастап ары қарай дамуына ықпал етуі тиімдірек. Басқа да қабілеттіліктерінің арқасында балада сандардың тіркестілігі, әріптердің реттілігі т.б. деректер туралы мағұмат алу қажетті де маңызды бола бастайды. Баланың білім туралы интуицияларын қабылдауын мектептегі оқуды алғашқы күнінен бастап дамытып отыру керек. Бұл оқу іс-әрекетінің негізі ретінде балалардың танымдық процестері мен психикасын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Мектептегі алғашқы кезеңде оқушының сыныптағы не үйдегі мінез-құлқын реттеп отыратын мұғалімнің жаңа талаптарына баланың бейімделуі және оқу пәндерінің мазмұнына қызыға бастауы және баланың жаңа міндетін мойындап меңгеруі ол мектепке жақсы даярлықпен келгендігінің белгісі. Кей жағдайда бала мектеп өміріне тез арада араласып кете алмайтын кездері де болады ондай «қиын» кездер бірінші сыныптың оқушыларының бастарынан өткізетін қиындықтардың негізгі түрлері деседі болады. Алғаш мектепке келген оқушыда үш түрлі қиындық кезеңдері жиі байқалады. Олардың бірінші кезеңі, жағдайы мектептің жаңа ережелеріне байланысты жаңа режимге, жаңа ерекшеліктеріне байланысты. Мысалы: бала таңертең дер кезінде оянуы, сабақтан қалуға болмайтындығы, барлық сабақтарда тыныш отыру, үй тапсырмасын орындау т.б. талап етіледі. Мектептегі жаңа талаптарға алғашқыда көндігу бала психикасына да әсер етеді; бала тез шаршайды, оқу процесінің кейбір жағдайларға байланысты бұзылуы пайда болады. Жеті жастағы балалардың көпшілігі психологиялық-физиологиялық жағынан қажетті дағдыларды қалыптастыруға даяр болады. Мұғалімдер мен ата-аналар бала өмірінің оқу процесіне байланысты қойылатын жаңа талаптарды түсінікті, айқын жеткізуі, олардың орындалуын үнемі қадағалап балалардың жеке-дара ерекшеліктерін ескере отырып ыңғайына қарай мадақтау мен жазалау шараларын қолданып отырулары қажет.

Бірінші сынып оқушыларының бастан кешкен қиындықтарының екінші кезеңі, бала мұғаліммен және сыныптағы жолдастарымен үйлерінде болатын қарым-қатынастың сипатынан туындайды. Балаға мүмкіндігінше жылы шырай таныта отырып оқу-тәрбие процесін оқушыға түсіндірсе де, ол бәрі бірде бала үшін беделді де қатал тәлімгер болып табылады, үнемі балаға мінез-құлық ережелерін меңгертіп, әрі балалардың еңбегіне баға беріп отырады.

Бастауыш сыныптағы қиындықтың үшінші кезеңі, көптеген оқушылар оқу жылының ортасына қарай сезіне бастайды. Алғашқыда мектепке ерте келеді, кез-келген тапсырмаларды орындауға ынталылық танытып бар ынтасымен орындап, мұғалімнің қойған бағасына мақтанып білімді меңгеруге даярлығы сезіліп тұрады. Білімді игеру оқушының іскерлігі мен ынтасына құрбы-құрдастары мен қарым-қатынаста, ойын үстінде және кітап оқығанда меңгеріледі.

Бастауыш сынып оқушылары психологиясының дамуы басты жағдайларға байланысты, әсіресе олар үшін жетекші оқу іс-әрекетінің негізінде өтеді. Оқу іс-әрекеттерін меңгере отырып біртіндеп мұғалімнің талаптарына бағына бастайды. Баланың жаңа қасиеттері оқу процесінің меңгерілуіне қарай дамып қалыптасады. Оқу іс-әрекетінің маңызды талаптарының бірі оқушы өздерінің айтуымен іс-әрекеттерді меңгерулері арқылы сабақты да толық меңгере алатындығына сеніммен қарайды. Бастауыш сыныпта жекелеген психикалық процестерінің қалыптасуы арқылы оқуды жақсы меңгереді, әрі таным процестерін бастауыш мектеп шағында жүзеге асырылады. Мектепке алғаш келгенде оқушыда қабылдау процестері едәуір жетіліп келсе де олардың оқу ісіндегі қабылдау формалары мен түстерді тануы және өздері таңдаған заттардың сапалары мен қасиеттеріне жүйелі талдау жасай алмайды.

Бастауыш мектепте оқушы көп жағдайда дұрыс бағалау бақылау деңгейімен тығыз байланысты, әсіресе бірінші, екінші сынып оқушылары мұғалімнің, ата-аналардың пікірін басқалардан гөрі өздері өз жұмыстарының нәтижелерін өздері бағалайды. Бастауыш мектеп шағында балалардың оқуға деген көзқарасының белгілі бір динамикасы байқалады. Баланың психикасы мектептегі оқу арқылы әрмен қарай сатылап даму үстінде болады. Жоғарыда айтқанымыздай мектепке келген күннен бастап бастауышта оқитын бала өмірінде мүлдем жаңа өмір басталады. Мектептегі психологиялық даярлықты қай қырынан алсақ та баланың оқуға дейінгі бүкіл психикалық дамуының қорытындысы балабақша мен ата-ананың тәрбиесі мен үйретудің барлық жүйесі екендігін көруге болады. Оқу әрекеті кезіндегі іс-әрекеттер және олардың меңгерілуі таным процесінің тиісті дәрежеде жүйелі оқыту мен дұрыс тәрбиелеуде ғана қалыптасады. Балаға алғашқы мектепке келген күннен бастап таным процестерін шашыраңқыламай дұрыс дәрежеде дамыта түссе бала болашақта қиналмай оқиды. Оқушы бастауыш мектептен бастап жүйелі білім алып, қоғамдағы қажетті салалардың барлығынан бағдар алуға үйретіліп, дағды қалыптастырылса мүлдем басқаша болар еді. Осындай оқыту процесі арқылы бала болашақта кез-келген білімді сапалы түрде меңгеретін теориялық көзқарастың бастамасын жасалар еді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Давыдов В.В. *Психологические возможности младших школьников в усвоении математики.* – М., 1993.
2. Эльконин Д.В. *Психология обучения младшего школьника.* – М., 1994
3. Выготский Л.С. *Проблема возрастной периодизации детского развития // Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.* – СПб., 1997.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* Изд. 2-ое. – М., 1997.

МРНТИ 15.21.45

Г.К. Қасымова¹, Х.Шахл²

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

²Линц Білім беру Университеті,
Австрия

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҰРҒЫДАН СТРЕСТІ БАСҚАРУ

Аңдатпа

Стресті өмірлік оқиғалар әртүрлі физикалық бұзылулар мен эмоционалдық проблемалардың дамуын арттыруы мүмкін. Бұл мақалада педагогикалық және психологиялық тәсілдермен стресс басқару әдістемелері қарастырылады. Стресс – біздің уақытымыздың маңызды мәселесі және жеке адамдардың психикалық денсаулығына да әсер етеді. Негізгі міндеттер стресс-менеджмент әдістерін анықтау және оқушыларға стреспен күресу үшін кейбір идеяларды ұсыну болып табылады. Стресті жеңу әдістері

когнитивті, мінез-құлық және психологиялық әрекеттер болып табылады. Мұнда қолданылатын әдіс-деректерді жинау және талдау. Негізгі деректер қорларында мұқият әдебиеттермен танысудан кейін стресс-менеджмент техникасы анықталып, осында қысқаша талқыланды. «Стресс менеджменті» курсы енгізу және сабақтан тыс дене жаттығуларын жасау арқылы стресті басқаруға болады. Бұл әдістерді үйрену және тәжірибе алу оңай, дені сау немесе аурумен ауыратын адамдарға жақсы нәтиже береді, сондай-ақ, студенттер мен мұғалімдер үшін де пайдалы.

Түйінді сөздер: стресс, басқару, дағды, дене жаттығулары, қозғалыс, медитация.

Г.К. Касымова¹, Х.Шахл²

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан*

² *Университет образования Линца, Австрия*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ СТРЕССОМ

Аннотация

Стрессовые жизненные события могут увеличить риск развития различных физических расстройств и эмоциональных проблем. В этой статье рассматриваются методы управления стрессом с точки зрения педагогических и психологических способов. Стресс является серьезной проблемой нашего времени и влияет как на физическое, так и на психическое здоровье людей. Основными задачами являются выяснение методов управления стрессом и предложение некоторых идеи, чтобы справиться с существующим стрессом у студентов. Способами стресса являются - когнитивные, поведенческие и психологические усилия. Используемый здесь метод состоит из сбора и анализа данных. После тщательного обзора литературы в основных базах данных способы управления стрессом были выявлены, описаны и кратко изложены здесь. Управлять стрессом можно посредством введения курса управления стрессом и участия во внеклассных физических занятиях. Эти методы легки в обучении и практике, получили хорошие результаты у людей здоровых или больных, и они также полезны как для студентов, так и для учителей.

Ключевые слова: стресс, управление, навыки, физические упражнения, движение, медитация.

G.K. Kassymova¹

¹ *Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
H.Schachl²*

² *Linz Education University, Austria*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF STRESS

Abstract

Stressful life events can increase the risk for developing a variety of physical disorders and emotional problems. This paper deals with stress management techniques in terms of pedagogical and psychological ways. Stress is a significant problem of our times and affects both physical as well as the mental health of people. The main objectives are to ascertain the stress management techniques and to suggest some ideas to cope with existing stress in students. Stress coping methods are the cognitive, behavioral and psychological efforts. A method used here is to gather and analyses the data. After a thorough literature review in major databases stress management techniques were identified and are presented and briefly discussed here. Stress can be managed through the introduction of a stress management course and engaging in extracurricular physical activities. These techniques are easy to learn and practice, with good results in individuals with good health or with a disease and they are beneficial for both students and teachers as well.

Key words: stress, management, skills, physical exercises, movement, meditation.


Біз мақалада стресті қалай басқаруға болатындығы туралы қарастырамыз. Стрестің салдары жеке тұлғаға әртүрлі әсер етеді және стрестің өзі де әртүрлі болады. Кейбір адамдарға стресс жағымды түрде әсер етсе, енді біреулерге жағымсыз әсер қалдырады. Стрестің оң немесе теріс әсер етуі жеке тұлғаның жағдайды қабылдау санасына байланысты болады. Дегенмен, адам баласы білім алу процесінде әртүрлі стрестік жағдайларды басынан кешіреді. Стрестік фактор

ретінде баланың жаңа ортаға түсіп, басқа адамдармен қарым-қатынасын немесе студенттер үшін басқа үлкен қалаға келіп, әртүрлі емтихандар тапсырып, оқуға қабылдануын т.б. айтуға болады.

Стресс мәселесі ХХ ғасырдың психологиядағы, физиологиядағы, медицинадағы, өндірістік сферада өріс алған ең ауқымды мәселелердің бірі. Мұның бәрі қазіргі адамзаттың студенттік, кәсіби, жеке өмірінде жиі туындайтын қиын жағдайлармен тікелей байланысты, яғни тұлға өзінде қалыптасқан энергиясын (стрестің физиологиялық механизмінен туындаған) толыққанды іске асыра алмай, содан бұл энергия жеке тұлғаның өзіне кері әсерін тигізеді, бұл адамда дистресс механизмінің қалыптасуына итермелейді [1, 151 б.].

Стресс – бұл күтпеген, шытырман жағдайда туатын эмоциялық күй. Қауіп-қатер жағдайындағы жылдам әрекеттер, шапшаң шешімге келу қажеттілігі, қауіптенген сәттегі көрсететін реакция болып табылады. Стрестік жағдайда мақсатты әрекет зейінді аудару мен бөлуді жүзеге асыру қиынға соғуы мүмкін, тіпті әрекеттің жалпы тежеліске ұшырауы немесе мүлдем бұзылуы мүмкін [1, 152 б.]. Стресті алдын алу үшін біз бірнеше алдын алу шараларын қарастырамыз. Бірқатар қызықты зерттеулер бар, мәселен, 2011 жылдан мысал келтірсек: сыйақы күте алатындар мен оқуға қабылдану тестінде, сондай-ақ кейінгі мамандықтарында табысты болатындар арасында тікелей корреляция болды. Бұл айырмашылық, сондай-ақ, лимбиялық жүйенің префронтальды қыртысының және бөліктерінің (стриатум) өзара әрекеттесуіндегі ми сканерінде де байқалады. Мәселен, эмоцияны бақылау, сыйақының кешігуі, әлеуметтік оқыту өмірдегі табыс үшін мектептік сыныптардан гөрі маңызды болып табылады [2, 200 б.].

Стресспен күресу үшін сіз мынадай үшденгейден бастауыңыз керек:

 <p>[4]</p>	<p>Стрестік басқару [3]:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Аспаптық басқару 2. Психикалық менеджмент 3. Регенеративті басқару
---	---

«3 түрлі стресті басқару стратегиясын» – бұл бір ғылыми нәрсе деп қысқаша тұжырымдайды Калуза [3].

1. Стресті аспаптық басқару: Техникалық және мамандық дағдыларын өнімділік талаптарымен қанағаттандыру. **Әлеуметтік құзыреттер:** Жақсы әлеуметтік желі стресті басқаруға және жалғыздықтан және шамадан тыс жұмыс сезімін азайтуға көмектеседі. **Өзін өзі тану құзыреті:** Мысалы, «жоқ деп айту» өзін-өзі тану құзыретінің бір бөлігі болып табылады. Өз лимиттерін мойындау және қабылдау маңызды. **Өзін-өзі басқару дағдылары:** Дұрыстап оқып үйрену, жұмысты жоспарлау, емтиханға дайындалу және т.б. болып табылады.

Қиялдау: *Емтиханның болып жатқандығын көз алдыңызға елестетіңіз, бірақ нақты релаксациямен және дұрыс бағытпен байланыстырыңыз («Мені ештеңе мазаламайды және өзіме сенімдімін», «Мен мұны істей аламын», «Мен жақсы дайындалдым» т.б.)!*

2. Психикалық стресті басқару (Уайымдама!): Мұнда шынайы өмірді қабылдау өте маңызды. **Өз пікіріңізді сұрастыру:** Мақсат – стрестік жағдайды қауіп ретінде емес, «талап» ретінде көру керек. Мүмкін, өзін басқалармен «салыстыру» да көмектеседі. Дегенмен, «когнитивті түрде қайта түсіндіру» талап ретінде, шынайы болуы керек, яғни қиындықты меңгерудің нақты мүмкіндігі болуы керек! **Өз құзыретіне сену (өзін-өзі бағалау):** Бұл когнитивті түсіндірумен байланысты: Мұнда да өзіңіздің қабілеттеріңізге сену шынайы болуға тиіс! Өзіңіздің қабілеттеріңізді асыра бағалау сізге көмектеспейді! Алайда кейбіреулер өз құзыреттерін төмен бағалайды және «үйреншікті дәрменсіздік» қорқыныш шеңберінде қалады [5].

3. Калузы – Kaluza – бойынша регенеративті стресті басқару (2011): Өз қалауыңыз бойынша көңіл көтеріңіз! Мүмкін болса, «белсенді» түрде! Үзілістер жасау (сондай-ақ жеке

қалауыңыз бойынша), әсіресе дене жаттығуларын жасау және т.б. маңызды рөл атқарады! Сонымен қатар қалауыңыз бойынша маңызды релаксация үшін көптеген мүмкіндіктер бар! Ол үшін арнайы әдістері бар: йога, аутогендік жаттығулар, Якобсон - Jacobson бұлшықетінің релаксациясы.

 <p>[6, 144 б.]</p>	<p align="center">«Якобсонның бұлшықет релаксациясы»</p> <p>Автогенерацияны үйренуге қарағанда өте оңай, барлық жерде, кез-келген уақытта қолдануға болады! Негізгі қағида - «үштік»: Дене бұлшықетін қысу (напряжение) – оны бірнеше секундқа дейін ұстау – содан соң денені босаңсыту. Қазір жасап көріңіз! Мына төмендегі ғаламтор парағына бассаңыз, видео шығады. Соның негізінде Якобсонның бұлшықет релаксациясын жасап көріңіз! https://www.youtube.com/watch?v=ihO02wUzgc&t=94s</p>
--	--

Дене жаттығуларынан кейін «когнитивтік икемділік» артады! Жапондық эксперимент бойынша [7, 71 б.] 12 аптаға созылған аптасына 2-3 реттік 30-минуттық жүгіру «тапсырманы атқару функцияларын» жақсартты! Якобсон -Jacobson техникасын музыкамен де біріктіруге болады!

Платон («Мемлекет» деген еңбегінде) шиеленістің шынайы өзара әрекеттестігін және мағынасын тұтастай тұжырымдады: „Сонымен бұл екеуі үшін... Үнсіздік пен даналыққа деген сүйіспеншілік үшін, Құдай адамға екі қасиет берген шығар: олар музыка өнері мен гимнастика. ...Бірақ олар бір-бірімен теңестіріліп, олардың арасында дұрыс баланс болуы керек“ [7, 6 б.].

Жаңа бір әдіс – **гармониялық қозғалыс** (бұл әдісті Шницер – Schnizer дамытты, қазіргі уақытта пайдаланылады және оны 2013 ж. Цимпел - Zimpel [8] fMRT - зерттеуінен өткізді):

Бұл топта адамдар басқа адамдармен немесе ерлі-зайыптылардың өзара қарым-қатынас жасайтын қозғалыстарын айтуға болады. Олар қарапайым жағдайда синхронды, бірақ айнадағы сурет тәрізді тұрады. Бұл мақсатқа сай келетін қол мен алақан қозғалысы. Бұл жаттығудың басында екі қолыңызды қатарластырып ішіңізге қоясыз, алақандарыңыз сыртқа қарап тұрады. Осыдан кейін, алақандар қайтадан ішке қарай бұрылып, білек иіліп, екі қол да бір-біріне тигенге дейін бірге қозғалады. Содан кейін екі қол да бастапқы ұстанымға немесе табиғи күйге жіберіледі. Мұнда бір адам тренер рөлін атқарса, екінші адам орындаушы болады. Жаттығудың алғашқы кезеңдерінде бір адам керек, ол адам стресті жеңілдету үшін қолайлы қозғалысты ұсынады. Бұдан кейін серіктес адам осы қозғалысты үйреніп және екеуі де оны айнадағы сурет тәрізді жүзеге асырады. Бұл қозғалыс бірнеше рет қайталанып, қарқынды түрде төмендетіледі.

Стрестік жағдай депрессиямен де байланысты. Қазақстандық ғалымдар, Ж.Ы. Намазбаева мен Т.Ш. Исабекова бойынша [9, 5 б.]: «Біздің міндетіміз психологиялық түзетудің әдістері арқылы психологиялық көмек көрсетудің жалпы қағидалық жолдарын көрсету, қоршаған ортадағы адамдарға деп рессивтік мінез-құлықтың мәнін ұғындыру және депрессия кезінде пайда болатын тұлғаның жағымсыз жақтарын түзетуге және оны жоюға бағытталған денсаулық сақтаушы, профилактикалық болып табылатын психологиялық ахуал ұйымдастыру». Осыған байланысты біз стресті басқаруда медитация технологиясын ұсынамыз.

Медитация технологиясында әртүрлі жағымды әсерлер бар екені дәлелденді [10]: «Концентрациялық медитация» фронтальды мидың аудандары мен «ойлау» өрісін белсендірсе, ал «Мейірбандылықты (жанашырлық) медитация» - бұл уақытша және париетальды лобтар, медиальдық префронтальды кортекс пен инсула арасындағы өтпелі аймақты белсендіреді. Медицинада «нейрондық ауытқулар» деп аталатын, яғни синхронды электр зарядтары пайда болды, олардың көмегімен гамма толқындары (жиілігі 40 Гц) зерттеушілерге ерекше қызығушылық тудырады, өйткені олар жоғары когнитивті функциялар және санамен байланысты.

Көптеген жылдар бойы қарқынды медитацияны қолданып жүрген тибет монахтары адамдар ең күшті гамма толқындарына ие екендігін көрсетті [11, 348 б.]. Ары-қарайғы fMRT-мен зерттеу

одан әрі таңғажайып нәтижеге әкелді [11, 354 б.]: Медиаторлар фронталды лобта аз белсенділікке ие емес! Таңқаларлық, бірақ қисынды, себебі көңіл-күйді жақсырақ, тиімдірек бақылау арқылы аз күш жұмсалады! Медитация арқылы қабыну белгілері төмендетілді, бұл теломераза (Теломераза – фермент, добавляющий особые повторяющиеся последовательности ДНК (TTAGGG у позвоночных) к 3'-концу цепи ДНК на участках теломер, которые располагаются на концах хромосом в эукариотических клетках. Теломеры содержат уплотнённую ДНК и стабилизируют хромосомы. - <https://ru.wikipedia.org/wiki/Теломераза>) белсенділігін арттырады!

Сузуки – Suzuki [12, 344 б.] ми жарылыстарын - Brain Hacks ұсынады: Тыныш орын табыңыз (мүмкін болса ашық аспан аясында); күні бойы және өмір үшін жағымды мақсаттар қойып, оларды бірнеше рет қайталаңыз (30 секундтан 4 минутқа дейін); назарыңызды табиғатқа аударыңыз; тыныс алуға зейінді шоғырландырыңыз! Содан кейін ең шарықтау сатысында «концентрация және мейірімділік туралы ойлаңыз!»

Жақсы **тыныс алуға** зейінді шоғырландыру да ақылға қонымды: «Тыныс алу медитациясына назар аудару» амигдаланы [13] белсендіруді төмендету арқылы аверсивті эмоцияларды реттеуге оң әсер етеді! Сондай-ақ, «**Қиял-ғажайып саяхат**» медитативті релаксация ретінде қолайлы [6, 147 б.]. **Үзілістер кезінде** дене қозғалысы - музыка және ұйықтаумен қатар бұл абсолютті жақсы бос уақытты өткізудің бір түрі! [14] «оптималды күресу» ретінде жарты сағаттық спорт пен душтан кейінгі жеңіл тамақтану, содан кейін «шағын ұйқы» комбинациясын ұсынады. Шағын ұйқы кезеңі 15 минуттан артық болмауы керек; ұйқыңыз ұзақ уақытқа созылып кетсе, қалың ұйқыға енесіз.

Штүйткің - Stück [15] зерттеуі бойынша «Био-би -Biodanza» арнайы би формасы да стреспен күресуге өте жақсы әсер етеді.

Бірдеңе стресс ретінде қабылданады ма, жоқ па, жеке «**бағалауға**» байланысты болады. Лазарус-Lazarus [16] бұл аспектіні өзінің стресс теориясының орталығына қойды: субъективті бағалауға байланысты стресс-реакциялар жеке адамға байланысты болады: Адамдар бірдей жағдайдағы стресске әртүрлі жауап береді! «Цимпелдің – Zimpe [8]» бұл туралы арнайы зерттеуі бар! Жеке тұлға үшін әсіресе, жеке және психологиялық қасиеттер «стресті күшейтетін күш» болуы мүмкін [17, 13 б.]: *Профильденуге және идеалды болуға тырысу; өзіңіздің жұмысыңыздың шектеулерін қабылдай алмау; дербес менталитет; өзінің қажетсіздігін елестету; тым күшті үйлесім іздестіру және оны барлық адамдарға дұрыс беру қажеттілігі және т.б.*

Зуцуки мен Фитцпатрик [11, 216 б.] психикалық стресс тудыратын төрт негізгі факторды келтіреді: жеткізілу сезімі; заттардың күтпегендігі туралы сезім; клапандардың жоқтығы; заттардың нашарлауы. Демек, «ақыл-ой дағдыларын басқару» қажет: Зуцуки мынадай «мақұлдау және мантра» [11, 199 б.] ұсынады: *Мен инабаттымын! Мен ризамын! Мен тартымдымын! Мен сенімдімін! Мен әдемімін! Мен күштімін! Менің денім сау! Менің ерік күшім бар! Мен ескісін тастап, жаңаларын қарсы аламын! Мен керемет сезінемін! Мен бұны шынымен қалаймын! Мен өз табысыма сенемін!*

Білім беріп тәрбиелеу үшін өте маңызды - «сәтсіздік менталитетіне» жол бермеу. Кейбіреулер өздерінің құзыреттерін бағалайды және «үйреншікті дәрменсіздік» [5] қорқынышты шеңберіне кіріп, сәтсіздікке ұшырайды: демек, көңіл бөлетін «қасиетті» жоғарылату керек!

Зерттеулер көрсеткендей, «дәрменсіздік» көптеген ми аймақтарындағы белсенділіктің төмендеуіне әкеледі (мысалы, префронтальды кортекс, амигдала, гиппокампус [18]). Бұдан шығуы мүмкін, бұл «сәтсіздік менталитетіне» сондай-ақ білімнің нашар болуына әкеледі. Стреспен күресудің тағы бір түрі әртүрлі топтық ойындармен білім алушыларды ойнату. Теориялық талдаудың және нақты тәжірибе негізінде Қазақстандық ғалым, Б.Д. Жигитбекованың [19, 64 б.] зерттеуінше - ойынның көмегімен топтың көптеген психологиялық-педагогикалық мәселелерін шешуге болады. Оның қатысушыларына қиындықтар мен кедергілерді жеңу, өзін түсінуге, мінез-құлықтың адекватты тәсілдерін қалыптастыруға көмектесу мүмкін деп пайымдайды. Сонымен бірге әрбір жас маманның немесе болашақтағы маманның алдында өзінің ойнай алуын үйрену міндеті тұратындығына ерекше көңіл аударылады.

Ойынның ішкі психологиялық-педагогикалық механизмдерін ашу үшін, Б.Д. Жигитбекова [19] «қыртысы» көрінетін айсберг бейнесін пайдалануды ұсынады:

1. Функциональды – ойындық өзара әрекеттестіктің «ең беткі қабатында жатқан», «ойын айсбергінің шыңы», қатысушыларға да байқалатын, ең жоғарғы қыртысы. Бұл – кімнің қалай ойнайтындығы, ойынмен жүргізуші және қатысушылар қаншалықты қызыққандығы және т.б. байқалатын қыртысы. Аталмыш қыртыс ойынды ұйымдастырушы қойған міндеттерге тікелей байланыста болады.

2. Ойындық өзара әрекеттестіктің физиологиялық қыртысы ағзаның физиологиялық процестері: қозғалмалық белсенділік қажеттіліктерін жүзеге асуының, бас миының тежеуіш қызметін қалыптастырудың, қозғалыс үйлесуінің дамуының, ағзаның оттегімен қанығуының және т.б. реттелуіне әсер етеді.

3. Ойынның психологиялық қыртысы. Бұл деңгейде ойынның адамның психикасына әсер етуін (мақсатты диагностика) байқау маңызды: есте сақтаудың, зейіннің, ойлаудың, қиялдың дамуы, эмоциялық күйдің реттелуі, коммуникативтік дағдыларды иемдену және т.б.

4. Ойындық өзара әрекеттестіктің педагогикалық қыртысы – бұл жасаушы, қалыптастырушы деңгей. «Біз» сезімінің қалыптасуын түзетуші, ұжымға ортақтасу, қайғысына ортақтасу, толеранттылық.

5. Ойынның жеке адамдық (латентті) қыртысы. Ойындық өзара әрекеттестіктің ең байқалмайтын қабаты. Ол ойынға қатысушының жеке адамдық өсуіне жетелейтін ұзартылған нәтижеге бағытталады. Ойындық өзара әрекеттестік аяқталған соң біршама кейінірек көрінеді.

Міне осылайша стресске қарсы әртүрлі әрекеттер жасау арқылы оны басқаруға болады. «Стрестік әрекет» - бұл стрессорларға (стресс туғызатын ынталандыруға) жауап. Адамның мінез-құлқына, когнитивті-эмоционалдық және физикалық деңгейіне әсер етеді [17, 10 б.].

Қорыта келгенде, Қазақстандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерін талқылай келе, белгілі бір дене жаттығуларын жасау арқылы немесе топтағы адамдармен қарым-қатынас жасап ойнау арқылы, ежелден келе жатқан медитациялар мен йога жаттығуларымен айналысу арқылы кез келген стресті алдын алуға болатындығын дәлелдедік. Қазіргі таңда психологиялық-педагогикалық тұрғыдан стресті басқару үшін ақпараттық технологияның дамуына байланысты әртүрлі идеяларды немесе арнайы курс бағдарламаларына да ғаламтор арқылы шұғыл түрде қол жеткізуге болады.

УДК 159.8
МРНТИ:15.81.70

Каракулова З.Ш.¹

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности личностно-профессиональных качеств практического психолога. Современный уровень психологической науки и практики, возросшая степень их влияния на эти стороны процессы, настоятельно требуют специальной регламентации действий психологов, как в процессе исследовательской работы, так и в ходе практической деятельности. Профессия психолога – занимает важное место в современном мире.

Ключевые слова: личностные детерминанты успешности профессиональной деятельности психолога, типы самоопределения, критерии готовности к практической деятельности психолога

З.Ш. Каракулова¹

*¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

ПРАКТИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГТЫҢ ЖЕКЕ ЖӘНЕ КӘСІБИ ҚАСИЕТТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Осы мақалада практикалық психологтың жеке-кәсіби қасиеттері қарастырылады. Психологиялық ғылым мен практиканың заманауи деңгейі, олардың процестердің осы аспектілеріне әсер ету деңгейінің артуы психологтардың ғылыми-зерттеу жұмыстары барысында да, іс жүзіндегі іс-әрекеттер барысында да арнайы әрекеттерін талап етеді. Психолог мамандығы қазіргі әлемде маңызды орын алады.

Түйін сөздер: психологтың кәсіби қызметінің жетістікке жетуінің жеке шешуші белгілері, өзін-өзі анықтау түрлері, психологтың тәжірибелік қызметіне дайындық критерийлері.

Z.Sh. Karakulova¹

*¹Abay Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

Abstract

In this article personal-professional qualities of a practical psychologist are considered. The modern level of psychological science and practice, the increased degree of their influence on these aspects of the processes, urgently require special regulation of the actions of psychologists, both in the process of research work and in the course of practical activity. The profession of a psychologist occupies an important place in the modern world.

Key words: personal determinants of the success of the professional work of a psychologist, types of self-determination, criteria of readiness for the practical activity of a psychologist.

Происходящие в настоящее время социально-экономические, культурные, политические изменения оказывают влияние на все стороны личностного развития и взаимосвязи человека с окружающим миром и людьми. Современный уровень психологической науки и практики, возросшая степень их влияния на эти стороны процессы, настоятельно требуют специальной регламентации действий психологов, как в процессе исследовательской работы, так и в ходе практической деятельности. Профессия психолога – занимает важное место в современном мире. Профессиональный психолог – это специалист, призванный решать конкретные психофизиологические задачи, связанные с проблемами конкретной личности и межличностного взаимодействия. Значение профессии практического психолога в современном мире возрастает с каждым годом, т.к. она призвана способствовать обеспечению интеллектуального, эмоционального, мотивационно-потребностного, коммуникативного и личностного развития и психофизиологического здоровья общества [1].

В современном обществе, характеризующемся высокими темпами обмена информацией, зачастую теряются качественные процессы в близких контактах между людьми. Поэтому повышение эффективности работы психологов на данный момент имеет огромное значение в различных сферах: в образовании и здравоохранении, в производственной, управленческой деятельности, бизнесе, а также во всех областях повседневной жизни, где есть необходимость устанавливать и развивать доверительный контакт.

Актуальность вопроса о наличии личностных проблем у специалиста-психолога обусловлено тем, что именно практикующий психолог в своей профессиональной деятельности сталкивается с такими явлениями, ситуациями, психическими и другими проявлениями общественной и личной жизни, от которых зависит человеческая судьба и сама человеческая жизнь. Учитывая такую высокую степень ответственности, можно утверждать, что высокопрофессиональное

решение проблем клиента во многом зависит от личности самого психолога, от уровня его профессиональной и личностной подготовки в системе высшей школы, от уровня требований, которые должны выдвигаться с самого начала при отборе будущих специалистов в области практической психологии.

Вопросы профессионально-личностного развития, подходы к определению понятия профессионального роста, личностного роста, механизмы, критерии и условия интенсификации профессионально-личностного развития и профессионального самосовершенствования освещены в работах отечественных и зарубежных авторов (А.Адлер, И.В. Аксёнова, С.П. Безносков, Г.М. Белокрылова, Н.Р. Битянова, П.П. Блонский, А.А. Бодалёв, А.Г. Васюк, И.А. Виктин, А.А. Галочкин, П.Т. Долгов, И.Е. Елина, Ю.М. Забродин, Л.Н. Иванова, В.А. Ильичёва, Н.И. Исаева, П.Ф. Каптерев, Дж. Келли, Е.А. Климов, И.И. Косарев, Е.А. Ларина, В.В. Лунина, А.К. Маркова, А.Г. Маслоу, А.В. Мастрюков, И.И. Осадчева, Ю.М. Орлов, Ю.П. Поварёнков, Н.А. Подымов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Рыкова, М.И. Ситникова, В.А. Слостёнин, И.В. Сыромятников, Н.Д. Творогова, Н.А. Трегубова, Е.И. Третьякова, А.И. Турчинов, Г.И. Флоровская, В.А. Храпик, А.О. Шарапов, К.Г. Юнг и др.) /2/.

В последние годы достаточно активно исследуются проблемы личности и деятельности психолога. В работах Г.С. Абрамовой, А.Г. Асмолова, М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Н.И. Исаевой, Ю.М. Забродина, А.А. Крылова, С.В. Недбаевой, А.А. Реан, Е.И. Рогова, Е.Ф. Рыбалко и др. рассматриваются вопросы развития и формирования профессиональной психологической деятельности, знаний, умений и навыков психолога /2/.

Исследованию профессионально значимых качеств практического психолога посвящены работы Н.А. Аминова, Ф.Е. Василюка, Е.А. Климова, М.В. Молоканова, Р.В. Овчаровой, А.А. Реана, Е.С. Романовой, Е.В. Сидоренко и др.

Однако, эти и другие исследования, отражая отдельные стороны профессионально-личностного развития практического психолога, не раскрывают психологические механизмы и закономерности профессионально-личностного развития как целостного явления, как процесса и результата /2, 3/.

Повышенное внимание к профессионализму психологов обусловлено потребностью современного общества продуктивно решать проблемы в сферах образования, производства, управленческого труда, бизнеса, во всех областях повседневной жизни. Очевидно, эти вопросы актуализируют необходимость повышения качества профессиональной подготовки психолога и инициируют интерес исследователей к различным аспектам его личности и профессиональной деятельности.

Успешность, переживаемая психологом как удовлетворенность результатом собственной профессиональной деятельности и собой как ее субъектом, определяет основные линии личностно-профессионального развития и саморазвития психолога /5/.

Исследования личностных детерминант успешности профессиональной деятельности психолога традиционно ориентированы на выявление личностных свойств, профессионально важных качеств, способностей и умений, изоморфных данной профессии. При этом речь часто идет не о личности психолога, а о личностных факторах, детерминирующих профессиональную успешность. Поскольку современная профессия «психолог» имеет большое количество специализаций, то применительно к различным сферам психологической практики профессионально значимыми оказываются разные, а иногда и противоположные, способности и личностные свойства.

Очевидно, что отдельные инструментальные умения, способности и личностные свойства не могут обеспечить профессиональную деятельность, так как способствуют успеху только при сформированной мотивации и развитой профессиональной направленности личности /6/. Динамические тенденции, побуждающие человека к занятию профессиональной психологической деятельностью, не редко становились предметом специальных исследований. Работы, отражающие специфику профессиональной направленности психолога, его карьерные ориентации, мотивы выбора профессии и т. п. представлены не единично.

Изучение аспектов проблемы соответствия личности требованиям профессии прослеживается в трудах многих ученых (Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, А.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, Б.А. Федоришина и др.), направленных на определение тех качеств личности, которые способствуют успешной работе специалиста /7/. Но одновременно не достаточно исследован и определен необходимый объем профессионально значимых качеств личности, отсутствие которого приводит к негативным последствиям в профессиональной работе психолога.

Личностное и профессиональное в деятельности психолога очень часто бывают взаимосвязаны, так как трудно быть в профессиональной деятельности одним, а в личностном плане совершенно другим. Поэтому личностные качества составляют важный фундамент профессиональной успешности психолога.

Одинаково важные личностные качества для таких разных сфер деятельности психолога как научная психология, практическая психология, преподавание психологии сложно найти, потому, что каждая из них предъявляет к личности психолога целый ряд специфических требований. К.А. Рамуль считает, что для каждого ученого, в том числе и психолога необходимы следующие черты личности:

- энтузиазм по отношению к работе и ее задачам;
- прилежание - способности и склонности к продолжительному и усидчивому труду;
- дисциплинированность;
- способность к критике и самокритике;
- беспристрастие;
- умение ладить с людьми / 8, с.126-135/.

К числу необходимых личностных свойств практического психолога относят способность к эмпатии (сопереживанию), умение понять состояние клиента, в то же время, способность к рефлексии своих переживаний /7/. Однако важно и умение сохранять некоторую дистанцию, при несоблюдении этого психогигиенического правила у психолога может возникнуть определенные проблемы в работе, синдром сгорания и коммуникативной перегрузки. Необходимое качество практического психолога - уверенность в поведении с клиентом. В противном случае он не заслужит доверия клиента. Также профессиональному психологу важно иметь адекватную самооценку, понимать индивидуальные особенности своей личности, свои способности, сильные и слабые стороны характера, при этом полезно знать способы компенсации собственных личностных недостатков.

К.Рудестам рассматривает взаимосвязь теоретических установок, стилей управления и личностных черт группового психотерапевта, он «должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций. С одной стороны, с развитием самосознания, ростом опыта и знаний о групповой и индивидуальной динамике возрастает надежность интуиции. Концептуальные рамки, метод осмысления руководителем наблюдаемых им элементов поведения могут служить ему основой для проверки чувств и надежности интуиции. С другой стороны, концептуальные рамки и методы, используемые без учета интуиции и чувств, могут вести к ригидному, негибкому стилю руководства» /10/.

Как отмечает Т.М. Буйкас, условно можно выделить основные типы самоопределения личности психолога: профессиональное, жизненное и личностное. Основными специфическими признаками этих типов самоопределения могут быть следующие:

Для профессионального самоопределения характерны:

- 1) большая формализация (профессионализм отражается в дипломах, сертификатах и т.п.);
- 2) для профессионального самоопределения требуются благоприятные условия (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т.п.) /11/.

Для жизненного самоопределения характерны:

- 1) глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социо-культурной среды, в которой обитает данный человек;
- 2) зависимость от стереотипов общественного сознания данной социо-культурной среды;
- 3) зависимость от экономических, социальных, экологических и других факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Для личностного самоопределения характерны:

- 1) невозможность формализации полноценного развития личности (трудно представить себе на уровне здорового воображения, чтобы у человека был диплом или сертификат с записью о том, что «обладатель данного документа является Личностью»);
- 2) для полноценного личностного самоопределения лучше подходят не «благоприятные» в обывательском представлении условия, а наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств /11/.

В.Сатир определила критерии готовности к практической деятельности психолога:

- ✓ высокий уровень культуры практического психолога;
- ✓ наличие собственных проблем, над которыми работает психолог;
- ✓ четкая половая ориентация, то есть идентичность по полу;
- ✓ профессионализация /12/.

Профессионализация – целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии, и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Помимо обретения знаний и умений, должно происходить формирование личности профессионала, содействие развитию зрелого профессионального самосознания. Особую важность эта задача приобретает для специалистов, так называемых помогающих профессий. В своем самом общем понимании помогающее поведение человека относится к категории просоциальной активности /13/. Под просоциальным поведением понимаются любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу (Э.Арансон, Т.Уилсон, Р.Эйкерт, Р.Чалдини, Д.Кенрик, С.Нейберг). Д.Бэтсон отмечает, что просоциальное поведение включает в себя любые действия, связанные с добровольным оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям независимо от характера ее мотивов /13/.

По определению Я.Рейковского, это действия, направленные на «сохранение, защиту, облегчение функционирования или содействие развитию того или иного «социального объекта» (другого человека, группы, коллектива)» [13]. Согласно классификации, предложенной Е.А. Климовым [5], профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к системе «человек-человек», то есть к группе профессий социоэкономического типа.

И.В. Вачков выделил следующие личностные черты, желательные для практического психолога, согласно многочисленным исследованиям ученых (А.Косевска, 1990; С.Кратохвил, 1973; М.Либерман, 1966; К.Роджерс, 1954; Славсон, 1962; И.Ялом, 1973 и др.):

- открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, гибкость и терпимость;
- концентрация на клиенте, желание и способность ему помочь;
- эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта;
- аутентичность поведения, то есть способность предъявлять группе подлинные эмоции и переживания;
- энтузиазм и оптимизм, вера в способности участников группы к изменению и развитию;
- уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции;
- уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов;
- богатое воображение, интуиция;
- высокий уровень интеллекта /15/.

Также, согласно Е.М. Ивановой, профессиональная пригодность к освоению и практической реализации деятельности зависит от степени развития, особенностей проявления и дифференциальных характеристик разнообразных личностных свойств и качеств человека. Однако, несмотря на заметное различие в содержании комплексов профессионально важных качеств в разных видах деятельности, существует ряд личностных качеств, профессионально значимых практически для любой профессии, и их формирование, развитие и проявление связаны с любым видом деятельности. Имеются в виду такие качества, как ответственность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, тревожность и другие /15/.

Л.Ю. Субботина предлагает рассмотрение психологического профессионального отбора для профессий типа "человек-человек", в частности - профессии психолога, определение уровня профпригодности будущего психолога целесообразно проводить перед поступлением в вузы /16/. Проведенная таким образом, дифференциация кандидатов на обучение с целью определения минимального количества личностных качеств, отсутствие которых делает человека непригодным для овладения профессией психолога, позволяет повысить после отбора эффективность подготовки специалистов, поскольку дает возможность сосредоточить усилия профессиональной подготовки именно на тех лицах, которые прогностически способны успешно усвоить и квалифицированно применять весь комплекс профессиональных знаний и умений при соблюдении профессиональных требований к личности психолога.

По мнению исследователей (Н.В. Чепелева, В.Н. Карандашев и др.), конструирование модели личности психолога-практика должно отражать комплекс его профессионально-психологических задач /17,18/:

- вектор взаимодействия субъекта с окружающей средой (содержанием его является идея о многоуровневом характере взаимодействия субъекта с окружающей естественной и социальной средой. Здесь выделено пять уровней взаимодействия и соответствующих им уровней анализа личности практического психолога: психосоматическое здоровье, субъект деятельности, личностные черты, социальное поведение, смысловой (смысловой));
- вектор структурной организации субъекта (когнитивная, мотивационная и операционная составляющие структуры субъекта);
- вектор времени дает возможность проследить динамику системы и спрогнозировать дальнейшее ее развитие.

По мнению И.В. Вачкова, пока еще не слишком полно изучены критерии успешности деятельности, роль психических, индивидуально-типологических особенностей в успешности деятельности, профессионально значимые качества личности психолога-практика /19/. И.В. Вачков предлагает рассматривать личность профессионала как сложную "многомерную модель", которая включает в себя:

- индивидуально-типологические особенности (формально-динамические и качественные особенности индивидуальности);
- профессионально значимые свойства личности;
- профессиональную компетентность (знания, навыки, умения, их качественный уровень) /19/.

В.А. Фокин отмечает, что ведущим инструментом, кроме тестов и специальных психологических методик, является собственная личность специалиста в работе практического психолога. Предложенная им модель личности психолога-практика включает пять подструктур, среди которых определены:

- мотивационно-целевая;
- когнитивная;
- операционально-технологическая;
- коммуникативно-ролевая;
- регулятивная /20/.

Уровень сформированности всех профессионально важных качеств и свойств, профессиональных умений и навыков в каждой подструктуре модели личности психолога в значительной мере обеспечивают производительность профессиональной деятельности,

компетентность в решении психологических задач и оказания квалифицированной психологической помощи населению.

Г.С. Абрамова отмечает, что психолог, воздействуя на другого человека, сам является носителем индивидуального сознания, носителем профессиональной этики и поэтому должен быть свободным от любых оценочных категорий. Позиция психолога предполагает реалистичный оптимизм, открытость для нового личностного опыта, для развития /21/.

При этом Г.С. Абрамова рассматривает психолога как личность с воплощением таких черт, как оптимизм, жизненный успех, счастье, с умением быстро и взвешенно принимать решения, отвечать за результаты этих решений /22/.

Таким образом, поскольку профессиональное мышление и профессиональный интеллект является профессионально значимыми качествами специалиста и формируются они в течение всего периода обучения и дальнейшей профессиональной деятельности на основе имеющегося уровня интеллектуального развития личности, то отметим, что достаточный производный уровень интеллекта выступает в качестве психологической предпосылки успешной деятельности специалиста особенно в сфере "человек-человек" и, несомненно, выступает в качестве одного из требований к личности психолога.

Список использованных источников:

1. <http://www.akorda.kz>
2. <http://www.dissercat.com>
3. <http://www.pedlib.ru>
4. <http://psychlib.ru/mgppu/shn/SHN-001-.HTM>
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во "Институт практической психологии", 2010. – 400 с.
6. <http://www/festival.1september.ru/>
7. Основы практической психологии / Б.Ананьев, Н.Чепелева, Т.Титаренко. – К.: Лыбидь, 2001. – 534 с.
8. Рамуль К.А. О психологии ученого и, в частности, о психологии ученого-психолога // Вопросы психологии. 2005. №6.
9. Бархаев Б.П. Введение в профессию психолога. – М.: Академия, 2011. – 437 с.
10. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М., 2015.
11. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов - психологов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2010. - №1. – С. 56-62
12. Сатир В. Психотерапия семьи. – М.: Речь., 2000. – 284 с.
13. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 2011. – 240 с.
14. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М., 2009. – 326 с.
15. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности: Учеб. пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2012. – 382 с.
16. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки. Учебное пособие. – Ярославль: "Аверс Пресс", 2011. – 101 с.
17. Чепелева Н. Психология стресса. – М., 2005.
18. Карандашев В.Н. Введение в профессию. – М.: Смысл, 2010. – 288 с.
19. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию "психолог": Учебн. Пособие. – М.: МПСИ, 2012. – 312 с.
20. Фокин В.А. Об особенностях профессионализации студентов - психологов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2010. – №2. – С. 33-44.
21. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов. - 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2011. – 346 с.

УДК159.9
МРНТИ:15.01.07

Каракулова З.Ш.¹, Кульшарипова А.Б.²

^{1,2} *Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан*

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются философско-психологические особенности формирования личности по принципам учения взятой из книги К.Кастанеды. Приводится структурирование данной концепции. Раскрыт путь становления «человека-знания». Анализируется важность волевых способностей человека. Указаны четыре природных врага на пути «человека знания» - страх, ясность, сила, старость. Согласно учению, нужно пройти четыре этапа для постижения знания.

Ключевые слова: философско-психологические особенности, К.Кастанеда, личность, концепция, анализ.

З.Ш. Каракулова¹, А.Б. Кульшарипова²

^{1,2} *Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

АДАМНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жеке тұлғаны қалыптастырудың философиялық және психологиялық ерекшеліктері К.Кастанеданың кітаптан алынған ілімдерінің қағидаларына сәйкес зерттеледі. Бұл тұжырымдаманы құрылымдау туралы айтылады. «Адам-білім» болудың жолы анықталды. Адамның күшті қабілеттерінің маңыздылығы талданады. Төрт табиғи жадыны «білім адамы» жолында - қорқыныш, айқындық, күшіне, қартаюға нұсқайды. Оқытуға сәйкес, білімді түсіну үшін төрт кезеңнен өту керек.

Түйінді сөздер: философиялық және психологиялық ерекшеліктері, К.Кастанеда, жеке тұлға, тұжырымдама, талдау

Z.Sh. Karakulova¹, A.B. Kulsharipova²

^{1,2} *Abay Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan*

PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY FORMATION

Abstract

In this article, we consider the philosophical and psychological features of personality formation according to the principles of the teachings taken from the book of C.Castaneda Given the concept and its structure. Revealed the way of becoming a "man of knowledge". Analyzed the importance of strong-willed abilities of a person. Four natural enemies are indicated on the path of the "man of knowledge" - fear, clarity, strength, oldness. According to the teaching, it is necessary to go through four stages to comprehend knowledge.

Key words: philosophical and psychological features, C.Castaneda, personality, concept, analysis.

«Когда человек начинает учиться, он никогда не имеет четкого представления о препятствиях. Его цель расплывчата, его намерение неустойчиво. Он ожидает вознаграждения, которого никогда не получит, потому что еще не подозревает о предстоящих испытаниях».

Из книги К.Кастанеды
«Учение дона Хуана: Путь знания индейцев - яки»

Понятие «человек знания» – это не руководство по поведению, а целый комплекс принципов, включающих в себя все необычные обстоятельства, имеющие отношения к преподаваемому знанию [1, с. 113].

В данной статье рассматривается формирование человека, обладающего знанием по учению Дона Хуана, описанной в книге К. Кастанеды. «Учение дона Хуана: Путь знания индейцев - яки» была опубликована в 1968 году, причем достоверность фактов, изложенных в его работах до сих пор находится под вопросом.

Так как стать человеком знания – это вопрос обучения, а это в свою очередь предполагает «необходимость длительных усилий для достижения цели» /1/. Чтобы стать человеком знания - нужно проходить обучение, это результат процесса, а не немедленное приобретения этого состояния.

Наиболее важное место в обучении становления человека знания является упражнения силы воли. «Иметь непреклонное намерение значило иметь волю для осуществления необходимой процедуры в рамках получаемого знания. Человеку знания нужна нестигаемая воля, чтобы выдержать обязательное качество, которое свойственно любому действию, происходящему в пределах его знания» /1/. Такое учение можно отнести к экзистенциальному течению.

Философское течение экзистенциализм было образовано после второй мировой войны. Это направление явилось актуальным для событий того времени, особенно, в Германии и Франции. У истоков этого течения стояли Ж.П. Сартр, А.Камю, С.Бовуар. В нашей стране экзистенциализм был представлен Н.Бердяевым, В.Соловьевым, Л.Шестовым. Данное течение подвергалось большой критике со стороны марксистки ориентированных философов.

В своей философии экзистенциалисты пытаются ответить на вопросы: имеет ли личность свободный выбор независимо от обстоятельств (в выборе между жизнью и смертью), является ли личность свободной в своих действиях и насколько широка эта свобода?

В рамках нашей исследовательской статьи необходимо остановиться на некоторых положениях воззрений экзистенциалистов.

А.Камю в юношеском возрасте опубликовал свою монографию "Миф о Сизифе", где рассматривает самоубийство как неправомерный вывод из констатации абсурда /2/. Он считает, что абсурд есть первая очевидность для ясно мыслящего ума, и самоубийство есть результат затмения ясности, примирение с абсурдом, ликвидация ясности ума. Камю выводит понятие "философское самоубийство" и определяет его таким образом: когда человек пытается ответить на "фундаментальный вопрос философии - стоит или не стоит жизнь того, чтобы ее прожить? При постановке такого вопроса следуют два исхода: либо человек кончает жизнь самоубийством, либо выбирает "философское самоубийство", то есть человек примеряется со своим уделом, на место ясности ума приходят иллюзии, желаемое принимается за действительное, миру приписываются человеческие черты - разум, любовь, милосердие и т.п.

Камю пытается найти причины этого явления: "Поначалу роль общества здесь не велика. Червь сидит в сердце человека, там его и нужно искать. Необходимо понять ту смертельную игру, которая ведет от ясности в отношении собственного существования к бегству с того света". Камю не пытается искать причины самоубийства в социуме, он считает, что все причины заложены в самом человеке, поглощенном рутинным спокойствием, смирением с жизнью, выпавшим уделом и желающим, при всем этом, обрести гармонию жизни. В предлагаемом им мифе можно выделить такую основную концепцию, как утверждение самого себя с максималь-

ной ясностью ума, с пониманием своего удела, человек должен нести бремя жизни, но не смиряться с ним, а бороться, отдавая себя; полнота существования важнее всего, и абсурдный человек избирает бунт против богов. "Я решусь назвать экзистенциальный подход философским самоубийством. Это... удобный способ для обозначения того движения мысли, которым она отрицает самого себя и стремится преодолеть себя с помощью того, что отрицает" /2, с.43/.

Таким образом, человек должен идти против своей собственной жизни, бороться с самим собой, пытаться преодолеть себя ради полноты переживаний жизни, ясности ума, ради уничтожения абсурда, достижения высшего.

Философский метод познания С.Кьеркегора заключается в совершении в своем мышлении «прыжка в темное», то есть, в бессознательное, поистине являющимся иррациональным толкованием. Средством познания «подлинного бытия», абсолюта С.Кьеркегор считал мистическое «отчаяние», противопоставляя последнее рационалистической категории сомнения: «сомнение есть отчаяние мысли, отчаяние - сомнение личности» /3/.

Поиском «подлинного бытия» считается внутренний мир, открывающийся в акте саморефлексии (наблюдение и восприятие «внутренней деятельности нашей души»). Человек должен спрашивать себя, внутренне соотноситься с самим собой. С.Кьеркегор представляет проблему самоубийства как дилемму жизненной мудрости: «Повесься - ты пожалеешь об этом, не повесься - ты и об этом пожалеешь, и в том и в другом случае ты пожалеешь об этом. Таково... резюме всей жизненной мудрости» /3, с.564/.

Интересны пути реализации своего «подлинного существования» у М.Хайдеггера. Только перед лицом смерти жизнь дает человеку достичь «подлинного существования». Смерть выделяет человека из массы других людей, «из неопределенно-личного» именно потому, что ему никто не может последовать: «Смерть – это всегда моя смерть». В момент смерти человек вдруг оказывается наедине с самим собой, хотя до этого человек жил растворенным в «Man». В момент смерти все общественное выступает чем-то внешним и неважным по отношению к нему. Близость смерти является осознанием собственной «самости», то есть осознание себя отличным от других людей, от коллектива, от общества /4/.

Хайдеггер указывает на большую зависимость человека от «других». Даже, если человек хочет выделиться, отделиться от «других», он никогда не приобретает в своей повседневной жизни подлинной независимости от них. Именно эта неразрывная связь с «другими» и свидетельствует об обыденности существования человека. «Равнодушие и отчужденность людей имеют место потому, что человек не осознает, что бытие в мире есть совместное бытие» /4/.

Важное значение для реализации возможности «подлинного существования» имеет феномен страха в философии Хайдеггера.

Экзистенциалисты рассматривают жизнь человека в обществе как заброшенность, обреченность, потерянности человека в общественном. Существовая в таком состоянии, человек испытывает постоянное чувство страха. Чувство страха как бы раскрывает человеку, с одной стороны, всю «неистинность» его повседневной жизни, а с другой стороны, суть «подлинной» жизни, которая заключается в «бытии - и - смерти», и именно в таком состоянии человек осознает себя, разрывая все общественные связи. Кроме того, страх является побудителем в человеке совести. «Голос» совести заставляет человека вернуться из "общественного" («Man» в «подлинности» своего существования). Если человек существует в «Man», ведет обычный, повседневный образ жизни, который характеризуется безличным существованием, то он, вместе с тем, несет на себе вину за это существование. Чувство виновности человека раскрывает его совесть. Совесть определяет долг человека перед самим собой.

Таким образом, по Хайдеггеру, самоубийство может рассматриваться как личное, свободное решение о своей смерти, подчеркнутое достижением «подлинности» своего существования, как протест против обыденности, отреченности и потерянности, то есть обретение чего-то определенного, осознание собственной самости.

Разумеется, попытки рассмотреть феномен самоубийства с разных точек зрения проводились и в нашей стране.

Религиозно-философский подход к анализу самоубийств, получивший распространение в России, представлен Н.А. Бердяевым, С.Н. Булгаковым, С.Л. Франком, а также русскими писателями Ф.М. Достоевским, Л.Н. Толстым, В.Розановым и др. В печати появлялись десятки статей, выходили специальные сборники. Один из них - сборник общественно-философских и критических статей Ю.Айхенвальда, А.Луначарского, Н.Амбрамовича, Иванова-Разумника, епископа Михаила, В.Розанова и др.

С точки зрения глобальных вопросов философии о смысле жизни, с эмпирической точки представляется тем, что смысл жизни человека определен в самом существовании человека. Напрашивается тезис о том, что лишь существование, трансцендирующее само себя, выходящее за пределы самого себя, может реализоваться как жизнь человека, то есть реализация себя является осуществлением собственных смыслов жизни.

В кризисные минуты оказываются ничемными и мелкими многие цели, казавшиеся главными в жизни, и выходят на первый план вопросы, которыми в обычные дни не задаются. В переломные моменты от решения этих вопросов, может зависеть сама жизнь.

Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский были уверены в том, что смысл и сущность человеческой жизни приобретает в процессе ее осмысления, и человек в выборе смысла вправе сам найти собственный смысл жизни, то есть данный вопрос является сугубо индивидуальным.

Один из основополагающих принципов философии Н.А.Бердяева - рассмотрение личности человека как микрокосма как высшей ценности. Он рассматривает новые возможности для целостного понимания проблемы свободы, истины и сознания не изолированно, а комплексно, причем на собственном примере обретения веры /5/.

Н.А. Бердяевым видится единственный выход из затрудненной жизни – в приобщении к христианской вере, утверждающей бесстрашие перед страданиями. Он отмечает, что великой задачей человеческой жизни является необходимость научиться выходить из себя, из поглощенности собой к другим людям, миру, к ценностям, имеющим сверхличное значение. «Психология самоубийства - есть психология замыкания человека в самом себе, в собственной тьме».

В.Соловьевым отмечается, что к самоубийству приходит тот, кто сознает всечеловеческое Зло, не веря в сверхчеловеческое Добро. Человек должен найти жизненный смысл, отвечающий нравственным нормам, то есть «показать добро как правду», обходя нравственные заблуждения, приводящие к самоубийству /6/.

Нельзя не согласиться с тем, что вопрос о смысле жизни волнует и мучает в глубине души каждого человека. Человек может на время даже совсем забыть о нем, погрузившись в будничные дела и интересы, но все же навсегда отмахнуться от него человек не может. И, конечно же, трудно избежать заблуждений и крайностей в поиске ответа на данный вопрос.

М.М. Бахтин предлагает направление поиска смысла жизни в выборе позиции «напряженной вненаходимости», по отношению к «Другому». Это напряженное драматическое противостояние «Я» живому, конкретному Другому, формы взаимодействия, с которым предопределяют становление и развитие личности. «Временно завершенная жизнь безнадежна с точки зрения движущего ее смысла. Изнутри себя самой она безнадежна, только извне может сойти на нее милующее оправдание помимо не достигнутого смысла» /7/.

Н.Н. Трубников, один из философов настоящего времени, также считает, что само по себе ненахождение человеком смысла жизни является глубинным вопросом для психологически неразвитых личностей и стимулирующим вопросом для созидания своей человеческой сущности у психически совершенных или близких к совершенству. Н.Н. Трубников приходит к идее, что человеческая жизнь трагична в своей первооснове - человек рождается, чтобы умереть. Сама жизнь дает человеку, прежде всего, такую ценность, как возможность поиска человеческого смысла жизни, возможность его созидания, в чем и заключается свобода человека. Преодолев страх смерти, он призывает: «Не бойся умереть, прожив. Бойся умереть, не узнав жизни, не полюбив ее и не послужив ей. А для этого помни о смерти, о пределе жизни. Прими ее (смерть) как цену, которую тебе приходится платить за жизнь. И как, ни мала, для тебя эта цена, не спрашивай ее раньше времени и не плати ее до срока» /8/.

Согласно К.Кастанеды, учение предполагает четыре природных врага на пути «человека знания» - страх, ясность, сила, старость.

Первый враг - страх. Здесь страх рассматривается как первый этап постижения знания. Страх должен быть преодолен, если человек не может с ним справиться он останавливается в развитии, становится «болтуном и безвредным напуганным человеком».

«Учение оказывается всегда не тем, чего от него ожидают. Каждый шаг - это новая задача, и страх, который человек испытывает, растет безжалостно и неуклонно. Его цель оказывается полем битвы. И таким образом, перед ним появляется его первый природный враг: страх! Ужасный враг, коварный, неумолимый. Он таится за каждым поворотом, подкрадываясь и выжидая. И если человек, дрогнув перед его лицом, обратится в бегство, его враг положит конец его поискам. Человек уже никогда не станет человеком знания. Он может стать болтуном или безвредным напуганным человеком; но во всяком случае он будет побежденным. Чтобы одолеть страх, нужно всего лишь не убежать. Человек должен победить свой страх и вопреки ему сделать следующий шаг в обучении, и еще шаг, и еще. Он может быть полностью устранным, и, однако же, он не должен останавливаться.

«И наступит день, когда его первый враг отступит. Человек почувствует уверенность в себе. Его намерение укрепитя. Обучение больше не будет пугающей задачей. Когда придет этот счастливый день, человек может сказать не колеблясь, что победил своего первого природного врага. Это происходит постепенно, и все же страх исчезает внезапно, в один миг».

Тот, кто однажды преодолел страх, свободен от него до конца дней, потому что вместо страха приходит ясность, которая рассеивает страх.

К этому времени человек знает все свои желания и знает, что с ними делать; он может открывать для себя или предпринимать новые шаги в обучении, и все его действия пронизывает острая ясность. Человек чувствует, что для него не существует тайн» /1/.

Второй враг «человека знания» - Ясность. Здесь ясность рассматривается как второй этап постижения знания. Ясность не должна ослеплять. Человек ясновидящий свою позицию не должен зависит от неё.

«И так он встречает второго врага: ясность! Эта ясность, столь труднодостижимая, рассеивает страх, но она же и ослепляет. Она заставляет человека не сомневаться в себе. Она дает уверенность, что он ясно видит всё насквозь. Но всё это заблуждение. Если человек поддастся своему мнимому могуществу, значит он побежден вторым врагом и будет в обучении топтаться на месте. Он будет бросаться вперед, когда надо выжидать, или он будет выжидать, когда нельзя медлить. Так, вместо человека знания, человек может стать отважным воином, или, скажем, шутом. Однако ясность, за которую он так дорого заплатил, никогда не сменится вновь тьмой и страхом. Чтобы избежать поражения, нужно победить ясность и пользоваться ею лишь для того, чтобы видеть и терпеливо ждать, и перед каждым новым шагом тщательно все взвешивать; а прежде всего - знать, что его ясность в сущности иллюзорна. И однажды он увидит, что ясность была лишь точкой перед глазами*. Только так он сможет одолеть своего второго природного врага и достичь такого положения, в котором ему уже ничто не сможет повредить. И это не будет заблуждение, это будет подлинная сила» /1/. Третий враг «человека знания» это – Сила. Здесь сила рассматривается как третий этап постижения знания. Победит этого врага можно пониманием.

На этом этапе ему станет ясно, что сила, за которой он так долго гонялся, наконец принадлежит ему. Он может делать с нею всё, что захочет. Его желание - закон. Он видит насквозь все вокруг. Это и значит, что перед ним третий враг: **сила!** Это самый грозный враг. И конечно, легче всего просто сдать; ведь, в конце концов, ее обладатель действительно непобедим. Здесь человек редко замечает третьего врага, который уже навис над ним. И он не подозревает, что битва уже проиграна. Он превращен своим врагом в жестокого, капризного человека. Но ни ясности, ни силы он не потеряет никогда. От человека знания человек побежденный собственной силой отличается тем, что последний умирает, так и не узнав в действительности, что с нею делать. Сила - лишь бремя в его судьбе. Такой человек не властен над самим собой и не может сказать, когда и как использовать свою силу. Но если человек лишь временно был ослеплен силой, а потом отказался от нее, значит не все потеряно, и он еще пытается стать человеком знания.

Человек побежден лишь тогда, когда он оставил всякие попытки и отрекся от самого себя. Победить третьего врага нужно пониманием. Человек должен прийти к пониманию того, что сила, которую он, казалось бы, покорил, в действительности ему не принадлежит и принадлежать никогда не может. Он должен утвердиться в неизменном самообладании, трезво и бескорыстно пользуясь всем, что узнал. Если он способен увидеть, что без самообладания ясность и сила хуже иллюзии, то достигнет такой точки, где все будет в его подчинении. Тогда он узнает, когда и как использовать свою силу. Это и будет означать, что он победил своего третьего врага и пришел к концу своего странствия в обучении» /1/.

Четвертый враг «человека знания» это – Старость. Здесь старость рассматривается как неизбежность, данного врага невозможно победить.

«Это самый жестокий враг, которого нельзя победить, можно лишь оттянуть свое поражение. Это пора, когда человек избавился от страхов, от безудержной и ненасытной ясности, пора, когда вся его сила в его распоряжении, но и пора, когда им овладевает неодолимое желание отдохнуть, лечь, забыться. Если он даст ему волю, если он убаюкает себя усталостью, то упустит свою последнюю схватку, и подкравшийся враг сразит его, превратив в старое ничтожное существо. Желание отступить затмит его ясность, перечеркнет всю его силу и все его знания. Но если человек стряхнет усталость и проживет свою судьбу до конца, тогда его в самом деле можно назвать человеком знания, пусть ненадолго, пусть лишь на тот краткий миг, когда ему удастся отогнать последнего и непобедимого врага. Одного этого мгновения ясности, силы и знания уже достаточно» /1/.

Таким образом, необходимо иметь представление о разных подходах к изучению формирования и развития личности, так как данная тема является основной проблемой изучения психологической наукой на протяжении ее существования, и разрабатывается до сих пор.

Список использованных источников:

1. Кастанеда К. «Учение дона Хуана». – К.: София, 2006.
2. Камю А. Рассказы и эссе: Миф о Сизифе. – М.: Радуга, 2010.
3. Kierkegaard S. Entweder. – Oder, S.564.
4. Heidegger M. Sein und Zeit. – Oder. – S.124.
5. Бердяев Н.А. Самопознание. – М., 2001.
6. Соловьев В.В. Сочинения. Т. 14. – С.63.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 2014.
8. Трубников Н.Н. О смысле жизни и смерти. // Родина, № 4, 2009. – С.21.

МРНТИ 15.41.31

Алмазова О.Н.¹, Тусубекова К.К.²

^{1,2} *Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК У ЗАМУЖНИХ И ОДИНОКИХ МАТЕРЕЙ

Аннотация

В данном исследовании сравниваются ролевые установки замужних и одиноких матерей. Исследование актуально в контексте социальной психологии. По ряду параметров обнаружены различия. Обнаружено, что имеется довольно много параметров, по которым замужние и одинокие женщины не различаются. Это хозяйственно-бытовые притязания и быт в целом, воспитательные ролевые притязания и в целом родительская функция семьи, ролевые ожидания и значение социальной активности, эмоционально-психотерапевтические ролевые ожидания и значение эмоциональной поддержки в семье, ожидания, притязания и общее значение внешней привлекательности. Все это у женщин на одинаковом уровне вполне согласуется и с ролью жены, и со статусом одинокой женщины, которую семейная жизнь не устроила.

К.К. Тусубекова¹, О.Н. Алмазова²

^{1,2} Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

ЖАЛҒЫЗ БАСТЫ ЖӘНЕ ТҰРМЫСТАҒЫ ӘЙЕЛДЕРДІҢ РӨЛДІК НҰСҚАУЛАРЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада жалғыз басты және тұрмыстағы әйелдердің рөлдік нұсқауларын психологиялық зерттеу мәселесі қарастырылған. Зерттеу әлеуметтік психологияның өзекті мәселесі. Көптеген параметрлер бойынша жалғыз басты және тұрмыстағы әйелдердің айырмашылықтары анықталған. Ол әлеуметтік-тұрмыстық ерекшеліктер және рөлдік күтулер, әлеуметтік белсенділік, отбасылық жағдай және т.б. Олар екі рөлді де бірдей қабылдайтынын зерттеу дәлелдеп берді.

К.К. Tussubekova¹, O.N. Almazova²

^{1,2} Abay Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL STUDY OF ROLE ATTITUDES IN MARRIED AND SINGLE MOTHERS

Abstract

This study compares the role-playing setup of married and single mothers. The study is relevant in the context of social psychology. Differences were found on a number of parameters. It has been found that there are quite a few parameters by which married and single women do not differ. These are household claims and life in General, educational role claims and in General the parental function of the family, role expectations and the value of social activity, emotional and psychotherapeutic role expectations and the value of emotional support in the family, expectations, claims and the General value of external attractiveness. All this in women at the same level is consistent with the role of the wife, and the status of a single woman, which family life is not satisfied.

Проблема благополучия материнского здоровья, в том числе психологического благополучия – важнейшее направление поиска как социальной практики, так и психологической науки. Несмотря на то, что сегодня традиционные ролевые установки женщин претерпевают значительные изменения, потребности людей остаются устойчиво зависимы от их половой принадлежности [1-8]. Для нас наиболее интересны, таким образом, для исследования в данном случае даже не отношения женщин с отцами их детей, а то, на что нацелены женщины, родившие в браке и вне его – их социальные ролевые установки. Всевозможные проявления зависимости и власти в отношениях между супругами, распределение родительских обязанностей в значительной степени определяются гендерными ролями, которые соглашается играть в браке женщина [3]. Мы использовали батарею методик, чтобы изучить ролевые установки у состоящих в браке и одиноких женщин, выявить сходство и различие.

Так, достоверных различий между замужними и одинокими женщинами в оценке значимости интимной сферы не выявлено. В среднем у наших респонденток не наблюдается выраженной незначимости сексуальных отношений в супружестве, большинство полученных значений в диапазоне выше среднего. Впрочем, можно отметить, что женщины, состоящие в браке, считают сексуальную гармонию более важным условием супружеского счастья, чем те, кто одинок. Но и у последних отношение к бывшему партнеру существенно не зависит от его оценки как сексуального партнера. С другой стороны, в обеих подгруппах нет ни одной респондентки, для которой была бы характерна недооценка сексуальных отношений.

Зато в плане личностной идентификации с мужчиной гипотеза о различии замужних и одиноких женщин находит свое достоверное подтверждение. Очевидно, что у женщин, состоящих в браке и не имеющих намерения его расторгать, присутствует заметная тенденция, отражающая установку на личностную идентификацию с актуальным брачным партнером. В то время как одинокие женщины такой установки не имеют, возможно оттого, что в данное время

не проживают с мужчиной, и общность интересов неактуальна. Возможно также, что отсутствие общих ценностей и установок привело их к одиночеству.

Степень ожидания от партнера активного решения бытовых вопросов выше у одиноких женщин. Такие женщины предъявляют больше требований к участию супруга (теперь уже бывшего) в организации быта, ожидают, что мужчина должен взять на себя больше домашних обязанностей. В то время как для замужних меньшее значение имеют хозяйственно-бытовые умения и навыки партнера.

Можно утверждать, что притязания на активность в ведении домашнего хозяйства у замужних и одиноких женщин не отличаются, те и другие настроены к быту положительно и стремятся организовать его наилучшим образом. Для женщины значима роль хозяйки в доме, выражено желание организовать быт в соответствии со своими представлениями, и потому семейный статус женщины здесь оказывается второстепенным. Впрочем, многие одинокие женщины отмечали, что не чувствовали себя «хозяйкой территории» в отношениях, поскольку часто приходилось считаться со сформировавшимися методами при совместном проживании с родительской семьей, либо установками мужчины на определенное питание, расходы и т.п. В этом случае семья «разбивается о быт».

В целом бытовая сфера в жизни семьи представляется женщинам очень важной, независимо от их семейного статуса. Мы можем наблюдать, что для одиноких женщин организация быта несколько более значима, чем для замужних. Это может быть связано с тем, что матери-одиночки часто организуют свой быт самостоятельно в соответствии со своими предпочтениями и, соответственно, не столь критичны к результатам ведения хозяйства, ведь они ни с кем не делят ответственность в этом вопросе, все делают в соответствии со своими представлениями. Замужние женщины соотносят свои хозяйственные планы с супругом, возможно, с другими членами семьи.

Мы можем утверждать, что в плане ожиданий воспитательной активности со стороны супруга к детям гипотеза о различии замужних и одиноких женщин находит свое достоверное подтверждение.

Замужние женщины закономерно ожидают, что супруг будет участвовать в воспитании детей, супругу в полной семье делегируются как бытовые и внутрисемейные (погулять, накормить, провести воспитательную беседу), так и социальные (сходить на родительское собрание) обязанности. У одиноких женщин таких ожиданий часто нет, либо они сами считают нежелательным вмешательство бывшего супруга в воспитание, а то и препятствуют общению с ребенком. Можно сказать, что у них по разным причинам снижены притязания к родительской роли бывшего супруга относительно воспитания совместных детей.

Женщины, как замужние, так и одинокие, в целом большое значение придают собственной роли матери. У одиноких женщин важность этого аспекта жизни чуть выше, возможно, многие матери-одиночки считают родительство основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи после развода. Замужние женщины распределяют в семье свое внимание между детьми и супругом, и потому материнство для них – одна из сфер приложения эмоциональных сил.

Можно утверждать, нет достоверных различий в ролевых ожиданиях социальной активности со стороны мужчины у замужних и одиноких женщин. Притом, и замужние, и одинокие женщины придают большое значение социальному и профессиональному статусу супруга, ориентированы на успешного и уважаемого мужчину (качественные характеристики статуса различаются в каждом конкретном случае). Можно предположить, что возможными причинами развода для некоторых женщин стало несоответствие желаемого и реального социального статуса бывшего супруга.

Зато в ролевых притязаниях социальной активности различие между замужними и одинокими женщинами достоверно значимо. Самостоятельно воспитывающие детей женщины ориентированы на карьеру и высокий социальный статус, в то время как для замужних эта ценность не столь значима, рассматривается ими либо один из приоритетов, либо вообще не приоритетна.

Различия в эмоционально-психотерапевтических ролевых ожиданиях между одинокими и замужними женщинами достоверны. Именно одинокие женщины в большей степени ожидают,

что мужчина, который может появиться в их жизни, будет проявлять большую активность в вопросах коррекции психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки, станет создавать «психотерапевтическую» атмосферу. Замужние женщины не склонны делегировать супругу такие функции.

Замужние женщины больше ориентированы на собственную «психотерапевтическую» активность в семье, они стремятся наладить отношения и установить гармонию. В то время как одинокие женщины, если сравнить с предыдущим результатом, рассчитывают, что такую активность должен проявлять брачный партнер. Такая «потребительская» установка не обязательно является причиной развода; многие женщины указывали, что их внимательное отношение в браке не привело к хорошему результату, и теперь они настроены на то, что ждут внимания и заботы со стороны мужчины больше, чем стремятся давать.

Общая оценка эмоционально-психотерапевтической шкалы рассматривается нами как показатель значимости для женщины взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации. Как для замужних, так и для одиноких женщин данная функция семьи важна. Замужние женщины воспринимают ее, в среднем, как более значимую в контексте супружеских отношений.

По степени выраженности желаний женщины иметь внешне привлекательного партнера можно сказать, что и у замужних, и у одиноких женщин значения шкалы обычно встречаются в среднем диапазоне. Для замужних женщин внешняя привлекательность супруга имеет несколько большее значение, возможно оттого, что замужняя женщина считает себя ответственной за внешний вид и респектабельность супруга: что он носит, насколько опрятно выглядит и т.п. Одинокие женщины, вероятно, склонны считать, что подумать обо всем этом должен мужчина.

Можно утверждать, нет достоверных различий в притязаниях на собственную внешнюю привлекательности у замужних и одиноких женщин. Женщины в целом хотят быть привлекательными, интересуются модой, хотят красиво одеваться. Внимание к своей внешности если и различается у женщин с разным семейным статусом, то различия эти не значимы.

Общая оценка шкалы внешней привлекательности – показатель ориентации женщин на значимость внешнего облика в браке. Можно отметить, что женщины придают значение внешнему виду, для них важно благообразие и опрятность и собственные, и супруга. Матери-одиночки склонны придавать этому большее значение, чем состоящие в браке. Это может объясняться тем, что замужние женщины уделяют больше внимания поддержанию реальных отношений, в которых множество аспектов. В то время как разведенные женщины строят планы с участием идеального образа, и увлечены поиском совершенства.

Различия в понимании супруга между разведенными и замужними женщинами достоверны. Таким образом, замужние женщины обычно находят взаимопонимание с супругом, в то время как разведенные отмечают, что в период брака это удавалось им с трудом, также они чувствовали непонимание со стороны бывшего партнера, несогласованность своих желаний.

Также различия в эмоциональном притяжении в браке между одинокими и замужними женщинами достоверны, замужние женщины гораздо больше стремятся общаться с супругом, в то время как одинокие отмечают, что зачастую с бывшим партнером вовсе не желают иметь дела. Замужние женщины находят в супруге поддержку и в большей степени стремятся находиться рядом.

Также различия в уважении супруга и его авторитета в браке между одинокими и замужними женщинами достоверны. То есть, замужние женщины в большей степени уважают супруга, присушиваются к нему. С другой стороны, если бывший партнер практически не присутствует в жизни, у одиноких женщин нет необходимости поддерживать его авторитет в собственных глазах и, к сожалению, в глазах детей.

Мы обнаружили, что имеется довольно много параметров, по которым замужние и одинокие женщины не различаются. Это хозяйственно-бытовые притязания и быт в целом, родительско-воспитательные ролевые притязания и в целом родительская функция семьи, ролевые ожидания и значение социальной активности, эмоционально-психотерапевтические ролевые ожидания и значение эмоциональной поддержки в семье, ожидания, притязания и общее значение внешней

привлекательности. Все это у женщин на одинаковом уровне вполне согласуется и с ролью жены, и со статусом одинокой женщины, которую семейная жизнь не устроила. Притом что социальная роль и есть динамическая (поведенческая) составляющая социального положения, т.е. она является ожидаемым поведением в зависимости от статуса личности в социальной структуре. Следовательно, роль также связана с социальным статусом. Тогда нормативность половой роли зависит в первую очередь от места, которое занимает ее исполнитель во властной структуре семьи/общества, от его возможностей устанавливать свою роль в качестве обязательного для подражания образца, а вовсе не потому, что она является биологически предпочтительной для лиц того или иного пола.

При этом можно наблюдать, что в параметрах значимых различий у одиноких женщин часто наблюдаются завышенные ожидания в отношении мужчин, что можно рассмотреть как их возможную ошибку. Ведь известно, что в психотерапевтической практике существует представление о том, что большинство проблем и конфликтов, связанных с отношениями, являются следствием бессознательной борьбы в паре за власть и влияние, их конкуренции друг с другом.

Таким образом, в ролевых установках замужних и одиноких матерей установлены достоверные различия по ряду параметров.

Список использованных источников:

1. *Женщина в обществе: реалии, проблемы, прогнозы.* – М. Наука, 2011. – 117 с.
2. *Бендас Т.В. Гендерная психология.* – Санкт-Петербург: «Питер», 2000.
3. *Женщина как залог прочной нации.* – 1896. – 38 с.
4. *Сабирова Д.А. Семья как этико-философская реальность. / Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Психология.* – Алматы, 2016. – С.175-79.
5. *Преображенская А.О. Нарративный подход в системе психологического сопровождения семей // Социосфера. 2012. №1. – С. 35-41.*
6. *Шинелева Л.Т. Женщины и общество.* – 1997. – 23-48 с., 103 -137с.
7. *Казанцева Д.Б. Влияние негативных социальных факторов на развитие современной семьи // Социосфера. 2011. №2. – С. 15-17.*
8. *Кабекенов Г.У., Нурмухаметова Р.А. Особенности психологических отношений детей к родителям в полных и неполных семьях. /Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Психология.* – Алматы, 2015. – С. 85-90.

УДК 159.947 (35)

МРНТИ:15.21.41

А.Қ. Егенисова¹, А.Б. Садуахасова²

^{1,2} Ш.Есенов атындағы

Каспий мемлекеттік технологиялар және инженеринг университеті

Ақтау, Қазақстан

БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛЬДЫ-ЕРІКТІК СФЕРАСЫНЫҢ ӨЗІНДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада балалар үйіндегі тәрбиеленуші балалардың эмоциональды-еріктік сферасын дамыту проблемасы, балалардағы эмоциональды депривация, олармен жүргізілетін арнайы мамандардың жұмысы туралы баяндалады. Сонымен қатар, бұл проблеманы зерттеген ғалымдардың пікірлері, балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоциональды-еріктік сферасындағы ауытқушылықтар, оларды түзетіп, дамытатын әдістемелер, жаттығулар туралы сөз болады.

Кілт сөздер: бала, эмоциональды-еріктік сфера, депривация, әдістеме, ауытқушылық, логопед, психолог, психика, интеллект, ақыл-ой.

Егенисова А.Қ.¹, Садуахасова А.Б.²

^{1,2} Каспийский государственный университет технологий и инжиниринг имени Ш.Есенова

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности развития эмоционально-волевой сферы детей воспитывающихся в детских домах, эмоциональная депривация детей, о работе специалистов с ними. Кроме того, мнение ученых исследователей данной проблемы, отклонения эмоционально-волевой сферы воспитанников детского дома, а также их коррекционно-развивающие методики и упражнения.

Ключевые слова: ребенок, эмоционально-волевая сфера, депривация, методика, отклонения, логопед, психолог, психика, интеллект, разум.

A.K. Yegenissova¹, A.B. Saduakhassova²

^{1,2} Caspian state university of technology and engineering named after Sh. Yesenova
Aktau, Kazahzctan

PECULIARITIES OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF CHILDREN'S HOME

Abstract

This article discusses the features of the development of emotional and volitional sphere of children brought up in orphanages, emotional deprivation of children, the work of specialists with them. In addition, the opinion of scientists researchers of this problem, deviations of emotional and volitional sphere of children at home, as well as their correctional and developmental techniques and exercises.

Key word: child, emotional-volitional sphere, deprivation, method, deviations, logopedist, psychologist, psyche, intelligence, mind.

Балалар үйлеріндегі балалардың психикалық дамуының түрліше болуына тұқым қуалаушылық ерекшеліктерінен гөрі тұрмыс жағдайында тәрбие мен оқытудағы айырмашылықтар көбірек әсер етеді. Өмірінің алғашқы күндерінен бастап балалар үйіне түсетін жандардың дамуы ата-анасы барлардың дамуынан ерекше болатыны қарым-қатынасқа деген қажеттілік бала 1 айға толар-толмас шақта байқалады. Әрине, ондай қарым-қатынас жасайтын анасының жоқтығынан сыртқы ортадан алатын бала әсерлерінің ауқымы шектеулі болады. Мұндай сенсорлық оқшаулану, дамуды кешеуілдетеді. Атап айтқанда, қимыл-қозғалыстарының дамуы баяулайды, тілдері кеш шығады, кей жағдайда ақыл-ойының дамуы да тежеледі.

Баланың тұлға ретінде қалыптасуына өмірінде «Ата-ана-бала» қарым-қатынас жүйесіне түспеуі қатты әсер етеді. Мінездерінде қырсықтық, бірбеткейлік сияқты жағымсыз қасиеттер ерте көріне бастайды. Бала толыққанды даму үшін ең алдымен оның махабатқа деген қажеттілігі қанағаттандырылуы қажет. Кейбіреулер оны туылғаннан пайда болатын қажеттілік десе, енді біреулер өмір сүру барысында қалыптасатын қажеттілік деп есептейді.

Осы қажеттіліктің қанағаттандырылмауы бала дамуының бұзылысына және эмоциялық депривацияның пайда болуына әкеліп соғады. Депривация – психология мен медицинада кең қолданылатын термин. Бұл термин ағылшынның «deprivation» сөзінен шыққан, қазақша мағынасы: өмірлік қажеттіліктерді қанағаттандыру мүмкіндігінің шектелуі немесе жойылуы. Эмоциялық депривация көбіне балалар үйінде тәрбиеленетіндер де ерекше байқалады. Депривацияның келесі түрі – сенсорлық депривация – яғни заттық ортаның болмауы және сезім мүшелері қоздырғыштарының жетіспеуі. Депривацияның бұл түрін де балалар үйінде тәрбиеленетіндерден кездестіреміз [1].

Депривация сонымен қатар тек балалар үйінде емес, отбасында тәрбиеленіп жатқан балаларда да байқалады. Отбасында анасы болмаған жағдайда немесе баласына эмоциялық көңіл бөлмеген жағдайда аналық депривация туындайды. Психикалық күймен сипатталады. Аталған психикалық жағдай мінез-құлықтың өзгеруінен байқалады. Депривация механизмі баланың сыртқы орта адамдарымен қарым-қатынасының шектелуімен, баланың негізгі психикалық қажеттіліктерінің жеткіліксіз қанағаттандырылуымен байланысты. Сонда, психикалық депривация деген өмірлік жағдайлар нәтижесінде туындайтын нақты психикалық күй. Мұндай жағдай баланың негізгі қажеттіліктерін толық қанағаттандыруға қолайлы мүмкіндіктері болмаған кезде туындайды.

Балалар үйінде тәрбиеленетіндер көп жағдайда нашар тұқым қуалаушылық қасиеттеріне ие: алкогольизм мен нашақорлық, туылғаннан пайда болатын психикалық және неврологиялық патологиялар маскүнем ата-аналардан туылған балаларда, жүктілікті тоқтату үшін түрлі шараларды қолданған аналардан туылған балаларда түрлі психикалық ауытқулар байқалады. Балалар үйінде тәрбиеленетіндерде психопатологиялық белгілер: ақыл-ой кемістігі және шизофрения белгілері де кездеседі.

Қазіргі таңда мектеп жасына дейінгі балалар тәрбиеленетін мекемелерде олармен жүргізілетін жеке-дара жұмыстарға, қарым-қатынасқа үлкен мән берілуде. Негізгі ауыртпашылық логопед, психолог, тәрбиешілерге жүктелуде. Дамуында терең артта қалушылығы бар балалар үшін жан-жақты сенсорлық әсер алатындай «сенсорлық бөлмелер» деген қолданылады. Педагогтар ересек балалардың табиғат, саябақ, музей тағы басқа демалыс орындарына барып дамуына жағдайларды барынша жасайды.

Соңғы уақытта балалар үйінде тәрбиеленетін мектеп жасына дейінгі балаларда депривацияның түрліше формаларын байқауға болады. Бір жас пен 4 жасқа дейінге 462 баланың дамуына бақылау жүргізілген, нәтижесі төмендегідей. Олардың жүйке-психикалық дамулары төменгі деңгейде. Әсіресе екі жастағы балалар аналық депривация жағдайында екендігі анықталған. Үш жаста ғана сюжетті және рөлдік ойын белгілері қалыптасатындығы байқалады. Ал тіл дамуына келсек, тек сөзді айтуда емес, сөздік реакциялар яғни ойлаумен байланыста бола отырып кешеуілдеп дамыған.

Л.С. Выготский атап кеткен «сензитивті» кезең, яғни екінші жаста бұл балалар сенсорлы және тілдік дамуда өте артта қалушылық көрсетеді [2]. Балалар үйіндегі балалардың даму динамикасын бақылай отырып мынандай қорытынды жасауға болады: 4-5 айлық кезеңнің өзінде эмоция, көру, есту анализаторларының дамуында алғашқы ауытқуларды көруге болады. Ал 7-12 айлық кезеңінде тілдің дамуындағы дайындық кезеңдерінің терең артта қалушылығы көрінеді.

Алғаш туылғаннан анадан айрылу баланың қарым-қатынасқа тапшы, жұтаң болуына жеткізеді. Алғашқы бірінші жылы қалыптаспаған эмоционалды-іскерлік қарым-қатынас баланың тілінің дамуына кедергі болады, ал әрі қарай оның жеке басының қалыптасуына да өз зиянын тигізеді. Екі жастағы балаларда қозғалыс белсенділігі төмен болады, бұл бір жағы олардың сергектік күйлерін көп жағдайда «кедергі, барьер артында» өткізуімен де байланысты түсіндіріледі. Балалар үйіндегі тәрбиеленушілердің мінез-құлқының қалыптасуы да түрлі ауытқулармен көрінеді. Олардың көпшілігіне қатты қозғыштық тән: олар ұзақ уақытқа дейін ұйықтай алмайды, мазасыз ұйықтайды. Оларға ұйықтарда аналық жылылық, жылу сөздері, бесік жыры, ертегі айту жетіспейді. Ұйықтар алдында жалғыздан-жалғыз қалғандықтан, олардың көбісі саусақтарын сорады, тербеледі де ұйықтайды.

Балалар үйіндегі басты мән берілу керек нәрсе олардың әлеуметтендірілу мәселесі. Күнделікті қалыптасып кеткен стереотиптілік қатты әсер етеді. Мысалы, 1 жас 6 ай мен 3 жасқа дейінгі балалар тобында тәрбиеші серуеннен қайтарда бір күні күнделікті тәсілмен емес, ерекше түрде басқаша тәсілді ұсынғанда, олар қатты қарсылық көрсеткен мінез-құлықтың стереотиптілігі тілдің дамуына теріс әсер етеді.

Мысалы, тіпті ересек топтың өзінде баланы киіндіруге көмектескенде «рахмет» деуді бала «қайдағы рахмет? Оны анау кезде айту керек!», - деп тамақ столын көрсетеді. Жеке адамның дамып-қалыптасуы, өзін ұжымда ұстауы, өзіндің «мен» сезімінің байқалуы – балалар үйінде жүргізілетін басты жұмыстардың бірі.

Сүйікті болу, көзге түсу – осы балалардың басты құндылығы. Өзін-өзі бағалау мен өзгелердің бағасы тестісінің нәтижелері («Саты») балаларға ең алдымен ойыншық немесе тамақпен бөліскен бала ұнайтындығын көрсетеді. Ал, бірақ өз «сатыларын» балалар жиі жағдайда таба алмайды, себебі олар өздерін көптің ішінен ерекшелеп бөле алмайды және өздерін бағалай алмайды. Балалар үйіндегі балалардың көңіл-күйлері жиі ауыспалы, сезімдері тұрақсыз, бастан кешулер ауқымы шектеулі, ересектермен қарым-қатынаста қиындықтар, эмоционалды күйзелістерге толы болады. Балалар үйлерінің берген мәліметтеріне орай 90%-ға жуық балалар психофизикалық дамуда артта қалады. Барлық тәрбиеленушілердің барлығы дерлік психомоторлы және тілдік дамуда артта қалады. Себебі, олардың көбісі емханадан келіп балалар үйлеріне қабылданады. Емханада олар психологиялық энцефалопатия, ми қан айналымының бұзылуы, туа берілген аурулармен емделеді. Әрі қарай оларға ақыл-ой дамуы артта қалған немесе психикалық дамуы кеш дамыған деп диагноз қойылады.

Психикалық депривация күйіне орталық жүйке жүйесі зақымдалған балалар жиі ұшырайды. Қазіргі уақыт мына жағдайды анықтады: балалар үйінде туылғаннан бастап тәрбиеленуші балалардың психофизикалық даму көрсеткіштері өте төменгі нәтижелерді құрайды, қолайсыз отбасы болса да кейін келген балаларға қарағанда.

Осылайша, балалар үйіне қарағанда, қандай да болса, яғни қолайсыз отбасының өзі жас нәресте, бала үшін жақсы орта болады. Дене және ақыл-ойы дамуының артта қалуы ол балалардың эмоционалды-еріктік және мінез-құлық кемістіктерімен толықтырылып, дамуын тағы да кешеуілдетеді. Бұған осы балалардың мемлекеттік мекемелерде тәрбиелену жүйесінің барлығы, яғни бір балалар мекемесінен екіншісіне жиі ауысу көп әсер етеді. Бұл олар 3-4 жасқа келгенде орын алады, яғни сәбилер үйінен балалар үйлеріне және 7 жастарында мектеп-интернатқа ауысқанда болатын жағдай. Эмоциялық және сенсорлы депривация жағдайындағы балалардың психомоторлы дамуында да ауытқулар, артта қалушылықтар болады. Жалпы танымдық белсенділігінде баяулық байқалады. Бұл балалар материалды қиын меңгерді, олар әрдайым үлкендердің бағалауын күтіп жүреді. Ойлау процестерінің дамуында бірталай өзгерістер байқалады: олардың жалпылау және классификациялау қабілеттері синкретті сипатта болады.

Балалар үйіндегі балалар көбінде ұмытшақ болады, өзінің туған күні, жылы, айын ұмытып қалады. Есептеу аймағында түсініктер мен әрекеттердің бірқатары дұрыс қалыптаспаған, балалар есептеу барысында қатты қиналады, «аз», «көп» деген түсініктерді шатастырады.

Ал, қиялға қатысты айтатын болсақ, проективті материалдың стереотипті интерпретациясы мен репродуктивті позициясы байқалады. Бұл, яғни қиял дамуының төмендігін емес, жалпы баланың жеке басының дамуында шегіністер, артта қалушылықтар бар екендігі дәлелі.

Психика ең терең деген ақыл-ойдың кеш дамуында да дамиды. Психиканың дамуы – балалар жасының негізгі ерекшелігі. Баланың барлық функциялары мен шеберліктері икемді, ауыспалы, жетілгіштігімен ерекшеленеді. Бұл қасиеттер онтогенез процесінде оқыту әсерінен пайда болады. Олар мидың пісіп-жетілуіне қарай спантанды пайда болмайды. Бас миы қабығында сөйлеу орталықтары (Брак пен Вернике орталықтары) бар екендігі белгілі. Бірақ, бала ешқашанда оқытусыз жәй ғана осы орталықтың пісіп-жетілуінен сөйлеп кете қоймайды.

Шет елдік әдебиеттерде баланың жеке басының қасиеттерін гипоталамус, ретикулярлық формация тағы басқаларының іс-әрекеттерімен байланыста қарайды. Ұлы Отандық генетик, әрі биологтар А.Н. Северцов пен Н.П. Дубининдер адам психикасының қасиеттерін ерекше «әлеуметтік тұқым қуалау» яғни онтогенезде тәрбиелеу арқылы қалыптастыруға болады дейді. Олар бұны генетикалық мәліметтерге қарап, соның негізінде қорытындылайды. Сонда, бала адамзат тәжірибесін заттық іс-әрекеттерді, сөйлеу, рөлдік ойындар арқылы және оқыту процесінде игереді дейді.

Бұдан шығатын қорытынды: балалар үйіндегі балалар жаңа келіп түскенде жоғарыда айтқандарды тек қана оқыту мен тәрбие негізінде ала алады. Т.В. Егорова (1973), А.Н. Цымбалюк (1974) осы балалар үйіндегі балалардың танымдық іс-әрекет ерекшеліктері жайлы былай деп жазады: бұл балалар ізденісті белсенділіктен қашады, не ересектер, не өзінің алдына еш ойланатындай сұрақтар қоймайды; олар айналадағыларды өзінің жинақылықсыздығымен таңқал-

дырады; зейін қоймайды; олар берілген тапсырманы естерінде сақтап ала алмайды, алдағы іс-әрекетті болжай алмайды; оларда еріктік күш-жігерге дайындықтары жоқ; бұл балалар өз еңбектерінің нәтижелерін дұрыс бағалай алмайды.

Сабәқ үстінде бұл балалардың жұмысқа қабілеттіліктері ереже бойынша, төмен, және интеллектігі көбірек ауырлық түссе, соғұрлым жұмысқа қабілеттілік төмендейді. Ал, механикалық, бірсыдырғы жұмыс оларды аз шаршатады. Психикасы бұзылған балалардың ойлауын жетілдіру мақсатында мына, яғни Л.С. Выготский ұсынған мақалдардың ауыспалы мағынасы мен метафараларды түсіну әдісін қолдануға болады [2].

Ал, В.М. Бехтерев, В.М. Осиповтар ассоциативті экспериментті ұсынған. Балалар сөздерді мысалға келтіре отырып, сол арқылы сөздік қорлары туралы, аурулары жөнінде мәліметтер алуға болады [3]. Классик ғалым ғалым Л.С. Выготский баланың ақыл-ойы дамуының екі деңгейі жайлы былай дейді: «Психолог – даму қалпын бағалауда пісіп-жетілген ғана емес, пісіп жетіліп келе жатқан функцияларды да ескеруі тиіс. Тек қана өзекті деңгейді емес, әрі жақын даму аумағын да ескергені абзал. Яғни, тек қана өзекті деңгейді оқып қоймай, бала дамуының мүмкіндіктерін зерттеу өте маңызды [2].

Жанұядан тыс тәрбиеленген балалардың (балалар үйінде және интернатта тәрбиеленушілер) дамуы жайында көптеген манандар кейбір мүгедектің түрінің сапасы ретінде байланыстырып қарастырады. Баланың жанұялық ортасының атмосферасы жеке адамның өсіп-дамуы сапасын анықтайды. Ғалымдардың зерттеуінің қорытындысы бойынша жетімдердің психологиялық ерекшелігі жай ғана жағдай емес. Психикалық дамудың тежелуін ғана авторлар талдап қана қоймай, сонымен бірге баланың мінез-құлық дамуының сапасын қарастырған. Осы тұрғыда қазіргі кездегі психология мен педагогика ғылымы баланың психикалық ерекшеліктерін, эмоциясын, ойлауын, сөздік қорын, мінез-құлық ерекшеліктерін, ересектермен және қоршаған ортамен қарым-қатынасын сипаттайтын бүтіндей бейнені береді. Баланың жеке адам болып қалыптасып даму сатысы әр жас кезеңіне байланысты құрылады және де сол тұста оның психикасының сапасы көрінеді. Ал балалар үйінде тәрбиеленушілердің психикасының қалыптасуы жанұяда тәрбиеленген балаларға қарағанда психиканың басқа заңдылықтармен ерекшеленеді. Баланың психикасының дамуына, жеке адам болып қалыптасуына оның біріккен ортасы үлкен ықпал етеді. Сол сияқты балалар үйінде тәрбиеленушілер де ортақ бір өмір сүру ортасын құрайды. Демек, жанұяда тәрбиеленген балалар өз қоршаған ортасында туыстық бауырмашылық сезімін туындатып үлкендермен және кішілермен қарым-қатынасын орынды жұмсап отырады. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің үлкендермен қарым-қатынасы, өмірлік қабылдауы және мінез-құлқының қалыптасуы институционалды болып келеді, яғни сертті дәрежесінде түсіндірілген.

Яғни, балалар үйінде тәрбиеленушілердің психологиялық сипатының жалпы беталысы мынадай: олардың эмоционалды фоны тіпті кедей. Бұл мекемеде тәрбиеленушілер қоршаған орта талаптарына бейімделуі тиіс. Бұндай жетімхана секілді мекемелерінде балаларды тәрбиелеу және басқа да өмірлік тәжірибелерді баланың ерікті-эмоционалды дамымауына әкеп соқтырады. Осы тұрғыда И.А. Залысына, балалар үйінде тәрбиеленушілер мен жанұяда тәрбиеленуші балалардың уайымдау қажеттілігін салыстырмалы түрде зерттеген. Соның нәтижесінде мектепке дейінгі балалардың қоршаған ортадағы адамдарға уайым сезімін тудыруға қабілетті емес екенін дәлелдеген. Көбінесе олар басқа адамның сезіміне жауап беруде туындайтын реактивті уайымдау олар үшін бөтенсе сезімін тудырады. Ал И.А. Залысының эксперименталды зерттеуінде жанұядағы балалардың тек ересектердің сезімін іздеп қана емес, сонымен қатар олармен серіктес ретінде өз сезімдерін белсенді бөлісіп отырады. Уайымдау мен сезімді білдіруді дамытудың қажеттілігі балалық шақтан-ақ қалыптасып ересек кезеңде дамыған қалыпта болады. Осындай бала мен ересектердің өзара қарым-қатынасын қажеттендіру үшін баланы ересек адамның алдында еркін ұстай алатындай, ойын ашып айта алатындай, сезімін толық жеткізе алатындай жағдай туғызу қажет. Балалар үйіндегі тәрбиеленушілер өздерінің бағасын жеткізе алмайды, олардың өз пікірі болғанымен де ересектердің пікіріне сүйенеді. Сондықтан да бұндай балалардың сезімін ашу үшін оларға жылы мереймен қарау қажет.

Қарым-қатынас барысында туындайтын кикілжің жағдайларды шешуден балалар үйінде тәрбиеленушілер өздеріне жауапкершілікті артпайды, өздерінің мәселелерінің шешілу жолдарын қоршаған ортадан күтеді. Олардың бойында қоршаған ортаны кінәлау сезімі, агрессия, өз кінәсін мойындау алмаушылық сезімдері осы мекемеде тәрбиеленуші балалардың бойында кикілжің жағдайды шешуді басым кездеседі. Бұл аталған ерекшеліктер қорғаныш білімін тудырады. Олар қиын ситуациядан шығуға талпынудың орнына аффективті әрекетке жүгінеді де өкпе сезімін туындатын жауапкершілікті басқаның мойына артады. Бұл көрсетілген ерекшеліктер жетім балалардың эмоционалды еріктік аумағының қалыптасуын сипаттайды. Яғни осыдан бұл жағдайға қоршаған орта кінәлі ме? деген сұрақ туындайды. Балалардың мұндай мекемеге тапсырылуы әртүрлі себептерге байланысты екендігі барлығымызға да белгілі (ішкілікке салыну, ата-анасының дүние салу, материалдық жағдайлардың жетіспеушілігі, психикалық ауытқулар, ақыл-ойдың артта қалуы сияқты жағдайлар).

Балалар үйіндегі тәрбиеленушілердің дамуы жайындағы алғашқы психологиялық зерттеулер ХХ ғасырдың 20-жылдарында қарастырылған. Бұл жылдары психоаналитикалық теориялардың ықпалымен психология ғылымында көптеген сенімдер талқыланды. Яғни, бұл бала өміріндегі кездесетін жеке адам болып қалыптасу мәселелері болып табылады. Бәрінен де бұл балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоциясының (негативті) кері дамуы ана мен байланысының аздығынан туындайды [4]. Демек, баланың жағымды эмоциясының дамуына ананың балаға деген қатынасы үлкен ықпал етеді. Сондықтан, ана мен бала арасында қатынастың аздығынан немесе жоқтығынан эмоционалды психологиялық мәселелердің туындауы ғажап емес.

Жетімханадағы балаларды эмоционалды өмірінің толықсыздығы олардың әртүрлі психикалық тежелулер мен әлеуметтік бейімделудің бұзылуына әкеп соқтырады. Мұндай жағдайда жатақханадағы балалардың эмоционалды жағдайының тым жоғары немесе тым төмен болуы мен қатар, қоғамдық ортада өзін тым жоғары немесе тым төмен түсіріп жіберуін көрсетеді. Өзін-өзі қатты сүйеу жеке адамның психикалық дамуының белгісі болып табылады. Сондықтан да бұл жағдайда да эмоционалды, ерікті, тілдік қимыл-қозғалыстың сонымен қатар әлеуметтік жетіспеушілік мәселелері туындайды. Содан ақыл-ойының кемістігі көрініп, танымдық процестерінің дамуының анық байқалады. Сондықтан да олар өз ой пікірінен айырылып басқаның пікірімен жүреді. Сондай жағдайларға байланысты балалардың мінез-құлқы мен эмоционалды дамуының ерекшеліктерін атап көрсетпес бұрын, олардың эмоционалды дамуын мына әдістемелер арқылы анықтап алуға болады. Мысалы, Люшер тестісі, «Үй, ағаш, адам» т.б. бұл әдістемелердің көмегімен эмоционалды депривацияның, дисстрестің, түзету нұсқасын табуымызға болады. Сонымен қатар эмоция және сана деңгейіндегі жалпы адамдық құндылықтарды анықтауға мүмкіндік туады. Психотравмалық жұмыспен айналыса отыра тәрбиеленушілердің психотравмалық ситуацияны қалай еске түсіретіні және немен байланысатыны жайлы, сонымен қатар ішкі қобалжулар мен уайымдарын қажетті түрде анықтап алуға болады. Сондай-ақ, баланың эмоционалды еріктік аумағы мен сенсорлы жүйесінің дамуын іздестіруге болады. Және де ересектердің бірін-бірі түсіну процесінде жүргізуге мүмкіндік туады. Қазіргі таңда психолог, педагог, психиатр мамандары жетімдер қоғамы жайлы сөз көп қозғауда. Сонымен қатар жетім балалардың өз қоршаған ортасымен ересектермен байланысындағы кездесетін мәселелер жайында сөз қозғаған. Сонымен бірге жетім балалардың эмоционалды еріктік аумағының дамуының бұзылуы олардың отбасын құрудағы, мамандыққа бейімделудегі жекелік байланыстарының аздығымен түсіндіріледі. Сезімдік эмоционалды аумағының дамуының баланың ішкі дүниесінің дамуының (негативті) кері екендігін көрсетеді. Осындай жағдайда балаға психоэмоционалды реабилитация өзіндік өмір сүруіне жағдай туғыза алады.

Балалар үйіндегі психолог жұмысының формасы (диагностика, коррекция, профилактика) – қарапайым жалпы білім беретін мектептерде қолданылатын стандартты терім болып табылады. Алайда әдістемелерді тандауда балалар үйінде тәрбиеленушілердің психологиялық ерекшеліктеріне байқап әсер етуге тура келеді. Әсіресе ол (коррекциялық) түзету-дамыту жұмыстарына байланысты болып келеді. Жетім балалармен жұмыс жасауда оларға сәйкес әдістемелерді табу қиынға соғады. Отбасында тәрбиеленген балаларға қатысты іс-тәжірибелік зерттеулер педа-

гогикалық жіберіліп қойған балаларға көбінесе сәйкес келе бермейді. Өйткені олар кейбір ойын, жаттығудың мағынасын түсіне бермей, олардың шешу жолдары қиынға соғады. Бірақ та интеллектке қатысты тапсырмалар көбінесе баланың ойлау, ес, сөйлеу, зейінінің дамытуға мүмкіндік береді. Кей жағдайларда мұндай тапсырмаларды шешу барысындағы баланың көңіл-күйінің өзгеруі, тежелуі, қорқыныш, үрей, уайымдаудың туындау бала психикасының дамуын тежеп отырады [5].

Сондықтан да әдістемелерді қолданудың ең тиімді жолы ол арт-терапия (ертегі терапия) ертек терапиялық, құм терапиясы әдістемелерді қолдану болып табылады. Сонымен бірге балаларға сурет, коллаж, пластинкамен бейне құрау, сөйлем құрау жаттығулары балалардың вербальді және вербальды емес интеллектісін дамытады. Яғни бұл әдістемелер арқылы баланың жеке ерекшелігі мен «мен» қасиетін анықтауымызға болады.

Мектепке дейінгі шақта еріктік-эмоциялық сферасы дамуының бір жағы сол мотивтерді дамыту екендігін байқауға болады. Бала өз қылықтарының түрткі күштері мен салдары жөнінде көбірек ойлай бастайтын болады. Бұл мектеп жасына дейінгі баланың *сана-сезімінің* дамуына, өзінің кім және қандай қасиеттерге ие екенін, төңірегтегі адамдардың бұған деген қарым-қатынасын, ол қарым-қатынастардың неден туатынын түсінгенде ғана мүмкін болады. Сана-сезім айқын өзін-өзі бағалауынан, яғни бала өзінің жетістіктері мен сәтсіздіктерін, өзінің сапалары мен мүмкіндіктерін қалай бағалауынан көрінеді.

Сана-сезім дамуының алғышарты тіпті ерте сәбилік шақтың соңында өтетін баланың өзін-өзі басқа адамдардан бөлуі. Бірақ, бала мектеп жасына ілінісімен-ақ өзі туралы, өзінің қасиеттері жөніндегі ештеңе білмей, тек өзінің өмірінде бар екенін ғана түсінеді. Үлкендер сияқты болғысы келген кішкене балдырған өзінің шынайы мүмкіндіктерін ескере білмейді. Бұл үш жастағы дағдарыс кезеңінде мүлде айқын көрінеді.

Үлкендер мақұлдаған барлық жақсы қасиеттерді көбіне түсінбей-ақ өз басына жай таңа салатын мектепке дейінгі кішкентайларда әлі өзі жөнінде ешбір негізделген дұрыс пікір болмайды. Өзін ұқыптымын деп санайтын бір баланың бұл нені білдіреді деп сұрағанда, ол: «Мен қорықпаймын», - деп жауап берді. Өздерінің ұқыптылығын мақтан ететін кейбір балалар бұл сұраққа «Білмеймін», - деп жауап қатты.

Өзіне-өзі дұрыс баға беруді үйрену үшін бала алдымен өзге адамдарды, сырттай қарап тұрып, бақылай білуі керек. Ал мұның бірден бола қоймайтынын біз білеміз. Бұл кезеңде бала өзінің құрдастарына баға бергенде, олар жөнінде үлкендер айтқан пікірді жай ғана қайталайды. Өзін-өзі бағалауда да осылай болады («Мен жақсымын, өйткені апам солай дейді»).

Баланың өзге адамдарды, олардың қылықтары мен қасиеттерін өздерінше бағалау бастапқыда оның осы адамдарға деген қарым-қатынасына байланысты. Бұл әсіресе, әңгімелер мен ертегілердің кейіпкерлерін бағалаудан көрінеді. «Жақсы», ұнамды кейіпкердің кез келген қылығы жақсы, ал «жаман» кейіпкерлер қылығы жаман бағаланады. Бірақ біртіндеп кейіпкерлердің қылықтары мен қасиеттерін бағалау оларға деген жалпы көзқарастан бөлектенеді, осы қылықтар мен қасиеттер жағдайды және оның мәнін түсінудің негізінде құрыла бастайды. «Үйшік» деген ертегіні тыңдағаннан кейін сұрақтарға жауап береді: «Аюдың қылығы жақсы ма, жаман ба?» - «Жаман». - «Ол неге жаман?» - «Өйткені ол үйшікті қиратып тастады». - «Аю саған ұнай ма, жоқ па?» - «Ұнайды. Мен аюларда ұнатамын» [6].

Мінез-құлық нормалары мен ережелерін меңгерген сайын, олар баланың өзге адамдарды бағалауда пайдаланатын өлшемдері бола береді. Бірақ бұл өлшемдерді өзіне қолдану анағұрлым қиынырақ болады. Баланы өзіне тартып, белгілі бір қылық көрсетуге итермелеуші толғаныстар оған көрсетілген қылықтардың шын мәнін бүркейді, оларды әділ бағалауға мүмкіндік бермейді. Мұндай бағалау тек өз қылықтарын, қасиеттерін басқалардың мүмкіндіктерімен, қылықтарымен, сапаларымен салыстыру ғана мүмкін болады. Өзін өзгелермен салыстыра білуді бала мектепке дейінгі үлкен жаста меңгереді, бұл өзін-өзі дұрыс бағалаудың негізі болып табылады.

Бала толғаныстарының ең күшті және басты көзі – баланың басқа адамдармен, үлкендермен, балалармен өзара қарым-қатынастары. Төңірегіндегі адамдар балаға еркелете қараса, оның құқын танып, оған назар аударса, бала эмоциялық рахаттылықты, сенімділікті, қамқорлықты сезінеді, әдетте мұндай жағдайларда балада сергек, шат көңіл күй басым болады. *Эмоциялық*

рахаттылық баланың жеке басының әдеттегіше дамуына, жағымды қасиеттерінің, басқа адамдарға тілектестік қарым-қатынастарының төселуіне себепші болады.

Маңайдағы адамдардың балаға қатысты мінез-құлқы балада түрліше сезімдер – қуаныш, реніш, т.б. тудырады. Бала бір жағынан еркелетуге, мақтауға, екінші жағынан өзіне жасалған ренішке, көрсетілген әділетсіздікке қатты толғанады.

Қорыта айтқанда, балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоциональды-еріктік сфрасын және қарым-қатынас дағдыларын дамыту ойындары және жаттығуларын жүргізуге болады. Атап айтсақ:

1. «Өзіңді ата».

Мақсаты: Өзін құрбы-құрдастар ұжымына таныстыру.

Барысы: Балаға өзін таныстыру ұсынылады, өзінің атын айту, оны оған қалай атаған ұнайды, үйде қалай атайды немесе топта қалай атағанын қалайтынын айту керек.

2. «Еркелетіп шақыр».

Мақсаты: Балалардың бір-біріне тілектестік қарым-қатынасын тәрбиелеу.

Барысы: Баланың жақсы көретін құрбысына (тілегі бойынша), оны еркелетіп атап, допты лақтыру немесе ойыншықты беруі қажет.

3. «Сиқырлы орындық».

Мақсаты: Мейірімді болуға тәрбиелеу, балалар тілінде жылы мейірімді сөздерді көбірек қолдануға үйрету.

Барысы: Бір бала ортадағы «сиқырлы» орындыққа отырады, қалғандары ол туралы мейірімді, жылы сөздер, комплименттер айтады. Отырған баланы сипауға, құшақтауға, сүйеге болады.

4. «Сезімдердің берілуі».

Мақсаты: Вербальды емес тәсілмен (сөйлемей) әртүрлі эмоциональды жағдайларды беруді үйрету.

Барысы: Балаға «тізбек бойынша» белгілі бір сезімді мимика, жест қимылдары т.б. арқылы көрсетуге тапсырма беріледі. Одан соң балалар не сезінгенін ортаға салады.

5. «Досыма сыйлық».

Мақсаты: Заттарды вербальды емес тәсілдермен «сипаттай» білуін дамыту.

Барысы: Бір бала «туған күн иесі» болады да, қалғандары оған өз қарым-қатынасын мимика, жест қимылдары арқылы білдіре отырып, «сыйлықтар ұсынады».

6. «Түрлі – түсті гүл шоғы».

Мақсаты: Қуанышты және қанағаттанарлық сезім ала отырып, өзара іс-әрекет жасауға үйрету.

Барысы: Әр бала өзін бір гүлмен атайды да, өз таңдауын түсіндіре отырып, гүл шоғы үшін басқа гүлді табады. Одан соң барлық гүлдер бір гүл шоғына бірігеді де, қол ұстасып ән айтады.

7. «Май шам».

Мақсаты: Өзінің эмоциональды жағдайын басқара білу, өз сезімдері мен уайымдары туралы айта білу қабілеттерін дамыту.

Барысы: Балалар май шамды айнала өздеріне ыңғайлы қалыпта отырады да, бірнеше секунд ішінде жалынға қала қарайды. Одан соң көздерін жұмады, бұл кезде май шам сөнеді. Көздерін ашып балалар май шамның жалынында қандай образдар көргендерін, не сезінгендерін айтады.

Сонымен, балалар үйінде тәрбиеленушілердің еріктік-эмоциялық сферасын дамытуда жоғарыда берілген әдістемелерді, жаттығуларды және тапсырмаларды дұрыс, жүйелі жүргізсек жақсы нәтижелерге жетуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ауренова М.Д. Жеткіншектер қарым-қатынасы: балалар үйі жағдайында. Монография. – Өскемен: С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2012. – 130 б.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. 2014 г. – 570 с.
3. Бехтерев В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства. 2017 г. – 61 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2013. – 464 с.
5. Дүйсенова Ж.Қ., Нығметова Қ.Н. Балалар психологиясы. Оқулық. – Алматы: ТОО «Полиграфкомбинат», 2013. – 300 б.
6. Умякова Н.П. Как сделать дом теплым. – М.: Стройиздат, 1996. – 183 с.

УДК 159.99
МРНТИ:15.81.21

А.Қ. Егенисова¹, П.Е. Жарылгасова²

^{1,2} Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті,
Ақтау, Қазақстан

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Бұл мақалада эмоциялық интеллект феноменының зерттелу проблемалары және осы саланы зерттеген шетелдік, отандық ғалымдардың еңбектерін талдаған. Эмоциялық интеллектінің келесі құрылымдық компоненттері: эмоциясын тану, эмоцияны меңгеру, эмоцияларды түсіну, эмоцияларды ұғыну, эмоция тілін меңгеру, эмоцияларды басқару т.б. сипаттама берген.

Сонымен қатар, эмоциялық интеллектінің төрт атрибуттары: өзіндік сана, өзін-өзі басқару, қоғамдық сана, қатынастарды басқару мәселелерін сөз еткен. Эмоциялық интеллект деңгейлерін анықтау жолдарын ұсынған.

Түйін сөздер: эмоция, интеллект, эмоциялық интеллект, феномен, стресс, когнитив, эмоциялық ойлау, өзіндік сана, өзін-өзі басқару, қоғамдық сана, физикалық денсаулық, психикалық денсаулық, қарым-қатынас, өзіндік актуализация, эмпатия.

Егенисова А.К.¹, Жарылгасова П.Е.²

^{1,2} Каспийский государственный университет технологий и инжиниринг имени Ш.Есенова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация

В этой статье анализируются проблемы феномена эмоционального интеллекта и работы зарубежных и отечественных ученых, изучавшие эту область. Эмоциональный интеллект включает в себя следующие структурные компоненты: распознавание эмоций, обучение эмоций, эмоциональное восприятие, управление эмоциональным языком, эмоциональный контроль и т. д.

А также рассматривается четыре атрибута эмоционального интеллекта: самосознания, самоуправления, общественноесознание, управления отношений. Представлены способы определения уровней эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект, феномен, стресс, когнитив, эмоциональное мышление, самосознание, самоуправление, общественное сознание, физическое здоровье, психическое здоровье, отношения, самоактуализация, эмпатия.

А.К. Yegenissova¹, P.E. Zharylgassova²

^{1,2} Caspian state university of technology and engineering named after Sh. Yesenova
Aktau, Kazakhstan

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Abstract

This article analyzes the problems of the phenomenon of emotional intelligence and analysis of the works of foreign and domestic scientists who have studied this area. The following structural components of emotional intelligence include emotion recognition, emotion training, emotional perception, emotional language management, emotional control, and so on.

He also spoke about the four attributes of emotional intelligence: self-awareness, self-management, public consciousness, relationship management. The ways of determining the levels of emotional intelligence are presented.

Key words: emotions, intellect, phenomenon, stress, cognitive, emotional thinking, self-awareness, self-management, public consciousness, physical health, mental health, relationships, self-actualization, empathy

Эмоциялық интеллект – қазіргі уақытта психология ғылымында қарқынды зерттеу нысанына айналған өзекті мәселелердің бірі. Бұл мәселе бойынша сан алуан практикалық жағынан құнды кітаптар мен зерттеулер басылып, шыққанына қарамастан, әлеуметтік-психологиялық зерттеу пәні ретінде жаңа әрі аз зерттелген феномен болып табылады. Эмоциялық интеллект – адамның өзінің және өзгелердің эмоциясын түсіну және олардың эмоциялық күйіне бейімделу икемділігі. Эмоциялық интеллект идеясы Эдуард Торндайк, Джой Гилфорд, Ганс Айзенк сынды авторлар зерттеуге алған «әлеуметтік интеллект» ұғымынан шыққан. Эмоциялық интеллект – адамның ішкі жай-күйінде, айналадағыларға деген эмпатиялық қатынаста, идентификацияда, эмоционалды күйлермен мінез-құлықты бақылау және рефлексиялауда, эмоциялық ақпаратты айналадағы адамдармен қарым-қатынаста қолдануда көрінеді.

Эмоциялық интеллект (EQ) – стресті түсіру, айналадағылармен тиімді қарым-қатынас орнату, қиындықтарды жеңу және жанжалдарды бәсеңдету үшін эмоцияларды позитивті және конструктивті бағытта түсіну, анықтау, қолдану және басқару. Эмоциялық интеллект – күнделікті өмірімізге, мысалы күнделікті жүріс-тұрысымызға, өзге адамдармен дұрыс қарым-қатынас орнатуға қажет. Егер адамда эмоционалды интеллект деңгейі жоғары болса, онда ол өзінің және өзге адамдардың эмоциялық күйін тани біледі, адамдарды өзіне жақын тартып, баурап алады. Эмоцияларды түсіну – өзге адамдармен дұрыс қатынаста болуға, қызметте үлкен табыстарға қол жеткізуге және толыққанды өмір сүруге мол мүмкіндік береді.

Когнитивті ғылымның қарқынды дамуына байланысты интеллектінің ақпараттық, «компьютер тәрізді» модельдеріне баса назар аударылып, ойлаудың аффективті жағына айтарлықтай мән беріле қоймады. Әлеуметтік интеллект ұғымы тану үрдісінің аффективті және когнитивті жақтарын байланыстырушы буын екендігі ескерілмеді. Кейін әлеуметтік интеллект саласы аясында адам танымын «есептеуші машина» емес, когнитивті-эмоциялық үрдіс ретінде қарайтын түсініктер қалыптаса бастады. 1990 жылы Питер Салоуей «эмоциялық интеллект» ұғымын алғаш анықтап, «Эмоциялық интеллект» атты мақаласын жарыққа шығарды. Питер Салоуей және оның авторласы Джон Майер эмоциялық интеллекті «эмоцияда көрінетін тұлға көріністерін қабылдау және түсіну, интеллектуалды үрдістер негізінде эмоцияны басқару» ретінде анықтайды. Аталған ғалымдардың анықтауынша, эмоциялық интеллект төрт бөлімнен тұрады: 1) өзінің және басқа адамның эмоциясын қабылдау немесе сезіну қабілеті; 2) өз эмоциясын ақыл-ойға бағыттау; 3) эмоция көріністерін түсіну қабілеті; 4) эмоцияны басқара білу [1].

Америкалық психолог Д.Гюлмен эмоциялық интеллект және оның адам өміріндегі маңызы туралы түсініктердің кеңеюіне зор үлесін қосқан ғалым. Д.Гюлмен теориясы бойынша эмоциялық интеллект – тұлғаның өз эмоциясы мен айналадағылар эмоциясын түсіну, оны өзінің жеке мақсаттарын жүзеге асыру үшін қолдану қабілеті. Д.Гюлмен жасаған модельде эмоциялық интеллектінің құрылымдық компоненттері бір-бірімен өзара байланыста көрсетілген:

1. Ұқсастыру (идентификация) және эмоциялық күйлерін айту, эмоция, ойлау және әрекет арасындағы өзара байланыстарды түсіну.

2. Эмоциялық күйін басқару – эмоцияларды қадағалау және ұнамсыз эмоциялық күйлерді ұнамды эмоцияға ауыстыру.

3. Табысқа жетелейтін эмоциялық күйлерге ене білу қабілеті.

4. Өзге адамдардың эмоциясын ұқсастыру қабілеті, оларды сезіну, басқалардың эмоциясын басқару.

5. Өзге адамдармен үйлесімді тұлғааралық қатынастар орнату қабілеті [2].

Қазіргі кезде эмоциялық интеллект феноменін, оның құрылымын, даму жолдарын одан әрі терең зерттеу өзекті, себебі аталған құбылыс – тұлға аралық өзара әрекеттесу үдерісінде адамдар

арасында туындайтын эмоциялық үрдістер мен жай-күйлерді терең ұғыну арқылы адамдармен қарым-қатынасты оңтайландыру мүмкіндігін ашады. Сондықтан, эмоциялық интеллектіні тұлға бойында дамытуды біртұтас қоғамда психологиялық мәдениетті арттырудың маңызды факторы ретінде қарастыруға болады. «Эмоциялық интеллект» ұғымына әртүрлі көзқарастар қалыптасқан. Шетелдік психологияда П.Салоуей, Дж.Мэйер және Д.Карузо бойынша: «эмоциялық интеллект – әлеуметтік интеллектінің компоненті, өз сезімдері мен өзге адамдар сезімін қадағалау, оларды ажырата білу және ол ақпаратты өзінің ой, әрекеттерін басқару үшін қолдану қабілеті, эмоциялық интеллектінің дамуы тұлғаның үйлесімді, тұлғалық дамуына игі ықпалын тигізеді [3]. Нақтырақ айтқанда, эмоциялық интеллект – эмоциялық ақпаратты өңдеу, түсіндіру (интерпретациялау) және қолданумен байланысты интеллект түрі». Д.Гоулман (ЭИ мәселесін анағұрлым терең зерттеген ғалымдардың бірі): «эмоциялық интеллект – тұлғаға өзін-өзі сезінуге, түрткілендіруге, көңіл-күйін басқаруға, импульстік көріністерді бақылауға, фрустрациядан бекіну, күнделікті өмірде табыстарға қол жеткізуге мүмкіндік беретін факторлар жиынтығы; өз интеллектісін көрсету тәсілі» деген болатын [2].

Эмоциялық интеллектіні Р.Бар-Он: «қоршаған орта талаптары мен әсерлеріне (қысымына) оңтайлы жауап бере алу қабілеттілігі, ортаға оңай бейімделуге ықпал ететін эмоциялық, жеке және әлеуметтік қабілеттер жиынтығы». Д.Майер: «эмоциялық интеллектуалды адамдар өзіндік санасының жоғары дәрежеде дамуымен ерекшеленеді. Олар өз эмоциясына дисфункционалды депрессия, мазасыздық, ашу арқылы нұқсан келтірмеуге тырысып, өмір сүреді. Олардың жана-шырлық (эмпатия) көрсете білу қабілеті айналадағы адамдардың эмоциясын дұрыс түсініп, олармен үйлесімді қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік береді – олар достарына, әріптестеріне қалай қолдау көрсету керектігін, дау-жанжалды қалай шешу қажеттігін біледі». Шетелдік психолог-зерттеушілер пікірінше, «эмоциялық интеллект» – өзінің және өзгелердің эмоциясын тани білу, оларды басқара алу; эмоцияны басқару мүмкіншілігі – адамдардың тұлғааралық өзара әрекеттесуіне анағұрлым тиімді бейімделуге көмектеседі [3].

Ресейлік психологиялық ғылымда «эмоциялық интеллект» ұғымын алғаш қолданған Г.Г. Гарсковая. Ғалым бұл ұғымды енгізу үшін екі негіздемені келтіреді: «интеллект» ұғымының біртекті, ұқсас болмауы және интеллектуалды операциялардың эмоциямен жасалуы [4]. И.Н. Андрееваның пікірінше, «эмоциялық интеллектіні дамыту – аса өзекті мәселе, себебі эмоцияның бейімделуші табиғаты индивидтің белсенді өмір сүруіне мүмкіндік жасап, тұлғаның белгілі бір ортаға бейімделу қабілетін және оның қоғаммен үйлесімді қатынасын арттырады. Эмоциялық интеллект – эмоциялық ақпаратты талдауға, өңдеуге және қолдануға интеллектуалды қабілеттердің жүйелі көрінуі болып табылады. Эмоция тұлғалық құрылымдармен, тұлғалық иденттілікпен тығыз байланысты, адамның негізгі мотивациялық жүйесін бейнелейді. Сондықтан, эмоциялық интеллектіні дамыту тұлғаның үйлесімді, тұлғалық дамуына зор ықпалын тигізеді» [5].

И.Н. Андреева «эмоциялық интеллект» ұғымының шығу тарихын зерттей отырып, өзінің зерттеу жұмыстарының бірінде А.Р. Лазарус концепциясынан келесідей қағидаларды келтіреді: әрбір эмоциялық реакцияның айрықша тану немесе бағалау қызметі бар; эмоциялық жауаптың белгілі бір синдромы бар, оның әрбір компоненті жалпы эмоциялық реакцияның қандай да бір күйін білдіреді [5].

Жоғарыда аталған концепция авторы Р.Лазарус пікірінше, эмоцияның пайда болу реті келесідей: «қабылдау – алғашқы бағалау – зерттеу белсенділігі – (бағаланатын жағдаяттағы эмоциялардың жеке маңызы) – екінші бағалау – әрекет жасауға тенденция – әсерлену, физиологиялық өзгерістер және моторлық реакцияларға тенденция көрінісі ретіндегі эмоция» [6].

Эмоциялық интеллект – өзінің және өзге адамдардың эмоциясын түсіну, сондай-ақ өзгермелі қоршаған орта және өзгермелі талаптарға эмоциялық бейімделу қабілетінен тұрады. Эмоциялық интеллект деңгейі жоғары адамдар өзге адамдардың эмоциясы мен сезімдерін едәуір жақсы түсінеді, өзінің эмоциялық өрісін басқара біледі, сондықтан олардың қоғамдағы мінез-құлқы анағұрлым лайықты, икемді болып келеді әрі айналадағылармен өзара қарым-қатынаста өз мақсаттарына оңай қол жеткізеді. Ресейлік психологияда «эмоциялық интеллект» терминіне

О.К. Тихомировтың зерттеу нысанына алған «эмоциялық ойлау» ұғымын ұқсас деп санауға болады. О.К. Тихомиров эмоциялық ойлау ерекшелігін сипаттай келе, эмоциялық күйлердің міндеттерді шешу үрдісіне қатысатындығын тұжырымдаған. Ғалымның анықтауынша, ақыл-ой іс-әрекетімен барлық эмоциялық құбылыстар – аффект, эмоция, сезімдер байланысты. Эмоцияның ойлау үрдісімен өзара байланысы – барлық эмоциялық күйлердің ойлау үрдісінде басқарушы, эвристикалық қызмет атқаратынынан көрінеді. Сонымен қатар, О.К. Тихомировтың зерттеулері ақыл-ой іс-әрекетінің эмоционалды басқарылатындығын, яғни эмоциялық белсендіру – интеллектінің жемісті іс-әрекетінің шарты болып табылатындығын дәлелдейді [7].

М.А. Манойлова пікірінше, эмоциялық интеллект – ішкі тұлғалық және тұлға аралық бағыттылығы бар когнитивті, рефлексивті, мінез-құлықтық, коммуникативті қабілеттердің өзара байланысқан жиынтығы. Эмоциялық интеллект – адамның ішкі жай-күйінде, айналадағыларға деген эмпатиялық қатынаста, идентификацияда, эмоциялық күйлермен мінез-құлықты бақылау және рефлексиялауда, эмоциялық ақпаратты айналадағы адамдармен қарым-қатынаста қолдануда, мақсатқа жету тәсілдерін таңдауда көрінеді [8].

Эмоциялық интеллект келесі құрылымдық компоненттерден тұрады: *Өзінің эмоциясын тану*. Субъектінің эмоциялық тәжірибесі үшін эмоцияны сезіну мен оны сөзбен жеткізе білу (анықтау) аса маңызды. Эмоцияларды сөзбен айтып жеткізудің негізгі қызметтерін бөледі. Олар: тәжірибе, тұлғааралық коммуникация, эмоциялық экспрессия. Эмоцияларды тану алекситимияға шалдыққан адамдарда қиындық тудырады. «Алекситимия» («сөзсіз сезім») терминін америкалық психиатр Сифнес енгізген. Алекситимияның маңызды белгілері мыналар болып табылады: өз сезімдерін сипаттап бере алмау; сезімдерді және дене түйсіктерін ажырата алмау; қиялдың жетімсіздігі, ебедейсіздік. Эмоцияларды тану – эмоцияларды дұрыс қабылдап, анықтауға, сипаттауға мүмкіндік беретіндіктен, анағұрлым тиімді коммуникация, яғни қарым-қатынас орнатуға зор ықпалын тигізеді.

Эмоцияны меңгеру – өзін-өзі бақылаумен байланысты. Дұрыс эмоциялық экспрессия физикалық және психикалық денсаулықты сақтаудың маңызды факторы болып саналады. Эмоцияларды тежеу әртүрлі аурулардың пайда болуына әкеліп соғады. Онымен қоса эмоциялық экспрессияны бақылай алмау тұлғааралық қарым-қатынасты қиындатады. Сондықтан, эмоциялық экспрессияны бақылай алмау мәселесі субъектінің өзі үшін ғана емес, оның айналасындағы адамдар үшін де қолайсыз болып келеді. Сонымен қатар, эмоционалды экспрессия тұлғааралық қатынастар сапасына да ықпал етеді. Мәселен, белгілі бір жағдайларда аса ұстамдылық, шыдамдылық көрсеткен адам немқұрайлы, селқос, тәкаппар болып танылады, бұл өз кезегінде өзге адамдарда таңдану немесе жақтырмау сияқты жағымсыз қатынасты қалыптастырады.

Я.Рейковский эмоцияларды көрсету (білдіру) қиындықтарының келесі себептерін келтіреді [9]:

- адамдар қоғамда қалыптасқан эмоция көріністері түрлерін меңгермеген;
- өзін-өзі бақылай алмаудан қорқумен байланысты өз сезімдерін білдіріп қоюдан немесе айналадағы адамдардың жазғыруынан күлкіге қаламын-ау деген ойдан қорқу (абыройын түсіруден немесе мазақ болудан қорқу) туа біткен факторлар;
- отбасында және өзіне жақын ортада үстемдік ететін мінез-құлық нормаларын игеру.

Эмоцияларды түсіну. И.А. Романованың анықтауынша, өзін-өзі түсінудің эмоциялық, сезімдік, эмпатиялық сипаты бар, әрі өзін-өзі тану тереңдігі эмоциялық қабілеттердің даму деңгейімен байланысты, ол өз кезегінде эмоцияларды ұғынуды қамтамасыз етеді. Эмоцияны, оның арасындағы байланысты, бір эмоциядан басқа эмоцияға ауысуды, осы және басқа эмоциялардың туындау себептерін түсіну, эмоцияларды талдау, эмоцияларды жіктеу, олардың маңызын түсіндіру қабілеті. Эмоцияларды түсіну – эмпатияның даму деңгейімен де байланысты. К.Роджерс бойынша басқа тұлғамен қарым-қатынастың эмпатиялық тәсілінің бірнеше қыры бар. Эмпатия өзгенің жеке әлеміне ену және ол әлемде өзін «өз үйіндегідей» сезіну. Эмпатия қарым-қатынастағы серіктесінің өзгермелі жан тебіреністеріне деген сезімталдықтан тұрады. Бұл дегеніміз өзгенің өмірімен уақытша өмір сүруді бейнелейді. Эмпатияға қабілеттілік, жанашырлық – жауапкершілікті, белсенділікті, жігерлікті, нәзіктікті, қайырымдылықты, кішіпейілділікті білдіреді.

Эмоцияларды ұғыну – оларды санаға бекітуді меңзейді. Дегенмен, санаға кез келген эмоционалды үрдіс бекітіле бермейді немесе керісінше болуы мүмкін. Осыған байланысты, эмоцияларды ұғынуға байланысты екі құбылысты бөлуге болады: іс-әрекет ағымына және субъективті әсерлерге ықпал ететін дербес және біріккен үрдістің көрінуі (бұл жағдайда адам әлдебір нәрсені сезініп жатқанын біледі, бұл сезім бұрынғыдан ерекшеленеді); шын ұғыну – сөздік (белгілік) категорияларда көрінетін жеке жай-күйлері туралы білімдермен нәтижеленеді. Ұғынудың бұл екінші түрі эмоцияларды басқару үрдісі, эмоцияларды алдын ала көру қабілеті негізінде жатыр.

Эмоция тілін меңгеру – сол мәдениетте қалыптасқан эмоция көріністерін меңгеруді, сондай-ақ адамның өмір сүретін және жұмыс істейтін ортасындағы адамдар эмоцияларының жеке көріністерін түсінуді талап етеді. Эмоцияларды түсіну оларды білдіруден әлдеқайда күрделі.

Эмоцияларды басқару. Бұл қабілет эмоцияларды қадағалаумен байланысты. Эмоцияларды рефлексивті басқару – ұғыну арқылы жүреді. Эмоцияларды басқару жағымсыз эмоциялардың қарқындылығын бәсеңдету ептілігі; эмоцияларды мақсатқа орай тудыру немесе одан бас тарту қабілеттілігі.

Өзге адамдардың эмоцияларының жеке-дара ерекшеліктерін түсіну қиындықтарының келесідей себептерін бөлуге болады:

– өзінің жеке басына ғана көңіл бөлу – өзге адамдардың эмоциялық күйін байқай алмауға және дұрыс бағаламауға әкеледі;

– өзге адамдардың эмоциясымен байланысты үрейлену сезімі;

– өзге адамдардың эмоцияларын түсінбеуден қандай да бір пайда табу.

Ғалым-зерттеушілердің анықтауынша, эмоциялық интеллектінің төрт атрибуты бар:

Өзіндік сана. Тұлға өз эмоциясын және өз ойлары мен мінез-құлқын, өзінің күшті және әлсіз тұстарын ұғына біледі, өзіне-өзі сенеді.

Өзін-өзі басқару. Тұлға өзінің импульсивті сезімдері мен мінез-құлқын бақылай алады, эмоцияны позитивті бағытта басқарып, бастамашылдық көрсете біледі, өз міндеттерін орындайды және өзгермелі жағдайларға оңай бейімделеді.

Қоғамдық сана. Адам өзгелердің эмоциясын, қажеттіліктері мен қызығуларын түсінеді, эмоциялық сигналдарды аңғара біледі, әлеуметтік қатынастарда өзін қолайлы сезінеді.

Қатынастарды басқару. Басқалармен жақсы, үйлесімді қатынастарды дамыту әрі сақтау, оларды шабыттандырып, қолдау көрсету, жанжалды басқара білу. Сонымен эмоциялық интеллект ықпал етеді: Жұмыстың нәтижелі болуына. Эмоциялық интеллект жұмыс орнында әлеуметтік қиындықтарға бағдарлануға, басқаларды басқаруға және оларды түрткілендіруге, жетістіктерге жетуге көмектеседі. Сондықтан эмоциялық интеллектіні кәсіби мүмкіндік ретінде қарастыруға болады.

Физикалық денсаулыққа байланысты, егер стресс жағдайын басқара алмаса, ол қиын мәселелердің туындауына әкеледі. Стресті қадағалап, басқара алмаудан қан қысымы көтеріліп, иммундық жүйе әлсірейді, жүрек ұстамасының тәуекелдігі артады, қартаю үрдісі тездейді.

Психикалық денсаулыққа, басқарылмайтын стресс психикалық денсаулыққа да әсер етпей қоймайды, адам мазасыздық, депрессияға ұрымтал болып келеді. Егер, адам өз эмоцияларын басқара алмаса, ұнжырғасы түсіп, көңіл-күйі де болмайды. Оның үстіне басқалармен берік қатынастар орната алмаудан адам жалғыздық күйін кешеді.

Қарым-қатынасқа, егер адам өз эмоцияларын түсініп, оларды бақылай білсе, өзгелерге де түсіністікпен қарап, жеке өмірінде де, қызметте де үйлесімді қарым-қатынас орната алады.

Р.Бар-Он эмоциялық интеллект феноменін белсенді зерттеумен айналысқан белгілі ғалымдардың бірі. Ол XX ғ. 80-ші жылдары *эмоциялық коэффициент (немесе EQ эмоциялық дамуы)* ұғымын енгізді және бес компонентке топтастыруға болатын 15 құзыреттіліктен (қабілеттер, дағдылар) тұратын модельді жасаған болатын [3].

Р. Бар-Онның эмоциялық интеллект моделіндегі құрылымдар сипаты келесідей:

1. *Ішкі тұлғалық сфера мыналардан тұрады:*

– *эмоциялық өзіндік талдау* – өз сезімдерін және өз қылықтарының себебін түсіну қабілеті, сонымен қатар олардың айналаға ықпалы. Адам аталған қабілетті меңгермесе, өзге адамдардың қолында қуыршақтай күйде болады;

– *ассертивтілік* – тұлғаның өз сезімдерін, көзқарастарын және ой-пікірлерін білдіріп, қорғай алуы. Бұл адамдардың қызығулары мен реакцияларын ескере отырып, ашық, нақты қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік береді;

– *тәуелсіздік* – тұлғаның шешімді өз бетінше қабылдап, өзгелерден эмоционалды тәуелсіз болу қабілеті. Бұл адамның алға мақсат қою, оларға жету жолдарын табу, оларға өзін бағыттау ептілігі;

– *өзін-өзі бағалау, өзін-өзі құрметтеу* – тұлғаның өзінің күшті және әлсіз жақтарын құрметтеу және қабылдау қабілеті. Өзін-өзі құрметтеу – адамға кез келген жағдаятта өзін сенімді ұстауға мүмкіндік береді;

– *өзіндік актуализация* – бұл тұлғаның алға мақсат қою және өз мүмкіндігін жүзеге асыру қабілеті. Өзіндік актуализациясы жоғары деңгейде дамыған адамдарға өз жұмысы аса ұнайды.

2. Тұлғааралық қатынастар сферасына жатады:

– *эмпатия* – тұлғаның дүниені өзге адамдармен көзімен қарау қабілеті. Бұл өзге адамға жанашырлық, түсіністік танытуы. Мұндай мінез-құлық кез келген жанжалдың ынтымақтастыққа ұласуына мүмкіндік береді;

– *алеуметтік жауапкершілік* – тұлғаның топ, ұйым, біртұтас қоғам игілігі үшін ынтымақтастыққа даярлығын көрсету қабілеті, бұл тұлғаның жеке пайдасы үшін жасалмайды;

– *тұлғааралық қатынастар* – тұлғаның өзге адамдармен пайдалы әрі жағымды қарым-қатынас орната білу қабілеті.

3. Бейімделу сферасы:

– *мәселелерді шешу ептілігі* – тұлғаның отбасындағы және жұмыс орнындағы жеке және тұлғааралық сипаттағы проблемаларды анықтау және шешу қабілеті;

– *шындықты бағалау* – тұлғаның ағымда болып жатқан жағдайларды сол қалпында көре білуі, шынайы бағалауы;

– *икемділік* – тұлғаның бейімделу қабілеті және жаңа ақпараттарға өз ойын, мінез-құлқын, сезімін бейімдеуі. Икемді адамдар өзгермелі талаптарға оңай төтеп бере алады. Икемділіктің болуы нәтижеге қол жеткізу кепілі.

4. Стресті басқару сферасы келесі субкомпоненттермен сипатталады:

– *стресске толеранттылық* – тұлғаның қолайсыз жағдайларға қарсы тұра алуы және оларды конструктивті шешу қабілеті. Стресті жеңе алмайтын адам шындықты дұрыс бағалай алмайды, дұрыс шешім қабылдай білмейді;

– *ырықсыздықты бақылау* – тұлғаның ниет күшін тоқтата алу немесе кейінге қалдыру қабілеті, алдау немесе әрекетке ұмтылу. Бұл жерде бейсаналы реакция мен саналы таңдау арасындағы айырмашылықты көруді үйрену қажет, орындалатын әрекеттің салдарын ойлап, өзіне өзі есеп бере алуы керек.

5. Жалпы көңіл-күй сферасына кіреді:

– *өмірге қанағаттану* – тұлғаның өзімен, өзгелермен, өмірмен үйлесімді қатынаста болу қабілеті. Бақытты адамдар жеке өмірінде де, жұмысында да табысқа жете алады, себебі олармен қарым-қатынасқа түсу ұнамды, қолайлы;

– *оптимизм* – жарқын болашаққа үміт арту. Оптимистер біліміне және өз ептіліктеріне, проблемаларды белсенді шешу икемділігіне және өзінің бұрынғы табыстарын есте ұстау қабілетіне сүйенеді.

Шетелдік психолог-зерттеушілер пікірінше, «эмоциялық интеллект» – өзінің және өзгелердің эмоциясын тани білу, оларды басқара алу; эмоцияны басқару мүмкіншілігі – адамдардың тұлғааралық өзара әрекеттесуіне анағұрлым тиімді бейімделуге көмектеседі.

Эмоциялық интеллект әлеуметтік және эмоциялық қабілеттердің, соның ішінде өзінің және өзге адамдардың эмоцияларын түсіну, басқару қабілеттерінің жиынтығынан тұрады. Эмоциялық

интеллект – тұлғааралық қатынастар үрдісінде әртүрлі эмоциялық күйлерді дұрыс түсінуге, өзгелердің эмоциялық күйіне орай икемделуге мүмкіндік береді. Тұлғаның бейімделу қабілетін, ортамен үйлесімді қарым-қатынасын арттырады.

Тұлғаның эмоционалдық интеллект деңгейінің төмендігін қалай анықтауға болады?

Егер, жеке өміріңізде жолыңыз болмай, достарыңызбен, әріптестеріңізбен арадағы қарым-қатынастарыңыз нашар болса, мәселе эмоционалдық интеллект деңгейінің (EQ) төмендігінде болуы мүмкін. Мұны келесі сұрақтарға жауап беру арқылы анықтауға болады.

1. Өз мүмкіндіктеріңді объективті бағаламайды.

Олар өздерін өте әзілқой адам ретінде ұстайтын, алайда достары тарапынан айтылған әзілді қабылдай алмайды. Бұған түсірген суреттері тек өздеріне ғана ұнайтын фотографтарды да қосыңыз. Аталған адамдардың бәрі EQ деңгейінің төмендігімен ерекшеленетінін айтуымыз қажет.

Жақсы дамыған эмоционалдық интеллектісі бар адам өзінің мықты және әлсіз жақтарын біліп, олардың тиімді тұстарын пайдаланып, кемшіліктерінің өзіне де, басқаларға да кедерді келтірмеуін қадағалап отырады. Эмоционалдық интеллектісінің төмендігімен ерекшеленетін адамды анықтау үшін оған басқа адамдардың көңіл-күйлерін түсінбейтіні жайында айтсаңыз болады. Ол, өз кезегінде, таныстары арасында өзінен асқан эмпатты көрмегенін хабарлайды.

2. Басқаларды сынға алғыш.

EQ деңгейі төмен адамдар, көп жағдайда, басқаларды сынға алудан тайынбайды. Біреуді түсіну мен оған кешіріммен қарауды өздері үшін жаратылмаған эмоциялар ретінде қабылдайды. Мұндай жағдайда олар басқа адамдардың жағдайын түсінуге тырыспай, кеңес беруді дұрыс деп санайды. Мұндай адамдар басқаларын өте сезімтал деп қарастырғандықтан, оларды ренжітуі мүмкін сөздер айтып, адамның осал тұстарын әшкерелеуден де тайынбайды. Олар өздерінің мұндай әрекеттерімен басқаларының жүректерін жаралаймын деп ойламайды. Айналасындағы адамдардың қайғыларына ортақтаспайды, керісінше, одан әрі ушықтыра түседі. Психологтардың айтуынша, мұның негізгі себебі EQ деңгейі төмен адамдардың басқаларының сезімдерін түсінбеуінде жатыр екен.

3. Басқа біреудің көзқарасын қабылдай алмау.

Төмен EQ деңгейіне ие адамдардың тағы бір ерекшелігі олардың дау-дамайға жақын тұруы мен бірбеткейлігі болып табылады. Мұндай адамдар өз пікірлерінің дұрыстығына сенетіндері соншалық, басқаларды тыңдағылары да келмейді. Өз пікірлеріне қайшы келетін пікірлерді жалған ақпарат ретінде қабылдайды, олар жоқ жерден ілік іздеп, дау-дамайды бастап кетуге әзір тұрады.

4. Өз қателігі үшін өзге адамдарды кінәлайды.

Өз сезімдеріңізді ұстай алмау көп жағдайда эмоционалдық серпілістерге әкелуі мүмкін. EQ деңгейі жоғары адам өз бойында қандай сезімдердің орын алып отырғанын және олардың қандай жағдайларға әкелетінін білгендіктен, мұндай серпілістерге орын бермеуге тырысады.

Ал, EQ деңгейінің төмендігімен ерекшеленетін адамдардың жағдайы әлдеқайда қиынға соғады. Өзіңіз түсінбейтін нәрсені бақылауға алып, реттеп отыру өте қиын. Сондықтан айна-лаңыздағы адамдар да мұндай эмоционалдық серпіліс мезеттерін адам бойындағы тепе-теңдіктің бұзылуымен байланыстырады, мұндай жағдайда өзін емес, қоршаған ортадағы адамдарды кінәлайды.

5. Өздерінің шын эмоцияларын жасырын ұстайды.

EQ деңгейі төмен адамдар аса ауыр эмоцияларды тудыратын жағдайларға төтеп бере алмайды. Олар мұндай жағдайлардан алыс тұруға тырысатындықтан, өздерінің шын эмоцияларын жасырын ұстайды, оларға достық және ғашықтық қарым-қатынастарын ұзақ уақыт бойы жалғастыру қиынға соғады.

EQ деңгейі төмендігі көрсеткішіне ие адамдардың төмендегідей ерекшеліктері бар:

- олар адамдардың іс-әрекеттерінің астарында не жатқандығын анықтауға ұмтылмайды;
- көп жағдайда негативті эмоцияларға беріліп, аталған эмоциялардың қайнар көзін анықтай алмайды;
- көбінесе өздерін ғана ойлап, айналасындағы адамдарға көмек қажет екенін байқамай қалады;

- кате жасаудан қорқатындықтан, орын алған қателерінен кейін өз-өздеріне келу біршама уақыт алады және басынан кешірген негативті тәжірибелеріне қайта орала береді;
- интуицияларына сенбей, оны орынсыз деп санайды;
- жаңа жағдайларға тез уақытта үйренісе алмайды, өзгерістерді жек көреді;
- адамдарды тыңдау мен айтылған нәрсені ести алу олар үшін мүмкін емес қабілеттер.

Сонымен, зерттеу мақаламызды қорытындылай келе, эмоциялық интеллект – бұл өзінің және өзгелердің эмоцияларын түсіну, өзінің және өзге адамдардың эмоцияларын басқара білу қабілеті, осы білімдерді белгілі бір мәселелердің туындау себебін анықтауда тиімді қолдану және оларды шешу. Адамның өмірдің қай саласында болмасын жетістіктерге жетуі тек оның өмір тәжірибесіне, біліміне, дағды, қабілеттеріне ғана емес, сонымен қатар эмоциялық интеллект сапасына да байланысты деп тұжырымдаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кузовкин В.В., Баранникова С.А. Концептуализация понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке // Психология и школа. № 2 / 2014.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2008. – 478 с.
3. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional in telligence: Theory, Findings, and Implications Psychological Inquiry, 2004. V. 15. N 3. P. 197-215.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональ ный интеллект» в психологическую теорию // Тез. науч. практ. конф. «Ананьевские чтения». – СПб.: Изд-во СПб. Ун-та, 1999. – С. 25-26.
5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопр. психол. 2006. № 3. – С. 78-86.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. – В кн.: Эмоциональный стресс. – М., 1970, – С.178-209.
7. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во, 2009.
8. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов (Монография). – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1989. – 392 с.

УДК 159.973
МРНТИ:15.81.61

А.Қ. Егенисова¹, Д.А. Бердибаева²

^{1,2} Ш.Есенов атындағы

Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті
Ақтау, Қазақстан

АУТИСТ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОКОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАР

Аңдатпа

Бұл мақалада аутист балалардың психологиялық ерекшеліктері, оларды әлеуметтік ортаға бейімдеу проблемалары, аутизм классификацияларына сипаттама беріліп, олармен жүргізілетін психокоррекциялық жұмыстар, әдіс-тәсілдер туралы сөз болады. Сонымен қатар, аутизм проблемесы туралы отандық және шетелдік тәжірибелерге салыстырмалы талдау жасалады.

Тірек сөздер: аутизм, аутист, бейімдеу, психокоррекция, арттерапия, иппотерапия, дельфин терапиясы, пет-терапия, канистерапия, Каннер синдромы, аутизм классификациясы, ақпараттық технологиялар.

Егенисова А.Қ.¹, Бердибаева Д.А.²

^{1,2} Каспийский государственный университет технологий и инжиниринг имени Ш.Есенова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ И ИХ ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА

Аннотация

В этой статье рассматриваются психологические особенности детей-аутистов, их адаптация к социальной среде, описания классификаций аутизма и психокоррекционных работ, методов и подходов. Кроме того, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта проблемы аутизма.

Ключевые слова: аутизм, адаптация, психотерапия, арттерапия, иппотерапия, терапия дельфином, терапия для домашних животных, канистерапия, синдром каннера, классификация аутизма, информационные технологии.

A.K. Yegenissova¹, D.A. Berdibayeva²

^{1,2} Caspian state university of technology and engineering named after Sh. Yesenova
Aktau, Kazahzctan

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AUTISTIC CHILDREN AND THEIR PSYCHOCORRECTIVE WORK

Abstract

This article examines the psychological features of autistic children, their adaptation to the social environment, descriptions of classifications of autism and psychocorrective work, methods and approaches. In addition, a comparative analysis of domestic and foreign experience of the problem of autism

Key words: autism, adaptation, psychotherapy, art therapy, hippotherapy, dolphin therapy, pet therapy, canistherapy, canker syndrome, autism classification, information technologies.

Қазіргі заманда бүкіл әлемде аутистік бұзылыстары бар балалардың саны өсуде. Бұдан 10-20 жыл бұрын бала аутизмның 10000 баланың 3 пайызында байқалса, қазір оның саны 20 пайызға дейін көбейді. «Аутизмді 21 ғасырдың науқасы деп атайды. Егер өткен ғасырдың 70-ші жылдары әрбір он мың жаңа туған нәрестенің біреуінде ғана «аутизм» диагнозы ұшырасқан болса, 2013 жылы әрбір елуінші нәресте осы дертке шалдыққан. Тағы бір деректерге сүйенсек, ересектер мен балаларды бірге есептегенде, аутистік спектр көріністері мың адамның алтауында кездеседі екен, әрі қыз балаларға қарағанда ұл балалар арасында шамамен 4 есе жиі ұшырасатын көрінеді».

Қазақстанда да аутизммен ауыратын балалар жиі кездеседі. 2002 жылғы мәліметтер бойынша олардың саны 93 болса, 2009 жылы ол 326-ға жетті. Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялардың статистикалық мәліметтері бойынша Каннер синдромы бар балаларды жынысына қарай бөлгенде, ұл балалар қыз балаларға қарағанда 3-4 есе көп болып отыр.

Аутизм - (гр. *autos* - өзім) - адамның сыртқы дүниеден оқшауланып, өзімен-өзі болып, іштей сары уайымға салынған кездегі көңіл күйі. Бұл терминді 1912 жылы Э.Блэхер адамның ішкі эмоциялық қажеттіліктерімен реттелетін және шынайы әрекеттерге тәуелділігі шамалы аффективтік саланың айрықша түрін белгілеу үшін енгізген [1]. Аутист балалардың көріп есте сақтау қабілеттері жоғары болады. Сондықтан бұл балаларға көбінесе глобалды оқыту әдістемесі көптеген жетістіктермен қолданылып келеді. Математика және музыкадан дарынды, бірнеше тілдерді меңгеруі де мүмкін. Көптеген белгілі тұлғалар жас кездерінде аутизм синдромына шалдыққан. Бірақ бұл дерт олардың өз армандарын жүзеге асыруларына кедергі жасамады. Алайда, бұл қасиеттер әдеттегі жастан кейінірек байқалады. Сол себепті, аутизм синдромы бар балалар арнайы интернаттарда емес, отбасы жағдайында тәрбиеленулері керек. Аутизм синдромы – баланың ерте жас кезеңіндегі дамуындағы ауытқушылықтың ауыр түрі, ол әлеуметтік қоршаған ортамен қарым-қатынастың жоқтығын білдіреді. Ол симптом ретінде көптеген ауруларда кездеседі, алайда баланың ерте жасында байқалып, баланың ары қарайғы дамуына кері әсерін тигізе-

ді. Диагноз толығымен анықталған жағдайда балаға ерте балалық аутизм синдромы жағдайы қойылады. Ол болса психикалық даму зақымдалуының бір нұсқасы ретінде қарастырылады. Бала бойында аутизмнің клиникалық көріністері байқалса оны аутистикалық тұлғалық қасиеттер деп атайды. Нақты синдром ретінде 2-3 жасқа қарай анықталуы мүмкін.

Аутизмі бар балалар санының өсуі оларға түзету көмегінің дұрыс және дер кезінде көрсетілуінің қажеттілігін білдіреді. Яғни, олардың жанұясының қажеттілігіне, талабына деген қоғам мен әр түрлі қоғамдық орындар жағынан түсінушілікті қажет етеді. Қоғам жағынан осындай түсінушілікті қамтамасыз ету үшін аутист балаларды оқыту мен әлеуметтік дамыту саласында ағарту жұмысын жүргізу және оның құзіреттілігін арттыру өте маңызды. Бірақ Қазақстан аймақтарындағы әлеуметтік-қоғамдық институттар аутист балаларға сапалы көмек көрсете алмай келеді.

Педагогтар мен психологтардың аутист балалармен жұмыс жүргізулерінің мамандандырылған біліктіліктері болмағандықтан, олар аутист балаларда арнайы білім беру ұйымдарында оқытудан бас тартады. Көптеген аутист балалар үйде оқытылыады, ал бұл оларды құрдастарынан және әдеттегі қалыпты өмірден оқшаулайды.

1943 жылы доктор Л.Каннер алғаш рет бала аутизмін психикалық дамудың жеке бұзылысы ретінде ерекшеленеді. Ол бала дамуындағы ауытқушылықтың ерекше түрін сипаттап, оны ерте жастағы бала аутизмі деп аталды. Қазір оны *Каннер синдромы* деп те атаймыз. Бала аутизмін айналасындағы адамдармен эмоциялық қарым-қатынасты орнатудағы үлкен қиындықтардан, тәртіптің қайталанатын, біртекті түрлерін үнемі қайталай беруге талпынуынан, белгілі бір объектілермен іс-әрекеттерге қатты берілуінен, сөйлеу тілін меңгеру мүмкіндігінің сақталғанымен, сөйлеу тілінің болмауы (мутизм) немесе сөйлеу тілінің адамдармен қатынаста пайдаланбауынан, басқа салаларда танымдық қабілеттерінің жақсы болуынан байқаймыз.

Л.Каннер бұл бұзылыстар ерте жастан екі жарым жасқа дейін байқалады деп есептеді, бұл кейіннен аутизмнің балалардың психикалық дамуының туа біткен және ерекше бұзылыстары деп айтуға мүмкіндік туғызды [2].

Бала аутизмі – бұл сан қырлы бұзылыстарға жататын, психологиялық дамудың өзіндік бұзылысы. Аутизмдегі әр түрлі ауытқушылықтардың арасынан бала аутизмі синдромының негізгі және міндетті үш белгісін ерекшелейді:

1. Қарым-қатынастың сапалы бұзылыстары.
2. Әлеуметтік өзара әрекеттестіктің сапалы бұзылуы.
3. Тәртіптің стереотиптік түрлері.

Сәби жастағы немесе ерте жастағы бұзылыстарда биологиялық шығу тегіне және психикалық бұзылыстарға тән ремиссиясыз және асқынусыз тұрақты ағымы көрсетіледі. Бала аутизмі психиканың барлық жақтарындағы: танымдық және эмоциялық аймақтағы, сенсорлық және моторлық дамудағы, сондай-ақ жоғары психикалық қызметтердің, еркін тәртіптің, сананың және тұлғалық қалыптасуындағы бұзылыстарда байқалады дизонтогенезді білдіреді.

Балалардағы аутизм бұрмаланған (асинхрондық) даму ретінде сипатталады, бұнда психикалық дамудың жеке жақтарының бірі уақытында, екіншісі алға кетіп, ал үшіншісі дөрекі тежеліспен даму мүмкін, сонымен бірге олардың дамуы қалыптыларға да, тежелген онтогенезге де дәл келмейді.

Психолог О.С. Никольскаяның пікірі бойынша аутистік дамудың бұрмалаушылығы қабылдаудың күрделі формалары, қимылдағы икемділік, сөйлей білу мен көп нәрсені түсіну қабілеті кездейсоқ байқалған кезде де, бала өзінің мүмкіндігін шынайы өмірде, қоршағандармен өзара іс-әрекетте пайдалануға тырыспайтындығынан да байқалады. Бала аутизмінде дамудың қалыпты даму жолы жәй ғана бұзылмайды, ол қатты бұрмаланып басқа жаққа кетеді [3]. Аутист балалардың әр түрлі әлеуметтік қызметтен алынған ақпарат пен дағдыларын үйлесімді түрде пайдалана білмеулері олардың ең негізгі проблемаларының бірі болып табылады. Сонымен бірге мұнда егер аутистік өзіндік бұзылыстар баланың жасы келе тегістеле бастаса, ал әлеуметтік іс-әрекет, оның икемсіздігі, жағдайды түсінбеуі, еркін тәртіппен қызметтің жоғары түрінің бұзылыстары айқын байқала бастайды.

Аутизмнің этиологиясы (туындаудың себептері) мен патогенезі.

Бала аутизмін қазіргі кезде зерттеу бала аутизмінің туындауының көптеген себептері мен оның әр түрлі патологиялыр аясында пайда болу дәлелдейді. Аутистік бұзылыстар әр түрлі туындаудың себептерінен болуы мүмкін [4].

1. Эндогендік-тұқым қуалаушылық.
2. Хромосомдық абберация және зат алмасудың туа біткен аурулары.
3. Экзогенді-органикалық этиологиясы орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдалуы.

О.С. Никольскаяның бала аутизмін негізгі топтарға жіктейтін психологиялық классификациясын ұсынамыз [3].

1-топ. Сыртқы дүниемен қатынастан толық бас тарту. Бұл топ балаларында жайсыздық пен белсенділіктің бұзылуы ерте жастан байқалады, бала кейіннен бұдан өзі үшін ең тиімді қорғаныс тәсілінің көмегімен өтеді (сыртқы дүниемен қатынастан толық бас тарту). Мұндай балалар өз есімін айтқанда бұрылмайды, басқалардың өтінішіне жауап бермейді, сонымен бірге өздері де ештеңе сұрамайды. Балаларда сөйлеу тілі болмайды, алайда олардың кейбіреулері кейде коммуникативті бағытталмаған жеке сөздерді немесе тіптен сөз тіркестерін де айтулары мүмкін. Балалар қоршаған ортамен қатынас үшін сөйлеу тілін, мимикамен ишаратты пайдаланбайды, жақын адамдарына деген бауыр басушылықты білдірмейді. Қоршағандарға енжарлық білдіре отырып, олар тактильді қатынасқа қарсылық білдірмейді, ол өзін тамақтандыруға, киіндіруге және басқа да іс-әрекеттерге енжар қатысады. Оларда, ереже бойынша мақсатты түрде бағытталған тәртіп қалыптаспайды, керісінше алаңдық бір объектіден екінші объектіге ауысуы, заттарға қол тигізу, оларды қолдарында ұстау, бір затқа өрмелеу, шеңбер бойымен жүгіру, объектілерді ұзақ уақыт енжар бақылау байқалады. Бұл аутизмнің ең терең түрі.

2-топ. Бұл топтың балалары ортамен қатынаста белсенділеу, тез ренжімейді, қоршаған ортамен таңдап қатынасқа түсе алады, бірақ оларға қоршаған әлемді тануға деген ұмтылыс пен қызығушылыққа қарағанда оны қабылдамау тән болады. Балалар қорғаныс тәсілі ретінде жайсыздық пен қорқыныш тудыратындардың бәрінен белсенді түрде бас тартуды пайдаланады. Бұл топ балаларда қолдарын сермеу, қол бастарын айналдыру, секіру, таяқшаларды және жіптерді сілкілеу сияқты қимыл-қозғалыс стереотиптері байқалады. Олар өзінің қажеттілігін білдіру үшін сөйлеу тілін пайдалана алады, бірақ олардың сөйлеу тілінің дамуы ерекше. Сондықтан қоршаған ортамен қатынас баланың бекіткен және бұлжытпай орындайтын тәртібі бойынша ғана жүреді. Мұндай балалар үшін қалыптасқан өмірлік стереотиптерді, белгілі бір әдеттерді қатал сақтау өте маңызды. Олар таныс еместердің барлығын жаратпайды. Ұнату оларда өте тар және қатал қалыптасады, баланың тәртібін қалыптасқан әдеттің аясынан шығаруға ұмтылу, балада қарама-қарсылық реакциясын тудырады (айқайлау, жылау, агрессия). Бұл топ балалары анасынан бір минутта ажырамайды себебі қатты қорқыныштарға беріліп кетеді.

3-топ: Балалар қатынасқа оның ішінде сөйлеу тілдік қатынасқа түсе және оны қолдай алады, бірақ оны орнату айрықша жан-жалдықпен ерекшеленеді. Олар қырсық, қыңыр болып, басқалардың пікірлерін есепке алмай, сөйлесіп тұрған адамның сөзіне және одан алған әсеріне мән бермей барлық жерде өздерінің айтқандарын істеткілері келеді. Олар үшін басқа адамдардың сезімін түсіну олардың басқалардың ісіне жауап беру, жол беріп, жаны ашу қиындық туғызады.

Бұл балалардың жоғарыдағы топтармен салыстырғандағы психикалық белсенділігінің жоғары болғандарына қарамастан, оларда басқа аутистер сияқты өте сезімтал, тез ренжігіш болып келеді. Олар жайсыздық пен қорқынышты жеңу үшін аутистік қызығушылықтары басым болып келетін психологиялық қорғаныш тәсілін пайдаланады. Балалар қандай да бір интеллектуалды түрдегі сабақтармен және қызығушылықтармен айлап айналысуы мүмкін.

Бұл топ балалары іс-әрекеттерін жоспарға сәйкес қатал дәйектілікпен орындауға тырысады; егер оны іс жүзіне асыру бұрмаланса, онда ол тәртіптің бұзылуына: қырсықтыққа, агрессияға, керісінше істеуге ұмтылуға әкеліп соқтырады.

4-топ. Бұл балалардағы аутизм қарым-қатынас пен өзара әрекеттестікті ұйымдастырудағы қиындық ретінде жеңіл түрде байқалады. Осы топ балалары үшін тәртіп пен қызметтің стереотиптік формаларына ұмтылу тән. Әдеттегі стереотиптің сәл болса да өзгерген кезінде

оларда бірден қорқыныш пен ыңғайсыздықтың жоғарлауы байқалады. Қимыл-қозғалыстың тежелуі мен сенімсіздігі тән. Оларда жиі жағдайда психикалық және сөйлеу тіл дамуының тежелуі байқалады. Бұл балалар жоғары сезімталдығы мен және тез ренжігіштігімен, сын мен қолдамауды жаратпайтындығымен ерекшеленеді. Олар жақындарына бауыр басқан, олардан үнемі көңіл мен эмоциялық қолдауды талап етеді. Осы топқа жататын балалар жасық, ұялшақ және қорқақ балалар сияқты әсер қалдырады. Оларда басқа адамдардың сезімдерін, тәртібін және олармен белсенді және икемді әрекеттес болу ұғымы, түсіну мүмкіндігі төмендеген; олар қарапайым әлеуметтік жағдайларда естері шығып кетуі мүмкін. Сөйлеу тілі байланысқан, бірақ кедей, көмескі болып келеді.

Аутист баланың психикалық дамуының ерекшеліктеріне тоқталсақ. Аутист балалардың ата-анасы және оларды бақылайтын бала дәрігерлері әдетте олардың өмірінің бірінші жылында нәрестенің психомоторлық дамуындағы қандай да бір ауытқушылықтарды байқамайды. Көптеген аутист балалардың психофизикалық дамуы олардың өмірінің бірінші жылында жас шамасы нормативтеріне сәйкес болады. Баланың эмоциялық дамуы да оның бір жасқа дейінгі жас ерекшеліктеріне қарай одан психикалық жоғары белсенділікті күтпейтіндіктен ата-анасын көп алаңдатпайды.

Сонымен бірге мамандарға аутист балалардың психикалық ерекшеліктері олардың өмірінің алғашқы айларында-ақ, әсіресе ерте аффекті немесе эмоциялық-коммуникативті саласының дамуынан байқалатыны жақсы мәлім.

Сәби жастағы балаларда ересек адамның эмоциялық қатынасына әлсіз көңіл аударулар байқалды, олар өзіне көңіл аударуларды талап етпейді, қолға алуды сұрамайды, өздерімен өздері болып тыныш жата береді. Анасының қолындағы бала оған жабыспайды, құшақтамайды табиғи және жайлы қалыпты қабылдаудан қиналады. Оларда адамның бетіне қызығушылық байқалмайды, қараған күнде де олардың көзқарасы адам бетіне қарамай жанай өтіп кетеді. Бұл сәбилерде жиі жағдайда жеке сенсорлық әсерді жоғары деңгейде бекіту байқалады. Олар кілем немесе түс қағаз өрнектері ұзақ уақыт мұқият қарайды, қабырғадағы көлеңкенің қозғалысын бақылайды, 3-4 айдан бастап, жарнаманы немесе мультфильмді басқалардан ерекшелеп ұзақ қарай бастайды. Олардың тағы бір ерекшелігі кітаптың бетін парактау, бір нәрсені шиқылдату, саусақтарын салалау, арбаны тербету, секіруді жақсы көреді.

Ерте жастағы баланың ата-анасы аутист бала өмірінің алғашқы бір жарым жылында оның дамуындағы проблемаларды байқамаса, бала өмірінің екінші жылының соңы мен үшінші жылының басында айқын байқалады. Жақын адамдары атын атап шақырса оның қарамайтыны, ата-анасымен өзара әрекетке ұмтылмайтыны, басқаға еліктемейтіні, басқа балалар ойнайтын ойынды ойнамайтыны, тек бір істі бар көңілімен қайталай беретіні басты белгісі болып табылады.

Аутист балаларда ерте жастан-ақ қоршаған заттардың пішініне, шығу тегіне деген қызығушылық пайда болады. Ата-аналар баланың текшелерді, пирамидалардың шығыршықтарын, қарындаштарды түсіне қарай өзі топтастыратынын, заттарды пішініне қарай сұрыптап, көлемі бойынша қатарлап тізетінін, арнайы үйретпесе де компьютер, ұялы телефонды пайдалана алатынын, жиі жағдайда екі-үш жастағы балалар әріптерді, цифрларды білетінін, көру, музыкалық есте сақтау, тақпақтарды есте сақтау қабілеттерінің болатынын айтып отырады.

Мектепке дейінгі жас балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынасы мен өзара әрекетте болудың қиындығы, сөйлеу тілінің дамуының тежелуі, баланың тәртібіндегі проблемалар ата-анасына айқын байқала бастайды да, олар мамандардан көмек сұрай бастайды.

Мектеп жасындағы кейбір балалар (1 топ) басқаруға көнеді, жақын адамдармен арадағы әрекеті бағытталған түрде өтеді, сөздік өтініштерді орындай бастайды, болып жатқан жағдайларға қызығушылық байқалады, сөйлеу тілі пайда болады да, өз қалауын білдіру үшін жеке сөздермен сөз тіркестерін пайдалана бастайды.

2 топ балаларында мектептегі оқу үшін қажетті мүмкіндіктері үлкен болады. Кейбіреулері бастапқы кезде бейімделуге қарсы тәртіпті көрсетуі мүмкін, бірақ аз уақыт өткен соң мектеп өмірінің жалпы стереотипі пайда бола бастайды да оны бұлжытпай орындайды.

3-топ балаларының мектеп өміріне бейімделу немесе оқу материалын меңгеруіне байланысты проблемалар болмайды. Бірақ қиындық баланың тәртібінде туындайды. Оқуда жеткен жоғары нәтижелері, мұғалімнің қойған жоғары бағасы мен мақтауын уәж еткен бала, одан тек өзіне көңіл аударуды талап етеді, онымен үнемі өз қызығушылығы тақырыбында ғана сөйлескенді қалайды. Мұндай бала үнемі бірінші болғанды, барлық сұрақтарға өзі жауап бергенді қалайды, қарсылыққа төзбейді.

4-топ балалары тежелудің жоғарлығына, тез қажып, шаршағанына, жылдам ренжігіштігіне қарай оқуда қиындықтарға кездеседі. Бұларда айтылған сөзді түсінудегі қиындықтар, нұсқауды қабылдау мен материалды меңгерудің баяулығы байқалып, мұғалім көмегін қолдауын қажет етеді. Бұларды ПДТ бағдарламасы бойынша оқыту ұсынылады.

Егер, түзету, реабилитациялық жұмыстарды ерте жастан бастаса, әрине, баланы мұндай күйден шығаруға болады деген тұжырымдар қалыптасқан. Бірақ, балаларға ерте жастан қоршаған ортамен қарым-қатынас жасау дағдылары үйретілгенімен, аутистік көзқарастар мен мінез-құлықтағы аутистік белгілер толықтай жойылмайды. Арнайы түзету көмегі көрсетілген балалар есейгенде әлеуметтік өмірге толық қосылып кете алмайды екен. «Аутизм белгілері, ғылыми деректерге сәйкес, ерте жаста, яғни үш жасқа дейін байқалады. Көпке дейін аутизмнің этиологиясы анықталмай келсе, кейінгі бес жылдағы зерттеулерде негізгі себептер ретінде мидағы синапстық байланыстардың жетілуіне кедергі жасайтын гендік себептерді көрсетеді. Тағы бір мәліметтерде қарама-қайшы тұжырымдар жасалады: нәрестелерге жасалатын вакцинациялар, вирустық науқастардың салдары, ата-ананың балаға деген көзқарасы, отбасындағы әлеуметтік жағдайлар т.б.» [1].

Аутизмнің себебін мультифакторлы механизммен түсіндіргенмен, оның алдын алу, жеңілдету немесе емдеу әдістерін іздестіру ісі қазіргі күні бүкіл әлемде белсенді жүзеге асып жатыр. Әсіресе, аутистер саны жағынан Америка Құрама Штаттарында өте көп, соған сәйкес бұл елдерде жүргізіліп жатқан зерттеулер мен тәжірибелер де басым, одан кейінгі кезекте батыс елдерінің зерттеулеріне сүйенеміз. Заманауи арнайы педагогика мен психологияда аутизмді емдеудің дәстүрлі және дәстүрлі емес, инновациялық жолдары мен әдістері толып жатыр. Әрине, кез келген әдістің тиімді-тиімсіз болуы немесе нәтижелі-нәтижесіз болуы оның дұрыс ұйымдастырылып, жүйелі қолданылуына байланысты. «Киев қалалық клиникалық психоневрологиялық аурухана дәрігері А.Чуприков психологиялық және дәрімен емдеуді альтернативалық әдістермен қатар қолдануды ұсынады. Мысалы, дәстүрлі емес әдістер - дельфин терапиясы, иппотерапия (жылқының көмегімен), канистерапия (иттің көмегімен). Қазіргі күні Украинада дельфин терапиясы жақсы дамып келе жатқандығын айтады. Дельфиндер баламен ойнай біледі, әрі олардың шығаратын ультрадыбыстары аутист балалардың назарын аудара алады. Ал иппотерапия ұзақ уақытты қажет етеді екен, кемінде бір жыл айналысу керек. Канестерапия да аутист балалар үшін оң нәтижелер көрсеткен. Иттер өзінің биофизикалық қасиеттерімен балаларға жағымды әсер етеді екен. Кез келген пет-терапия (жануарлардың көмегімен) балалар үшін оң әсер етеді, балаларды қарым-қатынасқа, сезімге үйретеді» [5]. Дельфин терапиясы қазіргі кезде АҚШ-тың медициналық тәжірибесінде кеңінен қолданылады. «Дельфинтерапиясы – ультрадыбыспен емдеу. Дельфин емдік қасиеті бар ультрадыбыстық толқындар мен қимыл-қозғалыс белсенділігін және өте күшті психологиялық әсер туғызады. Медицинада ультрадыбыстар сонофорез немесе фонофорез ретінде қолданылады, яғни, ағзадағы жеке тіндер мен ұлпаларға, мүшелерге «массаж» жасайды, тіндерге белсенді заттардың енуін қамтамасыз етеді. Сәйкесінше, тіндер арасындағы зат алмасу жақсарайды, сұйықтықтар айналымға түседі. Сондай-ақ, дельфиннің ультрадыбыстық сигналдары ауырсыну сезімін басатын анальгетик» [5].

Біздің елімізде кейінгі жылдары иппотерапия әдісі кеңінен қолданылып жүр. Әсіресе тірек-қимыл аппараты зақымданған балаларды емдеу мақсатында қолданылып жақсы нәтижелерге қол жетуде. Иппотерапия балалардың ойлау, есте сақтау, зейін қабілеттерін дамытады. Ат үстінде отыру адамнан үнемі зейінін шоғырландыруды, жинақылықты, дәлдікті, өзінің әрбір қимылын бағу мен басқаруды, жоспарлауды талап етеді. Бұл, әрине, өз кезегінде психикалық үдерістерді белсенділендіреді. Сонымен бірге, жылқымен сөйлесу, сипау, алақанмен жайлап қағу т.б. әлеуметтік қарым-қатынас жасауға жақсы тәжірибе болып табылады. Жылқы жануарының

биоөрісі өте күшті болғандықтан, адамға жағымды, оң энергия бере алады. Ал иппотерапияны аутизмді бар балаларға қолдану тәжірибесі алғаш Америкада ұсынылған. «Иппотерапия – адамның бұлшық ет балансын қалпына келтіруші, әрі сенсорлық дамытушы әдіс. Аттың басын ұстау (жүгенді басқару) когнитивтік, эмоциональдық қиындықтарды жеңуге, баланың өз тәртібі мен әрекетін басқара білуге үйретеді. Иппотерапияны аутизм, церебральды паралич, бұлшық ет склерозы, Даун синдромы жағдайларында қолдану пайдалы екендігі дәлелденген» [5].

Арт-терапия да қазіргі уақытта кеңінен қолданысқа ие болған әдістердің бірі. Арт-терапия ең алдымен ұсақ қол моторикасы мен қиялды, қол мен саусақ координациясын, шығармашылық қабілеттерді дамытады. Өнер арқылы балалар өз ойлары мен сезімдерін жеткізуге, өзара қарым-қатынас жасауға үйренеді, өзара сенім атмосферасы туындайды. Аутизмдегі ең негізгі белгі – вербальдық және әлеуметтік коммуникация қиындығы. Олар тілдік қарым-қатынас жасаудан мүлдем бас тартуы мүмкін. Сондықтан олар өз сезімі мен ойын сурет, бейне, түстер арқылы жеткізе алады. «Сиднейдің Маккуэри Университетінде құрылған білім алу қажеттілігі ерекше балаларға ерте көмек көрсету бағдарламасының мазмұнында арт-терапия негізгі әдістер тобына енгізілген, себебі бейнелеу немесе қол еңбегі барысында балалар өзара қарым-қатынас жасайды, өз ойлары мен сезімдерін жеткізуге үйренеді» [3].

Драматерапия деген де ұғым бар. Бұл әдіс сөйлейтін аутист балалардың сөйлеу мәнері мен мәнерлілігін дамытады, эмоцияны жеткізе білуге дағдыландырады. Сахнада өзін-өзі ұстау, сезімін айқын көрсету мәнеріне үйретеді. «Драматерапияны аутист балалармен алғаш рет қолданған ағылшын психологы Синди Шнайдер болып табылады. Ол Аспергер синдромын шалдыққан жасөспірім балалармен жұмыс барысында театрды қолдану әдісін ұсынған. Нәтижесінде жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы жоғарылаған, өз іс-әрекеттері мен айтқан сөздеріне деген сенімділік қалыптасқан, өзгелердің сезімдерін түсіну қабілеті пайда болған, яғни өздерінің жолы болғыш адам екендіктеріне сенімдері артқан» [6].

Аутизмді түзететін инновациялық әдістердің бірі – компьютерлік дамытушы бағдарламалар, әртүрлі үйретуші ойындар т.б. Олар қосымша оқыту құралы ретінде, әрі көрнекілік құрал ретінде пайдаланылып, педагогтарға үлкен көмек болып табылады. Бір жағынан уақыт үнемдеуге сеп болса, екінші жағынан оқушылар үшін қызығушылық туғызады. Аутизмді бар балалардың зият қабілеттері қалыпты, кейде өте жоғары болғандықтан, олар үшін компьютерлік дамытушы бағдарламаларды пайдалану қиындық туғызбайтындығы сөзсіз. Бірақ баланың қолында мұндай бағдарламалардың шамадан тыс көбеюі (компьютер, планшет, телефон арқылы т.б.) сау балалардың өзінде аутистік белгілер туғызуы мүмкін екендігі туралы қауіптер жиі айтылуда.

Демек, аутист балалар виртуалды өмірден кейін әлеуметтік шынайы өмірге ауысуы мүлдем қиын мәселелерге айналмай ма деген сұрақтар туындайды. Бірақ, статистикалық мәліметтер мұндай бағдарламалардың оң нәтиже көрсететіндігін айтады. Айта кетер жайт, біздің елімізде де арнайы білім беру саласына арналған электронды дамытушы бағдарламалар жасалып, түзету жұмыстары барысында оң нәтижелер көрсетіп келеді. «Аутист балалар техникамен тез тіл табысады, өздерін сенімдірек сезінеді, әрі өзінің іс-әрекет мен сөзі үшін өзгелерден қысылмайды т.б. Мысалы, Speech Buddy, Speech Communicator бағдарламалары сөйлеу тілін дамытуға арналған, Therapy Images бағдарламасы визуальды стимуляцияға арналған, Autism Emotion – эмоцияларды тануға үйретеді. Әртүрлі зияткерлік тапсырмалардан тұратын бағдарламалар да толып жатыр. Сондай-ақ ересектерге арналған Able – әлеуметтік дағдыларды жетілдіреді. «Бирмингемнің Топклифф мектебінде аутизмді бар балалармен жұмыс барысында ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, олардың коммуникативтік дағдыларын жетілдірудің тиімді жолын тапқан.

Зерттеушілер аутизмді бар балалардың компьютерлер мен өзге де ақпараттық технологияларды қауіпсіз деп санайтындығын, олар үшін қызықтылығын және ынталандырушы құрал екендігін айтады. Зерттеушілер ECHOES бағдарламасын жасауда тек аутист балаларға көмек көрсету құралы жасалып қойған жоқ, сонымен бірге ғылыми қызметкерлер мен педагогтардың, ата-аналардың, тәжірибесі бар мамандардың әрбір жеке баланың өзіндік ерекшеліктеріне сай заманауи ақпараттық технологияларға негізделген дамытушы-түзетуші әдістер таңдап алудың

жолдарын да көрсетті» [6]. «Аутизмді емдеудің тағы бір жолы – антивирустық терапия, яғни вирустық жұқпалы науқастарды емдеу. Себебі, соңғы жылдары аутизмді вирустармен байланыстыру үрдісі пайда болды. Оның ішінде – екпе жасау кезінде ағзаға еніп кететін қызылша мен қызамық және герпес пен цитомегаловирус. 1998 ж. Эндрю Уэйкфилд, британ зерттеушісі, аутизмді бар балалар мен Крон науқасына (ішек ауруы) шалдыққан балалардың лимфа түйіндеріне биопсия жасағанда олардан MMR (қызылша, паротит, қызамық) вирусына сәйкесқызылша вирусын табады. Оның пікірінше, бұл вирустар ішекті зақымдап, аутизмге әкеп соқтырады. Доктор Виджендра Сингхтің (АҚШ) айтуынша, MMR екпесінің қызылша вирусы ағзада аутоиммундық үдерістер туғызады. Нәтижесінде ағзадағы жүйке тіндерінің қабығын құрайтын миелин «шабуыл» жасай бастайды да жүйке тіндерінің дамуы бұзылады. Кеңінен қолданылып жүрген Хелат терапиясы туралы айтсақ, бұл – сынап тәрізді ауыр металдардан ағзаны тазарту. Сынаппен улану симптомдары аутизм симптомдарына ұқсас: өзгелердің бет – жүзі мен эмоцияларын тану қиындығы, стереотипті қимылдар, жарық пен дыбыс тәрізді тітіркендіргіштерге шектен тыс сезімталдық т.б. бұлардан басқа, олардың ағзаларындағы биохимиялық өзгерістер де тым ұқсас. Сынаппен уланған адамдар сияқты, аутизмге шалдыққан адамдардың да қанындағы эритроциттерде немесе шашында жоғары сынап концентрациясы байқалған. Мұның барлығы аутизмді бар адамдардың ерте балалық жасында сынаппен улануы мүмкін деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Сынаппен улануға себеп - вакцина болуы мүмкін деген тұжырым бар. Себебі вакцинаны сақтау үшін құрамында сынабы бар заттар пайдаланылады. Бала өз өмірінің алғашқы жылында толып жатқан вакциналар алады, демек сынаптың біршама көлемін қабылдайды. Балалардың барлығы бірдей мұндай көлемдегі сынаппен күресе алмайды. Аутист баласы бар аналардың көпшілігі екпе алғаннан кейін баладағы өзгерістердің пайда болғанын немесе күшейе түскенін айтады. Ағзаны сынаптан тазарту арқылы аутизм симптомдарын жеңілдетуге болады деген пікірлер бар, оның ішінде мінез-құлқы жағынан да, биохимиялық жағынан да (кейбір балалар емделгеннен кейін бұған дейін аллергиялық реакциялар тудырған тағамдарды жей алатын болған)» [6].

Сонымен аутизмді жоюдың ең тиімді жолдары мен әдістері қандай деген сұраққа жауап беретін болсақ, олар - дұрыс ұйымдастырылған және жүйелі түрде жүргізілген жұмыстар кешені. Сондай-ақ, ойын терапиясынан бастап кешенді биомедициналық терапияларға дейін, барлығының қолданылуында, ең алдымен, баланың жеке ерекшеліктерін есепке алу қажет.

Демек, әр баланың ағзасының өзіндік ерекшеліктері мен мінез-құлқына, жас мөлшеріне сай жеке емдік-түзету бағдарламасын құру шарт. Себебі, түзету-емдеу әдістерінің бірі нәтижесіз болса да зиянсыз болғанымен, енді біреулері қате немесе шамадан тыс қолданғанда кері әсерін тигізуі мүмкін екендігін ұмытпаған жөн.

Акустикалық спектр және дамудың басқа да ауытқуларына дәрігер-невропатолог, дәрігер-психиатр, психолог, логопед, педагог-дефектолог сияқты мамандар диагноз қояды. Балаларға диагностика клиникалық, психологиялық-педагогикалық және арттерапия, аудио-вокалдық жаттығулар, сенсорлы интеграция әдісі, сияқты халықаралық стандартталған әдістерді қолдану арқылы жүргізіледі. Соның ішінде сенсорлы интеграция әдісіне тоқтала кетсек: *Сенсорлық интеграция әдістемесі* - көп адамдар денесін сезініп, сезімдерін сәйкестендіріп, қоршаған ортаны сол арқылы тануға тырысады. Ал аутизм диагнозы бар балаларға ол қиынға соғады.

Сенсорлы интеграция терапиясы баланың қоршаған орта тітіркендіргіштеріне тым қозып отырғанын, немесе қоршаған ортаның аса әсер етпегенін болжап, анықтауға көмектеседі. Осылайша, сенсорлы интеграцияның мақсаты – мидың сенсорлы ақпаратты өңдеуін жүзеге асыру. Сол арқылы бала күнделікті өмірде сол ақпаратты қолдана алады.

Сенсорлы интеграцияның мысалдары:

- гамакта тербелу (кеңістікте бағдарлану);
- музыкаға билеу (есту жүйесі)
- бұршақ толтырылған қораптармен ойын (тактильді сезімдерін дамыту);
- тунельде жорғалау (кеңістікте бағдарлану және жанасу);
- қозғалып тұрған шариктерге жанасу (көру сезімі мен тактильді бағдарлануы);

- орындықта айналу (тепе-теңдік және көру қабілетіне әсер);
- бөренеде тепе-теңдік ұстап тұру (тепе-теңдік сақтау) [7].

Аутизмі бар баланың әлеуметтік табыстылығы көп жағдайда, оның отбасының психологиялық қолдауына байланысты. Сонымен бірге баланың проблемаларын дер кезінде анықтап, оған дәрігерлер, психологтар, педагог-дефектологтар, әлеуметтік қызметкерлер, тәрбиешілер тарапынан көрсетілетін көмектер және қолдауды ерте жастан қажет болған уақытта көрсету және ата-аналардың қолдауы, келісімі, үйден қайталауы маңызды.

Аутизмі бар балалар өздерінің мүмкіндіктеріне және мінез-құлықтарының ерекшеліктеріне қарай, жалпы білім беру бағдарламаларымен бірге арнайы(түзеу) білім беру ұйымдарының бағдарламалары бойынша тәрбиелене алады. Бірақ медициналық көмектер қатар орындалуы керек.

Аутизмі бар балаға өзінің басты проблемаларын, яғни қарым-қатынастағы және өзара әрекеттік жағдайдағы қиындықтарды жеңу үшін қатарларының, құрбыларының, құрдастарының, сыныптастарының, достарының әдеттегі ортасы ауадай қажет екенін ескерген жөн. Балабақша мен мектеп оған тек тәрбие мен білімді ғана беріп қоймайды, сонымен бірге ең алдымен, басқа адамдармен бірге өмір сүру мүмкіндігін де үйретеді. Сондықтан, мұндай балаларды үйде оқу түріне көшірмей, мектепте қалдыру, яғни инклюзивті оқыту өте маңызды.

Аутизмі бар баланы ауру немесе ауырады деп санаудың орнына, оның дамуы мен оқуына белгілі бір жайлы жағдай мен тәсіл қажеттіктен «өзгеше бала» деп санаған дұрыс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Каган В.Е. Аутизм у детей. – М.: Медицина, 1981.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Терра-информ, 1997.
4. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. Специальная психолого-педагогическая диагностика. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
5. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: Учебное пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 381 с.
6. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.

ӘОЖ: 159.923:761.43

МРНТИ: 15.21.51

А.Ж. Аяганова¹, Г.М. Оңалбаева²

*^{1,2} Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті
Қызылорда, Қазақстан*

ТҰЛҒАҒА ТЕЛЕХИКАЯЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада тұлға психологиясына телехикаялардың әсері қарастырылады. Бүгінгі күні теледидарда беріліп жатқан әртүрлі бағдарламалар, оның ішінде «созылмалы» телехикаялар әрбір отбасына терең еніп отырғаны белгілі. Телехикаялар тұлғаның өмірінде орын ала отырып, белгілі бір әлеуметтік бағдар алатын фактор ретінде алға шығуда. Осы орайда, мақалада телехикаялардың психологиялық әсері зерделеніп, мүмкін болар салдары талданады.

Бүгінде жеке мәселелерден алаңдататын және біршама позитив көңіл-күй беретін, сонымен қатар, талдау мен ойлануды қажет етпейтін жеңіл телехикаяларды көпшілік қалайтындығы көрініп жүр. Сондықтан да мұндай телехикаялар бір жағынан уақытты алатын тәуелділік болса, екінші жағынан оны көру әдетке айналып, адамның өмірін жеңілдетеді.

Мақалада көрсетілгендей заманауи телехикаяларда еш уақытта дерлік ұжым, достық қатынастар болмайды. Телехикаялар кейіпкерлері арасындағы өзара қатынастардың көпшілігі әдетте бәсекелестік болып келеді. Бұл заманауи шетелдік телехикаялардың көпшілігі жауласушы әлеуметтік қоршауда өмір сүретін, барып тұрған жеке дарашылдың мінез-құлығымен өмір стилін көрсетеді, адамдың жеккөрушілік идеяларын ашық мәлімдейді. Сондықтан Мақала телехикаялардың тұлға психологиясына жағымды және жағымсыз болуы мүмкін әсерлерін жүйелеуге бағытталған. Телехикаяларды ұнататын адамдардың күнделікті әрекетін ұйымдастырудағы қиындықтары қарастырылады.

Тірек сөздер: телехикаялар, тәуелділік, психологиялық денсаулық, агрессивтілік.

Аяганова А.Ж.¹, Оналбаева Г.М.²

^{1,2} *Кызылординский государственный университет им. КORKYT ATA*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕСЕРИАЛА НА ЛИЧНОСТЬ

Аннотация

В этой статье обсуждается проблема влияния телесериалов на психологию личности. В настоящее время различные программы, транслируемые по телевидению, включая «хронические» телесериалы, глубоко проникли в каждую семью. Телевизионный сериал имеет место в жизни человека и как фактор социальной ориентации. В этой связи в статье анализируются психологические последствия телесериалов и анализируются возможные последствия.

Сегодня ясно, что большинство людей обеспокоены личными проблемами и поэтому желают просматривать телесериалы, которые не требуют анализа и мышления, но имеют некоторые положительные эмоции. Поэтому телесериалы, с одной стороны, имеют трудоемкую зависимость, но, с другой стороны, это привычка, которая облегчает жизнь.

Как показано в статье, в современных сериалах почти нет коллективных и дружеских отношений. Большинство отношений между персонажами телевизионных сериалов обычно являются конкурентными. Большинство из этих современных зарубежных телесериалов показывают личность и стиль жизни, которые продолжают жить в огромном социальном обществе, который открыто заявляет о человеческой враждебности. Поэтому в статье ставится задача систематизировать эффекты телевизионных сериалов по психологии личности, которые могут быть положительными и отрицательными. Обсуждаются трудности организации повседневной деятельности людей, которые любят сериалы.

Ключевые слова: телесериалы, зависимость, психологическое здоровье, агрессивность.

A.Zh. Ayaganova¹, G.M. Onalbaeva²
^{1,2} *Korkyt Ata Kyzylorda State University*

PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF TV SHOW ON THE INDIVIDUAL

Abstract

This article touches upon the influence of TV series on psychology of individual. Nowadays it is known that different programs on TV, especially 'soap operas' are deeply permeating in to every family. TV series came out ahead on human life and defined as a factor of certain social direction. Moreover psychological influence of TV series and its possible consequences are analyzed in this article.

Now the most people prefer TV series which bring good tune (mood), let to throw away personal problems and don't need to think, analyze. The above mentioned TV series make people depended, on the other hand watching TV show is a great one, will take everyone's time.

As written in this work modern TV series never show friendly relations among the characters, usually competition is pictured. The most modern foreign TV series show the lifestyle and behavior of selfish people that live in a social circle of competitors. This article is directed to systematize positive or negative influence on psychology of the individual. There is written the difficulties of organizing everyday activities of human being who likes TV series.

Key words: television series, dependency, psychological health, aggressiveness.

Бүгінде ақпараттық коммуникативтік технологиялар тұлға психологиясына әсер етіп, олардың дүниетанымының қалыптасуында ерекше орынға ие болып отырғаны белгілі. Ақпарат құралдарының біріне жататын теледидардың, онда көрсетіліп жатқан бағдарламалар мен телехикаялардың тұлғаның жеке қасиеттерінің қалыптасуына, өмірлік позицияларының және т.б. құрылымдардың дамуына әсерін зерттеу қазіргі психология мен педагогика ғылымдарының басым бағыттарына айналуда.

Жалпы алғанда ақпарат құралдарында ұсынылып жатқан бағдарламалар әлеуметтік және мәдени даму критерийлерінің бірі болып табылады. Бұқаралық ақпарат құралы болып табылатын теледидарда көрсетіліп жатқан телехикаялар тұлғаның әлеуметтенуінде маңызды рөл ойнайды.

Телехикаялардағы кейіпкерлердің мінез ерекшеліктері, актерлердің оны сомдаудағы шеберлігі тұлғаны өзіне баурап алады. Осы орайда, тұлға көзқарасында қалыптасқан идеалды бейнелердің негізінде шынайы әрекеттерден гөрі еліктеушілік сипаттағы жасанды мінез-құлықтар туындай бастайды. Дегенмен, айта кететін жайт, тұлға үшін телеарналардағы ұсынылатын бағдарламалардың ақпараттық аспектілері маңызды болып табылмайды. Сонымен қатар, оның рухани-адамгершілік әлеуеті, таратылатын бағдарламалардың гуманизм және демократия деңгейі де жоғары мәнге ие.

Қазіргі таңда тұлғаның күнделікті өмірінде психикасына әсер ететін әртүрлі позитивті немесе негативті құбылыстар баршылық. Әсіресе, ғылым мен техниканың дамыған заманында жоғарыда атап өткендей, тұлға уақыт өткізудің ойын-сауықтық бағытының әрқырын таңдай алады. Ақпарат көздерінде жиі айтылып келе жатқан телехикаялардың тұлға психикасына әсері зор [1].

Әртүрлі телехикаялардың тұлға өміріне етене кірігуі қайта құру заманында лек алды. Бұл әрине алғашқы мексикалық және бразилиялық: «Күң Изаура», «Байлар да жылайды», «Қарапайым Мария» сияқты фильмдер болды. Бұл фильмдер көгілдір экран алдына миллиондаған көрермен жинағаны белгілі. Сол кезеңде халық таныс емес пейзаждардан, әртістердің рөлді құмарта ойнауынан және шым-шытырық сюжеттерден ләззат алды.

Киносыншылар және өнердегі тұлғалар телехикаяларды «халықты алдаушылар» деп атағанмен, көпшілік мұндай шым-шытырықты кейде, мағынасы түсініксіз болып келетін фильмдерді көруді тоқтатпады. Әрине, бұл бүкіл дүниежүзін жаппай жайлады. Кеңестік телехикаялар режиссерлік сипатымен ерекшелене отырып, сол сериалдардан он шақты жылдан кейін пайда бола бастады. Бұл фильмдер көрерменді теледидар алдына «байлап» қойғаны сондай, тіпті бірнеше сериясын жіберіп алса да, ары қарай жалғастырып көретін-ді. Дегенмен, бұл шын мәнісінде «жоғары деңгейдегі кино» қатарынан орын алмады.

Кейбір психологиялық зерттеулерді талдайтын болсақ, телехикаялар өмірлік мәселелерден алаңдатып, жағымды эмоциялар мен көтеріңкі көңіл-күй алуға көмектеседі деп көрсетіледі [2]. Тұлға ерекше қысымға түспей-ақ, жағымды психотерапиялық әсерді бастан кешіреді (эмоциялар мидың қан айналымын жақсартады, депрессиялық күйде ми оттегі жетіспеушілігін сезінеді). Үй тіршілігіндегі және қарт адамдар сияқты категориядағы адамдар үшін телехикаялар – бұл өмірінің ажырамас бөлігі.

Тұлғаға әсер ететін және тіпті гипноздауы мүмкін телехикаялардың екі типін ажыратуға болады:

1. Кейіпкерлері өзгермейтін ұзақ емес (30 минуттай) телехикаялар. Бұл телехикаялар көрермендерді диалогтардың, желісінің қайталануымен тыныштана отырып, шынайы өмірді қабылдауларын бәсеңдетеді. Мұндай телехикаяларды өзіне сенімсіз және шешім қабылдай алмайтын адамдар көреді.

2. Өте ұзақ (жылдарға созылған) телесериалдар. Бұл жерде әртістер де, режиссерлер де өзгеруі мүмкін. Сонымен қатар, сюжеттердің түйіндері ұзақ уақытқа созылады. Мұндай телехикаяларды өткенімен қоштаса алмайтын алдамшы адамдар көреді.

Телехикаялар бір шетінен дүниеде жоқ өмірді әсірелеу және оған тәуелділік болса, бір жағынан адамдардың психологиялық кернеуден босаңсуы және көңіл-күйдің көтерілуі болып табылады.

Психологиялық деңгейде адамдар егер айналасатын іс болмаса, онда телехикаяларды көре отырып, уақытты жоғалтады да бір нәрсемен айналысу сезімін бастан кешіреді. Қарым-қатынас

жеткіліксіз санайтын тұлғалар үшін телехикаялар өзара әрекеттің орнын басады. Телехикаялардың кейіпкерлері отбасында ойлап табылған мүше бола бастайды.

Көп жағдайда жеке мәселелерден алаңдатын және біршама позитив беретін, сонымен қатар, талдау мен ойлануды қажет етпейтін жеңіл телехикаяларды көпшілік қалайды. Сондықтан да мұндай телехикаялар бір жағынан уақытты алатын тәуелділік болса, екінші жағынан оны көру әдетке айналып, адамның өмірін «жеңілдетеді».

Кез-келген нәрсенің екі жақты ұшы болатынын айта кеткен жөн. Осы орайда, телехикаялардың тұлға психикасына тигізетін зиянын айта кету маңызды. Адам психикасына телехикаялардың зияны бүгінгі күні зерттеушілерді алаңдатып отыр. Себебі, телехикаялар адамның ақыл әрекетін төмендетеді. Адамдар тітіркенгіш, жүйкесі жұқарғыш болып, ұйқысыздықты бастан кешіреді, сонымен қатар, өзіндік сынға қабілетсіздік дамиды. Бұл психиканың теледидарға жауап реакциясы болып табылады. Мұнан басқа телесериалды тұрақты көру тәуелділікке алып келеді. Теледидар алдында ұзақ уақыт отыру денсаулық үшін өте зиян - психиканың өзіндік «мелшиіп» қатып қалуын туындатады [3].

Телехикаялар әсіресе бала психикасына әсері өте күшті болып келеді. Себебі, балалар орын ауыстыратын дүниеге тез үйренісіп кетеді. Ата-аналардың көпшілігі уақыттарының жетіспеушілігінен балаларына көңілді аз бөледі. Бала бұл жағдайда нағыз қарым-қатынастан айрылып, уақытын анимациялық фильмдерді және телефильмдерді көрумен өткізеді. Егер бала өзінің жасына сәйкес келмейтін телехикаялар көрсе, онда өзінің құрдастарымен қарым-қатынаста қиындықтар туындауы - түсінбеушілік, достарына жабық болу, шиеленіс жағдаятынан шыға алмау, тіпті мектепте оқу қиындықтар алып келуі мүмкін.

Тәуелді адамдардың телехикаяларды көруден толығымен бас тартуы бәлкім мүмкін емес шығар, бірақ, оны көруге деген қатынасты қайта қарау қажетті болып табылады. Өйткені ешқандай телехикая достарымен қарым-қатынас жасауды, театрларға баруды, шығармашылықпен айналысуды ауыстыра алмайды.

Шын мәнісінде заманауи адамдардың ішінде кинофильмдерді, телехикаяларды және анимациялық фильмдерді көрмейтіндері жоқтың қасы. Атап кеткендей, көңіл көтеру мен жағымды эмоциялардың қайнар көзі ғана емес болатынын телехикаялардың зиянды қырлары да жеткілікті екендігін естен шығармаған жөн. Телехикаялар тұлғаның психологиялық денсаулығына кері әсерін тигізуі мүмкін деген жорамал да жоқ емес. Сондықтан тұлға өзі көретін телехикаяларды таңдаған кезде аса мұқият болуы маңызды болып табылады.

Телехикаялар көрушілердің басым көпшілігі өзіне ұнайтын фильмді немесе телехикаяларды көріп болғаннан кейін саналы немесе сана астарында өздерін кейіпкерлермен ассоциациялайды. Әрине, бұл ретте көркем фильмде ұсынылған мінез-құлық моделін қайталағысы келеді. Мұның тиімді және тиімсіздігі тұлға көретін фильмдердің ерекшелігіне байланысты болып келеді.

Бүгінде, әрине тек жағымсыз, мүмкін адам өміріне кері әсер ететін телехикаялар ғана бар емес, сонымен қатар, жастардың бойында жағымды қасиеттерді дамытуға бағытталған фильмдер де түсіріліп жатқанын айта кеткен жөн. Мұндай категорияға спорт, өз мақсаттарына адал және әділ адамдар, махаббат және достық туралы фильмдер кіреді.

Тұлға әрдайым ортасында болатын ақпараттық алаң оның психологиялық қалпына, дүниетанымына, мінез-құлық ерекшеліктеріне өте зор әсер етеді. Жастар көретін фильмдер ұлт дамуында үлкен рөл ойнайды. Міне сондықтан да бұл фильмдер «пайдалы» болуы қажет - адам психикасын бұзатын емес, жасампаздық әсері күшті болуы маңызды.

Телехикаяларды көре отырып, адамдар басқа әлемге еніп бара жатқанын байқамай қалады. Уақыт өте келе адам өзгелердің, яғни өзінің жақсы көретін кейіпкерлерінің әлеміне күштірек еніп кетеді. Адамдар жанында жүргендерден гөрі өз кейіпкерлері туралы көбірек ойлап, оларға үйренісіп алады да, өздерін теңестіреді. Телехикая кейіпкерлері өмірінің бір бөлшегіне айналады да келесі бөлімін көргенше асыға күтеді. Сол телехикаяның жаңа бөлімін көру үшін бәрін қиюға дайын болады.

Бір қарағанда телехикаяларға тәуелділік қандай да бір қауіпті туындатпайтындай көрінеді. Бірақ, оған қарамастан адам өміріне әжептеуір әсер етеді. Ол байқатпай адам санасының тереңіне еніп, бірнеше уақыттан кейін сырттай көріне бастайды: жақындары мен таныстарына және

маңызды істі орындауға деген қатынасы өзгереді; жұмысқа концентрация және қарқындылық қабілеті төмендейді; шынайы өмірді қабылдау өзгереді және мәселелер туындайды. Өйткені тезірек жұмсақ орынға отырып, пультті қолға алу басты тілек ретінде алға шығады [4].

Шын мәнісінде адамдар телехикаялардан өзінің жеке өмірінде жетіспейтін дүниені табады: ақша немесе жеке өмірде сәттілік болмаса - теледидарда бар; мойындау немесе жақсы көретін адам болмаса - ол теледидарда бар; карьералық өсу, саяхат, өткір сезінулер болмаса-теледидарда бар.

Көрнекілік – образдық қабылдау мүмкіншілігін, адамға тым күшті эмоциялық ықпалдың салдары ретінде теледидардың ықпалы күшті. Ол тұрғындары қамту және адамдардың санасына ықпал ету мүмкіндігі бойынша күшті байланыс құралы болып табылады. Мұндай ықпалдар мәселесі бүгінгі күнгі әлеуметтік психологияда маңызды орындардың біріне ие. Бұған қатысты көптеген танымал ғылыми мекемелер және ұйымдар өз қызметтерін жұмылдыруда.

Зорлық-зомбылық, алдау, қастандық сияқты сюжеттері бар телехикаялардың кең таралуы экрандағы жанашырлық сипаты жоқ қойылымдар және қорқынышты фильмдер баланы агрессивті және қатыгез жанға айландырады деп санайтын педагогтар мен әлеуметтік қызметкерлер тарапынан қатаң сынға алынды. Әлі күнге дейін экраннан көрсетілетін әскери әрекеттер және зорлық-зомбылық қойылымдары шын мәнінде де тұлғаға кері әсер етеді. Зерттеулерде көрсетілгендей, бейнефильмдерде тұлға еріксіз түрде өзінің белгілі бір қажеттіліктерін жүзеге асырады, бұған көбіне фильмдегі кейіпкерлердің образы септігін тигізеді деп санайды. Сондықтан бейне және теледидармен тым әуестілік шынайы өмірде бейімделуге қиындықтарға тап болатын және оларды нақты өмірде шеше алмайтын тұлғаларда ғана туындайды.

Әлеуметтік оқыту теориясы аясында экранда, сондай-ақ нақты өмірде болатын агрессия және зорлық-зомбылықты ырықсыз бақылаумен туындайтын уайым әуестік теориясы жорамалдайтын адамның тән және жан саулығының нәтижесі емес, керісінше агрессияны қоздыруға жетелейтіндігін көрсететін қарама-қайшы мәліметтер бар. Бұл пікір бақылаушы (әсіресе бала) өзі бақылап отырған тұлға жүзеге асырған әрекеттерді жасау үдерісін көрсететіндігі туралы мәліметке сүйенеді. Кеңірек тоқталсақ, телевизия және фильмдерде зорлық-зомбылық көрністерін күту немесе көрудің өзі агрессивтілік деңгейін арттыруы мүмкін. Агрессивтілік деңгейі жоғары көрермендер көбіне зорлық-зомбылық басым бейнефильмдермен әуестенетіндігі, ал агрессивтілігі шамалылар мұндай фильмдерді үстіртін қарайтындығы және зорлық-зомбылық көріністеріне назарын шоғырландырмайтындығы анықталған болатын [5].

Сонымен бірге, әлеуметтік демеудің әртүрлі амалдарын қолданатын отбасындағы балалар агрессивтік мазмұндағы телехикаяларды әртүрлі қабылдайды. Отбасында жиі жазалауға тап болатын балалар біріншіден, теледидар бағдарламаларын көп көреді, екіншіден, сүйікті хабарлары ретінде олар зорлық-зомбылық бағдарламаларды, ал сүйікті кейіпкерлері ретінде –қайшылық және агрессия танытатын телеқаһармандарды атайды. Айта кететін жайт әрбір тұлға өзінше ерекше. Сондықтан осы сияқты психологиялық сұраныстарды қанағаттандыру шынайы өмірге қиындықтар туындатпаса мәселеге айналмайды. Бірақ, егер тұлғаның психикасы тұрақсыздығы байқалып, әсерлердің ықпалында болса, онда тек телехикаяларға тәуелділік ғана болып қоймай, қажет емес нәтижелерге алып келетін патология дамуы мүмкін [6]. Сондықтан телехикаялардың тұлға психологиясына әсерінде ең бастысы тәуелділік мәселесі алға шығады. Тұлғаның телехикаялардан тәуелділігін қалай анықтауға болатындығын төменде көрсетеміз:

телехикаяларды көру тұлғаны жақындарымен, достарымен қарым-қатынас жасаудан шектейді;

күн тәртібі телехикая көрумен реттеледі;

телехикаяның жаңа бөлімін көру қажеттілігі туындаса маңызды істер: жұмыс, оқу, іскер кездесулер екінші жоспарға шығады және т.б.

Қорытындылай келе, телехикаяларға тәуелділіктің тұлға психикасының дамуына кері әсер етуін болдырмау бағытындағы жұмыстардың кешенді бағыттарын анықтау өзектілігі алға шығады. Сондықтан тұлғаның психикасына телехикаялардың әсерін зерттеу қоғамдық маңызды және әлеуметтік мәні жоғары бағыттардың бірі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Юнг К.Г. *Личное и сверхличное или коллективное бессознательное. Психология бессознательного.* – М. – С. 2002.-103-114, 240-244,246-249.
2. Акопов А. *Сериял как национальная идея // Искусство кино, 2000.* – №2
3. Цыркун Н. *Незамыленный взгляд на "мыло" // Искусство кино, 1999.* – №5.
4. Зотова О.И., Кряжева И.К. *Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения.* – М., 1979. – С.220
5. Гримак Л.П. *Гипноз и телевидение (истоки нашей страсти к телевидению) // Прикладная психология. 2006.* – №1.
6. Антонян Ю.М. *Социальное влияние.* – СПб.: Питер, 2013. – 448 с.

ӘОЖ: 159.922

МРНТИ:15.31.31

А.Ж. Аяганова¹, Ж.Б. Исмаилова²

*^{1,2}Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті
Қызылорда, Қазақстан*

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ АУТОДЕСТРУКТИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҒЫНЫҢ АЛДЫН АЛУ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығының алдын алу және психологиялық-педагогикалық түзету жолдары қарастырылады. Ғылыми зерттеулерде жеткіншектік шақ өте сезімтал, өтпелі кезең ретінде тұжырымдалған. Сондықтан, бұл кезеңде көрініс алатын аутодеструктивті мінез-құлықтың алдын алу мен түзету жұмыстарын негіздеу мәселесі алға шығады.

Жеткіншектердің аутодеструктивті әрекетін қарастырғанда негізінен суицидтік мінез-құлық мәселесіне назар аударылады. Себебі, жеткіншектік шақта өзінің өзектілігін жоғалтпай отырған мәселелердің бірі суицидтік мінез-құлық болып отыр.

Бүгінде тәжірибеде жеткіншектердің суицидтік мінез-құлығын анықтау мақсатындағы жүргізілетін диагностикалық жұмыстар, оның негізгі бағыттары айқындалған. Дегенмен, жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығының алдын алу мен түзету жасау бағытындағы жұмыстар әлі де болса кешенді психологиялық-педагогикалық зерттеуді талап етеді. Мақалада психология және педагогикада қарастырылған жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлықтары туралы ғылыми зерттеулер зерделеніп, оның алдын алу және түзету бағытында тұжырымдар ұсынылады.

Тірек сөздер: жеткіншектік шақ, аутодеструктивті мінез-құлық, суицидтік мінез-құлық, психологиялық көмек, әлеуметтік-психологиялық алдын алу, психологиялық-педагогикалық түзету.

Аяганова А.Ж.¹, Исмаилова Ж.Б.²

*^{1,2}Қызылординский государственный университет имени Коркыт Ата
Қызылорда, Казахстан*

ПРОФИЛАКТИКА И ПУТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В статье рассматриваются профилактика и пути психолого-педагогической коррекции аутодеструктивного поведения подростков. В научных исследованиях подростковый возраст считается очень чувствительным переходным периодом. Поэтому, профилактика проявлений аутодеструктивного характера и проблемы коррекционных работ выходят на первый план. При рассмотрении аутодеструктивной деятельности подростков большое внимания уделяется проблемам суицидального характера.

Причина в том, что наиболее важным и значимым является проблема суицидальных наклонностей именно в подростковый период. В настоящее время практикуется в целях выяснения суицидальных наклонностей подростков проводятся диагностические работы и определяются его основные направления. И все-таки, работы по профилактике и определению путей психолого-педагогической коррекции аутодеструктивного характера подростков требует комплексного психолого-педагогического исследования. В статье предложено заключение по изученным исследованиям по педагогике и психологии профилактики и путям психолого-педагогической коррекции аутодеструктивного характера подростков.

Ключевые слова: подростковый период, аутодеструктивное поведение, суицидальная предрасположенность, психологическая помощь, социально-психологическая профилактика, психолого-педагогическая коррекция.

A.Zh Ayganova¹, Zh. B Ismailova²
^{1,2} Korkyt Ata Kyzylorda State University

THE WAYS OF PREVENTION AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CORRECTION OF TEENAGERS' AUTODESTRUCTIVE BEHAVIOR

Abstract

In this article are discussed the ways of preventing teenagers' behavior and psychological and pedagogical correction. In scientific research, teenage years are described as a highly sensitive, transitional period. Therefore, the issue of justification of preventive and correctional work of autodestructive behavior, which is reflected in this stage, is promoted.

Considering the autodestructive behavior of adolescents is mainly focused on suicidal behavior. The reason is that suicidal behaviors are one of the issues that do not lose their relevance in adolescence.

Today, in practice, the diagnostic work aimed at identifying suicidal behaviors of adolescents has been identified. However, the work to prevent and correct the autodestructive behaviors of adolescents still requires a complex psychological and pedagogical study. The article examines research on autodestructive behaviors of adolescents in psychology and pedagogy, and provides conclusions on how to prevent and correct it.

Key words: teenager, autodestructive behavior, suicidal behavior, psychological help, social psychological prevention, psychological and pedagogical correction

Қазіргі таңда жеткіншектер мінез-құлығын зерттеуде аутодеструктивті бағыттағы мәселелер өзекті болып отырғаны белгілі. Қай уақыттағы зерттеулерді қарасақ та, жеткіншектік кезең «өтпелі», «дағдарыс» және жаңа құрылымдардың қарқынды дамитын кезеңі ретінде тұжырымдалып жүр [1,2].

Ғылымда жеткіншектік кезеңді тұлға қалыптасуында ерекше сипаттарымен көрініс беретін, өте «сезімтал» шақ ретінде тұжырымдайды. Әсіресе, жеткіншектік кезеңді балалық пен ересектіктің аралық буыны ретінде қарастыруы көптеген психологиялық мәселелердің туындауының өзегі ретінде алға шығарады. Жалпы алғанда, аутодеструктивті (суицидтік) мінез-құлық мәселесі Э.Дюркгейм [3] еңбектерінен бастау алып, бүгінгі күні көптеген ғалымдар (А.Е. Личко [4], А.А. Александров [5], А.Г. Абрумовалар [6]) оның мазмұнына, себептері, алдын алу бағытындағы мәселелерге байланысты кешенді зерттеулерін ұсынып отыр.

Зерттеулерді қарастыра келе, аутодеструктивті мінез-құлық – бұл девиантты мінез-құлықтың түрі бола отырып, субъект дамуына және тұтастығына қауіп төндіретін әрекет-қылықтар болып табылады [7]. Жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығы – бұл әлеуметтік нормаларға қарама-қайшы келетін әрекет-қылықтар жүйесінің түрі ретінде жеткіншектердің әлеуметтену үдерісінің бұрмалануы. Нәтижесінде жеткіншектер ерікті немесе еріксіз өзіне физикалық, психологиялық және әлеуметтік амандығына зиян келтіреді. Жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығын қарастырғанда негізінен суицидтік мінез-құлық мәселесіне назар аударамыз. Бүгінде жеткіншектік психологиясында өзекті болып отырған мәселелердің бірі жоғарыда атап кеткендей суицидтік мінез-құлық болып табылады.

Бүгінде тәжірибеде жеткіншектердің суицидтік мінез-құлығын анықтау мақсатындағы диагностикалық жұмыстар, оның негізгі бағыттары айқындалған. Дегенмен, жеткіншектердің

аутодеструктивті мінез-құлығының алдын алу мен түзетім жасау бағытындағы жұмыстар кешенді психологиялық-педагогикалық негіздеуді талап етеді. Зерттеулерді зерделей келе, жеткіншектердің өз-өзіне қол жұмсауларының алдын-алу формаларын төмендегіше ұсынуға болады:

- әр мұғалімнің күнделікті жұмысында педагогикалық әдептің, педагогикалық мәдениеттің талаптары сақталуына қатаң түрде қарау;

- мұғалімдердің жас ерекшеліктеріне байланысты психопатология туралы білімдерінің, сонымен қатар, жеке педагогикалық тәсілдің, емдік педагогика мен психотерапияның тиісті әдістерін игеру;

- динамикалық бақылау және уақтылы психологиялық-педагогикалық түзету мақсатында оның сипаттамаларын білу негізінде тәуекел топтарды ертерек анықтау;

- отбасына кеңес беру мен балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету арқылы тәуекел топ қатарындағыларға отбасылық қамқорлық жасау;

- мектеп ұжымдарында суицидтік жағдайлардың себептерін жарияламау;

- ата-аналардың дәрі-дәрмектерді сақтау тәртібіне, сондай-ақ өзіне-өзі қол жұмсау психологиялық көңіл-күйіне назар аударуы;

- қажет болған жағдайда, жеткіншектің психолог, психотерапевт, психиатр дәрігерлерінен кеңес алуы;

- оқушыларда адам өмірінің құндылығы, өмірдің мақсаты мен мәні, сондай-ақ кешенді өмірде психологиялық қорғаудың жеке әдістері сияқты ұғымдарының қалыптасуы;

- жеткіншектің заманауи өмірдің күрделі және қарама-қайшылықтардан туындайтын оңай-туларына психологиялық дайындығы, күтілетін қиындықтарды жеңуге дайындықты қалыптастыру арқылы стресс-төзімділікті күшейту;

- психогенді реакциялардың пайда болуына себеп болатын факторлардың әсерін болдырмау немесе азайту немесе мектеп оқушыларының нейропсихологиялық күйзелістерін жеңу мақсатында мектеп, отбасы және жеткіншектерге психологиялық көмек көрсету.

Жеткіншектік кезеңдегі аутодеструктивті мінез-құлықтың әлеуметтік-психологиялық алдын алуының негізгі міндеттері:

- мәселенің пайда болуына немесе мәселелер жиынтығына ықпал ететін себептер мен жағдайларды анықтау;

- адамның немесе топтың қызметі мен мінез-құлқындағы әлеуметтік нормалар мен оның жүйесінен қолайсыз ауытқулар туындау ықтималдығын немесе ескертуін төмендету.

- жеке немесе топтағы мүмкін болатын психологиялық, әлеуметтік-мәдени және басқа да шиеленістердің алдын алу;

- жеткіншектің оңтайлы деңгейін және өмір сүру деңгейін сақтау, қолдау және қорғау;

- адамға немесе топқа өз мақсаттарына қол жеткізуде көмек көрсету, олардың ішкі әлеуетін және шығармашылығын анықтау.

Аутодеструктивті мінез-құлықтың әлеуметтік-психологиялық алдын алу көптеген функцияларды орындайды, олардың ішіндегі ең маңыздылары төмендегідей: қорғаныш (қорғау), білім беру функцияларын, бақылау функциясын, түзету функциясын қамтамасыз ететін реттеуші-алдын алу функция. Аутодеструктивті мінез-құлықтың алдын-алу шарты түрлі мәселелерді шешуі мүмкін: тәуекел факторлары мен топтарын бақылау, нақты адамның медициналық-психологиялық көмегін көрсету. Жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығының алдын алу жұмыстарында жеке ресустарды өзектендіру мәселесі алға шығады. Сондықтан, күйзеліс немесе кез-келген жеткіншекке қиындық туындататын жағдайда оның айналасындағы тұлағалар шұғыл әрекет ету жағдайын естен шығармауы маңызды болып табылады. Себебі, баланың ішкі ресустарының көрініс беруіне әсер етуші жанындағы адамдар екені сөзсіз.

Жеткіншектерге аутодеструктивті мінез-құлық жағдайында шұғыл көмек көрсету кезеңдерін төмендегіше кестеде көрсетеміз.

Шұғыл көмек көрсету кезеңдері (әңгімелесу кезеңдері) [8]

Әңгіме кезеңдері	Негізгі міндеттері	Қолданылатын әдістер
Бастапқы кезең	Әңгімелесушімен эмоциялық байланыс орнату, «эмпатикалық серіктестік»	«Эмпатия». «Эмпатиялық тыңдау»
Екінші кезең	Дағдарыс жағдайына әкеліп соқтырған оқиғалардың бірізділігін белгілеу; жағдайдың үмітсіздігінен арылту.	«Жағдайдың айрықша сипатын жөнуге», «Жетістіктер мен жетістіктерге қолдау көрсету», «Әңгімелесуді құрылымдау», «Мазмұнға үнемі назар аудару», «Шиленісті анықтау».
Үшінші кезең	Дағдарыс жағдайын еңсеру жөніндегі жұмыстарды бірлесіп жоспарлау	«Түсіндірме», «Жоспарлау», «Үзіліс ұстау», «Жағдайға назар аудару»
Қорытынды кезең	Жүргізілетін жұмыс жоспарын түпкілікті қалыптастыру; белсенді психологиялық қолдау	«Логикалық дәлелдер», «Сенімді ұтымды ұсыныс»

Аутодеструктивті мінез-құлықтың алдын алуда орын алған жағдайдағы қоршаған орта әсерін де назарда ұстау маңызды болып табылады. Өйткені, аутодеструктивті мінез-құлық қоршаған ортаға күшті әсер етеді. Мектептерде қызметкерлерді, әсіресе, мұғалімдерді, сонымен қатар, оқушылар мен ата-аналарды суицид орын алғандығы туралы мәлімет беруге байланысты арнайы нұсқаулық болуы тиіс. Бұл шара «жұғу эффектісі» көрініс беруінің алдын алуға бағытталады. Бұл эффект өзін-өзі өлтіру немесе оған талпыныс жасаған адамдардың деструктивті әрекеттеріне еліктеудегі суицидке бейім жеткіншектердің психологиялық тенденцияларының салдары болып табылады. Ғылыми әдебиеттерді талдай келе, өзін-өзі өлтіру адамның жалпы аутодеструктивті мінез-құлығы актісінің бір бөлігін құрайды.

Суицидтік мінез-құлық – өте күрделі психологиялық феномен болып табылады. Тұлғаның суицидтік мінез-құлығы белгілі бір ерекшеліктері, өту стадиялары, түрлері және суицидтік белсенділіктің әртүрлі дәрежесі және формасы көрініс беретін күрделі феномен. Сондықтан «суицидтік мінез-құлыққа бейім тұлға» түсінігі өзіне сыртқы (суицидтік әрекет) және ішкі (суицидтік көріністер) суицидтік белсенділікті енгізеді.

Суицидтік мінез-құлықтың қандай да бір формасы әрбір адамға тән (мысалы ойлар), сондықтан суицидтік мінез-құлықтың алдын алу бағытындағы жұмыстарды жүйелі жүргізу маңызды. Бұл бағыт нақты адамға өмірлік қиындықтарда, психологиялық дағдарыс кезінде және ішкі қарама-қайшылық жағдайында туындайтын суицидтік тенденция көріністерінің тәуекелі ұлғайғанда психологиялық сүйемелдеу формасында жүзеге асырылуы қажет.

Суицидтік мінез-құлықтың алдын алу және түзету жұмыстарын жүргізу үшін әлеуметтік-психологиялық тренинг бағдарламалар дайындау маңызды болып табылады [9]. Бұл бағдарламалар суицидтік тәуекелі жоғары жеткіншектерге бағытталады.

Жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығының алдын алу бағдарламасы (үзінді)

№	Тақырыбы	Мақсаты	Қысқаша мазмұны	Материалдар, құралдар
1	Мен және менің әлемім	Өзінің ішкі әлемін тыңдай білу дағдыларын дамыту	1. Сәлемдесу. 2. Өзіндік презентация: Менің есімім... Жаттығу: 1) Менің бойымда..... 2) Менің жақсы қасиеттерім..... 3) Менің кемшіліктерім..... 4) Рефлексия, үй тапсырмасы: күнделік арнау, «Мен кімін» эссе жазу	Маркерлер, стикерлер, А4 парағы, түрлі түсті қаламсап
2	Менің өмірлік мақсаттарым	Мақсаттарын ұғындыру, өмір мәнін түсіндіру	1. Сәлемдесу: «Сәлем достар!» 2. Үй тапсырмасын талқылау. 3. Жаттығулар: 3.1 «Мақсаттар үйі» 3.2 Ментальді карта: «Менің қажеттіліктерім» 4. Рефлексия, үй тапсырмасы: Болашаққа SMART-мақсат құру	Түрлі түсті қағаз, түрлі түсті карандаш, дәптер, А4 парағы
3	Мен уақытымды басқара аламын	Өзінің уақытын үйлестіре білуге баулу, бос уақытты тиімді пайдалану дағдыларын қалыптастыру	1.Сәлемдесу. «Тик-так». 2. Үй тапсырмасын талқылау 3. Жаттығу: «Менің бір күнім» күн тәртібін құру. 4. Жаттығу: «Уақыт шеңбері» 5. Жаттығу «Менің бос уақытым....» 6. Рефлексия. Үй тапсырмасы: Бір аптаға күн тәртібін белгілеп келу	Маркерлер, стикерлер, А4 парағы, түрлі түсті қаламсап
4	Мен және менің қиындықтарым	Өзінің қиындықтарын конструктивті шешуге бағыттау	1. Сәлемдесу. «Сәлем! Менің көңіл күйім...» 2. Үй тапсырмасын талқылау 3. Жаттығу: Мені қинайтыны... 4. Жаттығу: «Мен үшін ең маңыздысы...» 5. Жаттығу: «Мен бөлісемін...» 6. Рефлексия. Үй тапсырмасы: Өзіме хат	Түрлі түсті қағаз, маркер, стикер, скотч, қайшы, таратпа материалдар.
5	Менің өмірлік құндылықтарым	Құндылықтар жүйесін қалыптастыру	1.Сәлемдесу. «Сәлем! Мен үшін маңызды...» 2. Үй тапсырмасын талқылау 3. Ментальді карта: «Менің құндылықтарым» 4. Рефлексия. Эссе: «Өмір-құндылық»	А4 қағазы, түрлі-түсті қағаз, түрлі-түсті қарандаш, стикер, суреттер

Жеткіншектердің суицидтік әрекет көрсеткіштерін (мазасызданудың жоғары деңгейі, агрессия), яғни, мүмкін аутоагрессияны төмендету мақсатында мазмұнында топтық кеңес жүзеге асатын тренингтік топ формасы пайдаланылды. Бұл жағдайда З.Фрейдтің ажал инстинктісі туралы теориясы, Д.Мерло зерттеулеріндегі әрбір адам ең болмағанда бір рет өзіне қол жұмсау туралы ойлануы тұжырымы; психикалық дені сау адамдар ерекшелігі; суицид психологиясы негізге алынады. Сондықтан тренинг бір жағынан қажетті құрамдас алдын алу (мәселен, ойлар немесе тенденция) және мінез-құлықтың суицидтік формасын коррекциялау (елестер, әсерленулер, ой және ниет) болса; екінші жағынан –когнитивтік, эмотивтік және аксиологиялық немесе тұлғаның іс-әрекеттік компонентінде жағымсыз өгерістері бар адамдармен жұмыс тәсілі болып табылады.

Ұсынылып отырған әлеуметтік-психологиялық тренинг бағдарламасының үзіндісі жеткіншектердің аутоагрессивті мінез-құлығының алдын алуға және түзету жұмыстарын жүргізуге бағытталған.

Жеткіншектер арасында өзіне-өзі қол жұмсаудың алдын алу төмендегідей жағдайларды шешу үшін өте зор стратегиялық маңызды міндет болып табылады:

- жеткіншектердің тұлғалық бұзылыстарын дер уақытында анықтау және психологиялық қолдауды қамтамасыз ету;
- жеткіншектермен шынайы түсінуге және көмек көрсетуге деген сенімді әңгімелесу жолымен жақын қарым-қатынас қалыптастыру;
- байқағыштықты көрсету және суицидтік тәуекел индикаторларын дер кезінде тану икемділігі;
- оқу үлгірімі төмен оқушыларға көмек көрсету;
- сабаққа қатысу және келмей қалуын қадағалау;
- дер кезінде психикалық бұзылыстармен байланысты мамандарға бағыттау.

Сонымен, аутодеструктивті мінез-құлықтың алдын алу және психологиялық-педагогикалық түзету мақсатында теориялық-әдістемелік зерттеулердің негізінде төмендегідей ұсыныстар береміз:

- суицидті шешу тірегін жинақтау: суицидтік превенция қамқорлық жасау ғана емес, сонымен бірге төніп тұрған қауіптің белгілерін анықтау болып табылады;
- суицидентті тұлға ретінде қабылдау: әрбір адамның суицидтік тұлға болып табылу ықтималдылығын болжау;
- қамқоршыл өзара қарым-қатынас орнату;
- өте ықыласты тыңдаушы болу: суицидент әсіресе жатсыну сезімінен қатты қиналады;
- дауласпау;
- сұрақ қою;
- конструктивті жолдар іздестіруге көмектесу: алдын алу жұмысының негізгі, әрі маңызды міндеттерінің бірі психикалық жайсыздықтардың алдын алу болып табылады;
- үміт ұялату;
- өзіне-өзі қол жұмсау тәуекелінің деңгейін бағалау;
- жоғары суицидтік тәуекел жағдаятында суицидентті жалғыз қалдырмау;
- мамандардан көмек сұрау қажет.

Қорытындылай келе, суицидтік мінез-құлыққа бейім жеткіншектердің психологиялық ерекшеліктерін түсіне отырып, әлеуметтік сезіну негізінде сауатты ұйымдастырылған алдын алу және психологиялық-педагогикалық түзету жұмыстары аутодеструктивті әрекеттерді болдырмауға көмектеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кабаева В.М. *Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков: Автореф. дис. ...канд. психол. наук.* – М., 2002. – С. 32.
2. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.* – М.; Воронеж: МОДЭК, 2000. – С. 303.
3. Дюркгейм Э. *Самоубийство: Социологический этюд / Э.Дюркгейм.* – М.: Мысль, 1994. – С.399.
4. Личко А.Е. *Особенности саморазрушающего поведения при разных типах акцентуации характера у подростков // Саморазрушающее поведение у подростков.* – Л.: ВНИИ им. В.М. Бехтерева, 1991. – С. 9-15.
5. Александров А.А. *Психотерапия.* Издательство: Питер, 2004. – С. 480.
6. Абрумовалар А.Г. *Психология самоубийства // Социальная и клиническая психиатрия, 1996.* – №4. – С. 14-20.
7. Горобец Т.Н. *Аутодеструктивное поведение человека и акмеологические условия его профилактики: дисс.раб. докт. психол. наук.* – М., 2007. – С. 826.
8. Шнейдман Э. *Десять общих черт самоубийств и их значение для психотерапии.* http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/mohovikov Совместный приказ №95 «О поэтапном внедрении проекта превенции суицидов среди несовершеннолетних в Республике Казахстан» МОН РК от «02» марта 2015 г. г. Астана.
9. Жигитбекова Б.Д., Канаева С. *Топтық психологиялық тренингтегі психогимнастиканың орны және рөлі // Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Психология» сериясы №4 (53) 2017 ж.* – 61-66 б.

ӘОЖ: 159.9
МРНТИ:15.81.35

А.Ж. Аяганова¹, А.Б. Қоңқабаева²

^{1,2}Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті
Қызылорда, Қазақстан

БАСҚАРУ СТИЛЬДЕРІНІҢ ЕҢБЕК ӨНІМДІЛІГІНЕ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Бүгінгі күні басқару мәселесі қызмет барысындағы ұжымның іс-әрекетін ұйымдастырудың негізгі тірегі болып отырғаны белгілі. Осы орайда, қоғамның әр саласында еңбек өнімділігі мен табысты болу шарты басшының іс-әрекетімен негізделетіні анық. Сондықтан, басшының басқару стильдерінің еңбек әрекетіне әсерін зерттеу өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Ұсынылып отырған мақала басшының басқару стильдерінің еңбек өнімділігіне әсерін негіздеуге бағытталады. Басқару әрекеті, еңбек өнімділігі, басқару тиімділігі мәселелері қарастырылады.

Мақалада еңбек өнімділігі көрсеткіштердің нәтижелілік спектрін бейнелеп қоймай, сонымен қатар, еңбек сапасына және оның ресурстарын тиімді пайдалануға назар аудару қажеттілігі көрсетіледі. Басшы басқару стильдерін тиімді пайдаланған жағдайда ғана еңбек өнімділігі артады деген ой-тұжырым жасалды.

Тірек сөздер: басшы, басқару әрекеті, басқару стильдері, еңбек өнімділігі, басқару тиімділігі, басқару иерархиясы, басқару тәсілдері.

Аяганова А.Ж.¹, Қоңқабаева А.Б.²

^{1,2}Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата
Кызылорда, Казахстан

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ НА ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА

Аннотация

На сегодняшний день известно, что проблема управления является основой организации действий коллектива в ходе трудовой деятельности. В связи с этим в каждой отрасли общества производительность и успешность труда, как известно, зависит от действий руководителя. Поэтому изучение влияния стиль управления на трудовую деятельность является одним из основных проблем. Предложенная статья направлена на основе влияния стиль управления руководителя на производительность труда. Рассматриваются проблемы управленческого действия, производительности труда, эффективности управления. Статья не только описывает спектр результативности показателей производительности труда, но и показывается необходимость обратить внимание на эффективное использование его ресурсов. Сделаны выводы, что только в случае стили хорошо управляемом руководителем, повысится производительность труда.

Ключевые слова: руководитель, управленческие действия, стили управления, проиводительность труда, эффективность управления, иерархия управления, методы управления

A.Zh. Ayaganova¹, A.B. Kunkabaev²
^{1,2}Korkyt Ata Kyzylorda State University

THE INFLUENCE OF MANAGEMENT STYLE ON LABOR PRODUCTIVITY

Abstract

Today, it is known that the problem of management is the base for organizing the actions of the collective in the course of work. In this concerning, in every sector of society, the productivity and success of work, as is known, depends on the actions of the manager. Therefore, the study of the influence of managerial management style on work activity is one of the main problems. The proposed article is aimed at influencing the management style of a manager on work productivity. The problems of administrative action, labor productivity, the effect of

management are considered. The article not only describes the range of performance indicators of work productivity, but also shows, it needs to pay attention to the using of effective of its resources. It is concluded that only in the case of styles a well-managed leader, labor productivity will increase.

Key words: leader, managerial actions, management styles, labor productivity, the effectiveness of management, management hierarchy, management methods

Қазіргі таңда еңбек нарығында қызметтегі табыстылық жеке тұлғаның әлеуетін іске асыруды қамтамасыз етуді талап етеді. Тұлға әлеуетінің толыққанды еңбек саласында пайдалануына әсер ететін факторларының бірі басқару жүйесі болып табылады. Тәжірбиеде көрсетілгендей, билік басшылық үдерісінде жүзеге асырылады. Яғни, ұйымның мақсатына қол жеткізу үшін бірлескен еңбекте адамдарды, олардың мінез-құлығын басқару әрекеті.

Басқару мәселесінің әртүрлі аспектілерін түсіндіру үшін жүйенің құрылымдық ерекшеліктерін ескеру қажет. Күрделіліктің кез келген деңгейінің жүйесін мөлшерлі шамасы аз бөліктердің тұтастай жиынтығы ретінде ұсынуға болады. Мұны жүйе астары деп атауға болады. Әрбір жүйе астары қарапайым құрылымдық өзара байланысқан компоненттерден тұрады. Мұндай иерархиялық нақты жағдаят басқару нысанын анықтауға мүмкіндік береді. Басқаруға сипатты ерекшеліктердің бірі – бұл бір қалыптан екіншіге ауысып отыратын және себеп-салдарлы байланыстардың жоғары деңгейінен байқалатын күрделі қозғалмалы жүйеде жүзеге асады [1].

Басқару теориясының пәні ретінде тұтастай және кешенді қоғамдық құбылыстың заңдылықтары алға шығады. Басқару үдерісі ұйымдардың және қызметкерлердің функциялық міндеттемелері арқылы айқындалады. Қызмет саласында байланысты әрбір ұйымда басқару үдерісі түрліше өтеді. Басты рөлді басқару үдерісінің мазмұны ойнайды. Ол басқару мәнімен, оның мақсаттарымен, қағидаларымен, әдістерімен, функцияларымен, сала ерекшеліктерімен, жалпы жүйедегі сол ұйымның деңгейімен, сонымен қатар, құрылымымен анықталады. Құрылым-эрқайсысының өзінің ішкі құрылымы бар басқару органдарының жүйесі болып табылады.

Басқару әрекетінің этикалық және психологиялық мәселелерімен байланысты сұрақтар көптеген ғалымдардың еңбектерінде көрініс алды (В.И. Антонюк [2], Т.Ю. Базаров [3]). Тұлғасыз, нақтырақ айтсақ, оның іс-әрекетінсіз қандай да бір жүйе туралы айту мүмкін емес. Жүйенің бұл түрінде «субъект-нысан» емес, «субъект-субъектілі» дамушы және қалыптасушы үлгісіндегі қатынас қарастырылады. Мұнан «адам-адам» жүйесіндегі басқару ең алдымен, осы қатынасты реттеуге бағытталады және индивидтің тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына әсер ететін жағдайларсыз қарастырылуы мүмкін емес. Айтылып отырған жүйеде басшы мен бағынушының болуы түсініледі.

Ғалым В.Б. Полуянов басқару бойынша кәсіби білімнің әртүрлі құралдарымен байланысты үш қағиданы ұсынады. Бірінші – басқарудың иерархиясы, ұйымдастырылуы, ең негізгі тәсілі-адамға жоғарыдан әсер ету (мотивацияның, жоспарлаудың, ұйымдастырудың және іс-әрекетті қадағалаудың негізгі функциясының және материалды игіліктер көмегімен). Екіншіден – қоғам, білім беру ұйымдары, адамдар құндылығы, әлеуметтік нормалар, ыңғайланулар, мінез-құлық ерекшеліктері жасап шығаратын және мойындалатын басқару мәдениеті. Үшіншіден – өнім және қызметті сату-сатып алуға негізделетін нарықтық қатынас [4].

Басқарушылық іс-әрекет кез-келген қызмет саласында еңбектің өнімділігін қамтамасыз етуі үшін тиімділік шарттарға негізделуі тиіс. Осы шарттардың бірнешеуіне тоқталып өтеміз. Ең алдымен, басқарушылық іс-әрекет субъективті болып табылады. Субъект атқаратын болғаннан кейін кез-келген іс-әрекет субъективті сипат алады. Басқарушылық іс-әрекет жағдайында субъектілердің тұлғалық қасиеттері, оның позициялары және кәсіби тәжірибиесі маңызды мағынаға ие болады.

Екіншіден, басқарушылық іс-әрекетті жүзеге асырушы субъектінің өз бетінше мақсат тұжырымдауы мәнді ерекшеліктерінің бірі болып табылады. Көп жағдайда ол басқарылатын жүйенің қозғалысы мен міндеттерін өз бетінше қалыптастыра отырып, мақсатты жүзеге асыру тәсілдерін білдіреді.

Үшіншіден, басқарушылық іс-әрекеттің шығармашылық сипаты болады. Нақтырақ айтсақ, басқару, тәжірибе көрсеткендей, шешім қабылдау үдерісі екені белгілі. Мұндай үдерісті толықтай модельдеуге болмайды. Себебі, онда анықталмаған факторлар мен шығармашылық бөлшектер әрдайым болып тұрады.

Төртіншіден, басқару өнері, қысқаша айтқанда бағынушылардан талап етілетін мінез-құлыққа қол жеткізуде бекітіледі. Мұнан, басшы бағынушылардан талап ететін әрекеттерді ерекшелейтін басқару механизмін таңдауы қажет. Ең алдымен, мынадай талдау міндеттерін шешіп алғаннан кейін орындауға болады: бағынушының мінез-құлық моделіне ие бола отырып, басқарудың белгілі бір механизмінде қандай әрекет жасайтынын іздеу, әрі қарай синтез міндетін шешу-бағынушылардың қажетті қылықтарына алып келетін механизмді табу.

Бесіншіден, даму және бейімделу үдерісі жүзеге асады. Басқару әрекетінің сипатты ерекшеліктеріне мыналар жатады: басқару жүйесінің дамуы; басқару субъектісінің дамуы; әрдайым өзгеріп отыратын ішкі және сыртқы жағдайларға бейімделу қабілеті. Жеке өзі жүзеге асыратын басқару субъектісінің өсуі өзіндік даму ретінде қарастырылады, сонымен қатар, басқарудың нысаны немесе субъектісі тікелей өзіндік дамуды жүзеге асырады немесе басқарушылық жетілудің нысаны болып табылады.

Жалпы алғанда қандай да бір қызмет саласында еңбек өнімділігі басшыға және басқарылушы құрамға тәуелді болатындығын сенімді түрде айтуға болады. Бұл бағынушылардың әлеуетін және қабілетін жүзеге асыру мен дамытудың тиімді жолдарын негіздейді.

Ғылыми әдебиеттерді талдай келе, «басқару әрекеті» термині жалпы мәдени мағынасында келесідей анықталады: «Басқару әрекеті – бұл негізгі және жалпы міндеттермен анықталатын кәсіби іс-әрекет типі болып табылады – «жалпы мақсатқа жетуге бағытталған адамдардың іс-әрекетін ұйымдастыру, сонымен қатар, иерархия қағидасында сүйеніш болу» қажеттілігі» [5,6].

Басқару әрекетін тікелей жүзеге асырушы басшы екені белгілі. Зерттеулер көрсеткендей, басшының басқара білу икемділігі – бұл қажетті білім, дағды және жеке тәжірибе жинақтау арқылы бүкіл өмір ағымында дамып отыратын, тұлғаға берілген тума қасиеттердің бірі.

Басқару әрекетінің табысты болуы адамдардың әрдайым өзгеріп отыратын өмір мен іс-әрекет жағдайын ескеруді, өзін тұлға ретінде түсіну дәрежесін, білім деңгейін және т.б. талап етеді. Осы барлық ерекшеліктерді ескере отырып, басшы басқарудың тиімді стилін қалыптастыруы тиіс.

Бүгінгі басқару саласында оның стилінің еңбек өнімділігіне әсері ерекше болып отыр. Бағынушыларды жұмыс жасауға шақыру, мотивтеу, әрбір қызметкерлердің қажеттіліктері мен ерекшеліктерін ескеру, өз жұмыс нәтижелілігіне қызығушылық таныта ма деген мәселелердегі басшының ықпал ету тәсілдеріне еңбек өнімділігі тәуелді келеді [7].

Қазіргі басқару теориясында басқару стилінің мәнділігін ұғыну, қызметкерлерге ықпал ету мүмкіндігін түсінудің тәжірибелік маңызы ерекше мәселе болып отыр. Бұл басшының басқару стилін зерттеудің өзектілігін туындатады. Осы орайда, басшының басты мақсаты еңбек өнімділігін арттыру екені белгілі.

Еңбек өнімділігі - еңбек іс-әрекетінің нәтижесіне (мақсатына) немесе оған жету дәрежесін сипаттайтын еңбек тиімділігінің өлшемі. Еңбек өнімділігі жұмыстың соңғы нәтижесіне қол жеткізуді бейнелейтін мәнді көрсеткіштерді анықтайды. Еңбек нәтижелілігін бағалау - тиімділік деңгейі бойынша іскерлікке бағытталады. Бұл жағдайда төмендегілер ескеріледі:

- еңбек нәтижесінің тікелей көрсеткіштері;
- еңбек нәтижесіне жету жағдайының көрсеткіштері;
- кәсіби мінез-құлық көрсеткіштері;
- тұлғалық қасиеттерді сипаттайтын көрсеткіштер.

Еңбек – бұл адам мен табиғат арасында жүзеге асатын үдеріс. Яғни, қажетті құндылықты құрай отырып, адам өз әрекетімен табиғат арасындағы зат алмасуды жанамайлатын, реттейтін және қадағалайтын үдерістегі мақсатқа бағытты іс-әрекеті болып табылады. Еңбек өнімділігін оның тиімділігі мен нәтижелілігі ұғымымен қатар қарастыру маңызды болып табылады. Еңбек өнімділігінің көрсеткіші нәтижелілік және жасап шығару спектірін бейнелемей, жекелей, еңбек сапасын, сонымен қатар еңбек ресурстарын теңгерімді пайдалану қажеттілігін ұсынады. Мағы-

насы бойынша «еңбек өнімділігі» ұғымына «еңбек тиімділігі» ұғымы жақындау келеді. Еңбек тиімділігі аз шығындағы нәтижелілік дәрежесін білдіреді. Сонымен қатар, еңбек тиімділігі тек сандық ғана емес, сапалық көрсеткіштерді де алға тартады. Еңбек тиімділігінің маңызды көрсеткіштерінің бірі еңбек ресурстарын үнемдеуді бейнелеу болып табылады.

Еңбек нәтижелілігі еңбектің соңғы нәтижесіне қол жеткізуді бейнелейтін көрсеткіштер арқылы анықталады. Сондықтан, еңбек нәтижесі жеке қызметшінің мақсатқа бағытты іс-әрекетінің нәтижесі ретінде алға шығады. Еңбек өнімділігі жоғары болған сайын, оның тиімділігі де жоғары болады. Бұл жағдайда басшы үшін қызметкердің қанша уақыт ағымында орындау деңгейі емес, қандай еңбек шығынымен қамтамасыз етілгендігін ескеру маңызды болып табылады. Еңбек шығыны қызметкерлер санымен және еңбек ақысымен өлшемденеді. Мұның екеуі де жұмыс уақытымен өлшенеді. Сондықтан, еңбек тиімділігін талдау барысында уақыт бірлігіндегі еңбек шығыны ретінде ғана емес, оның құрылымы есепке алына отырып, қарастырылады [8].

Еңбек өнімділігі басшының тікелей басқарушылық құзыреттіліктеріне байланысты болып келеді. Әрбір жетекші басқарушылық әрекет үдерісінде өзіне тән жұмыс стилінде міндеттерін орындайды. Жетекшінің стилі ұжым мүшелерінің бастамашылдықпен және шығармашылықпен берілген міндеттерді орындауға итермелеу және бағынушылардың іс-әрекет нәтижесін қадағалау тәсілінде көрініс береді.

Басшының қабылдаған стилі жетекші іс-әрекетінің сапасының, тиімді басқарушылық іс-әрекетті қамтамасыз ететін қабілеттерінің, сонымен қатар, ұжымда жағымды өзара қарым-қатынас пен мінез-құлықты дамытуға мүмкіндік беретін ерекше атмосфера құру сипаттамасы қызметін атқаруы мүмкін.

Өзінің өкілетілік құқығын, пайдаланатын билік типін, ең алдымен адамаралық қарым-қатынас туралы қамқорлық, міндеттердің орындау дәрежесі - мұның бәрі жетекшінің басқару стилін бейнелейді.

Жетекшінің стилі - басшы әрекетіндегі өзіндік «қолтаңба» болып табылады. Басқару стилі - бұл қойылған мақсатқа жету үдерісіндегі бағынушылармен қарым-қатынастағы жетекші мінез-құлығының типтік түрі. Басқарудың құрамдас функцияларының бірі көшбасшылық болып табылады. Басшы стилі - ұйымдық міндеттерді және басқарушылық функцияларды орындау мақсатындағы жетекшінің ұжымға ықпал ету әдістері, тәсілдері, амалдарының тұрақты жүйесінің жекелік-типтік сипаттамалары болып табылады. Бұл ұйым мақсаттарына қол жеткізуге қозғау салатын және әсер ететін басшының бағынушыларға қатысты дағдыланған мінез-құлық мәнері.

Зерттеулерді қарайтын болсақ, стиль басқарудың түрлі тәсілдерінде қолданылып, өзінің тұрақтылығымен ерекшеленеді. Бірақ, стильге қозғалмалық сипат тән болғандықтан, ол тек шартты түрде тұрақты болып табылады.

Басшының басқару стильдері туындаған жағдаятқа қарай, таңдалған жағдайда ғана анықталмаған кедергілердің алдын алуға болады. Осы жағдайда ғана күтпеген ақырғы нәтижеге жетуге болады.

Басқару стилі көп жағдайда басшының жеке қасиеттері арқылы анықталады. Дегенмен, тұлғаның жекелік ерекшеліктерінің мәнділігіне қарамастан, басқарудың стильдерін қалыптастыратын басқа да компоненттер бар. Аталмыш компоненттерді стильдің субъективті бөлшектері құрайды, айта кететін жайт стиль жалпы объективті негіздерге ие болып табылады.

Басшы қандай стильді таңдағаны әрекет тәсілдері мен әдістерін сипаттайтын саналы мақсат арқылы анықталады. Мұнан басқа да стильдің объективті компоненттері бар. Оларға мыналарды жатқызуға болады: басқару заңдылығы; нақты әрекет аймағының ерекшеліктері; басшыларға қойылатын жалпы талаптар; орындаушылардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері (жасы, жынысы, біліктілігі, мамандығы, қызығушылықтар және қажеттіліктер және т.б.); басқару иерархиясының деңгейі; жоғарыдағы басшылар қолданатын басқару тәсілдері мен амалдары. Бұл көрсетілген басқару стильдері объективті құрастырылатын басшының әрекетіндегі өндірістік пен ұжымдағы өзара қарым-қатынасты реттеу функцияларын, онда қалыптасқан дәстүрлер мен қарым-қатынас тәсілдерінің сипатын, жұмыс стилін үйлестіреді.

Қорытындылай келе, басқару стилін басшы ұжымдағы объективті және субъективті факторларға негізделе отырып қолданатын болса, онда еңбек өнімділігі артады деп сенімді айтуға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Захарова Л.Н. Психология управления. Учебное пособие. – М.: Логос, 2012. – С.376
2. Антонюк В.И. <https://books.google.kz/books>
3. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: Учебник и практикум для академического бакалавриата. – Люберцы: Юрайт, 2016. – С.381.
4. Полуянов В.Б. Организация и управление в сфере образования: Учеб.пособие. – Екатеринбург, 2000. – 138 с.
5. Королев Л.М. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Дашков и К., 2016. – С. 188
6. Самыгин С.И. Социология и психология управления: Учебное пособие. – М.: КноРус., 2012. – С.256.
7. Блинов А.О. Искусство управления персоналом. – М., 2001. – С.215.
8. Глумаков В.Н. Организационное поведение. – Москва: ЗАО «Финстатинформ», 2002. – С.156.

МРНТИ 15.41.21.

Аймаганбетова О.Х.¹, Адилова Э.Т.²

*^{1,2} Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан*

ПОНИМАНИЕ РЕЛИГИОЗНОСТИ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ

Аннотация

В данной статье представлен анализ понятия «религиозность» в психоаналитических теориях. В частности, основоположник психоанализа З.Фрейд, признавая, что религии принадлежит большая роль в регуляции психики человека, что многие находят в ней единственное утешение и счастье, тем не менее, решительно отрицал за ней какую-либо ценность. Для К.Юнга, религия – это коллективно вырабатываемая форма защиты от невроза. Поэтому она необходима человеку для сохранения его психического здоровья. Э. Фромм предполагает вывести религию за пределы ее конфессиональных форм и представить ее в качестве общечеловеческого феномена, свойства любой культуры. На основе проведенного анализа и систематизации этих теорий был сделан вывод, что общие представления в психоанализе в отношении религиозной верований сводятся к подчеркиванию бессознательного, отведении ему существенной роли в развитии религиозности личности.

Ключевые слова: религия, религиозность, психоанализ, психика, бессознательное и др.

О.Х. Аймаганбетова¹, Э.Т. Адилова²

*^{1,2} Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан*

ПСИХОАНАЛИТИКАЛЫҚ ТЕОРИЯЛАРДА ДІНШІЛДІКТІ ТҮСІНУ

Аңдатпа

Бұл мақалада психоаналитикалық теорияларда «діншілдік» түсінігі қаралған. Атап айтқанда, психоанализдің негізін қалаушы З.Фрейд мойындай отырып, адам психикасын реттеуде діннің рөлі үлкен, оның көпшілігінде жұбаныш пен бақытты табуына қарамастан, кез келген құндылықты батыл қабылдамады. К.Юнг үшін дін - невроздан қорғанудың ұжымдық дамыған нысаны. Сондықтан ол адамның психикалық денсаулығын сақтауына өте қажет. Э.Фромм дінді өзінің діни формаларының шегінен тысқары жерге алып шығуды және оны әмбебап құбылыс, кез-келген мәдениеттің қасиеттері ретінде ұсынады.

Осы теорияларды талдау және жүйелеу негізінде, діни нанымға қатысты психоанализдегі жалпы идеялар бейсаналықты атап көрсете отырып, адамның діни тұрғыдан дамуында маңызды рөлге ие болатындай тұжырымға келді.

Түйін сөздер: дін, діншілдік, психоанализ, психика, бейсаналық және т.б.

RELIGIOUS UNDERSTANDING IN PSYCHOANALYTIC THEORIES

Abstract

This article presents an analysis of the concept of "religiosity" in psychoanalytic theories. In particular, the founder of psychoanalysis, S. Freud, recognizing that religion plays a big role in the regulation of the human psyche and that many find the only consolation and happiness in it. Nevertheless, he absolutely denied any value of it. For C. Jung, religion is a collectively developed form of protection against neurosis. Therefore, it is necessary for a person in order to maintain his mental health. E. Fromm proposes to lead religion beyond the limits of its confessional forms and to present it as a universal phenomenon, the properties of any culture. On the basis of the analysis and systematization of these theories, it was concluded that the general ideas in psychoanalysis with respect to religious beliefs are brought to emphasizing the unconscious, assigning it an essential role in the development of the religiousness of an individual.

Key words: religion, religiosity, psychoanalysis, psyche, the unconscious, etc.

По мнению основоположника психоанализа, основа психики – это бессознательное Id (Оно), биологическое, инстинктивное начало человека. Под влиянием окружающего мира у человека формируется Ego (Я) - сознание, которое соизмеряет инстинкты с реальностью.

В ходе социализации формируется Super-ego (Сверх-Я) - моральные и социальные запреты, идеалы – это родительская функция. «Я» человека находится между двумя силами и пытается приспособиться к миру. Поскольку это трудно, развиваются чувства стыда, страха, вины, и как следствие невроз. В защите от этого невроза именно религия играет важную роль, - отмечает он, - «религиозные представления произошли из той же самой потребности, что и все другие завоевания культуры, из необходимости защитить себя от подавляющей сверхмощи природы» [1].

Поэтому для З.Фрейда религия это «пережиток психического инфантилизма», «всеобщий невроз навязчивых состояний», «коллективная иллюзия» [1].

Для З.Фрейда религия является частью человеческой культуры и выполняет функцию защиты человека от внушающих страх явлений природы и внутренних присущих ему инстинктивных сил. В первую очередь религия «очеловечивает» явления природы.

«С безличными силами не вступишь в контакт, они остаются вечно чужды нам. Но если в стихиях бушуют страсти как в твоей собственной душе..., если повсюду в природе тебя окружают существа, известные тебе из опыта твоего собственного общества, то ты облегченно вздыхаешь, чувствуешь себя как дома среди жути, можешь психически обработать свой безрассудный страх», - отмечал он [1].

З.Фрейд считает, что в основе формирования религиозного мировоззрения лежит фактор человеческой беспомощности перед силами природы и внутренними инстинктами. Он полагал, что в будущем религия уступит свое место науке, а функции религии на уровне личности будут компенсированы в результате личностного роста. Позиция З.Фрейда следующая: религия как таковая приводит к тому, что человек не несет в полной мере ответственность за свое развитие, за улучшение собственной жизни, надеясь на помощь высших сил.

Признавая, что религии принадлежит большая роль в регуляции психики человека, что многие находят в ней единственное утешение и счастье, тем не менее, он решительно отрицал за ней какую-либо ценность. Поэтому он называет религию «горько-сладким ядом», убаюкивающим волю и разум людей [2]. «...Религиозные постулаты, обещающие человеку защиту и счастье..., оказываются на поверку несостоятельными», - отмечает он [1].

Рассматривая религию как иллюзию, З. Фрейд критикует позицию тех, кто считает религию основой нравственности. Только человек, освободившийся от власти авторитетов, может правильно употребить разум и понять мир и свою роль в нем объективно, не впадая в иллюзии.

С другой стороны, религиозная вера – это иллюзия, а религия – «массовое безумие», общечеловеческий навязчивый невроз, который коренится в «Эдиповом комплексе», в амбивалентном отношении к отцу [2].

«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...» [2].

Другими словами, З.Фрейд вплотную обратился к проблеме бессознательного, дав ему определение и показав его структуру. Он рассматривал и общественные явления и религиозные по аналогии с индивидуальными неврозами. Религия и защищает психику человека от врожденных переживаний бессознательного прошлого, и является определенным типом невроза, свойственным всему человечеству, одновременно и «лекарством», и «болезнью» [3].

Обобщая, все эти выводы, Фрейд показал, как религиозные представления рождаются из собственной психической глубины человека.

Основатель глубинной психологии швейцарский психолог К.Юнг – сын пастора евангелическо-реформатской церкви создал аналитический метод, связанный с необычным «экспериментом», который он поставил на себе. В своей автобиографии он описал свои детские и юношеские переживания поиска Бога, закончившиеся разочарованием в церкви и кризисом веры [4].

«Перед фантазиями, – писал Юнг, – охватившими меня, столь волновавшими и, можно сказать, управлявшими мною, я чувствовал не только непреодолимое отвращение, но и неизъяснимый ужас. Я боялся потерять контроль над собой, я боялся сделаться добычей своего бессознательного, а как психиатр я слишком хорошо знал, что это значит. И все же я рискнул – и позволил этим образам завладеть мною» [5].

Как и З.Фрейд, он считал, что религиозность является врожденной и наследуемой [4].

Религиозный инстинкт первоначально, по его мнению, формируется у первобытного человека в виде «мифологических мотивов или образов», которые содержат отображение реального физического процесса [4]. «Опасные ситуации, будь то физическая опасность или угроза душе, вызывают аффективные фантазии, а поскольку такие ситуации типичны, то в результате этого образуются и одинаковые архетипы» («коллективного бессознательного»), – отмечает он [5, с.129].

Через понятие «коллективное бессознательное» К. Юнг выводит понятие «архетип» и вносит в него смысл унаследованной тенденции к образованию мифологических (религиозных) представлений [4]. По его мнению, они могут колебаться в деталях, не теряя при этом базовую схему. Так, у разных народов они обнаруживаются в верованиях, обрядах, мифах. Они могут открываться человеку во сне, в трансе, в мистических откровениях и, в конце концов, представлениях и учениях [5].

К.Юнг приходит к выводу, что «религия есть врожденная инстинктивная установка в человеке. Проявление этой установки можно проследить во всей духовной истории. Её целью является сохранение психического равновесия» [5, с.133-134]. Следовательно, религия – это коллективно вырабатываемая форма защиты от невроза. Поэтому она необходима человеку для сохранения его психического здоровья [4].

Таким образом, по мнению К.Юнга индивидуальная психика является не только продуктом личного опыта, но и обладает трансличностным измерением, которое хранит модели и образы – архетипы всех мировых религий и мифологий. Психическое здоровье человека, его творческий потенциал в значительной мере зависит от сознательного диалога между эго и архитипическими символами коллективного бессознательного.

Исходя из этого вывода, К.Юнг рассматривает приобретение религиозной установки, как важный момент в процессе индивидуации («индивидуация есть процесс образования и обособления единичных существ – говоря особо, она есть развитие психологического индивида, как существа отличного от общей, коллективной психологии») [5, с.724-726].

Кроме того, К.Юнг открыл, что архитипическая психика обладает структурирующим и упорядочивающим принципом, который позволяет объединять различные архитипические содержания.

Этот центральный архетип или архетип целостности Юнг назвал «Самость», являющаяся высшим психическим авторитетом и которому подчиняется «Эго».

В самом общем понимании «Самость» – это есть внутреннее эмпирическое божество, которое также выступает и как психологический носитель «Бого-образа». «Самость» при этом как символ содержит единство противоположностей, как мужского, так и женского, как темного, так и светлого, как добро, так и зло. Поэтому для Юнга Христос становится адекватным символом Самости только в комбинации с Антихристом [4].

Особняком в этом контексте стоит «вероучение», представляющее собой «кодифицированные и догматизированные формы религиозного первоначального опыта. Содержание опыта освящается и обычно застывает в жесткой, часто хорошо разработанной структуре» [5, с.134].

Красной нитью через все эти положения, высказанные К.Юнг, проходит его позитивное отношение ко всем религиям. В частности, он отмечает, «в содержании их учений я вновь узнаю те фигуры, с которыми сталкиваюсь в сновидениях фантазиях моих пациентов. В их морали я вижу попытки, подобные тем, с помощью которых мои пациенты интуитивно стараются найти верный способ обходиться с силами собственной души. Священнодействия, ритуалы, инициации и аскетизм чрезвычайно интересны для меня как пластичные и разнообразные техники создания правильного пути» [6, с.65].

В связи с этим он считал, что догма, вероисповедание и ритуал – это откристаллизовавшиеся формы религиозных переживаний святых, пророков, которые вырабатывались в течение столетий. Однако в наше время наблюдается ослабление религиозного переживания у верующего в силу того, что символы, догма и ритуал уже не соответствуют уровню развития современного человека. По его мнению, религиозная традиция должна оставаться живой и жизнеспособной, она обязана продолжать интерпретировать свою основную повесть, осмысливая ее с точки зрения современности [6, с.233].

Соотнося религию и науку, он не противопоставляет их друг другу. Человеческой психикой, которая по природе своей иррациональна, легче воспринимаются образные формы. Любая научная теория носит абстрактный характер, религиозные же догматы посредством образа выражают нечто иррациональное. По мнению К.Г. Юнга, религиозный догмат – это спонтанная и автономная деятельность объективной психики. Этот догмат эмоционально окрашен и остается неизменным веками. По этим причинам он является более эффективным средством психологической защиты, чем сменяющие друг друга и не учитывающие эмоциональный фактор научные теории.

Идею божественного ученый рассматривает через архетипические образы. Главные символические фигуры любой религии выражают моральную и интеллектуальную установку. Сама же религия есть система отношений к сильнейшим по воздействию ценностям. Религия как таковая несет в себе значительную энергию, которой наделены божественные силы. Если человек отказывается от веры, по мнению К.Юнга, то эта энергия должна найти некое иное выражение. В противном случае возможна диссоциация личности [6].

Таким образом, К.Юнг полагал, что религиозность личности, являясь психологическим феноменом, достойна изучения вне зависимости от вопроса об истинности или ложности религиозной веры [5;6].

Э.Фромм дает широкое определение религии, понимая ее как любую систему взглядов, являющуюся для индивида основой осмысленного существования и объектом для преданного служения [7]. Тем самым Э.Фромм предполагает вывести религию за пределы ее конфессиональных форм и представить ее в качестве общечеловеческого феномена, свойства любой культуры [7]. Религиозность в таком понимании внутренне присуща личности, отвечая потребности в системе ориентации и служении. Ученый развивает понятие религиозности личности, выделяя типы религиозного опыта, и вводит психологические критерии в классификацию религиозных систем. Э. Фромм выделяет такие аспекты религии, как ритуал, переживание,

научно-магический и семантический аспекты [7; 8]. Психологический, личностный компонент включается в любую религиозную систему как переживание.

Для Э.Фромма религия – это исключительно экзистенциальный феномен личности [4]. Он писал: «под религией я понимаю любую разделяемую группой систему мышления и действия, позволяющую индивиду вести осмысленное существование и дающее объект для преданного служения» [7]. Человек может поклоняться животным, деревьям, золотым или каменным идолам, невидимому богу, святому человеку или вождям с дьявольским обликом; он может поклоняться предкам, нации, классу или партии, деньгам или успеху и др. [4].

Отвечая на вопрос, в чем же кроются психологические корни этого поклонения, откуда у человека появилась потребность в поклонении, в религии, он считает, что основная причина этого заключается в том, что человек вырван из первоначального единства с природой, свойственного животному существованию. При этом, человек, будучи наделен разумом и воображением [4], «осознает свое одиночество и изолированность, свое бессилие и невежество, случайность своего рождения и смерти. Он не вынес бы ни минуты такого существования, если бы не мог найти новых связей со своими собратьями взамен прежних, регулировавшихся инстинктами» [7, с.39].

По мнению Э.Фромма З.Фрейд одним из первых вплотную приблизился к выявлению корней религиозных потребностей человека. Однако, по его мнению, возникновение тотемических верований, табу на кровосмешение и убийство не связано с сексуальными проблемами человека. Запрет на кровосмешение означает запрет на стремления «остаться во всеобъемлющем материнском лоне» и не дающий человеку вернуться к «доиндивидуальному существованию в единстве с природой» [7, с.51].

Э.Фромм видит особую притягательность христианской религии для человека в том, что она сочетает отцовское и материнское начало: «Сама католическая церковь - всеобъемлющая мать - и Богородица символизируют материнский дух любви и прощения, в то время как Бог Отец воплощал в иерархической структуре власть, которой человек должен подчиняться, не жалуясь и не протестуя» [7, с.67].

Мужчина – отец, не приспособленный природой для деторождения, не обремененный необходимостью заботиться о ребенке, больше отдален от природы, чем женщина. Менее укорененный в природе, он вынужден развивать свой интеллект, создавать искусственный мир идей, принципов и производимых человеком вещей, которые заменяют ему природу как основу существования и безопасности. Подчинение отцу порождено человеком искусственно, основано на силе и законе. Отец воплощает в себе абстракции, совесть, долг, закон и иерархию, в то время как мать олицетворяет собой природу и безусловную любовь [7, 57].

Он считает, что ценность религии, как впрочем, и любой философской системы или социальной системы устройства общества, определяется тем, способствует ли она человеческому развитию, раскрытию собственных человеческих сил.

В связи с этим Э.Фромм выделяет авторитарные и гуманистические религии.

Авторитарная религия требует беспрекословного «послушания, почитания и поклонения» божеству, обладающему властью над человеком [7, с. 166-167].

Что касается гуманистической религии, то она наоборот, считает центром всего человека и его силы. Человек должен развивать свой разум, чтобы понять себя, свое отношение к другим и свое место во Вселенной. Он должен постигнуть истину, сообразуясь со своей ограниченностью и своими возможностями. Он должен развивать способность любви к другим, как и к себе, и почувствовать единство всех живых существ. Он должен обладать принципами и нормами, которые вели бы его к этой цели.

К гуманистическим религиям Э.Фромм относит буддизм, даосизм, раннее христианство, учения Сократа, Спинозы, религия Разума во Французской революции, идеи социального переустройства Маркса и Энгельса [7, с.168].

В христианстве же, по его мнению, после того как она из религии бедных и скромных землевладельцев, ремесленников и рабов превратилась в религию правителей Римской империи, стала доминировать авторитарная тенденция.

В связи с этим Э.Фромм отмечает, что «трагедия всех великих религий заключается в том, что они нарушают и извращают принципы свободы, как только становятся массовыми организациями, управляемыми религиозной бюрократией. Религиозная организация и люди, ее представляющие, в какой-то степени начинают занимать место семьи, племени и государства. Они связывают человека, вместо того, чтобы оставить его свободным, и человек начинает поклоняться не богу, но группе, которая претендует на то, чтобы говорить от его имени» [7].

Таким образом, как показал проведенный теоретико-методологический анализ понимания религиозности в психоаналитических теориях, общие представления в психоанализе в отношении религиозной верований сводятся к подчеркиванию бессознательного, отведении ему существенной роли в развитии религиозности личности. При этом представители психоаналитического направления (З.Фрейд, К.Юнг, Э.Фромм), рассматривая в основном психологические детерминанты формирования религиозности человека, выделяют инстинктивный, невротический, психотерапевтический, нравственный аспекты религиозности.

Список использованных источников:

1. Фрейд З. *Человек по имени Моисей и монотеистическая религия*. – М.: Азбука, 2012. – 192 с.
2. Фрейд З. *Будущее одной иллюзии // Сумерки богов*. – М.: Когито-Центр, 2009.
3. Фрейд З. *Воспоминания детства Леонардо да Винчи*. – СПб.: Питер., 2012. – С. 78-79.
4. Смирнова Е.Т. *Введение в религиозную психологию*. – М.: Озонги, 2003. – 160 с.
5. Юнг К. *«Воспоминания, сновидения. Размышления»*. – Киев: Ось, 2004. – С. 180.
6. Юнг К.Г. *Психология и религия // Юнг К.Г. Архетип и символ*. – М.: Смысл, 2001.
7. Фромм Э. *Бегство от свободы*. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 158 с.
8. Фромм Э. *Здоровое общество. Догмат о Христе*. – М.: Аспект пресс, 2005. – С. 39.

МРНТИ 15.41.21.

Аймаганбетова О.Х.¹, Адилова Э.Т.²

*^{1,2} Казахский национальный университет им. аль-Фараби
Алматы, Казахстан*

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЛИГИИ В ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ

Аннотация

В данной статье представлен анализ основных детерминаций определений религии, данных в эмпирической психологии религии, а также этнической и социальной психологии религии, сформировавшихся в XIX-XX веках на стыке философии, религиоведения, социологии, этнографии, психологии. В центре внимания представителей эмпирической психологии религии Г.Холла, Э.Д. Старбёка, Д.А. Леуба и особенно У.Джеймса находились вопросы внутренней, личной составляющей религиозности.

Основоположники школы социальной и этнической психологии В.Вундт, К.Маркс, М.Вебер и Э.Дюркгейм считали, что религия является социальным явлением. Поэтому понятие многозначительность религиозности, опыта, переживаний можно только, рассматривая их в том контексте, из которого они возникли. Проведенный анализ и систематизация детерминации определения религии показал, что психология религии в современный период занимает особое положение в системе науки психология. В то же время, проведенное исследование показало, что в обосновании основных детерминант религии, религиозности до сих пор не существует единого мнения.

Ключевые слова: религия, эмпирическая индивидуальная психологии религии, этническая и социальная психология и др.

О.Х. Аймағанбетова¹, Э.Т. Адилова²

^{1,2} Эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы, Қазақстан

ДІН ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫНДАҒЫ ДІН АНЫҚТАМАСЫН ДЕТЕРМИНАЦИЯЛАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада діннің анықтамалары, діннің эмпирикалық психологиясы туралы деректер, сондай-ақ философия, дін, әлеуметтану, этнография, психологияның қиылысында XIX ғасыр. Эмпирикалық дін психологиясының өкілдерінің назарына Г.Холл, Э.Д. Старбёка, Д.А. Леуба, әсіресе В.Джеймсте діни тұрғыдан ішкі, жеке компоненттердің сұрақтары болды. Әлеуметтік және этникалық психология мектебінің негізін қалаушылар В.Вундт, К.Маркс, М.Вебер және Э.Дюркхейм дінді әлеуметтік құбылыс деп санады. Сондықтан, діншілдіктің маңыздылығын түсіну, тәжірибесін тек қана олардың мағынасына қарау арқылы түсінуге болады. Дін түсінігін талдау, жүйелеу және дін анықтамасын детерминациялауда қазіргі заманғы дін психологиясы психология ғылымында ерекше орынға ие екендігін көрсетті. Сонымен қатар, жүргізілген зерттеулер дін мен діншілдіктің негізгі детерминанттарын негіздеуде әлі де бірыңғай пікір жоқтығын көрсетті.

Кілттік сөздер: дін, діннің эмпирикалық жеке психологиясы, этникалық және әлеуметтік психология және т.б.

Aimaganbetova O.H.¹, Adilova E.T.²
^{1,2} Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

DETERMINATION OF DEFINITION OF RELIGION IN THE MAIN DIRECTIONS OF PSYCHOLOGY OF RELIGION

Abstract

This article presents an analysis of the main determinations of religion's definitions, data in empirical psychology of religion, as well as ethnic and social psychology of religion, which are formed in the XIX-XX centuries at the intersection of philosophy, religion, sociology, ethnography and psychology. In the center of attention of representatives of empirical psychology of religion G.Hall, E.D. Starbuck, D.A. Leuba and especially W. James were questions of the internal, personal component of religiosity.

The founders of the school of social and ethnic psychology W.Wundt, K.Marx, M.Weber and E.Durkheim believed that religion is a social phenomenon. Therefore, one can understand the significance of religiosity, experience, experiences only by considering them in the context from which they originated. The analysis and systematization of the determination of the religion's definition showed that the psychology of religion in the modern period occupies a special position in the system of science of psychology. At the same time, the conducted research has shown that in order to substantiate the main determinants of religion and religiosity, there is still no unified opinion.

Key words: religion, empirical individual psychology of religion, ethnic and social psychology, etc.

Если рассматривать этимологию самого слова религия, то произошло оно от глагола «religare», что в переводе с латинского языка означает «связывать». По определению известного русского православного священника А. Меня, религия «есть сила, связующая миры, мост между тварным миром и духом Божественным» [1, с.16-17]. Эта связь, - считал он, - органически вытекает из естественного стремления человеческой души к родственной ей, но превосходящей Божественной субстанции.

В рамках научного подхода религия она рассматривается, прежде всего, как вера в существо или существа, не воспринимающиеся обычными эмпирическими способами [2].

При таком понимании религии акцент делается не на исследовании вопроса об истинности или ложности существования предмета веры (Бога, богов, духов), а на объективный анализ последствий религиозности человека и её влияния на личную жизнь и жизнь общества [2].

Проведенный теоретический анализ и систематизация основных детерминант религии как социального феномена показал, что, несмотря на значимость религии в жизни не только отдельного человека, но и общества в целом, в социально - гуманитарных науках до сих пор отсутствует единое понимание религии и определение ее основных детерминант.

В философской науке религия определяется как мировоззрение и мироощущение, а также соответствующее поведение и специфические действия (культ), основанные на вере в существование (одного или нескольких) богов, «священного», т.е. той или иной разновидности сверхъестественного» [2].

Что касается непосредственно психологии, то здесь можно констатировать фактическое отсутствие, как самого общепринятого понятия религии, так и определения ее основных детерминант.

На наш взгляд, это вызвано, прежде всего, тем, что в современной психологии очень долгое время основное внимание уделялось и до сих пор уделяется не пониманию самой религии как социально – психологического феномена, а анализу понятия «религиозность».

В частности, американский психолог П.Джонсон в своей книге «Психология религии» писал: «Мы настаиваем, что религиозный опыт – это ответ на объективную реальность...психология религии не обязана доказывать существование и описывать природу божественного бытия. Но в содружестве со всякой наукой она должна принять объективную реальность, связанную с субъективным опытом. Без этого постулата человеческий опыт и деятельность бессмысленны. В этой картине реальности каждый опыт – это ответ на стимул, который представляет активная реальность, рассматриваемая как божественная или как созидающая ценности» [3, с.117].

Французский психолог Т.Флурнуа также склонялся к выводу, что психология должна только наблюдать и изучать сами религиозные феномены, а не отвечать на вопрос об истинности сверхъестественного. В своей книге «Принципы религиозной психологии» он настаивал на том, что психологи должны исключать «коэффициент трансцендентной реальности» (т.е. вопрос о существовании бога) [4].

Следовательно, с точки зрения психологии главным в религии является изучение самого феномена веры. В соответствии с таким пониманием выделяются основные его составляющие, образующие психологический уровень изучения религии - от наличия вполне определенных психологических корней религии до психологии религиозности верующих и отдельных психологических проявлений этой религиозности в виде, как самой веры, так и производных от нее суеверий, религиозного культа, экстаза, фанатизма и др.

Изучение этих детерминант послужило основой для формирования нового направления в психологии - психологии религии.

Таким образом, в XIX-XX веках на стыке философии, религиоведения, социологии, этнографии, психологии складывается новое научное направление, получившее название - психология религии, в рамках которой почти одновременно сформировалось несколько направлений и школ:

- 1) эмпирическая и экспериментальная индивидуальная психология религии;
- 2) этническая и социальная психология религии;
- 3) психопатология религии и психоанализ.

Рассмотрим, какие же детерминанты понятия религии выделяются в рамках эмпирической и экспериментальной индивидуальной психологии религии, а также социальной и этнической психологии,

Основоположником эмпирической индивидуальной психологии религии выступил профессор Кпарского университета Г.Холл, разработавший концепцию биологического понимания человеческой психики, в рамках которой он требовал строго придерживаться принципа «нейтрализма в вопросах веры» [4].

Для объяснения религиозного развития человека он разработал концепцию рекапитуляции и биогенетический принцип, главный постулат которого гласил, что религиозное развитие каждого человека повторяет религиозное развитие всего вида. Исходя из этого вывода, Г.Холл рассматривает религиозное развитие по принципу эмбрионального развития, где онтогенез есть краткое повторение филогенеза.

Каждый индивид в своем развитии повторяет все этапы развития человеческого рода, - отмечал он, - что дает возможность проследить возникновение детских представлений о божестве, момент «обращения» к религиозной вере и др.

Эти выводы легли в основу исследований его учеников и последователей по «Кларской школе психологии религии» Э.Д. Старбёка и Д.А. Леуба [4].

Э.Старбёк рассматривает религию как приспособление чувств к глубоким реальностям жизни, в том числе, к тем, которые охватывают личную жизнь человека. В книге «Психология религии» он дает определение религии как биологического явления, коренящегося во врожденных инстинктах. Для него религия - есть особого рода приспособление человека к окружающей среде.

Проведя исследование анкетных данных 192 видных американских деятелей (ученых и священников), а также их личной переписки и мемуаров, где раскрывался смысл переживаний «о грехе», «о единении души с богом», он подтвердил вывод своего учителя, что «озарения» приходят к человеку до отроческого возраста, они количественно быстро растут в период 13-17 лет, и после 20 лет число их крайне незначительно [4].

Что касается Д.Леуба, то он в своей работе «Психологическое изучение религии» он пришел к выводу, что на протяжении всей истории развития человечества религия являлась всего лишь средством одурманивания человека, а религиозный опыт - не является основанием для признания сверхъестественного, Так, он считал, что все таинственные явления, описываемые мистикой, можно объяснить с физиологической точки зрения [4].

Впервые вопросы религии именно в психологическом контексте были освещены в работе американского психолога У.Джеймса «Многообразие религиозного опыта», имевшей не только фундаментальное значение для психологии религии, но и предопределившей развитие многих последующих подходов к данному феномену [5].

Под религией он подразумеваем «совокупность чувств, действий, опыта отдельной личности, поскольку их содержанием устанавливается отношение ее к тому, что она почитает Божеством» [5, с.14].

Следует отметить, что работа У.Джеймса полностью посвящен эмпирическому исследованию личного религиозного опыта [5], в центре его внимания находятся вопросы внутренней, личной составляющей религиозности.

Прежде, чем приступить к непосредственному эмпирическому исследованию личного религиозного опыта У.Джеймс подробно останавливается на этических аспектах этого исследования: «Верующие люди... могут почувствовать себя задетыми чисто позитивной точкой зрения, с которой я здесь буду рассматривать явления религиозного опыта» [5, с.3]. Для преодоления этого этического затруднения в своем подходе к религиозности он разделяет два «способа суждения» - экзистенциальный и ценностный.

Первый относится к беспристрастному анализу явления, к раскрытию всех его составляющих. В своих крайних проявлениях религиозность имеет своим основанием психофизиологические отклонения. Однако, несмотря на то, что невроз и религия всегда находятся рядом, это вовсе не решает вопрос о ценности духовных явлений [5].

«Медицинский материализм, - отмечает американский психолог - воображает, что покончил со святым Павлом, объяснив его видение на пути в Дамаск, как эпилептический припадок».

Критически подходя к такому узкому пониманию религии, У.Джеймс указывает «нет ни одного состояния сознания - ни нормального, ни патологического, начиная с самых низменных и кончая самыми возвышенными, которое не было бы обусловлено каким - нибудь органическим процессом» [5, с.5].

Давая объяснение подобным состояниям души, У.Джеймс называет веру в реальность существования невидимого и гармоническое приспособление к этой вере внутренней жизни. Он считает, что именно вера в конкретный вневещественный объект побуждает человека к соответствующим чувствам и действиям [5, с.504].

В то же время У.Джеймс рассматривает психологический феномен веры как механизм сознания и познания. Вторичным и лишённым особого сакрального значения он считает эмпирическое оформление конкретной религиозной традиции (вероучение, обрядность, культ и др.) [5].

По его мнению, «христианство в настоящее время совершенно бессильно, или, по крайней мере, было бессильно до тех пор, пока не пришло ему на выручку духовное врачевание» [5, с.94], под которым он понимал внушение человеку, который находится в сложной жизненной ситуации, веры, «что высшая сила будет лучше заботиться о нас, чем мы сами, если только мы всецело положимся на нее и согласимся во всем следовать ей» [5, с.99].

Далее он отмечает, «религия в лице духовного врачевания дает некоторым из нас душевную безмятежность, нравственное равновесие, счастье и предупреждает некоторые виды болезней так же, а по отношению к целому ряду лиц, быть может, и лучше, чем наука» [5, с.101]. Это является причиной того, что многие люди находят в религии утешение, избавление от страхов.

Основателями школы социальной и этнической психологии, в центре внимания которой также были вопросы психологии религии, являются В.Вундт, К.Маркс, М.Вебер и Э.Дюркгейм [4].

В.Вундт, вошедший в историю науки как основоположник научной психологии, сам, будучи сыном лютеранского пастора, предполагал, что психология имеет уникальный предмет для исследования – непосредственный опыт субъекта, постигаемый путем самонаблюдения, интроспекции. Несмотря на предположительный характер психического содержания собственного сознания, экспериментально контролируемого в процессе интроспекции, это позволяет расчленить опыт непосредственный – субъективный и тем самым реконструировать в научных понятиях архитектуру сознания индивида.

По Вундту, высшие психические процессы, объективированные в таких проявлениях культуры, как язык, миф и религия, могут быть поняты только с использованием исторических и этнографических методов психологии народа, а также повседневной психологии здравого смысла. Представления, понятия, принципы и толкования, описанные посредством мыслей и чувств непосредственно самих создателей продуктов культуры, он переносит на объективные творения человеческого духа.

Немецкий психолог, пытаясь найти объяснение феномену религиозности, приходит к выводу, что ее развитие является неотъемлемой частью всего эволюционного процесса, начинающегося с элементарных и безрелигиозных субъективных событий. По его мнению, религия, как и язык, как и мифы созданы человеком как представителем определенной общности. Поэтому понятие многозначительность религиозности, опыта, переживаний можно только, рассматривая их в том контексте, из которого они возникли.

При этом В.Вундт считает, что психическое возникает вследствие внешних воздействий. Как, например, ощущения представляют собой следы, которые возникают внутри тела из-за внешних толчков, а ассоциации – это есть связи этих следов. Что касается мифов, то они, прежде всего, являются проекцией человеческих чувств, желаний на объекты естественного мира.

В результате процесса одушевления всех этих явлений, эти объекты стали восприниматься как живые, реально существующие. Связи разного рода (одного объекта с другим, например, или космических явлений с процессами в организме) расширили и детально развили эти оригинальные творения человеческой фантазии. Сложное образование, появившееся в итоге, – это миф, который первоначально не был, отделен от религии.

Так, постепенно по мере развития мифа развивается и религия. Однако, сохраняя мифологическую форму, – считает Вундт, – религиозность представляет собой ощущение того, что наш мир есть часть чего-то большего, сверхъестественного, где осознаются и осуществляются высшие цели человеческого существования. Когда миф вообще связан с повседнев-

ным опытом как пронаучной формой отношения к миру, религиозный миф проникает в самую суть (основание и смысл) подобного опыта. Даже, когда религиозные идеи смутны и трудноуловимы, религиозные ощущения и переживания могут быть очень сильными [6, с.101].

В этом, по его мнению, и заключается уникальная особенность религиозного сознания, когда чувство само по себе может превратиться в символ.

К.Маркс, будучи одним из основоположников диалектико - материалистического подхода, подошел к изучению проблемы религии, связав ее, прежде всего, с обществом [4].

Исходя из этого, он рассматривает религию как социальный феномен, который включен в систему самого общества, всех его отношений и социальных структур, в исследовании которых кроется ключ к объяснению появления религии [4].

В религии он видел попытку преодолеть реально существующие ситуации беспомощности, зависимости человека от сил природы и общества. Поэтому его критика религии была подчинена основной задаче разоблачения земной ограниченности, мирских проблем. В своей работе «Тезисы о Фейербахе» он отмечает, что обстоятельство, при котором земная основа отделяет себя от самой себя и переносит себя в облака как некое самостоятельное царство, может быть объяснено только саморазорванностью и противоречивостью этой земной основы.

Отмечая, что религия возникла за счет земли, а не неба, – считает К.Маркс, - она определяет социальные отношения, она может тормозить или наоборот ускорять общественное развитие. Поэтому «религия, семья, государство, право, мораль, наука, искусство и т.д., суть лишь особые виды производства и подчиняются они его всеобщему закону» [7].

Исходя из такого определения понимания религии, основоположник диалектического материализма формулирует вывод, что религия, в том числе и христианство, которое, обещая награду на том свете, призывает к терпению в этом мире, поэтому религия является «опиумом для народа», уводящего его от существующей действительности.

Эти идеи, высказанные К.Марксом, получили продолжение и развитие в советской психологии религии, где долгие годы в контексте диалектико-материалистического взгляда, религия определялась как «вера в существование сверхъестественного мира, в управление мира божественными силами; извращенное фантастическое отражение в сознании людей господствующих над ними природных и общественных сил [7].

Э.Дюркгейм, введя понятие «коллективные представления и чувства», предпринял попытку раскрыть механизм происхождения тотемизма, и описать «способность общества выступать в качестве бога или породить богов...» [8].

Изучая этнографические материалы, посвященные религии туземцев Австралии, он сформулировал вывод, что феномен религии может быть изучен только в рамках социальной психологии.

Другую позицию занял М.Вебер, считавший, что религия как социальное явление может проявляться в религиозном поведении людей, руководствующихся соответствующим типом мотивации, анализ которой особенно необходим как для понимания религии, так и для классификации ее разновидностей [9].

Он считал, что «судьба нашей эпохи с характерной для нее рационализацией и интеллектуализацией и, прежде всего, «расколдовыванием» заключается в том, что высшие благороднейшие ценности ушли из общественной жизни или в потустороннее царство мистической жизни, или в братскую близость непосредственных отношений отдельных индивидов друг к другу» [9].

Эволюция религиозного сознания приводит человека к осознанию того, что мир есть «материя», которую люди должны постичь и подчинить себе. Чем в религии больше разница между миром и богом, тем более мир становится «обезбоженным» [9].

Таким образом, проведенный анализ и систематизация основных социально-психологических подходов к детерминации определения религии показал, что психология религии в современный период занимает особое положение в системе науки психология.

В то же время, мы видим, что в обосновании основных детерминант религии, религиозности, до сих пор не существует единого мнения.

Тем не менее, почти во всех концепциях провозглашается точка зрения, что на формирование религиозности и личностных особенностей верующего влияет религиозное воспитание в семье, осознанность прихода к вере, продолжительность включения в вероучение (формирование установок, стереотипов религиозного сознания и поведения) и др.

Список использованных источников:

1. Мень А. *История Религии. В поисках Пути, Истины и Жизни.* – М.: Наука, 1992. – 171 с.
2. Щербакова Ю.И. *Религиозная идентичность личности как фактор толерантности в межличностных отношениях. Автореф. дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05.* – Москва, 2010. – 30 с.
3. Соснин В.А., *Психология современного терроризма: Уч.пос. / В.А. Соснин-2 изд.* – М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 160с.
4. Смирнова Е.Т. *Введение в религиозную психологию.* – М.: Озонги, 2003. – 160 с.
5. Джеймс У. *Многообразие религиозного опыта.* – М.: Наука, 1993. – 339 с.
6. Вундт В. *Проблемы психологии народов /перевод с нем.* – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 144 с.
7. Маркс К., *Религиозное отчуждение // Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии.* – М.: Наука, 1996. – 82 с.
8. Дюркгейм Э. *Коллективный ритуал // Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии.* – М.: Смысл, 2006. – 440 с.
9. Вебер М. *«Интеллектуальная честность» как принцип научного познания религии// Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии.* – М.: Смысл, 2006. – 160 с.

МРНТИ 15.41.59.

Бабишева А.С.¹, Аймаганбетова О.Х.²

¹Психологический центр «Senim»,
Алматы, Казахстан

²Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА «СОЗАВИСИМОСТЬ»

Аннотация

Данная статья посвящена изучению современного понимания социально-психологического феномена «созависимость». Здесь представлены точки зрения на этот феномен специалистов, в центре внимания которых находятся проблемы созависимости, начиная с М.Битти, Э.Смит, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой, В.Д. Москаленко, В.С. Битенского и др. В статье также представлена точка зрения российского психотерапевта С.Н. Зайцева, считающий, что созависимость – это...любовь! Это любовь со знаком «минус», это та любовь, которую трудно перенести, от которой можно сильно заболеть и даже погибнуть. Систематизация и анализ всех современных подходов к определению созависимости, что показал, что в современной психологии существует большое количество определений этого феномена. Однако, как отмечают специалисты в области созависимости, ни одно из существующих на сегодня его определений, не может полностью отразить основные детерминанты этого феномена, анализ всех вышеприведенных его определений показал существующие противоречия в определении его основных детерминант.

Ключевые слова: зависимость, созависимость, алкоголизм, психоактивные вещества, аддикция, стресс, любовь и др.

А.С. Бабишева¹, О.Х. Аймағанбетова²

¹ «Senim» психологиялық орталық,
Алматы, Қазақстан

² Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан

«БІРЛЕСКЕН ТӘУЕЛДІЛІК» ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФЕНОМЕНІНІҢ ҚАЗІРГІ ТҮСІНІГІ

Аңдатпа

Бұл мақала «бірлескен тәуелділіктің» қазіргі заманғы әлеуметтік-психологиялық феномен түсінігін зерттеуге арналған. Мұнда бұл феноменге мамандардың көз-қарастары, оның негізінде бірлескен тәуелділіктің мәселелері М.Биттиден бастап, Э.Смит, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, В.Д. Москаленко, В.С. Битенский және басқалар. Мақалада ресейлік психотерапевт С.Н. Зайцевтің көзқарасы берілген, бірлескен тәуелділік ол махаббат! Бұл –махаббаттың «минус» белгісі, бұл махаббатты ауыр бастан кешіру, қатты ауыру, тіпті өліп кетуге болатын қиындық. Қазіргі заманғы психологияда бірлескен тәуелділікті анықтау, тәсілдерді жүйелеу және талдауда осы құбылыстың көптеген анықтамалары бар екенін көрсеткен. Алайда бірлескен тәуелділік саласындағы мамандар атап өткендей, қазіргі кездегі анықтамалардың ешқайсысы осы құбылыстың негізгі детерминанттарын толығымен көрсете алмайды, оның барлық анықтамаларының негізгі детерминанттарын талдауда қайшылықтар бары анықталды.

Түйін сөздер: тәуелділік, бірлескен тәуелділік, маскүнемдік, психобелсенді зат, аддикция, стресс, махаббат және т.б.

Babisheva A.S.¹, Aimaganbetova O.H.²

¹ Psychological center "Senim",
Almaty, Kazakhstan

² Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

MODERN UNDERSTANDING OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF “CODEPENDENCY”

Abstract

This article is devoted to the study of the modern understanding of the socio-psychological phenomenon of "codependency". There are points of view on this phenomenon of specialists, whose focus is on the problems of codependency, beginning with M.Beattie, E.Smith, C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva, V.D. Moskalenko, V.S. Bitensky and the others' that are shown. The article also presents the point of view of the Russian psychotherapist S.N. Zaitseva, who believes that codependency is ... love! This is love with a negative sign, it is a love that is difficult to bear, from which you can get sick and even die. Systematization and analysis of all the modern approaches to the definition of codependency, which showed that in modern psychology there is a large number of definitions of this phenomenon. However, as noted by specialists in the field of codependence, none of the definitions existing today can fully reflect the main determinants of this phenomenon, an analysis of all of its above definitions has revealed existing contradictions in defining its main determinants.

Key words: dependence, codependency, alcoholism, psychoactive substances, addiction, stress, love, etc.

Начало XXI века ознаменовалось появлением беспрецедентной по масштабам и последствиям проблемы, которая, сегодня, к сожалению, не только далека от своего решения, но и от адекватного осмысления. Стремительное распространение различных видов зависимого поведения, получившее в последние годы широкое распространение и прибредшее огромные масштабы во всех странах мира, представляет собой серьезную угрозу для развития всего современного общества. В Казахстане на протяжении последнего десятилетия отмечается резкий рост различных видов зависимого поведения. Сегодня эта проблема рассматривается комплексно, как

медицинская, психологическая, социальная, педагогическая, что объясняется ее сложностью и многоплановостью, разнообразием причин и последствий как для самих зависимых, так и для окружающих его людей.

Очень часто их жизнь, их потребности, интересы направлены только то, чтобы помочь другому человеку, контролируя его поведением. Так развивается их зависимость от другого человека, которая получила название в психологии «Code - pendence» (со-зависимость или опосредованная зависимость).

Термин «созависимость» появился в конце 70-х годов двадцатого столетия, однако проблема возникла задолго до этого, еще в 1940-е жены алкоголиков организовали группу самопомощи для борьбы с влиянием на них алкоголизации мужей [1].

Психологи и психотерапевты США, изучая проблемы алкоголизма и психологические особенности алкоголиков, обратили внимание на то, что с теми людьми, которые находятся в тесных отношениях с зависимыми от алкоголя, происходят физические, психические, эмоциональные и духовные изменения состояния, которые приводят к изменению их качества жизни, чувств, характера, здоровья. Первоначально этот комплекс образовавшихся симптомов, который были свойственны для непьющих родственников алкоголиков называли «пара - алкоголизмом», «ко - алкоголизм». Позже, когда в США стали распространяться другие виды зависимости, термин «пара - алкоголизм» был заменен на понятие «созависимость», под которым понимали состояние, возникающее у членов семьи больного зависимых, которое, как показала практика, оказалось гораздо тяжелее, чем само заболевание [2].

Несмотря на то, что официально понятие «созависимость» появилось более 30 лет назад, единого определения данного явления до сих пор не существует.

Изначально феномен был описан в семьях алкоголиков, затем, он получил широкое распространение и используется для обозначения различных проявлений характерных для семей, где один из членов страдает зависимостью от психоактивных веществ, имеет психические заболевания или расстройство личности.

Согласно глоссарию ВОЗ, созависимый – это родственник, близкий человек, страдающего зависимостью, действия которого характеризуются, как стремление сохранить зависимость данного лица и таким образом задерживают процесс выздоровления [3].

В современной психологической науке проблемой изучения созависимости сегодня занимаются такие исследователи, как М.Битти, Э.Смит, Б.Уайнхолд и Дж.Уайнхолд, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, В.Д. Москаленко, В.С. Битенский, рассматривающие созависимость непосредственно как саму аддикцию, появляющуюся у близких зависимых от их аддиктивного поведения в результате и сконцентрированности на их проблемах, вплоть до самоотречения. По их мнению, созависимость представляет собой устойчивую личностную дисфункцию, связанную с неприятием своих собственных чувств, мыслей, желаний, потребностей, с устойчивой потребностью восполнения своей личности личностью другого человека, с полной зависимостью своего настроения и душевного состояния от настроения и состояния другого.

Более того, по мнению специалиста по зависимости - созависимости М.Битти, созависимый – это, прежде всего, тот, позволивший другому человеку оказывать на него влияние, и который полностью пытается контролировать его действия. При этом, другой человек может быть как ребенком, так и взрослым, родственником, другом, клиентом. Он может быть больным или здоровым, алкоголиком или наркоманом [1].

Очень интересную точку зрения предлагает российский психотерапевт С.Н. Зайцев, считающий, что созависимость – это...любовь! Это любовь со знаком «минус», это та любовь, которую трудно перенести, от которой можно сильно заболеть и даже погибнуть [4].

Как видим, в современной психологической науке существует сравнительно большое количество научных детерминаций этого определения, указывающих на существование нарушений психического состояния и личностного функционирования созависимых. Концепция исследования состоит в том, что в созависимые отношения вступают лица, характеризующиеся

определенными психологическими особенностями - низкой самооценкой, высокой тревожностью, высоким уровнем агрессии и ригидности.

Несмотря на обилие определений основных детерминант понятия «созависимость», до сих пор специалисты в этой области не пришли к единому определению самого понятия, ограничиваясь лишь описаниями данного социально – психологического феномена при отсутствии научных исследований, характеризующимися системным подходом к этой проблеме.

Это стало причиной того, что с одной стороны, в современной научной литературе, посвященной этой проблеме, сегодня встречаются описания этого феномена не только в медицинской, психиатрической, психологической областях знания, но и в областях педагогики и социальных служб. Однако, как правило, современные исследователи ограничиваются лишь констатацией существования этого феномена, и предпринимают какие - то попытки объявить это явление новой парадигмой в системе психологической науки.

В тоже время, к сожалению, почти отсутствуют экспериментальные исследования, их теоретическое обобщение и почти нет описаний каких - либо эмпирических результатов, что не способствует созданию целостной и систематизированной концепции созависимости.

До сих пор созависимость является одним из малоизученных феноменов в психологической науке, а ее дефиниции, как правило, носят описательный характер.

По мнению одного из основоположников изучения этого социально – психологического феномена Мелоди Битти, созависимость – это эмоциональное, психологическое и поведенческое состояние, которое может возникать в силу того, что человек длительное время подвергался воздействию таких правил, которые препятствовали ему открыто выражать свои чувства, а также открыто обсуждать существующие личностные и межличностные проблемы [1].

Э.Смит считает, что «взаимозависимость (созависимость) – это состояние в рамках действительного существования, которое в значительной мере является результатом адаптации к действительности. Это закрепившаяся реакция на стресс, который в течение времени становится скорее образом жизни, чем способом выживания» [5]. Даже когда источник стресса прекращает свое влияние, созависимый человек продолжает действовать в окружающей его среде так же, как если бы угроза угнетения продолжала существовать.

Ценный вклад в понимание феномена созависимости внесла В.Д. Москаленко, разработав концепцию параллелизма зависимости и созависимости. По мнению автора, созависимость - зеркальное отражение зависимости. Основными психологическими признаками любой зависимости является триада: обсессивно-компульсивное мышление, когда речь идет о предмете зависимости (алкоголь, наркотики); отрицание как основная форма психологической защиты; утрата контроля. Указанные выше признаки относятся и к созависимости. Сходство зависимости и созависимости состоит в том, что оба состояния: а) представляют собой первичное заболевание, а не симптом иного заболевания; б) приводят к постепенной физической, психической, эмоциональной и духовной деградации; в) при не вмешательстве могут привести к преждевременной смерти; г) при выздоровлении требуют системного сдвига, как в физическом, так и в психологическом плане [6].

В силу того, что, как мы видим, отсутствует общепринятая дефиниция этого понятия, В.Д. Москаленко предлагает пользоваться таким рабочим определением - созависимый человек - это тот, кто, забыв о себе, об удовлетворении своих потребностей, полностью занят управлением и контролем жизни и поступков другого человека [7].

К основным детерминантам субъектов созависимости, по ее мнению, относятся, в первую очередь - заниженный уровень самооценки; преобладание негативных эмоций; потребность в контролирующем поведении; нарушение границ личности. Поэтому она связывает феномен созависимости психопатологией, с личностным разрушением созависимого [7].

Ц.П. Короленко определяет созависимость как аддикцию отношений, предполагающую взаимную зависимость друг от друга [8].

В качестве основных детерминант созависимости он выделяет комплекс личностных трансформаций, порой противоречивых, которые отражают «внутреннюю дисгармоничность,

хаос» (отсутствие собственного «Я» и эгоцентричность, высокая опасность «прилипания», остановки в развитии, замыкание, аутичность, тревожность, эмоциональная неуравновешенность, гневливость, аутоагрессивность, когнитивные трансформации, утрата религиозного чувства, морали и др.) [8].

Кроме того, он приходит к выводу, что созависимость – это уже развившаяся раннее аддикция, реализуемая при сочетании определенных факторов и условиях. При этом, по его мнению, очень важными являются взаимоотношения в системе аддикт - созависимый аддикт. Он считает, что развитию созависимости способствуют, как биологические и психологические, так и социальные факторы.

Более детальное изучение и систематизация этого понятия показало, что в современной психологии сегодня существует несколько дефиниций этого сложного социально - психологического феномена:

- созависимость – это отказ от себя;
- созависимость - концентрация внимания на болезни другого, увлеченность болезнью другого человека;
- созависимость – это устойчивая личностная дисфункция, связанная с отчуждением, неприятием своих собственных чувств, мыслей, желаний, потребностей, с устойчивой потребностью восполнения своей личности личностью другого человека, с полной зависимостью своего настроения и душевного состояния от настроения и состояния другого;
- созависимость – это болезненное желание управлять поведением, контролировать жизнь, опекать и воспитывать другого взрослого человека.
- созависимость – это мучительное состояние страдающего, способствующее психосоматическим заболеваниям;
- созависимость - это... любовь! Как отмечает российский психолог, психотерапевт С.Н. Зайцев: «Да, да. Любовь, которая может быть как со знаком плюс, так и со знаком минус. Любовь может быть бездумно вредной. Бывает слепая материнская любовь. Бывает любовь, которую трудно перенести. От такой любви можно сильно заболеть и даже погибнуть, что и происходит при созависимости» [4].

Созависимость – это зависимость от отношений с другим человеком. В.Д. Москаленко в своей работе «Созависимость и практика ее преодоления» феномен созависимости рассматривает как зависимость от других. Будучи специалистом в этой области, она приходит к выводу, что созависимость – это проявление патологического развития личности [7].

По мнению Ц.П. Короленко, созависимость является проявлением аддикций отношений, которая «...предполагает взаимную зависимость друг от друга». Он приходит к выводу, что учитывая комплекс личностных трансформаций, часто противоречивых, отражающих «внутреннюю дисгармоничность, хаос» (отсутствие собственного «Я» и эгоцентричность, высокая опасность «прилипания», остановки в развитии, замыкание, аутичность, тревожность, эмоциональная неуравновешенность, гневливость, аутоагрессивность, когнитивные трансформации, утрата религиозного чувства, морали и др.), «созависимость является более тяжелой формой аддикции, чем аддикция к конкретной активности или агенту» [8].

Например, согласно точке зрения В.Д. Москаленко и Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой, созависимость приводит к дезорганизации, деградации и распаду личности. Между началом психотравмирующей ситуации, которая приводит к созависимости и окончательным результатом ее влияния на созависимых, образуется, говоря словами А.Н. Леонтьева, объемное поле «работы личности» [9, с. 171-181], которые можно реализовать как с помощью психотерапии, также и путем самостоятельной работы над собой.

Так, нужно учитывать и то обстоятельство, что не все из ближайшего окружения зависимого обязательно становятся созависимыми. Встречается и такое, когда человек, ставший созависимым, способен самостоятельно преодолевать и выходить из этого состояния.

С другой стороны противоречие многих определений заключается в том, что с одной стороны, в качестве типичной черты созависимого многие исследователи выделяют безответ-

ственность, а с другой - подчеркивают присущее ему стремление контролировать и руководить поведением других. На самом деле контроль над другими является проявлением, прежде всего, ответственности и беспокойства за них. Очень много вопросов вызывает определение, данное С.Н. Зайцевым, определяющим созависимость как любовь «с отрицательным знаком» [4].

О.А. Шорохова, проанализировав основные определения созависимости и выделенные детерминанты этого понятия, наиболее удачными считает выводы М.Битти. Она соглашается с ним в понимании того, что созависимый – это человек, позволивший другому человеку всецело быть поглощенным им. Он не только живет его жизнью, но и контролирует (другой человек может быть ребенком, взрослым, любовником, супругом, папой, мамой, сестрой, лучшим другом, бабушкой или дедушкой, клиентом, он может быть алкоголиком, наркоманом, больным умственно или физически; нормальным человеком, который периодически испытывает чувство печали).

О.А. Шорохова, приняв за основу такое понимание созависимости, приходит к выводу, что нужно понять, что проблема кроется не в другом человеке, а в нас самих, потому что именно мы позволяем ему влиять на нас. Поэтому созависимые – это больные люди, и они обладают общими внутриспихическими симптомами - как контроль, давление, навязчивые состояния, низкая самооценка, ненависть к себе, чувство вины, подавляемый гнев, неконтролируемая агрессия, навязчивая помощь, сосредоточенность на других, игнорирование своих потребностей, проблемы общения, замкнутость, плаксивость, апатия, проблемы в интимной жизни, депрессивное поведение, суицидальные мысли, психосоматические нарушения» [10].

Российский специалист в области изучения созависимости В.Д. Менделевич рассматривает созависимость как «зависимость от зависимого и полный отказ от самого себя» [11]. При этом он считает, что созависимость является одновременно следствием какого - либо патологического состояния близкого человека. По его мнению, это проблема, которая возникает на почве межличностной коммуникации в аддиктивных семьях. Очень многое здесь зависит как от социально - психологических особенностей личности зависимого, так и от личностных особенностей созависимого.

Он пришел к выводу, что созависимость – это постоянная концентрация мысли на ком - то или на чем - то и зависимость (эмоциональная, социальная, иногда - физическая) от человека или объекта», характерная для аддиктивных семей [80]. Таким образом, почти все определения, в центре внимания которых находится изучение созависимости, делают акцент в основном только созависимости в отношении членов семей, где имеется страдающий каким - либо видом зависимости.

В любом случае, можно сказать, что созависимость – это болезненное состояние, это своего образа реакция человека на стресс, которая со временем становится образом жизни.

Созависимыми могут быть как жены или мужья, родители, братья, сестры зависимых. Созависимыми могут быть также дети, родители которых зависимы.

Как отмечает Зайцев, - они больные люди. Та боль, которую они испытывают просто непереносима. Ни один здоровый человек такой боли не вынесет. Вследствие того, что созависимый постоянно ее ощущает, она притупляется до полной анестезии [4].

У созависимых формируются следующие психологические характеристики:

- они берут на себя функции контроля;
- они берут всю ответственность на себя;
- они берут ответственность за поступки других, за их жизнь;
- они безответственны по отношению к самим себе;
- они, несмотря ни на что, продолжают доверять своим родственникам;
- они страдают сверхответственностью или, наоборот, сверхбезответственностью в поведении;
- они имеют низкую самооценку, порой граничащую с ненавистью к себе;
- они имеют проблемы в общении, в интимных отношениях и др.;
- они отличаются слабым здоровьем, вызванным постоянным стрессом.

Таким образом, как мы видим, в современной психологии существует большое количество определений социально-психологического феномена «созависимость». Однако, как отмечают специалисты в области созависимости, ни одно из существующих на сегодня его определений, не может полностью отразить основные детерминанты этого феномена, анализ всех вышеприведенных его определений показал существующие противоречия в определении его основных детерминант. На данном этапе исследования проблемы созависимости не представляется возможным выделить единую форму или типологизировать проявления и этиологию данного расстройства. В тоже время, из приведенных выше описаний феномена созависимости, становится очевидным, что, мир окружающих аддиктов людей существенно отличается от мира людей, не столкнувшихся с данной проблемой. Психопатологические изменения психического состояния созависимых родственников вне зависимости от того, названы ли эти изменения «созависимостью», свидетельствуют о необходимости рассмотрения данного контингента в качестве объекта саногенеза.

Список использованных источников:

1. Битти М. Алкоголик в семье, или преодоление созависимости. – М.: Физкультура и спорт, 2007. – 208 с.
2. Котляров А.В. Другие наркотики или Ното Addictus. Серия: Психология успеха. – СПб.: Психотерапия, 2016. – 480 с.
3. Лексиконы психиатрии Всемирной Организации Здравоохранения: Лексикон психиатрических и относящихся к психическому здоровью терминов /пер.с англ. под общ.ред. В.Б. Позднякова (2-е изд.). – М.: Сфера, 2001. – 402 с.
4. Зайцев С.Н. Созависимость – умение любить. – Нижний Новгород: Зеркало, 2014. – 324 с.
5. Смит Э.У. Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье. – М.: Просвещение, 2011. – 128 с.
6. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. – М.: ПЕРСЭ, 2012. – 167 с.
7. Москаленко В.Д. Созависимость и практика ее преодоления. – М.: Медицина, 2010. – 157 с.
8. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 278 -290.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. Тексты. 2-е изд-е / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – С. 171-181.
10. Шорохова О.А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. – СПб.: Речь, 2012. – 239 с.
11. Менделевич В.Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты). – М.: Медпрессинформ, 2013. – 239 с.

МРНТИ:15.81.21

М.П. Оспанбаева¹, С.Н. Құрманова²

^{1,2}«Өрлеу» БАҰО АҚ филиалы –

Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Тараз қ., Қазақстан

ЕРЕКШЕ БІЛІМ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Қазіргі Қазақстан жағдайында мемлекеттік саясаттың маңызды басымдықтарының қатарына барлық адамдардың сапалы білім алу құқықтарының теңдігі жатады. Сапалы білімнің қолжетімді болуын қамтамасыз ететін алғышарт – инклюзивті білім беру. Инклюзивті білім берудің заманауи міндеті интеллектуалды дамуды, психофизиологиялық және жеке-дара ерекшеліктерді ескере отырып, халықтың барлық деңгейі үшін білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ету.

Мақалада жалпы білім беретін ұйымдарға қосылған ерекше білім қажеттілігі бар оқушыларды мектеп кеңістігіне тарту жолдары сипатталды. Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты талаптары аясында оқу материалдарын меңгеру ерекшеліктеріне байланысты, білім бағдарламаларын бейімдеу жолдары талданды. Ерекше білім қажеттіліктері бар оқушыларға қатысты қамқорлық-сақтық тәртібі қарастырылды және оларды психологиялық қолдау шарттары анықталды.

Түйін сөздер: инклюзивті оқыту, ерекше білім қажеттілігі бар оқушы, мектеп кеңістігі, психологиялық сүйемелдеу, консилиум, тең құқықтық, қолжетімдік, білім беру сапасы, интеграция, оқу тиімділігі.

Оспанбаева М.П.¹, Курманова С.Н.²

^{1,2}Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» –

Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области,
г. Тараз, Казахстан

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В условиях современного Казахстана одним из приоритетных задач государственной политики является равенства прав всех граждан на получение качественного образования. Основным вектором, обеспечивающей доступность качественного образования, является инклюзивное обучения. Современная задача инклюзивного обучения состоит в обеспечении равного доступа к образованию всех уровней населения, с учетом развития интеллектуальных, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого члена общества.

В статье рассмотрены методы сопровождения в школьной среде учащихся с особыми образовательными потребностями, включенных в общеобразовательные организаций. В связи с особенностями усвоения учебного материала, проанализированы пути адаптации образовательных программ, в рамках требований Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан. Была рассмотрена организация щадящего охранительного педагогического режима, в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями; изучены условия психологического сопровождения.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, ребенок с особыми образовательными потребностями, школьная среда, психологическое сопровождение, консилиум, равноправие, доступность, качество образования, интеграция, эффективность обучения.

M.P. Ospanbaeva¹, S.N. Kurmanova²

^{1,2}Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambyl region
Taraz, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL – PEDAGOGICAL SUPPORT STUDENTS PARTICULARLY IN NEED OF KNOWLEDGE

Abstract

In the case of equality of all people among the most important priorities of state policy of the Republic of Kazakhstan of the rights of citizens to receive quality education. Prerequisite, ensuring the availability of quality education – inclusive education. The task of each modern human development, inclusive education, intellectual, psycho physiological and individual characteristics, taking into account the level of the population, ensure equal access to education for all.

The article describes ways of involving students of educational organizations, the connected education in the school, a special space is necessary. In connection with the peculiarities of learning in the framework of the requirements of the State obligatory standard of education of the Republic of Kazakhstan, the ways of adaptation of educational programs. In respect of pupils with special educational needs to take care of-their precautions were considered by the procedure and conditions of psychological support.

Key words: inclusive education, special educational needs have students, school space, psychological support, consultation, equality, accessibility, quality of education, integration, learning efficiency.

Білім беру саласында Қазақстан Республикасы ұстанған қазіргі әлеуметтік саясаттың басым бағыттарының бірі – балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, отбасының қатысуы арқылы білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру. Жаһандану үрдісінің басты ерекшелігі ретінде қоғамдық өмірде жүріп жатқан жаппай интеграция – инклюзивті оқытудың маңызды бөлігі. Инклюзивті орта қоғам мүшелерін толеранттылыққа баулитын бірден-бір тиімді құрал. Оның кең мағынадағы мәні: балаларды бір-бірінен айыратын кедергілерді барынша жою үшін тұтас қоғам боп атсалысу; барлық балаларды денсаулық жағдайына, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарай сараламастан, жалпы білім беру үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеу; баланы дене және психоэмоциялық, әлеуметтік қажеттіліктеріне қарай дамыту-түзету және арнайы қолдау, яғни жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат. Адамгершілік пен жанашырлықтың шыңы боп табылатын осындай ізгі қатынас мемлекет тарапынан ресми құжаттар арқылы заңдастырылды [1].

Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар оқушыларды әлеуметтік интеграциялауға бағытталған мемлекеттік саясат әр адамның құндылығын сақтауға негізделеді. Халықаралық қауымдастық түсіндірмесіне сәйкес, ҚР «Білім туралы» Заңына енгізілген өзгерістер мен толықтырулар негізінде, инклюзивті білім беру ұғымы жаңаша анықталды. Мысалы, соңғы енгізілген «ерекше білім беруге қажеттілік» термині тек мүмкіндігі шектеулі балаларға ғана емес, сонымен бірге емханада немесе үйде ұзақ мерзім емделген оқушыларға, жеке-эмоциялық мәселелері бар балаларға, жағдайы төмен отбасынан шыққан балаларға, жетім немесе ата-ана қамқорлығынан айырылған балаларға, озбырлық-әлімжеттік көрген балаларға және сонымен қатар, дарынды балаларға да қатысты қолданылады. Жаңа анықтама бойынша «инклюзивті білім беру» – бұл ерекше білім алу қажеттіліктерін және жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім берудің тең қолжетімдігін қамтамасыз ететін үрдіс. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын ұйымдар ерекше білім беруге қажеттіліктері бар білім алушыларды қамтуды, соның ішінде мигрант, оралман отбасы балалары, сондай-ақ қоғамға әлеуметтік бейімделуі қиын балалар сияқты басқа да санаттағы білім алушыларға сапалы білім беруді қарастырады. Яғни, инклюзивті білім беру – білім беру бағдарламаларына сәйкес, басқа да санаттардағы білім алушылардың тең қолжетімділігін көздейтін, даму мүмкіндіктері шектеулі адамдарды бірге оқыту мен тәрбиелеу, арнайы жағдайларды қамтамасыз ету арқылы түзету-педагогикалық және әлеуметтік қолдау [2].

Заманауи білім беру парадигмасы оқытудың негізгі міндеті ретінде балаларды нақты өмір жағдайына бейімдеуді анықтайды; бұл – жаһандық өмір талабы. Оқшаулаудың кез-келген түрі тұлғаның әлеуметтену үрдісіне зардабын тигізеді. Қабілет ерекшелігіне немесе жыныстық сәйкестігіне қарай саралап оқыту ерекшеліктері баланың тұлғалық қалыптасу үрдісіне айтарлық-тай әсер етеді әрі қоғамда таптық жіктің тереңдеуіне ықпал етеді. Бастысы – этикалық сипат болып табылатын мұндай мәселе тәрбиеленушілерде қоғамдық өмірдің шынайы жағдайынан тысқарылықты қалыптастырады. Міне, осындай жайттар инклюзивті оқыту үрдісін барынша әрі толыққанды жүзеге асыруға тежеу салып отырған қоғамдық тетіктердің бір парасы болып табылады. Балаларды бір-бірінен айыратын кедергілерді барынша жою үшін тұтас қоғам боп атсалысу және осы жолда ата-аналардың белсенділігіне сүйену қажет. Бұл міндетті жүзеге асыру үшін халықтың жоғары саналылығы мен жаппай жанашырлығын, рухани-адамгершілік дамуын белсендендіру шарт. ҚР Президенті Н.Назарбаевтың «Болашаққа бағдар – рухани жаңғыру» деп аталатын бағдарламалық мақаласында осы мәселеге қозғау салынып, елімізде стратегиялық маңызды қадам жасалды. Қоғамдық сананы ояту бағытында мемлекет тарапынан атқарылып жатқан іс-шаралар орасан зор. Білім беру саласындағы инновациялар мен реформалар осының айғағы. Мәселен, қоғамдық бақылау кеңестерін құру арқылы білім беру ұйымын басқару тетігіне енгізілген өзгерістер; ата-аналар өкілеттігі және жұртшылық пікірімен санасу арқылы сапаны арттыру мақсатында бақылау және бағалау үдерістеріне ендірілген жаңашыл бастамалар; білім беру мазмұнының жаңартылуы; интегративті оқыту; көптілділік саясаты; академиялық еркіндік; академиялық ұтқырлық; сондай-ақ оқушы қажеттілігіне бағдарланған жеке білім траекториялары [3].

Баланы қажеттілігіне қарай дамыту-түзету, арнайы қолдау білім беру ұйымында мемлекеттік стандартқа негізделген білім беруді жүзеге асыру және қалыпты ортаға кіріктіру үрдісінде мамандандырылған медициналық, педагогикалық, психологиялық сүйемелдеу. «Психологиялық сүйемелдеу» түсінігін көптеген зерттеушілер білім алушылардың өзекті мәселелерін шешу мүмкіндігін қамтамасыз ететін шарттарды құруға бағытталған психологтың ұйымдастырылған іс-әрекеті ретінде анықтайды [4]. Психологиялық сүйемелдеу бір мезгілдік шара емес. Бұл – психологиялық қызмет көрсету барысында жүйелі түрде ұйымдастырылатын және тұрақты орындалатын жұмыс. Психологиялық сүйемелдеудің ең басты қағидаларының бірі тұлғаға уақытында көмек көрсетіп, қолдау ғана емес, осы үдерістің қиыншылықтарын өздігінен жеңіп шығуға, тұлғалық қалыптасуына жауапкершілікпен қарауға үйрету, әлеуметтік өмірде толыққанды субъект болып қалыптасуына ықпал ету. Психологиялық сүйемелдеу, әсіресе, инклюзивті оқыту жағдайында ерекше маңызға ие: сынып ұжымындағы әр түрлі категориядағы балалардың даралық ерекшеліктерін ескере отырып, оларға жеке қатынас жасау, даму мүмкіндіктерін болжау және ұжымдағы өзара қарым-қатынас тиімділігіне ұмтылу. Осының барлығы білім беру ұйымының қалыптасқан психологиялық қызмет жүйесін қайта қарауды талап етеді: штаттық кестеге өзгеріс енгізу, яғни қосымша штаттық бірлік қарастыру, психолог жүктемесін азайту, психологиялық құралдарды түрлендіру, т.б.

Психологиялық сүйемелдеуді ұйымдастыру үшін инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын білім беру ұйымдарының штатында психологпен қатар, арнайы педагогтар (тифлопедагог, сурдопедагог, логопед, олигофренопедагог), емдік дене шынықтыру – ЕДШ нұсқаушысы, әлеуметтік педагог мамандары қарастырылады. Жоғарыда аталған мамандар болмаған жағдайда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу білім басқармаларына қарасты психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінде және оңалту орталықтарында көрсетіледі. Инклюзивті білім берудің мақсаты мен міндеттеріне тиімді жету үшін жалпы білім беретін мектептер оралмандарды бейімдейтін және кіріктіретін орталықтармен, ресурстық орталықтармен, кәсіптік жасқа толмағандарды бейімдейтін орталықтармен, арнайы білім беру ұйымдарымен, сондай-ақ, психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум (ПМПК), оңалту орталықтары және психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттерімен өзара әрекеттестікті ұйымдастырады [5].

Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар оқушылардың оқу бағдарламасын меңгеру ерекшеліктеріне байланысты, мұғалім олар үшін оқу бағдарламаларын ҚР МЖМБС негізінде бейімдей алады. Қазіргі уақытта оқу бағдарламалары Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2014 жылғы 25 ақпандағы № 61 бұйрығымен бекітілген ерекше білім беруге қажеттіліктері бар оқушыларға арналған негізгі орта және жалпы орта білім берудің үлгілік оқу жоспарларына сәйкес әзірленген [6]. Білім беру ұйымдарында балалардың денсаулығын сақтау, сондай-ақ білім алушылардың ерекше білім алу және қосымша білім беру қызметтерін алудағы олардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жайлы жағдай құру қамтамасыз етіледі. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын білім беру ұйымдарының педагогикалық кеңесі жеке оқу жоспарлары мен жеке бағдарламаларды, ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламасын бекітеді. Сабақтар ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды оқытуға жеке ықпалды қолдану арқылы жүргізіледі.

Инклюзивті білім беру үрдісінің толыққанды іске асырылуы жағдайында оқу сапасын барынша сақтау үшін жекелеп, саралап оқыту тетіктерін қарастыру қажет. Оның бірден бір жолы – инклюзивті білім беру үрдісінде психологиялық сүйемелдеу рөлін арттыру. Бұл – білім беру сапасының жақсаруына жетелейтін маңызды фактор. Білім беру сапасы мемлекеттік саясаттың негізгі басымдықтарының қатарына жатады. ҚР «Білім туралы» Заңында білім беру сапасын бақылау білім беру сапасын бағалаудың ұлттық жүйесін құру жолымен қамтамасыз етілетіні анықталған. Бүгінгі таңда білім беру ұйымы іс-әрекетінің сапасын бағалау үшін ҚР БЖҒМ №124 бұйрығымен бекітілген «Білім беру ұйымын бағалау критерийлері» (02.02.2016 ж.) басшылыққа алынады. Аттестация форматында ұйымдастырылатын мемлекеттік бақылауға жаңаша қатынастың негізгі сипаты – ресурстардың, яғни білім алушылардың ерекшеліктеріне қарай, әлеуметтік әсерді және нәтижелерді жақсарту жолдарын анықтауға, сүйемелдеуге бағытталғандығында. Білім беру ұйымының іс-әрекетін бағалаудың алты бағытының бірі – оқушыларды қолдау және қам-

қорлық сапасы. Осы бағалау тетігінің жаңа жүйесінің маңызды ерекшелігі инклюзивті оқыту жағдайында білім беру субъектілерін психологиялық қолдау үйлесімділігіне негізделуінде жатыр [7].

Дамуында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар интеграцияланған ортаға неғұрлым ерте тартылған болса, олардың әлеуметтік бейімделуі соғұрлым жылдам әрі жеңіл болады. Қазақстан Республикасы жағдайында бұл мәселе әлі де өзекті болып табылады. Мемлекетіміздің әрбір азаматы – ұлттық құндылық, әрбір баласы – еліміздің ертеңі екенін ескерсек, әрбір мүмкіндігі шектеулі баланың сапалы білім алып, азамат болып қалыптасуына жағдай жасауға инклюзивті білім беруді жүзеге асыруды құқықтық қамтамасыз ету аса маңызды.

Мигрант, оралман балаларды оқу-тәрбие процесіне кіріктіру және қазақ тілі мен орыс тілдерін меңгерту мақсатында қосымша сабақтар, тілдік үйірмелер, факультативті сағаттар ұйымдастырылады. Оларға қолдау қызметі мамандарының психологиялық-педагогикалық және тілдік көмек жасауы қажетті шарт болып табылады. Инклюзивті білім берудің мақсаты мен міндеттеріне тиімді жету үшін жалпы білім беретін мектептер оралмандарды бейімдейтін және кіріктіретін орталықтармен, ресурстық орталықтармен, кәметтік жасқа толмағандарды бейімдейтін орталықтармен, арнайы білім беру ұйымдарымен, сондай-ақ, ПМПК, оңалту орталықтары және психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттерімен өзара әрекеттестікті ұйымдастырады. Осыған байланысты, ерекше білім қажеттілігі бар балалар болған жағдайда оқу жетістіктерін бағалау жүйесі қолданылады. Оларды бағалау кезінде ҚР МЖМБС-2015 көрсетілген білім алушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптар басшылыққа алынады. Алайда, кейбір білім алушыларда бағдарламаны меңгеру мерзімі ұзағырақ, оның нәтижесінде олар қалыпты дамыған балалардың бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім беру деңгейіне сәйкес келетін деңгейге жетеді. Білім беру саласында ерекше білім қажеттілігі бар балалардың құқықтары және олар орындауы қажет міндеттері тең болуы маңызды. Осы орайда, олардың жетістіктерін бағалаудың негізгі мазмұны шектеуді, яғни бұзылысты (көру, есту, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, әлеуметтік-эмоциялық сала) ескере отырып, қалыпты дамыған құрбыларымен бірдей болуы қажет. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын ұйымдардағы тәрбие процесінің ерекшелігі мектеп деңгейінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға толерантты қарым-қатынасты тәрбиелеу, сондай-ақ негізгі құндылықтармен таныстыру, білім беру үрдісінің барлық субъектілерінің инклюзивті білім беруге жағымды көзқарасын қалыптастыру, «ерекше балаларға» қатысты ересектердің ұстанымын өзгерту болып табылады.

Тәжірибе көрсеткеніндей, инклюзивті білім беру жағдайында оқушыларды психологиялық қолдау келесі жайттарға ықпал етеді: оқу-тәрбие үрдісін түзету үшін өлшеу және сапа көрсеткіштерін талдау арқылы оқыту сапасын бақылауға және оны жақсартуды қамтамасыз етуге. Инклюзивті білім беру жағдайында оқу тиімділігіне қол жеткізу «әлсіз» оқушыларға, яғни білім мекемесіне сыртқы, мектептен тыс әлемнен өзімен бірге жағымды алғышарттар (әлеуметтік жағдай, қабылет) әкелмеуі себепті, жоғары нәтиже көрсете алмайтын балаларға білім беру ұйымының қалай және қаншалықты ықпал етуін анықтауға басымдық берілуімен анықталады. Бұл көптеген «түйінді факторлар» арқылы ажыратылады. Оның таңдаулы белгілері: жағымды оқу мәдениеті; жақсы үміт (жоғары ұмтылыс); оқушылардың оқу нәтижесін қадағалау; жеке жетістіктерді үнемі қолдау; оқу мен үйретуді үнемі жақсартуға қызығушылық; оқушылардың ынтылығы және белсенді қатынасы; өзгерістерді қолдау және оны әкімшілік тарапынан бақылау; түрлі әдістемелерді мақсатты түрде іріктеу және қолдану; отбасы мен мектеп арасындағы ынтымақтастық. Инклюзивті оқыту жағдайында білім беру ұйымының негізгі әрі аса маңызды міндеттері мұғалімдердің сабақ беруі, оқушылардың оқуы және әлеуметтік-психологиялық қолдау болып табылады. Инклюзивті оқытуға қатысты жалпы үдеріске қоғамның әрбір мүшесі өзінің белсенді азаматтық үлесін қосуы нәтижесінде, жоғарыда аталған кедергілер мен қиындықтардан біртіндеп арылуға болады.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру үрдісіне қосу үшін оларды әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру оқу бағдарламаларын, оқу жоспарларын бейімдеу, оқу жетістіктерін бағалаудың критериялды жүйесін бейімдеу, оқыту нәтижелерін бағалау және мониторингілеу жүйесін әзірлеу, сондай-ақ жеке білім беру маршрутын құру сынды өзекті мәселелерді қамтиды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. «Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 19 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы». – Астана, 2016. – 19 б.
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы Заңы» (өзгертулер мен толықтырулармен). – Астана, 2017.
3. Назарбаев Н.Ә. «Болашаққа бағдар – рухани жаңғыру» // «Егемен Қазақстан» жалпыұлттық қоғамдық-саяси газеті. – Астана, 22.04.2017.
4. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. ҚР БҒМ 2015 жыл №348 бұйрығы.
5. Шүйінішина Ш.М., Мухамедханова А.К. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді жүзеге асыруды нормативтік-құқықтық қамтамасыз ету. Известия Национальной Академии наук Республики Казахстан. ISSN 2224-5294. Серия общественных и гуманитарных наук. № 6. 2017. 228-233 бб.
6. «Орта білім беру (бастауыш, негізгі орта және жалпы орта) ұйымдары қызметінің үлгілік қағидалары» ҚР Үкіметінің №499 Қаулысы. 17 мамыр 2013 жыл.
7. ҚР БҒМ «Білім мекемелерін бағалау критерийлерін бекіту туралы» №124 бұйрығы. – Астана, 2016 ж.
8. Жигитбекова Б.Д., Канаева С. Топтық психологиялық тренингтегі психогимнастиканың орны және рөлі // Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Психология» сериясы №4 (53) 2017ж. 61-66 б.

МРНТИ:15.81.21

М.П. Оспанбаева¹, Н.Ж. Құрмашева²

^{1,2}«Өрлеу» БАҰО АҚ филиалы –
Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Тараз қ., Қазақстан

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада білім беру ұйымдары педагогтарының кәсіби біліктіліктерін арттыру арқылы оларды инклюзивті білім беруге даярлау жолдары ұсынылды. Қазіргі Қазақстан жағдайында баршаның сапалы білім алу құқықтарының теңдігін қамтамасыз етудің әдістемелік мәселелері айқындалды. ҚР Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты талаптары аясында оқушылардың білім бағдарламаларын меңгеру ерекшеліктеріне байланысты, оқу материалдары мен ресурстарын бейімдеу мәселелерінің өзектілігі қарастырылды.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, педагогтардың даярлығы, инклюзивті оқыту шарттары, кәсіби біліктілік, ерекше білім қажеттілігі, тұжырымдамалық амалдар, біліктілікті арттыру, білім беру үрдісі.

Оспанбаева М.П.¹, Курмашева Н.Ж.²

^{1,2}Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» –

Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области,
г. Тараз, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация

В статье представлены различные подходы к подготовке педагогов образовательных организаций к инклюзивному образованию; выделены существующие проблемы в данном процессе; раскрывается понятие «подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» как целенаправленный,

творческий и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности и показаны возможные результаты такой подготовки в виде способности и готовности педагогов решать профессиональные задачи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность педагогов, условия инклюзивного образования, профессиональная компетентность, особые образовательные потребности, концептуальные подходы, повышение квалификации, образовательный процесс

M.P. Ospanbaeva¹, N.Z. Kurmasheva²

*^{1,2}Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambyl region
Taraz, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF IMPROVING QUALIFICATION

Abstract

The article presents different approaches to preparing teachers of educational institutions for inclusive education; allocated existing problems in this process; defines the notion “preparation of teachers to work in the conditions of inclusive education” as a focused, creative and continuous process of professional competence development and shows the possible results of such training in the form of the ability and willingness of teachers to solve professional problems.

Key words: inclusive education, readiness of teachers, conditions for inclusive education, professional competence, special educational needs, conceptual approaches, training, educational process.

Қазіргі қазақстандық білім беру жүйесінде қоғамдық сананы рухани жаңғырту үдерісіне орай, көптеген жаңарулар жүргізіліп жатыр. Білім беру мазмұны түбегейлі жаңартылып, оқыту ресурстары мен контенттер цифрландырылуда. Білім беру үрдісінің сапасын арттыратын оқытудың инновациялық технологиялары жүзеге асырылуда. Еліміздің білім беру жүйесіндегі маңызды қадамдардың бірі – ерекше білім алу қажеттілігі бар оқушылар (ары қарай – ЕБҚ оқушылар) категорияларын қалыпты білім кеңістігіне тартуға бағытталған инклюзивті оқыту. Осы ретте көңіл аударуды қажет ететін аса маңызды шарт ЕБҚ оқушылардың сапалы білім алу құқықтарының теңдігін қамтамасыз етудің педагогикалық-психологиялық міндеттері болып отыр. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, «ҚР білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы», «ҚР инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасы» сынды құқықтық-нормативті құжаттар арқылы міндеттелген инклюзивті білім беру үрдісі педагогтардың кәсіби іс-әрекетіне қойылар талапты күшейтеді. Елімізде дамуында бұзылыстары бар оқушыларды ұзақ жылдар бойы арнайы мектептерде немесе үй жағдайында жеке оқытып келді. Бұл ретте балалардың даму бұзылыстарын түзету, реттеу және оқытуды жүзеге асыратын педагогтар арнаулы білім иелері; ал жалпы білім беретін мектеп педагогтарына ЕБҚ оқушылармен жұмыс құзыреттіліктерін жетілдіру қажеттілігі шамалы болатын [1].

Қазақстан Республикасының «Педагог» кәсіби стандартының енгізілуіне орай, барлық деңгейдегі педагогтар инклюзивті білім беру саласында арнайы біліктіліктерді меңгеруі тиіс. ҚР Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты талаптары аясында оқушылардың білім бағдарламаларын меңгеру ерекшеліктеріне байланысты, оқу материалдары мен ресурстарын бейімдеу сынды күрделі мәселелерден бастап, ЕБҚ оқушылар категорияларының психофизиологиялық даму ерекшеліктері, олардың қабылдау деңгейлеріне орай күнделікті сабақ тапсырмаларын дайындау, оқу жетістіктерін бағалау критерийлері мен дескрипторлар құру, сынып ұжымындағы моральды-психологиялық ахуалды бақылау және реттеу, ЕБҚ оқушыны қолдау, өзара қарым-қатынастар жүйесі және бірлескен іс-әрекеттерді басқару, ата-аналармен жұмыс, т.б. іс-әрекеттерді қамтиды [2].

Қазіргі таңда бірқатар педагогикалық жоғары оқу орындарында жоғары кәсіби білім стандартына сәйкес болашақ педагогтарды инклюзивті білім беруге қосымша даярлау үрдісі жүзеге асырылып жатыр (бейімделген білім бағдарламалары). Әйтсе де, ЕБҚ оқушыларды құрдастарымен қатар педагогикалық үрдіске қосуды бүгінгі күні қамтамасыз ету қажет. Сондықтан,

заманауи инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын педагогтарды даярлау қызметінің біліктілікті арттыру жүйесіне жүктелері анық.

Отандық және шетелдік психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді зерттеу барысында инклюзивті білім беру жағдайында педагогтардың кәсіби даярлығы мәселесі авторлардың назарында екендігі айқындалды (С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, Н.П. Артюшенко, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, Е.Гайдукевич, Ю.В. Шумиловская, Р.Сулейменова, З.Мовкебаева, Г.Абаева және т.б.). Дегенмен, біліктілікті арттыру жүйесінде инклюзивті білім беруді жүзеге асыру тиімділігіне ықпал ететін ұйымдастыру-педагогикалық шарттар жеткілікті зерттелмеген. Атап айтар болсақ, инклюзивті білім берудің әдістемелік амалдары мен технологияларының әлсіздігі; ЕБҚ бар оқушылар категориясы және оларды оқыту әдістемелері сынды ерекше жағдайларға байланысты кәсіби қиындықтарға тап болған жағдайда педагогтарды үздіксіз әдістемелік сүйемелдеудің тапшылығы; білім беруді дамыту-түзету үрдісін құру және оқу үрдісінің барлық субъектілеріне тең ортақ байланысты қамтамасыз ету күрделілігі сынды өзекті педагогикалық-психологиялық мәселелер. Әсіресе, денсаулық және әлеуметтік жағдайларына қарамастан, балаларды дамытуды қамтамасыз ететін білім беру жүйесін құру міндеттері аса маңызды [3].

Жамбыл облысы педагогтарының біліктілігін арттыру барысында жүргізілген зерттеулер ЕБҚ оқушылармен жұмыс істеуге дайын мұғалімдер құрамының жеткілікті еместігін көрсетті. Сауалнамаға қатысқансын алушылардың 34% инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайын екендіктерін, 23% – керісінше, ал қалған 43% кесіп айта алмайтындықтарын білдірді. Осылайша, респонденттердің басым көпшілігінің инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайын еместігі айқындалды (66%).

Облыс мұғалімдерінің арасында жүргізілген сынақ барысында инклюзивті білім беру мәселесіне байланысты қоғамдық құндылық бағдар, субъектілік қатынастар және педагогтардың кәсіби мәселелері талданды. Мәселен, «Заманауи білім балаларға не беруі қажет деп ойлайсыз?» сауалына сыналусылардың 30% «пән бойынша білім» деп жауап берді; 15% - «жалпымәдени дүниетаным», 20% «қабілеттерін ашуға көмек», 20% «адамдармен араласу тәжірибесі, яғни әлеуметтену үрдісі», 27% «өмір сабақтарын шешуге қажет білімдер», 25% «өз бетінше оқып-үйрену», 18% «қызығушылықтар шеңберін анықтау, мамандық таңдау», 20% «өзін-өзі ұстау тәртібі мен мәдениетін үйрету», 13% «жалпыға ортақ құндылықтар аясында өмірге даярлау», 5% «ЖОО-ға түсу үшін дайындық», 0% «денсаулығын сақтау және нығайту» деп жауап берген. «Білім беру ұйымдарында әр оқушының даралық ерекшелігі, сұраныстары, қызығушылықтары ескеріледі ме?» сауалына қатысушылардың 40 пайызы ескерілетінін айтса, 30 пайызы әрдайым ескеріле бермейтінін, 20 пайызы әр оқушының қажеттілігін ескеруге мүмкіндік жоқтығын алға тартады; ал 10 пайызы жауап беруге қиналған. «Оқушылармен жеке жұмыс жасауға мұғалімдерде мүмкіндік бар ма?» сауалына «иә» деп 23%, «кейде» деп 32%, «ондай мүмкіндік жоқ» деп 23%, «айта алмаймын» деп 22% жауап берген. «Мұғалімдер ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың жеке білім траекторияларын жобалау барысында қандай қиындықтарға ұшырайды?» сауалына «бұл көп уақыт қажет етеді» дегендері 38%, «сынып толымдығы, яғни оқушылар санының тым көп болуы кедергі» деп жауап бергендері 47%, «мұнымен ешкім шұғылданбайды» жауабын 15% берген. «Ерекше білім қажеттілігі бар оқушылармен жұмыс барысында мұғалімдер қандай қиындықтарға тап болады?» сауалына сыналусылардың 45 пайызы «мұғалімдердің жеке білім маршрутын құруға уақыттары жетіспейді» деп жауап берсе, 30 пайызы ерекше білім қажеттілігі бар балалардың мүмкіндіктеріне сай тапсырмалар құрастырудың қиындығын, ал 25 пайызы оқушы мүмкіндігіне орай критерийлер мен дескрипторлар құрудың күрделілігін алға тартқан.

Сынақ нәтижесі қазақстандық мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру стратегиясын кеңейту қажеттілігі туралы болжамды растайды. Анықталған мәселенің тәжірибелік мәні және оның теориялық тұрғыда жеткілікті ашылмауы зерттеу мәселесін нақтылауға ықпал етті: «Біліктілікті арттыру жүйесіндегі инклюзивті білім берудің мазмұны, технологиялары және ұйымдастыру-педагогикалық шарттары». Берілген мәселе зерттеу тақырыбын анықтауға негіз

болды: «Жамбыл облысы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру жүйесінде инклюзивті білім беруді жүзеге асыру».

Сонымен, қалыпты және стандартты емес балаларды біріктіріп оқыту табыстылығын қамтамасыз ететін маңызды факторлардың бірі – арнайы дайындықтан өткен педагогтың болуы. Оның даярлығы біліктілікті арттыру жүйесіне концептуалды өзгерістер енгізуді талап етеді. Осы өзгерістер концепциясын анықтаудың бірқатар маңызды жайттары белгілі. Олардың ішіндегі ең өзектісі біліктілікті арттыру жүйесін арқылы, ЕБҚ оқушыларды оқыту және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді жоғары кәсіби деңгейде жүзеге асыратын, жаңа кадрларды даярлау бағытын дамыту болып табылады. Бұл бағытты біліктілікті арттыру бағдарламасындағы вариативті модуль арқылы қамтамасыз етуге болады.

Қазіргі жаңарулар заманында педагог кадрларды даярлау жүйесі тиімді болуы үшін инклюзивті білім беру тәжірибесінің даму тенденцияларына сәйкес, педагогикалық білім беру мақсатын, оның мазмұнын, технологияларын өзгертуі керек. Бұл тұжырымды «ЕБҚ оқушыларды оқыту үрдісіне қатысу үшін педагог арнайы біліммен қарулануы тиіс пе?» сауалына алынған нәтиже нақтылай түсті. Сұралғандардың 54% бұл қорытындыны мақұлдаса, 46% инклюзивті білім беру бойынша мұғалімдердің біліктіліктерін арттыруы қажет деп санайды. Педагогтарды инклюзивті білім беру тәжірибесіне даярлауды ұйымдастыру үрдісінде келесі шарттарды сақтай отырып, оқытудың жеке траекториясын айқындау қажет:

- кәсіби біліктілікті арттырудың үздіксіз сипатын, яғни педагогты курсаралық кезеңде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу;
- іріктеу кезінде профессиограмма әдісінің мазмұнын қолдану;
- инклюзивті білім беру жағдайында тыңдаушылардың кәсіби іс-әрекетіне қатысты құндылық қатынасты қалыптастыру іс-шараларының кешенін жасау [4].

Мұндай қатынас оқытудың даралығын жүзеге асыратын және ата-аналар мен қолдау қызметінің мамандарымен жемісті әрекет жүргізетін, сондай-ақ ЕБҚ оқушы үшін түсініп, қабылдау ортасын ұйымдастыра білетін педагогты дайындауды қамтамасыз етеді [5].

Жамбыл облысы бойынша педагог кадрлардың біліктілігін арттыру институтында білім бағдарламаларын бейімдеуді жүзеге асыру бойынша жұмыстар жүргізіліп келеді:

- 1) құқықтық-нормативтік модуль мазмұны Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың концептуалдық бағытына сәйкес жаңартылуда;
- 2) вариативті модуль берілген курс шеңберінде инклюзивті білім беру ерекшеліктерін ашатын тақырыптармен толықтырылуда;
- 3) психологиялық-педагогикалық, мазмұндық және технологиялық модульдер білім беру үрдісін инклюзияландыруға бағытталған және оқу ресурстарын бейімдеуді қарастырады;
- 4) басқару модулінің оқу контенті білім беру ұйымы жағдайында сапалы білім алу үшін, әлеуметтік ортаға бейімделу және ену үшін кедергілерді жоюға бағдарланған.

«Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың концептуалды бағыттарында» стратегиялық міндеттердің бірі ретінде «инклюзивті білім беруді теориялық және әдістемелік дамытуды қамтамасыз ету үшін ғылыми зерттеулер жүргізілуі» қажеттілігі тұжырымдалған [6].

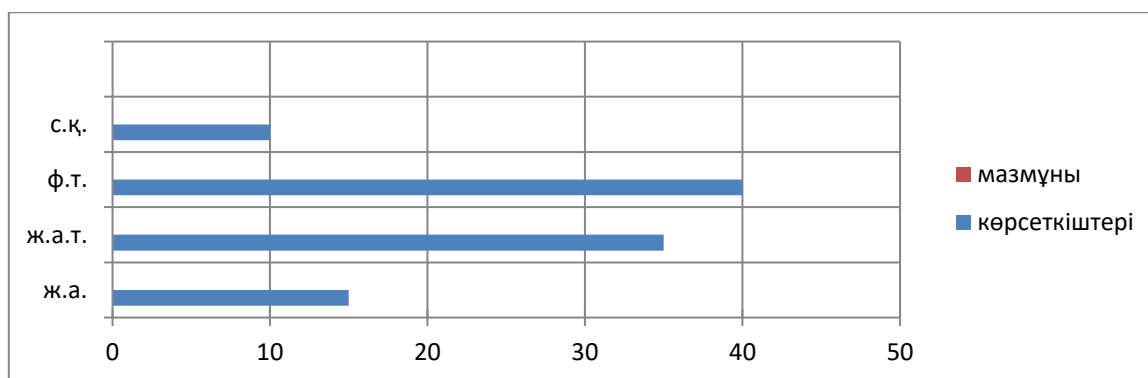
Стратегиялық маңызы зор осы міндетті шешу барысында «Өрлеу» ҰБАО» АҚ филиалы – Жамбыл облысы бойынша педагог кадрлардың біліктілігін арттыру институты өзінің ғылыми-зерттеу әрекетінің бағытын айқындады: «Жамбыл облысы бойынша педагог кадрлардың біліктілігін арттыру жүйесінде инклюзивті білім беру». Зерттеу мақсаты инклюзивті білім беру жағдайында педагогтардың кәсіби біліктіліктерін арттыру бағдарламаларын құру және бейімдеу болып табылады. Зерттеу жорамалы білім берудің жаңартылған бағдарламасы аясында жалпыұлттық «Мәңгілік Ел» идеясы және тыңдаушылардың кәсіби сана-сезімін жаңғырту негізінде зерттеу міндеттерін жүзеге асыруды қарастырады. Осы ғылыми-зерттеуді жүзеге асыру 3 кезеңге – 2018-2020 жылдар аралығына жоспарланған. Таңдап алынған ғылыми бағыт таза қолданбалы сипатқа ие, себебі оның негізіне мұғалімдерді кәсіби қолдау және әдістемелік сүйемелдеу тұжырымы қаланған. Зерттеудің бастапқы кезеңінде жүргізілген «Инклюзивті білім

беруді жүзеге асыруға не кедергі?» сауалына сыналушылардың 55% «мамандардың жетіспеушілігін» атап көрсеткен; ал қалған 45% «арнайы бағдарламалардың жоқтығын», «мектептердің материалдық-техникалық жағынан бейімделмегендіктерін», «инклюзивті білім беруге қоғамның моральдық және психологиялық тұрғыда дайын еместігін» алға тартқан. «Инклюзивті білім беруге педагогтар қалай қарайды?» деген сауалға «ынталылық білдіреді» - 34%, «әдеттегі жағдай ретінде» - 21%, «айырмашылығын байқамайды» - 8%, «бастама танытпайды» - 17%, «сақтықпен» - 20% көрсеткіші алынды. «Облыс педагогтары инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайын ба?» сауалына қатысушылардың 30 пайызы «иә» деп, 65 пайызы «мүмкін» деп, қалған 5 пайызы «жоқ» деген жауап берді. Осы мәселенің жалғасы ретінде қойылған «Облыс педагогтары оқушылармен жеке жоспар бойынша жұмыс жасауға дайын ба?» сауалын қатысушылардың 34 пайызы мақұлдаса, 23 пайызы жоққа шығарды; ал қалған 43 пайызы жауап беруге қиналды. «Ерекше білім қажеттілігі бар оқушылармен жұмыс жасау үшін мұғалімдерге көмек қажет пе?» сауалына зерттеуге қатысушылардың 59% «иә» деп, 27% «кей кездері; жекелеген мәселелер бойынша», 2% «жоқ» деп жауап берсе, 12% жауап беруге қиналатындарын көрсеткен.

Біліктілікті арттыру институтының профессор-оқытушылар құрамы «Инклюзивті білім беру мәселелерін шешу бойынша сізден әдістемелік көмек көрсетуді сұраған мұғалімдер болды ма?» сауалына «иә, және бірнеше рет» - 45%, «иә, бір мәрте» - 20%, «жоқ» - 35% деп жауап берген. Бұл сауалнамадан шығар қорытынды – инклюзивті сыныпқа тікелей қатысы бар мұғалімдер қатарының күннен күнге артуы және олардың ЕБҚ оқушылармен жұмыс әдістемесінің ерекшеліктеріне деген сұранысының өзектілігі.

Анкета сұрақтарына берілген жауап нәтижелерін өңдеу барысында мектеп мұғалімдерінің инклюзивті білім беруге даярлығының деңгейі келесі көрсеткіштермен анықталды:

- инклюзивті білім берумен тәжірибеде айналысып жүрген мұғалімдер (ж.а.) – 15%;
- тәжірибеде жүзеге асыруға талаптанған мұғалімдер (ж.а.т.) – 35%;
- инклюзивті білім беру философиясын түсінетін мұғалімдер (ф.т.) – 40%;
- мәселеге сақтықпен қарайтын мұғалімдер (с.қ.) – 10% (1-сурет).



1-сурет. Мұғалімдердің инклюзивті білім беруге даярлық деңгейі

Ұсынылған материалдарды жинақтай отыра, педагогтарды инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасауға дайындау қажеттілігіне кезекті мәрте көз жеткіземіз; және ол біздің пікірімізше мынандай болуы шарт:

- инклюзивті білім беруге және оны ұйымдастырудың әлеуметтік маңызына бағытталған тұлғалық бағдардың қалыптасуын қарастыратын педагогикалық құндылықтарға негізделуі тиіс;
- кәсіби құзыреттіліктердің қалыптасуын инклюзивті тәжірибені жүзеге асыру барысында туындайтын кәсіби маңызды міндеттерді шешуге қабілеттілік ретінде қарастыру.

Сонымен, педагогтардың біліктілігін арттыру саласында шешілуі тиіс жақын арадағы міндеттер: пән мұғалімдерінің біліктілігін арттыру бағдарламаларын жасау және қолданысқа ендіру, сондай-ақ, ЕБҚ оқушылармен жұмыста педагогтарға қажетті дидактикалық материалдар, әдістемелік нұсқаулар, оқу құралдарын жасау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. «Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 19 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы». – Астана, 2016. – 19 б.
2. Қазақстан Республикасының «Педагог» кәсіби стандарты. – Астана, 2017.
3. Қазақстан Республикасының «Білім туралы Заңы» (өзгертулер мен толықтырулармен). – Астана, 2017.
4. Кенжебаева Т.Б., Туралина Г.Б. Инклюзивті білім беруді бастауыш мектепте енгізудің психологиялық-педагогикалық аспектілері. Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, «Психология» сериясы, №4 (53), 2017 ж. – 129-132 бб.
5. Лукьяненко М.А. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8 №5/3, 2016. – Стр.101-104.
6. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. ҚР БҒМ 2015 жыл №348 бұйрығы. – Астана, 2015. – 13 б.

МРНТИ:15.81.21

Б.А. Скакова¹, Е.Х. Избасаров²

^{1,2}«Өрлеу» БАҰО АҚ филиалы –
Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Тараз қ., Қазақстан

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ КУРСТАРЫНДА ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ САБАҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ ТӘЖІРИБЕСІНЕН

Аңдатпа

Мақалада педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру курстарында топтық жұмысты пайдалану арқылы сабақ тиімділігін арттыру жолдары қарастырылды. Жаңартылған білім беру мазмұны тыңдаушылардан оқушы әрекетін ұйымдастыруда олардың қызығушылықтары мен қажеттіліктеріне бағдарлануды талап етеді. Мұғалімнің дәстүрлі жүйемен оқыту нәтижесінде қалыптасқан стереотиптерден арылуына топтық жұмыстың ықпалы көп. Білім берудің заманауи ерекшеліктеріне орай, оқытудағы басты міндет – баланы білім игеруге қызықтырып, ынталандыру, оның талпынысын оята білу, танымдық дербестікті қамтамасыз ету. Топтық жұмыстың негізгі белгісі мұғалімнің модераторлық рөлі, яғни оқушы әрекетіне түрткі болар жетелеуші күш екенін ұғыну – біліктілікті арттыру жүйесіндегі басым стратегиялардың бірі.

Мақалада курс тиімділігін арттыру формасы ретінде ұсынылған топтық жұмыстың маңызды белгісі жауапкершіліктің топ мүшелері арасында тең бөлінуі және өзара ынтымақтастық арқылы ортақ келісімге негізделуі екені тұжырымдалды.

Түйін сөздер: топтық жұмыс, біліктілікті арттыру, жаңартылған білім мазмұны, оқыту стратегиялары, сабақ тиімділігі, оқушы әрекеті, мұғалім рөлі, тыңдау мәдениеті, пікір алмасу, ортақ шешім, ұжымдық әрекет.

Скакова Б.А.¹, Избасаров Е.Х.²

^{1,2}Филиал АО «НЦПК «Өрлеу»

Института повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области,
г. Тараз, Казахстан

ИЗ ОПЫТА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются современные стратегии совершенствования эффективности уроков на курсах повышения квалификации учителей. Одним из результативных механизмов улучшения качества обучения является групповая работа, которая способствует сплочению коллектива. Содержание обновленного образования требует от учителей, в организации деятельности учеников, сосредоточиться

на интересах и потребностях аудитории. Групповая работа оказывает большое влияние на преодоление стереотипов учителей, приобретенное в результате обучения через традиционную систему. Основываясь на современных особенностях организации образования, приоритетными задачами являются мотивирование ребенка к приобретению знаний, стимулирование и обеспечение познавательной активности. Одной из ключевых стратегий в системе повышения квалификации учителей является осознание фасилитаторской роли педагога, которая способствует активации действий ученика.

В данной статье сделан вывод о том, что наиболее важной особенностью групповой работы, представленной в качестве улучшения курса, является то, что она побуждает ответственность среди членов команды, на основе взаимного сотрудничества.

Ключевые слова: групповая работа, профессиональное развитие, повышение квалификации, обновленный контент, стратегии обучения, эффективность уроков, деятельность учащихся, роль учителя, культура общения, обмен мнениями, совместное решение, взаимодействие.

B.A. Skakova¹, E.K. Izbasarov²

*^{1,2}Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambylregion
Taraz, Kazakhstan*

FROM THE EXPERIENCE OF IMPROVING THE QUALITY OF LESSONS BY THE APPLICATION OF GROUP WORK ON COURSES OF IMPROVING QUALIFICATION

Abstract

The article discusses the modern strategies to improve the effectiveness of lessons in the refresher courses of teachers. One of the effective mechanisms for improving the quality of teaching is group work, which promotes team building. The content of the updated education requires teachers in the organization of student activities, focus on the interests and needs of the audience. Group work has a big impact on breaking down stereotypes of teachers, priobretenie as a result of learning through traditional system. Based on the modern features of the organization of education, the priority's to-do items are motivating the child to acquire knowledge, encouraging and supporting cognitive activity. One of the key strategies in the system of teacher training is awareness of facilitators the role of the teacher, which contributes to the activation of the actions of the student.

This article concludes that the most important feature of group work is presented as an improvement of course, is that it encourages responsibility among team members, based on mutual cooperation.

Key words: group work, professional development, training, updated content, learning strategies, the effectiveness of the lessons, student activity, teacher's role, culture of communication, exchange of opinions, joint decision, and interaction.

Қазіргі қазақстандық білім беру жүйесінде жүргізіліп жатқан білім беру мазмұнын жаңғырту үрдісі педагогтардың кәсіби іс-әрекетіне қойылар талапты күшейтеді. Уақытпен үндесе жүзеге асырылып жатқан көптеген жаңарулар мен жаңғырулар қоғамды білім қуаты арқылы әлеуметтік жаңғыртуды мұрат етеді. ХХІ ғасыр – жаһандық жаңалықтармен қатар, білімнің дәуірлеу ғасыры да болуы тиіс. Ол үшін білім беру кеңістігі адами капиталды өрістетуге бағытталған өзгерістерді ендіруі қажет. Қазақстан Республикасында «Педагог» кәсіби стандартының енгізілуіне орай, барлық деңгейдегі педагогтар жаңартылған білім саласында арнайы біліктіліктерді меңгеруі тиіс [1].

Мұғалімнің үздіксіз кәсіби дамуы жылдам өзгеріп жатқан әлемнің талабы. Білім беру мазмұнының жаңаруына байланысты, ұстаздар алдында оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жаңартып отыру және технологияларды меңгеру, оны тиімді қолдана білу міндеті тұр. Білім беру бағдарламасының негізгі мақсаты – білім мазмұнының жаңаруымен қатар, критериялды бағалау жүйесін енгізу және оқытудың әдіс-тәсілдері мен әртүрлі құралдарын қолданудың тиімділігін арттыру. Педагогтардың біліктілігін арттыру замана талаптарына байланысты мұғалімдердің бұрын алған немесе жаңа кәсіптік білімдері мен дағдыларын тереңдету әрі кәсіптік дайындығын арттыру мақсатында іске асырылады. Педагог кадрлардың біліктіліктерін арттырудың негізгі формаларына ұзақ мерзімді, қысқа мерзімді, күндізгі оқыту, аралас режимде оқыту курстары және курсаралық қолдау іс-шаралары арқылы ұйымдастырылады.

Мұғалімдердің біліктіліктерін арттыру үрдісінде олардың дәстүрлі жүйемен оқыту нәтижесінде қалыптасқан стереотиптерден арылуына топтық жұмыс жақсы ықпал етеді. Олар курс барысында мазмұнның тек ақпарат екенін, қазіргі заманның ерекшелігіне орай, мұғалімнің ол басымдықтан ажырағанын, сондықтан, оқытудағы басты талап баланы білім игеруге қызықтырып, ынталандыру, оның талпынысын оята білу, танымдық дербестікті қамтамасыз ету екенін меңгереді. Топтық жұмыстың негізгі белгісі мұғалімнің модераторлық рөлі, яғни оқушы әрекетіне түрткі болар жетелеуші күш екенін ұғыну – біліктілікті арттыру жүйесінде топтық жұмыс әдісін басшылыққа алуға негіз болады [2].

Мұғалімдердің біліктіліктерін арттыру курстарында қолданылатын тыңдаушыларды топқа біріктіру стратегиялары әр алуан. Оны сабақтың мақсатына қарай, қатысушылардың белгілеріне байланысты немесе өтілетін материал мазмұнына орай түрлендіруге болады. Мәселе: оқытушының топтық сипатта орындауға ұсынатын тапсырмаларының санына сәйкес, оқушыларды топқа біріктіру стратегияларын алдын-ала анықтау және жоспарлау іскерлігінде. Сабақтың психологиялық тиімділігін арттыру формасының бірі ретінде ұсынылған топтық жұмыстың сапалы болуы үшін «билік пен жауапкершілік топ мүшелері арасында бөлінеді. Ұжымдық оқытудың маңызды белгісі: топ мүшелерінің ынтымақтастық арқылы бітімге, келісімге қол жеткізуге негізделуі» [3].

Бірлескен топтық жұмысты пайдалану арқылы сабақ тиімділігін арттыру тәжірибесімен бөлісу үшін «Дінтану негіздері және зайырлылық» пәнінің мұғалімдеріне арналған қысқа мерзімді курстың бір сессиясын мысалға алайық. 1,5 сағаттық сессияны 3 кезеңге бөліп жоспарладым: проблеманы айқындау кезеңі, проблеманы шешу кезеңі, проблеманы қолдану кезеңі. Әр кезеңнің мақсатын қойып, оқытушы әрекетін жоспарлап, күтілетін нәтижені болжап, бағалау критерийін анықтадым (1-кесте).

1-кесте. Біліктілікті арттыру курсына бірлескен топтық жұмыс технологиясын қолдану сабағының жоспары

Тақырыбы:	Зайырлылық және зайырлы мемлекет.				
Мақсаты:	Тыңдаушылар берілген тақырып бойынша сабақтың қысқа мерзімді жоспарын құруды үйренеді.				
Оқу нәтижелері:	<ul style="list-style-type: none"> - Зайырлылық ұғымының мағынасын қайта жаңғыртады; - Сабақ барысында қолданылатын белсенді әдістерді іріктейді; - Зайырлы мемлекеттің белгілерін талдайды; - Қысқа мерзімді сабақ жоспарын құруды меңгереді. 				
Түйінді идея:	Дін және зайырлылық арасындағы алшақтықтар мен ортақ белгілердің маңызын талдайды. Дін мен зайырлы мемлекеттің ара қатынасын анықтауды жетілдіреді.				
Уақыт	Оқу тапсырмасы	Мұғалім әрекеті	Мақсаты	Күтілетін нәтиже	Формативті бағалау
9.00-9.10	I. «Проблеманы айқындау» кезеңі	«Ой қозғау» тәсілі	Тыңдаушыларды ұйымдастыру және белсенді оқу әрекетіне дайындық	Жағымды ахуал қалыптасады және сабақ мақсаты нақтыланады	Тыңдаушылардың сұраныстарының сабақ тақырыбына сәйкестігіне (өзектілігі) және қолданбалылығына басымдық беріледі.
9.10.- 9.25	Кері байланыс: өткен сабақты еске түсіру кезеңі	«Жүзім шоктары» стратегиясы	Өткен материалдарды қайта жаңғырту; зейінін шоғырландыру.	Топтық жұмысты орындауға жұмылады және жаңа сабаққа қажетті ресурстар жинақталады.	Зайырлылық ұғымына берілген анықтаманың ауқымымен өлшенеді.
9.25 – 9.45	II. «Проблеманы шешу» кезеңі. Жаңа материалды	Жаңа сабақ таныстырылымы (АКТ қолдану): Зайырлы	Зайырлы мемлекет ретінде Қазақстан Республикасының ерекшеліктерін білу. ЖИГСО әдісі.	Зайырлылық өлшемдерін ажыратады; АКТ қолдануды меңгереді; негізгі	Оқу тапсырмасының сабақ мақсатына сәйкестігімен, материалдың өзектілігімен және

	беру: Қазақстан- зайырлы мемлекет.	мемлекет құру ерекшелігі		және қосалқыны ажырату дағдыларын жетілдіреді	таныстырылым сапасымен айқындалады
9.45 - 10.05	Ш. «Пробле- маны қолда- ну» кезеңі. Топтық жұмыс «Ойлан, жұптас, пікірлес» техникасы арқылы, Венн диаграммасы арқылы және постер қолдану арқылы дін мен мемлекеттің ара қатынасын ажырату	Топтардың дін мен мемлекет арақатынасын анықтау жұмыстарына басшылық жасау	Жаңа білімдерді бекіту және алынған материалдардың қолданбалылығын арттыру	Төрт топ дін мен мемлекет арақатынасын анықтау жіктемелерін құрады; бір топ берілген тапсырманың нәтижесі бойынша сараптау хаттамасын рәсімдейді.	Тапсырманы өлшеу критерийлерін құру; өзара сәйкестендіре алу деңгейі; рәсімдеу алгоритмі негізге алынады.
10.05 - 10.20	Рефлексия: «Білемін, білгім келеді, білдім», «2 жұлдыз, 1 тілек» стратегиялары	Топтарға кесте таратып («Білемін, білгім келеді, білдім» стратегиясы) оны толтыруды және өзара бөлісуді тапсырады.	Осы сабаққа дейінгі білімдерінің қалай жалғасқаны (дамығаны) және танымдық сұраныстарының қанағаттандырылу деңгейін (күту нәтижесі) анықтау	Әр топ бағалау кестесін толтырады және оны аудиторияға таныстырады	Өз тұжырымдарын негіздеу дәрежесі, арнайы терминологияны қолдануы, пәнмен байланыстыруы басшылыққа алынады.

Курс барысында келесі оқыту стратегиялары қолданылды: «Ойлан, жұптас, пікірлес», «Ой қозғау», «Жүзім шоқтары», «Білемін, білгім келеді, білдім» «Екі жұлдыз, бір тілек», «ЖИГСО» т.б. тыңдаушылар топтарға жұптастырылды. Спикер тағайындалып, топтардың жұмыстары сарапталып, бағаланды [4].

Сессия барысында тыңдаушылар оның қолданбалылығын арттыруға талпынды. Топтық жұмыс жасау барысында мұғалімдер бірлесіп жұмыс істеуге, бірін-бірі тыңдауға үйреніп, топ жұмысын қорғауды, көшбасшы болуды меңгерді, әр адамның өз пікірі бар екендігін түсінді. Алғашында топқа бөлінген кезде мұғалімдер тапсырманы толық тыңдамастан, бірден іске кірісу барысында топқа тез бөліне алмай, уақыттан ұтылды; кейбірі үнемі көшбасшылыққа ұмтылды, кейбірі екіншісінің пікірін елемей, өз ойын дұрыс деп ойлауы көп кездесті. Кейінірек осы қателіктерді тыңдаушылар өзара пікір, ұсыныс айта отырып, түзетті. Топпен жұмыс кезінде берілген материалдар бойынша өз беттерімен дайындалуға, сұрақтар құруға, пікір алмасып, қойылған сұраққа немесе тапсырмаға байланысты әркім өз ойын қағаз бетіне түсіре отырып, өз пікірін басқалармен бөлісуге, өзін еркін ұстауға үйренді. Топтық жұмыс барысында тыңдаушылардың сыни ойлау, қабылдау, іздену қабілеттері артты, шығармашылыққа қызығушылықтары дами түсті, өзін-өзі реттей отырып, тұлғалық дамуы жетілді.

Педагог кадрлардың біліктіліктерін арттыру курстарында топтық жұмысты қолданудың ұтымды тұстары ретінде келесі факторларды атауға болады: тыңдаушылардың сабаққа толық жұмылдырылуы, белсенділігі, берілген тапсырмаларды құлшыныспен орындаулары. Жарыс қаншалықты бәсекені қыздырса да, топтар бір-біріне адал әрі әділ сын айтып, орынды бағалауды үйренеді. Олардың танымдық қызмет белсенділігі артады: берілген уақытта мұғалімдер жағдаят шешіп, мәселені жорамалдап, эссе жазады, мәселелік сұрақтар көтеріп, оны талқылайды, оқулықпен жұмыс жасайды.

Біліктілікті арттыру курстарында топтық жұмысты ұйымдастыруды жетілдіру үшін келесі шарттарды жүзеге асыру қажет:

- аудиторияның топтық жұмыс формасына қолайлы жабдықталуы;
- АКТ құралдарымен қамтамасыз етілуі;
- тыңдаушылар контингентінің мөлшерден тыс болмауы;
- оқу ресурстарының тыңдаушылар санына сәйкестігі;
- оқытушының алдын-ала дайындық жұмыстарын тыңғылықты орындауы (жалпы жоспарлау, стратегияларды қолдануға қажетті материалдарды дайындау, бағалау критерийлерін құру т.б.)

Білікті мамандарды даярлау жүйесі мектептің сұранысы, жаңа білім беру стандарттары, оқыту әдістемелерінің ерекшелігі, жаңа буын оқулықтары, жаңа дәуір балалары, әлеуметтік-қоғамдық қатынастар ерекшелігі сынды заманауи талаптарға сай болуы тиіс. Осы ретте курс тыңдаушыларымен жұмыста бірлескен топтық жұмыс технологиясын қолдану маңызы зор. Ол сабақ тиімділігін арттыра отырып, келесі міндеттерді шешуге ықпал етеді:

- бағалаудағы субъективтіліктен арылуға көмектеседі;
- мұғалімнің көшбасшылығы мен дербестігін дамытады;
- сыни ойлауды жетілдіру арқылы метатанымды дамыту мүмкіндігін сезінуге жетелейді;
- АКТ тиімді қолдану және инновациялық оқыту стратегиялары сынды заманауи білім беру парадигмаларын игеруге көмектеседі [5].

Курс тыңдаушыларының сын тұрғысынан ойлауын жетілдірудегі ең бастысы – олардың танымдық қызмет белсенділігін арттыру болып табылады. Осы ретте сабақтың психологиялық тиімділігін арттыру үшін аудиториямен байланыс жасау жолдарын іздестіріп, нақты стратегиялармен тыңдаушылардың зейінін сабаққа шоғырландыру аса маңызды. Сессия барысында қолданылған стратегияларды пайдалану тәжірибелері: «Жұптағы сұхбат» техникасында мұғалімдерді «бірінші, екінші» тәсілі бойынша жұптастырып, тапсырма берілді; оларға жаттығу кезінде мәліметтерді қысқаша жазып отырып, бір-бірінен сұхбат алу ұсынылды; сөйлесетін адамынан барынша көбірек ақпарат алулары керектігі және әр жұп өз жұмысын бүкіл аудиторияға таныстырулары тиістігі түсіндірілді; материалды барынша толық сипаттау мақсатында қосымша, жетелеуіш сауалдар қою қажеттігі хабарланды. Тыңдаушылар жұптаса отырып, берілген тапсырма аясында сұхбаттасу нәтижесінде, тақырып бойынша олардың түсінік ауқымы байып, жаңа ойлардың пайда болуына ықпал етті. Сауатты сұрақ қою олардың ізденісіне түрткі, қиялына қозғау салды. Мұғалімдер ақпаратты ұғыну, саралау, талдау, синтездеу және пайымдау нәтижесінде баламалы шешімдер қабылдап, ойланып және іс-әрекеттің түрлендірілген тәсілдерін енгізді. Сондай-ақ, өткен сабақты еске түсіру кезеңінде «Жүзім шоқтары» стратегиясы қолданылды. Мұндағы тренер міндеті жаңа сабаққа қажетті ресурстар жинақтау еді. Ал табыс критерийі «зайырлылық» ұғымына берілген анықтаманың дәлдігімен және зайырлы мемлекет белгілерінің санымен өлшенді. Сабақтың «мәселені шешу» кезеңінде Курт Левиннің «Күш өрісін» талдау техникасы қолданылды. Бұл техника мәселеге әсер ететін барлық оң және кері күштерді анықтауға мүмкіндік береді. Сараптамалық ойлауға сүйенетін шешім қабылдау, оның нәтижелері әдетте графикалық түрде беріледі. «Күш өрісін» талдау мәселелерді шешудің белгілі бір тәсілінің «жақсы» және «жаман» жақтарын бағалауға арналған өте пайдалы техника. Шын мәнінде бұл мәселенің «тиімді» және «тиімсіз» жақтарын анықтаудың мамандандырылған әдісі. Осындай талдау жүргізе отырып, тыңдаушы өз шешімін «негіздейтін» дәлелдемелерді нығайту шараларын жоспарлап, немесе оған «қарсы» айғақтардың ықпалын қалай азайтуға болатынын ойластыра алады [6]. 0

Жаңа тақырыпты өту барысында ЖИГСО стратегиясы қолданылды. Тыңдаушылар топтарына мемлекеттің зайырлылығын қамтитын мәтінді өз тобында толық түсініп оқу тапсырылды. Талдау үстінде мұғалімдердің жауаптарының толық әрі түсінікті болуы қадағаланды. Топтардың және көшбасшылардың арасында өзара пікір алмасу жүрді. Олар зайырлы қоғам орнату ерекшелігі және діни мемлекетті бейімдеу бойынша пікір алмасты. Тыңдаушылардың барлығы бірдей сабаққа қатысып, өз ойларымен бөлісті. Сессияның «мәселені шешу» кезеңінде бүкіл аудиторияға арналған «Ұқсастықты тап» тапсырмасы жүргізілді. Тыңдаушылар 3 минут ішінде ұқсастық-

тары мен айырмашылықтары бар зайырлылық пен діни мемлекет сипаттарын табуға тырысты. Олар оқулықта берілген ұқсастықтарды, жүргізілу барысындағы айырмашылықтарды және алынған нәтижені өңдеудегі ерекшеліктерді анықтады.

Біліктілікті арттыру курстарын талдау нәтижесінде олардың сапасын арттыру үшін ұсыныстар: сабақ жоспарында берілген материал көлемін толық қамту; оқу ресурстарын (үлестірмелі материалдар) бағдарламаға сәйкес қолдану; сыни ойлау және саралау стратегияларын жетілдіру; рефлексияны тереңдету; бағдарламаның мазмұндық компонентін заманауи жетілдіру (тренер біліктілігін тереңдету); сабақ барысын технологияландыру; оқытушының ұйымдастырушы-модератор рөлімен қатар, көшбасшылық функциясын да игеруі. Топтық жұмысты пайдалану арқылы біліктілікті арттыру курстарында сабақтың психологиялық тиімділігі тыңдаушылар ұжымының қалыптасуымен, олардың өзара көмек және бірін бірі қолдауға әзірліктерімен, сондай-ақ пікірлерді тыңдап, ортақ шешім қабылдау іскерлігінің қалыптасуы арқылы артады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының «Педагог» кәсіби стандарты. – Астана, 2017.
2. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М., 2011. – 91с.
3. Тренерге арналған нұсқаулық (Бірінші басылым), «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, - А., 2015ж. 11-бет.
4. Үлестірмелі материал, I – апта, 3-күн. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ. – А., 2015 ж. 58-бет.
5. Оспанбаева М.П. «ЖОО бітіруші курс студенттеріне қосымша білім беру бағдарламасы» түлектердің жаңарған қоғамда табысты болуларын қамтамасыз ету жобасы. – Тараз: «ТарМПИ хабаршысы» журналы. 2015, № 23. – 59-63 бб.
6. Жигитбекова Б.Д. Сыныптық психологиялық тренингтегі психогимнастиканың орны және рөлі // Абай ат. ҚазҰПУ Хабаршысы, «Психология» сериясы 2017. №4 (53). – 61-66 бб.

МРНТИ:15.41.43

Е.Х. Избасаров¹, Б.А. Скакова²

*^{1,2}«Өрлеу» БАҰО АҚ филиалы –
Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,
Тараз қ., Қазақстан*

БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫН ДАМЫТУДЫҢ ЗАМАНАУИ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада орта мектептің білім беру кеңістігінде жеткіншектердің өзара қарым-қатынастарын дамыту үрдісі және оның заманауи психологиялық аспектілері қарастырылды. Жаңартылған білім беру мазмұны оқушы қызығушылықтары мен қажеттіліктеріне бағдарлана отырып, оның рухани-әлеуметтік қалыптасуын негізгі нәтиже ретінде анықтайды. Жеткіншек бойында жалпыадамзат баласының дамуына тән негізгі құндылықтармен қатар, көшбасшылық, ұтқырлық, икемділік, ынтымақтастық сынды қарым-қатынас әлеуетін тәрбиелеу – жаңарулар заманында табыстылықты қамтамасыз етуге ықпал ететін маңызды факторлар. Мақалада білім беру ұйымдарында жеткіншектердің өзара қарым-қатынастарын дамыту үрдісі заманауи тәжірибелер контекстінде талқылана отырып, «қарым-қатынас мәдениеті», «өзара қарым-қатынас», «тиімді қарым-қатынас» тұрғысында қалыптастыру маңызы талданды. Жеткіншектің айналасындағылармен үйлесімді қарым-қатынасының негізгі көзі оның рухани даму әлеуетімен құнды екені тұжырымдалды.

Түйін сөздер: қарым-қатынас мәдениеті, даму әлеуеті, тұлға болмысы, қадыр-қасиет, рухани даму, жеткіншектік кезең, өзіндік пікір, әлеуметтік баға, көшбасшылық, ұтқырлық, икемділік, үйлесім, өзін-өзі басқару, заманауи парадигма.

Избасаров Е.Х.¹, Скакова Б.А.²

^{1,2}Филиал АО «НЦПК «Өрлеу»

Института повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области,
г. Тараз, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается процесс развития взаимоотношений между подростками в образовательной среде средней школы и ее современные психологические аспекты. Содержание обновленного контента образования основывается на интересах и потребностях учащихся, определяя их духовное и социальное развитие как основной ориентир. В дополнение к базовым ценностям, присущим развитию личности, лидерство, мобильность, гибкость и сотрудничество являются ключевыми факторами, которые обеспечивают успешность в новую эпоху. В статье дано обоснование значимости развития взаимоотношений подростков в контексте формирования таких важных составляющих, как «культура общения», «взаимодействие», «эффективная коммуникация». Сформулирована идея, что основным источником гармоничных отношений подростка с окружающим миром, является потенциал его духовного развития.

Ключевые слова: культура общения, потенциал развития, личность, достоинство, духовное развитие, подростковый период, самооценка, социальное мнение, лидерство, мобильность, гибкость, гармония, самоуправление, современная парадигма.

Е.К. Izbasarov¹, B.A. Skakova²

^{1,2}Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambylregion
Taraz, Kazakhstan

MODERN ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE RELATIONSHIP ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF EDUCATION

Abstract

The article discusses the development process of the relationship between the teenagers in the educational environment of high school and its psychological aspects. The contents of the updated content of education is based on the interests and needs of students, determining their spiritual and social development as a basic reference. In addition to the basic values inherent in personal development, leadership, mobility, flexibility and collaboration are key factors that ensure success in the new era. In article was given the substantiation of the importance of development of relations of adolescents in the context of the formation of such important components as "culture of communication", "collaboration", "effective communication". Formulated the idea that the main source of harmonious relations of the teenager with the outside world, is the potential for spiritual development.

Key words: communication culture, development potential, personality, dignity, spiritual development, adolescence, self-esteem, social opinion, leadership, mobility, flexibility, harmony, self-government, the modern paradigm.

Жеткіншектік шақ – тұлға ретінде қалыптасудың ең күрделі әрі қиын кезеңі. Оның басты ерекшелігі балалық шақтан ересектікке өтумен анықталады. Бұл кезеңде дамудың барлық жақтары сапалы өзгерістерге ұшырайды, психологиялық жаңа құрылымдар пайда болады. Саналы іс-әрекеттер қаланып, әлеуметтік құндылықтар қалыптаса бастайды. Жеткіншектің әлеуметтік белсенділігі қоғамдық үлгілер мен игіліктерді игере бастауынан, үлкендермен және жолдас-тарымен қанағаттанарлық қарым-қатынас орнатуға талпынуымен, өзінің болашағын жоспарлау ниетімен және іс-әрекеттерін жобалауға ұмтылыспен анықталады. Ерте жеткіншектік шақта оқу іс-әрекетімен қатар, өзара қарым-қатынас маңызы зор [1].

Бұл қазіргі мектеп оқушыларының өмірінде екі түрлі жағдайдың болуымен байланысты, олар:

1) дамуды тежейтін жағдайлар: балалардың көбіне басқадай тұрақты және байыпты міндеттері болмай, тек оқумен ғана шұғылдануы; ата-аналардың балаларды тұрмыстағы еңбектен, қиыншылықтардан, қынжылыстардан қорғаштауға, түгелдей қамқорлыққа алуға тырысуы;

2) ересектендіретін жайлар: мазмұны жөнінен саналы ақпараттың орасан зор тасқыны; ата-аналардың бос уақытының аздығы және соның салдарынан балалардың дербестікке ерте жетуі, жолдастарымен қарым-қатынастың жедел дамуы; дене күші дамуы мен жыныстық толысудың ерте дамуы.

Жеткіншектік кезеңдегі психикалық даму ерекше: жеткіншек барлық нәрсені өз бетінше орындап, үлкендердің қамқорлығы мен ақыл-кеңесінен құтылғысы келеді. Оқу әрекетіне қатынасы өзгереді. Егер төменгі сыныптарды оқып жүргенде үйге берген тапсырманы тек жаттап алатын болса, жеткіншек жасында үй тапсырмасын өз сөзімен түсінікті етіп айтуға талпынады. «Барлығын өзім істей аламын», «сендер мені әлі бала деп ойлайсындар» деп наразылық білдіргенімен, оның қолынан әлі де көп нәрселер келе бермейді. Ересектерге ұқсас іске ұмтылғанымен, сол істі орындаудағы мүмкіншілігі кіші мектеп жасындағыдай. Басқаша айтқанда, жеткіншек іс-әрекетті игеру жағынан бала да, ал талап қою жағынан ересек адам. Кейбір жеткіншек жасындағылар бұған дейін үлкендермен қарым-қатынаста мейірімді, сыпайы болса, енді оны өрескел түрде бұзуға икемді келеді. Дегенмен психиканың бұл ерекшелігі жеткіншекке деген әлеуметтік қатынастардың өзіндік ерекшеліктерінен деп болжауға негіз бар [2].

Жеткіншектердің мінез-құлқындағы осы ерекшеліктердің барлығы оның дамуының алуан көріністері мен басқалардан елеулі айырмашылықтарын көрсетеді. Әдетте өзіндік тәкаппарлық, қырсық мінез, негативизм, дөрекілік, бірбеткейлік т.б. жағымсыз қасиеттер олардың дербестігін дұрыс бағаламаған жағдайда, оның көзқарасын пікірін елемеген жағдайда және шектен тыс көп нәрсе талап еткенде, шамадан тыс еркелетіп жібергенде, т.б. көрініс береді. Сондықтан, бала жеткіншек жасқа жеткенде тәрбие ұстанымы біршама өзгеруі керек. Енді мектеп мұғалімдері тарапынан болатын басқару, қадағалау, қамқорлық сынды бақылау тетіктері сенімді қатынастарға ауысуы керек. Бала әлі кішкентай және өз іс-әрекетіне толық жауап бере алмайтын болса, оның жауапкершілігін мұғалім өз мойнына алады. Ал бала жеткіншек жасқа келгенде ол дербес, тәуелсіз болуға ұмтылады. Мұндай жағдайда ұстаздардың міндеті – осы өтпелі жас кезеңінің ауыртпалықсыз өтуіне ат салысу. Бұл мәселені шешу үшін баланың дербестікке ұмтылуын табиғи құбылыс ретінде қабылдап, мойындау керек. Баланың жақын айналасындағы мұғалімдерден осы ұмтылысты жеткіншектің сана-сезіміне, шама-шарқына қарай бақылау талап етіледі. Мұнда ұстаздың өз оқушысына деген сенімділік дәрежесі және іс-әрекеттегі ынтымақтастық, онымен санасу, кеңесу маңызды орынға ие болады.

Жеткіншектің тұлғалық қасиеттерінің ішіндегі аса маңызды аспектілердің бірі оның мақсаттылығының дәрежесі. Кей балалар шамадан тыс мақсатшыл болады. Олар сол мақсатқа жету үшін бар күшін, уақытын жұмсайды. Мұндайлар өзіне және өзге адамдарға шектен тыс көп талап қояды; ал өздері мазасыз, ұсақ-түйекті жүрегіне жақын қабылдайды, көңілшек болады. Жеткіншек өз іс-әрекетіне жауап бере алуы үшін жақсы және жаман іс-әрекеттерінің нәтижесін өзі сынап көруі керек. Жеткіншек үлкендердің сөзін бірте-бірте толық және дәл қабылдау, өз бетінше оқып, радио тыңдау дәрежесіне жетеді. Ол сөз әлеміне қиындықсыз араласып, оның мазмұнын бағамдай біледі. Яғни әңгіменің не туралы болып жатқанын ұғынып, сөздің негізгі тақырыбының дамуын қадағалап, соған сәйкес сұрақтар беруге, сұхбаттасуға шамасы келеді. Бұл оның жеке тұлға ретінде қалыптасуына бірден-бір себеп болып табылады [3].

Жеткіншек жасындағылар қарым-қатынасқа өте құмар келеді. Олардың жолдастарымен, құрдастарымен, сыныптастарымен және мұғалім, ата-аналары сынды айналасындағы ересектермен қарым-қатынасы төменгі сыныптардағы балалардың қарым-қатынастарына қарағанда күрделірек, көп салалы, әрі мазмұны тереңірек болады. Себебі қарым-қатынас жеткіншек өмірінің бел ортасында болып, оның іс-әрекетінің барлық жақтарын анықтайды. Бастауыш сыныпта балаларды біріктіру үшін негіз – бірлескен іс-әрекет болса, онда жеткіншектік кезеңде керісінше, сабақтың тартымдылығы мен қызықтылығы көбіне олардың құрбы-құрдастарымен қарым-қатынасқа түсу нәтижесімен айқындалады. Оқушылар ұжымындағы өзара қарым-қатынасты

зерттеген А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Ю.С. Кон, Х.Т. Шерязданова, А.Қ. Құдиярова және тағы да басқа зерттеушілер қалай болғанда да жеткіншек үшін мұғаліммен жағымды қарым-қатынас орнатудың маңыздылығын нақтылайды. Бұл – білім беру үрдісінде жеткіншектің ересекпен терезесі тең адамша сөйлесуін, көзқарасын ашық, еркін білдіре алуын тудырады.

Заман ағымына қарай, қоғамның психологиясы да өзгеруде, бұл өз кезеңінде жеткіншек жасындағы балалардың да психологиясына ықпалын тигізері сөзсіз. Қазіргі заман жеткіншектері мен өткен дәуір жеткіншектері арасында елеулі айырмашылықтар бар. Қазіргі заманғы жеткіншектердің қарым-қатынас процесінде әртүрлі қиындықтар туындауы мүмкін, ол дағдарысқа әкеп соғады. Дағдарыс дегеніміз – бір жас кезеңінен екінші жас кезеңіне өту барысында ағзадағы физиологиялық өзгерістерге психиканың әлі бейімделе алмауы салдарынан және адамның жаны мен тәні арасында ішкі қайшылықтарының туындауы себепті мінез-құлықта оғаш қылықтардың етек алуы. Сондай-ақ дағдарыс жеткіншектің қарым-қатынасы ғана емес, оның психофизиологиялық дамуына ықпал етіп, оқу іс-әрекетіне де әсер етуі мүмкін. Сондықтан, білім беру үрдісінде жеткіншектердің өзара қарым-қатынастағы дағдарыстары, психологиялық ерекшеліктері, жеке бас қабілеттері және қарым-қатынас кедергілері арнаулы зерттеу нысаны ретінде кеңінен зерттелді (Д.Катти, Л.Ли, Лассавель, М.Андерсон, Е.С. Кузьмин, М.Ю. Кулагина, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Е.А. Климов және тағы да басқалар).

Қазіргі Қазақстан жағдайында білім берудің жаңартылған мазмұнына көшу – қоғамдағы елеулі өзгерістер қатарынан және тұлғааралық қарым-қатынас құралдарының дамуына байланысты замана талабы. Оның негізгі ерекшелігі білім беру парадигмасына қойылатын талап мазмұнының өзгеруі, яғни білім, білік, дағдыға негізделген білім беру құзыреттілікке негізделген білім берумен ауыстырылады. Білім берудің заманауи парадигмасы жеткіншек пен мұғалімнің өзара қарым-қатынасын ынтымақтастық, серіктестік қағидасы негізінде құруға көзделген. Дәстүрлі жүйеде ол «жоғарыдан төменге қарай» тізбегін ұстанатын. Қазіргі жүйе ерекшелігі бірнеше ұстанымдарға негізделеді: қарым-қатынастың белсенділік қағидасы, шығармашылық сипаты, мінез-құлыққа негізделуі және ынтымақтастық (серіктес) қатынас. Сынып ұжымында жеткіншектердің белсенділігі ерекше мәнге ие. Қарым-қатынас барысында олар арнайы тапсырылған іс-әрекеттерді орындау аясында араласады. Қандайда бір жаттығуларды орындау, арнайы тізбек бойынша өзінің және басқалардың мінез-құлқын бақылау, іс-әрекетке кез-келген уақытта араласу ептілігі, икемділік – осының барлығы жеткіншектердің қарым-қатынас белсенділігін арттырады. Әсіресе мұғалім ұсынған ойды, мінез-құлық амалдарын сезіну және сұхбат тәсілдерін меңгеру арқылы сыныптың барлық мүшелері бір-бірімен белсенді түрде араласады. Бұл ретте жағдаяттар мен жаттығуларды қолдану тиімді болып табылады. Қарым-қатынастың белсенділік ұстанымы негізінен, жаңартылған білім мазмұнындағы «адам естігенінің он пайызын, көргенінің елу пайызын, айтқанының жетпіс пайызын және өзі істегенінің тоқсан пайызын игереді» деген идеяға сүйенеді [4].

Білім беру үрдісінде жеткіншектердің өзара қарым-қатынастарын дамытудың заманауи ұстанымдарының бірі – оның шығармашылық негізі. Бұл ұстанымның маңыздылығы қарым-қатынас барысында сынып мүшелері басқалардың ой-өрісі мен сана-сезім заңдылықтарын сезініп, анықтаумен қатар, өздерінің бойындағы мүмкіндіктер мен даралық ерекшеліктерін де тани түсетінінде. Осы ұстанымға сүйене отырып, мұғалім сынып мүшелерінің өзара қарым-қатынасындағы жаңа сипаттарды сезініп, қалыптастыра түсуге, оны тәжірибеде байқап көрулеріне мүмкіндік беретін жағдайлар ойлап табады, құрастырады және ұйымдастырады. Жүйелі түрде жүргізілген осындай іс-әрекет нәтижесі сынып ұжымында негізінен жайлы ахуал орнап, креативті орта қалыптасуын тудырады.

Оқу үрдісінде жеткіншектердің өзара қарым-қатынас тиімділігіне қол жеткізу ұстанымы – мінез-құлықты нысаналау қағидасы қарым-қатынас импульсивтілігінен біртіндеп нысаналық деңгейге ауысуды қарастырады. Осы сәтте екі жақты байланыс мінез-құлықты нысаналаудың әмбебап құралы болып табылады. Сыныпта екі жақты байланыс орнатуға тиімді жағдай тудыру – мұғалімнің жұмысының басты бағыты. Оқушылар бойында қарым-қатынас қабілеттілігімен дағдыларын қалыптастыруға бағытталған жұмыстарда сұхбаттасушылардың бір-бірінің мінез-

құлық ерекшеліктерін нысананалаудың қосымша құралдары пайдаланылады. Олардың бірі сынып мүшелерінің қандай да бір жағдайда жасаған іс-әрекеттері, мінез-құлықтарының көрінісі бейнеленген бейнежазбалар болуы мүмкін; оны кейіннен сынып мүшелері қарап шығып, талдайды. Кей жағдайда бейне жазба жеткіншектерде кері әсер тудыруы мүмкін; сондықтан педагог бұл тәсілдің күшті құрал екенін ескеруі қажет және оны пайдаланарда өте мұқият болу керек, әрі тек кәсіби мақсатқа пайдалану қажет; жоғары деңгейде шеберлікпен, абайлап қолдану маңызды.

Білім берудің жаңартылған мазмұны бойынша өткізілген сабақтарда жеткіншектердің қарым-қатынас тиімділігіне қол жеткізу үшін әріптестік қатынас ұстанымы орнатылады. Әріптестік немесе «субъект-субъект» қатынасындағы ең бастысы сынып мүшелерінің арасындағы өзара ортақ әрекетке деген қызығушылығы, сондай-ақ қарым-қатынас барысындағы олардың сезімдері, көңіл-күйлері, мазасызданулары ескеріледі; серіктесінің жеке құндылықтары назарға алынады. Бұл ұстанымды жүзеге асыру сынып мүшелерінің арасында өз қателіктерін жасырмай, мінез-құлқын аша түсу үшін түрлі тәжірибелер жасауына мүмкіндік беретін сенімділік, ашықтық, қауіпсіздік жағдайы қалыптастырылады. Бұл қағида жеткіншектердің өздерін толық зерттейтіндіктеріне орай, шығармашылық ұстанымымен тығыз байланысты.

Табысты да, салауатты маман даярлау қазіргі педагог мамандарға жүктелген міндеттердің бірі. Жеткіншектің оқу іс-әрекеті барысында өзінің шығармашылық әлеуетін аша білуі тиістігі, әрі оны дамыта отырып, өзіндік жетістіктерге жетуге талпынулары керектігі, ал мұғалімнің оған жағдай жасайтыны Г.Касымова, О.Сангилбаев, Х.Шахлдың «Білім беру жүйесінде стресспен күресу жолдары» еңбегінде зерттелген [5].

Біз тоқталып өткен ұстанымдардың жүйелі түрде жүзеге асуы – әлеуметтік-психологиялық топ жұмысының тиімді болуының басты талаптарының бірі. Ол бұл жұмысты психологиялық әсер етудің және оқытудың басқа әдістерінен ерекшелендіреді. Сондай-ақ, жеткіншектердің өзара қарым-қатынастардың өзіндік ұстанымдарымен қатар, сыныптағы ахуалды тұрақты түрде үйлестіріп отыратын мұғалім жұмысының өзіндік ұстанымдарын да атап кеткен жөн. Педагог жеткіншектердің қарым-қатынастарын реттеу жұмыстарын жоспарлау барысында, оған кірісер алдында және қарым-қатынасты ұйымдастыру барысында: «қандай мақсатқа жеткім келеді?», «не үшін осы мақсатқа жеткім келеді?», «бұл мақсатқа қандай жолмен жете аламын?» деген сұрақтар қоюы тиіс. Мұғалім сынып ұжымымен жұмыс барысында осы мәселелерді зерттеу арқылы сұрақтарға жауап таба алады.

Өтпелі кезеңде жеткіншектердің қарым-қатынасында кездесетін осындай көптеген қиындықтардың, қайшылықтардың, қарсылықтардың, психологиялық кедергілердің, жалпы мәселелердің негізгі себептерін талдау және жеткіншектік шақтан ерте ересектік шаққа табысты өтудің маңызды факторларының бірі – білім беру үрдісі. Егер жеткіншек кезеңінде болатын психофизиологиялық өзгерістерге уақтылы көңіл бөліп, олармен қарым-қатынаста басқарудың демократиялық стилін қолданса, сондай-ақ жеткіншектердің адами болмысы мен кісілік келбетінің дамуына қарым-қатынастың ерекше түрі – жақын жолдастарымен және жан досымен қарым-қатысы маңызды рөл атқаратындығын ескеріп, оған қолдау көрсетсе және соның барлығын мұғалім кәсіби шеберлікпен ұйымдастыра білсе, онда жеткіншектің ерте ересектік шаққа аса қиналмай, дағдарыссыз өтуі мүмкін және өзара қарым-қатынастары да нәтижелі болмақ.

Білім беру үрдісінде жеткіншектердің өзара қарым-қатынастарының тиімділігін арттыруды көздеген іс-шаралар алғаш рет АҚШ-та К.Левиннің оқушыларының ұйымдастыруымен өткен. Бұл іс-шаралардың негізгі формасы тренингтер еді және олар Т-сынып деген атқа ие болды. Оның негізінде жеткіншектердің көпшілігі ұжымдасып өмір сүреді және жұмыс атқарады, алайда олар көп жағдайда осы сыныптың жұмысына өзінің қандай деңгейде ықпал жасайтындығына, басқа оқушылар оған қалай қарайтындығына, айналасындағылардың бойында оның мінез-құлқының қандай әсер тудыратындығына есеп бермейді деген ой жатты. К.Левин жеткіншектердің мінез-құлқымен тұлғалық бейімділіктеріндегі тиімді өзгерістер жеке емес, жалпы сынып контекстінде дамиды, сондықтан да өзінің бейімділіктерін байқап, өзгерту және мінез-құлқында жаңа формаларды қалыптастыру үшін адам өзінің даралануын жеңіп, өзіне басқалардың көзқарасымен қарауды үйренуі тиіс деген ұстанымда болған. Тренингтік жаттығулар кейбір

жағдайларда тұлғалық өзгеруге түрткі қызметін атқаратыны Б.Д. Жигитбекованың «Сыныптық психологиялық тренингтегі психогимнастиканың орны және рөлі» еңбегінде қарастырылды. Психологиялық тренингтің ең маңызды мәселесі – өзінің жеке даралық қасиеттері арқылы тұлғаның өзін-өзі ашуына көмек беретін, ал ол үшін ең бастапқы жағдайда адам өзін жеке тұлға ретінде қабылдап және түсіне білуге үйренуі қажет. Тренинг барысында жеткіншек жеке басының дамуы және тұлғалық қалыптасуы туралы мәселелер нәтижелі шешіледі, әрі коммуникативті дағдылар жемісті қалыптастырылады. Сабақ немесе оқу үрдісінде ұйымдастырылған әлеуметтік-психологиялық тренингтер жеткіншектердің қарым-қатынастарын жақсартып, өздерін белсенді қатысушы және басқалардың оң өзгерістеріне ықпал етуші ретінде сезінулеріне мүмкіндік береді, сыныптың толық сеніміне ие болады. Ең бастысы – өзінің ойы мен сезімдерін, уайымы мен күдіктерін бөлісуден қорықпайды. Кейбір арнайы жоспарланған тренингтерді жеткіншектерге ғана емес, оның жақын айналасына, яғни отбасы мүшелеріне, достары және жолдастарына да жүргізу жақсы нәтиже береді. Тренинг арқылы жеткіншектердің адами қасиеттері ашылып, өзін-өзі оң бағалауға көмек берілді; тұлғаның қоғамдық ортада өзін-өзі ұстау іскерлігі мен әдептілік ережелерін сақтауы, сөйлеу мәдениеті артты. Дұрыс ұйымдастырылып, жүргізген тренинг жеткіншектердің тұлғалық қалыптасуының жетекші құралы [6].

Жеткіншек жасындағы балалардың қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру үшін әр баланың жеке тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктерін жете білудің маңызы зор. Кез келген тұлғаның жаңа ортаға бейімделуі, құрбылары арасында үйлесімді қарым-қатынас орнатуы, өзін дұрыс таныта білуі және т.б. жағдайлары кейде айналасындағылар тарапынан ұйымдастырылған әрекеттерге да байланысты әсер етеді. Жеткіншектің өзіндік санасы тұлғалық даму барысын жанама түрде анықтап, қарым-қатынас үйлесімділігін орнату үшін оның қиындықтарының себебін ұғынуға ықпал жасайды. Балалар білім беру үрдісінде бір-бірімен себеп-салдарлық байланыста болып, өзара қарым-қатынас жасайды. Сондықтан жеткіншектердің қарым-қатынас мәдениетін бағалап, қажет болған кезде оны түзету немесе реттеу, тәрбиелік мәні бар қосымша іс-шаралар ұйымдастыру үшін сынып ұжымы ыңғайлы. Баланың өзі оқитын сыныпта жолдастары, достары, бірге ойнайтын, бос уақытты бірге өткізетін құрбылары кездеседі. Осы ортада қалыптасқан сыныптағы ұжымшілік қатынас ерекшеліктерін зерттеу арқылы балалардың қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасу деңгейін анықтау мүмкіндігі зор. Себебі білім берудің жаңартылған мазмұнында жеткіншектердің жалпыадамзаттық құндылықтарымен қатар, көшбасшылық, ұтқырлық, икемділік, ынтымақтастық сынды заманауи қасиеттері тәрбиеленеді. Бұл өз кезегінде жеткіншектердің өзара қарым-қатынас мәдениетін меңгеруін және айналасындағылармен үйлесімді қарым-қатынас орната білуін қалыптастырады. Мұғалім оқушылардың қарым-қатынас мәдениетін зерттеу үрдісінде әлеуметтік психологияда бар, қалыптасқан әдіс-тәсілдердің басым көпшілігін қолдануына болады. Ол әдістемелерді жеткіншектердің қарым-қатынастарын зерттеуге қолданғанда, мұндай іс-шараларды сынып ұжымымен жүргізудің көптеген ұтымды жерлері бар екеніне көруге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кон И.С. Психология ранней юности. Книга для учителя. – М.: 2009. – 184 с.
2. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М., 2011. – 91с.
3. Шерьязданова Х.Т. Учите детей общению. – А.: Рауан, 2014. – 76 с.
4. Игенбаева Р.Т., Аяганова А.Ж. Жаңартылған мазмұндағы білім беру жағдайында тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру // Абай ат. ҚазҰПУ Хабаршысы, Психология сериясы, 2018. №1 (54), 74-79 бб.
5. Қасымова Г.К., Сангилбаев О.С., Шахл Х. Білім беру жүйесінде стресспен күресу жолдары // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, «Психология» сериясы, 2018. №1 (54), 133-139 бб.
6. Жигитбекова Б.Д. Сыныптық психологиялық тренингтегі психогимнастиканың орны және рөлі // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, «Психология» сериясы 2017. №4 (53). – 61-66 бб.

Файзулина Ф.Р.¹

¹Алматының филиалы Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов
Алматы, Қазақстан

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ РЕКЛАМЫ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы восприятия визуальной рекламы. Проводилось изучение различий восприятия рекламного продукта у юношей и девушек. В ходе эмпирического исследования изучались различия в восприятии рекламных продуктов в зависимости от возраста, пола и ведущей модальности у лиц в возрасте от 17 до 23 лет. Были разработаны специфические рекламные продукты и после рассмотрения их испытуемыми проводились психодиагностические процедуры. Доказано, что существует выраженная зависимость между полом испытуемых и ведущей перцептивной модальностью, а также восприятием фона, шрифта, содержания рекламного продукта. Данное исследование позволит учитывать гендерные особенности восприятия при разработке визуальной рекламы.

Ключевые слова: восприятие, перцептивная модальность, гендер, точность внимания, юношеский возраст, рекламный продукт.

Ф.Р. Файзулина¹

¹Санкт-Петербург кәсіподақ Университетінің Алматыдағы филиалы
Алматы, Қазақстан

ЖАРНАМАНЫ ҚАБЫЛДАУДЫҢ ЖЫНЫСТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада көрнекі жарнаманы қабылау мәселесі қарастырылған. Жасөспірім қыздар мен ұлдардың жарнама өнімін қабылдауының айырмашылықтарын зерттеу жүргізілді. Эмпирикалық зерттеулер барысында 17 мен 23 жастар аралығындағы адамдардың жасқа, жынысқа және жетекші әдісіне байланысты жарнама өнімін қабылдауының айырмашылықтары қарастырылды. Ерекше жарнама өнімі жасалып, оларды көргеннен соң сыналатын адамдарға психологиялық зерттеу жүргізілді. Жынысы мен жетекші қабылдау тәсілдері арасында, және де жарнама өнімінің түсіне, қаріпіне, мазмұнына байланысты айқын тәуелділік бар екені дәлелденді. Бұл зерттеу көрнекі жарнаманы жасау барысында жыныстық ерекшеліктерді есепке алуға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: қабылдау, қабылдау тәсілі, жыныс, назардың дәлдігі, жасөспірім, жарнама өнімі.

F. Faizulina¹

¹Almaty branch of the sledge of St. Peterburg University

THE STUDY OF GENDER PECULIARITIES OF PERCEPTION OF ADVERTISING

Abstract

The article deals with the differences in the perception of advertising in men and women. In an empirical study examined the differences in the perception of advertising posters depending on age, gender and leading modality in persons aged 17 to 23 years. Specific advertising posters have been developed and psychological examination has been carried out after consideration of their subjects. It is proved that there is a strong relationship between the sex of the subjects and the leading perceptive modality, as well as the perception of the background, font, content of the advertising poster. This study will allow to take into account the gender peculiarities of perception in the development of visual advertising.

Key words: perception, perceptual modality, gender, accuracy of attention, youthful age, advertising poster.

Рекламу считают одним из мощнейших средств воздействия на массовое сознание. С момента возникновения в ней отрабатывались способы воздействия на поведение индивида и групп людей. В настоящее время на страницах психологической литературы большое внимание уделяется проблеме восприятия рекламы потребителем. Одним из аспектов данной проблемы является изучение гендерных особенностей восприятия. Детально данная проблема в русле рекламы стала разрабатываться лишь в последние десятилетия.

В современной науке принято различать понятия пол и гендер. Термин «пол» описывает биологические различия между людьми, а «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности. Гендеропределяют как совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола /1/. Современная наука очень широко использует гендерный подход к анализу социальных и культурных процессов и явлений, в том числе и рекламы.

Успех основной массы рекламной продукции, зависит, во-первых, от обращения к устоявшимся гендерным конструктам и стереотипам и вместе с тем неосознаваемым на рациональном уровне шаблонам восприятия межполовых отношений мужчин и женщин. Эти особенности относят к своего рода «социальным архетипам» человека. Также успех зависит от того, насколько удалась или не удалась идентификация потенциального потребителя с предложенной ему ситуацией /2/.

Целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств, так определяется восприятие. Оно выступает как осмысленный и означенный синтез разнообразных ощущений, получаемых от целостных предметов или сложных, воспринимаемых как целое явлений. Этот синтез выступает в виде образа данного предмета или явления, который складывается в ходе активного их отражения.

В связи с вышеизложенным, предположили, что существуют гендерные различия особенностей восприятия визуального рекламного продукта, имеется различие в восприятии рекламных продуктов в зависимости от возраста, пола и ведущей модальности у лиц в возрасте от 17 до 23 лет. Поэтому, целью исследования было выявление гендерных особенностей восприятия визуального рекламного продукта молодежью соответствующего возраста.

В исследовании участвовало 60 человек, юношей и девушек одинаковое количество. Отбор осуществлялся по принципам возрастных и половых особенностей испытуемых. Юношеский возрастной интервал был выбран нами, т.к. по нашему предположению в этом возрасте, есть вероятность того, что существуют определенные гендерные особенности визуального восприятия рекламы. Описанные критерии направлены на создание максимально репрезентативной выборки, для проведения объективного, надежного, валидного исследования.

Предварительно в помещении были установлены рекламные продукты, временно закрытые от внимания испытуемых, а также весь диагностический инструментарий. Приглашенным испытуемым объяснили процедуру всего исследования, зачитывалась инструкция, после выполнения которой, они приступали к следующей методике. Прежде чем ответить на вопросы «Опросника на визуальное восприятие рекламных продуктов», в течении 5-ти минут были показаны одновременно два рекламных продукта. На протяжении этого времени респонденты должны были внимательно изучить их и ответить на вопросы.

Для достижения поставленных целей выбраны методики, призванные выявить параметры визуального восприятия: скорость, точность, тип, избирательность внимания. При подборе методик мы исходили из следующих условий: методика не должна быть громоздкой, утомляющей обследуемого; методики не должны дублировать друг друга, а взаимно дополнять в раскрытии исследуемых факторов; методики должны дать ответ на выдвигаемую гипотезу об обнаружении связи между необходимыми параметрами. Выбранные методики отвечают требованиям, предъявляемым к психологическим тестам.

Коротко охарактеризуем разработанные визуальные рекламные постеры. Основной темой постеров была реклама ВУЗа. Первый рекламный продукт был современным, очень ярким и вызывающим. На нем изображены люди с оружием, босые женщины, этот вариант не перегружен

информацией о ВУЗе, указаны лишь название и специальности. Второй рекламный постер был противоположным, а именно, указали много информации о ВУЗе, изображали красивых студентов в мантиях, в процессе обучения, а сам рекламный продукт был официальным.

На основе рекламных продуктов был разработан «Опросник на визуальное восприятие рекламных продуктов». Данный опросник направлен на выявление особенностей восприятия рекламы, а именно на выявление восприятия цвета, формы, величины и других параметров.

Как указывалось ранее, испытуемым были показаны одновременно два рекламных продукта в течение 5-ти минут. На протяжении этого времени они должны были внимательно изучить их и по истечению времени ответить на вопросы. Опросник содержал 15 вопросов, где необходимо обвести кружком правильные ответы.

По результатам методики «Диагностика доминирующей перцептивной модальности», которая направлена на определение типа восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический) у большинства женщин в группе обнаружена доминирующая визуальная модальность – 16 женщин, в то время как визуалов-мужчин было 11 человек, то есть визуалов-женщин больше, чем визуалов-мужчин. Также обнаружено, что доминирующей перцептивной модальностью у большинства мужчин в данной экспериментальной группе является аудиальная: 13 мужчин и 11 женщин. Это говорит о том, что мужчин с аудиальной перцептивной модальностью больше, чем женщин-аудиалов. Среди испытуемых было 6 мужчин и 3, женщины с кинестетической перцептивной модальностью.

Использовали методику, направленную на выявление уровня восприятия у мужчин и женщин – это тест Мюнстерберга. «Очень высокий» уровень восприятия был отмечен у женщин – 14 человек, а мужчин по этой же шкале – 10 человек. По шкале «высокого» уровня восприятия нами не зафиксированы различия среди мужчин (12) и женщин (12). По шкале «среднего» уровня восприятия существуют различия между женщинами и мужчинами. Мужчин со средним уровнем в группе было 8, женщин 4 человека.

Для выявления скорости и точности восприятия, распределения и концентрации внимания, использовали Краткий ориентировочный тест (КОТ). Больше правильных ответов было получено в выборке мужчин, чем женщин, 20 и 18 соответственно. Несмотря на то, что данные различия не велики, они указывают на тенденцию к лучшей скорости и точности восприятия, распределения и концентрации внимания у мужчин, чем у женщин. Также обнаружено, что неправильно ответили большее количество женщин, чем мужчин, а именно мужчин – 2 человека, а женщин 6 человек. Это подтверждает предположение о способности у мужчин в сжатые сроки работать лучше с самым разнообразным материалом, выделять основные содержания, сопоставлять цифры, знаки, чем у женщин/3/. Обращая внимание на отдельные вопросы, которые выявляют скорость и точность восприятия, то женщин среди этой группы – 6 человек, а мужчин – 8 человек. Данный результат также подтверждает, что наличие указанных способностей чаще встречается у мужчин.

Из вопросов, показывающих отношение к рекламным продуктам (№№1,2,12), на вопрос - нравится или нет какой-либо из продуктов, мы видим значительные расхождения между мужчинами и женщинами, на 40% больше рекламный продукт №1 нравится женщинам, чем мужчинам. В ответе - рекламный продукт №2, мы видим противоположную тенденцию, а именно больший процент у мужчин, чем у женщин. Затруднялись или не смогли ответить в большей степени мужчины, а женщин было меньше, что показывает их большую определенность на этот вопрос. На вопрос - понятна ли информация, мы видим, что ответы одинаковы, что говорит о качественно выполненных продуктах, то есть они были понятны, доступны, поэтому и мужчинам и женщинам понравилось одинаково. Вопрос об олицетворении себя с кем-либо на рекламных продуктах – рекламный продукт №1 – почти одинаковые ответы, одна женщина олицетворяет себя с рекламой №1 – 1, и 2 мужчин. Олицетворяют себя с кем-то на рекламе №2: 18 женщин и 9 мужчин в данной группе респондентов.

Следующая группа вопросов - цвет фона и шрифта: на вопрос №3 – правильно ответили на 15% больше женщин, чем мужчин, неверные ответы дали одинаковое количество женщин и мужчин. Таким образом, мы видим разницу только в правильных ответах. В этой же группе

вопросов, на вопрос № 10 – правильно ответили 3 женщины и 7 мужчин, то есть восприятие шрифта и текста в изученной выборке лучше у мужчин, чем у женщин почти в 2 раза, по неправильным ответам обнаружена противоположная тенденция, не правильно ответили больше женщины, чем мужчины. Из этого мы можем сделать вывод, что шрифт воспринимается лучше мужчинами, чем женщинами, а фон, на котором изображен этот шрифт, лучше воспринимается женщинами, чем мужчинами – это только касается цвета.

Группа вопросов, раскрывающая количественную информацию (№№ 4-7): на вопрос о количестве людей на рекламном продукте №1 – правильно ответили женщины на 20% больше, чем мужчины. На вопрос о количестве людей на рекламном продукте №2 – ответили одинаково и женщины и мужчины. На вопрос № 6 – людей какого пола больше на рекламном продукте №2, правильно ответили больше мужчин, что подтверждает высокое внимание в подсчете цифр у мужчин, чем у женщин, это известный факт в литературе о гендерном различии и наши данные подтверждают его. На вопрос № 7 - людей какого пола больше на рекламном продукте №1, здесь разница не такая принципиальная, но мы можем смело обратить внимание, что на рекламном продукте №2 наблюдалось существенное различие в показателях. Также можно сказать, что более стандартный рекламный продукт лучше восприняли и мужчины и женщины.

Вопрос о наличии компьютерной техники показал, что, внимание к мелким деталям у женщин выше, чем у мужчин. И также неправильных ответов у женщин меньше чем у мужчин. Вопрос о наличии или отсутствии девиза или лозунга показал большее количество правильных ответов у женщин и не правильно ответили больше мужчин. Это означает, что внимание к девизу или другими словами к призыву, в данной категории испытуемых больше у женщин, чем у мужчин.

Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов о различии или сходстве между мужчинами и женщинами: во-первых, это вывод об ощущениях, во-вторых, это вывод о восприятии информации, ведь вся информация была понятна испытуемым. В-третьих, это вывод об олицетворении себя и очень важный вывод по поводу фона и шрифта – мы увидели различие между мужчинами и женщинами, и также очень важный вывод о восприятии деталей. Исходя из этого, мы можем утверждать, что необходимо учитывать все обнаруженные воспринимаемые элементы как для женской аудитории так и для мужской.

После обработки полученных результатов, в том числе, с помощью методов математической статистики (коэффициенты четырехклеточной сопряженности – коэффициент контингенции и коэффициент ассоциации, бисериальный коэффициент корреляции, рангово-бисериальный коэффициент корреляции и коэффициент корреляции Пирсона) /4/.

В рамках данной статьи, остановимся на отдельных результатах. Параметр «Особенности восприятия рекламы» значимо достоверно связан с параметром женский и мужской пол, т.к. значения, полученные по бисериальному коэффициенту отличны от нуля, и максимально значимо выше 1. Это значит, что женский и мужской пол имеет высокую связь с такими особенностями восприятия рекламы как восприятие цвета, формы, объема и других.

Далее, обнаружено, что параметр «визуальная модальность» связан с параметром «женский пол», а «аудиальная модальность» - с параметром «мужской пол». Выявлено, что параметр «скорость и точность восприятия» достоверно связан с параметром «мужской пол» и не связан с параметром «женский пол», а параметр «высокий уровень восприятия» связан с параметром «женский пол» и не связан с параметром «мужской пол».

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования, что существуют гендерные различия особенностей восприятия визуального рекламного продукта у испытуемых в возрасте от 17 до 23 лет. То есть, в данной экспериментальной группе существует выраженная зависимость между полом испытуемых и ведущей перцептивной модальностью, что особо значимо для особенностей восприятия визуальной рекламы. У женщин в данной группе был зарегистрирован высокий уровень восприятия визуальной рекламы, по сравнению с мужчинами. У мужчин в данной группе испытуемых выше скорость и точность восприятия визуального рекламного продукта, чем у женщин. У женщин обнаружена тенденция к лучшему восприятию цветового фона, девиза и других слов к призыву, а также восприятию деталей, в то время как у мужчин существует тенденция к лучшему восприятию цвета шрифта.

Существует тенденция к лучшей скорости и точности восприятия, распределения и концентрации внимания у мужчин, чем у женщин. Что касается восприятия цвета, формы, объема рекламы, то здесь нет принципиальных различий между мужским и женским полом, но все же небольшая разница существует, а именно шрифт воспринимается лучше мужчинами, чем женщинами, а фон, на котором изображен этот шрифт, лучше воспринимается женщинами, чем мужчинами – и это только параметр «цвет». Внимание к девизу или другими словами к призыву, в данной категории испытуемых больше у женщин, чем у мужчин. Женщины в нашей группе более внимательны к деталям и лучше воспринимают их. При разработке визуальной рекламы необходимо учитывать обнаруженные особенности.

Список использованной литературы:

- 1 Туркина О.В. *Женщина и визуальные знаки/ Под ред. А.Альчук. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 517 с.*
 - 2 Волкова А.И. *Основы психологии рекламы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 207 с.*
 - 3 Бендас Т.В. *Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.*
 - 4 Ермолаев О.Ю. *Математическая статистика для психологов. – 2-е изд. испр. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Флинта, 2003. – 336 с.*
- МРНТИ15.41.43

Н.А. Кударова¹, Е.Жуматаева²

*^{1,2} С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті,
Павлодар, Қазақстан*

ЖОО «КӨШБАСШЫ ПСИХОЛОГИЯСЫ» ПӘНІ НЕГІЗІНДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ҚҰЗІРЕТТІЛІКТЕРІН АРТТЫРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада заман талабына сай, жоғары оқу орнында білім алушылардың болашақ кәсіби іс-әрекеттерінде қажетті, басқару тәжірибесіндегі түрлі мәселелерді шешу үшін, көшбасшының психологиялық теориясын және қызметкерлерді басқарудағы, негізгі психологиялық білімдерді меңгерулерімен байланысты сұрақтар шеңберін қарастырады.

Көшбасшы болу үшін басқаларға қарағанда неғұрлым мақсатшыл, әлдеқайда қабілетті, ақылды және басқаларға қарағанда еңбекқор болуы қажет.

Көшбасшылықты зерттеу соншалықты қиын қайшы құбылыс, пәнаралық міндет болып есеп-телінеді және көптеген ғылымдардың қатысуын талап етеді: философия, антропология, әлеуметтану, тарих, генетика, физиология және т.б. Дегенмен, соңғы жетпіс жыл ішінде осы құбылыстың зерттелуіне шешуші үлес қосқан психологияға басымдық беріледі.

Егер көшбасшының бойында бар қасиеттерді жалпы сипаттайтын болсақ онда интеллект, харизма, табандылық, энтузиазм, ерлік, күш, мінездің тұтастылығы, өзіне деген сенімділікті жатқызуға болады.

Түйін сөздер: көшбасшы психологиясы, қасиет, өзін-өзі жетілдіру, әлеуметтік-аспектілері, тренингтік жаттығулар.

Кударова Н.А.¹, Жуматаева Е.²

*^{1,2} Павлодарский государственный университет С.Торайғырова
Павлодар, Казахстан*

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЛИДЕРСТВА» В ВУЗЕ

Аннотация

В данной статье рассматриваются пути развития лидерских способностей на теоретических и практических уроках, связанных с освоением студентами основы психологических знаний управления персоналом и психологических теорий лидерства для решения разнообразных проблем практики управления; необходимых в их будущей профессиональной деятельности.

Быть лидером – значит быть целеустремленнее, способнее, умнее и трудолюбивее других и потому иметь моральное право вести их за собой.

Изучение столь сложного и противоречивого явления как лидерство является междисциплинарной задачей и требует привлечения знаний многих наук: философии, антропологии, социологии, истории,

генетики, физиологии и др. И все же приоритет бесспорно принадлежит психологии, которая в последние семьдесят лет внесла в изучение этого феномена решающий вклад.

Если попытаться описать лидера по общим характеристикам, несомненно, будут упомянуты интеллект, харизма, решительность, энтузиазм, мужество, сила, цельность характера, уверенность в себе.

Ключевые слова: психология лидерство, способности, самообразование, социальные аспекты, тренинговые упражнения.

N.A. Kudarova¹, Y.Zhumatayeva²
^{1,2} S. Toraihyrov Pavlodar State University
Pavlodar, Kazakhstan

THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE OF STUDENTS BASED ON THE DISCIPLINE "PSYCHOLOGY OF LEADERSHIP" UNIVERSITY

Abstract

This article discusses the ways of development of leadership abilities on the theoretical and practical lessons related to the development of students the basics of psychological knowledge of human resource management, psychological theories of leadership to solve various problems of management practices; necessary in their future professional activities. To be a leader means to be more purposeful, more capable, more intelligent and hardworking than others, and therefore have the moral right to lead them. The study of such a complex and contradictory phenomenon as leadership is an interdisciplinary task and requires the involvement of knowledge of many sciences: philosophy, anthropology, sociology, history, genetics, physiology, etc. If you try to describe the leader in terms of general characteristics, you will undoubtedly mention intellect, charisma, determination, enthusiasm, courage, strength, integrity of character, self-confidence.

Key words: psychology is leadership, capabilities, self education, social aspects, тренинговые exercises.

Қазіргі таңда жоғары оқу орнының түлегі тек қана кәсіби білім мен біліктілікті ғана меңгеріп қоймай, сонымен қатар, көшбасшылық қасиеттердің жиынтығын қамтығаны дұрыс.

Қазақстандық білім беру мен ғылым жүйесін жаңғыртудың қазіргі заманғы кезеңі әрбір адамның сапалы мектепке дейінгі тәрбие мен мектептегі білімге қолжетімділігін, колледж бен университетте жаңа кәсіби дағдыларды алу, зерттеу және шығармашылық құзыреттерін дамыту мүмкіндіктерін көздейді [1].

Көшбасшы – (*ағылшынша leader – жетекші*) – қоғамға, ұйымға немесе топқа ықпал етуге қабілетті тұлға. Халықтың немесе белгілі бір әлеуметтік топтың мақсат-мүддесін толық сезініп, қорғай білетін, бойына саяси қайраткерге лайықты қасиеттерді жия білген адам. Басшы, жетекші. Топта, ұжымда әдетте жетекшілік міндетін өзіне алатын бір адам болады.

Соныменен көшбасшы және көшбасшылық дегеніміз не? Ғылымда ұзақ уақыт бойы келесі ұғымдар басым болды: «Көшбасшы ол – маңызды жағдайларда басқалардың мінез-құлықтарына әсер ете алатын топтың бір мүшесі»; «Көшбасшы – қарым-қатынаста үстемділікті және бағыншылықты білдіреді, топта тұлғааралық қарым-қатынас жүйесіне әсер етеді және басқаларды бағындырады» [4].

Ең алдымен жақсы көшбасшы болу үшін, тұлғаның бойында келесі қасиеттер болуы керек: мәселелерді шығармашылық тұрғыдан шеше алу, ізбасарларына ойын жеткізе білу, күшті тілек арқылы мақсатқа жете білу, қарым-қатынасқа бейім, қызығушылығы кең, шыншыл, тіке мінезді, ізбасарларымен қарым-қатынаста бірізді, өзіне сенімді, құлшынысты, тәртіпті, кез-келген жағдайларда өз-өзін ұстай білетін және ішкі тепе-теңдікті сақтай алатын осы аталған мінез сипаттамалары көшбасшының бойында болғаны дұрыс. [3]

А.Лоутон мен Э.Роуз көшбасшының бойында қажетті он қасиетті атап өтті:

- 1) болжай білу – ұйымның міндетін, пішінің құрастыра білу;
- 2) басымдылықты айқындай алу – маңыздылығы басым және маңыздылығы төмен іс-шараларды анықтай алу;
- 3) жетістіктер үшін ізбасарларына сенімділік арта алу және марапттау;

4) тұлғааралық қарым-қатынас шеберлігіне ие болу: тыңдай алу, тәжірибесімен бөлісу, өз іс-әрекетіне сенімді болу;

5) «саяси сезімділік» – қоршаған ортаның сұранысын түсіну;

6) тұрақтылық – оппонент алдында жинақылық;

7) харизма немесе сүйкімділік – адамдарды өзіне тарта алу, баурап алуға қабілеттілігі;

8) ізбасарларға жұмыстың бір бөлігін табыстай алу қадамына бара алатын;

9) икемділік – жаңа тәжірибелер мен көзқарастарға әсер ете алу;

10) жағдай талап еткен кезде, тұрақтылық пен шешімдікті білдіру. [5]

М.Гантердың айтуы бойынша харизматикалық көшбасшының бойында негізгі алты мінез-құлық болуы керек деген: «энергиямен алмасу» немесе суггестивтілікке қабілеттілік, адамдарға әсер ете білу, энергиямен «жарқырау» және қоршаған ортаға сол энергияны тарату, көз тарта-тындай кел бет, мінез-құлықтың тәуелсізділі, риторикалық қабілеттіліктер.

Дж. Коттер: «Адамдар көбінесе өздірінің мінез-құлықтарымен таңқалдыра алатын және кімге еліктегілері келеді солардың әсерлеріне тап болады». [6]

Сонымен қатар үнемі қобылжитын, тым сақ немесе әлеуметтік күзиреттілігі төмен тұлға (енжар, өзіне сенімсіз, ұялшақ) көшбасшы болуы ықтимал.

Кез келген адам көшбасшы болуы мүмкін емес, көшбасшы болу үшін жеке тұлғаның бойында көшбасшыға тән психологиялық мінез-құлықтың жиынтығы болуы қажет.

Студенттер – жастардың неғұрлым белсенді, ықпал етуге шалдыққыш және болашаққа бағдарланатын бөлігі. Сондықтан, жоғары кәсіптік білім жүйесіне бірқатар мемлекеттік құжаттарда белгіленген ерекше талаптар қойылады. Мысалы, Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан жолы–2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Жолдауында: «Біздің болашаққа барар жолымыз қазақстандықтардың әлеуетін ашатын жаңа мүмкіндіктер жасауға байланысты. ХХІ ғасырдағы дамыған ел дегеніміз – белсенді, білімді және денсаулығы мықты азаматтар. Бұл үшін біз не істеуіміз керек? Біріншіден, Ұлттық білім берудің барлық буынының сапасын жақсартуда бізді ауқымды жұмыс күтіп тұр. Сондықтан оларға заманауи бағдарламалар мен оқыту әдістемелерін, білікті мамандар ұсыну маңызды» – деп әр жыл сайын сауаттылығы жоғары бәсекеге қабілетті, белсенді, яғни лидерлер қалыптастыру міндетін қойып отырғандығын байқаймыз [2].

Көшбасшы (ағылшын тілінен аударғанда «leader» – жетекші, бірінші, алға жүруші) – басқару әрекеттерінде беделі мен әсер етуімен байқалатын, топтың беті болып есептеледі, топтағы қарым-қатынасты реттейтін және бірігіп іс-әрекетті ұйымдастыруға ортаңғы рөлді шынайы ойнаушы, яғни беделі жоғары тұлға, маңызды жағдайларда шешімді қабылдайтын топ мүшесінің бірі.

Қазіргі таңда көшбасшының бойында келесідей сапалар міндетті түрде болуы керек: өзгерістеге тез бейімделе алатын, топпен тез арада бірігіп жұмыс істей білетін, қарым-қатынастық және байланысқа жақын тұра алуы қажет.

Ең алдымен, көшбасшы бір мақсатқа жету үшін басқа білім алушыларда «бағынушы» қалдырмай, бірігіп жұмыс атқаруға баулиды. Жоғарыда аталған қасиеттерді ескере отырып, дер кезінде білім алушылардың арасында көшбасшылық қасиеттері бар, көшбасшылық әлеуеті байқалған білім алушыларды қолдай отырып, білім беру және тәрбие беру жүйесіне өзгерістер енгізу.

Бірігіп жұмыс атқаруға кедергі келтірушілерді және топтың ішіндегі дау-дамайды анықтауға, түрлі жолдар арқылы мәселелерді шешу қабілеттерін дамытуға, тиімді іс-әрекет құралы ретінде модельдеу жоспарымен қолдануға үйрету және туындауы мүмкін дау-дамайларды шешу жолдарын қарастыру, тұлға аралық байланыс жағдайында, икемділікті танытуға басқа адамдарды көндіру, қолданыстағы жағдайларға ойдағыдай әсер етуге, жағдайдың мінезін талқылау сияқты, көшбасшы бойында көптеген міндеттер мен мәселелерді шешуге үйрету жолдарын қарастыру. Оқу үрдісінде білім алушылардың көшбасшылық қасиеттерін дамыту үшін, қазіргі таңда жоғары оқу орнында психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасау қажет.

Көшбасшы – мақсатқа ұмтылғыш, басқаларға қарағанда, еңбексүйгіш, ақылды, сол себепті моральдік жағынан өз артынан жетелеуге құқығы бар. Қазіргі таңда көшбасшының мінез-

құлқының көрсеткіші ретінде, адамның кәсіби жетістігі және тұлғаның пайда болуына негізделеді. [3]

Осы орайда, заман талабымен қажеттілігіне сай Павлодар қаласының С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінде «Психология және педагогика» кафедрасында «Көшбасшы психологиясы» атты пәні 2016 жылдан бастап барлық мамандықтарға оқытыла бастады. Пәннің көздейтін негізгі мақсаты: көшбасшының психологиялық теориясымен білім алушыларды таныстыру, қоғам өміріндегі мәні мен рөлі жөнінде түсінік беру, басқару іс-әрекетінің психологиялық кешенінің мазмұндылығымен көп аспектілігімен таныстыру.

Пәннің міндеттері: тұлғааралық қарым-қатынас және көшбасшының теориялық және қолданбалы аспектілерімен таныстыру; психологиялық әдістер арқылы көшбасшыны тәжірибелік зерттеу біліктіліктер мен білімдерді бекіту және даму жағдайларын тудыру; басқару психологиясының заңдылықтарымен, негізгі ұғымдармен, түрлі концепциялармен танысу, басқару психология негіздерінің теориялық және методологиялық тұрғыдан зерттеу; өзін-өзі жетілдіру және кәсіби іс-әрекетті тиімді іске асыру үшін, болашақ маманның психологиялық мәдениеттілігін жоғарылату; ұжымның шынайы мәселесін шешу үшін, алған біліктілікті қолануға үйрету. Жалпы пән 3 кредиттік. Бір сағаты – теорияға берілсе, екі сағаты – тәжірибе сабақтарына берілген. Пәннің белгіленген мақсаты мен міндеттеріне сүйене отырып сабақта қарастырылатын тақырыптар белгіленді.

Жалпы теория сабақтарында қарастырылатын сұрақтар төрт блокқа бөлінген, бірінші блокта көшбасшының әлеуметтік-психологиялық аспектілерін қарастырады, яғни бұл блок келесі сұрақтарды қамтиды: тұлғаның коммуникативтік ортасының дамуы «net-working», көшбасшының құзыреттерін дамыту, көшбасшылық және жас ерекшелік мәселелері қозғалып талқыланады. Осы блокта келесідей тренингтік жаттығуларды өткізуге болады: «Көшбасшының әлеуметтік-психологиялық аспектілері», келесідей тренингтік жаттығулар өткізілді: «Өзін-өзі таныстыру карточкасы», «Жарнама», «Сен және сенің атын», «Кемпірқосақ», «Маркетинг гениі» «Харизматикалық тұлға», «Ол – көшбасшы» жаттығуы, «Мен көшбасшымын ба?» тесті және т.б.

Екінші блоктың атауы: «Топтық іс-әрекетте әлеуметтік-психологиялық аспектілері».

Осы блокта: көшбасшының кілттік міндеті ретінде топты ұйымдастыру және топта өзара қарым-қатынасты жаңарту және дау-дамайды, дау-дамай жағдайларды басқарудың психологиялық негіздерін қарастыруға болады. Ал, келесідей тренингтік жаттығуларды өткізу мүмкін: «Болашақты жоспарлау», «Интервью», «Топтық скульптура» жаттығулары және т.б.

Үшінші блоктың атауы: «Тұлғаның эмоционалдық еріктік ортасы» осында әрекет ету және көрініс тәсілі ретінде – эмоция, кәсіби ұжымның эмоционалдық-психологиялық жағдайы ретінде топтың психологиялық климаты, эмоционалды интеллекті анықтау және дамыту сұрақтарын қарастыруға болады. «Тұлғаның эмоционалдық еріктік ортасы»: «Қуырылған жұмыртқа», «Жапон машинасы», «Өзіңізді бақылай аласыз ба?» жаттығулары және тағы басқа тренингтік жаттығулар өткізуге болады.

Төртінші блокта: «Психологиялық алдын алу және стресске деген тұрақтылық» осы блокта: психологиялық жарақат, стресске деген тұрақтылықты жоғарылатудың әдістері мен тәсілдері, психологиялық амортизацияның әдістері мен тәсілдері, халық алдында өзін-өзі басқару деңгейін жоғарылатудың психологиялық тәсілдері атты тақырыптарды ашып талқылауға болады. Ал келесідей тренингтік жаттығулар өткізу мүмкін «Жеті шайшам», «Стрессіз өмір сүру мүмкін бе?», «Менің өмірімдегі стресс», «Темперамент және стресс» және тағы басқа.

Теориялық сабақтарда үнемі слайд, тақырыпқа байланысты видео роликтер білім берушілерге көрсетіліп отырады. Сонымен қатар, білім алушылар теориялық білімдерін тәжірибе сабақтарында психологиялық тренингтік жаттығулармен бекітіп отырады. Тренингтік жаттығуларды білім алушылар тәжірибе сабақтарында өздері өткізуге тырысады. Себебі пәннің негізгі мақсаты білім алушылардың бойында көшбасшылық қасиетті дамыту. Ең алдымен білім алушының бойында көпшілік алдында қысылмай өз ойын білдіру және топты біріктіре ала отырып, топпен

жұмыс істеу қабілетін дамыту болғандықтан, тәжірибелік сабақтарда білім алушылар сабақ сайын белсенді қатысып отыруға тырысады.

Мысал ретінде төменде екі тренингтік жаттығудың мазмұны сипатталып берілген:

«Өзін-өзі таныстыру карточкасы» жаттығуы

Мақсаты:

- түрлі саладан эмпирикалық және сезімдік тәжірибені, көшбасшылық қабілетті дамыту;
- көшбасшының келесідей қасиеттерін жаттықтыру: тиімді қарым-қатынасқа бейімділік және ойлау қабілетінің шапшандылығын дамыту;
- анық және түсінікті ойын жеткізу қабілетін жаттықтыру.

Топтың мөлшері: қатысушылардың саны 20-дан аспауы керек. Егер топта адамдардың саны тым көп болса, жаттығудың тиімділігі төмендейді.

Ресурстар: қажетті құрал-жабдықтар: әрбір қатысушыға үлкен ватман қағазы, топ үшін маркерлер, қайшылар, желім, бояулар, жабысқақ таспа, үлкен көлемде баспа материалдары (журнал, газеттер).

Өтілу уақыты: бір сағат

Жаттығудың өтілуі: «Өзін-өзі таныстыру карточкасы» – тренинг қатысушысының өзін-өзі идентификациялау, өзін-өзі талқылау мүмкіндігін ұсынуға мүмкіндік беретін өте маңызды тапсырма. Көшбасшыға лайықты білім алушылардың бойында, егер де білім мен біліктілік қасиеттері болса, сол бір қасиеттерді енжарлықтан белсенді мінез-құлық шығаруға көмектеседі.

Ватман қағазының сол жағына бойыңызда бар жақсы қасиеттерді жазасыз, ал ватманның оң жағына бойыңызға қандай қасиеттер жиынтығы жеткіліксіз, сол қасиеттерді тізбектеп жазасыз немесе сол қасиеттерді фотосуреттер мен суреттер салу арқылы білдіресіз немесе тіпті қолмен де жазып қоюға да болады. Енді, ватман тікке ортасынан бүктеліп, бас жағынан сопақшаланып кесіледі (бас сыятындай). Тренингке қатысушылардың барлығы топ ішінде жүріп, бір-бірімен әңгімелеседі, плакат бойынша сұрақтар қоюларына болады, пікір алмасады. Осының барлығы сәл музыка әуенінің аясында өткізіледі.

Қорытынды: жаттығу аяқталған соң, жаттығу келесі сұрақтар арқылы талқыланады.

- өзінің қасиеттерінді толық білмей, басшы болу мүмкін бе?
- жаттығу барысында өзіңіздің қасиеттеріңізді толық біле алдыңыз ба?
- кімнің коллажы көбірек сізге ұнады?

Үстінде аталған сұрақтар арқылы жаттығу талқыланылады, әрбір қатысушыға өз пікірін білдіруге болады.

«Жарнама» жаттығуы

Мақсаты:

- топта достық қарым-қатынасты дамыту және белсенді қарым-қатынас стилін меңгеру;
- тренинг қатысушыларының көшбасшылық қабілеттерін дамыту, бойларында даралық қасиетті дамыту;
- көшбасшының бойында қажетті бір қасиеттердің бірі ол – көндіру, тренингке қатысушылардың бойында сол қасиетті дамыту.

Топтың мөлшері: шексіз.

Ресурстар: ватман, бояулар, қарындаштар, фломастерлер, түрлі-түсті мата кесінділері, париктер т.б.

Жаттығудың өтілуі:

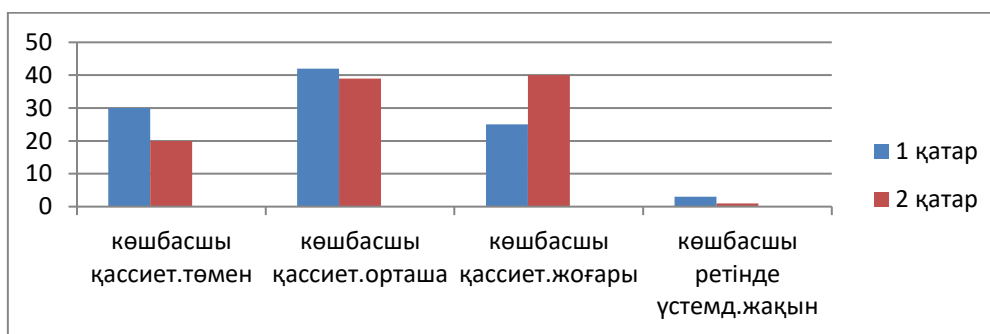
Тренингке қатысушылар екі-екіге бөлінеді. Топтың қатысушылары өздерінің клубтарына қабылданғандай, екеуінің біреуі өзінің қатарласын көпшілік және топ басшысы алдында жарнамалау қажет. Қатарласының оң қасиеттерін өлең жолдарымен немесе өз сөзімен айтып жарнамалайды, жарнамалаудың басты мақсаты - қатарласын клуб мүшесі ретінде қабылдау.

Қорытынды: тренинг қатысушылары өздерінің ойларымен бөліседі, тренинг ұнады ма, несімен ұнады? Топ мүшелері жайлы қандай жаңалықтар білдіңіздер, тренинг қатысушылары өз ойларымен бөлісіп, тренинг барысын талқылап өтеді.

Алғашқы сабақта білім алушылар «Тепе-теңдік шеңбері» атты әдістемелік тапсырманы орындайды, тапсырманың мақсаты: аталған шеңбердің ішінде сегіз негізгі қасиет берілген (қарым-қатынасқа бейімділік, жауапкершілік, эмоционалдық интеллект, өз-өзіне деген сенімділік, нәтижені болжай алу, топты ұйымдастыра алу, креативтілік, стресске деген төзімділік). Ал, білім алушылар қаншалықты бойларында аталып кеткен қасиеттер дамығандығын 1–10 ұпай қоя отырып анықтайды. «Тепе-теңдік шеңбері» атты әдістемесін білім алушылар курсы аяқталған соң қайталап орындайды, яғни өзгерістер бар ма екендігін анықтау үшін қажет. Осы әдістемені орындаған, соң білім берушілер қай бағыт бойынша көбірек жұмыс істеу керек екендігін өздеріне анықтап алады.

Жалпы «Көшбасшы психологиясы» пәні аяқталған соң, жоғары оқу орнының білім алушылары: Е.Крушельницкий, Е.Жариковтың «Көшбасшылық қабілетті диагностикалау» атты тестік тапсырманы орындап, осы тестік тапсырма арқылы білім алушылардың бойларында, көшбасшылық қабілетің қаншалықты дамығандығын анықтайды, нәтижесін келесі диаграммадан көруге болады.

«Көшбасшылық қабілетті диагностикалау» диаграммасы



Жалпы зерттеу жұмыстарына гуманитарлық-педагогикалық факультетінің 68 білім алушысы қатысты, диаграммада көк түспен белгіленген, бірінші қатарда жылдың басында алынған көрсеткіштер, ал қызыл түстісі курс аяқталған соң алынған көрсеткіштер берілген.

Жалпы, «Көшбасшы психологиясы» пәні білім алушылар үшін өте қызықты пайдалы пәндердің бірі. Сонымен қатар, көптеген білім алушылардың бойларында көшбасшылық, өзіне деген сенімділік, көпшілік алдында сөйлеу, стресске деген тұрақтылық және көптеген жақсы қасиеттерін дамытуға мүмкіндік береді.

Пайданылған әдебиеттер тізімдері

1 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығы.

2 Н.Ә. Назарбаевтың Жолдауы «Қазақстан – 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты // Егемен Қазақстан. – 2013, ақпан – 28 б.

3 Занковский А.Н. «Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно ценностной парадигме»: Институт психологии РАН. – Москва, 2011.

4 Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983.

5 Лоутон А., Роуз Э. Организация и управление в государственных учреждениях. – М., 1993.

6 Kotter J. Power, dependence and effective management // Harvard Business Review. July – August, 1977.

А.С. Оразбаева¹

¹Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

АҒЫЛШЫН ТІЛІ ОҚУЛЫҚТАРЫНЫҢ ПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада қазақ мектептеріндегі ағылшын тілі оқулықтарының психолінгвистикалық сипаты қарастырылды. Сондықтан шетел тілін оқытуда оқулықтардың психолінгвистикалық ерекшелігі тілді оқытуды өмірге қажетті тілдік лексиканы меңгеруіне себепші бола алады. Сонымен қатар, оқулықтарды құрастыру барысында белгілі бір коммуникативтік сала, әлеуметтік жағдай және сол сияқтылар ескеріледі, сол этномәдени ұжымда түрлі тілдер немесе бір тілдің түрлі варианттары қатар жүріп қолданылғанда билингвизм (қостілділік) мен диглоссияның (бір тілдің түрлі варианттарын қолдану қабілеті) әлеуметтік аспектілері зерделенеді. Әлеуметтік әдепті сөйлем құру үшін ұтымды варианттарды таңдау проблемасына көңіл аударылады, сөйлеу мәдениетінің әлеуметтік нормалары анықталады.

Біз өз кезегімізде, жоғарыда аталған оқулықтардың психолінгвистикалық сипатын, артықшылықтары мен кемшіліктеріне қатысты мәселелер жайлы айтылды.

Шетел тілін оқытуда жаңа ақпараттық құралдарды пайдалану оқушылардың шығармашылық белсенділігін дамытып, заманауи дерек көздерін үйлесімді пайдалана отырып шетел тілін практикалық тұрғыдан жетік меңгеруіне, сонымен қатар оқушылардың жас ерекшелігін ескере отырып, сөйлеу және түсіну дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: мінез-құлқы, пайдасы, ар-намысы, талдауы, кешірімі, аудиторлық ассоциациялары, байқаушы қауымдастықтары, дәмі, сезімтал, сүйкімді, психолінгвистикалық.

Оразбаева А.С.¹

¹Казахский государственный женский педагогический университет
г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Статья обсуждал природу казахских школ английского языка учебников психолінгвистических. Таким образом, изучение иностранного языка учебники психолінгвистические конкретную языковую подготовку может способствовать овладению существенной словарный запас. В то же время, учитываются один из отрасли связи в процессе составления учебников, социальные условия и т.п., той же этнической группы на разных языках. Социальное внимание к проблеме выбора соответствующей наказание за создание рациональных вариантов, определяется социальными нормами культуры речи.

Ключевые слова: поведение, благосклонность, честь, анализ, извинение, слуховые ассоциации, наблюдательные ассоциации, вкус, тактильный, обаятельный, психолінгвистический.

A.S. Orazbaeva¹

¹Kazakh State Women's teacher training University
Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Abstract

The article discussed the nature of the Kazakh schools English language textbooks psycholinguistic. There the study of foreign language textbooks psycholinguistic specific language training can contribute to mastering essential vocabulary. At the same time, one of the communication sector in the process of compiling textbooks,

social conditions and the like are taken into account, the same ethnic group in different. Social attention to the problem of selecting the appropriate sentence for the establishment of rational variants, is determined by the social norms of the culture of speech.

Key words: behavior, favor, honor, analysis, apology, auditory associations, observational associations, taste, tactile, charming, psycholinguistic.

Психолингвистика әлеуметтік лингвистика, танымдық лингвистика, лингвомәдениеттану тәрізді тіл білімінің жаңа бағыттарының қатарын 20 ғасырда толықтырып, күрделендіре түскен ғылыми пәндердің бірі болып саналады. Тіл білімінде психолингвистика ғылымы 1953 ж. АҚШ-та өткен Блумингтон қаласында ресми түрде бекітілген.

Психолингвистика ғылымының негізін салушылар ретінде Дж.Миллер, Н.Хомский, И.А. Бодуен де Круэне сынды ғалымдарды атауға болады. Адамның ойлау қабілетінің вербалды, бейвербалды әрекеттерін тілдік әрекетті жарыққа шығару процесінде оның жеке психикасы, қабылдау, тану, сезіну қабілеттеріне ерекше ықпал жасайтынын аңғарды. Н.Хомский пікірінше: тілдік қабілеттілік пен тілдік белсенділік екі түрлі қарастырылады. Тілдік қабілеттілік – тілдік білімділік болып саналса, тілдік белсенділік - тілдік қабілетті сөйлеу әрекетінде толық жүзеге асыру мүмкіншілігі болуы [1].

Психолингвистика тіл мен психология пәндерінің өзара түйісетін, тоғысатын құбылыстардың салдарынан адамның жеке сөйлеу әрекеті мен коммуникативтік актіге айқын байқалатын ерекшеліктерді терең зерттеу қажеттілігінен туындады.

Л.Выготский психолингвистика негіздерін қалыптастырудағы тұжырымдамаларды мәдени-тарихи құндылықтармен тікелей байланысты қарастырады. Екіншіден адамның психикасы әлеуметтік ортаға негізделеді. Яғни оның өзіне тән ерекшеліктерін биологиялық қырынан емес, адамның қоғамдық тарихынан іздейміз [2].

Психолингвистикада сонымен қатар салғастырмалы әдістер арқылы әрбір ұлттың аффективті тіл бірліктерін, эмоциональдық ұғымдарын, тілдегі экспрессивтік ерекшеліктерді нақтылап көрсетуге болады. Баланың өзіне тән сөйлеу мәдениетіндегі, жалпы қарым-қатынасындағы психикалық деңгейін, оның психикалық қабілеті, мінез-құлық ерекшелігі де ескерілуі қажет.

Оқушы белгілі бір сөзді меңгеру барысында сол затқа деген ассоциациясы - түсінігі қалыптасады. Бұл орайда психолингвистиканы танымдық лингвистикамен тығыз қарастыра алмаймыз. Өйткені танымдық тіл білімі атауды қабылдауда адамның ұлттық ерекшелігіне қатысты туындаған ұғым атауларына байланысты қарастырылады [3].

Ассоциация - екі түрлі танымның өзара байланысы ретінде қарастырылады (сезіну, түсіну, ойлау, елестету қабілеттері арқылы жүзеге асады). Ассоциацияның негізгі түрлері мыналар:

- есту ассоциациялары;
- көру ассоциациялары;
- дәм сезу;
- тактильді;
- иіс сезу [4].

Шет тілін оқытуда аталған 5 ассоциацияның алдыңғы 2 түрі белсенді түрде қолданылады. Ағылшын тілі оқулықтарында оқушының көру және есту ассоциацияларын барынша тиімді қолдануға тырысқан.

Сонымен қатар сөздерді есте сақтау үшін оқушыға сөздерді, сөйлемдер мен мәтіндерді тыңдату арқылы үйрету шетел тілі әдістемесінің дағдыны қалыптастырудың бір тәсілі болып саналады. Негізінен шетел тілін оқытуда оқушының төрт түрлі дағдысын қалыптастыру маңызды болып саналады, олар: оқу, жазу, тыңдау, сөйлеу дағдылары. Осы негізгі төрт дағдыны қалыптастыру әр тақырып бойынша бір-бірімен тығыз байланыста қарастырылады. Тыңдау жаттығулары, әдетте тақырып бойынша, оңайдан қиынға қарай күрделеніп беріледі. Тыңдау жаттығулары оқушыларға түсінуге қиындық келтірмеуі керек және айтылуы анық, дыбысталу, акцент т.б. тілдік ерекшеліктерге сай құрастырылуы оқушының оқытылатын тілге тыңдау

қабілетін ұдайы дамытуы тиіс. Сонымен қатар әр тақырып бойынша берілген диалогтар да ұнтаспада жазылған қысқаша диалогтар арқылы үйретілген.

Шетел тілін үйретуде оқушының тілдік, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру маңызды мәселе.

Т.С. Кульпейсованың айтуынша «Речевая ситуация – совокупность речевых актов. Она более полно дает представление об условиях, в которых протекает речевой акт, характеризует коммуникантов, указывает на каналы общения и языковой код, описывает интеракцию и функцию, дает представление о результатах общения» [5]. Негізінен барлық шетел тілін оқытудағы орындалатын барлық іс-әрекет шетел тілінде дұрыс сөйлеуге бағытталады деуге болады. Сондықтан ағылшын тілі оқулықтарында тілдік коммуникацияны қалыптастыруда ситуацияға негізделген жаттығулар көптеп берілген.

Сонымен қатар оқушының тек белгілі бір тақырып бойынша сөйлеуі ғана маңызды емес. Оқушы берілген тақырып бойынша түсінігі, білімі болуы қажет. Ағылшын тілі оқулықтарында белгілі бір тақырып алынбас бұрын оқушылардан сол тақырып бойынша өз ойларын, ассоциацияларын айтуы сұралады. Мәселен, тақырып: «Great Britain» болатын болса, осы тақырыптар бойынша оқушылар өз білімдерін көрсетуі қажет. Бұл тапсырмалар орындалуы үшін мұғалім әр түрлі сұрақтар немесе тапсырмалар ұсынады.

Жалпы тілді меңгеруде екі факторды ескеру қажет:

1. Тілдік-коммуникативтік қарым-қатынас адамның тілге деген қабілетіне тікелей қатысты;
2. Тілдік қарым-қатынастағы қабілет тек «дыбыс-мағына» аясында өлшенбеуі қажет [6].

Белгілі бір затты, ұғымды үйрену кезінде оқушы бірнеше психикалық таным фазалары болу мүмкін екендігін ғалым А.М. Шахнаровичте анықтаған:

- 1) ассоциативтік комплекс;
- 2) заттар жиынтығы;
- 3) тізбек жиынтық;
- 4) диффуздік жиынтық;
- 5) псевдо ұғым [7].

«Білім беру үдерісіндегі оқушылардың тұлғалық қасиеттерінің дамуы» тақырыбындағы мақаласында, Бекмуратова Г.Т. білім берудегі оқушылардың психологиялық ерекшеліктеріне тоқталған: Білім беру үрдісінде оқушылар тұлғасының жан-жақты шығармашылық қасиеттері мен қабілеттіктері, дағдылары мен іскерліктері, білім деңгейлері қалыптасып, арта түседі. Сонымен қатар, адамгершілік-өнегелі қасиеттері, рухани көзқарастары, біліктіліктері толығымен қамтылады. Бірақ, бұл үнемі жүзеге асуы үшін әр оқытушы, тәрбиеші білім беру үрдісінде тұлғаның даму көрсеткіштерін ескеру қажет. Яғни тұлғаны өзіндік сана-сезімі: өзін-өзі бағалау талаптану деңгейі, ұжымдалуы өзінің жағдайын, орнын жеке түсіну, тұлғаның әлеуметтік жағдайын өйткені осы мәселе оның тұлғасының толық даму дәрежесі, өзіндік сана сезімі, еңбекке даярлығы, адамдармен қарым-қатынасы, өзара байланысты дұрыс орнату, ұжымда өзінің орнын анықтау көрсеткіші болып табылады. Сонымен қатар, қоғамымызда болашақ ұрпақты дайындауда әр мұғалім тәрбиеші өз шеберлігін оқу-тәрбие үрдісінде жаңа инновациялық техниканы жетік меңгерумен қатар. Ал бұл қазіргі кезеңдегі әлемдік мәдени білім беру кеңістігіне шығу, ғылым мен білім беру жүйесінің дамуының қазіргі тенденцияларын арттыруға жас ұрпақты білікті, мәдениетті, білімді және дүние танымы жоғары болып, білімдегі мәртебелі дамытып барынша мүмкіндік береді [7].

Шындығында да, ағылшын тілін оқытуда әр оқушының тілді жақсы меңгерту кезінде оның шығармашылық дағдылары мен іскерліктерін, адамгершілік-өнегелік қасиеттеріне мән бере отырып, өмірге көзқарасы дұрыс, саналы, білікті тұлғаны қалыптастыру маңызды. Сондықтан оқулықта берілетін тапсырмалар мен мәтіндер, сөздер мен сөз тіркестері т.б. жаттығулар мазмұны оқушыны рухани тәрбиелеуге, ғылым мен білімге ғана емес, толыққанды, мәдениетті тұлғаны қалыптастыруға негізделуі шарт.

Сондықтан әсіресе оқушылардың дұрыс, түсініп, мәнер лепі шапшаң оқуын жетілдіруге, әдеби сауатын ашуға басты көңіл бөледі. Сауаттылықтың түпкі негізі бастауыш сыныптарда қаланады, оқушылар сөйлеу әрекетінің түрлеріне (оқылым, жазылым, атылым мен тындалым) және осы сыныптарда үйрене бастайды.

Сауатты оқушы – кітап оқуға әдеттенген, кітапты өзін қоршаған әлемді білуге және оның өзін-өзі танудағы құрал ретінде пайдалануға дағдыланған адам; ол оқу техникасын меңгерген, оқығаның түсіне алатын деңгейге жетеді.

Сонымен қатар, қазіргі мектеп үрдісінде шетел тілін оқытуда оқушылардың танымдық, социолингвистикалық, психолингвистикалық коммуникативті құзіреттіліктерін дамыту біліктілігін, оқушылардың қызығушылығын ұйымдастыруда дидактикалық ойындардың қажеттілігі, яғни зор екендігіне тоқтала өткіміз келеді.

Мұндай ойындар оқушыны жан-жақты дамытып, білімді толық игеруіне көмектеседі. Бастапқы этапта ағылшын тілін оқытудағы бір негізгі аспект ол ойын элементтерін тиімді пайдалану болып табылады. Ойын арқылы бала қоғамдық тәжірибені меңгереді, сондықтан әр сабақ процесінде қандай дидактикалық ойын қолдануға болатынын сабақтың мазмұнына, мақсатына, жас ерекшелігіне сәйкес таңдалуы керек екендігі назарға алынған. Яғни ағылшын тілін меңгеру барысында ойын элементтерін қолдана отырып, құзіреттілік тапсырмалар арқылы оқушының өздігінен дамуға, жетілуге қабілетті тұлғаны қалыптастыру.

М.Жұмабаев кезінде «Ойын – бала үшін өмірлік тәжірибе» екендігіне тоқталып өткен екен. Шын мәнінде ойынды қолдана отырып оқыту тек шет тілін оқытуда ғана емес, басқа да көптеген пәндер оқыту барысында қолдануға болады. Ойындар, әрине баланың психологиялық деңгейіне, жас ерекшеліктеріне қарап таңдалып алынады.

Ойын дегеніміз - жас ерекшелікке қарамайтын, адамның көңіл-күйін көтеретін, ойландыратын үрдіс. Ойын-төзімділікті, алғырттықты, тапқырлықты, ұқыптылықты, ізденіпаздықты, іскерлікті, дүниетаным өрісінің көлемділігінің, көп білуді, сондай-ақ, басқа да толып жатқан сапалылық қасиеттердің қалыптастыруға үлкен мүмкіндігі бар педагогикалық, тиімді әдістерінің бірі.

Ол ойындар баланың тапқырлығын, байқағыштығын, зейінділігін арттырумен қатар, ерік сезім түрлерін де дамытады. Ойын түрлері көп. Соның ішінде бастауыш және орта буын сыныптарда пайдаланатын: ойын-сабақ, ойын-жаттығу, сергіту ойындары, дидактикалық мақсаттағы ойындар, сөздік ойындар, логикалық ойындар т.б. Осылардың ішінде дидактикалық мақсаттағы ойындардың оқыту үрдісінде оқушылардың коммуникативтік құзіреттіліктерін дамытуда үлесі зор болып табылады.

Психологиялық тұрғыдан алып қарағанда бастауыш және орта буында оқушылар белсенді және өте қозғалмалы болып келеді. Бұл жастағы балалар өздерін еркін ұстап, сабаққа аса қызығумен қатысады, өзінің айналасындағы нәрселерді көріп, соны бейнелеуді ұнатады. Рөлдік ойындарды табысты және қарқынды жүргізе біледі. Сөйлеу әрекетінде қозғаушы күш - ырғақ. Сөйлеу ырғағын құру мұғалімдердің рөлдік ойындарды ұйымдастырудағы ең қиын іс-әрекеті. Оқушылардың қызығуын арттыру мақсатында мұғалім ойынға қатысушының өзіндік сөз ырғағын бейнелеп көрсетіп, тапсырманы дұрыс құра білуі керек. Тақырыптық «рөлдік-ойындар» оқушылардың сөйлеу дағдысының қалыптасуын дамытады.

Ойынның сабақ барысында басты мақсаты – білім беруді ойынмен ұштастыру. Баланың ойынға белсенді түрде қатысуы оның ұжымдағы басқа да әрекеттерін айқындайды. Ойын бір қарағанда қарапайым құбылыс не әрекет сияқты болғанымен, ол ұжымдық әрекет. Ойын арқылы оқушының:

- қисынды ой-қабілеті дамиды;
- өздігінен жұмыс істеуге үйренеді;
- сөздік қоры байиды, тілі дамиды;
- зейіні қалыптасады;
- байқампаздығы артады;
- өзара сыйластыққа үйретеді;

- ойынның ережесін бұзбау, яғни, тәртіптілікке баулиды;
- бір-біріне деген оқушы сенімі артады;
- сабаққа қызығушылығы артады.

Сабақ барысында оқушы зейінін сабаққа аудару, ауызша сөйлей алу және жазу дағдысын қалыптастыру, пәнге деген қызығушылығымен өз бетінше жұмыс жасай алу қабілетін дамытуда дидактикалық ойындардың үлесі зор десек болады. Мәтінді мазмұндауға үйрету, жоспар құруға, белгілі бір суретке тақырып қоя білуге, сол суретке қарап сөйлем құрауға, мұғалімнің көмегімен өздерінің ойларын, қызықты іс-әрекеттерін әңгімелеуге үйрету дидактикалық ойындарды ойнау барысында қалыптасады. Балалар білімді ойын арқылы қабылдап үйренеді. Сондықтан сабақтағы ойын оқушы білімін тыңдап, ой-өрісін кеңейте алады, білім алуға қызығушылығы артады. Ойын арқылы бала көптеген мәліметтер алады, психологиялық ерекшеліктерін қалыптастырады. Баланың жас ерекшелігіне, сабақтың мақсатына сай ұйымдастырылған ойындардың ағылшын тілін оқытуда берері мол.

Келешекте жаппай 12 жылдық білімге көшетіндіктен 12 жылдық білім беру бойынша мемлекеттік стандарт жобасын алып қарасақ та оқытудың ойын технологиясына үлкен мән берілген. «Пәндік, пәнаралық сипаттағы дидактикалық және сюжеттік, рөлдік ойындар білім алушыға өзін танытуға, жолдастарының пікірімен санасуға, көпшілік алдында сөйлеу қабілетін үйренуге, жан-жақты білімін көрсетуге мүмкіндік береді.

Сабақта тиімді қолданылған ойын оқушылардың грамматиканы толық меңгеріп, сауатты жазу дағдысына мол мүмкіндік береді. Оқушыларды өз беттерімен жұмыс істеуге дағдыландырады, ізденімпаздыққа баулиды. Грамматикалық ойындардың ерекшеліктері де бар. Бұл ойын әртүрлі жағдаяттар арқылы жүзеге асады. Ойын сабақтың әр бөлігінде, әр мақсатта жекеленіп, дараланып қолданылады. Жаңа тақырыпты түсіндіруде, өткенді қайталауда, пысықтау сабақтарында пайдаланылады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Хомский Н. Логические основы в лингвистической теории. – Москва, 1965.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь// Собр. Соч. В6-ти. том 2. – Москва, 1982.
3. Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы формирования поликультурной личности. Учебное пособие. – Алматы, 2008
4. Белянин В.П. Психоллингвистика. – Москва: «Флинта», 2005.
5. Күльпейсова Т.С. Социально-символическое речевое поведение коммуникантов в процессе взаимодействия- автореф. дисс на соискание канд. фил. наук. – К., 2010.
6. Шахнарович А.М. Психоллингвистические проблемы овладения словом как наименованием. – Возрастная психоллингвистика. – Москва.: Лабиринт, 2004.
7. Бекмуратова Г.Т. Білім беру үдерісіндегі оқушылардың тұлғалық қасиеттерінің дамуы. - Абай ат. ҚазҰПУ ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Дағдарыстың жаңаруы мен дамуға» атты қазақстан халқына арналған жолдауына байланысты өткізілген респ. ғылыми конф. мат.-ы. – Алматы, 2009.

МРНТИ 15.81.43
УДК 159.9:355.01

Болат А.Б.¹, Дуйсенбеков Д.Д.²

^{1,2}Казахский национальный университет им. Аль-Фараби
Алматы, Казахстан

АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ К УСЛОВИЯМ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация

В данной статье рассмотрена адаптация молодых офицеров к условиям военной службы в процессе обучения в военном вузе.

Анализ работы с кадрами свидетельствует о недостаточной эффективности процессов адаптации молодых офицеров. Зачастую, этот процесс отсутствует, либо сводится к формальному набору мер, которые не соответствуют современным требованиям и не подкрепляются необходимыми теоретическими знаниями. Командование и сослуживцы порой, не учитывают особенности молодых офицеров, как особой статусной и возрастной группы. Следует помнить, что молодым офицерам присущи дисциплинированность, исполнительность, старательность, энергичность, доверие к командирам, стремление к самостоятельности и самоутверждению, профессиональное честолюбие, развитое чувство собственного достоинства и ответственности за порученное дело.

Научный анализ качества подготовки военных кадров в современных условиях привлекает к себе все возрастающее внимание военных ученых - философов, психологов, педагогов. В конце XX - начале XXI века появились работы военных социологов, посвященные исследованиям социальных аспектов современной военно-профессиональной адаптации различных категорий военнослужащих.

Также, в статье выявлена обусловленность актуальности изучения процесса социальной адаптации курсантов вузов Вооруженных сил Республики Казахстан. Показаны наиболее сложные по психическим и физическим нагрузкам этапы адаптации.

Ключевые слова: Министерства обороны, молодые офицеры, Вооруженные силы, адаптация, исследование, психология, социальный, эмоциональная нагрузка, социальный буфер.

Болат А.Б.¹, Дуйсенбеков Д.Д.²

^{1,2}Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан

ӘСКЕРИ ЖОО-да ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕ ЖАС ОФИЦЕРЛЕРДІ ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТ ЖАҒДАЙЛАРЫНА БЕЙІМДЕУ

Аңдатпа

Мақалада жас офицерлерді әскери жоғары оқу орнында оқыту барысында әскери қызметтің жағдайына бейімдеу қарастырылады.

Кадрлармен жұмысты талдау жас офицерлердің бейімделу үдерістерінің тиімділігі жеткіліксіз екенін көрсетеді. Көп жағдайда, бұл үдеріс жоқ немесе қазіргі талаптарға сай келмейтін және қажетті теориялық білімдермен қамтамасыз етілмеген ресми шаралар кешеніне дейін азаяды. Басшылар мен әріптестер кейде жас офицерлердің ерекше мәртебесі мен жас топтары ретінде ерекшеліктерін ескермейді. Жас офицерлерге тәртіптілік, ынталылық, жігерлілік, командирлерге деген сенімділік, тәуелсіздікке ұмтылу, өзін-өзі тұлға ретінде таныту, кәсіби сенімділік және берілген тапсырма үшін жауаптылық қасиеттері тән екендігін ұмытпау керек.

Қазіргі жағдайда әскери кадрларды даярлау сапасын ғылыми талдау әскери ғалым-философтардың, психологтардың, оқытушылардың назарын аударуда. XX ғасырдың аяғы - XXI ғасырдың басында әскери социологтардың әртүрлі категориядағы әскери қызметкерлердің заманауи әскери бейімделуінің әлеуметтік аспектілерін зерттеуге арналған еңбектері пайда болды.

Сонымен бірге, мақалада Қазақстан Республикасы Қарулы Күштерінің жоғары оқу орындарының курсанттарын әлеуметтік бейімдеу үдерісін зерттеудің шарттары анықталған. Ақыл-ой мен физикалық жүктемелер үшін бейімделудің ең күрделі кезеңдері көрсетілген.

Түйін сөздер: Қорғаныс министрлігі, жас офицерлер, Қарулы күштер, бейімделу, зерттеу, психология, әлеуметтік, эмоциялық жүктеме, әлеуметтік буфер.

Bolat A.B.¹, Duisenbekov D.D.²
^{1,2}Kazakh National University named after Al-Farabi,
Almaty, Kazakhstan

ADAPTATION OF YOUNG OFFICERS TO THE CONDITIONS OF THE MILITARY SERVICE IN THE PROCESS OF EDUCATION IN THE MILITARY UNIVERSITY

Abstract

This article examines the adaptation of young officers to the conditions of military service in the process of training in a military high school.

An analysis of the work with the cadres testifies to the insufficient effectiveness of the adaptation processes of young officers. Often, this process is absent, or is reduced to a formal set of measures that do not meet modern requirements and are not supported by the necessary theoretical knowledge. Command and co-workers sometimes do not take into account the characteristics of young officers, as a special status and age group. It should be remembered that young officers are disciplined, diligent, energetic, trust in commanders, striving for independence and self-affirmation, professional ambition, a developed sense of self-worth and responsibility for the task entrusted.

Scientific analysis of the quality of training military personnel in modern conditions attracts the growing attention of military scientists-philosophers, psychologists, teachers. At the end of the XX - beginning of the XXI century there appeared works of military sociologists devoted to the research of social aspects of modern military professional adaptation of various categories of servicemen.

The conditionality of studying the process of social adaptation of cadets of higher educational institutions of the Armed Forces of the Republic of Kazakhstan is revealed. The most complex stages of adaptation are shown for mental and physical loads.

Key words: Ministry of Defense, young officers, Armed forces, adaptation, research, psychology, social, emotional load, social buffer.

В настоящее время Республика Казахстан является региональным лидером, как в области экономики, так и в сфере обеспечения военной безопасности. Социальная адаптация молодых офицеров является предметом постоянного контроля со стороны руководства Министерства обороны Республики Казахстан.

В своем Послании народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» глава государства Н.А. Назарбаев четко определил десять задач, в исполнении которых обязаны участвовать все государственные органы, в том числе и Министерство обороны [1].

Между тем, анализ работы с кадрами свидетельствует о недостаточной эффективности процессов адаптации молодых офицеров. Зачастую, этот процесс отсутствует, либо сводится к формальному набору мер, которые не соответствуют современным требованиям и не подкрепляются необходимыми теоретическими знаниями. Командование и сослуживцы порой, не учитывают особенности молодых офицеров, как особой статусной и возрастной группы. Следует помнить, что молодым офицерам присущи дисциплинированность, исполнительность, старательность, энергичность, доверие к командирам, стремление к самостоятельности и самоутверждению, профессиональное честолюбие, развитое чувство собственного достоинства и ответственности за порученное дело. Однако, имея малый жизненный и служебный опыт, слабые профессиональные навыки и подготовленность к воспитанию подчиненных, молодые офицеры допускают в начальный период службы ошибки и оплошности, теряются при действиях в непривычных условиях.

Кроме того, реальная обстановка в Вооруженных Силах и в государстве в целом привели в последние годы к качественным изменениям в среде молодых офицеров. У определенной их части отмечаются тяготение службой, сомнения в правильности выбора профессии. Все это требует активизации воспитательной работы с молодыми офицерами, оказания им помощи в становлении, решении социально-бытовых проблем.

Проблеме социальной адаптации посвящено значительное число научных работ, раскрывающих специфику, научно-теоретические и практические аспекты данного социального явления.

Адаптация (лат. *adapto* – приспособляю) – процесс приспособления организма к изменяющимся условиям среды. Термин «адаптация» возник в XIX веке в биологическом контексте, однако со временем получил распространение и в других областях знаний. В психологии под адаптацией понимается, в первую очередь, биологическая функция организма, заключающаяся в перестроении функций организма, органов и клеток с целью сохранения гомеостаза в обновленных условиях среды [2].

Исследование адаптации в биологическом контексте имеет значение для решения прикладных вопросов, которые ставит перед собой медицинская психология, эргономика и психофизиология. Кроме того, под адаптацией в психологии принято понимать психологический процесс приспособления органов чувств к воздействующим стимулам с целью предохранения рецепторов от перегрузки.

Выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже впервые стал рассматривать взаимоотношения человека с социальной средой как гомеостатическое уравнивание, то есть применил понятие адаптации личности. Вместе с тем известно, что Пиаже распространил понятие гомеостаза на личность с сохранением толкования адаптации лишь как приспособления личности к социальной среде. Адаптация человека, по Пиаже, осуществляется за счет взаимодействующих и взаимно дополняющих друг друга процессов ассимиляции (включения новой информации в уже существующие структуры) и аккомодации (изменения структур в соответствии с требованиями внешней среды). С точки зрения Пиаже, интеллект всегда «... стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, устранению несоответствий или расхождений между реальностью и ее отображением, созданным в уме» [3, с. 114]. Возникающие при этом ментальные схемы (структуры) образуют основу для приобретения новых знаний, способствующих адаптации. Ученый обозначил, таким образом, проблему взаимодействия личности и социальной среды, которая нашла свое отражение и развитие в трудах зарубежных и отечественных психологов [4].

Еще один уровень адаптации – социальный. Социальная адаптация характеризуется возможностью человека выстраивать модель своего поведения в соответствии с условиями, которые сложились в данной социальной среде. В последние годы особый статус получила экстремальная психология, которая исследует процессы адаптации, происходящие в условиях, отличных от тех, в которых человек привык реализовывать свою деятельность [2].

Личностную, социально-психологическую адаптацию можно рассматривать как одну из граней процесса социализации, анализируемого, в частности, с позиций его возможных результатов. При этом «... в качестве основного результата социализации выделяется формирование таких характеристик индивида, которые обеспечивают его нормативное функционирование, а основным критерием в оценке социального развития индивида становится его социальная успешность» [5, с. 39]. Процесс достижения известного соответствия человека требованиям внешней среды определяется как процесс социальной адаптации, а нарушение его – как дезадаптация [4].

Научный анализ качества подготовки военных кадров в современных условиях привлекает к себе все возрастающее внимание военных ученых - философов, психологов, педагогов. В конце XX - начале XXI века появились работы военных социологов, посвященные исследованиям социальных аспектов современной военно-профессиональной адаптации различных категорий военнослужащих.

В современных условиях обучения процесс социальной адаптации в военных вузах Казахстана у значительного числа курсантов затруднен, не приводит к должному освоению

социальных и профессиональных ценностей и норм, формированию необходимых социальных и профессионально важных качеств будущего офицера.

Психологическая адаптация в настоящее время является важным социальным критерием, позволяющим оценивать баланс личностного функционирования в системе профессиональных, социальных и межличностных отношений [6].

Психологическая адаптация зависит от многих переменных: индивидуальные особенности, психологические защиты и копинг, немаловажная роль в процессе психологической адаптации отводится требованиям со стороны социального окружения (рис.1).



Рисунок –1. Процесс адаптации

Тяжесть дезадаптации индивида находится в зависимости от нарушений раннего развития и особенностей усвоения предшествующего опыта, наличия текущих стрессовых событий.

На биологическом уровне психологическая адаптация зависит от состояния нервной системы и ее способности регулировать процессы торможения и возбуждения. Длительная эмоциональная нагрузка, отсутствие возможности отдыха и восстановления, как правило, заканчиваются истощением физиологических ресурсов регулирования и снижением адаптивных свойств нервной системы. Темперамент, инстинкты, эмоции, интеллектуальные способности часто называют врожденными основами адаптивности.

Важное место в вопросах психологической адаптации занимает социальный буфер. Социальный буфер – это ресурсы и возможности, предоставленные социальным окружением, которые индивидум использует для приспособления. Коммуникативные способности человека открывают доступ к дополнительным социальным ресурсам и существенно увеличивают адаптационный потенциал.

Важный момент в процессе психологической адаптации - способность включать и менять социальные роли. Эффективность адаптации зависит не только от числа используемых ролей, но и от оправданности и адекватности их выбора. Поэтому одним из критериев психологической адаптации является способность человека критически оценивать свое место в социальной группе, свои реальные возможности и способности [6].

Обобщающим показателем социальной адаптации выступает степень динамического соответствия между притязаниями личности курсанта и требованиями военно-социальной среды.

Социальная адаптация курсантов представляет собой системное явление, включающее, прежде всего:

- степень социальной адаптированности к условиям военно-социальной среды Казахстана;
- степень удовлетворенности условиями учебно-воспитательного процесса, созданными для курсантов вуза.

Имеются институциональные и организационные возможности регулирования и оптимизации процесса социальной адаптации курсантов вуза в современных условиях на различных уровнях военно-социального управления Вооруженных сил РК.

Актуальность изучения процесса социальной адаптации курсантов вузов Вооруженных сил Республики Казахстан обусловлена:

- во-первых, потребностями казахстанского общества в формировании современной системы подготовки военных кадров;

- во-вторых, необходимостью выявления механизмов и динамики адаптационных процессов в условиях национального военного строительства, получения обоснованных данных о социальных факторах, влияющих на результаты социальной адаптации военнослужащих-курсантов в военно-социальных и профессиональных сферах жизнедеятельности;

- в-третьих, необходимостью изучения и применения зарубежного, прежде всего, российского опыта формирования и регулирования системы социальной адаптации военнослужащих в современных условиях, преломлении этого опыта через социокультурную специфику военно-социальной среды Вооруженных сил РК;

- в-четвертых, возрастанием требований к эффективности управленческих решений государственных и военных органов, направленных на прогнозирование и оптимизацию социализационных процессов будущих офицеров в военно-социальной среде,

- в-пятых, необходимостью разработки концептуальных подходов и направлений оптимизации военно-управленческого воздействия на процесс социальной адаптации курсантов высших военно-учебных заведений Казахстана [7].

В настоящее время особый интерес к проблеме адаптации военнослужащих к условиям службы вытекает из специфики и высокой социальной значимости деятельности людей по защите государственных интересов и безопасности страны. Специфика деятельности военнослужащих на данном этапе службы заключается в воздействии на организм воина ряда факторов, характерных для военно-профессиональной деятельности. В зависимости от методологического подхода авторы по-разному трактуют и понятие «адаптация» применительно к военной деятельности [8].

По концепции адаптации личности к экстремальным условиям, предложенной В.И. Лебедевым, адаптация «есть уровень психической деятельности, система отношений, определяющая адекватное заданным условиям среды поведение личности, ее эффективное взаимодействие с окружающей средой и успешную деятельность без значительного нервно-психического напряжения» [9]. Другие авторы определяют адаптацию к условиям армии как способность к деятельности физиологически приемлемой ценой напряжения, способность противостоять действию вредных факторов среды [10, 11].

Исследование А.В. Дмитроченкова, С.Е. Квасова, А.А. Кузнецова [12] социально-психологических аспектов адаптации молодого пополнения к военной службе позволило выявить определенные закономерности социального характера: более легко адаптация к военной службе проходила у лиц, воспитывавшихся в полной семье, причем статистически достоверно – у вторых и третьих детей, а также у юношей, обучавшихся в школах-интернатах. Быстрее адаптировались к условиям военной службы сельские жители (по сравнению с городскими). Крайне тяжело протекала адаптация к службе у лиц, направленных для прохождения военной службы в контрастные климатические зоны (из Заполярья – в южные районы страны и наоборот) [13].

Несмотря на своеобразие различных сторон адаптации, необходимо учитывать их тесную взаимосвязь как компонентов единого адаптационного процесса. При этом вводится термин «военно-профессиональная адаптация», которая включает: адаптацию к общевоинским требованиям, регламентирующим повседневную деятельность военнослужащих, ко всему укладу жизни и условиям боевой подготовки и психофизиологическую адаптацию, обусловленную изменениями требований деятельности к состоянию здоровья. Все рассматриваемые виды адаптации взаимосвязаны и являются структурными элементами военно-профессиональной адаптации [14].

Таким образом, анализ литературы показал, что наиболее сложными по психическим и физическим нагрузкам являются этапы первичной и вторичной адаптации. До сих пор не в полной мере изучена проблема адаптации военнослужащих на различных этапах служебно-боевой деятельности, преемственности этапов адаптации, социально-психологические особенности. По данным литературы, этот процесс характеризуется формированием индивидуально-психологических отношений, изменениями состояния здоровья, функционального состояния организма и в своем развитии проходит ряд стадий [11].

Представленный анализ отражает незавершенность теоретических посылок и прикладных разработок, посвященных данной проблеме. Очевидна необходимость не только дать характери-

стику действующих факторов характерных для военно-производственной деятельности, но и выявить совокупность психофизиологических характеристик военнослужащих, которые в одних случаях ведут к адаптации, а в других – к дезадаптации.

Список использованных источников:

1. Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 10 января 2018 г.
2. Онлайн журнал Psychologies. <http://www.psychologies.ru/glossary/01/adaptatsiya/>
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер. сфранц. – М., 1994.
4. Сарсенбаева Л.О., Абитаева Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА // ВЕСТНИК КазНПУ имени Абая, Серия «Психология», №4 (49), 2016. – С. 6-10.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001.
6. Максим Величко. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ. <http://psy-diagnoz.com/glossary/102-sotsialno-psikhologicheskaya-adaptatsiya.html>.
7. Косынбаев Б.Т. Социальная адаптация курсантов высших военно-учебных заведений Вооруженных сил Республики Казахстан: автореф. дис. ... канд.соц.наук. – Москва, 2007. – 23 с.
8. Мухаметжанов А.М., Смагулов Н.К., Жаутикова С.Б., Умер Ф.У., Жиенбаева К.М. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ К ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 7-2. – С. 436-439; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31856>.
9. Лебедев В.И. Личность в экстремальных ситуациях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.
10. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Феникс, 2004. – С. 441-447.
11. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1996. – 21 с.
12. Дмитроченков А.В. Социально-психологические аспекты адаптации молодого пополнения к военной службе / А.В. Дмитроченков, С.Е. Квасов, А.А. Кузнецов. – Нижний Новгород: Военно-мед. ин-т ФПС России, 2004.
13. Мосягин И.Г. Взаимосвязь социальных и психофизиологических характеристик у военно-морских специалистов в процессе повседневной служебной деятельности // Воен.-мед. журн.– 2007.– № 3.– С. 66-67.
14. Дорфман Ю.Р. Оценка и оптимизация адаптации военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, к условиям военно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. мед наук.– Саратов, 2008. – 24 с.

МНРТИ 14.35.01

Нургалиева А.Е.¹

¹Казахский национальный университет им. Аль-Фараби
Алматы, Казахстан

МАНИПУЛЯЦИЯ: РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация

Статья посвящена исследованию вопросов манипуляций в педагогическом общении. В последнее время проблема психологического манипулирования привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных психологов. Однако, проблема манипулирования в педагогической диаде «преподаватель-студент» недостаточно изучена исследователями дальнего и ближнего зарубежья, особенно среди казахстанских исследователей. В связи с этим, автор в настоящей работе обобщил разные подходы и интерпретации понятия «манипуляция» на основе анализа структуры и содержания сущности данного феномена. Предпринята попытка выделить ряд теоретических и экспериментальных исследований, посвященных таким аспектам, как предпосылки, технологии и механизмы манипулятивного поведения.

Ключевые слова: манипулирование, межличностные манипуляции, педагогическое общение, педагогический процесс.

А.Е. Нұрғалиева¹

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан

БҰРМАЛАУДҢ ЕРЕЖЕЛЕРІ: БАСҚА ЖОЛДАРЫ ЖӘНЕ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада педагогикалық қарым-қатынаста бұрмалау мәселелері қарастырылады. Бұрмалаулық мінез-құлықтың алғышарттары, технологиялары мен механизмдері сияқты аспектілерге арналған көптеген теориялық және тәжірибелік зерттеулерді анықтауға әрекет жасалды.

Түйін сөздер: бұрмалау, тұлғааралық бұрмалау, педагогикалық қарым-қатынас, педагогикалық үдеріс

A.E. Nurgaliyeva¹.

¹Kazakh national university named after Al-Farabi
Almaty, Kazakhstan

MANIPULATION: DIFFERENT APPROACHES AND INTERPRETATIONS

Abstract

The article explores the issues of manipulation in pedagogical communication. In this connection, the author in this work, on the basis of an analysis of the structure and content of the essence of the notion of "manipulation", has generalized various approaches and interpretations of researchers from the far and near abroad. An attempt has been made to identify a number of theoretical and experimental studies devoted to such aspects as prerequisites, technologies and mechanisms of manipulative behavior.

Key words: manipulation, interpersonal manipulation, pedagogical communication, pedagogical process

Исследовательский анализ по проблеме показывает, что манипулирование - достаточно универсальное явление, его можно обнаружить во всех социально значимых сферах жизнедеятельности человека. Этот феномен служит объектом изучения многих наук.

Манипуляции являются одним из негативных элементов во взаимодействии людей. Они составляют хоть и небольшую, но весьма опасную его часть.

Анализ научных источников и практика работы в вузе показала, что качество учебного процесса в вузе в значительной степени зависит от уровня отношений между преподавателями и студентами. Наблюдения показали, что в этих отношениях присутствуют манипулятивные составляющие, что отрицательно отражается как на профессиональной подготовке выпускников вуза, так и на их морально-нравственном облике.

Однако, проблема манипулирования в педагогической диаде «преподаватель-студент» недостаточно изучена исследователями дальнего и ближнего зарубежья, особенно среди казахстанских исследователей.

Чтобы внести свой вклад в линию исследований, изучающих манипулирование в педагогическом общении, автор в настоящей работе обобщил разные подходы и интерпретациипонятия «манипуляция» на основе анализа структуры и содержания сущности данного феномена. Предпринята попытка выделить ряд теоретических и экспериментальных исследований, посвященных таким аспектам, как предпосылки, технологии и механизмы манипулятивного поведения.

Результаты исследования повысят осведомленность о проблеме манипулирования в педагогическом общении среди академического сообщества, магистрантов, докторантов и могут служить базой для дальнейших теоретических исследований в области изучения вопросов межличностного манипулирования.

Анализ научно-исследовательской литературы и интернет-источников выявил, что «манипуляция» - это:

- психическое воздействие, которое производится тайно, следовательно, в ущерб лицам, на которых оно направлено [1, с. 4];
- целенаправленное управление [2, с. 39];

- манипулятор – это человек, который эксплуатирует, использует или управляет другими как вещами в совершенно ущербной манере [3, с. 65].

Таким образом, на основе вышеизложенного следует вывод, что существуют определенные расхождения в понимании понятия «манипуляция» среди исследователей данного феномена.

Представляется целесообразным дать такое определение понятия «манипуляция», которое вобрало бы то общее, что объединяет приведенные выше определения. Тогда можно надеяться, что накопленный в работах указанных авторов богатый исследовательский материал получит новое звучание в контексте сопоставления и сравнительного анализа.

Содержащиеся в этих определениях характеристики относятся к трем видам понятий.

1. Практически во всех определениях манипуляция рассматривается как специфический способ управления адресатом.

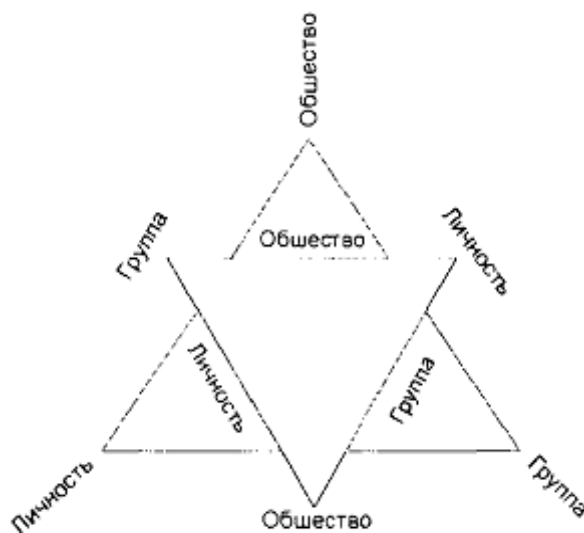
2. В большинстве определений прямо указывается на скрытый характер воздействия на адресата (а остальные, судя по текстам, подразумевают это).

3. Во множестве определений подчеркивается неблагоприятность действий манипулятора, идущих вразрез с волей адресата и наносящих ему ущерб. При этом инициатор манипуляции получает одностороннее преимущество, а адресат является жертвой подобного скрытого управления им.

На основе анализа научно-исследовательской литературы автор в своем исследовании поддерживает следующее определение понятия «манипуляция», предложенное В.П. Шейновым: «манипуляция – это скрытое управление человеком против его воли, приносящее инициатору воздействия односторонние преимущества» [4, с. 464].

Также важно помнить о том, что феномен манипуляции не ограничивается межличностными манипуляциями, и что существуют феномены манипулирования общества над индивидом и феномен манипуляции личностью в группе и т.д. (подробнее см. на схеме 1).

Схема 1. Возможные направления манипуляций в обществе.



Источник: http://studbooks.net/691304/psihologiya/sotsialnye_kulturnye_predposylki

Следовательно, предпосылки манипуляции надо рассматривать как обусловленные не только индивидуальными особенностями человека, но и той группой, в которую входит индивид (в том числе профессиональной группой), и тем обществом, в котором он живет, а также групповой и общественной культурой, нормами и ценностями [5, с. 1].

Далее, исходя из целей и задач исследования, необходимо выяснить педагогическую интерпретацию понятия «манипуляция».

Если рассматривать все многообразие коммуникативных взаимодействий «педагог–учащийся», взяв за основу их качество, можно говорить о двух распространенных типах педагогического общения.

1 тип – реальное общение. Схематично его можно описать формулой «S(субъект)- педагог – S(субъект)-учащийся». Это означает, что оба партнера по общению строят свое взаимодействие так, чтобы учитывать психологические особенности друг друга: интересы, мотивы, цели, желания, темперамент, способности и др. При реализации данного типа общения педагог, формулируя какое-либо требование, заранее предполагает у своих учащихся определенное к нему отношение. Чтобы требование было принято и осмыслено учащимися, преподаватель его обосновывает: «Это должно быть выполнено, потому что...». Оценивая выполненную работу учащегося, педагог объясняет, почему он поставил данную оценку, и что следует сделать учащемуся, чтобы в следующий раз оценка была выше. Оценивая учащегося, педагог также учитывает его индивидуальность, характер его одаренности. В реальном общении педагог использует коммуникативные средства позиции «наравне», держится демократично, без высокомерия и холодности, видит в своем учащемся равноправного собеседника.

2 тип – педагогическое манипулирование. Этот тип педагогического общения широко распространен в наших учебных заведениях. Схематично оно выглядит так: «S(субъект)-педагог – O(объект)-учащийся». Педагогическое манипулирование не является процессом полноценного общения, а выступает его заменой, суррогатом. Речевое поведение преподавателя и учащегося внешне выглядит как общение, они обмениваются словами. Но психологически педагог строит свою фразу, не ожидая в своем учащемся личного отношения к ней и ее индивидуальной оценки, не совпадающих с отношением и оценкой самого педагога. Манипулятивное общение часто не учитывает возрастные особенности учащихся и не принимает во внимание их индивидуальность. Педагог реализует формальное общение, используя методы сверхконтроля, эмоционального и административного давления, вызывая у учащихся чувство страха, подавленности, пассивного послушания [6, с.344].

Наибольшие затруднения преподаватели испытывают, когда обучающиеся пытаются вызвать у них чувство жалости, прибегают к родственным связям или к общим знакомым, часто отпрашиваются с занятий под надуманным предлогом, используют давление студенческой группой, предлагают взятку или намекают на готовность дать ее. Кроме того студенты могут выводить преподавателя из состояния эмоционального равновесия (вопросами не по теме, унижительными высказываниями в присутствии других, шумом на занятиях и др.), они угрожают, льстят, дарят подарки, предлагают физическую помощь в каком-либо деле, обещают исправиться в следующем семестре и многое другое [7, с. 56-79].

Для эффективной коммуникации преподавателю необходимо владеть психолого-педагогической культурой общения, а именно: знать психологию студенческого возраста, особенности студенческой аудитории; проявлять уважение к студенту как к конструктивной личности; объективно оценивать поведенческие реакции, адекватно эмоционально реагировать на них; уметь быстро организовать аудиторию и привлечь внимание к содержанию занятия, активизировать работу всех студентов; выбирать такой способ своего поведения, который наилучшим образом отвечает особенностям и психическому состоянию студентов; владеть приемами стимулирования интеллектуальной инициативы и познавательной активности студентов, организовывать диалогическое взаимодействие; анализировать процесс общения, устанавливать соотношение целей, способов и результатов коммуникативного взаимодействия [8, с. 97].

С.Л. Братченко и С.А. Рябченко считают, что эти воздействия должны опираться на эффективный психологический механизм, способный обеспечить реальные результаты, - то есть заставить адресата думать чувствовать и вести себя так, как это требуется манипулятору. Во-вторых, они подчеркивают, что запуск и реализация этого механизма должно быть как можно менее заметным, а в идеале, совсем незаметным для адресата [9, с. 52].

Таким образом, из анализа научных источников следует, что в системе педагогического и психологического знания основные исследования, связанные с проблемой манипуляции, изучаются преимущественно в рамках психологической науки. Проблема изучения манипуляции в педагогическом процессе не изучена и остается актуальной и по сей день. Некоторые педагоги в своей практике зачастую используют определенную вольность в оценке знаний обучающихся, угрозы наказать оценкой в конце семестра и др. В большинстве случаев они руководствуются «желанием заставить студента учиться, выполнять общественные поручения», но иногда «чтобы иметь определенный авторитет» и др.

В последние годы был проведен ряд интересных теоретических и экспериментальных исследований, посвященных таким аспектам, как предпосылки, технологии и механизмы манипулятивного поведения.

Так, Е.Л. Доценко выявил механизмы, технологии, критерии манипуляций в межличностном общении, а также описал основные способы защиты от манипулятивного воздействия [10, с.344].

Согласно Е.Л.Доценко, суть манипуляции заключается в том, что манипулятор, преследуя свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у адресата (человека, которым манипулирует) намерения, не совпадающие с существующими у него актуальными желаниями. Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора замысел внедряется с помощью специальных ухищрений в психику адресата и заставляет последнего действовать в соответствии с разработанной для него программой поведения, которую он изначально воспринимает как свою собственную [12, с. 165-167].

В.Н. Панкратов выделил организационно-процедурные приемы, психологические, логические, а также раскрыл общие правила нейтрализации манипуляций и предложил основные формы защиты от манипулятивного влияния. По мнению исследователя, психологическое влияние – прерогатива цивилизованных человеческих отношений. Автор отмечает, что «психологическое влияние – это воздействие на состояние, мысли, чувства и действия другого человека с помощью исключительно психологических средств, с предоставлением ему права и времени отвечать на это воздействие». По ее мнению, психологически конструктивное влияние (полезное и созидательное для участников коммуникации) должно отвечать таким критериям: оно не разрушает личности людей, в нем участвующих, и их отношений; психологически корректно (грамотно, безошибочно); удовлетворяет потребности обеих сторон [11, с. 67].

По мнению, Ю.В. Щербатых, говоря о способах манипулирования сознанием, различает «программирование», при котором манипулятор вносит свою программу в сознание адресата, и «подталкивание», при котором программа поведения уже находится в последнем, и задача состоит лишь в том, чтобы помочь ее реализовать [13, с. 105-106].

С.Г. Абрамова подчеркивает, что люди, которые становятся объектами манипуляции, как бы теряют свою волю и свою личность, превращаются в своеобразные «вещи», становятся легко управляемыми, предсказуемыми и подконтрольными. Она утверждает, что «манипулирование это использование человека в своих целях посредством создания ситуаций, которые подавляют его способность к самоуправлению, то есть его способность решать за себя самому» [14, с.49].

Следует отметить, что в проводимых исследованиях манипуляция рассматривается в качестве преобладающей стратегии поведения, где основной акцент делается на деструктивных проявлениях манипулирования.

Автор, резюмируя свое исследование, приходит к выводу, что существуют определенные расхождения в понимании понятия «манипуляция» среди исследователей данного феномена. Из анализа научных источников следует, что в системе педагогического и психологического знания основные исследования, связанные с проблемой манипуляции, изучаются преимущественно в рамках психологической науки.

Манипулятивный стиль педагогического взаимодействия препятствует современным тенденциям гуманизации образовательного процесса. Манипулирование приводит к следующим последствиям:

- студенты становятся излишне тревожными, зажатými и неуверенными: они не знают, хорошо или плохо иметь собственные цели, свои интересы, то есть они теряют реальность своего психического «Я»;

- студенты могут полностью выходить из подчинения, бунтовать, становиться агрессивными. Нарушается гармоничное развитие личности, тормозится становление свободного творческого мышления, они формируются как исполнители, готовые, в основном, к репродуктивной деятельности [15].

Итак, по результатам исследования следует, что применение средств и способов педагогического манипулирования в вузе неэффективно. Необходимо при педагогическом взаимодействии со студентами использовать открытое педагогическое общение и цивилизованное психологическое влияние. Для этого необходимо развивать психологическую компетентность педагогов в сфере профессионального общения.

Определяя перспективу исследования, необходимо отметить, что предложенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Будущие исследования могут быть сосредоточены на 1) психологической сущности манипулирования и манипуляторов 2) манипулирование сознанием. Результаты манипулирования сознанием проявляются в нашем восприятии действительности, в соответствующем социальном поведении и сказываются в течение длительного времени. При этом воздействие на массовую аудиторию имеет свои специфические особенности.

Список использованной литературы:

- 1 Robinson P. W. *Manipulating parents; tactics used by children of all ages and ways parents can turn the tables.* – Prentice-Hall, 1981.
- 2 Волгогонов Д.А. *Психологическая война.* – М., 1983.
- 3 Шостром Э. *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации.* – М., 2002.
- 4 Шейнов В.П. *Психология манипулирования. Тайное управление людьми.* - 2-ое изд. – Минск: Харвест, 2010. – 464 с.
- 5 *Социальные и культурные предпосылки манипуляции. Электронный ресурс: http://studbooks.net/691304/psihologiya/sotsialnye_kulturnye_predposylki*
- 6 Самаль Е.В. *От манипуляций к самоактуализации - путь к психологическому здоровью педагога. Электронный ресурс: <https://sites.google.com/site/>*
- 7 Тарелкин А.И. *Манипуляции в педагогическом общении в высшей школе // Психология обучения.* – М., 2009, №5. – 56-79.
- 8 Сидоренко Е. В. *Тренинг влияния и противостояния влиянию.* – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
- 9 Братченко С.Л., Рябченко С.А. *Авторитарный стиль педагогического общения // Magister.* 1996. № 3.
- 10 Доценко Е.Л. *Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита.* – СПб.: Речь, 2003. – 344 с.
- 11 Доценко Е.Л. *Психология манипуляции.* – М., 1997. – С. 165-167.
- 12 Панкратов В.Н. *Защита от психологического манипулирования: Практическое руководство / Панкратов В.Н.* – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 208 с.
- 13 Щербатых Ю.В. *Искусство обмана. Популярная энциклопедия.* – М., 1999. – С. 105-106.
- 14 Абрамова С.Г. *Психология в управлении и для управления (Руководителям и подчиненным).* – М., 1998. – С. 49
- 15 *Педагогическое манипулирование. Электронный ресурс: <http://www.eti-deti.ru/pedag/303.html>*

Назханова Г.А.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан

ПРАВОВАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье представлены результаты опроса на определение уровня сформированности правовой осведомленности будущего педагога. Опрос проводился среди студентов педагогических специальностей в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая. Правовая осведомленность рассматривается как важный компонент правосознания, который определяет правовую эрудированность и включает знания в бытовой, деловой, гражданской сфере жизнедеятельности личности. Результаты проведенного опроса имеют практическую значимость в определении психолого-педагогических условий современного вуза для формирования правосознания будущего педагога.

Ключевые слова: правосознание, будущий педагог, правовая осведомленность, правовые знания, бытовая сфера правосознания, деловая сфера правосознания.

Назханова Г.А.¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЫҢ ҚҰҚЫҚТЫҚ САНА ҚҰРЫЛЫМЫНДА ЗАҢДЫЛЫҚТЫҢ БҰЗЫЛУЫ

Аңдатпа

Мақалада болашақ мұғалімнің құқықтық сауаттылығын қалыптастыру деңгейін анықтау үшін зерттеудің нәтижелері келтірілген. Сауалнама Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық мамандықтардың студенттері арасында өткізілді. Құқықтық хабардарлық – бұл құқықтық эрудицияны анықтайтын және адамның күнделікті, іскерлік, азаматтық саласында білімді қамтитын әділдік сезімінің маңызды құрамдас бөлігі. Зерттеудің нәтижелері болашақ мұғалімнің әділдік сезімін қалыптастыру үшін заманауи университеттің психологиялық-педагогикалық жағдайын анықтауда практикалық маңызды болып табылады.

Түйін сөздер: құқықтық сана, болашақ мұғалім, құқықтық хабардарлық, құқықтық білімдер, құқықтық сананың ішкі саласы, құқықтық сананың іскерлік саласы.

Nazhanova G.A.¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Almaty, Kazakhstan

LEGAL AWARENESS IN THE STRUCTURE OF THE LEGAL CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE TEACHER

Abstract

The article presents the results of the survey to determine the level of formation of legal awareness of the future teacher. The survey was conducted among students of pedagogical specialties at the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. Legal awareness is considered as an important component of the sense of justice, which determines legal erudition and includes knowledge in the everyday, business, civil sphere of a person's life. The results of the survey are of practical importance in determining the psychological and pedagogical conditions of a modern university for the formation of the future teacher's sense of justice.

Key words: legal consciousness, the future teacher, legal awareness, legal knowledge, the domestic sphere of legal consciousness, the business sphere of legal consciousness.

Современная ситуация развития казахстанского общества, которая проявляется в укоренении рыночных, капиталистических отношений, усилении социального расслоения общества, изменении правовой системы, постоянном обновлении законодательства и реформировании образования обуславливает утрату, у современного человека, веры в справедливость, право и незыблемость законов. В силу этого, актуальность приобретает формирование активной, социально развитой личности, которая знает и умеет защищать свои права и обязанности законными средствами, понимает свои действительные интересы, уважает права и законные интересы других людей.

Современному обществу необходимы активные, деятельные личности, способные самостоятельно выдвигать и решать различные социальные, профессиональные проблемы, юридически грамотно мыслящие. Очевидно, что таким потенциалом обладает студенческая молодежь, как передовая часть общества, как основной потенциал его дальнейшего развития. Поэтому важно, чтобы будущие специалисты обладали достаточными знаниями в области права, имели позитивные установки и ценностное отношение к нему. Иначе говоря, имели довольно высокий уровень сформированности правового сознания.

Необходимо помнить, что в образовательной сфере Республики Казахстан ставится задача подготовки гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи, безусловно, связано с личностью учителя, как носителя сформированных, устойчивых правовых знаний и правовой культуры.

Сложившаяся ситуация требует от будущего педагога не только владения правовыми знаниями, но и позитивного отношения к праву, поэтому изучение проблемы, связанной с формированием правового сознания у будущих педагогов является весьма актуальной. В профессиональной подготовке будущих педагогов огромное значение должно отводиться формированию правосознания, как основного элемента их правовой культуры. Что в свою очередь позволит молодому учителю эффективно, системно и качественно осуществлять собственную профессиональную деятельность. Правовая культура – это составная часть общей культуры народа и отдельной личности. Правовая культура зависит от системы ценностных ориентаций, нравственности, от уровня экономического развития общества, от материального благосостояния людей. Правовая культура – это специфическая ценность. Так, если в обществе есть определенный уровень правовой культуры, то можно говорить о формировании правового государства. Если правовой культуры нет, то формирование правового государства становится в крайней степени затруднительным [1]. Педагог, обладающий высоким уровнем правосознания, находится в центре сложившейся в обществе ситуации, призван способствовать культурному и моральному становлению подрастающего поколения, повышению их сознательности и ответственности, продвижению идей законности и справедливости.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего учителя должна быть нацелена на овладение правовой культурой, достаточным уровнем знаний действующих норм; уважительному отношению к праву и формированием положительных установок к праву. В этом русле, будущий педагог должен психологически принять происходящие в обществе изменения и быть готовым к возрастающей социальной ответственности и самостоятельности поведения в границах нравственных и правовых норм.

На необходимость повышения роли образовательных учреждений, в формировании правовой культуры подрастающего поколения указывает целый ряд государственных, нормативно - правовых документов (Конституция РК, Законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы) [2, 3, 4, 5].

В связи с этим высшая школа должна быть ориентирована на воспитание личности средствами формирования в правосознании твердых правовых убеждений, ценностных ориентации, принятия эталонов правомерного поведения, основанных на детализации и глубине правовых знаний и представлений.

Вышесказанное, позволяет утверждать, что уровень владения будущим педагогом правовыми знаниями и способность применять их на практике, во многом определяют продуктивность их дальнейшей профессиональной деятельности и содействию в построении правового государства.

Исходя из понимания правосознания как динамического личностного образования, которое обеспечивает способность будущего педагога к ориентации и самоопределению в правовом пространстве, социальной деятельности на основе правовых знаний, умений и навыков; оценочных отношений к праву, правовых установок и ценностных ориентаций, дальнейшей детализации и структуризации данного феномена, считаем необходимым провести экспресс-опрос среди студентов педагогических специальностей. Опрос позволит определить критерии и показатели правовой осведомленности, как важного компонента правосознания, чтобы в дальнейшем мы получили обоснованную возможность выявить психолого-педагогические условия современного вуза для формирования правосознания будущего педагога.

Нами была разработана анкета «Осведомленность в области права», в которую были включены вопросы выявляющие уровень знаний о правах и обязанностях граждан Республики Казахстан, об основных источниках получения информации о своих правах, о проводимых разъяснительных мероприятиях о правах в высшем учебном заведении, о значении деятельности правоохранительных органов, адвокатов, об отношении к коррупции и пр. На основе авторской анкеты можно условно определить уровень осведомленности в области права у будущих педагогов. Нами были выделены следующие уровни сформированности исследуемого феномена:

Высокий уровень осведомленности в области права предполагает сформированность углубленных знаний по правоведению и эрудированность в этой области. У студента, сформированы представления об основных категориях и закономерностях права, понимание его необходимости в профессиональной и других видах деятельности, умение применять эти знания в своей жизнедеятельности.

Достаточный уровень осведомленности отражает довольно широкий кругозор, сформированность базовых знаний в области права, понимание его необходимости в профессиональной и других видах деятельности. Однако, в практической деятельности часто проявляется ситуативное применение сформированных правовых знаний и умений.

Средний уровень осведомленности свидетельствует о сформированности общих представлений о праве, частичном углубленном понимании определенных вопросов. Проявляется отношение к правовым знаниям с позиции рядового обывателя, в силу чего, они редко применяются в профессиональной сфере.

Низкий уровень осведомленности проявляется в незнании важных аспектов применения права. Часто проявляется непонимание и отвержение правовых форм регулирования профессиональной деятельности и жизни в целом.

Также был использован тест правового и гражданского сознания Л.А. Ясюковой [6]. Данная методика позволяет оценить сформированность правового сознания и готовность придерживаться правовых норм в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, определить степень гражданской зрелости в соответствии со следующими уровнями:

1 уровень (низкий) – правовой нигилизм. Отрицательное отношение к принципу законодательного регулирования отношений, ориентированность на морально-нравственные нормы, совпадающие с собственными. Конфликтность при взаимодействии с людьми, которые придерживаются других взглядов. Непоследовательность в поведении, безынициативность, завышенная требовательность к окружающим.

2 уровень (средний) – противоречивое и неполноценное правовое сознание, характеризующееся регуляцией поведения только в одной-двух сферах, связанное со становлением интеллектуальной и личностной самостоятельности. Проявляется в основном в бытовой сфере.

3 уровень (хороший) – правосознание в основном сформировано, хотя может сохраняться отрицательное отношение к правовому регулированию в целом и к существующим законам в частности.

4 уровень (высокий) – правосознание сформировано полностью, о чем свидетельствует надежность в деловых отношениях, выполнение правил, инструкций и договорных обязательств даже вопреки собственному отношению и пониманию ситуации. Понимание моральных норм, равноправного существования.

В анкетировании приняли участие 69 студентов 1-го и 4-го курсов русского отделения педагогических специальностей (5В010100 – Дошкольное обучение и воспитание, 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения, 5В010300 – Педагогика и психология) Казахского национального университета имени Абая, в возрасте от 18 лет до 22 лет. Все опрашиваемые студенты – представители женского пола. Опрос проводился в период с ноября 2017 года по февраль 2018 года.

Опрос респондентов с помощью авторской анкеты «Осведомленность в области права» показал следующие результаты:

– Знания о своих правах на среднем уровне показали 40% студентов, у 18% опрашиваемых выявлен низкий уровень знаний о собственных правах, 38% будущих учителей показали достаточный уровень знаний о своих правах и только 4% опрашиваемых обоснованно представили ответы о своих правах, что свидетельствует о высоком уровне сформированности знаний.

– На вопрос знают ли студенты, что приобретая определенные права, у них автоматически возникают обязанности, получены ответы: да - 21%, нет - 43%, не совсем понимают сути вопроса - 4%, 6% опрошенных дали развернутые ответы с перечислением основных обязанностей.

– По вопросу, согласны ли респонденты с тем, что не выполняя свои обязанности, они ущемляют права других людей, мнения распределяются следующим образом: да - 17%, нет - 43%, не совсем - 37% и только 3% опрошенных дали ответы с обоснованиями.

– По мнению 31% подростков одним из наиболее важных является их право на жизнь, далее право на получение бесплатного образования - 17%, право на личную неприкосновенность как одну из приоритетных ценностей указали лишь 11% подростков, затруднились с ответом 41% респондентов. Примечательно, что никто из опрошенных не отметил право на свободу слова, свободу волеизъявления, свободу вероисповедания и т.д.

– Студенты узнают о своих правах следующим образом: 57% - от окружающих людей, 18% процентам опрошенных их права разъясняют родители, 16% в высшем учебном заведении, в ходе изучения дисциплины «Право» и 9% посредством СМИ. В анкете было предложено указать собственный вариант ответа, однако никто из опрошенных данной возможностью не воспользовался.

– На вопрос о том, проводятся ли с ними в высшем учебном заведении разъяснительные беседы о правовой культуре и правосознании: 21% - дали утвердительный ответ, 58% - отрицательный, 11% указали, что не проводились никогда и 10% отметили, что проводят, но крайне редко.

– Отношение к правоохранительным органам проявляется в среде опрашиваемых следующим образом: 92% студентов - считают, что правоохранительные органы нужны, так как обеспечивают порядок и дисциплину в обществе, 3% - ответили отрицательно, так как считают, что в правоохранительных органах нет необходимости, затруднились ответить 4% опрошенных и 1% ответили, что общество могло бы обойтись и без этой структуры.

– Мнения студентов относительно необходимости обращаться к помощи адвокатов разделились следующим образом: 65% - дали утвердительный ответ, 9% - отрицательный, 22% указали, что это зависит от ситуации, затруднились ответить 4%. - На вопрос о том, может ли подросток свободно высказывать свое мнение: 84% ответили - да, 1% респондентов показали ответ «нет», 6% - не знают и 9% ответили, что это зависит от ситуации.

– На вопрос с какого возраста наступает уголовная ответственность респонденты ответили: с 14-ти лет - 76%, с 16-ти лет - 4%, ответ «не знаю» получен от 12% и 8% считают, что уголовная ответственность наступает с 18-ти лет и касается только совершеннолетних.

– Далее следовали вопросы, касающиеся проблемы коррупции. Понимание смысла такого социального явления как коррупция показали - 51%, нет четкого понимания у 23% студентов, затруднились ответить - 20% опрошиваемых и ничего не знают об этом феномене - 6% опрошиваемых.

На вопрос расценивают ли респонденты получение взятки как уголовно наказуемое деяние, были получены следующие ответы: да - 46%, нет - 17%, не знаю - 10%, затруднились ответить - 27%. Ответы на вопрос расценивают ли подростки дачу взятки как уголовно наказуемое деяние: да - 39%, нет - 21%, не знаю - 11%, затруднились ответить на данный вопрос - 29%.

Считают ли студенты естественным делать подарки преподавателям, врачам, чиновникам и др. за то, чтобы преподаватели, например, поставили хорошую оценку, а врачи, чиновники и др. оказали какую-либо услугу, получены ответы: да - 54%, нет - 16%, не знаю - 14%, затруднились ответить - 16%.

- На вопрос необходимы ли педагогу (учителю) глубокие знания в области права, 86% опрошенных ответили утвердительно, отрицательно - 9% студентов, не знают – 5%.

Таким образом, по результатам анкетирования можно заключить, что у студентов педагогических специальностей средний уровень правовой осведомленности и сформированности правовых знаний. Об этом свидетельствуют полученные, в ходе анкетирования ответы, которые отражают довольно общие представления о праве, частичном понимании определенных вопросов. Проявляется отношение к правовым знаниям с позиции рядового обывателя, в силу чего, проявляется нечеткое понимание их применения в профессиональной сфере.

По методике Л.А.Ясюковой были получены результаты, которые показали, что высоким уровнем сформированности правосознания обладают лишь 3% будущих педагогов. Большинство студентов показали средний (41%) и хороший (29%) уровни правосознания. Однако в ответах студентов этой группы проявилось скептическое отношение к закону и к общественной справедливости. К сожалению, почти у третьей части (27%) студентов проявился низкий уровень правосознания. Для них характерен правовой нигилизм, т.е. отрицание права как социального блага, негативное отношение к правосудию и законности.

Расчет средних значений ($\bar{X}=15,38$) набранных студентами баллов показал, что они соответствуют среднему уровню развития правосознания по Л.А. Ясюковой. Это можно интерпретировать как частичное развитие правосознания, при котором у будущих учителей сформированы базовые правовые знания, достаточное понимание и уважение к праву, отрицательное отношение к различного рода правовым нарушениям, низкий уровень правовых установок и неоднозначное социальное поведение.

Наиболее развитой сферой правосознания по результатам данного опросника явилась бытовая сфера правосознания, средние значения которой были приближены к 10, $\bar{X}=7,12$. Вместе с тем деловая и гражданская сферы правосознания у опрошиваемых будущих учителей развиты недостаточно, $\bar{X}=4,5$ и $\bar{X}=3,7$, соответственно.

По результатам данной методики возможно определить различия в уровне и особенностях правосознания в зависимости от курса обучения. Расчет непараметрического критерия Крускалла-Уоллиса (H) показал существование достоверных различий между студентами 1-го и 4-го курса по основным сферам правосознания: правовые знания, бытовая сфера и деловая сфера [7, с.32]. Уровень правовых знаний у студентов 4-го курса выше, чем у студентов 1-го курса, о чем свидетельствуют статистически значимые различия по критерию $H=6,74$, при $p \leq 0,001$. Очевидно, что такие результаты получены в силу того, что студенты 4-го курса изучали дисциплину «Правоведение», а также имеют больший опыт в разрешении различных трудностей и правовых, в том числе.

По уровню развития бытовой сферы правосознания, студенты 1-го курса также оказались выше, в отличие от студентов 4-го курса. Критерий H позволил выявить статистически значимые различия по уровню сформированности бытовой сферы правосознания ($H=5,23$, при $p \leq 0,001$). Различия на допустимом уровне статистической значимости по уровню сформирован-

ности деловой сферы правосознания ($N=3,02$, при $p \leq 0,05$) свидетельствуют о том, что она сформирована лучше у студентов 4-го курса, в отличие от студентов 1-го. Критерий Крускала-Уоллиса статистически значимые различия по уровню сформированности гражданской сферы правосознания у студентов 1-го и 4-го курсов не выявил.

Таким образом, по результатам методики Л.А. Ясюковой, не выявлено четкой тенденции к росту уровня правового сознания с возрастом, т.е. при переходе от курса к курсу. Однако, полученные результаты соответствуют общим представлениям многих исследователей о том, что к 4-му курсу уровень сформированности правовых знаний (общей правовой информированности) и деловой сферы правосознания становится выше. Это связано с тем, что будущие педагоги к 4-му выпускному курсу имеют больший опыт решения трудных жизненных ситуаций в различных сферах, в частности в деловой. Ведь многие современные выпускники уже трудоустроены и работают не только по специальности, но и в других социальных сферах, где им часто приходится сталкиваться с различными трудностями.

С другой стороны, студенты педагогических специальностей с 1-го курса проходят педагогическую практику в организациях образования, где они, вникая в специфику получаемой профессии, принимают участие в решении различных, в том числе и правовых вопросов.

Наконец, считаем важным, отметить особенность организации процесса обучения в современном казахстанском вузе. Жизнь современного студента полна событий. В вузах активно внедрена система студенческого самоуправления, различной кружковой работы. Современные студенты часто выполняют различные научные проекты. Для решения разнообразных учебных вопросов им необходимо обладать правовой грамотностью. Совершенно очевидно, что к 4-му курсу студенты уже хорошо социально адаптированы и способны решать различные вопросы в профессиональной области.

Необходимо отметить, что результаты проведенного опроса показали недостаточную сформированность правосознания у будущих педагогов. Эрудированность и осведомленность современного учителя должна проявляться не только в узкопрофессиональной предметной сфере, но и в области права в том числе. Широкий кругозор, грамотность, понимание механизмов функционирования социальной сферы, высокая гражданская ответственность – важные качества современного педагога. Для их развития должны быть созданы психолого-педагогические условия позволяющие формировать правосознание будущего педагога.

Список использованной литературы

1. Каминская В.И., Ратинов А.Р. Правосознание как элемент правовой культуры // *Правовая культура и вопросы правового воспитания*. – М., 1994. – С. 55-61.
2. Конституция РК - www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution - дата обращения 2.05.2018 г.
3. Закон «Об образовании» <https://www.zakon.kz/> - дата обращения 4.05.2018 г.
4. Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» <http://online.zakon.kz>
5. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы <https://tengrinews.kz/zakon/> - дата обращения 6.05.2018 г.
6. Ясюкова Л.А. Состояние и тенденции развития правосознания в современном российском обществе / Л.А. Ясюкова, В.А. Самойлова // *Человек и общество: Научный и общественный альманах. Санкт-Петербургский университет, 2005. – Выпуск №31. – С. 60-84.*
7. Ермолаев О.Ю. *Математическая статистика для психологов: Учебник. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института: Флинта, 2003. – 278 с.*

A.A. Aitkurmanova¹, G.K. Kapysheva

^{1,2} S.Amanzholov East-Kazakhstan State University
Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk

DEVELOPING OF COGNITIVE INTERESTS OF STUDENTS IN TRILINGUAL EDUCATION

Abstract

The paper presents developing of cognitive interests of students in connection with communicative skills. The orientation of the new model at a competent content of education assumes in the field of foreign language formation of communicative competence and competence, implementing capacity and desire to learn all his life, not only professionally, but also in personal and social life, as well as competencies related to life in a multicultural society designed to prevent the outbreak of xenophobia, intolerance spread climate. Formation of these competencies contributes to an understanding of how differences and a willingness to live with people of other cultures, languages and religions. Personality-oriented education is now understood as a child-oriented education that is student with his abilities, needs at the center of the pedagogical process, when it acts as an active subject of the educational activity.

Key words: pedagogical, cognitive activity, learning process, intercultural communication, multicultural society, communicative competence, personality-oriented education, abilities.

Айтқурманова А.А. ¹ Капышева Г.К. ²

^{1,2}Восточно Казахстанский Университет им. С.Аманжолова
г. Усть-Каменогорск, Казахстан

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ

Аннотация

В статье представлено развитие познавательных интересов студентов в тесной связи с коммуникативными навыками. Ориентация новой модели на грамотное содержание образования предполагает в области формирования иностранного языка коммуникативную компетентность, способность и желание учиться всю свою жизнь не только профессионально, но и в личной и общественной жизни, а также компетентность, связанную с жизнью в поликультурном обществе, направленную на предотвращение вспышки ксенофобии. Формирование этих компетенций способствует пониманию различий и готовности жить с людьми других культур, языков и религий. Личностно-ориентированное образование теперь понимается как образование ,ориентированное на ребенка и которое является развитием его способностей, потребностей в центре педагогического процесса, когда оно действует как активный субъект образовательной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая, познавательная деятельность, процесс обучения, межкультурная коммуникация, многокультурное общество, коммуникативная компетентность, ориентация, умения.

А.А. Айтқурманова¹, Г.К. Капышева²

^{1,2} С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті
Өскемен қ., Қазақстан

ҮШ ТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОГНИТИВТІ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН АРТТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада студенттердің танымдық қызығушылығының дамуы коммуникативті дағдылар байланысы баяндалады. Білім берудің жаңа сауатты моделіне машықтануды шет тілінің коммуникативті қалыптасуы, оқуға деген құлшыныс мен қабылет кәсіби түрде ғана емес, сонымен қатар жеке өмір мен

қоғамдық өмірде мәдениетпен тікелей байланысқан түрде ксенофобияның пайда болуына қарсы болуын болжайды. Бұл құзыреттіліктердің қалыптасуы өмірдің әр түрлі тосын сыйлары мен түрлі мәдениет пен дін арасалмақтары кезінде түсіністікпен қарауға үйретеді. Жекелей машықтану білімнің қазіргі кезде жалпылай білімнен еш айырмашылығы жоқ, даму көзі болып саналатын балаға, оның қабылеттері, педагогикалық сұранысы, белсенді субъект ретінде білім берудің бөлшегі болуына үйренсу.

Түйін сөздер: педагогикалық, танымдық қайраткер, оқу үрдісі, мәдениет аралық коммуникация, көп мәдениет қоғамы, коммуникативті құзыреттілік, дағдылану, қабылет.

One of the most important aspects of the development of Kazakhstani society is the policy in the field of language. The President of the Republic of Kazakhstan pays special attention to this component of the policy of our state, which becomes evident through the project "Trinity of Languages". The development of language competence includes a set of competencies of the student in the field of organizing independent cognitive activity, which includes elements of logical, methodological, educational activity, correlated with the real cognizable objects. This includes knowledge and skills of goal-setting, planning, analysis, reflection, self-assessment of educational and cognitive activity. The development of cognitive interests is closely related to information competence.

With the help of information technologies, skills and skills of independent work with information are formed. These include: the search, analysis and selection of the necessary information, organization, transformation, preservation and its transfer. This competence provides the student's work skills with information contained in educational subjects and educational fields, as well as in the surrounding world. Development of cognitive interests in terms of trilingual education cannot be imagined without communicative competence, which includes knowledge of necessary languages, ways to interact with surrounding people in certain life situations, skills of working in a group, mastering various social roles in a team. Communicative competence involves knowledge of the language, its functions development of skills in the four basic types of speech activity: speaking, listening, reading and writing.

The student must be able to imagine himself, write a letter, ask a question, lead a discussion, etc. The desire and need to learn reflects the cognitive activity of the student, which is accompanied by the concentration of all efforts, a willful act of overcoming obstacles. How to make the student's cognitive activity even more active, how to increase its intensity? There are components of the situation or speech conditions that dictate the choice of the speaker of words and grammatical means. It is, first, the relationship between the interlocutors and their social roles. There is no doubt that the nature of verbal communication will be different depending on the person with whom we communicate, what is the social status of speakers, what is their age, gender, interests. Thus, proper communication skills - its skills and verbal communication skills in view of the person with whom we speak, where we speak, and finally, for what purpose. There is no doubt that their formation is possible only on the basis of language or linguistic competence.

The third competence is intercultural competence. It is an important component of modern training student of any educational institution. This is due to the presence of intercultural aspects of the professional activity of the modern expert associated with the interaction of different cultures, with the implementation of productive communicative functions: reaching an agreement, the repayment of the conflicts, the ability to reach a consensus through compromise, overcoming communication barriers that may cause communication failure, leading to failures in the negotiations, inefficient work of the team, to the social tension in society [2]. Due to the low level of intercultural competence of graduates - are not able to socially adapt and integrate into a professional society of their country, and the world community, experiencing a shock due to the blurring of value orientations, unformed ability and willingness to solve communication and professional tasks are adequately specified characteristics of intercultural communications.

The importance of the formation of students' intercultural competence in foreign language teaching dictated by the radical changes taking place in the Kazakhstan society as a result of our country's integration into the world educational, informational, economic space, prompting the person to be able to co-exist in the general life-world, that is, to be able and ready to build a constructive dialogue with all

actors of this space, and in addition, the needs of modern production in specialists who are ready to cooperate with the communication skills, intercultural worldview, intercultural skills and civic behavior that can effectively implement intercultural communication in the professional sphere.

Main conceptual and strategic direction indicates that the study of language, special attention should be paid to culture and cultural values of the country the language is spoken.

The orientation of the new model at a competent content of education assumes in the field of foreign language formation of communicative competence and competence, implementing capacity and desire to learn all his life, not only professionally, but also in personal and social life, as well as competencies related to life in a multicultural society designed to prevent the outbreak of xenophobia, intolerance spread climate [4]. Formation of these competencies contributes to an understanding of how differences and a willingness to live with people of other cultures, languages and religions.

Currently, the educational activities of schools are introducing new pedagogical technologies, using active learning methods. This is because an ordinary school where the pupil is an object of teaching is losing its relevance. In its place comes another school where students can display their talents and personality, learn to choose and make decisions.

Personality-oriented education is now understood as a child-oriented education that is student with his abilities, needs at the center of the pedagogical process, when it acts as an active subject of the educational activity, when it was his comprehensive development, the formation of critical thinking, values, his personal formation and self-determination serves as a global goal of school education.

All normative documents on education modernization in fact provide for the implementation of a student-centered approach, which marks the replacement of a single, unitary school with installation on the average student in the diverse, variability, multi-level school, which creates conditions for the formation of a free, developed and educated the individual, the development of communicative abilities to facilitate entry into the world community and to successfully operate in it, fosters a culture of human striving for self-development and self-actualization knows how to avoid and overcome conflicts.

Person centered approach affects all the components of the education system: for education and educational learning goals for each school subject, in the content, principles, teaching methods and the entire educational process that contribute for students to educate environment.

Thus, the student-centered approach requires flexibility in setting goals, taking into account the individual characteristics and personal interests of the students and creates prerequisites for greater effectiveness of the training. With regard to the content of learning, student-centered approach is evident in the following main areas:

- component composition of the content of training, the emphasis in the development of free active person falls not only on knowledge as activity-on component for the development of experience of creative activity and value orientation. This does not mean that underestimates the knowledge, but it involves their practical focus, in their extensive use of the activities.

The introduction of profile training of secondary school at the senior level - a means of differentiation and individualization of learning, a form of organization of educational activity, which takes into account the interests, inclinations, abilities, state of health of students, the conditions for the development of students in accordance with their professional intentions.

In the process of realization of profile training in a comprehensive school are real prerequisites for the implementation of a student-centered educational process, the implementation of the activity and competence approaches, the development of communication, taking into account labor market needs.

One of the ways of forming and formulating thoughts was written speech. Externally expressed as oral, written language was secondary and fixed our thoughts and associations. For years, the letter served only as a means of learning other kinds of speech activity that allowed students to better learn the programming language material, as well as a means of controlling the formation of speech skills and abilities of students. The written form of communication in today's society had an important communicative function. Therefore, at present the attitude to writing and learning skills of students to express their thoughts in writing had changed dramatically.

Researches in psychology and methods have shown that success of a foreign language acquisition is defined not only by cognitive processes, but also the emotional sphere of the personality. The humanistic concept of K.Rogers in relation to teaching foreign languages has found the reflection in works of Ch.Karan and other researchers. They looked at the person, first of all as at an emotional being, and among the qualities that are important for learning foreign language distinguished motivation, level of anxiety and self-evaluation, constraint (relaxedness) and risk proneness. The motivation is the trigger of any activity. Progress in activity increases the motivation. The low self-evaluation quite often leads to constraint, "diffidence" and is connected with the fear of mistakes that negatively influences language acquisition. The level of anxiety at assimilation of a foreign language stands in slight interrelation with a self-evaluation, constraint, and risk proneness. In this regard personal and situational anxiety can be distinguished. If the first exhausts an organism, being an obstacle in learning, then situational anxiety creates the intellectual passion in learning.

Researches in psychology and methods have shown that success of a foreign language acquisition is defined not only by cognitive processes, but also the emotional sphere of the personality. The humanistic concept of K.Rogers in relation to teaching foreign languages has found the reflection in works of Ch.Karan and other researchers. They looked at the person, first of all as at an emotional being, and among the qualities that are important for learning foreign language distinguished motivation, level of anxiety and self-evaluation, constraint and risk proneness. The motivation is the trigger of any activity. Progress in activity increases the motivation. The low self-evaluation quite often leads to constraint, "diffidence" and is connected with the fear of mistakes that negatively influences language acquisition. The level of anxiety at assimilation of a foreign language stands in slight interrelation with a self-evaluation, constraint, and risk proneness. In this regard personal and situational anxiety can be distinguished. If the first exhausts an organism, being an obstacle in learning, then situational anxiety creates the intellectual passion in learning. Language learning and language trainings are connected with notion of information and opinion gap. We speak or write because we want to pass on information or convey an opinion which we think the receiver might be interested. Very often in the language learning process there is no information gap at all and opinions are rarely questioned. The teacher usually asks a question which the learner knows the teacher can answer. The teacher is more interested in the form than in the content of what the learner says. In the opposite, the information gap stimulates and motivates students to use language in order to find information and express your opinion. Pair work is easy and fast to organize. It provides opportunities for intensive listening and speaking practice. Pair work is better than group work if there are discipline problems. Some methodologists recommend to organize tasks in pair or general class work, rather than in group work. If there is to be challenge between groups, they should be of mixed ability. Many teachers consider it advisable to have a group leader but there are opinions that groups can operate perfectly well without a group leader. The leader would normally be one of the more able learners. His role is to ensure that the activity is properly organized and to act as an intermediary between learners and teacher. The teacher's role, once the groups are in action, is to go from group to group listening in, contributing and, if necessary, correcting.

Drawing a conclusion from all the foregoing, it should be pointed out that psychological researches have proved that drawing positively influences an emotional state of the person, liberates and stimulates him to learning foreign languages. But, drawing can't be the only method in educational work with children. It doesn't form ability to study, but only develops cognitive activity of schoolchildren.

The classification of exercises given above helps to correct work on formation of cognitive interests of pupils at English lessons. One and the same exercise can be used at various stages of the lessons. Only under these circumstances active educational and cognitive activity is formed at a schoolchild that leads to the qualitatively new level of acquisition of a foreign language.

In the process of teaching students master the main types of speech activity: reading, speaking, listening. At all levels of teaching writing is used only as the method of teaching, promoting stronger digestion of lexical and grammatical material, and also improvement of reading and oral speech skills. Content of the lexical material is changing. It is necessary to exclude infrequent lexis, to expand vocabulary on the basis of international words. For the purpose of training and the best memorization it

is necessary to use various lexical games and a large amount of demonstration material. The content of the studied grammatical material is considerably changed. Listening needs to be practiced at each lesson, but it is desirable that the material for listening contained familiar language units in the context of the studied subject. Previously it is necessary to relieve difficulties through the explanation or using of visual support.

At teaching the dialogical speech it is necessary to use the everyday situations, accessible for understanding, which represent the practical significance for pupils.

It should be noted an important role of such form of work as dramatization. For this purpose educational dialogue is used as an example, which after careful study allows children to make without effort similar dialogues by sample.

Teaching the monological speech should be carried out on a familiar material, using logical and semantic schemes. The material of the tests include the exercises which are well-laid at the lessons, and also having the differentiated character. Listening control should be excluded due to the weakness of formation of this type of speech activity at pupils with impaired mental function. Today, the leading paradigm is, the student does not just act under the guidance of the teacher, he cooperates, co-creates with him. Thus, the methods that help the students to develop their creative thinking in the process of learning activity, we can call active methods of teaching.

References

1. Ammar.A. Awareness of L1/L2 Differences: does it matter? In: Language Awareness. A.Ammar, Language Awareness.2010, 19, 129-146.
2. Rösler D. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. D.Roessler, Deutsch als Fremdsprache. 2011,14,149,160 (in Germ)
3. Rösler D. Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. D.Roessler, Ein praktischer Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. 2011,12,105,108 (in Germ)
4. Marion G. Neue methodische Ansätze im DaF-Unterricht mit Beiträgen deutscher und usbekischer WissenschaftlerInnen. G.Marion, Neue methodische Ansätze.2011,55,58 (in Germ)

MPHTI:15.41.43

Fedossova S.A.¹

¹S.Amanzholov East-Kazakhstan State University
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

POLITICAL CORECTNESS OR A LANGUAGE TACT

Abstract

Political correctness is expressed in language in an effort to find new ways of linguistic expression to replace those that have hurt the feelings and dignity of the individual. Politically incorrect is offensive and unpleasant. Political correctness as the direction of language development raises many questions, criticisms, doubts. Political correctness is expressed in language in an effort to find new ways of linguistic expression to replace those that have hurt the feelings and dignity of the individual. In such a psychologically delicate matter as the teaching of foreign languages need to be especially attentive and responsive to students. Without knowledge of the cultural traditions of each voice of the people and every languages of each of intercultural communication is not happening, but there is a conflict of cultures.

Kew words: political correctness, linguistic expression, language, cultural traditions, intercultural communication, trend, term, linguistic.

Федосова С.А.¹

¹ Восточно Казахстанский Университет им. С.Аманжолова
г. Усть-Каменогорск Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА И ЯЗЫКОВОГО ТАКТА

Аннотация

Политическая корректность выражается в языке, при помощи новых способов лингвистического выражения, чтобы заменить те, которые нанесли ущерб чувствам и достоинству личности. Политическая некорректность - оскорбительна и неприятна. Политическая корректность как направление развития языка ставит много вопросов, критики, сомнений. С точки зрения психологии обучению английскому языку требует особенного внимания и ответственности. Без знания культурных традиций каждого голоса людей и каждого языка каждого межкультурного общения не происходит, но есть конфликт культур.

Ключевые слова: политическая корректность, лингвистическое выражение, язык, культурные традиции, межкультурная коммуникация, тренд, термин, лингвистика.

С.А. Федосова ¹

¹ С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті
Өскемен қ., Қазақстан

САЯСИ ТІЛДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ТІЛДЕГІ СЫПАЙЫЛЫҚ

Аңдатпа

Психологтардың көзқарасы бойынша ағылшын тілін оқып үйрену ерекше зейін мен жауапкершілікті талап етеді. Саяси икемделу лингвистикалық жаңа жолдар арқылы тілде көрінеді, жеке басына тіл тигізудегі сезімді ауыстыру үшін қолданылады. Тілдегі сыпайылықты дұрыс қолданбау саяси жағынан үлкен қателік болып табылады. Тілдегі мәдениетті саяси икемдеу тілді дамытуға да өзіндік үлесін қосады. Мәдени дәстүрді білмеу адамдар мен тілдер, мәдениет аралық дау дамайды тудыруы ықтимал.

Түйін сөздер: психолінгвистика, саяси икемделу, лингвистикалық өрнек, тіл, мәдени дәстүр, мәдениет аралық коммуникация, үрдіс, термин.

Aware of the interest of Western ideology in general and English in particular to the individual, coupled with disregard for the collective as the direct opposite of the principles of the Russian world, it is easy to understand why in the world of the English language arose and developed a powerful cultural and behavioral and linguistic trend, dubbed "political correctness" (Political correctness - PC) This trend was born 20 years ago in connection with the "rebellion" Africans angered by "racism in English" and asked him - «deracialization»

Political correctness needs to remove from the language of all the linguistic units that have hurt the feelings and dignity of the individual, rather, to find them appropriate neutral or positive euphemisms. Not surprisingly, this movement that has no equal in its scope and accomplishments in the world of linguistic history began in the USA. English as the language of world communication, international and intercultural, is used as a means of communication representatives of different nations and different races. That is why these nations and races show to him their demands. U.S. same - a special country whose population is made up of representatives of different peoples and races, and, therefore, interethnic, intercultural and inter-ethnic problems are particularly acute here.

Moreover, the "cult of the individual", the cult of individualism in this country that aspires to meet the perennial human metal - you're free and happy life and to bring all the disgruntled, desperate to realize this dream at home - this cult, for obvious reasons, has reached climax and is the main stem of

ideology, and therefore all government systems - economic, political, cultural. Thus, linguistic correctness. At the heart of it - a very positive effort not to offend, not to hurt the feelings of a person to keep his dignity, good humor, health, life. The very idea - a wonderful, it can only be supported. The term political correctness was not appropriate because of political speech, stressing the rational choice of political (and hence, disingenuous) explanation as opposed to genuine concern for human feelings and desire to tact, to a linguistic manifestation of good relationships with people.

An attempt to introduce the term linguistic tact, for obvious reasons, was not a success: we arrived with their amendments, when the movement reached a global scale and become a familiar term, sustainable, and borrowed from other languages.

Political correctness is expressed in language in an effort to find new ways of linguistic expression to replace those that have hurt the feelings and dignity of the individual, violate his human rights customary linguistic faux pas and / or straightness of racial and gender identity, age, health status, social status, appearance, and etc. [1; p.120-122]

Started a movement, as already mentioned, from African users of English, rebellious negative connotations of the word metaphor black [black]. It immediately and was very actively picked up by the feminist movement, fighting for the rights of women in contemporary society. Here are some examples of changes that have undergone a "racist" words and phrases in connection with the trend toward political correctness:

Negro> coloured> black> African American / Afro-American;
Red Indians> Native Americans.

Feminist movement won a major battle on various levels of language and almost all variants of English, beginning in the U.S. Thus, treatment of Ms Po analogy with Mr. does not discriminate against women because it defines her as a married (Mrs) or unmarried (Miss). It has been implemented successfully in the official English language and making its way into the colloquial.

"Sexist" morpheme indicating the sex of a person, like the suffix-man (chairman, businessman [businessman], salesman [merchant]) or-ess (stewardess [flight attendant]), are displaced from the language along with the words of the they were careless enough to enter. Such words are replaced by others, defining rights regardless of gender:

- chairman > chairperson; spokesman > spokesperson;
- cameraman > camera operator;
- foreman > supervisor;
- fireman > fire fighter;
- postman > mail carrier;
- businessman > executive [executive director] or parallel - business woman;
- stewardess > flight attendant;
- headmistress > headteacher.

Word of women are increasingly spelled womyn and wimmin, to avoid association with the hated sexist suffix.

Traditional use of masculine pronouns (his [it], him [him]) in cases where gender of the noun is not specified or unknown, has practically supplanted by new methods of linguistic expression - or his / her [his / her], or multiple their everyone must do his duty> everyone must do his or her (his / her) duty> everyone must do their duty [everyone must fulfill his (lit. his) duty to> each / th should / must fulfill his (literally, his or her own, his / her) duty to> all need to perform their (literally, their) obligations]. All the more common spelling in written texts s / he [s / he] instead he / she.

In modern English detective novel, the avoidance of forms, pointing to gender, increased reluctance to reveal the sex offender and to accelerate the reader's hunch that a detective, leads to a collision to be one person with the addition of their guilty knowledge:

Not had no intention of telling anyone in Nightingale House where the tin had been found.

He was not going to tell anybody in Nightingale House about where they found a tin can. But one person knew where it was hidden, and on occasion might inadvertently disclose their criminal knowledge.

And in this novel: Everyone who should be in Nightingale House was in her room [All those who ought to be in Nightingale House, were in her room].

Cutting-eye combination of everyone [all, every, every, every] to her room [her room] justified by the fact that all the inhabitants of the Nightingale Howe over - women.

The following examples represent different social groups exponentially disadvantaged people who are English-speaking society tries to protect you from unpleasant sensations and wrongs inflicted language:

- invalid> handicapped> disabled> differently-abled> physically challenged [disabled> with physical / mental disabilities> crippled> with different opportunities> people, overcome the difficulties due to his physical condition];

- retarded children> children with learning difficulties [mentally Ret. lye children> children with learning difficulties];

- old age pensioners> senior citizens [old age pensioners> senior citizens];

- poor> disadvantaged> economically disadvantaged [poor> (benefits)> economically disadvantaged];

- unemployed> unwaged [unemployed> unwaged];

- slums> ubstandard housing [Slum> housing does not meet the stan dards];

- bin man> refuse collectors [people digging in trash> Sobir Tel things which have refused];

- natives> indigenous population [locals> aboriginal population];

- foreigners> aliens, newcomers;

- foreign languages> modern languages ;

- short people> vertically challenged people;

- fat people> horizontally challenged people [fat people> people, who have difficulties because of its horizontal proportions];

- third world countries> emerging nations;

- collateral damage> civilians killed accidentally by military action;

- killing the enemy> servicing the target.

In order to avoid anthropocentrism in relation to the lively world, and to underscore our biologically equal coexistence on the same planet with this world, the word pets, suggesting the person as the owner or the owner, replaced phrase animal companions, house plants> botanical companions, and inanimate objects of the world - mineral companions.

Politically incorrect is offensive and unpleasant. This kind of politically incorrect behavior is called lookism (from the look 'look, check') - favouring the attractive over less attractive [preference is more attractive than the attractive]. (Apparently, the most important - and worse! - Lookist was "a great aesthetic" Oscar Wilde with his aesthetic principles of worship beauty).

Rapidly spreading, the political correctness to the extreme (eg, demanding change history at the herstory), becomes the butt of jokes, fun, humor. As a result, the effect of "correctness" is reduced, sometimes turns back, the line can opposite. James Finn Gardner, writer and actor from Chicago, rewrote most popular tales of politically correct language, and his book «Politically Correct Bedtime Stories», published simultaneously in New York, Toronto, Oxford, Singapore and Sydney, immediately became a best seller number one.

In the preface to this book, the author specifies, fearing accusations of violating political correctness (but not here refrain from humor):

«If, through omission or commission, I have inadvertently displayed any sexist racist, culturalist nationalist, regionalist, ageist, lookist, ableist sizeist, speciesist, intellectualist, socioeconomicist, ethnocentrist, phallocentrist heteropatriarchalist, or other type of bias, as yet unnamed, I apologize and encourage your suggestions for rectification».

Excerpts from these "politically correct" fairy tales do not need comments, they illustrate a consistent trend of political correctness, reductio ad absurdum. (see APPENDIX D). This text does not need comments. Pay attention only to a few "politically correct" fixes familiar words.

Word of Snow White and white politically incorrect in both languages (in English and in Russian), because they are white and white-and thus inspire the racist idea that "white" - it's good, positive, and "black" - bad is negative.

Instead of the usual very poor in the description of Jack and his mother's read very excluded from the normal circles of economic activity [. In another tale instead of very poor given the usual politically correct version - very economically disadvantaged. [2; p. 10-18]

In the tale of three kids is the smallest (the smallest) describes Xia way: this goat was the least chronologically accomplished of the siblings and thus had achieved the least superiority in size [this kid chronologically was the least developed of all the brothers and therefore did not achieve the benefits in the amount].

Cinderella's ugly sisters were differently visaged [custom appearance], and the beautiful Snow White is described by the laws of "underestimating» - nderstatement: not at all unpleasant to look at [not at all unpleasant to look at]. And in the basket at the Little Red Riding Hood, of course, was not politically incorrect pies and butter. It was a basket of fresh fruit and mineral water for obvious reasons that Red Hat has not failed to explain to my grandmother: Red Riding Hood entered the cottage and said: «Grandma, I have brought you some fat- free, sodium-free snacks» [Little Red Riding Hood entered the house and said:" Grandma, I brought you a low-fat goodies, do not contain nitrates]. Political correctness as the direction of language development raises many questions, criticisms, doubts. There is no doubt that in the living language, all attempts to create a stylistically neutral "reserves" are divided on the ability of words to acquire the new conditions new connotations, often negative.

Kind of experiment of this kind has been made in language school professors O.S. Akhmanov, a prominent Soviet linguistic is the international standard. In linguodidactic and linguopragmatic for O.S. Akhmanova and her students (among them this writer is proud to belong to) develop a training version of the English language - «The English We Use». Principles of selection of this option presented in the famous book by O.S. A.Akhmanov and R.V. Idzelisa «What is the English We Use?» 20, in his doctoral dissertation IM Magidovoy 21 and in numerous dissertations and publications, members of the linguistic school Akhmanova. [3; p.119-123]

The subject of studying English as a foreign language represented by two varieties: 1) The English We Speak About, that is, the English language, which focuses on skills recognition (recognition skills) - reading and listening comprehension, and 2) The English We Use - English language aimed at developing skills of speech production (production skills) - writing and speaking. The basis of this variant of English language teaching (Pragmalinguistic style, in the terminology IM Magidovoy) are modeled texts. Simulated the text - this is a text from which, according to the principles of scientifically designed, seized all that may not be copied, Zaw Chenoa and consumed foreign students; it every word, every phrase, each grammatical form (or in oral form - every syllable) - a role model, that is, language is presented in very clean and correct from the standpoint of modern standards form. These two main "subspecies" - language which we speak and the language that we speak - are correlated respectively with the two main GOVERNMENTAL functional styles (artistic and scientific), reflecting distorting the two most important functions of language - the impact and message. The English We Use, «English that we use" - a training option for English as a foreign language, it is absolutely neutral stylistically, scientifically sterile, "safe" for foreign language textbooks, language courses, etc., aimed at training of active ownership language in the production of speech - spoken and written. In the 70's 80's English Language Department of the Philological Faculty of Moscow State University has issued a set of textbooks in linguistics and philology of the total written in this dialect. The idea, as in the case of political correctness, was absolutely correct, noble (to protect students from silly and complicated situations, which can be reached by taking a sample of English that we must understand that we, foreigners can and should say but do not use it in your own language), science-based, but a living language broke the frame of the reserve. Stylistically, adjusted, absolutely neutral about it began to turn in to language department, overgrown connotations, their use has been to make a deliberate, often comic effect. [4; p. 371-384]

Particularly hackneyed, key phrases such as «the problem has not received all the attention it deserves» [problem was not investigated with due care], uttered with the same memorized intonation were called irony, mockery, perceived as a distraction, a secret shared code. This does not mean that you should abandon the idea because the idea - right. This means that it must be modified to provide more flexibility, not forcing the language into the rigid framework of the "reserve", keeping a sense of proportion and does not accelerate the introduction of new forms. English language and kinder and more humane, and courteous to a man than - alas! - Russian language. From our ideological collectivism and individualism, ignoring (that word has negative connotations in Russian) is difficult to expect something else. Russian language, as a rule, do not burden themselves with considerations of humanity and sensitivity towards the individual.

So, my age and a colleague, a history professor from the U.S., Peter Zapp, has received a certain age so-called golden passport - «golden passport, which gives him the "seniority" a lot of moral and material benefits. I am 55 years of age also received a similar document - the pension certificate, the first line of which shall notify all interested in the document: "Old-age pensions have been granted." The document also gave me a lot of benefits (free travel on public transport in Moscow, for example), but the directness of language and the complete absence of any hint of political correctness for a long time to spoil the mood.

Another example. At MSU revised salaries and office staff. As a result of this campaign, my colleague, who worked at the History Department of Moscow State University senior editor, received the position of "historian of the third category." Salary increase its little consolation: no correct name for the new positions ("third category" sounded like a "third grade") upset her to tears.

English cares about the person, avoiding the "negative" antonyms in pairs: good - bad, present - absent. In the famous and oldest school of English as a Foreign Language International House in checking students' written work antonym of the word good was not bad, as might be expected, as the phrase to think about, and then listed the shortcomings of the work. In such a psychologically delicate matter as the teaching of foreign languages need to be especially attentive and responsive to students so as not to scare them away from the object of study, not to deepen the inevitable complexes, insecurity and fear at the entry to the territory of a foreign language, foreign cultures, foreign world. Invitation to think about, to think about encouraging to go further along the difficult path.

In English the official documents: reports various committees, associations, conferences - after listing the participants, the word present, corresponding to the Russian presence sponded, instead of the expected absent 'no' is used «Antony» apologies, that is, 'apology was sent in connection with its lack of . Even if you have not sent any excuses and generally pro ignored this meeting, the English language will introduce you to the most polite and culturally.

Russian language Soviet times, reflecting the ideology of complete submission to the interests of the individual interests of the team, do not condescend to the expression of caring, warm attitude to man. Relations teacher - student, doctor - patient, an officer - the soldier has traditionally been built on the orders, commands that involve unquestioning execution. To give just one example. In the student skit of the Philological Faculty in the 60 years was the scene of the discussion of school lesson Methodist - director of student teaching practice:

Intern. Well?

Methodist. Good!

Intern. And I was so scared!

Methodist. Only students say "thank you" and "please" – non-pedagogical.

In the "woman question" the Russian language, to which have not yet reached feminism, still stands on the position of "male chauvinism": men in the Russian language marry or take a wife, and women - married, that is hiding behind her husband.

However, the study of more extensive material in English in this context reveals the true roots and ideology, and the corresponding reaction of the language. The vast majority of correct English language due to commercial reasons. At the heart of the ideology of the West is so, the man regarded as a potential customer, the customer, the passenger, the subscriber. And this client (buyer, etc.) need to

attract, be kind, not to frighten, to induce to make, buy, sell what you want the company store organization [5;p. 215].

This is a commercial Fairness and commercial concern about a person in the client. In this issue has reached a high English language skills. So, the passengers of different modes of transport are divided by 1) first class - it is prestigious, first class elevates a person's own and others' eyes, and 2) business (club) class - also starred, but rank just below, and tickets, respectively, cheaper, and 3) all the others, but certainly not second class. The second class does not exist. The client does not like to be a man of the second class or grade. Therefore, the passenger plane not the first or business class is called economy class (no disgrace to be economical, even commendable), and a passenger rail - standard class. Standard - this is good, it's like everything is standard. However, in an airplane that is not input feelings non-first class passengers and not lose customers to write first-class cabin: First cabin customers.

In order to attract, or rather, not to alienate shoppers large, the owners and directors of stores to be ingenious in inventing nice, complimentary, eye-catching signs: BIB - short for Big Is Beautiful Renoir Collection. All just thought: Renoir women - pink, tender and nicely rounded. "Rubens Collection" would sound much less appealing.

Telephone tariffs are classified taking into account the "feelings" of the client. It can be cheap. It's good for the customer, benefits but the customer is satisfied. The next level - more expensive - is called in the same convenient neutral word standard. Finally, the maximum for the most expensive category was supposed to be like the opposite of cheap, to be called expensive [road]. But, of course, it's commercially ill, too straight, too "on the forehead." And the most expensive mobile phone being called peak.

Washing powders are sold in three packages: small, medium [, but rather frightening large a much more "correct" and a pleasant word family, or Jumbo - on behalf of cute cartoon elephant.

Even toothbrushes are sold very gently: for small teeth - for little teeth, for standard teeth - for standard teeth, pain large teeth at the English speakers do not happen - it is not consistent with the concept of the beauty of the face, so the next, the latter amount is called for regular teeth - for normal, normal, regular teeth, it is translated as the word regular.

And cigarettes is neither big, nor large - no more, no large size. That would be a little too blunt. Cigarettes are King size - king size.

All words that might attract a buyer in the description of goods – па: leather - real, genuine, natural leather, the description of shoes or clothing must be mentioned. However, no natural skin only in Russian so it will be called: artificial, synthetic, imitation leather. English does not allow the artificial, or synthetic. Antonym leather does not even translated into Russian: man-made - literally 'made man'.

Russian products are marked without any commercial correctness: Good till further date. And means: and then - a scoundrel. And the buyer does not buy the product the day after the expiration date. English can be expressed very neatly and not so categorical: Best before [It is best to use up] - and the date. - The best, superlative, not excluding the date when better comparative degree, and then some time may simply be good - positive power.

Thus, increased correct English, his courtesy and concern for the individual due to the following factors:

- a high level of social culture and good traditions of social behavior;
- the ideology and mentality of society, who proclaimed the cult of the individual and the foundations of her personal world (privacy) - as opposed to the ideology of Soviet Russia, focusing on the common interests of the people, the community;
- commercial interest to the person as a potential.

Knowledge of social, cultural, ideological component of emer but it is important for studying foreign languages, for proper and efficient verbal communication. For example, for Russian characterized by a normal attitude towards people, the sincerity of some reactions, emotion, sentimentality.

As a result, the most common question of communication: How are you? In Russian, learning English, as a rule, begins to give a detailed, often lengthy response, described curve of your health, family circumstances, success or trouble at work, while the English language, in accordance with the

requirements of culture, national character and mentality, admits vertically only one answer: «Fine, thank you ,even if the speaker is deeply unhappy, or at death's door. How are you? - An empty formula of communication, lacks a real interest in the person buddy, this is the formal recognition of the contact.

Without knowledge of the cultural traditions of each voice of the people and every languages of each of intercultural communication is not happening, but there is a conflict of cultures. Foreigners wonder: Why this space answers Russian, Russian offended by the neglect of foreign CET. That's how he explains this collision AV Pavlov: "Feeling brother properties and collectivism spawned a host of other features of the Nazzi character of the Russian. Relations between people in Russia are informal in nature, and the concept of friendship is highly appreciated”

References:

1. Ter-Minasova S. *Language, Linguistics and Life (A View from Russia)*. – Moscow, 1996. – P. 120-122.
2. Gardner J.F. *Politically Correct Bedtime Stories*. New York, Toronto, Oxford, Singapore, Sydney, 1994.
3. Akhmanovo R.F. *Idzelis. What is the English We Use?* – Moscow, 1978.
4. Магидова И.М. *Теория и практика прагмалингвистического регистра английской речи*. – Москва, 1989.
5. Акуленко В.В. *О "ложных друзьях переводчика" // Англо-русский и русско-английский словарь "ложных друзей переводчика"*. – М., 1969. – С. 371- 384 .

МРНТИ 14.23.11

У.М. Абдиганбарова¹, Ибраева М.К.²

^{1,2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІ ДАМУЫНЫҢ МЕХАНИЗМІ

Аңдатпа

Мақалада балалардың танымдық белсенділігін ерте жастан дамыту қажеттігі негізделді. Бала-ның танымдық белсенділігін дамыту мәселесі қарастырылған психологиялық-педагогикалық еңбектерге талдау жасалды. Нәтижесінде ерте жастағы баланың психикалық үдерістерінің дамуы мен танымдық белсенділігін дамытудың арақатынасы анықталды. Ерте жаста *тіл, қиял, зейін, есте сақтау, қабылдау психикалық үдерістерінің дамуы* мен баланың танымдық белсенді-лігінің қатар дамуы дәлелденді.

Ерте жастағы балалардың танымдық белсенділігі дамуының механизмі жасалды. Аталған механизм баланың *жаңаны қажетсінуінен - құштар болуына, құштар болудан - байқауға, байқаудан - білуге, білуден - үйренуге, үйренуден - жасауға қарай орбитін әрекеттерден тұрады*. Осы әрекеттердің қайталанып отыруы оның танымдық белсенділігі даму үдерісін білдіреді. Танымдық белсенділіктің негізі болып саналатын адам миының жұмыс істеуі туралы ғалымдар көзқарасы талданды.

Танымдық белсенділіктің мәнін ашуда оның қазіргі ғылымда қалыптасқан екі тәсілі қарас-тырылды. Танымдық белсенділік бірінші тәсілде - іс-әрекет түрі, екінші тәсілде оның сапасы тұрғысынан, яғни «Мен-субъектісі» жүйесінде зерттеледі.

Түйін сөздер: ерте жас, бала, даму, белсенділік, танымдық белсенділік қажетсіну, құштар болу, байқау, білу, үйрену, жасау

Абдиганбарова У.М.¹, Ибраева М.К.²

^{1,2} Қазақстан Республикасының Педагогикалық Университетінің Абая,
г. Алматы, Қазақстан

МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье обосновывается необходимость развития познавательной активности детей с раннего возраста. Осуществлен анализ психолого-педагогических трудов по проблеме развития познавательной активности детей. В результате выявлено соотношение между развитием психических процессов у детей раннего возраста и развитием познавательной активности. Доказано, что в раннем возрасте развитие языка, психических процессов воображения, внимания, памяти, восприятия идет параллельно с развитием познавательной активности ребенка.

Разработан механизм развития познавательной активности детей раннего возраста. Данный механизм составляют действия, ведущие ребенка от потребности в новом – к жажде нового, от жажды нового – к наблюдению, от наблюдения – к пониманию, от понимания – к научению, от научения – к «деланию». Повторяемость этих действий означает процесс развития познавательной активности ребенка. Проанализированы мнения ученых о деятельности человеческого мозга, являющейся основой познавательной активности.

Рассмотрены два метода раскрытия значения познавательной активности, сложившиеся в современной науке. Соответственно первому методу познавательная активность исследуется как деятельность, согласно второму методу – с точки зрения ее качества, то есть в системе «Я-субъект».

Ключевые слова: ранний возраст, ребенок, развитие, активность, потребность в познавательной активности, жажда нового, наблюдение, понимание, научение, «делание».

U.M. Abdygapparova¹, M.K. Ibrayeva²

^{1,2} KazNPU named after Abai

COGNITIVE DEVELOPMENT MECHANISM IN CHILDREN'S ACTIVITY AT AN EARLY AGE

Abstract

The article substantiates the necessity of cognitive activity development of children at an early age. The analysis of psychological and pedagogical works is carried out on the cognitive activity development of children. As a result, the relationship was revealed between the development of mental processes in young children and the development of cognitive activity. It is proved that, at an early age, development of the language, mental processes of imagination, attention, memory, perception goes in parallel with the development of the cognitive activity of the child. A mechanism has been developed for the development of cognitive activity in young children.

This mechanism is the actions that lead the child from the need for a new one - to the thirst of the new, from the thirst of the new - to observation, from observation to understanding, from understanding to learning, from learning to "doing." Repeatability of these actions means the process of cognitive activity development of the child. The views of scientists are analyzed on the activity of the human brain, which is the basis of cognitive activity.

Two methods are considered in disclosing the significance of cognitive activity, which have developed in modern science. Accordingly, the first method of cognitive activity is studied as an activity, according to the second one is from the point of view of its quality, that is, in the system of "I am the subject".

Key words: early age, child, development, activity, need for cognitive activity, thirst for the new, observation, understanding, learning, "doing".

Көптеген ғылым саласында танымдық белсенділіктің қалыптасуының даму көздері ретінде қажеттілік маңызды рөл атқаратындығы қарастырылады. Тану қажеттілігі – тұлғаның дамуы мен өзін-өзі дамытуы үшін аса маңызды болып табылатын басты сипат. Танымдық белсенділіктің осы деңгейін қамтамасыз ететін негізгі шарт – бұл бай ақпараттық орталар және ондағы

практикалық қызметтің мүмкіндігі баланың сенсорлық және практикалық тәжірибесін байытуға ықпал етеді.

Қазіргі уақытта ғалымдар адам миының жұмыс істеуі туралы көп нәрсе білді. Баланың психикасына ерте әсер ету негізінен балалардың қажеттіліктерін қабылдауды түбегейлі өзгертетіні туралы тұжырым жасалды.

А.И. Брусиловский, Т.Н. Овчинникова және басқалар жүргізген зерттеудің нәтижесінде үш маңызды жаңалық ашылды [1,2].

Біріншіден, ақыл-ой қабілеттерінің дамуы тұқым қуалаушылықтың (генетикалық тұрғыдан анықталған қабілеттердің) және қоршаған ортаның өзара әрекеттестігі арқылы жүреді. Зерттеулер көрсеткендей, гендерде интеллектуалдық қабілеттерін дамытудың күрделі бағдарламасы бар, бірақ ол қалай іске асырылатыны тәрбиелеу (қамқорлық, мадақтау, ынталандыру және оқыту) сияқты сыртқы күш-жігерге байланысты болады.

Екіншіден, адамның миы өмірдің алғашқы жылдарында тиісті оқытудан және кез-келген тәжірибеден зор пайда үйренеді. Жақындардың жылы қарым-қатынасы мен қамқорлығы баланың биологиялық өмірін сақтап қана қоймай, туындайтын қиындықтарды жеңуге көмектеседі, сондай-ақ адам өміріндегі соңғы стресс пен жарақаттарды сәтті еңсеруге дайындайды. Қамқорлықтың жетіспеушілігі, күтімсіздік, ерте жастағы зорлық-зомбылық болашақта баланың эмоционалдық жағдайына әсер етуі мүмкін.

Үшіншіден, алғашқы жылдарда мүмкіндіктер мен тәуекелдер барынша көп болғандықтан, білім алу процесі адамның бүкіл өмірінде жүріп отырады.

Ақыл-ой қабілеттерін дамыту біркелкі болмайды. Адамның өмірлік циклдарын зерттеу барысында, адамның миы оқудың жекелеген түрлеріне өте сезімтал болатын кезеңдер бар екендігі анықталды. Кейбір дағдарыс кезеңдері шығармашылық қабілеттердің қарқынды дамуымен аяқталады. Мысалы, балалар үш жастан он жасқа дейін музыкамен ғана айналысумен әуестенеді. Шет тілін үйренудің ең қолайлы кезеңі туғаннан он жасқа дейін созылады. Ақыл-ой қабілеттерін дамыту спиральды толқындар ұқсайды.

Осылайша, әр жас кезеңінде танымдық белсенділіктің мінез-құлық көріністерінің өзіндік формалары болады және оларды қалыптастырудың ерекше шарттары талап етіледі. Оның көзі нәрестенің жаңа эмоцияларды, әсерлерді алудан туған тілегі болып табылады.

Физиологтардың, невропатологтардың, перинатологтардың, неонатологтардың зерттеулері дәм сезімі туа біткен сәттен бастап он төртінші аптадан, ал тыңдау жиырмасыншы аптадан басталатынын көрсетті (әрине, осы тұста жүктілік кезеңінде де анасы арқылы барлық сезім-талдық ағзалар дамитындығын жоққа шығаруға болмайды). Осылайша, өмірдің алғашқы аптасынан бастап бала қоршаған ортадан шыққан әртүрлі әсерлердің (есту, көру, сезу және т.б.) әсерін сезінеді.

Жоғарыда айтылғандардың бәрі ерте жастағы баланың жаңа білімге деген қажеттілігінің бар екендігін айқын көрсетеді, Л.И. Божович өз зерттеулерінде осы мәселелерге көңіл бөле отырып, оны «жаңа әсерлерге деген мұқтаждықтың негізінде туындайтын базалық қажеттілік» деп атады [3].

Алайда ересек адамның көмегінсіз қоршаған ортаның өзі баланың танымдық белсенділігінің қалыпты дамуын қамтамасыз ете алмайды. Бастапқыда ересек адам бала білімінің ең маңызды «тақырыбы», оның әсерленуінің ең бай көзі: бала мұқият қарайды, дауысты тыңдайды, интонация жасайды, жылуды сезеді, иіс сезеді.

Танымдық белсенділіктің мәнін түсіну үшін оны *екі тәсілге* бөлуге болады. *Бірінші тәсіл* танымдық белсенділікті іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде қарастыруға негізделген. Танымдық белсенділік іс туындаған сәттегі жеке қозғалысты қалыптастыру, іске асыру, дамыту және өзгерту қызметін қамтамасыз ету ретінде түсіндіріледі. Ғылыми әдебиеттерде танымдық белсенділік пен қызметтің арақатынасы үш түрге бөлінеді:

- танымдық белсенділік динамикалық қызметті бейнелеуші - ұсынылған іс-әрекетте мүмкіндігін ашушы

- танымдық белсенділік динамикалық қызметтің динамикасы - бірінші жағынан іс-рекетті жүзеге асырушы, ал екінші жағынан оның динамикалық жағын сипаттаушы

- танымдық белсенділік кеңейтілген үздіксіз іс-әрекет. Мұнда іс-әрекетті дамыту оның себептерін тереңдету, құралдарын жақсарту, психикалық бейнесін жүзеге асыру арқылы көрініс береді. Белсенділік қызметтің жаңа түрінде оны жоғары деңгейде дамыту ретінде анықталады.

Екінші тәсіл танымдық белсенділіктің сапасын, жеке тұлға қалыптастыруды қарастырады. «Мен» субъектісі, қарым-қатынас жүйесі, бағыты, жеке тұлғаның мінез-құлқын реттеуші мағыналық құрылымдары қарастырылатын осы тәсіл біз үшін ең тиімді болып табылады.

Жалпы, дербестік құрылымы бойынша бала белсенділігінің екі түрі қарастырылады.

1. Баланың өзіндік белсенділігі – бұл ерекше сонымен бірге бала психикасының барлық саласында: танымдық, эмоционалдық, ерік-жігерлік, тұлғалық әртүрлі сипатта көрінетін белсенділіктің әмбебап түрі. Баланың өзіндік белсенділігі оның ішкі жағдайын толықтай анықтайды. Бала бұл жағдайға өз қызметінің иесі, мақсат қоюшы, оған жету жолын және тәсілін іздеуші толыққанды тұлға ретінде қатысады.

Басқаша айтқанда, бұл жерде бала өзінің ерік-жігерін, қызығушылығын, қажеттілігін жүзеге асырушы дербес тұлға ретінде қатысады. Белсенділіктің бұл түрі бала шығармашылығының негізінде жатыр. Өзіндік белсенділік ересектермен өзара байланысқа негізделген. Алайда бала ересектер іс-әрекетінің мазмұнын терең меңгергені соншалық, өзара байланыста оның өткен тәжірибесі баланың игілігіне айналды.

2. Ересектердің бала белсенділігін ынталандыруы педагог немесе ата-аналардың балалардың іс-әрекетін ұйымдастыруға, не істеу қажеттілігін көрсетуге және айтуға негізделеді. Бала ересектер алдын-ала анықтап қойған нәтижелерді алады. Іс-әрекет (немесе түсінік) бұрын берілген параметрлерге сәйкес қалыптасады. Осы процестің бәрі ешқандай сынақсыз, қатесіз, ешқандай кедергісіз өтеді.

Белсенділіктің осы екі түрі бір-бірімен өзара тығыз байланыста болады: балалардың өзіндік белсенділігі ересектер белсенділігімен байланыста болады, сондай-ақ ересектердің көмегімен білім мен дағды игеру кейіннен баланың өз жетістігіне айналады және ол өзінің жеке жетістігіндей қызмет етеді.

Сонымен бірге осы процестердің айырмашылығы баланың белгілі даму кезеңінде принципті сипаты болуы және оның қарама-қайшылық тудыруы мүмкін. Бала үш жасар кезінде өзінің белсенділігі мен оның іс-әрекетін реттейтін және бағыттайтын ересектер тарапынан болатын белсенділіктің арасындағы айырмашылықты түсінеді және сезеді. Өзіндік белсенділік кезінде бала ересектердің кез-келген араласуына қарсы болады. Осы уақытта баланың өзіндік белсенділігі мен дербестігін дамыту ерекше маңызға ие болады [4].

Танымдық белсенділік – қандай да бір жаңалықты білу құштарлығы – баланың өмірге табысты бейімделуін қамтамасыз ететін маңызды шарттар. Ерте жастағы балалық кезінде, әсіресе, үш жаста бұл барынша анық байқалады. Сондай-ақ баланың әлемді тануды шешудегі ересектер алдындағы міндеттер де тоқталмайды. Бір жастағы баланың танымдық белсенділігіндегі басты объектісі анасы болады. Ерте жаста негізгі іс-әрекет құралдық-амалдық қызмет болғанда, өзара қарым-қатынас үдерісінде, ересектермен біріккен іс-әрекетте танымдық белсенділік заттық әлемді үйренуге бағытталады.

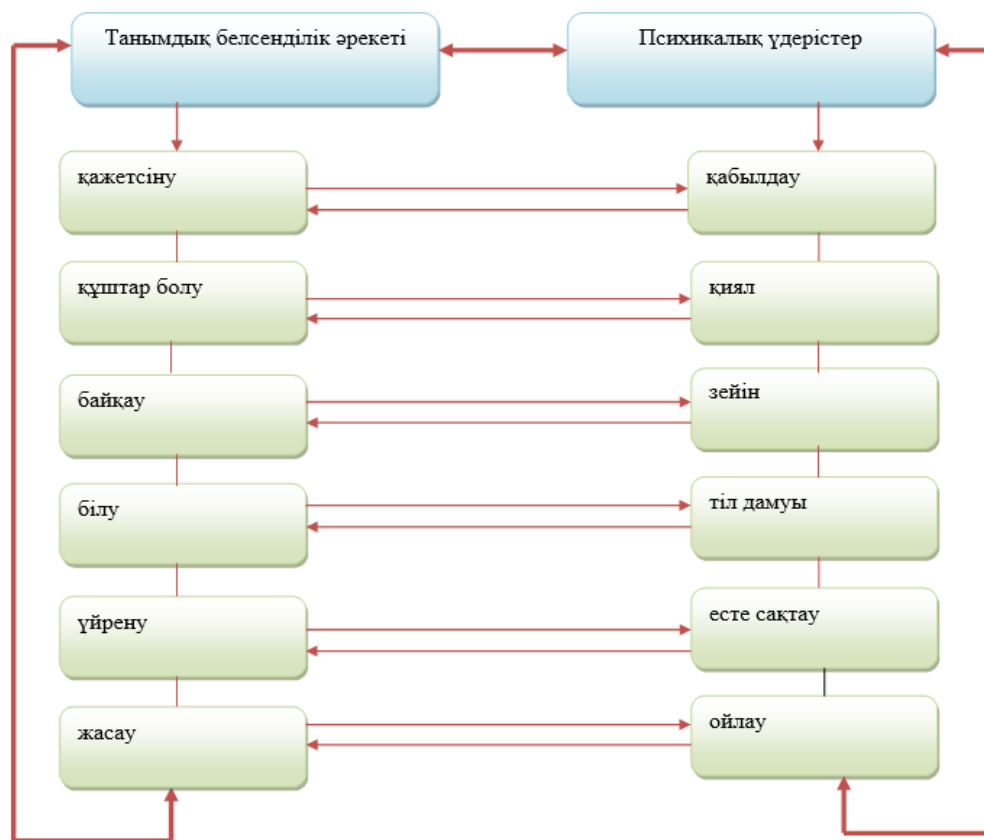
Жоғарыда айтылып өткендей, ерте жаста *тіл, қиял, зейін, есте сақтау, қабылдауды психикалық үдерістерінің дамуы оның* танымдық белсенділігінің қатар дамуына алып келеді. Ал бұл болса, заттық іс-әрекеттің арқасында қарқынды дамиды. Бір жас пен үш жасқа дейінгі кезең – *тілді дамытудың* ең маңызды кезеңі. Аса жағымды жағдайда осы жаста *қабылдау* да дамиды.

Барлық психикалық функциялардың (*естің, зейіннің, қиялдың, т.б.*) дамуы қабылдаудың үстемдігіне байланыстылықты көздейді. Сол себепті баланың толық және өз уақытында дамуын көздейтін ересектер бәрінен бұрын қабылдауды дамытуды қамтамасыз ету керек, ол үшін балада бірінші кезекте қабылдаудың сан алуан түрі дамитын орта ұйымдастыру қажет [165].

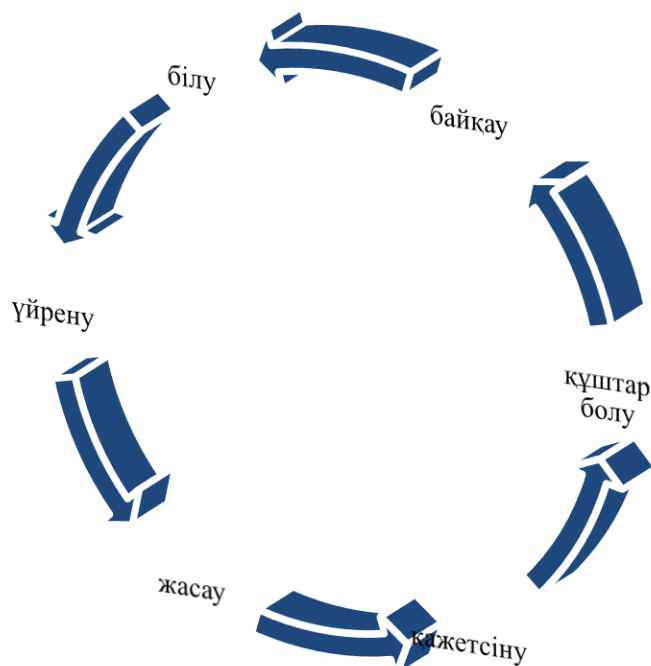
Қабылдаудың ерекшелігі сонда – балада қандай да бір объектінің сапасы тіркеледі және ол қимылға ауысады: бала өзіне ұнаған затты міндетті түрде ұстап көрумен, аузына салумен аяқталады. Басында бала заттарды бірінің үстіне бірін қойып, оларды бір-бірімен өлшеп салыстырады, одан кейін оларды «көзбен» салыстырады. 2,5-3 жасында бала заттарды түріне, түсіне, көлеміне қарай таңдай алады. Тек үш жасқа келгенде бала ересектерше қабылдай бастайды [5].

Танымдық даму ерте жастағы балаларды жалпы дамытудың маңызды өлшемі болып есептеледі. Танымдық даму арқылы психикалық үдерістердің прогрессивті сапасы мен сандық өзгерістерін дәстүрлі түрде түсінеді. Ерте жастан тану танымдық белсенділік өз бетінше қалыптасатын сезімталдылықты білдірмейді, ол шарттары мен құралдарын анықтауға байланысты балалардың танымдық белсенділігін қалыптастыруға ықпал ететін, осы процестің тиімді өтуіне бағытталған арнайы ұйымдастырылған жұмысты талап етеді. Бұл жерде сөз баланың білімі туралы емес, оның танымдық дамуы туралы екенін айта кету керек [6].

Сонымен адамның танымдық белсенділігін дамыту мәселесі қарастырылған психологиялық-педагогикалық еңбектерге жасаған талдау нәтижесі бізге ерте жастағы баланың психикалық үдерістерінің дамуы мен танымдық белсенділігін дамытудың арақатынасын анықтауға (сурет 1) және ерте жастағы баланың танымдық белсенділігін дамытудың механизмін жасауға (сурет 2) мүмкіндік берді.



Сурет 1 – Ерте жастағы баланың психикалық үдерістерінің дамуы мен танымдық белсенділігін дамытудың арақатынасы



Сурет 2 – Ерте жастағы балалардың танымдық белсенділігі дамуының механизмі

Сонымен психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге талдау жасау нәтижесі, ерте жастағы баланың психикалық үдерістерінің дамуы мен танымдық белсенділігін дамытудың арақатынасын анықтау, сондай-ақ ерте жастағы баланың танымдық белсенділігін дамытудың механизмі негізінде, біз «ерте жастағы баланың танымдық белсенділігі дегеніміз оның жаңаны қажетсіну, күштар болу, байқау, білу, үйрену, жасау әрекеттерінің көрінісі» деп нақтылаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- 1 Брусиловский А.И. Жизнь до рождения: Эмбриология человека. – М.: Знание, 1991.
- 2 Овчинникова Т.Н. Об индивидуальных особенностях ранних форм выражения активности у детей // В кн.: Психологические проблемы индивидуальности. – 1984. - Вып.2.
- 3 Божович Л.И.. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
- 4 Сариева А.К. Об активизации познавательной деятельности/ учащихся // Сборник научных трудов. Социально-гуманитарные дисциплины: состояние, проблемы, перспективы. – Алматы, 1997.
- 5 Шерьязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: автореф. ... док. психол. наук: 19.00.07. – М., 1999.
- 6 Әубәкірова Ж.Қ. Мектеп жасына дейінгі балалармен қарым-қатынас тренингін ұйымдастырудың психологиялық-педагогикалық негіздері: психол. ғыл. канд. ... дис.: 19.00.07. – Алматы, 2001.

УДК 159.922
МРНТИ 15.21.51

Т.М. Баймолдаев¹

*¹п.э.д., профессор,
Алматы қ., Қазақстан*

КӘСІБИ СТРЕССТІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада кәсіби іс-әрекеттегі белгілі стресстер қарастырылады. Соңғы жылдары кәсіби стресс саласын зерттеу үлкен қызығушылық тудыруда. Жұмыс орнында стресстің дамуының жұмысқа қабілеттілікке, өнімділікке және жалпы денсаулық жағдайына әсері маңызды ғылыми мәселе ретінде айқындалуда. Кәсіби стресс адамның еңбек әрекетіндегі шиеленіскен жағдайларға физиологиялық және психологиялық реакцияларды көрсететін көпжақты феномен. Физиологиялық және психологиялық факторлар кәсіби стресстің себептері бола алады. Физиологиялық стрессорларға еңбек әрекетіне жағымсыз сыртқы ықпалдар, шамадан тыс физикалық жүктеме жатқызылса, ал жоғары жауапкершілік, ақпараттың жетімсіздігі немесе тым артықтығы, жағдаяттың анық еместігі, көтеріңкі мотивация, уақыттың тапшылығы, карьералық өсуге сенімсіздік, ұжымдағы жиі кикілжің және т.б. психологиялық стрессорлар болып табылады. Кәсіби стрессте кәсіби қиын жағдаяттағы стресстік жауап қайтарудың салыстырмалы тұрақты байқалу жиынтығы деп түсінілетін стресстік синдром бөліп көрсетіледі,

Түйін сөздер: стресс, кәсіби стресс, стресстің түрлері, стресстің белгілері, стресстің факторлары

Баймолдаев Т.М.¹

*¹д.п.н., профессор,
г. Алматы, Казахстан*

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

Аннотация

В данной статье рассматриваются наиболее известные стрессы в профессиональной деятельности. В течение последних лет отмечается повышенный интерес к исследованиям в области профессионального стресса. Развитие стресса на рабочем месте выделено как важная научная проблема в связи с его влиянием на работоспособность, производительность и общее состояние здоровья. Профессиональный стресс представляет собой многообразный феномен, выражающий в физиологических и психологических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека. Причинами профессионального стресса могут являться как физические, так и психологические факторы. К физическим стрессорам относятся неблагоприятные внешние воздействия трудовой деятельности; повышенная физическая нагрузка и т.д.; а к психологическими стрессорами является повышенная ответственность, недостаток или переизбыток информации, неопределенность ситуации, повышенная мотивация, временной дефицит, неуверенность карьерным ростом, повышенная конфликтность в коллективе и т.д. В профессиональном стрессе выделяют стресс-синдромы, которыми понимают совокупность относительно устойчивых проявлений стрессового реагирования в профессионально трудных ситуациях.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, виды стресса, признаки стресса, факторы стресса

Т.М. Baimoldayev¹

*¹doctor of pedagogical sciences, professor
Almaty city, Republic of Kazakhstan*

THEORETICAL IMPORTANCE OF THE OCCUPATIONAL STRESS

Abstract

In this article, the most famous rasmmatrivaetsya stress in professional work. During the last years there has been an increased interest in research in the field of occupational stress. Development of stress in the workplace is allocated as an important scientific problem in relation to its impact on efficiency, performance and overall health. Occupational stress is a multifaceted phenomenon, expressing the physiological and psychological reactions to stressful situations in the work of man. The causes of occupational stress can be both physical and psychological

factors. The physical stressors include adverse external effects of employment; fizicheskaya increased load, etc. ; and to psychological stressors is the increased responsibility, a lack or overabundance of information, the uncertainty of the situation, increased motivation, a temporary deficit, lack of career growth, increased conflicts in the team, etc. The occupational stress release stress syndrome, which is a set of relatively stable understand the manifestations of stress response in difficult situations professionally.

Key words: stress, occupational stress, types of stress, symptoms of stress, stress factors

Қазіргі уақытта психологиялық әдебиеттерде еңбек стресі, жұмыс стресі, кәсіби стресс, ұйымдастырушылық стресс және т.б. түсініктер қалыптасқан. Жұмыс және еңбек стресстері түсініктері көп жағдайда нақты субъектілердің еңбек әрекетінің сипатымен байланысты, ал ұйымдастырушылық стресс түсінігі еңбек ұжымының толықтай ұйымның деңгейіндегі мінез-құлық ерекшеліктерімен байланысты.

«Кәсіби стресс» термині осы түсініктердің барлығына ортақ, туыстас түсінік ретінде қолданылады. Қазіргі кездегі зерттеушілердің (С.Г. Ахмерова [1], О.Г. Кондратьев [2], Л.М. Митина [3], Б.И. Яковлев [4]) көзқарасына сүйенсек, кәсіби стресс бұл жұмысшы адамның ішкі ресурстары мен нақты еңбек жағдайларының ерекшеліктеріне сай сыртқы ортаның талаптары арасындағы дисбаланстың қорытындысы деп қарастырылады.

Кәсіби стресстің бірінші концепциясын Г.Селье ұсынған, оның теориясы стресстік реакцияны анықтауға бағытталған [5].

Кәсіби стрессті түсіну және персоналдар әрекетінің тиімділігін көтеру адамның еңбекке, физикалық және психологиялық денсаулығына стресстің әсер ету себептерін айқындауды қажет етеді. Мұнда ең алдымен еңбек жағдайларының әрқилы сипаттамаларының әсер ету негізінде пайда болатын жағымсыз жағдайлар, еңбекке қабілеттіліктің, құштарлықтың төмендеуі, денсаулықтың нашарлауы, кәсіби деформация сынды мәселелер зерттеліне бастады. Осы секілді жағымсыз көріністер қазіргі кезде де еңбек жағдайы сипатының стрессогенділігін диагностикалаудың пәндік талдауына айналып отыр.

Ғалымдар кәсіби стресстің әртүрлі аспектілерін зерттеген. Мысалы, В.А. Бодров психологиялық және кәсіби стресске байланысты әртүрлі теориялар мен концепцияларды талдай отырып, стресстің мазмұндық сипатының процессуалдық және реттеуші, пәндік және корреляциялық жақтарын бөліп көрсетеді. Ол ақпараттық стрессті, оның табиғатын, себептерін, көріну ерекшеліктері мен реттеу механизмдерін, стресстің дамуының жеке тұлғалық ерекшеліктерінің рөлін, сонымен қатар зертханалық жағдайлардағы стрессті модельдеу әдістері мәселесін қарастырады [6].

Э.Ф. Зеер кәсіптік деструкцияның негізгі анықтаушыларының (детерминант) төрт тобын, сонымен қатар өзінің табиғаты бойынша психологиялық стресс фактор түрлерін ажырататын стресстік синдромның пайда болуына жанама әсер ететін бөліп көрсетеді:

– әлеуметтік – кәсіптік ортамен байланысты объективтік детерминанттар (әлеуметтік-экономикалық жағдайлар, кәсіптің имиджі мен сипаты, кәсіби-кеңістік ортасы) - сыртқы стресс факторлар;

– тұлғаның ерекшелігімен және кәсіби өзара қарым-қатынас сипатымен дәлелденген субъективтік детерминанттар – ішкі стресс факторлар;

– объективтік-субъективтік детерминанттар, кәсіби үрдістің жүйесімен пайда болған және ұйымдастырылатын, басқару сапасына, ұйымдық стрессті кәсіби басқару;

– тұлғаның кәсіби деформациясын (кәсіптік жағымсыз сапалар) тұлғаның тұтастығын жоятын, бейімделуін, тұрақтылығын, іс-әрекет нәтижесіне кері әсер ететін факторлар.

Сонымен қатар еңбек әрекеті барысында пайда болатын стресстердің ішінен психологиялық табиғаты бар стресстерді бөліп көрсетуге болады, олар: ақпараттық стресс; эмоциялық стресс; коммуникативтік стресс [7].

А.Б. Леонова кәсіби стрессті анықтаудың үш бағытын бөліп көрсетеді:

Экологиялық бағытта кәсіби стресс индивидтің қоршаған ортамен өзара әрекетінің қорытындысы ретінде қарастырылады. Осы бағыт жүйесінде кәсіби стресс терминін түсінуде

эртүрлі нұсқалар бар: стресс реакция ретінде; стресс стимул ретінде; стресс эпидемиологиялық құбылыс ретінде. Жалпы, кәсіби стрессті анықтау бағытының даму тенденциясы стресске көзқарастардың өзгермелі логикасына сәйкес келеді. Кәсіби стресс моделінде негізгі мәнді, көңілді стрессорларды (стресс себептері) зерттеп білуге көңіл бөлінеді, оның негізіне сыртқы ортаның (ұйымдастырушылық, кәсіпорындық) жағымсыз жағдайларын кірістіреді. Бұл бағыт зерттеушілерінің дамуы стрессті туындататын факторларды логикалық іздеумен негізделеді. Осы сынды концепциялар әсіресе эргономикалық зерттеулерде және инженерлік психологияда кең таралған.

Трансактты бағытта кәсіби стрессті еңбек жағдайларының күрделілігіне индивидуалдық үйренісу реакциясы ретінде түсіндіреді. Осы бағыттың принциптерін жүзеге асыратын зерттеушілерінің басты назары стресстік жағдайларды алдын алудың жеке тұлғалық тәжірибесі және индивидуалдық және психологиялық сипатының рөлін анықтауға бағытталады.

Реттеушілік бағытта психологиялық бейімделу механизмін зерттеуде нақты еңбек тапсырмаларын орындауда микроталдауға жүгінеді. Бұл бағыттың шеңберіндегі зерттеулердің негізгі пәні мыналар болып келеді: іс-әрекетті реттеу механизмі; олардың өзгеруіне эртүрлі факторлардың әсер етуі; эртүрлі механизмдерді қолданудағы субъекттердің жұмсаған күшінің бағалануы. Стрессогендік жағдайларда іс-әрекетті реттеу жүйесінің психологиялық және физиологиялық өзара байланысының ерекше рөлін қарастырады. Мысалы: энергетикалық ресурстың жоғарғы деңгейі және жетістік мотивациясы орындап жатқан тапсырманың қиындық деңгейіне қарамастан сапасының өсуін қамтамасыз етуі мүмкін [8].

Сонымен қатар трансактты бағыттың пайда болу мүмкіндігі Р.Лазарустың ұсынған психологиялық стресс түсінігімен негізделеді. Ол алғаш рет стимул мен стресстік реакцияның арасына психологиялық табиғатқа ие аралық айнымалыларды кірістіруге болады деген идеяны ұсынды. Осындай айнымалылардың бірі болып жағдайдың мәнімен, өткен тәжірибесіне деген қатынасымен анықталатын қауіптілікті бағалау болып табылады. Сонымен тек негативті әсерлер ғана емес, одан қабылданған қауіп-қатердің болуы ықтимал қауіпті әсерлерді төмендетуге бағытталған қорғаныс әрекетін тудыртады [9].

Кәсіби стресстің пайда болу көздері мен туындайтын факторларын ескере отырып, Н.В. Самоукина кәсіби стресстің негізгі түрлерін бөліп көрсетеді:

1. *Ақпараттық стресс* уақыттың қатаң қадағалану және жоғары деңгейлі жауапкершілікті тапсырманың жүктелуімен байланысты. Көбінесе ақпараттық стресс жағдайдың анықсыздығынан (жағдай туралы ақпараттың аздығынан) және ақпарат параметрлерінің тез ауысуынан туындайды;

2. *Эмоционалдық стресс* шынайы немесе болжамалы қауіпсіздіктен туындайды (орындалмаған жұмыс үшін, әріптестерімен қатынасы үшін кінәлілік сезімі, т.б.). Көбінесе мамандығына байланысты жұмысшының құндылықтары мен ойлары бұзылады;

3. *Коммуникативті стресс* іскерлік қарым-қатынастың шынайы мәселелерімен байланысты. Ол конфликттік дәрежесінің жоғарылығынан, өзін-өзі басқара алмау қабілетсіздігінен, қандай да бір жағдайға келіспеуін әдепті білдіре алмауынан, манипулятивті әсерлерден қорғана алмауынан туындайды. Оны негізгі көріністері: *іскерлік қарым-қатынастағы күйгелектік* – себептері: жоғары екпінмен қатынас жасау дағдысы; өзіне деген сенімсіздік («ит қорыққанынан қатты үреді» дегендей); өзінің жұмысымен қанағаттанбауы, қорқуы; *коммуникативтік агрессия* (негізгі себебі – бақталасын кеміту мақсатында айқайлау), *вербальды (сөздік), жанама (көмектесуден бас тарту, жалған сөйлеу, қорқыту, ұрыну, сездіру, т.б.); жағдайлық* (кенеттен қаһарлану); басқаға бағытталған (басқаға жала жабу) немесе өзіне бағытталған (өзін кінәлау).

4. *Жетістікке жету стресі* кәсіби стресстің арасындағы ең қызығушылық танытатын түрі. Оның басты мәселесі – адамның шынайы мүмкіндіктерінің оның күтетін үмітімен сәйкес келмеуі;

5. *Қателік жасаудан қорқудан туындайтын стресс*. Ол мынадай екі тенденциямен тығыз байланысты: іштей тек жетістікке бағытталуы; қателік жасауға тыйым салыну не жазалау санкциялары. Қателіктерден қорқу адамның шығармашылық қабілетінің ашылуына мүмкіндік

бермейді, содан келіп ол барлық жаңадан және тәуекелділіктен бас тарта бастайды, сайып келгенде адам тіпті «өмір сүруден» қорқа бастайды;

6. *Кәсіби стресстің ең көп таралған түрі - кәсіби бәсекелестік стресс.* Мұнда адам айналасындағылардың бәрін, әріптестерін «бәсекелес» деп санайды, «бәсекелестік майданда өмір сүретін адамдар» ретінде танылады; жұмысын престижділігіне қарай таңдайды, ортасын тек «қажетті» адамдармен толтырады, нағыз достары жоқ, жанында да сүйетін әйелі емес, еуропалық стандарттағы «топ-модель» жүреді, мұндай адамдардың басты мәселесі – алға тек мансапты қояды, алға жылжу, арпалысу-жеңуді көздейді.

7. *Ақша табу мәселесіне байланысты стресс:* Қомақты ақшаға үйренген адам ақшаны көп тапқан сайын сыйлай түседі, көбіне сыйақы, ұтыс деп өмірін сарп етеді және барлығын «сатылады, сатып алынады» деп есептейді, бірақ бұл – жеке тұлғалық деградациялық негіз [10].

Сондықтан кәсіби стрессті туындататын кейбір фактілер стрессорларды бөліп көрсетуге мүмкіндік береді:

1. *Еңбек әрекетінің мазмұны мен ұйымдастырылуы:* еңбек жағдайы; шамадан тыс жүктеме, қысымды психикалық әрекет немесе жүктеменің аздығы; орындалатын жұмыстың біртектілігі; еңбек жағдайының ұзақтығының өзгеруі; жұмыс уақытының қолайсыздығы; физикалық орта факторының жағымсыз әсері (температура, шу, вибрация, дымқылдық, ауа жетіспеушілігі, қарынның ашуы, шөлдеу, шамадан тыс жүктелудің әсері); зейіннің жүйелі немесе кенеттен толқуы; орындайтын әрекеттің қиындығы, ақпараттың жетіспеуі немесе толық болмауы, уақыттың жетіспеуі, әрекеттің жылдамдығы мен қателіксіз орындалуына талап қою; ауысымдық жұмыс; құралдардың сапасы; өмір және денсаулық үшін қауіптілігі, тәуекелдік; жаңалық, ұйымдық өзгерістер; жоғары жауапкершілік; қателік жасау қорқынышы; әрекеттерді орындау процесінде ағзаның жағымсыз функционалдық жағдайы; биологиялық ритмнің бұзылысы (ұйқы, тамақтану); шамадан тыс көп шешім қабылдау қажеттілігі.

2. *Кәсіби мансап:* статус мәселесі; қызмет бабымен көтерілу перспективасына қанағаттанбауы; қызметке сай міндеттер мен құқықтардың анықсыздығы; қызметтік міндеттердің өзгеруі; мансаптық өсудің тоқталуына байланысты фрустрация; кәсіби «қақпан»; қажетті кәсіби білім мен іскерліктің жетіспеуі; орындалмаған үміттер; басқа жұмысқа ауысу.

3. *Еңбекке төленетін ақы:* еңбекақының анықсыздығы; жасалған жұмыс көлеміне кеткен күш пен еңбекақының, арасындағы байланысқа келіспеу; еңбекақының бәріне бірдей төленбеуі.

4. *Жұмыстағы өзарақатынастар:* басшымен дау-жанжал; тиімсіз басқару; әріптестермен өзара қатынас; мінез-құлық бостандығына шектеу; топтан бөлектену.

Сонымен бірге стрестік факторлар бөліп көрсетіледі: *Жұмысшының ұйымдағы рөліне байланысты стрестік факторы:* рөлдік белгісіздік, мысалы: кәсіби міндеттері жөнінде ақпараттың аздығы және соған сай әріптестері мен басшылықтан не күтерін білмеуі. Жұмысшылар басшылықтың артқан үміті туралы ойын нақты білуі қажет, яғни не істеуге тиісті, қалай істеуі қажет және ол жұмыс қалай бағаланады; рөлдік конфликт, субъектінің өзінің жасағысы келмейтін немесе жасауға тиісті емес әрекетпен айналысқанда туындайды. Рөлдер конфликтісі, сонымен қатар, бірлік принципінің бұзылуына байланысты да болады, ол иерархиядағы екі басшының жұмысшыға қарама-қарсы бұйрық беруінен туындайды; басқа адамдар үшін немесе қандай да бір зат үшін (өнеркәсіп құралдары, бюджет, т.с.с.) жауапкершілік. Адамдар үшін жауапкершіліктің болуы стрессогенді екенін ескертіп кетуге болады; өте төмен жауапкершілік, жұмысқа немқұрайлылықпен қарау; ұйымдағы шешім қабылдауға аз мөлшерде қатыстылығы.

Жұмыстағы өзарақатынастармен байланысты стрестік фактор: басшымен, бағынушылармен, әріптестерімен өзарақатынастан туындайды. Мұнда адамдармен байланысқа бағытталған басшыларға қарағанда ғылыми және техникалық бағыттағы басшылардың басқа адамдармен қарым-қатынасы төменірек болатынын ескеру керек; осы факторға өкілеттілікті бөліп беру қиындығы да жатады, мәселен: бағынушының басшының бұйрығын орындауға қарсы келуі.

Іскерлік мансапқа байланысты стрестік факторлар: екі негізгі стрессогенді факторлармен – кәсіби «сәтсіздік» және соған байланысты ерте жұмыстан босатылудан қорқу; «Сәйкессіздік»

статусы, өте тез немесе жай қозғалу, өз мансабының шегіне жету себебінен фрустрациялану; кепілді жұмысының болмауы (әрқашан қандай да бір өзгерісті күту, тұрақсыздық); өзіндік ұмтылыс деңгейінің жеткен кәсіби статусымен, дәрежесімен сәйкес келмеуі.

Ұйымның құрылымдық және психологиялық жағдайымен байланысты стрестік факторлар: тиімсіз кеңес беру (маңызды сұрақтар бойынша өз уақытында мамандандырылған көмекті алу мүмкінсіздігі); мінез-құлықтың еркіндігіне шек қойылу, т.б.

Қорыта келгенде, жоғарыдағы ғалымдар зерттеулеріне жасалған талдаулар мен тұжырымдар стрестік жағдай тікелей дистреске айналмаса, ол өмірге ұмтылыс беретін, тез ойланып, қимылдауға көмектесетін үрдіс деп бағалауға мүмкіндік береді. Бүгінде психология ғылымында стреспен тиімді күресуге көмектесетін арттерапияның әдістері бар.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ахмерова С.Г. *Профессиональная деятельность и здоровье педагога.* – М.: Арсенал образования, 2010. – 160 с.
2. Кондратьев О.Г. *Профессиональный стресс у педагогов: причины, диагностика и профилактика.* – Уфа, 2005. – 33 с.
3. Митина Л.М. *Профессиональная деятельность и здоровье педагога.* – М.: Академик, 2005. – 368 с.
4. Яковлев Б.И. *Психическая нагрузка, деятельность и здоровье человека // Педагогическое образование и наука.* – 2003. №3. – С. 52-60.
5. Селье Г. *Стресс без дистресса.* – М.: Прогресс, 1982.
6. Бодров В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление.* – М. 2006. – 528 с.
7. Зеер Э.Ф. *Психология профессий. Учебное пособие для студентов вузов.* – М.: Академический проект, Фонд Мир, 2005. – 336 с.
8. Леонова А.Б., Чернышева О.Н. *Психология труда и организационная психология: «Современное состояние и перспективы»:* Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1995.
9. Лазарус Р. *Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс.* – Л., 1985.
10. Самоукина Н.В. *Психология и педагогика профессиональной деятельности.* – М., 2000.

МРНТИ:15.81.70

А.М. Айтышева¹, Г.Т. Урузбаева²

^{1,2}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана, Қазақстан

ОҚУШЫЛАР МЕН СТУДЕНТТЕРДІҢ ИНТЕРНЕТ-ТӘУЕЛДІЛІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада бүкіл адамзаттың күнделікті өмір сүру құралына айналып отырған интернеттің жасөспірімдердің психикасына әсері мен олардың тұлғалық дамуына ықпалы қарастырылды. Еңбектеген сәбиден бастап қолдарынан түсірмейтін түрлі гаджеттер арқылы әлеуметтік желілерді қолдануға көшкеніміз анық, дегенмен, мұны реттеп жүйелеп отыруға да үйренуіміз қажет. Өйтпеген жағдайда жасөспірімдердің депрессияға ұшырау, аддиктивті мінез-құлыққа бейімделу сияқты қауіптердің бар екені расталып отыр.

Түйін сөздер: интернет-тәуелділік, әлеуметтік желі, интернетке әуестік, депрессия, қорғану механизмдері.

Айтышева А.М.¹, Урузбаева Г.Т.²
^{1,2}Евразийский университет им. Л.Н. Гумилева
Астана, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье рассматриваются психологические механизмы интернет-зависимости и влияние интернета на психику подростков и молодежи, на их личностное развитие, так как интернет теперь стал повседневной частью жизни для всего человечества. Начиная с младенческого возраста у детей есть возможность использования интернета с помощью различных гаджетов, что несомненно способствует интернет-зависимости с ранних лет. В настоящее время мы можем говорить о необходимости учить культуре использования интернета школьниками и студентами. В противном случае есть опасность того, что у подростков и студентов наблюдается депрессия, аддиктивное поведение как следствие интернет-зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, социальные сети, увлечение интернетом, депрессия, защитные механизмы.

A.M. Aitysheva¹, G.T. Uruzbaeva²
^{1,2}L.N. Gumilev Eurasian University
Astana, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF INTERNET DEPENDENCE OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

Abstract

The article examines the influence of the Internet on the mentality of adolescents and young people, on their personal development, since the Internet has now become an everyday tool for the life of all mankind. Starting from infancy, children have the opportunity to use internet using various gadgets, which proves the need to learn the culture of using the Internet. Otherwise, there is a danger that adolescents may experience depression, addictive behavior.

Key words: Internet addiction, social networks, hobby for the Internet, depression, defense mechanisms.

XXI ғасыр адамзат үшін ақпараттық ғасырға айналды. Интернет ресурстарының өсу мен даму қарқыны таң қаларлықтай әсер береді. 50 млн. адамнан тұратын аудиторияны жинау үшін радио 38 жыл, теледидар 13 жыл, интернет 4 жыл кетірген, мысал ретінде Facebook әлеуметтік желісі не бәрі 9 айдың ішінде 100 млн-нан асатын пайдаланушы жинаған. Әлеуметтік желі – бұл белгілі бір принцип бойынша адамдарды біріктіретін және қарым-қатынас жасауы мен өзін көрсетуге ыңғайлы құралдарды пайдалануға беретін онлайн сервис. Бұл сөздің қарапайым мағынасында, әлеуметтік желі бір-бірімен таныс және бірдей қызығушылығы бар, бір немесе басқа іспен байланысқан адамдар қауымдастығы. [1].

Компьютеризация мен «интернетизацияның» қарқынды дамуына байланысты, қоғамда шетел әдебиеттерінде 80-жылдардың соңында көрсетілген И.Голдберг, К.Янг бойынша интернетті пайдаланудың патологиялық мәселесі өзекті тақырыпқа айналды. Негізгі мәселе «интернет-тәуелділік» туралы болып отыр (синонимдері: интернет-аддикция, нетаголизм, виртуалды аддикция, кибераддикция). Бұл мәселемен алғашқы рет дәрігер-психотерапевттер, сонымен қатар өз кәсіби әрекетінде интернет желісін пайдаланушы мекемелер және олардың қызметкерлері кездесті. Болжам бойынша, Cyber Disorder (CD)DSM-V халықаралық аурулар классификациясына басқа да химиялық емес аддикциялармен – гэмблинг, ургентті аддикция, қашу аддикциясы, қарым-қатынас аддикциясы, ақшаны жоюдың патологиялық түрі мен роботоголизм сияқтылармен қоса енуі мүмкін.

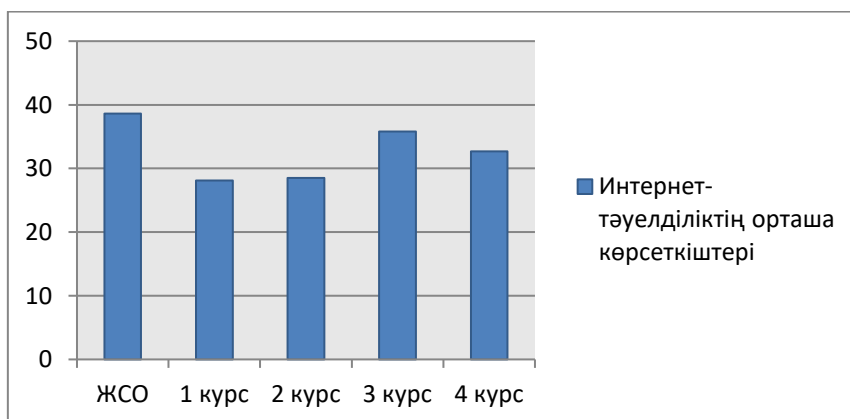
Студенттер мен жоғары сынып оқушылары интернетті қолданушы белсенді топқа жататын жасөспірімдік кезеңнің өкілдері болып табылады. Интернет-тәуелділік жасөспірімдерде тұлғалық өзгерістерді қалыптастыра отырып, оның тұлғалық құрылымына әсер етеді. Сондықтан олардың әлеуметтік желілерді пайдалану сауаттылығын арттырудың қажеттілігі бүгінгі күннің өзекті мәселесіне айналып отырғаны анық. Интернет-тәуелділік сияқты аддиктивті мінез-құлықтың алдын алу жасөспірім өмірінің барлық сферасын қамтуы қажет: отбасы, білім алу ортасы мен жалпы қоғамдық өмірі. Жасөспірімдердің отбасындағы маңызды факторларға эмоционалды тұрақтылық пен қорғалу сезімі, отбасы мүшелерінің өзара сенімділігі жатады. Жасөспірім өз әрекеттерін бірқалыпты бақылауды және өз өміріне жауапкершілік алу қабілетін дамытуда бірқалыпты қамқорлықты қажет етеді.

Жасөспірімдік шақта жас буынның қоғамдағы өз орнын табу талпынысы шешуші мәнге айналып, жасөспірімдер өмірде өз орнын табуға талпынады және белсенді түрде өзіне идеал іздейді [2]. Сондықтан, қоғамның қандай мінез-құлық үлгілерін ұсынатындығы аса маңызды. Қоғамдық өмірде жастардың қалыптасып дамуына және өз қажеттіліктерін дұрыс жолмен қанағаттандыруға көмектесетін психологиялық және әлеуметтік қолдау жүйесі үлкен рөл атқарады. Ал тұлғаның ең сенімді қорғанысы – оның ішкі қорғанысы, яғни ішкі психологиялық тұрақтылығы болып табылады [3]. Студенттерде интернет-тәуелділіктің пайда болу ықтималдылығына жоғары назардың аударылуы жастардың бұл категориясының ақпараттық желіні белсенді пайдалануы нәтижесінде аддикцияның қалыптасу қаупін байқатып отыр.

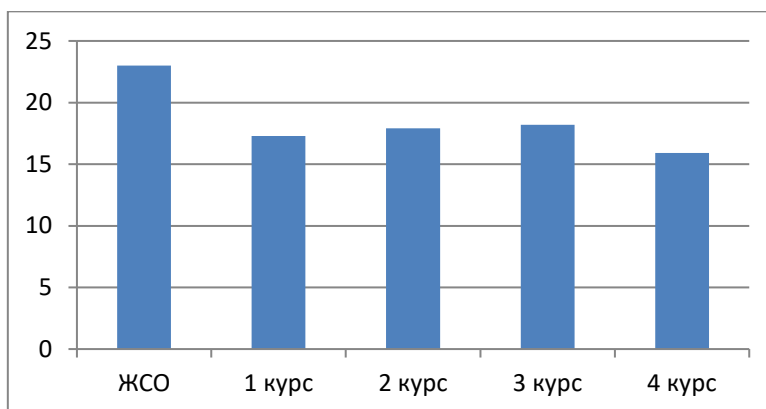
Осы мәселелерді анықтай келе, жоғары сынып оқушылары мен студенттердің интернет-тәуелділігіндегі психологиялық көріністерді зерттеп, талдау жасауды мақсат еттік. Болжам бойынша, жасөспірімдердегі интернет-тәуелділік олардың тұлғалық құрылымын өзгертуі мүмкін. Зерттеуге 46 жоғары сынып оқушысы мен 64 студент қатысты.

Бірінші жүргізілген интернет-тәуелділікті анықтауға бағытталған тест (К.Янг) бойынша алынған мәліметтерді қорытындылай келе, зерттеу топтарындағы білім алушылар интернеттің мүмкіндіктерін рационалды бағалайтыны және өздерінің интернетке деген шамадан тыс әуестігін саналай алатыны байқалды. Дегенмен, жоғарғы сынып оқушылары интернетке әуестігінің әлдеқайда жоғары екендігін байқатты (Сурет 1).

Оқушылар мен студенттердің нәтижелерін талдау және салыстыру барысында жоғарғы сынып оқушыларының компьютерлік тәуелділікті скринингтеу диагностикасы (Л.Н. Юрєва, Т.Ю. Больбот) бойынша көрсеткіштері интернет-тәуелділіктің даму қаупін көрсетсе, 1-3 курс студенттерінде әуестену кезеңі анықталды [4]. 4-ші курс студенттерінің тұлғалық платформа-сының жетілуіне және ақпарат көздеріне деген кәсіби қатынастың қалыптасуына байланысты тәуелділік қаупі байқалмайды. Бұл олардың интернетке қатысты қалыптасқан рационалды қарым-қатынасын көрсетеді (Сурет 2).

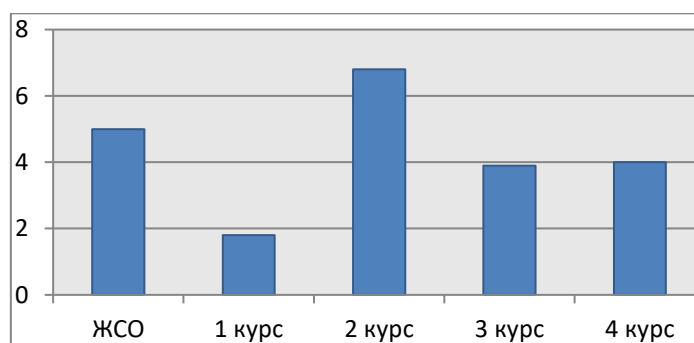


Сурет 1. Студенттер мен жоғарғы сынып оқушыларының (ЖСО) арасындағы интернет-тәуелділікті салыстырмалы зерттеу нәтижелері



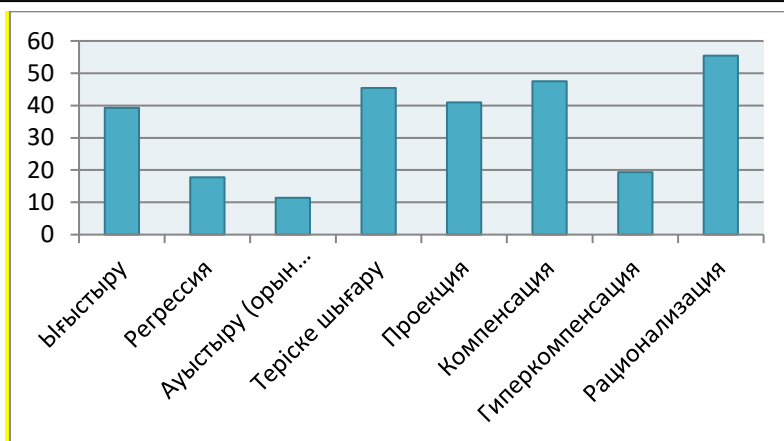
Сурет 2. Компьютерлік тәуелділікті скринингтеу диагностикасы бойынша зерттеу нәтижелері

А.Т. Бек бойынша депрессия шаласының нәтижесінде (сурет 3) оқушыларда да, студенттерде де айқын депрессивті күй анықталған жоқ, дегенмен, жоғарғы сынып оқушыларында сандық мәліметтердің өсуін (5 балға дейін) байқаймыз. Олардағы бұл көрсеткіштің өсуіне келесі жағдайлар ықпал етуі мүмкін: интернеттің қолжетімдігі мен оны бақылаусыз пайдалану мүмкіндіктерінің болуы, мектептегі немесе отбасындағы қарым-қатынас мәселелері, өзін-өзін өзектендіру қажеттілігі мен тұлғалық бейімделу потенциалының тұрақсыздығы. Ал студенттерде бұл көрсеткіштің өзгерістерін – 1,8-ден бастап 6,8-ге балға дейін (барлығы нормативті аумақта) байқаймыз. Мұны 2-ші және 4-ші курс студенттерінің оқу іс-әрекетінің ерекшелігімен және зерттеу барысындағы талаптарға сай болуға ұмтылуынан деп түсіндік.



Сурет 3. Студенттер мен жоғарғы сынып оқушыларының депрессивті күйлерінің салыстырмалы нәтижелері

«Өмірлік стиль индексі» (Плутчик-Келлерман-Конте) сауалнамасы бойынша студенттер ең жоғарғы рангті – рационализациялық қорғану механизмін көрсетті. Рационализация басым болатын адамдарды өзіндік бақылау, талдауға қабілеттілік, жауапкершілік, тәртіпке сүйіспеншілік, алдын-ала ойланушылық пен индивидуализм ерекшелейді. Сонымен қатар, компенсация және теріске шығару да белсенді деңгейде екені байқалды. Зерттелушілердің бұл контингенті шынайы және шынайы емес кемшіліктерін санасыз түрде жеңуге тырысуымен, сонымен қатар, саналы деңгейде жоққа шығарылатын ойларды, сезімдерді, қажеттіліктерді, қалауларды және шынайылықты теріске шығаруымен сипатталады.

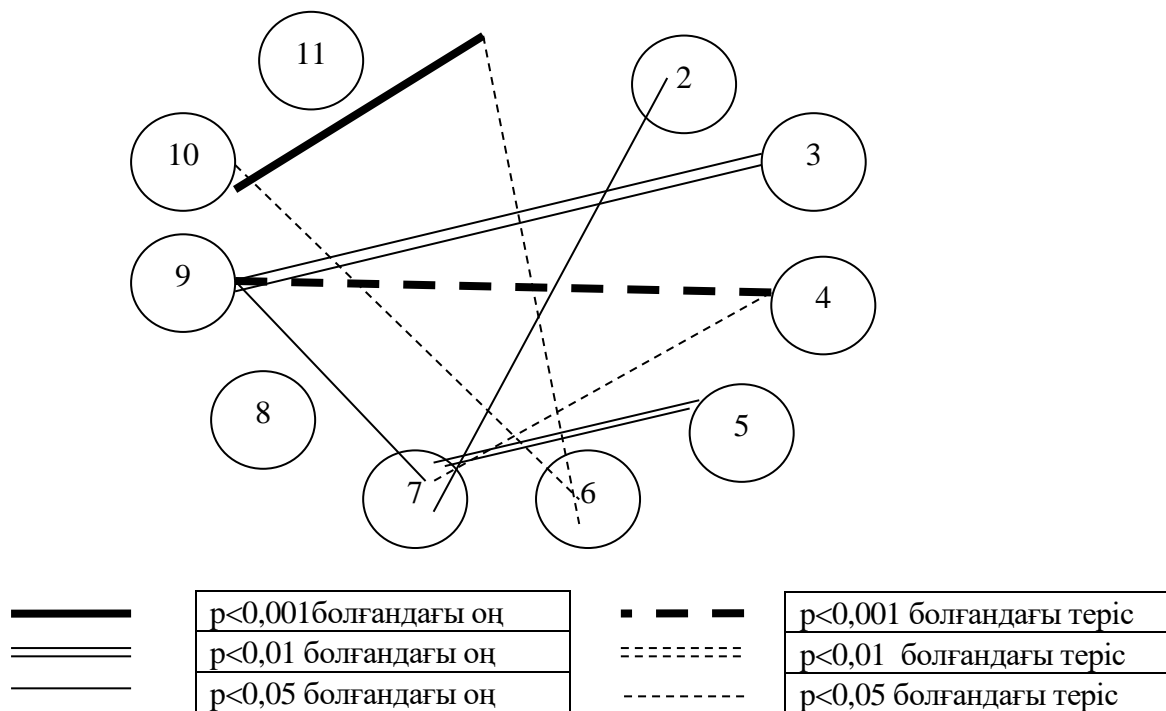


Сурет 4. Студенттердегі психологиялық қорғану механизмдерін зерттеу нәтижелері

Тұлғаның интернет-тәуелділігінің психологиялық көріністерін зерттеу нәтижелерін көрнекі-леу мақсатында психиканың жеке элементтері арасында өзара маңызды байланысты көрсетуге мүмкіндік беретін құрылымдық талдау әдісіне сүйендік. Интернет-тәуелділік ерекшелігінің статистикалық талдауы зерттеу топтарындағы зерттелушілердің (жоғарғы сынып оқушылары мен студенттер) тұлғалық сипаттарындағы айтарлықтай айырмашылықтарды көрсетті. Статистикалық көрсеткіш бойынша критикалық мән $p < 0,05$; $p < 0,01$ и $p < 0,001$ жоғары болады.

Жоғары сынып оқушыларының көрсеткіштерін корреляциялық талдау нәтижелері бойынша статистикалық мәнділіктің абсолютті деңгейін көреміз: ығыстыру механизмі неғұрлым айқын көрінсе, соғұрлым интернет-тәуелділіктің даму қаупі өседі. Оқушылардың өз санасынан белсенді және мотивацияланған түрде белгілі бір мәселені ығыстыруының нәтижесінде аддикцияның даму қаупін де жоққа шығарады деген қорытындыға келуге болады. Теріске шығару механизмі белсенді жұмыс жасаған сайын, тәуелділіктің дамуының деңгейі төмен болады немесе керісінше, теріске шығару деңгейі төмен болған сайын, интернет-тәуелділіктің даму қатері жоғары болады (статистикалық мәнділіктің абсолютті деңгейінде $p < 0,001$).

Жасөспірімдерде соматикалық көрінулер айқын және күшті байқалғандықтан, корреляциялық талдау қорытындысында қатты байланыстардың ($n=9$) шығуы жанама түрде оны дәлелдейді. Жеңіл бұзылыстардың қалыптасуының жылдамдығы жүйке жүйесінің әлсіз миелинизациясымен түсіндіріледі. Ересек адамның нейрондары миеленин қабықшасымен қапталған, ал балаларда олар белгілі бір ұзақ уақыт бойы қаптаусыз қалады. Бұл жоғары эмоционалды күйдің жүйке жүйесінің әр түрлі орталықтарын қоздыруына әкелетіндігін көрсетеді. Ол санасыз түрде пайда болады және психосоматикалық симптомдардың дамуына себеп болады. Сондықтан да, оқушылардың іріктеу тобында ығыстыру және теріске шығару механизмдері доминантты болып келеді. Мұндағы интернет-тәуелділіктің даму қауіп-қатері де бұл жастағы топтың жетілмеген жүйке жүйесімен шартталады. Бұл айырмашылықтар статистикалық мәнділіктің абсолютті деңгейінде көрінеді ($p < 0,001$). Ауыстыру (орын басу) механизмі неғұрлым айқын көрінген сайын, соғұрлым жоғарғы сынып оқушылары интернеттің тәуелділігіне түседі. Яғни, интернет-аддикциясы бар жасөспірім өз құрбыларының арасында дәстүрлі қарым-қатынас жасауда қиыншылықтарды басынан кешеді және олар қоршаған ортамен байланыс орнатудың мәселелерімен, оқу іс-әрекетінің күрделілігімен және т.б. байланысты болуы мүмкін. Бұл жағдайда жасөспірім қол жетімсіз объектіні қолжетімді объектімен ауыстырады, дәлірек айтсақ, интернетте қарым-қатынас құру (виртуалды кеңістік) арқылы өзекті қажеттіліктерін қанағаттандырады. Компенсация механизмінің деңгейі жоғары болған сайын, интернет-тәуелділіктің қалыптасу қатері де төмен болады. Неғұрлым гиперкомпенсация қорғану механизмі айқын көрінсе, соғұрлым аддикцияның даму қаупі жоғары (статистикалық мәнділіктің жоғары деңгейінде $p < 0,01$).



Көрсеткіштер: психологиялық қорғану механизмдері бойынша: 1 –ығыстыру; 2 – регрессия; 3 – ауыстыру (орын басу); 4 – теріске шығару; 5 – проекция; 6 – компенсация; 7 – гиперкомпенсация; 8 – рационализация; Интернет-тәуелділік бойынша: 9 – интернет-тәуелділік; тәуелділікті скринингтеу диагностикасы бойынша: 10 – компьютерлік-тәуелділік; депрессия шкаласы бойынша: 11 – депрессивтілік.

Сурет 5. Психологиялық қорғану механизмдерінің депрессивтілік пен интернет-тәуелділік көрсеткіштерімен өзара әрекеттесу көрсеткіштері

1-ші курс бойынша алынған мәліметтерді талдай отырып, мәнді байланыстар санының аздығын көруге болады. Тек қана 2 белгі бойынша: ығыстыру механизмі мен депрессивті күйдің арасында статистикалық мәні жоғары деңгейдегі байланыстар анықталды. Неғұрлым күйзелістер сана астына терең ығыстырылған сайын, соғұрлым депрессияның пайда болуына әкеледі.

2-ші курс студенттерінің мәліметтері бойынша, біз парадоксалды құбылысты және керісінше: ығыстыру механизмінің деңгейі жоғары болған сайын, депрессивті күйдің даму қатері төмен болатындығын байқаймыз. Бұдан мынадай қорытынды шығаруға болады: екінші жыл білім алушы студенттер жоғары білімді қабылдаудың әдіс-тәсілдеріне төселе бастайды, физикалық шыныққан және мәселелерді белсенді және мотивацияланған түрде шешеді. Бұл нақты жағдайда белгілі бір мәселелерді санадан ығыстырып отырғанымен, олар депрессияның дамуына ұшырамайды. Жан-жағынан алып қарағанда, оларда стресске басқа бағдарламалар жауап береді деген шешімге келуге болады. Ауыстыру (орын басу) механизмі белсенді жұмыс жасаған сайын, интернет-тәуелділіктің даму деңгейі де өседі. Студенттер санасыз түрде әлеуметтік байланыстардың шектелуіне байланысты құрбыларымен дәстүрлі қарым-қатынас құру стилін интернет-ресурстардың көмегімен ауыстырады. Бұл жоғарыда аталған екі белгінің байланысын дәлелдейді (статистикалық мәнділігі жоғары деңгейде $p < 0,01$). Компенсация механизмі айқын көрінген сайын, адицияның қалыптасу және даму қауіп-қатерінің өсуін көреміз. Бұл механизмді біз алдыңғы өзара байланыспен теңестіре аламыз. Себебі, білім алушы жастар қарым-қатынас жасау тапшылығын және жеке қызығушылықтарын интернет көмегімен өтей алады. Рационализация механизмінің рангі жоғары болған сайын, студенттер интернет-тәуелділікке бейім болады. Өздігінен рационализация тұлғаның өзінің интернетке тәуелді мінез-құлқын толық бақылай алатынын (сана астында) көрсетеді.

3-ші курс студенттерінің мәліметтері бойынша, неғұрлым регрессия механизмі айқын көрінген сайын, соғұрлым тәуелділіктің даму қаупінің төмендігін байқаймыз (статистикалық мәнділіктің жоғары деңгейінде $p < 0,01$). Сонымен қатар, компенсация және депрессивтілік белгілерінің арасында статистикалық мәні абсолютті деңгейдегі ($p < 0,001$) айырмашылықтарды байқадық. 3-ші курс студенттері мамандығына тікелей қатысты пәндерге көбірек мән беріп, оқи бастағандықтан, саналы іс-әрекеттерге өзін-өзі ұйымдастыруды іске асыра бастайды.

4-ші курс студенттерінде өзіндік ерекшеліктерді байқаймыз: неғұрлым ығыстыру механизмінің деңгейі жоғары болған сайын, соғұрлым интернет-тәуелділіктің даму қаупі жоғарылайды. Мұндай байланысты жоғарғы сынып оқушыларының нәтижелерінде кездестірдік. Бұдан ығыстыру механизмнің интернет-тәуелділіктің дамуына тигізетін әсері зор екендігі дәлелденді (статистикалық мәнділігі жоғары деңгейде $p < 0,01$). Сол сияқты, студенттерде статистикалық мәнділігі абсолютті деңгейде ($p < 0,001$) проекция механизмі мен интернет-тәуелділік арасында өзара байланыс анықталды. Өзінің ішкі процестерін қате қабылдаған студенттер санасыз түрде шешілмеген проблеманы интернетке және онымен байланысты қызығушылықтарға ауыстырады деген түсінік беруге болады. Сонымен қатар, ауыстыру (орын басу) механизмі айқын көрінсе, аддикцияның даму қатері де өседі (статистикалық мәнділігі анық деңгейде $p < 0,05$). Бұл статистикалық жағынан сенімді айырмашылықтар деңгейінде анықталған көрсеткіш. Компенсация механизмінің деңгейі жоғары болған сайын, интернет-тәуелділіктің қалыптасу мен даму қатері өседі (статистикалық мәнділігі жоғары деңгейде $< 0,01$). Өздігінен компенсация бұл бір сферада қалыптасқан фрустрацияны басқа сфераларда қанағаттандыру процесі болғандықтан, студенттердегі дәстүрлі қарым-қатынас құрудың жетіспеушілігі интернет көздерінің көмегімен оны жүзеге асыруға мүмкіндік беретінімен түсіндіріледі.

Сонымен, жоғары сынып оқушылары мен студенттердің интернет-тәуелділігін зерттеу нәтижелері оқушылардың психикасы виртуалды кеңістіктің қысымдылығына әлдеқайда сезімтал екендігін көрсетті. Олар өзара әрекеттесуде терең әсерлерге бейім, бұл әсер бақылаусыз ұзақ уақыт бойы компьютер алдында жұмыс жасағанда одан әрі дами түседі. Жасөспірімдер өзінің тұлғалық өсу, әлеуметтік даму және эмоциялық елігу мәселелерін құрбы-құрдастарымен тікелей байланыс жасау арқылы емес, керісінше, жанама түрде «әлем бейнесін» виртуализациялау арқылы жүзеге асырады. Ал студенттер алғашқы курстардан бастап-ақ мамандығына қатысты кәсіптік ақпараттармен танысу және оларды меңгеру мақсатында интернетті пайдаланатындықтан, неғұрлым саналы және жауапкершілікпен қарауға әрекеттенеді. Бұл, бір жағынан, кәсіби білім алуда мақсатқа бағытталған іс-әрекетті қамтамасыз етеді, социумда жеке тығыз және ұжымдық байланыстардың маңыздылығын сақтайды және интернетте жұмыс жасау уақытын бақылауға мүмкіндік береді. Екінші жағынан, әлеуметтік желіні белсенді пайдаланушы ретінде олар ақпараттық ағындарды рационалды қабылдайды және виртуалды ортаның тәуелділігіне қарсы тұруға қабілетті болып келеді.

Сөйтіп, жүргізілген зерттеу оқушылар мен студенттердегі интернет-тәуелділікке бейсаналық деңгейде ықпал ететін психологиялық механизмдерді ескеру қажеттігін аңғартты. Неғұрлым тұлғалық және кәсіби кемелдену жоғары болған сайын, соғұрлым олардың ғаламдық желілерге деген қатынасы да рационалды және өлшенген болып қалыптасады. Жастардың, әсіресе жасөспірімдер мен жас жеткіншектердің, интернетке әуестігі қазіргі заманда арта түспесе, төмендемейтіні белгілі. Сондықтан, олардың психикалық денсаулығы мықты болуы үшін, интернетке тәуелділікке ауып кетпеуі үшін, жас буынды кәсіп таңдауға дұрыс бағыттау, өз ортасында жағымды қарым-қатынас құрудың маңыздылығын арттыру, дене және психика режимін сақтау сияқты мәселелерде көмектесіп отыру қажет. Сонымен қатар, осы ақпараттық ғасырда жастық шақтан бастап интернетке деген рационалды, өлшенген және саналы қарым-қатынасты қалыптастыру маңызды деп есептейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Шахмартова О.М., Болтага Е.Ю. – Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24.
- 2 Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М. 1995.
- 3 Современные подходы к пониманию негативных зависимостей в молодежной среде Лисецкий К.С. Проблемы профилактики негативных зависимостей среди молодёжи: Сборник материалов конференции. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001.
- 4 Юрьева Л.Н., Большот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. – Днепропетровск: Пороги, 2006.

МРНТИ: 15.41.39

М.К. Бапаева¹, Г.Нарымқанова²

^{1,2} Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Мақалада қарым-қатынас ұғымына түсінік беріліп, алыс-жақын шетел және қазақстандық ғалымдардың зерттеулеріне талдау жасалынған. Адамның басқа адамдармен қатынасын ашуға бағытталған, адам өмірінің шынайы психологиясының өзегін құрайды және психологиялықтың негізі қоршаған ортаға қатынасы арқылы анықталады. Адамдардың қоршаған ортаға қатынасы бұл ең алдымен оның өмірінің жағдайларын құрайтын объективті ақиқатқа қатынасы. Бірақ адамның тіршілік әрекетінің негізгі міндеті басқа адам. Қарым-қатынас әлеуметтік психологияның жетекші ұғымдарының бірі әрі адамның тіршілік әрекетімен өмірлік стильдерінің қалыптасуы, дамуына жалпы қарастырылады. Қарым-қатынас барысында жеке адамның ішкі жан-дүниесі қалыптасатындығы анық. Қарым-қатынас компоненттерінің өзгеруі мен дамуының нәтижесінде интегралды тұтас құрылым пайда болып, ол коммуникативті іс-әрекеттің даму деңгейін анықтайды.

Түйін сөз: қарым-қатынас, өзара қатынас, әлеуметтік орта, коммуникативтілік, интерактивтілік, перцептивтілік, диалогтық танымдық іс-әрекет.

Бапаева М.К.¹, Нарымқанова Г.²

^{1,2} Казахский государственный женский педагогический университет
г. Алматы, Казахстан

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ

Аннотация

В статье дана характеристика понятию «общение» и сделан анализ исследованиям зарубежных и казахстанских ученых. Общение составляет основу реальной психологической жизни человека. Отношение человека к окружающему миру это во-первых, отношение к объективной реальности, которые интегрируют обстоятельства его жизни. Но задача основной жизнедеятельности человека это другой человек.

Общение основное понятие социальной психологии и оказывает влияние на жизнедеятельность человека и на формирование стиля человека.

То что в общении формируется внутренний мир человека не вызывает сомнения. На основании изменения и развития компонентов общения возникает интегральная цельная структура, которая определяет уровень развития коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: общение, взаимообщение, социальная среда, коммуникативность, интерактивность, перцептивность, диалогическая познавательная деятельность

М.К. Барыева.¹, Г.Нарымканова²
^{1,2} Kazakh State Women's Pedagogical University

PROBLEMS OF RESEARCH

Abstract

The article gives the overview of the concept of communication, analyzed the research of the near and far abroad and Kazakh scientists. The goal of man's relationship with other people is to form the core of the true psychology of human life and to determine the basis of the psychological relationship with the environment. The attitude of a person to the environment is primarily a matter of objective truth, which is the context of his life. But the main task of a person's life activity is the other. Communication is one of the leading concepts of social psychology and the impact of life on the life and lifestyle of a person. It is clear that in the process of interaction is formed a person's inner self. As a result of the change and development of communication components, an integrated integral structure that determines the level of communicative activity development.

Key words: relationship, between, social environment, communicative, interactive, perceptive, dialogical activity.

Қазақстан Республикасының білім беру заңында көрсетілгеніндей, адамзат, ғылым мен тәжірибе негізінде, жеке тұлғаны қалыптастыруға қажетті жағдайларды жасау - білім беру жүйесінің негізгі міндеті болып отыр [1]. Әлеуметтік экономикалық дамудың қазіргі кезеңіне, оқу-тәрбие жұмысының жаңару заманында азарту саласының білім беру буынында шешуін күткен келелі мәселелер тұр. Атап айтқанда, ол балалардың жеке бас он дамыту, психикалық дамуын, даралық ерекшеліктерін, ішкі потенциалын анықтап, жан-жақты зерттеу негізінде оқу-тәрбие жұмысын балалардың жақын арадағы даму аймағына бағыттау.

Әлеуметтік психологияның жетекші ұғымдарының бірі қарым-қатынас мәселесі адамның тіршілік әрекетімен әлеуметтік топтардың әр қырында көрініс беретіндігімен сипатталады. Қарым-қатынассыз адам, басқа адамдардың арасында тіршілік ету, даму, жаңа нәрсені ойлап табу дағдыларынан айрылып қалады. Әлеуметтік топтардың өмір сүруімен дамуыда қарым-қатынаспен тығыз байланысты. Кең мағынада қарым-қатынас ұғымы адамдар арасындағы түрлі байланыстардың жиынтығын құрайды. Мұның барлығы қарым-қатынас процесінің жан-жақты қарастырылуын талап етеді.

Психология ғылымының аса маңызды теориялық және практикалық міндеттерінің бірі – жеке тұлғаны тәрбиелеу. Қоғамның даму сатысында, қоғамның негізгі міндеттерін шешуде, қарым-қатынас мәселесін терең түсініп, оның мәнін ашу өте маңызды мәселелердің бірі. Қарым-қатынас дегеніміз – ғылым әрі өнер. Бұл творчестволық процесс. Қатынас жасау өзгелермен тіл табысып, өзгелермен қатынас орнату, әрбір адамның өзіндік талғам-тілегін, ықылас-ынтасын жалпы адамға деген адамгершілік көзқарасын жете түсінуді талап етеді. Тіршілік ортасы мен өмір сүрудің сан алуан сырларын біліп, жеке басының қадір-қасиетін атқарады. Қарым-қатынас жасау адамға ғана тән табиғи қасиет және ол адамның тіршілік бейнесі мен өмірінде, тұрмыс салтында күнделікті қажеттіліктерін қанағаттандырады.

С.Л. Рубинштейннің [2] пікірінше, адамның басқа адамдармен қатынасын ашуға бағытталған, адам өмірінің шынайы психологиясының өзегін құрайды және психологиялықтың негізі қоршаған ортаға қатынасы арқылы анықталады. Адамдардың қоршаған ортаға қатынасы бұл ең алдымен оның өмірінің жағдайларын құрайтын объективті ақиқатқа қатынасы. Бірақ адамның тіршілік әрекетінің негізгі міндеті басқа адам.

«Қатынас», «өзара қатынас» ұғымдары жеке тұлғаның дамуы мен қарым-қатынас мәселелерін зерттеу жұмысы үшін өте маңызды ұғымдардың бірі. В.Н. Мясишевтің пікірінше нақты жеке тұлғаның мәнін ашатын әрекет ретінде адамдардың қарым-қатынастары адамның мінез-құлқын ұйымдастыра алады. Сонымен қатар, В.Н. Мясишев [3] адамның қатынастары нақты қажеттіліктерден туындап, тұрақтылыққа, жалпылыққа ие болады. Адамның қатынастары танымдық, еріктік, эмоционалды компоненттердің қатысуымен сипатталады.

Қарым-қатынас мәселесінің мәнін түсінуде көп еңбек сіңірген ғалымдар В.М. Бехтерев [4] пен А.Ф. Лазурский [5] және қарым-қатынасты зерттеу мәселесімен айналысушы ғалымдардың көпшілігі (А.Г. Ковалев, М.И. Лисина, А.В. Петровский, К.Обуховский, В.С. Мухина және т.б.) адамдардың қарым-қатынасты жүзеге асыруын қажетсіну, басқа адамды танып, білуге ұмтылу, ниет білдіру ерекшеліктерін көрсеткен.

В.С. Мухина қарым-қатынас стилін «әлеуметтік» психологиялық әсер етудің дара-технологиялық ерекшелігі деп түсіндіреді. Н.Левин қарым-қатынастың үш стилін ұсынған. Қарым-қатынас стилінің авторитарлық, демократиялық және либералды-босаң деген классификациясын Р.Липпит пен К.Уайтд жасаған. Осы қарым-қатынас стилінің классификацияларын Г.Андерсон, А.А. Бодалев, Р.С. Буре, И.М. Юсупова сияқты ғалымдар ғылыми қорда берген.

Отандық ғалым С.М. Жақыпов [6] оқу-тәрбие үрдісінің тиімділігін анықтайтын факторлардың бірі және оқушы мен оқытушы арасындағы өзара әрекеттестік деп бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекетті (совместно-диагностическая познавательная деятельность) тиімділік критерийі деп көрсетеді. Мұнда өзара әрекеттестік, қарым-қатынас мәселесі шешілгенде, танымдық іс-әрекетті қалыптастыру үрдісіне жетекшілік жасау мүмкіндігі пайда болатындығы дәлелденеді.

Қазіргі заманда қарым-қатынас мәселесін философия, психология, әлеуметтану, этика, психоллингвистика сияқты ғылым салалары әр түрлі қырынан зерттейді. Мәселен, Д.П. Буева [7] іс-әрекет пен қарым-қатынас өзара байланысты, сонымен қатар дербес деп тұжырым жасайды. М.С. Каган [8] қарым-қатынасты адамның іс-әрекетінің бір түрі, құрылым мен атрибутына тән деп қарастырса, М.В. Соковин [9] адамның қарым-қатынасын коммуникативті іс-әрекет, өзара әсер ету және өзара түсіну, қатынас ретінде қарастырады.

Қарым-қатынасты зерттеудің негізгі қасиеті оның құрылымдық компоненттерін анықтау. Осыған байланысты Г.М. Андреева қарым-қатынастың бір-бірімен өзара байланысын 3 жағынан қарастырады, коммуникативтілік, интерактивтілік және перцептивтілік. Коммуникативтік қатынас мәлімет беру, алмасу сияқты қызметімен анықталса, интерактивті қарым-қатынас - бұл қарым-қатынас жасаушы жұптардың өзара әрекеттестігінде болады, ал перцептивті қарым-қатынаста осы қатынастардың үш жағы да көрініс табатынын дәлелдеген [10].

М.И. Лисина, А.Г. Рузская, С.Ю. Мещеряков және т.б. еңбектерінде қарым-қатынас мотиві «затталған қажеттілік» деген А.Н. Леонтьев түсіндірмесіне негізделіп, баланың коммуникативтік мотивтерінің топтары мен генезисі және бас мотивтері және қарым-қатынаста танымдық іскерліктің болатындығы сипатталады.

Зерттеу еңбектерінде қарым-қатынас тәсілі әрекеттік формада «коммуникациялық біліктілік», әсер ету, реттеу, байланыс жасау, ақпарат беру тәсілдер, жалпы нәтиже алуды қамтамасыз етуге бағытталған әсерлер жүйесі, әдіс пен амалдар жиынтығы ретінде анықталады. Ал қарым-қатынас әсер ету тәсілдерін А.А. Бодалев интеллектуалдық, эмоционалдық және еріктік деп үшке бөледі. М.И. Лисинаның қарым-қатынасқа берген анықтамасында қарым-қатынастан шығатын материалдық және рухани сипаттағы құрылым алынады, яғни қарым-қатынас субъектілерінің бейнесі, өзара қатынас, таңдамалы бауырластық деп қарастырылады.

Психологиялық еңбектерде қарым-қатынастың пәні, қарым-қатынас құрудағы мотивтер, қарым-қатынас әрекеті, міндеттері, құралдары, қарым-қатынасты жүзеге асыруды қажетсіну және қарым-қатынас нәтижесі де осы қарым-қатынастың негізгі элементтері болып есептелінеді. Қарым-қатынастың пәні Т.В. Драгунова [11] бойынша қарым-қатынас жасаудағы адам яғни қарым-қатынасқа субъект ролінде болатын басқа адам. Қарым-қатынас құралдарының сипаттамалары, жүйелері психология және басқа да ғылым саласында яғни оған салалас ғылымдарда кездеседі. Қарым-қатынас тәсілі оның бірлігі деп танылды. Сонымен қатар М.И. Лисина қарым-қатынас құралдарын: экспрессивті-мимикалық, заттық-әрекеттік және тілдік құралдары деп үш топқа бөледі. Топ ішінде және өзара қарым-қатынастың механизмдерін: эмпатия, стереотипизация, рефлексия, децентрация, идентификация, каузалды атрибуция, ореол эффектісін В.С. Агеев, А.А. Бодалев сияқты психолог ғалымдар көрсетті.

Қарым-қатынас барысында жеке адамның ішкі жан-дүниесі қалыптасатындығы анық. Қарым-қатынас компоненттерінің өзгеруі мен дамуының нәтижесінде интегралды тұтас құрылым пайда

болып, ол коммуникативті іс-әрекеттің даму деңгейін анықтайды. Бұл құрылымдарды А.В. Запорожец, М.И. Лисина «қарым-қатынас онтогенезінің сатылары», «қарым-қатынас формалары» деп атаған.

Қарым-қатынас және оның стилдері жөнінде Х.Т. Шерьяданова мен Т.Н. Суроковалардың еңбектерінде [12]: қарым-қатынас - адамдардың байланыс жасау техникасы немесе позициясы деп анықтама беріледі.

А.А. Леонтьев қарым-қатынас іс-әрекеті бұл - ең алдымен сөздік іс-әрекет, өйткені онда іс-әрекетке тән элементтердің барлығы бар яғни әрекеттер, операциялар, мотивтер бар десе, Б.М. Ломов қарым-қатынас пен іс-әрекеттің бірлігін мойындай отырып, адамның әлеуметтік болмысының екі жағы ретінде қарастырады [13].

Қарым-қатынастың негізгі құралдарына біріншіден, тіл – сөздердің, анықтамалардың жүйесі және оқуды қарым-қатынаста қолданылатын мағыналы сөз тіркестеріне біріктіру. Екіншіден, бір ғана фразаның әр түрлі мағынасы беретін интонация, эмоциялы айқындылық. Үшіншіден, қарым-қатынастағы адамның отырысы, бет әлпетінің көрінісі, көзқарасы, сөз төркінінің мәнін күшейте, толықтыра, әрі жоққа шығара алады. Сондай-ақ ым-ишар қарым-қатынастың құралы ретінде жалпыға бірдей болуы мүмкін, яғни әрқайсысы өзіне тән мағынамен сипатталады. Адамның бет әлпетіндегі бұлшық еттерінің қозғалысы оның ішкі күйін бейнелейді және адамның ішкі жан дүниесінің шынайы мәнін береді. Адамның айтылған сөзінен гөрі оның көзқарасы, бет-әлпеті көбірек ақпарат береді. Адамның мандайы, қасы, аузыоның түрі негізі эмоцияларын анықтайды.

Әлеуметтік өмір адамдар арасындағы қарым-қатынаста дамиды. Осы қарым-қатынас негізінде өзара әрекеттестігінің негізі қалыптасады. Басқа адамдарға бағдарланудың негізінде жүзеге асатын, әлеуметтік әрекет арқылы болатын, адамдардың байланысын әлеуметтік байланыс дейді.

Кез келген адамның қарым-қатынаста нақты әлеуметтік рөлі бар. Мұндай рөлдер жеке адам туралы ақпарат береді және кейбір жақтарын жасыруы да мүмкін. Қарым-қатынас тәсілдерін және мәнді қарым-қатынасты ұйымдастыру ұмтылысын адамның өзі және басқа адамдар жайлы ақпараттары анықтайды.

Адамдардың даралық психологиялық ерекшеліктері жоғарғы жүйке жүйесінің типімен анықталып, темперамент қасиеттерімен көрінеді. Адамның психикалық құбылыстары экстраверсия мен интраверсиялық қарым-қатынаста айқын көрінеді. Басқа адамдармен жеңіл тіл табысып, әрі таныстарының шеңбері кең адамдар, жүйке іс-әрекетінің неғұрлым күшті типімен байланысты экстраверсиялық қасиеті басым адамдар. Мұндай адамдар әр түрлі істерді атқарғанды ұнатады, өздері қоршаған адамдардың көзқарасына тәуелді.

Интраверттер жүйке іс-әрекеті әлсіз типтегі адамдар, олар өздерінің ішкі жан дүниесін бағалайтын адамдар. Қарым-қатынаста өз серігін таңдап отырады, сондықтан таныстардың шеңбері тар. Адам өзін бүтіннің бөлігі ретінде сезінеді. Басқа топпен қарым-қатынаста болған, адам үшін өте пайдалы. Біріншіден, ол адамның көзқарасы, қоршаған әлемге деген әсері, ойлары өзгереді, Екіншіден, тікелей қарым-қатынас, арқылы болатын, жаңа психикалық құбылыстар пайда бола бастайды.

Топ – бұл өзіндік күйі мен құрылымы бар бүтін бір ұйым. Топтың әр мүшесін жақсы біле тұрып, оның қарым-қатынастағы іс-әрекетін алдын-ала болжау мүмкін емес. Ұжымның табиғи әлеуметтік-психологиялық негізі бұл – кіші топтар. Кіші топтардың жоғарғы дәрежеде дамуымен ұжым қалыптасады. Ол бірден пайда болмай мақсатты түрде жүзеге асады. Іскер және жеке қатынастардың үйлесімділігі қандай да бір топтағы ұжымның қалыптасуының маңызды көрсеткіші. Баланың мінез-құлқы топ арқылы бағаланатындықтан, бала үшін топтың маңызы өте зор.

Л.И. Уманский мен әріптестері топты ұжым ретінде сипаттай отырып, оның мынандай белгілерін бөліп көрсетеді [14]:

1. Топтың адамгершілік бағытындағы бағдарының мазмұны. (Топ мүшелері мақсатының, мотивтерінің бірлігі).

2. Ұйымдасқан бірлік.

3. Кез келген іс-әрекет түрінде топтың бірлескен даярлығы.

4. Психологиялық бірлік (интеллектуалды, эмоциялы, еріктік).

Ұжымның екі қыры болады. Біріншіден, іс-әрекет түрлері мен сипаты, мүшелерінің санын анықтайтын педагогтық саналы, әрі мақсатты ықпалының объектісі. Екіншіден, балалар тобы өзгеше әлеуметтік психологиялық заңдылықтарға сүйенген, салыстырмалы түрде тәуелсіз құбылыс.

«Біз» – деп аталатын топтар адамның мінез-құлқы мен дамуының өзгеруіне өз әсерін тигізуі мүмкін. Әлеуметтік психологияда мұндай топты референтті немесе эталон топ деп те атайды. Референтті топтар шынайы қызмет етуімен қатар, ойданда шығарылуы мүмкін. Олардың атқаратын қызметі ортақ, мәселен, референтті топтың жағымды не жағымсыз болуына байланысты әлеуметтік салыстыру қызметін атқарады. Референт топ адамның қалыптасуына байланысты ережелер мен нормалардан тұрады, сондықтан нормативті қызмет атқарады.

Жағымды психологиялық ахуалмен сипатталатын ұжым ғана жеке тұлғаның қалыптасуына ықпал ете алады. Психологиялық ахуал-ұжым мүшелерінің адамгершілігімен анықталатын, жеке және іс-жағдайындағы өзара қатынастар эмоционалды дәрежеде көрініс беретін, ұжымдық психологиялық көңіл-күй. Ұжымның психологиялық ахуалы қарым-қатынас үрдісінде қалыптасады, оның негізінде топтың бүтіндей қажеттіліктері жүзеге асады.

С.Л. Рубинштейн бойынша сыртқы әсерлер жеке тұлғаның ішкі құрылымында өзгеріске ұшырап, өзіне біршама әсер етеді [2]. Іс-әрекеттің берілген түрлерінің өзара күрделі әрекеттестігіне тәуелділігінен ұжымның топтық даралығын көреміз. Психологиялық ахуалдың рөлі ұжымдағы өзара әрекеттестікте ерекше орын алады.

Іс-әрекетті ұйымдастырудың сипаты мен түріне байланысты топтардың дамуы мынадай деңгейде көрінеді:

1. Атаулар тобы – ұжымдық дамудың нақты көрсеткіші жоқ, тек қағаз жүзінде ғана болады. Ортақ қызығушылық біріккен іс-әрекеттің азғантай тәжірибесі бар қатынастармен көрінеді.

2. Ассоциация тобының – өзіндік ортақ іс-әрекеттің мақсаты және құрылымы бар, бірақ біртұтас әлеуметтік психологиялық бүтін бола алмайды.

3. Корпорация ұжымы – ортақ мақсатпен және оны жүзеге асырудағы іс-әрекеттің біртұтастығымен анықталады. Осындай топтарға тән серіктестік, топ мүшелерінің өзара әрекеттестігі, қарым-қатынастың белгілі бір дәрежеде топтық тәжірибені құрап, оның сол іс-әрекет түрінде даярлығын қамтамасыз етеді.

4. Ұжым – дамудың ең жоғары деңгейі. Іс-әрекеттің негізінде қоғамдық құны, мақсаттары мен мотивтері бар мұндай топ даярлықтың, психологиялық біліктің ең жоғарғы деңгейін сипаттайды.

Әлеуметтік психолог В.Б. Ольшанский адамдардың бір-бірінің іс-әрекетіне өзара әсер етудің мынадай түрлерін береді [15]:

1. Өзара жеңілдік, яғни сол серіктердің қатысы екеуінің де іс-әрекетінің тиімділігін арттырады.

2. Өзара қиналу, яғни өзара қатысу әрқайсысының іс-әрекетінде қателіктердің пайда болуына ықпал етеді.

3. Бір жақты жеңілдік - бір серігінің қатысы басқасының іс-әрекетін жеңілдетеді. (мысалы, ересек пен бала)

4. Бір жақты қиналу - бір адамның қатысы екіншісіне кері әсерін тигізеді.

5. Тәуелділік - екеуінің қатысы, ешқайсысының іс-әрекетіне әсер етпейді.

Іс-әрекетке әсер ету түрлерінің көптеп кездесуі психологиялық сыйысушылық деген құбылыстың куәсі. Психологиялық сыйысушылық дегеніміз – өзара әрекеттесуші адамдардың ең аз дәрежедегі шығынындағы іс-әрекетінің жоғары дәрежедегі нәтижеге жеткізуі.

Әрбір тұлғаның белсенділігі сол ұжымның ахуалымен анықталады, яғни ұжымның тұлғаға тигізер дәрежесі сияқты. Әрбір тұлғаның дамуына ықпал ететін және ұжымның еңбекке деген ынтасын қамтамасыз ететін психологиялық ахуалды ұйымдастыруда топ мүшелерінің өзара қатынасын реттеу керек. «Өзіндік реттеушісі жоқ», «ұжымдық іс-әрекет» тәрбиеленуші фактор бола алмайды.

Психологиялық біртұтастылық немесе коммуникативтілік, жүйенің өзіндік реттеуін және өзіндік бағдарлануын, жүйке бөлшектерінің қасиеттерін бүтінге бағыттаудың әрекеттерін қамтамасыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы Егемен Қазақстан, 2007 ж.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
3. Мясницев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. – В.кн: Психологическая наука в СССР том. 2. – М., 1960.
4. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. – М., 1991.
5. Лазурский А.Ф. Избранные психологические труды. В 2-х томах. – М., 1980
6. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата: Изд-во КазГУ, 1992. – 195 с.
7. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М., 1978. – С.113.
8. Жигитбекова Б.Д. Топтық психологиялық тренингтегі психогимнастиканың орны және рөлі // Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Психология» сериясы №4 (53), 2017 ж. – 61-66 б.
9. Соковин В.М. О природе человеческого общения. – Фрунзе, 1974.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Проспект, 1996. – 206 с.
11. Драгунова Т.В. Психологические особенности подростка. – М., 1974
12. Шерязданова Х.Т., Суркова Т.И. Педагогу о стиле общения с детьми. – Алматы, 1996.
13. Ломов Б.Ф. «Образ в системе психической регуляции деятельности» (1986, в соавт.).
14. Уманский Л.И. Критерии диагностики общественной активности группы как коллектива. – М., 1971
15. Ольшанский В.Б. Психологические особенности подростка. В.кн: «Возрастная и педагогическая психология», гл. 5.

МРНТИ 15.81.99

Д.М. Советканова¹

*¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДАҒЫ СУБЪЕКТ КАТЕГОРИЯСЫНА ТЕОРИЯЛЫҚ СИПАТТАМА

Аңдатпа

Мақалада субъектілікті тұлғаның қандай-да іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өзіндік даму процесін дамытып, жетілдіруге деген қатынасын өзекті ететін әлеуеті, біртұтас динамикалық психологиялық құрылым қасиет, ерекшелік, мүмкіндік, ұстаным ретінде анықталып, сипаттама жасалған. Субъектіліктің құраушыларын анықтау үшін ғылыми еңбектерге кең ауқымды талдау жасалды. Сонымен қатар, мақалада субъект дәрежесіне жетуін танытатын субъектіліктің мәндік сипаттары бойынша қорытындыланып, жинақталып көрсетілген.

Түйін сөздер: субъект, іс-әрекет, тұлға, таным, өзін-өзі тану, дербестік, жауапкершілік, саналылық.

Д.М. Советканова¹

¹Казахский Национальный Педагогический Университет им.Абая

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация

Современная психология характеризуется множеством не только областей и направлений исследований, но и различных способов методологической рефлексии содержания и структуры психологического знания. Одним из вариантов новой методологии понимания человеческого бытия является психология субъекта. Сегодня в психологической науке категория субъекта играет системообразующую роль, и это не удивительно, потому что понятие «субъект» по своей сути интегративно. В нем воплощено

всеохватывающее, наиболее широкое понимание человека, обобщенно раскрывающее целостность всех его качеств: природных, индивидуальных, социальных, общественных.

Ключевые слова: субъект, индивид, деятельность, самопознание, самопонимание, рефлексия, индивидуальность, ответственность, сознание.

D.M. Sovetkanova¹

¹*Kazakh National Pedagogical University named after Abai*

THEORETICAL CHARACTERISTIC OF THE CATEGORY OF THE SUBJECT IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Abstract

Modern psychology is characterized by a multitude of not only areas and directions of research, but also various methods of methodological reflection of the content and structure of psychological knowledge. One of the variants of the new methodology of understanding human being is the psychology of the subject. Today in psychological science the category of the subject plays a backbone role, and this is not surprising, because the concept of «subject» is inherently integrative. It embodies the all-embracing, broadest understanding of man, generalizing the integrity of all his qualities: natural, individual, social, social.

Key words: Subject, individual, activity, self-knowledge, self-understanding, reflection, individuality, responsibility, consciousness.

Субъект категориясының философия аясынан шығып, психологиялық теорияға кіргізілуі болашағы зор, эвристикалық маңызы орасан іс болады. Соның арқасында кейбір іргелі психологиялық проблемалардың методологиялық тіректерін дәлме-дәл келтіруге мүмкіндік ашылады. Субъект категориясы әртүрлі психологиялық ұғымдарды саралауға әрі оларды ерекше жүйелілікпен жинақтауға әдіснамалық бағдар болады. Осыған орай, 1960 жылдары гуманитарлық ғылымдарда С.Л. Рубинштейннің субъект-әрекеттік тұжырымдамасы негізінде субъектінің арнайы категориялары қолданыс табады. Әсіресе психология ғылымдарында іс-әрекет субъектісі, таным субъектісі, қарым-қатынас субъектісі (Б.Г. Ананьев), субъект-субъектілік қатынас (Б.Ф. Ломов), тіршілік әрекетінің субъектісі (С.Л. Рубинштейн), психикалық іс-әрекет субъектісі (К.А. Абульханова) ұғымдары енгізіліп, индивидтік, тұлғалық қасиеттерге қатысты тұрғылар саралана бастады.

К.А. Абульханова [1,65 б.] ұстанымы бойынша тұлғаның субъект ретінде қалыптаса бастауы іс-әрекетке қатысты әрі оны жүзеге асыруға мүмкіндік беретін психикалық және тұлғалық қасиеттердің іс-әрекет талап-міндеттері мен тұлғаның өз өлшемдеріне сәйкес қайта құрылу, қайта ұйымдастырылу процесі болып табылады. Жалпы, субъект ерекшеліктері көбінесе іс-әрекетке қатысты сипатталады. Бірақ, субъект ақиқатты бейнелеп қана қоймайды, ол әрқашан осы ақиқаттың мән-мағынасын айқындап, оның құнды жақтарын ашып, оған өзіндік мазмұн береді [2,107 б.].

Субъект басқалардың ықпалына белсенділікпен жауап беруге әлеуеті келеді. Сондай-ақ, әрбір субъект басқалардың басқалар тарапынан кері байланысты дәлме-дәл қабылдай алады. Олай болса, субъект өзі жүзеге асыратын іс-әрекет нәтижесінде өзгереді, дамып жетіледі. Тұлғаның өзіне субъект екендігін басқалар тарапынан жететін кері байланыс білдіреді.

Субъект ретіндегі тұлға өзінің даму мүмкіндіктерін саналы аңғаруға қабілетті. Осы орайда субъект үшін сыртқы орта ықпалы оңтайлы қабылданды; іс-әрекет, қарым-қатынас стратегиялары жетіледі. Қойылған мақсатқа жету үшін субъект психологиялық құралдарды сәйкесінше табуы, таңдауы, өзіне және жағдайға байланысты лайықтауы тиіс. Осы орайда субъект тұрғысы тіршілік әрекетіне, қарым-қатынасқа қатысты тұлғаның «Мен-тұжырымдамасын», өзіндік дәлме-дәл бағалауын, өзін-өзі іс-жүзінде көрсете алуын, өз-өзіне оңды қатынаста болуын дамытуға және өзін-өзі актуаландыра алу мен өзін-өзі жетілдіруге психологиялық-педагогикалық ахуал жасауға әдіснамалық негіз болады.

Тұлға іс-әрекет, қарым-қатынас, өзіндік даму субъектісі ретінде соңғы жылдары ғылымда «субъектілік» ұғымымен анықталды. Мұнда, адам баласының іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өзін-өзі өзгертуге, дамытуға, жетілдіруге деген қатынасы субъектілік болып табылады.

Субъектілік функционалды күрделі құрылым ретінде тікелей іс-әрекет пен қарым-қатынас процестерінде танылады, құралады, дамиды және жетіледі.

Іс-әрекет адамның тек белсенділік формасы ғана емес. Ол - тұлғаның субъект ретінде ниет-тілектерінің, қабілеттерінің, мүмкіндіктерінің ерекше жиынтығы. Демек, тұлғаның іс-әрекетті субъект ретінде жетілдірілуі оның кез келген іс-әрекетті оңтайландыруға қабілетті болуын білдіреді.

Адам баласының сыртқы ортаны және өзін өзгертуімен, дамытып, жетілдіруімен анықталатын субъект қасиеті-субъектіліктің мәні мен мазмұнын ашып көрейік.

Біз субъектілікті қоршаған ортаны, өзін және өз өмірін түрлендіруге өзгертуге, жаңартуға, дамытуға, жетілдіруге әлеуетті тұлғалық қасиет ретінде қарастырамыз. Мұнда субъектілік қасиет тұлғаның өзінің және өзгелерге деген қатынасына негізделеді.

Субъектілік қасиеттің құраушылары өзара байланысты болады. Құраушылардың бірі өзекті болған жағдайда ол міндетті түрде басқаларын да өзімен таңдауы мен «ұжымдық субъект» феноменіне [3,28 б.] негіз болатын субъект өлшемдерін нақтылау керек.

Мәселеге қатысты еңбектерді қарастырып, талдағанда субъект құрылымына бір ауыздан белсенділік, біртұтастық және дербестік қасиеттері кіргізілетіні белгілі болды. Ал субъектіге биік рух, адамгершілік, ізгілік қасиеттері тән болатынын (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова және т.б.) ескерсек, субъектілік қасиеттері толық болады. Субъектіліктің басқа да қасиеттерін анықтау қажет. Бұл субъект дамуының қажетті шарты, біртұтастық негізі мен барлық белсенділік көріністері оның құраушылардан тұратын күрделі құрылым болуымен түсіндіріледі.

Субъектіліктің құраушыларын анықтау үшін ғылыми еңбектерге кең ауқымды талдау жасалды. Осыған орай субъектіліктің мәнін ашатын, оны жан-жақты сипаттайтын өлшемдік қасиеттерді бөліп көрсету мүмкін болды. Осылайша тұлғаның субъект дәрежесіне жетуін танытатын субъектіліктің мәндік сипаттары былайша қорытындыланып, жинақталады: 1) белсенділік; 2) психологиялық қасиеттердің тұтастығы, ықпалдастығы; 3) психологиялық қасиеттердің жүйелілігі; 4) дербестік, автономдық; 5) саналылық; 6) жасампаздық; 7) имандылық, ізгіліктілік; 8) рух көші; 9) жауапкершілік; 10) қайраттылық, жігерлік; 11) бастамашылдық; 12) өзіне сенімділік және басқаларға сенім артуға қабілеттілік; 13) өз тағдырының, өмір жолының авторы бола алу; 14) дүниені тану мен өзгертіп, түрлендіруге қабілеттілік; 15) әлеуметке бағдарланған белсенділік; 16) шығармашылыққа қабілеттілік; 17) өзін-өзі тануға, өзін-өзі реттеуге, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі актуаландыруға қабілеттілік; 18) психологиялық қасиеттерді, процестерді, жай-күйді өзекті ете алу; 19) іс-әрекеттің белгілі бір түрлерін меңгеріп, оларды жетілдіре алу; 20) өмір сүру мен іс-әрекетте жеке даралық сипаттағы стратегиялар мен мәнерлерді қолдана алу, яғни бірегейлікпен танылу; 21) өз болмысымен басқа да адамның болмысын, оның даралығын, құндылығын күшейте алу; 22) басқа адамды субъект ретінде қабылдауға, түсінуге қабілеттілік; 23) қарым-қатынасты диалогтік (субъект-субъект) негізінде құруға, жетілдіруге қабілеттілік; 24) қайшылықтардың қандайын да шешуге қабілеттілік.

Бұл тізімде субъектінің барлық қасиеттері түгелімен қамтыла қоймағаны анық. Бірақ осылардың өзінен-ақ субъектінің белсенді түрде әрекет жасайтыны, дүниені тани алатыны, сана мен ерік арқасында өзін, іс-әрекетті, қарым-қатынасты үздіксіз дамытып, жетілдіретіні және өз проблемаларын өзі шешуге қабілетті екені көрінеді. Сонымен қатар бұл қасиеттер тізімі субъект бойында шынайы және идеалды, субъективті және объективті, сана мен іс-әрекет, материалдық және руханилық, дискреттік пен үздіксіздік, аффективтік пен зияттылық сынды көптеген дәстүрлі қайшылықтардың тоғысатынын және субъект қашанда олардың үйлесімді қызметін, өзара байланысын, өзара әрекеттестігін, бірлігін қамтамасыз ететінін аңғартады. Олай болса субъектілікті дамытушы белсенділік және біртұтастық, дербестік, автономдық, еріктік, үйлесімдік,

мақсаткерлік, рефлексия сынды бірқатар субъект сипаттарының ықпалдасуы ретінде түсінген жөн [4,88 б.].

Субъектіні сипаттауда алдымен белсенділік ұғымы қолданылады осы орайда оның әр түрлі мағынасы бар. Бәрінен бұрын ол тұлғаның, топтың, әрекеттің, мінез-құлықтың, іс-әрекеттің, қарым-қатынастың аса маңызды, нақты сипаттамасы, қасиеті, сапасы болып табылады. Әдетте бұл мағынадағы белсенділік қасиет ретінде енжарлыққа қарама-қарсы қарастырылады. Гегельдік ілім негізінде белсенділік субъектіге имманентті. Нақтысында, субъект белсенділіктің бағытын өзгертеді, арттырады, төмендетеді, ұйымдастырады. Әрине, субъект дәрежесіне жетпей-ақ тұлға аталмыш белсенділік формалары арқылы ақиқатпен өзара әрекеттестікте болады. Бірақ ол империкалық, стихиялық сипат алады. Тек субъект іс-әрекеті, қарым қатынасы, танымдық және тұлғалық даму процестері стратегиялық бағытпен жүзеге асырылады.

Белсенділік субъектінің атрибутивті, одан қалмайтын белгісі болып табылады. Субъект ұғымын қолданатын психология мен педагогика ғылымдарының барлық саласында осы қасиет қарастырылады. Субъект ұғымын әр түрлі шетелдік, ресейлік ғылыми бағыттардың анықтауларына Л.И. Анцыферова талдама жасап, қорытындылау арқылы базалық қасиетті «адамның ортаның, қоғамның өзара әрекеттестігінің басты себепкері бастамшысы бола алу қабілеттігінде» деп береді. Сонымен қатар ғалым субъектіге әр түрлі ішкі және сыртқы белсенділіктер тән болатынын сипаттайды. Мұндай түсінік тұлға психологиясындағы психоаналитикалық бағыттың өкілдері А.Адлер, К.Роджерс, К.Хорни және т.б. көзқарастарына да тән. Субъект белсенділігі саналы түрде ғана іске асырылады. Себебі субъект «тек рефлексия барысында өз мақсаттарын яғни іс-әрекет, қарым-қатынас, мінез-құлық, жасампаздық және басқа да белсенділік формаларының мақсаттарын алға қояды және жетілдіреді. Осыған орай ол өзінің мотивтерінің жасайтын әрекеттері мен қылықтарының тым болмағанда кейбірін саналы аңғарады».

Әдебиеттерде субъект белсенділігінің әр түрлі формалары мен деңгейлері өзара байланысты және өзара әрекеттестікте жүйелік позициядан талданады. Белсенділік субъект құрылымына енетін өзін-өзі актуалдандыру мен өзіндік даму сапаларына негіз болады.

Олай болса, субъектілікті дамыту мақсаты бәрінен бұрын тұлғаның белсенділік танытуына және дамытуына бағытталу керек.

Субъектінің дербес түрде мақсат қойып, оған жету жолын таңдауы мен осы орайдағы әрекеттері оның жауапкершілік қасиетін өзекті етуге, дамытуға ішкі алғы шарты болып табылады. Олай болса, тұлғаның ішкі ниет тіліктерімен қажеттіліктерімен, мақсатымен, бағыттылығымен шарттасатын жауапкершілікті субъектілік ұстанымның тағы бір құраушысы деп қарастырамыз. Жауапкершілік арқылы тұлғаның субъектілігі анықталады. Жауапкершілік міндетті түрде тұлғаның рухани - адамгершілік қасиеттері мен құнды қатынастарын айқындайды. «Жауапкершілік тұлғаның ішкі құндылықтарын топтың, ұжымның және қоғамның саяси - моральдік құндылықтары мен мораль нормаларымен және құқықтарымен сәйкестендіруде бағытталады». Осы орайда тұлғаның іс-әрекетті, қарым-қатынасты жауапты түрде атқаруы емес, жауапкершілікпен жетілдіруі ғана олардың субъектілік ұстанымын анықтамақ. Себебі, тұлғаның іс-әрекетті қарым-қатынасты атқаруы, жүзеге асыруы сыртқы мақсатпен анықталуына байланысты. Мұндай атқарушылық Г.С. Батищев айтқандай, тұлғаның өз жауапкершілігін басқаларға арта салып, өз іс-әрекетін салдарларын бақылаудан бас тартуын, дербестіктен, еркіндіктен айырылғандығын көрсетеді. Сондықтан тұлғаның субъектілігі іс-әрекетті қарым-қатынасты жетілдіруден белгілі болады.

К.А. Абульханова пікірінше тұлғаның субъектілік болмысының жоғары деңгейінде ғана адам өзінің психологиялық мүмкіндіктерін тіршілікті қамтамасыз ету үшін қолдана алады. Психологиялық мүмкіндіктер өмір сүру мен таным мәнерлеріне және стратегиялардан көрінетін тұлғаның ерекше, жеке-дара құрылымын ұйыстырады [1,63 б.].

Адам дамуының мақсатында барынша субъект ретінде дами түсу бағыты жатыр. Сондықтан субъектілік тұрғы тұлғаның бүкіл тіршілік әрекетін, қарым-қатынасын, ішкі қисынын ашып, тануға мүмкіндік береді.

Тұлғаның субъект ретінде даму сипатын ашу және оның өлшемдерін ажыратып көрсету ғылыми негізделген талқылауды қажет етеді. Себебі, тұлғаның субъект дәрежесіне жеткізетін

негізгі қасиеттерді бөліп көрсетпесе олардың субъектілі түсіну тіптен де толық болмайды. Ал нақтылы субъект қасиеттерін бөлу мен сипаттау күрделі мәселе. Оны шешпесе, тұлға субъектілігін дамыту жетілдіру мүмкін емес.

Субъектілік тұлғаның психофизиологиялық тұтастықты жаңғыртуы, танытуы өзекті етуі болып табылады. Бұл – іс-әрекет, қарым-қатынас өзіндік сана-сезім араларындағы жетістіктермен сипатталатын қасиет.

Субъектілік қасиеттердің арқасында тұлғаның кейбір танымдық процестерінің, психикалық жай-күйлерінің және тұлғалық ерекшеліктерінің өзгеруі, дамуы, жетілуі жүзеге асады. Ал, психологиялық қасиеттерінің бір тобы тұлғаның іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарында жетекші, негізгі болып қала береді. Олардың даму деңгейі тұлғаның субъект болуының жоғары, я болмаса төменгі дәрежесін анықтайды. Біз студенттер субъектілігінің өлшемін тағайындау үшін алдымен С.Л. Рубинштейн мектебінде негізделген субъект параметрлерін негізге алуға болады. Мысалы, студенттерде психологиялық дайындау арқылы субъектілікті өзекті ету мен дамыту үшін К.А. Абульханованың субъектіге артқан адамгершілік, кісілік, әдептік сақтау шарттарының әдіснамалық қағида ретінде маңызы аса зор болды.

Интеллектінің дамуы білім беру тәрбиелеу дамыту теориясы мен тәжірбиесінде субъектілік даму мәселесі қойыла бастады. Субъектілік дамуды студенттердің психологиялық дайындау процесіндегі теориялық әдіснамалық ұстанымдарға орай (А.Абульханова, Б.Г. Ананьев, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Маслоу, С.Л. Франк, В. Франкл, И.С. Якиманская және т.б.) жүргізілді.

Әдебиеттерге жасалынған талдау субъектілік тұлғаның белсенділік, дербестік, бастамашылық, жауапкершілік сияқты қасиеттердің даму дәрежесін анықтайтыны көрсетті.

Субъектілік ұғымы индивид психикалық іс-әрекет субъектісі және тұлға қасиеттерінің ерекшеліктерін өзара байланысуын, ықпалдасуын танытатын категория деңгейіне көтеріле бастады. Субъектілік тұлғаның белгілі бір даму деңгейінде пайда болып, көрінеді. Ол тұлғаның дүние танымын, қатынастарын, мұрат-мүддесін, сенімін, бағыттылығын, даралығын, рухани-адамгершілік сипатын, іс-әрекетін, қарым-қатынас жасау әлеуетін, ерік-жігерін, қылықтарын анықтайтын жүйелі қасиет болып табылады.

Сонда аталған қасиеттер субъектіліктің функционалды жүйешілері болып табылады. Сондықтан субъектілік тұлғаның дүние тануы, қарым-қатынас пен іс-әрекетті дамытуы үшін қуатты әлеует пен зор мүмкіндік негізін құрайды. Жоғары оқу орнындағы психологиялық дайындау процесінде студенттердің субъектілік ерекшеліктері ескерілуі, негізге алынуы және жетілуі қажет. Басқаша айтқанда, студенттердің оқу іс-әрекетінде өзін-өзі көрсете алуы, кәсіби біліктілікті өзіндік жетілдіруге қабілеттілігі, өзін-өзі актуалдандыра алуы, ізгіліктік негізде қарым-қатынас жасауы психологиялық дайындаудың мазмұны мен қисынын тағайындайды. Сонда, психологиялық дайындау оқу-кәсіби іс-әрекеттерінің, қарым-қатынастың талаптарына орай студенттердің субъектілік ерекшеліктері мен психикалық қасиеттерін дамыту, жетілдіру, қайта құру, өзгерту процестерін біріктіреді. Бұл студенттердің жоғары мектептегі психологиялық дайындау процесінің субъектісі болу арқылы оқу кәсіби іс-әрекеттерінің, қарым-қатынастың және өзіндік даму процесінің субъектісі ретінде дамып, жетілуіне негіз болады, жол ашады [5,55 б.]. Мұндай психологиялық дайындау барысында оның мазмұны мен қисынына орай студенттердің кейбір танымдық процестерінің, психикалық жай-күйлерінің және тұлғалық ерекшеліктерінің өзгеруі, дамуы, жетілуі орын алады деп санаймын. Ал, студенттердің психологиялық қасиеттерінің бір тобы олардың оқу іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарында жетекші, негізгі болып қала береді. Олардың даму деңгейі студенттердің психологиялық дайындық процесінде субъект болуының жоғары, я болмаса, төменгі дәрежесін анықтайды. Мұнда негізгі субъект сипаттамалары студенттердің оқу іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарына құндылық ретіндегі қатынастарынан, өзіндік сана-сезім құраушыларының даму дәрежесінен және ерік сапаларынан тұрады. Студенттердің өз істері мен өміріне стратегиясы, олардың оқу іс-әрекеттері мен қарым-қатынас саласына қатысты талаптары мен үміттері ондағы құндылықтардың мәнділік дәрежесін құрайды. Ал

жастардың студенттік, әлеуметтік рөлге орай іс-әрекеттері, олардың тұлға, маман ретінде дамып, жетілуі өзіндік сана-сезім дәрежесіне қатысты сипатталады. Студенттердің өз іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарының барысына, нәтижесіне қатысты қажыр-қайрат, жауапкершілік, табандылық олардың субъект тұрғысынан дамуын анықтайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Абульханова К.А. *Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики.* – М.: ИПРАН, 1997. – С. 56-75.
2. Ерментаева А.Р. *Субъектілікті дамыту психологиясы.* – Өскемен., 2010. – 105-109 б.
3. Намазбаева Ж.И. *Психология: оқулық.* – Алматы, 2005. – 296 б.
4. Абрамова Г.С. *Психология только для студентов.* – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 271 с.
5. Осинцкий А.К. *Самосознание и субъективная активность человека // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе.* – М.: ИПРАН, 1999. – С.117-118.
6. Жигитбекова Б.Д. *Оқыту үрдісінде психологиялық тренингті қолдану // Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Психология» сериясы №3 (52), 2017 ж.* – 36-39 б.

МРНТИ 15.81.99

Урузбаева Г.Т.¹, А.Б. Валиева²

^{1,2} Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

ОБЩАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования уровня коммуникативной толерантности студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа». Дан сравнительный анализ уровня интолерантности студентов 1-4 курсов, обучающихся в группах с разным языком обучения, юношей и девушек.

Ключевые слова: коммуникация, толерантность, интолерантность, профессиональное общение, коммуникативная компетентность.

Г.Т. Урузбаева¹, А.Б. Валиева²

^{1,2} Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

БОЛАШАҚ ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫСКЕРЛЕРДІҢ ЖАЛПЫ КОММУНИКАТИВТІ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада «Әлеуметтік жұмыс» мамандығы бойынша оқитын студенттердің коммуникативтік төзімділік деңгейін зерттеу нәтижелері берілген. Түрлі тілде оқытылатын топтардағы 1-4 курс студенттерінің, қыздар мен жігіттердің төзімсіздік деңгейіне салыстырмалы талдау жасалған.

Түйін сөздер: қатынас, толеранттылық, төзімсіздік, кәсіби қарым-қатынас, коммуникативтік құзыреттілік.

Uruzbayeva G.T.¹, A.B.Valiyeva, A.B.²
^{1,2}L.N. Gumilyov Eurasian National University

BASIC COMMUNICATIVE TOLERANCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Abstract

The article presents the results of the study of the level of communicative tolerance of students studying in the specialty "Social Work". A comparative analysis of the level of intolerance of students of 1-4 courses, which are taught in groups with different language of instruction, boys and girls, is given.

Key words: communication, tolerance, intolerance, professional communication, communicative competence.

В условиях развития современного казахстанского общества все больше и больше людей нуждаются в помощи специально обученного профессионала в области социальной работы. Одной из базовых профессиональных компетенций социального работника является высокий уровень коммуникативной культуры. Социальный работник должен владеть навыками и техниками профессионального общения, поскольку общение является специфической чертой социальной работы как профессиональной деятельности [1,2].

Целью данного исследования ставится определение толерантных и интолерантных установок личности, проявляющихся в процессе общения, у студентов специальности «Социальная работа». Диагностика проводилась с помощью «Методику диагностики общей коммуникативной толерантности», предложенная В.В. Бойко, в исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов специальности «Социальная работа» ЕНУ им. Л.Н. Гумилева: 70 студентов, из них 22 юношей и 48 девушек.

Опросник В.В. Бойко содержит 45 высказываний, сгруппированные в 9 шкал. По каждой шкале подсчитывается общая сумма баллов. Возьмем за основу тот факт, что максимальное число баллов 135, таким образом, 45 баллов и ниже-высокий уровень толерантности, от 46 до 90-средний, больше 90-высокая степень нетерпимости к окружающим. Общая коммуникативная интолерантность обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяет другие формы коммуникативной интолерантности. Анализ результатов проводился в разрезе курсов, в сравнении данных по группам с казахским и русским языком обучения, юношей и девушек будущих социальных работников.

Рассмотрим результаты ответов студентов первого курса групп ЭЖ-11 (группы с казахским языком обучения) и СР-12 (группы с русским языком обучения) по данной методике, которые представлены на рисунке 1.

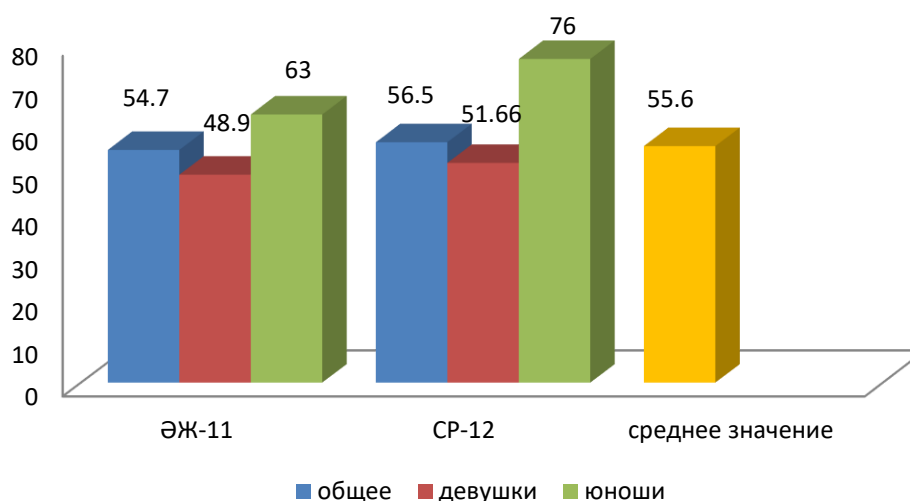


Рисунок – 1. Сравнительные данные групп 1 курса

В целом, для групп 1 курса ӘЖ-11 и СР-12 получены результаты соответственно 54,70 баллов и 56,5 баллов. Это свидетельствует о том, что в группе СР-12 результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы ӘЖ-11 на 2,5 балла, что не является статистически значимо ($U_{\text{эмпир.}} > U_{\text{крит.}}$ при $p < 0,05$).

Девушки 1 курса ӘЖ-11 и СР-12 имеют результаты 48,9 баллов и 51,66 баллов соответственно. У девушек группы СР-12 результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы ӘЖ-11 на 2,76 балла ($U_{\text{эмпир.}} > U_{\text{крит.}}$ при $p < 0,05$).

Результаты юношей групп ӘЖ-11 и СР-12 соответствуют показателям равным 63 баллам и 76 баллам. Так, у юношей группы СР-12 результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы ӘЖ-11 на 13 баллов. Данное отличие по группам статистически значимо ($U_{\text{эмпир.}} \leq U_{\text{крит.}}$ при $p < 0,05$).

Средний показатель студентов 1 курса 55,6 баллам, что соответствует среднему уровню толерантности.

Сравним результаты ответов второго курса групп ӘЖ-21 (казахское отделение) и СР-22 (русское отделение), которые представлены на рисунке 2.

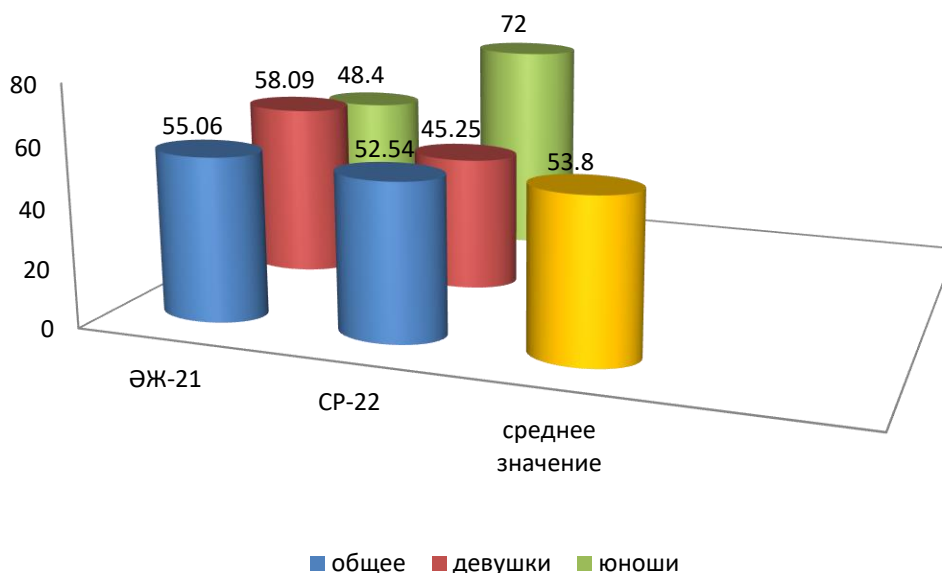


Рисунок – 2. Сравнительные данные по 2 курсу

В студенческих группах 2 курса ӘЖ-21 и СР-22 получены результаты общей коммуникативной толерантности соответственно 55,06 баллов и 52,54 баллов. В группе ӘЖ-21 бакалавров СР результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы СР-22 на 2,52 балла ($U_{\text{эмпир.}} > U_{\text{крит.}}$ при $p < 0,05$).

Полученные результаты для девушек 2 курса ӘЖ-21 и СР-22 соответствуют 58,09 баллам и 45,25 баллам. У девушек группы ӘЖ-21 (каз.яз. обучения) результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы СР-22 на 12,84 балла. Данное отличие по группам статистически значимо ($U_{\text{эмпир.}} \leq U_{\text{крит.}}$ при $p < 0,05$).

Результаты ответов юношей группы ӘЖ-21 приравниваются к 48,4 баллам и результаты юношей СР-22 соответствуют 72 баллам. У юношей группы СР-22 результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы ӘЖ-21 на 23,6 баллов. Данное отличие по группам статистически значимо ($U_{\text{эмпир.}} \leq U_{\text{крит.}}$ при $p < 0,05$).

Показатель 2 курса будущих социальных работников равен 53,8 баллам, что соответствует среднему уровню толерантности.

Сравнительные данные студентов третьего курса групп ЭЖ-31 (группы с казахским языком обучения) и СР-32 (группы с русским языком обучения) представлены на рисунке 3.

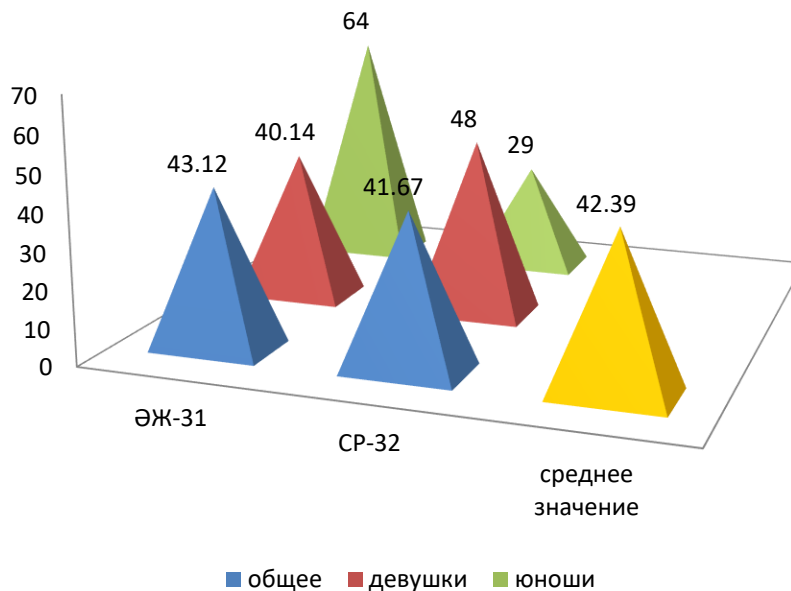


Рисунок – 3. Сравнительные данные 3 курса

Уровень интолерантности ЭЖ-31 составляет 43,12 балла, а уровень интолерантности СР-32 - 41,67 баллов. Тем самым, результаты среднего значения уровня интолерантности группы ЭЖ-31 превышают результаты группы СР-32 на 1,45 баллов ($U_{эмпир.} > U_{крит.}$ при $p < 0,05$).

Для девушек 3 курса ЭЖ-31 и СР-32 получены результаты соответственно 40,14 баллов и 48 баллов. Это свидетельствует о том, что у девушек группы СР-32 результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы ЭЖ-31 на 7,86 баллов ($U_{эмпир.} > U_{крит.}$ при $p < 0,05$).

Результаты юношей групп ЭЖ-31 и СР-32 соответствуют 64 баллам и 29 баллам. Это показывает то, что различие показателей уровня интолерантности юношей группы ЭЖ-31 превышают результаты группы СР-32 на 35 балла, что подтверждается статистически по критерию Манна-Уитни ($U_{эмпир.} \leq U_{крит.}$ при $p < 0,05$).

Среднее значение уровня интолерантности по 3 курсу составляет 42,39 баллам, что соответствует высокому уровню толерантности.

Рассмотрим результаты студентов четвертого курса групп ЭЖ-41 (группы с казахским языком обучения) и СР-42 (группы с русским языком обучения). Сравнительные данные представлены на рисунке 4.

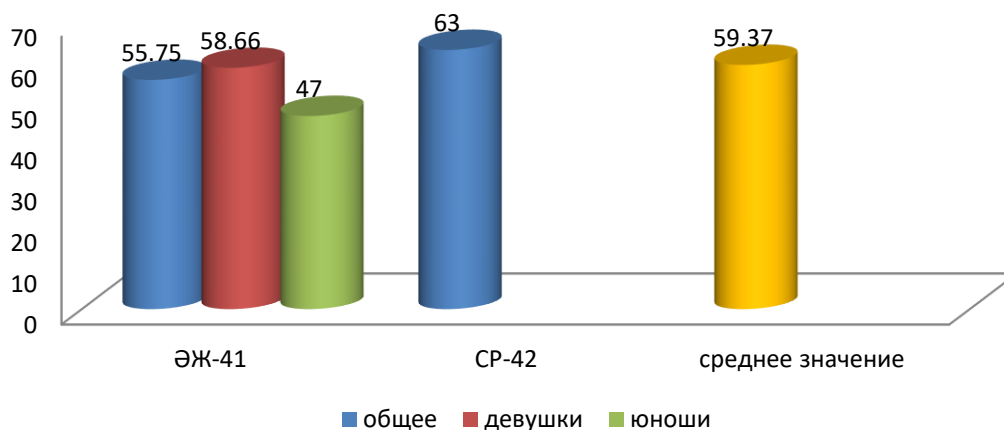


Рисунок – 4. Средние показатели по 4 курсу

Средний показатель группы ӘЖ-41 равен 55,75 баллов, а результаты ответов группы СР-42 соответствуют 63 баллам. В группе СР-42 результаты среднего значения уровня интолерантности превышают результаты группы ӘЖ-41 на 7,25 баллов (U эмпир. $> U$ крит. при $p < 0,05$).

Показатель по группе девушек ӘЖ-41 равны 58,66 баллам, что касается юношей данной группы, то баллы по определению толерантности приравниваются 47. В группе СР-42 нет юношей, и средний показатель девушек соответственно 63 балла. Отличие в показателях девушек 2х подгрупп статистически незначимо.

Средний балл будущих социальных работников 4 курса приравнивается к 59,37 баллам, что соответствует среднему уровню толерантности.

Сравнительные данные по курсам представлены на рисунке 5.

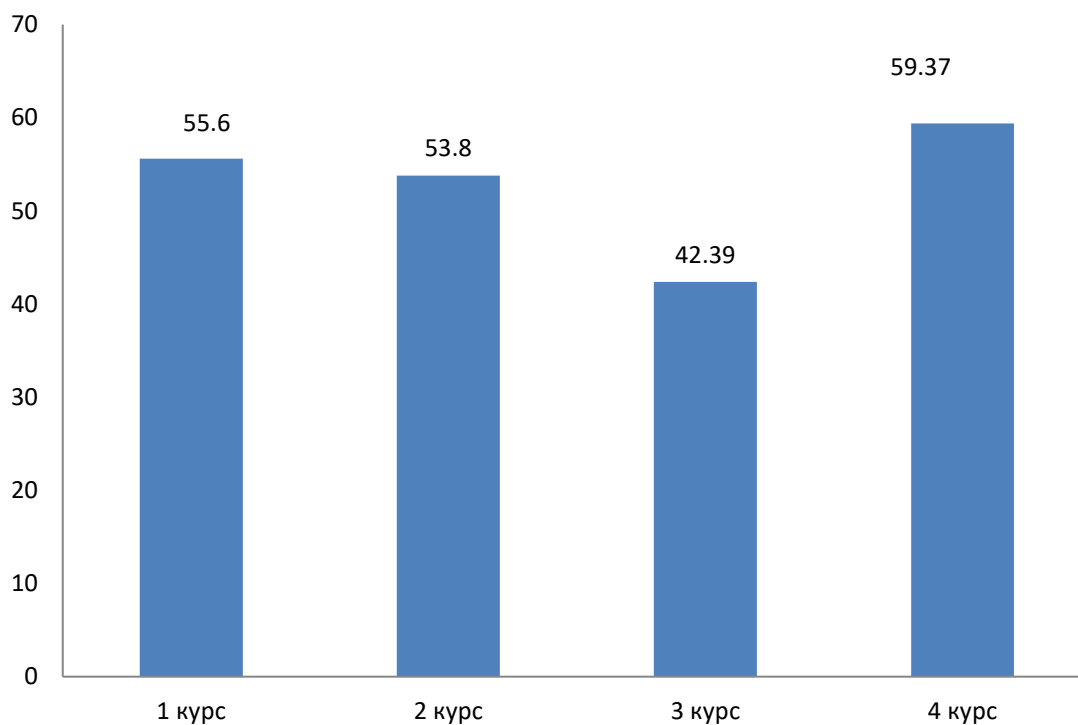


Рисунок – 4. Сравнительные данные по курсам

Общая коммуникативная толерантность будущих социальных работников ЕНУ им. Л.Н. Гумилева имеет следующие закономерности: на 1 курсе бакалавры социальной работы имеют 55,6 балла по общей коммуникативной интолерантности, к 3 курсу наблюдается повышение уровня толерантности в общении (42,39 баллов), но на 4 курсе наблюдается повышение интолерантности - 59,37 баллов.

Согласно результатам «Методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)», можно сделать вывод, что уровень интолерантности у студентов-будущих социальных работников с каждым новым курсом обучения снижается, именно с первого по третий курс. Результаты ответов 4 курса бакалавров данной специальности требуют тщательного анализа, возможно фактором, приводящим на 4 курсе к снижению уровня коммуникативной толерантности, является недостаточная разработанность педагогических условий, способствующих успешному формированию толерантной личности.

Список использованных источников:

- 1. ГОСО РК 3.08.371 – 2006. Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Специальность 050905 – Социальная работа. – С.9.*
- 2. Зунзяк Е. Столичные студенты будут изучать "Основы толерантности" //Вечерняя Астана. 13.02.2015.*

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Намазбаева Жамиля Идрисовна – психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан.

Сатова Ақмарал Құлмағамбетқызы – психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан.

Жигитбекова Бақыт Дастанқызы – психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің қауымдастырылған профессоры, Алматы қ., Қазақстан.

Асыллова Гульсана Нургалиевна – «Туран» университетінің 2-курс магистранты. Алматы қ., Қазақстан.

Тугжанова А.Т. – М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университетінің магистранты, Орал қ., Қазақстан.

Акажанова Алма Таурбекқызы – психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ-нің профессоры, Алматы қ., Қазақстан.

Сейтенова С.С.–п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының корреспондент мүшесі. Қ.Жұбанов ат. Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан.

Асылханова Меруерт Асылхановна – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан.

Медешова Нагашкул Алматаевна – Өуезов аудандық №123 мектеп -гимназиясының бастауыш сынып мұғалімі, Алматы қ., Қазақстан.

Касымова Гулжайна Куралбаевна – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогика университетінің педагогика және психология мамандығының докторанты, Алматы қ., Қазақстан.

Шахл Ханс – философия ғылымдарының докторы, профессор, Австриялық Линц білім беру университеті.

Каракулова Зауре Шапаевна – психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ педагогика және психология институтының «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан.

Кульшарипова Аяжан Ботабаевна – Абай атындағы ҚазҰПУ «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының «Психология» мамандығының студенті, Алматы қ., Қазақстан

Тусубекова Кунслу Кадыркуловна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ-і педагогика және психология институтының «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының доценті, Алматы қ., Қазақстан.

Алмазова Оксана Николаевна, – психология магистрі, «Алатау» колледжінің аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан.

Егенисова Алмажай Құлжанқызы– педагогика ғ.к., профессор, Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті.

Садуахасова Айгүл Бекежанқызы– аға оқытушы, Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті.

Жарылғасова Перуза Есенғалиева – аға оқытушы, Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті

Бердибаева Дина Ахметқызы – аға оқытушы, Ш.Есенов атындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті.

Аяганова Алмагуль Жандильдаевна – психология ғылымдарының кандидаты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университетінің қауымдастырылған профессор м. а.

Оңалбаева Гүлзат Маратқызы – педагогика және психология магистрі, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университетінің оқытушысы.

Исмаилова Жанерке Берікқызы – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, магистранты.

Қоңқабаева Айгерім Бисенбайқызы – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, педагогика және психология мамандығының магистранты.

Аймағанбетова Ольга Хабижаңқызы – психология ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Адилова Э.Т. – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Бабишова А.С. – «Senim» психологиялық орталық, Алматы, Қазақстан.

Оспанбаева Махаббат Пернебайқызы – п.ғ.к., қауым.профессор, «Өрлеу» БАҰО» АҚФ Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының мектепке дейінгі тәрбие және бастауыш білім кафедрасының меңгерушісі.

Құрмашева Несіпкүл Жайшыбекқызы – «Өрлеу» БАҰО» АҚФ Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының мектепке дейінгі тәрбие және бастауыш білім кафедрасының аға оқытушысы.

Құрманова Салтанат Надырбекқызы – «Өрлеу» БАҰО» АҚФ Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының мектепке дейінгі тәрбие және бастауыш білім кафедрасының аға оқытушысы.

Скакова Биби Арғынбайқызы – «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының тұлғаны әлеуметтендіру және тәрбие кафедрасының аға оқытушысы.

Избасаров Ербол Хусайнұлы – «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Жамбыл облысы бойынша педагог қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының тұлғаны әлеуметтендіру және тәрбие кафедрасының аға оқытушысы.

Файзулина Фарида Рустамқызы – биол.ғ.к., жалпы білім беру пәндер кафедрасының доценті, Санкт-Петербург әлеуметтік-гуманитарлық кәсіподақтары университетінің Алматы филиалы, Алматы қ., Қазақстан.

Кударова Н.А. – 6D010300-Педагогика және психология мамандығының 1-курс докторанты, С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар, Қазақстан.

Жуматаева Е. – п.ғ.д., профессор, С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар, Қазақстан

Оразбаева А.С.–аға оқытушы, пед.ғ.магистрі, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Дүйсенбеков Даулет Дюбекович. – психология ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Болат А.Б. – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің магистранты, Алматы, Қазақстан.

Нургалиева А.Е. – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Назханова Галия Альжапаровна – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогика университетінің педагогика және психология мамандығының докторанты, Алматы қ., Қазақстан.

Айтқурманова А.А. – С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті, орыс филологиясы, әлем тілдері және аударма кафедрасының профессоры.

Капышева Г.К. – С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті, орыс филологиясы, әлем тілдері және аударма кафедрасының профессоры.

Федосова С. А. – С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті, орыс филологиясы, әлем тілдері және аударма кафедрасының профессоры.

Абдигарова У.М. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогика университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Ибраева М.К. – Философия докторы (Phd), Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогика университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Баймолдаев Тұрсынбек Молдаханұлы – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, МАНПО академигі, Қазақстанның аймақаралық біліктілікті арттыру орталығының құрылтайшысы, Алматы қ., Қазақстан

Айтышева Айгуль Мукатаевна – психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ-нің әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының доценті, Астана қ., Қазақстан.

Урузбаева Гаухар Тлеубердіқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, әлеуметтану кафедрасының доценті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан.

Бапаева М. К. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а. Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

Нарымханова Г. – Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің магистранты, Алматы қ., Қазақстан.

Валиева Анар Бираловна – психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ-нің әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану кафедрасының доценті, Астана қ., Қазақстан.

Советканова Д.М. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан.

НАШИ АВТОРЫ

Намазбаева Жамиля Идрисовна – доктор психологических наук, профессор, КазНПУ им. Абая.

Сатова Акмарал Кулмагамбетовна – доктор психологических наук, профессор кафедры Общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая.

Жигитбекова Бақыт Дастановна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры Общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая.

Тугжанова А.Т. – магистрант, ЗКГУ им. М. Утемисова.

Асыллова Гульсана Нургалиевна – магистрант специальности психология, Университет «Туран».

Акажанова Алма Таурбековна – доктор психологических наук, профессор кафедры Общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая.

Сейтенова С.С. – к.п.н., ассоциированный профессор, член – корреспондент Академии Педагогических Наук Казахстана, заведующий кафедры Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова.

Асылханова Меруерт Асылхановна – кандидат психологических наук, профессор кафедры Общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая.

Касымова Гулжайна Куралбаевна – PhD, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, институт педагогики и психологии.

Шахл Ханс – доктор философских наук, профессор, Университет образования Линца, институт педагогики и психологии

Каракулова Зауре Шапаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Института педагогики и психологии

Кульшарипова Аяжан Ботабаевна – студент кафедры Общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая.

Тусубекова Кунслу Кадыркуловна – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский Национальный педагогический университета имени Абая

Алмазова Оксана Николаевна, – магистр психологии, старший преподаватель, колледж «Алатау».

Егенисова Алмажай Кулжановна – кандидат пед. наук., профессор, Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова.

Садуахасова Айгул Бекежановна – старший преподаватель, Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова.

Жарылгасова Перуза Есенгалиевна – старший преподаватель, Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова.

Бердибаева Дина Ахметовна – старший преподаватель, Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова.

Аяганова Алмагуль Жандильдаевна – кандидат психологических наук, и.о ассоциированный профессор Кызылординского государственного университета им. Коркыт Ата.

Оналбаева Гульзат Маратовна – магистр педагогики и психологии, преподаватель Кызылординского государственного университета им. Коркыт Ата.

Исмаилова Жанерке Бериккызы – магистрант, Кызылординского государственного университета им. Коркыт Ата.

Кункабаева Айгерим Бисенбаевна – магистрант, Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата.

Аймаганбетова Ольга Хабижановна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби.

Адилова Э.Т. – Казахский национальный университет им. аль Фараби. г.Алматы Казахстан.

Бабишова А.С. – Психологический центр «Senim», Алматы, Казахстан.

Оспанбаева Махаббат Пернебаевна – к.психол.н., асс.профессор, заведующая кафедрой дошкольного воспитания и начального обучения ФАО «НЦПК «Өрлеу» - Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области.

Курмашева Несипкуль Жайшибековна – старший преподаватель кафедры дошкольного воспитания и начального обучения ФАО «НЦПК «Өрлеу» - Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области.

Курманова Салтанат Надырбековна – старший преподаватель кафедры дошкольного воспитания и начального обучения ФАО «НЦПК «Өрлеу» - Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области.

Скакова Биби Аргынбаевна – старший преподаватель кафедры воспитание и социализация личности филиала АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области.

Избасаров Ербол Хусаинович – старший преподаватель кафедры воспитание и социализация личности филиала АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области.

Файзулина Фарида Рустамовна – к.б.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Алматинского филиала Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов

Кударова Н.А. – докторант 1 курса по специальности 6D010300-Педагогика и психология, Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова,

Жуматаева Е. – доктор педагогических наук., профессор, Павлодарский государственный университет имени С.Торайгырова, (Павлодар, Казахстан).

Оразбаева А.С. – магистр пед. наук, старшей преподаватель, Казахский государственный женский педагогический университет г. Алматы, Казахстан.

Дуйсенбеков Даулет Дюбекович – доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы Казахстан.

Болат А.Б. – магистрант 2-курса, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби. г. Алматы Казахстан.

Нургалиева А.Е. – Казахский национальный университет им. аль-Фараби. г. Алматы Казахстан.

Назханова Галия Альжапаровна – магистр психологии, докторант специальности 6D010300- Педагогика и психология, Казахский национальный пед. университет им. Абая, г. Алматы Казахстан.

Айткурманова А.А. профессор кафедры русской филологии, мировых языков и перевода.

Капышева Г.К. профессор кафедры русской филологии, мировых языков и перевода.

Федосова С.А. - профессор кафедры русской филологии, мировых языков и перевода.

Абдиганарова У.М. – доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им Абая, г. Алматы, Казахстан.

Ибраева М.К. – доктор философии (Phd), КазНПУ им Абая, г. Алматы, Казахстан.

Баймолдаев Түрсынбек Молдаханұлы – доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Казахстанский Межрегиональный центр повышения квалификации.

Айтышева Айгуль Мукатаевна – к.психол.наук, доцент кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева.

Урузбаева Гаухар Тлеубердиевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева

Бапаева М. К. – кандидат психологических наук, и.о.профессор, Казахский государственный женский педагогический университет г. Алматы, Казахстан.

Нарымханова Г. – магистрант 2-курса, Казахский государственный женский педагогический университет г. Алматы, Казахстан.

Валиева Анар Биралқызы – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева.

Советканова Д.М. – Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан.

OUR AUTHORS

Namazbaeva Zhamilya Idrisovna – doctor of psychological sciences, professor, KazNPU named after Abay.

Satova Akmaral Kulmagambetovna – doctor of psychology, professor, Abay Kazakh NPU.

Zhigitbekova Bakyt Dastanovna – candidate of Psychological Science, senior teacher Abay Kazakh National Pedagogical University;

Asylova Gulsana Nurgalieвна – master of 2st course of specialty psychology, Turan University

Tugshanova A.T. – master of 2st course of specialty psychology,

Akazhanova Alma – Doctor of Psychology, Acting Professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai.

Seitenova S.S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan

Asylkhanova M.A. – candidate of Psychological Science, professor, Abay Kazakh NPU.

Kassymova Gulzhaina Kuralbaevna – PhD, Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology

Schachl Hans – Doctor of philosophical sciences, professor, University of Education Linz, Institute of pedagogy and psychology

Karakulova Zauze Shapaevna – candidate of psychological sciences, senior lecturer of the Department of General and Applied Psychology of the Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University

Kulsharipova Ayazhan Botabayevna – student of Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University

Almazova O.N. – master of psychology, senior lecturer, College "Alatau"

Tussubekova Kunslu Kadyrkulovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Kazakh National pedagogical University named after Abai.

Yegenissova Almazhai Kulzhanovna – candidate of pedagogical science, Professor, Caspian State University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov.

Saduakhassova Aigul Bekezhanovna- Senior Lecturer, Caspian State University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov.

Zharylgassova Peruza Yesengalieвна – Senior Lecturer, Caspian State University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov.

Berdibaeva Dina Akmetovna – Senior Lecturer, Caspian State University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov.

Ayaganova Almagul Zhandildaevna – candidate of psychological sciences, Associate Professor the Korkyt Ata Kyzylorda State University.

Onalbaeva Gulzat Maratovna – Master of Pedagogy and Psychology, Teacher of the Kyzylorda State University Korkyt Ata.

Ismailova Zhanerke Berikkyzy – Kyzylorda State University by Korkyt Ata, master.

Kunkabaeva Aigerim Bisenbaevna – Kyzylorda State University named after Korkyt Ata, master.

Aimaganbetova O.Kh. – Kazakh National University al-Farabi, Almaty, Kazakhstan.

Adilova E.T. – Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Babisheva A.S. – Psychological center "Senim", Almaty, Kazakhstan.

Ospanbaeva Makhabbat Pernebaevna – candidate of Ps.Sc. of as.professor, Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambyl region, head of the department of preschool education and primary education.

Kurmasheva Nesipkul Zhayshibekovna – lecturer of the department of preschool education and primary education of the Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambyl region.

Kurmanova Saltanat Nadirbekovna – lecturer of the department of preschool education and primary education of the Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambyl region.

Skakova Bibi Arginbaevna – lecturer of the department education and socialization of the individual of the Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambyl region.

Izbasarov Erbol Khusainovich – lecturer of the department education and socialization of the individual of the Institute «Өрлеу» of pedagogical personnel qualification in Zhambyl region.

FaridaFaizulina – candidate of biological sciences, associate Professor of the Department of General Educational Disciplines of Almaty branch of the sledge of St. Peterburg University.

Kudarova N.A. – 1-doctoral course by specialty 6D010300 - Pedagogy and Psychology, S. Toraihyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Kazakhstan), nazgul.kudarova@mail.ru.

Zhumatayeva Y. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, S. Toraihyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Kazakhstan).

Orazbaeva A.S. – senior lecturer, Master of Pedagogy Kazakh State Women's teacher training University, Almaty, Kazakhstan.

Duysenbekov D.D. – doctor of psychology, professor, Kazakh National University named after Al-Farabi, Almaty, Kazakhstan.

Bolat A.B – Kazakh National University named after Al-Farabi, Almaty, Kazakhstan.

Uruzbayeva Gaukhar – candidate of pedagogical sciences, associated professor, associate professor of the Department of Sociology, L.N. Gumilyov Eurasian National University.

Nurgaliyeva A.E. – Kazakh national university named after Al-Farabi, Almaty, Kazakhstan.

Nazhanova Galiya – master of Psychology, Doctoral student of the Department of Pedagogy and Psychology of the specialty 6D010300-Pedagogy and Psychology.

Aitkurmanova A.A. – professor of Russian philology, world languages and translation.

Kapysheva G.K. – of professor of Russian philology, world languages and translation.

Fedossova C.A. – professor of department of Russian philology, world languages and translation, S.Amanzholov East-Kazakhstan State University. (*Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan*)

Abdygapparova U.M. – doctor of pedagogical sciences, professor, KazNPU named after Abai

Ibrayeva M.K. – doctor of philosophical sciences (Phd), *KazNPU named after Abai*

Baiumoldaev T.M. – doctor of pedagogical sciences, professor, academician International academy of пед sciences. the Kazakhstan Interregional center of in-plant training.

Aytysheva Aygul Mukataevna – candidate of Ps.Sc., Associate Professor of L.N.Gumilev Eurasian University.

Bapayeva M.K. – candidate of Psychological Science, professor Kazakh State Women's teacher training University Almaty, Kazakhstan.

Narymkanova G. – magistrant, Kazakh State Women's teacher training University Almaty, Kazakhstan.

Valiyeva Anar – candidate of psychological sciences, associated professor, associate professor of the Department «Social pedagogy and self-knowledge», L.N. Gumilyov Eurasian National University.

Sovetkanova D.M. – Kazakh National Pedagogical University named after Abai.

М а з м ұ н ы
С о д е р ж а н и е
C o n t e n t

Намазбаева Ж.И., Жигитбекова Б.Д. Топтық жұмыстың психологиялық ерекшеліктері
Namazbaeva J.I., Zhigitbekova B.D. Psychological peculiarities of group work

Сатова А.К., Асыллова Г.Н. Теоретические подходы к исследованию
социального интеллекта и факторов его развития

Satova A.K., Asylova G. N. Theoretical approach to social intellect researches and to its
development factors

Сатова А.К., Тугжанова А.Т. Психолого-педагогические аспекты проблемы
эмпатии: теоретические подходы

Satova A.K., Tugshanova A.T. Psychological and pedagogical aspects of the empathian problem:
theoretical approaches

Акажанова А.Т. Развитие отдельных отраслей отечественной психологической науки
Akazhanova A.T. Development of individual branches of domestic psychological science

Сейтенова С.С. Агрессивті мінез – құлықты балалардың психологиялық ерекшеліктері
Seitenova S.S. Psychological features of children with aggressive behavior

Асылханова М.А. Бастауыш сынып оқушыларының психикалық дамуы

Asylkhanova M.A., Medeshova N. Psychical development of children of initial classes

Касымова Г. К., X.Шахл Психологиялық-педагогикалық тұрғыдан стресті басқару

Kassymova G. K., Schachl H. Psychological and pedagogical management of stress

Каракулова З.Ш. Особенности личностно-профессиональных качеств практического психолога

Karakulova Z.Sh. Features of personal and professional qualities of a practical psychologist

Каракулова, З.Ш., Кульшарипова А.Б. Философско-психологические особенности формирования личности

Karakulova, Z.Sh., Kulsharipova A.B. Philosophical and psychological features of personality formation

Алмазова О.Н., Тусубекова К.К. Психологическое исследование ролевых установок у замужних и одиноких матерей

Tussubekova K. K., Almazova O. N. Psychological study of role attitudes in married and single mothers

Егенисова А.К., Садуахасова А.Б. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің эмоциональды-еріктік сферасының өзіндік ерекшеліктері

Yegenissova A.K., Saduakhassova A.B. Peculiarities of emotional-volitional sphere of children's home

Егенисова А.К., Жарылғасова Р.Е. Эмоциялық интеллект психологиялық феномен ретінде

Yegenissova A.K., Zharylgassova R.E. Emotional intelligence as a psychological phenomenon

Егенисова А.К., Бердибаева Д.А. Аутист балалардың психологиялық ерекшеліктері және олармен жүргізілетін психокоррекциялық жұмыстар

Yegenissova A.K., Berdibayeva D.A. Psychological features of autistic children and their psychocorrective work

Аяганова А.Ж., Оналбаева Г.М. Тұлғаға телехикаялардың психологиялық әсері

Ayaganova A. Zh., Onalbaeva G.M. Psychological influence of tv show on the

Аяганова А.Ж., Исмаилова Ж.Б. Жеткіншектердің аутодеструктивті мінез-құлығының алдын алу және психологиялық-педагогикалық түзету жолдары

A.Zh Ayganova, Zh. B Ismailova The ways of prevention and psychological-pedagogical correction of teenagers' autodestructive behavior.

Аяганова А.Ж., Қоңқабаева А.Б. Басқару стильдерінің еңбек өнімділігіне әсері

Ayaganova A.Zh., Kunkabaeva, A.B. The influence of management style on labor productivity.

Аймаганбетова О.Х., Адилова Э.Т. Понимание религиозности в психоаналитических теориях

Aimagambetova O.H., Adilova E.T. Religious understanding in psychoanalytic theories

Аймаганбетова, Э.Т., Адилова Детерминация определения религии в основных направлениях психологии религии

Aimagambetova O.H., Adilova E.T. Determination of definition of religion in the main directions of psychology of religion

Бабишева А.С., Аймаганбетова О.Х. Современное понимание социально-психологического феномена «созависимость»

Babisheva A.S., Aimagambetova O.H. Modern understanding of the socio-psychological phenomenon of "codependency"

Оспанбаева М.П., Құрманова С.Н. Ерекше білім қажеттілігі бар оқушылардың психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу шарттары

Ospanbaeva, M.P., Kurmanova S.N. Psychological – pedagogical support students particularly in need of knowledge

Оспанбаева М.П., Құрмашева Н.Ж. Біліктілікті арттыру жүйесінде инклюзивті білім беруді дамытудың психологиялық-педагогикалық мәселелері

Ospanbaeva M.P., Kurmasheva N.Z. Psychological and pedagogical problems of development of inclusive education in the system of improving qualification

Скакова Б.А., Избасаров Е.Х. Біліктілікті арттыру курстарында топтық жұмысты пайдалану арқылы сабақтың психологиялық тиімділігін арттыру тәжірибесінен

Skakova B.A., Izbasarov E.K. From the experience of improving the quality of lessons by the application of group work on courses of improving qualification

Izbasarov E.K., Скакова Б.А. Білім беру үрдісінде жеткіншектердің өзара қарым-қатынастарын дамытудың заманауи аспектілері

E.K. Izbasarov, Skakova B.A. Modern aspects of the development of the relationship adolescents in the process of education

Файзулина. Ф.Р. Исследование гендерных особенностей восприятия рекламы

Faizulina F. The study of gender peculiarities of perception of advertising

Кударова Н. А., Жуматаева Е. ЖОО «көшбасшы психологиясы» пәні негізінде білім алушылардың күзиреттіліктерін арттыру

Kudarova N.A., Zhumatayeva Y. The development of competence of students based on the discipline "psychology of leadership" university

Оразбаева А.С. Ағылшын тілі оқулықтарының психолінгвистикалық ерекшеліктері

Orazbaeva A.S. Psycholinguistic features of english language textbooks

Болат А.Б., Дуйсенбеков Д.Д. Адаптация молодых офицеров к условиям военной службы в процессе обучения в военном вузе

Volat A.B., Duysenbekov D.D. Adaptation of young officers to the conditions of the military service in the process of education in the military university

Нургалиева А.Е. Манипуляция: разные подходы и интерпретации

Nurgaliyeva. A.E. Manipulation: different approaches and interpretations

Назханова Г.А. Правовая осведомленность в структуре правосознания будущего педагога

Nazhanova G.A. Legal awareness in the structure of the legal consciousness of the future teacher

Aitkurmanova A.A., Kapysheva G.K. Developing of cognitive interests of students in trilingual education

Айткурманова А.А., Капышева Г.К. Үш тілді білім беруде оқушылардың когнитивті қызығушылығын арттыру

Fedosova S.A. Political corectness or a language tact

Федосова С.А. Саяси тілдің психологиялық ерекшеліктері және тілдегі сыпайылық

Абдигапбарова У. М., Ибраева М. К. Ерте жастағы баланың танымдық белсенділігі дамуының механизмі

Abdygapparova U. M., Ibrayeva M.K. Cognitive development mechanism in children's activity at an early age

Баймолдаев Т.М. Кәсіби стресстің теориялық маңыздылығы

Vaimoldayev T.M. Theoretical importance of the occupational stress

Айтышева А.М., Урузбаева Г.Т. Оқушылар мен студенттердің интернет-тәуелділігінің психологиялық механизмдері

Бапаева, М.К., Нарымқанова Г. Қарым-қатынасты зерттеу мәселесі

Varayeva. M.K., Narymkanova G. Problems of research

Советканова. Д.М. Психология ғылымындағы субъект категориясына теориялық сипаттама

Sovetkanova. D.M. Theoretical characteristic of the category of the subject in psychological science

Урузбаева Г.Т., Валиева А.Б. Общая коммуникативная толерантность будущих социальных работников

Uruzbayeva G.T., A.B.Valiyeva, A.B. basic communicative tolerance of future social workers