



ISSN 1728-784

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия Психология»

№ 4 (41)



Алматы

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



ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
№4(41)

Алматы, 2014

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ «Ұлағат» баспасы, 2014. – №4(41). – 174 б.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». – Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2014. – №4(41). – 174 с.

Главный редактор

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

Редакционная коллегия:

магистр психологии А.С. Косшыгулова

(ответ. секретарь),

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

доктор PhD Н.Л. Нагибина,

д.психол.н., проф. А.Р. Ерментева,

к.психол.н., доцент Ж.К. Ибраимова

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2014

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ АКАДЕМИКА Т.Т. ТАЖИБАЕВА – ОСНОВА НОВОЙ ПАРАДИГМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Ж.И. Намазбаева – *д.психол.н., академик, директор НИИ Психологии
КазНПУ им. Абая*

Бұл мақалада академик Т.Т. Тәжібаевтың ғылыми мұрасына талдау жасалынады. Конференцияның тарихи-ғылыми және өнегелі мағынасы ашылады. Т.Т.Тәжібаевтың ғылыми идеяларының сипаттамасы қазіргі кезде де ерекше құнды болып табылады. Академик еңбектері ұлттық-сақтаушы вектор қағидаты әдіснамасының негізін салушысы ретінде, жаңа қырынан қарастырылады. Соның негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ жетекшілігімен еліміздің ЖОО-да ұлттық тәрбие табысты түрде жүзеге асырылуда.

Тірек сөздер: академик Т.Т. Тәжібаев, ұлттық-сақтаушы вектор, этномәдени мұра, халық психологиясы, Абайдың рухани мұрасындағы тұлға, психология және педагогика, К.Д. Ушинскийдің психологиялық жүйесі, жаңа парадигма, ұлттық тәрбие.

В данной статье содержится анализ научного наследия академика Т.Т. Тажибаева. Раскрывается историко-научный и нравственный смысл коференции. Особую ценность представляют характеристика научных идей Т.Т. Тажибаева, которые являются востребованными в настоящее время. С новых позиций рассматриваются труды академика как основоположника методологии принципа национально-охранительного вектора, на базе которого успешно осуществляется национальное воспитание под руководством КазНПУ им.Абая в вузах страны.

Ключевые слова: академик Т.Т. Тажибаев, национально-охранительный вектор, этнокультурное наследие, народная психология, личность в духовном наследии Абая, психология и педагогика, психологическая система К.Д. Ушинского, новая парадигма, национальное воспитание.

This article contains an analysis the scientific heritage of Academician Т.Т. Tazhibaeva. Reveals the history of science and the moral sense of the conference, dedicated to the anniversary of Professor Zholmuhana Turkpenova. Especially valuable are the characteristics of scientific ideas Т.Т. Tazhibaeva that are popular at the now days. With the new positions are considered the academic works as the founder of methodology principle of national protective vector, based on which successfully carried out under the direction of national education in the Abay Kazakh National Pedagogical University.

Keywords: academician Т.Т. Tazhibaev, national protective vector, ethnic and cultural heritage, folk psychology, personality in the spiritual heritage of Abay, psychology and pedagogy, K.D. Ushinsky psychological system.



Толеген Тажибаевич Тажибаев

В КазНПУ им. Абая благодаря ректору, уважаемому академику **С.Ж. Пралиеву** стало уже традицией чествовать юбилеи ученых университета путем проведения Международных научных конференций, которые сами по себе становятся научными площадками обсуждения и установления вклада того или иного педагога в развитие различных сфер науки [1].

21 ноября 2014 года такая конференция была посвящена 80-летию профессора **Жолмухана Туркпенова**. Особенно привлекает название этой конференции: «**Академик Төлеген Тәжібаев – Қазақстандағы психология және педагогика ғылымдарының негізін қалаушы**».

Юбиляр на протяжении всей своей жизни в той или иной степени занимался анализом вклада академика в психолого-педагогическую науку, являясь его учеником. В этом контексте следует указать, что профессор **К.Б. Жарикпаев** неустанно организационно и научно разрабатывал различные аспекты этнопсихологии в Казахстане и, благодаря ему, был создан Учебно-исследовательский центр по этнопедагогике и этнопсихологии им. академика Т.Т. Тажибаева. В настоящее время профессор К.Б. Жарикпаев продолжает активно работать с завидной жадностью, проявляя научный интерес к психологической науке и практике [2].

Научную конференцию открыл с приветственным словом академик **С.Ж. Пралиев**. На конференции участвовал **вице-министр МОН РК Т.О. Балыкпаев** и другие видные общественные деятели, представители наук.

Историко-научный нравственный смысл этой конференции очень высок. Для молодых психологов и педагогов эта научная информация будет способствовать объективному установлению места и роли одного из ярких личностей Казахстана XX века. К сожалению он прожил только 54 года.

С нашей точки зрения одним из крупных научных трудов о наследии Т.Т.Тажигаева является работа доктора психологических наук Ахметовой Маржан Кубигуловны, которая блестяще защитила докторскую диссертацию о психологическом наследии академика Т.Т. Тажибаева в 2010 г. [3]. Она справедливо пишет, что он одним из первых в Советское время обратился к разработке проблем истории **европейской психологии**.

Ученый творчески изучил историю русской психологии. Он тщательно проанализировал психологическую систему русского ученого К.Д. Ушинского. Он сделал вывод, что именно К.Д.Ушинский сыграл большую роль в становлении в России **научной психологии** и внес существенный вклад в историю мировой психологии и психологической мысли.

Т.Т. Тажибаев широко пропагандировал в Казахстане психолого-педагогическую концепцию Ушинского, что в какой-то мере стало истоком развития психологических исследований в республике.

Главной проблемой ученого является разработка им истории становления и развития психологической мысли казахстанского народа через характеристику духовного наследия Ч.Валиханова, И.Алтынсарина, Абая Кунанбаева и др.

Т.Т. Тажибаев разработал идею казахской народной психологии и национального характера в 50-60 гг. прошлого века. Действительно психологические идеи Т.Т.Тажигаева являются истоками развития казахстанской психологической науки не только в Казахстане, но и составляют суть Евразийского взгляда на зарождение научной психологии.

Красноречиво о научных изысканиях академика пишет крупнейший русский психолог Б.Г. Ананьев, который выступал в качестве официального оппонента диссертационной работы Т.Тажигаева. Приводим полный текст этого отзыва, так как считаем, что он в значительной мере объективно отражает наследие ученого [4].

Отзыв

оппонента доцента Б.Г. Ананьева на диссертационную работу Т.Т.Тажигаева «К.Д. Ушинский – основоположник педагогической психологии в России», представленный на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Вопросы истории русской психологии начали разрабатываться в самое последнее время (лишь с преодолением влияния буржуазных историографических концепций на постановку историко-политических проблем в советской психологии). Недостаточность, а в ряде вопросов полное отсутствие исследований, правильно освещающих историческое развитие русской научной психологии, оказали влияние не только на характер постановки специальных психологических проблем, но и на характер разрешения вопросов истории русской философии, естествознания, медицины, педагогики. Совершенно бесспорным является наличие крупнейшего пробела в истории русской педагогики в харак-

теристике идейно-теоретического содержания и психологического обоснования этих систем. Разноречивость и истолкование исторической роли и научных идей такого великого русского педагога, каким являлся К.Д. Ушинский, абстрактное социологизирование и антииторизм, допущенные остальными специалистами по истории русской педагогики (Медынский), связаны, в частности, с игнорированием важнейшей для характеристики Ушинского естественнонаучной и психологической основой его педагогической теории.

По вопросу о научно-психологическом содержании педагогических трудов Ушинского в советской педагогике и психологии нет вообще ни одного исследования, которое в какой-либо степени восполнило бы этот крупный пробел в истории русской педагогики и психологии.

Заслуга тов. Тажибаева Т.Т., во-первых, заключается в том, что им впервые поставлен вопрос о психологических основах педагогической теории Ушинского и, тем самым, нарушена вредная традиция игнорирования важнейшего узлового периода в становлении русской научной педагогики и психологии.

В самой постановке вопроса и в конкретном исследовании тов. Тажибаев Т.Т. мог идти лишь совершенно самостоятельными путями, в ряде случаев не только ориентируясь на имеющиеся критические источники, настойчиво преследуя благородную цель – восстановления исторической правды об Ушинском как о великом русском психологе.

В дореволюционной русской психологической историографии Ушинский всегда рассматривался как компилятор в области психологии, а не оригинальный ученый, обладающий самостоятельным пониманием научных задач и системы психологии (см., например, критические замечания об Ушинском Вержболовича, Владиславлева и др.).

Заслуга тов. Тажибаева Т.Т., во-вторых, заключается в том, что им впервые намечены пути, способствующие преодолению этого ложного взгляда и установлению правильного понимания оригинальной системы научной психологии Ушинского, имевшей в свое время исключительное значение для прогресса русской научной психологии.

Заслуга тов. Тажибаева Т.Т., в-третьих, заключается в том, что он, несмотря на отсутствие опыта в этом вопросе и специальной литературы, правильно освещающей данный вопрос, сумел исторически конкретно проанализировать психологическую концепцию и систематику Ушинского, критически оценивать ее противоречия и уязвимые, а подчас и реакционные стороны.

Отправляясь от положения о том, что антропологизм Ушинского был теоретическим выражением его гуманизма, ограниченного буржуазно-дворянским мировоззрением Ушинского, тов. Тажибаев Т. правильно показал значение этих гуманистически-антропологических идей Ушинского для разрешения им вопросов общей психологии и постановки в системе Ушинского вопросов педагогической психологии.

Тщательно, вдумчиво, с большой любовью к великому русскому педагогу и ученому Тажибаев обрисовывает психологическую систему Ушинского, устанавливает разнообразные ее связи с философскими и педагогическими идеями Ушинского в различные периоды его жизни. После голого, претензионного критиканства, имевшего место в отношении к Ушинскому со стороны буржуазных русских психологов и отдельных советских исследователей, такой подход тов. Тажибаева, бесспорно, представляет большую ценность. Автор указывает на то, какое значительное место уделяет Ушинский физиологическому обоснованию психологии, особенно достижениям современной ему физиологии центральной нервной системы, очевидно, под влиянием современника Ушинского И.М. Сеченова. Автор указывает также на то, что Ушинский, стремясь понять своеобразие закономерностей психологической жизни, в дискуссионном духе намечает вопросы, характеризующие переход от физиологии к психологии, в решении которых значительно сказываются его общие идеалистические воззрения на природу человека. Согласно автору, Ушинский выдвигает различные точки зрения на «душевную» и «духовную» жизнь, причем эти точки зрения не расходятся с популярным в то время спиритуализмом и отчетливо выражают в себе влияние Гегелевской диалектики. Можно считать правильным утверждение тов. Тажибаева, что, несмотря на философскую эклектику Ушинского и, в частности, его кантианские источники в понимании Ушинским развития психики и ее перехода в форму общественного, народного духа, в сильнейшей мере сказалось влияние Гегеля, что противоречит односторонним представлениям об Ушинском как о кантианце. В оценке психологической системы Ушинского и разрешении им вопросов сенсорно-умственного, эмоционального и волевого развития, как показал автор, должно место следует отвести гуманистическим и патриотическим критериям его психолого-педагогической системы. Устанавливая зависимость сенсорно-умственного развития от эмоционального волевого развития личности, Ушинский тем самым выдвигал на первый план роль идейно-нравственного содержания обучения и определяя передовую роль учителя в воспитании личности и ее умственных способностей. С большим вниманием и тщательностью автор систематизировал высказывания Ушинского о психологических вопросах практики обучения и воспитания, установив в них источники возникновения дальнейшего русской педагогической психологии. Подобная работа тем более важна, что именно в этих педагогических критериях и заключается своеобразие всей психологической системы Ушинского, обобщившего в свое время все лучшие достижения мировой науки о человеке (физиологии и психологии).

Почин, сделанный тов. Тажибаевым, большой труд, и любовь вложенные им в исследование об Ушинском как о психологе, найдут своих продолжателей, которые смогут разрешить работы автора. Нужно отметить, что, несмотря на отдельные недостатки, вполне объясняющиеся новизной постановки вопроса и трудностями преодоления традиционных представлений об Ушинском, диссертации тов. Тажибаева в целом может заслуживать лишь самой высокой оценки.

Исследованием тов. Тажибаева является история русской психологии. Предоставленная тов. Тажибаевым Т.Т. диссертационная работа, бесспорно, заслуживает присвоения автору ученой степени кандидата педагогических наук.

Зав. сектором психологии Института мозга,
доцент Б.Г. Ананьев
Ленинград, 28 мая 1939 г.

В данной статье мы также впервые раскрываем основные аспекты деятельности Т.Т. Тажибаева в контексте современных жизненных реалий и влияние его ценных идей для развития современного общества через развитие новой парадигмы формирования подрастающего поколения [5].

Несмотря на то, что в XX веке Советская психология внесла существенный вклад в мировую психологию, к сожалению, идеологическая суть СССР не способствовала и осознанно тормозила развитие психологической науки и практики в Союзных республиках и в том числе в Казахской ССР. И вот на фоне тяжелейших общественно-социальных условий появляется **мощная фигура – Толегена Тажибаевича Тажибаева, крупного Государственного деятеля, дипломата, академика АН КазССР, ректора КазГУ им. Кирова.** Этот человек сделал для Казахстана в комплексе **столько**, чего не удавалось никому из его сверстников. Это обстоятельство говорит само за себя. Если сделать мысленный обзор его заслуг и роли такой личности в целом для развития нашего общества, то можно сделать следующие выводы:

1. современный руководитель должен быть успешным дипломатом, если перенести это на язык психологии, то можно говорить о том, что руководитель любого ранга должен уметь управлять человеческими ресурсами, быть психологически компетентным. Эти вопросы в научном аспекте успешно и активно разрабатываются в первом и единственном в Казахстане НИИ Психологии КазНПУ им. Абая.

2. анализ его трудов и деятельности говорит о целостности его личности. Он патриот, который искренне любил свою страну и свою Родину. Он является образцом для современной молодежи и его труды должны получить широкое распространение в процессе формирования личности подрастающего поколения;

3. Т.Т. Тажибаев достиг больших успехов. В какой бы сфере он не работал, он был успешен и был новатором. Эти успехи он достиг благодаря глубоким знаниям о психике человека, уважения к человеческому потенциалу.

4. даже при Советской власти в основе его самоутверждения были его собственные познания мировой этнокультуры;

5. академик Т.Т. Тажибаев ценен всем нам. Всю свою короткую, но яркую жизнь посвятил изучению, анализу, освещению истории психологии европейской, русской и казахской этнопсихологии. Вряд ли кто из психологов, даже в наше время, успешно работает в этом аспекте.

6. впервые, еще в те далекие годы, ученому удалось научно доказать факт теснейшей взаимосвязи психологии и педагогики. Эти идеи актуальны и ценны в настоящее время. Ведь у нас до сих пор педагоги лишь декларативно говорят об этом, но на деле «натягивают на себя одеяло»;

7. через всю свою жизнь академик пронес в своей душе **идею национального охранительного вектора** при изучении этнокультурных аспектов человеческой личности и только в настоящее время, благодаря стратегическим идеям нашего уважаемого ректора **С.Ж. Пралиева** это наследие Толегена Тажибаевича успешно и активно внедряется в содержание учебно-воспитательного процесса образовательной среды Казахстана. Этот бесценный пласт – глубокое проникновение в духовное наследие Казахстана уже можно проследить предметно в деятельности именно **первого и ведущего вуза страны – КазНПУ имени Абая**. Особенно подчеркнем, что под руководством проректора по воспитательной работе, профессора **Ж.Е. Ишпекпаева** и его команды из управления по воспитательной работе, молодежной политики и развитию государственного языка университета осуществляется огромная работа.

Никогда до этого в вузах страны так бережно и успешно не использовалось духовно-культурное наследие Казахстана в формировании личности молодежи.

Успешность такого подхода, разнообразие и системность в выборе содержания, а самое главное, массовость мероприятий, проводимых в образовательном процессе университета, показали верность находки новой парадигмы воспитания подрастающего поколения Суверенного Казахстана в XXI веке – развитие национального самосознания молодых граждан.

Вовлеченность студентов в этнокультурный пласт страны приближает их к истокам национальной духовности и способствует повышению их самостоятельности и патриотизма, уводит от негативных аспектов – разных видов зависимостей, упаднического настроения, безразличия, дискомфорта, агрессии и суицидальных форм поведения.

Вот чем ценен академик Т.Т. Тажибаев и другие наши достойные предшественники.

Научное переосмысление идей Т.Т. Тажибаева позволило нам выделить в качестве определяющего фактора в становлении личности современной молодежи – гармоничное соотношение общечеловеческого и национального критериев. Он действительно является родоначальником психологии и педагогики, талантливым дипломатом мирового масштаба, крупным государственным деятелем, организатором высшего образования. Его идеи бессмертны, его труды будут все более тщательно изучаться, так как они составляют истоки духовного и культурного наследия казахстанской науки.

8. Т.Т. Тажибаев является основоположником истории развития психолого-педагогической мысли Казахстана. Он раскрыл этнопсихологические идеи Ч.Валиханова, практические задачи обучения и воспитания И.Алтынсарина,

взгляды о нравственной личности народной (национальной) психологии, психологию поэтического творчества, вдохновения, музыки и искусства, вопросы детской и педагогической психологии великого Абая. Таким образом, Т.Т.Тажикаев уже во второй половине XIX века первый проанализировал психологическое наследие просветительских взглядов великих казахских мыслителей. **Особое место он выделял психологическим воззрениям Абая. Указывал, что Абай был первым казахским мыслителем, заложившим основу научной психологии в Казахстане [6].**

9. Ценной идеей Т.Т. Тажибаева является то, что **именно Абай разработку проблемы личности считал главной проблемой воспитания.** Он черпал свои идеи из трактатов мыслителей Запада и Востока, но построил свою своеобразную психологическую систему о личности с учетом особенностей жизни и быта кочевого народа. **Это блестяще говорит об интеграции Евразийского подхода к формированию человека, что убедительно подтверждается планетарным витком развития современного Казахстана.**

Пусть будет светлая память об ушедших на века
Но они всегда с нами, были, будут и вечны навсегда!

1 *Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И. Психологические аспекты этнического воспитания современной молодежи. Вестник серии «Психология» КазНПУ им. Абая №4 (37), с. 3-21.*

2 *Жарикбаев К.Б., Ахметова М. К. Вопросы детской и педагогической психологии в исследованиях академика Т.Т.Тажикаева //Алматы, ж. «Педагогика и психология» - 2009. - №1. - С. 51-53*

3 *Ахметова М.К. [4 *Намазбаева Ж.И., Запьягаев Г.Г., Луцкина Р.К. Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане. - Алматы, НИИ Психологии КазНПУ им. Абая, 2012 – 424 с.*](http://www.lib.ukgu.kz/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=DISSER&P21DBN=DISSER&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Психологическое наследие академика Т.Т. Тажибаева (1910-1964) и современная казахстанская психология: автореферат докторской диссертации. - Алматы: Каз НУ им. аль-Фараби, 2010. - 39 с.</i></p></div><div data-bbox=)*

5 *Намазбаева Ж.И. История, состояние и тенденции развития современной психологии: Учебное пособие. – Алматы, 2014. – 152 с.*

6 *Намазбаева Ж.И. Психологические вопросы развития этнокультурной личности. Материалы Международной научно-практической конференции «Академик Т.Т.Тажикаев – основатель психологической и педагогической науки в Казахстане». – Алматы, 2014.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Л.О. Сарсенбаева – *к.психол.н., доцент кафедры психологии и специального образования КазНПУ имени Абая*

Мақалада «Психология» мамандығы бойынша студенттердің өзін сезіну зерттеулерінің нәтижесі ашылады. Өзін бағалауды, өзін бағалау деңгейлерін, өзіндік қатынасы, «Мен бейнесінің» сипаттамаларының зерделеу деректері келтіріледі.

Тірек сөздер: өзіндік сана, өзін-өзі бағалау, талпыну деңгейі, өзіндік қарым-қатынас, «Мен» бейнесі, «Мен- концепциясы», мақсатты тұжырымдау.

В статье раскрывается понятие, структура и взаимосвязь самосознания с направленностью личности. Приводятся данные эмпирического исследования составляющих самосознания студентов. Раскрыты особенности проявления отдельных компонентов самосознания студентов-психологов по сравнению со студентами непсихологических специальностей.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, уровень притязаний, самоотношение, образ «Я», «Я-концепция», целеполагание.

The article reveals the concept, the structure of consciousness of the person. Presents empirical studies of students' consciousness. Peculiarities of self-esteem, level of aspiration, self-attitude, characteristics of the image I. Psychology students are compared with students of other specialties.

Keywords: self-awareness, self-esteem, level of aspiration, the Self, the image of "I", "self-concept" goal setting.

В современной психологической науке самосознание в структуре личности рассматривается как интегративное свойство, определяющее уровень личностной зрелости. В структуре самосознания выделяются такие составляющие как самооценка, уровень притязаний, самоотношение, образ «Я» и др. По мере развития личности происходит активное самопознание, изменение не только субъективной картины мира, но и «Я-концепции».

Значительное влияние на развитие самосознания оказывает характер ведущей деятельности. В студенческом возрасте ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная подготовка, становление субъекта как будущего специалиста. Данный процесс осуществляется поэтапно в ходе профессиональной ориентации, адаптации к условиям обучения, вхождения в профессиональное сообщество, углубленной профессионализации и т.д. Большое влияние на содержательные характеристики профессиональной подготовки оказывает специфика осваиваемой специальности.

Самосознание непосредственно связано с направленностью личности. Интегрируясь, они образуют единство, определяющее цельность и устойчивость

личности. В связи с этим актуальным является исследование развития самосознания и направленности личности будущих специалистов в процессе обучения в ВУЗе, а также определение влияния специфики специальности на этот процесс. Так как в становлении профессионала-психолога необходимым условием успешности и эффективности является наличие выраженной профессиональной (психологической) направленности личности, нами были выявлены качественные характеристики, отражающие уровень психологической направленности у студентов-психологов [1]. Целью данного исследования явилось выявление влияния специфики специальности на становление самосознания студентов. В статье освещены результаты сравнительного исследования компонентов самосознания студентов-психологов и студентов непсихологических специальностей.

С помощью методики Дембо-Рубинштейн был исследован уровень самооценки по параметрам «успеваемость», «умственные способности», «характер», «авторитет среди сверстников», «уверенность в себе». Соотнесение данных по параметрам показало, что наиболее адекватно студенты-психологи оценивают свою успеваемость, характер и уверенность в себе. Завышение самооценок наблюдается по параметру «умственные способности». Заниженные оценки выявлены по параметру «авторитет среди сверстников».

Таблица 1. – Сравнительные показатели распределения студентов-психологов и студентов непсихологических специальностей по уровням самооценки по параметрам «характер», «авторитет среди сверстников» и «уверенность в себе» (по методике Дембо-Рубинштейн, (в %))

Выборки испытуемых	Параметры самооценки								
	Характер			Авторитет среди сверстников			Уверенность в себе		
	Заниж. (<45)	Адекв. (45-75)	Завыш (>75)	Заниж. (<45)	Адекв. (45-75)	Завыш (>75)	Заниж. (<45)	Адекв. (45-75)	Завыш (>75)
студенты-психологи	25,8	54,1	20,0	32,5	41,7	25,8	23,3	54,1	22,5
студенты непсихол. спец-тей	10,8	51,6	37,5	23,3	55,8	32,5	13,3	54,1	32,5

Сравнение с группой студентов непсихологических специальностей показало наличие сходства по параметру «успеваемость»: то есть большинство студентов адекватно оценивают свою успеваемость. Сравнительные данные представлены в таблицах 1, 2. По всем остальным параметрам отмечается наличие значительной части испытуемых с завышенными самооценками.

Таким образом, студенты-психологи имеют специфические особенности самооценки, заключающиеся в большей критичности в отношении своего характера, авторитета среди сверстников, уверенности в себе. Общим для всех

студентов является адекватное оценивание своей успеваемости и завышение умственных способностей.

Таблица 2. – Сравнительные показатели распределения студентов-психологов и студентов непсихологических специальностей по уровням самооценки по параметрам «успеваемость», «умственные способности» (по методике Дембо-Рубинштейн, (в %))

Выборки испытуемых	Параметры самооценки					
	Успеваемость			Умственные способности		
	Заниж. (<45)	Адеkv. (45-75)	Завыш (>75)	Заниж. (<45)	Адеkv. (45-75)	Завыш (>75)
студенты-психологи	10,8	73,3	15,9	18,3	49,2	32,5
студенты непсихол. спец-тей	8,8	74,2	17,5	20,0	40,0	40,0

Также были рассмотрены такие показатели, как «уровень притязаний» и «целевое отклонение». Как видно из таблицы 3, у студентов непсихологических специальностей уровень притязаний выше, а у студентов-психологов лучше развит механизм целеполагания.

С помощью методики Будасси данные были подтверждены: распределение студентов по уровням самооценки оказалось идентичным в обеих выборках, что свидетельствует о позитивном самопринятии, уверенности в себе, характерных для значительной части студентов. Излишняя самоуверенность и переоценка себя свойственны 35-39% студентов. В обеих выборках число студентов с ниже среднего уровня и низкой самооценкой оказалось незначительным.

Таблица 3. – Распределение испытуемых по уровню притязаний и целевому отклонению (по методике Дембо-Рубинштейн, (в %))

Выборки испытуемых	Уровень притязаний			Целевое отклонение		
	низкий (<75)	реальный (75-85)	высокий (>85)	Низкий (<12) Неразв.механизм низцелеполагания	Средний (12-22)Оптм. уровень развития целелеполагания	Высокий (>23) – неразвитый механизм целеполагания
Студенты психологи	13,3	33,3	53,3	13,3	74,2	12,5
Студенты непсихол. спец.	14,1	41,7	44,2	22,5	61,6	15,8

Исследование самоотношения с помощью теста-опросника (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантелеева позволило выявить по 3 доминирующих шкалы самоотношения у каждого испытуемого и определить их выраженность в целом по группе (таблица 4). Оказалось, что доминирующей у студентов-психологов

оказалась шкала самоинтересов: высокие баллы по ней показали 67,5% испытуемых. Самоинтерес – шкала из 8 пунктов, отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

На втором месте по выраженности оказалась шкала глобального самоотношения, отражающая интегральное чувство позитивного принятия собственного «Я» испытуемого. Доминирование данной шкалы показывает, что испытуемый в целом контролирует свою судьбу, позитивно относится к себе, понимает и принимает сам себя, оценивает себя достаточно высоко и считает, что окружающие также оценивают его достаточно высоко. Характерен высокий уровень притязаний. Эта шкала оказалась доминирующей у 47,5% испытуемых.

На третьем месте по выраженности оказались шкалы самоуважения и самопонимания (по 20,8%). Самоуважение – шкала из 15 пунктов, объединивших утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности». Речь идет о том аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя.

У студентов непсихологических специальностей обнаружена общность по интегральной шкале и шкале самоинтереса. Но если у психологов на 3-ем месте по выраженности находится шкала самоуважения и аутосимпатии, то у контрольной группы – аутосимпатии.

Таблица 4 - Сравнительные показатели доминирующих шкал самоотношения у студентов – психологов и студентов непсихологических специальностей по методике Столина, (в %)

Выборки испытуемых	Шкалы самоотношений											
	Шкала S (интегральная)	Шкала самоуважения (I)	Шкала аутосимпатии (II)	Шкала ожидаемого отношения от других (III)	Шкала самоинтересов (IV)	Шкала самоуверенности (1)	Шкала отношения других (2)	Шкала самопринятия (3)	Шкала саморукводства (4)	Шкала самообвинения (5)	Шкала самоинтереса (6)	Шкала самопонимания (7)
Студенты-психологи	47,5	20,8	20,0	10,8	67,5	10,8	10,8	10,8	5,8	15,0	20,0	20,8

Студенты непсихол. спец.	45,0	17,5	20,8	17,5	61,7	14,1	8,3	17,5	14,1	10,0	27,5	3,3
-----------------------------	------	------	------	------	------	------	-----	------	------	------	------	-----

Изучить содержательные ролевые характеристики «Образа Я» позволила методика Куна «Кто Я». Анализ полученных данных показал, что большинство студентов-психологов (91,7%) в первую очередь назвали различные семейные роли (сын, дочь, сестра, внук, жена и др.). На втором месте оказались социальные роли (студент, друг, подруга, сосед, любимый молодой человек, любимая девушка и др. - 84,2%). На третьем месте оказались определения различных обобщенных личностных характеристик, например, «оптимист», «перфекционист», «реалист», «циник», «созерцатель» и т.п. (55,8%). Далее указывалась принадлежность к человеческому роду. Индивидуальные и личностные характеристики: «Я – человек», «Я - личность», «Я - индивидуальность» (48,3%). Затем указывалась профессиональная принадлежность – «переводчик-референт», «инструктор», «психолог» (40%). Также почти у трети испытуемых в характеристиках отражались их увлечения и хобби – «меломан», «спортсменка», «танцовщица», «хоккеист» и др. У небольшой части (9,1%) в ответах встречалось упоминание принадлежности к каким-либо общественным движениям, например «феминистка», «гот» и др. У 8% в списке упоминалось собственное имя (таблица 5).

Таблица 5 – Распределение характеристик «Я» студентов- психологов и студентов непсихологических специальностей по методике «Кто Я» (в %).

Выборки испытуемых	Характеристики «Я»							
	Семейные роли	Социальные роли	Родовые и индивид.- личност. характеристики	Обобщенные личност. характеристики	Профес. принадлежность	Образ Я, основанный на увлечениях и хобби	Имя	Принадлежность к обществ. движению
Студенты- психологи	91,7	84,2	48,3	55,8	40,0	28,3	8,0	9,1
Студенты непсихол. спец.-тей	93,3	81,6	30,8	30,8	42,5	29,1	11,6	10,0

Сравнение со студентами других специальностей показало как наличие общих возрастных и социально-психологических тенденций, так и наличие

специфических особенностей, связанных со спецификой специальности. В обеих выборках испытуемых имеет место доминирование в системе образа Я семейных и социальных ролей, которые заняли первые две ведущие позиции. Но, если у психологов третью позицию заняли обобщенные личностные характеристики, то у студентов непсихологических специальностей – профессиональная принадлежность. То есть для студентов-психологов важное место в системе собственного образа Я занимает характеристика с точки зрения обобщенных типологических образов – например, «творец», «аналитик», «деятель», и др. (на 25%). Также студенты-психологи дали больше в количественном отношении (на 17,5%) характеристик как представителя рода человеческого, как личности и индивидуальности.

Также нами были исследованы самооценки характера по методике «Какой Я». Анализ показал, что самую многочисленную группу составили студенты-психологи с доминирующим «Я эмоциональным» - 38,9%. На втором месте по численности оказались студенты с доминирующим «Я социальным» - 33,3%, На третьем месте оказались студенты с доминирующим «Я интеллектуальным» - 16,6% и на последнем месте – студенты с доминирующим «Я физическим» – 11,1% (таблица 6).

Таблица 6 - Распределение характеристик «Я» студентов- психологов и студентов непсихологических специальностей по методике «Какой Я» (в %).

Выборки испытуемых	Я физическое	Я интеллектуальное	Я эмоциональное	Я социальное
Студенты-психологи	11,1	16,6	38,9	33,3
Студенты непсихол. специальностей	15,8	17,5	27,5	29,1

В результате обобщения полученных данных были сформулированы следующие выводы:

В структуре самосознания студентов независимо от специальности имеют место общие показатели, связанные с единством возрастных закономерностей и социальной ситуации развития, ведущим видом деятельности. К ним относятся: адекватная оценка успеваемости и завышение умственных способностей; общность в доминировании показателей самоотношения; доминирование в «образе Я» семейных и социальных ролей.

Специфика осваиваемой специальности определяет особенности в развитии компонентов самосознания. В частности, для студентов-психологов характерен более высокий уровень развития критичности в отношении своего характера, социального статуса, механизма целеполагания, самопонимания.

Для студентов-психологов характерна более выраженная представленность в «образе Я» индивидуальных личностных характеристик, эмоциональных характеристик и качеств, отражающих отношение к другим людям, что является отражением их профессиональной направленности личности.

1 Сарсенбаева Л.О. Психологическая направленность личности в системе личностно-профессиональных качеств студентов-психологов: Материалы Республиканской научно-практической конференции «Психологическая наука и практика как основа успешного развития современного общества». - Алматы, 2014. – С. 47-53.

УДК 159.9:316.77

ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ МӘСЕЛЕСІ

Т.Ш. Исабекова – Абай атындағы ҚазҰПУ, Психология ҒЗИ ғылыми істер
жөніндегі инспектор

Бұл мақалада қазіргі кездегі психология-педагогикалық әдебиеттерде педагогикалық қарым-қатынасқа үйретудің және мұғалімнің коммуникативтік қабілеттерін қалыптастырудың бірқатар әдістері қарастырылады. Сонымен қатар тұлғаның немесе топтың коммуникативтік дағдыларын дамыту үшін оларға белсенді әсер етудің (К.Левин, Д.Морено, К.Роджерс, Ф.Скиннер және т.б.) кейбір жолдары көрсетіледі.

Тірек сөздер: педагогикалық қарым-қатынас, психологиялық дайындық, эмоциялық жағдай, коммуникативтік құзыреттілік, білім беру үрдісінің субъектілері.

В данной статье рассматриваются методы формирования коммуникативных способностей педагогов и обучения их педагогическому общению в современной психолого-педагогической литературе. Кроме того указываются некоторые пути активного воздействия на личность или группу с целью развития их коммуникативных навыков (К.Левин, Д.Морено, К.Роджерс, Ф.Скиннер и т.д.).

Ключевые слова: педагогическое общение, психологическая готовность, эмоциональное состояние, коммуникативная компетентность, субъекты образовательного процесса.

This article discusses the methods of teachers' communicative abilities formation and training of their pedagogical dialogue in modern psychological and pedagogical literature. Also identifies some way of active influence on person or group to develop their communication skills (K.Levin, D.Moreno, K.Rodzhers, F.Skinner etc.).

Keywords: pedagogical communication, psychological readiness, emotional state, communicative competence, the subjects of the educational process.

Жас мұғалім өзара талапшылдық, ұстанымдылық, құрылымдық сын және өзін-өзі сынау атмосферасы бар, әріптестерінің шығармашылық ізденістеріне аса көңіл бөліп, олардың жаңалықтарына шынайы қуанатын, жас мамандардың кәсіби жетілуіне селқос қарамайтын педагогикалық ұжымға келгенде кәсіби идеалдың талаптарына сай болуға ұмтылады.

Егер білім беру мекемесінің басшысы педагогтарға табыстылықты сезінетіндей мүмкіндік бермесе, өзінің жеке күш-қуатына сенімділік пайда болатындай жағдай жасамаса, егер оның талаптарынан мұғалімдерге деген жанашырлық, көмек көрсетуге талпыныс сезілмесе, мұндай ұжымда өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-

өзі жетілдіруге, жағымды педагогикалық қарым-қатынас орнатуға қажеттілік болмайды.

Қарым-қатынас орната білу дағдысы жеке дағдыларға және басқа да факторларға байланысты болатынын ескере отырып, өзін тереңінен тану үрдісі перцептивтік дағдылардың қалыптасу деңгейін анықтау, педагогикалық техникалардың дағдыларына және өзгені тыңдай алу, қарым-қатынасты басқара білу, аудиторияның алдында сөйлей алу дағдыларына және т.б. байланысты жүруі керек.

Педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындық құрылымында ғалымдар әр түрлі компоненттерді бөліп көрсетеді: 1) педагогикалық мамандыққа икемділік (Е.А. Климов, 1972); 2) іс-әрекет түрткілерінің сипаты (З.И.Калмыкова, А.К. Маркова, А.В. Петровский); 3) тұлғаның нақты бір іс-әрекеттің түріне мақсаттылығы (В.В. Рубцов, 1994); 4) педагогтың қарым-қатынасқа, байланысқа түсу деңгейі (Н.А. Головань, 1983) [1].

Көрсетілген ерекшеліктерден басқа, педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындық құрылымында, кейбір зерттеушілер оның екі жағын бөліп көрсетеді: уақытша және ұзақ мерзімді түрлерін.

Педагогикалық қарым-қатынасқа уақытша психологиялық дайындық – бұл педагогтың алдағы қарым-қатынасқа деген беталысы. Ол мұғалімнің шығармашылық сезінуіне, көңіл-күйіне және эмоциялық жағдайына тәуелді болып келеді. Педагогикалық қарым-қатынасқа ұзақ мерзімді психологиялық дайындық – бұл педагог болуды тұрақты және саналы түрде қалау және аталған мамандықты меңгеруге шынайы талпыныс. Педагогикалық іс-әрекеттің табыстылығы үшін педагогикалық қарым-қатынастың осы екі түрін дамыту қажет.

Қазіргі кездегі педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындықты зерттеуге арналған жоғарыда көрсетілген зерттеулерде, дайындықтың өзі тұлғаның алуан түрлі сипаттамаларынан тұратын күрделі құбылыс ретінде қарастырылады: наным-сенімдер мен түрткілерден бастап еріктік-эмоциялық сапалармен және оқып жаттыққандыққа дейін. Педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындықтың өзі оның құрылымында уақытша сипаттаманың болатынын және оның процессуалдылығын, динамикалылығын көрсететін тұлғаның жай-күйі ретінде қарастырылады.

Әр-түрлі оқу және оқудан тыс жағдайларда студенттердің оқушылармен қарым-қатынасын (А.А. Леонтьев сызбасы) [2] бақылау нәтижесінде болашақ педагогтар қолданатын қарым-қатынас үлгілеріне сапалы сипаттама беруге мүмкіндік туды: бұл үлгілердің кейбіреулері шиеленіс жағдайларында үнемі адекватты емес, қарым-қатынастың қалыпты, стандартты үлгілерінің жиынтығын құрайды; басқаларында да қарым-қатынастың дайын үлгілері қолданылады, алайда түрлі жағдайларға адекватты түрде; үшіншілері қарым-қатынастың нақты жағдайларын ескере отырып, кірме үлгілерді түрлендіреді; төртінші үлгіге қарым-қатынастың дайын үлгілеріне жаңа элементтерді қосып қолдану тән; бесіншісіне – студентпен, ол үшін жаңа болып көрінетін, бірақ әуелден дәстүрлі қарым-қатынастың үлгілерінің ашылуы; алтыншысына – студенттің тәжірибесінде бұрын болмаған қарым-қатынастың өзіндік үлгілерін жасау тән.

Бұл үлгілердің әрқайсысы педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындықтың компоненттерінің нақты жиынтығымен сәйкес болып шықты. Бұл оның дамуының алты деңгейін бөліп көрсетуге мүмкіндік берді.

1. *Стихиялық-репродуктивтік деңгей.* Субъект аңдаусыз және, әдеттегідей, барабар емес түрде күнделікті тұрмыстан педагогикалық іс-әрекетке қарым-қатынастың дайын үлгілерін тасымалдайды. Дайындықтың мұндай даму деңгейіндегі студенттер педагогикалық мамандықты кездейсоқ таңдағандығымен, мақсаттың жағдаяттық түрімен, «адам – техника» және «адам – таңбалық жүйе» мамандықтарына икемділігімен, қарым-қатынас орнатудың, әлеуметтік-психологиялық байқағыштықтың төмен деңгейімен, шиеленістерді шешуге қабілеттілігінің төмендігімен, қарым-қатынас дағдыларының нашар дамуымен сипатталады.

2. *Бірізді-репродуктивтік деңгей.* Бұл типке жататын мұғалім өкілдері қарым-қатынастың дайын үлгілерін басқалардың (оқу-әдістемелік әдебиет, әріптестерімен тәжірибе алмасу) тәжірибесінен алады. Мұндай типтегі студенттер педагогикалық мамандықты кездейсоқ таңдағандығымен, мақсаттың жағдаяттық түрімен, «адам – көркем бейне» және «адам – таңбалық жүйе» мамандықтарына икемділігімен, қарым-қатынас орнатудың орташа деңгейімен, әлеуметтік-психологиялық байқағыштықтың төмен деңгейімен, қарым-қатынастың тұрақсыз немесе өктемшіл стилімен, шиеленістерді шешуге қабілеттілігінің төмендігімен, қарым-қатынас дағдыларының нашар дамуымен сипатталады.

3. *Қайта құру деңгейі.* Студенттер қарым-қатынастың дайын үлгілерін нақты жағдайларды ескере отырып пайдаланады; педагогикалық мамандықты материалдық немесе біреудің ықпалымен таңдағандығымен, мақсаттың беделді түрімен, «адам – көркем бейне» мамандығына икемділігімен, қарым-қатынас орнатудың орташа деңгейімен, әлеуметтік-психологиялық байқағыштықтың төмен деңгейімен, қарым-қатынастың тұрақсыз немесе өктемшіл стилімен, жанжалға жақындығымен, қарым-қатынас дағдыларының нашар дамуымен сипатталады.

4. *Вариативтік деңгей.* Субъект қарым-қатынастың дайын үлгілеріне жаңа элементтер енгізеді; мамандықты өзінің мүмкіндіктеріне сәйкестігіне қарай немесе біреудің ықпалымен таңдағандығымен, мақсаттың беделді және танымдық түрімен, «адам – көркем бейне» және «адам – табиғат» мамандықтарына икемділігімен, қарым-қатынас орнатудың, әлеуметтік-психологиялық байқағыштықтың орташа деңгейімен, педагогикалық қарым-қатынастың тұрақсыз немесе демократиялық стилімен, жанжалға аса жақын еместігімен, қарым-қатынас дағдыларының нашар дамуымен сипатталады.

5. *Субъективтік-шығармашылық деңгей.* Студенттер өздері үшін қарым-қатынастың жаңа, дегенмен едәуір дәстүрлі үлгілерін жасап шығарады; мамандықты өзінің қабілеттеріне сәйкестігіне қарай таңдауымен, мақсаттың танымдық түрімен, «адам – адам» мамандығына икемділігімен, қарым-қатынас орнатудың жоғары деңгейімен, әлеуметтік-психологиялық байқағыштықтың

орташа деңгейімен, педагогикалық қарым-қатынастың демократиялық стилімен, шиеленістерді шешуге жоғары қабілеттілігімен, қарым-қатынас дағдыларының орташа дамуымен сипатталады.

6. Объективтік-шығармашылық деңгей. Бұл тип өкілдері бұрын олардың тәжірибелерінде болмаған, қарым-қатынастың қалыпты үлгілерін жасайды; мамандықты романтикалық таңдауымен, мақсаттың кәсіби-іскерлік түрімен, «адам – адам» мамандығына икемділігімен, қарым-қатынас орнатудың, әлеуметтік-психологиялық байқағыштықтың жоғары деңгейімен, педагогикалық қарым-қатынастың демократиялық стилімен, шиеленісті жақтырмаушылығымен, қарым-қатынас дағдыларының жоғары дамуымен сипатталады.

Қазіргі кездегі психология-педагогикалық әдебиеттерде педагогикалық қарым-қатынасқа үйретудің және мұғалімнің коммуникативтік қабілеттерін қалыптастырудың бірқатар әдістері қарастырылады. Л.А. Петровская [1] шетелдік психологиядағы қарым-қатынасқа үйретудің ірі теориялық жүйелерін талдай келе, оларда тұлғаның немесе әлеуметтік топтардың психологиялық табиғатын ұғындыратын сызбалардың үйлесімі бар деп белгілейді. Ол үшін тұлғаға немесе топқа белсенді әсер етудің, килігудің ұстанымдарын әлеуметтік-психологиялық тренингтерді қолдану арқылы құрастыру қажет (К.Левин, Д.Морено, К.Роджерс, Ф.Скиннер және т.б. сызбалары) [3].

Қарым-қатынас түсінігі күрделі және көп қырлы болып табылады. Осылай, М.И. Лисина қарым-қатынасты, бұл үрдіске қатысатын адамдардың, ортақ нәтижеге жету мақсатымен күш-жігерлерін біріктіруге және келісімдікке бағытталған, өзара әрекеті ретінде сипаттайды. Қарым-қатынас құралы ретінде ол басқа адамды санайды, оның танымдық, іскерлік және тұлғалық түрткілерін бөліп көрсетеді.

Б.Г. Ананьев қарым-қатынасты іс-әрекеттің ерекше бір түрі ретінде түсіндіреді. Ол арқылы адам басқа адамдармен өзінің қатынас шеңберін құрайды. Б.Г.Ананьев бірінші болып макро-, мезо- және микродеңгейлерді бөліп көрсетті [4].

Б.Ф. Ломов қарым-қатынасқа мынадай анықтама береді: «Бұл адамның басқа адамдармен өзара әрекеттесуінің ерекше түрі. Оның нәтижесінде іс-әрекеттермен, оның тәсілдерімен және нәтижелерімен, идеяларымен, мақсатымен, қызығушылықтарымен, сезімдерімен және тағы басқаларымен өзара алмасу жүзеге асырылады» [5].

Қазіргі кездегі әлеуметтік психологияның өкілдері «қарым-қатынас» ұғымына күрделі және көп қырлы үрдіс ретінде, барынша жалпы түсініктеме беруге талпынады. Олардың айтуынша, қарым-қатынас, бір мезгілде адамдардың бір-біріне деген көзқарасы ретінде де және олардың өзара ықпалдасу, уайымдарына ортақтасу және өзара түсінісу үрдісі ретінде де көріне алады.

Соңғы жылдары мұғалім тұлғасының және оның педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындығының қалыптасуына профессиографиялық амалдың тұжырымдамасы өзекті болып табылады (В.И. Журавлев, 1995; Н.В.Кузьмина, 1994; В.А. Слостенин, 1991; А.К. Маркова, 1996 және т.б.) [3].

Осылайша, А.К. Маркова адамдардың кәсіби қоғамдастықта (сынып, мектеп, лицей, гимназия, ЖОО) өзара әрекеттесулерінде интеракцияның бірқатар сипаттамасын бөліп көрсетеді: өзара әрекеттесудің қарым-қатынас субъектісіне тәуелді емес объективтік сипаттамалары, педагогикалық қарым-қатынаста адамдардың бірін бірі қабылдауы, кәсіби қауымдастық мүшелерінің қарым-қатынасы және олардың бірлесіп әрекеттесуі, педагогикалық іс-әрекет пен қарым-қатынастың субъектісі ретінде топтың психологиялық сапалары және кәсіби қауымдастыққа қосылу үшін адамға қажетті психологиялық қасиеттер.

Педагог алдағы қарым-қатынасты модельдеу кезеңінде алдымен өзінің есте сақтау қабілетіне және түйсігіне сүйенеді. Ол сыныппен немесе жеке оқушылармен бұрынғы қарым-қатынастың ерекшеліктерін ойша есіне түсіруі қажет. Мұғалім оқушылардың тек қана аттары мен түрлерін ғана емес, сонымен қатар олардың реакциялары мен мінез-құлықтарынан көрінетін жеке ерекшеліктерін де есте сақтауы қажет. Бұл кезеңдегі түйсіну адам өзін басқа адамның орнына қоя білуінен байқалады, яғни өзін басқамен салыстыра білуі, қоршаған әлемді және онда болып жатқан құбылыстарды өзге адамның көзімен көре алу. Модельдеу кезеңі қарым-қатынастық партитураны құрумен – қажетті бейнелік материалдарды жинақтаумен аяқталады.

Тікелей қарым-қатынастың ұйымдастырылуы коммуникативтік шабуылды, яғни өзіне назар аударуды қажет етеді. В.А. Кан-Калик қарым-қатынастың басқа субъектісінің назарын аударудың төрт тәсілін сипаттайды: сөйлеу нұсқасы (оқушыларға тілдік қатынас); белсенді ішкі қарым-қатынаспен кідіріс (назар қоюды талап етумен); қимылдық-белгі нұсқасы (кесте, көрнекі құралдарды ілу, тақтаға жазу және т.б.); аралас нұсқасы (құрамында алдындағы 3 нұсқаның элементтері бар).

Мұғалімнің іс-әрекетінде идеялық сенімділік оның адами-әлеуметтік бағыттылығын, әсіресе әлеуметтік қажеттіліктерін, моральдық және құндылық бағдарын, қоғамдық борышы мен азаматтық жауапкершілік сезімін көрсететін тұлғаның барлық қасиеттері мен мінездемесін анықтайды. Идеялық сенімділік мұғалімнің әлеуметтік белсенділігінің негізінде жатады. Сондықтан да ол мұғалім тұлғасының барынша терең іргелі мінездемесі болып табылады.

Мұғалімнің әріптестерімен, ата-аналармен, оқушылармен, кәсіби міндетін және жауапкершілік сезімін сезінуге негізделген өзара қатынасы педагогикалық әдептің мәнін құрайды. Бұл бір мезгілде өлшем сезімі де, іс-әрекеттің саналы түрде мөлшерленуі де, оны бақылау қабілеттілігі де, қажет болса, бір құралды басқасымен теңестіру де болып табылады. Мұғалім мінез-құлқының әдебі кезкелген жағдайда педагогикалық іс-әрекеттің уақыты мен орнын, тиісті стилі мен екпінін, нәтижелерін болжай отырып, таңдап алудан тұрады, сонымен қатар уақытында түзету жұмыстарын да жүргізу жатады.

Педагогтың кәсіби әдебі көбінесе оның жеке тұлғалық қасиеттеріне, оның ой-өрісіне, мәдениетіне, ерік-жігеріне, азаматтық ұстанымы мен кәсіби шеберлігіне байланысты болып келеді. Бұл мұғалім мен оқушылардың арасында сенімдік қатынастардың пайда болуының негізі болып табылады.

Сонымен, мұғалім тұлғасының қалыптасуында педагогикалық қарым-қатынастың рөлі ерекше. К.Д. Ушинскийдің «мұғалім өмір бойы жетіліп өседі», деген сөзі қазіргі кезде ерекше маңызға ие. Кез-келген педагог маманы педагогикалық қарым-қатынасты үнемі жетілдіріп отыруы қажет. Себебі қоршаған ортамен дұрыс, педагогикалық әдепті сақтай отырып, психологиялық білімдерге негізделіп құрылған педагогикалық қарым-қатынас мұғалімнің кәсіби шеберлігін, тұлғалық қасиеттерін жетілдіретіні сөзсіз.

1. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М., 1989
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психологии. - М., 1972.
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика. - М., 2000.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: изд. «Наука», 1968. – 381 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: изд. «Наука», 1984. – 446 с.

УДК: 159.9:15.21.81

ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РК

А.Б. Садыкова – психолог НИИ Психологии КазНПУ им. Абая

Мақалада білім беруді психологиялық қамтамасыз ету мәселелері бойынша Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ қызметкерлері зерттеулерінің кейбір нәтижелері ұсынылған. Білім берудің көпсатылы жүйесін психологиялық қамтамасыз ету моделінің мазмұны берілген.

Тірек сөздер: ҚР көпсатылы білім беруді психологиялық қамтамасыз етудің моделі, жаңартпа психотехнологиялар, психологиялық шаралар тақырыптары.

В статье представлены некоторые результаты исследования сотрудников НИИ Психологии КазНПУ им. Абая по вопросам психологического обеспечения образования. Дано содержание модели психологического обеспечения многоступенчатой системы образования.

Ключевые слова: модель психологического обеспечения многоступенчатого образования РК, инновационные психотехнологии, темы психологических мероприятий.

The article presents some results of research at the Abay KazNPU RSI of Psychology on education psychological support. There have been given the content of multi-level educational system psychological support model.

Keywords: model of psychological support multi-Education of Kazakhstan, innovative psychotechnologies themes of psychological interventions.

Социально-экономические условия, происходящие в нашем обществе, требуют развития высокого темпа информационных технологий. Одной из

важнейших предпосылок гармоничного развития современной личности является психологическое обеспечение благоприятной среды для развития её творческого и интеллектуального потенциала. Изучение участниками проекта данного вопроса показало, что в образовательных учреждениях не в достаточной мере созданы условия для этого. Названные проблемы невозможно решить без научно-практического психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

В целом, анализ отечественной и зарубежной литературы показывает высокую значимость и необходимость психологического обеспечения для повышения **качества жизни** граждан любой страны. В Казахстане, по нашим данным, [1] в настоящее время не существует научно обеспеченной централизованной системы оказания психологической помощи субъектам образования. Проводимая работа строится зачастую без научно-методического обеспечения, анализа валидности проводимых технологий, методов, техник, приемов. В результате сам процесс психологического обеспечения не дает необходимых результатов, т.к. работа не нацелена на перспективу развития личности при переходе на многоступенчатое образование. Во-вторых, нами выявлена тенденция, что в основном психологическая помощь оказывается обучаемым, тогда как, основными принципами успешности психологического обеспечения образования являются **целостность, комплексность, системность**, что определяет реализацию **субъект-субъектного подхода**. [2]

Вместе с тем, наше общество требует новой системы образования – инновационного обучения, которое сформировало у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои личностно-профессиональные способности.

Анализируя весь опыт психологического обеспечения в России, близкой нам по формам научно-практической деятельности в области психологии, А.Г.Асмолов [3] отмечает, что оно способствовало, постановке и решению следующих задач: *перехода от унифицированного образования к вариативному, от педагогики «знаний, умений и навыков» – к педагогике развития; переориентации сознания учителя от «школоцентризма» – к «детоцентризму»; разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; развитию экспертизы и проектирования развивающей среды.*

Сотрудники НИИ Психологии КазНПУ им. Абая получили большой фактический материал по результатам **проекта МОН РК «Психологическое обеспечение образовательного процесса в условиях модернизации национальной системы образования» за 2012-2014 годы**. В этом исследовании приняли участие сотрудники и учащиеся образовательной сферы из различных регионов Казахстана. С помощью современных инновационных психотехнологий мы изучали многоаспектность интеллектуального и творческого развития личности в современной образовательной среде.

Также выявлены основополагающие содержательные характеристики психологического обеспечения в создании специальной развивающей и здоровьесберегающей среды. [1,3,4,5] Для этого участниками проекта был проведен мониторинг психологического обеспечения образовательных учреждений. Участниками были специалисты организаций образования страны: наставники (60 человек) КазНПУ им. Абая и кураторы студенческих групп (40 человек) Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов (Алматинский филиал), специалисты среднего образования (2000 человек) – слушатели курсов повышения квалификации МОН РК при Институте семейного воспитания в г. Астане.

Одной из форм фиксации и стандартизации результатов мониторинга выступили разработанные участниками проекта анкеты для субъектов образования. В них содержались вопросы по содержанию психологического обеспечения в образовательных учреждениях.

Анализ результатов, показал важные содержательные характеристики психологического обеспечения. Сравнивая особенности социально-психологического обеспечения в образовательной среде разных уровней (дошкольное, школьное, среднее и высшее профессиональное и дополнительное образование) следует отметить несколько **принципиальных различий**, от которых зависят его основные направления и содержание работы специалистов:

- **Особенности субъектов:** возраст учащихся, социальные и профессиональные интересы, юридическая ответственность.

- **Взаимодействие в группах:** по составу группы в вузах и колледжах разновозрастные, объединены по специализациям, а число учащихся может существенно варьироваться. В школах и дошкольных учреждениях состав группы традиционно одновозрастной и количество людей в группах одинаково на протяжении всего периода. Время, которое учащиеся проводят в своих группах, также значительно различается.

- **Формы и мероприятия по социально-психологическому обеспечению:** в школах и дошкольных учреждениях значительное место занимает работа с семьями детей, в вузах и колледжах влияние этой сферы снижается. В вузах и колледжах учащиеся, как правило, остаются на 2-5 лет, в школах – 9-11, поэтому некоторые формы и направления работы будут иметь свою специфику.

- **Направления психологической помощи:** основные векторы психологического сопровождения остаются прежними в образовательных учреждениях всех уровней – **информационный, социальный, личностный**. Основными направлениями деятельности специалистов является **психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая и психолого-педагогическая диагностика, экспертиза, развивающая и психокоррекционная работа, психологическое консультирование**.

Разумеется, для каждого учреждения определяется свое содержание каждого из векторов. Это также позволит в идеале разработать преемственное содержание при наличии единой системы психологической службы.

Представим в *таблице 1* в виде модели обобщенные направления психологического обеспечения разных уровней образования в РК. Эти направления являются необходимыми для успешного психологического сопровождения, согласно результатам мониторинга проводимого с 2012 по 2014 гг.

Таблица 1. Модель психологического сопровождения образовательных учреждений разных уровней

Направление	Участники	Примеры мероприятий, тем и содержания работы
Дошкольные учреждения		
Расширение сенсорного опыта детей	<i>Дети, семья, воспитатели, сотрудники, администрация ДОУ</i>	Арт-терапия, Эвритмия, психогимнастика, дыхательные практики. Семейное консультирование <i>Темы: «Тело и личные границы», «Развитие и баланс работы органов чувств».</i>
Поддержка возрастных новообразований и восстановление упущений в развитии		Психологическое просвещение. Диагностика, рекомендации. <i>Темы: «Семейные ценности и установки», «Семейный анамнез», «Диалог как способ развития полнезависимой личности»</i>
Развитие эмоциональной сферы		Арт- и сказка-терапия, психогимнастика, Эвритмия. <i>Темы: Работа с текстом – создание словаря эмоций. Копинг-поведение в стрессах. «Я-ребенка в зеркале семейных привычек»</i>
Развитие коммуникативных навыков всех субъектов		Родительские собрания. Тренинги коммуникаций. Консультации. <i>Темы: «Копируемое поведение как форма детского воспитания», «Родительские установки». «Я-сообщения»</i>
Нормы и правила социально-психологической адаптации в согласовании с семейными ценностями		Обучения правилам территории. Телесные практики, Арт- и сказка-терапия. Работа с трансформацией запретов и наказаний. <i>Темы: «Семейные ценности и установки», «Нормы и правила психогигиены в семейном воспитании». «Имидж и психологическая культура учреждения ДОУ»</i>
Личностный и профессиональный рост		Консультации. Психологическое просвещение Повышение квалификации. <i>Темы: «Компетентность в сфере адекватных способов взаимодействия с детьми». «Создание условий и развитие благоприятного климата в группе, стимулирующие развитие личности ребенка».</i>

		«Профессиональная идентификация и самосознание – постоянное осмысление личностно профессиональной деятельности». Консультации, профилактика профессионального и эмоционального выгорания.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Школьные учреждения		
Социально-психологический менеджмент и средовые условия учреждения	<i>Администрация, педагоги, родители, учащиеся</i>	<p>Психологическое просвещение в области психических закономерностей и их саморазвитие для улучшения качества жизни</p> <p><i>Темы: Познавательная деятельность и её закономерности.</i></p> <p><i>Круглый стол. «Профессиональные компетентности педагога»</i></p> <p><i>Родительское собрание «Психологическая культура в школе», Педсовет «Имидж нашего учреждения как основа благоприятной творческой среды, Семинары «Менеджмент и Эргономика»</i></p> <p><i>«Содержательная сторона функциональных обязанностей субъектов образования» Консультации, профилактика профессионального и эмоционального выгорания.</i></p>
Проф. ориентационная деятельность		<p>Психологические знания, умения и навыки, по профессии, развитию карьеры, достижения успеха в жизни;</p> <p><i>Темы: Подготовка к сдаче экзаменов. Группы встреч по профориентации «Психологические проблемы оценки деятельности»</i></p>
Развитие коммуникативной компетентности		<p>Поддерживать субъектов образования в формировании ответственности и способности к активному социальному взаимодействию, этнотолерантности, уважению прав и свобод другой личности. Развить умения продуктивного общения.</p> <p><i>Темы: «Компетентность в сфере адекватных способов взаимодействия с людьми». Тренинг развития полнезависимости. Тренинг Общения. Транзактный анализ общения в семье</i></p>
Колледжи и вузы		
Проф. ориентационная деятельность	<i>Администрация университета, ППС наставники, обучающиеся</i>	<p>Психологические знания, умения и навыки, по профессии, развитию карьеры, достижения успеха в жизни;</p> <p><i>Темы: Подготовка к сдаче экзаменов. «Навыки трудоустройства»</i></p> <p><i>Круглый стол «Профессиональные компетентности в современном мире»</i></p>

<p>Имидж и среда образовательного учреждения</p>	<p>Способствовать укреплению корпоративной культуры, в создании благоприятной психологической атмосферы внутри учреждения. <i>Курсы ИПК «Имидж нашего учреждения как основа благоприятной творческой среды»</i> <i>Семинары «Психологическая культура и компетентность субъектов образования»</i></p>
<p>УЧР. Социально-психологический менеджмент</p>	<p>Психологическая поддержка и сопровождение процесса адаптации к образовательной деятельности. Выявлять проблемные зоны образовательного процесса и разрабатывать технологии разрешения сложных ситуаций. Содействовать созданию социальной ситуации развития, обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности всех участников образовательного процесса. <i>Семинары «Менеджмент и Эргономика», КС «Мои жизненные ценности», «Содержательная сторона функциональных обязанностей субъектов образования»,</i> <i>Мониторинг образовательной среды и экспертное заключение с рекомендациями</i></p>
<p>Психологическое здоровье и творческое развитие личности</p>	<p>Психологическое просвещение в области психических закономерностей и их саморазвитие для улучшения качества жизни <i>Темы: Познавательная деятельность и её закономерности.</i> <i>«Навыки разрешения конфликтов»</i> <i>Группы встреч «Психологические проблемы оценки деятельности», «Стрессоустойчивость и творчество»</i></p>
<p>Личностный рост</p>	<p><i>Помочь субъектам в определении своих возможностей, исходя из индивидуальных способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;</i> <i>Развивать у участников позитивную и активную жизненную позицию, стратегию развития в личной и профессиональной деятельности.</i> <i>Консультации, профилактика профессионального и эмоционального выгорания. «Моя креативность в целеполагании».</i></p>
<p>Развитие коммуникативной компетентности</p>	<p>Поддерживать субъектов образования в формировании ответственности и способности к активному социальному взаимодействию, этнотолерантности, уважению прав и свобод другой личности <i>Темы: «Тренинг этнотолерантности», «СПТ Общение и успех в исполнении желаний».</i></p>

Таким образом, таблица фактически представляет **обобщенную модель содержания системного психологического обеспечения многоступенчатого образования.**

Справедливости ради нужно отметить, что в нее вошли далеко не все примеры и тематики мероприятий, отмеченных в анкетах и проводимых специалистами страны, поскольку специфика работы в каждом учреждении своя. Однако, главным способом отбора материала для данной модели мы выбрали **принцип оптимистического прогнозирования.** Поэтому главными содержательными сторонами мероприятий стали психопрофилактика, создание благоприятных условий и интеллектуально-творческое развитие субъектов образования. Так в модель не вошли темы: *психокоррекции девиантного поведения, управления «трудными учащимися»* и т.п. Мы придерживаемся научной позиции о том, что **при создании благоприятных условий,** это проблематика станет сугубо частным случаем, а остальные участники перестанут «застревать» в стереотипных формах самовыражения и смогут выбрать оптимальные пути саморазвития. [6,7].

В целом же задачи, поставленные в модели, реализуются в различных направлениях деятельности психологической службы: *психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика, научно-исследовательская деятельность, развивающая деятельность, организационно-методическая деятельность, психологическое проектирование, психологическая экспертиза.* [4,7]

Как видно из таблицы, основным инструментом психологического обеспечения в колледже и вузе становится создание благоприятной среды. Эта специфика связана с тем, что в вузе уже каждый субъект психологической помощи – взрослый человек с социальной и юридической ответственностью. Этому способствует также и относительная кратковременность периода пребывания в образовательном учреждении. Если в школе ребенок учится не менее 9 лет и за это время педагоги и психологи могут обеспечить поэтапно направленное его сопровождение, то в вузовской среде, где учится гораздо большее число людей, такое сопровождение недоступно. Поэтому, на первый план здесь выходят два взаимосвязанных процесса: **1) создание благоприятной среды, в которой каждый человек может ориентироваться на индивидуально приемлемые способы развития и 2) активность и самостоятельность субъектов образования.**

Это приводит нас к важности социально-психологического обеспечения оптимальной развивающей среды. Такими **составляющими среды учреждения являются:** *имидж учреждения и каждого участника, информационное содержание, коллектив учреждений. Условиями выступают здоровье (психологическое, физическое) и творческое личностно-профессиональное развитие.*

В целом же тщательное изучение современного состояния психологической помощи в образовательной среде позволило выявить наиболее актуальные его проблемы. Учитывая, что в настоящее время запросы образовательной прак-

тики удовлетворяются за счет достижений современной психологической науки, группа исследователей НИИ Психологии КазНПУ им. Абая разработала принципиально новые подходы практикоориентированных инновационных психотехнологий, направленных на обеспечение психологической безопасности и развивающего характера образовательной среды с учетом этнокультурных аспектов.

Результаты данного исследования успешно внедряются в образовательный процесс.

1. *Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы развития творческой интеллектуальной личности в образовательной среде: Монография. – Алматы: Изд-во “УЛАФАТ”, 2012. - с. 255*

2. *Исаев И.Ф., Ильинская И.П. Проблема методологических оснований формирования личности школьника в поликультурной образовательной среде // Журнал Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2009. Т. 14, № 4*

3. *Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. - №1, 1999. – С. 3-12*

4. *Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. - М., 1997.*

5. *Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.*

6. *Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. - М., 1997. – 192 с.*

7. *Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. 1998. - №2. - с. 5-9.*

УДК: 15.21.41

ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ ӘРЕКЕТІНДЕГІ ТҮЛҒАЛЫҚ-КӘСІБИ ҚАСИЕТТЕРДІҢ РОЛІ

Қ.Т. Қуанжанова – Абай атындағы ҚазҰПУ

Болашақ маманды нарықтық қатынастар жағдайында кәсіби даярлау мәселесі қоғамның капиталы ретінде адамның тұлғалық және өмірлік құндылық бағдарын жете ұғынып, түзетуді талап етеді. Осыған сай, аталған мақалада заманауи оқытушының бойына қойылатын талаптармен оқытушы әрекетінің тиімді және нәтижелігін қамтамасыз ететін тұлғалық-кәсіби қасиеттеріне талдау жасалынған.

Тірек сөздер: құзыреттілік, педагогикалық такт, педагогикалық этика, педагогикалық мәдениет, педагогикалық қабілеттер.

В условиях рыночной экономики проблема профессионального подготовки будущих специалистов как катитала общества требует осмысления и коррекций личностных и жизненных ценностей человека. В связи с этим, в статье рассмотрены требова-

ния к современным преподавателям и проанализированы личностные-профессиональные свойства, которые обеспечивают эффективность и результативность профессиональной деятельности преподавателей.

Ключевые слова: компетентность, педагогический такт, педагогическая этика, педагогическая культура, педагогические способности.

In conditions of a market economy, the problem of professional training of future specialists as capital society requires reflection and correction of man's personal and social values. In this regard, this article describes the requirements for modern teachers and analyzes the personal and professional characteristics that ensure the efficiency and effectiveness of professional teachers' work.

Key words: competence, pedagogical tact, pedagogical ethic, pedagogical culture, pedagogical abilities.

ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан-2050» Стратегиясында білім беру жүйесінде қолданбалы және іргелі ғылыми-зерттеу жұмыстарын дамыту арқылы білім беру саласы келешегінің маңыздылығын, ғылым мен бизнестің бірігуін, тұтастығын ерекше атап көрсетеді [1].

Білім беру – әлеуметтік, саяси қажеттіліктерді қанағаттандыруға қызмет ететін қоғамның әлеуметтік өмірінің ерекше саласы. Білім беру қазіргі қоғамның әлеуметтік топтарын мәдениетке және өркениетке қосатын, әлеуметтік тәжірибиелерді зерттейтін әлеуметтік-педагогикалық үдеріс болып табылады. Қазіргі таңдағы әлемдік жаһандану кеңістігі мен қоғамдық өмірдің ақпараттандырылу мен компьютерлендірілу жағдайында білім берудің жаңа парадигмалары қалыптасып келеді. ЖОО-ғы білім берудің алдында бәсекеге қабілетті, жан-жақты білімді меңгерген, бойында құзыреттілігі дамыған, күнделікті өзгеріп отырған ортада өз бетімен шығармашылық әрекеттер жасай алатын, қажет жағдайда біліктілігін арттыра алу әлеуеті бар, ұтқыр, терең ойлайтын, интеграциялық білімге құмар, зияткер ұлтты қалыптастыру мақсаты тұр. Осы орайда болашақ маманды нарықтық қатынастар жағдайында кәсіби даярлау мәселесі қоғамның капиталы ретінде адамның тұлғалық және өмірлік құндылық бағдарын жете ұғынып, түзетуді талап етеді.

Қоғамды гуманитарландыру ХХІ ғасырдың табалдырығындағы өркениетті дамудың талабы. Оның негізгі міндеті – тәрбие, білім беру, оқу ағарту және мәдениет кешенінде, гуманистік бағдардағы адам тәрбиесіне жұмылдыру болып табылады.

ҚР президенті Н.Ә. Назарбаев өзінің жолдауында (14 желтоқсан, 2012 ж.) біздің қазіргі құндылығымыз – адамзат капиталын дамыту негізгі байлығымызға айналмақ екендігін айтты. Осыған орай, мемлекет көлеміндегі бірінші мәселе – жоғары оқу орындарының тағдыры болса, екінші - оқытушы тұлғасы, яғни оның үздіксіз білім беруді жетілдіруге қызығушылығы, өзіндік кәсіби-педагогикалық шеберлігі, кәсіби-тұлғалық өзін дамытуға деген ұмтылысына байлынысты.

Қазіргі таңдағы жоғары оқу орны оқытушыларының кәсіби-тұлғалық дамыту мәселесі кездейсоқ туындаған мәселе емес. Өйткені, жоғарыда аталған мақсатты жүзеге асыру үшін білім беру жүйесінде «адамзат капиталын» мобилизациялау мәселелері жоғары оқу орнының оқытушыларына жолданған әлеуметтік тапсырысқа айналып отыр.

Осы таңда қоғамның барлық талаптары мен сұраныстарына жауап беретін қазіргі заман талабына сай оқытушы тұлғасын қалыптастыру өзекті мәселе болып отыр және оқытушының тұлғалық сапалары, қасиеттері мен білімі, біліктілігінің нәтижелілігі, тиімділігінен барлық қоғамның болашағы тәуелді. Жоғары білім берудің гуманистикалық парадигмасы бойынша оқытушы тек оқыту үрдісіндегі оқу пәніне ғана емес, сонымен бірге студенттің тұлғасына басты назар аударуы қажет. Ол үшін оқытушының өзі тұлғалық және азаматтық жетіліп, өзін-өзі жоғары деңгейде өзектеген азамат (ша) болса ғана аталған талаптарды жүзеге асыра алады.

Соңғы уақытта оқытушылардың кәсібилігі тұлға сапаларының тұтастығын білдіретін құзыреттілікпен байланысты.

Ресейлік және шетелдік жоғары білім беру саласы мамандарының пікірлері бойынша жоо-ның оқытушыларына қойылатын ортақ талаптарға:

- *кәсіби құзыреттілігінің жоғары болуы;*
- *педагогикалық құзыреттіліктер;*
- *әлеуметтік-экономикалық құзыреттіліктер;*
- *коммуникативтік құзыреттіліктер;*
- *кәсіби және жалпы мәдениеттің жоғары деңгейі жатады [2].*

Еуропалық кеңестің нұсқауында оқытушылардың тұрақтану тұжырымдамасының бес негізгі топтан тұратын талаптарын ескеруі қажет екендігі жөнінде айтылған [3]:

➤ *әлеуметтік* – шешім қабылдауда өзіне жауапкершілік сезімін алумен байланысты саяси және әлеуметтік құзыреттіліктер.

➤ *көпмәдениеттілік* – көпмәдени қоғамның өміріне қажетті құзыреттіліктер (толеранттылық).

➤ *тіл* – бірнеше тілдерді игеру, сауатты сөйлеу, өзара түсіністік, қарым-қатынасшылдық.

➤ *ақпараттық* – ақпараттық технологияларды игеру, БАҚ-н сыни бағалау.

➤ *ілеспелі* – өмір бойы оқуға деген қабілеті, ұмтылу (кәсіби және тұлғалық тұрақтанудың үздіксіз жетілдірілуі).

ҚР білім беру саласының қайраткері Т.Мажикеевтің [4] «Қазақстан мектебі» журналдарында басылып шыққан «XXI ғасырдың жаңа ғылымы-интегративті педагогика» атты мақаласында оқытушыға қойылатын кәсіби талаптарға: өзінің пәнін және мамандығын жақсы көру, кәсіби сауатты болу және функционалды құзыреттіліктерді (зерттеу, іздеу, ойлану, бірігіп әрекет жасау, іспен айналысу, бейімделу, түсіну) атап, негізгі құзыреттіліктерге түрлі ақпараттар көздерінен білімдерді игеру тәсіліне негізделген өзбетінше танымдық әрекетіндегі құзыреттіліктер, азаматтық-қоғамдық саласындағы құзыреттіліктерді, әлеуметтік-еңбек

саласындағы құзыреттіліктер және мәдени шаралар саласындағы құзыреттіліктер атайды.

Жоғарыдан көріп тұрғанымыздай, қазіргі таңда кез-келген кәсіби әрекетке қойылатын негізгі талаптардың бірі – құзыреттілік қабілет болып табылады. Америкалық сарапшылар L.Hjelle, D.Ziegler [5] бойынша құзыреттіліктің психо-элеуметтік күші адамның қоғам өмірінің элеуметтік, экономикалық және саяси салаларына араласуының негізі болып табылады. Құзыреттілік маманның қандай да бір ісінің сәттілігін, нәтижелілігін білдіретін сапалардың жиынтығы. Жалпы алғанда, құзыреттілік дегеніміз – алған теориялық білімін өзінің кәсіби әрекетінде, мәселелерде шешуде, өзінің жеке өмірінде қолдана алу қабілет болып табылады. Ал, Н.Кузьмина: «оқытушының басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлығы» деген анықтама береді [6]. Демек, оқытушылар барлық қоғамның салаларынан білімі бар, хабардар бола отырып, сол білімді өзінің кәсіби әрекетімен ұштастыра білуі қажет.

Білім берудегі оқытушының тұлғалығы - мәдениетті және оның жаратушыны тасушы, әлемдік педагогикалық тәжірибиені құраушы. Қазіргі заман талабына сай оқытушы – озық әлемдік тәжірибиге және оқытудың жаңа технологи яларына сүйене отырып көп нұсқадағы бағдарламаларды құра алатын, сыни ойлау қабілеті жоғары шығармашыл тұлға [6].

Оқытушы өзінің кәсіби әрекетін жүзеге асыру барысында көптеген ролдерді орындайды: ұйымдастырушы, кеңес беруші, серіктес, кеңесші, ақпарат тасушы т.б. Бірақ, жақсы оқытушының негізгі бейнесін анықтайтын оның тұлғалығы болып табылады. Өз кезегінде бұл оқытушының тек кәсіби сапаларын емес, адамгершілік тұлғалық қасиеттерін игеруді талап етеді.

Осы орайда, Л.Н. Толстойдың айтқан пікірін еске түсіреміз, оның пікірі бойынша «Егер оқытушы өзінің ісін тек жақсы көріп қана қойса, ол тек жақсы ұстаз болады. Егер оқытушы бойында оқушыға деген сүйіспеншілік қалыптасса, ол барлық кітапты оқыған оқытушыдан жоғары тұрады, алайда оның не өзінің ісіне, не шәкірттеріне деген сүйіспеншілігі болмайды. Ал, егер де оқытушы өзінің ісіне және шәкірттеріне деген сүйіспеншілікті біріктіре алса, ол нағыз ұстаздың өзі» десе, П.Ф. Каптеров «оқу барысында оқытушының тұлғалығы бірінші орында тұрады, өйткені қандай да бір қасиеттер баланың оқуға тәрбиелеуін жоғарылатады немесе төмендетеді» дейді. Ең алдымен оқытушыға тән қасиеттерге «оқытушының ғылыми дайындығын» және «оқытушының тұлғалық дарындалығын» жатқызды. Егер, бірінші қасиетке ол оқытушының оқып жатқан пәнін білу деңгейімен, яғни объективті қырымен байланыстырса, екінші қасиетке оқытушының субъективті жағын, яғни шығармашылықтағы тұлғалық дарындылығын, сабақты жеткізу өнерін айтады. П.Ф. Каптеров оқытушыға қажетті тұлғалық «адамгершілік-еріктік» қасиеттерді де атап өтті. Оған: әділдік, зейіндік, сезімталдық, адалдық, табандылық, ұстамдылық, өзін-өзі сынау, балаларға деген сүйіспеншілікті жатқызды.

Л.М. Митина оқытушыларға тән елуден аса тұлғалық сапаларды (адалдық, азаматтық сезім, мінез-құлықтың иілгіштігі, сабырлық, зейінділік, балаларға

деген махаббат, өзін сыни бағалау т.б) бөлсе [7], И.А. Зимняя педагогикалық сапаларға жақын психологиялық-педагогикалық қабілеттерге: педагогикалық байқағыштық, перцептивті қабілеттер, педагогикалық мақсат қоюшылық, педагогикалық рефлексия т.б мән береді. Ол педагогикалық әрекеттегі субъектінің негізгі тұлғалық сапаларына тұлғаның бағыттылығын, кәсіби өзіндік сананы ерекше атайды [8].

Басқа зерттеушілер ЖОО-ның оқытушыларының кәсіби әрекетіне қойылатын негізгі талаптарға: жалпы азаматтық сапалар, адамгершілік-психологиялық сапалар, ғылыми-педагогикалық сапалар, жекелік-психологиялық ерекшеліктер және кәсіби-педагогикалық қабілеттерді [9], эмпатия, толеранттылық, жағымды ойлау, болашаққа сеніммен қарау, сонымен қатар кәсіби әрекет барысында педагог фасилитатор, аниматор және жетекші мен тәлімгер ролін игеруі керек делінген. Идеалды түрде оған еліктеуге ұмтылған, шешім қабылдауға қабілетті, жауапкершілікті тұлға қалыптасуы керек [10. 2611-2615].

Білім беру саласындағы педагогикалық мақсаттарды жүзеге асырудағы оқытушыны әрекетінің негізгі өзегі – студентке көмек және қолдау көрсету болып табылады. Оқытушының тұлғалығы студент үшін оның соңынан еретін эталон негізгі бейне болып табылады. Демек, қазіргі заманға сай оқытушының тұлғалығы мәдениетінің жоғары деңгейімен анықталады. Зерттеушілер осы қасиеттерге еңбекқорлықты, табандылық, еңбексүйгіштікті және сыпайылықты жатқызады.

Оқытушының кәсіби-тұлғалық мәдениетіне: педагогикалық этика мен такт, ал тұлғалық мәдениетіне оқытушының субмәдениеті және зияткерлігі жатады.

Педагогикалық этика – педагогикалық әрекетте және өзара қарым-қатынаста адамгершілік қасиетімен шартталған кәсіби әрекеттегі ережелер мен нормаларының жиынтығы. Педагогикалық этика теоретикалық, практикалық қызметтер атқарады. Оның негізгі категорияларына: педагогикалық борыш, еркіндік, жауапкершілік және әділеттілік қасиеттер жатады [11].

Педагогикалық такт – оқытушы әрекетіндегі адамгершілік қасиетінің болуы, яғни оның ойлау қабілеті мен жүзеге асыратын әрекетінің бірігуі. Такт – өзінің қылықтарын объективті бағалап, субъективті қабылдай алумен шартталған адамгершілік қасиет.

ЖОО-ы оқытушысының бойындағы педагогикалық такттың келесідей элементтерін бөліп қарастыруға болады:

- студентті сыйлау және оған талап қоя білу;
- студенттерді өзбетінше ізденуге үйрету және олардың жұмыстарын басқару;
- студенттің психикалық күйіне деген зейіндік, байқағыштық; студенттерге сенім білдіру және олардың оқу әрекеттерін жүйелі тексеру;
- әңгімелесушіні қызығушылықпен тындау және оның ішкі әлемін түсіну икемділігі;
- байсалдылық және өзін-өз ұстай білу, іскерлік қарым-қатынас;
- адамдардың қарым-қатынасын сезіну;

➤ студентпен эмоционалды және іскерлік қарым-қатынасты біріктіре отырып өзара әрекет жасау [12].

Педагогикалық тактте ауызша сөйлеу мәдениеті маңызды роль атқарады. Сөйлеу мәдениет – сөйлеу барысындағы тазалығы, сауаттылығы, өзінің сөйлеу әрекетін басқара алу, мимика мен қимыл-қозғалыстарымен сәйкестендірілуі, интонациясы, дауыс ырғағында көрініс табады.

Педагогикалық үдерістің тиімділігінің бірі оқытушы мәдениетінің дамуы болып табылады. Кең мағынасында мәдениет – қоғамның рухани азығы [13]. Ол әлеуметте тиімді өзіндік анықтау мен өзіндік дамуға ықпал ететін өмірде өзін-өзі ұйымдастыруы. Қоғамда әлеуметтік бейімделу мен қанағаттану сезімін сезінуі. Психологиялық тұрғыдан, адамның ішкі әлемін, адамзат қарым-қатынастары мен іс-әрекетін, гуманитарлы бағытталған құндылық аймағын (талпыныс, қызығушылық, дүниетаным, құнды бағдарлар), рефлексияның дамуын, шығармашылығымен түсіндіріледі [14].

Мәдениеттің ішкі және сыртқы түрлерін бөліп көрсетуге болады. Сыртқы мәдениет образдар, белгілер арқылы, ал ішкісіне құндылық жүйелер жатады [15].

Адамның мінез-құлығы мен әрекеттерін реттейтін негізгі құндылықтарға өмірдің мәні, индивидуалдылығы, еркіндігі мен жауапкершілігі, шынайылығы, әділдікті жатқызуға болады. Оқытушының құндылықтар жүйесі педагогикалық үрдісте маңызды орын алады, неғұрлым құндылықтар жүйесі жоғары болған сайын, соғұрлым тұлғааралық қарым-қатынаста құндылық алмасу қарқынды жүреді. Индивидтің субмәдениеті қоғамның базистік құндылықтарын жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Педагогикалық субмәдениеттің негізгі құндылығы – студент, оның дамуы, білім алуы, тәрбиеленуі, құқығы, әлеуметтік қорғалуы болып табылады [16].

К.Роджерс оқытушылардың құндылық мәселесін талдай отырып, оны педагогикалық бағыттылықтың мағынасымен сәйкестендірді. Адамның құндылықтар жүйесінің қарама-қайшылық табиғатын қарастыра, ол келесідей күрделі қорытындыларға келеді: барлық адамға ортақ гуманизмдік құндылықтарға ұмтылу адамның өзін-өзі дамытуымен анықталады; жағымды құндылықтар жүйесі адамнан тыс емес, адамның өзінде жатыр дейді. Сол себепті де К.Роджерстің айтуы бойынша оқытушы оны жасай алмайды, тек оның жүзеге асуына, көрінуіне жағдай жасайды [17].

Роджерстің айтуынша [18] аудиторияға жағымды ықпал жасау үшін оқытушы төмендегі ұстанымдарды басшылыққа алса:

➤ Оқу үдерісінің басынан және барлық кезеңдерінде студенттерге деген сенімділікті білдірсе;

➤ Топ және әр студенттің алдында тұрған мақсат пен міндеттерді құрастыруға және нақтылауға көмек берсе;

➤ Ол үнемі студентте оқуға деген ішкі мотивациясын оятса;

➤ Студенттің бір мәселелерді шешу барысында қиыншылықтарға кезіккен уақытта көмек сұрай алатын жағдай жасаса;

- Топтың эмоционалды күйін сезініп және оны қабылдай алу қабілеті болса;
- Топтағы өзара әрекетті ұйымдастыруда белсенілік танытса;
- Топта өзінің сезімдерін ашық айта алса;
- Әр студенттің сезімін түсінуге мүмкіндік беретін эмпатиялық сезімге ұмтылса;
- Өзін жақсы танып, білсе ғана педагогикалық әрекет тиімді де нәтижелі болады дейді.

Сонымен, педагогикалық әрекетті игерудің тәсіліне оқытушының құндылықтар жүйесін, кәсіби әрекеттер мен мінез-құлықтарын жатқызады. Оған: а) педагогикалық бағыттылық; б) кәсіби білім; в) эмпатия; г) кәсіби білік; д) оқытушының кәсіби әрекетінің мәдениеті жатады.

Ф.Н. Гоноболин тұлғалық қасиеттерге педагогикалық қабілеттіліктен тұратын құрылымды бөлді: оқу материалын түсінікті жеткізу қабілеті; жұмысындағы шығармашылық; оқытушыларға педагогикалық-еріктік әсер ету; оқытушылар ұжымын ұйымдастыра алу қабілеті; Балаларға деген қызығушылық, махаббат; сөйлеудің нақтылығы және мазмұндылығы, сендіріп жеткізуі; педагогикалық ырғақтық; байқағыштық; оқу пәнін өмірмен байланыстыр алу қабілеті; педагогикалық талап қоюшылық. Н.В. Кузьмина өз зерттеулерінде оқытушыға қажетті келесідей қабілеттерді атады: педагогикалық байқағыштық, педагогикалық қиял, зейінді болу, ұйымдастырушылық қабілетті бөлсе, В.А.Крутецкий барлық педагогикалық қабілеттерді үш топқа бөліп қарастырды:

- *жеке тұлғалық* – тұлғалық қасиеттер: балаларға қарым-қатынасы, ұстамдылық, төзімділік, өзінің көңіл-күйін игере алу қабілеті;
- *дидактикалық* – материалды түсіндіре алу, сөйлеу қабілеті;
- *ұйымдастырушылық* – коммуникативті-педагогикалық байқағыштық, ұйымдастыру және коммуникативті қабілеттілік, педагогикалық сыпайылық, педагогикалық елес және зейінділік.

Ал, Е.И. Тютюнник барлық кәсіби маңызды қасиеттерді екі үлкен топқа бөлді:

- *Әлеуметтік-психологиялық* – құндылық бағдар, этика, коммуникативті және праксикалық;
- *психофизиологиялық* – темпераментпен шартталған эмоционалды-еріктік және интеллектуалды қасиеттер мен сапалар.

С.А. Козлов пен Т.А. Куликов педагогикалық бағыттылықты, эмпатия, педагогикалық такт, педагогикалық көрегендікті, болашаққа сеніммен қарау, кәсіби қарым-қатынас мәдениетін, педагогикалық рефлексияны бөлді [19].

Қазіргі уақытта педагогикалық әрекеттегі субъекттердің жас, индивидуалды ерекшеліктеріне байланысты болашақ мамандарды дайындау және оқытушылардың педагогикалық шеберлігіне байланысты мәселелер Қазақстандық ғалымдардың Ж.И. Намазбаева, Н.Д. Хмель, А.А. Бейсенбаева, К.Х. Хан, А.К.Рысбаева т.б. еңбектерінде қарастырылған.

Ж.И. Намазбаева, З.Ш. Каракулова, Н.С. Лавриненко қазіргі таңдағы жоғары мектеп оқытушысына тән тұлғалық-кәсіби сапалардың ерекшеліктерін анықтауға бағытталған теориялық және эксперименталды зерттеулердің негізінде тұлғалық кәсіби қалыптасуының келесідей стратегиялық моделін көрсетеді:

➤ *Құндылық-адамгершілік*: кәсіби және кәсіби емес құндылықтардың өзара қатынасы; кәсіби әрекет пен өмір мәнінің сәйкестігі; аталған құндылықтарды мағыналы түсіну деңгейі: мейірімділік, шынайылық, ұқыптылық, жауапкершілік, тиянақтылық, өзін-өзі сыни бағалауы.

➤ *Эстетикалық*: эстетикалық сезімінің болуы, нақты эстетикалық қабілеттер (музыкалық, әдеби, моторлы т.б).

➤ *Коммуникативті сапалар*: ұйымдастыру қабілеттері, лидерлікке дайындығы; коммуникативті қабілеттер, сөйлеу – ішкі, сыртқы, вербалды, вербалсыз, ауызша, жазбаша, дауыстың күші, ырғағы; коммуникативті такт және тәрбиеленушілігі, әзіл-сықақ сезімі.

➤ *Мотивация*: кәсіби қызығушылықтар мен икемділігі, мотивтердің тұрақтылығы; мотивтердің бір-біріне қайшы келмеуі.

➤ *Тұлғаның эмоционалды-еріктік қасиеттері*: эмоционалдығы, тұрақтылығы, шыдамдылығы, стресскетұрақтылығы.

Моделдің негізгі ядросын ұлттық ерекшеліктерімізді, мәдени салт-дәстүрлерімізді, тілімізді және тарихымызды ескере отырып, ұрпағымыздың рухани-адамгершілік қасиеттерін дамытуға бағытталған оқытушы тұлғасының әлеуметтік белсенділігінің дамуын яғни, тәрбиелік жұмыстарды және ұйымдастыруды жүзеге асыру үшін қажетті әлеуметтік маңызды білікті игеруін құрайды [20].

Сонымен, оқытушы студентке қоршаған әлемде тұлғалық «Менін» саналы түсінуіне көмек беретін тұлға болып есептеледі. Ол дайын білімді беріп қоймай, өзінің тәрбиеленушілерімен бірге айтысып, ойланып, күдіктене отырып шынайылыққа бірге жетеді. Ал, осындай үрдісте оқытушының бойындағы жоғарыда аталған кәсіби-тұлғалық сапалардың дамуы оның кәсіби әрекетінің тиімділігін арттыра отырып, өзінің және шәкіртінің кәсіби шыңдалуына мүмкіндік жасайды.

1. Қазақстан Республикасының президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты

2. <http://www.vestnik-kafu.info/journal/13/473/> Рулёва Я.С. Международная модель преподавателя высшей школы

3. <http://cyberleninka.ru/article/n/printsip-preemstvennosti-v-sovremennom-professionalnom-pedagogicheskom-obrazovanii> Современное профессиональное педагогическое образование

4. Қазақстан мектебі // Т.Мажикеев «Интегративная педагогика – новая наука XXI века»

5. Hjelle, L and D. Ziegler, 1992. *Personality theories: basic assumptions, research and applications*. McGraw-Hill.

6. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 144 с.
7. Постапюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. - Казань, 1992.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособ. - Ростов н/Д, 1997. - 480 с.
9. <http://abiturientam.com/dnu/529-news.html> Психолого-педагогическая модель преподавателя высшей школы и пути ее реализации в ДНУ имени Олеса Гончара
10. De-Juanas A., Navarro E., Ezquerro A. Student's Epistemological Beliefs and the Perception about University Professor. A Study with Science Students // *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 116, 21 February 2014, Pages 2611-2615*
11. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновац. курс для нравств. саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: ЦИТ, 2003. – 272 с.
12. <http://www.vestnik-kafu.info/journal/13/473/>;
13. Ануфриев Е.М. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 49.
14. <http://www.biosense.ru/bsens-1444-1.html> духовная жизнь общества: характеристика, структура
15. Видт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // *Педагогика. - 2002. - №3. - С.3-8.*
16. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. - М.: Школа-Пресс, 2002. - 512 с.
17. http://imp.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html Педагогические способности и стиль педагогической деятельности
18. <http://www.vestnik-kafu.info/journal/13/473/> Рулёва Я.С. Международная модель преподавателя высшей школы
19. <http://psylist.net/pedagogika/plukp.htm> Профессиональные качества преподавателей
20. Личностно-профессиональное развитие личности преподавателя в современного вуза: Учебное пособие. – Алматы: Каз НПУ им. Абая, 2010. - 90.

УДК.821.0

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ВО ФРАНЦИИ

М.И. Уюкбаева – КазНПУ им. Абая

Бұл мақала еркектер мен әйелдер туралы, олардын жанұядағы ерекше құпиялары туралы және ата-ана мен балалардың қарым-қатынасы туралы жазылған. Мақалада бірнеше шетелдік романдар талқылынады. Бұл мақала қазіргі жанұяның проблемаларын қарастырады, адамдардың қалай бақытты болуын зерттейді. Бұл мақала еркектер мен әйелдердің жанұядағы қателерін көрсетеді және жазушылардың осы проблемаға арналған көзқарастарын ашады.

Тірек сөздер: психология, орта, жанұя, қарым-қатынас, неке.

Эта статья посвящена мужчинам и женщинам, их особенным семейным тайнам и отношениям между родителями и детьми. В ней анализируются несколько зарубежных романов. В статье также рассматриваются проблемы современной семьи, иссле-

дуются пути достижения счастья. Данная статья показывает на ошибки во взаимоотношениях между мужчиной и женщиной в семье и взгляды писателей относительно данной проблемы.

Ключевые слова: психология, общество, семья, брак, отношения.

This article observes the problem about the part of man and woman. The theme of this article is analysis their relationship in novels of writers in many countries. This article includes the problem of features behavior members of family, treating parent's children.

Keywords: Psychology, society, family, marriage, relationships.

Распад института семьи, начавшийся в XX веке имеет свои глубокие социально-психологические корни. Это, по сути, вся история человечества, так и не приспособившегося жить в мире в своей собственной семье без потерь и страданий. Французы в своей художественной литературе показали, что они живут только ради любви. Как, например, госпожа де Риналь в романе Стендаля “красное и черное”: потеряв любовника, она не захотела жить и умерла ж. Ее не удерживали на белом свете ни трое маленьких детей ни муж. Не имели значения дочь и муж и для Эммы Бовари в романе Флобера “Госпожа Бовари”: она отравилась из-за любовника, который бросил ее. И Жервезу в романе Эмиля Золя “западня” не удержали от алкоголизма, погубившего ее, муж и трое детей. Более того, она жила одновременно под одной крышей вместе с мужем и любовником, считая это нормальным. Французский писатель Андре Моруа в своем знаменитом романе “Письма незнакомке” изложил свой взгляды на любовь и брак во Франции, отметив два течения: “Первое, мощное течение- любовь возвышенная. Именно во Франции в средние века родилась куртуазная любовь. Поклонение женщине, желание ей понравиться, слагая песни и стихи (трубадуры) или совершая подвиги (рыцари) неотъемлемые черты элиты французского общества той поры. Ни одна литература не придавала такого значения любви и страсти”. И далее автор отличает: “Однако наряду с этим течением существовало второе, весьма распространенное. Его описывает Рабле. Любовь плотская, чувственная выступает тут крупным планом. Брак при этом скорее вопрос не чувства, а лишь удобная форма совместной жизни, позволяющая растить детей и блюсти обоюдные интересы. У Мольера, например, муж – немного смешной персонаж, которого жена, если может, обманывает и который сам ищет любовных походов на стороне”.

Развитие цивилизации по имению А.Моруа, привнесло изменения в семейные отношения, поэтому XIX век выглядит иначе; В XIX веке господство зажиточной буржуазии, придававшей огромное значение деньгам и передачи их по наследству, привело к тому, что брак превратился в сделку, как это видно из книг Бальзака. В таком Бракe любовь могла родиться позднее в ходе совместной жизни – из взаимных обязанностей супругов, вследствие сходства темпераментов, но это не считалось необходимым. Встречались и удачные браки, возникшие на основе трезвого расчета. Родители и нотариусы договаривались о приданном и об условиях брачного контракта прежде, чем молодые люди

знакомились друг с другом. “ Об отношениях полов в XX веке А.Моруа писал: ”Состояние теперь уже не играет определяющие роли при выборе спутника жизни, так как образованная жена, которая служит, или муж с хорошей специальностью ценятся несравненно больше, чем приданное, чья стоимость может резко упасть. Возвышенные чувства, тяга к романтической любви – наследие прошлых веков – также утратили былое могущество. Почему? Во-первых, потому, что женщина, добившись равноправия, перестала быть для мужчины недостижимым, таинственным божеством, а стали товарищем; во-вторых, потому, что молоденькие девушки теперь немало знают о физической стороне любви и более верно и здраво смотрят на любовь и на брак”. Но есть неизменные вещи, например, стремление к счастью, страх одиночества, желание иметь детей. А.Моруа так представляет нынешнее положение в отношениях мужчин и женщин: “ Нельзя сказать, что юноши и девушки совсем не стремятся к любви, но они ищут ее в прочном браке. Они с опаской относятся к браку по об Мольера брак знаменовал собою конец любви. Сегодня он – лишь ее начало. Удачный союз двоих сегодня более тесен, чем когда-либо, ибо это одновременно союз плоти, души и интеллекта. Во времена Бальзака мужа влюбленного в свою жену, находили смешным. Сегодня развращенности больше на страницах районов, чем в жизни. Нынешний мир не прост, жизнь требует полной отдачи и от мужчин, и от женщин, а потому все больше и больше брак, скрепленный дружбой, взаимным тяготением и душевной привязанностью, представляются француженкам лучшим решением проблемы любви.“ И при этом А.Моруа отметил свойство мужской психологии, способ покорения мужчин: “А для мужчины, владыки мира, самое главное выказать свое всемогущество перед смиренными женщинами”. А.Моруа считает, что именно ум лежит в основе взаимоотношений мужчин и женщин во Франции” Гете в свое время заметил, что нет ничего привлекательнее, чем занятия молодого человека с девушкой: ей нравится узнавать, а ему обучать .Это верной по сей день. Сколько романов завязываться за переводами из латыни или за решением задачи по физике, когда пушистые волосы молоденькой ученицы касаются щеки ее юного наставника! Попросить, чтобы разъяснили сложную философскую проблему слушать объяснение с задумчивым видом, повернув головку так, как вам особенно идет, затем проникновенно сказать , что вы все поняли , кто способен устоять перед этим ! Во Франции путь к сердцу мужчины проходит через его ум?

А.Моруа не без дискриминации по полу принижает женщин, ставя их ниже мужчин во всех отношениях, требуя от прекрасного пола постоянно подстраиваться под мужчин, забыть о себе, потерять свою индивидуальность: «Женщина агрессивная и всем недовольная быстро надоедает мужчине; но и женщина невзыскательная, простодушно всем восторгающаяся ненадолго сохранить свою власть над ним ».

А.Моруа требует от родителей бережного отношения к своим детям, следя внимательно за своими поступками и словами, которые могут ранить душу

детей, нанести психологическую рану. Особенно чутко писатель рекомендует родителям любить своих чад именно в детстве, т.к., если оно счастливое, то и дальнейшую жизнь он видит успешном: «Пессимистическое представление о мире, сложившееся у ребенка в детстве, возможно, в дальнейшем изменится к лучшему. Но процесс этот будет протекать мучительно и медленно. Напротив, если родителям удалось в ту пору, когда у ребенка еще только пробуждается сознание, внушить ему веру в незлобность и отзывчивость людей, они тем самым помогли своим сыновьям и дочерям вырасти счастливым. Различные события могут затем разочаровать тех, у кого было счастливое детство, раньше или позже они могут столкнуться с трагическими сторонами бытия и жестокими сторонами человеческой природы. Но против ожидания лучше перенесет всевозможные невзгоды как раз тот, чье детство было безмятежным и прошло в атмосфере любви доверия к окружающим ».

А.Моруа, опираясь на свои психологические познания, пытается преподать урок родителям, заботящимся о своих детях: « Известно , что жизненный опыт так просто не передается , каждый самостоятельно усваивает уроки жизни, но остерегайтесь по крайней мере давать ребенку опасную пищу для воображения. Мы избавим своих детей от тяжелых переживаний, если будем все время помнить о том, что они обладают обостренным любопытством и гораздо впечатлительнее нас. Это – урок для матерей ». Об отцах А.Моруа не говорит, словно они не должны заниматься воспитанием своих детей, представив его целиком и полностью своим жженом. Это ли не проявление традиционного мужского эгоизма?

А.Моруа предлагает чисто французский вариант избавления от любовницы мужа (без скандалов), а весьма изощренно – сделать соперницу своей подругой, приглашать каждый день в дом, чтобы она утратила свой романтический ореол в его глазах и даже надоела бы ему своей обыденностью: «С героическим упорством вы продолжали приглашать и удерживать после себя другую. Следовало окончательно подорвать ее престиж. Это не заняло много времени. Она исчерпала свои рассказы, начала вашим мужем? Маловероятно, ибо он больше не лгал, рассказывая о том, как провел день. Ваш триумф оказался блистательным, хотя и тайным...» Андре Моруа приводит цитату из книги Мориса Тэска, Симона, или Супружеское счастье, и соглашаясь с ее идеей: «Именем той, которую люблю, я говорю вам, друзья мои, что нет драмы в любви. И лишь в отсутствии любви таится драма. Разделенное чувство не может не быть счастьем». А.Моруа отмечал, что во времена Мопассана, а затем Пруста романист показывал, что любовь – все и душевных мук, а брак служил темой комедий.

Андре Моруа убедительно доказал, что несовместимость характеров в браке смягчается взаимной любовью, без которой взаимное сосуществование в семье невозможно: «Несовместимость – это противоположность характеров и темпераментов, которая приводит к тому, что два человека не могут прийти к согласию и уже тем более жить вместе. Для того, чтобы несовместимость действи-

тельно возникла, эта противоположность должна быть непримиримой; если она не была таковой, ее не назвали бы несовместимостью. Бывают случаи когда в первую пору супружества взаимное привыкание не то чтобы невозможно, но очень затруднительно. Иногда, это происходит потому, что между супругами нет любви. Мужчина и женщина заключили брак по рассудку; каждый привык к одиночеству и самостоятельности; оба плохо переносят возникшую необходимость считаться с желаниями и капризами другого. Любовь сделала бы эту жертву легкой, и новые привычки не замедлили бы явиться. Если же любви нет с самого начала, взаимное сопротивление супругов проявляется сильнее. И все-таки, если в ходе совместной жизни рождается взаимное влечение или же благоразумие играет роль миротворца, все улаживается. Но если после нескольких месяцев или даже нескольких лет брака обнаруживается, что время ничего не меняет к лучшему, ибо противоположность супругов пустила слишком глубокие корни, вот тогда-то несовместимость можно назвать полной».

Несмотря на все перипетии семейной жизни А.Моруа отдает ей предпочтение, считая холостяков неполноценными, так как это противоестественно, противоречит природе человека: «Холостяку всегда будет присуща некая неполноценность: его взгляд на целую половину человечества останется либо романтическим, либо критическим». Прибавьте к этому, что у него никогда не будет случая наблюдать вблизи детей, следить за их воспитанием, понять их. Так можно ли считать его вполне полноценным? Монтерлан в своем прекрасном романе «Холостяки» с необычайной силой описал свойственное почти каждому холостяку незнание реальной жизни: его мир искусственно сужен и напоминает мячик на резинке, который, отскакивая, всегда возвращается на одно и то же место. На это можно возразить, что Бальзак большую часть своей жизни был холост, а, между тем, никто лучше его не описал сцен семейной жизни. Это верно, но ведь-то Бальзак, ему было достаточно десяти фраз, чтобы воссоздать атмосферу жизни супружеской четы. Обыкновенному человеку пятидесяти лет едва хватает на то, чтобы понять одну-единственную женщину – свою собственную жену».

Но вместе с тем Андре Моруа, говоря о «мрачном рубеже» человеческой жизни, смерти, которой никому не избежать, не находит утешения в семье, а лишь сожалеет о несбывшихся надеждах, неосуществленных мечтах: «Думаю, что большая часть людей, и даже те, приступ отчаяния в ту пору, когда или приходится пересекать этот мрачный рубеж. Какой бы состоявшейся ни была чья-нибудь жизнь, непременно существует огромная разница между тем, о чем мечталось в юности, и тем, что получилось. Ни один из нас не шествует по избранному пути, не отклоняясь и не сворачивая. Как молекулы газа под воздействием бесчисленных толчков вынуждены каждый миг менять свою траекторию, так и люди постоянно испытывают влияние случайностей». Не найдя утешения в семье, среди родных, А.Моруа ищет его в искусстве: «Искусство бесконечно, жизнь коротка». И писатель пытается определить правила жизни, чтобы сделать ее сносной, в этой извечной борьбе полов: «В любви мужчина

стремится не к войне, а к миру. Блаженны нежные и кроткие женщины, их будут любить сильнее». Любить, может быть, но смогут ли их обеспечить современные мужчины, ведь «нежная и краткая женщина» подразумевает домохозяйку, целиком материально зависящую от мужа, потому что, будучи «нежной и краткой», женщина вряд ли сможет сама себя обеспечить, занять «место под солнцем» вне семьи. Это, пожалуй, главное противоречие между требованиями мужчин и теми требованиями, которые предъявляет к женщине работодатель : можете ли вы представить себе «нежного и краткого» хирурга, адвоката, прокурора и т.д.? Меняется жизнь, общество, люди, но постоянно только мужской эгоизм, желающий подмять под себя женскую индивидуальность, т.к. все должны быть только «нежными и кроткими», если хотят быть любимыми.

Таким образом, роман Андре Моруа «Письма незнакомке» – это редкий эпистолярный жанр, в котором автор изложил историю брака во Франции и те семейные ценности французов, которые, с точки зрения мужчин, остаются неизменными : женщины, желающие жить в браке с мужчинами , должны быть нежными и кроткими, мстить своим мужьям , терпеть их любовнику, дружить с последними , всю меру ответственности по воспитанию детей взять на себя. И при этом сохранять внешнюю привлекательность, сексапильность, а также помогать мужьям в работе в качестве секретарш и т.д. Немудрено, что не только во Франции, но и во всем мире все больше становится разводов. Мир стал другим. И женщины тоже.

1. *Очерки по мировой литературе рубежа XX-XXI столетий.* - А., 2006
2. *Новейшая зарубежная литература.* - А., 2011
3. *История мировой литературы и искусства.* - М., 2006
4. *Зарубежная литература XX века.* - М., 2007
5. *Моруа А. «Письма незнакомке».* - Минск, 1988

ӘӨЖ 811.512.122:378.096

ҚАШЫҚТЫҚТАН ОҚЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Б.М. Айтбаева –

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Білім беру үдерісіне қазіргі заманғы ақпараттық технологияларды енгізу білім беру сапасын көтеру ісіне шынайы мүмкіндіктер әкеледі. Қазіргі таңда, қашықтықтан оқыту мемлекеттік тілді үйретуде кеңінен қолданылуда. Қазақ тілін қашықтықтан оқытудың психологиялық-педагогикалық шарттарының ерекшеліктері көрсетіледі.

Тірек сөздер: ерекшелік, ақпарат, қашықтықтан оқыту, технология, әдістеме, кәсіптік білім, тәсілдер, ғаламтор, тілдік ақпарат.

Сегодня в условиях информатизации и модернизации образования вопросы оптимизации и интенсификации преподавания казахского языка в русскоязычной аудитории приобретают все большую актуальность. Современные требования образования, ориентированного на результат, создают необходимость постоянного совершенствования содержания, средств, методов и приемов обучения. Решение этой важной задачи напрямую связано с умением учителя использовать новые технологии и методики в соответствии с целями и условиями обучения.

Ключевые слова: методика, технология, особенности, дистанционное обучение, компетенция, приемы, интернет, языковые информации.

Today in conditions of information and modernization of formation questions of optimization and an intensification of teaching of the Kazakh language in a Russian-speaking audience get the increasing urgency. Modern requirements of the formation focused on result, create necessity of constant perfection of the maintenance, means, methods and receptions of training. The decision of this important problem directly is connected with skill of the teacher to use new technologies and techniques according to the purposes and conditions of training.

Key word: technique, technology, features, distance learning, competence, receptions, Internet, language information.

Мемлекеттік тілді оқыту мақсаттары үшін қолданылатын компьютерлік технологиялар дидактикалық қасиеттерінің бірегейлігі қазақ тілінде сөйлеу қызметіне өнімді оқытуда жатыр. Бұл қызмет қашықтықтан мына айтылғандарға байланысты жүзеге асырылуы мүмкін:

- білім алушының оқытушымен, сабақ бойынша әріптестерімен, тілді қолданушылармен екіжақты жеке телекоммуникациялық қатынас жасау мүмкіндігінің берілуі;

- желілік компьютерлер (серверлер) жадысында сақталып тұрған және техникалық байланыс құралдарының көмегімен таратылатын, көлемі жағынан орасан үлкен және алуан түрлі, үнемі толықтырылып отыратын дидактикалық тілдік ақпарат көзіне қолжетімділік. Осымен байланысты қазақ тілін қашықтықтан оқыту болашағы, бір жағынан, зор болса, екінші жағынан, барынша шынайы және негізделген. Қазіргі күні тек шетелде ғана емес, біздің елімізде де компьютерлік технологиялар арқылы тілдерді қашықтықтан оқыту курстарына деген қызығушылық артып отыр. Интернет желісінде қазақ тілінде сөйлеу әрекетінің кейбір түрлерін оқытудың бірінші практикалық қашықтықтан оқыту курстары пайда бола бастады деуге болады. Бұл дидактикалық материалмен алғашқы танысу кезінде назар аударатын басты мәселе – олардың әдістемесінде. Интернет арқылы қашықтықтан оқытуға тиесілі психологиялық-педагогикалық шарттардың ерекшеліктерін көрсететін өзіндік артықшылықтардың жоқтығы. Көп жағдайда күндізгі оқытуға арналған дәстүрлі баспа оқу құралдарынан алынған оқу материалдарын оқу ақпаратын ұсынудың қандай да бір ақпараттық технологиясын қолдану және білім алушылардың оған қолжетімділігін ұйымдастыру арқылы электрондық негізге көшірумен шектеліп отыр. Осы ретте қолданылып жүрген жаңа ақпараттық технологиялардың сыртқы

тиімділігі мен кең қызметтік мүмкіндіктеріне қарамастан, оқыту шарттары мен құралдарының тығыз өзара әсері мен байланысын жоққа шығару, бір жағынан, қандай да бір әдістемелік тәсілдер негіздемесінің болмауы, екінші жағынан, жаңадан жасалып жатырған қазақ тілін қашықтықтан оқыту курстарының нәтижелілігіне әсер етпей қоймайды.

Интернет арқылы қазақ тілінің қашықтықтан оқытудың практикалық курстарының әдістемесін (компьютерлік технологиялар арқылы қашықтықтан оқытудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерінің логикалық нәтижесі болуы мүмкін және бұл курстардың әзірлеушілерін осы ерекшеліктерге бейімдеудің әдістемелік құралдарымен қамтамасыз ететін) дайындауға қатысты жалпы әдіс-тәсілдердің болмауын қазақ тілін компьютерлік технологиялар арқылы қашықтықтан оқытудың басты әдістемелік мәселесі ретінде қарастыруға болады.

Білім беру жүйесіне қазақ тілін Интернет арқылы қашықтықтан оқытуды енгізу үдерісіне кедергі келтіретін бұл әдістемелік проблеманың шешілмеуін мәселенің жаңалығымен де, күрделілігімен де түсіндіруге болады. Мәселенің күрделілігі оның мәнінің екі пән саласына қатыстылығында болып отыр. Оның біріншісі – қазір жаңа ақпараттық технологиялар деп аталатын құбылыста, екіншісі – қазақ тілін оқыту әдістемесінің өзі.

Оқытудың қандай да бір түріне тән оқу үдерісін жүзеге асырудың психологиялық-педагогикалық шарттарының ерекшелігі оқытушы мен оқушының бір-бірімен тұлғалық қарым-қатынасы үшін қандай нақты мүмкіндіктері болуына байланысты. Қазақ тілін Интернет арқылы қашықтықтан оқыту үшін мұндай ерекшелік ретінде, негізінен, компьютерлік коммуникациялар арқылы жүзеге асырылатын оқытушы мен оқушының арасындағы тұлғалық қарым-қатынастың аралық сипатын айтуға болады. Бірінші жағынан, оқу үдерісі кезінде білім алушы мен оқытушының, білім алушылардың өзара және тілді қолданушылармен үздіксіз және айтарлықтай жылдам алыстан телекоммуникациялық қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігі бар, оның үстіне бұл қарым-қатынасқа түсуді оқу үдерісінің кез келген субъектісі бастай алады. Дәл осы ерекшелігі Интернет арқылы ҚО-ны түрі жағынан сырттай оқу түрінен ажыратып, күндізгі оқу түріне жақындатады. Дегенмен, тұлғааралық телекоммуникациялық қарым-қатынас белгілі жағдайларға сәйкес (техникалық, экономикалық және психологиялық жағдайлар) «жанды», тікелей қарым-қатынасты алмастыра алмайды.

Осы ретте өзара тұлғааралық қарым-қатынастың әдістемелік құрал мен нәтижелі білім беру үшін сабақты ұйымдастыру түрін таңдауға тигізетін әсерін А.Н. Леонтьевтің еңбектерінде көрсетілген оқытудың әрекеттік ұстанымы тұрғысынан оңай түсіндіруге болады. Бұл теорияға сәйкес оқыту үдерісі оқытушы мен оқушылардың бірлескен әрекеті ретінде ұсынылады. Субъектілер жиынтығының әрекеті бірлескен түрде болуы үшін олардың арасында тұлғааралық қатынасты қамтамасыз ететін қатысым болуы тиіс. Қатысым бұл жерде субъектілердің үдеріс кезінде өз қызметінің тәжірибесімен алмасу құралы, соның ішінде осы бірлескен қызметті мақсатты басқарудың құралы ретінде

көрінеді. Осылайша, тұлғааралық қарым-қатынастың оны жүзеге асырудың тәсілдерімен анықталатын шынайы мүмкіндіктері оқу үдерісін ұйымдастыру мен әдістемесіне өз талаптарын қояды.

Қатысымның мүмкін болатын әдістерінің ішінде педагогикалық мақсаттар үшін тиімдісі – тікелей тұлғааралық қарым-қатынас, яғни шынайы уақыттағы қандай да бір қолдан жасалған құралдарды немесе ақпарат сақтау мен беру құралдарын қолданбай қарым-қатынасқа түсуі. Мұндай қатынас «жанды қатынас» ретінде анықталады. Бұл кезде қатынасқа түсушілер орындалып жатқан үдеріс үстіндегі бір-бірінің әрекетін өздерінің табиғи сезім органдарымен бақылап, қабылдауға мүмкіндік алады. Ұзақ ғасырлық тарихы бар оқытудың дәстүрлі күндізгі түрінің маңызы қанша, педагогика үшін «жанды қатынастың» маңыздығы сондай. Дәстүрлі оқытудың барлық әдістемелік тұжырымдамаларында күрделі педагогикалық міндеттерді «жанды қатынас» тәртібінде шешу ұсынылады. «Жанды қатынас» адам өз қызметін орындау кезінде өз тәжірибесімен алмасудың неғұрлым табиғи және ақпаратты түрі болып табылады.

Телекоммуникациялық тұлғааралық қатынастың «жанды қатынастан» басты айырмашылығы – оның аралықты сипаты. Компьютер мен байланыстың техникалы құралдары тұлғааралық әрекеттестік арасындағы материалдық құрал ретінде көрінеді.

Телекоммуникациялық тұлғааралық қатынастың аралық сипаты оның «жанды қатынастан» ерекшелейтін мына айырмашылықтардан көрінеді:

1. «жанды қатынасқа» тән емес, байланысқа ену, хабарламаларды беру және қабылдау үшін «адам-компьютер» әрекетінің өзіндік логикасымен анықталатын қосымша, ішкі (психикалық) және сыртқы (механикалық) әрекеттерді, қимылдарды орындау қажеттігі;

2. ақпаратты ұсынудың (ұсынудың мәтіндік және графикалық түрлері) «жанды қатынаспен» салыстырғанда өзге формаларының басымдығы;

3. хабарламалар алмасу үдерісінің уақыт бойынша ұзақтығы (берілген хабарламаға жауап алу «жанды қатынаспен» салыстырғанда біраз уақыт кешігіп жүреді).

Көрсетілген айырмашылықтардың көріну жиілігі қолданылатын техникалық және бағдарламалық телекоммуникациялық құралдардың сапасына қатысты өзгеріп отырады.

Телекоммуникациялық қатынасты жүзеге асыру үшін қажетті, қосымша әрекеттерді сыртқы (механикалық) және ішкі (психикалық) әрекеттер деп бөлуге болады. Бұл әрекеттердің күрделілігі мен көлемі коммуникациялық бағдарламаның сапасымен, оның қолданушы интерфейсі (көрнекілігі, компьютермен жұмыс кезінде қолданушы әрекеттерінің қарапайымдылығы және қолайлылығы) деңгейімен анықталады. Қашықтықтан оқыту курсы үшін коммуникациялық бағдарламаны таңдау кезінде курсқа қатысты телекоммуникациялық қызметтердің барлық түріне қолжетімділікті қамтамасыз ететін бағдарламаларға басымдық беріледі.

Дегенмен, коммуникациялық бағдарламаның қолданушы интерфейсі «жағымды» және оның әмбебапты болған жағдайда да білім алушылар оқытудың бастапқы кезеңінде, әдетте, телекоммуникациялық желімен жұмыс кезінде белгілі техникалық та, психологиялық та сипаттағы қиыншылықтарға кезігеді. Сондықтан ҚО-ның алғашқы кезеңінде білім алушылар үшін болашақ серіктестерімен топта және оқытушымен жұмыс жасау барысында телекоммуникациялық қатынастың қажетті бастапқы дағдыларын игеру үшін телекоммуникациялық желі арқылы хабарламалар алмасу бойынша дайындық оқу әрекеттерін өткізуді қарастыру қажет. Осылайша қатынас құралына бейімделуге қол жеткізіледі және білім алушының назары көбінесе тікелей оқу пәніне аударылады. Осы дайындық телекоммуникациялық қатынас кезінде білім алушылар бір-бірімен және оқытушымен жақынырақ танысуға мүмкіндік алады, бұл психологиялық ахуалды қамтамасыз ету үшін өте маңызды.

Мәтін мен графика қазіргі заманғы компьютерлік технологияларда хабарламалар ұсынудың неғұрлым кең тараған түрлері болып табылады, ал «жанды қатынаста» хабарламалар алмасудың дыбыстық және визуалды түрлері басым қолданылады. Компьютерлік телекоммуникациялардағы мәтіндік хабарламалардың басым рөлі олардың үнемділігімен түсіндіріледі. Оларды беру және сақтау үшін аз техникалық қор (байланыс арналарының өткізу жолағы және жадылық қондырғылардың көлемі) керек. Дыбыс пен бейнені беру үшін үлкен шығын қажет, осы жағдай үнемі сақталып отырады, бұл адамның дыбыс және бейне қабылдауының жоғары ақпараттық көлемімен байланысты. Сондықтан аудио және бейнехабарламаларды беру жөніндегі телекоммуникациялар желілерінің мүмкіндігі үздіксіз кеңейгендігіне қарамастан, ақпарат ұсынудың мәтіндік формасының рөлі мен мәні сақталып қалады. Бұдан оқытудың барлық кезеңдерінде басты салмақ сөйлеу әрекетінің жазылым және оқылым сияқты түрлеріне түсетіндігі көрінеді. Осы ерекшелік оқыту әдістемесіне материал ұсынудан бастап алынған шет тілде сөйлеу әрекетін практикалық, шығармашылық қолдану жағдайларын құруға дейінгі көптеген өзіндік талаптар қояды.

Телекоммуникациялық қатынастың уақыт ұзақтығы берілген хабарлама «жанды қатынасқа» қарағанда біраз уақыттан кейін түсуімен байланысты. Бұл кешігудің ұзақтығы телекоммуникация қандай тәртіпте, шынайы уақыт тәртібінде ме, әлде «талап етілгенге дейін» тәртібінде ме, соған байланысты. Осы екі тәртіптің айырмашылығы үлкен. Шынайы уақыт тәртібінде компьютер-корреспонденттен шыққан хабарлама компьютер-адресатқа тікелей беріледі де, компьютер-адресатты қолданушының қабылдауы үшін қолжетімді. Сондықтан шынайы уақыт тәртібінде телекоммуникацияның уақыт ұзақтығы аз. Бұл уақыт хабарламаны қалыптастыруға қажетті (мысалы, берілетін хабарды клавиатурада теру) уақыттан және хабардың телекоммуникациялық желі арқылы таралу (бұл уақыт желінің толымдылығы мен желілік құралдың сипатына байланысты бір және он шақты секундқа созылуы мүмкін) уақытынан құралады. Шынайы уақыттағы телекоммуникациялық қызмет көрсету мысалы ретінде Интернет ұсынатын Internet ICQ қызметін айтуға болады. Сөйлесушілер өз компьютер-

лерінің клавиатурасында мәтіндер тереді де, бұл мәтіндер дереу оның серіктесі дисплейінің экранында көрінеді.

«Талап етілгенге дейін» тәртібінде берілетін хабар адресаттың компьютеріне емес, адресат үшін қолжетімді бас компьютердің жадысына түседі. Осылайша, адресат өзіне қолайлы уақытта осы жадыдан өзіне жіберілген хабарды ала алады. Телекоммуникацияның бұл тәртібін асинхронды деп те атайды. «Талап етілгенге дейін» тәртібіндегі коммуникация – телекоммуникациялық қатынастың «жанды қатынасқа» тән емес өзіндік қасиеті. Телекоммуникацияның бұл қасиеті қатынас құралы ретіндегі телкоммуникациялық желіні қолданушылардың барлығы үшін қолжетімді өзіндік жадысының болуымен байланысты. «Талап етілгенге дейін» тәртібі «жанды қатынастың» атрибуты болмай-ақ өте құнды сипатқа ие: егер адресат бұл уақытта басқа абонентпен қатынасты жүзеге асырып жатса немесе қандай да бір себепке байланысты хабар алмасуға дайын болмаған жағдайда қатынасқа қатысушыны адресатқа хабар жіберу үшін өз кезегін күтіп отыру қажеттілігінен босатады. Осыған байланысты хабар жіберуші өз кезегін қанша күтетінін білместен, хабарды қайта-қайта жіберетін болғандықтан, «талап етілгенге дейін» тәртібінің маңызын бағаламауға болмайды. «Талап етілгенге дейін» тәртібінің типтік тәсілі – электрондық пошта.

Телекоммуникациялық қатынастың осы айтылған жалпы сыртқы сипаттамаларының өзінен көрініп тұрғанындай, оның оқу үдерісін жүзеге асыру мен оны басқаруды жүзеге асырудағы мүмкіндігі «жанды қатынас» мүмкіндігімен салыстырғанда шектеулі. Бұл жағдайда оқытушы оқытудың дәстүрлі күндізгі үдерісіне тән оқу ақпаратының басты көзі ретіндегі рөлін тікелей орындай алмайды. Осыған байланысты білім алушылардың алдын ала дайындалып, жіберілген оқу материалымен өз бетінше жұмыс істеуі Интернет арқылы қазақ тілін қашықтықтан оқыту үшін оқу үдерісін ұйымдастырудың неғұрлым тиімді және шынайы формасы болып табылады. Бұл кезде телекоммуникациялық қатынас оқытушының оқу үдерісі барысын ағымдық және кезеңдік бақылауы, қажет болғанда түзетуі, оқытудың барлық кезеңдерінде туындайтын сұрақтар бойынша кеңес беруі үшін, оқу барысы кезінде сабақ бойынша серіктестермен және жұмыстың мұндай түрі қарастырылған болса, тілді қолданушылармен жұмыс жасау үшін пайдаланылады.

Осылайша, Интернет арқылы қазақ тілін қашықтықтан оқыту курстары үшін әзірленетін оқу материалдары білім алушы үшін дидактикалық ақпарат көзі болып табылады. Сондықтан олар қашықтықтан оқыту үдерісі кезінде күндізгі оқу үдерісі кезіндегі оқу материалдар сияқты маңызға ие. Олай болса, олардың сапасына деген талап та күшейеді.

Интернет арқылы қазақ тілін қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру үшін оқу материалдарын дайындау кезінде оларды ұсыну әдістері туралы мәселе психологиялық-педагогикалық тұрғыдан маңызды болып табылады.

Қашықтықтан оқыту курстарында оқу материалдарын ұсыну әдістерін таңдаудың неғұрлым жалпы талаптары ретінде оқу ақпаратын талапқа сай түрде (мысалы, мәтіндік немесе графикалық) беруді, ақпаратқа қолжетімліктің қара-

пайымдылығы мен оны көбейтудің мүмкіндігін айтуға болады. Қазақ тілін қашықтықтан оқыту мақсаттарының осы талаптарын ескере отырып, оқу ақпаратын тасымалдаушы ретінде кітапты, компакт-дискіні (CD) және желі серверінің жадысындағы электронды нұсқаны көрсетуге болады. Оқу ақпаратын сақтау мен таратудың осы айтылған тәсілдерінің өз артықшылықтары мен кемшіліктері бар. Осы ретте бұл әдістер бір-бірінің орнын ауыстыра алмайды.

Баспа нұсқасының (кітап) артықшылығы – оның білім алушылардың көбі үшін үйреншіктілігі, қолдануға ыңғайлылығы, сенімділігі, компьютер жоқ жерде жұмыс жасау мүмкіндігі. Алайда кітаптағы ақпарат тек бірізді мәтін мен суреттер түрінде ғана ұсынылады.

Оқу ақпаратын компакт-дискіде ұсыну қуатты көрнекі құрал рөлін атқарады. Кітаппан ерекшелігі мұнда мәтін мен суреттен басқа дыбыстық, анимациялық және бейне фрагменттер де орналаса алады. Компакт-дискімен жұмыс жасау үшін компьютер қажет.

Бұлардың телекоммуникациялық желіге қатысты белгілі дәрежедегі дербестігі, яғни егер оқу үдерісі барысында оқытушымен немесе серіктеспен телекоммуникациялық қатынас жазылмаған болса, оқу материалымен of-line режимінде жұмыс жасау мүмкіндігі (жұмыс жасау үшін барлық қажетті ақпарат дербес компьютерде бар, телефон байланысын пайдаланбай-ақ) - оқу материалын ұсынудың баспа және CD нұсқалары үшін ортақ ерекшелік. Бұдан басқа баспа және CD нұсқалары алдын ала жасалып таратылады және оқу үдерісі кезінде жедел түзетіле алмайды.

Оқу материалын серверде орналастыру өзіндік ерекшеліктерге ие. Мысалы, гипермәтін түрінде ұйымдастырылған және сервер жадысында орналастырылған электрондық оқу құралдарына қажеттілік болған жағдайда жедел түрде өзгерістер енгізуге болады. Бұл кезде оқу материалының мазмұнына қалып қойған немесе, керісінше, үдгерімі жоғары оқушылар үшін қосымша тапсырмалар беруге болады. Оқылатын тілдегі қазақ тіліндегі серверлерде жаңадан пайда болған дидактикалық тұрғыдан қызықты Интернет беттерімен жұмыс бойынша тапсырмалар орналастырылуы мүмкін. Оқу материалдары Интернет-нұсқасының кемшілігі – ақысы жоғары, сенімділігі барлық жағдайда қанағаттандырмайтын on-line режимінде (Интернет желілері арқылы қажетті ақпарат түсіп отыратын телефон байланысын үнемі пайдалана отырып, жұмыс жасау) жұмыс жасау қажеттілігі.

Біздің ойымызша, оқу материалын ұсыну түрін таңдауды білім алушыға беру керек. Олар өз жеке бастарының немесе алдын ала білу мүмкін емес жағдайларды ескере отырып, таңдау жасайды. Осы таңдауды жүзеге асыру үшін қазақ тілін қашықтықтан оқыту курсы бір уақытта, бір-бірін толықтырып және білім алушылардың қажеттіліктеріне, талғамдарына сәйкес үйлестіріліп отырылатын үш нұсқада жасалуы тиіс.

Айталған жағдайлар әртүрлі қазақ тіліндегі әрекеттерді меңгертудің Интернет арқылы ҚО практикалық курстарының мазмұны мен ұйымдастырудың негізгі әдістемелік проблемасын табуға мүмкіндік берді. Көрсетілген мәселе

(оны бірінші деп атайық) мынада: оқытушының оқу үдерісінің барысын басқаруы мүмкіндігі шектеулі жағдайда қойылған оқу мақсаттарына жетуді қалай қамтамасыз етуге болады және бұл басқару жеткіліксіздігін немен толықтыруға болады. Аталған әдістемелік проблема басқа анағұрлым іргелі әдістемелік мәселемен байланысты (оны екінші деп атайық), атап айтқанда, оқытушының жеке басы ерекшеліктеріне, оның педагогикалық шеберлігі мен шығармашылық әлеуетіне қарамастан, оқытудың кепілді нәтижелеріне қол жеткізу мәселесі.

Бұл мәселелердің ортақтығы оқытушының оқу үдерісін басқарудағы рөлінің шектеулілігі жағдайында оқу мақсаттыран жетудің әдістемелік құралдарын іздеп табуда жатыр. Айырмашылығы – бұл шектеулердің табиғатында. ҚО үшін (бірінші проблема) бұл – телекоммуникациялық қатынастың оқытушы мен студенттің толық психологиялық-педагогикалық байланысын қамтамасыз ете алмайтын шынайы мүмкіндіктерінің шектеулілігімен байланысты болатын объективті сипаттағы шектеулер. Екінші проблема үшін оқытушының әрекетін шектеу мақсатты түрде енгізіліп, оқыту нәтижесінің оқытушының кәсіби және жеке қасиеттеріне тәуелділігін азайту әдісі ретінде қарастырылатындығы тән. Аталған екі әдістемелік проблеманың ұқсастығы бізге мынадай шешімге келуге мүмкіндік береді: оларды шешудің әдістемелік тәсілі де ортақ болуы керек.

Мәселені шешудің теориялық және практикалық ізденістері «педагогикалық технология» деп аталатын педагогикадағы жаңа, прагматикалық бағытқа алып келді. Бұл бағыттың прагматизмі оқу үдерісінің оқытудың практикалық мақсаттарына жетуге қатаң бағытталғандығында. Оқытудың нәтижелілігі мен бұқаралығы – оның басты талаптары. Таза әдістемелік құбылыс ретінде пайда бола отырып, педагогикалық технологиялар идеясы қандай да бір жеке пәнге оқыту әдістемесін әзірлеу саласынан оқыту жүйесін, кейін білім беру жүйелерін құру саласына тез ауысып, ОТҚ-ны кең қолдану арқылы оқу үдерісін «технизациялау» идеяларымен толықты. Қазіргі кезде ғылыми-педагогикалық әдебиетте жеке әдістемелік тәсіл де, толықтай білім беру философиясы да «педагогикалық технология» терминімен аталады. Бұдан әрі педагогикалық технология және технологиялық қағидаты туралы айта отырып, бұл терминдердің мағынасын тар, әдістемелік мағынада тек жеке пәнді, атап айтқанда, қашықтықтан оқыту жағдайында қазақ тілін оқыту әдістемесін әзірлеуге қатысты ғана түсіну керек.

Қазақ тілін ҚО-ның басты әдістемелік мәселелерін шешу жолдарын іздеу кезінде технолоиялық әдісті басшылыққа алу қажет. Оларды санамалап көрсетсек.

1. Педагогикалық технологияда қол жеткізілетін оқыту нәтижелерінің оқытушының жеке қасиеттері мен кәсібилігіне тәуелділігін төмендету оқу үдерісіндегі педагогтің рөлін жеңілдетуді және оқытушы-студент тұлғааралық байланыс жиілігіне қойылатын талаптарды, оның ішінде телекоммуникациялық қарым-қатынас жағдайлары қамтамасыз ететін деңгейге дейін төмендетуді көрсетеді.

2. Педагогикалық технология ұстанымы – нәтижелілік пен бұқаралық және Интернет арқылы ҚО үшін де ерекше өзекті, себебі тек нәтижелілік мен бұқаралық жағдайында ғана ҚО-ның экономикалық түсінік тұрғысынан болашағы үлкен.

3. Оқыту қызметі технологиялық әдісті қолданудың неғұрлым жағымды саласы.

Мәні оқыту үдерісін кибернетика тұрғысынан қарастыратын және осы үдерісті қатаң реттеуді көздейтін бағдарламалық оқытуды педагогикалық технология идеяларын бірінші рет практикалық тұрғыда жүзеге асыру ретінде санауға болады. Алайда бағдарламалық оқыту мүмкіндіктері меңгерудің, білімнің, машықтар мен дағдыларды қалыптастырудың психикалық тетіктерінің жеткіліксіз зерттелуі, оларды сипаттаудың жағымды әдістерінің әзірленбеуі салдарынан бағдарламалық оқытудың мүмкіндіктері өте шектеулі болып қалды. Тек репродуктивті сипаттағы күрделі емес оқу міндеттерін ғана алгоритмге салуға мүмкіндік болды. Дегенмен педагогикалық ғылымның тоқтаусыз ұмтылысын көрсететін бағдарламалық оқытудың негізгі идеялары оқытудың жоспарланған нәтижелерін сыртқа шығару мәселелерін шешуде алдыңғы қатарға шықты және педагогикалық технологияға сәтті түрде енгізілді.

Оқытудың мақсатын жан-жақты сипаттау – бұл идеялардың ішіндегі бастысы. Технологиялық тәсілдегі мақсатты жан-жақты сипаттаудың мәні мынада: оқытудың мақсаты білім алушының дайын, оқытудан кейін оны орындауға қабілетті болуы тиіс және оқытушы жеңіл әрі бірден түсінетін бақылауда болатын әрекеттерін сипаттаудан қалыптасады. Мұндай сипаттаудың жан-жақтылығы онда неге оқыту деген сұраққа нақты жауаптың болуымен қатар, оқу үдерісінің мазмұны мен ұйымдастырылуы қандай болуы тиіс екендігі анық көрінеді. Оқыту нәтижелері білім алушы орындайтын әрекеттер тілінде көрініс табуы мәселесі бұл жан-жақты және өнімді тәсілді жүзеге асыру жолындағы басты кедергі болып табылады.

Оқыту мақсатының ғылыми негізделген иерархиялық жүйесі түрінде көрінетін педагогикалық таксономияны әзірлеу бұл мәселені шешудегі бірінші практикалық қадам болды, осы жүйенің әрбір деңгейіне бақылауға және түсінуге қолжетімді өзіндік әрекеттердің тобы сәйкес келеді.

Бағдарламалық оқытуға қарағанда педагогикалық технология оқыту мақсатының абсолюттік бірегейлігін талап етпейді. Бұл жағдайда педагогикалық технология бағдарламалық оқытуда қол жеткізілетін оқыту нәтижелерінің кепілді шығарылымына мүмкіндік бермейді. Дегенмен толық бірегейлендірілмеген оқыту нәтижелері үшін технологиялық тәсіл арқылы оқыту нәтижелері шығарылымының жоғары дәрежесіне жетуге болады. Бұл білім алушының сыртқы бақыланатын әрекеттері арқылы оқытудың түпкі мақсатын бірізді жан-жақты сипаттау әдістемесінің өзінде қаланған.

Бұл әдістемеге сүйене отырып педагогикалық технологияны әзірлеушілер (әдіскер ғалымдар, психологтер, тілшілер мен жоғары кәсіби дәрежедегі мұғалім практиктер) өздерінің ғылыми-әдістемелік және педагогикалық тәжірибесін

қолдануды жоғары деңгейде ұйымдастыруға, өз күштерін оқыту мақсатының қызметтік интерпретациясына кезеңмен бағыттауға, педагогикалық міндеттерді өзіндік түсініктерін тереңдете отырып, барынша тиімді әдістемелік амалдар мен тәсілдер табуға мүмкіндік алады. Оқыту мақсаты білім алушының бақыланатын сыртқы әрекеттерін мазмұндау арқылы неғұрлым толық, жан-жақты және кәсіби сипатталған болса, осы педагогикалық технологияда оқыту нәтижелері шығарылымының соғұрлым үлкен дәрежесіне қол жеткізуге болады. Ойлау әрекеттерін кезеңдік қалыптастыру теориясы ізденушілік, шығармашылық сипаттағы элементтері бар толық бірегейлендірілмеген мақсаттарға қол жеткізу үшін педагогикалық технологияны әзірлеудің ғылыми-психологиялық негізі болып табылады.

Бағдарламалық оқытудан педагогикалық технологияға әкелінген маңызды кибернетикалық идея ретінде оқу үдерісін басқарылатын, кезеңдік ұйымдастыру идеясын айтуға болады. Бұл идеяның мәні мынада. Педагогикалық технологияның мақсаты анықталып, жан-жақты сипатталғаннан кейін студент бұл мақсаттарға жету үшін орындайтын оқу әрекеттерінің тізілімін әзірлеу қажет. Бұл кезде оқыту үдерісі басқарылатын болуы үшін білім беретін оқу әрекеттерін оқу материалын меңгеруді тексеруге және қажет болған жағдайда оқытушының түзетуші әрекеттерін қолдануға арналған бақылаушы әрекеттермен кезектестіріп отыру керек. Осылайша кезеңдік кері байланыс, яғни оқу үдерісін кезеңді басқару қамтамасыз етіледі.

Осылайша оқытудың түпкі мақсатын қалыптастыру педагогикалық технологияны құру, оны білім алушының бақыланатын сыртқы әрекеттерін мазмұндау арқылы жан-жақты сипаттау және білім алушының оқу материалымен орындайтын және оның осы әрекеттерді орындауға дайындығы мен қабілетін дамытатын білім алушы және бақылаушы әрекеттердің тізілімін әзірлеу жөніндегі жұмыстардың басты мазмұнын құрайды.

Әдетте, түпкі мақсатты нақтылау бірнеше кезеңде жүзеге асырылады, оның әрқайсысында қажетті аралық мақсаттар қалыптасады. Бір кезеңнен екінші кезеңге өткен сайын аралық мақсаттардың сипаты, яғни осы мақсаттарды айқындайтын білім алушының бақыланатын сыртқы әрекеттерінің сипаты өзгеріп отырады. Әрекеттер анағұрлым нақты, толық және жеңіл түсінілетін бола бастайды. Олардың қолданбалылық дәрежесі өседі. Бақыланатын сыртқы әрекеттердің қолданбалылығы ретінде бұл әрекеттердің қойылған оқу мақсатына қол жеткізу дәрежесін дәл көрсететін қасиеті түсініледі.

Бұдан шығатын қорытынды, қандай да бір пән саласында технологиялық тәсілді қолдану бұл пәнді оқыту әдістемесінің мазмұнына айтарлықтай өзгерістер енгізуді талап етпейді. Технологиялық тәсіл белгілі пән саласында жинақталған әдістемелік білім мен тәжірибені ерекше, прагматикалық мақсатты, жүйелі және бірізді жүзеге асыру формасын бейнелейді. Сондықтан нақты пән саласындағы әдістемелік білім мен тәжірибе неғұрлым жүйеленген және жіктелген болса, педагогикалық технологияны құру үшін негіз соғұрлым жақсы салынған болып есептеледі.

Қазақ тілін оқыту әдістемесіне жүйелік-құрылымдық тұрғыдан келудің педагогикалық технологиясының нәтижесі үшін маңызды жағдай – оқыту мазмұнындағы жаттығулар жүйесінің кибернетикалық табиғаты мен рөлін анықтау және сараптау. Жаттығулар оқу пәні мазмұнының құрылымдық бірліктері ретінде қарастырылып, білім алушының осы материалмен орындайтын пәндік әрекеттерін реттейді. Осылайша, жаттығулар оқу материалын меңгеруді басқару қызметін атқарады. Олар оқу материалы бірліктерін жоспарланған әрекетте қолданудың нақты әдісі ретінде қызмет етіп, оны қалыптастыруды кезеңдік бақылаудың негізгі құралы ретінде қолданылады.

Қазақ тілін оқыту мазмұнындағы жаттығулар жүйесінің рөліне деген мұндай кибернетикалық көзқарас педагогикалық технологияның келесі негізгі идеясын: оқытушы мен студенттің шектеулі тікелей әрекеттестігі жағдайында оқу үдерісін басқарудың кезеңдік идеясын практикалық тұрғыда жүзеге асыру үшін айрықша өнімді болып табылады. Бұл жағдайда оқытудың нәтижелілігі негізінен оқытушының жеке қасиеттері емес, жаттығулар жүйесінің жетістіктеріне, оқытуды ұйымдастыруда білімді меңгеру үдерістерін кезеңдік басқару міндеттері қаншалықты толық және кәсіби тұрғыда шешілгендігіне байланысты болады.

1. Леонтьев А.Н. *Современные информационные технологии в образовании дидактические проблемы, перспективы использования.* – М.: Школа-Пресс, 1994.

2. Султангалиева М.Д. *Сборник «Инновационная технология в организации высшего профессионально образования, (доклад).* - Костанай, 2003.

3. Маслыко Е.А. *Настольная книга преподавателя иностранного языка.* – Минск: «Высшая школа», 1999.

УДК 159.92.3

ӨЗІНДІК САНА-СЕЗІМ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Г.Т. Бекмуратова – психол.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ

Мұнда өзін-өзі бағалау тұлғаның өзіндік сана-сезімінің ерекше бір бөлігі ретінде көрсетіледі. Психология мен педагогикадағы қазіргі ғылыми зерттеулердің негізінде өзін-өзі бағалауды зерттеудің маңыздылығы жөнінде бірнеше басты өлшемдері ашып көрсетілген.

Тірек сөздер: өзін-өзі бағалау, студенттер, этномәдени өзіндік сана-сезім, психологиялық денсаулық, интеллектуалдық-шығармашылық әлеует, білім беруді психологияландыру және модернизациялау.

В данной статье самооценка рассматривается как особое образование самосознания личности. Раскрыты несколько главных критериев важности изучения самооценки на основе современных научных исследований в психологии и педагогике и дан их анализ

Ключевые слова: самооценка, студенты, этнокультурное самосознание, психологическое здоровье, интеллектуально-творческий потенциал, психологизация и модернизация образования.

In this paper, self-esteem is seen as a special formation of personality self-consciousness. Several main criteria of the importance of self-esteem studying based on current scientific research in psychology and pedagogy and their analysis is shown in the article

Keywords: self-esteem, students, ethnic and cultural identity, psychological health, intellectual and creative potential, psychology and education modernization.

Қазіргі таңда еліміздің егемендік алуы әлеуметтік-экономикалық және мәдени дамуымызға көптеген өзгерістер енгізді. Яғни, қоғамымыздың қарқынды әлеуметтік дамуы белсенді, жасампаз тұлғаны қалыптастыруға жоғарыланған талап қояды. Әсіресе білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, үздіксіз білім берудің бірыңғай жүйесін құру, оқу мен тәрбие үрдісінің сапасын жоғарылату мен білім беру үрдісінде оқушылардың тұлғасының өзіндік сана-сезімдерін дамыту болды.

Білім беру үрдісінде жеткіншектердің тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің қасиеттерін қалыптастыра отырып, болашағына жол сілтеу – қазіргі таңда ауқымды мәселе. Өйткені, жеткіншектердің тұлғасының өзіндік сана-сезімдерін қалыптастыру тек білім берумен ғана шектелмейді, яғни ол үшін мектепте өткізілетін тәрбие жүйесінің іс-шаралары оқушылардың болашақта парасатты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына ықпалын тигізуіне түйінделуі қажет.

Кеңес психологиясында тұлғаның жалпы құрылымындағы өзіндік сана-сезім оның психикалық іс-әрекетінің күрделі интегративтік қасиеті ретінде қарастырылады. Бір жағынан, ол тұлғаның белгілі бір кезеңдердегі дамуын анықтайтын сияқты болса, екінші жағынан, мінез-құлқты іштен реттеуші ретінде көрінеді. Өзіндік сана-сезім тұлғаның үздіксіз дамуының ішкі шарты бола отырып, тұлғаның ішкі күйі және оның мінез-құлқы түрлері мен сыртқы ықпал арасында тепе-теңдікті қамтамасыз етеді. «Тұлғаны психикалық тұрғыдан зерттеу мәселесі тұлғаның психикалық қасиеттерін – ерекшеліктерін, темпераменті мен сипатын – зерттеумен аяқталмайды, ол тұлғаның өзіндік сана-сезімін ашып көрсетумен аяқталады».

А.Н. Леонтьев [1] өзіндік сана-сезімді «өзін қоғамдық қарым-қатынастар жүйесінде мойындау» деп қарастырады. Автордың тұжырымдаған көзқарасы бойынша өзіндік сана-сезім ерекше жағынан көрінеді, бұл кез-келген өзіндік таным, өзіндік сипаттама бола бермейді. Тұлғаның өзіндік сана-сезімі оның психологиялық мағынасын құрайтын негізге және оның іс-әрекеттерді өзінше тасымалдау амалына бағытталады. А.Н. Леонтьевтің айтуынша, өзіндік сана-сезімнің негізгі қызметі – тұлға үшін өзі қабылдайтын немесе қабылдамайтын өзіндік мағынасына жол ашу.

В.С. Мерлин [2] өзіндік сана-сезімдегі адамның өзіндік «Мен»-ін мойындауы мен қоғамдағы өзіндік әрекеттерін белсенді түрде реттеп отыруын атап көрсетеді. Оның ұстанымы бізді ерекше қызықтырды, ол өзіндік сананы тұлғаға тікелей жатқызбайды, іс-әрекет субъектісі ретінде айтады. Ол өзіндік сана-сезімді іс-әрекет барысында орын алатын субъект қарым-қатынастарынан кейінгі орынға қояды.

Л.С. Выготский [3] «өзіндік сана-сезім ішке ендірілген әлеуметтік сана» деп есептейді. Адамның оны меңгеруіне интериоризация негіз болады. Онтогенездің әр түрлі кезеңіндегі өзіндік сананың этнопсихологиялық, жыныстық, жас ерекшеліктерін қарастыратын эксперименттік зерттеулердің бір тобы адам тұлғасының қалыптасу мен дамуына қатысты кешенді көзқарас аясында Ж.Ы. Намазбаеваның [4] басшылығымен жасалуда. Тұлғаның этномәдениеттік ерекшеліктері мен оның өзіндік санасына талдау жасау мәселесі жаңа әлеуметтік жағдай барысында маңызды орын алып, психологиялық зерттеулерде көп байқалады.

Өзіндік сана-сезім саласындағы зерттеулерге талдау жасай отырып, олардың көпшілігі өзіндік сана-сезім генезисіне арналғанын көруге болады. Мәселен, өзіндік сана-сезімнің дамуы психикалық іс-әрекеттің дамуымен, тұлғаның қалыптасуы мен даралануымен қатар жүреді, деп кеңес зерттеулерінде дәріптелген. Өзіндік сана-сезім динамикасы оның қалыптасуы деңгейімен салыстырмалы болады. Өзіндік санадағы сапалық «өзгерістер» ұдайы түрде орын алады. Тұлғаның қалыптасуына тікелей қатысы бар өзіндік сана-сезімнің қалыптасуы – психика дамуын сипаттайтын күрделі әрі ұзақ үрдіс. Қазіргі кезге дейін онтогенездегі өзіндік сана-сезімнің алғаш рет пайда болу сәті мен белгісі жайлы біркелкі пікір қалыптасқан жоқ. Сонымен қатар, кеңес психологиясында баланың өзіндік сана-сезімінің дамуы жайлы қайшы пікірлер айтылуда. Психологтар өзіндік сана-сезім туа бітпейді, бірақ оның пайда болуы мен дамуының алғы шарттары туа бітеді дейді.

Кейбір авторлар бала тұлғасының дамуындағы өзіндік сана-сезімі мағыналық сананың пайда болуының шарты болып табылады. Мұндай пікірді В.М. Бехтеров [5] ұстанды. Оның айтуынша, өзіндік сана-сезімнің қарапайым түрі өзінің тіршілігін анық сезінбеуінен тұрады.

Басқа зерттеушілер, яғни Л.С. Выготский [3], С.Л. Рубинштейн [7] керісінше, баланың өзіндік сана-сезімі мағыналық санаға қарағанда, психикалық өмірдің жоғары деңгейін көбірек сипаттайды, сондықтан да тұлғаның даму барысында ол мағыналық санаға қарағанда кеш пайда болады, деп дәріптейді. Өзіндік сана-сезім сананың дамуындағы сөйлеу қабілетінің және еркін қозғалыстардың дамуымен дайындалған, сондай-ақ, айналасындағылармен өзара қарым-қатынастар барысында өзгерістермен байланысты болатын кезең ретінде қарастырылады. Өзіндік сана-сезімнің пайда болуы жан-жағындағыларға деген эмоциялық қатынастардың айқын түрінің көрумен байланысты.

Сонымен қатар, ғылыми ұғымға сүйенетін теориялық ойлаудың пайда болуы және дамуы (санаға сиятын және сөз арқылы білінетін жаңа құрылым) жеткіншек кезінде анық көрінетін оқушы психикасындағы көптеген өзгерістердің бастауы. Ол жеткіншекке жаңа мазмұнды игеруге мүмкіндік береді, танымдық қызығушылығының жаңа түрін қалыптастырады (тек айғақтарға ғана емес, заңдылықтарға да қызығушылық туады), жеткіншек тұлғасындағы өзгерістерді түсінуге қажетті, әлемге деген кеңірек көзқарас тудырады, “ойға ойды бағыттай” білуді – рефлексияны – пайда болдырады, сондай-ақ, өзінің психикалық

үрдістері мен өз тұлғасының барлық қасиеттерін танып білуге әкеледі. Бұл оның бойындағы жаңа өзіндік сана-сезімнің қалыптасуын білдіреді. Өзіндік сана-сезімінің және оның маңызды жағы – өзін-өзі бағалаудың дамуы күрделі әрі ұзақ үрдіс. Бұл үрдістің жеткіншекке ғана тән біртұтас уайымдармен өтетінін осы ерекшелікпен айналысқан психологтар байқаған. Олар жеткіншекке тән сабырсыздықты, қызбалықты, көңіл күйінің жиі өзгергіштігін, кейде басылып қалғандықты және т.б. байқаған. Жеткіншектің өзін-өзі бағалауы іштей жиі қайшылықта болады; ол өзін саналы түрде маңызды тұлға ретінде қабылдайды, өзіне, өзінің қабілеттеріне сенеді, өзін басқа адамдардан жоғары ұстайды. Осымен қатар оның ішінде өз санасына жолатқысы келмейтін күмән болады. Бірақ, бұл санадағы сенімсіздік уайымдау кезінде, көңіл-күйі нашар болғанда, белсенділігі төмендегенде және т.б. өзін білдіреді. Бұл жағдайлардың себебін жеткіншек өзі түсінбейді, бірақ бұлар оның өкпелегіштігінен, дөрекілігінен, айналасындағы ересектермен жиі жанжалдасуынан көрінеді. Кейде мынадай пікір айтылады: дәстүрлі психологияда жиі әрі егжей-тегжейлі сипатталған осы және басқа кейбір сипаттар (мәселен, өзін-өзі сендіруге ұмтылу, жалғыздық сезімі, өзіне-өзі ену) қоғам жағдайында дамитын жеткіншекке ғана тән, яғни шығу тегі белгілі бір тарихи себепке сай болып саналады. Өмір үлгісі мен тәрбие адам тұлғасының ерекшеліктеріне өз таңбасын салатыны сөзсіз. Бала ересек болған сайын, оның бойынан жеке тәжірибе нәтижесі көбірек көрінетінін атап айтқан жөн. Әрбір жеткіншек басқадан өзгеше, олардың әр қайсысының тұлғасы қайталанбас және бірегей болады. Бұл айғақтың мағынасын асыра айту қиын. Соңғы кездегі психологиялық зерттеулер тұлғаның тұрақтылығын және оның өзін-өзі реттеуін қалыптастыру үшін субъектіні алыс мақсаттарға бағыттау рөлінің қаншалықты екенін айқын көрсетеді. Субъектінің психологиялық құрылымы мен мінез-құлқы үшін болашақ мақсаттарды шешуші маңыздылығына К.Левин де [8] көңіл аударған. Ол тұлға туралы ілімінде мынаны дәлелдейді: адамның өз алдына қоятын мақсаттары, оның қабылдайтын ниеттері, күші мен басқа динамикалық қасиеттері бойынша шынайы қажеттіліктерден айырмашылығы жоқ, өзінше бір қажеттіліктер болып табылады. Сонымен қатар, жеке адам енетін “өмір кеңістігі” неғұрлым кең болса, соғұрлым алыс мақсаттар маңыздырақ болады. Субъектінің болашақ мақсаттарға бағытталған құндылықты бағдарлары уақытша мақсаттарды өзіне бағындыра отырып, субъектінің мінез-құлқын, эмоцияларын және рухани жағдайын айқындайды. Сонымен, жеткіншектердегі тұрақты тұлғалық көзқарастар оны мақсатқа ұмтылғыш жасайды, ол іштей жинақы және ұйымдасқан болады. Ол ерікке ие болған сияқты. Л.С. Выготский [6] дәстүрлі психологияда қалыптасқан көзқарасқа қарсы шыға отырып, жеткіншекті еріктің әлсіздігі емес, мақсаттың әлсіздігін сипаттайды деп тегін айтқан жоқ. Әрине, тұлғаның мақсатқа бағытталуы және жоғарыда көрсетілген басқа ерекшеліктері тек қана қаныққан қызығушылықтар негізінде пайда болмайды. Олар мінез-құлықты мақсатқа байланысты ұйымдастыруды қажет ететін басқа да тұрақты себептерге байланысты туады, мәселен қоғамдық еңбек әрекетінің себептеріне байланысты немесе жанұяны,

басқа да жақын адамды қолдау қажеттілігіне байланысты және т.б. Басқаша айтқанда, кез-келген саналы және тұрақты себептер (“екінші қатардағы” себептер) жеткіншектің ішкі бейнесін тұтас өзгертеді. Олар оның мотивациялық сферасындағы құрылымында басым болады және осылайша оның басқа қажеттіліктері мен ұмтылыстарын өзіне бағындырады. Бұл өтпелі жастағы дағдарысқа тән болатын, әр жақты себеп-салдардан туатын тұрақты жанжалдарды жояды және жеткіншек іштей үйлесімділікте болады.

Жеткіншектердің тұлғалық өзіндік сана-сезімдерінің мәселесі бойынша шетел психологиясының зерттеулерін сараптап өтейік. Тұлға психологиясы саласындағы бихевиоралдық теорияның маңыздылығы адам мінез-құлқын объективті тұрғыдан зерттеуге қатысты көзқарасты қалыптастыруында.

З.Фрейд [9] психиканы қызмет ету сипатына байланысты үш түрлі деңгейге бөледі: сана, санадан бұрынғы және санадан тыс, оларға тұлғаның «Ол» (Ид), «Мен» («Эго»), «Менен-жоғары» («Супер-эго») деген негізгі құрылымдары жатады. З.Фрейд адамның өзіндік сана-сезімді мұздық таудың шыңына теңеді. Ол адам баласының жан дүниесінде болып жатқан болмашы құбылыстың өзі оны тұлға ретінде сипаттайды және өзі оны мойындайды деп санады. Адам өз қылықтарының біразын ғана түсініп, түсіндіре алады, ал тәжірибесінің басым бөлігі санадан тыс тұрады. Сонымен, психика салаларының өзара қатынастарының арасынан өзіндік санаға екінші дәрежедегі орын бере отырып, санадан тыс саланың импульсивтік қызығушылықтарын теңестіруші, мінез-құлықты реттейтін механизм ретінде қарастырды.

К.Юнгта [10] тұлға жайлы аналитикалық теориясы санадан тыс жүретін құбылыстарды зерттеуге арналғандықтан психоаналитикалық деп саналды. Тұлға жекелеген, бірақ өзара байланысқан бірнеше жүйелерден тұрады: Эго – сана мен өзіндік сананың орталығы; жекелеген санадан тыс дүние және оның кешендері; ұжымдық санадан тыс дүние. К.Юнг сана мен өзіндік сана-сезімді айқын ажыратып көрсетпейді, оларды санадан тыс құбылыстар әсерінен «қызмет етуші» біртекті құбылыстар деп санап, санадан тыс құбылыстарды өзіндік сананың дамуындағы негізгі айғақ ретінде қарастырады. Психоаналитикалық бағытқа жататын өзіндік сананы талдаудағы жаңалықтың іргесін А.Адлер [11] қалады. Ол ортаға «Мен» (адам мінез-құлқына себеп болатын саналы құбылыстарды) мәселесін қойды. А.Адлер сана мен өзіндік сананы айқын ажыратып көрсетпеді. Өзіндік сана-сезімді адамға өзін көрсетуге қажетті әрекеттерін жоспарлауға, оларды басқаруға мүмкіндік беретін тұлға өзегі ретінде қарастырады. А.Адлердің пікірінше, өзіндік сананың дамуына әлеуметтік табиғатқа жататын басым теңелушіліктерді орын толтырудың ерекше психологиялық механизмдерінің әрекеті негіз болады.

Өзіндік сана-сезімнің екі типке бөлінеді. Тұлға дамуындағы биологиялық факторлардың мағынасының айта негізгі типке – шынайы табиғи сананы, ал екінші типке – әлеуметтік санана (өзіндік сананы) жатады.

Г.Салливанның [12], Э.Фроммның [13] тұжырымдамаларына жасалынған талдау авторлардың сананы, өзіндік сананы және қоғамның әр түрлі нормалары

мен талаптарын салыстырғысы келетінін, өзара әрекеттесуіндегі механизмдерін анықтағысы келетінін көруге болады.

К.Левиннің [7] зерттеулері психологтар үшін тұлғаның ішкі құрылымдық терең түбегейлі қатынастардың экспериментті түрде ашып көрсетуге мүмкіндік беретін қызықты мәселелер жүйесін ашты. Бұған К.Левиннің айтуынша, субъектінің өз алдына қойған мақсаттарының қиындық дәрежесімен анықталатын талаптану деңгейіне қатысты мәселелер жатады.

Оның зерттеулері бойынша, талаптану деңгейі бала өмірі барысында қалыптасады және де оның қалыптасуына сәттілік пен сәтсіздік ықпалы маңызды ықпал етеді. Жаңа мақсатқа жетудегі сәтсіздікке немесе сәттілікке қатысты реакцияларға байланысты және кейінгі таңдауларына байланысты талаптану деңгейінің динамикасы анықталды.

Тұлғаның өзіндік сана-сезімін зерттеуге гуманистикалық психология өкілдері айтарлықтай үлес қосты. Гуманистикалық психология тұрғысынан қарағанда, адамның өзіндік табиғаты оны тұлғалық шығармашылығының өсуі мен өзіндік жетілуіне ұдайы түрде бағыттап отырады, бұған төтенше жағдайлар кедергі жасап қалмаса. Осындай теориялардың көбі адамның ішкі тәжірибесінің дамуы мен құрылымын сипаттауға бағытталады. Тұлғаның өзіндік сана-сезімінің өзін-өзі белсендірудегі бастапқы қажеттіліктен тәуелділігі жайлы ой орын алады. Сонымен, өзіндік сананы дамытудың негізгі айғақтары ретінде ішкі факторлар, «жеке адамның өзінше қабылдайтын» түріндегі іс-әрекеті арқылы жүзеге асатын өзін-өзі барынша көрсетуіндегі тұлғалық ұмтылыстары.

Адамның бойында тұлғалық жетілуі қабілеттілігі мен ұмтылысы болады. Санасы бар тіршілік иесі ретінде ол өз өмірінің мағынасын, мақсаттары мен құндылықтарын анықтайды, жоғары сараптамашы мен жоғары сот болып табылады.

Осылайша, шетелдік психологиядағы тұлғаның өзіндік сана-сезім мәселесін қарастыратын неғұрлым маңызды деп саналатын бағыттарды қарастырдық. Яғни өзіндік сана-сезім дамудың негізгі айғақтары ретінде: биологиялық, әлеуметтік және дамудың ішкі айғақтары сипатталды. Сонымен қатар, тұлғаның өзіндік сана-сезіміне жүргізілген шетелдік зерттеулерді қарастыра отырып, қарастырылған теориялық көзқарастардың айырмашылықтары болғанымен, оларды бір әдістемелік ұстаным – тұлғаның қоғаммен қатар өмір сүретін өзінше бір құбылыс – біріктіретінін байқадық.

Сонымен өзіндік сана-сезім дегеніміз – ішкі ой-санасынан орын алатын және түрлендірілген субъект жайлы басқалардың пікірі. Басқа адамдардың түрлендірілген ой-пікірі дегеніміз – адамның меңгерген әлеуметтік нормаларының жүзеге асуы. Әлеуметтік нормалар басқа адамдармен тікелей қарым-қатынас жасаған кезде ғана іштей мойындала бастайды. Басқа адамдардың пікірін өзіне бейімдей отырып, субъект өзіндік сана-сезімін қалыптастырады. Мид концепциясының маңызды бөлігін жекелеген өзіндік сана-сезімдегі қайшылықтар кездейсоқ пікірлердегі емес, қоғамдық қарым-қатынастардағы қайшылықтардың бейнесі ретінде қалыптасады деген тұжырымды құрайды.

Өзін-өзі бағалау мен тұлғаның әлеуметтік бейімделуі мен бейімделмеуі арасындағы байланыс экспериментті түрде анықталып, дәлелденген.

Жеткіншектердің өзіндік сана-сезімі даму барысында жалпы сипатқа ие болады да, оның өзі жайлы пікірі ересектермен байланыспайды да, өзіндік танымға негізделе бастайды. Сонымен тұлғаның даму көрсеткіштері оның өзін субъект ретінде тану деңгейімен қоршаған ортадан өзінің бөлінуі болып табылады. Тұлғаның интегративті қасиеті бола отырып, өзіндік сана-сезім өзіне: өзін-өзі бағалау, талаптану деңгейін, ұжымдағы өзінің жағдайын орнын жете түсіну, яғни тұлғаның әлеуметтік жағдайын еңгізеді. 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.

Балаларды тәрбиелеудің қазіргі қалыптасқан жүйесі психологиялық ғылымның қиыншылықтары мен мәселелерін айнадағыдай көрсетеді. Бала бақшасы білім беруді бірінші кезекке қоятын мекемеге айналды. Бала бақшасындағы сабақтар әдетте интеллектуалдық бағытта жүргізіледі. Мәдениетті және иманды адамды, жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыру екінші кезекке ығыстырылды. Балалардың эмоционалдық дамуы, балаға маңызды жеке мәселелердің шешілуі, оның өміріндегі оқиғаларды және жақын адамдармен қары-қатынасын ойдан өткізуі ұйымдастырылған педагогикалық үрдістен тысқары қалды. Бала тұлғасын дамытуға бағытталған жаңа педагогикаға өтуді – тереңдете білім беру мәселесі ретінде шешу мүмкін емес. Бұл – біздің бүкіл өмірімізді қайта құру және ұрпақтар арасындағы байланысты қайта қалыпқа келтіру мәселесі болып табылады. Сонымен жеткіншектердің тұлғалық сана-сезімдерінің мәселесіне теориялық сараптама бере отырып, оның негізгі құрылымына, яғни өзін-өзі бағалау және оның эмоционалды-когнитивті компоненттері мен талаптану деңгейінің талдамасына зер салайық.

1. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические труды*. - М.: Педагогика, 1983.
2. Мерлин В.С. *Структура личности: характер, способности самосознание*. Нормы. Пермский гос. пед. институт. - М., 1990. - 110 б.
3. Выготский С.Л. *Психология развития как феномен культуры*. - М., 1996.
4. Намазбаева Ж.И. *Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Дис. докт. психол. наук* - М., 1986. - 96 б.
5. Бехтерев В.М. *Сознание и его границы*. - М.-Л., 1988. - 40 б.
6. Выготский С.Л. *Психология развития как феномен культуры*. - М., 1996.
- Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. - М., 1989. - т. 2.
7. Левин К. *Теория личности*. - М., 1935. - 236 б.
8. Фрейд З. «Я и Оно». - Тб., 1991. - 125-145 б.
9. Юнг К. *Конфликты детской души*. - М., 1995. - 10-110 б.
10. Адлер А. *Индивидуальная психология. // История зарубежной психологии. Тесты//Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан.* - М., 1986. – 246.
11. Sullivan G.S *Relationships in Adolescence*. - Boston, 1974. - 180 б.
12. Фромм Э. *Душа человека*. - М., 1992. - 280 б.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ МЕН ОЙЛАУ ӘРЕКЕТТЕРІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.С. Косшыгулова, С.Ж. Омирбек – *Абай атындағы ҚазҰПУ*
Психология ФЗИ

Мақалада оқушылардың ойлау мен сөйлеу әрекеттерінің психологиялық ерекшеліктері көрсетіледі. Сонымен қатар ойлаудың мәнерлеп сөйлеуді дамытуға әсері жөнінде баяндалады.

Тірек сөздер: ойлау, мәнерлеп сөйлеу, іс-әрекет, ойлау үрдістері, білім беру субъектілері.

В статье раскрываются психологические особенности речи и мышления школьников. Кроме того показано влияние мышления на развитие образной речи.

Ключевые слова: мышление, образная речь, деятельность, процессы мышления, субъекты образовательного процесса.

The article deals with the psychological characteristics of speech and thought school. Also shows the effect of thought on the development of figurative speech.

Keywords: thinking, figurative speech, activity, thought processes, the subjects of the educational process.

Ой мен тілдің байланысы көбінесе оның бір кісіден екінші кісіге тіл арқылы берілуінен байқалады. Бұл мәселені сөз етпей тұрып, алдымен, ойды тудыратын жағдайдың қандай, тіл арқылы қалай білінетініне тоқталайық.

Ой үрдісі қалай және ненің негізінде іске асады? Тіл мен ойдың арасындағы байланыстың мәні неде? - деген сұрақтарға жауап беріп көрейік. Ой тек сөз арқылы ғана іске асады, оның сөзсіз, немесе сөздік негізге сүйенбей жүзеге асуы мүмкін емес. Ой үрдісінің тек сөз негізінде іске асып тұратыны тек адам сөйлеп отырғанда ғана емес, жападан-жалғыз үндемей отырғанда да кездеседі. Кейбіреулері жападан-жалғыз отырып сөйлемейді дегенмен, ол ернін, тілін қимылдатып отырады, алайда оны өзі жақсы аңғара алмайды. Адамның іштей сөйлеген сөздері кәдімгі басқа уақыттағы естіліп тұратын сөйлемдер сияқты болмайды, ол байланыссыз, бытыраңқы келеді. Оның себебі, адам іштей сөйлегенде, не айтайын дегені өзіне түсінікті болғандықтан, ойын аяғына дейін жеткізбей, басқа пікірлерге ауысып кетеді.

М.Мұқанов /1/ келтірген мысалы бойынша: «екінші сыныпта оқитын М. деген балаға түлкінің түйені, қасқырды, арыстанды және т.б. жеңгені туралы ертегі оқып, содан кейін осы оқиғаларға өзің ат қойып, оның мазмұнын жаз деп тапсырма бергенде, ол оған қандай ат беруіне қиналып, орындай алмайды. Осыдан кейін ертегідегі жануарлардың суретін салғызып, түлкіден жеңілгендердің күші, дене мөлшері зор екенін көрсеткенде, ол ойланып тұрып мәтінге

«Түлкінің қулығы» деген ат беремін деді. Осы жастағы бала түлкінің ертегідегі басқа жануарлардан кіші және әлсіз екенін бұрыннан да біледі. Бірақ осындай жеңіл тапсырманы ол тәжірибесінің аздығынан бірден шеше алмай, көрнекі тіректерді пайдалануды талап етеді» - деген.

Зерттеу арқылы анықталған адамдардың ұғым жасауға байланысты ой-парасат дәрежесін А.Р. Лурия /2/ мынадай екі түрге бөлген: біріншіден, адамдардың ойлау кезінде жеке заттарды топтарға бөліп, жалпы ұғымға, абстрактілі ойға сүйеніп мәселелерді шеше алуы. Ұғымдардың тереңдік жағынан ғылыми және қарапайым түрлері бар. Бұл жерде әңгіме сауатын жаңа ғана ашқан адамдар туралы болып отыр. Олардың ұғымы қарапайым. Екіншіден, ой-өрісі жалпы ұғымдарға негізделмеген адамдар (бұларға сауатсыздар жатады), демек ойдың соңғы түрінде абстракциялау, абстракциялаудан нақты ұғымға көшу, нақтыдан абстракциялауға көшу кездеспейді. Мұндай ой-өріс нақты жағдайға тәуелді болып келеді. Нақты жағдай дегеніміз – белгілі бір адамдардың абстракциялауға бара алмауы, өзінің айтайын дегендерін тек көрнекі жағдайға сүйеніп түсіндіргісі келуі.

Адамның ой әрекеті қандай болып келуіне, оны қоршаған орта әсер етпей қоймайды. Себебі ой, яғни ойлау сол ортаның адам басындағы бейнесі болып саналады.

С.Л. Рубинштейн /3/ еңбектерінде ойлау іс-әрекеті мынандай ойлау үрдістерінен құралады: жалпылау мен талдап қорытудан, жаңа материалдың ережесі мен принциптерін ашудан негізгі заңдылықтарын анықтаудан тұрады.

Аталған психологтардың пікірін қолдай отырып, ойлауға маңызды сипаттама берген М.Мұқанов /1/ болды. Ол «Ойлау дегеніміз «ақылда», шындықтағы заттың жобасын құрастыру және ойлап табу» - деген.

Бастауыш сынып оқушысының даму деңгейін анықтау күрделі және перспективалық жұмыс, ол үшін оқытудың дамытушылық жағын бағалау және бақылап отыру қажет. Оқушының ойлауының дамуын анықтау деңгейі осы бақылаудың бір түрі болып табылады.

Кеңестік психологияда ойлау іс-әрекет әдістемесі балаларда негізінен мектепте оқу барысында қалыптасады.

Бастауыш мектеп оқушыларының бірте-бірте ой-өрісінің қалыптасуымен заттарды тиісті ұғымдарға жатқыза білу қабілеті құрбылары арасында ойын дәлелдеуге үйретеді. Ол не болса соған көнбейді, өзгелерден дәлел келтіруді талап етеді. Ол үшін бала тиісті жүйелерге, логикалық негіздерге сүйенеді. Сонымен қатар өзінің пікіріне, немесе ісіне талдау жасап, сын көзбен қарауды рефлексияның қарапайым түрі деп атауға болмайды. Рефлексияға бөлу, ойдың шартты жемісі бола тұрып, оқу процесінде 7-11 жастағы балалардың ақыл-ойының едәуір қалыптасып қалғандығын айтуға болады.

Адамның ойлау әрекетінің шындығы мен ақиқаттығы дыбысты анық сөз арқылы жеткізеді. Сөйлеу күрделі психикалық құбылыс ретінде адамның ойының шындығын, ақиқаттығын білдіретін қабыршағы. Ойлау үрдісі объективтік болмыстың шындығы ретінде жалпы халықтық сипатта болады да, ал

сөйлеу қарым-қатынас жасаудың қуатты құрал ретінде жалпы ұлттық сипатта болады.

Ғылымда ойлау мен сөйлеудің табиғи-ғылыми негізі жоғарғы жүйке қызметіндегі академик И.П. Павлов /4/ ашқан II сигнал жүйесінің қызметімен анықталады. I сигнал жүйесі барлық тірі жан-жануарларға тән қасиет – сыртқы нәрселердің тітіркенуіне әсерін білдірсе, ал II сигнал жүйесі тек адамдарға ғана тән қасиет. II сигнал жүйесі бойынша тітіркендіргіштерге әсерленіп қана қймай оларды дыбысты сөз арқылы анық сөйлеу арқылы тепе-тең етіп бейнелеп дүниенің сырын танып біледі.

Тілдік қызметі мен әлеуметтік жағдайда атқаратын рөлін жақсы түсінген халқымыз: Өнер алды – қызыл тіл, Сөз – сөзден туады, Ойымдағы тілімде, тілімдегі ділімде дейтін мәтелдер арқылы түйіндеп берген. Адамның ғылыми негіздерін меңгеруі, болмыс жайындағы ұғым түсініктері сөйлеу әрекеті арқылы адамның миында, санасында бекіп, оның ақыл-ойын, сана-сезімін жетілдіреді. Бұл аталған жәйттердің бәрі тілдің атқаратын қызметімен оның ғылымда алатын жетекші орнын көрсетеді.

Тіл дамыту негізі – ойды дамыту. Қазіргі кезде мектептің алдына қойылып отырған басты міндет – балалардың ойын дамыту, оларды ойлауға үйрету.

Тіл – ойлау құралы. Тіл дегеніміз ойдың тікелей шындығы. Адамның ойы тілі арқылы, тілдегі сөздер және олардың тіркесі арқылы айтылады да, материалдық формаға енеді. Ой, толық сөз күйінде білдірілгенде ғана айқындалып, дәлелдене түседі. Тіл – шындықтағы заттар мен құбылыстардың, олардың сан алуан белгілері мен адамдардың өзара қарым-қатынасының санадағы бейнелері болып табылатын ойлау формаларын белгілейтін материалдық құрал ретінде қызмет атқарады.

Ойлау сөйлеуден әлдеқайда кең, өйткені ол тек тілге ғана сүйенбейді. Ойлау жұмысы байқау, бақылау барысында, басқа да әрекеттер үстінде күрделене отырып, сөйлеуді байытады, күрделендіреді. Ойлау жұмысы сөйлеуді көтермелейді. Екінші жағынан, тілдің дамуының өзі ой дамуына қолайлы жағдай жасайды. Баланың меңгерген жаңа сөздері шындықтағы мәнді білдіруге тиіс.

Осы заманғы ғылыми зерттеулер мен өмір тәжірибесі көрсетіп отырғандай тіл пәні тек адамдардың қарым-қатынас жасау құралы қызметін атқарумен ғана шектелмей, адамның жалпы дүниетанымдық қуатты құралы болып отырғандығын бірізділікпен дәйектейді.

Тіл пәні барлық ғылым салаларының ішіндегі жетекші пән. Ал тілдің грамматикасын меңгеріп күнделікті сөйлеу әрекетінде дұрыс қолдану әрбір адамның мәдениеті мен сауаттылығын айқын білдіретін фактор болып саналады. Ғылымдарды іріктеп, топтастырып классификация жасағанда тіл білімі осы ғылымдардың жетекшісі және ұйытқысы ретінде бірінші қатарда тұрады. Ұлы бабамыз Әбу Насыр әл-Фараби өзінің туындыларында тіл білімінің адам өмірінде негізгі ғылыми пән екендігін атап көрсеткен болатын. Тіл – қоғамдық құбылыс. Әлеуметтік өмірде тілдің атқаратын қызметі бірнеше ерекшеліктер арқылы атап көрсетілген. Оның бірі – тілдің қарым-қатынас жасау құралы

екендігі. Ғылыми атауда тілдің бұл қызметін коммуникативті қызметі деп атайды. Мағынасы қарым-қатынас жасау деген сөз. Екінші қызметі тілдің сигнификативті қызметі. Бұл қызмет бойынша адамдардың өзара қарым-қатынас жасап бірін-бірі түсінуі, белгі-таңбалар арқылы жүзеге асады. Мысалы, адамдар бірмен бірі сәлемдесіп амандасу орнына қолын жүрегінің үстіне қойып бас изейді. Қазақ халқының салт-дәстүрінде жас келіндері бөтен үйге келгенде үй иелері мен ересек адамдармен сәлемдесуі дауыс шығарып сәлемдесу белгісін айтпай-ақ тізесін бүгіп басын иіп сәлем береді. Бұл сол адамдар мен үй иесіне деген құрмет болып саналады. Кеңістікте тұрған адамдар өзара тілдесіп хабарласу үшін қол бұлғап не бас киімін алып бірін-бірі шақырады. Мұндай дыбыссыз тіл арқылы қарым-қатынас жасау сигнификативті қызмет деп аталады. Сигнификатив деген сөз латынның сигнал – белгі, таңба деген сөзінен шыққан. Тілдің экспрессивті қызметі, экспрессия деген латын сөзінің мағынасы хабарлау, хабарды жеткізу деген мағынаны білдіреді. Адамдардың өзара қарым-қатынас жасау әрекетінде экспрессия адамның білдірмек болған ойын, пікірін мәнерлеп көркем сөзбен жеткізуді білдіреді. /6/

Бастауыш сынып оқушыларының дүниетанымы мен білімінің дамуы ана тілінің ұғымдары мен түсініктері арқылы дамиды болса мұндай факторлар негізінен үнемі қозғалыспен дамуда болатын адамның ойлауы мен сөйлеу әрекеті арқылы жүзеге асады.

Қазақстан психологтарының зерттеулерінде Қ.Жарықбаев Ә.Ж. Алдамұратов – «Баланы оқытуды тілден бастайды. Бастауыш мектептің көбінесе, айналдыратын оқуы – тілдің мүшелерін анық білдіріп баланың тілін байыту», - деп түсіндіреді. Бұл ретте жас буынның дұрыс ойлап, сөйлеуіне ата-ана мен мектеп ұжымы жауапты екендігін айтады. «Сөз ойдың айнасы, ойсыз сөз жоқ» дей келіп төмендегі тұжырым жасайды: баланы тілдің әр түріне (ауызша, жазбаша) машықтандырғанда белгілі жүйе қолданылсын; жазу, оқу-тыңдаудан, сөйлеуден соң келеді, соңғылары тәжірибеден соң келеді. Сондықтан әуелі баланың көрген-білгені туралы әңгіме құрып, сонан кейін оқуға, жазуға үйретілсін. Бала әуелі өз бетімен сөйлесуге, жазуға төселіп, сонан кейін үлгілі сөздерге еліктеуге мүмкіндік берілсін. Әңгіме үшін берілетін мағлұмат кітаптағы даяр заттар бола бермей, баланың тәжірибесінен, көріп-білгенінен алынсын. Кітаптан өмірге емес, өмірден кітапқа қарай жалғассын» /5/.

Мектептерімізде білім беруді ұлттық дәстүр негізінде жүргізу ісі қолға алынып жатқан кезде, оқушылардың жазбаша тілін дамыту оның саналы әрекетін жетілдіруін мақсат ететін болса, ал сөйлеу мен ойлау әрекеттерін дамыту арқылы оның дүниетанымдық көзқарасы мен білімін өрістетудің де қуатты құралы болып табылады. Халқымыздың даналық пікірі: сөйлей-сөйлей шешен болады, көре-көре көсем болады, - деген мәтелі баланың сана-сезімін дамытудағы қуатты құрал болатындығын көрегендікпен пайымдап ой түйген.

Соңғы кезге дейін ой мен тіл бір-бірімен үзілместік байланыста болады дейтін сөз кеңінен үстем алып келді. Бұл пікір бойынша, адамның ойлану үрдісінің төркіні – тіл. Демек тіл қандай болып келсе, ой да сондай болып

келеді, - дейді. Бұл тұжырым дұрыс болған жағдайда, тілді жақсы білгендердің бәрі ойшыл келуі тиіс. Бірақ осы үнемі солай болып кездесе бермейді.

Ойды тілмен тығыз байланысты деуге қарсы шығушылар (А.Леннеберг, т.б.) ойды тіл арқылы жеткізуге болатындығын толық мойындаса да, бұлардың арасында қайнасқан бірлік жоқ, яғни ойлау үрдісін төтелей тілге сүйеніп дәлелдеуге болмайды деген пікір таратты.

П.Я. Гальпериннің айтуынша «сыртқы қимыл-қозғалыстарды ішкі ойға айналдыру үшін тілді пайдалану әбден қажет». Мысалы, ең алғашқы кезде оқушы әрекеттестіндегі қимыл-қозғалысын көкейінде сақтау үшін алдымен естіріп, кейін үнсіз сөйлеу арқылы бекіту шарт, әйтпесе сыртқы қимыл-қозғалыстар ішкі ой әрекетіне айналмайтыны жайлы пікірі көпшілікке мәлім /6/.

Бір ойды дәлелдеуде үнсіз сөйлеу мен сырттай сөйлеудің өзара қатынасы әлі де түсініксіз болғанымен, бұлардың арасында бірлік бар екені сөзсіз. Ал ой үрдісінің қорытындыларын өзгелерге тек тіл арқылы жеткізуге болатындығы көпшілікке белгілі. Осыған қарағанда ой мен тіл тығыз байланысты.

Тіл – қатынас жасаудың, не ойлану мәселелерінің қосымша шешуші құралы.

Ой үрдістері адамның басында бірден пайда болмайды, оның болуына негізгі түрткі – қажеттілік. Қажеттілік деп, әркімнің түрлі жағдайға байланысты мұқтаж болуын айтады.

Осыдан, ой үрдісі мен тіл мәселелерін қарастыруда этнопсихология және лингвопсихологияның арасында кездесетін айырмашылықтар болғанымен оларды бір-бірінен айыруға болмайтындығы анық. Мысалы, әр тілде ойдың түрліше болуын зерттеу этнопсихологияның объектісі болып табылса, ал, ойдың жүзеге асуының ішкі механизмі, ойды өзгертуге мәтіннің қызметі және тағы басқа зерттеулер лингвопсихологияның объектісі болып табылады.

1. Мұқанов М. *Ойды этно және лингвопсихологиялық тұрғыдан зерттеу.* - Алматы, 1971.

2. Лурия А.Р. *Развитие речи и формирование психических процессов // В кн.: Психологическая наука.* - М., 1960. - Т. 1.

3. Рубинштейн С.Л. *О мышлении и путях его исследования.* - М., 1958. – 50 с.

4. Павлов И.П. *Исследование высшей нервной деятельности.* - Киев, 1953.

5. Алдамұратов Ә.Ж. *Тіл сабағында оқушылардың ой әрекетін дамыту психологиясы // Қазақстан мектебі.* - 1980. - №11. - 23-30 б.

6. Шайжанова Қ.Ү. *Бастауыш сынып оқушыларында жазбаша тілді қалыптастыру арқылы ойлауын дамыту: Канд. дис.* - Алматы, 2002.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АГРЕССИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

Ш.Ш. Ганиева – Университет «Туран»

Макалада өрт сөндіруші қызметкерлерінің агрессиясы мен эмоциялық сөнү мәселелері қарастырылады. Өрт сөндірушілерде эмоциялық сөнудің пайда болуын суреттейтін теориялық жай-күйі баяндалады және эмоциялық сөнудің пайда болу ерекшеліктеріне эксперименталды зерттеу нәтижелері жүргізіледі.

Тірек сөздер: эмоциялық сөнү, агрессия, өрт сөндіруші, кәсіби қызмет.

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания и агрессии сотрудников противопожарной службы. Излагаются теоретические положения, описывающие проявления эмоционального выгорания у пожарных, и приводятся результаты экспериментального исследования психологических особенностей проявления эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, агрессия, пожарные, профессиональная деятельность.

The problem of emotional burning out and aggression of employees of a fire service is considered in article. The theoretical provisions are stated and describing about manifestations of emotional burning out at firefighters. The results of a pilot study of psychological features of manifestation of emotional burning out are given.

Keywords: emotional burnout, aggression, firefighter, professional activities.

Особого внимания в настоящее время заслуживает изучение проблемы эмоционального выгорания и агрессии сотрудников противопожарной службы, выполняющих профессиональную деятельность в экстремальных условиях. К группе высокого профессионального риска следует отнести и сотрудников государственной противопожарной службы. Служебная и боевая работа пожарных является одной из специфических форм человеческой деятельности. Деятельность пожарного соединяет в себе аспекты обучения (занятия по программе профессиональной подготовки), труда (различные виды хозяйственных работ), спорта и боевых действий в экстремальных условиях по спасению людей, тушению пожаров, ликвидации аварий на промышленных предприятиях, в других чрезвычайных ситуациях. Очевидна социальная значимость и экологическая ценность труда пожарных. Характерны и глубокие переживания социального порядка, когда на глазах у специалиста кто-либо или что-либо гибнет. Постоянная опасность, неизвестность, дефицит информации и времени для принятия ответственных решений, внезапность и коварство огня – эти и другие обстоятельства являются существенными характеристиками деятельности пожарных. Для работы пожарных характерно также чередование

длительных монотонных дежурств без событий и экстренных выездов на место пожара, в процессе которых проявляются особенности их деятельности: нервно-психическое напряжение, угроза жизни и здоровью; значительные физические нагрузки, связанные с высоким темпом работ по спасению людей и тушению пожара, разборкой конструкций зданий и сооружений, выносом материальных ценностей; трудности, обусловленные необходимостью проведения работ в ограниченном пространстве; высокая ответственность каждого пожарного при относительной самостоятельности действий и необходимостью принимать решения, связанные со спасением жизни других людей; наличие неожиданных препятствий. Естественно, что специфика данной профессиональной деятельности предъявляет вполне конкретные требования к психологическим качествам и состояниям ее сотрудников. Психологические требования к пожарнику представлены в виде перечня качеств, которыми должен обладать сотрудник пожарной службы: иметь уравновешенный характер; зрело мыслить; иметь здравые суждения; иметь чувство ответственности; не поддаваться панике; не быть легко подверженным чувству враждебности; не быть чрезмерно агрессивным; не быть ленивым или небрежным; не отвлекаться по мелочам; быть бдительным и сообразительным; обладать способностью к быстрому обучению, запоминанию и практическому применению пройденного после минимального количества тренировок; быть опрятным. Кроме того пожарный должен обладать: физической силой; скоростно-силовыми качествами; быстротой; выносливостью; ловкостью; смекалкой; дисциплинированностью; инициативностью; смелостью; мотивированным желанием к работе; способностью действовать в составе группы; способностью принимать на себя управление подразделением (группой) в экстремальных условиях отсутствия или гибели командира. Все проявления, многие физиологические и психологические реакции пожарных косвенно свидетельствуют о том, что их выраженная эмоциональная напряженность – это эмоциональный стресс. Эмоциональная напряженность пожарных в экстремальных условиях обычно сопровождается внешними проявлениями, физиологическими реакциями и неблагоприятными изменениями в устойчивости психических и психомоторных процессов – ухудшением профессиональной деятельности. У некоторых лиц наблюдаются чрезмерная взволнованность, повышенная эмоциональная напряженность, появление навязчивых мыслей: «А вдруг я погибну, получу травму, отравление, радиоактивное заражение» и т.п. [1]. Все вышеизложенное дает нам основание согласиться с мнением ряда авторов, что в силу сильного эмоционального напряжения в результате экстремальных условий труда у пожарных вполне можно ожидать временное, а затем, накапливаясь, и постоянное понижение устойчивости психических и психомоторных процессов. Экстремальные условия труда и обитания пожарного, особо сложные виды его деятельности стимулируют развитие стресса. При экстремальных воздействиях профессиональной среды на фоне психогенных факторов у пожарного развивается эмоциональный стресс с негативными последствиями. Все виды деятель-

ности, в зависимости от меры готовности к ним, адаптированности сопровождаются различными эмоциональными реакциями, так как важное предназначение эмоций – их сигнальная, регулирующая роль, усиление функциональных возможностей, мобилизация резервов. Но часто бывает и наоборот. Порой эмоции ведут и к общей астенизации и диссоциации функций организма, снижают или парализуют волю, резко нарушают устойчивость психических процессов.

В настоящее время большинством исследователей феномен выгорания определяется как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Он проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие:

1) Эмоциональное истощение, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при избыточной рабочей нагрузке, когда эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными, и он чувствует себя неспособным адекватно эмоционально реагировать.

2) Деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к человеку) – отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом.

3) Редукция профессиональных достижений, проявляющаяся в переживании некомпетентности и не успешности своей деятельности.

Стадиально-процессуальный характер выгорания наиболее отчетливо представлен в концепции M. Burish [2]. С его точки зрения выгорание проходит в своем развитии шесть фаз: предупреждающую, фазу снижения уровня собственного участия, эмоциональные реакции, фазу деструктивного поведения, фазу психосоматических реакций и фазу разочарования. Основной движущий фактор выгорания, как и в предыдущей концепции, связан с противоречием между степенью включенности в работу и получаемой от нее отдачей.

Подводя краткий итог, можно отметить, что существуют различные подходы к определению выгорания, которые либо акцентируют внимание на его результативной стороне, либо подчеркивают его процессуальный характер. В рамках одного из подходов выгорание понимается как некий комплекс относительно независимых друг от друга симптомов, которые объединяются в более крупные блоки.

Рассмотрим факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание – это неминуемое последствие неадекватного разрешения стресса на рабочем месте и профессионального кризиса. Непрерывающееся воздействие на человека стрессовых ситуаций приводит к интеллектуальному, душевному и физическому переутомлению. В настоящее время выделяют около ста симптомов, так или иначе связанных с синдромом эмоционального выгорания. Прежде всего, следует отметить, что условия профессиональной деятельности порой могут явиться и причиной синдрома хронической усталости, который довольно часто сопутствует синдрому

эмоционального выгорания. При синдроме хронической усталости типичны жалобы больных: прогрессирующая усталость, снижение работоспособности, плохая переносимость ранее привычных нагрузок, мышечная слабость, боль в мышцах, расстройства сна, головные боли, забывчивость, раздражительность, снижение мыслительной активности и способности к концентрации внимания. Основными признаками синдрома эмоционального выгорания являются: ощущение эмоционального истощения; наличие негативных чувств по отношению к клиентам или коллегам; негативная самооценка.

В ходе проведенного мной исследования, в котором рассматривалось проявление эмоционального выгорания и агрессии у сотрудников противопожарной службы города Алматы. Исследование проводилось в 8-ой и 9-ой специализированной пожарной части (СПЧ), а также в 4-ой пожарной части (ПЧ). Всего в исследовании принимало участие 45 пожарных. Они были разделены на 3 группы по 15 человек:

1-я группа состояла из пожарных со стажем работы от 1-го месяца до 2-лет;

2-я группа состояла из пожарных со стажем работы от 5 до 7 лет;

3-я группа состояла из пожарных со стажем работы от 15-17 лет.

В исследовании были использованы следующие методики: диагностика уровня эмоционального выгорания Бойко В.В., тест Басса-Дарки, скрытые агрессивные тенденции мы попытались выявить проективными методиками «Hand - тест» и тест Розенцвейга. Диагностика уровня эмоционального выгорания Бойко В.В. Опросник личностный, предназначенный для диагностики такого психологического феномена как «синдром эмоционального выгорания», возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов. Методика позволяет выделить следующие 3 фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция», «истощение».

Фаза «Напряжения» на стадии формирования наблюдается у 20% I-ой группы пожарных (со стажем работы от 1-го месяца до 2-х лет), у 66,6% II группы пожарных (со стажем работы от 5 до 7 лет). Сформировавшаяся фаза «Напряжения» наблюдается у 60% пожарных III-й группы (со стажем работы от 15 до 17 лет).

Фаза «Резистенции» на стадии формирования в I-ой и II-ой группе пожарных. В первой группе составляет 13,4% , во второй 80% . В III-ей группе фаза «резистенции» сформировалась у 66,6% .

На стадии формирования *фазы «Истощения»* в I-ой группе 13,4% и во II-ой составляет 53%. Фаза «истощения» в III-ей группе сформировалась у 63% пожарных.

По методике рисуночной фрустрации – «Тест Розенцвейга», мы выявили тип реакции в трех группах.

В I-й группе преобладает *необходимо-упорствующий тип реакции (NP)* 80%. Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме

либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию.

Во II-ой группе преобладает *препятственно – доминантный тип реакции* (OD) 66,6%. Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствие, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

В III-ей группе преобладает *самозащитный тип реакции* (ED) 60%. Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана. Сравнение данных по типу реакции I, II и III группы.

С помощью этой методики было выявлено направление реакции в I, II и III группе.

В I-й группе преобладает *экстропунитивная реакция* (E) 60%, реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требует другого лица.

Во II-ой группе преобладает *интропунитивная реакция* (I) 66,6%, реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

В III-ей группе преобладает *импунитивная реакция* (M) 73,3%, фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое «со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует». Сравнение данных по направлению реакции I, II и III группы.

Тест Басса-Дарки и Hand – тест применялись в исследовании для выявления уровня агрессии.

Таблица №1

	Тест Басса-Дарки (суммарный уровень агрессии физической, косвенной и вербальной)			Hand – тест (показатель агрессии)		
	1 группа	2 группа	3 группа	1 группа	2 группа	3 группа
1	19	14	20	6	4	1
2	20	10	21	4	1	4
3	20	15	17	5	2	1
4	14	16	13	6	3	2
5	18	17	14	1	4	3
6	18	20	11	2	4	2
7	20	15	15	5	7	0
8	19	22	17	3	5	4

9	18	13	16	3	6	1
10	15	18	15	6	5	4
11	16	14	17	2	3	2
12	18	18	12	1	4	4
13	17	22	13	6	1	4
14	15	17	10	2	0	3
15	15	15	17	3	1	2
Итого:	262	246	228	55	50	37

При интерпретации полученных данных можно говорить, что в настоящее время у данных испытуемых происходит изменение уровня агрессии, а именно уменьшение уровня агрессии с увеличением стажа работы. Эти данные представлены в таблице 1. Это связано с тем, что в данном случае агрессия является инструментальной, то есть цель действий субъекта, проявляющего агрессию, нейтральна, и агрессия применяется лишь как средство достижения этой цели, и с увеличением стажа происходит уменьшение агрессии, притупление эмоций и чувств – эмоциональное выгорание, что приводит к пассивной и мало эффективной работе пожарных.

Как показывает экспериментальное исследование, при изучении полученных данных по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко было выявлено эмоциональное выгорание у более 60% испытуемых в III-ей группе пожарных со стажем работы от 15 до 17 лет. То есть у испытуемых этой группы выработан механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

В фазе «Напряжения» сформированной такими симптомами как: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия находятся 60% испытуемых третьей группы.

Фазу «Резистенции» формируют следующие симптомы: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезорганизация, расширение сферы экономии энергии, редукция профессиональных обязанностей. Эта фаза сформировалась у 66,6% испытуемых третьей группы.

Фазу «Истощения» формируют следующие симптомы: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личная отстраненность (деперсонализация), психосоматические и психовегетативные нарушения. Эта фаза сформировалась 63% испытуемых третьей группы. Эти данные представлены в диаграммах см. рисунки 8, 9 и 10.

Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «Выгорание» – отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут

возникать его дисфункциональные следствия, как в нашем случае, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности пожарных.

Так как у испытуемых выработан механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, вследствие психотравмирующих воздействий возникают психосоматические заболевания. Психосоматические заболевания являются следствием стресса, обусловленного длительно действующими психотравмами. Источники психической травматизации и непосредственные стрессоры, влияющие на психику и здоровье личного состава пожарных, могут быть самые разнообразные. Наиболее характерные и часто встречающиеся стресс-факторы при выполнении пожарными своего профессионального долга следующие: *Высокая температура окружающей среды.* Это специфический стресс-фактор, который после кратковременного усиления возбуждательного процесса вызывает угнетение головного мозга, нарушение равновесия между возбуждением и торможением, ослабление самого тормозного процесса, нарушение точности двигательных актов, дискоординацию и т.д. В период работы в этих условиях ухудшается самочувствие, появляется головная боль, головокружение, «круги» перед глазами, стук в висках, ощущение жары и духоты, слабости и т.д. *Высокая плотность дыма* является вторым наиболее распространенным стресс-фактором в боевой деятельности пожарных, отрицательное воздействие которого в первую очередь осуществляется на органы чувств. *Воздействие шума.* Шум затрудняет речевой обмен, приводит к искажению признаков, распоряжений и поступающей информации. В условиях шума уменьшается сосредоточения внимания, снижается мыслительная способность пожарных. Под влиянием шума увеличивается время реакции пожарных на различные сигналы. Таким образом, шум действует на психику пожарных негативно, как стресс-фактор, что сказывается не только на успешности боевой деятельности, но и на здоровье. Существует прямая связь между степенью потери слуха и стажем работы в пожарной охране: после 20 лет службы теряется до 30% слуха, а после 25 лет – до 60%. *Действие ограниченного пространства.* Известно, что выполнять боевые задачи личному составу пожарных подразделений приходится в ограниченном пространстве (тоннелях, подземных галереях, кабельных коммуникациях и т.д.) Ограниченное пространство вызывает у пожарных трудности не только физического порядка, такие как изменение привычного способа действий, рабочей позы (продвижение ползком, работа лежа и т.д.), но и психического. Из зарубежной литературы известно, что детренированность сердечно-сосудистой системы в условиях резко ограниченного пространства отчетливо проявлялась в снижении ортостатической толерантности и снижении толерантности к физической нагрузке. *Стрессогенным фактором в работе пожарных является сигнал тревоги.* По данным М.И. Марьина, Е.А. Мешалкина [3], более 70% пожарных при получении сигнала тревоги испытывают нервно-эмоциональный дискомфорт, а более 50%

сдвигов частоты сердечных сокращений связаны с эмоциональным компонентом кардиальной реакции. *Новизна раздражителей.* Новизна обстановки пожара вызывает у пожарных оборонительные и ориентировочные рефлексy и тем самым усиливают двигательные реакции. Некоторые из них не вполне целесообразны и приводят к излишней беготне на пожаре. Таким образом, новая обстановка и неожиданность, даже тогда, нет прямой угрозы для жизни, нередко изменяет проявления воли, течения восприятия, мышления и памяти у личного состава пожарных подразделений. *Влияние состояния пострадавших людей на психику пожарного* подразделения на место катастроф открывается удручающая картина вызванная последствиями взрыва: разрушения конструкций зданий подвижного состава, крики о помощи пострадавших, обгорелые тела погибших. Все это, несомненно, влияет на психологическое состояние личного состава пожарных подразделений. Можно также отметить, что II-группа испытуемых со стажем работы от 5 до 7 лет находится на стадии формирования эмоционального выгорания.

Применив методику рисуночной фрустрации – тест Розенцвейга нами было доказано, что у испытуемых пожарных со стажем работы от 15 до 17 лет направление реакции (агрессии) является импунитивной, то есть фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолемое «со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует». По типу реакции они самозащитные реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана. Таким образом, все вышеперечисленное свидетельствует о том, что с увеличением стажа работы уровень агрессии уменьшается. Их эмоции и чувства притупляются, и они не включены в работу. Эмоции не осознаются – это приводит к психосоматическим заболеваниям. Также с увеличением стажа работы появляется эмоциональное выгорание что приводит к снижению уровня работоспособности пожарных.

1. Варавин А. *Критическая ситуация: стратегия и тактика.* - М., 2000.

2. Бойко В. В. *Эмергия эмоций в общении: взгляд на себя и других.* - М.: Изд. дом «Филин», 1996.

3. Марьин М.И., Мешалкин Е.А. *Медико-психологические проблемы профессиональной деятельности пожарных.* - М.: ВНИИ110 МВД России, 1997.

ПРОЦЕДУРА АДАПТАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ Е.В.ФОА «ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ШКАЛА ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА»

Г.К. Сланбекова, М.П. Кабакова – *КазНУ им. Аль-Фараби*

Бұл мақалада «Посттравматикалық стресстің диагностикалық шкаласы» атты психологиялық әдістемені барлық психометриялық стандарттарға сәйкес орыс тілді таңдамаға бейімдеу тәжірибесі сипатталған. Қазақстанда тұратын орыс тілді таңдама үшін ағылшын тілдегі сұрақнаманы апробациялаудың қажеттілігі қарастырылған. Сұрақнаманың орыс тілдік нұсқасын жасаудың орыс тіліне аударылатын психологиялық әдістемелерге қойылатын талаптарға сәйкес келетін ұйымдастырушылық аспектілері талданған. Сұрақнаманың алғашқы формасын жасаудың стандарттық процедура-сы мен оның психометриялық тексеруі сипатталған.

Тірек сөздер: посттравматикалық стресстік бұзылыс, диагностика, посттравматикалық стресс

Данная статья посвящена адаптации русскоязычной версии психологической методики «Диагностическая шкала посттравматического стресса» с соблюдением всех психометрических стандартов. Рассматривается необходимость апробации данного опросника для русскоязычной выборки, проживающей в Казахстане. Анализируются организационные аспекты создания русскоязычной версии теста с соблюдением соответствующих требований к апробации переводимых на русский язык психологических методик. Описывается стандартная процедура создания первичной формы опросника и его психометрической проверки.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, диагностика, посттравматический стресс

This article is devoted to the adaptation of the Russian version of the psychological methods «The Posttraumatic Stress Diagnostic Scale» (PDS), observing all psychometric standards. The need for validation of the questionnaire for the Russian-speaking population living in Kazakhstan is considered. The organizational aspects of creating the Russian-language version of the test to meet requirements of appropriate translated testing into Russian psychological methods are analyzed. Standard procedure for creating a primary form of the questionnaire and its psychometric test is described.

Keywords: posttraumatic stress, post-traumatic stress disorder, diagnosis

Жизнь в современном обществе сопряжена с высоким риском стрессогенных влияний. Все чаще человек вынужденно сталкивается с природными стихиями, техногенными катастрофами, террористической угрозой. Показано, что психологические последствия воздействия на человека экстремальных ситуаций проявляются континуумом, представляющим различные виды и степени психической дезадаптации, одной из которых является посттравматический стресс [1]. В качестве комплекса психофизиологических реакций человека на

физическую и/или психологическую травму может возникнуть посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), причем сама травма определяется как переживание, потрясение, которое у большинства людей вызывает страх, ужас, чувство беспомощности. Это, в первую очередь, ситуации, когда человек сам пережил угрозу собственной жизни, смерть или ранение другого человека (особенно – близкого человека), произошедшие в чрезвычайных обстоятельствах.

Необходимость широкого и детального обсуждения вопросов, связанных со всеми уровнями (клиническим, клинико-психологическим и психометрическим) диагностики посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) обусловлена рядом причин.

Во-первых, высокой теоретической актуальностью и практической значимостью проблем психологических последствий пребывания человека в сверхэкстремальных ситуациях.

Во-вторых, введение ПТСР в МКБ-10 в качестве самостоятельной нозологической единицы ставит перед клиническими психологами как задачу теоретического освоения критериев диагностики ПТСР, так и задачу практического применения психологического инструментария для психологической диагностики признаков ПТСР. Комплекс методик, апробированных в лаборатории психологии посттравматического стресса и психотерапии ИП РАН, относится к числу наиболее часто используемых в мировой практике. Это шкала оценки тяжести воздействия травматического события (Impact of Event Scale-Revised, IOES-R); Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций; опросник депрессивности Бека; опросник для оценки выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-R (шкала Дерогатиса); шкала ПТСР из ММРІ; шкала оценки тяжести боевого опыта Кина Т. [1].

Однако необходимо учитывать, что указанная батарея была разработана на основе критериев DSM-III-R и, несмотря на полученные данные о возможности использования их русскоязычных версий, вопрос о дальнейшей работе над созданием или адаптацией специализированных психодиагностических методов, направленных на измерение признаков ПТСР, а также других последствий психической травматизации, остается одной из первоочередных задач в этой области психологии.

В-третьих, необходимо учитывать специфику психодиагностики ПТСР: первым этапом при ее проведении является установление в анамнезе испытуемого самого факта переживания им травматического события, т. е. уже на этом этапе происходит актуализация индивидуального травматического опыта и сопутствующей ему постстрессовой симптоматики.

Таким образом, методы стандартизированной психодиагностики в работе с лицами, страдающими травматическими стрессовыми расстройствами – ОСР и ПТСР, представляют интерес не только в плане установления диагноза, но и в плане оптимизации психокоррекционных и реабилитационно-восстановительных мероприятий, проводимых с пациентами – носителями данной группы психических нарушений.

В нашей статье рассматривается опыт апробации русскоязычной версии опросника «Диагностическая шкала посттравматического стресса» «The Posttraumatic Stress Diagnostic Scale» (PDS), автором которой является Foa E.B. [2]. Именно данный опросник отвечает всем требованиям, предъявляемым к современным психодиагностическим методам и приемам работы ПТСР. Так, он направлен на оценку наличия и степени выраженности посттравматического стрессового расстройства согласно критериям Руководства по диагностике и статистике психических расстройств четвертого издания (DSM-IV - Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders).

Кроме того, данный опросник демонстрирует хорошую надежность и валидность, а также хорошую согласованность со структурированным клиническим интервью (SCID – Structured Clinical Interview for DSM) (согласованность = 82%, чувствительность = 0.89 и специфичность = 0.75) [3].

Прежде чем перейти непосредственно к основным этапам адаптации русскоязычной версии опросника, скажем несколько слов о самой методике.

Описание методики

Опросник PDS состоит из двух частей, первая часть из которых направлена на определение травматических событий, имевших место в жизни опрашиваемых [2]. Установление в анамнезе испытуемого самого факта переживания им травматического события позволяет актуализировать индивидуальный травматический опыт и сопутствующую ему постстрессовую симптоматику.

Кроме того, здесь содержатся вопросы, определяющие время травмирующего события, а также его возможные последствия для физического и психического здоровья опрашиваемых и их близких.

Вторая часть направлена на оценку выраженности посттравматической симптоматики, которая является результатом перенесенного травматического события. В начале данной части опросника есть пункт относительно значимости перенесенных опрашиваемыми травматических событий. Так, если опрашиваемые пережили более чем одно подобное событие, то они должны определить только одно наиболее травмирующее из них.

Ниже приводится перечень утверждений, описывающих трудности, испытываемые опрашиваемыми после выше отмеченного ими травмирующего события. Ответы на утверждения оцениваются по 4-балльной шкале, при этом их ответы кодируются по следующей схеме 0 – совсем не беспокоит, 1 – редко (раз в неделю или реже), 2 – часто (2-4 раза в неделю), 3 – почти всегда (5 или более раз в неделю).

Данные утверждения определяют такие шкалы как:

- Шкала «симптомы повторного переживания» (Re-experiencing symptoms)», которая определяет наличие у опрашиваемых гнетущих и навязчивых воспоминаний о травматическом случае, включая ощущения; возникающее при определенном действии чувство, как будто травматический случай возвращается

(переживание того опыта, возникновение иллюзий, галлюцинаций при пробуждении или во время алкогольного опьянения); возникновение психологического расстройства при подвержении внутренним или внешним факторам, которые символизируют или напоминают об аспекте травмирующего случая, а также наличие физиологической реакции при подвержении внутренним или внешним факторам, которые символизируют или напоминают об аспекте травмирующего случая.

- Шкала «симптомы избегания (Avoidance symptoms)», которая характеризуется избеганием действий, мест или людей, пробуждающих воспоминания о травме; неспособностью вспомнить важный аспект травмы; заметно пониженным интересом к участию в важных делах; отчуждением от других людей; ограниченным диапазоном чувств (например, неспособность любить); пессимизмом в отношении своего будущего (например, нет стремления к карьере, браку или нормальному образу жизни).

- Шкала «симптомы гипервозбуждения (Hyper-Arousal symptoms)», которая определяет наличие у опрашиваемых эмоциональных ответных реакции и хронических физических признаков, включая нарушения сна, концентрации внимания, раздражительность, гнев.

Кроме того, в данной части опросника также есть пункты, определяющие хронологические характеристики переживаемых симптомов посттравматического расстройства. К ним относятся вопросы относительно длительности, а также времени возникновения описываемых симптомов. Информативной в данном случае является продолжительность описываемых симптомов (более одного месяца).

Как известно, посттравматический стресс вызывает острое эмоциональное расстройство, а также неспособность адекватно функционировать в социальных, профессиональных или других важных областях жизни. Именно поэтому не менее важным является следующий пункт опросника, дающий возможность получить информацию о различных сферах жизнедеятельности опрашиваемого, наиболее пострадавших в результате перенесенного травматического события. К ним относятся: работа, домашняя работа и обязанности, отношения с друзьями, развлечения и досуг, школьные занятия, отношения с семьей, сексуальная жизнь, общая удовлетворенность жизнью, и общий уровень функционирования во всех сферах жизни.

Этапы адаптации опросника

Данная работа начата в 2012 году после визита профессора Мен Чунга в Казахский национальный университет имени аль-Фараби. **Первым этапом** адаптации методики был перевод текста опросника и руководства на русский язык. Если перевод руководств не представлял никаких проблем, то перевод самого текста опросника требовал соблюдения определенных правил.

Среди специалистов, не связанных профессионально с адаптацией методик, бытует ошибочное мнение о достаточности обычного перевода методики на русский язык и устранения грубых ошибок для ее дальнейшего использования. Вместе с тем мировая практика диктует совершенно иную, более сложную процедуру данного этапа адаптации. В отечественной психодиагностике данную процедуру использовал Ханин Ю.Л. при создании русскоязычной версии опросника Спилбергера Ч. [4]. Она включает следующие мероприятия:

1. Подготовка первичного перевода теста с языка оригинала на другой язык. Данную процедуру должны осуществлять лица, свободно владеющие обоими языками (билингвы) и, желательно, имеющие психологическое образование.

2. Экспертная содержательная оценка перевода предполагает адаптацию лексики и грамматики языка к возрасту и уровню образования генеральной совокупности, для которой предназначен тест. На этом этапе устраняются наиболее грубые различия между оригиналом и переводом. При этом следует обращать внимание на культурные особенности и другие аспекты жизни того общества, в котором создавался оригинал теста.

3. Проверка эквивалентности перевода оригиналу. Данный этап предполагает соотнесение полученного перевода опросника с внесенными поправками лексического и грамматического плана с оригиналом. Конкретной процедурой такой проверки является обратный перевод с другого языка на язык оригинала. Данный перевод, по нашему мнению, должна осуществлять другая команда билингвов с психологической подготовкой, не участвующих в первом этапе данной работы.

Именно такая процедура была использована нами при создании русскоязычной версии опросника PDS. В качестве специалистов выступали лица, имеющие базовое психологическое образование и свободно владеющие русским и английским языками.

После достижения эквивалентности перевода и оригинала опросника на **следующем этапе нашей работы** мы осуществили сбор новых нормативных данных на русскоязычной выборке, проживающей в Казахстане.

Данная процедура была проведена на выборке, состоящей из людей в возрасте от 20 до 60 лет. Из них 63 женщин и 27 мужчин. Общее количество обследуемых составило 90 человек.

Следует отметить, что анализ пунктов теста показал высокую различительную способность утверждений. Для проверки показателей надежности опросника был использован коэффициент α -Кронбаха.

Статистический анализ полученных данных по всем показателям русской версии опросника приведен в таблице 1. Согласно литературе, приемлемыми в данном случае можно было бы считать такие показатели надежности и внутренней согласованности, которые превышают значения в диапазоне 0.65 – 0.80.

Таблица 1

Показатели надежности русскоязычной версии опросника

№	Шкалы опросника	Коэффициент α -Кронбаха
1	симптомы повторного переживания	0,864
2	симптомы избегания	0,860
3	симптомы гипервозбуждения	0,921

Как показано в таблице 1 стандартизированный коэффициент α -Кронбаха для всех шкал демонстрирует достаточно высокие значения. Так для шкалы «симптомы повторного переживания» показатель α -Кронбаха составляет 0,864, для шкалы «симптомы избегания» – 0,860 и для шкалы «симптомы гипервозбуждения» - 0,921.

Следующий этап апробации русскоязычной версии опросника PDS заключался в проверке внутренней согласованности опросника. С этой целью нами был использован корреляционный анализ r Пирсона, результаты которого представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, проведенный анализ показал высокую степень согласованности всех шкал опросника друг с другом. Так, симптомы повторного переживания положительно коррелирует с симптомами избегания ($r = 0,758$ при $p < 0.001$) и с симптомами гипервозбуждения ($r = 0,735$ при $p < 0.001$).

В свою очередь симптомы избегания также положительно коррелируют с симптомами гипервозбуждения ($r = 0,773$ при $p < 0.001$). Таким образом, для всех шкал опросника характерна высокая внутренняя согласованность.

Таблица 2

Показатели корреляционного анализа русскоязычной версии опросника

		Симптомы повторного переживания j	Симптомы избегания	Симптомы гипервозбуждения
Симптомы повторного переживания	Pearson Correlation	1	,758(**)	,735(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	90	90	90
Симптомы избегания	Pearson Correlation	,758(**)	1	,773(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	90	90	90

Симптомы гипервозбуж- дения	Pearson Correlation	,735(**)	,773(**)	1
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	
	N	90	90	90

На следующем этапе нашей дальнейшей работы по апробации русскоязычной версии опросника, после проведения повторного анализа пунктов теста на более репрезентативной выборке мы планируем осуществить полную психометрическую проверку методики с вычислением ретестовой надежности и надежности по однородности, а также критериальной и конструктивной валидности.

Выводы

В проведенном нами исследовании сделана попытка преодоления существующего положения относительно отсутствия современных психодиагностических приемов и методов для работы с людьми с ПТСР. Мы планируем продолжить работу по апробации данного опросника для казахстанской выборки, не ограничиваясь его использованием только для русскоязычной выборки, проживающей в Казахстане. Поэтому мы намерены осуществить апробацию данного опросника и для казахоязычной выборки, т.к. это даст нам возможность выявить определенные культурно специфические особенности людей с ПТСР, проявляющихся в их отношении к травматическому событию, в использовании ими определенных стратегий совладания с посттравматическим стрессом и т.д.

Следует отметить, что проведение дальнейших исследований, в том числе и кросс культурных исследований будет способствовать созданию новых программ и алгоритмов диагностики с использованием адаптированного и надежного диагностического инструментария, в качестве которого мы предлагаем апробированный нами опросник. В целом, это даст новые возможности для улучшения качества оказываемой социально-психологической помощи людям, пережившим посттравматический стресс.

И в заключении следует отметить, что выявленная для всех шкал высокая внутренняя согласованность дает основание утверждать, что апробированный нами опросник может быть использован в научных исследованиях по данной проблематике.

1. Тарабрина Н. В. *Практикум по психологии посттравматического стресса*. - СПб: Питер, 2001. – 272 с.
2. Foa E.B. *The Posttraumatic Stress Diagnostic Scale*. - Minneapolis, 1995. - 215 p.
3. Foa E.B., Cashman L., Jaycox L., Perry K. *The validation of a self-report measure of posttraumatic stress disorder. The posttraumatic diagnostic scale. Psychologic Assess 9*: - Minneapolis, 1997. - pp. 445-451.

4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. - СПб.: Питер, 2003. - 352 с.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ЗАПАДНОГО ЖУРНАЛИСТА

Р.Ш. Сабирова – к.психол.н., доцент, КарГУ им. Е.А. Букетова,
Ж.Ж. Турганбаева – КазУМОиМЯ им. Абылай хана

Пәнаралық сипаттағы ғылыми мақала бұқаралық ақпарат құралдары (БАҚ) агенті және мәтін авторы ретінде қазіргі батыс журналистінің психологиялық портретін құруға арналған.

Тірек сөздер: психологиялық мінездеме, мәтіннің авторы, контент-талдау, психологиялық сипаттамалар

Данная научная статья междисциплинарного характера представляет собой попытку составления психологического портрета личности современного западного журналиста как агента СМИ и как автора текста.

Ключевые слова: психологический портрет, автор текста, контент-анализ, психологические характеристики

This interdisciplinary scientific article is an attempt to make a psychological portrait of the personality of the modern Western journalist as an agent of the media and as the author of the text.

Keywords: psychological portrait, author of the text, content analysis, psychological characteristics

Практическая важность составления психологического портрета личности журналиста, деятельность которого связана с освещением новостей в средствах массовой информации, обусловлена необходимостью определения мотивов, направленности его деятельности, его авторского отношения к передаваемым событиям. Актуальность исследования продиктована необходимостью освещения психологических характеристик лиц, чья деятельность напрямую связана с аспектами информационной безопасности. Затрагиваемый вопрос также интересен с точки зрения востоковедческой науки. Это вполне объяснимо с точки зрения позиций Рене Генона, затрагивающего философскую категорию традиции и противопоставления ей образа западного мира, понимаемого как «современный» [1]. Характеристики, данные Геноном людям «запада», актуальны, как представляется авторам, для описания современного деятеля публицистики. Также одним из отправных пунктов положений данной статьи послужила точка зрения исследователя проблем ориентализма – Эдварда Саида, связывающего категорию политики с общественной жизнью (в данном случае – с публицистической деятельностью) западного исследователя и интерпретатора окружающей

его реальности [2]. По мнению Э.Саида, у «западного» человека, в отличие от «восточного» (в данном контексте мы не ставим целью разграничение категорий «западного» и «восточного»), существует определенный, а точнее, пост-колониальный взгляд на вещи, события, явления. Именно этим взглядом, восприятием, а далее – деятельностью обусловлен его интерес к окружающему миру (к странам, называемым восточными в том числе). Это, в свою очередь, определяет особую позицию в его журналистской деятельности, где журналист запада выступает не только как передатчик событий, но как интерпретатор, пропускающий информацию через поле собственной субъективности. После чего информация эта носит чисто политический характер. В настоящем исследовании рассмотрен вопрос мотивов деятельности агентов СМИ западных стран как деятелей журналистики в условиях реалий современного мира.

В данном научном исследовании авторы на основе метода контент-анализа журналистских текстов исследовали психологические составляющие их авторов, коими являются, преимущественно, средства массовой информации Европы и Америки [3].

Нами была выбрана тематика печатных средств массовой информации, связанная с отношениями арабских монархий Персидского залива, представленных Советом сотрудничества арабских государств Персидского залива, с США, поскольку эта тема носит нейтрально окрашенный с политической точки зрения характер. Одновременно можно наблюдать выбранный американской администрацией внешнеполитический курс на повсеместную демократизацию в странах Ближнего Востока, что, однако, не имеет проявления в союзнических штатах монархиях ввиду заинтересованности первых в энергетических ресурсах, предоставляемых последними. Вышесказанное свидетельствует о доверительных отношениях между сторонами. Это особенно имеет смысл при всеобщей убежденности во взаимосвязи между средствами массовой информации и политическим заказом администрации страны, с подачи которой эти СМИ осуществляют свою деятельность. Таким образом, мы попытались защититься от политически обусловленной предвзятости со стороны авторов новостных лент, с одной стороны, чтобы максимально сосредоточиться на психологических характеристиках, характеризующих образ, выбранный авторами подобных текстов и манеру их психологической окраски (преподнесения читателям); с другой – с целью выявления характерных психологических особенностей западных авторов в парадигме их сопоставления с психологическими особенностями авторов незападных новостных лент той же тематики.

Различные источники указывают на владение неевропескими странами всего десятью-четырнадцатью процентами всего объема мировых средств массовой информации, тогда как остальные медиа-ресурсы принадлежат «западным гигантам» [4].

Авторы при подготовке данной статьи руководствовались общими правилами составления психологического портрета личности, такими, как правило избирательности, правило достаточности, правило достоверности, правило

целостности, а также были использованы частные правила составления психологического портрета: правило ориентации на общую структуру личности, правило психологически значимой типизации, правило индивидуализации, правило оценки продуктов деятельности и др. [5].

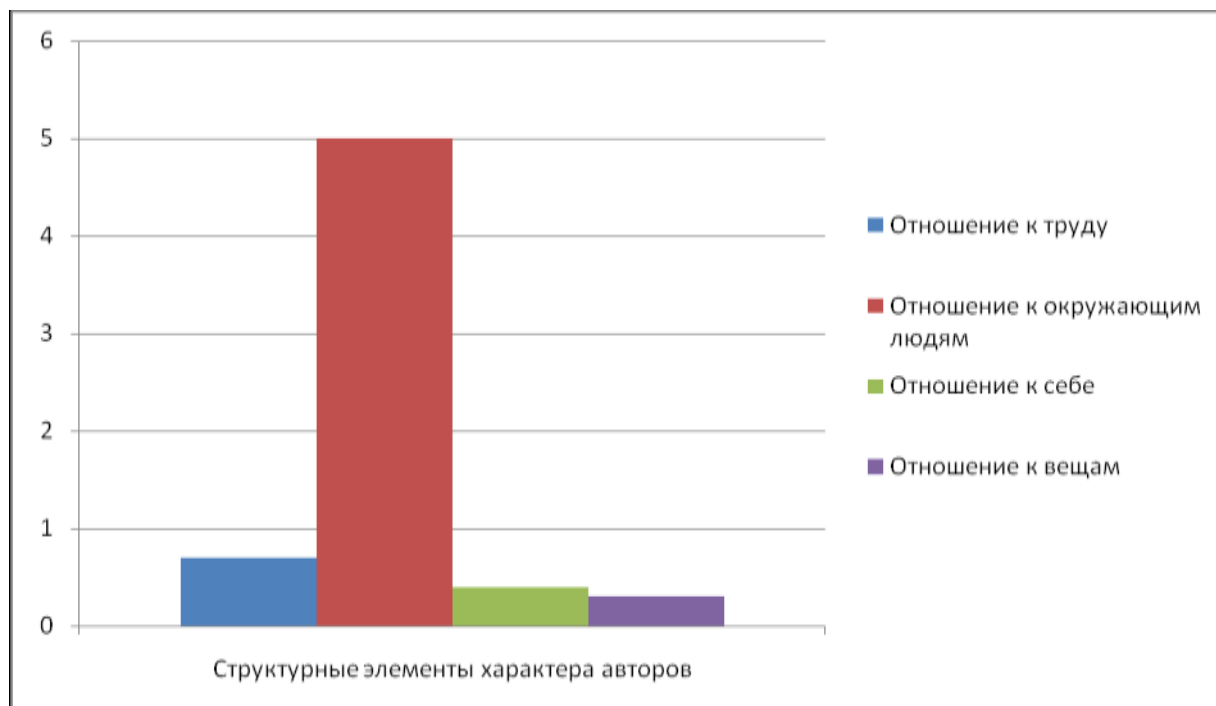
В текстах новостных лент темперамент наблюдается посредством избираемых автором выразительных средств языка, благодаря которым текст обретает ту или иную эмоциональную окраску. Принимая во внимание перечисленные выше правила составления психологического портрета личности, а также результаты контент-анализа, мы выявили, что в целом западному автору новостных лент присущ сангвинический тип темперамента. Это следует из молниеносного реагирования на происходящие события, членение текста на более мелкие структурные единицы, что свидетельствует о преобладании процессов возбуждения над процессом торможения.

Попытаемся проанализировать характер автора, демонстрируемый в публицистических текстах. Анализируя характер авторов рассматриваемого массива публицистических текстов, во-первых, важно оценить трудолюбие и инициативность в отношении к труду. Последнее демонстрируется доминированием в тексте ссылок на первоисточники, регламентирующие взаимодействие субъектов политической жизни: документы, контракты и уставы. В тексте также часто встречаются ссылки на источники, в том числе высокопоставленные, авторами приводятся цитаты политиков, а также приведение точных цифр, что демонстрирует стремление к достоверности в процессе своей деятельности. Данное положение вещей (частое использование цитат субъектов политической жизни и ссылок на нормативные документы) одновременно может трактоваться как показатель аккуратного отношения к фактам, экономичность в использовании языковых единиц. Объяснение причинно-следственных связей говорит о значимости для журналистов собственного мнения касательно описываемых событий, что является признаком чувства собственного достоинства и независимого мышления в отношении авторов к себе, а также проявления инициативности. Следующая структурная составляющая характера в рамках составления психологического портрета личности авторов представлена отношением к другим людям. В данном случае не остался незамеченным факт преобладания в тексте смысловых единиц, связанных с категориями отношения, разногласия, конфликта. Вышеприведенное обстоятельство свидетельствует об интересе к коллективам, изучением судьбы которых занимаются авторы, чуткости к событиям, имеющим место в процессе взаимодействия международных акторов.

Таблица 1. Контент-анализ продуктов деятельности западных журналистов:
структурные элементы характера

№	Элемент структуры характера	Понятия, смысловые единицы анализа	Частота употребления (всего – 14599 единиц)	Процентное отношение	Интерпретация результатов анализа как выявление личностных характеристик
1	Отношение к труду (0,7%)	Документ Контракт Устав По словам... По мнению... Источник Экспрессии времени	9 22 2 17 13 14 11	0,06 0,2 0,01 0,12 0,09 0,1 0,08	Стремление к достоверности, объективности; трудолюбие
2	Отношение к окружающим людям (5%)	Разногласия Противоречия Конфликт Заключение Отношения Военный (-е)	2 6 8 37 85 208	0,01 0,04 0,05 0,3 0,6 1,4	Чуткость, заинтересованность в судьбой общества
3	Отношение к себе (0,4%)	Потому что... (Я) считаю Поскольку Поэтому	10 22 4 20	0,07 0,2 0,02 0,1	Инициативность, стремление к установлению причинно-следственных связей как осознания собственной значимости
4	Отношение к вещам (0,3)	(Цитирование) Сообщение (сообщают, сообщили) Высокопоставленный (источник)	26 12 3	0,2 0,08 0,02	Аккуратное отношение к фактам

Представим полученные данные наглядно в виде диаграммы.



Суждение о типе характера журналиста согласно классификации, приведенной К.Леонгардом, требует отдельного рассмотрения, и, впоследствии, специального исследования. Однако в рамках данной статьи не представилось возможным рассуждение относительно выделения какого-либо акцентуированного типа характера. Скорее, имеет место стандарт поведения и этика печати.

Ввиду специфики журналистской деятельности демонстрация типа характера чревата последствиями. Поэтому выражения не находят ни демонстративный тип характера, известный интенсивностью выражения эмоций, ни педантичный тип, связанный с нерешительностью в действиях, ни застревающий тип характера, особенностью которого является долгое переживание одного события, ни возбудимый тип, по определению далекий от рационального анализа последствий импульсивных поступков, не соответствующих в чистом и ярком своем проявлении профессионалу журналистики [6].

Следующей составляющей психологического портрета личности выступает способность. У Р.С. Немова находим, что способностями называются «индивидуальные особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности» [7].

Как показали зарубежные социальные опросы на интересующую тематику, основными способностями, которыми должен обладать журналист, это в основном литературные способности. Язык и стиль автора, умение изложить свою мысль и раскрыть позицию другого, способность точно и ярко рассказать о событии, передать факт, оценить и объяснить его считаются важнейшими способностями. В рассмотренном массиве текстов у авторов наблюдается способность к исследовательской и констататорской деятельности. В основе способностей лежит интеллект, который обуславливает усвоение журналистом

знаний и опыта, успешность их сохранения и применения на практике. Структура интеллекта, как известно, представляет собой совокупность внимания, воображения, памяти и мышления. Интеллектуальные способности у авторов проявляются в рациональном изложении фактов и использовании широкого спектра языковых средств. Эмоциональная окраска текстов не носит ярко выраженный характер, поскольку деятельность журналистов, как было сказано выше, регламентируется правилами этики печатного слова. То же касается еще одной составляющей интеллекта – чувств и настроений, которые не могут быть выражены в связи с требованиями объективизма, к которому, в свою очередь, стремятся журналисты в продуктах своей деятельности.

К составляющим полного психологического портрета также относится направленность. **Направленность личности, представляет собой совокупность динамических аспектов личности (такие, как потребности, установки, интересы и наклонности), определяющих мотивацию ее деятельности [8].**

У журналистов-авторов наблюдается направленность на задачу, нежели на общение или на себя. В то же время наблюдается направленность на удовлетворение социальных потребностей.

Помимо проведенного контент-анализа текстов СМИ по выбранной тематике, авторами были использованы такие современные методы анализа текста как система ВААЛ, предусмотренная для анализа психолингвистического авторского воздействия текста на читателя.

Система ВААЛ представляет собой программу, работа над которой ведется с 1992 года. Она позволяет прогнозировать эффект неосознаваемого воздействия текстов на массовую аудиторию, анализировать тексты с точки зрения такого воздействия, составлять тексты с заданным вектором воздействия, выявлять личностно-психологические качества авторов текста и ряд других операций, связанных с психолингвистикой [9].

По данным, полученным в ходе работы с программой, западные (преимущественно американские) авторы публицистических текстов выступают как констататоры фактов, охватывающие в своем материале большой хронологический отрезок, стремясь дать развернутую картину происходящего; авторы стремятся выражаться прямолинейно, однозначно, как относительно положительных, так и относительно отрицательных фактов, что говорит о стремлении к объективности, и одновременно, воспринимается как грубость автора. Для наглядной демонстрации результатов анализа по программе ВААЛ была составлена диаграмма.

Рис. 1. Психологические характеристики авторов публицистических текстов



Таким образом, проанализировав психологические характеристики агентов современных средств массовой информации, мы имели возможность составления психологического портрета личности их как авторов текстов публицистического характера. Мы выяснили, что современный западный журналист, не руководствуясь специальным политическим заказом, обладает набором характеристик, необходимых большинству современных деятелей СМИ. Анализ таких структурных элементов характера современного журналиста как отношение к труду, отношение к себе, отношение к вещам и к окружающим, характеризует современного деятеля СМИ как стремящегося к объективному изложению социально-ориентированного материала, базирующемуся на фактологических данных. В манере изложения присутствует тяготение к однозначному, хронологически логичному ключу. Касательно же характеристик современного журналиста как агента западных средств массовой информации, то политически обусловленной является тематика публицистических текстов, поскольку обзор событий, связанных с международными отношениями, продиктован современными требованиями социальной стабильности.

1 Рене Генон Кризис современного мира. - М.: Эксмо, 2008. – 779 с. Гл. 2.

2 Эдвард Саид Ориентализм. Западные концепции Востока. - СПб.: Русский мир, 2006/Пер. с англ. А.В. Говорунова. - 637 с. - С. 73-74.

3 Shah, Anup. "Media Conglomerates, Mergers, Concentration of Ownership." Global Issues. 02 Jan. 2009. Web. 02 Sep. 2014. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.globalissues.org/article/159/media-conglomerates-mergers-concentration-of-ownership> (дата обращения 02.09.2014)

4 Roxane Divol, David Edelman, and Hugo Sarrazin, *Demystifying social media*. April 2012. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.mckinsey.com/insights/marketing_sales/demystifying_social_media (дата обращения 02.09.2014)

5 Прикладная юридическая психология. Под ред. А.М. Столяренко. - М.: Юнити-Дана, 2001. – 639 с. - С. 373

6 Леонгард К. Акцентуированные личности с. 35-84. Эксмо-пресс, 2002. – 544 с. - С. 35-84

7 Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

8 Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., 2012 г.

9 Реализация и области применения системы ВВАЛ-2000. [Электронный Journal ресурс] / Режим доступа: <http://www.vaal.ru/proekt/vaal2000.php> (дата обращения: 27.08.2014)

УДК 159.923.12

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

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

Мақалада жаһандану үрдісіндегі болашақ маманың кәсіби әлеуметтену мәселе негізгі болып келеді. Заман талабына сай болып келетін маманды тәрбиелеудегі жоғары оқу орынының алатын маңызды ролі сөз етіліп, сол жоғары оқу орынына қойылатын талаптарда назардан тыс қалмаған. Қазақстандағы жас өспірім кезеңіндегі кәсіби әлеуметтенудің талаптары жоғары білім беру жүйесінің негізгі стратегиялық бағдары деп байқалады.

Тірек сөздер: жеке адам, қоғам, жаһандану, интеграция, әлеуметтену, кәсіби әлеуметтену, жас өспірім кезең, әлеуметтену институты, маман, оқу орыны, тәрбие, оқыту.

В данной статье рассматриваются основные вопросы социализации личности человека, предполагающий профессиональную социализацию личности будущего специалиста в вузе. Развития казахстанского общества в условиях глобализации требует от личности человека успешной профессиональной самореализации и самосовершенствования как мобилизация личностного потенциала как основное требование современного общества.

Ключевые слова: Личность, общество, глобализация, интеграция, социализация, профессиональная социализация, юношеский период, институты социализации, специалист, учебное заведение, воспитание, обучение.

This article discusses the main issues of the socialization of human personality, which involves the professional socialization of personality of the future specialist in high school. Development of Kazakh society in the context of globalization requires the identity of the person successful professional self-realization and self-improvement as the mobilization of personal potential as a basic requirement of modern society.

Keywords: identity, society, globalization, integration, socialization and professional socialization, youthful period, the institutions of socialization, specialist, school, education, training.

Современный этап развития казахстанского общества в условиях глобализации требует от личности человека успешной самореализации и самосовершенствования как мобилизация личностного потенциала. «Новое поколение должно уметь справляться с решением крупных проблем, уметь как адаптироваться к изменившимся экономическим и технологическим обстоятельствам, так и использовать эти условия в свою пользу, предчувствуя глобальные тренды на два шага вперед», отмечает лидер нации, глава государства Н.А.Назарбаев [1].

Основным стратегическим ориентиром социализации казахстанской молодежи должна стать «идея формирования новой генерации людей с инновационным, творческим типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой, высококвалифицированных профессионалов с этически ответственным отношением к миру» [2]. И в реализации национальной идеи «Мәңгілік ел» и вхождением Казахстана в мировой интеграционный процесс, необходимо создать «интеллектуальную нацию», которая сможет быть конкурентоспособной в моральном, культурном и в интеллектуальном плане развития современного независимого Казахстана в условиях глобализации и интеграции.

Социализация личности как целостный процесс продолжается на протяжении всей жизни и находит свое завершение периодом достижения социальной зрелости. В юношеском периоде развития, постепенно усваивается целая система социальных норм, установок и ценностных ориентации личности. Постепенно проявляется так называемая «социальная защита» формирующая своеобразную социально-психологическую модель поведения личности, особо необходимой для вхождения в социум. Согласно Л.С. Выготскому, в процессе именно такого социально-психологического взаимоотношения с другими носителями социального опыта, человек в юношеском возрасте становится сформировавшейся личностью. Процесс социализации по мнению Л.С. Выготского практически тождественна процессу «окультуриванию» [3].

В теоретическом плане понятие социализации личности находится на стыке двух крупных наук как социологии так и психологии и имеет комплексный, многоаспектный, межнаучный характер. С психологической точки зрения двусторонний характер социализации предполагает вхождение человека в социальную среду путем системного усвоения человеком социальных норм для более успешного воспроизведения социального поведения.

Социологические и психологические основы проблемы социализации личности определяются освоением человеком целого рода социального опыта, системы норм, установок и ценностей для взаимодействия личности с другими. В своей работе А.Г. Асмолов определяет сущность процесса социализации как преобразование «социальных отношений между людьми в индивидуальные отношения личности», за которым стоит механизм интериоризации – экстерии-

ризации, функционирующий в процессе совместной деятельности. Выделяется три грани социализации: грань «индивидуализации, отражающая основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности субъекта к индивидуальному интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности»; грань «интимизации», отражающая переход от «Мы» к «Я», проблему самосознания личности; грань «интериоризации» – как производство внутреннего плана сознания социокультурной модернизации [4].

Детально Л.С. Выготский говорил о социализации как о преобразовании интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения, как об интериоризации или присвоении индивидом общественного опыта, культурных знаков (культурно-историческая концепция развития высших психических функций) [5]. Социализацию Л.С. Выготский, рассматривал как присвоение индивидом общественного опыта, всей культуры общества. Присвоенный ребенком опыт перерабатывается и возвращается в культуру в виде определенных индивидуальных достижений. Ребенок изначально социален, так как его жизнедеятельность, удовлетворение всех жизненно важных потребностей происходит через взрослого, то есть социально. Согласно Л.С.Выготскому, это есть переход от низших психических функций к более высшим есть присвоение социальной культуры человека. Источник этого процесса по мнению Л.С. Выготского есть социальные отношения, где взаимодействуют модель поведения ребенка и взрослого человека. Сам процесс доказывает нам, что именно через социально-психологическое взаимоотношения с другими каждое молодое поколение людей (юношеского возраста) становятся сформировавшейся личностью [6].

В своих научных утверждениях австрийский психоаналитик З.Фрейд, говорил что человек как биологическое существо, лишь приспособляется к условиям существования в обществе. Положительный или отрицательный результат социализации личности на наш взгляд, зависит от процесса воспитания, от влияния внешней среды, от эмоционального состояния личности в процессе взаимодействия в обществе или же чаще всего, складываются как активные действия ориентированные на самоосуществление, стремления к «самоактуализации» именно в том же социуме. И по этой причине проблема социализации личности приобретает в масштабный интерес в современных сложных социально-экономических условиях.

Сложный процесс социализации связывает разные поколения людей, через который осуществляется целая система социально-культурного и исторического опыта человечества. Ведь именно в юношеском периоде формируется мировоззрение, воспринимается любые внешние изменения, которыми в дальнейшем руководствуется человек в обществе. Юноша есть самый мобильный, психологический восприимчивый к трансформационным социально-экономическим и политическим процессам, человеческим ценностям, социальным нормам субъект, который ориентируясь на все это и формирует свое личностное поведение в социуме.

Психологи М.М. Кашапов, Н.В. Ключева, А.А. Реан обратились к проблеме социализации личности в системе высшего образования. В теоретическом плане данной проблемой посвящены многочисленные психологические исследования А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, В.И. Слободчикова, Н.А. Шайденко, Н.И.Губанова, В.В. Дубовицкого и др. Изучению вопросов социализации студенческой молодежи юношеского возраста, посвящены работы Ю.А. Зубока, О.И. Карпухина, С.В. Полутина, Б.А. Ручкина, Ф.Э. Шереги, В.И. Чупрова, И.В.Бестужев-Лада, А.И. Ковалевой, В.В. Павловского, Т.Э. Петровой, Э.А.Саара, Т.А. Чередниченко, Е.Б. Шестопала, О.И. Шкаратана, В.И.Шубкина.

Важным социальным институтом, который формирует личность человека в юношеском возрасте, является высшее образование. В современных глобализирующих условиях ВУЗ как социальный институт выполняет существенную роль в сложном процессе социализации личности в юношеском возрасте. ВУЗ - это сложная система, характеризующаяся своими структурными компонентами и связями между ними, которые определяют ее строение и своеобразие. И на наш взгляд, именно вуз являясь первичным агентом социализации, формирует дальнейшую модель профессиональной социализации личности. В условиях глобализации общества высшее образование есть функционирующий институт общества целью которой является удовлетворения общественных потребностей, реагирующим на внутренние и внешние изменения и процессы происходящие в социуме.

Известно, что понятию социализации, дается определение как системному процессу приобщения человека к социальному опыту. В юношеском возрасте сам процесс социализации личности осуществляется через первичных (родители, друзья, педагоги) и вторичных (государство, вуз, армия, СМИ) агентов социализации. Все институты социализации с участием первичных и вторичных агентов в юношеском возрасте являются решающими сферами межличностных отношений. Например, преподаватель вуза, если между преподавателем и студентом доверительные отношения в процессе обучения, то преподаватель окажется среди агентов первичной социализации личности, который целенаправленно социализирует личность будущего специалиста.

В процессе профессиональной социализации в вузе агенты первичной социализации закладывают базисные ценности, мировоззрения, системные личностно-профессиональные цели и, тем самым, целенаправленно осуществляют профессиональную социализацию личности будущего специалиста в юношеском возрасте. Профессиональная социализация, формирующая в вузе есть приписываемые социально-профессиональные статусы, продолженная сфера не только межличностного общения, но и сфера достигаемых и продолженных моделей поведения личности в социуме.

Именно через получения высшего образования, в университете молодой человек формируется как специалист, приобретает комплекс знаний, умения и навыков, который создает целостный образ будущего профессионала. И по этой причине на сегодня в век информационных технологий вузовское обучение

является решающим фактором профессиональной социализации личности будущего специалиста.

Становление и развитие в вузе личности будущего специалиста – это сложный процесс, который ставит перед вузом на сегодня как институтом социализации личности важные задачи формирования нового поколения «интеллектуальной нации» умеющий адаптироваться к изменившимся обстоятельствам в обществе в период интеграционного процесса. В современном обществе университет должен создавать условия для становления интеллектуальной, научно-технической элиты Казахстана, создания и трансферта знаний, разработок и технологий, нацеленных на потребности кластерных секторов экономики [7].

При поступлении в вуз молодой человек попадает в совершенно новую среду и испытывает ряд психологических трудностей в адаптационный период. Такие как взаимодействие с однокурсниками по академической группе, с профессорско-преподавательским составом, вызывающий своеобразный психологический дискомфорт от самого процесса обучения в высшей школе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Но все же за время обучения в вузе человек юношеского возраста планирует свой жизненный и профессиональный путь, отстаивает собственные личностно-профессиональные убеждения, за что и отвечает сложный процесс профессиональной социализации в вузе при новой системе обучения.

Студент в юношеском периоде развития, опираясь на достигнутый в средней школе уровень когнитивной, потребностно-мотивационной, волевой и организационно-деятельностной готовности, требует все более глубокого подхода к решению поставленной проблемы: с одной стороны, выявления социально-педагогической и психологической сущности самого феномена адаптации, его психолого-педагогических механизмов, динамики адаптационного процесса в новых для молодого человека условиях, а с другой - изучения и совершенствования образовательной среды, условий её оптимизации с целью коррекции и профилактики дезадаптации, ускорения адаптационного процесса, улучшения самочувствия и повышения личностной активности студентов и, в конечном счете – успешности их обучения [8].

Важно отметить, что личностно-ориентированная организация учебно-воспитательного процесса является приоритетным направлением профессиональной социализации личности современной вузовской системы. Основными механизмами всего образовательного процесса, обеспечивающая качественное вузовское образования в соответствии:

- 1) с личностными особенностями студентов (характер, способности, темперамент, направленность, эмоции);
- 2) с учетом социально-экономических возможностей студента в процессе вузовской социализации;
- 3) с активным включением студентов в сам процесс обучения;
- 4) с развитием саморефлексии в условиях проектирования жизненной и профессиональной стратегии саморазвития;

5) с формированием навыков и умения самообразовательной деятельности.

Приоритет личностной активности в условиях глобализации требует укрепления профессионального образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, профессиональных и других задач, связанных с преобразованием действительности. В настоящее время востребован специалист со сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом, который может быть сформирован только в профессиональном образовательном учреждении [9].

И в этом плане огромное значение в обществе придается созданию национальных инновационных систем, которые должны определять конкурентоспособность страны на международном образовательном рынке. Одним из важнейших стратегических приоритетных направлений развития образования являются вопросы международного сотрудничества, главной задачей которого является интеграция системы образования Казахстана в мировое образовательное пространство. Интегративное расширение образовательного пространства, ориентируют вуз на подготовку грамотного студента, выдвигают в качестве важнейшей задачи обогащение сферы осваиваемых человеком социальных ролей, системная помощь студенту в овладении базовыми социальными способностями и умениями. В настоящее время утвердилась современная образовательная парадигма – «образование через всю жизнь», который повышает значимость социализирующей составляющей в деятельности вуза в условиях глобализации.

Социализация личности является магистральным путем формирования личности, а профессиональная социализация на наш взгляд, является основой последующего развития и возможного совершенствования модели поведения личности в условиях глобализации и интеграции нынешнего общества.

1. Назарбаев Н.А. «Казахстанский путь». – Караганда, 2006
2. Закон Республики Казахстан Об образовании (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.03.2011 г.)
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 1956. - С. 57
4. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека: учебн. для вузов / А.Г. Асмолов. - 3-е изд., испр., доп.. - М.: Смысл: Академия, 2007. - С. 340
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 1956. - С. 121
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 1956. - С. 57
7. Назарбаев Н.А. К экономике знаний через инновации и образование. Лекция ЕНУ им. Л.Гумилева 26 мая 2006 года <http://www.edu.gov.kz/>.
8. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: диссертация ... канд. педагогических наук : 13.00.08 / СПб., 2007. - 179 с.
9. Кабиров С.Р. Социализация личности студентов технических вузов в системе воспитательной деятельности молодежных организаций: диссертация канд. пед. наук. Магнитог. гос. ун-т. - Магнитогорск, 2009. - 178 с.

БІЛІМДІ ГУМАНИЗАЦИЯЛАУ – ТҰЛҒАНЫҢ ГУМАНДЫ ДАМУЫНЫҢ НЕГІЗГІ ШАРТЫ

М.Б. Ахметжанова – Университет «Тұран»,
Е.П. Ли – психол.ғ.к., «Тұран» университетінің профессоры

Бұл мақалада білімнің гуманизациялануы білім беру жүйесінің жұмыс істеуінің және құрылымының заманауи қоғамдық тенденцияларын айқындайтын тиісті маңызды әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық үдеріс ретінде қарастырылды.

Тірек сөздер: ұлттық сана-сезім, этнос, ұлт, этникалық топ, тұлға.

В статье гуманизация образования соответственно может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический и психологический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования.

Ключевые слова: национальное сознание, этнос, нация, этническая группа.

In the article the humanization of education, respectively can be considered as the most important socio-pedagogical and psychological principle that reflects contemporary social trends in the construction and operation of the education system.

Keywords: the national consciousness, ethnos, nation, ethnic group, ethno psychology.

Үздіксіз білім беру жүйесінде мектеп оқушылары тұлғасының гуманистік бағыттылығының дамуындағы психологиялық-педагогикалық шарттарды айқындау кезінде біз «гуманизм» және «гумандылық» (адамгершілік) түсініктерінің мағынасын қарастыру керек екендігін жөн көрдік. «Гуманизм» түсінігін анықтау үшін біз бірінші кезекте сөздік іздеу әдісі мен ғылымиаралық трактовкаға жүгіндік.

1. Адам құндылықтарын, оның еркіндік құқығын, бақытты болу құқығын, өсіп-дамуын және қабілеттерінің көрінуін, адамның игілікті ісін жоғарғы критеріі ретінде санауын, ал теңдік, әділдік, адами ұстанымдарын – адамдар арасындағы қарым-қатынастың қажетті өлшемдері ретінде санап, тұлға ретінде мақұлдау, танымдардың тарихи даму жүйесі, қоғамдық ойдың озық бағыты болып табылады.

2. Адамгершілік қасиетін құрметтеу, адамға деген сүйіспеншілік таныту, оған жақсы жағдай жасау арқылы адамдарға деген қарым-қатынас жасау.

3. Адам құндылықтарын, оның еркіндік құқығын, бақытты болу құқығын, өсіп-дамуын және қабілеттерінің көрінуін, адамның игілікті ісін әлеуметтік институттар критеріі ретінде санауын, ал теңдік, әділдік, адами ұстанымдарын – адамдар арасындағы қарым-қатынастың қажетті өлшемдерін тұлға ретінде мақұлдау, танымдардың тарихи өзгерту жүйесі болып табылады.

4. Дүниетаным ұстанымының(соның ішінде адамгершілік) негізінде адамның мүмкіндіктерінің шексіздігімен оның одан ары жетілуге деген қабілеті, тұлғалық қадір-қасиетін қорғау және бостандықты талап етусенімі жатыр; адамның бақытқа деген құқығы жайлы ойы және сонымен қатар қызығушылықтары мен қажеттіліктерінің қанағаттандырылуы қоғамның соңғы мақсаты болуы керек.

5. Адамды тұлға ретінде қабылдау, оның ерікті түрде дамуына құқығы және өздерінің қабілеттерінің көрінуін, оның пайдасын қоғамдық қатынастың критерилеу бағасы ретінде игілікті бекіту.

6. Дүниетаным, сондай-ақ адамға деген сүйіспеншілік, адамгершілікті құрметтеу, адамның игілігін қорғау негізгі ұстанымдары болып табылады.

7. Ойлардың, көзқарастардың жиынтығы, оның әлеуметтік жағдайына тәуелсіз бекітілген адам құндылықтары және тұлғаның шығармашылық күшінің емін-еркін даму құқығы, адамдар арасындағы адами қарым-қатынастарды, теңдікті, әділдікті жоғары қойатын ұстанымдар.

8. Психологиялық сөздікте «гумандылық» түсінігі «адамгершілік өлшедерімен және тұлғаның әлеуметтік объектіге (адамға, топқа, тіршілік иесіне) бағытталған құндылықтар жүйесі, қарым-қатынаста және көмек, қолғабыс, бірігіп іс-әрекет ету аспектісінде жүзеге асатын қайғыру мен қуану санасындағы әбіржулер түрінде ұсынылған».

Көпжақты психологиялық-педагогикалық зерттеулердегі талдауға сүйене отырып, білімді гуманизациялау заңдылықтарын қалыптастырамыз.

1. Білім, өсіп-жетілу үстіндегі адамның ересек адамдармен және әлеуметтік ортамен әрекеттесуімен шартталған, психикалық қасиеттердің және функциялардың қалыптасу үдерісі ретінде. С.Л. Рубинштейн атап өткендей, психикалық құбылыстар, тұлғаның әлеммен арақатынасы нәтижесінде пайда болады. А.Н.Леонтьев, бала қоршаған ортамен жалғыздан жалғыз қалуына болмайды деп есептейді. Оның әлемге деген қарым-қатынасы әрқашан басқа адамдардың аралу негізінде жүреді. Материалдық және рухани мәдениеттің жетістіктерін меңгеру үшін, оларды өзінің қажеттіліктері етуі үшін, «өзінің даралық мүшесі ретінде», адам қоршаған орта құбылыстарымен басқа адамдар арқылы белгілі бір қарым-қатынасқа түседі. Бұл үдеріс өзінің функциялары бойынша тәрбие үдерісі болып табылады.

2. Білім беру жүйесінің дамуы мен гуманистік тенденцияларының қалыптасуының арасынан тұлғаның дамуындағы негізгі бағыт-бағдарын бөліп көрсетуге болады. Тұлғаның кәсіби және жалпы мәдениетте, әлеуметтік-адамгершілікте дамуы қаншалықты жарасымды болса, адам соншалықты ерікті және шығармашылықты болып қалыптасады.

3. Л.С. Выготскийдің айтуынша, білім беру тұлғалық сұранысты қанағаттандырады, егер ол «жақын зонаның дамуына», яғни баланың бойындағы дамыған және ары қарай өсіп-жетілуіне дайын психикалық функцияларға бағытталған болса. Бұл бағыт білім берудің базистік қасиеттерді қамтамасыз ететін мынандай мақсаттарды алдыға қоюын қажет етеді, универсалды емес, бірақ міндетті түрде қандай да бір жас кезеңіндегі тұлға дамуына қажетті.

4. Бүгінгі күні адамға тек кәсіби базалық білім беріп қана қоймай, жалпы-адами мәдени білім беруге де мүмкіндік бар. Жалпыадами мәдениетпен үйлесімдегі тұлғаның дамуы гуманитарлық базалық мәдениеттің деңгейіне сәйкес. Бұл заңдылықпен білімнің мазмұнын сұрыптауға культурологиялық тәсілмен шартталған. Осыған байланысты әлемдік мәдениетте тұлғаның өзіндік анықтамасы – білімді гуманизациялаудың түп-тірегі.

5. Культурологиялық ұстаным гуманитарлық пәндердің дәрежесін көтеруілуін, олардың жаңартылуын, біркелкі ғибраттылықпен және бір жүйеліктен босатылуын, олардың рухани және жалпыадами құндылықтарын анықтауды талап етеді. Халықтың мәдени-тарихи дәстүрлерін тіркеу, олардың жалпыадами мәдениетпен бірлігі – маңызды шарты жаңа оқу жоспарлары мен бағдарламалардың құрастырылуы.

6. Мәдениет тек қана адамды іс-әрекетке итермелесе, жандандырса ғана, өзінің тұлғалық даму функциясын іске асырады. Іс-әрекет тұлға үшін әртүрлі және продуктивті маңызды болған сайын, жалпыадами және кәсіби мәдениетті меңгеру тиімді жүреді. Тұлғаның іс-әрекеті ол тұлғаның жаңа-жаңғыруының даму жемісі ретінде, сыртқы әсерлер жиынтығының қайта жаңғыруына әкеліп соғады, сондай-ақ оның механизмі болып табылады. Бұл тәрбие мен оқыту технологиясының гуманизациялау стратегиясы ретінде іс-әрекеттік тәсілдің жүйеге асырылуының маңыздылығын шарттайды.

7. Егер оқушы оқу субъектісі ретінде көрінсе, онда тұлғаның жалпы, әлеуметтік-адамгершілік үдерісі және кәсіби дамуы тиімді болады. Бұл заңдылық іс-әрекеттік және тұлғалық тәсілдерді жүзеге асырудың бірлігін шарттайды. Тұлғалық бағыттың негізінде, педагогта, оқушы да әр адамға өз мақсатына жету құрал ретінде емес, оған жеке құндылық ретінде қарайды. Бұл олардың әр адамды қызықты тұлға ретінде және оларды бір-біріне ұқсамайтындықтарын қабылдауға дайын екендігімен байланысты. Тұлғалық тәсіл педагогикалық үдеріске тұлғалық тәжірибені (олардың іс-әрекеттеріне және қылықтарына сәйкес сезімді, уайымды, көңіл-күйді) кіргізуге талап етеді.

8. Диалогиялық тәсіл ұстанымы педагогтың позициясы мен оқушының позициясын, әріптес адамдардың позициясына айналдыруды тұлғалық-теңқұқылы екенін болжайды. Бұндай түрлендіру педагогикалық үдеріске қатысушылардың рөлдері мен функцияларының өзгеруімен байланысты. Педагог тәрбиелемейді, оқытпайды, тек белсендіреді, талпынуға ынталандырады, оқушылардың өзіндік дамуының түрткісін қалыптастырады, оның белсенділігін оқып зерттейді, өздігімен әрекеттенуге мүмкіндік тудырады. Сонымен қатар белгілі бір реттілік, динамика сақталынуы керек: білімнің бастапқы кезеңінде оқушыларға оқу тапсырмаларын шешуде педагогтың берген көбірек көмегі арқылы біртіндеп белсендіруде, оқушыларды оқу барысында өзін-өзі реттеуге толықтай және өз араларындағы серіктестік қатынасын қалыптастыруы.

9. Сонымен қатар тұлғаның өзін-өзі дамытуы оқу үдерісінің шығармашылық бағыттылық дәрежесіне байланысты. Бұл заңдылық дара-шығармашылық тәсілдің ұстанымының негізін құрайды. Ол оқу және іс-әрекеттің басқа да түрлерінің

тікелей мотивациясын, соңғы қорытындыға өзіндік қозғалысты ұйымдастыруды болжайды. Бұл оқушыларға өздерінің жеке өсулері мен дамуларын сезінулерінде, өз мақсаттарына жетуде қуаныш сезімдеріне бөленуге мүмкіндік береді. Дара-шығармашылық тәсілдің негізгі мақсаты тұлғаның өзін-өзі қалыптастыруы үшін жағымды жағдай жасауымен, оның шығармашылық мүмкіндіктерін дамыту мен анықтаудан (диагностика) тұрады. Дәл осы тәсіл гуманитарлық базалық мәдениетті меңгерудің тұлғалық деңгейін қамтамыз етеді.

10. Білімді гуманизациялау елеңсіз дәрежеде кәсіби-этикалық өзара жауапкершілік ұстанымының іске асуымен де байланысты. Педагогикалық үдеріске қатысушылардың өз мойнына басқа адамдарды қамқорлыққа алуға әзірлігі, гуманистік өмір сүруді ұйымдастырудың дәрежесімен анықталады. Бұл ұстаным тұлғаның ішкі ұйымдастыруының жоғары деңгейін талап етеді, бұнда тұлға өзі жағдайды жасай отырып, оларға әсер етіп, өз стратегиясын өндіріп, саналы түрде және жоспарлы түрде өзін-өзі жетілдіреді.

Сонымен, жан-жақты тәсілдердің шоғырлануы білімді гуманизациялаудың мәніне оның негізгі заңдылықтарын және олармен өзара байланысты ұстанымдар жүйесін ерекшелеуге мүмкіндік берді. Заңдылықтардың теориялық мағынасын түсіну және білімді гуманизациялау ұстанымдары, тек білім беру үдерісінің стратегиялық бағытын ғана анықтап қана қоймайды, сонымен қатар оның гуманистік мақсатының тактикалық бағдарламасының барысын да айқындайды.

Жасөспірімдік кезеңдегі жеткіншектің тұлғааралық өзара қатынасының гуманизациялануын экспериментті зерттеуде әдіснамалық мағынасын анықтайтын негізгі диспозицияларды тұжырымдауға болады:

- білімге деген жалпы көзқарастың өзгеруі оны мәдени үдеріс ретінде неғұрлым тереңрек түсіну бағытында, оның қатысушыларының гуманистік және шығармашылық тәсілдерінің өзара қатынасының мәнінде көрініс береді;

- тұлға жөніндегі түсініктер өзгертілуде, сондай-ақ, әлеуметтік сапаларынан басқалары әртүрлі субъективті қасиеттерімен ерекшеленеді, оның автономиясы, тәуелсіздігі, таңдауға қабілеттілігі, рефлексиясы, өздігінен реттелуі және т.б. қасиеттері, соған байланысты оның педагогикалық үдерістегі рөлінің де өзгеруі, ол оның жүйе қалыптастыру бастамасы болып табылады;

- объект ретінде педагогикалық әсерге түсетін оқушыға қарым-қатынас қайта қарастырылады және оған бірегей даралықты меңгерген білім алушы мен жеке өмір сүруші субъект дәрежесі түбегейлі бекітіледі. Оның субъекті тәжірибесін, даралық-тұлғалық ерекшеліктерін, қасиеттерін түсінуіне және дамуына жағдай жасау, бала даралығына педагогикалық қолдау көрсету – білім берудің басты мақсаты ретінде қарастырылады;

- тұлға дамуының психологиялық механизмдері жөніндегі жаңа зерттеулердің нәтижелері сұранысқа ие болады және педагогикаға белсенді кіреді.

Осыған орай, білімнің гуманизациялануы білім беру жүйесінің жұмыс істеуінің және құрылымының заманауи қоғамдық тенденцияларын айқындайтын тиісті маңызды әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық үдеріс ретінде қарастырылуы мүмкін. Бұл феноменнің мәні бірнеше мағыналық координат-

тардың қиылысуында көрінеді. Білімнің гуманизациялануы өзінің мақсаттық функциялары бойынша тұлғаның үйлесімді дамуы, оның шығармашылық потенциалын байыту, қабілеті мен мәндік күшінің өсуінің факторы болып табылады. Ол өз алдына тұлғаның дамуына бағытталған шығармашылық әрекеттің субъектісі ретіндегі үдерісті ұсынады. Білімді гуманизациялау құрайды және педагогтар мен тәрбиеленушілердің өмір сұлбаларының ең маңызды сипаттама-сын және педагогикалық үдерісте оның арасындағы адами қарым-қатынастарды белгілейді. Қорыта айтқанда, гуманизация – білім беру үрдісінің полисубъектті мәнін бекітетін, педагогикалық ойлаудың аксиологиялық компоненті. Бұл үдерістің негізгі мән-мағынасы болып тұлға дамуының үздіксіз жалпымәдениеттің, әлеуметтік-адамгершіліктің бірлігі мен кәсіби қалыптасуы ретінде табылуы. Психологиялық түсінік контекстінде интеоризацияланумен қатар (сыртқы әсерлердің тұлғаның ішкі жоспарына ауыстыруы, өз меншігіне өткізуі), сондай-ақ бұрындакөбірек қарастырылған тұлғалық дамудың (әлеуметтенуі) негізгі механизмі ретінде, дербестенуге (персонализация), өзін-өзі ұқсастыруға (самоидентификация), өзін-өзі өзектендіруге (самоактуализация), өзін-өзі жүзеге асыруға (самореализация) талпынуына және даралық дамудың басқа да механизмдеріне мән беріледі. Біз «гуманизм» белгілі бір дүниетаным ретінде; «гумандылық» – ол гуманизмнің мұраты болған тұлғаның қасиеті ретінде; ал «гуманизациялану» – осы қасиетті қалыптастырушы және осы дүниетанымды сипаттайтын жүйе ретінде қарастырамыз.

Құндылықтар мен мұрат қайсібір дүниетанымның жоғары элементтері болып табылады. Бұл құндылықтар мен мұраттарды қабылдау деңгейлері мінез-құлық нормаларынан және адамдардың қарым-қатынасынан, ұстанымдарынан көрінеді, ал осы нормалар мен ұстанымдарды нақтылы адамдардың меңгеруі тиісті қасиеттердің қалыптасқандығы жөнінде және тұлғаның әлеуметтік-психологиялық сипаттамалары куәландырады.

1. Холличер В. *Личность и гуманизм.* – М., 1981.
2. Газман О.С. *Гуманизм и свобода (введение в гуманистическую педагогику)* // В кн.: *Гуманизация воспитания в современных условиях.* – М., 1995.
3. Маслоу А. *Самоактуализация* // *Психология личности. Тексты.* – М., 1982.
4. Лишин О.В. *Педагогическая психология воспитания: учебное пособие / под. ред. Д.И. Фельдштейна.* – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.
5. Багдасарян Н.Г., Кансузян Л.В., Немцов А.А. *Инновация в ценностных ориентациях студентов.* // *Социс.* 2005. №4. – С. 125-129
6. Агафонов Н.В. *Прогресс и тенденции современной науки.* – М.: Наука, 2006.
7. Алексеева Л.Ф. *Психология активности личности.* // *Новосибирский гос. пед. ун-т.* – Новосибирск, 2006. – С. 148.
8. Амонашвили Ш.А. *Единство цели (Пособие для учителя).* – М.: Просвещение, 1987.
9. Зимняя И.А. *Педагогическая психология.* – М.: Логос, 1999.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VALUES SYSTEM DEVELOPMENT DURING ADOLESCENCE

D.T. Ikhsanova, G.Zh. Kudaibergenova – *Turan University*

Мақалада жеткіншек жастағы құндылық бағдарлардың даму ерекшелігі қарастырылады, осы әлеуметтік топтың құндылық бағдарларын зерттеу құндылық бағдарлардың тұтастай өзгерістерінің мәнді тенденциясын анықтауға мүмкіндік береді. Жеткіншек жас - әлеуметтік қажеттіліктерді игеретін кезең, сонымен қатар бұл жаста құндылық бағдарлар жүйесі қарқынды дамиды.

Тірек сөздер: құндылықтар, психология, құндылық бағдарлар, жеткіншек шақ, даму, әлеуметтік тәжірибе, студенттер, үлгі, интегративті бағыт, саналау.

В статье рассмотрены особенности развития ценностных ориентаций в юношеском возрасте, поскольку изучение ценностных ориентаций данной социальной группы, позволяет выявить наиболее значимые тенденции изменения ценностных ориентаций в целом. Юношеский возраст, характеризуется как период, в котором преобладают социальные потребности, а также интенсивно развивается система ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценности, психология, ценностные ориентации, юность, развитие, социальный опыт, социальная группа, индивидуальность, социализация, модель, студенты, развитие, интегративный подход, осознание.

This article describes the features of development of values system during adolescence, as far as the study of values system of the given social group, allows to reveal the most significant changes of values system in general. Adolescence is characterized as a period, which is dominated by social needs, as well as by rapidly developing system of values.

Keywords: values, psychology, values system, youth development, social experience, social group, identity, socialization, model, students, development, integrative approach, awareness.

Young people are considered to be one of the mobile and active groups of population, represented by different periods of adolescence. Youth, representing the final stage of formation of a person, includes a holistic vision of self-conception. In this regard, it is important to note that adolescence is a period of life in which young people develop the ability to match up goals and conditions of prospects for the construction of their own lives.

Adolescence is also characterized as a period of conspicuous social needs. The need for friendship, and for the most important experience - when an adolescent finds out closeness of another person with him/her, his/her individual self. Emotional stress of friendship reduces when love appears. First of all, it is the need for understanding, emotional body, and emotional bond. The ability to intimate friendship and young love that arises during this period, will affect future adult life. These

deepest relationships identify important aspects of development of the individual and who and how an adult person will love in future.

During adolescence, a young person has a problem of choice of life values. Young people tend to form an inner position with regard to themselves, others and moral values as well. Finding the values is finding the individual self of a person. System of values is the element of a personality structure that characterizes the content side of orientation of the individual. System of values occurs as a "rolled up" program of life activity and serves as the basis for the implementation of a specific model of a personality. I.e. the area, where social passes into personal and personal changes into social. Value is one of the main mechanisms of interaction between the individual and society, the individual and culture.

System of values is formed with more or less developed structure of behavior during the process of formation of a young person. System of values of the individual is not predetermined rigidly, although it is formed under the influence of the values prevailing in a society and in an immediate social environment surrounding a person. Those values offered by a society are "acquired" by the individual in a differentiated way. Not only social factors, but also personal characteristics of the individual have influence on formation of values. System of values is not permanent: new values appear with the changes of conditions of life, of personality, and sometimes partial or complete re-evaluation occurs on this account. Values of young people, as the most dynamic part of the society, first undergo transformations caused by changes within a society [1].

The main feature of adolescence is to become aware of own personality, originality, in development of self-awareness and in formation of self-image. According to Igor Kon, self-image is a social setting, an attitude of the individual toward himself, which consists of three interrelated components: cognitive, emotional and behavioral [2]. Scientists note that there was a shift of the peak of formation of self-knowledge at the age from 17-19 to 23-25 [3]. Formation of self-knowledge actualizes manifestations of the most important and often conflicting needs of youth - in communication, privacy, achievements.

As the basis of the moral consciousness, values system affects the life choices of young people, and is emerged in features of goal-setting and goal-achievement methods, in actions and deeds. In Soviet psychology the attention was given to origin and formation of values system in the personality structure in the process of ontogenesis.

Often, personal values are characterized by high awareness; they are reflected in a form of system of values and serve social regulation of human relations. Vladimir Yadovdev eloped the concept of dispositional regulation of social behavior. According to the author, a person has a complex system of different dispositional entities that have a hierarchy and regulate behavior and activity. Each level consists of three components: a need, a situation and a disposition. System of values of the individual is formed at the highest level of personal development and regulates behavior and activities in the most significant situations of social activity, that express the attitude of a personality to the goals of life and to the means that meet these goals [4].

Boris Bratus uses the concept of “personal values” to denote the semantic structures [5]. According to Mikhail Yanitskii, the theoretical concept of the second half of the 20th century and, above all, the domestic tradition, reveal the psychological origin of values through introduction of practically identical concepts “system of values” and “personal values”, which differ essentially only in referring the values to motivational or semantic fields [4, p.15].

Thus, the backgrounds for implementation of all regulatory functions of values system are finally developed only in adolescence. Lidiya Bozhovich reasonably writes "only in adolescence moral world outlook starts to represent a stable system of moral ideals and principles that becomes a permanent driving force, mediating all their behavior, activity, attitude to a reality and to oneself" [6]. In our opinion, understanding the meaning of personal life is the basis for the acquisition of values system of a real nature. According to Viktor Frankl, it is in adolescence the questions concerning the meaning of life are most frequent and particularly relevant [7]. The emergence of the need for definition of the goals in life, finding one's place in life becomes a distinctive feature of this particular age.

System of values of young people to study, to continue education, to profession is linked to the value of well-being, especially the material one. Active involvement of the individual in public life occurs during adolescence—mainly through the assimilation of knowledge of general education and special academic disciplines, vocational training and professionalization, acquisition of practical skills and proficiencies. For the majority of young people education serves as a special value, greater than material values. Despite all problems that exist in the society, prestige of education, especially higher education, continues to persist. Most students have a clear focus on continuing their education. Unemployment is seen by many young people not as a threat to the existence, but as a reserve of time to search for new strategies. Undoubtedly, new socio-economic conditions have a great influence on development of values system in adolescence, and unfortunately, today, education is often the factor in strengthening of social inequality. Children from wealthy families have an opportunity to get into a group, which will gain access to the levers of power in economy and politics in future. In this regard, the need to support the talented and gifted young people through educational grants is of great importance.

Changes that are taking place in spiritual, economic and social spheres of the society entail a radical change in psychology and values system. To a large extent this is reflected in the development of values system of the younger generation. This group is a sensitive indicator of the changes that are in process. The inevitable break-up of existing foundations, leads to a reassessment of values, which is more obviously seen in the minds of this social group. According to local researchers, students as a social group differ from other groups of young people by some of the following features: forms of organization of their live activities, by concentration in the largest universities and by relative autonomy in choosing the activities during academic and extracurricular time [8].

Studentage, according to Boris Ananiev, is a sensitive period for the development of basic human sociogenic potencies. Higher education has a huge impact on human psyche, on development of his personality. During the studies at the university under the favorable conditions, development of all levels of the psyche takes place. They determine the direction of human mind, form mind set that characterizes professional orientation of the individual. Successful studying at a higher educational institution involves a high level of general intellectual development of perception, memory, thinking, attention, erudition, breadth of cognitive interests, proficiency in a certain range of logical operations. Humanities-minded people, for example, are often characterized by the breadth of cognitive interests, erudition, rich vocabulary, and ability to relate concrete and abstract concepts [9].

Peculiarity of student's psychology is explained by immediacy, desire to prove himself or herself, categoriality and intolerance to the opinion of other people, that lead to hasty decisions [10]. Students, as a social group, have already been liberated from the abstract content of childhood, but are not filled yet with the concrete content of social functions of maturity and are between the two poles. Students, on the one hand are the subject of educational guardianship of the state, and on the other hand, they are able to take an active part in public life.

If we consider the concept of academic education in connection with values system, we can understand that it is a cultural core, a "memory" of the society, a part of which is the values. Therefore, students combine the history of the world as a set of theoretical knowledge and the perspectives of its development in practice.

For students, the years of training are one of the most important periods in their lives. It is the time of education, acquisition of professional qualification, it is the stage of matching desires, opportunities, orientations with the terms and requirements of the society. They, in particular, can be expressed in a set of trades, professions and positions, which are not always sufficiently well-known to school-leavers. Ever-changing conditions and circumstances often transform and distort the views or policies of the developing personality. Negative effects not only of the economic crisis, but also of the social crisis hamper the educational work with young people.

System of values, as one of the central growth of a personality, expresses a conscious relation of a man to a social reality, and determines his behavior as well. Connection of values system with orientation of the individual is important. Orientation of the individual is one of the most important characteristics. The content orientation is a primarily socially constructed attitude of the individual towards a reality. Through the orientation of the individual, values system is reflected in the activities of the students. And after that it becomes a resistant motive of the activity and then turns into a belief. Thus, the development of values system is closely linked with the development or orientation of the individual. In meeting the personal and individual needs, an attitude of the individual towards the society is realized through socially useful activities, accordingly, the ratio of personal and socially significant ones. In this regard, values acquire qualities of real operating motives and sources of meaningfulness of an objective reality, leading to growth and improvement of the individual in the process of self-consistent development.

Changes in educational activity, in relationships with peers, teachers and parents arise in connection with the transition of students from secondary school to vocational educational institution or institution of higher education.

Central personal growth in adolescence, is a professional focus, which is formed on the one hand as a result of social, moral, professional and personal self-determination in the process of work or educational activity, and on the other hand, it causes self-determination and activity. Social and moral self-determination is awareness of one's place in society, awareness of oneself as a member of society, as well as awareness of the meaning of life in general and own life in particular. Professional self-determination of the individual while admission to a specialized secondary educational institution is represented as awareness of a social value of a particular profession, as well as interests and abilities of the individual, and on the basis of this, choosing a particular profession of a certain level of classification. Choosing a profession it is not only the choice of a future professional activity, but also it is the choice of path in life, the choice of the place in the system of social production. Number of followers raises the choice of profession to the level of self-identity [3, 11]. Adolescence is marked by large personal reorganizations, significant changes of motivational sphere.

Values system, as an element of world view, combines the functions of knowledge, identity and goal-setting of the individual. Through values system knowledge makes a personal sense for a human, and becomes a support activity. Development of general intellectual abilities is important in development of values system.

During the first year at the university, moral and ethical component (discipline, conscientiousness, good organization, responsibility) is dominated in the student's model of personality on objective and psychological level. These qualities of personality, formed during the school years, are actively involved in the adaptation of a first-year student to study in a higher educational institution and these qualities help a student to succeed. In the educational process during the first year, probably, it is necessary to maintain and strengthen the development of above-mentioned attributes (features) of the individual. The development of these qualities, in our view, will have a positive influence on development of other components of objective and psychological model of the student's personality, and, hence, on the process of professional development of a first-year student.

Participation of a future professional in educational, and then in professional activity contributes to formation of an adequate idea of a profession, and a reflection of oneself as a future specialist. Formation of a professional identity of the student is affected by various types of teaching activities. Including scientific research work, work during pedagogical and practical training, work outside classroom, establishing interpersonal relationships not only with members of the group, but also with representatives of other professions. Adoption of group norms, goals and ideals of not only the university group in accordance with the training course, but also the norms of the group on specialization.

The image of oneself as a professional has a diffusive nature. In our opinion, this is due to a lack of knowledge about the profession. If the training in the first year is of introductory character, when students get acquainted with the rules within the higher educational institution and external requirements for the student, then in the second year, in our opinion, an exchange of values system happens within the group. That is, often a cognitive dissonance occurs in students at the course of estimation of general academic subjects and correlation of own ideas about the professional development. During this period, a student learns to synthesize fragmented information from various sources: fellow students, teachers and non-university surroundings.

At the present stage, we cannot talk about the destruction of system of values, but about the change in its structure. There was a transition from general to individual values, i.e., focus on the intrinsic value of the individual is enhanced. At a later stage this will be connected with the crises of age, when priorities begin to change. Change in values system, to our opinion, is due to the current crisis situation as well. And creation of system of values in future will be combined with the results of the economic crisis resolution.

In a modern society, the principle of pluralism is receiving a large development effort in relation to values, where different categories of people build their hierarchy of values and accept different hierarchies of values of other people. This resonates with the arguments of contemporary youth "live and let live".

Experimental research has shown that at the present stage, the process of socialization of students is complicated by the fact that as a result of the revaluation of traditional norms and values students are forced to rely on a new social experience. That is, earlier young people could rely on the experience of previous generations, but now they are forced to rely only on themselves. In its turn, this leads to the existence of conflicting trends in the hierarchy of values of young people. And as a result, a core value for many young people is "to find oneself in life."

In addition to "searching for themselves" today's students often think about health and material well-being. Financially secure life in the context of the current economic crisis is of great importance, because the students are the least protected group. The need to pay tuition or to help parents often leads to the fact that students of the first and second courses are forced to search for a job. Material well-being is the basis for the development of students' sense of self-worth and a positive attitude towards themselves.

It seems important to highlight the necessity of academic stage in personality development of a specialist, and also to note sensitivity of this period in development of students' system of values. Finding out the conditions for the development of students' system of values at the course of training at the university, as a result of the experiment, we found it necessary to develop a model of values system of students based on an integrative approach in the process of adapting to studying in a higher educational institution.

A certain system of values is formed in the process of becoming a personality. Factors of formation are those values that are accepted in society: selectivity and activity of the personality; individual traits. Adolescence is characterized by its sensitivity, in

terms of formation of values, as well as by the dynamics of the system, lability to changes in the society.

Thus, system of values represents conscious, adopted and accepted by the individuals social norms and values that serve as life goals and means to achieve these goals.

Joining the educational environment of the university as a subject is becoming one of the leading factors in formation of values system in the student age. High school period is important during personal formation in terms of socialization and adaptation to new social conditions and roles. Adaptation mechanisms reflect individual values system of the student's personality.

Knowledge of mechanisms of formation of values system in the student age is the foundation for an effective system of training of future specialists. In future, this will help to avoid negative personal transformations based on strain of values, will provide an opportunity to prepare the future specialist, resistant to all sorts of negative influences, who is a successful, an efficient full participant in the socio-political and economic process.

1. Агеева А.В. *Ценностные ориентации российской молодежи: материалы Ломоносовских чтений.* – М., 2003. – Т.2. – С.21.

2. Кон И.С. *Социология личности.* – М.: Политиздат, 1967. – С. 171

3. Кон И.С. *Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности.* – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.

4. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система.* – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

5. Братусь Б. С. *Аномалии личности.* – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

6. Божович Л.И. *Изучение личности и ее формирование в онтогенезе // Проблема управления процессом формирования личности.* – М., 1972. – С.7.

7. Франкл В. *Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. / общ. ред Л.Я.Гозмана и Д.А. Леонтьева.* – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

8. Гуймебаева Ж.К. *Ценностные ориентации молодежи Казахстана: автореф. ... канд. пед. наук.* – Алматы, 1995. – 28 с.

9. Ананьев Б.Г. *Некоторые черты психологической структуры личности // В кн.: Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузерея.* – М.: МГУ, 1982. – С.39.

10. Ткачева Н.Ю. *Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста: дис. ...канд. псих.наук.* – М., 1983. – 154 с.

О ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ

Р.Ш. Сабирова, Л.С. Акатаева – КарГу им. Е.А. Букетова

Мақалада күйіп кету синдромының ұйымдық факторларының заманауи зерттеулеріне шолу жасалынған. Түрлі мамандық өкілдерінің бойында күйіп кетудің пайда болуындағы ұйымдық факторлардың басты рөлі негізделеді. Күйіп кету синдромына қатысты ұйымдық мәдениеттің қалай ықпал ететіндігіне ерекше назар аударылады.

Тірек сөздер: күйіп кету синдромы, эмоциялы әлсіреу, деперсонализация, жеке жетістіктің редкциясы, ұйымдастыру мәдениеті.

Социальные изменения, экономический кризис, переход к рыночной экономике, необходимость освоения новых технологий в короткие сроки, современные темпы жизни, жесткая конкуренция, - все это ведет к физическим и эмоциональным перегрузкам, к стрессу и выгоранию. Исследования факторов выгорания в Казахстане и странах СНГ по большей части посвящены поиску индивидуальных факторов выгорания, в то время как увеличение количества профессионалов из разных областей деятельности, подверженных данному синдрому свидетельствует о ведущей роли организационных факторов.

Ключевые слова: синдром выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, организационная культура.

The article gives an overview of current research organizational factors of burnout. The leading role of organizational factors in the occurrence of burnout among representatives of various professions is substantiated. Particular attention is given to the influence of organizational culture on burnout.

Keywords: burnout, emotional exhaustion, depersonalization, the reduction of personal achievements, organizational culture.

«В течение двух последних десятилетий, с наступлением эры компьютеров, опасность возникновения синдрома выгорания не уменьшилась, а, наоборот, усилилась... предшествующие поколения не подвергались постоянным изменениям условий труда. Стремительные изменения производственных отношений и средств, расширение круга задач, целеустановок – часто при уменьшенном штате работников, – а также изменения производственной иерархии постоянно способствуют возникновению состояния выгорания» [1, с. 36].

Количество работников общественного сектора в Канаде, США и Северной Америки с высокой степенью выгорания составляет больше 40%, в России: среди учителей – 57%, врачей-терапевтов – 54%, среднего медицинского персонала государственных медицинских учреждений – 51% [2].

В Казахстане, по данным Джакупова С.М., Мадалиевой З.Б., у 39% учителей школы (n=92) выявлена высокая степень эмоционального выгорания [3,4].

Последствия выгорания имеют комплексный характер как для организаций, так и для личности (индивида): снижение экономических показателей, нарушение трудовой дисциплины, низкая мораль работников, прогулы и высокая текучесть кадров, уход, смена работы, окончательная смена профессии, злоупотребление алкоголем и другими наркотиками как средством сокращения напряженности и избавления от чувства враждебности и депрессии, повышение степени заболеваемости и др. [1,2,5,6,7,8].

В зарубежной психологии выделяют два подхода к определению выгорания: результативный, согласно которому выгорание – состояние, включающее в себя несколько элементов и процессуальный, в соответствии с которым выгорание – процесс, включающий в себя ряд следующих друг за другом фаз. Представители результативного подхода рассматривают выгорание как состояние умственного, эмоционального и психического истощения, связанное с профессиональной деятельностью и выделяют в качестве элементов от одного до четырех составляющих, объединяя, исключая и добавляя специфические (связанные с особенностями профессиональной деятельности) компоненты к наиболее общепринятым (выделенными Маслач и Джексон) «эмоциональному истощению», «деперсонализации» и «редукции профессиональных достижений». В процессуальном подходе также нет единства в выделении количества этапов выгорания [2,7].

В 1993 г. на конференции в Сан-Франциско ученые пришли к относительно однозначному пониманию феномена: синдром выгорания имеет трехкомпонентную структуру, включающую психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под психоэмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, бессилия и апатии, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Редукция профессиональных достижений соотносится с ослаблением ощущения самокомпетентности и продуктивности собственной работы. Это чувство снижения собственной эффективности деятельности смыкается с депрессией и неспособностью справиться с требованиями работы, и оно может обостряться в связи с отсутствием социальной поддержки и возможности профессионального роста [9].

Cordes C.L., Dougherty T.W. выделили три группы факторов выгорания: рабочие условия и ролевые характеристики; организационные и индивидуальные особенности [6].

Распространенность выгорания («эпидемия»), количество профессионалов, подверженных этому синдрому приводится исследователями как весомый аргумент того, что выгорание в большей степени зависит от организационных факторов (условий труда работника, от состояния системы управления, качества контроля в компании и др.), нежели от индивидуальных [1,2,5,7,8,9].

Cordes C.L., Dougherty T.W. к организационным факторам, снижающим выгорание персонала относят: демократичный стиль руководства; поддержку со

стороны руководства; четкие, ясные, структурированные требования и ожидания; вовлечение персонала в принятии решений относительно их работы [6].

Чернисс К. считает, что эмоциональное выгорание в большей степени зависит от условий труда работника, состояния системы управления и качества контроля в компании, чем от персональных характеристик человека [8].

Maslach С., Leiter М.Р. видят причины выгорания в следующих шести плоскостях соответствия между человеком и работой: рабочие перегрузки, недостаток или отсутствие контроля, недостаточное вознаграждение, нарушенные коммуникации, отсутствие справедливости и противоречивые ценностные ориентации [5].

Leiter М.Р., Harvie Р.Л. выявили значимые положительные связи между уровнями выгорания руководителей и их сотрудников [10].

Интересны результаты исследований организационных факторов выгорания в странах СНГ.

Борисова М.В., проводя исследование психологических детерминант синдрома выгорания у педагогов, выявила значимые корреляции между уровнем выгорания и объективными факторами выгорания: показателем социально-психологического климата и показателями организации деятельности – стимулированием труда, профессиональным ростом, включением в управление, автономностью и распределением нагрузки [11].

Лозинская Е.И. исследовала организационные факторы выгорания в деятельности онкологов и психиатров. Были выявлены факторы компонентов выгорания (эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений). Факторами эмоционального истощения онкологов и психиатров являются: нерациональное руководство (невозможность использования способностей, опыта и знаний сотрудников администрацией; нежелание участвовать в разрешении проблем сотрудников; игнорирование чувств сотрудников; манипулирование сотрудниками; недопустимость критики администрации со стороны сотрудников), неудовлетворенность организацией производственного процесса (отсутствие условий для повышения квалификации; невозможность самостоятельно планировать рабочее время; низкая заработная плата; рутинный характер работы) и недостаточный уровень социальной поддержки среди сотрудников (невозможность обсуждения текущих проблем внутри коллектива). К организационным факторам эмоционального истощения психиатров прибавляются также чрезмерная ответственность и высокая нагрузка. Если факторы эмоционального истощения онкологов и психиатров практически совпадают, то факторы деперсонализации и редукции личных достижений – различаются. У психиатров и онкологов деперсонализация связана с нарушением профессиональной идентичности, но у онкологов это нарушение связано с ощущением невозможности своих «человеческих» качеств, а у психиатров – отсутствием таких личностных качеств, как неспособность выдержать необходимую интенсивность общения и низкими прогностическими способностями. У психиатров деперсонализация также связана с неудовлетворенностью организа-

цией производственного процесса (высокой нагрузкой; чрезмерной ответственностью; ролевой неопределенностью и недостаточным персональным комфортом). Есть также отличия факторов редукции личных достижений: у онкологов – это отсутствие условий для повышения квалификации, неудовлетворенность отношениями и отсутствие положительной обратной связи от администрации; у психиатров – недостаточный уровень социальной поддержки от своих коллег, субъективное ощущение недостаточности контроля над отношениями с коллегами и персоналом, опасения быть уволенным, низкая заработная плата и невостребованность администрацией способностей, опыта и знаний [12].

Таким образом, значительный удельный вес таких факторов выгорания как нерациональное руководство, неудовлетворительная организация производственных процессов, недостаточный уровень социальной поддержки со стороны администрации и руководства, во-первых, подтверждает точку зрения большей значимости организационных факторов, а, во-вторых, говорит о возможности смягчения действия объективных, профессиональных стрессоров (в данном случае – неизлечимость заболевания) через соответствующие организационные изменения.

В поисках факторов смягчения, профилактики выгорания, исследователи обратились к понятию «организационная культура», которое появилось в связи с поисками причин успеха, выживания и «долголетия» организаций.

Организационная культура вносит ясность в ожидания членов коллектива, создает чувство причастности к организации, помогает справиться с нестабильностью и неопределенностью через интерпретацию происходящего в организации и установление ориентиров поведения.

Понятие «организационная культура» в научном поле появилось только в конце XX века. Существуют разные подходы к определению данного феномена (от отождествления ее с организацией до сужения до тех или иных характеристик организации), его характеристик, классификаций типов культур [13].

Шейн Э. определяет организационную культуру как «...паттерн коллективных базовых представлений, обретаемых группой при разрешении проблем адаптации к изменениям внешней среды и внутренней интеграции...» [14, с.31].

Камерон К., Куинн Р.: «Культура организации обнаруживается в том, что для нее ценно, каковы стиль ее лидерства, язык и символы, процедуры и повседневные нормы, а также в том, как определяется успех» [15, с.45].

Занковский А.Н. подчеркивает роль руководителя в определении организационной культуры: «...совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации» [16, с.384].

Таким образом, мы видим, что многие организационные факторы выгорания являются элементами культуры организации (например, к стилю лидерства можно отнести такие факторы выгорания как нежелание участвовать в разрешении проблем сотрудников; игнорирование чувств сотрудников и т.д.).

В контексте проблемы синдрома выгорания, исследователей интересует связь компонентов выгорания с характеристиками, типами организационной культуры.

Майсак Н.В., Нечаева Г.А. выявили отрицательные корреляционные связи между индексом психического выгорания и такими параметрами культуры организации как «управление» и «мотивация», исследуя факторы профессионального стресса государственных служащих [17].

Кисель А.Ф., Леонова А.Б. проанализировали особенности проявлений профессионального стресса у сотрудников четырех организаций. Корреляционный анализ показал связи редукции личных достижений с характером взаимоотношений в коллективе, условиями и организацией процесса труда, ограничением перспектив профессионального роста; эмоциональное истощение – с недостатками организационного управления, с плохим распределением ресурсов рабочего времени и чувством незащищенности. Доказаны взаимосвязи между особенностями организационной культуры и спецификой синдромов профессионального стресса. Выявлена склонность к редукции личных достижений в организации с «клановой» культурой, основными стресс-факторами являются: плохая работа оборудования, содержательная сложность работы, ограничение возможности профессионального роста. У сотрудников организации с «рыночной» культурой обнаружены признаки эмоционального истощения и деперсонализации, основные стресс-факторы – конфликты в отношениях с руководством, несправедливость в оплате труда, неупорядоченный график работы [18].

Исследование Кирокозовой В. выгорания менеджеров среднего и высшего звена крупной автомобильной компании выявило, что менеджеры с высокими показателями эмоционального истощения и редукции личных достижений оценивают реальную организационную культуру как «рыночную», а идеальную – «клановую» [2].

Результаты исследования Тимо выгорания менеджеров и продавцов строительного супермаркета показали связь «рыночной» культуры с деперсонализацией и редукцией личных достижений. Низкие показатели эмоционального истощения связаны с преобладанием элементов «адхократической» и «иерархической» организационных культур [2].

В исследовании Воронковой Д.В. организационно-психологических факторов эмоционального выгорания сотрудников отделов внутренних дел и санаториев выявлены достоверные связи между такими параметрами организационной культуры (по Ховстеде) как «избегание неопределенности» и эмоциональное истощение, «индивидуализм-коллективизм» и редукция личных достижений [19].

Как мы видим, работ в данном направлении немного, исследователи использовали разный инструментарий для диагностики синдрома выгорания и организационной культуры, поэтому можно сделать лишь предварительные выводы. Итак, необходимо обратить внимание на такие элементы ОК как стиль лидерства («управление») и критерии успеха («мотивация»). С точки зрения

типологий ОК, преобладание компонентов «рыночной» ОК («индивидуализм») усиливает действие организационного стресса, преобладание «адхократической», «клановой» – ослабляет.

В Казахстане проводятся исследования распространения, степени выраженности и особенностей компонентов выгорания в контексте профессиональных деформаций [20], либо в контексте индивидуальных факторов выгорания [3,4]. Вместе с тем, результаты зарубежных исследований и исследований стран СНГ показывают, что организационные факторы занимают ведущее место в возникновении выгорания у представителей разных профессий, что предполагает их изменение с целью профилактики выгорания.

Подводя итоги, можно сказать, что направление исследования организационных факторов выгорания в Казахстане является актуальным, мало изученным и наиболее перспективным.

1. Хэнел Т. *Депрессия, или жизнь с дамой в черном.* – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика.* – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 258 с.
3. Джакупов С.М., Мадалиева З.Б. *Стилевые особенности саморегуляции педагогов с разной степенью эмоционального выгорания // Вестник КазНУ. Серия Психологии и социологии.* – 2010. – Т. 35. – № 4. – С. 3-6.
4. Мадалиева З.Б. *Изучение особенностей эмоционального выгорания учителей // Вестник КазНУ. Серия Психологии и Социологии.* – 2008. – Т. 25. – № 2. – С. 29-34
5. Maslach C., Leiter M.P. *The truth about burnout.* – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. – 186 с.
6. Cordes C.L., Dougherty T.W. *A review and an integration of research on job burnout // Academy of Management Review.* – 1993. – Vol. 18. – № 4. – С. 621-656.
7. Орел В.Е. *Синдром психического выгорания личности.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
8. Кичкаев В. *Осторожно: высокое напряжение (Эмоциональное выгорание) // Отдел кадров.* – 2006. – Т. 62. – № 3. – <http://otdelkadrov.by/number/2006/3/735/>
9. Орел В.Е. *Синдром психического выгорания личности: от диагностики к коррекции // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте: коллективная монография / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 386-404.
10. Leiter M.P., Harvie P. L. *Burnout among mental health workers: A review and research agenda // International Journal of Social Psychiatry.* – 1996. – Vol. 42. – № 2. – С. 90-101.
11. Борисова М.В. *Психологические детерминанты синдрома выгорания у педагогов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла и др.* – Курск: Курск.гос.ун-т, 2008. – С. 130-137.
12. Лозинская Е.И. *Организационный аспект синдрома выгорания // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла и др.* – Курск: Курск.гос.ун-т, 2008. – С. 116-129.

13. Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Организационная психология. Хрестоматия / Сост. и общая ред. Винокурова Л.В., Скрипюка И.И. – СПб.: Питер, 2000. – С. 432-444

14. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

15. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

16. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ, 2002. – 648 с.

17. Майсак Н.В., Нечаева Г.А. Выявление факторов профессионального стресса государственных гражданских служащих // Психология стресса и совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 125-127.

18. Кисель А.Ф., Леонова А.Б. Организационная культура и особенности проявлений профессионального стресса у сотрудников современных российских организаций // Психология стресса и совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 109-111.

19. Воронкова Д.В. Организационно-психологические факторы эмоционального выгорания // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2010. – № 4. – С. 52-65.

20. Мынбаева А.К. Профессиональные деформации педагогов: подходы и диагностика в Казахстане // Открытая школа. – 2013. – Т. 122. – № 1. – С. 8-14.

УДК 159.922.7/8

ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙДА БАЛАЛАР ДАРЫНДЫЛЫҒЫНЫҢ ПАЙДА БОЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ МЕН РӨЛІ

А.Ж. Едігенова – п.ғ.к., доцент,
Шәкәрім атындағы Мемлекеттік Университет

Мақалада балалар дарындылығының көріну ерекшеліктері баяндалады. Алыс және жақын шет ел зерттеушілерінің балалар дарындылығының көрінуі туралы ойларына талдау берілген. Дарынды балалардың өзіндік ерекшеліктері, яғни интеллектуалдық аймағы, дене бітімі, бойы, денсаулығы, ұсақ қозғалыстары мен даму шарттары қарастырылады.

Тірек сөздер: дарындылық, тұлға, іс-әрекет, ойлау, логикалық ойлау, танымдық іс-әрекет, даму.

В статье рассматриваются особенности проявления одаренности детей. Проанализированы идеи ученых ближнего и дальнего зарубежья по вопросам проявления одаренности детей. Рассматриваются особенности одаренности детей: интеллектуальная область, физиологическое строение, рост, здоровье, мелкая моторика, а также условия развития одаренности.

Ключевые слова: одаренность, личность, деятельность, мышление, логическое мышление, познавательная деятельность, развитие.

The article discusses the features of manifestation of gifted children. Analyze the ideas of scientists and abroad on manifestations of gifted children. The features of gifted children: the intellectual area, physiological structure, growth, health, fine motor skills, as well as the conditions for the development of giftedness. The examples associated with the assumptions of the external manifestations of giftedness and characterized factors contributing to giftedness.

Keywords: talent, personality, activities, thinking, logical thinking, cognitive activity, development

Балалар дарындылығы мәселесін зерттеуде: дарындылықты қалай білуге болады? дарынды балаларды басқа балалардан ерекшелейтін белгілері қандай? деген бірқатар орынды сұрақтар туындайды. Бұл сұрақтарға жауап берудің күрделілігінен дарындылыққа байланысты көптеген мәселелердің теориялық жағынан шешілуі қиындай түседі. Педагогтардың осы сұрақтарды шешу жолдарын қарастыруы дарындылықты педагогикалық тұрғыдан анықтау, қолдау және дамыту жұмысында негізгі болып табылады және көптеген практикалық міндеттерді шешуге көмектеседі. Сонымен қатар, баланы өз құрбыластарынан бөлетін көптеген белгілерінің бар екендігін, дегенмен олардың барлығы бірдей дарындылықтың көрсеткіші бола алмайтынында ескеру керек. Мысалы, тілді ерте меңгеру, ойша есептеу іскерлігі, жылдам оқуды меңгеруі және т.б. жатады. Баланы қоршағандар педагогикалық даярлығының жоқтығынан, осы көрсеткіштерді дарындылықтың белгілері деп қабылдауы әбден мүмкін. Ал бала үшін ең қиыны, біраз уақыт өткен соң, осы іскерліктің басқа балалардан да байқалуы болады. Ал бала осы уақытқа дейін өзіне берілген дарындылық мәртебесіне үйрене бастайды. Кейін осы бір ерекше әлеуметтік жағдайдың жоғалуынан болатын дискомфорт көпшілік жағдайда іштей уайымдауға, рухани күйзеліске әкеледі. Психологиялық дағдарыстың нәтижесінде баланың сыртқы және ішкі өмірінің арасында өзгеріс болады, өзін-өзі бағалау мен әлеуметтік мәртебесінде сәйкессіздік байқалады. Мұндай балаларға алдағы уақытта балалар ұжымының «қатарына ену», басқа балалармен қарым-қатынасқа түсу қиынға соғады. Дарынды балалардың сыртқы дене бітімі туралы пікірлерде кең таралған. Ұзақ уақыт әдебиет беттерінде дарынды балалар өзінің құрбыластарынан дене бітімі жағынан алғанда әлсіз деген пікірде орын алды. Ал, қоғамдық санада басқаларды интеллектуалдық жағынан басып озатын дарынды баланың бейнесі де қалыптасты. Ол дене бітімі жағынан әлсіз, ауру бала, ал оның негізгі белгісі – көзілдірік болды.

Бірқатар зерттеулер нәтижесінде дарынды балалардың дене дамуына қарама-қарсы тип беки бастады. Шетелдік зерттеушілерден дарынды балалардың бойы ұзын, күшті, өзінің құрбыластарынан денсаулығы мықты және әдемі болып келеді деген зерттеуші Терменді атап айтуға болады. Осы көзқарасты Н.Лейтесте ұстанды. Оның пайымдауынша, дарынды балалардың жедел дамуының алғы

шартына, оларды басқа балалардан ерекшелейтін бойының биіктігі, мықты денсаулығы, дене бітімінің күштілігі жатады. Былай алып қарағанда, осы екі көзқарастың да алар орны бар тәрізді. Әйтсе де, біздің ойымызша К.Тэкэктің көзқарасы шындыққа жақын келеді. Ол былай деп тұжырымдайды: «егер біз тестілеуді тоқтатып, дарындылықтың әртүрлілігін білу үшін оған берілетін анықтамаларды көбейтсек, онда біз, балалардың өзі тәрізді дене бітімінің де әртүрлі екендігін көреміз. Дарынды балалардың бойына, денсаулығына немесе сыртқы келбетіне қатысты стереотипті жасаудың еш қажеті жоқ. Олар өздерінің әртүрлілігімен-ақ тартымды» [1, 15-25].

Дарынды балаларға интеллектуалдық аймағына қарағанда, ұсақ қозғалыстары нашар дамыған деген қарама-қайшы пікірде бар. Мұндай тұжырымға негіз болып отырған дарынды балалардың өзінде бар білімді теориялық жағынан қорытындылауға және әртүрлі үлгідегі логикалық-құрылымдық кестелерді құруға деген бейімділігі жатуы әбден мүмкін. Әрине, әлі бәттенкесінің бауын байлауды үйренбеген кішкентай баланың дүние туралы қойып отырған күрделі сұрағы ересек адамды абыржытатыны айтпаса да түсінікті. Қазіргі ғылыми көпке белгілі әдебиеттерде дарынды балалардың танымдық қызығушылығы олардың жастық мүмкіндіктерінен әлде қайда алға озып, өзін қоршаған ересек адамдарды таңқалдыратын мысалдарда жетерлік. Мысалы, психолог Н.Шумакова балабақшада бір ұл баланың бітпейтін шексіздікті зерттеуге қызыққанын айтады. Шексіздік деген не? деген сұрақты, ол балабақшада өзін қоршаған ересектерге де, құрбыластарына да қойған. Әрине, бұл сұрақты құрбыластары түсінбеді, ал ересектер бұл сұраққа жауап таба алмағандықтан, оған «ең әуелі дәретханаға отырып үйрен, содан кейін сұрақ қой» деген тәрізді кеңес берді. Осыдан-ақ дарындылық пен ұсақ қозғалыстардың үйлесімділігі арасындағы байланысқа ешқандай негіздің жоқ екендігі көрінеді.

Психологтар қолдың дамуы, көзбен қабылдау және қозғалыстың арасындағы байланыстың қалыптасуы арнайы жаттығуды қажет ететінін бұрыннан-ақ дәлелдеген болатын. Мысалы, өмірінде қолына ине мен жіпті ұстамаған немесе өте сирек ұстаған ересек адамның иненің тесігін таппай қиналатыны сөзсіз. Осыны көргендер оны дарынды адам деп тіпті де ойламайды. Осы алгоритмді дарынды балалардың ұсақ қозғалысын бағалауда да есте ұстаған жөн болар еді. Егер біз, үлкендер, баланы нақты бір іске үйретпесек, қолы мен көзін жаттықтырмасақ, онда бала қолынан не келеді соны көрсетеді. Сондықтан дарынды балаларды дамытудың жеке бағдарламасын құруда негізгі практикалық іскерліктерге үйрету міндеті орын алуы аса қажет тәрізді. Ал, олай болмаған жағдайда балада заттық-қолданбалы іс-әрекеттерге, іскерліктерге деген жағымсыз қатынас қалыптасуы әбден мүмкін. Аз белгілі болғанымен, кең таралған дарындылықтың сыртқы көрінуімен байланысты басқа да болжам-жорамалдар жеткілікті. Мысалы, көпке белгілі дарынды адамдардың өте аз ұйықтайтындығы. Мұны ұйқыға шамалы ғана уақытын бөлген көптеген әйгілі адамдардың өмірбаяндарынан көруге болады. Мәселен, Наполеон, Эдисон, Резерфорд, Курчатов және басқалардың өмірбаяндарында олардың күніне ұйқыға 4-5 сағат

кана уақыт бөлетіндігі айтылған. К.Тэкэкс дарынды балалар тәрбиеленіп жатқан отбасының зерттеу нәтижелері туралы өте қызықты мәліметтерді мысалға келтіреді. Мәселен, үлкендердің айтуынша, бұл балалар өте аз ұйықтайды, ерте балалық шақтың өзінде олар күндізгі ұйқыдан бас тартқан. Дегенмен де, ата-аналардың бұл пайымдауының дәлелі жоқ. Қазіргі көптеген зерттеулер нәтижесіне сүйеніп, ұйқы мен қабілеттілік арасында тікелей тәуелділіктің жоқ екенін айтуға болады. Кей жағдайларда, қабілеттілігі ортадан жоғары болып тұрған адамның ұйқыға аз уақыт бөлетіндігі байқалғанымен, оған қарама-қарсы келетін мысалдар да жетіп жатады. Сондықтан да ұйқыны адам функциясы мен психикасының жеткіліксіз зерттелген жағына жатқызған жөн. Кейбір жеке дарынды адамдар аз ұйықтаған жағдайда, ол құбылыстың түп-тамырын оны қоршаған өмір жағдайларынан, адамның ұрпағынан іздестірген жөн тәрізді. Қазіргі уақыт дарындылық құбылысының төңірегінен жаңа мәселені тудырып отыр. Бала дарындылығы мен оның үйренгенінің арасындағы айырмашылықты анықтау қажет. Таңдаулы оқу орындарының, дарынды балалар үшін мектептің, білім берудің жаңа типті мекемелерінің ашылуы, көптеген балаларға осы мекемелерде білім алуға мүмкіндік жасады [2, 26].

Біз педагог ретінде мынаны айтар едік, қазіргі уақытта мектептегі оқуға даяр оқушы саны жылдан-жылға көбейе түсуде. Әлбетте, бұл жағымды құбылыс. Дегенмен де, мынаны үнемі есте ұстау қажет, дарындылық – бұл көрінуінде табиғи, тұқымқуалаушылық және тәрбиелеуші (әлеуметтік) факторлардың бірлігі мен сәйкестігі орын алған күрделі құрылым. Бір ғана фактордың болуын дарындылықтың көрінуі деп қарастырудың, ғылыми негізділігі болмайды. Біз қарастырған мысалдағы мектеп жасына дейінгі баланың даярлығы ата-аналардың күткен үміті ғана болып табылады. Сонымен қатар, баланың интеллектуалдық жетістігін ескермеудің де дұрыс еместігін атап өту керек. Дж.Рензулли, А.М. Матюшкин және басқалардың зерттеулерінде дәлелденгендей, өзінің құрбыластарынан әлдеқайда алда болу, оның оқудағы табыстары дарындылықтың бір белгісі болып табылады [1]. Демек, педагогтарға баланың оқу мотивтерін дұрыс анықтау қажет. Осы мәселе бойынша ғылыми әдебиеттерге жасалған талдау, дарынды баланы оның бірге оқитын сыныптастарынан бөлетін ерекше қасиеттерін бөлуге мүмкіндік береді. Дарынды балалардың бұл ерекшеліктерін педагогтар да, ата-аналар да бақылай алады. А.Савенков бала өмірінде пайда болатын келесі қасиеттерді бөлуді ұсынады:

1. Танымдық аймағынан байқалатын ерекшеліктер: а) идеялардың жеңіл пайда болуы («ойлаудың өнімділігі»). Осы қасиет кейбір жағдайларда ойлаудың жылдамдығын немесе нәтижелілігін, маңызды идеяларды шығаруға талпынысын, қабілеттілігін көрсетеді. Бұл жерде мынаны есте ұстау қажет, өздігінен идеяларды шығаруға деген қабілеттілігі, әрине, ойлаудың икемділігіне өте жақын, бірақ ол дарындылықты басқаша бір қырын сипаттайды. Идеяларды жедел ойлауға деген қабілеттің болуы, тұлғаның шығармашылық іс-әрекетке даярлығымен тікелей байланысты. Көпшілік идеялар бір жағынан, негізгі болса, ал басқа жағынан – шығармашылыққа қажетті алғы шарттар болады. Осылай

өзі пайда болған идеялар алғаш қарағанда ақиқатқа жанаспауы әбден мүмкін, бірақ егер оны тереңінен зерттеп білсек, дәл осылар жаңа бастамаларға негіз болып жатады («ақылсыз идеялар»). Сондықтан да педагогикалық тәжірибеде мұғалімдерге идеяларды жеңіл ойлау қабілеттілігін дамыту міндетін тек дарынды балаларда ғана емес, барлық балаларда дамыту қажет тәрізді. Бұл жағдайда адамзат тәжірибесін меңгеру әдісін ғана емес, сонымен қатар оның мазмұнында жетілдіру керек болады.

ә) *Ассоциациялаудың (байланыстырудың) жеңілдігі.* Бұл қасиет талдап, қорыту стратегиясына қабілеттілік ретінде көрінуі мүмкін. Бұл әрине, мазмұны жағынан әр түрлі құбылыстар, оқиғалар арасындағы байланыстарды көре білу іскерлігі болғанда ғана мүмкін болады. Дарынды бала өзінің «қалыпты» деген құрбыластарына қарағанда құбылыстар, заттар, оқиғалар және тіпті тұжырымдамалар арасындағы байланыс пен қатынасты қабылдауда айтарлықтай қабілетті болып келеді. Ассоциациялаудың жеңілдігі тек қана жай және күрделі ұқсастықты табу іскерлігінде ғана емес, сонымен қатар осының негізінде жаңаны құруда көрінеді. Ол қоғамдық санада ойлаудың ауыспалылығында (метафоралық) тіпті айқын көрінеді. Аристотель метафоралықты данышпандықтың белгісі деп есептеді. Тіршіліктің әр түрлі екі аймағы арасындағы сәйкестікті тауып және оларды өзара байланыстыруға қабілетті адамның ерекше дарынды екендігіне ол сенімді болды.

б) *Болжауға қабілеттілік.* Дарынды балалар өзінің құрбыластарына қарағанда айтарлықтай деңгейде болжауға қабілетті болып келеді. Ғылыми әдебиеттерде болжауға деген қабілеттіліктің болуы бірнеше аспектіде қарастырылады: мәселе шешілгенге дейін оның шешілу жолын көруге деген ойлау қабілеттілігі ретінде; интуиция (сезу) ретінде; әрекетті жүзеге асырғанға дейін оның мүмкін болатын нәтижесін көру қабілеттілігі ретінде; қандай да бір оқиға болғанға дейін организмнің оған даярлығының қабілеттілігі ретінде; «алға озған бейне» ретінде. Болжауға деген қабілеттің тек дарындыларда ғана емес, барлық балаға тән екендігін де ұмытпаған жөн. Әйтсе де, дарынды балаларға осы қасиеттің өте айқын болуы тән. Бұл қасиетті баланың шығармашылық түріндегі тапсырмаға бейімділігі, ойлаудың икемділігі, идеяларды ойлаудың жеңілдігі, ассоциациялау жеңілдігі тәрізді жеке бас қасиеті ретінде қарастырған жөн тәрізді. Оның осы сипаты зерттеушілерге болжауға қабілеттілікті дарындылықтың бір белгісі ретінде қарауға мүмкіндік береді.

в) *Зейіннің шоғырлануының жоғарылығы.* Дарынды балаға зейіннің шоғырлануының жоғарылығы тән. Бұл біріншіден, тапсырмаға бар ынтасымен берілуінен екіншіден, тіпті бөгет болғанның өзінде, таңдалған мақсатқа қатысты ақпаратты қабылдау мүмкіндігінен көрінеді. Міне, осыдан келіп, дарынды баланың өте қиын және ұзақ уақытта орындалатын тапсырмаға деген бейімділігі тәрізді ерекше қасиеті байқалады. Баланың істеп жатқан ісіне берілетіндігі соншалық, оның назарын басқаға аудару тіпті де мүмкін емес, ол онымен ұзақ уақыт айналыса алады, тіпті бірнеше күннен кейін оған қайта орала алады. Дарынды балаларда бұл қасиет өте ерте көрінеді, көптеген зерттеушілер оны

дарындылықтың *маңызды өлшеуіші* деп санайды. Баланың іс - әрекет мазмұны және шығармашылық іскерлігімен тікелей байланысты, яғни, шығармашылық қабілеттілігі жүзеге асатын аймақтарда (интеллектуалдық, көркемдік және т.б.) бұрын белгілі мотивациялардың бірлігі орын алады.

2. *Білуге құмарлық-әуестік-танымдық қажеттілік.* А.Савенковтың пікірінше, нақ осы түсініктермен танымның жоғары деңгейіне апаратын «басқыш» белгіленеді. Қоршаған ортаны тануға жетелейтін оның алғашқы баспалдағында барлық бала болады. Осы кезеңде дарынды және дарынды емес деп бөлудің еш қажеттігі жоқ. Білуге құмарлық – жаңалықты аңсауды, интеллектуалдық ынтаны білдіреді, «ақыл-ой әсеріне» қажеттілік ретінде анықталатын психиканың және әрбір дені сау балаға тән қасиет ретінде көрінеді. Білуге құмарлықтың физиологиялық механизмінің пайда болуы мен көрінуі И.П. Павловтың жұмыстарында ашылған. Ол тамақтану, қорғану тәрізді шартсыз рефлексдердің қатарында бағдарлаушы-зерттеуші рефлексі болатынын атап көрсетті. Ол маймылдар мен адамдарда ерекше күшке ие. Сонымен қатар, И.П. Павлов осы «шексіз әуестікте» өзіндік ынталану да бар деп жазды: ол басқа ынта-ниеттермен жасалмайды. Ақыл-ой әсеріндегі қажеттілік біртіндеп әуестенуге ауысады. Осы әуестенудің болуын тұлға қасиетінің дамуының екінші деңгейі ретінде де қарастыруға болады. Әуестену немесе ақыл-ой (интеллектуалдық) белсенділігі, жалпы алғанда ақыл-ой қабілеттілігі мен мотивациялық факторлардың күрделі қосындысы ретінде де көріне алады. Әуестенудің қалыптасуы, тек тұлға психикасының құрылымында жағымды эмоциялар болғанда ғана мүмкін болады. Сонымен, дарынды баланы тәрбиелеуде, оның білуге құмарлығының дер кезінде «әуестенуге» білімге сүйіспеншілікке, ал соңында тұрақты психикалық құрылымға – «танымдық қажеттілікке» айналуына аса мән берген жөн. Н.С.Лейтес балалардың әуестенуі қабілеттіліктің дамуына үнемі себепші болады деп көрсетеді [3]. Тұлғаның интеллектуалдық дамуының кепілі болатын, жеке дамудың ең жақсы жолы – айнала дүниеге шынайы қызығушылығының сақталуы, қандай да болмасын бір нәрсеге үйрену үшін кез-келген мүмкіндікті қолдануы болып табылады.

3. *Мәселеге аса сезімталдық.* Бұл барлығына түсінікті сияқты болып тұрған басқалар көрмеген мәселені байқау қабілеттілігі. Мәселеге аса сезімталдық – «орташа» (дарынсыз) адамнан «нағыз шығармашыл» адамды айырып көрсететін өте маңызды қасиеттердің бірі. Дарынды балаға тән қасиеттердің арасынан мәселеге аса сезімталдық жетекші орындардың бірін алады. Мәселеге аса сезімталдық дарынды баланың кез-келген іс-әрекетінде байқалады және өздігінен ойланатын адам ретінде көрінеді. А.Савенковтың пайымдауынша, осы тұжырым, бірнеше рет теориялық жағынан негізделген және тәжірибе жүзінде дәлелденген, бірақ өкінішке орай, ол көпшілік педагогикалық тәжірибеде жалпыға ортақ қабылданғандар қатарына емес, жалпыға белгілілер қатарына жатады. Мәселеге аса сезімталдық қабілеттің дамуы, тұлғаның сол немесе басқа сұраққа деген көзқарасын өзгерту іскерлігімен тығыз байланысты. Психика құрылымында дәл осы қасиеттің орын алуы бұрын белгісізге жол ашады.

Әдетте адамдар алғашқы көзқарастарды өзгертетін жаңалықтарға үлкен сенімсіздікпен қарайды. Өкінішке орай, олардың көпшілігі сезінуге, мәселені көруге ғана қабілетсіз емес, сонымен қатар, көрсетіп тұрғандардың өзін байқамайды.

А.Савенков адамдардың болып жатқан құбылыстарға, фактілерге, түсініктерге қатынасын дәлелдейтін мынадай мысал келтіреді. Галилейдің ғалым-замандастары, күлкілі «мырза философтары» «ақиқат білімді» ол табиғатты зерттеу үшін ұсынған қарапайым тәсілдермен жинақтаудың мүмкін еместігіне аса сенімді болды. Олар ең әуелі бақылау және эксперимент әдістері туралы айтты. Олардың пайымдауынша, тек Библия мен Аристотельдің кітаптарын оқу арқылы ғана «ақиқат білімді» пайдалануға болады. Ал Галилей болса, өзінің «тамаша» құралымен өз замандастары көрсеткен аспан әлемін, тіпті де оның идеал емес екендігін дәлелдеуге талпынды. Өзінің құралын Айға бағыттап, ол сол уақыттағы айтылған бойынша оның үстіңгі қабатының ешқандай тегіс емес екендігін көрді. Онда Галилейдің көруі бойынша жердегі тәрізді ойпатты, шұңқыр жерлер бар. Тіпті Галилей құралымен қарағандардың өзі оған сенуге бас тартып, өздерінің болжау-жорамалдарын ойластыра бастады. Олар барлық шама-шарқы келгендерінше, бұл оптикалық алдау немесе Ай ерекше бір жалтыраған затпен қапталған, сол арқылы ол тегіс еместің барлығын тегістейді дегенді дәлелдеуге талпынды.«Мырза философтар» болса, егер Ай айна сияқтанып тегістеліп өңделмесе, өте айқын жарқырай ала ма дегенді айтты. Галилей бұған жауап ретінде мынадай қарапайым тәжірибе жасауды ұсынды. Күнмен жарықтандырылған қабырғаға айнаны сүйеп, содан кейін біраз жер одан алысырақ тұрып, қайсысының қабырға ма, жоқ әлде, тегіс айна жарық бола ма, осыны бағалауды ұсынады. Айна тек бір жағдайда ғана сәуле түскенде ғана жарық бола алады, ал керісінше қабырғаның кедір-бұдырлы бетінде сәулемен жарықтандырылған орындар әр уақытта табылады. Осының арқасында қабырғаның барлық жері өте жарық тәрізді болып көрінеді. Осыдан кейін Галилей басқа ешқайдан емес, нақ Күннің өзінен дақ тапты. Тағы да «мырза философтар» Галилей тапқан болмайтын масқара таңбалардан «аспанның бет-жүзін тазалау» үшін өздерінің құрғақ қиялдарын ойластыра бастады [4;5].

4. *Танымдық әрекеті.* Бұл түсінікті белгілі психолог Д.Б. Богоявленский ұсынған болатын. Бұл жағдайда «танымдық әрекеті» деп мәселеге үнемі терең еруге талпынуды түсіну керек. Белгілі физик Эрнест Резерфорд танымдық әрекетті дарынды адамның қасиеті ретінде қолданды. Ол ғылыми жұмыс үшін жаңа қызметкерлерді таңдаудың жолын құрды. Әрбір жаңадан қабылданған жас зерттеушіге, ол жетекші ретінде тапсырма беріп отырды. Егер қызметкер берілген тапсырманы орындап болған соң, қайта келіп ары қарай не істеу керек екенін сұраса, оны жұмыстан шығарып отырған. Осылайша, «командада» алғаш қойылған міндеттің шешімін табуын тапсырманы аяқтаған адам емес, жаңа жұмыстың бастамасын білдірген, адамдар қалып отырған [6].

5. *Логикалық ойлаудың дамуының жоғары деңгейі.* Логикалық ойлауды көптеген мамандар әдеттегідей дарынды баланың негізгі сипаты деп есептеді. Шындығында, жалпы дарынды балалар басқалардан осы қабілетінің жоғары деңгейде дамуымен ерекшеленеді.

6. *Ашық тапсырмаларға бейімділік* (дивергентті үлгідегі тапсырмалар). Ашық тапсырмалар деп нақты бір пән бойынша әр түрлі үлгідегі мәселелік шығармашылық тапсырмаларды түсіну керек. Бұл тапсырмалардың ең басты ерекшелігі, олардың бірнеше дұрыс жауаптарының болуында. Міне, дәл осындай тапсырмаларда шарт біреу, ол дұрыс жауаптарының көп болуы. Байқап қарасаңыз, өмірдің бізге ұсынатын тапсырмаларының барлығының да дивергентті сипаты бар. Мысалы, адам үшін мына бір қарапайым тұрмыстық сұрақтардың аса зор маңызы бар: «қандай мамандықты таңдау керек?», «қайда тұру керек?», «қоршағандармен қалай қарым-қатынас жасау керек?», «тамақты қай дүкеннен сатып алу керек?» және т.б. Дегенмен, осы бір сыртқы қарапайымдылығына қарамастан, олардың барлығының көптеген шешімі және дұрыс сипаты бар. Көптеген ата-аналардың бастауыш сынып жасындағы балаларына үй тапсырмаларын орындауда практикалық көмек көрсетуде аса қиналатыны белгілі жайт. Өйткені, оқушылардан тапсырманы орындауда берілген алгоритмді қатал сақтау талап етіледі. Тапсырманы орындаудағы қандай да болмасын сәл ғана өзгерту қате шешім болып саналады. Міне, осындай жағдайдан кейін балалар пәнді дұрыс меңгере алмағандарын айтады, нәтижесінде ата-аналар мен оқушылар бір-бірін түсінісе алмай қиналады.

7. *Ойлаудың түпнұсқалығы.* Ойлаудың түпнұсқалығы дегенде көпке белгілі, нәрсіз ойлардан өзгеше күтпеген жаңа идеяларды айтуға қабілеттілікті түсіну керек. Ойлаудың түпнұсқалығы баланың ойлауы мен мінез-құлқынан, құрбыластары және үлкендермен қарым-қатынасынан, іс-әрекетінің барлық түрлерінен, мәселен, өздігінен салған суреттерінен сипаты мен тақырыбынан, оқиғаларды құрастыруынан, құрастыру және басқа да, іс-әрекет нәтижелерінен айқын көрінеді. Ойлаудың түпнұсқалығын дарынды баланың ойлауының негізгі ерекшеліктерінің бірі ретінде қарастыра отырып, міндетті түрде келесі жайттарды ескерген жөн. Дарынды балаға тек қана өзіндік идеяларды ұсыну қабілеттілігі ғана тән емес сонымен қатар, бардың өзін ерекше құрастыру тән. А.Савенков мәселені шешудің өзіндік ерекшелігіне бір мысалды келтіреді. Онеро де Бальзак әр елде жорыққа шыға жүріп, тілді білмегендіктен көп қиыншылықты бастан кешеді. Мысалы, бір жолы экипаж иелерімен түсінісу қиын болған. Жазушы мәселені өзіндік ерекше жолмен шешкен, ол тілді білмегенін практикалық психологиядан бар білімімен толықтырған. Есеп айырысу кезінде, ол ақшаны алушының қолына салып тұрып, адамның бетпішінін, кейпін мұқият қадағалап қараған. Содан кейін оның қолына екіншісін, үшіншісін... осылайша, ол оның жүзінен күлкі көргенше сала берген. Осыдан кейін Бальзак оның қолынан қайтадан бір ақшаны алып, қанша төлеу керек болса, сонша төледім деп толық сенімді кете берген екен.

8. *Ойлаудың икемділігі.* Ойлаудың икемділігі деп қандай да, болмасын бір шешімнің жаңа бағытын тез және жеңіл табуға, мазмұны жағынан өте алыс, бір түрдің құбылысынан екіншісіне өтуге және ассоциативті байланысты орната білуге қабілеттілікті айтады. Ойлаудың икемділігі баланың өткен тәжірибесінің (білім, іскерлік, дағды, көлем және т. б.) бай болуы және әр түрлілігімен тығыз байланысты, бірақ толықтай олармен анықталмайды. Тәжірибелік зерттеулер олардың арасындағы байланыстың өте күрделі сипатының бар екендігін дәлелдейді. Мәселен, кейбір жағдайларда білім көлемі тек қана жаңа идеялар мен бағыттарды ойлауға әсер етіп қана қоймайды, сонымен қатар, оған жету факторы ретінде де көрінеді. Ақпараттар саны өз-өзінен қабілеттілікке және осының негізінде жаңа идеялар мен бағыттарды қалыптастыруға кепілдік бере алмайды. Арнайы зерттеулер барысында осы интеллектуалдық сипаттың дамуына ықпал етуші, шешуші фактор тәжірибе емес оны меңгерудің әдістері екендігі анықталған.

Педагогикалық қызметкерлер мен ата-аналарға баланың өзіндік ерекшелігін анықтауға мүмкіндік беретін дарындылықтың сыртқы белгілерін зерттеу өте қызықты тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді. *Біріншіден*, дарындылықтың негізінен табиғи компонент «талант» орын алған. Әйтсе де, оның дамуы балаға педагогикалық ықпал жасауға айрықша орын берілетін сыртқы орта жағдайларымен анықталады. Біріккен педагогикалық іс-әрекет тәсілінің сипаты дарындылық дамуының қарқыны мен бағыттылығын айқындайды. Бұдан басқа ойластырылмаған, педагогикалық жағынан тиімсіз ықпал баланың табиғи қабілеттілігін өшіруге әкелуі әбден мүмкін. *Екіншіден*, педагогикалық әсер етудің стилі мен әдістерін өзгерту, ойлаудың өздігінен болуына, ойлауды дамытуға бағытталған оқыту процесін ұйымдастыруға, дені сау балалардың табиғи күштерін дамытуға ықпал жасай алады. Осы жағынан алғанда дарынды балаларға барлық оқушыны жатқызуға болады. Кейінірек, арнайы қабілеттілік анықталған соң тек жалпыны ғана емес, дарындылықты іс-әрекет саласы бойынша бөлуге мүмкін болады. *Үшіншіден*, дарындылықты анықтау, педагогтың баланың іс-әрекетіне ғана емес, сонымен қатар, оның психикасының мотивациялық аспектісіне де бағдарының бар екендігін көрсетеді.

Дарындылықтың сыртқы белгілерін қорыта келе, келесі белгілерін бөліп көрсетеміз: *танымдық аймағында байқалатын ерекшеліктер*: идеяларды ойлаудың жеңілдігі («ойлаудың нәтижелілігі»), ассоциациялау жеңілдігі, болжауға қабілеттілік, зейіннің шоғырлануының жоғарылығы, *танымдық қажеттілік*; *мәселеге аса сезімталдық*; *танымдық әрекеті*; *логикалық ойлаудың дамуының жоғары деңгейлігі*; *ашық тапсырмаларға бейімділік (дивергентті үлгідегі тапсырма)*; *ойлаудың түпнұсқалығы*; *ойлаудың икемділігі*.

1. *Одаренные дети. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1990. – 381 с.*

2. *Школа для особенных. Беседа с психологом Н.Шумаковой //Лицейское и гимназическое образование, 2002, №2. – С. 25-30.*

3. *Лейтес Н. Бывают выдающиеся дети. - Семья и школа. – 1990, № 3. - С. 33-35.*

4. Савенков А. Одаренный ребенок в массовой школе //Нач. Школа. Прил. к газ. «Первое сентября», 2004, № 4, №8.

5. Савенков А., Беляева Н. Одаренные дети в обычной школе // Народное образование, 1999, №9. - С. 183-185.

6. Богоявленская М. Дар богов или все дети талантливы //Школьный психолог. Прил. к газ. «Первое сентября», 2004, № 42.

УДК 159.923:37.015.3

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОР, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Г.О. Абдуллаева – к.п.н., доцент кафедры психолого-педагогических специальностей Института педагогики и психологии КазНПУ им. Абая

Мақалада құндылық бағыттардың негізгі көрсеткіштердің зерттеудің диагностикалық құрал-сайманы көрсеткен қазіргі жастарға құндылық бағыттардың ұғымдар анықтауы анықтап алған қазіргі жастарда кәсіби бағытталғандықта құрастыруға құндылық бағыттар ықпал туралы зерттеулер нәтижелері көрсеткен.

Тірек сөздер: бәстің бағдарлауы, тұлғаның бағытталғандығы, қызметке деген даярлық, кәсіби бағытталғандық, бағыттар жеке-кәсіби дамудың, қазіргі жас бәс бағдарлау.

В статье представлены результаты исследования влияния ценностных ориентаций на формирование профессиональной направленности современной молодежи, уточнено понятие ценностных ориентаций современной молодежи и представлен диагностический инструментарий выделенных в ходе исследования структурных компонентов ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации, направленность личности, готовность к деятельности, профессиональная направленность, направления личностно-профессионального развития, ценностные ориентации современной молодежи.

In article presented results of investigation of influence values orientations on forming professional orientation contemporary youth, specifying the definition of idea values orientations contemporary youth, presented the diagnostic tooling of the study main indexes values orientations.

Keywords: valued orientations, orientation of personality, readiness to activity, professional orientation, directions personality-professional development, valued orientations of modern youth.

Как известно, направленность является высшим иерархическим уровнем структуры личности.

Направленность определяет успешность овладения человеком профессией и выступает «системообразующим» фактором личности профессионала.

На сегодняшний день в психологии нет однозначного понимания профессиональной направленности. Профессиональная направленность трактуется как совокупность мотивов, установок личности, планов, ценностных ориентаций в области определенной профессиональной деятельности.

Теоретической основой изучения проблемы профессиональной направленности стала концепция направленности личности, как динамических тенденций, С.Л. Рубинштейна. Им было выдвинуто положение о развитии личности в деятельности, и поставлена проблема направленности, как «...вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» [1].

Вслед за С.Л. Рубинштейном в направленности выделяют два аспекта: предметное содержание (направленность на определенный предмет) и напряжение, возникающее при этом.

Содержательный аспект направленности включает ценностно-смысловые образования и цели.

Они обеспечивают внутреннюю целостность личности, определяют главные и относительно устойчивые отношения человека к себе, к другим людям, к профессии и в целом к миру.

Ценностно-смысловые образования выступают важнейшими регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение.

В XX столетии в психологии появились динамичные теории личности: структурная (С.Аксельрод, З.Гинзберг, В.Гинсбург, Д.Миллер, Д.Сьюпер), мотивационная (В.Врум), теории индивидуальности (Дж.Холланд, Л.Тайлер). В этих теориях укрепилось положение о том, что личность – это сложная, постоянно развивающаяся система. Большое значение в формировании и развитии личности принадлежит процессу ее профессионального развития.

Современные психологи подходят к проблеме формирования ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности, отражающих представление человека о мире и о себе в этом мире, как к важнейшей задаче профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение – это длительный и многоаспектный процесс, включающий в себя: осознанный поиск личностно значимых смыслов профессиональной деятельности и поиск личностью своего жизненного пути [2].

Длительный период жизни человека связан с выбором, овладением и выполнением определенной профессиональной деятельности. Проблема личностно-профессионального развития широко представлена в трудах Б.Г. Ананьева, А.А.Бодалева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Е.И. Степановой, А.В.Петровского, Н.С. Пряжникова, Е.Ю.Пряжниковой и др.

Б.Г. Ананьев обращает внимание на «интенсивное преобразование» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности, и формирования ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности [3].

Внутренняя позиция становится тем внутренним условием, через которое по С.Л. Рубинштейну, преломляются внешние воздействия.

Личностно-профессиональное развитие личности напрямую зависит от тех смыслов и ценностей, которые она находят в профессиональной деятельности.

В процессе профессионального обучения выделяется задача активизации стремления к самопознанию. Через самопознание человек начинает ориентироваться в ценностно-смысловом содержании своего сознания.

Наличие и осознание значимой цели, идеи, смысла, то есть содержательного компонента профессиональной направленности – важное условие профессионального и личностного развития личности.

Возникновение избирательно-положительного отношения к профессии означает образование системы "человек - профессия", внутри которой начинается взаимодействие объекта и субъекта отношения. Понятие "отношение человека к профессии" не может быть сведено к активности, идущей от субъекта.

Идеальная модель соответствия между личностью и трудом должна содержать полное совпадение объективного содержания деятельности и ее личностного смысла.

Однако полного совпадения реально достигнуто быть не может по следующим причинам. Во-первых, не всегда в структуре мотивов выбора профессии доминирует мотив, внутренне связанный с данной деятельностью. Правда, данное соображение имеет частный характер, поскольку существует возможность перестройки системы мотивов и повышение уровня профессиональной направленности.

С другой стороны, во всех случаях, когда преобладающим является интерес к специфическому содержанию деятельности, сохраняется возможность углубления этого интереса. При правильной организации деятельности ее творческие возможности все полнее отражаются человеком.

Таким образом, несоответствие между объективным содержанием профессионального труда и тем личностным смыслом, который имеет для человека его выбор или участие в нем, неизбежно.

Поскольку основное содержание развития профессиональной направленности состоит в повышении ее уровня, этот процесс невозможен без преодоления указанного несоответствия. При определенных условиях оно приобретает характер диалектического противоречия, становится движущей силой развития профессиональной направленности.

Проявление избирательно-положительного отношения человека к определенной профессии понимается как начало их взаимодействия. Существенной особенностью этого взаимодействия является несоответствие между специфическим, общественно значимым содержанием профессии и личностным смыслом ее предпочтения.

Можно выделить три уровня, качественно своеобразные формы несоответствия. В первом случае существует органическая связь между преобладающим мотивом выбора профессии и существенными сторонами ее объективного

содержания. Остальные мотивы выбора профессии при этом обычно в большей или меньшей мере дополняют, подкрепляют ведущий мотив. Несоответствие же заключается в наличии потенциальной возможности все более полного отражения требований в мотивационной сфере личности, то есть в углублении личностного смысла выбора.

Другая качественно своеобразная форма несоответствия возникает в тех случаях, когда доминирующую роль играет мотив, побочный по отношению к объективному содержанию деятельности, причем в структуре мотивов содержатся и прямые мотивы.

Подобные случаи определяют как частичную профессиональную направленность. Несоответствие между объективным содержанием профессии и мотивационной основой выбора имеет здесь иной характер. Требования профессии в значительно большей мере остаются внешними по отношению к личности, не входят в ее мотивационную сферу так органично, как в случае преобладания прямых мотивов.

Третья форма несоответствия возникает при полном отсутствии прямых мотивов выбора профессии. Обычно это бывает тогда, когда выбор вуза имеет для личности смысл средства, необходимого для достижения значимой цели. В этих случаях несоответствие между мотивами выбора и содержанием избранной профессии является настолько полным, а требования профессии настолько чуждыми личности, что выражение "профессиональная направленность" просто теряет смысл.

Формирование и поддержание устойчивой направленности личности студента представляет собою непрерывный процесс согласования требований перспективы посредством деятельности, посредством обратной связи.

Формирование мотивов, как справедливо отмечает В.И. Ковалев, равно, как и системы целей и намерений, идет вместе с формированием потребностей. Потребность и другие компоненты (интересы, влечения, цели, намерения) становятся устойчивее за счет более глубокого познания перспективы и трансформацией возникшей потребности человека в конкретные мотивы [4].

Изменение общественной значимости перспективы, осознание ее и адекватная оценка степени рассогласования требований этой перспективы с личными знаниями и умениями приводит к появлению новых потребностей и интересов, системы целей и установок, к необходимости совершенствования взглядов, убеждений и мировоззрения. Эти изменения как бы побуждают к активной деятельности, которая компенсирует возникшее рассогласование.

Если же индивид в процессе деятельности не будет видеть перспективы или общественная значимость для него как личности интереса не представляет, направленность не будет развиваться, как бы заморожено, поскольку отсутствует активная деятельность по достижению общественно значимой перспективы.

Формирование профессиональной направленности личности в вузе регулируется разными путями, это и преподавание общеобразовательных предметов, и

взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки и, разумеется, весь воспитательный процесс.

Профессиональная направленность всего учебно-воспитательного процесса в вузе выражает определенное качество процесса обучения и воспитания учащегося.

На данном этапе развития системы высшего профессионального образования реализация задачи дальнейшего совершенствования содержания подготовки молодых специалистов, состоит в обеспечении профессиональной направленности личности.

Анализируя специфические проблемы воспитания, Махмутов М.И. отмечает, что «профессиональная направленность весьма слабо реализуется: многие беседы, диспуты, экскурсии носят общепедагогический характер, почти не принимается во внимание уровень сформированности мотивов, потребностей и способностей студента» [5].

От уровня профессиональной направленности студентов в значительной мере зависит их быстрая адаптация и профессиональная мобильность, что представляет собой интеллектуальную и эмоциональную готовность.

Профессиональная направленность личности проявляется и подтверждается в квалифицированном выполнении практических заданий, предусмотренных учебными планами вузов.

В развитии личности на каждом этапе доминируют разные свойства.

Так, Н.М. Таланчук указывает, что «в юношеском возрасте преобладает профессиональная направленность личности. В ранней юности она выражается в профессиональной ориентации (выбор профессии), а в старшем юношеском возрасте – в профессиональном самоутверждении» [6].

Говоря о формировании профессиональной направленности личности, следует рассмотреть и понятие «профессиональная подготовленность».

Известно, что организация учебно-воспитательного процесса на заключительной стадии подготовки студентов вузов – один из важнейших факторов формирования профессиональной подготовленности.

Наиболее полным является раскрытие понятия профессиональной подготовленности, при котором оцениваются все основные компоненты готовности молодого человека к труду – профессиональный, психологический, медико-физиологический, социально-психологический и др.

Сопоставляя эти два понятия (профессиональная направленность и профессиональная подготовленность), мы пришли к выводу, что они выражают сформированность профессиональных умений и навыков, указывающих на профессиональную самостоятельность личности, которая развивается на основе усвоения социального опыта.

Вместе с тем, необходимо отметить особенности поэтапного формирования профессиональной направленности личности студента.

А.П. Сейтишев указывает, что множество жизненных установок, выработанных в результате деятельности, формирует направленность личности, влияет на степень активности субъекта, определяют мотивы поведения [7].

Исследования А.П. Сейтишева показали, что формирование профессиональной направленности личности студентов протекает в четыре этапа.

Начальная ступень характеризуется тем, что учащийся, приняв решение освоить конкретную профессию, имеет соответствующий эмоциональный настрой, эпизодический, ситуативный интерес, предметную установку, некоторые трудовые привычки, но не проявляют самостоятельности, инициативы.

На второй ступени учащийся имеет фиксированную установку на профессию и более устойчивые интересы, он проявляет склонность к данной работе, у него формируется чувство уверенности в себе, самостоятельность, чувство ответственности.

На третьей ступени учащийся имеет твердую установку на овладение профессией, на основе сформировавшегося мировоззрения он принимает более активное участие в общественной жизни. Идет процесс самоутверждения личности через профессиональный труд.

Четвертая ступень характеризуется страстным желанием, увлечением избранной профессией. Эта ступень развития профессиональной направленности формируется при наличии ярко выраженных способностей и призвания к избранной профессии, достаточно высокого профессионализма, выработанного профессионального идеала и твердого убеждения в личной и общественной значимости своей трудовой деятельности».

Процесс формирования профессиональной направленности также можно представить в виде модели, разработанной А.А. Ростуновым на примере студентов ВУЗов, где мотивообразующим компонентом выступают перспективы. Потребности, увлечения и интересы человека возникают на основе осознания перспектив и адекватной оценки степени рассогласования требований перспектив с наличными склонностями, знаниями и умениями.

На основе общезначимых перспектив формируются мировоззрения, взгляды, убеждения и идеалы, система целей и установок, намерения. Перспективы выступают в данном случае в качестве отдельной цели личности.

Изменение общественной значимости перспективы, осознание ее, и адекватная оценка степени рассогласования требований этой перспективы с наличными знаниями и умениями приводит к появлению новых потребностей и интересов, системы целей и установок, к необходимости совершенствования взглядов, убеждений и мировоззрения. Эти изменения как бы побуждают к активной деятельности, которая компенсирует возникшее рассогласование.

На основании вышеизложенного мы выделяем следующие основные направления личностно-профессионального развития, необходимые для формирования профессиональной направленности личности:

развитие профессиональной направленности и необходимых способностей;
профессионализация и совершенствование психических процессов и состояний;
выработка жизненной позиции и конкретизация жизненных планов;
повышение уровня самостоятельности и ответственности; рост уровня притязаний в области выбранной профессии; этическое, эстетическое и духовное

развитие; повышение удельного веса самовоспитания и формирования качеств, необходимых в будущей деятельности; повышение инициативы и творчества.

Познавательная деятельность, обеспечивающая приток информации о профессии, ее требованиях к человеку, более эффективна при полной профессиональной направленности (преобладании прямых мотивов выбора).

Открывающиеся перед человеком новые горизонты могут стимулировать в этих случаях ценностно-ориентационную деятельность, расширяющую и углубляющую уже сложившуюся систему оценок и представлений.

Лекции и беседы о профессиях оказываются малоэффективными, не пробуждают интереса к содержанию труда именно потому, что проводятся без учета потребностей, интересов, склонностей конкретных учащихся.

Организация активной пробы сил в сфере деятельности, на которую ориентирован человек, - важнейшее условие повышения уровня его профессиональной направленности. Реализация данного условия предполагает такую организацию деятельности, при которой перед молодыми людьми ставятся задачи, раскрывающие специфику деятельности, ее творческие стороны.

Происходящее в процессе деятельности зарождение новых потребностей также свидетельствует о развитии профессиональной направленности. Однако этот процесс прежде всего заключается в развитии ведущей потребности от элементарных ее форм ко все более сложным: от одностороннего, или слабо выраженного интереса к профессиональной деятельности до более глубокой, устойчивой, сложной потребности. Такое развитие потребности в основном содержании деятельности и обуславливает изменение ее личностного смысла и в конечном счете повышение уровня профессиональной направленности.

Таким образом, психологическими механизмами профессиональной направленности личности могут выступать сложная многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов и способностей, определяющих профессионально важные качества.

В связи с изложенным выше пониманием профессиональной направленности для ее развития необходима такая организация деятельности, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее личностным смыслом для человека.

Мы определили понятие ценностные ориентации как структурный компонент, характеризующий внутреннюю готовность личности к совершению оценочной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов.

Для раскрытия понятия «готовность к оценочной деятельности» в рамках нашего исследования мы опираемся на понимание сущности деятельности и основные принципы деятельностного подхода, разработанного психологами (Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым).

В философской и психологической литературе существуют разнообразные, неоднозначные подходы к определению понятия деятельность. Так, деятельность определяют как социальную форму движения материи, как специфичес-

кую форму человеческой активности, как иерархическую систему действий и операций, как динамическую систему взаимодействия субъекта с миром.

На наш взгляд, необходимо акцентировать внимание на принадлежности деятельности к сугубо человеческим категориям (таким как сознание, личность, общение), и на том, что она является социально-организованной активностью, в результате которой (в самом общем смысле) человек удовлетворяет свои потребности (физические и духовные) и создает условия для своей жизни и жизни общества.

Своеобразие учебной деятельности студента состоит в том, что она всегда связана с «вхождением» студента в новую действительность, овладением каждым из ее компонентов, совершением перехода от одного компонента к другому, что обогащает студента, преобразует его психику, формирует сознание. В связи с этим на практике, развивать следует скорее не отдельно взятые компоненты учебной деятельности, а их взаимосвязь и взаимодействие.

Анализ литературы и собственная точка зрения способствовали выявлению важной особенности ценностных ориентаций студентов: они всецело детерминированы индивидуальными внутриличностными особенностями и способностью к рефлексии. На основании чего, можно заключить, что качество ценностных ориентаций зависит от готовности субъекта к проявлению своих субъектных характеристик.

Готовность можно определить как психологическое состояние субъекта, возникающее при соответствующей установке и позволяющее эффективно осуществлять деятельность.

Исследования, посвященные проблеме готовности к деятельности характеризуются разнообразными подходами и взглядами на эту проблему.

Так, одни считают, что готовность к деятельности включает не только осознанные, но и неосознанные установки, понимают под готовностью к деятельности состояние, представленное в симультанной (процессуально застывшей) форме. Другие решают психологические вопросы определения готовности к деятельности и считают ее типичным качеством личности, како целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение.

На основании анализа представлений о готовности к деятельности, мы сформулировали свое понимание этого понятия. Итак, *готовность к деятельности* – это личностное образование, которое возникает согласно целям, требованиям ситуации, создает модель вероятностного поведения и обеспечивает его регуляцию, устойчивость и эффективность.

Готовность к деятельности способствуют успешному выполнению человеком деятельности, правильному использованию знаний, опыта, личностных качеств, реализации самоконтроля и трансформации своей деятельности при появлении препятствий.

Готовность к деятельности – это целостное образование. Целостность ее обуславливается целостностью окружающей действительности, личности и любых систем.

Таким образом, психологическая природа готовности раскрывается на основе ведущих положений теории деятельности и теории личности.

При выборе путей разрешения противоречий, возникших в деятельности, студент останавливается на способах регуляции, которые близки ему. Иначе говоря, он соотносит свой выбор со структурой значимых для него ценностей и своей направленностью.

Связь между ценностными ориентациями, направленностью студентов и противоречиями, возникающими в их развитии, показывает, что противоречия развивающейся личности студентов отражают особенности экономического, политического устройства общества, в котором они живут.

По мнению большинства исследователей-психологов, формирование личности в юношеском возрасте обуславливается противоречием вызванным расхождением идеальных представлений о жизни и реальностью. Разрешению этого противоречия способствует активное освоение профессиональной деятельности, социальных ролей взрослого, установление круга знакомств, поиск друга жизни. Благодаря разрешению этого противоречия формируется собственный взгляд на жизнь и способ жизни. Иначе говоря, основным механизмом развития профессиональной направленности личности выступают ее ценностные ориентации, показателями которых выступают способность к рефлексии, ценностное отношение к окружающему, интересы и склонности и социально-психологические установки. По характеру каждого показателя становится возможным оценить уровень и характер профессиональной направленности личности.

На основании вышесказанного, ценностные ориентации современной молодежи – компонент структуры личности, который основан на ценностном отношении, интересах и склонностях, установках, довольно высоком уровне развития рефлексии и характеризует готовность молодежи к выполнению оценочной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей и интересов, а также задающую определенное направление и смысл любой другой деятельности.

Таким образом, можно выделить основные структурные компоненты ценностных ориентаций студентов, которые отражают сущность данного понятия и позволяют процесс их изучения сделать более доступным.

Ценностные ориентации с точки зрения рассмотренных выше аспектов включают:

- систему ценностных отношений;
- интересы и склонности;
- уровень фиксированных социальных установок;
- уровень осознанности (рефлексии).

На основе выделенных показателей ценностных ориентаций современной молодежи мы предлагаем диагностический инструментарий исследования [Таблица 1]:

Таблица 1 – Диагностический инструментарий ведущих показателей ценностных ориентаций современной молодежи

Основные аспекты ценностных ориентаций	Ведущие показатели ценностных ориентаций современной молодежи	Диагностические методики соответствующие показателям
Субъективный аспект	Рефлексия	Методика «Игра в повтор» А.З. Зака
Интенциональный аспект	Ценностное отношение к себе и к окружающему	Методика «Ценностные ориентации» М.Рокича
Объективный аспект	Интересы и склонности	Опросник профессиональных склонностей (методика Л.Йовайши в модификации Г.Резапкиной);
	Социально-психологические установки	диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной
		Методика диагностики направленности личности Б.Басса

1 Рубинштейн С.Л. Высшее сознание. - М., 2006. - с.243

2 Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала. – М., 1998. - С. 245.

3 Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2т. - М., 2003. - Т.1. - С. 230

4 Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. - М., 1998.-С.191

5 Махмутова М.И. Формы и методы общеобразовательной подготовки студентов. – М: Педагогика. 1986. - С. 248.

6 Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопросы теории. - М.: Педагогика, 1987. - С. 112

7 Сейтмиев А.П. Пути формирования личности будущего молодого рабочего.- М: Высшая школа, 1982. - С. 215

8 Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – С. 18

ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ДАМУ ЖОЛДАРЫНЫҢ ЖАЛПЫ СИПАТТАМАСЫ

М.С. Ибашова – *Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ ғылыми жұмыстарының инспекторы*

Мақалада эмоционалды интеллектіні зерттеудің ғылыми-тәжірибелік аспектілеріне талдау жасалынған. Зерттелініп отырған сұраққа анықтама берілген және эмоционалды интеллектіні дамытудың биологиялық және әлеуметтік алғышарттары қарастырылған.

Негізгі сөздер: эмоционалды интеллект, жүйке жүйесінің қасиеттері, темперамент, отбасылық тәрбие.

В данной статье сделан аналитический обзор научно-практических аспектов исследования эмоционального интеллекта. Дано определение, представлены содержательные характеристики и история изучаемого вопроса. Показана взаимосвязь эмоционального интеллекта и семейного воспитания, также даны гендерные и возрастные особенности в представленности этой качественной формы познавательной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, свойства нервной системы, темперамент, дифференциальные личностные и психофизиологические характеристики, семейное воспитание.

This article makes an analytical review of the scientific and practical aspects of the emotional intelligence study. A definition presented substantial characteristics and history of the studied subject. Shows the correlation of emotional intelligence with family education and also gender and age features in the representation of this qualitative form of cognitive activity.

Key words: emotional intelligence, the nervous system features, temperament, personality and differential psychophysiological characteristics, family upbringing.

Соңғы жылдары эмоционалды интеллект (бұдан әрі – ЭИ) шет елдік, кеңестің және отандық ғылыми психологияның назарын аударып отыр. ЭИ – өзінің және басқалардың эмоцияларын тани білу күзіреттілігіне, оны түсінуге, жағымды және жағымсыз эмоцияларды реттеуге қатысы бар.

Эмоционалды интеллектінің ғылыми психологиядағы алғашқы әрі өте танымал үлгісін Питер Сэловей және Джон Мэйер жасап шықты; «эмоционалды интеллект» терминін психологияға енгізген де осы авторлар. Бұл модельдің бастапқы нұсқасы 1990 жылы ұсынылды (Salovey, Mayer, 1990) /1/. Олар Эмоционалды интеллектіні «өзінің және өзгелердің сезімдерін, эмоцияларын бақылау және оларды ажырата білу, осы ақпаратты ойлау мен іс-әрекетті бағыттау үшін қолдану қабілеті» деп таныды (Salovey, Mayer, 1990, p. 189). ЭИ үш түрлі компоненттің қабілеттерінен тұратын күрделі жиынтық ретінде

түсіндірілді: 1) эмоцияларды сәйкестендіру және білдіру, 2) эмоцияларды реттеу, 3) эмоционалды ақпаратты ойлау мен әрекетте пайдалану. Қабілеттердің әрбір түрі компоненттерден тұрады. Эмоциялардың сәйкестену мен көріну қабілеті екі компонентке бөлінеді, олардың біреуі өзінікіне бағытталған, ал екіншісі өзгелердің эмоциясына. Бірінші компонентке вербальді және вербальді емес субкомпоненттер жатады, ал екіншісіне – вербальді емес қабылдау мен эмпатияның субкомпоненттері жатады. Эмоцияларды басқару екі компоненттен тұрады: өзінің және өзгелердің эмоциясын реттеу. Ойлауда және қызметте эмоцияларды пайдаланумен байланысты қабілеттердің үшінші тобы икемді жоспарлау, шығармашылық ойлау, қайта бағытталған зейін мен мотивациядан тұрады.

Өзінің эмоциясы мен өзгелердің эмоциясына деген ментальді қабілеттердің жиынтығы және эмоциялық сфераны басқару болып табылатын эмоциялық интеллект-зерттеушілердің назарын аударып отыр /2,3,/. Жоғарғы ЭИ ата-аналарының балаларына деген жағымды қатынасына және отбасылық қатынастың эмоционалды сәтті болуына әсер етеді. Сонымен қатар, ЭИ антиәлеуметтік мінез құлық, темекі тарту, есірткі қабылдау, бұзақылық, қатыгездік, агрессивтілік сияқты мінез-құлықтың мәселелерімен теріс корреляцияланады /4,5/.

Эмоционалды интеллектінің дамуы әлеуметтік ортаға бейімделудің маңызды факторы болып табылады. О.И. Власовтың “эмоционалды дарынды” жеткіншектерге жүргізген эмпирикалық зерттеуінің нәтижесі бойынша, олар, ортаға жылдам сіңіседі, көбінесе көшбасшы мәртебесіне ие, жаңа жағдайларға жақсы бейімделеді және қоғамның әлеуметтік-психологиялық ахуалдың жақсаруына үлестерін тигізеді /6/.

Эмоционалды интеллектіні дамытудың мүмкіндіктері жайында психологияда екі үлкен пікір айтылады. Ғалымдардың бірқатары (мысалы, Д.Ж.Мейер) эмоционалды интеллект салыстырмалы түрде тұрақты қабілетке жататындықтан, оның деңгейін жоғарылату тәжірибелік түрде мүмкін емес деген пікірді ұстанады. Сонымен қатар, эмоционалды интеллект сүйенетін ақпараттың түрі болып табылатын эмоционалды білімдер білім алу үрдісінде салыстырмалы түрде оңай игеріледі.

Оның аппоненттерінің (соның ішінде, Д.Гоулман) пайымдауынша, эмоционалды интеллектіні дамыту қажет және оны дамытуға болады. Адамның өмір сүруінің ортасына жеткенге шейін мидың жүйкелік жолдарының дами беретіндігін осы ұстанымнан байқауға болады. Осыған байланысты, саналы түрде эмоцияны реттеуде көрінетін эмоционалды дамуға мүмкіндік бар /7/.

Т.П. Березовскийдің жүргізген эмпирикалық зерттеулерінің нәтижесінде көрсеткендей арнайы ұйымдастырылған оқыту мен тәрбиелеудің жолдарымен эмоционалды интеллектіні дамытудың мүмкіндіктері бар деп көрсетеді /8/. Жоғары сынып оқушыларына сахналық іс-әрекеттерді оқыту жалпы алғанда олардың эмоционалды компетенттілігін кеңейтуге мүмкіндік береді, жекелей алғанда жеткіншек ұлдарда – басқа адамдардың эмпатиясын және эмоциясын тану қабілетін, қыздарда – эмоционалды сферасын басқару еріктілігін дамыта-

ды деген түсінік оның зерттеулерінде көрсетіледі. Мектепте театрлық қойылымдарға бейімдеп оқыту екі жыныс өкілінің де андрогинді психологиялық сипаттамасын дамытуға мүмкіндік береді деген болжам жасауға болады, бұл өз кезегінде ары қарай эмоционалды интеллектіні көтеруге мүмкіндік тудырады.

Эмоционалды интеллектіні дамытуды жақтаушылардың айтуынша, мектепте эмоционалды біліктілікті дамытуға бағытталған арнайы оқытулар жүргізген қажет. Бұндай “эмоционалды білім” тікелей оқыту арқылы жүзеге асуы мүмкін және сонымен қатар, оқушыларға арнайы психологиялық климат тудыру, оқытушылар мен ата-аналардың бірлескен әрекеті арқылы жасауға болады. Жүргізілген талдаулардың нәтижесі көрсеткендей бұндай бағдарламамен жұмыс жасау психикалық денсаулыққа жағымды әсер етеді, ішімдік және темекі шегуді азайтады, әлеуметтік көріністерге сай келмейтін жүріс-тұрыстарды азайтады. Олардың тиімділігіне нақты өлшеу жұмыстары жүргізілген жоқ. Олардың тиімділігін бағалау мақсатындағы бағдарламаларды өткізер алдында және одан кейін эмоционалды интеллект тесттерін дамыту және ұсыну әдістеріне арналған ғылыми негізде өңдеу бойынша үлкен жұмыс атқару керектігі айтылады.

ЭИ дамыту үшін ғылыми негізге талдама жасауда оның алғышарттарының біліміне сүйену қажет. Бұл зерттеудің мақсаты – ЭИ биологиялық және әлеуметтік алғышарттарын қарастыру.

ЭИ биологиялық алғышарттарына ата-аналарының эмоционалды интеллект деңгейін, ойлау түрінің оң жақ жарты шарын, эмоционалды қабылдаудың тұқым қуалау нышанын, темперамент қасиетін, ақпаратты өңдеу ерекшеліктерін жатқызуға болады.

Ата-аналардың ЭИ деңгейі. ЭИ генетикалық компоненті ең алдымен жынысына байланысты. Д.Д. Гуастелло мен С.Дж. Гуастелло зерттеулерінде анасы мен балаларының ЭИ деңгейі арасында маңызды корреляция анықталған, сонымен қатар, балалар мен әкелерінің арасында бұндай корреляция болмаған /9/. Алынған нәтижелердің негізіне сүйенсек «әке – бала» қатынасы эмоционалды интеллект пен мінез құлық ең төменгі деңгейде деген болжам жасауға болады.

Алынған нәтижелер менің көзқарасым бойынша былай түсіндіріледі. Бір жағынан, ата-аналардың эмоционалды деңгейі жанама түрде әсер етуі мүмкін: бала өзінің эмоционалды күзіреттілігінде сенімділігін және дағдыларын дамытуда, білімге бейімделу үшін қажет болатын «байытылған орта» сияқты. Бұл ортаның маңызды факторы ретінде әкесіне қарағанда баламен көп уақытын бірге өткізетін анасы болып есептеледі. Жеткіншектік және жасөспірімдік шақта ЭИ даму факторы ретінде маңызды орынды құрдастар тобы алады. Балалардың ЭИ дамуында мәнді болып жанұялық байланыстар емес топтық әсер етулер болып табылады.

Екінші жағынан, ЭИ мидың функционалды асимметриясымен байланысты, яғни, оң жақ жарты шардың басым болуында деген болжам бар.

Ойлаудың оң жақ жарты шар типі вербалды емес интеллектімен байланысты, ол сөйлеудің эмоционалды бояуын дәл табуға әсер етеді. Вербалды емес интеллектісі дамыған адамдар – эмоционалды жылдам, көбінесе олардың эмоциясы өздеріне қарағанда сыртқы ортаға бағытталған, эмоцияларды жақсы таниды. «Оң жақ жарты шарлы» музыканттар сөйлеушілердің эмоционалды жағдайын «сол жақ жарты шарлы» математиктерге қарағанда жақсы ажыратады деген түсінік қалыптасқан, сонымен қатар, музыканттар және вокалистер адамның дауысы арқылы эмоционалды жағдайын сәйкес қабылдау ерекшеліктері жақсырақ дамыған. «Суретші» типіндегі адамдарда сөйлеу сарынының эмоционалды контекстінің түрлерін дұрыс анықтау қабілеті айқынырақ қалыптасқан, олардың эмпатиясы жоғарырақ дамыған және қобалжу сезімі басым. Сонымен, ойлаудың оң жақ жарты шарлық типі басқа адамдардың эмоциясын дәлірек тануға әсер етеді.

Оң жақ жарты шардың басым болуып келуі, біздің ойымызша, болып жатқан жағдайларға тиімді эмоциялық жауап беруді сипаттайтын эмоционалды қабылдаудың белгілі тұқым қуалаудың нышандары түрінде. Әлсіз дамыған эмоционалды қабылдау тұқымқуалаушылық яғни толықтай дамымаған, өңделмеген сезім. Эмоционалды қабылдауы жоғары дамыған адамдарда өзінің жеке қажеттіліктерін қоғамның қызығушылықтарымен байланыстырып қанағаттандыру сипаты тән. Сонымен қатар, эмоционалды қабылдаушылар эмоцияға қатысты ақпараттарды тиімді өңдеумен байланысты.

Темпераменттің қасиетін эмоциялық қабылдаудың туылғаннан берілетін нышандарына жатқызуға болады. Баланың темперамент ерекшеліктері көбінесе ЭИ сұрақтамаларында жоғары көрінетін нейротизм, экстраверсия және саналылық сияқты тұлғалық қасиеттермен анықталады. Бұл дегеніміз темперамент қасиетінің тұлға қырларының эмоционалды интеллектімен өзара байланысын құрайтынын білдіреді.

Темпераменттің ерекшеліктері көбінесе белгілі бір сипатқа адамның эмоциялық мазасыздануларына байланысты болып келеді. Яғни, оркестрде ойнаушы экстраверттер қайғылы туындыларды ойнағаннан көрі белсенділікті, қуанышты сипаттайтын туындыларды ойнауға тырысады. Интроверттер өз кезегінде, ашулануды, белсенділікті және қуанышты бейнелейтін музыкалық туындыларды ойнаудан қашады.

ЭИ әлеуметтік алғышарттарына рационализацияны заңды түрде алмастыратын синтония, баланың өзіндік санасының даму деңгейі, өзінің эмоциялық құзіреттілігіне сенімділігі, ата-анасының білімі мен отбасылық кіріс деңгейі, ата-анасының арасындағы эмоциялық сәтті қатынастары, андрогенділік сыртқы бақылау локусы және діншілдікті жатқызуға болады.

ЭИ нің дамуындағы маңызды алғышарт, жекелей алғанда басқа адамдардың эмоциясын тану сияқты компонент синтония деп аталады, оны Я.Мазуркевич қоршаған орта мен инстинктивті үндесу ретінде анықтайды. Синтониялық тұлға тікелей қарым қатынаста болатын адамдардың эмоциясы мен сәйкес келетін эмоцияны еркінен тыс бастан кешіреді /8/.

Өзіндік сананың даму деңгейі. Баланың әрекетіне жақын қоршаған ортаның эмоциялық реакциялары синтонияның дамуы үшін шарт ретінде көрінеді, сонымен бірге оның өзіндік қатынасы мен өзіндік бағасы үшін бағдар ретінде болады. Өзін қабылдау мен өзін шынайы қабылдаудың негіздері баланы ата-анасы жағынан қабылдаумен анықталатын онтогенездің ерте кезеңдерінде қалыптасады.

Тұлғаның ерте даму кезеңдерінде өзін реттеудің механизмдері қалыптасады. Тұлғалық деңгейде өзін реттеу үш негіздеме бойынша жүзеге асады. Мағыналық, тұлғалық, білім және психикалық жағдай. Психикалық жағдайларды реттеу өзін-өзі бақылаумен тікелей байланысты. Тұлғалық өзін өзі реттеудің барлық жүйесі өзіндік сананың даму деңгейінде қалыптасады. Басқа сөзбен айтқанда, өзіндік сананың даму деңгейі өзінің жеке эмоцияларын басқарудың алғышарты ретінде көрінеді.

Өзіндік бағалау мен өзіндік реттеу үрдістері өзінің эмоциялық күзіреттілігіне сенімділік негізінде жатыр (яғни адамның эмоцияны түсініп оны және тұлғаралық өзара әрекеттестікті басқару туралы ойлары негізінде). Бұл конструкт әлеуметтік үйрену барысында қалыптасатын Мен бейнесіне байланысты.

Отбасылық кіріс пен ата-ана білімінің деңгейі жоғары болған сайын жеткіншектің эмоциялық интеллект көрсеткіші жоғары болып келеді. Д.Гоулманның оптимистік позициясына сүйенсек ата-анасының мансабы және материалдық жетістігі сәтті болса бұл ЭИ деңгейінің жоғарылығының салдарынан деген тұжырым айтады; сонымен қатар, сәйкес келетін нышандары балаларына берілуі мүмкін /7/. Білім деңгейі өте жоғары адамдар өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі тануға көп уақыт бөлуі мүмкін, олардың балалары эмоционалдық және интеллектуалдық дамуда «байытылған ортада» өскендіктен, білім деңгейі және материалдық жағдайы төмен отбасына қарағанда ЭИ жоғары болады /9/.

Ата-аналар арасындағы өзара қатынастағы эмоционалды сәттілік. Баланың эмоционалды дамуына оңтайлы жағдай жасау үшін ерлі-зайыптылардың өзара қатынасы маңызды, яғни ата-ана қаншалықты отбасылық өмірге қанағаттанады. АҚШ жүргізілген зерттеудің нәтижесінде белгілі болғандай өзінің отбасылық өміріне қанағаттанатын адамдардың, отбасылық өміріне қанағаттанбайтындарға қарағанда эмоционалдық коэффициентінің мәнінің көрсеткіші жоғары болған. ЭИ деңгейі жоғары ата-аналар отбасында үйлесімді, жақсы жағдай жасай отырып балаларының ЭИ дамуына әсер етеді. Бұндай отбасында, жанұя мүшелері бір-бірінің қиын жағдайларын тыңдауға, түсінуге тырысады /9/.

Эмоционалды мәселелерді талдауға деген ата-аналардың бейімділігі баланың өзінің эмоцияларын жақсырақ тануына және баланың өзін-өзі реттеуіне әсерін тигізеді. Отбасының әрқайсысында «жан-тәнімен» сөйлесу түсінігі әрқалай жүреді. Сонымен қатар, саннан сапаға қарай жүру тенденциясы көрінеді: аналары әртүрлі эмоциялық жағдайларды жиірек баласымен талқыласа, соған орай бала алты жасқа жеткенде таныс емес үлкен кісілердің эмоционалдық көріністерін ажыратуға жақсырақ бейімделеді. Сонымен, эмоционалды сәтті отбасында ерекше тәрбиелеудің стратегиясы қалыптасады, яғни басты назар баланың

өмірлік жағдайларына және мінез-құлқына ғана емес оның бастан кешіретін күйлеріне де басым назар аударылады.

Тәрбиелеудің гендерлік ерекшеліктері. Ерлер мен әйелдердің арасындағы әртүрлі эмоционалды паттерндер бала тәрбиесінде әртүрлі бағытта болатындығы белгілі. Гендерлік айырмашылықтардың байқалуы, яғни әйелдердің ЭИ тұлғааралық қатынастар деңгейінде жоғарырақ көрінеді, ал ерлерде ЭИ тұлға-ішілік деңгейде байқалады.

Сонымен, ЭИ бейімделудің, тұлғараралық өзара әрекеттестіктің, әлеуметтік ортадағы жағымды мінез-құлықтардың маңызды факторы болып табылады. ЭИ жоғарлауымен адамдардың әлеуметтік ортаға сай емес келеңсіз мінез-құлықтары төмендейді.

Эмоционалды интеллектінің мүмкіндіктерін дамыту мәселесі ғылымда пікір талас тудырып отыр. Сонымен бірге эмоционалды білімдер мен дағдыларды арнайы оқыту үрдісінде қабылдауға болады деген түсінік бар. Қазіргі кезеңде ЭИ биологиялық және әлеуметтік алғышарттары негізделетін «эмоционалды білім» үшін ғылыми негізде талдау жасау қажет. Жүргізілген зерттеулердің нәтижесі көрсеткендей ЭИ қабілеттерін дамыту үшін биологиялық алғышарттардың негізінде темпераменттің қасиеттері және ми ассиметриясының қызметін атқарушы туылғаннан берілетін айырмашылықтар жатыр. ЭИ әлеуметтік алғышарттары ең алдымен отбасылық ортада қалыптасады. Олар ерлі-зайыптылардың арасындағы қатынастармен, ата-ананың баланың ішкі өміріне назар аударуымен, жағымды Мен бейнесі мен өзін-өзі дұрыс бағалауды қалыптастырумен, өзін өзі бақылауды дамытумен, эмоционалды ақпараттарды дұрыс талдай алумен, баланың мінез-құлық ерекшелігіне көңіл бөлумен және тәрбиелеу ережесімен сипатталады.

1. Mayer, J.D. *Emotional Intelligence: Popular or scientific psychology?* // *APA Monitor*. September, 1999. 30, p. 50. *Emotional Intelligence Information; John D. Mayer*. – Los Angeles, 2008; http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Claims/EI1999MayerAPAMonitor.pdf

2. Андреева И.Н. *Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международ. научно-практ. конф. 26-27 ноября 2004 г., г. Смоленск: В 2 ч. Ч. 1. - Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. – с. 22-26.*

3. Андреева И.Н. *Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. - 2006. - № 3. - с.78-86.*

4. *Социальная психология: ключевые идеи / Р.Бэррон, Д.Бирн, Б.Джонсон. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. - 512 с.*

5. Спаская, М.А. *Эмоциональный интеллект: на стыке менеджмента и психологии. // Психолог-психоаналитик Маргарита Спаская. Персональный веб-сайт. – СПб., 2008; <http://www.psychanalyst.spb.ru/EQ.htm> (сохранено 26.10. 2008 г.).*

6. Андреева, И.Н. *Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта // Когнитивная психология: сб.статей; Под ред. А.П. Лобанова, Н.П.Радчиковой. - Минск: БГПУ, 2006. - С. 711.*

7. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008. – с. 115-129.*

8. Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников// Когнитивная психология: сб.ст./Под.ред. А.П. Лобанова, Н.П.Радчиковой. - Мн: БГПУ, 2006.

УДК 821.0.

DISCRETE CHRONOLOGY IN R.KIPLING'S FAIRY TALES AND D.N. MAMIN-SIBIRYAK

M.I. Uyukbayeva – *КазНПУ им. Абая*

Бұл мақала еркектер мен әйелдер туралы, олардың семьядағы ерекше құпиялары туралы және ата-ана мен балалардың қарым-қатынасы туралы жазылған. Мақалада бірнеше шетелдік романдар талқыланады. Бұл мақала қазіргі семьяның проблемаларын қарастырады, адамдардың қалай бақытты болуын зерттейді. Бұл мақала еркектер мен әйелдердің семьядағы қателерін көрсетеді және жазушылардың осы проблемаға арналған көзқарастарын ашады. Мақалада Киплингпен Мамин-Сибиряктің дискреттік хронологиясы көрсетіледі.

Тірек сөздер: психология, орта, жанұя, неке, қарым-қатынас

В данной статье рассматриваются проблемы дискретной хронологии в произведениях Киплинга и Мамин-Сибиряка, которые представляют большой научный интерес: у каждого из этих писателей свой взгляд на дискретную хронологию как важный момент в понимании художественных подходов к изображению окружающей действительности, формирующей особый мир литературы.

Ключевые слова: психология, общество, семья, брак, отношения

In a fairy tale of "Whence at the Whale a throat" the meeting of Whale which has eaten all in sea, with the person was fatal: the clever and brave seaman not only has to override the Whale, but also has put into his throat a lattice that Whales did not swallow a people

Key words: psychology, society, family, marriage, relations.

Discrete (discontinuous consisting of separate parts) chronology of events are characteristic for both of Kipling's fairy tales and the Mamin-Sibiryak that is a component of their ideological – art structure. So, for example, in R.Kipling's fairy tales the beginnings of life on Earth. In that, probably, the author saw cognitive and entertaining means of fairy tales. The Kipling was born and working in the English colony (India) he well knew local and English folklore. But nevertheless his fairy tales are individual and original would-be for conclusive true. So, for example, in a fairy tale "Whence at the Whale such throat" here, as well as in other fairy tales of Kipling used embodiment being endow characters with human speech and thinking. All researches of Kipling's creativity unanimously thinking that his best fairy tales deficient his favourite imperialistic, colonial ideas: "exactly such Kipling's stories which is taking place as a matter of fact away from the basic political line his creativity are representing the most indisputable art value" (1) The fairy tales of

Kipling have called as "animalism" because of there is images of animals – ancestor of: present "animalism" stories including collection of "Simply fairy tales for children (1902) the best of all" (2) But G. Vanikin has not been liable to idealize a fairy tale of Kipling and has rather resolutely expressed an opinion further: "in these books have feel a reactionary ideas of Kipling being insist on absolute character of "Jungle rule" where strongest is alive. However, these ideas step back on the second plan before elements of cheerfulness and poeticize of himan energy and will". (3)

In a fairy tale of "Whence at the Whale a throat" the meeting of Whale which has eaten all in sea, with the person was fatal: the clever and brave seaman not only has to override the Whale, but also has put into his throat a lattice that Whales did not smallow a people. The person here is originator along with God, so have been creating a new anatomy of the Whale such way as one needs to do that for, to the person. That to be identical of the person above the nature – one of the basic ideas of Kipling's fairy tale, as well as in a fairy tale of "Why at the Came a hump". The camel because of insubordination to the person and refusal to do one's duty along with the Horse, Dog, and Bull has been punished by Genie and action of this story have started on beginnings of life on Earth: "In the earliest/ long time ago – all ground were like a brand - new " (4). The camel could not make up for these missed three days and has as a punishment a hump and cannot learn to behave that was happened because of person – a crown of the nature, the author is represent a person above all alive and also through of refusal to serve him faithfully should be punished by the most severe way. The Kipling in these fairy tales have to take upon oneself a role of the most ancient chronicler – the witness of Universe evolution in harmony along their orders. At that the writer not worried as many about scientific authenticity as about an idea of domination of the person above animals. Fantastic versions of Kipling are popular among children in view of interest and entertaining. There is also for children have edification as to fulfill the requirements of genre demanded. Moreover these fairy tales of Kipling come to final with poem being logic continuation of the prosaic text. In a fairy tale of "Whence at the Rhinoceros a skin" for bad behavior was punished the Rhinoceros by Pars through that was eaten a pie without asking leave. In revenge the Pars pour in skin of the Rhinoceros grog while the Rhinoceros has gone to bathe. The humanize of Rhinoceros it was showed first of all in outward appearance: "Then, skin of Rhinoceros still was button up on a stomach and was look like rubber raincoat" (5). Since at Rhinoceroses nasty character and folds on a skin which heretofore is off. The Kipling have to ignore by evolution and have been misses events chronology in the fairy tales: having shown the reason of mould the character and faces personages, he being jumps through centuries, expressly have missed the period between beginnings of animals and present such as kind and characters but for all that have not allow any opportunity of their change from birth up to now.

Thus, the course of a history in fairy tales of Kipling has rather interrupted and uneven, character. Therefore, the heroes of Kipling's faire tales, as well as folklore are deficient of psychologies. They exist as the constant reality is given as a punishment or as award for their behavior at beginnings of life on Earth. The researchers are

marked the original English humour of the writer, for example, in fairy tale of "Elephant calf". The author in fairy tales in oneself is keenness on game along with explanations of come into the world of a present kind of animals. Have been using fantastic methods, he has shown in amusing form like occurrence of trunk at elephants so useful them. The "Elephant calf" has taken a revenge of his relatives constantly treat badly with him. His curiosity nearly has destroyed him, but after that has awarded of trunk. The kids who have got in trouble, in fairy tales of Kipling always there are find advisers and defenders, and assistants so as for "Elephant calf" was a Python, Rocky and Snake which not given to a Crocodile to eat curious "Elephant calf" which tired to find out about that Crocodiles have for dinner. Thus for "Elephant calf" being threatened of life has turned back of functional purchase. Moreover, all his relatives have gone to beg Crocodile for presented them same useful nose – trunk. In a fairy tale of "Whence have undertaken battleship" the author have to learn a small readers to resource fullness on example of SUCH HEROES AS "SPITFIRE - PRICKLY" hedgehog and the Turtle Slow are outwitted a Jaguar and his mother, they have exchange the roles in form of protective means. Thereof have appeared a Battleship: «Certainly, in other places there are still both Hedgehogs and the Turtles covered sheets as fir cone like in long time ago was lived on muddy coast of Amazon, - those are always called Battleships because they are such reasonable» (6). The author does makes readers in a role of witnesses how come into the world a new animals so thus to stand at beginnings of life on Earth.

In a fairy tale «As first letter was written» on a vivid example has been shown a necessity of understanding between people: tegumayski tribe and Stranger (from tevarzev) and girl Taffi. The author emphasizes, that action passed over Stone Age, but the knowledge of other languages is shown as a modern problem. On example of Taffi it is emphasized, that little girls are love «to play quietly somewhere nearby to daddy – just as Taffi here is also the discrete chronology is available too: to readers are shown only Taffi and customs of modern girls. Thus, the author gives an opportunity to imagine that, that were happened not in mentioned period between the Stone Age and the modernity. Probably, anything remarkable did not happen, therefore little girls still behave, as Taffi. This mentioning involuntary have been intrigues their own mystery and uncertainty. The children are involved in creative process and compelled with the help of imagination to carry out connection of time, and also to be make sure of prospective correctness of the author – creator. In the well-known fairy tale of «a Cat walked in itself» the narration is conducted as usually, from far away when «the Domestic Animal was Animals Wild». The gradual process of domestication Dogs and Horse and Cows are shown but only the Cat was escaping the common lot and continued «to wonder at one's will and walked in it». The writer has put forward the version both of family nascent and also relations between people and animals and again about contracts were concludes since time ago when the world was just new which are kept till now. It is spoken nothing about how these contracts between people, the Dog and Cat whether it is valid just a same or as were initially. This constant of an invariance of the world from the beginning till these days is an

original dash as discrete chronology. The description between the beginning and the modernity are interrupts and it serves as original confirmation author's correctness that it was a real, therefore nothing is change and that way could not change.

In a fairy tale of «the moth which has stamped a leg» the historic figure – Tsar Solomon and son David is shown. But exactly this fairy tale have abounds with plenty of fantastic essences such as (Afrits and Genie's) and with magic's. The first one main tsarina Balkida with the help of the Moth has helped to Solomon to appease once and for all once all his numerous shrews' wives. That is again when the author has designated the beginning and the end of a history and having written, that since the Solomon and Balkida were lived happily up to death. That was between these basic events had kept, as always, outside of the text, only in imagination of readers. The writer snatch away most significant and fatal events from a life of heroes and the rest for author does not represent interest and he doesn't want to take the trouble with the description of insignificant incidents because of his viewpoint. It is as usual privilege of national fairy tales in which, as a rule, the characters of heroes doesn't have varied and there are no metamorphosis's with them. In «Ricky-Tiki-Tavi» fairy tale the young mongoose is not skilled, but his the brute movable though before he never was hunting independently and his fighter manners are own since a birth. He always know how to behave with enemies: «More one minute the mongooses in general haven't afraid though Ricky - Tiki-Tavi » never saw before such a lot of an alive cobra because of mother to breast – feed being dead and he well understood, that mongooses are exist to battle with snakes, to be victorious over snakes (8). His victory is a pledge of that in further not any cobra will be squeezing through a fence of this house the mongoose have saved a whole family: Teddy and his parents.

The connection between people and an animal is shown. The brave of main hero Ricky - Tiki-Tavi are admires people because it like close friend and the savior and the writer have emphasized an invariance of these relations by his own typical way such as – discrete chronology.

The most well-known fairy tale is «Books of Jungle» about Maugly are belonging to a number of «animalism» of Kipling's stories. The Kipling has allocated animals with features of human mentality. The life of animals provided to be an allegoric image of a life of human society» (9). The writer to undertake again to tell about Universe evolution, but the discrete chronology is shown more unusually: first of elephants the has taken out a Jungle from deep waters, so had created Jungle. It was the first one to promulgate a law under which all subsequent generations of animals began to live. His descendant named Nathi was the main keeper and myrmidon of the law in Jungle just he was annihilated a village with his sons from where the inhabitants have expelled Maugly, except him nobody could not find common language with animals. The main hero Maugly being evolved among animals selflessly loved him, close to nature much better feels himself in Jungle because human self-interest are alien to him by reason of their avidity, falsity, meanness, garrulity that why he was indignity with people which kill just «because of idleness and for fan». The Maugly has returned precious acnes with rubies and other rare

stones because of him six person have killed each other wishing to own it. For Maugly the main things are: friendships, fidelity, nobleness, mind except mother (Messua) unfortunately, has nobody that he met these qualities. At the end the Maugly should return to people because of loneliness: he feeling like the master of Jungle but anyway to felt a need for people through of their defects. However, some researchers considered that the Maugly was deprived of social value: «have been developing the theory of «the natural person», the Kipling was denying the image of Maugly social value. The decoding of separate images sometimes finds out their invisible reactionism. For example, how the leader Akea have to rule over the wolfs troop, the statement of discipline and primitive civil code have felt. The imperialistic Kipling as it was marked by contemporaries have been condemning a mob of «Bandar-logs»-monkeys as allegoric satire on the French bourgeois democracy and also on parliamentarism hated by him» (10). The Maugly without social prejudices is a person of the future of Indian society which till now shares on castes. The period when the Maugly was helping to the person, who had failed in a hole from a caste untouchable, the rural foremen had threatened him with in change into untouchable. The Maugly with his morals was too good in front of an imperfect human society his victory over main enemies (Sher-khan and red dogs) is also as confidential friendship with the most powerful representatives of Jungle such as (Kaa and Bagira and Baly) do not made him arrogant. The Maugly always keep quiet and kind. The Kaa and Bagira and Balu and Mother-wolf constantly had admitted with love to Maugly which always can be proved with affairs. The Maugly had grown in atmosphere of sincere love and nobleness, fearlessness unsuccessfully tried to find all this at people and he wasn't be capable to ratify these laws in a society of people which first of all are possessed by greedy of gain.

The only one thing that could make a Maugly is to wipe a village off the face of the earth which has expelled him with help of the wild brothers, so the Maugly was ruse between the world of people and animals. In comparison with the last the people in many respects had yielded to them. The Maugly may to be comparing with. Certainly he is tragically person suffering because of lost soul. The author eventually had determined his destiny: «In criticism the opinion have expressed, that the stories of Kipling about animals – are the best completely are lying outside of sphere of his imperialistic sights. However, the Kipling's ideology alongside have been enters into figurative system of his narration about the person – fighter. It is shown not only in an epilogue of history of Maugly and in story of «In a wood» where proud Maugly «is civilized» and going to work to the English forest warden which giving him at disposal of white «Sagib» all of his richest knowledge of local nature»: the whole conception of stories about Jungle – as well as a cycle of poems are accompanying to them and also to reflects in oneself the characteristic features of the writer outlook» (11). The Maugly closer stood to the world of the nature and being a party you most ancient history of Jungle which told by his friend Hathi was descendant of the founder of Jungle – The, must be return to people which wasn't so respected as animals. The Kipling always is interested of question either about world evolution or how it was

cherished secrets and sources and the whole of all. THAT WAY in the fairy tales he realized the own interest, have been creating the original theory of evolution of species in general of all alive. The Kipling was less interesting about what will happen after, than the evolution may be because of presence the other ways of life development and was it happen, the writer have viewed as a constant magnitude which is not bringing anything new. Exact this absence of evolution is also created a discrete chronology his fairy tales beginning with evolution of the Universe. In fairy tales of D.N.Mamin-Siberyak are also to have a place to be a discrete chronology, but essentially differed from Kipling: the Mamin-Siberyak is less worried about character of animal's evolution then their present life – objective reality or topical problems and infinity of life, even such representatives of fauna as (the Fly, Kozyavochka) not die in his story just only fall asleep for a winter and to wake up in the spring for a new life. Moreover, generate a new life to new essences. The writer is pleased with this infinite, continuous chain of a life never interrupting, though sometimes not joyful: his heroes have enough sad problems as it is full up their life. Their selfless life is complicated themselves by similar and people. For example, for Kozyavochka became a really discover, that she is not along in this world and consequently it is necessary to share with same representatives, and also with rough strangers. For example, when Bumblebee and Worm are claim one's right to a flower and at the same time unanimously repeated same: «All it is mine! ». In contract to Kipling's fairy tales where heroes are living under strict and unchangeable laws, must to borrow their niche. In faire tales of the Mamin-Siberyak constantly there are skirmishes between characters because of disputed for a place under sun. The Kipling's heroes are absence a global or Kozyavochka of author Mamin-Siberyak are like a Napoleonic manners: «In short, the big affliction has turned out. The hero Kozyavochka even has taken offence. Pardon, she was sure, that all belongs to her and being created only for her, at same time the other thinks that. Sometimes not well... It cannot be perhaps» (12).

Besides the other Kozyavochka also were sure that there are to have the property either on sun, or moon or stars, water and all together had repeated: «Everything is ours». The present shock for Kozyavochka became that she is like a meal for sparrows, frogs and fishes: she is a mistress of universe, and she was surprised that why strong enemies wish for eat her at dinner, even not suspect of their presence she being pleased of a life and her own place. The neglect to origin of Kozyavochki ay once is emphasized by the author in the beginning of «Faire tales about Small Fry»: «how was born Small Fry, - nobody ever saw» (13). But the writer emphasizes either her survivability or marriage or further generation and awakening in the spring that «time and again is alive». The common between the Mamin-Siberyak and Kipling is that they do not write about death of their heroes. In Kipling stories just only a negative characters are dying (It is Nag and Hagaya) in “Ricky- Tivi-Tivi” fairy tale as they sowed around only death. To kill them meant to win not only universal evil, but also death. In fairy tale about Maugly the villians interfering to other be alive in the world and friendship are also dying: Sher-khan and red dogs. The deas of adoptive parents of Maugly – wolves there is just a tribute to realism. The both of Kipling and

the Mamin-Siberyak are more interest in life as such and everything be closely related to that and immortality and for “Small fry” the life nevertheless is connected with an idea of possession and for her that neither more nor less, as a month or stars, etc. But she have decided do not give one’s view aloud so that to them the others would not assumed the same rights. Henceforth she has decided secretly to own of the world that nobody else did not covet to her world any more.

The soft humor is peculiar to the writer while description of the fine heroes with huge ambitions, self-conceit and claims for possession of all world, certainly his heroes are mint a people with the overestimated self – appraisal which not only are ridiculous, but could bring a real threat to mankind. There are certificates by a global history: as from small the big evil was born. So, with the help of embodiment of characters the Mamin-Siberyak are humanized either can speak and think or to formulate their own claims to environs, or to be delighted with beauty of nature and with pleasure to be alive. The “Small fry” along with laughter have been causes involuntary sympathy: she cannot be fully happy because has no confirmation to her own faith, do not understand her place in a life and have been dreaming about unrealizable, she is not as she being. In novels of the Mamin-Siberyak central theme – is criticism of bourgeois predetermines, for example, such in “Halt millions”, and “The Mountain nest” and “Bread”, but also in fairy tales the negative attitude to bourgeois proprietarily was reflected and that alongside with richness of national speech and figurativeness of the Ural colouring: The Mamin – Siberyak not without reason named “the singer of Ural”, the Mamin – Siberyak actively and creatively had used a folklore tradition: “The Allegory and anthropomorphism in fairy tales of the Mamin – Siberyak is similar to national children’s fairy tales (14). At first the writer had created the fairy tales only for sick daughter Alyonushka, but having published them, had made as a public property. The fairy tales of the Mamin – Siberyak had not only been as entertaining, but also as an educational character: “ In Alyonushka fairy tales” the images and composition and style and even language are closely connected with the purpose of education of child’s intellect with tasks of awakening of public consciousness” (15).

In “to the Fairy tale how there was last Fly” also there is a discrete chronology: the author wasn’t worry about evolution of Fly it is genealogy table as usually it is happens in the Kipling’s fairy tales. In the Mamin – Siberyak we get acquainted with already born Fly pleased to a life in summertime. The fly, have thought that people like a essences lying in her service. The fly together with the realities with pleasure use a meal brought by people. But flies thing, that all of this only for them, thus this fairy tales resembles a genre of children’s folklore –a fable –the big – Endean where relationship of cause – effect and relations between characters purposely confused. The wrong belief of characters not only amuse a readers but also give an example to children , evidently showing the consequences of wrong understanding and behavior. The fly doesn’t die, she is not even fall asleep foe a winter. Though it also needs of big efforts and disappointments. She keep along in the house among all relatives here she is represents itself as unique, a rare copy of the biological kind. Consequently she

come to believe more that she is uniqueness and exclusiveness. In this point she decided, that the summer is done by themselves, flies and people are not capable, they are only annoying handicap for such significant essences, as flies. The fly people below itself, as, however, and other colleagues, not such reasonable, as she is: she be a success to avoid traps and to not be lost in ink, that in itself of her understanding was already a big achievement and think highly of one's own actions. In other fairy tale, for example, as "the Fairy tale about a brave Hare – long ears, slanting eyes and short tail", "the Fairy tale about Mosquito – a long nose and about Shaggy bear – a short tail" and others, the discrete chronology become apparent that the author have show only one episode from a life of the heroes, missing their birth and death, and also the most part of a life. Probably, believe in that this episode more brightest event their life, being definable the further existence. The heroes of these fairy tales have to again a victories over the most malicious enemies surpassed in force. Such paradox in itself surprises for readers. Even in national fairy tales, but in opinion of many researchers, the main thing – to surprise a listener, to amaze their imagination. For this reason the outcome in fairy tales of the Mamin – Siberyak is always so unexpected. Thus, in fairy tales both of Kipling and the Mamin – Siberyak the discrete chronology has the unique originality, was realizing in the original art form. The Kipling always in his fairy tales have interested that how come into the world his heroes and in general their biological kind and accordingly the orders under which they started to live. At that, these rules remained constant forever. Whereas the Mamin – Siberyak have attract the one main event in a life of his characters and determined their destiny. The general in fairy tales of these writers are absence of death descriptions os heroes. They deliberately avoided this theme because both was interesting most of all in events of a life, such extraordinary and surprising. The both author thus as though glorified of infinity, continuousness of a life. Its pleasure and fun. Fairy tales of these writers are cheerful, instructive and entertaining.

A history of the English literature. – M., 1958, p. 272

The foreign literature of 20 centuries. – M., 1973, p. 169

Anikin G.B. A history of the English literature. – M., 1975, p. 359

Kipling R. "Fairy tales". - M, 1979, p. 11

Kipling R. "Fairy tales". – M., 1979, p. 20

Kipling R. "Fairy tales". – M., 1979, p. 50

Kipling R. "Fairy tales". – M., 1979, p. 73

Kipling R. "Fairy tales". – M., 1979, p. 119

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

О.Н. Лукашевич – *Национальный педагогический университет
им. М.П. Драгоманова, Украина*

Мақалада тұлғаның азаматтық жетілу ұғымының мәні және оның ересек жаста дамуының психологиялық өлшемдері талданады. Зерттеудің нәтижесінде біз азаматтық тұрғыда (әлеуметтік жетілудің компоненті ретінде) кемелдену, ол ересек тұлғаның азаматтық дамуының өлшемі болып табылады деген қорытындыға келеміз. Азаматтық жетілудің психологиялық өлшемдері болып келесі реттегілер саналады: азаматтық сана-сезім, азаматтық дүниетаным, патриотизм, саяси және құқықтық мәдениет, тұлғаның әлеуметтік белсенділігі.

Тірек сөздер: тұлғаның жетілуі, азаматтық жетілу, ересек тұлғаның азаматтық жетілуінің өлшемдері, тұлғаның азаматтық өзін-өзі жүзеге асыруы.

В статье анализируется сущность понятия гражданской зрелости личности, психологические критерии ее развития во взрослом возрасте. В результате исследования мы приходим к выводу, что достижение гражданской зрелости (как компонента социальной зрелости) является критерием гражданского развития взрослой личности. Психологическими критериями гражданской зрелости являются: гражданское самосознание, гражданское мировоззрение, патриотизм, политическая и правовая культура, социальная активность личности.

Ключевые слова: зрелость личности, гражданская зрелость, критерии гражданской зрелости взрослой личности, гражданская самореализация личности.

In the article essence of concept of civil maturity of personality, psychological criteria of her development, is analysed in adult age. As a result of research we come to the conclusion, that an achievement of civil maturity (as a component of social maturity) is the criteria of civil development of adult personality. The psychological criteria of civil maturity it is been: civil consciousness, civil world view, patriotism, political and legal culture, social activity of personality.

Keywords: maturity of personality, civil maturity, criteria of civil maturity of adult personality, civil self-realization of personality.

Развитие взрослой личности – сложный и длительный процесс формирования собственного образа жизни, жизненных стратегий, усвоения и консолидации социальных и профессиональных ролей, достижения социальной и гражданской ответственности (Г.Арамова, Б.Ананьев, Э.Эриксон, Г.Крайг, Р.Хейвигхерст и др.). Взрослый человек сам определяет смысл своего существования и окружающего мира, ему свойственна потребность отдачи того, что было приобретено раньше – материальных, социальных и духовных ресурсов личности. В качестве приоритетной выступает ориентация на удовлетворение духовных

потребностей (Э.Эриксон, Г.Крайг, А.Реан). «Через соотношение с особенностями развития сознания взрослой личности, в процессе развития деятельностных сил, в соотношении с ценностным аспектом социального бытия [11] и как результат ее гражданского развития (авторское видение О.Лукашевич), формируется интегральное социально-психологическое качество личности – гражданственность. В представлении ученых, гражданственность не имеет жестких связей с социальным статусом, умственным развитием, ролевыми позициями личности или принадлежности к той или другой идеологии [11]. Это понятие скорее связывается с уровнем сформированности сознания и гражданского самосознания личности (М.Боришевский), уровнем волевой регуляции (И.Бех), моральным ростом (И.Булах), достижением личностной и гражданской зрелости (А.Деркач, А.Князев, К.Абульханова и др.). Именно во взрослом возрасте человек имеет максимальные возможности гражданской самореализации и самоосуществления. Насколько эта потребность является актуальной зависит от уровня его психологической зрелости (личностной, гражданской), сформированности ценностно-смысловой сферы, направленности на просоциальную активность и деятельность.

В связи с этим, задачей нашего исследования является определение существенных характеристик понятия «зрелость», психологических критериев гражданской зрелости взрослой личности.

Идея взрослой личности в философский – психологическом понимании трактуется, во-первых, с позиций субъекта, который осознает собственную дистанционность по отношению к внешнему миру, своему непосредственному существованию и разным способам собственной объективации; во-вторых, с позиций качества субъекта, как носителя моральных ценностей. Моральная зрелость взрослого человека понимается как особенный сложный процесс морально-духовного развития личности, в основе которого – свободный осознанный выбор и произвольно-волевая реализация поведения, направленного на выполнение морального закона в соответствии с идеалом человечности [17].

В то же время зрелость характеризуется и как определенная фаза возрастного развития. Поэтому исследование гражданского развития обусловлено особенностями как уровня развития взрослого человека так и ее существованием, в частности, в контексте существования понятия времени. Именно во взрослом возрасте у человека формируется юридическо-правовая почва для реализации своей активной гражданской позиции, появляется право голоса и влияния на политическую и общественную жизнь. Ученые определяют возраст как внутренний часовой график жизни, который используется в качестве критерия развития во взрослом возрасте. В определении качественных характеристик зрелости, как вероятного возраста, который приходится на развертывание личностной зрелости, возникает проблема временного графика жизни, ключевых социальных событий и достижения социального статуса человеком.

Ю.Кулюткин, писал, что «общество признает взрослой такую личность, которая имеет социальную и профессиональную компетентность, необходимую для принятия жизненно важных решений. В той мере, в которой личность в ходе своего развития принимает и выполняет общественные ожидания, она и приобретает свой статус взрослости, свою зрелость, способность к самоуправлению на основе общественных норм, интериоризованных как внутренние убеждения»[14].

Описание взрослого человека часто связывается с понятием «зрелость личности». В психологических словарях зрелость трактуют как наиболее длительный период онтогенеза, который характеризуется завершением формирования когнитивной сферы личности, относительной стабильностью отношения к социальному окружению, активной трудовой (профессиональной) деятельностью, способностью самостоятельно обеспечивать материальное благополучие для себя и своих близких[19].

Б.Ананьев рассматривая понятие зрелости, выделял объективные критерии зрелого человека, специфические для разных уровней анализа. Так, зрелость человека, как индивида, он связывал с биологическими критериями, но уже умственная зрелость и ее определение представляются как исторические и социальные (связанные с образованием), еще в большей степени эти критерии определяют гражданскую зрелость. Таким образом, зрелость анализируется ученым на разных уровнях: индивидуальном, субъективном, личностном и индивидуальном [2].

Помнению большинства психологов, центральным заданием развития в период взрослости является именно достижение «зрелости», которая выполняет функции организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, субъектом которого становится человек по мере своего развития.

Проблеме зрелости человека уделялось много внимания в психологическом научном пространстве. В гуманистической психологии (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс и др.) изучались процессы самореализации, самоактуализации взрослого человека. Э.Берн, А.Лоуэн, К.Роджерс рассматривали понятие зрелой личности, прежде всего, с позиций психического здоровья. «Зрелая личность – физически здоровый человек своего пола, который пережил и избавился от своих «комплексов», которые вступают в прямые, а не скрытые (двойные) взаимодействия, открыто выражает свои негативные и позитивные чувства, способный не только говорить, но и действовать в согласии со своими ценностями, ставить перед собой ясные цели и добиваться их» (Э.Берн). «Человек здоров, если у него нет типичных способов поведения. Это значит, что в реальности он ведет себя спонтанно, адаптируясь к рациональным требованиям ситуации» (А.Лоуэн) [22]. Психически здорового человека К.Роджерс называл «полноценно функционирующим». Ученый установил следующие пять характеристик, общих для полноценно функционирующих людей: открытость к переживанию, экзистенциальный образ жизни, организмичное доверие, эмпирическая свобода, креативность [20]. «Полноценно функционировать» – значит

жить насыщенно, осознанно, полностью чувствовать человеческое бытие. В теории Э.Эриксона зрелость – это возраст «осуществления деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе. Главные линии развития человека среднего возраста – это генеративность, производительность, творчество (относительно вещей, детей и идей) и неуспокоенность – стремление стать как можно лучшим отцом, достичь высокого уровня в своей профессии, быть небезразличным гражданином, верным другом, опорой близким. По Эриксону, зрелой личностью человек может стать лишь в результате длительной работы, понимания того, что зрелая личность – это, в первую очередь, социально успешный человек, способный полноценно работать, заботиться о других, гибкий в контактах, который достиг настоящей целостности разных компонентов своей личности [22].

В советской психологии и у некоторых современных представителей стран ближнего зарубежья в качестве важнейших проявлений зрелой личности отмечалось стремление субъекта выходить за собственные пределы, расширять сферу своей деятельности, действовать за пределами требований ситуации и ролевых предписаний; направленность личности (что характеризуется стойкой системой мотивов – интересов, убеждений, идеалов); глубинные смысловые структуры, которые обуславливают сознание и поведение личности; степень осознанности отношений к действительности, а также характерную структуру отношений, установок и диспозиций личности (А.Петровский, М.Ярошевский).

По мнению ученого А.Леонтьева, зрелая личность характеризуется широкой системой связей с миром, высокой степенью иерархизированности мотивов деятельности и общей структуры, под которой понимается устоявшаяся конфигурация ведущих мотивационных линий [15]. Вершиной зрелости становится акме – реализация сущностных сил человека – социальных, моральных, профессиональных, ментальных (А.Бодалев). А.Бодалев подчеркивал, что достижение акме – это, прежде всего, личностный процесс, когда человек осуществляет поступок или серию поступков, которые удостоверяют то, что он на грани своих возможностей выразил себя как высокоразвитая личность, защищая своим действенным отношением основные ценности жизни и культуры, которые, судя по его поступкам, стали глубоко значимыми для него собственными ценностями. В связи с этим ученый утверждал, что понятия взрослости и зрелости не тождественны. Мы присоединяемся к мнению А.Бодалева, что не каждый взрослый человек (достигнув взрослого возраста) становится при этом зрелой личностью. Он пишет: «Если человек, который достиг совершеннолетия, ведет себя в разных ситуациях в соответствии с общечеловеческими нормами морали и основные ценности жизни стали его собственными ценностями, значит, можно с уверенностью говорить о его личностной зрелости. В иных случаях, когда он одних норм придерживается, а другие грубо игнорирует, одни ценности поддерживает, а против других восстает, подтверждая это своими поступками, можно с полным правом утверждать, что он в личностном отношении оказывается зрелым только частично» [4].

Нам близка позиция акмеологов (К.Абульханова-Славская, А.Деркач, А.Князев,), которые понимали достижение «акме» гражданственности как процесс и результат формирования личности (в широком смысле), которая несет в себе общественные (гражданская) ценности, но не абсолютизированы, не доказаны до абсурда государственной системой, а соотносятся с интересами личности, общечеловеческими ценностями, где под гражданскими ценностями понимают идеи, взгляды, концепции, опыт, что способствуют формированию гражданской позиции, обеспечивают успешную адаптацию и самоактуализацию личности в условиях гражданского общества и государства. Ценностное отношение личности к государству, страны проживания и ее граждан определяется системой субординационных взаимообусловленных характеристик: когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой или деятельностной [11].

В украинской науке проблема зрелой личности рассматривалась в контексте духовности и активности человека. Личностно зрелый человек характеризуется понятием «субъект жизни», который распространяется на человека 20-65 лет и характеризуется стремлением к самоопределению (Ю.Лановенко, Л.Орбан-Лембрик, Н.Волянчук). Проблематика личностной зрелости разрабатывалась в векторах: а) подлинности личности, как стремление человека к самотворчеству (В.Татенко); б) определения уровней личностной зрелости, которыми (Л.Лепихова) является социализация и социально-психологическая компетентность; в) определения психологических черт зрелой личности (Л.Овсянецкая). Но, как отмечала ученая И.Булах, реальное развитие можно констатировать лишь тогда, когда личность в своих действиях и продуктах своих действий начинает воссоздавать результаты, которые касаются и волнуют других индивидов. Эти результаты должны быть близкими, понятными, социально значимыми для тех, с кем устанавливаются взаимоотношения личности. В целом, по мнению ученой, масштаб личности измеряется лишь масштабом тех реальных заданий, в ходе которых она возникает и развивается, проявляется в делах, несущих общий эффект (результат) для других людей [5, 75-76].

В современных психологических исследованиях сформулировано несколько трактовок понятия зрелости: а) как стадии развития человека, которая отделяет детство от старения, б) как реализации общей тенденции психического развития человека, в) как результата достижения наивысшего уровня развития, г) как развития разных компонентов психической организации (эмоциональная зрелость, интеллектуальная зрелость, моральная зрелость, социальная зрелость, биологическая зрелость), д) как развития способности к достижениям [1].

Проявление зрелости означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, а, следовательно, делать то, что отвечает его жизненным смыслам и собственной субъектности, то есть его интегративной уникальности. Зрелость выступает как системная (молярная) характеристика, которая сочетает все другие виды и признаки зрелости в единый конструкт [2].

Анализ существующих теорий зрелости личности предоставляет основания для выделения двух отличных взглядов относительно понимания зрелости: зрелость – как определение возрастного периода в жизни человека и зрелость – как характеристика высокого уровня развития определенных психических функций человека независимо от возраста [6]. К понятию «зрелость», как к характеристике особенностей развития человека на разных возрастных этапах, обращаются в тех случаях, когда у авторов появляется необходимость отметить соответствие дозревания определенных новообразований возрастному этапу становления человека. При этом, анализируя разные подходы к пониманию зрелости, выделяли: физиологическую зрелость – как органическое дозревание и становление всех систем организма (Г.Костюк), социальную зрелость – как достижение высокого уровня развития социальных качеств и внутреннюю установку личности на те ценности, которые имеют позитивную направленность относительно развития человечества, культуры и цивилизации (В.Радул, Г.Сухобская), когнитивную зрелость – как способность человека к познанию, логическому мышлению, к рефлексии и творчеству (К.Уорнер, Б.Ананьев, Н.Антонова), профессиональную зрелость – как пик профессиональной производительности, мастерства и творчества, как стремление к постоянному профессиональному самосовершенствованию и максимальной компетентности (Б.Ананьев, Э.Клапаред) [6].

В поисках ответа на вопрос относительно психологических критериев гражданской зрелости взрослой личности мы ориентируемся на вторую трактовку, понимая гражданскую зрелость как результат высокого уровня развития определенных психических функций человека. Нам близка точка зрения Н.Антоновой, что основной движущей силой психического развития человека является стремление к преодолению противоречий между разнонаправленными потребностями трех подструктур его индивидуальности: биологического Я, основой активности которого является стремление к сохранению и продолжению жизни, то есть беспокойство об удовлетворении биологических потребностей организма человека, социального Я, которое «заботится» об удовлетворении социальных потребностей, об адаптации человека в социуме, принятии другими, социальном признании, то есть о комфортном сосуществовании в системе социальных отношений, и духовного Я (сознанию), основной целью которого является творческая активность, утверждение уникальности человека, раскрытия его внутренних потенциалов, самосовершенствование, а также (на более поздних этапах развития) гармонизация внутреннего мира, то есть эффективное и неконфликтное взаимодействие между подструктурами триады [3]. По мнению ученой, неразрывно связанные между собой подструктуры человеческой индивидуальности продолжают взаимодействовать в течение всей жизни, но роль каждой из них в середине триады может изменяться или ситуативно (в определенной ситуации) или более глобально (в определенный период жизни), определяя уровень психического развития человека. Первый уровень определяется доминирующей подструктурой «биологического Я». Этот этап является очень важным для дальнейшего психического благополучия человека. Здесь он

должен научиться «доверять своим инстинктам», «слышать» внутренние желания и потребности, понимать, что вызывает те или другие эмоциональные реакции и др. Второй уровень: доминирующей подструктурой является «социальное Я». На этом этапе человек учится подчиняться социальным требованиям, изучает нормы и правила, которые существуют в обществе, овладевает навыками общения, совместной деятельности, выполнения ролей, а также «открывает» для себя социальную действительность со стороны «другого», то есть учится смотреть на себя и на жизненные события «глазами другого человека», вставать на его точку зрения, понимать, что другие люди – это не только источник запретов или прибыли (эмоционального, материального и др.), но и носители биологических, социальных и духовных потребностей, которые они стремятся удовлетворить. Третий уровень: доминирующей подструктурой становится «духовное Я» (сознание). На этом уровне человек снова выходит на виток индивидуализации, но это происходит на базе уже сформированных представлений о «добре» и «зле» и т.д., то есть на базе результатов двух предыдущих этапов развития. Именно тогда, когда доминирующей (управляющей) подструктурой в триаде становится духовное Я, - индивидуальность и превращается в личность [3].

В таком понимании зрелая личность – человек, достигший такого уровня психического развития, на котором он проявляется как целостная индивидуальность, способная к саморазвитию, самоопределению, сознательной деятельности и саморегуляции, становится субъектом своего жизненного пути и собственного внутреннего мира, который предусматривает готовность (как сочетание стремления и способности) к самоактуализации. Самоактуализация является способом жизнедеятельности субъекта (проявлением субъектной активности), предусматривает постоянное самосовершенствование, рефлекссию опыта и внутреннего мира, реализацию своего потенциала в общественно полезной деятельности. При этом критериями психологической зрелости являются: ответственная автономность, подлинность (самовосприятие), открытость новому опыту (стремление к саморазвитию и самосовершенствованию), развитые интеллектуальные способности (в частности, способность к рефлексии, креативность), способность к волевой и ценностно-смысловой саморегуляции, деятельностная активность (стремление к самореализации), социально-психологическая компетентность и гуманистическая направленность. В качестве структурных компонентов психологической зрелости, рассматриваются личностная, интеллектуальная, эмоциональная и социальная зрелость [3].

Таким образом, психологическая зрелость как определенное состояние, которого достигает личность, характеризуется высоким уровнем самосознания, стойкой системой гуманистически направленных ценностей и целей, активностью относительно достижения высокого уровня развития психологических качеств и свойств, стойким стремлением к самоактуализации, саморазвитию и самосовершенствованию. Достижение психологической зрелости, по нашему мнению, является условием гражданского развития взрослого человека.

В трактовке большинства ученых понимание зрелости личности представляло собой фактическую интеграцию психологического и социального развития, как следствие реального взаимодействия личности и социальной среды, что в совокупности порождает зрелость, как обобщающее психосоциальное явление [21]. Во второй половине 70-х, началу 80-х годов появляются исследования (И.Кон, В.Лисовский, Л.Буева, Л.Фомичева, А.Капто, В.Киселев, И.Руссу), которые сделали попытку определения содержания гражданственности через определение социальной зрелости, как высшего проявления гражданственности. Авторы считали, что кроме физических и психологических показателей возраста существует третье, социальное измерение, которое фиксирует место личности, вступающей в период социальной зрелости в этом обществе, и позволяет индивиду выполнять «взрослые» роли и нести соответствующую ответственность. Близость по объему и содержанию понятий «гражданская зрелость» и «социальная зрелость» обосновывала в своей работе Л.Фомичева [21].

Анализ литературы и исследовательских работ показывает, что социальная зрелость характеризуется такими признаками, как относительная самостоятельность, независимость, самодостаточность и социальная и личностная ответственность за свои поступки, способность принимать решение и делать осознанный выбор, овладение социальными ролями и конструктивное взаимодействие с окружающим миром. Эти признаки социальной зрелости личности определяются позитивной направленностью и мотивацией по отношению к деятельности, окружающим людям, группам, социуму [18].

А.Реан выделил основные составляющие социальной зрелости личности, представленные ответственностью, терпимостью, саморазвитием, позитивным мышлением, позитивным отношением к миру. В.Орлова в своей статье указывала, что «социально зрелая личность определяется как тип, который образуется в результате личностного роста и имеет сформированное стойкое единство личностных черт и ценностных ориентации, развитое моральное сознание, сложившуюся иерархическую мотивационно-потребностную сферу, где доминируют высшие духовные потребности [18]. Базовыми социальными качествами личности определяются: толерантность, социальная активность, «ориентация на социально значимые ценности, креативность, рефлексия и социальная ответственность, которая свидетельствует о социальной зрелости как об интеграционном качестве личности, причем социальная ответственность является системообразующим элементом. В качестве показателей социальной зрелости личности выступают: направленность личности на самостоятельную организацию социально ценной деятельности, сознательное выполнение общественных требований, позитивное отношение к другим людям и творческая активность. Интегральным критерием социальной зрелости личности является ее социальный статус [8]. Таким образом, социальная зрелость личности связывается с проявлением личностных качеств, характером, а также с усвоением социальных норм, системой конструктивных отношений с

окружением и самим собой, рефлексией, стрессоустойчивостью, способностью к прогнозированию, направленностью на дело и на личность, самостоятельностью.

Л.Коган через социальную зрелость рассматривает понятие «гражданская зрелость» – как реализацию личностью в её деятельности присвоенных ею отношений данного общества. «Такая личность, - пишет он, характеризуется не уровнем знания, а степенью присвоения... общественных отношений и их реализацией в её практической деятельности» [12].

А.Гудзовская в исследовании социальной зрелости, касается проблемы моральной зрелости и трактует ее как субъектность человека относительно собственного духовного и морального бытия, принятия личностью норм морали как собственных [7, 25]. В качестве критериев морального развития личности определяются: чувство социальной ответственности, осуществление свободы выбора, моральная позиция, в основу которой полагаются динамические смысловые образования – личностные ценности. Именно личностные ценности, составляют стержень взрослой личности, ее нравственность, ее внутренне принятые смыслы [5]. Гражданские ценности, как составляющая личностных ценностей, в результате морального развития человека также приобретают личностные смыслы. В таком контексте *гражданская зрелость* – это, в первую очередь, моральный феномен, который определяется не возрастом, а взглядами, поступками гармонично и всесторонне развитого человека с гуманистическим мировоззрением. Проявлением гражданской зрелости является честное выполнение своих обязанностей в трудовой, духовной и общественно-политической деятельности [7, 18]. В качестве важного компонента гражданской зрелости А.Капто называл социальную активность, основным критерием которой является участие в общественной деятельности [9, 33].

Проблематика исследования гражданской зрелости отображена в работах современных ученых в контексте изучения: становления гражданственности личности (Л.Снигур), гражданской культуры (К.Чорна); гражданского самосознания (Г.Балл, М.Боришевский); формирования гражданской зрелости (И.Кон, Р.Хмельюк), гражданской активности (О.Баранков, Г.Филонов) и др.

Процесс формирования гражданской зрелости, по мнению ученых, способствует гражданскому самоопределению личности – социальной, жизненной, личностной, ролевой, что непосредственно связано с гражданской позицией: готовностью исполнять гражданские обязанности перед государством, обществом. Ученым О.Киричуком определены индикаторы, свойственные гражданскому зрелой личности: базовые жизненные ценности (истина, польза и целесообразность, любовь, добро, творчество. К качественным сторонам гражданской зрелости принадлежат: любовь к Родине и родному языку, родному краю, человечность, милосердие, доброта, честность, ответственность, трудолюбие. Гражданская зрелость личности допускает соответствующий уровень гражданского самосознания, мировоззрения, наличие патриотизма, политической и правовой культуры, социальной активности [10].

Формированию гражданской зрелости посвящена работа В.Копырина. Он даёт некоторую расшифровку этому критериальному понятию: «Завершённая, целостная структура гражданских качеств характеризуется: глубокими прочными знаниями экономического, социально-политического и духовного порядка...; твёрдыми убеждениями, жизненными установками на необходимость тех. преобразований, которые совершаются в обществе в интересах социального прогресса во всех его сферах...; реальными усилиями человека в труде, общественной жизни, духовном творчестве» [13]. Данная трактовка гражданской зрелости более всего соответствует психологическим характеристикам гражданской активности: первой составляющей соответствует гражданское самосознание, второй – гражданская идентичность, третьей – активная деятельная позиция.

В качестве психологических критериев и показателей гражданской зрелости личности (Т.Мироненко) определены:

- Гражданское самосознание с показателями: осознание значимости гражданской зрелости, выбор идеалов, которые выступают как решающие жизненные цели, социально-моральная самооценка, рефлексивная позиция.

- Мировоззрение с показателями: тип гражданского поведения и деятельности, ценностные ориентации, убеждения.

- Патриотизм с показателями: готовность защищать интересы Родины, гордость за прошлое и настоящее своей Родины, готовность подчинять личные интересы общественным.

- Политическая и правовая культура с показателями: уважение к законам и нормам сожителства, политическая активность, интернационализм.

- Социальная активность с показателями: стойкий интерес к общественной работе, активная гражданская позиция, стремление к лидерству [16].

Таким образом, граждански зрелой личности присущ процесс постоянного самосовершенствования, высокий уровень национального самосознания и планетарного сознания, наличие социального интеллекта (развитая способность к пониманию других людей, предвидение развития разных социальных ситуаций), гуманистическая мораль, знание и выполнение обязанностей, социальная ответственность, потребность в заботе о других людях, способность к активному участию в жизни общества, эффективное использование своих знаний и способностей, конструктивное решение многочисленных жизненных проблем на пути самореализации, высокий профессиональный уровень, стойкие убеждения [16].

В результате нашего исследования мы приходим к выводу, что достижение психологической зрелости взрослой личностью является условием ее гражданского развития. Достижение гражданской зрелости (как компонента социальной зрелости) рассматривается нами как критерий высокого уровня гражданского развития. Психологическими критериями развития гражданской зрелости личности во взрослом возрасте являются: гражданское самосознание, гражданское мировоззрение, патриотизм, политическая и правовая культура, социальная активность личности.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более глубоком психологическом анализе выделенных критериев гражданской зрелости личности во взрослом возрасте.

1. Абсалямова Л.М. Види та критерію психологічноу зрілості людини // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 38. – Харків: ХНПУ, 2011. – С. 5-17.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Антонова Н.О. Показники психологічноу зрілості як детермінанти готовності до професійноу діяльності у студентів психологічного факультету ВНЗ [Текст] / Н.О.Антонова // Збірник наукових праць Інституту психологію ім. Г.С. Костюка НАПНУ / Проблеми загальноу та педагогічноу психологію, т. XII, ч.7. – 2010. – С. 16-31.
4. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. - М., 1998. – 168 с.
5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
6. Гальцева Т.О. Психологічні особливості включення вчителя в педагогічні системи навчання: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.О. Гальцева – Ін-т психологію ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 19 с.
7. Гудзовская А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости. – Дис....канд. психол. наук. – Самара, 1998. – 230 с.
8. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. псих. наук. – Оренбург, 2004. – 184 с.
9. Капто А.С. Социальная активность молодежи. - М.: Знание, 1971. – 53 с.
10. Киричук О. Проблеми національного громадянського у молоді: з виступу на другому Всесвітньому форумі українців. (Педагогічна газета. – 1997. – серпень – с. 1.
11. Князев, А.М. Гражданственность личности: Монография.-М.: 2003,-100с.
12. Коган Л.Н. О понятии «социальная зрелость» // Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов: Сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-воУРГУ им. А.М. Горького, 1985. – С. 3-13.
13. Копырин В.А. Формирование гражданской зрелости советских людей – важная задача совершенствования социализма // Социально-педагогические проблемы формирования гражданина: сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-воУРГУ, 1986. – С. 4-15.
14. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. – 304 с.
16. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Мироненко Тетяна Платонівна. – Одеса, 2001. – 238 с.
17. Несмелов В.И. Наука о человеке: В 2 т. Т. 1. Опыт психологической истории и критики основных вопросов жизни. - Казань, 1898; - Т. 2 Метафизика жизни и христианское откровение. - Казань, 1906. - Т. 1. - С. 190-193.
18. Орлова В.В. Социальная зрелость молодежи: социально-психологический аспект // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – №5. – С. 124-125.

19. *Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 176 с.*

20. *Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.Л. - М.: Изд группа "Прогресс"- "Универс", 1994. - 480 с.*

21. *Фомичева Л.К. Формирование основ гражданской зрелости у молодежи: Дис. ... кКон И.С. На пороге гражданской зрелости // Общество и молодежь. - М.: Молодая гвардия, 1968. - С.36-45., канд. пед. наук. - М., 1973. - 167 с.*

22. *Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 608 с.*

УДК К159.9..37.036-053.88

МОДЕЛЬ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Л.А. Гончарова – *Университет менеджмента освіти» НАПН Украина*

Егде жастағы адамдар тұлғасының шығармашылық белсенділігінің моделі. Мақала егде жастағы адамдар тұлғасының шығармашылық белсенділігінің моделін қарастыруға арналады. Зерттеудің қажеттілігі егде жастағы адамдардың шығармашылық белсенділігі мәселесі психологиялық ғылымның аса зерттелмеген ұғымдардың бірі болып табылатындығымен анықталады.

Тірек сөздер: субъектілік, белсенділік, шығармашылық белсенділік, өзін-өзі жүзеге асыру, өзін-өзі дамыту, модель, компоненттер, егде жас.

Модель творческой активности личности людей пожилого возраста. Статья посвящена рассмотрению модели творческой активности личности людей пожилого возраста. Необходимость исследования определяется тем, что вопрос творческой активности людей пожилого возраста есть одним из наименее определенных понятий психологической науки.

Ключевые слова: субъектность, активность, творческая активность, самореализация, саморазвитие, модель, компоненты, пожилой возраст.

The result of our study was theoretical research in concluded that the creative activity of contacts with the environment and the concepts of the creative activity. Given the diversity of scientific approaches to the study of creative activity and the ambiguity of the scientific definition of the concept within the study defined creativity as fulfillment as the ultimate goal of adaptation processes.

Key words: creative activity, activity, actualization of experience, achievements of the individual, old age.

Разные аспекты исследования проблемы развития творческой активности личности рассматривается в работах Б.Ананьева, Д.Богоявленской, Л.Выготского, Дж.Гилфорда, В.Дружинина, С.Максименко, Я.Пономарева, С.Сысоевой

и др. [2; 5]. В разных научных взглядах на творческую активность личности прослеживаются определенные общие черты, такие как понимание ее как сложного качества личности с акцентированием внимания на инициативе творческого субъекта и неповторного индивидуального образа, поисков и открытия нового. Вместе с тем, много нерешенных проблем психологии творчества остается в пределах возрастной и педагогической психологии. Отметим вопрос происхождения, структуры и развития творческой активности, диагностики особенностей креативности личности на разных этапах онтогенеза, проблему педагогического управления творческим процессом, индивидуального подхода к развитию творческой активности и много других. Актуальность исследования связана с современными представлениями о непрерывности процесса развития личности на протяжении всей жизни [4; 6], личностно-профессионального саморазвития человека, развитию способности обучаться, профессионально усовершенствоваться на протяжении всей жизни [3; 4]. Повышенный интерес к данной проблеме обусловлен увеличением длительности жизни и демографического старения населения, которое привело мировое сообщество к поискам глобальных мировых стратегий оптимизации своего пути с отдельной разработкой программ развития личности пожилых. Вопрос развития в пожилом возрасте исследовали многие ученые (Л.Анцыферова, М.Ермолаева и др.) [4; 8]. Последние разработки в этом направлении (В.Наумова, Н.Ермак та ін.) [4; 5] разрабатывают вопрос творческого потенциала пожилого человека и его жизненных ресурсов, но вопрос его творческой активности не раскрывается.

Задачей нашего исследования есть рассмотрение актуального вопроса модели творческой активности людей пожилого возраста. Поэтому, *целью* данной статьи есть определение структуры модели творческой активности личности людей пожилого возраста. В психологии, на наш взгляд, недостаточно изучен аспект осознания личностью в период пожилого возраста потребности в творческой реализации личностного опыта по отношению к миру, приобретенного на предыдущих этапах личностного развития – детства, юности и зрелости. Отдельные исследователи рассматривают такой опыт как личностный ресурс (Л.Анцыферова, М.Ермолаева; Е.Ерикссон) [2; 4; 6] или личностный потенциал (Д.Леонтьев) [4; 5]. При этом на этапе пожилого возраста использование приобретенного личностного ресурса [4, с.56] усложнено переживанием нарастающей беспомощности, неопределенности и снижением уровня рефлексивности. Из-за замедления физиологических и психических процессов существует актуальная потребность сохранения полноценного функционирования общего механизма психики, выделенного С.Максименко – опредмечивание, представляющий собой форму собственно творческой активности [5, с.17].

Модель (з лат. „modulus” – мера) – это образец, который реконструирует строение и действие объекта, используется для получения новых знаний о объекте; предмет, отображенный в уменьшенном, иногда в увеличенном или натуральном виде (А.Шелмер) [5], а модель творческой активности личности

должна быть мультифакторной за своим конструктом и отображать как врожденное, так и приобретенное в структуре личности. Исходя из исследований ученых Ю.Мороза [5], В.Ямницкого [6], Н.Гаврилюк [5], С.Сисоевой [5], модель творческой активности состоит из мотивационно-потребностного ядра личности и основных факторов ее развития. Содержание личностной идентичности человека пожилого возраста, считает Н.Александрова [1, с.34], конкретнее характеризует ее субъектность, обособливая ее как особенное качество, конституирующееся в комплексной структуре (модели), где она является сущностным продуктом и функцией развития, изменчивости, парциальности или целосности содержания «Я» и определяется уровнем и специфическими характеристиками (детерминантами, факторными измерениями) личностной идентичности, как структура субъектности людей пожилого возраста – *сохранения позитивной перманентной идентичности, сохранения функций контроля, высокий уровень самопринятия, гармонизация смысложизненных ориентаций, активная жизненная позиция и творческая активность.*

Условиями и факторами творческой активности ученые называют основные критерии творческой деятельности – чувство новизны, направленность на творчество, критичность и способность преобразовывать структуру объекта [3]. Исследователь О.Цаплина [5] определила одним из критериев творческой активности личности чувство новизны, когда проявление творческой активности происходит при одновременно взаимодействии мотивационного, креативного и интеллектуального компонентов личности, давая человеку возможность творчества в любом виде деятельности. В качестве критериев в структурных единицах категории творческой активности ученым также выдвинуты критерии направленности на творчество, творческое и логическое мышление и выделены основные их показатели, как пытливость, позитивные эмоции, беглость, гибкость, оригинальность, разработанность творческих продуктов, анализ и синтез творческого мышления. Модель творческой активности учащихся [5] состоит из творческой активности и основных факторов ее развития. У Ю. Мороза [5, с.16], психологические факторы творческой активности личности дифференцируются на подсознательные (эмоционально-интуитивные) сферы и сознательные, где за тенденцией роста дополняются категориями саморазвития и самореализации.

На наш взгляд, эта классификация в поздней взрослости дополняется учетом важной тенденции собственного роста личности в пожилом возрасте (саморазвития), ее самоорганизации жизнедеятельности (самосохранения) и самореализации (самопрезентации). По результатам исследований, в пожилом возрасте вышеуказанные процессы являются ключевыми в развитии творческой активности (И.Кон, Н.Шахматов, О.Березина, В.Наумова) [1; 4; 5]. Указанные три группы факторов, на наш взгляд, являются базовыми структурными компонентами категориальной системы смыслового моделирования творческой активности людей пожилого возраста, а также ее внутренних и внешних факторов. На основе разработанной исследователем В.Хайкиным [2] модели

активности личности, как когнитивного, эмоционального, оценочно-волевого, мотивационного, поведенческого компонентов, ученый, Н.Волянюк [2, с.78] предложила такую структуру субъектной активности: когнитивный компонент субъектной активности, направленный на создание образа «Я-концепции»; эмоциональный, который приводит к формуванию позитивного глобального самоотношения; оценочно-волевой, который проявляется в стремлении повысить свою самооценку, завоевать авторитет; мотивационный компонент, который предполагает осознанный выбор определенной линии поведения, пониления ответственности за последствие собственного выбора; поведенческий компонент, который характеризует внешнюю сторону активности и ее реализацию. Как утверждает Н.Волянюк [2, с.81], структура субъектной активности определяет самоопределение, самопознание, самосознание личности и характеризует ее реальное пространственно-временное движение, становление, динамику и развитие где субъектная активность – это сложное многокомпонентное психическое образование, которое характеризует актуализацию сущностных сил человека с целью познания, развития и усовершенствования себя, другого и окружающего мира, источником активности субъекта выступает его система активно-поисковых отношений к вещам, знакам, событиям, явлениям, людям и самому себе.

Н.Александрова [1, с.48] определила, что творческая активность людей пожилого возраста является одним из компонентов их личностной субъектности. *Достижение творческой активности в пожилом возрасте*, утверждает ученый, создается достаточно высокой жизненной компетенцией, которая соотносится с достаточно высокой степенью личностной адаптивности, которая при наличии рефлексии проявляется в функционировании стареющего человека на уровне личности как субъекта жизненного творческого пути и как субъекта жизнедеятельности. Ученый В.Наумова [4], в свою очередь, утверждает, что уровень субъектности определяет самоорганизацию жизнедеятельности стареющей личности [4; с.102]. К критериям творческой активности учащихся исследователи (С.Сысоева, О.Цаплина, Н.Гаврилюк и др.) [5] относят психологические задатки, способность к концентрации внимания, интеллект, память, воображение, личностный статус, мотивацию достижений, привычки, притязания, талант, устремления, цели и ценности человека, здоровья, материальный достаток, общение, утверждая, что заданием творческого обучения есть формирование у обучающихся способности на новые способы деятельности, потребности познания. Н.Александровой [1, с.78] доказано, что активная адаптация в пожилом возрасте связана с уровнем развития субъектности человека, где субъектность людей пожилого возраста есть интегральным личностным образованием, которое вбирает в себя основные характеристики самосознания: переживание идентичности, сохранность контроля, стойкость и вариативность «Я-образа», уровень самопринятия, интернальный тип локализации контроля.

Мы склоняемся к мнению исследователей (М.Рожков; А.Кушнарера;

О.Цаплина и др.) [3; 5], что реализация творческой инициативы зависит от уровня развития и сохранности качеств, сопоставимых с проявлением *основных этапов* творческой деятельности: чувство новизны, направленность на творчество, критичность и умение преобразовывать структуру объекта. Перечисленные выше многочисленные качества личности (диагностические показатели) имеют свои внешние проявления (критерии), которые позволяют судить об уровне их развития [3]. Чувство новизны определяется характером возникновения и степенью стойкости познавательной потребности [4; 6]. Ведущими характеристиками направленности на творчество выступают мотивы творческой деятельности и умения организовать собственную деятельность, поскольку именно эти критерии, по убеждению ученого, определяют возможность дальнейшего развития познавательного интереса и перерождения его в реальную деятельность новой организации собственной жизнедеятельности [4; 6]. Критичность личности проявляется через смысловую оценку существующего и приобретенного опыта людей пожилого возраста. Внешним проявлением способности преобразовывать структуру объекта есть генерирование идей, что невозможно без умения анализировать, сравнивать, обобщать, выделять главное, классифицировать, описывать, выстраивать новые связи в объектах и системах, выдвигать гипотезы, доказывать их правомерность [3; 5].

Анализ теоретических подходов к проблемам активности личности Н.Волянюк [2], активности личности в пожилом возрасте Н.Александровой [1] и подходов к структуре творческой активности (М.Рожков; А.Кушнарева; О.Цаплина и др.) [3], считаем целесообразным отнести к структуре творческой активности личности людей пожилого возраста такие компоненты, как: *Когнитивный* (чувство новизны, стойкость и вариативность «Я» и направленность на творчество) – направлен на стабилизацию и создание образа „Я-концепции”, которая определяется характером возникновения и степенью стойкости познавательной потребности, интеллектуальными и эстетическими способностями; *ведущими* характеристиками направленности на творчество выступают мотивы творческой деятельности и умения организовать собственную деятельность, поскольку определяют возможность дальнейшего развития познавательного интереса и перерождения его в реальную деятельность новой организации собственной жизнедеятельности; *Эмоционально-оценочный* (критичность, уровень самопринятия и переживание идентичности) – приводит к формированию позитивного глобального самоотношения и проявляется в стремлении повысить свою самооценку, завоевать авторитет; структурирование и принятие прожитого опыта, *критичность* проявляется через смысловую оценку существующего и приобретенного опыта; *Поведенчески-волевой* (способность преобразовывать структуру объекта, сохранность и интернальность контроля), который характеризует внешнюю сторону активности и ее реализацию, способность преобразовывать структуру объекта; внешним проявлением способности преобразовывать структуру объекта есть генерирование идей, что предполагает умение анализировать,

сравнивать, обособливать, выделять главное, классифицировать, описывать, выстраивать новые связи в объектах и системах жизнедеятельности, выдвигать гипотезы, доказывать их правомерность; указывает на представление пожилого человека об источнике собственной активности, возможности руководствоваться в жизни собственными целями, установками, принципами и убеждениями, способность противостоять влиянию внешних сил, прогнозировать свои действия, сформированность активно-преобразовательного отношения человека к собственной деятельности, целостность содержания, форм и методов творческой деятельности, ее перспективность, мобильность, результативность и надежность; самодетерминация и независимость; правомерность, продуктивность благополучного функционирования определяет субъективное отношение к здоровью в ситуации способности получения возможности стареющему идти «наперекор телесно-психологическим состояниям» [4, с. 111], изменение личностных установок, принятия коллективных норм жизнедеятельности, способность субъекта жить настоящим, как компетентность во времени, способность личностью оценивать жизнь целостно и конструировать жизненные планы соответственно действующим в настоящем времени ценностям и реальными возможностями. Можем представить, что совокупность данных компонентов причиной благополучного творческого функционирования есть критерием эффективного разрешения неопределенных противоречий в творческой организации жизнедеятельности личности пожилого возраста.

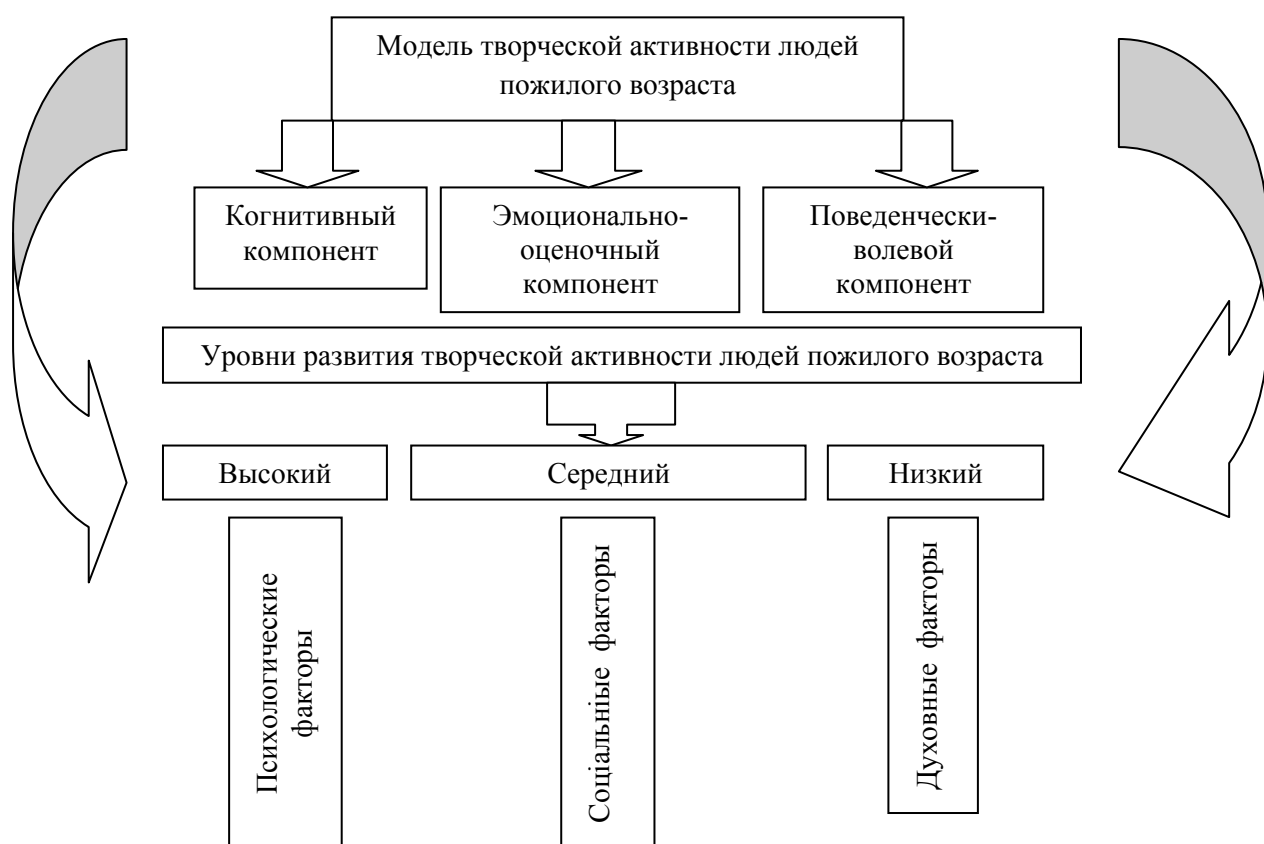


Рис. 1. Модель творческой активности людей пожилого возраста

С целью исследования модели проявления творческой активности людей пожилого возраста на основе проведенного анализа [1; 3; 4] научных концепций возрастных изменений личности в старости (В.Фролькис; Н.Александрова; Н.Шахматов; Л.Анциферова; В.Наумова; О.Краснова; А.Лидерс) [1; 4]; основных подходов к исследованию личностного самоопределения (С.Рубинштейн; К.Абульханова-Славская; Л.Анциферова; Н.Пряжников; Н.Александрова; Д.Леонтьев; и др.) [1; 3; 4; 6], теории творческого самовыражения личности (Л.Виготский; Б.Ананьев; А.Копытин; В.Наумова) [1; 4] позволили разработать модель экспериментального исследования проявления творческой активности людей пожилого возраста (рис. 2).



Рис 2. Модель исследования проявления творческой активности людей пожилого возраста

При конструировании модели были использованы работы (Л.Анциферова; Д.Фельдштейн; Н.Александрова; М.Ермолаева; Н.Ермак; О.Березина; Д.Леонтьев; В.Наумова и др.) [1; 4], которые дифференцируют понятие творческой активности, личностного потенциала, творческого потенциала и личностного ресурса. По мнению В.Ямницкого [6], активность взрослых основывается на мотивации избытка и в случае удовлетворения физиологических, материальных и социальных потребностей, приоритетным направлением выступает ориентация на удовлетворение духовных потребностей, которое на уровне проявления активности проявляется в форме творческой активности. Результатом способности реагировать на изменения та успешно адаптироваться к новым условиям, что рассматривается исследователями [1; 4; 6] как один из критериев зрелости, является проявление творческой активности личности, когда человек

максимально раскрывает и совершенствует свой потенциал.

Творческая активность людей пожилого возраста является активностью высокого, субъектного уровня [1], а процесс проявления творческой активности людей пожилого возраста обуславливается влиянием внутренних и внешних психологических факторов, где под психологическими факторами понимаем движущие силы, факторы, которые движут и обуславливают проявление творческой активности личности в условиях пожилого возраста.

В нашей работе определяем *творческую активность людей пожилого возраста как самодостаточную форму активности личности, которая является составляющей личностной субъектности, характеризуется чувством новизны, направленностью на творчество, критичностью и умением преобразовывать структуру объекта, регламентируется силой и качеством потребности (мотивации) и сохранностью творческиактивного ресурса, направлена на реализацию целевых и смысловых аспектов собственной жизни (личной жизненной активности, увлеченности, трудоспособности, стремления реализации приобретенных знаний, умений, интеллектуальной активности), обусловлена саморазвитием, самоореализацией (самопрезентацией) и организацией жизнедеятельности (самосохранением) и проявляется на предметном, когнитивном (символичном), социальном и духовном (внутреннем) уровнях, отражаясь в виде продуктивной творческой деятельности, творческого решения проблемы, творческого диалога и самоореализации, как стабилизации «Я-концепции» и построения позитивного жизненного сценария на дальнейшую оставшуюся жизнь.*

Под понятием «личностные творчески активные ресурсы» понимаем как приобретенную, так и «жизнесформированную» [4] совокупность индивидуальных особенностей личности в период пожилого возраста, опыт творческого самопознания и саморегуляции, который характеризуется как латентный и при влиянии определенных факторов может быть мобилизован и актуализован с целью реализации проявления творческой активности личности.

Личностный потенциал – это «интегральная системная организация индивидуально-психологических особенностей личности, который лежит в основе способности личности выходить из стойких внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и меняющихся внешних условий» [4, с. 68).

Исходя из результатов исследований [1; 4; 5] *творческий потенциал людей пожилого возраста* – взаимодействие качеств и свойств личности в пожилом возрасте, способных реализоваться в конкретном творческом акте, характеризуя потенциальную энергию субъекта творчества и мира возможностей ставить и решать новые задания в сфере жизнедеятельности, имеющей личностное и общественное значение, которые можно представить в виде совокупности преобразующе – предметных (запасы навыков и умений, способности), познавательных (запасы знаний, интеллектуальные способности), аксиологических

(ценностные ориентации, увеличенная по времени сила и качество потребности (мотивация)), коммуникативных (морально-психологические качества), художественных (эстетических способностей) возможностей.

Совокупность личностного и творческого потенциала обозначим *«творчески активным потенциалом личности в пожилом возрасте»*.

Выводы. Осуществленный теоретический анализ структуры творческой активности личности в пожилом возрасте позволяет конкретизировать полученные результаты в виде теоретической модели творческой активности, как когнитивный (чувство новизны, направленность на творчество и стойкость и вариативность собственного «Я»); эмоционально-оценочный (переживание идентичности, критичность и уровень самопринятия); поведенчески-волевой (сохранность и интернальность контроля, умение преобразовывать структуру объекта).

1. Александрова Н.Х. *Субъектность людей пожилого и старческого возраста: дис....д-ра психол. наук: 19.00.13 / Александрова Наталия Христова: – М., 2000. – 221 с.*

2. Волянюк Н.В. *Проблема субъектной активности в психологической науке /Н.В.Волянюк // Психол. журн. – К.: 2003. – № 6 – С. 137-146.*

3. Кушнарева А.И. *Развитие творческой активности учащихся методом сетевых экологических проектов: дис....к-та психол. наук: 19.00.13 / Александра Ивановна Кушнарева: – Улан-Уде, 2006. – 211 с.*

4. Наумова В.А. *Оптимизация личностного ресурса на этапе поздней зрелости: дис....канд. психол. наук: 19.00.13 / Валентина Александровна Наумова: – П.-Камчатский, 2013. – 209 с.*

5. Мороз Ю.В. *Психологические факторы развития творческой активности старшеклассников: автореф. дис. на приобр. науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ю.В. Мороз. — К.: 2004. – 19 с.*

6. Ямницкий В.М. *Психологические факторы развития творческой активности личности / В.М. Ямницкий: – К.: Изд-во Свит, 2004. – 87 с.*

УДК 371. 31

ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

С.С. Сейтенова – п.ғ.к., Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университетінің доценті, халықаралық КАНКОРД академиясының корреспондент-мүшесі

Психология адамдардың психикалық әрекеттерінің ақиқатты заңдарын, адамның ой-санасы мен психикалық қасиеттерінің қалыптасып, даму жолдарын айқындайды. Ал психикалық құбылыстарға сезім, қабылдау, түйсіну, ойлау, пайымдау, қиялдау сияқтылар жатады. Бұлардың барлығы да мидың жемісі және барлығы да сөйлеу амалымен байланысты.

Тірек сөздер: психология, психикалық әрекет, ақиқат, заңдар, адамның ой-санасы, психикалық қасиеттері, қалыптасуы, даму, психикалық құбылыстар, сезім, қабылдау, түйсіну, ойлау, пайымдау, қиялдау, талдау, жинақтау, қатысым, ғылыми негіз.

Психология определяет истинные законы психической деятельности человечества, формирования и пути развития сознания и психических особенностей человека. К психическим явлениям относят: чувство, восприятие, ощущение, мышление, рассуждение и фантазия. И все это является продуктом деятельности мозга и связано с речевыми приемами.

Ключевые слова: психология, психическая деятельность, истина, законы, сознание человека, психические особенности, формирование, развитие, психические явления, чувство, восприятие, ощущение, мышление, рассуждение, фантазия, анализ, обобщение, коммуникация, научная основа.

The psychology defines the true laws of human psychic activity, the formation and ways of development of consciousness and psychic features of a person. Psychic phenomenon are included: sensibility, perception, awareness, cogitation, inference and imagination. All of this is a product of the brain and is associated with speech techniques.

Keywords: psychology, psychic activity, true, laws, consciousness of the person, psychic features, formation, development, psychic phenomenon, sensibility, perception, awareness, cogitation, inference, imagination, analysis, collation, communication, scientific basis

Психология адамдардың психикалық әрекеттерінің ақиқатты заңдарын, адамның ой-санасы мен психикалық қасиеттерінің қалыптасып, даму жолдарын айқындайды. Ал психикалық құбылыстарға сезім, қабылдау, түйсіну, ойлау, пайымдау, қиялдау сияқтылар жатады. Бұлардың барлығы да мидың жемісі және барлығы да сөйлеу амалымен байланысты. Сондықтан ойлау мен сөйлеудің арақатынасы жөніндегі мәселе психологиялық зерттеулерде де көрнекті орын алады. Оқушылардың ақыл-ой жағынан дамуы олардың тілінің дамуына да игілікті ықпал жасайтыны белгілі.

Оқушылардың қазақ тілі пәнін оқыту арқылы логикалық ойлауын дамытудың негізгі міндеттері тіл біліміндегі категория мен тұлғалардың анықтамасын тұжырымдай білуге, ой қорытудың мағынасы мен мазмұнын анықтауға, ережелерді дәлелдеудегі логикалық қорытынды шығару тәсілдерін игеруге, дәлелдеудің жалпылығын түсінуге т.б. даярлау болып есептеледі.

Осы логикалық ойлау білімін тіл дамыту мақсатында пайдаланып, баланың ойлау мен сөйлеуін дамытуда жоғарыдағы аталған білім мен дағды негізінде оқушыларды дұрыс ойлай білуге, сол ойын сөйлеу арқылы жарыққа шығаруды, ойына лайықты сөз таңдап, сөйлем құрастырып, оларды бір-бірімен дұрыс байланыстыруға жаттықтырылады. Ойды жүйелі, әсерлі, әдеби тіл нормасында бере білу дағдылары қалыптастырылады. Сондықтан тіл дамыту ой дамытудың мынадай логикалық амалдарымен байланысты болады: қазақ тілін оқыту арқылы оқушылар қарастырылатын мәселені талдауға, жалпылауға, нақтылауға, қажетгі және жеткілікті шарттарды көрсете білуге, ұғымдарды анықтауға, пайымдаулар құруға, ой қорытулар жасауға, дәлелдеуге т.б.

Өзіміз байқап жүргендей, мектеп тәжірибесінде оқушылар анықтама мен ережелерді дәлелдейді, оқулық пен кітаптағы немесе мұғалімнің түсіндіріп көрсеткен үлгісі бойынша еркін мазмұндап береді де, ол ереже мен анықтаманың белгілерін ауыстырып қойған жағдайда анықтаманы дәлелдей алмай қалады. Бұл оқушылардың үлгілер арқылы жұмыс жүргізуге дағдыланып, ойлаудың жалпы логикалық құрылысын түсінбеуінің нәтижесі болса керек.

Сонымен қатар, оқушыны жеткілікті білім қорымен қаруландыру мен сөйлеу әрекетіне жаттықтыру өз бетінше ойлауға үйрету мәселесімен байланысты. Егер оқушының өзінің білім алуға ынта-жігері, құмарлығы, қызығушылығы, білімдерді меңгеру әдістерін білуге құлқы болмаған жағдайда ой дамыту түпкілікті шешілмейді. Сондықтан В.Ф. Паламарчук оқушылардың ойлау қабілетін дамыту үдерісінде оқытудың мынадай үш құрамды бөліктерін ескеру қажет деп есептейді: мазмұндық, амалды (операциялық), түрткілік (мотивациялық) [1, 11]. Мәселен, оқытудың мазмұндық құрамдас бөліктеріне оқушылардың білуіне тиісті ұғымдар жүйесі, ережелер, заңдылықтар т.б. жатады. Бұл мәліметтер оқытудың мазмұндық бөлігі – оқу бағдарламалары мен оқулықта баяндалады. Оқытудың амалдық, құрамдас бөліктеріне ақыл-ой қызметінің тәсілдерін меңгеру жатқызылады. В.Ф. Паламарчук оларға оқу материалдарына ең бастыны ажырата алуды, деректерді, құбылыстарды салыстыру, сәйкестендіру мен жалпылауды, өз ойын дәлелдей алуды және ойлаудың амал-тәсілдері мен әрекеттік құрамды бөліктерін жатқызады да, оқушылар не мақсатпен, не үшін оқиды, білім мен дағдылар не үшін қажет деген мәселелерді түсіндіру оқытудың түрткілік (мотивациялық) аспектісін құрайды деп түсінеді [1].

Жоғарыда айтылған ойлау үдерісінің құрамды үш бөлігі бір-бірімен тығыз байланысты. Олар білім, біліктіліктің негізін қалайды. Сондықтан білімдерді игерудің тәсілдерін қаншалықты тиянақты меңгеру жүзеге асырылса, білім негіздері соншалықты берік қалыптасады, оқушы білім мен ол білімдерді алу жолдарының қажеттілігін саналы түсініп, білімді тәжірибелік жақтан қолдана білуге ынталанса, олардың ойлауы соншалықты жедел дамиды, дүниетанымы орнығады, нәтижеде тіл дамиды, қарым-қатынас мақсатқа сай мәнді болады. Ол туралы А.И. Власенков: "С развитием самосознание связано стремление подростка оценить, понять, изучить себя через отношение с другом", - деген пікір айтады [2].

Қазіргі психология мен дидактиканың оқыту әдістемесі ғылымдары оқушының ақыл-ой қызметінің жүйелі және мақсатты түрде қалыптасуын қамтамасыз ететіндей мүмкіндіктері жеткілікті. Бірақ мектеп тәжірибесінде оқушылардың білімдерді қандай жолмен және қандай әдістермен алуға болатындығы және оқушының ақыл-ой қызметін ұйымдастырудағы әдіс-тәсілдер мен баланың тілін дамыту мәселесіне жеткілікті көңіл бөлінбейді. Мұндай жағдайдың қалыптасуының бірден-бір себебі, оқушылардың білімділігін оқу пәнінің ұғымдарын, анықтамаларын, теорияларын, тұжырымдамалар, ережелер т.б. мазмұны мен көлемінің игерілу дәрежесіне қарай бағалайды да, ал қандай ақыл-ой іс-

әрекеттері арқылы нәтижелерге жететіні ескерілмейді. Қабылданған білім ақыл-оймен қорытылып, басқаға жеткізе білуге, сөйлеуге жеткілікті назар аударылмайды. Нәтижеде баланың ойын дамыту арқылы қатысым әрекетін жүргізуге, сөйлеуге жаттықтырылмайды [3].

Сөйлеу барысындағы ойлау амалдарының жүйесіне тоқталатын болсақ. Оқу материалдарын ұғынуда талдау мен жинақтау маңызды рөл атқарады. Өйткені ойлау әрқашан талдау мен жинақтау үдерістерінен басталады. Олай болса, ойлау дегеніміз – түйсік пен қабылдаудағы талдау мен жинақтаудың жаңа мазмұнға ие болған түрі.

Талдау дегеніміз ой арқылы түрлі заттар мен құбылыстардың мәнді жақтарын жеке бөлшектерге ажырату арқылы тану. Мысалы, сөйлемге синтаксистік талдау жүргізгенде, алдымен сөйлемнің айтылу мақсатына, құрылысына, сөйлемдегі сөздердің байланысу тәсілдері мен формаларына қарай ажыратылады, соңынан сөйлем мүшелеріне талданады т.б. Нәтижеде бүтінді құрамды бөлшектерге бөлу арқылы оқушы сол бүтіннің мәнді жақтарын, қасиеттерін, ерекшеліктерін меңгереді. Ал жинақтауда ой арқылы зат пен құбылыстың барлық элементтері біріктіріледі. Мәселен, оқушы дыбыстан буын, буыннан сөз, сөзден сөйлем, сөйлемнен мәтін құрап, тілдің күрделі бірлігін жасайды. Талдау мен жинақтау – бір-бірімен тығыз байланысты ой амалдары. Осы ой амалдары арқылы қатысымдық әрекет те дамиды.

Оқушы танымының артуында салыстыру ой амалы шешуші рөл атқарады. Салыстыруда заттар мен құбылыстардың ұқсастық, айырмашылық қасиеттері анықталады. Оқыту мазмұнында салыстыру ой амалдарының бірнеше түрі кездеседі. Мысалы, бір зат пен құбылыс екінші бір зат пен құбылыс-пен салыстырылып қоймай, сол зат пен құбылыстың өзара ішкі қасиеттері де салыстырылады. Мысалы, сын есімнің ерекшелігін үйрету үшін зат есіммен салыстырылады немесе сын есімнің шырайларын бір-бірімен салыстыруға да болады.

Топтау-салыстыру нәтижесінде көрінетін ой амалы. Мұнда басты және қосалқы ұқсас белгілері негізінде заттар мен құбылыстар класс, тек, түр, типтер сияқты топтарға бөлінеді. Бұл дағдыларды қалыптастыруда ұғымдардың қасиетін тану шешуші рөл атқарады. Адамға қоршаған ортадағы шындықты дұрыс тануға көмектесетін, әртүрлі заттар мен құбылыстардың бір-бірінен айырмашылықтары мен ұқсас белгілерін анықтайтын ұғымдар логикалық ойлау амалдары (операция) жүйесі негізінде жасалынады. Ұғым сөзбен де білдіріледі.

Сондықтан ұғымды меңгерудің кезеңдері бар екендігін байқау үшін мынадай эксперимент жасалды:

3-4-сынып оқушыларына сөздер мен сөз тіркестерін колдана білу шеберліктерін байқау мақсатымен мынадай тапсырма беріліп, берілген сөйлемдегі көп нүктенің орнына тиісті сөзді қойып көшіру тапсырылды.

Сөйлемдер: 1. Дос жылатып айтады, дұшпан күлдіріпСаналы адам сағыңды сындырмас, Санасыз адам жағынды ...Мұндағы бірінші сөйлемдегі сөздің орнына тиісті "айтады" сөзін барлық оқушылар таба білді. Ал екінші сөйлемдегі тиісті сөзді оқушылар әр түрлі орындады. Бұдан шығатын қорытынды, көркем

әдебиет тіліндегі бейнелегіш-көркемдегіш құралдарды қолданудың өзіндік ерекшеліктері болатындығы, оны оқушылар бұрын тәжірибелік қызметінде пайдалану дағдысы болғандықтан, жазушының стильдік қолдану ерекшелігін анықтап тұрған сөзді немесе сөз тіркесін таба біледі. Керісінше, ол сөзді немесе сөз тіркесін бұрын естімегендіктен пайдалана алмайды. Демек, жоғарғы сыныптарда тілдік ұғымдарды игеру мен дамытудың мынадай кезендері бар екендігін анықтадық:

Бірінші кезең – оқушылардың белгілі жағдайларға байланысты тілдік құралдарды қолданудың дұрыс-бұрыстығын сезінуі немесе байқауы. Бұл кезеңде оқушылардың тілдік құралдарды қолдана білу дағдылары әлі жетілмеген кезде, өз тәжірибесінде тілдік құралдарды: сөздерді, сөз тіркестерін қолдана білуге жаттықтырылады. Олардың дұрыс сөйлей білуіне лингвистикалық-теориялық жағынан білім, икемділік, дағды беріледі (сөз байлығы, грамматикасы т.б.). Демек, тілдік құралдарды игеру үшін оның өз ойын жеткізуге, басқалармен қарым-қатынас жасауға лайықты іскерлігі мен дағдысы болуы қажет. Бұл кезеңде ауыспалы мәнді сөздер, терминдер мен олардың стилистикалық ерекшеліктері туралы мәліметтер берілмейді, тек байланыстырып сөйлеуге үйретіледі. Негізгі мақсат – сөз байлығын дамыту, жаңа сөз үйрету, ол сөздерді қолдануға дағдыландыру, синонимдермен т. б. жұмыс.

Екінші кезең – әдеби тіл нормасы туралы алғашқы теориялық ұғымдармен таныстыру. Бұл кезеңде оқушылар ойлау жүйесінің күрделенуі мен тілдік құралдардың қолданылуына басты назар аудара бастайды. Атап айтқанда, тілдік қателер туралы, олардың ойды жеткізуге сай еместігі немесе ойды жеткізу, басқа адамдармен қарым-қатынас жасаудың түрлері, нұсқалары болатындығы, тілдік құралдардың оған сәйкестігі сияқты ұғымдар үйретіле бастайды. Мұнда тіл стильдері туралы түсініктері кеңейтіледі. Ол үшін стильдік реңктері айқын тілдік құралдар пайдаланған мәтіндермен жұмыс жүргізіледі.

Бұл кезеңде оқушы өз ойын дұрыс жеткізумен бірге, жаңа ахуалды стильдік ерекшеліктермен бере білуге дағдылануы қажет. Ауызша сөйлеу стилі мен кітаби стиль ерекшеліктерін ажырата бастайды. Одан әрі көркемдеп сөйлеуге, тілдің кейбір көркемдегіш, бейнелегіш құралдарын қолдануға еліктей отырып, көркем әдебиет стиліне ауысады. Айнала қоршаған ортаны тану мен оны екінші біреуге суреттеп, образды, эмоциональды жеткізуге талпына бастайды. Оның тілдік құралдарын игереді. Бұл кезеңде күрделі ойды жеткізу үшін сөйлемдер құрастырып, жаттықтыруға байланысты жұмыстар жүргізіледі. Сөйлеудің әртүрлі ахуалын түрлі тілдік құралдардың қолданылуы туралы түсінігі қалыптасады. Бұл іскерлік пен дағды мәтін түзе білуге ұластырылады.

Үшінші кезең – тілдің қатысымдық әрекет ретінде ұғымдары мен түсініктерін игеру. Бұл кезеңде оқушылар теориялық (мектепте оқыту) немесе өздігінен тәжірибелік (басқа адамдармен қарым-қатынас жасау, түрлі кітаптар оқу) жұмыстары арқылы тілдік құралдар жұмсай білу дағдыларын меңгереді. Тіл стильдерінің тілдік құралдарының ерекшеліктерін бір-бірімен салыстырады, ой қорытындыларын жасауды игереді, өз ойын жеткізудің нұсқаларын меңгере

бастайды. Мысалы, мазмұндама, шығарма, баяндамаларды белгілі бір тақырыптың төңірегінде топтастырады, ойын жүйелі бере білуге төселеді т.б. Мәтінді қатысымдық әрекетті қызметтік (функционалды) бағытта жүргізуге жаттығады.

Тіл дамытуда бұл жоғарыдағы келтірілген қатысымдық әрекеттің өзіндік қалыптасатын іскерліктері мен дағдылары бар. Өйткені психологиялық әдебиеттерде іскерліктің мынадай түрлері сөз болады: іскерлігі жеткіліксіз әрекет, іскерлік дамыған әрекет, іскерлік-шеберлік.

Қорыта келгенде, ойлау мен сөйлеу бір-бірімен тығыз байланысты қалыптасады және дамиды. Сондықтан баланың тілін дамыту ойлау амалдары мен ойлау тәсілдерін игертіп, ойын жарыққа шығарта білу және сөйлеу іс-әрекетін ұйымдастыру болып табылады. Тілді игеру, өз тәжірибесінде қолдана білу жеке адамның ойлауының дамуына байланысты. Ал ойлауды тәрбиелеу бала психологиясын жан-жақты дамытумен тығыз ұштасып жатады. Әсіресе, ой әрекеті тіл дамытуда шешуші рөл атқарады. Бұл үдеріс белгілі амал, әдіс-тәсілдер арқылы жүргізіледі.

1. *Жарықбаев Қ.Б. Психология. - Алматы, 1970. – 313 б.*

2. *Уаисова Г.И. Методика обучение лексической систему родного языка в казахской школе. – Алматы: 1993. - 26 б.*

3. *Сейтенова С.С., Қаныбетова Ш.А. Изучение проблем формирования языковой культуры учеников начальной школы. II международная студенческая заочно-практическая конференция «Научное сообщество студентов XXI столетия»*

4. *Сейтенова С.С., Оразбаева А. Методы формирования речевой культуры учащихся начальных классов. Международной научно-практической конференции 2013 года. Прага, Чехия*

5. *Сейтенова С.С Trilingualism in the oil industry of Kazakhstan. Bulletind'EUROTALENT-FIDJIP, 2014, N 4*

6. *Сейтенова С.С SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN Your paper in IMPACT : International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature ISSN(E):2321-8878; Impact Factor(JCC):1.3648*

УДК: 373.015.311

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО КЛАССА И КАЧЕСТВА ЛИДЕРА

А.М. Байкулова – докторант 2 курса ИМиД PhD КазНПУ им. Абая

Бұл мақалада мектеп сыныбының психологиялық құрылымы мен ерекшеліктері көрсетіледі. Лидер-оқушының ерекше қырлары, оның рөлі мен мектеп ұжымында оның орын алуының мәні баяндалады. Автор мектеп ұжымындағы қатынастардың әсіресе екі негізгі құрылымына назар аударады: формалды (ресми) және формалды емес (бейресми).

Тірек сөздер: лидер-оқушы, мектеп ұжымы, сынып, әлеуметтік-психологиялық құрылым, педагог, ресми құрылым, бейресми құрылым, лидерлік қасиеттер.

В данной статье раскрываются психологическая структура и особенности школьного класса. Приводятся отличительные черты школьника-лидера, его роли и значение его присутствия в школьном коллективе. Автор обращает внимание на две основные структуры отношений в коллективе: формальную (официальную) и неформальную (неофициальную).

Ключевые слова: школьник-лидер, школьный коллектив, класс, социально-психологическая структура, педагог, формальная структура, неформальная структура, качества лидера.

This article describes the psychological structure and features of a school class. Given the distinctive features of the student leader, his role and the significance of his presence in the school community. The author draws attention to two basic structures of relations in the team: formal (official) and informal (informal).

Keywords: student leader, school team, class, socio-psychological structure, teacher, formal structure, informal structure, leadership qualities.

В настоящее время в образовательной среде школы вопросы взаимоотношения любого школьного коллектива имеют огромное значение, так как от этого зависит качество современного образования, становление и формирование личности.

Так, в психологии малой группы принято выделять две основные структуры отношений в коллективе: формальную (официальную) и неформальную (неофициальную) [1]. Формальная структура представляет собой соотношение позиций членов группы друг относительно друга, заданное извне, не зависящее от членов данной конкретной группы и примерно одинаковое для всех групп этого типа. Так, например, в коллективе учителей формальной структурой будет то штатное расписание, которое существует в школе. Элементом формальной структуры в школьном классе может быть позиция старосты, какие-то другие должности, которые в конкретной школе или классе придуманы для организации обучения или для внеклассных дел.

Неформальная структура – это стихийно возникающая в процессе жизнедеятельности группы система отношений ее членов друг к другу. Неформальная структура может быть чисто эмоциональной, т. е. отражать, кто кому в группе симпатичен, а кто кому не нравится. В основе неформальной структуры могут лежать и другие критерии (например, отношение к общему делу или какие-то другие важные для группы моменты). Существенно то, что неформальная структура всегда является результатом взаимодействия конкретных людей, включенных в определенный коллектив.

Формальная и неформальная структуры, как правило, не совпадают. Если в группах взрослых людей обе эти структуры отношений обычно в приблизительно равной степени значимы, то в детских коллективах неформальные связи почти всегда важнее для ребят. В школьном классе формальная структура почти отсутствует, зато неформальные отношения играют очень большую роль. Как уже говорилось, неформальная структура отношений есть результат опыта

взаимодействия членов группы друг с другом.

Естественно, что неформальная структура не возникает одновременно с возникновением группы, а формируется постепенно. Каждый член группы обладает определенным местом в системе отношений членов сообщества друг с другом. Эта позиция может быть названа социально-психологическим статусом. Статус любого человека в коллективе имеет свои специфические параметры, однако все многообразие оттенков отношений между членами группы можно свести к четырем наиболее существенным позициям: звезды, предпочитаемые (или популярные), отвергаемые и изолированные.

Раскроем суть этих категорий на материале школьного класса. Звезды – ребята, пользующиеся максимальной популярностью среди своих одноклассников, все хотели бы с ними дружить, входить в круг общения этих учеников. Предпочитаемые – такие члены класса, которые обладают достаточно широким кругом связей со своими одноклассниками (заметим, что эта широта может сильно отличаться в разных классах). Отвергаемые – ученики, с которыми подавляющее большинство ребят в классе не хотят иметь дела, но сами они стремятся к общению с одноклассниками. И, наконец, изолированные – те ребята, которые сами не проявляют инициативы в общении с одноклассниками, и те, в свою очередь, не имеют выраженного к ним отношения.

Итак, для оценки положения ребенка в классе, вполне достаточно отнести его к одной из выделенных четырех категорий. Если ученик обладает статусом звезды или предпочитаемого в классе, то можно быть уверенным, что особых проблем у него с одноклассниками нет. А если ребенок отвергается сверстниками, то наверняка он испытывает серьезные проблемы в общении, переживает конфликты с товарищами, что неизбежно сказывается на его психическом состоянии. Статус изолированного может по-разному переживаться ребенком, однако и здесь с высокой долей вероятности можно предположить наличие каких-либо психологических сложностей у данного ученика.

Для характеристики отношений учеников в классе необходимо определение статуса каждого ученика, а также и общей статусной структуры, то есть, сколько в классе неблагополучных детей (отвергаемых товарищами или же живущих изолированно от них), сколько звезд и как сильно отличается их круг общения от связей среднепопулярных. Необходимо отметить, что существуют серьезные возрастные различия в характере отношений между учащимися в разных классах.

Особого внимания требует вопрос позиции лидера школьного класса. Для начала необходимо развести понятия ЛИДЕР И ЗВЕЗДА, которые довольно часто смешивают между собой. Звезда – это такой член класса, который является наиболее привлекательным для всех одноклассников. Часто это внешне симпатичные, веселые дети, легко вступающие в контакт с другими людьми и общение, с которыми почти всем приносит радость и удовольствие. То есть такой ученик относится к эмоциональной сфере отношений, сфере симпатий и антипатий между ребятами.

Феномен лидера более сложный и глубокий. Если звезды общения возникают почти сразу после образования класса, лидер выдвигается значительно позже и представляет собой результат групповой динамики, накопления опыта совместных дел и опыта отношений. Трудно представить себе класс, в котором бы не было ярких ребят, общение с которыми желанно для всех одноклассников, однако бывает довольно таки много классов, в которых отсутствуют лидеры.

Таким образом, что же такое лидер? Социально-психологический лидер [2] – это такой член группы, который обладает наиболее сильным влиянием на одноклассников, является для них олицетворением их класса, носителем основных ценностей данного коллектива. Звезду в классе вычислить очень легко, при первом же знакомстве с классом почти сразу выделяются дети, к которым тянется большинство. Однако они совсем не обязательно обладают значительным влиянием, чаще это вовсе не так. Кто определяет решения в классе, увидеть бывает непросто. При внешнем наблюдении взрослые часто ошибаются при оценке влиятельности ребят в среде сверстников. Основная причина этих ошибок состоит в том, что педагог (либо другие взрослые) часто подменяют мнение детей своими собственными, а критерии оценки у одноклассников и их учителей, сильно расходятся.

Для определения лидера класса существует процедура, близкая социометрической. Это вопросы, направленные на ранжирование одноклассников по критериям их вклада в те или иные виды совместной деятельности. В отличие от социометрических вопросов, в которых отвечающий оценивает степень своей собственной симпатии или антипатии, при ранжировании каждый член класса оценивает, кто из одноклассников является наиболее влиятельным в той или иной ситуации.

Наличие лидера в классе может существенно облегчить учителю задачу взаимодействия с этим коллективом, а может быть и наоборот, серьезно усложнить отношения. Воздействие на группу через лидера является одним из наиболее эффективных приемов влияния. Ведь дети сами выдвинули данного ученика на роль лидера, опыт взаимодействия привел к тому, что они доверяют ему и слушаются его. Если воздействие педагога и влияние лидера пересекаются, то результат будет благоприятным.

С другой стороны, если педагог идет против лидера, пытается дискредитировать его или же конкурировать с ним, то положение резко усложнится. В последнем случае учитель столкнется не с одним или другим учеником, а с классом как единым целым, у детей возникнет ощущение посягательства на их класс, на ценности, которые для них имеют очень важное значение.

Каждый претендующий занять место лидера в коллективе должен обладать рядом лидерских качеств. Именно лидерские качества и определяют роль лидера, объясняют, почему одни становятся таковыми и готовы увлечь и повести за собой, другие же не принимаются в этом качестве и не пользуются

авторитетом.

Качества лидера – это совокупность психологических качеств, умений и способностей взаимодействовать с группой, которые способны обеспечить успешное выполнение лидерских задач и функций. Невозможно выделить одно-два качества характеризующих лидера. Их намного больше. С другой стороны можно довольно долго перечислять качества и трактовать их как лидерские. И чем больше становится список, тем меньше в нем практической пользы, проще запутаться. Приведем некоторые качества, которыми должен обладать лидер любой группы [3].

ЗНАНИЕ СЕБЯ, СВОИХ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ

Знать себя, чувствовать, что происходит внутри себя, уметь прислушаться к своим эмоциям и чувствам, к своей интуиции, четко и ясно представлять чего ты хочешь – неотъемлемое качество лидера. Это помогает ориентироваться в жизни и понимать других людей, это помогает не упустить свой шанс, распознать подходящую возможность. Настоящего лидера не сбить с намеченного пути им сложно манипулировать, потому что он точно знает что хочет.

УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ

Высокий и адекватный уровень самооценки лидера в совокупности с уверенностью в себе помогают ему в необходимых случаях рисковать, повышают в критических ситуациях смелость и решительность. Уверенность в собственных силах позволяет лидеру расширять пределы своих возможностей и приобретать новый жизненный опыт. Эту теорию в 1981 году обосновал Б. Басс, который проанализировал ведущие исследования в области лидерских качеств и подтвердил, что чувство уверенности в себе, лидера на порядок выше, чем у тех, кто за ним следует [3].

УМЕНИЕ СОЗДАТЬ КОМАНДУ

Умение притягивать к себе людей (идеями и мыслями, идеалами, умением убедить человека) и создавать команду последователей и единомышленников – качество, которое определяет успешность становления индивида в роли лидера. Постановка общих целей и ценностей и контроль над приверженностью последователей этим целям являются одними из главных лидерских качеств.

ГОТОВНОСТЬ ПОДДЕРЖАТЬ В ТРУДНУЮ МИНУТУ

Нежелание лидера оказать своему единомышленнику и последователю поддержку в случае, когда она очень нужна, и он способен ее предоставить, в большинстве случаев, лишает его последователей и статуса лидера.

Люди уважают такого лидера, который никогда не забывает об их интересах. Если вы сконцентрированы на том, что вы можете дать своим последователям, а не на том, что можете от них получить, те будут уважать и любить вас, а это сделает ваши взаимоотношения длительными и более прочными.

КОММУНИКАбельНОСТЬ

Важным качеством лидера является коммуникабельность, умение быстро налаживать контакты с людьми и уверенно чувствовать себя в коллективе. Сложно представить лидером человека, который при общении испытывает

застенчивость.

Перечисленные качества лидера необходимы в любом возрасте и в любом коллективе, в нашем случае и школьнику-лидеру. Обладая ими школьник-лидер может вести за собой свой коллектив, быть примером для подражания, оказывать большую помощь педагогам в решении задач, стоящих перед классом, школьным коллективом, а может и перед школой. В настоящее время воспитанию именно таких учеников необходимо направить всю систему образования.

1. Баркаускайте М.И. Взаимодействие статуса и участия подростков в малой группе: Автореф. канд. дис. - Вильнюс, 1977. - 44 с.

2. Ковалев С.В., Кричевский Р.Л. Факторы дифференциации лидерства. - Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 1978, № 2, с. 26-36.

3. Мальковская Т.Н. Выдвижение лидера среди старших школьников и его влияние на товарищей - В сб.: Руководство и лидерство

М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

Намазбаева Ж.И. Научное наследие академика Т.Т. Тажибаева – основа новой парадигмы национального воспитания.....	3
Сарсенбаева Л.О. Взаимосвязь развития самосознания с профессиональной направленностью личности будущих психологов.	11
Исабекова Т.Ш. Қазіргі кездегі педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық дайындық мәселесі.....	17
Садыкова А.Б. Исследование содержания психологического обеспечения образовательной системы РК.....	22
Қуанжанова Қ.Т. Оқытушылардың әрекетіндегі тұлғалық-кәсіби қасиеттердің ролі.....	29
Уюкбаева М.И. Психология семейной жизни во Франции.....	37
Айтбаева Б.М. Қашықтықтан оқытудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері.....	42
Бекмуратова Г.Т. Өзіндік сана-сезім мәселесінің теориялық аспектілері.....	52
Косшыгулова А.С., Омирбек С.Ж. Оқушылардың сөйлеу мен ойлау әрекеттерінің психологиялық ерекшеліктер.....	59
Ганиева Ш.Ш. Особенности формирования эмоционального выгорания и агрессии в профессиональной деятельности сотрудников противопожарной службы.....	64
Сланбекова Г.К., Кабакова М.П. Процедура адаптации психологической методики Е.В. Фoa «Диагностическая шкала посттравматического стресса».....	72
Сабилова Р.Ш., Турганбаева Ж.Ж. Психологический портрет современного западного журналиста.....	79
Абдиева Г.И. Профессиональная социализация личности в вузе как образовательная парадигма в условиях глобализации.....	86
Ахметжанова М.Б., Ли Е.П. Білімді гуманизациялау – тұлғаның гуманды дамуының негізгі шарты.....	92
Ikhsanova D.T., Kudaibergenova G.Zh. Psychological features of values system development during adolescence.....	97
Сабилова Р.Ш., Акатаева Л.С. О проблеме организационных факторов синдрома выгорания.....	104
Едігенова А.Ж. Қазіргі жағдайда балалар дарындылығының пайда болу ерекшеліктерінің маңыздылығы мен ролі.....	110
Абдуллаева Г.О. Ценностные ориентации как фактор, обуславливающий профессиональную направленность современной молодежи.....	119
Ибашова М.С. Эмоционалды интеллектіні дамыту жолдарының	

жалпы сипаттамасы.....	129
Uyukbayeva M.I. Discrete chronology in R.Kipling's fairy tales and D.N.Mamin-Sibiryak.....	135
Лукашевич О.Н. Психологические критерии развития гражданской зрелости личности во взрослом возрасте.....	143
Гончарова Л.А. Модель творческой активности личности людей пожилого возраста.....	154
Сейтенова С.С. Оқушылардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық негіздері.....	162
Байкулова А.М. Психологическая структура школьного класса и качества лидера.....	167

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 4 (41), 2014 г.

Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген № 10103-Ж
Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір. 2001 ж. бастап шығады

Басуға 04.12.2014 қол қойылды. Пішімі 60x84 ¹/₁₆.
Көлемі 10,8 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 249.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасының баспаханасында басылды