

**ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК ҚЫЗДАР
ПЕДАГОГИКА ИНСТИТУТЫ**

**КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК
ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКА
ИНСТИТУТЫ

ХАБАРШЫ
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ

ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

АЛМАТЫ

КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЖЕНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ВЕСТНИК
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

№6 (2)

2007

2006 жылдан бастап шығады
Шығару жиілігі – жылына 6 рет

Қазақстан Республикасының
мәдениет, ақпарат және спорт
министрлігі
Ақпарат және мұрағат
комитетінде
08.08. 2005 жылы тіркелген
№6204-Ж

Бас редактор
Ш.К. Беркімбаева

Бас редактордың орынбасары
п.ғ.д., проф. **Қожахметова К.Ж.**

Редакциялық алқа
Тастемирова Л.Ө. - ф.ғ.к., доц.
Таубаева Ш.Т.-п.ғ.д, профессор
Шерьязданова Қ.Т. - п.с.ғ.д.,
профессор;
Жарықбаев Қ.Б. - п.с.ғ.д. және
п.ғ.д., профессор, Аль-Фараби
атындағы ҚазМУ
Абеуова И.А. - п.ғ.к., доцент;
Касымова Г.М. - п.с.ғ.к., доц.;
Бапаева М.К.- п.с.ғ.к., доцент;
Ауталипова Ұ.И. - п.с.ғ.к.,
доцент.

Жауапты редактор
Педагогика ғылымдарының
кандидаты, доцент
Жұмақасева Б.Д

Редактор
Оспанова Ш.Т.-оқытушы..
© Қазақ мемлекеттік қыздар
педагогика институты

050000, Алматы қаласы,
Әйтеке би көшесі, 99.
Тел. 233-18-32, 233-18-55 (120)
Факс 233-18-35.

МАЗМҰНЫ

Әбеуова И.Ә. ПРОФЕССОР ҚОРЛАН
ТОҚТАМЫСҚЫЗЫ ШЕРИАЗДАНОВАНЫҢ 60
ЖАСҚА ТОЛУ МЕРЕЙТОЙЫНА АРНАЛАДЫ
Қасымова Г.М. «ПОЧЕТЕН МАСТЕР,
ДОСТИГШИЙ ВЕРШИН МАСТЕРСТВА, НО
ТРИЖДЫ ПОЧЕТЕН МАСТЕР, ПОДНЯВШИЙ НА
ЭТИ ВЕРШИНЫ СВОИХ УЧЕНИКОВ»

БІЛІМ БЕРУ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Айуп Ж.Ғ. БАЛА ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ҰЛТТЫҚ
САЛТ-ДӘСТҮРЛЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ
АСТАРЫ.....

Бапаева М.К. Сыздықова М.Б. ОҚЫТУ
ҮРДСІНДЕ БІРЛЕСКЕН ІС-ӘРЕКЕТТІҢ
СТУДЕНТТІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН
ДАМУЫДАҒЫ МАҢЫЗЫ.....

Ерментаева А.Р. ПРОФЕССОР
Х.Т.ШЕРЬЯЗДАНОВАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ
ТҰЖЫРЫМДАМАЛАРЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ
ХОЛИСТИКАЛЫҚ
СИПАТЫ.....

Касымова Г.М. Галимова М.А. О ПРИМЕНЕНИИ
ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ НАВЫКОВ
ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
Касымова Г.М. ЛЕКЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
ПСИХОЛОГИИ **Нуркасинова Л.М. Құлымбаева
А.К.** БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
МЕКТЕПТЕ ОҚУҒА БЕЙІМДЕЛУ
МӘСЕЛЕСІ.....

Рыбникова Т.Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ВОЗДЕЙСТВИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Салғараева Г.И. ОҚУШЫНЫҢ ӨЗІНДІК
БАҒАЛАУЫ МЕН ИНТЕЛЛЕКТ ДАМУЫ.

Стамғали Д. Қ. ТҰЛҒАНЫ РУХАНИ
ҚҰНДЫЛЫҚТАР АРҚЫЛЫ ТӘРБИЕЛЕУ

Туебакова Н.А. Оқытудың андрагогикалық
үлгісі..

Өтепбергенова З.Д. Жоғары сынып оқушыларын
ауыл-шаруашылығы еңбегіне кәсіби бағдарлаудың
педагогикасы мен психологиясының салыстырмалы
талдауы

- Шерьязданова Х.Т.** Новый взгляд на модернизацию психологического образования в Республике Казахстан
- Шайжанова Қ.Ү. Рахимова А.А.** Оқу бірлестігіндегі қарым -қатынасқа психологиялық сипаттама.....
- Чистов В.В.** Доктрина чувственно-эмоциональной сферы человека в наследии мыслителей Средней Азии и Казахстана в эпоху средневековья.....

ПСИХОЛОГИЯНЫҢ БҮГІНІ МЕН БОЛАШАҒЫ

- Абеуова И.А.** Білім беру саласындағы әлеуметтік – психологиялық қызметтегі психопрофилактика мәселелері...
- Ауталипова У.И.** Конфликт как важнейший детерминант нарушения социальной адаптации младших школьников
- Акажанова А.Т. Карамурзаева А.Т.** Жасөспірімдердің агрессивтік мінез-құлықтарының қалыптасуындағы отбасының психологиялық әсері
- Акажанова А.Т.** Основные мотивы криминально-деликвентного поведения подростков
- Ауталипова У.И. Кайрақбаева А.М.** Активация познавательной деятельности как важнейший аспект в обучении иностранному языку
- Абланова Г.Е.** Психоло – педагогические аспекты проблемы нарушения общения
- Ағыбаева С.Е.** Ұялшақтықтың пайда болу себептері
- Ахмуллаева М.Ф.** ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ВИДЫ И МЕРЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ.....
- Бағыбаева М.И., Құлымбаева А.К.** ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ҚАРЫМ – ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ..
- Бейсенова Ж.Ж.** ҚҰҚЫҚ ҚОРҒАУ ОРГАНДАРЫ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІНІҢ КӘСІБИ ІС- ӘРЕКЕТІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК- ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ...
- Бегалиева Н.Ү.** Балалар үйінде тәрбиеленген жас өспірімдердің эмоционалды-еріктік тұрғысының даму ерекшеліктері.....
- Елшібаева К.Ғ.**Өсіп келе жатқан ұрпақ арасындағы өз-өзіне қол жұмсау проблемалары.....
- Жанқұл Т.А.** Ә.Кекілбаев мұрасы арқылы тұлғаны қалыптастырудың психологиялық аспектілері.
- Жайлымысова Г.А.** Майлықожа шығармашылығындағы адамгершілік, ерлік, еңбекке баулу, ақыл – ой және отбасы мәселелері.....
- Кененбаева З.** Психологическая помощь методом символдрамы, как один из путей гармонизации семейных отношений.....
- Қайырова Ж.А. Тілеуова Г.Н.** Жеткіншектермен тренинг тобын ұйымдастыру ерекшеліктері
- Марданова Ш.С.** Психологические факторы профессионального стресса у работников управленческой сферы..
- Ныгыметова Қ. Н.** Психикалық денсаулықтың өзекті мәселелері..
- Наукенова С.С.** Современные психолого – педагогические проблемы воспитания детей в детских домах.....
- Угланова Н.Ш.** Межличностные конфликты в семье..
- Тойшыбекова М.К.** Әлеуметтік жетімдіктің психологиялық және құқықтық факторлары...
- Тоқтағұлова Г.Б. Ашекова А.Ж.** Қиын балалардың психологиялық ерекшеліктерін айқындау...
- Оспанова Ш.Т.** Феномен тревоги в гештальт - терапевтическом направлении
- ### **ДЕФЕКТОЛОГИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ**
- Ермагамбет Ә.Ы.** Көмекші мектеп оқушыларының психикалық дамуына еңбектің түзете-тәрбиелік ықпалы ..

Ермекбаева Л.Х. Умбеткалиева С.У. Ақыл-ой дамуында кемістігі бар балалар мен ата-аналық қатынастың психологиялық ерекшеліктері мен ата-ана стрессі

Мұңалбаева Д.Р. Мектеп жасына дейінгі зияты бұзылған балалардың ауызша тілінің ерекшеліктері

Нұрсеитова Ж.Ж. Зияты зақымдалған баланың жазу дағдысының ерекшеліктері ..

Тойшыбекова М.К. Омарбекова М.К. Әлеуметтік жетімдіктің психологиялық және құқықтық факторлары

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СТАНДАРТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Шерьязданова Х.Т. – д.п.с.н., профессор (г. Алматы, Казгосженпи)

Развитие образования во многом обуславливает ведущее место любого государства в современном мире и решение ее важнейших проблем. Образовательная политика на современном этапе заключается в достижении качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В связи с этим, безусловно, значительную роль в развитии ребенка играет первая ступень - детский сад. Важно, чтобы именно здесь сложился психологически необходимый ребенку институт, где бы он мог бы разносторонне развиваться, учился бы открыто выражать свои мысли и чувства.

В современном образовании происходят значительные преобразования, меняются не только отдельные его стороны, но и сама система обучения и воспитания. Одним из эффективных направлений решения выделенной проблемы выступает реализация теоретических положений, разработанных в советский период выдающимся психологом Л.С. Выготским.

Введение Государственного общеобразовательного стандарта развития детей раннего возраста (0-3) и стандарта образования детей дошкольного возраста (от 3-5 лет) является важным компонентом национальной модели образования Республики Казахстан.

Переход на 12-летнее обучение в Республике Казахстан позволяет успешно решать стратегическую задачу реформы казахстанского образования, которая видится в развитии *новой национальной модели*, направленной на формирование творческой личности, в качественном переходе от модели «образование для всех» к модели «образование для каждого на протяжении всей жизни» и обеспечить скорейшее вхождение в мировое образовательное пространство.

Основные направления построения государственного стандарта образования в дошкольном детстве сводятся к следующим постулатам:

- личностно-ориентированное обучение;
- развивающий характер образования;
- преемственность обучения;
- развивающая образовательная среда;
- источник психического развития – общение;
- компетентность как условие качества образования.

Личностно-ориентированное обучение, имея проблемно направленный, творческий характер, предполагает приобретение знаний, непосредственно через практическое применение, путем поиска и открытий нового, главной задачей ставит возможность развития общих и специфических способностей ребенка, приобретение им знаний, умения и желания ими пользоваться. Ребенок получает возможность развиваться соответствующим темпом в зависимости от способностей и потребностей, становясь при этом *субъектом образовательного процесса*. Педагог же выполняет функции организатора, осуществляя индивидуальный подход не только по форме, но и по содержанию воспитания и обучения.

Изучение мирового опыта развития системы образования показывает, что достижение нового качества образования возможно только в условиях изменения системы образования в целом.

Достижение нового качества образования должно стать средством *социализации*, основой успешной деятельности в будущем.

Одним из ключевых вопросов психологической теории является вопрос о соотношении обучения и развития. Рассматривая различные сочетания целенаправленного обучения и психического развития, Л.С.Выготский делает важные для практики образования выводы. Первый из них касается характера *целенаправленного обучения*. Л.С.Выготский указывает, что построение обучения, его характер и особенности должны быть ориентированы на психическое развитие таким образом, чтобы обучение вело за собой развитие. Данное положение предполагает отбор обучаемых не по степени овладения знаниями, а в соответствии с *уровнями их психического развития*. Развитие каждого человека характеризуется как *уровнем актуального развития*, так и *зоной ближайшего развития*. Л.С.Выготский настоятельно подчеркивает, что обучение, ориентированное на уровень актуального развития, заведомо работает на вчерашний день, а подлинно развивающим является то обучение, которое, и своим содержанием, и своими методами ориентировано на зону ближайшего развития. Таким образом, оказывается, что отбор обучающихся по уровню развития создает равные стартовые возможности, но эффективным будет процесс обучения, направленный на реализацию зоны ближайшего развития обучающихся.

Построение образования, ориентированного на зону ближайшего развития, выдвигает перед педагогами важную проблему соотнесения критериев индивидуального и возрастного психического развития обучающегося. Как в этом случае строить обучение? Какое обучение может считаться личностно ориентированным и развивающим? Ведь для того чтобы построить личностно ориентированное обучение, мы должны быть уверены в том, что оно является развивающим для всех участников процесса, то есть ориентированным на зону ближайшего развития каждого.

Если работать в логике построения традиционного образования, то решить задачу расширения зоны ближайшего развития обучающегося невозможно. Это означает, что мы учим общепринятым значениям, которые должны быть усвоены в образовательном процессе независимо от индивидуальных особенностей, характеристик, опыта его участников. Если же попытаться перейти к дидактике смысла, то необходима логика культурно-исторической концепции. В культурно-исторической концепции первичен смысл, который неразрывно связан с развитием личности в онтогенезе.

Постановка смысла впереди значения означает, что обучающий не столько учит - передает знания - сколько *создает условия* для того, чтобы обучающийся «открыл для себя» значение тех предметов или тех знаний, или тех ситуаций, которые ему надлежит усвоить в процессе обучения. Необходимо иметь в виду, что для того, чтобы человек открыл для себя какое-либо значение, необходима тщательная организация его *собственной практической деятельности*. Только в этом случае субъект сможет, с одной стороны, получить знания и пользоваться ими в реальной жизни, а с другой стороны, у него не будет проблемы в преодолении разрыва между теоретическими знаниями и практическими умениями.

Мысль Л.С.Выготского о неразрывной связи обучения и психического развития и о том, что лишь то обучение хорошо и является обучением в полном смысле этого слова, которое ведет за собой развитие, является *базисом*, в котором идея

непрерывного образования становится не просто лозунгом, а приобретает реальное и вполне конкретное наполнение. В этом контексте образование просто не может не быть непрерывным, так как именно оно обеспечивает весь процесс психического и личностного развития в онтогенезе. В рамках такого подхода само обучение понимается как средство психического развития и должно иметь характеристики, непосредственно связанные с особенностями развития человека на разных этапах онтогенеза.

Второй аспект проблемы связан с вопросом *преемственности обучения*. Преемственность разных ступеней обучения является обязательным условием как эффективности обучения на каждом возрастном этапе, так и общего уровня психического развития. При этом нельзя сказать, что проблемы преемственности обучения оформились в связи с идеей непрерывного образования. Скорее, наоборот, сама идея непрерывности образования возникла, как попытка решить проблемы, связанные с психологической готовностью к обучению на том или ином этапе онтогенеза. Более того, возникновение новых образовательных учреждений, в которых совмещаются разные звенья образования, тоже в какой-то мере направлено на решение проблем преемственности обучения.

Наконец, третий аспект проблемы непрерывного образования связан с идеей *развивающей образовательной среды*. При этом в поле внимания оказываются не столько разные дидактические предметы и средства, сколько люди, взаимодействующие с субъектом обучения. В этом контексте реализация идеи непрерывности образования позволяет говорить, во-первых, о том, что обучение не ограничивается лишь специальными занятиями, а проходит через всю человеческую жизнь. В тоже время, это диктует и *условия организация самого обучения*, непосредственно связанного с психическим развитием. Для того чтобы обеспечить непрерывность образования, необходимы условия для развития не только собственно учеников, но и учителей, которые это обучение осуществляют.

Нам представляется очень важной мысль Л.С.Выготского о том, что главным источником психического развития в онтогенезе является *общение*. Это означает, что все обучение должно быть описано и представлено, в первую очередь, в виде общения обучающего и обучаемого, и обучающихся между собой. В то же время реализация этого положения Л.С. Выготского обеспечивает и развивает характер обучения, так как оно ориентировано не на актуальное развитие, а на зону ближайшего развития субъекта.

Таким образом, существенно расширяется в рамках данного подхода и представление о *развивающем пространстве*, в которое в качестве равноправного субъекта включаются *родители*. Это позволяет не только учитывать мнение родителей в организации учебно-воспитательного процесса и использовать гибкий подход к его планированию, но и активно использовать в процессе развития ребенка знания, личностный потенциал, опыт, семейные традиции, обеспечивая при необходимости их влияние на детско-родительские отношения, корректируя их в сторону позитивности.

В «Концепции развития системы образования Республики Казахстан» (2004) указаны основные принципы создания, апробации и внедрения новой модели образования. В соответствии с основной целью в образовании ставится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная, профессиональная *компетентность* - умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить работать в быстро изменяющемся мире.

Использование понятия компетентности связано с тем, что оно стало основой в мировой педагогике как *критерия качества знаний*. Само слово компетентность обозначает осведомленность в чем-либо. Исходя из этого, *компетентность - это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношение к ним, реализация этих знаний на практике*.

Реализация личностью своей субъективности в общении связано с наличием у нее необходимого уровня компетентности.

При таком подходе к характеристике компетентности целесообразно рассматривать общение как системно - интегрирующий процесс, который имеет следующие составляющие: диагностическую, программирующую, организационную.

Исходя из анализа психологических источников, выделяя коммуникативную культуру личности, которая также как и компетентность не возникает на пустом месте, а формируется, основу ее формирования составляет опыт общения. Основными источниками приобретения компетентности являются опыт культуры, языки общения, опыт межличностного общения, опыт восприятия искусства.

Структуры компетенций, выделенные нами показывают стыковку структурных компонентов личности дошкольника с познанием окружающей действительности в социокультурном пространстве. Мы придерживаемся понимания личности как системного качества индивида, включенного в общественные отношения. Формирование этого качества происходит в ходе совместной деятельности и общения в процессе социализации и воспитания.

В самом общем плане или в глобальном понимании, компетентность предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе.

Широко известна в педагогической науке 3-х мерная модель Джонсона Д., которую западные психологи взяли за основу модели компетентности. Используя теоретические аспекты, выделенные нами, необходимо расчленить 1 сектор - поведение, 2 сектор - общение и 3 сектор - личность, как структурные компоненты компетентности.

- 1) *сектор (поведение)* состоит из значимых характеристик поведения, складывающихся из практических достижений ребенка, элементов сотрудничества (взаимопомощи) и поддержки. Показатели данного сектора составляют содержательный компонент компетентности.
- 2) *сектор (общение)* предполагает помимо содержания информации и передачи ее, понимания значимости взаимодействия, размышление о том, как достичь определенных результатов, предвидеть возможные препятствия, осознание ценностных ориентации, предвидение трудностей и т.д. Данный показатель составляет мотивационную часть компетентности.
- 3) *сектор (личность)* состоит из знания о себе, сравнения себя с другими и идеалами, самооценки и рефлексии, которые составляют механизмы самопознания, эмоционально-ценностного отношения и действия саморегуляции и самоконтроля. Данный показатель составляет личностный компонент компетентности.

На основе теоретического анализа, мы представили структурную модель, как *трехкомпонентную структуру*, состоящую из *шести единиц анализа*.

Причем, компоненты *содержательный, операциональный (мотивационный) и личностный*, имеют свое «содержательное наполнение», которые возможны благодаря становлению и развитию общения.

Как видно из определений разных видов компетенций, в каждой из них выделяются следующие структуры: *знание* (наличие некоторого объема информации),

отношение к этому знанию (принятие, непринятие, игнорирование, трансформация и др.), *самопознание* (рефлексия), *самооценка* (образ Я).

Мы также полагаем, что ребенок - дошкольник получает все стороны компетенций из сфер общения как со взрослым так и со сверстником. Наша гипотетическая модель становления и развития компетенций выглядит тогда в таком виде (Рис. 1).

Модель компетентности					
I. Содержательный		II. Операциональный		III. Личностный	
Информационные знания	Предметные знания	Понимание задач и ситуаций взаимодействия	Рефлексия способов и результатов познания	Личностный смысл воспринимаемого	Собственные ценности и способы взаимодействия
$P \rightarrow B$	$P_1 \rightarrow P_2$	$P \rightarrow B$	$P_1 \rightarrow P_2$	$P \rightarrow B$	$P_1 \rightarrow P_2$
Активность в общении: - характер инициатив - характер контактов		Характер поведения: - принятие партнера – непринятие его - способы установления контактов		Фактор осознания: - характер мотивации - характер обращений	

Рис. 1. Структурная модель компетентности в дошкольном возрасте.

Считаем, что *критериями*, характерными для создания 3 компонентов компетенций могут быть:

- *активность в общении*, которая обнаруживается в характере инициатив,
- *характер поведения* (принятие, непринятие), характер контактов - обращений (акты общения, выражающие позицию по отношению к партнеру),
- *положительное отношение (принятие)* и *отрицательное (непринятие)* партнера,
- *позиция в отношении к партнеру*, способы установления контактов,
- *характер контактов* (мотивация обращений).

Общими закономерностями развития компетенции являются:

- степень осознанности - неосознанности;
- степень насыщенности на различных этапах жизненного пути;
- степень незавершенности;
- степень развития (Я → другие, Я → Я);
- интенсивность, глубина, обоснованность (зависят от качеств личности, которые определяют характер, направленность личности, способности).

Таковы главные моменты, положенные в основу построения государственных стандартов образования, проект которого разработан в Республике Казахстан, на основе теоретической платформы культурно-исторической концепции Л.С. Выготского.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются практические вопросы реализации в образовании теоретических положений, разработанных выдающимся психологом Л.С. Выготским.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада танымал психолог Л.С.Выготскийдің теориялық тұжырымдамаларын жүзеге асыру мәселелері қарастырылады.

**БІЛІМ БЕРУ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ
МӘСЕЛЕЛЕРІ****ИГРА В ЖИЗНИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**

Абеуова И.А. – к.п.н., доцент, Караева Т.Н. – ст. преподаватель
(г.Алматы, Казгосженпи)

Игра представляет собой исторически сложившийся социальный по своей природе механизм и метод формирования детской личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.). В настоящее время существует множество разнообразных по своему подходу работ в области теории детской игры. Одни авторы рассматривают игру как явление, неразрывно связанное с жизнедеятельностью человека (Спенсер, Холл, Гросс), другие сосредоточивают внимание на психологических аспектах игры и ее значении для развития ребенка (Бюлер, Пиаже, Эриксон, Эльконин, Запорожец и др.), третьи рассматривают культурологические аспекты игры (И. Хейзенга, Б.Сеттон Смит).

Ряд исследований школ Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконины показали существенное значение игры для общего психического развития ребенка, в частности для развития его мотивационных-потребностной, познавательной сферы произвольного поведения.

Игра - это особый вид практики, содержанием которой является реальный жизненный опыт, отраженный в игре в свернутой, условной форме. Эта мысль так или иначе признается многими. Однако в истории педагогики, как пишет Сеттон Смит (1984), весьма много примеров тенденций, превращающих игру в буквальную репродукцию жизненных сцен. Игра значительно шире, чем просто подражание. Игра появляется задолго до возникновения развернутой ролевой игры. Она проходит у человеческого ребенка свою эволюцию и, может быть, первые игры были играми – экспериментированием, которое безусловно является познавательной деятельностью (Н.Н.Подъяков, 1977). Вместе с тем экспериментирование с предметами взрослого обихода, предназначенными для труда и быта, как запрещенная детям деятельность (О.К. Монтенегро, 1984), требует замещения их другими нейтральными предметами. Можно допустить, что и простейшую символическую игру можно рассматривать как игру-замещение одних предметов другими.

Символическая игра зарождалась, по-видимому, как закономерное следствие познавательного освоения ребенком окружающего его общества и его повседневного быта. Символическая игра всегда связана с сюжетом, который может быть очень прост, элементарен. Это мы видим и у современного ребенка в возрасте до трех лет, который в сюжетной игре осваивает назначение предметов.

Психология, представленная школами Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, существенное значение придает не только историческому, но и онтогенетическому подходу в анализе деятельности человека.

Игра всегда отражает некую современность и вместе с тем прошлое, что делает игровые традиции важным культурным слоем, историческая ценность которого несомненна и оберегается в человеческом обществе.

Генезис игры по Д.Б.Эльконину характеризуется историзмом и связью происхождения игры с трудом. Особенно ярко эта связь зафиксирована в традиционных играх. Их обобщенное содержание вбирает в себя, как правило, целый пласт народной жизни.

Народные игры в психологии изучаются с позиции общечеловеческой теории игры как деятельности (Д.Б.Эльконин, С.Л.Новоселова, О.К.Монтенегры, С.В.Григорьев, А.Н. Фролова и др.) и как элемент общечеловеческой культуры (Б.Сеттон. Смит, М.Мид, И.Хейзенга и др.).

Народные игры, по-видимому, связаны своим происхождением в большей степени с ритуализированным поведением взрослых и с ролевыми играми как исторически своеобразной промежуточной формой отображения жизни в игре. Наши собственные наблюдения за передачей в народной детской игре обряда, дают материал для такого заключения. Это положение имеет некоторое соответствие с культурологической концепцией И.Хейзенга, согласно которой понятие игры относится к таким явлениям человеческой культуры, как состязание, правосудие, война, философия, поэзия, искусство, монархия, парламент, одежда и прочие, что составляет исторически сложившееся бытие человечества. Народные игры - это наиболее обобщенная форма культурной фиксации происходящего со взрослыми людьми в игре их детей.

Вместе с тем психологическое исследование народных игр должно учитывать историю развития человеческой игры в целом с учетом того обстоятельства, что игра развивается и проявляет свои развивающие возможности именно в детстве. Именно поэтому, рассматривая генезис игры, мы отдаем предпочтение фактам развития детской игры.

Проблема исторического генеза игры, если исходить из генетического метода, введенного в психологию Л.С.Выготским, должна быть представлена следующими направлениями исследования, каждое из которых выступает звеном в общей системе. Первое направление – филогенез игры; второе – развитие игровой деятельности в антропогенезе; третье - историческое развитие игры; четвертое – развитие игры в современном человеческом детстве, пятое – развитие процесса игры. Остановимся на краткой характеристике каждого из этих направлений, отмечая их взаимные содержательные связи.

Принципиально важным для исследования функции игры в человеческом обществе и в развитии ребенка является установление различий игры человека и игры животного. Для определения сущности самой игры, как особой деятельности, самое общее определение как деятельности, мотив которой лежит в ней самой, дает А.Н.Леонтьев (1987). Это определение созвучно многим работам, авторы которых отмечают необязательность игры для поддержания утилитарных потребностей. Вместе с тем исследования филогенеза игры показывают, что у животных игры взрослых особей резко отличаются от игры детенышей (Хайнд, Дьюсбери) тем, что она ритуализирована и связан с осуществлением биологически обусловленного поведения – полового, территориального и др.

По данным многих авторов игровое поведение животных проявляет себя в разных формах: игровой бег, игровое преследование, игровая борьба, игровое передвижение с предметами, игровое манипулирование с предметом или с предметами. Данные формы игрового поведения приобретают, как пишет С.Л.Новоселова (1978), более насыщенное содержание у детенышей приматов – низших и высших обезьян.

Главный момент, характеризующий игру в филогенезе – это то, что игровой опыт животного сугубо индивидуален. Напротив, игра человеческого ребенка отражает (в той или иной форме) общественный опыт, который присваивается ребенком, живущим в социальном окружении других людей.

Согласно теории деятельности (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин) развитие ребенка происходит путем «социального наследования», присвоения опыта, накопленного предшествующими поколениями, причем решающую роль в этом присвоении играет практическая

деятельность самого ребенка, направленная на овладение духовной и материальной культурой человечества. Данное теоретическое положение может быть основой и для изучения развития эволюции игры в антропогенезе.

Следующее направление изучения генезиса игры связано с историческим периодом ее развития. Если попытаться классифицировать современные игры детей по их происхождению в конкретной детской деятельности, можно выделить три группы игр: игры, идущие от инициативы самого ребенка (экспериментирование, сюжетные самостоятельные игры); игры входящие в жизнь ребенка по инициативе взрослого (дидактические, в широком смысле слова); народные игры, источником которых являются традиции жизни в обществе, а непосредственно в игру ребенка они переходят классическим образом: от старших к младшим, от родителей к детям.

Все эти группы имеют свою историю, которая привлекает внимание многих ученых. Так, Е.А.Аркин в работе «Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры» (1936) пишет, что «только на фактическом материале, почерпнутом из прошлого и сопоставленным настоящим может быть построена правильная научная теория игры и игрушки, и только из такой теории может исходить здоровая плодотворная, устойчивая педагогическая практика».

Исторические игры в том виде, в каком бытуют в современном детском обществе, сложились уже в эпоху средневековья. К этому времени ребенок играл и знал, что его игра поощряется окружающими (как определенная специфически детская культура поведения), начинает осмысливать мир как представитель своего племени-рода. Общество передает ему традиционные ценности своего времени через игру и игрушку.

Психологически интерес к народным играм во многом обязан своим развитием исторического значения игры как средства саморазвития ребенка, всей специфической детской деятельности в игре. А.В. Запорожец, поставивший проблему амплификации психического развития современного ребенка, тем самым побудил интерес и к народной игре как психологическому феномену общечеловеческой культуры, обеспечивавшему тысячелетиями должный уровень психического развития человеческого ребенка.

Развитие игры в онтогенезе ребенка, как четвертое направление в ее изучении, рассматривается нами с позиции культурно-исторического подхода, свойственного теории деятельности в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн).

Несомненно, что при разработке именно этого направления исходящим является вопрос о функции и месте игровой деятельности в психическом развитии ребенка. Определение - что есть игра в общем ансамбле специфически детских деятельностей – наиболее трудная проблема. А.Н.Леонтьев определил игру как деятельность, мотив которой лежит в ней самой. Это классическое определение, что есть игра, а что ею не является. Ряд дидактических игр могут в условиях проведения занятий сменять свой игровой мотив на чисто познавательный, учебный.

Процесс игры является предметом пятого направления в исследовании игр с позиции генетического метода Л.С.Выготского. Применительно к нашему исследованию изучение процесса игры детей, как ту или иную народную игру, дает основание судить о ее развивающей функции, заложенной в ее содержании историей жизни ребенка в человеческом обществе.

В контексте теории деятельности игра выступает одновременно и как деятельность практическая, так как ее содержание насыщено практическими действиями с игрушками, предметами их замещающими и партнерами по игре; и как деятельность, абстрагирующая в практику в условной, свернутой, отраженной форме.

Народные игры, в частности древнейшие, есть колыбель традиционного воспитания в семье, а также основа общественного воспитания. Интерес к

возрождению народных игр в настоящее время определяется, с одной стороны, потребностью народа сохранить свою национальную культуру, с другой стороны, необходимостью воспитания детей с учетом традиций, присущих этносу. Одновременно народные игры несут в себе целую систему общечеловеческих ценностей, к числу которых в первую очередь принадлежит человеческая психика. Народные игры несут в своем содержании все необходимое для формирования у ребенка исходных психологических качеств человека.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются развивающие функции народных игр в психическом развитии ребенка.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада халық ойындарының бала психологиясындағы дамытушы функциялары қарастырылады.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МІНЕЗ- ҚҰЛҚЫНДАҒЫ ҚИЫНДЫҚТАРДЫ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ

Абдраманова Д.Е. – аспирант (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Психологиялық түзету жұмыстары - психолог жұмысының маңызды және жауапкершілігі мол әрекеті.

Бастауыш сынып оқушыларының мінез-құлқындағы қиындықтарды анықтап алған соң, дер кезінде түзету жұмыстарын жүргізуі қажет. Себебі бұл жас кезеңінде балалардың мінез-құлқындағы қиындықтар бала бойында әлі толық қалыптаспаған. Мінез-құлқында қиындығы бар оқушылармен түзету жұмыстарын жүргізу кезінде төмендегі факторларды есепке алмайынша іс табысты болмайды: отбасындағы жағдайы, досы кім, бос уақытында кіммен және қалай өткізеді, сабақ оқуда неден қиналады, сынып ұжымымен және ұстаздармен қарым-қатынасы қалай, оның өзінің тұлғалық ерекшеліктері. Осындай ерекшеліктерін есепке алу оған дұрыс «диагноз» қоюмен бірдей. Дұрыс қойылған диагноз аурудың дұрыс ем қабылдауына оң әсер ететіні белгілі.

Әуезов ауданының №26 мектебінің 4 сынып оқушыларын зерттеу барысында біз балалардың бойынан мынандай қиындықтарды анықтадық: дұрыс қарым- қатнас жасай алмаушылық, қорқақтық, өзіндік бағалауы төмен, жасқаншақтық т.б.

Осы анықталған қиындықтарды түзету үшін оқушылармен тренингтік сабақтар, рольдік, сюжеттік ойындар, сұрақ - жауап әдістері, әңгімелер жүргізілді. Мұндай ойындар біздің зерттеуімізде түзету (коррекция) мақсатын көздейді. Түзету жұмыстарын жүргізгенде Х.Т. Шериязданованың «Қарым-қатнас әліппесін», «Өзін өзі тану» бағдарламасын қолдандық. Ойланып жоспарланған түзету жұмыстары оқу тәрбие жұмысында мінез- құлқында қиындығы бар балаларды қайта тәрбиелеу кезеңінде аса маңызды болып табылады.

Біріншіден, мектеп психологының жұмыс жоспарында, қиын балалардың барлығы үшін жүргізілетін іс шаралар белгіленген болуы керек.

Екіншіден, әрбір қиын оқушымен жүргізілетін жеке жұмыс бағдарламасының болуы қажет. Осындай бағдарламада қиын балаларға отбасы тәрбиесінің жағымсыз факторларын болдырмау, кездейсоқ топтардың жағымсыз әсерлерінен оларды

қорғаштау, сабаққа қызығушылығын арттыру, қандай да бір істерде оларды ынталандыру сияқты мақсаттар қойылуы тиіс.

Оқушылардың бойынан анықталған қиындықтарды түзету мақсатында жүргізілген жұмыстарымыз бойынша біз ұстаздарға, мектеп психологтарына арнап арнайы бағдарлама дайындап ұсынып отырмыз.

Бағдарлама мақсаты: Оқушылардың мінез- құлқындағы қиындықтарды (дұрыс қарым- қатнас жасай алмаушылық, қорқақтық, өзіндік бағалауы төмен, ұялшақтық) түзету.

Бағдарлама міндеті:

1. Өзін және басқаларды сыйлауға, дұрыс қарым- қатнас жасауға үйрету;
2. Оқушылардың өзіне деген сенімін арттыру;
3. Өз жұмыстарын үлкендердің көмегінсіз өз бетінше орындауға дағдыландыру.

Ғұлама Әл Фараби «Дүниедегі ең оңай нәрсе ақыл айту, ең қиыны өзінді- өзің түсіну» десе, К.Маркс «Өзінді- өзің тану даналықтың бірінші белгісі» деп ескертеді. «Өзінді білуің адамгершілікке жеткізеді» деген неміс психологы Н.Энкельман.

Балалардың өз мүмкіндіктерін өздігінен тануы негізінде дұрыс қарым- қатынасқа үйретуді, бойларында кездесетін ұялшақтықты, жасқаншақтықты жоюды алдымызға мақсат ете отырып «Өзін-өзі тану» бағдарламасын ұсынамыз.

Бағдарлама тақырыптары:

«*Мен және менің денем*». Бұл жаттығулар бала бойындағы тұйықтықты, енжарлықты жоюға арналған.

«*Мен және менің тілім*». Балалардың мимикасын, жестін дамытуға арналған ойындармен жаттығулар. Бұл тапсырмалар балаларға сөздік (вербальді) қарым қатнастардан басқа да ымдық қатынас түрлері бар екендігін түсіндіреді.

«*Мен және менің эмоциям*». Басқа адамдардың эмоциясын, өзінің эмоцияларын тануға арналған ойындар мен жаттығулар.

«*Мен және мен*». Бұл тапсырмалар балалардың өзіндік «Менін» қалыптастыруға арналған.

«*Мен және басқалар*». Өзін және басқаларды сыйлай білуге, мейірімділікке арналған ойындар мен жаттығулар.

«*Мен және менің отбасым*». Отбасы ішілік қарым- қатнасты және отбасы мүшелерінің бір- бірімен жақсы қарым- қатнас қалыптастыруына арналған ойындар мен жаттығулар.

Барлық тапсырмалар «Өзін- өзі тану» бағдарламасы бойынша алынған.

Біз оқушылардың бойынан анықталған қиындықтармен түзету жұмыстарын жүргізіп болған соң осы оқушыларға бастапқыда жүргізген әдістерімізді қайта жүргіздік. Алынған нәтиже төмендегі кестеде көрсетілген:

1 кесте.

Психикалық жағдайы	Экспериментке дейін	Эксперименттен кейін
Алаңдаушылық	2	0
Ұялшақтық, жасқаншақтық	3	1
Қорқақтық	3	1
Дұрыс қарым қатнас жасай алмаушылық	3	1

Өзіндік баға	Экспериментке дейін Эксперименттен кейін	Әдістер		
		Үш баға	Ең- ең	Де –Графэ
Өте жоғары	Дейін	4	3	2
	Кейін	2	1	0
Теңбе тең	Дейін	3	2	2
	Кейін	7	6	8
Өте төмен	Дейін	3	5	6
	Кейін	1	3	2

Оқушылардың бойынан анықталған қиындықтардың (1 - кесте) олардың өзіндік бағалауымен (2 - кесте) тығыз байланысты екендігі анықталды. К.Пирсонның сәйкестілік (корреляция) коэффициенті бойынша осы екі көрсеткішті мына формуламен есептедік:

$$r_{xy} = \frac{\sum x * y}{N \delta x * \delta y}$$

Бұл көрсеткіш бойынша алынған нәтиже $r_{xy} = 0,98$, яғни екі көрсеткіш арасында аса жоғары сәйкестілік бар екені дәлелденді (математикалық тұрғыда).

Сондай- ақ біз зерттеу жұмысымызда мұғалімнің ата- аналармен жүргізілетін жұмыс жүйесінде психологиялық педагогикалық ағартуға да ерекше көңіл бөлдік.

Оның кейбір түрлерін қарастырайық.

Дәріс. Дәрістегі ең бастысы – тәрбиелік жағдайлар мен құбылыстарды ғылыми талдау. Осы құбылыстардың себептерін, оның даму, өрбу жағдайларын ашып, баланың даму механизмін, психикасының даму заңдылықтарын ескеру керек. Дәрісті дайындауда оның логикасын, негізгі ойларды ескеру керек, осыларды нұсқай отырып жоспар құруға да болады. Негізгі талаптың бірі отбасылық тәрбиенің тәжірибесіне сүйену. Дәрістердің тақырыбы әртүрлі, ата-аналар үшін қызықты да маңызды болуы керек: «Оқушының күн тәртібі», «Өзін өзі тәрбиелеу деген не?», «Табиғат және бала», «Бала өміріндегі шығармашылық», «Отбасындағы жыныстық тәрбие» т.с.с.

Конференция. Бала тәрбиесі туралы білімді тереңдетіп, бекітеді. Ғылыми-практикалық, теориялық оқу, тәжірибе алмасу, ата- аналар конференциясы түрінде жылына бір рет өткізіледі, мұқият жан-жақты әзірлікті, ата-аналардың белсене қатысуын талап етеді. Ата-аналарға арналған кітаптар, оқушылар шығармашылығының көрмесі, балалардың шығармашылық концерттері ұйымдастырылады.

Конференция тақырыптары нақты болуы тиіс. Мысалы: «Бала өміріндегі ойын», «Оқушылардың отбасындағы адамгершілік тәрбиесі», т.б. Ата-аналардың көңілінен шығатын материалдар жинақтау үшін қысқаша сауалнама жүргізуге болады.

Практикум. Бұл ата-аналардың бала тәрбиесіндегі педагогикалық жағдайларды тиімді шешу жолындағы өзіндік жаттығулары.

Педагогикалық практика кезінде мұғалім ата-анамен бала, мектеп пен ата-ана, т.б. арасында кездесетін қандайда болсын ұсынылған немесе өмірде болған жан-жалды жағдайдан шығу жолдарын табуды, соған орай өз көз қарасын түсіндіруді ұсынады. Ашық сабақтар. Әдетте, ата-аналарды оқу пәнінің жаңа бағдарламаларымен, оқыту әдістерімен, мұғалімнің қоятын талаптарымен таныстыру үшін ұйымдастырылады. Әсіресе бастауыш мектепте жиі өткізіледі.

Мектептегі сыныптан тыс тәрбие шараларына ата-аналарды жиі тартып, қатыстырып отырған дұрыс. Бұл: «Әкем, анам және мен» отбасылы танымдық, көңілді

ойын сауық, спорттық сайыстар. «Шаңырақ сыны» немесе аналар, ерлер күніне арналған ертеңгіліктер. Осының барлығы ата-аналарға өз баласын танып білуге, балаларының бойындағы өздеріне белгісіз қызығушылықтарын, таланттарын, өнерлерін анықтауға мүмкіндік береді.

Педагогикалық талқылау. Пікірталас педагогикалық мәдениетті көтерудің қызықты жүйелерінің бірі. Қатысушылардың бәрін бірдей қойылған келелі мәселені шешуге бір мезгілде тарту және жинақтаған тәжірибе мен дағдыларға сүйене отырып, жаңа құбылыстар мен фактілерді жан-жақты талқылап, өңдеуге мүмкіндік туғызу пікірталастың өзіндік ерекшелігі.

Отбасындағы немесе мектептегі тәрбиенің кез келген талас туғызатын мәселесі пікірталас тақырыбына айналады, мысалы: *«Мектептегі демократия қандай болуы керек?»*, *«Отбасы мектеп үшін, мектеп отбасы үшін...»*.

Рольдік ойындар. Педагогикалық біліктіліктерінің қалыптасу деңгейін зерттейтін ұжымдық шығармашылық істердің бір түрі. Ата-аналармен жүргізілетін рольдік ойындардың тақырыптары мынандай болуы мүмкін: *«Біздің үйде таң атты»*, *«Баламыз мектептен келді»*, *«Отбасы кеңесі»*, т.б. Тақырыптарды, қатысушылар құрамын, оларға жүктелген міндеттерді, рольдердің бөлінуін, ойынға қатысушылардың өздерін ұстау тәсілдерін алдын ала талқылау қажет.

Тақырыптық жеке кеңестер. Кеңес жүргізу ата-ана үшін де, мұғалім үшін де маңызды. Ата-ана мектептің жүргізетін жұмысы, баланың тәртібі туралы нақты көз-қарасқа ие болады. Мұғалім әрбір оқушыны жақын танып түсіну үшін өзіне қажетті мәліметтер алады.

Ата-анамен сөйлескенде педагог барынша сыпайы болуы керек. Ата-ананы ұялтуға, олардың өз ұлына немесе қызына қатысты өз міндеттерін дұрыс атқармағандығын, тұспалдап та айтуға болмайды. Мұғалімнің қарым-қатнасы мынандай болуы қажет деп ойлаймыз: *«Біздің алдымызда ортақ мәселе тұр, оны шешу үшін біз нендей әрекет жасай аламыз»*.

Оқушының үйіне бару. Педагогтың ата-анамен жүргізетін жұмысының нәтижелі түрі. Оқушының үйіне барған кезде оның тұрмыстық жағдайымен жақын танысады. Ата-анамен оқушының мінез-құлқы, қызығуы мен ынтасы, икемділіктері, ата-анаға, мектепке деген көзқарасы туралы әңгімелесіп, баласының жетістіктерін мәлімдеп, үй тапсырмасын орындауды ұйымдастыру жөнінде кеңес береді.

Хат арқылы байланыс. Ата-аналарды балаларының тәртібі, жетістіктері туралы хат арқылы ақпараттандыру. Алдағы уақытта бірге жүргізілетін істер жөнінде хабардар ету, мерекемен құттықтау, бала тәрбиесіндегі кеңестер мен тілектерді жолдау. Хат алмасудағы ең басты шарт бұл хаттың тілектестік және қуанышты сарыны.

Ата-аналар жиналысы. Жалпы мектепшілік жиналыс жылына екі рет өткізіледі. Мұнда ата-аналарды мектеп құжаттарымен, оның негізгі бағыттарымен, міндеттерімен және жұмыс нәтижелерімен таныстырады. Сыныптың ата-аналар жиналысы жылына 4-5 рет өткізіледі. Сыныптың оқу-тәрбие жоспары талқыланады, отбасының мектеппен тығыз қарым-қатнас жасау жолдары белгіленеді. Жүргізілетін жұмыстар қортындыланады.

Сонымен, зерттеу барысында біз таңдап алған тақырып бойынша теориялық зерттеулер мен практикалық бақылау нәтижесінде бастауыш сынып оқушыларының мінез-құлқында қандай да бір қиындықтардың бар екендігі анықталды. Зерттеу барысында оқушылардың жеке ерекшеліктеріне көңіл бөлінді. Бала бойындағы қиындықтардың пайда болу себептері біріншіден, отбасы тәрбиесінен десек, екіншіден, мектептегі оқу-тәрбие жұмыстарындағы кемшіліктермен сипатталатынын анықтадық.

Оқушылардың бойындағы қиындықтарды дер кезінде анықтап, түзету жұмыстарын жүргізу тек қана мұғалімнің ғана міндеті емес, сонымен қатар ата-

аналардың да міндеті болғандықтан ата-аналармен де жүргізілетін жұмыстарда қамтылды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ауталипова У. Психология детско родительских отношений в конфликте. А., 2004.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976.
3. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. М., 1990.
4. Шерьязданова Х.Т., Суркова Т.И. Педагогу о стиле общения с детьми. А., 1996.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы психокоррекции поведения школьников начального класса.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының мінез құлқындағы қиындықтарды түзету мәселелері қарастырылған.

РЕСЕЙ ПСИХОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ЕС МӘСЕЛЕСІ

Амирбекова М.А. – оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Ес мәселесі өзінің психологиялық мазмұнын психологиядағы әр түрлі бағыттардың сансыз зерттеулерінен тапты: *генетикалық* (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, т.б.), *іс-әрекеттік* (П.И.Зинченко, А.А.Смирнов, Г.К.Серета, В.Я.Ляудис), *функционалдық* (В.П.Зинченко, Б.М.Величковский, т.б.), *жүйелік* (С.П.Бочарова, В.Я.Ляудис), *когнитивті* (Тулвинг, Найссер, Линдсей, т.б.), *корреляциялық* (Е.С.Махлах, Я.А.Петров, Е.И.Степанова, т.б.) және т.б.

Кеңес психологиясында естің екі концепциясы ең алдымен қарастылуы тиіс: оның бірін - *П.П. Блонский* ал екіншісін - *Л.С. Выготский* ұсынды. Оның екеуі де психиканың диалектикалық–материалистік түсінігінен шығады және психикалық процестердің немесе психикалық функциялардың даму мәселелерін психологияда маңызды деп санай отырып естің даму мәселесін шешеді, естің дамуының әр түрлі кезеңдеріндегі сапалық өзгешеліктерін ашады.

П.П. Блонский естің генетикалық теориясын дамытты. Бұл теория бойынша, естің генетикалық сатыларын сипаттай отырып, мынандай түрлерін бөліп көрсетеді: моторлы ес, бейнелі ес, аффективті ес және вербальді ес. Олар – ес дамуының төрт сатысы, деңгейлері. Олар психиканың жүйелі түрде даму процесінде пайда болды. П.П.Блонский адамзат дамуының тарихында естің бұл түрлері жүйелі түрде бірінен кейін бірі пайда болды деген ойды негіздейді. Оның еңбегінде бейнелі әсіресе, вербальді естің сапалық сипаттамасына ерекше көңіл бөлінген. Сапалы, мазмұнды сипаттама беру П.П.Блонскийдің ес мәселесін зерттеудегі ерекше құнды үлесі болып табылады. Ол антикалықтан бастап сол кездегі психология бағыттарын талдайды. Ол ес пен ойлаудың өзара байланысын зерттеді. Ол «ес және сезім» мәселесін, вербальді ес пен вербальді қиял - ес пен қиял дамуының ең жоғарғы сатысы дей келе, «ес, қиял және сөйлеу» мәселесін қарастырды. Моторлы есті зерттей келе, адам есінің бастапқы кезеңінде-ақ еске еңбектің басты рөл атқаратынын айтты. Дамудың белгілі деңгейіне жете отырып, естің қалай ойлауға көшетінін және ойлаудың қалай еске көбірек әсер ететінін көрсетті. Логикалық, вербальді есті адам есінің жоғарғы формасы ретінде санады.

Сонымен қатар ол естің филогенетикалық дамуын зерттеуде маңызды үлес қосты. Онтогенезде балада естің барлық түрлері мейлінше ерте және белгілі жүйелілікпен қалыптасады. Логикалық ес 3-4 жасар балада салыстырмалы түрде

қарапайым формада көрінеді, бірақ тек жеткіншектік және жасөспірімдік шақта ғана қалыпты дамуға қол жеткізеді.

Бейнелі ес өзінің бастауын өмірдің екінші жылынан алады және жасөспірімдік шақта өзінің жоғарғы шегіне жетеді. Бәрінен бұрын, туғаннан кейінгі 6 ай мерзімінде аффективті ес көріне бастайды. Уақытқа байланысты ең бірінші көрінетіні - моторлы немесе қозғалыс есі. Мнемикалық процестерді, әсіресе ес дамуының жоғарғы сатысы ретінде бейнелі және вербальді естің сипаттамасын сапалық түрдегі талдаудағы П.П.Блонскийдің елеулі үлесі болып табылатын ес туралы концепциясының негізгі ойлары осындай.

Адам есінің тарихи дамуы мәселесі *Л.С.Выготский* концепциясында басқа аспектіде қарастырылды. Бұл концепцияның негізі болып психика дамуының мәдени-тарихи теориясы деген атпен белгілі Выготский ұсынған жоғары психикалық функциялар дамуының жалпы теориясы табылады. Бұл теорияға сәйкес қазіргі мәдениетті адамның мінез-құлқы психикалық дамудың әр түрлі екі процесінің нәтижесі болып табылады: жануарлардың биологиялық эволюция процесі және тарихи даму процесі.

Выготский ұсынған теория оның ес дамуы туралы концепциясын, естің жоғары формасының пайда болуын да анықтайды. Адам есінің мәні белгілердің көмегімен белсенді есте сақтаудан тұрады. Мәдени ес дамуының алғашқы сатысында біз оның рудиментті формасына кездесеміз. Есте сақтаудың бұл формасының мәні мынада: адам ситуацияға жасанды-заттық-стимулды енгізеді және осылармен есте сақтау процесіне әсер етеді. Ары қарай бұл заттық стимул стимул-құрал, белгі рөлін атқаратын сөзбен, сөздік стимулмен алмасады.

Л.С.Выготскийдің ойынша, адам есінің филогенезде жетілуі есте сақтау құралдарының жақсаруы және мнемикалық функциялардың басқа психикалық процестермен және адам күйімен байланысының өзгерістері арқылы жүреді. Сөйлеудің түрлі формаларының арқасында - ауызша, жазбаша, ішкі, сыртқы - адам есті өз еркіне бағындыруға, ақпараттарды сақтау және қайта жаңғырту процестерін басқаруға қабілетті болды.

Л.С.Выготский мен А.Р.Лурия өздерінің «Этюды по истории поведения» атты кітаптарында ес эволюциясын талдайды, салыстырмалы генетикалық зерттеу принципін фило- және онтогенез мәліметтерін салыстыруды қолданды. Выготскийдің ұсынған ес және оның дамуы жайлы концепциясының негізгі ойлары осындай. Онда басты назар ес дамуының түрлі сатыларындағы ес процестерінің сапалық ерекшеліктеріне аударылатынын көру қиын емес, сонымен бірге олардың адам іс-әрекетінің ерекше түрі ретіндегі кейбір ерекшеліктері анықталды. Бұл ойлар ары қарай өзінің дамуы мен жалғасын *А.Н.Леонтьевтің* жұмыстарынан тапты. Оның еңбегі адам есінің элеуметтік-табиғи және оның фило- мен онтогенезде қалыптасу тарихы жайлы материалистік түсініктерді одан әрі тереңдетті. Ол естің жоғары формасының табиғатын адам еңбек іс-әрекеті дамуының тарихи заңдылықтарымен байланысты талдады. Ол жүргізген эксперименттік зерттеулердің нәтижесінде Выготский концепциясында соншалықты маңызды рөл атқаратын есте сақтаудың екі жолының: тікелей және жанама есте сақтаудың жас ерекшелікке байланысты өзгеретінін анықтады. Ол бір мнемикалық процесс-тікелей есте сақтау – жас өсе келе басқа, жанама есте сақтаумен алмасатынын көрсетеді. Бұл баланың материалды есте сақтау мен қайта жаңғыртудың стимул-құралдарын меңгеруінің арқасында өтеді. Оның зерттеулерінде түрлі жолдармен: тікелей және картинкалардың көмегімен есте сақталатын мағынасыз буындар мен мағыналы сөздерді есте сақтау жайлы салыстырмалы мәліметтер келтіріледі. Есте сақтаудың оны жүзеге асыру тәсілдеріне тәуелділігі айқын көзге түседі. Тікелей есте сақтау жағдайында сыналушылар сөздерді

көмекші материалға сүйенбей еске түсіреді. Жанама есте сақтау кезінде мұндай тіректер ұсынылады. Леонтьевтің еңбегінде балалық шақтағы арақатынас процестері арнайы зерттелінді. Оның теориялық негізі – Л.С.Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы. Оның негізгі ойлары мынандай: «Естің дамуы сандық өзгерістердің үздіксіз жолымен жүрмейді, бұл оның бір формасының сапалық түрде басқа формаға өтуін болжайтын терең диалектикалық процесс». Леонтьевтің пікірінше оны келесі схеменен көрсетуге болады: «ес дамуының бірінші кезеңі – бұл оның есте сақтау мен қайта жаңғыртуға табиғи қабілеті ретінде дамуы. Дамудың бұл кезеңі қалыпты жағдайларда мектепке дейінгі жаста-ақ аяқталады. Алғашқы мектеп жасына тән кезең есте сақтау процестерінің құрылымының өзгеруімен сипатталады, есте сақтау сыртқы құралдар рөлі басым болатын жанамаланған бола бастайды. Өз кезегінде жанама есте сақтау екі жолмен: сырттан әсер етуші тітіркендіргіш формасында қалатын көмекші құралдарды қолдану тәсілдерінің дамуы бойынша және сыртқы құралдардан ішкі құралдарға өту бойынша дамиды. Бұл ойларды автор «екі жақты стимуляцияның функционалды әдістемесі» деп аталатын әдістемені қолдана отырып, әр түрлі жастағы балаларға және ересектерге (студенттерге) жүргізген эксперименттің негізінде ұсынды. Леонтьев логикалық есті сөйлеудің құралдық функциясына сүйенетін «іштей жанамаланған іс-әрекет ретінде» анықтайды. Оның ойынша есте сақтау бастапқыда сыртқы заттарға сүйенетін әрекет ретінде қалыптасады. Тек кейін ішкі әрекетке айналады. Бұл заңдылық ырықты есте сақтауға қатысты болады. Есте сақтауға арналған стимул-құралдардың дамуы мына заңдылықтарға бағынды: бастапқыда олар сыртқы ретінде (мысалы, есте сақтау үшін түрлі заттарды, қолдың саусақтарын т.б. қолдану) көрінеді., ал кейін ішкіге айналады (сезім, ассоциация, бейне, ой).

К.П.Мальцева Леонтьев әдістемесіне ұқсас әдістемені қолданып төменгі сынып оқушыларының сөздік тіректі қолдану мүмкіндіктерін толығымен анықтап көрсетті.

Ал, көрнекті материалмен жанамаланған есте сақтаудың артықшылығы *Я.В.Занковтың* оқушыларға жүргізген тәжірибесінен де алынады. Ол бұл әдістеме бойынша ақыл-ойы артта қалған балалардың есін зерттеді.

Осы концепцияларға сүйеніп, А.Р.Лурия мидың зақымдануы кезіндегі мнемикалық іс-әрекеттердің бұзылуын зерттеді. Оның зерттеулерінің нәтижесінде зақымдану сипатына тәуелді жанама есте сақтауды қолданудағы елеулі айырмашылықтар анықталды. Егер деменциясы жоқ мидың ошағы зақымдалған ауруларда мағыналық көмекші құралдарды қолдануда елеулі ауытқулар байқалмаса, ал мидың маңдай алабы зақымдалған жағдайда көбінесе аурудың есте сақтау құралы ретінде көмекші мағыналық байланыстарды анықтауға және қолдануға қабілетсіздігі көрінеді.

Бореас материалды қосымша оқу әдісін қолдана отырып, буындар мен тақпақтардың есте сақтауын салыстырды. Алғашқы жаттаумен салыстырғанда қайталаулар барысындағы материалдардың есте қалай сақталатынын анықтады.

Ес мәселесін зерттеудегі келесі бір бағыт - *жүйелік бағыт* болды. Кеңес психологиясының өткен кезеңдегі естің жалпы теориясының жүйелік бағыт бойынша алға басуы материалды есте сақтаудың оның әрекет құрылымындағы орнына заңды тәуелділігі жайлы ойлардың дамуымен байланысты болды. Бұл кезеңнің зерттеулерінде естің құрылымдық деңгейлік онтологиясы мақсатқа, тәсілдерге және әрекеттің фондық жағдайларына тәуелді қарастырылатын қызметі объективті түрде көрсетілді. Талданатын мәселелер қатарында ес процестерінің деңгейі мен құрылымы, өзіндік ұйымдасуы (В.П.Зинченко, Б.М.Величковский, Ю.К.Стрелков, С.П.Бочарова) сондай-ақ «психиканың интегративті қасиеті» ретінде (Н.Н.Корж) «тұлғалық мақсатты-психикалық тұрғыда» талдау мәселелері болды. Есті зерттеудің жүйелі бағыты бойынша естің когнитивті және продуктивті функцияларын бірлікте қарастыруға

ерекше көңіл бөлді. (С.П.Бочарова, Е.Б. Зайка). Жүйелік методологиясына арнайы сүйенген алғашқы зерттеуді С.П.Бочарова жүргізді. Ол естің «адам - оператордың іс-әрекет құрылымындағы базалық функционалды жүйесі» ретіндегі моделін ұсынды. Бұл модельдің ерекшелігі, онда естің функционалды автономиясы жайлы ескі, бірақ берік идеяны жеңуге ұмтылыс байқалды. Модель өзіне үш «мнемикалық емес» блоктарды (сенсорлы, интеллектуалды және моторлы) енгізді. Оның моделінде «көпжүйелі комплекстегі» процестердің өзара әрекеттесуі қарастырылады, бұл модельде ес жүйесінің ішкі механизмдері зерттелмейді. Оның түсіндірме ресурстары ес процестерінің арақатынасы жайлы, олардың өнімділігінің шарты жайлы мәселелерге бағытталмаған.

Жүйелі бағыттың позициясы бойынша естің төрт генетикалық формасы ажыратылады (В.Я.Ляудис): ерте санасыз ырықсыз ес, ырықты ес, өтпелі сырттай қарағанда жанама ес, метаес. Бұл концепцияда естің дамуы тұлға санасының даму деңгейімен байланыстырылады.

Ес мәселесін түсіндірудегі келесі кезең *П.И.Зинченко, А.А.Смирнов* және олардың шәкірттерінің есімдерімен байланысты іс-әрекеттік бағыт болды. Бұл бағыттың жаңалығы мынада: ес субъект іс-әрекетінің әр түрлі формаларымен зерттелді. Естің психологиялық механизмдерін талдауда ырықты және ырықсыз есте сақтауды салыстырмалы түрде зерттеу П.И.Зинченко жұмыстарынан көрініс тапты. Ырықты және ырықсыз есте сақтау жағдайындағы индивидуалдық айырмашылықтар, осы екі жағдайдағы тану және қайта жаңғыртудың байланысты, сондай-ақ ырықсыз есте сақтаудағы мағыналы және мағынасыз материалдардың айырмашылықтары анықталды. Ырықты және ырықсыз есте сақтауды салыстыру кезінде олар өз мақсаттарына және оған жетудің тәсілдеріне байланысты әр түрлі болатыны анықталды. Оның пікірінше, тіпті, әр түрлі мақсатқа бірдей тәсілдерді қолдану бірнеше өзгешеліктермен ерекшеленуі тиіс. Зинченко ес процесінің ол жүзеге асырылатын іс-әрекетке тәуелділігі, осы процестердің іс-әрекеттің ерекше түрі ретіндегі мазмұны жайлы және есте сақтаудың жоғарғы деңгейлерінде қайталаулардың өзгешелігі жайлы «Ырықсыз есте сақтау» атты еңбегінде келтіреді. Ырықсыз есте сақтау құбылысы бұл жұмысты зерттеудің арнайы пәні болады. Естің екі түрі үшін де есте сақтаудың негізгі факторы – қайталау деп саналады, ал олардың саналық айырмашылықтары жайлы мәселе көтерілмеді. Оның еңбегі естің ең басты теориясы деген негізгі бағалауға ие болды және осы саладағы көптеген эксперименттік жұмыстарға негіз болды. Ол зерттеулерін қорытындылай келе, өз жұмысының басты нәтижесін былай тұжырымдады: «Ырықты және ырықсыз есте сақтауда құрылымдық, генетикалық және функционалды талдаудың ортақ бірлігі болып адам әрекеті табылады».

Есте сақтаудың нәтижесінде есте сақтау жүзеге асатын әрекеттердің сипатына тәуелділігі *А.А.Смирнов* жұмыстарында анық көрінді. Ол ес мәселесінің әр түрлі аспектілерін фундаменталды зерттеді. Оның зерттеулері үлкен мәнге ие болды және үлкен қолдау тапты. Адамның танымы оның таным белсенділігінің негізінде жатқан мақсаттарына, міндеттеріне, мотивтеріне бағытталған іс-әрекеттің ерекше түрі болып табылады. А.А.Смирнов осыған сүйене отырып, ес процесінің адам іс-әрекетіне тәуелді болатынын және сонымен бірге өздері де ерекше мнемикалық іс-әрекетті құрайтындығын дәлелді түрде көрсетті. Осы негізде пайда болған көптеген мәселелер арасынан ол эксперименттік түрде зерттеу үшін үш үлкен мәселелер тобын бөліп алды: есте сақтаудың негізгі екі түрінің – ырықты және ырықсыз есте сақтаудың байланысы, есте сақтаудың мағыналылығы, есте сақтаудың негізінде ойлаудың маңызы мен функциясы. Осы мәселелерге қатысты эксперименттік жұмыстардың барысында Смирнов ырықты және ырықсыз есте сақтаудың жалпы сипаттамасын берді, ырықты есте сақтау кезіндегі мнемикалық бағыттылықтардың түрлерін (есте сақтаудың

нақтылығына, толықтығына, беріктігіне), олардың есте сақтауға әсерін қарастырды; есте сақтаудың мотивтерін және оның есте сақтаудың өнімділігі үшін маңыздылығын талдады. Ырықты есте сақтау мынандай жағдайда, естің белсенді мнемикалық жұмысын, интеллектуалды іс-әрекеттің әр алуан формаларымен қосылған жағдайда барынша жемісті болатыны және бар мүмкіндіктерді жүзеге асыратынын дәлелдеді. Ырықты есте сақтауды сипаттауда ол оның іс-әрекетінің бағыттылығына, мазмұны мен сипатына тәуелділігін дәлелді түрде көрсетті. Есте сақтаудың өсы екі түрінің салыстырмалы талдауын келтіре отырып, Смирнов олардың әрқайсысының жас ерекшеліктік айырмашылығын белгіледі, адамның шынайы өмір тәжірибесіндегі олардың өзара байланысын көрсетті. Есте сақтаудың мағыналылығы мәселесін зерттей отырып, ол еспен ойлау процесінің өзара байланысының, өзара әсерлерінің екі жақты сипатын көрсетті. Есте сақтаудағы ұғынудың рөлін және есте сақтаудың ұғынудың нәтижелілігіне әсерін қарастырды, олардың диалектикалық, олардың өзара әрекеттерінің жағымды, жағымсыз мүмкіндіктерін, осы процестердің дамуының жас ерекшеліктік динамикасын анықтады. Елесте сақтау кезіндегі ойлау іс-әрекетінің сипатына басты назар аударды. Қайталау процесін, оның мәні мен функциясын зерттей отырып, қайталау туралы мәселенің есте сақтаудың мағыналылығы мен белсенділігі мәселесін зерттеуден тыс шешілуі мүмкін еместігін көрсетті. Ең маңыздысы, Смирнов есте сақтау процесінің құрылымының жасқа байланысты айырмашылықтарын ашты, жаттау процесінде белсенді және саналы қатынастың маңыздылығын көрсетті. Кейін есте сақтаудың әр түрлі тәсілдерінің қалыптасуы (В.И.Самохвалова, К.П.Мальцева); мнемикалық әрекеттің құрылымы (В.Я.Ляудис); мнемикалық процестер мен тұлға ерекшеліктерінің байланысы (Е.С.Махлах, М.А. Рапопорт, т.б.) зерттелді.

Т.В.Розанова, П.Я.Гальперин, Г.К.Серета, Нечаев, т.б. ырықсыз еске ерекше көңіл аударды. Арнайы ұйымдастырылған әрекет жағдайында ырықсыз естің артықшылығына қол жеткізуге болатыны көрсетілді, материалды меңгеру процесінде оны есте сақтаудың жемістілігінің шарты жасалды.

Ес мәселесі жөніндегі фактілер қатары функционалды бағыттың, оның ішінде қысқа мерзімді ес бойынша зерттеу (В.П. Зинченко, Б.И.Величковский, Ю.К. Стрелков, т.б) шеңберінде алынды. Микроқұрылымдық процестердің бір-біріне қосылуын, қысқа мерзімді ес деңгейінде олардың операциялық құрамының бір-біріне жақындығын көрсетеді. Когнитивті психологияның зерттеулерінде семантикалық ес, оның ұйымдасуы, құрылымы, семантикалық естің моделі, естегі схемалардың рөлі және т.б. зерттелді. Қорыта айтқанда, Ресей психологиясында ес мәселесін зерттеуге аз әрекеттер жасалған жоқ және ес мәселесі жайлы ойлар аз болған жоқ. Ресей психологтарының еңбектерінде осы мәселеге қатысты құнды мәліметтер келтірілді және олар үлкен мәнге ие болды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Зинченко П.И. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. М., 1980
2. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001.
3. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. М., 1931.
4. Корж Н.Н. Исследования памяти. М.; Наука, 1990.
5. Смирнов А.А. Психология запоминания. М., 1948.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Ресей психологиясындағы ес мәселесіне қатысты теориялар талданады.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируются российские теории памяти.

БАЛА ТҮЛҒАСЫНЫҢ ДАМУЫНДА ОТБАСЫЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ӘСЕРІ

Бағыбаева М.И. – психология магистрі,
Алибаева Р.Н. – психология магистрі (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Отбасында бала өлкендерге еліктеуді өйренеді, өмірге қажетті тежірибе жинақтайды. Дөниеге шыр етіп келгеннен бастап бала ата-анасымен есіресе анасымен етене жақын болады. Баланы үз крбыларының қатарынан қалдырмай, білімге кштар, өнерге еуес белсенді өмірлік позициядағы шекке кенғару ата-ананың абзал борышы шындығында да балалардың ата-анамен қарым-қатынасының жақсы болмауы - олардың психикасының дамуына есер ететіні белгілі жайт. Баланың ана мейірімін сезінбеуі оның келешектегі ақыл-ой дамуында кенжелеп қалуымен мінез-кшлығының нашар болуына негіз қалайды.

Отбасының балаға есері үзіндік ерекшелігімен қызге төседі бала үз өйінде ғана шын менінде еркін сезінеді, дамиды, ойнайды, ересектерден жылы сүз, мейірім көтеді. Басқа жерде байқала бермейтін творчестволық қабілеті байқалады. Баланың азаматтық абзал саналарды бойына сөзіруге өй-іші қарым-қатынасының ықпалы өлшеусіз маңызды. Отбасы мөшелерінің өлкендер мен кішілерінің арасындағы силасымдылығы, балалардың үз крбыларымен ересектермен мектепте және одан тыс жерлерде инабатты араласуы олардың тербиесіне және жан-жақты өсіп жетілуіне игі ықпалын тигізеді. Отбасындағы тербиенің нетижелі тартымды болуы, қып жағдайда ата-ананың білім дережесіне байланысты.

Қүбінесе, ата-ананың балаларына деген өлкен сөйіспеншіліктің нетижесінде бала психикасының даму заңдылықтарын білмеуден қарым-қатынаста бірқатар дйрекі қателіктер жіберіп алады. Ата-аналар оны үздері байқай бермеуі мөмкін. Алайда мшның бері қалыптасушы, дамушы бала психикасына есері мол.

Осыған орай отбасылық қарым-қатынастағы және тербиелеу стиліндегі білімдердің жетіспеушілігінен баланың психикалық дамуына кері есер ететін бірнеше факторларды бөліп шығаруға болады:

I. Ата-аналар үз балаларының психикалық және тшғалық дамуындағы жас ерекшелік қиындықтарымен көресуде елсіздік танытады. Бшл баланың табиғи дамуы мен жастық дағдарыс кезеңдеріне байланысты. Мшнда ата-аналар тарапынан баланың жасына сай мөмкіндіктеріне сөйкес келмейтін жоғары талапшылдық, шыдамсыздық және мектептегі принципалдық жатады. Бшл факторлардың, жағымсыз нетижелердің екі жағдайда шиеленісіп келуін байқауға болады:

а) отбасының қарым-қатынасы мен тербие стилінің біржақтылығы, яғни бала тербиесімен тек өйел адамдарының айналысуы бшл ер бала өшін өте жағымсыз болып табылады;

б) Ананың бшл тербиесінде “өке ролінде” ойнау бшл балаға қарым-қатынастағы шектен тыс талапшылдық, жазалаудағы қаталдық шштасады.

II. Отбасының қарым-қатынас стиліндегі рационалдық аспектінің басым болуы, яғни, моралдық шстанымдар мен талаптардың жоғарлығы. Мшндай формалді қарым-қатынас баланың табиғи дамуына кері есерін тигізеді. Мшндай тербие орын алған жерде баланың қиялы мен ойлау икемділігі және творчестволық қабілеттеріне аз қиыл бөлінеді. Бшл балалар кшрдастарына қарағанда елеуметтік ортада үзін қалай шстау, сөгімелесу тақырыбын таңдауда, моральдық нормалардан ауытқымау өшін үз жеке басының қызығын ойлауды, сонымен қатар мшнда жаншядағы шл және қыз балалар тербиесінің ортақтығы, олардың үзіндік табиғи ерекшелігіне қиыл бөлу жатады.

III. Бала дамуындағы психикалық дағдарыстар табиғатын жеке т%өсініктеу, баланың мзіндік табиғатымен, ерекшеліктерімен санаспау:

а) Баламен қарым-қатынастағы қабылданушылық. Едетте б±л бала ата-ана %шiн к%өтпеген проблема туындатушы және кесiби мсуге кедергi ретiнде саналған жағдайларға кездеседi;

е) Тербиелеу стилiндегi икемсiздiк, стандартты қызқарас;

б) Бала тербиесiндегi эмоционалдык қатынастың теңсiздiгi;

в) Тербие мен қарым-қатынас стилiнiң т±рақсыздығы мен ж%өйесiздiгi. Б±л бала бойына мзiндiк “мен” образы мен сенiмдiлiктi қалыптастыруға кедергi келтiредi.

IV. Ата-ана т±лғасындағы жағымсыз саналардың басымдылығымен сипатталады:

а) Отбасылық қарым-қатынас пен тербие стилiндегi мазасыздық, гиперсоциалды және уайымшылдық бiтiстердiң басым болуы;

е) Отбасының қарым-қатынастағы эмоционалдык, аффективтiлiк, жақтырмау және қанағаттанбаушылық. Едетте б±л айқай, ±рыс, болжау, қорқыту болып табылады.

б) Баланың қарым-қатынастағы басынушылық, билiкшiлдiк, категориялық және пiкiрдiң дерективтiлiгi, баланы мзiне бағындырумен %нemi тыңдатуға тырысу;

в) Баламен қарым-қатынаста мiрдiң м%өмкiндiгi мен қабiлеттерiне сенбей, дербес ерекеттерi мен ойларына к%өман келтiру;

V. Тербиелеу мен қарым- қатынастың базистiк сипаттары жатады:

а) қайырымдылық. М±нда балаға ата-ананың бiреуi тарапынан шектен тыс қайырымдылық қiрсетiледi;

е) қамқорлық. Б±л бала болашағы мiрiне қауiп, жалғыздықты мойындауға деген мазасыздықтың қiрiнiсi;

б) балаға деген с%өйiспеншiлiк. Ана мз баласының табиғатын толығымен емес, оның идеалды образдары мен қылықтарына деген ерекше с%өйiспеншiлiгi;

в) отбасының қарым-қатынас пен тербие барысындағы бақылау, қадағалау. Б±л жағдай мз бетiнше ойлап, творчестволық қабiлеттерiнiң қiрiнуi мен ж%өзеге асырылуы ойлау икемдiлiгi жолындағы басты кедергi болып табылады. Бала ерекетiнiң барлығы дерлiк ата-ана бақылауынан мтiп, қадағалағандықтан бала бойында дербесшiлдiк пен мзiн творчестволық ж%өзеге асыруға м%өмкiн болмайды;

г) оқыту. Бала дамуы м%өмкiншiлiктерiне сай келмесе де, баланы ерте жастан оқыту бiрден-бiр iскерлiктерге %өйрету, балаға кейде жағымсыз ықпал етуi м%өмкiн. Танымның дамуы табиғи дамумен астарласа ж%өргенде ғана ол нетиже беретiнi назардан тыс қалады. Бала мектепке барғаннан кейiн де жан±ялық қарым-қатынастың есерi, к%өшi кемiмейдi қайта т%өрлене т%өседi.

Тербиелеу стилiнiң баланың т±лға ретiндегi дамуындағы ролi. Отбасылық тербие стилiнiң бала табиғатының дамуына есерi туралы сiз қозғағанда бала тербиесiне қатысты ата-аналардың %ш типi ажаратылады: бiрiншi - авторитарлы-диктаторлық, екiншi - есiресе қамқорлық, үшiншi - либералды демократиялық.

I. Авторитарлы-диктаторлық. Б±л жан±ялық тербие типi бала дамуына мте жағымсыз болып табылады. Б±л жерде балаға деген авторитарлы қызқарас, яғни, бала қызығуларымен қ±ндылықтары және оның т±лғалық ерекшелiктерi есепке алынбайды. Баланы елеуметтiк бейiмсiз, елсiз т±лға ретiнде қарау бала т±лғасының творчестволық дамуындағы ең басты кедергi болып табылады. М±ндай балалар %шiн егер отбасында ата-анасының с%өйiктiсiне айналған басқа да iнi-қарындастары болуы жағдайды қиындата т%өседi. Ата-аналар мздерi тарапынан бала ж%өрiс-т±рысын %нemi қадағалап, жазалау шарасына қмбiрек ж%өгiнедi.

М±ндай тербие типiнiң салдарынан баланың невроздан ауытқуларға шалдығуы м%өмкiн. Зерттеулер кезiнде қоғамдық тертiп б±зушы жасiспiрiмдер арасында ата-

анасы тарапынан агрессивті қатынас зардабын жиі шеккендер үте құп екені анықталғын. Америка психологы Н.Б.Бенер - бала тәрбиесіндегі стилді бала бойында творчестволық қабілетті тәңшықтыруды невротикалық бәзулар, дербессіздік, елеуметтік мешелдік, жеке үзіне деген максималды агрессиялық қызқарас қалыптасатындығы анықтады. Сонымен қатар кіші шекірттік шақта балаға екеден үмірі ана тәрбиесінің ықпалы басым болады. Егер анасы үз баласының табиғатын жоққа шығарып, жене оны балаға авторитарлық жолмен құрсетіп отырса, бала бойында үзін шарасыз қабылдау, ешкімге керегі жоғын сезіну қалыптасады. Мәнда қыздарға қарағанда әлдардың ана бағалауына үте сезімтал келетінін байқауға болады. Келесі маңызды мәселе егер жанәяда шешесі авторитарлы тәлға болса, балалары еке ролін мойындамайды. Олар екесіне шешесі қызқарасымен қарап, бағалауға бейім болады. Қыз балалар тәрбиесінде керісінше қатал авторитарлы екені қабылдамайды. Мәндай жанәяда қайшылықтың тенденциялары қалыптасады.

II. Есіресе, қамқорлық. Бәл тәрбиенің басты белгісі жанәя үмірінде бала тәрбиесіне шектен тыс құыл бұлу. Бала тәрбиесін назарда әстайтын ата-аналар қатынасына жатады. Бәл тәрбие екі т%орде құрініс беруі м%омкін. Басымдылық жене қамқорлық тәрбиеде баланың ер қадамына бақылау жасау ойлары мен идеяларына деген қатаң талап, тыйымдар мен бақылаулар айқын орын алады. А.Я.Варга зерттеулерінде мәндай тәрбиенің авторлы бақылаулардан үзгесі баламен жағымды үте жақын қарым-қатынаста болатынын анықтаған. Бәл баланың творчестволық дамуына біршама жағымды есер етеді. Егер бала қажеттілігі мен ата-ана м%омкіндіктерінің арасында қайшылық құбейген жағдайда субъективті жағымсыз болып есептелінеді. Н.В.Беккер мәндай тәрбиенің салдары бала тәлғасында теуелді, шабытты, бағынушылық ережелерді қатаң сақтау, құнбістік тағы басқа қасиеттер қалыптасатынын анықтады. Авторитарлы, симбиотикалық қатынас аналар жағынан тәрбие барысында мейірімділік, кішілік, теуелділік қалыптастырады. Мәндай типті тәрбие құбінесе әлдарға құп есер етеді. Жәмсақтық елемге тен қаттылық ер адамдарға тен қасиетпен қарастырсақ, авторитарлы, симбиотикалық ана баласын үзіне жақындата отырып, оның табиғатын тежейді. Нетижесінде мәндай ер балаларда ейел адамға тен незіктік қалыптасады.

III. Либералды-демократиялық. Тәрбие стилінде бала ата-ананың басты назарында болады жене қажеттіліктерінің барлығы дерлік максималды деңгейде қанағаттандырылады. Мәндай ата-аналар балаларын кез келген қиындықтар мен сетсіздіктерден құрғау жене баласы %шін үздері үмір с%ореді. Отбасылық тәрбие стилінің мәндай т%оріне баладан стимулдық пен жауапкершіліктің түмендігін, ата-ана жене бала қарым-қатынасындағы үзара серіктестігінің болмауы жене баламен шектен тыс жақындыққа әмтылу байқалады. Бәл бала бойындағы творчестволық пен дербес ойлау дағдыларын басып отырады. Отбасылық қарым-қатынастың бәл т%орінің жағымсыз салдары баланың елеуметтік үмірге бейімсіздігі жоғары үзіндік бағалау реалды жене “мен” арасындағы алшақтық, бала қоғамдық ортадағы топ м%ошелерімен қарым-қатынастағы басты кедергі болып саналады. Бәл қиыншылық бала тәлғасындағы жағымсыз саналар бірбеткейлік, агрессивтілік, к%оменшілдік, сенімсіздік т.б. қалыптасуына екеледі.

Отбасылық тәрбие аналық махаббатқа, соның ішінде ата-ана мен бала арасындағы жағымды қарым-қатынасқа негізделген. Бәл санасу, әмтылыстар мен идеяларын қолдау, творчестволық дербес ойлау мен қабілеттерін әштап, оң ықпал етуді құздейді. Отбасылық тәрбие типтерін зерттеуші ғалымдар зерттеуінше қандай типтің болмасын шектік жағдайлары бала қалыптасуы %шін ықпалы басым. Сондықтан да орталық деңгейде тәрбие ж%оргізуге қол жеткізу қажет. Балалардың ақыл-ой жене творчестволық дамып-жетілуі %шін жанәялық қарым-қатынас пен

тербие стилінің қандай типі оптималды деген сұраққа зерттеушілер ерт%орлі қызқарас т±рғысында жауап береді.

Мәселен, Д.Бауриннің пікірінше бала белсенділігінің ең оптималды варианты авторитет типі басым, сондықтан авторитетті ата-ана тербие едістерін пайдалана отырып, ±лттық бағытқа бейімдейді. Бала бойындағы мзіндік қызығулары мен жеке басты бағалау және оның беделді сыйлауға баулиды. Б±л типтегі ата-аналар міндеті баланың дербес еркі мен тертіптілікті мзара %ойлестіру, м±ндай ата-аналар мзінін ересектік қулығымен қатар, бала қызығулары мен м%омкіндіктерін мойындайды.

Ата-аналардың балалармен мзара ерекетестік және мзара қатынас тарихы отбасы тарихымен тығыз байланыста. Ата-аналармен мзара ерекетестігінде балалар басқалармен қарым-қатынас едісін меңгереді. Отбасындағы дұрыс қалыптасқан қарым-қатынас баланың әлеуметтік ортада өзін дұрыс көрсету үшін маңызды орын алады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Елеусізова С.М. Қарым-қатынас психологиясы. А.: Рауан. 1996.
2. Матейген В. Родители и дети. М.: Просвещение. 1992.
3. Спивановская А.С. Как быть родителями. О психологической родительской любви. М.: Педагогика. 1986.
4. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. М.: Знание. 1981.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада бала тұлғасының дамуында ата-ананың ықпалы, отбасылық қарым-қатынастағы және тәрбиелеу стиліндегі білімнің жетіспеушілігі бала психикасының дамуына кері әсер ететін факторлар түрінде қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье изучается влияние родителей на развитие личности ребенка и факторы, влияющие на развитие психики, общение и воспитание в семье.

ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗЕТІН МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУ ТУРАЛЫ

Бапаева М.Қ. - п.ғ.к., доцент, Бапаева С.Т. – оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Алыс жақын шет елдерде дарындылық проблемасы туралы зерттеулер баршылық. Мәселен, С.Л.Рубинштейннің, Б.М.Тепловтың еңбектерінде қабілеттілік, дарындылық және талант ұғымдары бір негіз бойынша - іс-әрекет табыстылығына қарай топтастырылған. Б.М.Теплов дарындылық ұғымында белгілі бір іске деген табиғи бейімділікті қолдайды, яғни дарындылық деп баланың кез келген іс әрекетті нәтижелі атқару мүмкіндігінің сапалы үйлесімділігі деп тұжырымдайды.

Л.А.Рудин бойынша "дарындылық" қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік беретін туа біткен ерекшеліктері, ал П.И.Иванов - дами келе қабілеттілікке айналатын жаратылысында біткен ерекшелік десе, Н.Д.Левитов анатомиялық-физиологиялық болып саналатын қабілеттіліктің табиғи қоры дейді.

В.Д.Шадриков осы ойларды ары қарай дамытып, дарындылықты қабілеттің іс-әрекетте тұтастай байқалуы ретінде, қабілеттіктер жиынтығындағы интегралданған іс-әрекеттің жалпы қасиеті ретінде сипаттайды.

Н. С. Лейтес дарынды балалар ақыл-ойының дамуын зерттей келе, оны қарапайым оқушылардың жас ерекшеліктерімен салыстыра отыра, жалпы дарындылық жалпы қабілеттіліктің жиынтығын білдіреді деген шешім ұсынады. Сонымен бірге автор, ақыл-ой қабілеттілігі жас нормаларынан артықшылығы бар интеллектілі даму деңгейі болып сипатталатындығын қолдайды. Ғалым "дарынды бала" термині жетімсіз, өйткені мұнда туа біткен "табиғи дарын" деген мағына басым көрінеді, дарындылықтың дамуында "анатомиялық-физиологиялық" ерекшеліктерден гөрі оның, қалыптасуына, дамуына әлеуметтік орта көп әсер етеді - деп атап көрсетеді.

Қазақстан Республикасы Президентінің "Дарынды балаларға арналған мектептерді мемлекеттік қолдау және дамыту туралы" (1996 ж.) жарлығына сәйкес ҚР Үкіметінің 1998 жылдың 24-ші наурызындағы № 256-шы қаулысы бойынша талантты жастарды қолдау және дамыту мақсатымен "Дарын" Республикалық ғылыми-практикалық орталығы ашылды. Аталған мәселені шешуге арналған стратегиялық бағдарлама жасалынды.

Кейінгі жылдары елімізде дарындылық мәселесіне баса назар аударылуда. Оған дәлел Қазақстан Республикасы Президентінің "Дарынды балаларға арналған мектептерді мемлекеттік қолдау және дамыту туралы" (1996 ж.) жарлығына сәйкес ҚР Үкіметінің 1998 жылдың 24-ші наурызындағы № 256 қаулысы бойынша талантты жастарды қолдау және дамыту мақсатымен "Дарын" Республикалық ғылыми-практикалық орталығы ашылды. Аталған мәселені шешуге арналған стратегиялық бағдарлама жасалынды.

Дарынды балаларды анықтау, дамыту және оқыту жөніндегі ауқымды міндеттердің шешімі кәсіби мамандардың (педагогтардың ғана емес, сондай-ақ мектеп психологтары мен кеңесші психологтарының да) қатысуын талап етеді. Сонымен бірге дарынды балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлаудың күрделі проблемасы өзінің теориялық және қолданбалы маңызына қарамастан, арнайы зерттелінген жоқ. Сәйкес оқу курстары міндеттелмей, даярлау бағдарламасына оқытушылардың бастамашылдығымен қосылады.

Дарынды балалармен жұмыс жасайтын мамандардың даярлығы – оқыту стратегиясы, мазмұны, формалары мен әдістері – олардың кәсіби біліктіліктерінің базалық әрі айрықша компоненттерінің қалыптасуы мен дамуын қамтамасыз етуі тиіс. Оқыту процесінде сәйкес іскерліктерді қалыптастырумен қатар, тұлғаның дарынды балалармен жұмысқа қажет қасиеттерін арттыру қажет. Мамандарды даярлаудың ерекшелігі төмендегідей міндетті жағдайларды ескере отырып, құрастырылуы тиіс:

- дарынды балалармен жұмыс жасайтын педагогтардың кәсіби іс-әрекеті (мектепке дейінгі мекемелердің педагогтары, бастауыш сыныптағы мұғалімдер, әртүрлі пәндерден оқытатын педагогтар, қосымша білім беру жүйесінде қызмет ететін педагогтар, дефектолог-педагогтар, практикалық педагогтар, сондай-ақ мектеп әкімшілігінің өкілдері және т.с.с.);
- көзделген қызмет жүзеге асырылатын балалардың ерекшеліктері (олардың жасы, денсаулықтарының ахуалы және т.с.с., дарынды балалардың ерекше тобы – жетім балаларға, мүгедек балаларға және т.б. ерекше назар аударылуы тиіс)
- білім беру жүйесінің дарынды балалардың оқуы мен дамуы үшін маңызды қайсібір компоненттерінің (қажет оқу-әдістемелік материалдары, мұражайлар, концерт залдары, кітапханалар, театрлар, сондай-ақ қосымша білім беру жүйесіндегі педагогтар мен психологтар сияқты арнайы мамандар) бар-жоқтығына байланысты олармен жүргізілетін жұмыстың жағдайлары;
- балалармен педагогикалық, тәрбие жұмыстарының тәжірибесі (педагогикалық және психологиялық бөлімдерде білім алған студенттер, жалпыға бірдей

мектептерде (арнайы мектеп-интернаттарында, «дарынды» балалар топтастырылған сыныптарда) тәжірибесі бар педагогтар мен психологтар);

- дарынды балалармен жүргізілетін жұмыс үшін арнайы дайындықтың жоғары деңгейі (дарынды балаларды анықтау, оқыту, дамыту және тәрбиелеу жөнінде ақпараттың қажет мазмұны мен көлемі, арнайы тренингтік сабақтарға қатысу (педагогикалық өзара әрекеттестік дағдылары мен қабілеттерін дамыту жөнінде және т.б.);

Осындай жағдайларға сәйкес оқыту төмендегідей қағидалар бойынша құрылуы мүмкін:

1. Жалпы және арнайы оқытудың бірлігі мен дифференциациясы жайлы қағида.

Жалпы оқыту – дарындылық мәселесі жөніндегі тармақ барлық психологиялық және педагогикалық жоғары оқу орындарындағы психологияның курсына енгізілуі тиіс, балалармен жұмыс жасайтын барлық мамандардың қажетті алғашқы даярлығы осылайша жүзеге асырылуы мүмкін.

Арнайы оқыту жоғарыда көрсетілген ерекшеліктерді ескерілуімен жүргізілуі тиіс.

2. Оқытудың сатылығы жайлы қағида.

Дарынды балалармен жұмыс жасайтын мамандардың даярлығы оқытудың әрқилы кезеңдерінде және кейінгі кәсіби іс-әрекеттің (ЖОО, магистратура, біліктілікті арттыру курстары және т.б.) аясында да жүргізілуі тиіс.

3. Теориялық және практикалық даярлықтың бірлігі жайлы қағида.

Дарынды балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлау барысында теориялық және практикалық даярлықты бара-бар үйлестіру қажет. Аталмыш қағиданың жүзеге асырылуы арнайы экспериментті алаңдарды қажет етеді. Олардың негізінде бір уақытта теориялық курсты тыңдаумен қатар, дарынды балалармен жұмыс жасайтын педагогтардың тәжірибелі даярлығы да жүргізілуі мүмкін.

Бүгінгі күні психологтардың көпшілігі дарындылықтың даму деңгейі мен сипаты - табиғи туа біткен қасиет пен баланың негізгі іс-әрекетімен байланыстырылған (ойын, оқу, еңбек) әлеуметтік ортаның күрделі әрекеттестігінің нәтижесі екендігін мойындайды. Сондай-ақ, жеке дарындылықтың қалыптасуы және іске асырылуы негізінде жатқан тұлғаның өзін-өзі дамытуының психологиялық меха-низмдері мәнін де ескермеуге болмайды.

Дарындылық мәселесінің аясында сол қолды адамдар жайында және олардың дарындылығы жайлы айтып кетпеске болмас. Солақайлықтың дарындылықпен және шығармашылықпен байланысы көпшілікке танымал әдебиеттердегідей қарапайым емес. Оның дәлел ретінде көптеген көрнекі солақай адамдардың қатарын келтіруге болады. Суретшілер Рафаэль Санти, Пабло Пикассо, Микеланджело Буонаротти және т.б. солақай болған. Музыканттардың ішінде де Людвиг ван Бетховен, Карл Бах сияқты сол қолдылар бар.

Алайда барлық суретшілер мен музыканттар солақай емес. Қазіргі заманғы өнер тұтас бейнені бөлшектеп немесе күрделендіріп қарастырады. Бұл – мидың сол жақ жарты шарының қызметі болып табылады.

Жоғарыда аталған жағдайларға байланысты сол қолды адамдардың да оңқолдылармен салыстырғанда әрқайсысына да өзіне сай даралық ерекшіктері тән екендігін айтып кеткен орынды. Жалпы солақайлық сияқты күрделі құбылыстың табиғатын түсініп, зер салып салып қарастырғанның өзі сол қолды балалармен жұмыс жасайтын адамдардың даярлығында маңызды бір проблема ретінде ескерілуі керек сияқты.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков. М. Асаіеті А., 1996.
2. Лейтес Н. С. Способности и одаренности в детские года. М., 1984.

3. Матюшкин А. М., Яковлева Е. Л. Учитель для одаренных. М., 1991.
4. Одаренные дети. Перевод с англ. Под ред. Бурменской, Слуцкого. М.:Прогресс, 1991.
5. Спингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. Ассиметрия мозга. М., 1988.
6. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996.
7. Теплов М. Б. Избранные труды. В 2-х т., (т.1.) М.:Просвещение, 1971.
8. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность. Сб. науч. тр. Свердловск. СМПИ, 1990.
9. Шуркова Н. Е. Собрание пестрых дел. И.: Новая школа, 1994.
10. Эфроимсон В. П. Загадка гениальности. М.: Знание, 1991.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада дарынды балалармен жұмыс жасайтын мамандарды даярлау, сондай-ақ сол контексттегі сол қолды балалардың мәселелері баяндалған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблема подготовки специалистов для работы с одаренными детьми и проблема леворуких детей.

ТҮЛҒА ЖӘНЕ ОНЫҢ БАСҚАРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ӘЛЕУЕТІ

Бапаева С.Т. –оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

«Тұлға» ұғымы көпжоспарлы. Тұлға философия, әлеуметтану, психология, әдеп, эстетика, педагогика сияқты көптеген ғылымдардың зерттеу объектісі болып табылады. Аталмыш ғылымдардың әрқайсысы тұлғаны өзіне тән айрықша аспектіде зерттейді. Тұлға ұғымына жақын: «адам», «индивид», «даралық» іспеттес басқа да атаулар бар.

Адамның өмірі мен іс-әрекеті биологиялық және әлеуметтік факторлардың бірлігімен әрі өзара әрекеттестігімен шартталады. Мұндағы әлеуметтік фактор жетекші болып табылады, өйткені сана, сөйлеу тілі және т.б., адамға тұқым жолымен берілмей, өмір бойында қылыптасатандықтан, биологиялық түрдің жалпы генотиптік тұқым қуалайтын қасиеттеріне ие биологиялық ағза ретінде «индивид» ұғымы және адамның сана мен мінез-құлықтың қоғамдық қалыптарын, адамзаттың қоғамдық-тарихи тәжірибесін иеленудің нәтижесінде қалыптасатын адамның әлеуметтік - психологиялық негізі ретінде «тұлға» ұғымы қолданылады (біз қоғамдағы өмірдің, тәрбиенің, оқытудың, қарым-қатынастың, өзара әрекеттестіктің ықпалынан тұлғаға айналамыз). Тұлғаның көптеген анықтамалары бар.

Б.Г.Ананьев: тұлға бұл – еңбектің, таным мен қарым-қатынастың субъектісі.

И.С.Кон: тұлға бұл – әлеуметтік рөлдердің айрықша жиынтықталуы.

А.Г.Ковалев: тұлға бұл – қоғамда белгілі бір орынға ие және нақты бір қоғамдық рөлге ие саналы индивид.

Ең алдымен тұлғаның біртұтас ұйым екендігін ескерген жөн. Көптеген психологтар тұлға құрылымының сенімді сипаттамаларын ұсынған (З.Фрейд, Э.Берн, К.Юнг, В.А.Ядов және т.б.). Тұлға құрылымының К.К.Платоновтың ұсынған сипаттамасы зерттеу үшін едәуір көрнекі және әдістемелік қолайлы болып табылады.

Платонов тұлға құрылымында негізгі төрт және екі қосалқы құрылымдарды бөліп көрсетеді.

1. Саналы мотивтерді (қажеттіліктерді, қызығушылықтарды, сенімдерді, идеалдарды, дүниетанымды) және бейсаналы мотивтерді (әуестіктер мен ішкі бағдарларды) қамтитын *тұлға бағыттылығын* қамтитын құрылым. Аталмыш құрылым көбінде тәрбиенің көмегімен өмір барысында қалыптасады.

2. Тәжірибені қамтитын құрылым. Бұл көбінде оқытудың көмегімен өмір бойында қалыптасатын білімдер, іскерліктер, дағдылар мен әдеттер.

3. Сәулелендіру формаларының құрылымы. Ол психикалық процестерді (түйсікті, қабылдауды, ойлауды, қиялды), зейінді және тұлғаны эмоциялы-ерікті сфераны қамтиды. Көп мөлшерде бұл құрылым тума болса да, көбінде өмір барысында қалыптасады.

4. Биологиялық шартталған құрылым. Ол темпераменттің қасиеттерін, тұлғаның жыныстық, жас ерекшеліктерін, сондай-ақ оның патологиялық өзгерістерін қамтиды. Аталмыш құрылым да адам өмірінің барысында өзгерістерге ұшырап, оның денсаулығы мен тіршілік әрекетінің ерекшеліктерімен тығыз байланыста болады.

Негізгі төрт құрылымға еніп, ықпал ететін *мінез бен қабілеттер* қосымша құрылымшалар болып табылады.

Тұлғаның құрылымын талдаудың негізінде оның барлық құрылымшаларына қоғамның басым ықпал ететінін көруге болады. Тұлғаның қоғамда қалыптасуы *әлеуметтену* деп аталады.

В.Н.Князев тұлғаның құрылымы бір уақытта әрекет ететін қағидаларға негізделген әлеуметтік қасиеттердің өзара байланысқан жиынтығын анықтайтынын айтады. Біріншісі бойынша тұлғаның едәуір жалпыланған, неғұрлым күрделі қасиеттері неғұрлым қарапайым, жеке қасиеттерді бағындырады. Екінші қағиданың мәні қасиеттер өзара әрекеттестігінің әрқайсысының салыстырмалы тәуелсіздігін анықтауда (мәселен, еңбек ұжымының адамдардың өзара әрекеттестігіндей: барлығы бірігіп, ортақ істі жасайды, алайда олардың әрқайсысы дербес бастамашылдықты танытуға құқылы).

Тұлғаның осындай күрделі құрылымы қоршаған әлемді қабылдауды саналы әрі бейсаналы компоненттерін, сондай-ақ өзіндік таным мен өзіндік қатынасты қамтитын сана сезімді қамтитын сана құрылымына теңдестіріледі.

Тұлға мақсатқа бағдарланған әрі өзін-өзі ұйымдастырушы жүйе. Тұлға болу дегеніміз бұл - өзінді және басқаларды құру, дербес мінез-құлқыңды меңгеруге, еркіңе бағындыруға ықпал ететін амал тәсілдердің қатарын меңгеру. Тұлға еркін таңдау жасай алады және оның тауқыметін көтере алады. Оның барлығын жүзеге асыру үшін индивид өзінің әлем және өзі жайлы түсінігін анықтайтын дүниетанымдық тұжырымдаманы сезінуі тиіс. Ондай дербес философия «Мен тұжырымдамасы» деген атауға ие.

«Мен тұжырымдасы» сана сезімнің айрықша өнімі болып табылады.

Сана-сезімнің құрылымында төмендегідей жағдайларды атап көрсетуге болады:

- 1) Жақын және алшақтағы мақсаттарды, өз «менінің» мотивтерін сезіну («Мен әрекет етуші субъект ретінде»);
- 2) өзінің шынайы және идеалды қасиеттерін сезіну («Шынай Мен», «Идеалды Мен»);
- 3) өзі жайлы танымдық түсініктері («Мен бақылаудағы объект ретінде»);
- 4) өзі жайлы эмоциялы, сезімдік түсінік;

Осылайша сана-сезім: өзіндік танымды (адамның өзіне деген интеллектілі қатынасы), өзіндік қатынас (адамның өзіне деген эмоциялы қатынасы);

Сана-сезімнің динамикалық құрылымын талдауда: «ағымдағы Мен» және «жеке дара Мен» ұғымдары қолданылады. «Ағымдағы Мен» адамның өзін ағымдағы осы шақта сезінуінің нақты формаларын білдіреді. «Жеке дара Мен» бұл – «ағымдағы Мендердің» жинақталуының өзегі, өзара қатынастың тұрақты құрылымды сызбасы. Сана-сезімнің әрбір актісінде біруақытта өзіндік таным мен өзіндік қатынастың элементтері анықталады.

Адам өз бетінше емес, қоғамда тіршілік етеді әрі әртүрлі топтардың ықпалында тұлға ретінде қалыптасады.

Топ мүшелерінің өзара қатынастары өте күрделі де әртекті келеді: мұнда іскер әрі жеке (ұнату немесе ұнатпау, достық немесе қастық сияқты тұлғааралық қатынастар) қатынастар орын алады. Тұлға қатынастар жүйесінде белгілі бір орынға ие, беделдің, танымалдықтың әртүрлі дәрежесіне ие, әрқилы дәрежеде топтың басқа мүшелеріне ықпал ете алады. Адам іс-әрекеттерінің барлық қырларын сезіне бермейді. Көптеген психикалық процестер сезінбей қалады. Шартты түрде оларды санасты деп анықтауға болады. Ағзаның бір уақытта сыртқы және ішкі орталарынан жеткен белгілердің аз мөлшері ашық сана аумағында сипатталады. Ашық сана аумағына түскен белгілер адамның өз мінез-құлқын саналы басқару үшін қолданылады. Қалған белгілер де ағзамен кейбір процестерді санаасты аумағында реттеу үшін қолданылады. Ашық сана аумағына реттеудің алдыңғы тәртібін жалғастыруға қиындық тудырған объектілер түседі. Орын алған қиындықтар назар аудартып, сезіледі. Осының салдарынан шешімнің жаңа тәсілін немесе реттеудің жаңа тәртібін анықтаудың мүмкіндігі туады да басқару қайтадан сана астына көшіріледі, ал сана жаңадан пайда болған қиындықтар үшін босайды.

Басқарудың осылайша үздіксіз алмастырылып отыруы адамның жаңа міндеттерін шешуге мүмкіндік береді. Сана аталмыш объектіге уақыттың қысқа мерзімінде ғана пайдаланып, ақпарат жетіспеген сын мезеттерде жорамалдарды өндіруге жағдай жасайды. Үйреншікті жағдайда пайда болатын жеке, типтік міндеттерді адам, автоматты түрде сана асты шешеді. Сана астының автоматтандырылуы сананы күнделікті операциялардан (жүру, жүгіру, кәсіби дағдылар және т.б.) тек саналы деңгейде ғана шешілетін жаңа міндеттерге орын босатады.

Әрбір адамның ішкі әлемін құрайтын көптеген білімдер, қатынастар, күйзелістер сезілмей, одан туатын ынталандыру әрекеттері мінез – құлқын шарттандырып, оның өзін де айналадағыларды да таң қалдырады.

Әрбір адам әдейі немесе байқамастан өзін айналадағылармен салыстырып, нәтижесінде өзінің интеллектісі, сырт келбеті, денсаулығы, қоғамдағы орны жайында тұрақты көзқарасқа келеді, яғни «өзін-өзі бағалаудың жиынтығын» қалыптастырады.

Көптеген адамдарда өздерін орташа шамадан сәл жоғары бағалау бетбұрысы байқалады. Бұл адамға жеткілікті дәрежеде жоғары қажеттілік тән екендігін қорытындылауға жағдай жасайды. Яғни әрбір адам өз-өзін сыйлағысы келеді. Адамның өзін-өзі сыйлауы психологиялық тұрақтылықтың, жақсы көңіл-күйдің алғышарты.

Кей жағдайларда адамдар өздерін жоғары немесе төмен бағалайды (өте мейірімді, ең ұялшақ, ең әділ). Өзін басқалардан ақылды деп есептейтін, яғни өзін-өзі жоғары бағалайтын адам әдейі болмаса да басқалардың ызасын тұдырады, өйткені адамның «көрдіндер ме, менің қандай ақылды екенімді» деген ойы, айналадағыларға деген селқос қатынасты танытады. Ал өзін төмен бағалайтын, яғни өзін аса қабілетті, әдемі емес, бақытсыз деп есептейтін адамда «толымыздық кешені» байқалады. Адамның тұрақты түрде өзін тым төмен бағалауы оның басқалардан тәуелді болуына, ынжықтықтың, тұйықтықтың, тіптен айналадағылардың бұрмаланып қабылдануына әкеледі.

Адамның өзін-өзі сыйлауы мен бағалауына ерте балалық шақтан келе жатқан, ата-аналардың қатынасы, құрдастарының арасындағы орны, педагогтардың қатынасы сияқты көптеген факторлар ықпал етеді. Адам айналадағылардың оның өзі жайлы көзқарастарын салыстырып, өзіндік бағаны қалыптастырады. Ең алдымен адам басқаларды, кейін өзін бағалауға үйренеді. Тек 14-15 жасқа келгенде ғана жас өспірім өзін-өзі талдау, өзін-өзі бағалау мен кері байланыстарды жасау іскерліктеріне ие бола бастайды. Өзінің дербес нәтижелерін талдап, өз-өзін бағалауға үйренеді («Қиын жағдайдан қорықпасам, мен қорқақ емеспін», «Егер мен қиын тапсырманы шеше алсам, мен қабілеттімін»). Адамда қалыптасқан өзіндік баға бара-бар (адам өзін орынды, объективті бағалайды) не болмаса жоғары не төмен бағалайды.

Ал ол өз кезегінде талаптанудың деңгейіне ықпал етеді.

Талаптанулардың деңгейі дегеніміз адамның өзінің алдыңғы орындау деңгейін біле тұра, жетуге тырысқан міндет қиыншылықтарының деңгейі. Талаптанулардың деңгейіне өмір жолындағы сәтсіздіктер мен жетістіктердің динамикасы әсер етеді. Талаптанулардың деңгейі бара-бар болуы мүмкін (адам шынымен орындай алатын, қабілеттеріне, іскерліктеріне, мүмкіндіктеріне сәйкес келетін мақсаттарды таңдайды) не болмаса жоғары не төмен болуы мүмкін. Адам өзін-өзі неғұрлым бара-бар бағалайтын болса, оның талаптануларының деңгейі де соғұрлым бара-бар болады. Егер адам ойға қонбайтын талаптарды көздейтін болса, ол мақсатқа жетуде үлкен кедергілерге ұрынады, сәтсіздіктерді, фрустрацияны кешіреді.

Фрустрациялар – қалаулы мақсатқа жету жолында үлкен кедергілер пайда болатын жағдайда пайда болатын адамның айрықша эмоциялы күйі. Фрустрация басқаларға («агрессивті фрустрация») немесе адамның өзіне («регрессивті фрустрация») бағытталуы мүмкін агрессия, ызалық түрінде анықталады.

Күнделікті өмірде фрустрациялаушы жағдайлар шартты түрде екі топқа бөлуге болатын қажеттіліктердің кең аумағына байланысты:

1) Биологиялық қажеттіліктер. Мұнда физиологиялық (аштық, шөл, ұйқы), жыныстық немесе сексуалдық (ұрпақ көбейту, интимді қатынас қажеттіліктері), бағдарлаушы (кеңістікте, уақытта, қоршаған ақиқатта және т.б. бағдарлану қажеттіліктері) және т.с.с.;

2) Әлеуметтік қажеттіліктер – еңбек, танымдық, тұлғааралық, эстетикалық, адамгершіліктік.

Фрустрацияға: көңіл қалу, ашушандық, сияқты кері күйзелістер тән. Адамда басқа адам немесе қоғам шеттеп, үйреншікті әлеуметтік байланыстарынан айырылғандағы күйзелістерді ауыр кешіреді.

Жиі фрустрация адамның өзінің кәсіби еңбегіне, оның мазмұны мен нәтижелеріне қанағаттанбаудың салдарынан дамиды. Фрустрацияның жиі қайталанатын күйлері адамның тұлғасында: агрессивтілік, қызғаныш, ызакорлық сияқты кейбір бітістерді нығайтса, тағы бірінде енжарлық, өз күшіне деген сенімсіздік, «толымсыздық кешені», селқостық байқалуы мүмкін. Егер адам ұзақ уақыт бойы фрустрациялық күйден шықпаса, невроз – адамның қалаулары мен оларды қанағаттандыра алмаған ақиқаттың арасындағы қақтығыстың негізінде қоршаған ортамен даудың салдарынан пайда болатын ауру қалыптасады.

Невроз – жүйке жүйесінің қайсібір анатомиялық зақымның белгілерінсіз іс-әрекеті ұшығып, қызметінің бұзылуы. Невроз сәтсіздіктердің, фрустрациялардың және тұлғааралық қақтығыстардың салдарынан туындайды, сонымен бірге олардың себебіне де айналуы мүмкін. Сонымен дау-дамайлар невротизацияға әкелсе, ол өз кезегінде жаңа даулардың себепшісіне айналады.

Еңбек іс-әрекетінде тұлға типологиясы жайлы ұғымның болғаны да аса маңызды. Бітістерінің бүкіл жиынтығымен тұлға еңбек іс-әрекетінде айқын көрініс

береді. Тұлға типологиясының түрлері өте көп. Ең алдымен қайсібір кәсіби іс-әрекетке еш қатысы жоқ ортақ типологияны қарастырайық. Оның авторы Э.Шпангер әрбір тұлға көбінде алты типтерінің біріне жатады деп есептейді.

1. *Теориялық адам.* Таза күйіндегі теориялық адам түсіндірмеге, байланыстардың қалыптасуына, теориялауға әкелетін проблемаға, мәселеге деген құштарлықты ғана сезінеді. Оның күйзелістері шынайы өмірден алшақ болады: оның тани алмаудан рухы түседі, ал тек теориялық жаңалықтың өзінен масаттанады. Ол заңды байланыстардың идеалды әлемін жасау үшін өзін психологиялық ағза ретінде қалжыратып жібереді. Оған кез келген жолмен ақиқатқа жету – тану әдістерінің тазалығы ғана аса құнды. Ол үшін әлем бұл – болмыстың шексіз туындауы және тәуелділік қатынастарының жүйесі. Ол әлемде уақытсыз тіршілік етеді, оның көзқарасы алыс болашаққа жалғасады, кейде тұтастай дәуірлерді қамтиды.

2. *Экономикалық адам.* Экономикалық адам бұл – міндетті түрде өндіріске байланысты адам емес. Ең дұрыс мағынасында өмірлік байланыстарының барлығында пайдалылықты бірінші орынға қоятын адамды экономикалық деп білеміз. Ол үшін барлығы өмірді қамтамасыз етіп отыратын, тіршілік пен өмірін жақсырақ қалыптастырудағы күрестің құралы болып табылады. Ол ең жоғары дәрежеде пайдаға ие болу үшін материалды, күшін, уақытын үнемдейді. Оны үнемді адам деп атаған орынды болар еді, өйткені экономика ұғымымен тұтастай техника бөлімі байласады. Ал оның әрекеттерінің мәні іс-әрекеттің өзінде емес, оның пайдалы эффектісінде.

3. *Эстетикалық адам.* Шығармашылықтың туындылары эстетикалық күйзелетін жанда ғана тууы мүмкін. Эстетикалық адам үшін пайдалылық оның негізін жояды. Эстетикалық адам теориялық адам сияқты өмірдің экономикалық шарттарының алдында әрдайым өзін қауқарсыз сезінеді.

4. *Әлеуметтік адам.* Әлеуметтік мінез-құлыққа ерекше акт, атап айтқанда өзге өмірге деген қызығушылық әрі өзін онда сезіну қабілеті тән. Адамның өзін өзге үшін құрбан ету жетекші өмірлік қажеттілікке айналғанда әлеуметтік деп аталатын ерекше өмірлік қалып пайда болады. Прагматикаға қатысты барлық рухани актілер толықтай жоққа шығарылады, өйткені онда әлеуметтік мезет емес, өзге, мәселен экономикалық немесе саяси мезеттер басымдылық танытады. Ең жоғары көрінісіндегі әлеуметтік бағдар бұл – махаббат. Ол бүкіл өмірге бағытталған негізгі сезім болуы мүмкін. Алайда ол жеке затқа не заттардың шеңберіне бағдарланып, бүкіл дара болмысты анықтайтын жетекші қажеттілік сипатынан айырылмауы мүмкін. Жеке дара адам құндылықтардың шоғыры ретінде махаббаттың затына айналады. Басқа адамды сүйуге болады, өйткені онда ақиқаттың немесе сұлулықтың құны айшықталуы мүмкін.

5. *Саяси адам.* Билік жетекші құндылығы болып табылатын адамдарды Шпангер саяси деп атайды. Енжар және белсенді, саяси болмыстағы адамдарды бөліп қарастыруға болады. Бірі жоғары әлеуметтік мәртебеге ұмтылып, тек көсем ретінде атақтың арайында өздерін жайлы сезінеді. Басқалары керісінше өмірде басшысыз бағдарлана алмайды. Олар дербес татымдарында, әрекеттерінде, көзқарастарында, дүниетанымдарында тәуелділік таныта алмайды. Физикалық және рухани саяси адамдармен қатар дәстүрлерге бағдарланған адамдар да саяси адамдардың қатарына жатқызылады.

6. *Діндар адам.* Діндар адам бұл – рухани құрылымы әрқашан әрі тұтастай құндылықтарды жоғары дәрежеде күйзелуге бағдарланған адам. Діндар типтің өзі үшке бөлінеді. Оның үшіншісі қалған екеуінің арасында орналасып, айқын көріністерімен байқалады. Олар құндылықтардың өмірдің жалпы мәніне: жағымды, жағымсыз немесе аралас сияқты қатынаста болудың негізінде ажыратылады.

С.И.Самыгин бойынша жұмысшының орындаушы іс-әрекеті өзінің заттық және кәсіби қасиеттерін есепке алмағанда жеті психологиялық сипаттамалармен (шкалалармен) баяндалады:

- 1) мақсатқа бағыттылық – мақсатсыздық;
- 2) ынта – қызығушылықтың болмауы;
- 3) дербестілік – тәуелділік;
- 4) жинақылық – шашыраңқылық;
- 5) жауапкершілік – жауапкершіліксіздік;
- 6) біліктілік – біліксіздік;
- 7) шығармашылық – кертартпашылық.

Аталмыш шкалалар бойынша орындаушылардың психологиялық «кескіндерін» анықтап, сапалы талдаудың негізінде едәуір айқындарын ажыратуға болады. Олардың ішіндегі негізгілері:

- 1) орындаушының шығармашылықты, дербес, білікті, ізденуші типі;
- 2) мөлшерден тыс қалыпты-мақсатқа бағдарланған, қызығушылығы мол, жинақы;
- 3) шектелген (ең көп тараған тип);
- 4) енжар;
- 5) басшының нұсқауларын «өңдеуші»;
- 6) ынтасы төмен;
- 7) орындаушының жалтарма түрі;
- 8) қиын басқарылатын орындаушылар.

Қиын басқарылатын орындаушылардың ішінде:

- жалқау: жеткілікті жұмыс жасамайтындар;
- «ызақор»: адамдармен қатынастарын ызақорлықпен және шамданған мінезімен нашарлатады;
- қауқарсыз: сәтсіздікке ұшырағысы келмейтіні соншалықты, оған міндетті түрде шыдайды;
- эмоциялы: өз сезімдеріне асыра бөленеді;
- аморалды: өзінің рахаты үшін адамдар мен жүйелерді барынша пайдаланып, оларға зақым келтіреді;
- қорғаныс позициясын ұстанатындар: өзгерістер жайлы аздаған белгі пайда болғанда кедергілерді жасай бастайтындар;
- қиян-кескілер: өткен реніштерін ұмытпайтындар;
- жалтармалылар: белсенді түрде жарықтан жалтарады;
- мейірімсіздер: айналадағыларға көңіл бөлмейтіндер;
- ақылсыздар: бұрыс немесе шектеулі ой-қорытындылайтындар;
- менменшілер: өздерін күнасыз деп есептеуге жақын тұрғандар;
- үріккендер: неден қорқатындары белгісіз, өздерінің бар мүмкіндіктерін шектеп отыратындар деген типтері ерекшелінеді.

Шығармашылыққа деген ұмтылыс көптеген адамдарға тән. Шығармашылық тұлғаны:

- 1) ақылының ашықтығы;
- 2) конформдылықтың болмауы;
- 3) табандылық, өзін-өзі дәлелдеуге бейімділік;
- 4) «дербес күн тәртібі» бойынша жұмыс жасау ұмтылысы;
- 5) ұзақ уақыт бойы күрделі жұмыс жасауға қабілеттілік;
- 6) иррационалды идеяларды қарастыруға, барлық оғаш жағдайларға деген татым;
- 7) белгісіз, шатасқан, көп мағыналы проблемалары бар жұмысқа бейімділік;

- 8) қатаң қалыптасқан ережелер мен нормаларды сыыламаушылық;
- 9) идеяларды еркін пайдалану құмарлығы;
- 10) белгіліден гөрі, белгісізге деген үлкен қызығушылықтың байқалуы;
- 11) белгісіздік жағдайларына шыдамдылық;
- 12) жаңа, ерекше әсерлерді қажетсіну;
- 13) еркіндікті, әсіресе, зерттеудің тақырыбын таңдаудағы еркіндік;
- 14) қалжыңға бейімділік;
- 15) зиялылықтың орта көрсеткіштерден асатын деңгейі.

Шығармашылыққа бейім адамдарға қарағанда кәсіпке жақын адамдар басшының нұсқауымен жұмыс жасап, оның айтқанын ғана істейтіндер. Олар өте күрделі жұмыстарды атқарады.

Аталмыш типтер адамның әлеуметтік және тұлғааралық рөлдерімен жақсы жанасады. Қарым-қатынастағы серіктесінің типологиялық рөлін анықтап алған соң басшы әрекеттерінің дұрыс бағытын таңдай алады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Пер.с англ СПб.: Евразия, 2001.
2. Свенцицкий А.Д Социальная психология управления. – Л.1986.
3. Шепель В.М. Управленческая психология. – М., 1993.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тұлға және оның басқару жүйесіндегі әлеуеті баяндалады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается личность и ее потенциал в управлении.

УСВОЕНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Бектаева К.Б. - к.п.н., доцент (г.Алматы, Казгосженпи)

На первоначальном этапе овладение чтением можно рассматривать как воссоздание звуковой формы слова на основе его графического изображения. Чтение основывается на сложных формах анализа и синтеза звукобуквенного состава слова и с необходимостью требует определенного уровня общего речевого развития фонематического слуха, а также возможности усвоения букв алфавита. Последнее опирается на тонкое взаимодействие слуховых, зрительных и кинестетических (речедвигательных) восприятий и представлений.

В ходе обучения чтению у школьника значительно совершенствуется звуковой анализ слова. Наряду с этим он постепенно овладевает новой для него формой познавательной деятельности – объединением букв в единое смысловое целое – слово.

На первом этапе усвоения чтения школьник, видя перед собой написанное слово, последовательно называет букву за буквой, т.е. все составляющие его звуки. Такое изолированное произнесение звуков не приводит к прочитыванию слова.

На следующем этапе ученик постигает «тайну слияния звуков». Главная трудность, которая при этом возникает перед ребенком, состоит в том, чтобы осознать, что два отдельно взятых звука при соединении образуют новое акустическое целое, которое звучит несколько иначе, чем сумма составляющих его частей. Основные

звучания каждого звука сохраняются, но несколько видоизменяются в связи с позиционным положением звука в слове.

Чтение написанного слова требует строго направленного движения взора (слева направо). Последовательность восприятия слова должна точно соответствовать последовательности его звукового состава. Слуховой контроль играет при чтении большую роль. Он помогает осмыслить необходимость последовательного восприятия строения написанных слов. При помощи слуха улавливают несообразности, возникающие при перестановке звуков. Этому же служат произнесение и кинестетический контроль.

Наблюдения и специально проведенные исследования педагогов-дефектологов показывают, что в I, а также во II и III классах вспомогательной школы много учеников, неуспевающих по чтению. Выше мы говорили о том, какие причины тормозят усвоение грамоты умственно отсталыми детьми. Эти сведения помогают понять характер и сущность трудностей, возникающих у учащихся в ходе овладения чтением.

Главнейшую роль, несомненно, играет общее недоразвитие речи и возникшая на этой основе несформированность фонематического восприятия. Не умея должным образом осуществить звуковой анализ слова, смешивая акустически сходные звуки, ученик не может воссоздать правильную и точную звуковую форму слова на основе зрительно воспринимаемых графических знаков. Чем более недифференцированы и бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются у них недостатки чтения, так как существует сложная зависимость между узнаванием слова и слога и различением звуков, входящих в их состав.

Усвоение букв также является сложной задачей для учащихся вспомогательной школы. В одних случаях трудности усвоения букв непосредственно обусловлены недостаточно четким различением акустически сходных фонем. Не улавливая различия в звучании тех или других основных звуков, ученик не может связать оптический образ со строго определенной фонемой. В результате одна и та же буква становится для ребенка символом двух или более основных звуков. В то же время иные по начертанию буквы могут оказаться связанными с теми же самыми фонемами.

Это приводит к тому, что при чтении слов ученик допускает большое количество специфических ошибок. Он то одну и ту же букву произносит совершенно по-разному, то различным буквам придает одинаковое звучание.

В других случаях обнаруживается, что умственно отсталых детей особенно затрудняет запоминание оптического образа букв алфавита. Дети с нарушением пространственного восприятия испытывают - особые трудности при овладении чтением.

Обычно умственно отсталые учащиеся, находясь в условиях специального обучения, хотя и медленно, с большим трудом, но овладевают чтением. Однако во вспомогательной школе встречаются ученики, которые не запоминают буквы в течение двух, иногда даже трех лет обучения. Дети то правильно называют некоторые буквы, то забывают их совершенно, то смешивают с другими буквами.

Подобные случаи в чистом виде встречаются относительно редко, но они имеют принципиальное значение и поэтому заслуживают внимания. В основе невозможности усвоить буквы лежит нарушение взаимодействия между слуховыми, зрительными и кинестетическими восприятиями и представлениями. Это, видимо, характерно для усвоения умственно отсталыми детьми речевой символики. Задача специалиста - дефектолога состоит в том, чтобы, проанализировав допускаемые детьми ошибки, точно установить причину их возникновения и в соответствии с этим строить коррекционную работу.

В одних случаях, когда обнаруживается, что слаба связь зрительных образов со слуховыми, необходимо разъяснить школьнику в понятных для него терминах графический вид буквы и подкрепить объяснения тактильно-двигательными ощущениями, возникающими при обводке или раскрашивании контуров букв. При этом движения ученика должны сопровождаться произнесением соответствующего звука.

В других случаях, при недостаточной связи зрительного образа с речедвигательным восприятием, основные усилия ребенка необходимо сосредоточить на зрительном восприятии буквы с одновременным указанием на характер постановки и движений артикуляционного аппарата.

Цель коррекционной работы – создание по возможности прочных связей между фонемой, графемой и образом артикулируемого звука. Наряду с этим, учитывая своеобразие позиционного звучания фонемы в слове, необходимо добавиться того, чтобы эти упрочившиеся связи были достаточно гибкими.

Большие и очень своеобразные трудности возникают у учеников с резкими нарушениями поведения и работоспособности при усвоении букв. Такие дети не продвигаются в обучении еще и потому, что они не способны к самостоятельной, целенаправленной деятельности, у них отсутствует интерес к чтению, к выполнению заданий учителя. Когда от них требует назвать показываемую букву, они часто даже не смотрят на нее, но моментально называют первую, пришедшую им в голову, потом – другую и так перечисляют несколько букв, пока случайно не назовут ту, которая им предъявляется.

Для того чтобы такие учащиеся усвоили буквы, необходимо в первую очередь организовать их деятельность, привлечь внимание к показываемому материалу. Это удается достичь введением в обучение элементов игры, постоянным возбуждением интереса к тому, что происходит в классе.

Некоторую трудность для умственно отсталых учащихся представляет необходимость строго соблюдать в процессе чтения определенную направленность движения взора – слева направо, соответственно последовательному расположению букв в слове. При восприятии предметов и их изображений такая необходимость отсутствует. В этих случаях есть известная свобода движения глаз. Прочитывание слова требует от школьников выработки нового способа восприятия, что всегда быстро удается.

Процесс овладения чтением затормаживается также и тем, что некоторые ученики долго не могут понять, что значит прочитать слово. Они называют имеющиеся в букваре рисунки или произносят заученные наизусть надписи подчас даже не смотря в книгу. Одной из причин этого явления служит то, недостаточности общего развития учащихся I класса вспомогательной школы очень трудно бывает разобраться в соотношении между буквами и словами. Долгое время дети не могут понять, что всякое слово состоит из сочетаний тех самых букв, которые они учат. Буквы долго остаются для многих учеников чем-то, должно запоминаться как таковое, безотносительно к словам, обозначающим знакомые предметы и явления.

С этим тесно связан тот факт, что умственно отсталых школьников в процессе овладения чтением особенно затрудняет слияние звуков. Наблюдения показывают, что ученики могут хорошо помнить все буквы, быстро и безошибочно узнавать их, но еще вовсе не говорит о том, что они в состоянии прочитать хотя бы короткое и простое, хорошо знакомое им по своему значению слово.

Чтение ставит перед учащимися задачу синтеза целого из отдельных частей. Между тем наблюдения показывают, что умственно отсталые дети долгое

время представляют себе процесс прочитывания слов как последовательное называние всех букв и не делают попытки определить, какое же слово из них получается.

Серьезное препятствие для слияния звуков создают те призвуки, которые имеют названия согласных букв русского алфавита, так как они значительно изменяют звуковой состав слова.

Осуществляемое в процессе чтения слияние звуков основано на том, что из двух или нескольких звуков образуется новое несколько иначе звучащее целое. Вариативность звучания, зависящая от позиционного положения звука, особенно трудно усваивается умственно отсталыми учениками, то есть они склонны к однообразным, стереотипным повторениям.

Можно считать, что значительный шаг вперед в овладении чтением уже сделан, как только ученик начинает понимать, что в чтении главное не называние букв, а прочитывание слова. С этого времени у ребенка появляется стремление уловить значение того или иного сочетания букв. Первые попытки прочитать слово обычно бывают несовершенными, так как школьник еще не владеет необходимыми умениями и не может успешно преодолевать возникающие трудности. Но хотя конечные результаты чтения и оказываются ошибочными, они свидетельствуют о несомненном прогрессе ученика в отношении усвоения новой, чрезвычайно сложной для него деятельности.

Овладение слиянием звуков особенно сложно протекает у умственно отсталых детей с нарушением работоспособности и изменением поведения. Трудности, связанные с интеллектуальной недостаточностью, усугубляются в данном случае тем, что ученики не сосредотачивают своего внимания на предъявляемом им слове или слоге. Они постоянно теряют то один, то другой из элементов читаемого и поэтому не могут прочитать предъявленного им материала.

Если ученик может правильно прочитать то или другое отдельно взятое слово, то это еще не значит, что он полностью овладел процессом чтения. Чтение предполагает возможность понимать написанные предложения и тексты.

Понимание текста учащимися старших классов. Трудности, связанные с пониманием читаемого материала, преодолеваются гораздо медленнее, чем трудности техники чтения. Поэтому в чтение длительного срока ученики читают преимущественно в классе, разбирая и уясняя содержание текстов с помощью учителя. К самостоятельному чтению они переходят постепенно.

Учащиеся старших классов понимают тексты, которые они читают иначе, чем маленькие школьники. Они успешнее справляются с чтением несложных художественных рассказов, учебных и научно-популярных текстов. Им становятся доступными легкие рассказы со скрытым смыслом. Те части текста, в которых описываются переживания героев, перестают восприниматься учениками как нечто лишнее, не имеющее никакого отношения к разворачиванию событий. Описания действующих лиц и местности в большой мере способствуют возникновению у школьников конкретных и ярких образов и поэтому лучше понимаются ими.

Обогащение словарного состава и продвижение в общем речевом развитии способствуют тому, что учащиеся реже встречают в текстах незнакомые слова и выражения и не испытывают затруднений в понимании наиболее употребительных метафор.

Происходящие сдвиги находят свое отражение в пересказах учеников, которые становятся полнее и последовательнее, теряют свою фрагментарность, приобретают цельность и закономерность, точнее передают системы смысловых связей и основное содержание текста. Соответственно и озаглавливание доступных рассказов перестает вызывать у школьников резкие затруднения.

За время школьного обучения интенсивно развиваются различные стороны личности умственно отсталых учеников. У них формируются интеллектуальные интересы, новые стороны эмоциональной сферы, повышается роль мотивации деятельности. Учащиеся начинают получать удовольствие от чтения. Они записываются в библиотеки. У них появляются любимые книги и любимые писатели. Ученики с удовольствием принимают участие в организуемых в школе литературных викторинах и утренниках.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ақыл-ойы кешеуілдеп қалған оқушылардың оқып үйрену, сөздік байлығын дамыту мәселелері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье изучаются вопросы усвоения навыков чтения, обогащения словарного состава и общего речевого развития учащимися вспомогательной школы с казахским языком обучения.

ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ ЖӘНЕ СПОРТ ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ТАРИХИ- ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗІ МЕН СПОРТТЫҚ ІС - ӘРЕКЕТТЕ ЖАН ҚУАТТАРЫНЫҢ АЛАТЫН РӨЛІ

Ғабдуллин Н.А. - психология магистрі (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Дене шынықтыру және спорт психологиясы бұл - психологиялық білімдердің бір қолданбалы саласы ретінде дейтін болсақ, ол жаттығу мен жарыс жағдайындағы жеке адамдар мен ұжымдардың психикалық іс-әрекет заңдылықтарын зерттейді. Дене шынықтыру мен спорттық іс-әрекеттің қарастыратын мәселелері мынадай: спорттық іс-әрекет психологиясы, спортшы мен жаттықтырушы тұлғасының психологиясы, спорттық топтардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері, спорттағы психореттеу мен психогигиенаның негіздері.

Спорттық іс-әрекет өзінше ерекше: ол іс-әрекеттердің түрлерінен мәнді айырмашылықтары бар, біріншіден, мақсаты бойынша, екіншіден, жетістікке жету тәсілдерімен. Спорт психологиясы жалпы психология білімдеріне сүйенеді, бірақ негізінде, жеке зерттеулердің нәтижесінде құрылады. Оларда психологияның өз білімдері ажыратылады: спорттағы оқыту мен тәрбиелеу; спортшыларды физикалық, техникалық және тактикалық дайындау; спортшы, жаттықтырушы, спорттық командалардың жетекшілері; спорттық ұжым психологиясы; психодиагностика және спорттық психогигиена тұлғаларының психологиялық ерекшеліктері және т.б. Спорттық практика үшін үлкен мәнге ие болатын спорттың жеке түрлері бойынша ерекшеліктерін зерттейтін бөлімдері (жүзу психологиясы, оқ ату психологиясы, футбол, шахмат т.с.с.).

Спорт психологиясында негізгі орын алатын нәрсе, ол спорттың жеке түрлері бойынша жарыс кезінде туындап отыратын мәселелерді шешу. Спорт психологиясы ғылыми білімнің жас саласы болса да, оның өзіндік тарихы бар және оған қысқаша тоқтала кетудің маңызы да жоқ емес.

1. Спорт психологиясының пайда болу кезеңінде (XX ғасырдың бірінші жартысы) негізінде спорттық іс-әрекетті психологиялық сипаттау үшін танымдық - сипаттау пәні

қажет болды. Алғашында физикалық жаттығу сабақтарының адам психикасына әсері туралы мәселелер зерттелді.

2. Спорт психологиясының құрылу кезеңінде (XX ғасырдың екінші жартысы) білімдердің қолданбалы саласы ретінде кәсіптік бағыттылыққа ие бола бастады. Практикалық мәселелерді шешуге қажет спорттың теориялық аспектілері мен әдістемелік негіздерін өңдеудің рөлі өсе бастады. Спорт психологиясы көбінесе спорттың теориясы мен әдістемесіне сүйене бастады. Алғашында, спортшылардың тәрбиесі мен ерік сапаларының дамуына назар аударылса, кейін психологиялық дайындық идеясы техникалық және физикалық қажеттіліктер ретінде қалыптасты. Бірақ, бар мәселелермен қатар спорт жайлы психологиялық ғылым спорт дамуының болашағымен байланысты зерттеу іс-әрекетін белсендендіреді. Дене тәрбиесі процесінде бала өз әрекетін көру, сипап-сезу, қозғалыстық және вестибулярлық түйсіктер мен қабылдаулардың негізінде реттеуді үйренеді. Осының негізінде, ол өзінің жеке өмірлік іс-әрекетінде физикалық және жан қуаттарының белсенділіктерін жүзеге асыру үшін қажетті спорттық іс-әрекеттің әртүрлі жағдайында өзін басқаруды (көмектесу, қарсы әрекет), әрекеттің жалпы және арнайы алгоритмдерін қалыптастырады (іскерліктер мен дағдылар). Спортпен шұғылдану процесінде адам арнайы сапа, дағды, іскерлік, білімдерді алады. Бұл сипаттамалар оқыту әдістемесіндегі негізгі категориялар болғандықтан, дене шынықтыру және спорт психологиясының айрықша және жалпы қырларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Ерекше қырлары:

1) дене тәрбиесінің мақсаты - әрбір адамның функциялық жай-күйінің психофизиологиялық деңгейі және қажетті, жеткілікті физикалық шегінің дамуы. Спортпен айналысудың мақсаты - спорттық іс-әрекетте өте жоғары нәтижелерге жету;

2) дене тәрбиесі негізінен адам психикасының ерте балалық шақтан бастап дамуына бағытталған (жан қуаттары, психикалық сапалар, қабілеттер және т.б.), мұнымен шешілетін тапсырмалар жалпы сипатқа ие. Спортпен айналысу іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде жеткілікті жоғары психикалық шиеленіске адамның арнайы дайындығын көрсетеді, мұнымен ең бастысы тапсырмаға деген бағыттылықтың тарлығы;

3) Дене тәрбиесі қажетті және әрбір адамға тән. Дене тәрбиесіз тұлғаның үйлесімді дамуын елестету мүмкін емес. Спорттық іс-әрекет енбекті және адамнан физикалық пен психикалық шиеленісті мәнді түрде талап етеді. Сондықтан спортпен тек құмар, соған жан-тәнімен берілген адамдар ғана шұғылданады.

4) Дене тәрбиесі - әрбір жалпы білім беретін мекемелердегі міндетті оқу пәні (балабақшадан ЖОО- на дейін). Спорт спорттық жетістікке жету мәселесінде жалпы идеялармен, қызығушылықтармен және мақсаттармен айналысатын адамдарды біріктіреді.

Жалпы қырлары:

1) Спорт пен дене тәрбиесі - дене жаттығулары сабақтарына негізделген;

2) Дене тәрбиесіндегі сияқты спорттық іс-әрекетте де мақсатты түрде психологиялық сапалар, дағдылар мен іскерліктер дамиды (өзіндік реттеу, өзіндік бақылау т.с.с.), сондай-ақ, жан қуаттары (қозғалыс есі, ойлау, қиял, зейін т.б.) және тұлғалық қасиеттер (мінез, ерік, қабілеттер, жеке тұлғалық бағдарлар, эмоциялар мен мотивациялық сфералар);

3) Тұлға адам мінез-құлқының моральдық, өнегелілік, этикалық және эстетикалық тәрбие нормаларының процестері нәтижесінде, біртұтастықты құрайды;

4) Спорттық топтар мен дене тәрбиесі бағдарламасы бойынша жұмыс істейтін мүшелердің тұлғааралық қатынастары да ақпарат алмасу тәсілі мен қарым-қатынас жоспарында ұқсас болып келеді;

5) Дене тәрбиесіндегі сияқты спорттық іс-әрекетте де сабақты құру және алдағы іс-әрекетті жоспарлау жобасы да көпжылдық кезеңге есептелінген.

Дене шынықтыру және спорт психологиясын оқытудың табысты болуы үшін әртүрлі психологиялық әдістер де қолданылады, яғни бақылау, әңгімелесу, сұхбат, модельдеу мен тестілеу әдістері.

Кез келген іс-әрекет сияқты спорттық іс-әрекет те жан қуаттарының қызметімен анықталады. Спортшы оқу, жаттығу, жарыс кездерінде түйсік, қабылдау, қиял процестерінің, зейіннің, естің, ойлау тәсілдерінің көрінуі танымдық көзқарас бойынша жан қуаттарының белсенділігін байқатады. Ендігі кезекте осы аталған жан қуаттарының әрқайсысына қысқаша тоқтала кетейік.

I. *Зейін* – бұл сананың қандайда бір затқа, құбылысқа, әрекетке шоғырлануы дейтін болсақ, мұндағы ең басты ерекшелік, ол ешқандай әрекеттен тыс, өздігінен жүруі мүмкін емес. Спортшы әрекеті - жоққа шығарылмайды. Тек қана перцептивті, ақыл-ой немесе қозғалыс әрекеттерін орындай отырып, ол зейін механизмін іске қоса алады. Сондай - ақ, зейін сананың жұмыс жағдайын қамтамасыз етеді.

P.Найдиффердің пікірінше, көптеген жоғары білікті спортшылар біздің көпшілігіміздің армандауымызға ғана тура келетін зейіннің ерікті шоғырлануы қабілетіне ие. Әрбір адам өзінің санасының қандай да бір затқа толықтай шоғырланғаны кезіндегі ғана жағдайларды есіне түсіруі мүмкін, ал басқаларының барлығы да сол сәтте өмірде болмағандай болып көрінеді. Бірақ, көп жағдайда бұл ырықсыз жүреді және ерік күшін талап етпейді. Алайда, спорттық іс-әрекетті орындауда зейіннің шоғырлануы аса маңызды болғанменен, ол сондай - ақ, ырықты болып қана қоймай, бейсаналы да болуы мүмкін. Мысалы, белгілі, танымал каратэшілер шабуыл тәсілдерін аса үлкен жылдамдықпен және дәлдік арқылы орындайды. Бірақ, олар әрбір тәсілде өзінің зейінін саналы түрде шоғырландыруы мүмкін еместігі белгілі. Сонымен қатар, жарыс жағдайында қандай да бір объектіге немесе әрекетке сананы тым күштеп шоғырландыру зейін шеңберінен объектілерді бақылау үшін ең қажет, маңыздылардың шығып кетуіне әкеліп соқтырар еді. Негізінен, бұл спорттың командалық ойын түрлеріндегі өкілдеріне көп кедергі келтіреді. Өйткені, боксшы тек дәл соққы жасап немесе футболшы доп беруге ғана шоғырланып қоймауы қажет, сондай - ақ, қарсыластары мен серіктестерінің ауысып отыруына да аса назар аударып отыруы қажет. Егер субъект іс-әрекетіне санасын шоғырландыра алмаса, онда жан қуаттарының белсенділігі мақсатты және өнімді түрде жүре алмайды. Физиологиялық негізде зейіннің қызметі бас миының үлкен жарты шар қыртысындағы қозудың басыңқы ошағының пайда болуына негізделеді. Мұнымен бір мезгілде іштен және сырттан келіп түсетін басқа сигналдарды қабылдау тежеледі. Сонымен қатар, сананың бағыттылығы іс-әрекетті белгілі бір уақыт аралығында сақтап тұруға да қатысты. Дене жаттығуын орындайтын адам үшін зейін аса зор маңызға ие. Мысалы, қандай да бір қозғалыс дағдыларын, жекелеген әрекеттер арасындағы қисынды байланысқа назар аудармайынша, жұмыстың қарқынын бақыламайынша немесе қозғалыс тәсілдерінің дәлдігін, дұрыстылығын анықтамайынша, әрекет етуге болмайды.

Зейіннің басты сипаттамасы - оның терендетілуінде. Адам алдында тұрған міндет неғұрлым қиынырақ болса, соғұрлым оның зейіні қарқынды және күштірек болмақ. Спортшы нақты тапсырмаларды шешуде санасын неғұрлым көбірек шоғырландырса, соғұрлым аз шамада төңірегінде болып жатқан құбылыстарды елеп - ескереді.

П.Я. Гальперин зейінді төмендегідей сипаттайды:

– адам іс-әрекетінің бағдарлы - зерттеу бөлшегі психикалық немесе ойдың, бейне мазмұнына бағытталған әрекеті ретінде;

- ойдың немесе психиканың басқа да көріністерін бейне мазмұнымен бақылау қызметі;
- жеке нәтижелерді қажет етпейтін процесс;
- жаңаша ақыл-ой әрекеттерін қалыптастыру нәтижесі.

Сыртқы тітіркендіргіштерге бағытталған зейін сыртқы зейін, ал ішкі тітіркендіргіштерге бағытталған зейін – ішкі болып табылады. Спортта сыртқы зейін әрекетке деген дайындығымен, тиянақтылығымен көрінеді. Мысалы, мұндай зейін жаттықтырушыға, дене жаттығуын орындау кезіндегі сақтандырушы спортшыға немесе сәредегі спортшыға тән. Ішкі зейін адамның өзінің жеке ойларына, қобалжуларына, қозғалыстарына шоғырлануынан көрінеді. Мұндай жай-күй тереңділік пен жинақылықтың жоғары дәрежелігімен ерекшеленеді.

Сыртқы және ішкі зейіннің бірін-бірі тежейтінін білудің маңызы зор. Адамға бірмезгілде сыртқы және ішкі тітіркендіргіштерге шоғырлануы қиынға түседі. Бұл заңдылық бір жағынан жағымды, ал екінші жағынан - субъектінің әрекетіне теріс әсер ететінін көрсетеді. Дене шынықтыру және спорттық іс- әрекетте зейіннің барлық түрлері қолданылады. Ырықты зейінді меңгеру психикалық күйзелістің күшеюін тудырады, бірақ уақыт өте келе қызығушылықтың жоғалуына және қанағаттанбаушылық сезімінің пайда болуына алып келеді. Зейінділік тек іс-әрекет процесінде қалыптасып, дамиды.

II. *Қабылдау* – бұл қоршаған ортадағы заттар мен құбылыстардың сезім мүшелерімізге тікелей әсер етуі арқылы санамызда тұтастай бейне қалыптасуы.

Қабылдау - бұл сезімдік таным. Қабылдау бір жағынан, тітіркендіргіштің тікелей әсер етуі кезінде пайда болатын болса, ал екінші жағынан, адам санасында осы әсерді бейнелейді және оның басты міндеті – сыртқы және ішкі әлемнен келіп түсетін ақпараттарды алу. Енді сол қабылдау түрлерінің дене шынықтыру және спорттық іс-әрекет үшін маңызды болып табылатын неғұрлым мәнді сипаттамаларға тоқтала кеткеніміз жөн болар.

Қашықтықты және объектілердің тереңдетілуін қабылдау көз мөлшерінің қызметін жүзеге асырумен байланысты. Көз мөлшері арқылы көптеген баллистикалық қозғалыстардың дәлдігі анықталады. Көз мөлшері әсіресе, тұрған жерге бағдарлануда ерекше орын алады. Бірақ, қабылдаудың кейбір жағдайлары сезімдік танымды жоққа шығаруы мүмкін екендігін есте ұстағанымыз жөн. Мысалы, аспан түстес үйлер ылғи да орман, тау түстес үйлерге қарағанда неғұрлым жақын сияқты болып көрінеді.

Көптеген спорт түрлерінде қозғалысты қабылдау - спортшының ең маңызды арнайы сапаларының бірі болып табылады. Өз денеңнің қозғалысын қабылдау бұлшықетті - қозғалыстық, вестибулярлы және тері түйсіктерімен тығыз байланысты. Қабылдаудың бұл түрінің жүзеге асу механизмі арнайы рецепторлардың хабар беруіне негізделген. Мысалы, сіңірлердегі орналасқан рецепторлар қолданған күш пен бұлшықеттің жиырылуы жайлы ақпараттарды беріп тұрады. Спорттық іс-әрекетте уақытты қабылдау да басты формалардың бірі болатын болса, онда бұл дене жаттығуларын интеграциялаудың маңызды бөлігі болып табылады. Уақытты қабылдау кезінде субъектінің өмірлік тәжірибесі үлкен мәнге ие.

III. *Ойлау* – бұл шындықтағы құбылыстарды жалпылай және жанама түрде сипаттайтын индивидтің танымдық іс-әрекет процесі. Ойлау процесі арқылы адам қоршаған ортаның ақиқаттарының мәнін ашады, мазмұнын айқындайды және салыстырады. Ойлау талдау, жіктеу, салыстыру, абстракциялау, жалпылау, нақтылау, жүйелеу, тұжырымдау сияқты ой операциялары арқылы жүзеге асады. Спорттық практика үшін теориялық және практикалық ойлаудың маңызы зор. Психологияда көп уақыт бойы объектілердің қасиеттері, заңдылықтарының ашылуымен байланысты ойлаудың теориялық аспектісі ғана зерттеліп келді. Практикалық ойлауды көп

жағдайда адамның зияттылық дамуының белгілі бір жастық кезеңдерімен байланыстырады.

Б.М. Теплов практикалық ойлауды теориялық ойлауға қарағанда мақсат қоюмен, жоспар өңдеумен байланыстырады. Қазіргі психологияда шешілетін тапсырманың мазмұнына қарай көрнекі - әрекеттілік, көрнекі - бейнелік және сөздік - логикалық ойлау болып бөлінеді.

Көрнекі - әрекеттілік ойлаудың ерекшеліктері нақты жағдайды шынайы қайта қалыптастыру арқылы шешілетін тапсырмаларда көрінеді. Ойлаудың бұл түрі қандай да бір әрекеттің нәтижелерін алдын – ала білудің мүмкіндігі болмаған кезде балаларда да, ересектерде де қолданылады.

Көрнекі – бейнелік ойлауда әртүрлі заттар мен құбылыстардың бейнелерін елестетуде оларды талдауда, салыстыруда және жалпылауда зерттелетін объектінің сипаттамаларын қайта жасауға мүмкіндік береді. Мәселен, спортшы орындалатын бір әрекетті әр жағдайда әртүрлі көрсетуі мүмкін. Ойлаудың дәл осындай түрінің негізінде идеомоторлы жаттығу сияқты спорттағы маңызды дайындық арқылы жүзеге асады.

Сөздік - логикалық ойлау тілдік тәсілдердің көмегімен іске асады. Қазір адам ақпараттың көпшілігін ойлаудың осы формасы арқылы алады. Ұғым арқылы білім беру мен білім алуға қабілеттілік – адамзаттың ұлы жетістігі дейтін болсақ, мұндағы тілдік белгілердің алатын маңызы алғашқы орында. Денешынықтыру және спорттық іс - әрекетпен шұғылданатын адамдар үшін ойлаудың мәнді сапасы дербестік пен бастамашылдық болып табылады.

IV. *Ес* – бұл адамның ойларды, бейнелерді, қозғалыстар мен эмоцияларды есте сақтау, қайта жаңғырту процестері және ол адамның жеке дара тәжірибесі. Дене тәрбиесімен шұғылдану кезінде тері рецепторы мен вестибулярлы аппараттан, проприорецепторлардан бас миының қыртысына келіп түсетін есте сақтау мен қайта жаңғырту белгілеріне негізделген қозғалыс, тері және вестибулярлы ес айрықша рөл атқарады. Естің бұл түрлері адамның дене жаттығуларын үйрену және оларды орындау кезінде қолданылады. Спорттық іс - әрекетте эмоциялық естің де өзінше маңызды жақтары бар. Мәселен, есте сақталған жағымды сезімдер спортшыға жетістікке жету мақсатында сенімділік пен демеу болса, ал жағымсыз эмоциялық сезім күйлері сенімсіздік тудырып, тіпті әрекетті орындаудан бас тартуға да алып келуі мүмкін. Қозғалыс есінің де дене тәрбиесінде алатын өзіндік орны бар. Өйткені, олар ойша көру, сипап - сезу, тіпті эмоциялық түрде өткен іс - тәжірибеде есте сақталады. Сондықтан да, кейінгі қимыл әрекеттерін орындау кезінде қозғалыстарды басқаруға септігін тигізеді.

V. *Қиял* - бұл бұрынғы қабылданған, жиналған бейнелерге сүйене отырып жаңа елестер мен идеялардың тууын қамтамасыз етуді қиял дейміз. Қиялда сыртқы әлем өзінше қайталанбас түрде бейнеленеді. Психологияда қиялдың екі негізгі түрін ажыратып қарастырады: енжар және белсенді (А.В.Брушлинский, С.Ю.Головин, Л.Д.Столяренко және т.б.). Спортта қиялдың енжар түріне спортшының жеңіс, абырой туралы арманының болуымен сипаттауға болады. Мұндағы арманның ең бастысы – нәтижеге жету емес, керісінше, жеке мәнді салдарлар. Белсенді қиял қайта жасау және шығармашылық болуы мүмкін. Дене жаттығуын практикалық орындауға дайындалушы спортшы оның бейнесін шынайы әрекеттердің алдында қайта жасайды. Бұл тәсіл іс - әрекеттің нәтижесіне жағымды әсер ететіндігі белгілі. Дене шынықтыру және спорттық іс - әрекет қиялдың нақтылы және абстрактілі түрлері сияқты ұғымдармен тығыз байланысты. Бұл жайлы С.Л. Рубинштейн өз еңбектерінде кең түрде қарастырады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для инст. физ. культуры.- М., 1991.
2. Методики психодиагностики в спорте. В.Л.Марищук, Ю.М.Блудов, В.А.Плахтиенко, Л.К.Серова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.,1990.
3. Гогонов Е.Н., Мартянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта. 2-е изд., М., 2004.
4. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В. Петровского. –М., 1981.
5. Найдиффер Д. Психология соревнующегося спортсмена. М.: Физ. и спорт, 1979.
6. Родионов А.В. Психология спорта высших достижений. М.: Физ. и спорт, 1979.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада дене шынықтыру және спорттық іс-әрекетте жоғары жетістікке жету мақсатында жан қуаттарының атқаратын ролі мен маңызы жайлы мәселелері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье делается попытка раскрытия роли и содержания физической культуры и спорта в достижении поставленных целей.

ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ТҮЗЕТЕ-ДАМЫТА ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІНІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ ТУРАЛЫ

Ермағамбет Ә.І. - дефектология магистрі (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Мүмкіндігі шектеулі балалар үшін дифференциалді арнайы мекемелерді ашу дамуында ауытқуы бар балаларды дер кезінде емдік-педагогикалық көмекпен және арнайы оқытумен қамтамасыз етуге мүмкіндік берді. Кемтар баланың кейінгі дамуын болжау көбіне ол оқуға тиісті мектеп типін дұрыс анықтауға байланысты. Бұл, әсіресе, ауытқуы күрделі емес балаларға қатысты өте маңызды.

Орта мектеп оқушыларының сабақ үлгермеуінің себептерін талдаған кезде бастапқы интеллектісі дұрыс, бірақ мектеп бағдарламасын меңгере алмайтын балалар тобы анықталды. Бұл психикалық дамуы тежелген балалар, дәстүрлі полиморфті топ ретінде белгіленеді. Олардың жоғары психикалық функцияларының жетілуі баяулығымен, бірқалыпсыздығымен және таным іс-әрекетінің жеткіліксіз қалыптасуымен, эмоциональді- жеке тұлғалық жағы дамымаған, орталық нерв жүйесі органикалық жетіспеушілігінен, конституциональді ерекшелігінен және әлеуметтік қайшы факторлардың әсерінен жұмыс қабілеті бұзылуымен сипатталады, сол себептен арнайы ұйымдастырған педагогикалық жағдайды қажет етеді.

Осындай балаларды оқытып тәрбиелеу жүйесін құру 70 жылдары бастау алып, ретімен орындалды: арнайы білім берудегі мектеп-интернат пен теңестіру сыныптарынан бастап, қазіргі кезде орта мектеп ішіндегі түзете-дамыта оқыту жүйесіне дейін.

Түзете - дамыта оқыту сыныптарына әртүрлі биологиялық, әлеуметтік себептер салдарынан (орталық нерв жүйесінің функциональді жетілмеуі, соматикалық әлсіздік, цереброастениялық қалып, педагогикалық қараусыз) оқуда, мектепке бейімделуде қиындық көретін балалар, оқу материалын меңгеруде тұрақты қиындық тұғызатын церебральді-органикалық негізінде психикалық дамуы тежелген балалар қабылданады.

Бұл сыныптар жалпы білім беретін мектепте түзете-дамыта оқыту концепциясына сәйкес ашылады. Олардың қызметі гуманизациялау, тұлғаны еркін дамыту принциптерінің негізінде құрылып білім беру жүйесінің вариативтігін және бейімділігін қамтамасыз етеді.

Клиника-физиологиялық және психология-педагогикалық кешенді зерттеу нәтижесінде, арнайы коррекциялық мектепте оқитын, орта мектеп ішіндегі теңестіру сыныбында оқитын психикалық дамуы тежелген оқушылар білім беру стандартын толық емес орта мектеп көлемінде сәтті меңгеруі мүмкін және 9 сыныптан кейін техникумдарда, училищелерде, басқа да орта кәсіптік білім беретін мекемелерде оқуын жалғастыра алатыны анықталды.

Түзете-дамыта оқытудың мақсаты дәстүрлі бастауышта оқыту мақсатына сәйкес келеді: балаларды оқып, жазып, санап үйрету, оқу іс-әрекетінің негізгі біліктілігі мен дағдыларын қалыптастыру, сөйлеу және жүріс-тұрыс мәдениетін дамыту, жеке гигиена мен салауатты өмір негіздерін үйрету.

Бірақ, психикалық дамуы тежелген балалар білім мен дағдыларды және оқу іс-әрекетінің тәсілдерін сәтті меңгеруі тек арнайы міндеттерді шешу барысында ғана мүмкін:

- оқуға дайындығын қамтамасыз ететін психофизиологиялық функцияларды қажетті деңгейге дейін дамыту (артикуляциялық аппарат, фонематикалық есту, қол моторикасы, оптика-кеңістікте бағдарлауы);
- балалардың ой-өрісін байыту; оқушыға оқу материалын саналы түрде қабылдауға мүмкіндік беретін қоршаған орта құбылыстары мен заттары жайында нақты жан-жақты түсініктер қалыптастыру;
- оқу қажеттілігін қалыптастыру: ТДО сыныбындағы оқытудың бастапқы этаптарында басым болатын «ересек-бала» қарым-қатынасынан танымдық қызығушылығын қалыптастыруға негіз болатын «мұғалім-оқушы» қарым-қатынасына біртіндеп ауысу;
- баланың мектеп жағдайына сәтті бейімделуін қамтамасыз ететін әлеуметтік-адамгершілік мінез құлқын қалыптастыру (оқушының жаңа әлеуметтік ролін сезіну, сол роль талап ететін міндеттерді орындау, оқуға жауапкершілікпен қарау, сабақта тәртіп ережесін сақтау т.б.);
- мектеп ПМПК мамандарының (логопед, дәрігер, психолог, дефектолог) бала дамуына жүйелі жан-жақты бақылау жасау;
- жас ерекшеліктеріне сәйкес жалпы интеллектуалдық біліктілік қалыптастыру (талдау, салыстыру, жалпылау, практикалық топтастыру, логикалық классификациялау операциялары);
- оқушылардың жалпы даму деңгейін көтеру және ауытқуларын түзету;
- соматикалық және психикалық қалпын нығайту;
- жағымды әлеуметтік орта ұйымдастыру.

Сонымен қатар, түзете-дамыта оқыту жүйесі мынадай маңызды қағидаларға мән береді: оқытудың пропедевтикалық сипатта болуы; оқытудың «дамудың жақын аймағына» бағытталуы; дифференциальді, кешенді тәсілдерді пайдалану; актуальді даму деңгейін көтеру; мектепке дейінгі оқытудың таяздығын толықтыру.

Түзете-дамыта оқыту жүйесінде білім беру мазмұны дәстүрлі жүйенің базалық компонентін сақтай отырып, оқытудың түзетуге-дамытуға бағытталуымен ерекшеленеді. Аталған жүйеде эстетикалық цикл пәндеріне (ырғақ, музыка, бейнелеу өнері, еңбекке баулу сабағы, дене тәрбиесі), қоршаған ортадан (әлеуметтік және табиғи құбылыстарды бақылау), практикалық тәжірибе негізінде алынған білімге үлкен мән беріледі. Бұл білім оқу процессіне енгізіліп оның мазмұнын байыта түседі.

Оқыту мазмұнының маңызды ерекшелігі - әр тақырып бойынша көпқайтара бекітуге тиісті басты базалық материалды анықтау және коррекциялық міндеттерге байланысты оқу тапсырмаларын дифференциалау. Оқыту мазмұны барлық оқу пәндері арқылы сөздік қорын байытуды және жүйелеуді, сөйлеу тілін дамытуды қарастырады.

Психикалық дамуы тежелген балалардың танымдық және тұлғалық ерекшеліктері сауат ашуға, жазуға, математикаға, еңбекке үйрету кезінде оқу мазмұнын басқаша іріктеуді қажет етеді. Бірінші кезекте оқуға деген жағымды түрткі қалыптастыратын, жарқын эмоцианальді көріністерді тудыратын, ой-өрісін кеңейтетін материал алынады. Сөйтіп, дамуы баяу балалардың психологиялық ерекшеліктерін ескеру оқу материалын жай қайта бөліп қоймай, керісінше жалпы дамытуға бағытталған жаңа бағдарлама құруды талап етеді.

Түзете-дамыта оқыту жүйесінде балалармен жұмыс жасаудың диагностикалық-консультациялық, түзете- дамыту, емдік-профилактикалық және әлеуметтік еңбек бағыттары қатаң белгіленіп анықталған. Оқу пәнінің әдістемесі әр оқушының жеке ерекшелігі мен мүмкіндіктерін анықтауға негізделген, жалпы психологиялық климатты өзгертуге әсер ететін сынып толымдығы 2 есе қысқартылған, бұл сыныптарда жұмыс істеуге эмпатиясы дамыған, қамқоры жоғары мұғалімдер алынады.

Түзете-дамыта оқыту сыныптарында дамуы тежелген балалармен қатар педагогикалық қараусыздығы жоғары деңгейдегі балалар, орта мектепке баруға қарсылық көрсететін балалар да оқиды. Сондықтан, бұл жүйенің оқу жоспары мен бағдарламалары вариативті болып келеді, ал оқушыларды түзете-дамыту жұмыстарының негізгі мақсаты – оқуға деген жалпы қабілетін жетілдіру, дене және нервтік-психикалық денсаулығын қорғау, нығайту болып табылады.

Сонымен, түзете-дамыта оқыту жүйесі қазіргі кезде оқуда және мектепке бейімделуде қиындық көретін балаларға белсенді көмек көрсету міндеттерін шешуге мүмкіндік беретін білім берудегі дифференциалаудың жаңа формасы ретінде орын алады және мектепке дейінгі, мектеп, мектептен тыс мекемелердің интеграциясы негізінде оңалту кеңістігінің үздіксіздігін сақтайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Певзнер М.С. Об отборе детей с временной задержкой темпа психического развития и стойкими цереброастеническими состояниями в специальные классы. // Дефектология, 2003, № 5.
2. О системе коррекционно-развивающего обучения. // Коррекц.педагогика, 2003, №1.
3. Дети с ЗПР. Под ред. Власовой Т.А. М., 1985.
4. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с ЗПР. М., 1990.
5. Хрестоматия: дети с нарушениями развития. Сост. В.М. Астапов. М., 1995 .
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений и классов коррекционно-развивающего обучения. М., 1996.
7. Коновалов В.Ю. Психолого-педагогические закономерности психосоматической коррекции и реабилитации. // Коррекционная педагогика, 2005, № 3.
8. Проблемы коррекционно-развивающего обучения. Материалы конференции. // Дефектология, 2003, № 3.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются общие вопросы развития коррекционно-развивающего обучения на современном этапе.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада қазіргі кездегі түзете-дамыта оқытуды дамытудың жалпы мәселелері қарастырылған.

ТЕРМЕ ДӘСТҮРІНІҢ МАҢЫЗЫ

Жайлымысова Г.А. – оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Бұл тақырыптың көкейкестілігі қазіргі орта білім беретін мектептердің оқу процесінде дәстүрлі жыр термелердің оқытылуы қажеттілігінен туған. Қазақтың ақын-жырауларының еңбектері өте аз зерттелген, зерттелгенде де педагогикалық тұрғыдан қарастырылғаны жоқтың қасы.

Қазіргі таңда терме нағыз тәрбиенің қайнар көзі болып табылады. Өйткені термеде дүниеге келгеннен, дүниеден өткенше адам өмірінде тәрбие қаншалықты орын алатындығын, неге керек екендігін түп-тұнық күйінде толғайды. Термені тыңдап өскен жан өзінің жанына ізгілік тауып, жанын жадыратады. Яғни біздің жыр-терме, өте құнды тәрбие құралы болып табылады.

Педагогика ғылымында терменің тәрбиелік мәнінің терең зерттелмеуі үлкен мәселе болып табылады. Бұл жерде іс-әрекет – оқытушының терме арқылы тұлғаға әсер етуі көрсетіледі. Психологияда іс-әрекеттік бағытқа А.Н.Леонтьев еңбектері арналған (іс-әрекет бұл өзіндік құрылымы, ішкі ауысулары және өзгерулері өзіндік дамуы бар жүйе).

Жалпы терме өнері ежелден келе жатқан халықтың төл тумаларының бірі. Жаны қазақ әр пенде термені тыңдап оңашада ой кешіп, пісіп жетіліп отырады. Терме – қазақтың тұнып тұрған тарихы, салт-санасы, өсу жолы, ұлттық бейнесі, тәрбиесі. Жырдың үлгі-өнеге, насихат, өсиет ретінде айтылатын түрі – *терме* деп аталады.

Терме жырау өмір тәжірибесінен алынған философиялық ой-шешімдерін айтады адамгершілік қарым-қатынасты, өмірдің философиялық мәнін түсінуді, адамгершілікті, әділеттілікті уағыздайды. Термеші адамгершілік пен зұлымдықты, әділетсіздік пен әділетсіздікті, жаман мен жақсыны салыстыра жырлап тындаушыны адамгершілікке, достыққа, бірлікке, ынтымаққа, еңбекке, өнерпаздыққа тәрбиелейді. Терме – жастарды өнерге баулудың, адамгершілікке тәрбиелеудің қуатты және құралы.

Жыр – терме тәрбиелік мәні бар педагогикамен ұштасып жатқан дүние.

Жалпы педагогика тұлғаны тәрбиелеу болса, термеде де дәл осы міндеттер тоқтаусыз толғанады, яғни өсиет, нақыл сөздер тәрбиенің сан түрлі қырларын келер ұрпаққа жүктейді, жастарды еңбек сүйгіш, өнегелі - өнерлі, арлы азамат болуға үндейді. Көрнекті педагогтардың бірі В.А. Сухомлинский: «Өмірдің азаматтық тұғырға көтерер ең маңыз ұлағатты- адамгершілік қарым-қатынас» – деп атап көрсеткендей, адамның адамгершілік жағынан қалыптасуы туылған кезден, өскен ортадан басталады. Адамгершілік тәрбие беру – терменің ең маңызды мәселелерінің бірі. Бұл өте заңды мәселе. Біздің қоғам өмірінде адамгершілік бастамаларының рөлі барған сайын артып, моральдық фактордың ықпалы кеңейіп келеді.

Адамгершілікке тәрбиелеудің ең маңызды мақсатының өзі осы адамдардың белсенді өмірлік позициясын, қоғамдық борышқа саналы көзқарасын, адамгершілік нормаларының ауытқуына жол бермеуді қалыптастыру болып табылады. Біздің пікірімізше қоғамдық игілікке жұмсалған еңбек адамның өмірлік белсенділігіне де, саналығына да, адалдығына да сын бола алады. Бұл мәселелермен бірге осы тақырыптағы негізгі міндет этикалық тәрбие, яғни адамның жеке басын қалыптастыру ғана емес, ол адамдардың айналасындарға, ата – анаға, қоғамға, еңбекке, өз міндеттеріне қатынасының және көптеген термешілердің насихат сөздерін, әр – сөз жолдарын таңдап, оны іске асыру болып табылады.

Терме өнеріндегі ақыл-нақыл сөздердің көздейтін ең негізгі мақсаты – заманындағы адамдарды тәрбиелеу, мінез құлқын түзету, кейінгі келер буын, өсер жасты

жақсылық пен жамандық паркын айырып халқына пайдалы адамгершілігі жоғары азамат етіп өсіру тілегінен тұрады.

Қазақ ақын-жырауларының поэзиясынан ғасырлар сырын, халықтың салт – санасын, ой-өрісін, тілек-мақсатын айқын аңғарамыз. Өйткені жыраулар толғауларынан халықтың не бір нәзік сырлары, мұң – мұқтажы, қайғы – қасіреті, қуаныш – сүйініш, келер ұрпаққа айтар өсиеті өзекті орын алады. Ақын-жыраулар өмірдің ұсақ мәселелеріне аз араласып, көбінесе, заман-дәуір, өткен мен келешек, адамгершілік, жақсылық, жамандық жайлы ойлар, болжаулар, қағидалы сөздер айтып отырған. Сондықтан да қазақ поэзиясында жыраулар жетекшілік, ақылгөй, тәрбиешінің рөлін атқарады. Олардың шығармаларынан ой-қиялдың байлығы, суреттеу тәсілдерінің кемелдігі мен әсемдігі, ойдың кең өрістілігі сезіледі. Ал ақыл-ойға, терең тәлімге құрылған поэзиялық сөз маржандарынан ұлттық сипатты танытатын мәдени мұралардың тарихын танып білеміз.

Ақын – жырауларға тән бейнелі сөз айшықтары билердің шешендік сөздеріне де арқау болған. Жалпы қазақ халқы шешендік сөзді жоғары бағалаған. «Өнер алды қызыл тіл» деп ұққан ата – бабамыз «от тілді, орақ ауызды» небір ділмар шешендердің өсиет сөздерін, табан аузында тақпақтап айтқан ақыл – нақылға толы ақындардың толғау, термелерін әлденеше ғасырлар бойы жадында сақтап, біздің дәуірімізге жеткізген. Оның себебі аталы сөздердің өміршеңдігінде, халықтың сөз құдіретін бағалай білуінде жатыр. Асыл сөздің қоғамдағы тәрбиелік мәніне ертеден ерекше назар аударып, «ақылдың көзі – аталы сөзі» деп ұққан ата – бабамыз сөйлей білуді үлкен өнер деп бағалаған. Осы пікірді «сөз тапқанға қолқа жоқ», «шешеннің сөзі мерген, шебердің көзі мерген», «сөз сүйектен өтеді», «жақсы сөз – жарым ырыс», «жақсы сөз жан семіртеді», «тіл қылыштан өткір» т.б. мақал – мәтелдерден байқауға болады.

Ақыл жігін тауып сөйлей білудің, логикалық ойды жүйелеп айтып жеткізе білудің өзі шеберлікті, шешендікті, ойлылықты, ақыл – парасатты қажет етеді. Ақыл – ой, тәлім – тәрбие, көріп – білу, жүрекпен терең сезіну арқылы біртіндеп толықсып қалыптасатын тәжірибеден туатын үздіксіз еңбектің жеңісі. Жастарды шешендікке төселдіріп жаттықтыру үшін әке – шешелері, аталары мен әжелері оларға мақал – мәтел, жұмбақ, жаңылтпаш, терме жаттатып үйреткен.

Қазақ ауыз әдебиетін жасаушылар да, оны қастерлеп жадында сақтаушылар да келер ұрпақты тәрбиелеуде құрал етіп жұмсаушылар да ақын – жыраулар болғанын, олар өздерінің жыр маржандарымен жастардың сана – сезімін тәрбиелеп жетілдіруде қоғамдық тәрбиешілердің ролін атқарғанын аңғарамыз.

Тәрбиенің түп қазығы халықтық педагогикада жатыр. Ал ол ауыз әдебиеті – фольклорлық шығармалармен тығыз байланысты. Бұл пікірді жеке ақын – жыраулар творчествосын талдай отырып дәлелдейміз.

Халық педагогикасының қаймағы мақал-мәтел болып кеткен афоризм сөз тіркестері көп кездеседі. Мысалы, «Жігіттің көркі өнері», «Өнер алды қызыл тіл», «Сабыр – ақыл серігі», «Алуан – алуан жүйрік бар әліне қарай шабады», «Атына батса алтын ер атып ұр да отқа жақ» т.б.

Ақын-жыраулар халық мақал – мәтелдері негізіне сүйене отырып, өзі де тыңнан аз сөзге көп мағына сыйғызып, тәрбиелік мәні бар тың афоризм сөз тіркесінен жасаған. Мысалы, «Жақсының жолы жарық күн, жаманның жолы көмескі», «Ерінбей еңбек еткенің еңбегі дейді жанады», «Көпті көрген ер жігіт көсем болар төселіп», «Өңкей жақсы қосылса - бітіреді кеңесті, өңкей жаман қосылса - шығарады егесті», «Қарыздар болсаң жаманға, тар жерде олар жағадан. Көп сөзіне ісініп құтырар иттей қабаған», «Жаман адам зорлықшыл, жақын жерге тыртаңдап ажарсыз жігіт қатынға алдырар сырын жыртаңдап», «Ақылды жігіт, адал жүр, ұрлықты қылып мақтаңба ұрлық, өтірік жалған ант мұсылманға жаққан ба?» т.б.

Осы арқылы ақын-жыраулар жастарды ойын орамды, тілге бай, өнерлі - өнегелі етіп тәрбиелеуге көңіл бөліп отыр. Жастар мақал – мәтел боларлық асыл ойға құрылған әдемі сөз маржандарын есітіп өссе, одан ғабрат алары сөзсіз.

Адамгершілік (мораль) дегеніміз – адамның қоғамға, еңбекке, адамдарға деген қатынасын анықтайтын тарихи қалыптасқан мінез – құлық ережелері. Өнегелік адамгершіліктілік – бұл ішкі мораль, адамгершілік біреуге көрсету үшін емес, өзің үшін. Ең бастысы терең адамдық адамгершілікті қалыптастыру. Адамгершілік тәрбиесі – қоғамның ережелеріне сәйкес адамгершілік түсінік, пікір, сезім, мінез – құлық әдеттері мен дағдыларын қалыптастыру міндеттерін шешеді. Адамгершілік түсініктері – не жаман, не жақсы, не әділдік және әділдік емес екенін түсінуге мүмкіндік береді. Адамгершілік түсініктері мен пікірлері, сенімге айналып, іс-әрекетке көрінеді. Тұлғаның адамгершілік дамуын анықтайтын белгі – адамгершілік қылықтар мен іс-әрекеттер. Адамгершілік сезімдер адамда оның іс-әрекетінің қоғамдық мораль талаптарына сәйкес немесе сәйкес келмеуіне байланысты пайда болады. Сезімдер қиындықтарды жеңуге жетелейді.

Жас ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеу негізінде жалпыадамзаттық құндылықтар, моральдық ережелер (қоғамның тарихи даму барысында қалыптасқан) мен қатар, қоғамның қазіргі даму кезінде пайда болған жаңа принциптер мен ережелер де жатыр. Мәңгілік адамгершілік сапалар – шыншылдық, әділдік, парыз, парасаттылық, жауапкершілік, ар – ұят, абырой, еңбексүйгіштік, үлкендерді сыйлау.

Қоғамның қазіргі дамуында пайда болған адамгершілік сапалар – мемлекетті сыйлау, интернационалдық сезім, барлық ұлттардың теңдігін мойындау, билік органдарын, мемлекеттік рәміздер, заң, конституцияны құрметтеу, еңбекке адал қатынас, патриоттылық, тәртіптілік, азаматтық парыз, өз-өзіңе талапшыл болу, елде болып жатқан жағдайларға немқұрайлы болмау, әлеуметтік белсенділік, кеңпейілділік.

Адамгершілік тәрбиесі – жеке адамды қалыптастыруда ерекше орын алады. Ол отбасында, отанға, халықтар достығына, адал, кіршіксіз көзқараста, қарым – қатынаста болуды талап етеді. Адамгершілік тәрбиесінің міндеттері:

- адам бойында қалыптасқан жеке қасиеттердің (гуманизм, адалдық, батылдық, төзімділік) жиынтығы болатын сезім мен сенімді, әдетті адамгершілік қасиет ретінде қалыптастыру;
- адамға деген сүйіспеншілік, құрмет, қайырымдылық сезімін дамыту арқылы тәрбиелеу;
- өз Отанын сүйу, басқаның мүддесін өзінікіндей сезінуі, ұлттар достығын қажет деп түсінетін интернационалдық рухта тәрбиелеу;
- адамгершілік – парыз, позиция, бағдар, мақсат.

Терме – толғауларын тәрбиенің түрлеріне жіктеп, талдау жасадық. Демек жаман мен жақсы туралы, бала тәрбиесі, ата-ана тәрбиесі, еңбекке баулу, отанға деген сүйіспеншілік, отбасы тәрбиесі т.б. тәрбиенің қырларына түсінік беріп кеттік.

Терме тәрбиенің қайнар көзі болып табылатын дүние. Терме өнері ежелден келе жатқан халықтық төл тумаларының бірі. Жаны қазақ әр пенде термені тыңдап оңашада ой кешіп, пісіп жетіліп отырады.

Терме өмір тәжірибесінен алынған философиялық ой-шешімдерін айтады, адамгершілік қарым-қатынасты, өмірдің, философиялық мәнін түсінуді, адамгершілікті, әділеттілікті уағыздайды.

Терме – жастарды өнерге баулудың, адамгершілікке тәрбиелеудің қуатты құралы.

Осындай қорытындыға келе отырып біз термені өте керекті, тәрбие құралы екенін анықтадық. Әрбір мектепте, әр сыныпта музыка және әдебиет пәндерінде осы терменің мазмұнын ашып балаларға жеткізіп отырса деген ұсынысымыз бар.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. ЖарықбаевҚ., ҚалиевС. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы. А.: Рауан, 1994.
2. Қалиев С. XV–XIX ғасырлар ақын – жырауларының поэзиясындағы педагогикалық ой-пікірлер. А.: Рауан, 1999.
3. Өтебай Тұрманжанов. Қазақтың мақалдары мен мәтелдері. А.: Көркем әдебиет баспасы, 1959.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада қазақ ақын-жыраулардың термелерінің жастарға берер тәлім-тәрбиесі жайында баяндалған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается роль произведений казахских акынов-жырау в воспитании молодого поколения.

ЖАНҰЯЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ БАЛА ТҮЛҒАСЫНЫҢ ДАМУЫНА ӘСЕРІ

Ибашова С. - психология магистрі (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Отбасы - адамзаттың өсіп-өнер, қаз тұрып қанат қағар ошағы, алтын бесігі. Сондай-ақ ол адам қоғамының ең негізгі және өте ертеде пайда болған алғашқы бірлестігі. Бұл тұрғыда отбасын баланың өзі және басқалар туралы ойы қалыптасатын әлеуметтік, сонымен қатар рухани мәдениетінің орталығы деуге әбден болады. Шаңырақтағы береке-бірлік, әлеуметтік, т.б. жағдайлар отбасы мүшелеріне тікелей әсер етеді. Содан да болар ата-аналардың балаларымен өзара қатынасы сол отбасының байырғы тарихымен тығыз байланысты. Олай дейтініміз отбасындағы өзара қарым-қатынастың дамуына индивидтің өзінің басынан өткен жайлар ғана емес, арғы ата-баба өмірінің де ықпалы бар. Бұған қырғыз елінің заңғар жазушысы Ш. Айтматовтың “Ешбір халық өзінің тарихи тамырынан ұзап кете алмайды, жақсы болсын, жаман болсын өзінің тарихымен бірге болады” деуімен, Бауыржан атамиздың “Бала нені білсе жастан - ұядан, өле-өлгенше соны таныр қиядан. Ата-анадан өсіп, ұрпақ тараған жақсы, жаман болса бала - солардан” деген тұжырымы дәлел. Дана сөздердің озықтығына бір-ақ мысал келтірейік. “Адам бақыты - бала”. Бұл қағиданы қазақ “Адам бақыты - бала, егер ол саналы болса” деп түйіндейді. Шынында да ұрпақ тәрбиесіндегі кемшілік мертігумен бірдей. Тәрбие бала тумай тұрып басталуы тиіс. Халық сондықтан да:

Отбасында шырақ болып жанады,
Мейірімділік тарататын жанары.
Анасының тәрбиесін, тәлімін,
Сәби болса іште жатып алады, деуімен қатар
Бала тәрбиесі басынан,
Еңбекке баулу жасынан,- дейді.

Ал Абай дана “Бала неғұрлым көп естіп, көп көрсе, соғұрлым көп біледі” деген. Бала кез келген құбылыс пен оқиғаны ең алдымен өз отбасынан көреді, жақсылық пен жамандық тұрғысындағы тұжырымдарды ата-анасынан естіп, солардан байқайды. Бұл ақиқатты В. Сатир “Отбасы - барлық әлемнің микрокосмосы” - деп дәл бере білген. Яғни ғалымның ойы әлемді түсіну үшін отбасыны толық тану қажет қағидасына саяды. Даналардың сөзі ұрпақ үшін тек танымдық дүние ғана емес, ол ата-аналар үшін де аңсап, сусап оқитын тәлімдік, тәрбиелік өнеге.

Отбасы мүшелерінің үлкендері мен кішілері арасындағы сыйласымдылығы, балалардың өз құрбыларымен, ересектермен араласуы олардың тәрбиесіне және жан-жақты өсіп жетілуіне игі ықпалын тигізеді. Бұл тұрғыда баланың айналасындағылармен қарым-қатынас жасау әдісін ата-анамен өзара әрекеттестігі нәтижесінде меңгеретінін айту қажет. Сондықтан әке-шеше барлық жағынан өз баласының алғашқы ұстазы десек, ата-ана мен бала қатынасы қай заманда да өзекті мәселеге айналған.

Жас ұрпақты тәрбиелеудегі алғашқы әлеуметтік орта болып саналатын отбасының келешек ел иелерін ақыл-ойы дамыған, парасатты жан ретінде қалыптастырудағы маңызы зор. Бұл тұрғыда әр отбасындағы ата-ана мен бала қатынасының ерекшеліктері, соның ішінде психологиялық ерекшеліктердің бар екені бәрімізге мәлім. Тіпті халқымызда “Балаңды бес жасқа дейін патшандай сыйла, бес жастан он жасқа дейін құлындай жұмса, одан соң өзіңе ақыл қосар дос сана” деген аталы сөз бар. Бұл қағиданы бағдаршам етіп ұстаған әрбір ата-ананың бала тәрбиесінде өзіндік жетістікке жетері сөзсіз.

Демек, ата-ананың дара психологиялық қырлары бала тұлғасының дамуына өз әсерін тигізетіні дәлелдеуді қажет етпейді. А.А.Холева мен З.М.Богословская жүргізген зерттеулер нәтижесі мектепке дейінгі жастағы бала қарым-қатынасының отбасылық қарым-қатынас типтеріне тәуелді болатынын көрсетеді. Егер отбасы мүшелерінің арасында жылы, мейірімді, бауырмал қатынас, сондай-ақ бала тәрбиесі жөнінде өзара келісім болса онда жеткіншектің ақыл-ойы жақсы дамиды, әрі еңбекқор, әлеуметтік белсенді және ересектермен де, өз құрдастарымен де жақын әрі жағымды қарым-қатынасқа түсе алады. Мазмұнды қарым-қатынастың шектелуі көбіне ата-анасы шектен тыс қадағалап, суық байланыста болған балаларда кездеседі. Бұл кезде балада оқшаулану, сенімсіздік, үлкендерге деген негативизм байқалады. Сондықтан ата-ана балаға тең адамдай қарап, әруақытта онымен санасуы керек. Егер бала теріс қылық жасағанның өзінде оған соның көзқарасымен қарауға тырысқан абзал. Психологиялық зерттеулер мен психолог-практиктердің кеңестеріне сүйенсек ата-анаға туар басты қиындық олардың балаға дұрыс талап қоя алмауында. Соның ішіндегі қарапайым қатенің бірі - баланың жас ерекшелігіне қарай психологиялық өзгерісімен есептеспеуі, мұның өзі бала бойында әр түрлі жағымсыз формалардың пайда болуына әкеп соғады. Мысалы, кей ата-ана баласының өзін тыңдамайтынын, әрдайым оған қарсылық білдіретінін айтып шағымданады. Мұның бәрі олардың өздерінің істемеген ісін баладан талап етуі барысында туындайтын қиындық. Баланың ата-анасына деген қарсылық сезімі жөн-жосықсыз талаптың нәтижесінде пайда болатыны талассыз.

Ал бұған керісінше отбасының дұрыс тәрбиесін байқаған бала ата-ананың пікірімен санасып, өзінің тәртібін де қадағалауға талпынады. Ата-ананың көңіл-күйі балаға үлкен әсер етеді. Психологияда ата-ананың балаға немқұрайды, суық қарауы ең үлкен жаза болып саналады. Американың белгілі қоғам қайраткері, балалар дәрігер Т.Скок баланың тәртіптілігінің негізін ата-анаға деген махаббатпен ұштастырады. Әр қателігінде ұрып-соғып жаза қолдану олардың бір-бірімен қарым-қатынасына зиян келтіреді. Ересектермен баланың қарым-қатынас стилі тек байланыс орнату құралы ғана емес, сонымен қатар тәрбиелеудің бір әдісі болып табылады.

Өз үйінде бала үлкендерге еліктеуді үйренеді, сол арқлы өмірге қажетті тәжірибе жинақтайды. Отбасы мүшелерінің ішінде ол анасымен етене жақын болады. Баланы өз құрбыларынан кем қылмай, білімге құштар, өнерге әуес болуына ата-ананың ролі зор. Ата-ананың өз баласының табиғатын зерттеулер көрсеткендей “қабылдау және сүю” типі баланың жалпы даму мен шығармашылық қабілеттерінің қалыптасуына жағымды екені анықталды. Баламен ынтымақтастық қатынас ұлдардың аналарына, қыздардың әкелеріне деген жағымды қарым-қатынас жағдайына келудің бірден-бір жолы. Ұлдар аналары өзін түсіну, жақсы көруімен қатар оның жеке басын сыйлау, ой-пікірлерімен,

сезімдерімен бөлісу және өз қызығуларын, қабілеттілігін қолдағанын қалады. Қыздар болса әкелерінің өздерімен демократиялық қарым қатынаста болғанын және бойындағы жағымсыз қасиеттерінен гөрі, оңды жақтарын көре білетін ынтымақты қарым-қатынасты қалайды. Өзара түсіністіктің осындай факторлары баланың жалпы физиологиялық-психологиялық дамуымен қатар, тұлғалық-шығармашылық қабілеттерінің көрінуімен болашақта шығармашылық дербес әрекетті жүзеге асырудың бастапқы алғы шарты болып саналады.

Кеңес психологиясында баланың дамуы қоғамдық тарихи тәжірибиені меңгеру формасында өтеді деп қарастырылады. Баланың психикалық дамуының басты шарты ересектермен қарым-қатынасы болып табылады (Л.С.Выготский, А.В. Запорожец, Д.В. Эльконин, М.И.Лисина). Л.С.Выготский кішкене балаларды жақын ересектерге бағдарланған «максимальды әлеуметтік тіршілік иелері» деп атайды. Оның ойынша бала үшін ересек адам «барлық жағдайдың психологиялық орталығы» болып табылады. Баланың ересектермен қарым-қатынасқа деген қажеттілігі оның ары қарайғы психикалық дамуының негізін және қозғаушы күшін құрайды.

Баланың әлеуметтену процесінде жанұя бірінші және негізгі әлеуметтік институт болып табылады. Жанұя ішіндегі қарым-қатынастар басқа қоғамдық қарым-қатынаспен салыстырғанда баланың рухани дамуындағы потенциалды қамтамасыз ететін ерекшеліктерге ие: 1) Баланың қарым-қатынасқа деген негізгі қажеттілігі жанұя мүшелерінің тікелей байланыстары арқылы қанағаттанып отырады (Е.А.Аркин, Л.И.Божович, М.Ю.Кистяковская, М.И.Лисина, А.А.Люблинская). 2) Жанұядағы қарым-қатынас некелік және туыстық қатынысқа негізделеді, жұбайлық және ата-аналық махаббатқа сүйенетін терең тұлғалық қатынастарды тудырады. Бұл ерекшеліктер балаларда жоғарғы адамгершіліктік қасиеттерді, жағымды өзіндік сезімді, дүниеге деген көзқарасты және өзіне деген сенімділікті қалыптастырады. Жақындық сенім және ынтымақтық атмосферадағы қарым-қатынас бала психикасына жақсы әсер етеді және баланың эмоциялық сезінулеріне дұрыс жол салады, сондай-ақ әлеуметтік сезінулердің алғашқы мектебі болып табылады (И.С.Кон, А.А.Люблинская, Т.А.Рипина, С.П.Тящина).

Отбасының өзара әрекеттестігінде баланың жеке адам аралық байланыста көрінуін Т.В.Нещерт өз зерттеулерінде көп қарастырған. Қазіргі кезде тұлғаны қалыптастыру мәселесі маңызды міндеттердің бірі болғандықтан аталмыш мәселені шешудегі басты рольді отбасы алады. Өйткені мұнда рухани тұлғаның негізі қаланады, адамгершілік және азаматтық өзіндік сана, сондай-ақ адамның өзін-өзі анықтауы қалыптасады. Сондықтан отбасы әсерінің күшін басқа тәрбие институттарымен салыстыруға келмейді. Демек отбасының бала тәрбиесіндегі алар орнын халқымыз “ұяда не көрсен, ұшқанда соны ілерсін” деген даналық оймен түйе білген.

Тұжырымдай келгенде, дұрыс қалыптасқан отбасылық қарым-қатынас баланың тұлғалық – психологиялық дамуының ғана емес, оның творчестволық қабілеттері мен іскерліктерінің дамуының қайнар көзі болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қоянбаев Ж.Б. Семья және балалар мен жеткіншектер тәрбиесі. А., 1990.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М. 1995.
3. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности М.:Мысль. 1987.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жанұялық қарым-қатынастың бала дамуына әсері, тұлғалық қалыптасу жағдайлары қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается влияние на развитие ребенка взаимоотношений в семье, а также вопросы формирования личности.

ПРАКТИК ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНІҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Құлымбаева А.К. - оқытушы, Ибашова С.С. –психология магистрі
(Алматы қ., Қазмемқызпи)

Психологиялық көмектің кең таралуына байланысты оның тиімділігі туралы мәселе өзекті бола бастады. Психологтың жұмысының мерзімдік аспектілері мен сапаларына қойылатын талаптар артып отыр. Психотерапияның тиімділігін бағалау бірнеше жағдайларды ескерумен жүзеге асады.

Психолог қызметінің тиімділігі- бұл психологтың клиентпен және тапсырыс берушімен өзара қарым-қатынасының мекеме мақсаттарына сәйкес келу деңгейі. Психолог қызметінің тиімділігінің негізгі факторы оның тұлғасы: профессионалдық, психологиялық құзырлық, адамға көмектесуді шын ниетімен қалау, қабылданған шешім мен әрекеттеріне жауап беру, жаңа міндеттерге, оған ұсынылған әрбір жаңа клиент мәселесінің жеке тарихына шығармашылықпен қарау. Психолог ие болуға тиіс тұлғалық сапалардың тізімі клиентпен бірге уайымдап, оны сезіне білуден тұрады. Психологтарды көбінесе кішкене оқиғаларды ұлғайтып қарауға дайын тұратындықтары үшін сынайды. Дегенмен, психотерапия жекелерден маңыздыларды анықтап, ұсақтарды қалай пайдалану керектігін көрсетеді. Үш-төрт детальдарды бөліп алу арқылы психолог көптеген нәрселерді біле алады. Ұсақтарды анықтап, түсініп, оларды пайдалана білу үшін психолог оларды сезіне білу қабілетіне ие болу керек. Бұл жай ғана уайымшыл әйел деп оны елемеу, яғни психотерапияның мәні болып табылатын ең маңыздыны елемеумен бірдей. Тіпті психолог техниканы шексіз біліп, бірақ клиенттің уайымын, қамқорсыздығын, қозулығын сезіне білуге мүмкіндік беретін өзінің сезімталдығын шектесе, онда оның профессионалдығына күмәнмен қарауға болады. Ол осындай қабілетке ие болуға міндетті және өзінің әрекеттерін басқара білуі керек.

Психологтардың көпшілігі адамзат қатынастарының мәнін түсініп, оларды уайымдауға бейім. Олар үшін өмірдің әрбір сәті мазмұнға толы. Олардың сеанстары шешуші кездесуге айналады, айтылғандардың барлығы терең мазмұнға толы болады.

Келесі психологтар клиентке «техникалық» жағынан қарайды. Олар үшін тек қана қорытынды ғана маңызды, яғни мәселенің мәні. Осындай психологтардың кейбіреулері істің мәніне байланысты қасында өзге адамдардың бар екенін сезінбейді. Олар өз сезімдеріне сенбейді. Олар тұлғалық ерекшеліктерді жылдам сезінетін серіктері асығыс қорытынды жасайды деп есептейді.

Клиенттің әрекетіне деген реакциясын ұмытқан психолог қарым-қатынас кезінде оны адекватты бағалайды, бірақ өздерінің сезімдерін қайта құра алмайды, себебі олар оған қате болып көрінеді. Мысалы, клиент оған ұнамай қалды, бірақ ол мұны оған айтуға қорқады: мүмкін ол адамдарға көмектескісі келгені үшін психолог болған шығар, міне енді оған көмекке келіп еді оған адам ұнамай қалды. Бұл когнитивті диссонанс және психолог бұны тіпті өзіне де мойындамайды. Психотерапияның кейбір мектептерінде келесідей ереже бар: «өзінің мәселесіне ұқсас мәселесі бар пациентпен психолог жұмыс істемеуі керек; терапевтің өзі орындай алмағанды пациент орындай алады деп күтудің қажеті жоқ».

Кейде психолог өзін қамқорсыз, компетентсіз сезінеді. Мұндай реакцияны сезініп және түсіне білу керек: шындығында да оның себебі осы клиент пе? Мұны түсініп өзінің қамқорсыздығын мойындай білу ерлік. Мұнсыз кәсіби және тұлғалық өсу мүмкін емес. Мұндай жағдайларда өздеріне есеп бере білетін және сезімдерін түсіне білетіндер сеанстарда айтылғандардың барлығын әрқашан естеріне түсіре білуге қабілетті болады. Өз мамандықтарын күшейтуге оларда мүмкіндік бар, бірақ қиындықпен. Олар

практиканың басында өздерінің байсалды серіктестеріне қарағанда профессионал болып көрінеді. Бірақ реакция бере білу қабілеті - психолог үшін бірінші кезекте. Осыған ие психологтар түптің түбінде керемет профессионалдар болып шығады. Олар тіпті бас кезінде сенімсіз болып көрінгенмен де, өмірге деген мұқият зейіннің маңыздылығын олар өздерінің бағыттарымен көрсетеді.

Психологқа ақыл мен ерлік қажет. Ол пациентпен жақсы қарым-қатынасты сақтау үшін компромиске тырыспай, қажет және дұрыс деп тапқандарын орындау керек. Пациент үшін жауапкершілікті сезінуі керек. Психотерапевт жан жақты болу керек, бір әдістен келесі әдіске өте біліп, адам тұлғасын романтикалық ете білуі керек.

Психотерапевт ақылды болуы керек - қателіктерді мойындап, түңілуге шыдамдылық танытуы керек, клиентті сыртқы пішініне, жасына немесе әлеуметтік тегіне қарап сынауға болмайды. Көптеген психотерапевттер жастармен жұмыс істеуде батырланады, ал алдына танымал адам келсе қысылады. Олар өздерінің серіктестеріне қандай танымал актер немесе маңызды адаммен жұмыс істегенін мақтанышпен айтады. Материалдық жағдайы жақсы адамдарды өмірлерін қалай жақсарту жетістікке жетуді қажет ететін адамдармен қарым-қатынаста материалдық жетістік роліне қалай жету керектігін түсінуге қабілетсіздер де кездеседі. Мұндай психологтар ересек адамдармен, бай немесе денсаулығы нашар адамдармен жұмыс жасауға бейімсіз келеді. Жақсы психотерапевт материалдық қажеттілікпен аурудың қауіпті екенін біліп, өзінің құндылығын сезіну тұлғаның ажырамас қасиеті емес, одан айырылып қалу мүмкіндігін түсінуі керек. Психотерапевт қаражат алмаса да оған деген қатынасын өзгертпейтініне клиент сенеді.

Сонымен қатар өзінің табиғи артықшылығын да ұмытпау керек. Психолог пен клиенттің қатынастары табиғаты бойынша - жетістік пен сәтсіздік арасындағы қатынас. Өмірде орны бар, сонымен қатар мәселесі жоқ психолог жұмыс, отбасы немесе өмірдің мәнін таппай жүрген клиентпен әңгімелесе отырып, клиент өзін толыққанды сезінетіндей ұстауы керек.

Менмен немесе өркөкірек болуға болмайды және өзі мен пациенттің арасындағы айырмашылықты көрсетуге де болмайды. Егер салыстыруды өздері бастаса, өз мүмкіндіктерінен ұялып, оны жасырудың қажеті жоқ, маңыздысы - клиент ауыр жағдайда екендігін естен шығармау. Оның құндылығын анықтап, бағалай білу керек, оларды клиенттің кішірейтуге тырысқанына қарамастан көрсете білген жөн. Осындай адамгершілікті қатынас пен ашықтық практикалық психологияның мәні.

Дегенмен практикалық психологтың қызметінің тиімділігі тек қана оның тікелей тұлғалық сапаларымен ғана анықталмайды. Тұлғалық ерекшеліктері әр түрлі адамдар психотерапияның әр түрлі түрлерін қажет етулері мүмкін, жұмыстарының тиімділіктері клиент типтеріне байланысты психотерапевттердің арасында жүйелі айырмашылық бар. Психолог клиент және тапсырыс берушілермен белгілі бір әлеуметтік, ұйымдық, экономикалық және өзге де жағдайларда жұмыс жасайды. Сондықтан да кеңес беру жүйесі мен психотерапияның тиімділігінің басты факторы клиенттің өзі болып табылады. Кейбір адамдардың психологтың қабылдауына әуестіктен немесе оған бір нәрсені дәлелдеу ниетімен баратындары белгілі. Мұндай жағдайларды мүмкіндігінше тапсырыс кезінде болдырмау психолог маманнан және кеңес беруді жалпы қою ісіне байланысты. Клиенттің бірге жұмыс жасауға тілегінің болмауы, өз әрекетіндегі бір нәрсені өзгертуі психолог іс-әрекетін қиындатады. Клиенттің әрекеттері, әрекет етудің жалпы ережелерін сақтау, психолог кеңесін орындау практикалық психолог іс-әрекетінің тиімділігіне әсер ететін факторлардың қатарына жатады. Практикалық психология жүйесіндегі көптеген нәрселер материалдық жағдайлармен анықталады: ыңғайлы бөлме, қажетті құрал-жабдықтар және т.б.

Психолог алдында тұрған міндеттерді шешу үшін психолог диагностика жүргізетіндей және кеңес беру мен психотерапияның қажетті шараларын өткізетіндей ұзақ мерзім қажет. Уақыт жеке темпке байланысты. Әрине, уақытқа қатысты психолог және кеңес берілетін клиент, мекеме басшысы арасында келіспеушіліктер болуы мүмкін. Біріншіден диагностикалық жұмыстың тиімділігі туралы, содан барып психологиялық ықпал туралы мәселені шешкен орынды. Іс-әрекет критерийлері психолог ұстанатын теориялық негіздермен, психологиялық мәлімет алуға қолданылатын әдістермен байланысты. Жұмыс теориясы ғылымның даму деңгейі мен психологтың кәсіби кемелденуін бейнелейді. Психодиагностикалық әдістердің тиімділігі сонымен қатар психологтың емделуші адамдармен қарым-қатынасының ерекшеліктеріне де байланысты. Психолог алған мәліметтер белгілі бір деңгейде клиенттің мінез-құлығына да байланысты болады.

Психодиагностиканың тиімділігі бағдарлама дайындау мен әдістеме батареяларын таңдау сапасына байланысты. Диагностикалық бағдарламаны тағайындау келесідей әрекеттерден тұрады. Диагностика пәнін анықтау (тұлға қасиеттері, әрекет, уайым, когнитивтік үрдістер, әлеуметтік-психологиялық құбылыс). осыған байланысты адекватты әдістемелер немесе олардың жиынтығын таңдау; таңдалған әдіс көмегімен психикалық құбылыстың қандай жолмен диагностикаланатындығын анықтау; әдістің өзі бағытталған нәрсені зерттейтіндігіне көз жеткізу. Бұл әдістің валидтілігі туралы мәселе. Әдістің қандай мақсатқа бағытталғандығын анықтау: ғылыми зерттеу үшін, практикалық диагностика немесе кадрларды таңдау мен орналастыру. Диагностикалық әдістердің өңделген нормалары міндетті түрде болуы керек және нәтижелерін интерпретациялау түсінікті болуы керек; диагностика бағдарламасын кім жүргізетіндігін анықтау керек: егер психолог болса, әдіс күрделірек болады; әдістің қай категориядағы адамдарға арналғандығын анықтау: балалар не ересектер, сау адамдар немесе аурулар, сауатты немесе сауатсыз сыналушылар; топтар немесе жеке индивидтер; диагностиканың мерзімі мен уақытын, сонымен қатар тестілеудің мерзімдік нормасын анықтау; әдістің үнемділігіне қойылатын талапты бағалау: арнайы құралдарды қажет ету, зерттеу жүргізуге арналған орынды безендіру. Клиникалық белгілердің жақсаруы психологиялық ықпалдың тиімділігінің маңызды критерийі екендігімен авторлардың көпшілігі келіседі.

Қорыта келгенде, практик психолог қызметінің тиімділігінің кәсіби жоғары деңгейде болуы – клиенттің өзін толыққанды сезінуінің және тұлғалық мәселесінің шешілуінің кепілі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. Екатеринбург, 1998.
2. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники. Практическое руководство. М.1999.
3. Бурлачук Л.Ф., Грабская И.А., Кочарян А.С. Основы психотерапии. Киев, 1999.
4. Введение в практическую социальную психологию. М., 1996.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999.
6. Психологическая помощь и консультирование по практической психологии. /Под.ред. М.К.Тутушкиной. СПб., 1998.
7. Психологическое консультирование и психотерапия. Теория и методол. М.,1998.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада практик психологтың қызметінің тиімділігін арттыру жолдары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены оптимальные пути совершенствования работы практика – психолога.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДАҒЫ ҚИЯЛ ПРОЦЕСТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Құрбанова И.Т. - психология магистрі (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Бала бұрын қабылдаған заттар мен құбылыстардың образына сүйене отырып, еш уақытта көрмеген нәрселерді де санасында бейнелей алады. Мәселен, өткен заманда болған оқиғаларды суреттейтін материалды оқып отырғанда, не өзіміз көрмеген алыстағы елдер туралы әңгіме тыңдағанда, не кітап оқығанда балада түрлі елестеулер пайда болады. Бұл қиял процесінің желісі болып саналады. «Жанның өзінде бұрыннан бар суреттеулерден жаңа суреттеулер жасай алуы қиял деп аталады» (М.Жұмабаев). Қиял процесінің адам әрекетінің қандай саласында болмасын зор маңызы бар. Бала қиялындағы фантастикалық образдардың өзі де оның танымын кеңейтетіндігі, қоғамдық тәжірибені меңгеруге жағдай жасайтыны, мұның өзі баланың психологиясына қатты әсер ететіндігі байқалады. Қиялдың адам қажетіне асуы, оның шындықпен байланысты болып келуі адамға ерекше қанат бітіріп, оның ілгері өрлеуіне себепші болады» Қыран жетпеген жерге қиял жетеді”- деп халық тауып айтқан.

Төменгі сыныптағы мектеп оқушыларына тән қиялдың ерекшеліктері, олар жасаған бейненің көрнекілігі мен нақтылығында, бала өзінің өмірден не суреттерден көргендерін ойша елестетеді 1-ші сынып оқушысына нақтылы заттар мен көрнекі нәрселерсіз қиялдау қиынға соғады.

Адамдардың қиялына тән кейбір ерекшеліктері төмендегіше қарастырылады. Әр адамның қиял ерекшеліктері оның жеке қызығулары мен қасиеттеріне, алдына қойған мақсаттарына байланысты болып келеді. Бұл арада суды аңсап шөлдеген жолаушының қиялы мен емтихан тапсыратын студенттің қиялын салыстырып көруге болады.

Қиялдың мазмұны мен формасы адамның жас және дара ерекшеліктерінде, білім тәжірибесіне де байланысты.

Қиял адамның өскен ортасына, этностық ерекшеліктеріне, табиғат, жер-су қоршауына байланысты да көрініп отырады. «Жаратылыстың құшағында, -деп жазады М. Жұмабаев, - меруерт себілген көк шатырдың астында, хош иісті жасыл кілем үстінде, күнімен бірге күліп, түнімен бірге түнеп, желмен бірге жүгіріп, алдындағы малымен бірге өріп, сары сайран далада тұрып өсетін қазақ баласының қиялы жүйрік, өткір, терең болуға тиісті»

Қиял - адамның барлық психикалық құбылыстарымен ұштасып жататын процесс. Мәселен, алға қойған мақсатын жоспарлап, жүзеге асырудың жолдарын іздестіру қиялсыз мүмкін емес. Бұл қиялдың ерікпен байланысына жақсы мысал. Қиялдың ойлау процесінде алатын орны ерекше. Өйткені ойлау белсенділігі адамды шығармашылық әрекетке жетелейді. Ал ондай әрекет қиялдың өте күшті дамуын қажет етеді. Ойлау мен қиял бір-бірімен тығыз байланысты. Жан қуаттарының екеуі де мәселені шешуге, сұраққа жауап беруге қатысады. Бірақ қиялда мәселені шешудің өзіндік ерекшелігі болады. Қиял – мәселені суреттеу, жанды көрініс арқылы шешсе, ойлау оны тірі суретсіз жалпылай, ұғым, пікір, тұжырым түрінде шешеді.

Адам қиял еңбек процесінде, іс-әрекет үстінде жарыққа шығып, дамып отырады. Мұндағы негізгі шарт: саналы мақсаттың болуы, болашақты болжай алу, істейтін еңбектің нәтижесін күні бұрын көре білу, яғни оны өңдеп, өзгертіп, елестете алу адам қиялына тән негізгі белгілер. Қиялда адамның дүниесі жөніндегі әр түрлі таным түсінігі әр түрлі формада қиюласып, жаңа санаға ие болады. Қиял бейнелері адам қажеттілігіне тәуелді бола тұрып, оны белсенді қызметке итермелейді, творчестволық ісіне күш-жігер қосады. Қиял тек теориялық және практикалық қызметте ғана емес, ол адамның бүкіл рухани өмір салтының қалыптасуы мұнсыз мүмкін емес. Адам санасының жануар

психикасынан басты айырмашылығы адам да ойлаумен қатар қиял әрекетінің болғандығында .

Бұл жасты өзінше жас кезеңіне бөліп қараудың себебі – бұларда өтетін оқу материалдары ұқсас келуінен, осы жастағылардың оқу әрекетінің ұқсастығы, көпшілігіне тән ұқсас психикалық қасиеттер тудырады. Міне, бастауыш мектеп жасын бөлек кезеңдерге бөлудің себебі осыдан. Кіші сынып оқушылардың оқуға едәуір мүмкіншілігі бар. Себебі олардың интеллектісі қарапайым ой операциясы дәрежесінде кездеседі дейтін

Ж. Пиаженің пікірі дұрыс болғанымен, қазірде бұрын аңғарып көрмеген қабілеті бар екендігі анықталып отыр. Осыған сүйеніп кеңес психологі Давыдов қазіргі күнде беріліп жүрген оқу тапсырмалары оқушылар үшін жеткіліксіз дейді. Олар мүмкіншілігін толық тауыса алмайды. Сондықтан бұлардың оқу мүмкіншілігін толық пайдалану үшін, тапсырманы онан әрі күрделендіру қажет дейді. Тапсырмалардың біртіндеп күрделенуі баланың танымдық процестерінің дамуына, ойлау, қиял, ес т.б. жақсы қалыптасуына, белсенділігінің артуына әкеледі.

Педагогтың бірінші міндеті мұғалімнің айтқанын дәлме – дәл, айқын елестету үшін, оқушылардың репродуктивтік қайта жасау қиялын дамыту. Ол үшін педагогтың айтқан әңгімесі әсерлі, нақты фактілерге бай болуы қажет, бұған қоса суреттер, диапозитивтер, көрнекі құралдар т.б. пайдалану керек. Алайда бұл құралдар, әсіресе балалар сөз болып отырған нәрсені ойша елестете алмайтын жағдайда, пайдаланған тиімді. Көрнекі құралдар тым шамадан тыс пайдаланылса, ол қиялды дамытуду жеделдетпей, қайта тежей түседі.

Нақтылы заттарды қабылдау мен ойша елестетуді ұштастыра білген пайдалы. Мысалы, суретті көрсетіп, содан соң балаларға ештеңеге сүйенбей ойша әңгімелеп беруді ұсынған жөн, немесе алдымен әңгіме жүргізіп, сонынан көрнекі құралды көрсеткен дұрыс. Мұның бәрі дәл қазір көрмесе де ойша қабылдауға болмайтын заттарды елестете алу қабілетін дамытады, яғни қиялдың дамуына мүмкіндік береді.

Бастауыш сынып мұғалімінің міндеті-балалардың қиялы мен елестерінің мол қорын жасау болып табылады. Ешбір ретсіз, көбіне мәнсіз қиялдаудың орнына, балаларда айналадағы болмысты дұрыс бейнелейтін, кейіннен ғылыми ұғым негізіне айналатын елестерді қалыптастыру қажет. Бұл бейнелеудің қаншалықты дұрыстығын тексеру үшін, осы бір затты, не құбылысты қалай елестететінін оқушыдан сұраған жөн. Оқушы тапсырманы дұрыс айтқанымен баланың оқығандары негізінде пайда болған бейнелер мен елестері кітапта айтылғандармен мүлдем сай келмейтін жағдайлар ұшырасатыны белгілі. Мысалы, бір оқушы жер белдеулерінің шекаралары: Шаян және Таутеке тропиктері туралы дұрыс айтты. Мұғалім енді келесі сұраққа көшпекші болғанда бала кенеттен: “Таутеке деген қандай жануар?” – деп сұрады. Сұрастыра келгенде, тропиктің шаян деп аталуы, оқушының онда шаян көп болатындығынан деп есептейтіндігі анықталды, ал басқа тропикте тіршілік ететін таутеке балаға белгісіз болатын.

Мектепке дейінгі балалар фантазия әлемін, ертегіні жаны сүйеді. Қиялы мол ойындарды мейлінше қатты ұнатады. Бала таяқты ат қылып мінсе – ат болғаны, ол салт атты бола қалады, ал бірінен соң бірін қатар қойған үш орындық оларға шапшаң жүретін поезд іспеттес. Төменгі сынып оқушыларының қиялы да көл-көсір, ал бірақ мектеп жасындағылардың қиялы, шындыққа жақын, оны дәлірек бейнелейді. Мысалға, мектепке дейінгі бала бір-біріне крес етіп байлаған шыбықты самолет деп қабылдаса, төменгі сыныптың оқушысы бұған қанағаттанбайды, нағыз самолетке ұқсас етіп бірдемелерді жасауға тырысады. Осы айтқандарды негізге алып кейбіреулер, жасы үлкейген сайын қиялы көмескелетіп, нашарлап мазмұны жағынан тұтастай жұтай түседі деп ойлайды. Бұл тіптен де бұлай емес. Қиял процесінде өткен елестер едәуір

өзгерістерге ұшырағандықтан, адамның неғұрлым тәжірибесі мен алған әсері көп болса, оның қиялы да байи түседі. Балалардың шындықты қиялға айналдыруы ересектерден гөрі жиірек болады. Творчестволық қиялды қалыптастырудың тамаша құралдың бірі-арнаулы және әсіресе еркін тақырыптарға шығарма жазу. Оқытудың алғашқы жылынан бастап, оқушыларды әдебиеттен, сурет салуда, қол еңбегінен т.б. әр қилы творчестволық еңбекке ынталандыру қажет. Жақсы жолға қойылған эстетикалық тәрбие жұмысы мектеп оқушыларының қиялын дамытуға жәрдемдеседі.

“Әрқандай бейне, мейлі ірі, мейлі кіші болсын, нақты қалыпқа келіп, орнықты шындыққа айналуының алдын ойда түзілген жаңа байланыстар мен қатынастар негізінде жасалған қиял түрінде іске асады.

Оқу іс-әрекетінің негізгі саласы еңбек процесін нәтижелі орындауға қажетті білімді, дағды мен икемді жүйелі түрде меңгеру. Мектеп жасындағы балалардың негізгі әрекеті - оқу. Оқу арқылы балаға қоғам өзінің ғасырлар бойы жиналған асыл мұрасын, дағды, тәжірибесін береді. Сонымен бірге жаңа буын оқу арқылы өзінен бұрынғылардың практикалық әрекетін, ғылым-білім жүйелерін меңгереді. Сөйтіп өзін практикалық әрекетке дайындайды. Білім жүйесін меңгеру арқылы ғана адам ой және дене еңбегінің тетіктерін жақсы түсінеді. Оларды жан-жақты білуге мүмкіндік алады. Білім меңгеру – ұзақ уақытты керек ететін процесс.

Психолог П.Я.Гальперин (1902-1988) өзінің “Ақыл-ой әрекетінің сатылап қалыптасуы” теориясында бала мәселесін шешу үшін алдымен сыртқы материалдық әрекеттерді (затты ұстап көру, тұрқын, көлемін ажырату, шамамен өлшеу т.б.) пайдаланады, сосын оның бейнесін елестетеді. Содан соң дауыстап, және іштей айта алатын болады да, сөйтіп сыртқы заттық әрекеті біртіндеп ішкі ой әрекетіне айналады.

Мектеп – бала қиялын дамытуда үлкен роль атқарады. Мұндағы оқылатын сабақтардың мәніне түсіну қиялсыз мүмкін емес. Мәселен, табиғатты суреттейтін немесе қандай да болсын оқиғаны баяндайтын бір материалды түсіндіргенде мұғалім арнаулы тәсілдер арқылы оқушылардың қиялын оятады. Қиял арқылы бала ондағы жанды бейнелерді көз алдына елестеткендей, қолымен ұстағандай, құлағымен “естітіндей” күйге түседі.

Көркем әдебиет шығармаларын талдағанда, тарих сабақтарында қиял процесі әр қырынан көрініп отырады.

Оқу процесінде қайтадан жасау қиялының маңызы өте зор, сондықтан онсыз оқу материалын қабылдау, не ұғыну мүмкін емес. Оқыту қиялдың бұл түрін үнемі дамытып, байытып отырады. Оқытудың әсерінен баланың қиялы да өзгеріске ұшырайды. Қиял бейнелері көбіне тиянақталып, жақсы есте сақталады, білімі молайып, ой-өрісі кеңейген сайын, олар түрлі болып, байи түседі.

Қиялдың алғашқы көріністері үш жасар бөбектерде байқалады. Мұны бөбектердің қызық ертектерді шын ықыласымен тыңдауынан, ертегідегі оқиғаны шын көріп, бар ынтасымен берілуінен көреміз. Бір қарағанда жас бала қиялына өте бай сияқты болып көрінгенімен, ондағы образдар шындықтан өте алыс жатады. Себебі бала санасында кезкелген нәрсенің бейнесі оңай тоғысады да, бұдан керемет қиял көріністері құралады. Баланың өмір тәжірибесі өсе келе қиялы да шындыққа бір табан жақындап отырады. Мәселен, бала шимайлап қағазға бір нәрсенің суретін салады, осыны шындықта бар нәрсеге ұқсайды деп ойлайды. Қиял басқа да психикалық процестер тәрізді дамудың ұзақ жолынан өтеді. Қиялдың қарапайым түрінен бастап творчестволық қиялға дейінгі кезеңнің қалыптасуы нақтылы әрекетке байланысты.

Мектеп – бала қиялын дамытуда үлкен роль атқарады. Мұндағы оқылатын сабақтардың мәніне түсіну қиялсыз мүмкін емес. Мәселен, табиғатты суреттейтін немесе қандай да болсын оқиғаны баяндайтын бір материалды түсіндіргенде мұғалім арнаулы тәсілдер арқылы оқушылардың қиялын оятады. Қиял арқылы бала ондағы

жанды бейнелерді көз алдына елестеткендей, қолымен ұстағандай, құлағымен “естігендей” күйге түседі. Көркем әдебиет шығармаларын талдағанда, тарих сабақтарындағы әңгімелерде, оқушылардың түрлі ойындарында қиял процесі әр қырынан көрініп отырады. Төменгі сынып оқушыларында алғашқы кезде қиялдың дамуы айтарлықтай болмайды. Мәселен, бірінші сыныптағылар суретке не оқығанға қарап, өз бетімен жаңадан бейне жасай алмайды. Өйткені осы жастағыларда синтездеу қабілеті жөнді дамымаған. Олар оқығанын кездейсоқ, біріне-бірі байланыспаған ассоциация арқылы жаңғырып отырады. Баланың қайта жасау қиялын дамыту үшін алдымен олардың тәжірибесін қорландыра түскен жөн. Өмір тәжірибесінің артуы, білім қорының молая түсуі балалардың қиялын да дамыта түседі. Бастауыш сынып оқушыларында қиял процесінің дамуына аса мән берілуі қажет. Ол оның қоршаған ортаны танып білуіне, оқу әрекетінің дұрыс қалыптасуына, баланың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Қиялдың маңыздылығы оның шындықпен байланыстылығында. Шын мәнісіндегі қиял ғана мазмұнды, пәрменді де болып, адамды іс-әрекетке жетелейді, оның рухани өсуі үшін ерекше маңызды болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Коршунова Л. Воображение и его роль в познаний. М. 1973.
2. Брушлинский А.В. Воображение и его творчество. М.1969.
3. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. М. 1982.
4. Короленко Ц.П., Фролова Т.В. Чудо воображение: воображение в норме и патологии. Новосибирск. 1973.
5. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения: Хрестоматия по психологии М. 1987.
6. Никифоров О.И. К вопросу о воображении. //Вопросы психологии. № 2 1972\

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада бастауыш сынып оқушыларындағы қиял процестерінің кейбір ерекшеліктері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются некоторые особенности процесса фантазирования у учеников начальных классов.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

Наукенова С.С. - преподаватель (г. Алматы, Казгосженпи)

Внутриличностный конфликт представляет собой внутриличностное противоречие, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу сознания, направленную на его преодоление. Существуют определенные показатели внутриличностного конфликта:

1. Когнитивная сфера: снижение самооценки, осознание своего состояния как психологического тупика, задержка принятия решения, глубокие сомнения в истинности принципов, которыми вы раньше руководствовались;

2. Эмоциональная сфера: психоэмоциональное напряжение, частые и значительные отрицательные переживания;

3. Поведенческая сфера: снижение качества и интенсивности деятельности, снижение удовлетворенности деятельностью, негативный эмоциональный фон общения;

4. Интегральные показатели: ухудшение механизма адаптации, усиление стресса.

Форма проявления	Симптомы
Неврастения	Невыносимость к сильным раздражителям; подавленное настроение; снижение работоспособности; плохой сон; головные боли
Эйфория	Показное веселье; выражение радости неадекватно ситуации; «смех сквозь слезы»
Регрессия	Обращение к примитивным формам поведения; уход от ответственности
Проекция	Приписывание негативных качеств другому; критика других, часто необоснованная
Номадизм	Частое изменение места жительства, места работы, семейного положения, партнеров, частые разрывы отношений с друзьями, изменение привычек, увлечений, обстановки
Рационализм	Самооправдание своих поступков, действий, даже неадекватных и социально неодобряемых

Существует совершенно четкая классификация внутриличностных конфликтов. В ее основе - дифференциация структур внутреннего мира человека, вступающих в конфликт. Внутренний мир человека включает: мотивы, ценности, самооценку. *Мотивы* - «хочу» (потребности, интересы, желания), *ценности* - «надо», *самооценка* - «могу».

Известны и другие классификации внутриличностных конфликтов. Например, Э.Эриксон связывает устойчивые внутриличностные конфликты с возрастными кризисами:

№	Возраст	Содержание кризиса
1	0-1 год	Доверие-недоверие
2	1-3 года	Автономия – стыд, сомнение
3	3-6	Инициатива – чувство вины
4	6-12	Трудолюбие – чувство неполноценности
5	12-19	Я-идентичность – смешение ролей
6	20-25	Близость - изоляция
7	26-64	Порождение, творчество – застой
8	65 – смерть	Интеграция – отчаяние

Классификация внутриличностных конфликтов по К.Левину

Тип конфликта	Причина	Модель разрешения
Эквивалентный (приближение-приближение)	Выбор двух или более в равной степени привлекательных и взаимоисключающих объектов	Компромисс
Витальный (избегание-избегание)	Выбор между двумя в равной мере непривлекательными объектами	Компромисс
Амбивалентный (приближение-избегание)	Выбор объекта, в котором одновременно присутствуют привлекательная и непривлекательная сторона	Примирение

Безусловно, говоря о внутриличностных конфликтах. Мы должны понимать, что в «чистом виде» внутриличностный конфликт не существует. Он всегда - результат воздействия на личность социальной среды. В общей группе внутриличностных конфликтов можно выделить две подгруппы:

- конфликты, возникающие как результат перехода объективных противоречий во внутренний мир (моральные конфликты, адаптационные)
- конфликты, возникающие из противоречий внутреннего мира личности (мотивационные, неадекватной самооценки). Они отражают отношение личности к окружающей среде.

Выделяют следующие *виды внутриличностных конфликтов*:

Истерический - характеризуется завышенными претензиями личности в сочетании с недооценкой объективных условий или требований окружающих;

Обсессивно-психастенический - характеризуется противоречивыми собственными потребностями, борьбой между желанием и долгом, между моральными принципами и личным поведением;

Неврастенический - характеризуется противоречием между возможностями личности и ее завышенными требованиями к себе.

В основе внутриличностного конфликта лежит переживание. Что это такое? Переживание - форма активности личности, в которой осознается противоречие и идет процесс его разрешения на субъективном уровне.

Последствия внутриличностных конфликтов

Как и любые другие конфликты, внутриличностные конфликты могут быть конструктивными и деструктивными. Конструктивным является конфликт, который характеризуется максимальным развитием конфликтующих структур и минимальными затратами на его разрешение. С помощью преодоления таких конфликтов мы движемся вперед. Деструктивным считается конфликт, который усугубляет раздвоение личности, перерастает в жизненный кризис или ведет к развитию невротических реакций.

Психологические условия разрешения внутриличностных конфликтов

Жизнь человека так устроена, что вероятность обстоятельств, грозящих нарушением оптимального процесса развития личности, его внутреннего мира, велика, и плохо, если человек к ним не подготовлен. От внутриличностных конфликтов никто не застрахован. Их арсенал поистине неисчерпаем. В ироничной формуле указаны условия, необходимые для предупреждения внутриличностного конфликта: *не желать (так, как отпугнешь); не надеяться (иначе больно будет, если не получится); не искать дважды в одном месте (удача не глупее тебя); искать молча; не хватать*

грязными руками; вовремя отпустить.

Факторы и механизмы разрешения внутриличностных конфликтов

Под разрешением (преодолением) внутриличностного конфликта понимается восстановление согласованности внутреннего мира личности, установление единства сознания, снижение остроты противоречий жизненных отношений, достижение нового жизненного качества. Разрешение внутриличностного конфликта может быть конструктивным и деструктивным. При конструктивном преодолении внутриличностного конфликта достигается душевное равновесие, углубляется понимание жизни, возникает новое ценностное сознание. Разрешение внутриличностного конфликта осознается через: отсутствие болезненных состояний, связанных с имевшимся конфликтом; снижение проявлений негативных психологических и социально-психологических факторов внутриличностного конфликта; повышение качества и эффективности профессиональной деятельности.

В зависимости от индивидуальных характеристик люди относятся к внутренним противоречиям по-разному, избирают свои стратегии выхода из конфликтных ситуаций. Одни погружаются в размышления, другие тотчас начинают действовать, третьи окунаются в захлестывающие их эмоции. Важно, чтобы человек, отдавая себе отчет в собственных индивидуальных особенностях, вырабатывал свой стиль разрешения внутренних противоречий, конструктивное отношение к ним. Способы разрешения конфликта, время, затрачиваемое на это у людей с разными типами темперамента, различны. Холерик решает все быстро, предпочитая поражение неопределенности. Меланхолик долго размышляет, взвешивает, прикидывает, не решаясь приступить к каким-либо действиям. Однако такой мучительный рефлексивный процесс не исключает возможность в корне изменить сложившуюся ситуацию. Свойства темперамента влияют на динамическую сторону решения внутриличностных противоречий: на скорость переживаний, их устойчивость, индивидуальный ритм протекания, интенсивность, направленность вовне или вовнутрь.

На процесс разрешения внутриличностных противоречий оказывают влияние половозрастные особенности личности. С увеличением возраста внутриличностные противоречия обретают типичные для данного индивида формы разрешения. Периодически вспоминая прожитое, мы возвращаемся к критическим точкам, когда-то нарушившим размеренное течение бытия, по-новому их переосмысливаем, все более глубоко и обобщенно анализируем способы разрешения конфликтов, преодоления того, что казалось непреодолимым. Работа над своим прошлым, анализ собственной биографии - один из естественных путей развития внутренней стабильности, цельности, гармоничности.

Различны способы выхода из конфликтов у мужчин и женщин. Мужчины более рациональны, они с каждым новым внутриличностным переживанием обогащают свой набор средств разрешения ситуации. Женщины всякий раз по-новому радуются и страдают. Они разнообразнее в личностных характеристиках, а мужчины - в ролевых. Женщины больше успевают обновить и как бы заново отредактировать накопленный опыт, мужчины менее склонны возвращаться к пережитому, но умеют своевременно выйти из конфликта.

Механизмы и способы разрешения внутриличностных конфликтов. Преодоление внутриличностного конфликта обеспечивается образованием и действием механизмов психологической защиты (З.Фрейд, Ф.Бассин). Психологическая защита - нормальный, повседневно работающий механизм психики. Она является продуктом онтогенетического развития и научения. Развиваясь как средство социально-психологической адаптации, механизмы психологической защиты предназначены для

контроля эмоций в тех случаях, когда опыт сигнализирует человеку о негативных последствиях их переживания и выражения.

Некоторые исследователи (Ф.Василюк, Э.Киршбаум, В.Роттенберг, И.Стоиков) считают психологическую защиту непродуктивным средством решения внутреннего конфликта. Они полагают, что защитные механизмы ограничивают развитие личности, ее “собственную активность”. Но, так или иначе, в трудных ситуациях мы ими пользуемся, и в любом случае будет лучше, если мы будем пользоваться ими квалифицированно и максимально разнообразно.

Рассмотрим механизмы психологической защиты подробнее.

“Не замечай это”. *Отрицание* - один из онтогенетически ранних и наиболее простых механизмов защиты. Отрицание развивается с целью сдерживания негативных эмоций, вызванных попаданием человека в трудную ситуацию. Отрицание подразумевает инфантильную подмену принятия решения на действия в соответствии с новыми обстоятельствами. Их игнорированием.

“Обвини это”. *Проекция* - сравнительно рано развивается в онтогенезе для сдерживания чувства неприятия себя из-за неспособности справиться с трудностями.

Проекция предполагает приписывание источнику трудностей различных негативных качеств как рациональную основу для его неприятия и *самопринятия* на этом фоне.

“Плачь об этом”. *Регрессия* развивается в раннем детстве для сдерживания чувства неуверенности в себе и страха: неудачи, связанных с проявлением инициативы. Регрессия предполагает возвращение в ситуации внутреннего конфликта к детским стереотипам поведения.

“Напади на что-то, заменяющее это”. *Замещение* развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного или значимого субъекта во избежание ответной агрессии или отвержения. Индивид снимает напряжение, обращая агрессию на более слабый объект или на самого себя. Замещение имеет активные и пассивные формы и может использоваться индивидами независимо от их типа конфликтного реагирования.

“Не помни об этом”. *Подавление* развивается для сдерживания страха, проявления которого неприемлемы для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от агрессора. Страх блокируется посредством забывания его источника, а также обстоятельств, ассоциативно связанных с ним. К подавлению относятся близкие к нему механизмы изоляции и интроекции.

“Не чувствуй этого”. *Изоляция* - восприятие травмирующих ситуаций или воспоминание о них без чувства тревоги.

“Не знай, откуда это”. *Интроекция* - присвоение ценностей или черт характера ДРУГИХ людей для предупреждения угроз с их стороны.

“Преосмысли это”. *Интеллектуализация* развивается в раннем подростковом возрасте. Предполагает произвольное истолкование событий для развития чувства субъективного контроля над ситуацией. При этом используются способы: сравнение противоборствующих тенденций; составление списка “+” и “-” каждой из тенденций и их анализ; шкалирование каждого “+” и “-” в каждой из тенденций и их суммирование.

“Отмени это”. *Аннулирование* - поведение или мысли, способствующие символическому сведению на нет предыдущего акта или мысли, вызвавшие сильное беспокойство, чувство вины.

“Трансформируй это”. *Сублимация* - удовлетворение вытесненного неприемлемого чувства (сексуального или агрессивного) осуществлением социально одобряемых альтернатив. Способы: переключение на другой вид деятельности; совершение привлекательных, общественно значимых поступков.

“Найди оправдание этому”. Рационализация - нахождение правдоподобных причин для оправдания действий, вызванных подавленными, неприемлемыми чувствами. Реализуемые способы: дискредитация цели (элементарное обесценивание недостижимого); дискредитация значимого другого, который отказывает во внимании; преувеличение роли обстоятельств, судьбы; утверждение вреда во благо; переоценка ценностей, всей мотивационной системы; самодискредитация (искупление вины).

“Обрати это в противоположное”. Реактивное образование предполагает выработку и подчеркивание в поведении противоположной установки.

“Приобрати это”. Компенсация - онтогенетически самый поздний и сложный защитный механизм, который развивается и используется, как правило, сознательно. Предназначен для сдерживания чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой потери, утраты, недостатка, неполноценности. В него входят механизмы идентификации и фантазии.

“Будь, как это, чтобы не потерять его”. Идентификация - моделирование поведения другого лица как путь к повышению самооценки или совладанию с чувствами в связи с возможным разделением или утратой.

“Мечтай об этом”. Фантазия - бегство в воображение с целью ухода от реальных проблем, связанных с разрешением внутриличностного конфликта.

Механизмы защиты, развивающиеся в онтогенезе как средство адаптации и разрешения конфликтов, могут при определенных условиях вызывать противоположные состояния дезадаптации. В основе этой неоднозначности лежит то, что механизмы защиты являются в своем большинстве продуктами конфликтов раннего онтогенеза.

Существует множество рекомендаций по выходу из состояния внутриличностного конфликта. Несмотря на сомнительность большинства и необходимость строго индивидуального подбора, приведем в качестве примера одну из них.

Разрешение внутриличностного конфликта. Отчетливо идентифицируйте и отделите части друг от друга. Будет казаться, что они выдвигают конфликтующие требования. Например, одна часть может требовать свободы и досуга, а другая - гарантии устойчивого дохода. Или одна часть может быть очень аккуратной в общении с деньгами, другая - расточительной. Каждая часть будет высказывать негативные оценочные суждения о другой части. Некоторые части строятся на ценностных ориентациях родителей. У каждой части своя ценность.

Получите ясную репрезентацию каждой части. Как они выглядят? Что они чувствуют? Как звучит их голос (родители, близкие)? Есть ли слова или фразы, которыми их можно было бы охарактеризовать? Визуализируйте из (руки...)

Выясните намерения каждой части. Учтите, что каждая из них имеет позитивные намерения. Поднимайтесь вверх настолько, насколько это вам необходимо для того, чтобы части пришли к взаимовыгодному результату. Обе должны прийти к соглашению. Начните переговоры так, как будто имеете дело с двумя различными людьми. Иногда, когда разногласия велики, единственное соглашение, которое может быть достигнуто - сохранение вашей жизни.

Переговоры. Какие ресурсы каждой части могли бы оказаться полезными другой части для реализации ее интересов? Чем можно обменяться? На чем они могли бы скооперироваться? Что каждая из них хочет от своей соперницы для того, чтобы получить удовлетворение? Что именно хочет каждая часть от другой (время, поведение, внимание и т.п.).

Создайте картинку сотрудничества частей (...). Посидите некоторое время спокойно.

Такие «переговоры» - хороший инструмент для разрешения конфликтов. На самом деле вы можете никогда не избавиться от этих противоборствующих частей (в этом может быть и отсутствует необходимость). Однако вы лучше поймете их, будете узнавать в кризисной ситуации, и они не породят крайних невротических реакций, поскольку здесь главное - не то, что находится в пределах разума, не то соглашение, к которому вы пришли, а те звуковые, визуальные или кинестические образы, которые вы создали

ЛИТЕРАТУРА

1. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. - СПб.: Лань, 1997.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Разд.V. М.: Юнити, 1999.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2000.
4. Конфликтология. Под ред. А.С.Кармина. СПб.: Лань, 1999.
5. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. - М.: Владос, 1999. – С.144-146.
6. Психология. Учебник под ред. А.А.Крылова. – М.: Проспект, 1998.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается внутриличностный конфликт и пути его разрешения.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тұлғайшілік дау-дамайлар және оның шешу жолдары қарастырылады.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Оспанова Ш.Т. - преподаватель (г. Алматы, Казгосженпи)

В наше время общество ставит перед наукой ряд новых проблем, в том числе и психолого-педагогических. Сегодня назрела потребность в людях, обладающих нестандартным мышлением, умеющих находить выход из не стандартных ситуаций, открыто проектировать «свой» образ жизни и мысли. В различных психологических исследованиях в этой связи актуализируется проблема особой необходимости изучения и развития индивидуальности ребенка, его субъективности, условий ее становления.

Одну из причин кризиса современной системы образования, выражающегося в количестве трудно адаптирующихся к жизни детей, психологи и педагоги видят в том, что дети являются лишь объектами регламентирующих манипуляций учителей, предназначение которых они должны неукоснительно выполнять. Развивающий характер педагогических воздействий на ребенка педагоги и психологи связывают с признанием субъективности, личности ребенка, его «самости». Воспитание должно быть организовано так, чтобы ребенок был в позиции субъекта деятельности.

В педагогической психологии есть много исследований, посвященных изучению мышления детей, процессу усвоения знаний, установлению психологических закономерностей этого процесса. Многие исследователи справедливо признают самостоятельность мышления показателем эффективности предпринимаемого ими воспитательного воздействия. Но, к сожалению, самостоятельность ребенка, как субъекта мыслительной деятельности еще не стала предметом глубокого психологического анализа. Отсутствует сколько-нибудь обоснованная система

формирования самостоятельности мышления у дошкольников. Такая разработка потребовала бы ориентации не только на передачу детям определенной суммы знаний, но и на формирование у них многочисленных способностей. В качестве важнейших психологи выделяют общую обучаемость как систему интеллектуальных качеств личности, от которых зависит продуктивность учебной деятельности. В свою очередь формирующееся качество познавательных процессов позволяет ребенку овладеть разными видами деятельности, в том числе и учебной.

Формируясь и развиваясь в процессе онтогенеза, качество познавательных процессов, а именно самостоятельность мышления являются новообразованиями психики, оказывают особое влияние на успешность овладения знаниями. Чем выше обучаемость, тем быстрее и легче приобретает человек новые знания, оперирует ими в незнакомых условиях. Другими словами, общая обучаемость влияет на темп и уровень развития.

По мнению С.Я.Рубинштейна общая обучаемость определяется качествами мышления:

- глубиной - проявляется в степени существенности признаков, которые ребенок может выделить при овладении новым материалом;
- гибкостью- предполагает широкое использование усвоенных знаний;
- самостоятельностью – проявляется в способности самостоятельно ставить цели, проблемы и решать их;
- устойчивостью – понимается как способность удерживать всю совокупность существенных признаков.

В учении Л.С. Выготского о зонах развития «расхождение между уровнем решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых, и уровнем решения задач, доступных в самостоятельной деятельности составляет зону ближайшего развития ребенка». То, что ребенок делает с помощью взрослых, завтра он может сделать самостоятельно. Самостоятельность мышления является критерием развития.

Термин самостоятельность довольно часто можно встретить в трудах многих психологов и педагогов, причем в самых разных значениях - «самостоятельная активность», «интеллектуальная самостоятельность», «самостоятельная работа» и т.д. Термин «самостоятельность мышления» используется гораздо реже, а смысловое его содержание не раскрывается даже в психологических словарях.

Сущность самостоятельности мышления раскрывается рядом авторов через понятие «продуктивное мышление» или «творческое мышление». Д.Б.Эльконин отмечает, что мышление как процесс обобщенного и опосредованного познания действительности всегда продуктивен. В.В.Давыдов отмечает, что «чем больше шагов» в своих действиях может предусмотреть ребенок, тем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, а тем более успешно контролировать фактическое решение задачи.

Значительные возможности для изучения продуктивных мыслительных процессов ребенка раскрываются в процессе решения задач на соображение, отличительная способность которых состоит в том, что субъекту необходимо каждый раз самостоятельно открывать принцип получения ответа (П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов).

Другое направление во взглядах на взаимосвязь самостоятельности мышления и творчества состоит в том, что самостоятельность мышления рассматривается как вершина творческой деятельности - «творческие силы являются причиной развития самостоятельности». Творчество рассматривается как способность ребенка иметь «свою точку зрения» на вещи, по-своему, по-другому увидеть мир.

В исследованиях А.К. Бондаренко наиболее детально изучено влияние игр на самостоятельность мышления. Прослеживается формирование самостоятельности как инициативы в выборе темы игры, в процессе изображения действий, в процессе работы с предметами. В игре происходит переход к свободной, к сознательной работе над волей, характером, развиваются разные формы контроля и самоконтроля, формируются умения самостоятельно ставить цели игры, игровые задачи и решать их, проявляя инициативу, индивидуальность. Наибольшая самостоятельность проявляется в выполнении взятой на себя роли. Приобретение необходимых умений в играх происходит у детей с большим интересом. Поэтому знания, приобретенные в игровой форме, отличаются большой устойчивостью, легкостью переноса в новые условия.

В психологической структуре самостоятельности мышления, как формирующегося качества умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста выделяют:

- наличие знаний, необходимых для решения задачи;
- владение общим методом мыслительной деятельности (анализом и синтезом);
- наличие положительного эмоционального отношения к поиску – потребность в новых знаниях;
- готовность и способность к саморегулировке, интеллектуальному напряжению, волевому усилию, сосредоточению внимания необходимого для решения задачи.

Большое значение для развития самостоятельности имеет организация поисково-познавательной деятельности детей. Самостоятельность рассматривается как способность к познавательному поиску, обнаружению неизвестного, нахождению путей и способов для достижения целей. В поисковой деятельности ребенок получает возможность самостоятельно изменять ситуацию в нужном ему направлении, осуществлять выбор с учетом своих интересов проявлять индивидуальность, реализовать себя, действовать в соответствии со своими потребностями. Здесь самостоятельность понимается как внутренняя свобода личности, свобода действий в процессе изменения среды по своему усмотрению. Обязательным компонентом поисково-познавательной деятельности являются пробующие действия. Они проявляются на определенном этапе пути решения задачи. Пробующие действия подготавливают психологическую основу для принятия ребенком двоякого результата действий: отрицательного и положительного. Причем отрицательный результат также является подсказывающим необходимость изменить направление поиска. Ребенок учится самостоятельно изменять и контролировать свои действия, не оставлять поиск в ситуации неудачно найденного варианта решения.

Не разработанность в детской психологии проблемы раннего онтогенеза общей обучаемости является одной из причин неизученности проблем задержки психического развития ребенка. Выявление сенситивных возможностей психического развития детей в разные периоды дошкольного детства, диагностики развития детей, отстающих в интеллектуально-личностном развитии, поиска диагностических критериев готовности детей к школьному обучению, раннего выявления потенциальных творческих возможностей ребенка и многое другое.

В связи с напряжением в период адаптации к школе у детей доминирует ориентация на жизнь до школы – психологическая жизнь ребенка смещается в прошлое. Таким образом, формирование самостоятельности мышления безусловно необходимо начинать в дошкольном возрасте. Формирование обучаемости у ребенка как общей способности к учению находится в прямой зависимости от его становления как субъекта интеллектуальной деятельности. Формирующиеся интеллектуальные

качества у старшего дошкольника, могут представлять собой закономерный результат их психического становления – как субъекта очень своеобразной учебной деятельности, важной для последующей адаптации к школе. Самостоятельность как качество познавательного процесса является базисным показателем общей обучаемости, продуктивности его интеллектуальной деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов на Дону, 1997.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М: Педагогика 1976.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
4. Выгодский Л.С. Собрание сочинений, т.3. М: 1983.
5. Вельтгеймер М. Продуктивное мышление. М: Прогресс, 1987.

РЕЗЮМЕ.

В статье исследуются предпосылки формирования самостоятельного мышления в дошкольном возрасте при помощи специализированных игр, развития навыков и пути самостоятельного нахождения решения задач.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада өзіндік ойлаудың алғышарттарын арнайы ойындарды қолдана отырып, қарама-қайшылықтарды анықтау, мақсат қою, міндеттердің шешімін өз бетінше табу секілді дағдыларын дамыту арқылы мүмкіндігінше мектепке дейінгі кезеңде дамыту мәселелері қарастырылған.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Тенкебаева А.З. - аға оқытушы

(С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті)

Қарым-қатынас адамның өмір сүруі үшін ең қажетті шарт болып есептеледі, сонымен бірге оның қалыптасып дамуына ең негізгі факторлардың бірі.

Қазіргі уақытта қоғамда болып жатқан өзгерістер, жеке ғылымдарға, педагогика мен психологияға ортақ мәселелер қойды. К.Д.Ушинский, Н.А.Березовин, В.Ф.Моргун белгілі еңбектерін есепке алсақ, баланың өсіп-өркендеуі үлкендермен қарым-қатынасы негізінде. Мұндай кезеңдердің бірі, мұғалім мен оқушыларының оқыту процесіндегі іс-әрекеттері мен мұғалім арасындағы қарым-қатынас сферасының қалыптасуы. Бұл оқушы жаңа ортаға қаншалықты тез бейімделуі, әр түрлі жастағы адамдармен қандай байланыста болуы арқылы анықталады. Жас бала тек өзін сезуінен ғана емес, сол сияқты басқа іске араласуымен үлкендерге де тәуелді. Қазіргі уақытта қарым-қатынас психология мен педагогикалық білімінің ең негізгі алға қойған мәлесі болып саналады.

Қарым-қатынас деген не? – мұның көбірек таралған анықтамасы мынадай түсініктемелерді қамтиды, «байланыс» немесе «айырбастау», «бір адамның екінші бір адамға хабар беру, мәлімет беру, ойын, сезімін айту немесе хабарлау, бір затты беру», ой сезімімен пікір алысу т.с.с. Бастапқы «нүкте» болып есептелетін екі адам – сөйлеуші және тыңдаушы, бұл екі адам арасында жүргізілген қарым-қатынас үрдіс сияқты ұйымдастырылады. Бұл жерде қарым-қатынас іс-әрекеттің бір түрі ретінде қарастырылады.

Қарым-қатынас белгілі бір әлеуметтік ортада, топтарда, ұжымда жүзеге асатын, бүтіндей алғанда мағынасы бойынша жеке адамдар арасындағы ғана емес, әлеуметтік

процестер. Олар қоғамдық талап пен қоғамдық қажеттіліктен туындайды. Кейінгі екі-үш онжылықтарда қарым-қатынас шеңбері педагог, психолог зерттеушілердің назарын өзіне аударып келеді. Қарым-қатынас табиғаты, оның тікелей және жас ерекшелігі, өзгеру және даму механизмі философтар мен социологтардың көңіл бөлетін тақырыптарына айналды.

Қарым-қатынас ерекшеліктерін психолог С.Т. Шацкий, әлеуметтік психология бойынша мамандар Г.М.Андреева, балалар мен үлкендер психологиясында Т.Н.Левашова, А.К.Макарова, О.А.Андреева анықтаған. Бірақ осы зерттеушілердің барлығы қарым-қатынас түсінігіне бірдей мән бермейді. Мысалға Н.М.Щелованов және Н.М.Аксарин (Балаларды өте жас кезінен бастап тәрбиелеу, 1955). «Қарым-қатынас үлкендердің балаларды еркелететін сөзі» - дейді, М.П. Шульц (1974). «Адамның табиғатпен және жерімен өзіне деген қарым-қатынасы туралы айтуы заңды» - деп есептейді. Кейбір зерттеушілердің (И.А.Зимняя, Н.А.Меньчинская. Ойлану және қарым-қатынас. 1973) адамның машина мен өзара қарым-қатынасын шындық» деп мойындайды. Бұл уақытта енді біреулер «жансыз заттармен сөйлесу тек қана әдістемелік астарлы, ауыспалы мағына» деп санайды. Шет ел ғалымдары да қарым-қатынастар жиынтығын ұсынғаны белгілі. Б.Д.Парыгин тек қана ағылшынша әдебиеттерде 1969 жылдарда-ақ қарым-қатынас түсінігіне 96 анықтама ұсынғанын көрсеткен.

Қазіргі уақытта көптеген ғылымдардың өкілдері, физиологиядан философияға дейін, генетикадан кибернетикаға дейін, қарым-қатынас проблемасын «қажетті қызмет» деп қарап жоғарғы қарқынмен зерттеуде. Қызметтің іс-әрекеттің маңызы, оның мүмкіндігі, даму ерекшелігі және құрамы педагогикалық ғылымда жан-жақты зерттелген. Қарым-қатынас тек кейінгі уақытта ғана, педагогикалық зерттеудің объектісі болып есептеледі. Н.Н.Хан, Г.И.Шукшина зерттеулеріне қарағанда, оқыту процесінде әлеуметтік талаптардың бірін қанағаттандырады, сонымен бірге қарым-қатынасқа талапты қанағаттандыру қажеттілігі жасына байланысты өсіп қалыптасып отырады Р.С. Буре, В.Ф.Шаталов, Е.В.Субботский, Л.В.Занков, А.Н.Анинева.

Сонымен, педагогикада ықпал етіп, қарым-қатынас түсінігіне көптеген, әр-түрлі анықтамалар ұсынылған. В.Т.Лихачев, В.В.Давыдов, А.К.Дусавитский т.б. қарым-қатынасты хабар алмасуға бір-біріне мәліметті, білімді хабарлауға жатқызады. Ал осы мәселені зерттеушілер мәселенің бастауына бірінің екіншісіне жалпылаушы жанының әсерін қояды. Қарым-қатынасты мұндай талқылау оны бір жақты түсіну және ол туралы түсінікті кең қамтуға мүмкіндік бермейді Ш.Амантурнин, К.Бержанов, А.М.Шыныбекова.

Әлеуметтік психологияда қарым-қатынасты әр-түрлі деңгейінде қарастыру қабылданған. Белгілі психолог В.Ф.Ломов мынадай үш деңгейді бөліп қарауды ұсынады: а) макро деңгей, б) мезо деңгей, в) микро деңгей. Макро деңгей – жеке адам өз іс-әрекетінде кездескен әлеуметтік (қоғамдық) қарым-қатынасты дәстүрмен сәйкес жүргізгені айтылады. Мезо деңгей қарым-қатынас жүргізілген тақырып негізінде анықталады. Микро деңгей – құраушы элементтердің мазмұны мен оны өрнектеуші белгілі бір сыртқы көріністегі контакт (сұрақ-жауап, қол қысысу, мимикалық белгі беру және қағысу т.с.с.).

А.Б.Добровичтің айтуы бойынша – қарым-қатынас бірліктегі қызметті реттейді, сананың алғашқы қалыптасуының және дамуының құралы болып есептеледі. Жеке тұлғаның өзінің ойы мен іс-әрекетін анықтайды. Сондықтан да ол қарым-қатынастың басқаша деңгейлерін талдайды: (конвенционалдық) шартты, қарапайым, ойланарлық, бір үлгіге келтірілген, іскерлік, ойындық, рухани деп атаған. В.Н.Парфенов, К.Сатпаев пен Р.Т.Тлеубекова, А.А.Рояк кейін, қарым-қатынасты бір адамның екінші адамды түсінуі және қабылдауы – деп қарайды. Түсіну – бұл үрдісте негізгі қозғаушы күш

болып есептеледі. Басқа адамды бағалай отырып біз табиғат дүниесінде байқалған үрдістерге тиісті терминдерді шеттен алып пайдаланамыз. Біз адамдардың ойын – түрінен, қимыл-әрекетінен байқаймыз деп тұжырымдаған. Олардың (беттері) жүздері анық батылдықты білдіреді (жүздерінен батылдықты сезіледі). Біз адамдарды, терең ойлы немесе майда, ашық жарқын немесе тұйық, қатал немесе икемді, көркем немесе өңсіз дейміз. Қоршаған дүние объектілеріне қарағанда қарым-қатынас өлшеусіз белсенді мәселе. Бұл үрдіс ойлау, ерік-жігерлілік, белсенділігін арттырып әрекетке түсіреді. Адамдар арасындағы өзара әсерден пайда болатын түсінудің екінші бір жағы – бұл көптеген басқаша психикалық процестерді қайта ұйымдастыратын, адам тәртібін қалыптастыратын және оны классификацияландыруды талап етеді.

1. Көп танымдық қарым-қатынас қатысушылардың санына қарап және кеңістіктегі уақыт өзгешелігіне адамдардың көптанымы (түйісуін), адамдардың өз-өзімен (екеу-ара, жұбымен) және топ ішінде, сол сияқты тікелей байланысты немесе біреу арқылы жүретін (әр-түрлі техникалық құралдар көмегімен) қарым-қатынасқа бөлуге болады. Жанама түрдегі түйісуге қарағанда жеке тұлғалар арасындағы байланыс («бетпе-бет») қарама-қарсы белсенді байланыста болады, және ол контекстпен байытылған, қарым-қатынас әртүрлі жағдайларда қызмет етеді, (мимика, ымдау, өзін ұстап тұру т.с.с.) және ойын сипатында көптеген рефлекс механизмімен өзіндік талдауды қамтиды.

2. Функционалды қарым-қатынасқа басты мақсат бойынша, жүргізілетін қарым-қатынас (іскерлік, формальді, рольді) оған қабылданған ереже бойынша пайда болатын жеке тұлға арасындағы қарым-қатынастарды бөліп жатқызамыз. Жеке тұлғалар арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктерін анықтау педагогикалық мақсатпен жүргізілген зерттеулерде анықталған. Ал стратегиялық мақсат негізінде – жеке тұлғалар арасындағы достық қарым-қатынаста педагогикалық контакт белгіленеді және рухани тепе-теңдік сақтау мойындауда талапты қанағаттандыруға мүмкіндік береді.

3. Қарым-қатынас құралдары былай бөлінеді-сөздік (белгілік, музыкалық, графикалық т.с.с.) сөзсіз басқаша айтқанда (ымшира, бет қимылы, сілтеу, көзбен кездесу, интонация т.с.с.) және сөздік.

4. Қарым-қатынас процесінде еліктеу белгілі нәтижеде ішкі себептермен пайда болғандықтан, сондай-ақ объектіге әсер ету нәтижесінде пайда болуы мүмкін: өзін білмеген жағдайда, басқа біреудің бақылауында, (бұл жерде біреуге еліктеу деген сияқты) көрсетіліп жатқан жағдайда, мінез-құлқындағы өзгеріс өз ықтиярынан тыс қайталау(көшіру), басқаның тәртібіне еліктеу, жүріс-тұрыс, дауыс ырғағы сияқты өзгерісін еріксіз қайталау; тәртіптің (мінез-құлықтың) модельдерін (өзін-өзі сендіру), бағаларын, бейнелерін сынақсыз қабылдау, бағалаудың логикалық негізделгенін және жүйесін, көзқарасын, қағидасын қабылдау, шешімге келуіне көз жеткізу.

Қарым-қатынас – бұл екі (немесе көбірек) адамның өзара бір-біріне әсері, олардың қарым-қатынасты жақсарту және жалпы нәтижеге қол жеткізу мақсатындағы өзара келісу арқылы өз күштерін біріктіруге бағытталған үрдісі. Біз қарым-қатынас тек жәй ғана қатынас емес, ол өзара әсер ету деп қарағандармен келісеміз (А.А.Смирнова, И.М.Юсупова, В.Ф.Шаталова). Қарым-қатынасты педагогикалық категория деп қарастыра отырып, біз оны әрекет ретінде түсінеміз, сондықтан да біз үшін қарым-қатынас синонимы болып, қатынас қызметі термині есептеледі.

Біз өз зерттеуімізде қарым-қатынастың негізі етіп, психологиялық тұжырымдарды А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Н.Ф.Маслова, Г.Л.Лендрет, П.Я.Гальперин, Б.Ф.Генов даму іс-әрекеті тұжырымдарын қолдандық. Ресейдің белгілі психологі Л.Я.Гозман тұжырымдарын қарым-қатынасты талдауға қолдана отырып, әрекеттің негізгі көрінісі ретінде, біз оны «әрекеттің қатынас жолы»

деген терминмен белгіледік. Сондықтан да біз бірінші жолға қарым-қатынастың мағыналы жағын ұсынамыз және оның аспектісін талдауға назар аударамыз.

Біз қорытынды жасай отырып, қарым-қатынас – бұл адамдардың өзара тілдесіп, өмір сүруге бейімделуі немесе алмасуда болатын өзара қарым-қатынасы, адамдардың еңбек туралы, оқу немесе ойын әрекеттерінде қолданатын тәрбиелік мәні бар құрал ретінде белгіледік. Біз қалыптасқан дәстүрлі көзқарастарды қорытындылай отырып қарым-қатынасты адамдардың бір-бірімен пікір алмасуы деп қарастырдық адамдар арасындағы қарым-қатынас өзара әсері бар және бір бірін түсінісудің көмегімен пайда болатын өзінің спецификалық ортасына ие.

Қарым-қатынас туралы мәселені қарастыра отырып, әрекет сияқты оның өркендеу генезисі туралы айту қажет. Оқушылары өзіне тән қарым-қатынас формасын қабылдайды. Мұғалім мен оқушының қарым-қатынасының дамуын, бұл әрекеттесудің бірнеше формаларының біртіндеп алмасуы деп қарастыруға болады. Генетикалық бірінші форма болып, мұғалім мен оқушыларының жеке жағдайлардағы қарым-қатынасы деп есептеледі. Екінші форманың қалыптасуы оқушының оқыту процесінде қабылдауы қалыптаса басталады, сонымен қатар оқушының қарым-қатынасын қалыптастырудың жолдары дамиды. Бұл форма «қатынасжағдайы» деп аталады. Үшінші форма, қарым-қатынастың жағдайдан тыс, оқушыларда байқалатыны, және оқушының мұғалімдермен дүние таным тақырыптары туралы байланысымен түсіндіріледі. Оқушылардың бастапқы кездерінде, төртінші форма пайда болады. Бұл форма оқушы үшін өте күрделірек және ол жеке жағдайдан тыс қарым-қатынас. Қарым-қатынастың әрбір формасының сипаты болып, белгілі бір мән мағынаның мазмұнның қарым-қатынасқа қажеттілігінің, қарым-қатынастың көмегімен белгілі бір мотивациясының қалыптасуы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1998.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды.
3. Данилина Л.К. Психология общения: Метод разработки для студ. и слушателей ГЦОЛИФКа. – М.: ГЦОЛИФК, 1983.
4. Дубрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207с.
5. Елеусізова С. Қарым-қатынас психологиясы. – А.: Рауан, 1996.
6. Крижанская Ю.С. Грамматика общения. – 2-е изд. – М.: Смысл, 1999.

РЕЗЮМЕ

В статье изучаются особенности педагогического общения.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада педагогикалық қарым-қатынас ерекшеліктері қарастырылған.

КӘСІБИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

Шерьяданова Х.Т. – п.ф.д., профессор,
 Әбеуова И.Ә. – п.ф.к., доцент (Алматы қ., Қазмемқызпи),
 Тенкебаева А.З. – аға оқытушы (С.Аманжолов атындағы ШҚМУ)

Педагог жеке тұлғасының танымдық бағыттылығының негізін рухани қажеттілігі мен қызығушылықтары құрастырады. Қазіргі қоғамдағы педагог ғылымның әртүрлі аймақтарында да жетік білім алып, сонымен бірге сол ғылымның әлеуметтік, экономикалық сұрақтарын, мәселелерін шешу үшін тәжірибелік маңызын жақсы

білудің мәнділігі зор. Алайда, бұл да жеткіліксіз, ол барлық жаңа зерттеулер, ашылулар мен болжамдар төңірегінде оқытатын ғылымның жақын аймағы мен келешектегі перспективаларын көре алуы шарт. Мұғалімдерді психологиялық зерттеуде туындайтын негізгі міндеттердің бірі – педагог тұлғасының іс-әрекетінде байқалатын кәсіби мәнді ерекшеліктерін белгілейтін индикаторлар мен сипаттамаларды анықтау. Бұл осы мамандыққа қатысты өзекті мәселе болып табылады. Өйткені, жеке бастың ерекшеліктерін анықтайтын компоненттер кәсіби функцияларды атқаруға мүмкіндік береді. Жеке тұлға құрылымының көптеген психологиялық тұжырымдамалары тым күрделі жасалынған. Олардың көпшілігі жеке тұлғаны микросхема тәрізді, барлық компоненттерді бөлшектенбейтін, бөлінбейтін тұтастық ретінде көрсетеді. Субъективті және объективті қасиеттер адамның рухани тұтастығымен біріге кеткен және бұл екі жақтың қайсысы жетекші екендігін анықтау мүмкін емес. Олардың мазмұнды жағына тоқталмай-ақ, мұғалім жеке басының қасиеттерінің барлығын біріктіретін болсақ, тым ұзақ тізім шығар еді.

Педагогика шегінде бұл мәселені шешу тек педагогикалық мамандыққа тән тұлғалық қасиеттерді анықтаумен ғана шектеледі. Олардың негізінде кәсіби таңдау, кәсіби даярлық болды. Тіпті 1929 жылы педагогтердің қасиеттерін анықтау және зерттеу сұрақтары әлі де болса, толық қарастырылмағанын ескере отырып, С.М.Фридман: “Педагог ие болуға міндетті қасиеттер мен ерекшеліктерді зерттеуді талдау туралы сұрақ, бұл қасиеттерді қалыптастыру сұрағы негізгі міндеттердің бірі. Оларды шешпей біз білім беру мекемелерін қажетті жұмыс күшімен қамтамасыз ете алмаймыз” деген. Ол өзі құрған педагог еңбектерін бағалау бланкісіне жеке тұлғаның педагогтік қасиеттеріне арналған арнайы бөлім қосты. Мұнда: академиялық дайындық, педагогикалық дайындық, жеке пәндер бойынша мәлімет, балаларға деген көзқарасы, оқушының өміріне қызығушылығы, достық пен сенімділік, педагогикаға қызығушылық, сабаққа күнделікті даярлану, сөйлеуінің дамуы және т.с.с. кірді. Олардың көпшілігі педагогикалық іс-әрекет тәжірибесінде тікелей қолдануға болатын объективті көрсеткіштер.

Осыдан озық педагогикалық іс-әрекеттердің қалыптасуы мен дамуы жүретін басты кәсіби қасиеттерді іздестіру, тіпті олардың коллекциясын құруға әкелді. Біз педагог тұлғасына арналған психологиялық, педагогикалық баспа беттерінде жиі кездесетіндерін атап өтейік. Бұнда эмоциялылық (А.О.Прохоров, Т.Г.Сырицо, В.П.Трусов және т.б.), қарым-қатынасқа тез түсушілік (С.Елеусізова, Н.В.Кузьмина, В.И.Гинецинский және т.б.), идеялық саяси белсенділік (М.Ачилов, Ф.Н. Гоноболін және т.б.), тәртібінің үйлесімді иілгіштігі (Н.В.Кузьмина және т.б.), оқушыларды түсіну және оларды басқару қасиеті (Э.А.Гришин, Ф.Н. Гоноболін), сабақ беру әдістемесін жетік меңгеруі (Л.М.Портнов және т.б.), балаларға деген сүйіспеншілік (Ш.А.Амонашвили, Н.И.Поспелов және т.б.), эмпатия (А.А.Бодалев, Р.Б.Карамуратова, В.Н.Казиев, А.Э.Штейнмен), тұлғаның әлеуметтік жасының жетуі (И.А.Зязюн, Н.П.Лебедик және т.б.), кәсіби қабілеттілік (Н.Аминов, А.Молоканов) және т.с.с. Анық байқалғандай жеке тұлға тұтастығы жайлы сөз қозғайтын болсақ, мұндай қасиеттердің жиынтығын бір адамнан табу мүмкін емес.

Жалпы бейнелей отырып, А.Н.Леонтьев адамның әржақты байқалуы оларды жаппай иемденуге талпыну керек деген сенімді білдірмейді деп көрсеткен. Өр жағдайда мұғалім жеке басының қасиеттерінің мәнділігі және осыдан оның иерархиялық құрылымы да өзгеріп отырады, бұл көптеген факторларға (жасына, жынысына, еңбек стажына қай пән беретіндігіне, т.б.) байланысты. Жеке тұлға құрылымы әсіресе әр топқа өткізілген зерттеулерді талдау барысында айқын көрінеді. Осы зерттеулер негізінде біз педагогтерге жоғарыда айтылғандай, көптеген қасиеттердің бар екендігін байқадық. Е.И.Тютюнник мұғалімдердің кәсіби мәнді қасиеттері мен ерекшеліктерін

анықтауға зор үлес қосты. Ол өз зерттеулері нәтижесінде жеке тұлғаның кәсіби мәнді қасиеттерін екі үлкен топқа бөледі: әлеуметтік психологиялық және психофизиологиялық. Бірінші топқа Тютюнник құнды бағыттылық, этикалық, коммуникативті және практикалықты, ал екінші топқа эмоциялы-еріктік, интеллектілік және темперамент ерекшеліктерін кіргізді. Бұл зерттеу көптеген кәсіби мәнді қасиеттерді топтарға және деңгейлерге бөліп жүйелеуге көмектеседі. Т.Ф.Цыгульская да өз жұмысында мұғалімнің кәсіби мәнді қасиеттерін анықтауға талпыныс жасады. Ал Л.И.Уманский жақсы ұйымдастырушылар үшін қажетті жеке тұлғаның 18 типтік қасиетін айқындай көрсетті. Алайда бұл қасиеттердің ішіндегі ең бастысы *педагогикалық қарым-қатынас*. Өйткені, ол басты педагогикалық іс-әрекет ретінде қарастырылады. Білім беру процесі субъектілерінің өзара әрекеттесу формасы ретінде педагогикалық қарым-қатынас қарастырылады.

Педагогикалық қарым-қатынас мұғалім мен оқушының оқу әрекетінің формасы болады. Педагогикалық қарым-қатынас бір уақытта коммуникативті, перцептивті, интербелсенді қызмет атқарады, сонымен бірге, вербальді, бейнелеу, белгілік, кинетикалық әдістер жиынтығын қолданады. Қызметіне байланысты бұл контакті (дистантты), ақпараттық, түрткі болатын, үйлестіретін дара әрекет, білім беру процесінің барлық субъектілерінің арасында қатынас орнықтырады. Ол полиобъективті бағыттылық, көп ақпараттылық пен репрезентативтіліктің жоғары дәрежесімен сипатталады. Кең мағынада педагогикалық қарым-қатынастың келесі анықтамасын келтіруге болады. Мұғалімнің педагогикалық қарым-қатынасы (кеңірек алсақ, педагогикалық ұжымның осындай қарым-қатынасы) оқыту процесінде оқушылармен оқу іс-әрекетінің шығармашылық сипаты мен оқу мотивациялық дамуына жақсы жағдай жасайды, оқушы жеке тұлғасының дұрыс қалыптасуына жағдай жасайды, оқудың қолайлы, жағымды, эмоциялық, климатын қамтамасыз етеді (жекелей айтқанда, психологиялық кедергілердің пайда болуына бөгет жасайды), балалар ұжымында әлеуметтік - психологиялық процестерді максималды бағдарлап отыруды, басқаруды, оқу процесіне жеке тұлғалық ерекшеліктерді қолдануды қамтамасыз етеді. Осымен бірге оқу ынтымақтастықтың формасы ретінде педагогикалық қарым-қатынас, оқытудың тиімділенуі және оқушылардың жеке тұлғасының дамуының шарты болып саналады.

Педагогикалық қарым-қатынас спецификасы ең алдымен оның көп объективті бағыттылығында. Ол жеке тұлғаны дамыту мақсатында оқушылардың өзара әрекетіне ғана бағытталмаған, сонымен қатар, педагогикалық жүйенің өзінің негізгісі болып оқу білімдерін игеру және соның негізінде шығармашылық біліктілікті қалыптастыруға бағытталған. Осыған сәйкес педагогикалық қарым-қатынас үш түрлі бағытта сипатталады: өзара әрекеттесуге, оқушыларға және игеру пәніне байланыста болады. Сәйкесінше педагогикалық қарым-қатынас субъектілері үш жақта қарастырылады: жеке тұлғалық, әлеуметтік, пәндік. Мұғалім бір оқушымен жұмыс істеп, сабақ түсіндіргенде жұмысының нәтижесін әрқашанда бүкіл сыныпқа бағыттайды және керісінше, сыныппен жұмыс істеп тұрып, әрбір оқушыға әсер етеді. Сондықтан, педагогикалық қарым-қатынастың өзіндік ерекшелігі аталған сипаттар бірлігімен қосарланып жеке тұлғалық бағдар, әлеуметтік бағдар және пәндік бағытталған қарым-қатынастың органикалық тіркесуімен айқындалады. Педагогикалық қарым-қатынас белсенді білім беру болып есептелмейді, ол қағидаиальді жаңа сапаға ие болатындығын Л.А.Хараева бөліп көрсеткен.

Педагогикалық қарым-қатынастың екінші қасиеті оның оқыту қызметімен байланысты шартталады, ал оқыту қызметінің ішіне тәрбиелеу қызметі де кіреді, себебі оқыту процесі тәрбиелеу және дамыту сипатына ие болады. А.А.Прудный бойынша қарым-қатынастың оқыту қызметі хабар ақпарат таралуымен сәйкестендірілуі де

мүмкін. Оқыту қызметі педагогикалық қызметтің жетекшісі болғанымен, ол тәуелсіз емес, яғни, оқытушы мен оқушы, оқытушылардың өздерінің арасындағы көпжақты әрекеттесуінің органикалық бөлімі. Оқушылармен қарым-қатынас педагог үшін әрқашанда өзін-өзі айқындау болады деген.

Е.А.Климов классификациясы бойынша педагогикалық қарым-қатынас “адам-адам” схемасының әрекеттесу сипатының ерекшеліктерін бейнелейді. Іс жүзінде мұғалім қай пәнді берсе де ол ең алдымен адам санасының қуаттылығына, танып білуге деген құштарлығына, шындықты бағалауға бағытталған. Қоғамға еңбек етуге бағдар береді. Педагог тұлғааралық қатынастардың жоғары мәдениетін, әділеттілік пен әділдікті игі сыпайылықпен қосса, энтузиазм көрсете алу қабілеті болса, ол мұғалімнен білім алатын оқушылар оған еліктеп, рухани үйлесімді дамып, көптеген қақтығыстардан адамдық қасиеттерін жоғалтпай, жақсы адекватты шешім қабылдай алуға үйренеді деп, А.Б.Добрович өз пікірін білдірген.

К.Роджерс көрсеткен психологиялық қызметтегі қарым-қатынастың фасилитациясы да елеулі жағдайлардың бірі. Мұнда педагог оқушының өз бойындағы барлық жақсылығын көрсетуге жағдай жасайды. Педагог оқушының жетістікке жетуіне, қызығушылығының болуына, жағымды қарым-қатынас атмосферасына, педагогикалық өзара әсерлесуіне, өзін-өзі актуализациялап, ары қарай дамуына мүмкіндік береді. Педагогикалық қарым-қатынаста оқушымен өзара әрекеттесудің кейбір ерекшеліктері көрінеді. Бұл ерекшеліктерді қарастыру өте маңызды, өйткені педагог тарапынан тұлғалық бақылау жасауға және жағымсыз салдарды коррекциялау тәсілдерін зерттеу арқылы анықтауға болады.

Мұғалімдердің эмоциялық - мағыналық қатынас туғызған оқушыларға аса назар аударатындығы байқалған, ал басқа оқушылар оқытушы назарынан тыс қала береді. Мұғалім интеллектілі тәртіпті оқушыларға жағымды қарым-қатынас жасауға бейім, оларды бірінші орынға қойып, басқаларынан жоғары санайды. Екінші орынға енжар, тәуелді және сабырлы, байсалды оқушылар, ал үшінші орынға әсерлерге берілетін, бірақ қиын басқарылатын оқушылар болатын болса, ең жек көрінішті балалар ол белсенді, тәуелсіз және өз-өзіне сенімді оқушылар болып отыр.

Сонымен қарым-қатынас процесінің өзі педагогикалық іс-әрекеттің кәсіби мәнді категориясы деп қарастырылады. Сондықтан, педагогикалық қарым-қатынас мәселесін зерттеп, психологиялық талдау қажеттілігі туындайды. Соңғы жылдары бұл сұрақ В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, С.В.Кондратьева, В.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев т.б. басқа еңбектерінде талқыланған. Педагогикалық іс-әрекеттің күрделі құрылымында В.В.Кузьмина негізгі бес компонентті бөліп көрсетеді.

И.В.Страхов педагогикалық қарым-қатынасты педагогикалық мақсат қойылған және оқу-тәрбие жұмыстарының міндеттерімен анықталған педагогтер мен оқушылардың бірлестігі деп анықтама береді. Ол педагогикалық қарым-қатынас процесін иелену педагогикалық шеберліктің негізгі компоненттерінің бірі деп есептейді. И.В.Страхов педагогикалық қарым-қатынастың келесі түрлерін көрсетеді: мұғалімнің біртұтас сыныппен қарым-қатынасы, оқушылар тобымен және нақты бір оқушымен, эмоциялы, салмақты және елеусіз қарым-қатынастағы белсенді және пассивті бастау. И.А.Зязюн еңбектерінде педагогикалық қарым-қатынас бұл мұғалім әрекетінің ереше формасы. Педагогикалық қарым-қатынас пәні кез-келген құбылыс, адам және оның жүріс-тұрысы. В.А.Кан-Калик “кәсіби педагогикалық қарым-қатынас” деген ұғым енгізді. Педагогикалық қарым-қатынас педагогикалық әсер етудің басты құралдарының бірі ретінде көрінеді. Қарым-қатынасқа түсу кезінде оқу және тәрбие функциялары ғана іске асырылмайды, сондай-ақ, маңызды міндеттер шешіледі.

Жоғарыда көрсетілгендей, қарым-қатынас көп функционалды жүйе. Педагог өз әрекетінде барлық функцияларды іске асыруы тиіс, мәліметтердің бастауы

ретінде, басқа адамдарды танушы ретінде, ұжымдық әрекеттерді ұйымдастырушы ретінде т.с.с. көрінуі қажет. И.Д.Багаева, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, В.В.Кузьминаның еңбектерінде кәсіби педагогикалық қарым-қатынастың құрылымы сипатталады.

Бұл мәліметтерден келесі қорытынды шығаруға болады: педагогтің кәсіби әрекетінде оның оқушылармен қарым-қатынасы елеулі орын алады. Яғни мектептегі психологиялық қызметтің міндеттерінің бірі- *педагогикалық қарым-қатынасқа психологиялық көрініс беру, қолайлы жағдай тудыру, тиімділігін арттыру*. Педагогтер мен психологтердің әрекеттерін бір арнаға салу осы қарым-қатынастан басталады.

Қарым-қатынас адам әрекетінің барлық түрінде кездеседі. Алайда еңбектің кей түрінде ол іс-әрекетпен ере жүретін фактордан кәсіби мәнді, елеулі категорияға айналады. Яғни қарым-қатынас адамдардың күнделікті өзара қатынас формасында емес, функциональді категория ретінде қарастырылады. Педагогикалық іс-әрекетте қарым-қатынас функциональді және кәсіби мәнді. Ол әсер ету құралы болып көрінеді және қарым-қатынастың қалыпты талаптары мен функциялары бұл жерге қосымша күштеме алады. Өйткені жалпы адамзаттық аспектілерден кәсіби шығармашылық компонентке көтеріліп, жүзеге асады. Педагогтердің барлығы дерлік іс-әрекеттері - қарым-қатынас. Сондықтан ендігіде қарастыратын педагогтерге психологиялық қызмет көрсетудің теориялық бағыттарының барлығы мұғалімдер мен психологтер арасындағы қарым-қатынас арқылы іске асатындығын ескере кеткенді жөн көріп отырмыз. Қарым-қатынастың бірнеше бағыттары бар. Соларға тоқталайық: психоаналитикалық бағыт жеке адамдардың түпкі мотивациясын анықтауға бағытталған. Бұнда педагог өз іс-әрекетінде балалық шағында болған қиыншылықтарды бейнелейді және оған деген ата-аналардың қарым-қатынасы қандай болса, ол да өз іс-әрекетінде сондай қарым-қатынас көрсете бастайды деп пайымдалады. Педагог балалық шағымен байланысты эмоциялы күйзелісте болуы мүмкін. Бұлардың барлығы бейсаналық күйінде іске асады. Осы себептердің салдарынан педагог оқушыларды дұрыс түсіне алмауы немесе балаларға көңіл бөлмеуі пайда болады. Бұндай жағдайда балада ешқандай жауапкершілік болмайды, өйткені оның эго-сы әлі толығымен қаыптасып болмаған.

Психоаналитиктер алғашқылардың бірі болып психолог пен педагогтің практикалық іс-әрекетінің теориясын құрған. Оған А.Адлердің кеңес беру орталықтары дәлел бола алады, бұнда педагог психологтен нақты көмек алуға жағдай жасайды. Айтылған бағыт әрине өмір сүруге құқылы, алайда оны білім беру жүйесіндегі нақты тәжірибеде қолдану, педагогтермен жұмыс жүргізу тым ұзақ уақытты қажет етеді. Сондай-ақ жоғары дәрежедегі психоаналитикалық бағыттағы мамандықтардың шамалы ғана болуы бұл модельді кеңінен қолдануға мүмкіндік бермейді. Бихевиоральді бағыт негізінде педагог тәртібін жақсарту нақты операциялизациялау негізінде жүзеге асады. Педагогпен жұмыс жүргізе отырып, психолог функционалды талдау және әлеуметтік мәнді мақсаттарды белгілеу арқылы педагогтің өмір сүру контекстін түсінуі қажет. Педагог балаларды қабылдап, сыйлауы керек. Балаларды өз бетінше ойлауға, мәселелерді шешуге оқыту мақсатындағы бұл бағытта мұғалімнің еңбек тиімділігі келесі параметрлер бойынша бағаланады: Өзінің кәсіби мүмкіндіктері туралы адекватты түсініктің болуы; Проблемалық жағдайлар жасап, оларды шешу тәсілдерін оқыта алуы; Мәселелерді шешуде рефлексияға қабілеттілік; “Аффективті” оқыту дағдыларының болуы: шынайылық, эмпатия, сыпайылық, коммуникацияның нақтылығы, тиімді (эфффективті) тыңдай алуы. Мұндай бағытты іске асыруда қажетті тәртіп стратегиясын жүзеге асыруға бағытталған педагогтерге арналған тренингтердің көптеген бағдарламалары дәл бола алады (Ю.Б.Гиппенрейтер, Н.В.Клюева, С.В.Кривцова, Т.С.Яценко және т.б.).

Педагогикалық процеске гуманистік бағытта қарау оқыту жеке тәжірибе элементтері түріндегі мағыналарды меңгеруге бағытталған, еркін өзіндік процесс ретінде түсіндіріледі. Гуманистік идея жақтаушыларының ішінде француз ағартушысы Ж.Ж.Руссо, Ресей педагогикасының негізін салған К.Д.Ушинскийді, Л.Н.Толстойды, ұлы Абайдың гуманистік идеялары мен Ы.Алтынсаринді айтпай кетуге болмайды. Бүгінгі күндегі психология мен педагогикада кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде педагог ерекшеліктерін зерттеуде аса зейін аударылуда. Ол мұғалімнің және оның тәрбиеленушісінің жеке басындағы сапалық өзгерістерімен өзара байланысты. (У.Глассер, Р.Бернс, И.В.Дубровина, А.К.Маркова, К.Роджерс). Білім берудің гуманистік бағытында негізгі назар өсу негізінде жатқан оқушының позитивті “Мен” тұжырымдамасының қалыптасуына аударылады. Гуманистік бағытталған психолог педагогке өзбеттілік, автономдық тәртіпке қабілеттілігін дамытуға көмек береді. Азаматтық өзара қатынастарға көңіл бөледі.

Гигиеналық бағытта педагогтердің эмоциялы мәселелерінің себептерін анықтауға және оларды жоюдағы әдістерді іздестірумен айналысады. Жалпылай айтқанда эмоциогендік мұғалім еңбегінің табиғатында бар және ол түрлі ерекшеліктерге тән болып келеді: “жанып біту синдромы”- күрделі психофизиологиялық феномен. Ол эмоциялы ақыл-ойлы және физикалық (тәндік) шалдығу деп түсіндіріледі. Синдром себебі ұзақ уақытқа созылған эмоциялық күш. Сөз етіліп отырған синдром депрессиялық жағдайда, шаршауда, энергия мен энтузиазм жетіспеушілігінде, өз еңбегінің жетістіктеріне көзі жетпеуде, өмірге, қызметке теріс көзқараспен қарауда байқалды. “Эмоциялы жанып бітуде” әдетте үш фактор елеулі рөл атқарады: жеке тұлғааралық рөлдік және ұйымдастырушылық. Сондықтан осы факторларға көңіл аударар отырып, педагогке әсер ету мүмкіншілігі туындайды.

Қазіргі қоғамдағы педагог ғылымның әртүрлі аймақтарында да жетік білім алып, сонымен бірге сол ғылымның әлеуметтік, экономикалық сұрақтарын, мәселелерін шешу үшін тәжірибелік маңызын жақсы білудің мәнділігі зор. Алайда, бұл да жеткіліксіз, ол барлық жаңа зерттеулер, ашылулар мен болжамдар төңірегінде оқытатын ғылымның жақын аймағы мен келешектегі перспективаларын көре алуы шарт.

Мұғалімдерді психологиялық зерттеуде туындайтын негізгі міндеттердің бірі – педагог тұлғасының іс-әрекетінде байқалатын кәсіби мәнді ерекшеліктерін белгілейтін индикаторлар мен сипаттамаларды анықтау. Бұл осы мамандыққа қатысты өзекті мәселе болып табылады. Өйткені, жеке бастың ерекшеліктерін анықтайтын компоненттер кәсіби функцияларды атқаруға мүмкіндік береді.

Жеке тұлға құрылымының көптеген психологиялық тұжырымдамалары тым күрделі жасалынған. Олардың көпшілігі жеке тұлғаны микросхема тәрізді, барлық компоненттерді бөлшектенбейтін, бөлінбейтін тұтастық ретінде көрсетеді. Субъективті және объективті қасиеттер адамның рухани тұтастығымен біріге кеткен және бұл екі жақтың қайсысы жетекші екендігін анықтау мүмкін емес. Олардың мазмұнды жағына тоқталмай-ақ, мұғалім жеке басының қасиеттерінің барлығын біріктіретін болсақ, тым ұзақ тізім шығар еді.

Педагогика шегінде бұл мәселені шешу тек педагогикалық мамандыққа тән тұлғалық қасиеттерді анықтаумен ғана шектеледі. Олардың негізінде кәсіби таңдау, кәсіби даярлық болды. Тіпті 1929 жылы педагогтердің қасиеттерін анықтау және зерттеу сұрақтары әлі де болса, толық қарастырылмағанын ескере отырып, С.М.Фридман: “Педагог ие болуға міндетті қасиеттер мен ерекшеліктерді зерттеудің туралы сұрақ, бұл қасиеттерді қалыптастыру сұрағы негізгі міндеттердің бірі. Оларды шешпей біз білім беру мекемелерін қажетті жұмыс күшімен қамтамасыз ете алмаймыз” деген. Ол өзі құрған педагог еңбектерін бағалау бланкісіне

жеке тұлғаның педагогтік қасиеттеріне арналған арнайы бөлім қосты. Мұнда: академиялық дайындық, педагогикалық дайындық, жеке пәндер бойынша мәлімет, балаларға деген көзқарасы, оқушының өміріне қызығушылығы, достық пен сенімділік, педагогикаға қызығушылық, сабаққа күнделікті даярлану, сөйлеуінің дамуы және т.с.с. кірді. Олардың көпшілігі педагогикалық іс-әрекет тәжірибесінде тікелей қолдануға болатын объективті көрсеткіштер.

Осыдан озық педагогикалық іс-әрекеттердің қалыптасуы мен дамуы жүретін басты кәсіби қасиеттерді іздестіру, тіпті олардың коллекциясын құруға әкелді. Біз педагог тұлғасына арналған психологиялық, педагогикалық баспа беттерінде жиі кездесетіндерін атап өтейік. Бұнда эмоциялылық (А.О.Проخورов, Т.Г.Сырицо, В.П.Трусов және т.б.), қарым-қатынасқа тез түсушілік (С.Елеусізова, Н.В.Кузьмина, В.И.Гинецинский және т.б.), идеялық саяси белсенділік (М.Ачилов, Ф.Н. Гоноболин және т.б.), тәртібінің үйлесімді иілгіштігі (Н.В.Кузьмина және т.б.), оқушыларды түсіну және оларды басқару қасиеті (Э.А.Гришин, Ф.Н. Гоноболин), сабақ беру әдістемесін жетік меңгеруі (Л.М.Портнов және т.б.), балаларға деген сүйіспеншілік (Ш.А.Амонашвили, Н.И.Поспелов және т.б.), эмпатия (А.А.Бодалев, Р.Б.Карамуратова, В.Н.Казиев, А.Э.Штейнмен), тұлғаның әлеуметтік жасының жетуі (И.А.Зязюн, Н.П.Лебедик және т.б.), кәсіби қабілеттілік (Н.Аминов, А.Молоканов) және т.с.с. Анық байқалғандай жеке тұлға тұтастығы жайлы сөз қозғайтын болсақ, мұндай қасиеттердің жиынтығын бір адамнан табу мүмкін емес.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Андриенко Е.В. Социальная психология. Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений. Под ред. В.А.Сластенина, Е.В.Андриенко. – М.: Академия, 2000. – 264с.
2. Данилина Л.К. Психология общения: Метод разработки для студ. и слушателей ГЦОЛИФКа. – М.: ГЦОЛИФК, 1983. – 25с.
3. Дубрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207с.
4. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учеб. Пособие. – СПб.: 1999. – 301с.
5. Кулюткин Ю.Н. Психологические знания и учитель. // Вопросы психологии. – М.,1983. №3.51-61 с.
6. Зюзян И.А. Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1989. – 246с.

РЕЗЮМЕ

В статье изучаются проблемы профессионального педагогического общения.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада кәсіби педагогикалық қарым-қатынас мәселелері қарастырылған.

КОНФЛИКТ КАК ФОРМА АГРЕССИВНОГО ОТВЕТА НА ВНЕШНЮЮ СИТУАЦИЮ

Угланова Н.Ш. - магистр психологии (г. Алматы, Казгосженпи)

Современная психология представляет собой такое разнообразие знания, развивающихся практик, борьбы мнений, разочарований и побед, что пытаются судить о состоянии дел в какой-то ее области – попытка, заведомо обреченная на критику, и в этом смысле занятие неблагоприятное. И все же попробуем хотя бы в первом приближении указать на то, что можно считать устоявшимся, принятым сегодня в

области психологического понимания и изучения конфликтов, а что остается спорным и требует решения.

В качестве одной из наиболее явных особенностей сегодняшней психологии конфликта можно назвать предпочтение практических направлений в работе с конфликтами их теоретическому исследованию. В этом проявляется, возможно, общий кризис психологической теории, о котором сегодня нередко можно слышать. Сказывается и влияние гуманистической психологии с ее попытками противопоставить «официальной», «академической» психологии «живое» знание реальных человеческих проблем и опыт работы с ними.

Еще одной немаловажной причиной, по которой в современных публикациях чаще встречаются разборы конкретных случаев, описания терапевтической работы, анализ конфликта, чем результаты исследований в этой области, является разочарование в релевантности существующих методов теоретического изучения конфликта. Помимо общего преобладания практической ориентации современной психологической науки в области конфликтов и ее продолжающего нарастания, можно с уверенностью говорить об утверждении отношения к конфликту как к явлению не только естественному и закономерному, но и к выполняющему важные функции в психической жизни человека

Конфликт – это нормально, это то, что сопутствует как нашей внутренней жизни, так и нашему взаимодействию с людьми. Переживание конфликтов - тяжелый и болезненный процесс, но это часть жизни человека. Мы не должны чувствовать себя виноватыми или несостоятельными неудачниками, если мы переживаем конфликты. Это может показаться довольно очевидным, однако многие проблемы в жизни людей и их переживания возникают из-за непонимания или неприятия этой точки зрения.

При обсуждении понимания конфликтов в социальных науках отмечалась, что современная точка зрения исходит из представления о позитивных функциях конфликта. Это легко принимается, когда речь идет о теоретических рассуждениях социологов о процессах, происходящих в социальных системах. Но психолог имеет дело с живыми людьми и видит перед собой страдающего человека, тяжело переживающего жизненные сложности, что эмоционально бывает трудно совместить с рассуждениями о пользе конфликтов. Однако и для современной психологии характерно признание двойственной природы конфликта, в том числе и его позитивной роли.

Конфликт - источник развития. Самая главная позитивная функция конфликта состоит в том, что, будучи формой противоречия, конфликт является источником развития. Наиболее явное выражение эта функция конфликта, принимающего форму кризиса, нашла в концепции Эриксона. Наряду с ней существует и множество других, более частных приложений общего тезиса о позитивной роли противоречий в развитии индивида. Например, в ряде исследований, основанных на идеях Жана Пиаже и его школы, показано, что социо-когнитивные конфликты могут быть источником интеллектуального развития детей. Под социо-когнитивным конфликтом понимается ситуация, когда индивиды имеют разные ответы на одну и ту же проблему и мотивированы на достижение совместного решения. Чем значимее этот конфликт для участников ситуации, тем потенциально сильнее его влияние на их интеллектуальное развитие. Также общепризнанным можно считать тезис о противоречиях как источнике развития группы, включая и возможные конкурентные процессы. Так, Б.Ф. Ломов считает, что в совместной деятельности «соперничество (сотрудничество) играет роль своеобразного «катализатора» развития способностей» /1 с.325/. Аналогичную функцию - стимулирования активности и развития - конкуренция играет в группе.

Принятие этой точки зрения проявилось в том, что в психологический словарь 1990 года впервые был введен термин «конфликт продуктивный».

Конфликт - сигнал к изменению. Из других позитивных функций конфликта наиболее очевидной является сигнальная функция. Обсуждая типы критических ситуаций, Ф.Е.Василюк подчеркивает позитивную роль, «нужность» внутренних конфликтов для жизни: «Они сигнализируют об объективных противоречиях жизненных отношений и дают шанс разрешить их до реального столкновения этих отношений, чреватого пагубными последствиями»

Аналогичную сигнальную функцию конфликты выполняют и в межличностных отношениях. Вернемся к примеру с родителями и ребенком. Если родители воспринимают несогласие ребенка, его новые притязания и попытки их обсуждения с родителями исключительно как неповиновение, то они будут бороться с его непослушанием, настаивать на своем и тем самым скорее всего ухудшат, а может быть, и разрушат свои отношения с ребёнком. Самые острые и болезненные конфликты с подростками возникают в тех семьях, где они с детства находились в атмосфере подавления. Постепенно накапливающееся напряжение подобно пару, давление которого разрывает плотно закрытый котел.

Конструктивной реакцией будет восприятие происходящего не как неповиновения, но как сигнала о необходимости изменений. Возможно, здесь будет уместна аналогия с болью. Боль неприятна, но любой врач скажет, что она выполняет важную и полезную функцию. Боль - есть сигнал о том, что в организме что-то не так. Игнорируя или заглушая боль успокоительными таблетками, мы остаемся с болезнью. Конфликт, подобно боли, выполняет сигнальную функцию, сообщая нам о том, что что-то не в порядке в наших отношениях или в нас самих. И если мы в ответ на этот сигнал пытаемся внести изменения в наше взаимодействие, мы приходим к новому состоянию адаптации в отношениях. Точно так же адекватной реакцией родителей будет приспособление своего поведения, своих требований и ожиданий к новому уровню развития ребенка, его самостоятельности и автономии. Если мы в ответ на этот сигнал пытаемся внести изменения в наше взаимодействие, мы приходим к новому состоянию адаптации в отношениях. Точно так же адекватной реакцией родителей будет приспособление своего поведения, своих требований и ожиданий к новому уровню развития ребенка, его самостоятельности и автономии. Если мы на каждом этапе своих отношений достигаем нового уровня адаптации, это обеспечивает сохранение, «выживание» наших отношений.

С.Минухин и Ч.Фишман описывают ситуацию, связанную с уходом взрослых детей из семьи, которую они называют «периодом опустевшего гнезда» и которая часто ассоциируется с депрессией у женщин: «Однако на самом деле супружеская подсистема вновь становится для обоих её членов важнейшим семейным холоном, хотя при появлении внуков приходится и здесь выработать новые взаимоотношения. Данный период, часто описываемый как период растерянности, может вместо этого стать периодом бурного развития, если супруги и как индивиды, и как пара прибегут к накопленному опыту, своим мечтам и ожиданиям, чтобы реализовать возможности, ранее недоступные из-за необходимости выполнять свой родительский долг» /2/.

Конфликт - возможность сближения. На психологическом материале могут быть найдены примеры, иллюстрирующие и другие позитивные функции конфликта, например «коммуникативно-информационную» и «связующую» (в терминологии Козера)

В качестве примера приведем рассказ одной молодой женщины. Она вышла замуж рано, ей не было ещё и девятнадцати лет. Её избранник был старше её на несколько лет, и хотя был тоже молод, ей казалось, что он мудрее и опытнее.

Возможно, именно это привело к тому, несмотря на хорошие отношения с ним, что она чувствовала в душе какую-то стесненность, ощущала разделявшую их дистанцию. После рождения ребенка их отношения стали ухудшаться и, наконец, подошли к той опасной черте, после которой, возможно, их ждало расставание. Однако произошел тот, часто неожиданный прорыв, на который всегда остается надежда. Они стали выяснять свои отношения и в ходе этого откровенного разговора поняли друг друга. Рассказав эту довольно банальную историю, женщина добавила в конце: «Я и муж стали абсолютно близкими друг другу людьми. У меня нет человека ближе него, ни мама, ни мой ребенок, нет, он мой самый близкий человек. Я могу ему всё сказать, что у меня на душе».

Этот новый уровень отношений между ними она связывает именно с происшедшим конфликтом. Момент прорыва, когда людям нечего терять, когда они пытаются прорваться друг к другу, может стать для них последней возможностью взаимопонимания. Недаром социологи чикагской школы говорили: «Конфликт - это возможность разговора начистоту».

Конфликт – это возможность разрядки напряжения, «оздоровления» отношений. Функция разрядки напряжения, «оздоровления» отношений, которая потенциально содержит в себе конфликт, может целенаправленно использоваться в педагогической практике. Например, А.С.Макаренко рассматривал конфликт как педагогическое средство влияния на отношения людей. У него есть незаконченная работа «О взрыве» (1949), в которой он указывает, что в коллективе всегда существует целый комплекс различных противоречий, «разных степеней конфликтности». Выбирая «из общей цепи конфликтных отношений самое яркое, выпирающее и убедительное, для всех понятное», Макаренко рекомендует разрешать его методом «взрыва». «Взрывом я называю доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, когда ребром поставлен вопрос – или быть членом общества, или уйти из него» /3 стр. 508/. Этот последний предел может выражаться в различных формах, но во всех случаях его главной задачей является ломка неверно сложившихся отношений, на месте которых строятся новые отношения и новые понятия. Макаренко проявлял большой интерес к явлению «взрыва», хотя и оговаривал при этом, что «взрывной маневр - вещь очень болезненная и педагогически трудная /3, стр. 510/.

Интересно, что тот же приём усиления переживаний для инициирования благотворного кризиса Р.Мэй считает возможным использовать в психотерапевтической практике. Он пишет о том, как однажды получил чрезвычайно эмоциональное письмо от молодого человека, который просил его о помощи: «В ответном письме я поставил целью предельно обострить его переживания и вызвать кризис. Я написал, что он привык к своему положению избалованного ребенка, с которым всегда носились, а сейчас в его страданиях нет ничего, кроме жалости к самому себе и полного отсутствия мужества справиться с создавшимся положением. Я специально не оставил никакой лазейки для спасения престижа его «Я». Мэй считает, судя по ответной реакции, что его цель была достигнута и привела к конструктивным шагам.

Подчеркивание потенциальных, позитивных возможностей конфликта не должно разрушать наше представление о его вероятной деструктивной роли в жизни личности. Можно считать общепризнанным представление не только о позитивном значении эффективного разрешения и преодоления личностью возникающих внутриличностных кризисов, конфликтов, противоречий, но и о негативном, даже разрушительном влиянии, которое может иметь для развития здоровой личности их непреодоление. Мы можем оценивать выход человека из конфликта или кризиса как

продуктивный, если в результате он действительно «освобождается» от породившей его проблемы таким образом, что переживание делает его более зрелым, психологически адекватным и интегрированным.

Ф.Василюк отмечает, что эмоциональное переживание кризисной ситуации, каким бы сильным оно ни было, само по себе не ведет к её преодолению. Точно так же анализ ситуации, её обдумывание приводит лишь к её лучшему осознанию. Подлинная же проблема состоит в создании нового смысла, новое ценностное отношение, восстановление душевного равновесия и т.д. /4/.

Напротив, те стратегии, которые, в сущности, являются психологически неэффективными, как бы их оценивал сам индивид, реально оказываются направленными на ослабление, смягчение остроты переживаемого кризиса и сопровождающих его эмоциональных состояний. Если вспомнить ранее использованную медицинскую аналогию, то можно сказать, что в первом случае человек, почувствовав боль, пытается выяснить её причину и справиться с ней, вылечив болезнь, а во втором случае он просто принимает таблетки, пытаясь заглушить неприятные ощущения.

Общая практическая позиция может быть выражена уже приводившимися словами Мэя: «Полное устранение конфликтов приведет к застою, нашей задачей является превращение деструктивных конфликтов в конструктивные».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. 1984.
2. Минухин С., Фишман Ч. Техника семейной терапии. М. 1998.
3. Макаренко А.С. О взрыве. Собр.соч.том 5. М., 1958.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. 1984.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются современные позитивные функции конфликтов.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада дау-дамайлардың қазіргі кездегі позитивті функциялары қарастырылған.

ЗИЯТЫНДА БҰЗЫЛЫСЫ БАР МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Шаршамасова Г.Қ. – оқытушы (Қазмемқызпи)

Ақыл-ой дамуының бұзылысы кезінде басты және жетекші жағымсыз факторлар әлсіз бағдарлану және баланың баяу оқып-үйренуі, яғни оның жаңа дүниені нашар қабылдауы болып табылады. Бұл ақыл-ойдың кемістігінің ішкі биологиялық белгілері (Л.С. Выготский, 1983). Олигофрения тұқымның немесе баланың алғашқы өміріндегі ішкі дамудың әртүрлі кезеңіндегі орталық жүйке жүйесінің бұзылуы салдарынан пайда болатындықтан, зияты бұзылған балалардың ерекшеліктерін білу оның барлық психологиялық дамуын түсіну үшін үлкен маңызға ие.

Мектепке дейінгі жастағы даму ерте балалық шақтағы біз бақылаған дамудың жалғасы болып табылады. Баланың үш жасында белгілі серпіліс жүретіндігіне қарамастан кейінгі даму алдыңғы уақытта жеткен деңгейге негізделеді. Мектепке

дейінгі жаста балада қалыпты жағдайда барлық психикалық дамуында үлкен өзгеріс жүреді. Оның танымдық белсенділігі шектен тыс үдей түседі – қабылдау, көрнекі – ойлау дамиды, логикалық ойлаудың көріністері байқала бастайды. Танымдық мүмкіншіліктердің артуына мағыналық естің, ырықты зейіннің т.б. құрылуы жағдай жасайды. Қоршаған ортаны танудағы сияқты, қарым–қатынаста да, және бала іс-әрекетінің әртүрінде сөз рөлінің мәнді түрде өсуі байқалады.

А.В. Запорожецтің еңбектерінде мектепке дейінгілерде әрекеттерді сөздік нұсқау бойынша орындау мүмкіндігі пайда болады. Іс-әрекеттің жаңа түрлері пайда болады: ойын – мектепке дейінгілердің біріккен іс-әрекетінің алғашқы және басты түрі; бейнелік, құрылымдық – баланың өнімді іс-әрекетінің алғашқы түрлері; еңбек іс-әрекеттерінің бөлшектері.

Бала тұлғасының қарқынды дамуы жүреді. Еріктің қалыптасуы басталады. Адамгершілік ұғымдары мен мінез-құлық формаларын меңгеруде бала адамзат қоғамының кішкентай мүшесі бола бастайды.

Мектепке дейінгі жастың соңына қарай мектепте оқу дайындығы көрініс береді.

Кеңестік психологияда танымның негізгі құрылымдық бірлігі болып бағдарлық әрекет қарастырылады. Зерттеуші – психологтар көрсеткендей, ақыл – ойдың дамуы негізінде танымдық бағдарлық әрекеттің әртүрін меңгеру жатыр, соның ішінде олардың арасында негізгі орынды перцептивті және ойлау әрекеттері алады.

Баланың перцептивті және ойлау әрекеттерінің қалыптасуы сыртқы, материалды бағдарлы әрекеттердің интериоризациясы арқылы жүреді. Өз кезегінде сыртқы бағдарлы әрекет ішкі практикалық іс-әрекетте пайда болады, немесе баланың оқып – үйренуі кезінде меңгеріледі.

Мектепке дейінгі жаста балада қалыпты жағдайда танымдық белсенділік шектен тыс үдей түседі, қоршаған ортаны тануға қызығушылығы арта түседі. Оларды бұл кезде тек заттың сыртқы түрі мен аты ғана қызықтырмайды, сондай-ақ, себептік тәуелділіктер, адамдардың өзара – қатынасы, әлеуметтік байланыстар мен заңдылықтар негізінде жатқан заттар мен құбылыстардың арасындағы байланыстар мен қатынастар да өз қызығушылықтарын тудырады. Бірақ, мектепке дейінгі жастағы бала үшін негізгі таным ол – сезімдік таным, яғни қабылдау мен көрнекі ойлау. Мектепке дейінгілерге қабылдау, көрнекі – әрекеттік және көрнекі – бейнелік ойлау қалай қалыптасса, оның танымдық мүмкіндіктеріне де солай тәуелді.

Сол кездегі сезімдік танымның өзі – қабылдау мен көрнекі ойлау іс-әрекетінің дамуымен тығыз байланыста дамиды (ойын, бейнелеу, еңбек). Затты, қасиетті, қатынасты қабылдау әрқашан зерттеу мен салыстыруды талап етеді. Заттың дөңгелектігіне көз жеткізу үшін, ең алдымен оның контурын көзбен қарау қажет. Егер бала дөңгелектің не екенін білмесе, онда өзінен-өзі зерттеу еш нәтиже бермейді. Қарау, сипап – сезу, тыңдау әрекеті перцептивті әрекет деп аталады (перцепция – қабылдау).

Мектепке дейінгі жастағы қабылдаудың дамуы перцептивті әрекетті жүзеге асыру және сенсорлы эталондар жүйесін меңгеру арқылы жүреді. Қабылдау әрқашан практикалық іс-әрекеттің бағдарлы негізі болып табылады, сондықтан онымен тығыз байланыста дамиды. Іс-әрекет қабылдау алдына зерттеу тәсілдерін жүзеге асыруды талап ететін және эталондардың ең жаңа жүйелерін меңгеруге мүмкіндік беретін белгілі бір тапсырмаларды қояды.

Мектептік жастың басталуына қарай (4 жас шамасында) қалыпты дамудағы баланың қабылдауы салыстырмалы түрде жоғары деңгейге жетеді: объектінің қасиеттері мен қатынастарын бөлу тек практикалық түрде емес, сонымен бірге көру арқылы, перцептивті әрекет арқылы жүреді. Балалар түсті, пішінді, өлшемді, материалды және заттардың басқа да қасиеттерін ажырата отырып, сондай-ақ, олардың арасындағы кеңістіктік қатынасты да бөле отырып үлгі бойынша жұмыс істей алады.

Бірақ перцептивті әрекеттердің өзі мектепке дейінгі жастың бастапқы сатысында әлі жеткілікті түрде жүзеге аспайды. Тек алғашқы қадам жасалады, яғни практикалық бағдардан перцептивті бағдарға өту процесі ғана жүреді.

Кіші мектепке дейінгі жастағы балалар (5 жас шамасында) көптеген сенсорлы эталондарды меңгере бастайды, бірақ әзірге жүйесіз түрде жүреді. Орта (6 жас) және жоғары (7 жас) мектепке дейінгі жаста жеке эталондарды меңгерумен бірге осы эталондар бекітілген жүйелерді меңгеру де жүреді. Осы эталондар жеке – жеке болып қалғанға дейін (мысалы, балалар тек жеке түстердің ғана аттарын біледі) балаларда белгісіз қасиеттерді қабылдау кезінде оларды арнайы оқып – үйренуісіз көпке дейін есте қалдыруға болатын таныстарымен араластыру жағдайы байқалады.

Сенсорлы эталондардың жүйесін игеруде жоғары мектепке дейінгі жастағы балалар бөлінген қасиеттер негізінде жалпылай алуы мүмкін және заттар мен белгілердің орналасуын басқалардың қатарында анықтай алуы мүмкін.

Сенсорлы эталондар жүйесін меңгеру мектепке дейінгі жаста сөздердің атауын меңгерумен, эталондарды белгілеумен тығыз байланысты. Сөзбен берілген эталон көп жағдайда көмескі көрініс береді, қасиеттердің араласуына алып келеді. Мысалы, егер балаға біз «сары қарындашпен күннің суретін» сал десек, онда ол «сары» сөзін білмейді және кез-келген қарындашты алып сала бастайды, яғни, сөз ешқандай қажет түсінікті тудырмағандығын көруге болады.

Мектепке дейінгі жастың аяғына қарай балалар қалыпты жағдайда әдетте барлық негізгі сенсорлы эталондарға атауларды біледі. Заттардың қасиеттері мен қатынастарын қабылдауды меңгеруде, мектепке дейінгі бала кеңістік жайлы түсініктерге ие болады, онда кеңістік бағдар дамиды. Бірмезгілде жеке заттарды қабылдау да өзгереді. Ол біртұтас және неғұрлым айқын, сондай-ақ, көмескі болады: бала жеке заттың жалпы қырларын жақсы біліп қоймайды, сондай-ақ, оның мәнді бөліктерін ажырата алады. Бұл балаға қиынды суреттерді (кубиктер) қатесіз орналастыруға мүмкіндік береді, бөліктері бойынша тұтастығын білу, заттарды аяғына дейін салу, оларды дайын формаларынан жинау және т.б. Біртұтас қабылдаудың дамуы сондай-ақ, пайда болу негізі мен заттық бейненің дамуында жатыр.

Зияты бұзылған балалар үшін мектепке дейінгі жас тек перцептивті әрекет дамуының бастамасы ғана болып табылады. Балада заттарға, ойыншықтарға қызығушылық пайда болуының негізінде олардың қасиеттері және қатынастарымен танысу басталады. Зияты бұзылған бала өмірінің бес жасында қабылдау дамуында қарқын байқалады. Балалар үлгі бойынша таңдау жасай алады (түсі, пішіні, көлемі бойынша). Кейбір балаларда тұтас қабылдау дамуында бір ұмтылыс көрініс бере бастайды. Бірақ мұның барлығы тек дамудың тенденциясы ретінде ғана көрінеді. Перцептивті бағдар оларда қасиеттер мен қатынастарды білдіретін сөзді меңгеру ретінде жүретін жеке эталондарды меңгеру негізінде пайда болады.

Зияты бұзылған балалардың қабылдауының дамуы мен зияты қалыпты жағдайдағы балалар дамуы арасында бірталаай мәнді айырмашылық бар. Көру бағдарының негізінде үлгі бойынша таңдауға ие болуда балалар өкінішке орай, көп мөлшердегі бөлшектер арасын таңдауды жүзеге асыра алмайды, жақын қасиеттерін ажырату кезінде қиналады, бұл қасиеттерді дидактикалық ойыншықтармен әрекет еткенде есепке алмайды. Бөлінген белгілері бойынша жалпылау мүмкіндігі арнайы оқытусыз жүзеге аспайды. Сонымен бірге тұтас бейненің қалыптасуы бұзылады: балалардың жартысында бейне әрекеттің негізі бола алмайды және ешқандай формада балада қайта жаңғыртылмайды (не заттық формада емес, не қиынды суреттерді құрастыру кезінде емес), ал басқа жартыларында өзгерген, жартылай бейнелер жаңғыртылған.

Зияты бұзылған балалар үлгі бойынша таңдау жасағанмен, яғни көру бағдарын қолданса да, олар іздеу тәсілдерін қолданбайды. Егер олардың әрекеттерінде қиындықтар мен қателер кездесіп жатса, олар практикалық бағдар қолданбайтындықтан оны түзете алмайды.

Ақыл-ойы кемістігі бар балаларда қабылдау дамуы бір деңгейде жүрмейді, меңгерілген эталондар көпшілік жағдайда тұрақты емес, көмескі, бір жағдайдан екіншісіне әрекеттің меңгерілген тәсілін ауыстырудың жоқтығы. Неғұрлым күрделі болып табылатын қасиеттерді қабылдау арасындағы өзарақатынас, оның атауын білуі, берілген қасиетті есепке ала отырып әрекет ету мүмкіндігі мен оның негізінде қарапайым жалпылауды жүргізу мүмкіндіктері. Сабақ уақытында қасиеттерді жоғары дәрежеде ажыратушы балалар педагогтың сұрауы бойынша жұп заттарды таңдай алмайды. Сондықтан, зияты бұзылған балаларға дамудың баяу қарқыны және қабылдау дамуының көп мөлшерде артта қалуы тән. Оларда қабылдауды сөзбен біріктіру кеш және жартылай жүреді, ал бұл өз кезегінде қоршаған заттық әлем туралы түсініктердің қалыптасуын тежейді.

Арнайы балабақшаға түскен зияты бұзылған балалар өздерінің қалыпты дамыған құрдастарынан анағұрлым мәнді түрде ажыратылады. Олардың көру қабілеті қалыпты жағдайда, бірақ, көре алмайды, есту қабілеті жақсы, бірақ ести алмайды. Міне, сондықтан олар қоршаған заттарды нашар елестетеді, басқалардың арасынан қажетті заттарды әрқашан ажырата алмайды, заттардың қасиеттерін бөле алмайды, кеңістікте жеткіліксіз түрде бағдарланады. Басқа жағынан сезімдік таным қабылдаумен тығыз байланысты көрнекі – ойлау болып табылады.

Қалыпты жағдайда балада пайда болатын ойлаудың бірінші формасы - көрнекі - әрекеттік ойлау. Ол практикалық іс - әрекетте пайда болады (тұрмыстық және заттық - ойындық) және оны қамтамасыз етуге бағытталған. Көрнекі - әрекеттік ойлау өзінде ойлау іс-әрекетінің барлық негізгі компоненттерін сақтайды: мақсатын анықтау, шарттарды талдау, жетістікке жету тәсілдерін талдау. Практикалық мәселелік міндеттерді шешу кезінде бағдарлы танымдық іс-әрекет тек сыртқы қасиеттер мен заттардың сапаларында ғана көрінбейді, сондай- ақ, сол жағдайдағы заттар арасындағы ішкі өзара байланыстарда да көрініс табады.

Көрнекі – әрекеттік ойлау – ойлаудың ең ерте формасы ғана емес, сонымен бірге ол алғашында көрнекі – бейнелік ойлаудың негізінде, сосын сөздік – логикалық ойлау болып табылатын ойлаудың бір формасы ретінде танылады. Сондықтан, көрнекі – әрекеттік ойлаудың дамуы көп жағдайда баланың барлық танымдық іс-әрекетін қалыптастыруды анықтайды. Қалыпты даму кезінде көрнекі – әрекеттік ойлаудың алғашқы көрінісін бір жастың аяғы мен екі екі жастың басында байқауға болады. Бала мектепке дейінгі жаста туындаған практикалық жағдайларға еркін бағдарланып, проблемалық ситуациялардан өз бетінше шығуға тырысады. Проблемалық ситуация арқылы әдеттегі тәсілдермен әрекет етпейді, керісінше, өткендегі тәжірибесін қайта қалыптастырып, оны қолданудың жаңа жолдарын табады. Көрнекі – әрекеттіктің ізімен мектепке дейінгі баланың ойлауының негізгі түрі болатын көрнекі – бейнелік ойлау пайда болады. Бұл жерде тапсырма енді практикалық түрде емес ой арқылы шешіледі. Мысалы, бала суретте бейнеленген сөренің астындағы машинаны қалай алу керек екендігін көз алдына елестете алады. Мұнымен кіші мектепке дейінгі жаста балалар бұрын практикалық түрде шешкен тапсырмаларын енді ақыл – ойы арқылы шеше бастайды.

Көрнекі – бейнелік ойлаудың дамуы елестету бейнелерін бекітетін сөйлеумен тығыз байланысты. «Бірақ бала бұл кезеңде де ойлау әрекеттерін сөзбен емес, бейнелер арқылы қолданады. Сөз бұл кезде өте маңызды бірақ, әзірге тек көмекші рөл атқарады».

Бейнелік ойлаудың негізінде мектепке дейінгі жаста неғұрлым көлемі кеңірек тапсырмаларды шешуге және ғылыми білімдерді меңгеруге мүмкіндік беретін сөздік – логикалық ойлау қалыптаса бастайды. Бірақ сөздік – логикалық ойлаудың дамуы бейнелік ойлаумен жақсы қаруланған болуы тиіс, әйтпесе, ол үлкен қиындықтармен және баяу қалыптасады да нәтижесінде толыққанды болып шықпайды.

Зияты бұзылған балаларда көрнекі – әрекеттік ойлау даму қарқынында артта қалуымен сипатталады. Мектепке дейінгі жастағы зияты бұзылған балалардың қалыпты дамушы құрдастарынан айырмашылығы кеңістікте бағдарлана алмауларында, өткен тәжірибені қолданбау, объектілердің қасиеттері мен объектілер арасындағы қатынастарды бағалай алмау болып табылады.

Мектепке дейінгі жастағы қалыпты дамушы балада ойын, бейнелік, құрастырушылық және еңбек іс-әрекеттерінің элементтері дамиды. Мектепке дейінгі баланың сюжеттік – рөлдік іс-әрекеті жетекші болып табылғанмен қалған іс-әрекет түрлерінің рөлі әсіресе, бейнелік және құрастырушылық баланың психикалық дамуында өте жоғары дәрежеде болады.

Кіші мектепке дейінгі жаста ойын заттық іс-әрекеттің жалғасы мен оның дамуы болып табылады. Орта мектепке дейінгі жаста сюжетті – рөлдік ойын пайда болады да, жоғарғы мектепке дейінгі жаста одан әрі дами түседі. Балалардың өнімді іс-әрекеті оқытусыз пайда болмайды және құрастырушылық іскерлігі дамымайды.

Сөйлеу мен қарым-қатынастың дамуына келетін болсақ, сөйлеу барлық мектепке дейінгі жас аралығында қарқынды дамуы жалғасады. Сөздік қор жинақтала бастайды. Бала сөздігіндегі сөздер саны қалыпты жағдайда үздіксіз арта бастайды және мектепке дейінгі жаста оның өсу қарқыны өте жоғары дәрежеде қалады.

Кіші мектепке дейінгі жастағы баланың сөзі жеткіліксіз түрде жалпыланған ситуативті немесе керісінше басты болып табылады. Бала өміріндегі сөз әртүрлі қызметтерді атқарады: қоғамдық тәжірибені жеткізу, қарым-қатынас, іс-әрекетті реттеу, бұл қызметтердің барлығы мектепке дейінгі жас аралығында қалыптасады және бір-бірімен өте тығыз байланыста болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1988.
2. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта решению арифметических задач. М., 1988.
3. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985.
4. Дошкольное воспитание аномальных детей. Книга для учителя и воспитателя. /Под ред. Л.П. Носковой. М., 1993.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М., 1986.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М., 1991.
7. Выготский Л.С. Собр. соч. 5 том. М.: Педагогика, 1983.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируются особенности психического развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта и детей с нормальным развитием.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектепке дейінгі ақыл-ой бұзылысы бар балалар мен дамуы қалыпты жағдайдағы балалардың психикалық дамуының ерекшеліктері салыстырмалы түрде қарастырылған.

ПСИХОЛОГИЯНЫҢ БҮГІНІ МЕН БОЛАШАҒЫ**ПРОБЛЕМА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Абеуова И.А. – к.п.н., доцент,
Махонина Л.А. – студентка 4 курса (г. Алматы, Казгосженпи)

Во второй половине прошлого века усилились процессы, характеризующиеся всплеском осознания своей этнической идентичности - принадлежности к определенному этносу, «этнической общности». Значение термина «этнос» до сих пор остается неоднозначным. Российские этнологи и психологи рассматривают этнос как реальную социальную группу, сложившуюся в ходе исторического развития общества. У западных психологов другой подход к изучению этнической общности: они рассматриваются как социальные конструкции, возникающие и существующие в результате целенаправленных усилий политиков и творческой интеллигенции для достижения коллективных успехов, прежде всего, обеспечение социального комфорта в рамках культурно-однородных сообществ. В качестве этнодифференцирующих характеристик могут выступать самые разные признаки: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное искусство /1/.

Значение и роль признаков восприятия членов этноса меняется в зависимости от особенностей исторической ситуации, от стадии консолидации этноса, от особенностей этнического окружения. Этнодифференцирующие признаки отражают чаще всего элементы духовной культуры. Но отражение может быть более или менее адекватным, более или менее искаженным, даже ложным. Иными словами, этническая общность - это прежде всего общность представлений о каких-либо признаках, а не сама по себе культурная отличительность. Не случайно, попытки определить этнос через ряд признаков постоянно терпели неудачу, тем более, что с унификацией культуры количество этнодифференцирующих признаков неуклонно сокращается /2,3/.

Итак, с позиции психолога можно определить этнос как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами, на основе каких-то сложившихся признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие.

Рост этнической идентичности рассматривается как одна из основных черт развития человечества во второй половине XX века. Интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попытки реанимировать старинные обычаи, фольклор и т.д. до стремления создать или восстановить свою национальную государственность. Пример тому - СНГ. Рост этнической идентичности может привести к кровопролитным войнам /4/.

Если настолько важно осознание человеком своей принадлежности к определенному народу, поиски его особенностей - в том числе и особенностей психики - оказывают столь серьезное влияние на отношения между людьми, то совершенно необходимо изучение психологического аспекта этнического фактора /5,6/.

Почему же происходит кризис национальной идентичности, ведущий к пробуждению сознания народа? Каковы психологические причины роста этнической идентичности, почему именно этнические общности часто оказываются аварийными группами поддержки в ситуации острой социальной нестабильности, какие стратегии используются людьми для поддержания коллективной этнической идентичности? Эти непростые проблемы являются объектами исследования, как психологов, так и социологов.

Социологические школы объясняют рост этнической идентичности следующими факторами:

а) реакцией отставших в развитии народов на этнокультурное разделение труда, порождающее экономическую и технологическую экспансию более развитых народов;

б) мировой социальной конкуренцией, в результате которой интенсифицируются внутриэтнические взаимодействия, несмотря на унификацию материальной и духовной культуры;

в) повышением влияния больших социальных групп в экономике и политике и облегчением процессов их сплочения благодаря средствам массовой коммуникации /7/.

Социального психолога этнос интересует, прежде всего, как психологическая общность, способная успешно выполнять важные для каждого человека функции: ориентироваться в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию; задавать общие жизненные ценности; защищать, отвечая не только за социальное, но и, подчас, за физическое самочувствие /8/.

Человеку всегда необходимо ощущать себя частью «мы», и этнос - не единственная группа, в осознании принадлежности к которой человек ищет опору в жизни. Среди таких групп можно назвать партии, церковные организации и т.д. Многие люди целиком «погружаются» в одну из подобных групп, но в них стремление к психологической стабильности не всегда может быть реализовано. Состав такой группы постоянно обновляется, сроки их существования ограничены во времени, самого человека могут из группы исключить /8/.

Всех этих недостатков лишена этническая общность. Это межпоколенная группа, она устойчива во времени, для нее не характерна стабильность состава, а каждый человек обладает устойчивым этническим статусом, его невозможно «исключить» из этноса. Благодаря этим качествам этнос является для человека надежной группой поддержки.

Конечно, кроме этнических групп есть и другие стабильные большие группы. Культуры таких групп, культуры, ориентированные на предков и традиции, этнолог Маргарет Мид назвала постфигуративными. В этих группах получаемая информация не только однородна и упорядочена, но и требует однозначно точного выполнения множества обрядов, сопровождающих каждый шаг жизни человека от рождения до смерти. Также она говорила о еще одной культурной форме - префигуративных культурах, где не предки и не современники, а сам ребенок определяет ответы на сущностные вопросы бытия. Жизнь родителей не является моделью для детей, происходит разрыв поколений. Но, несмотря на любые инновации, человечеству, чтобы самовоспроизводиться и саморегулироваться, необходимо сохранять связь между поколениями.

Одна из психологических причин роста этнической идентичности в этом веке - поиск ориентиров и стабильности в перенасыщенном информацией и нестабильном мире. Вторая психологическая причина лежит на поверхности и не требует особых доказательств. Это интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (трудовая миграция, перемещение миллионов эмигрантов и беженцев, туризм), так и опосредованных современными средствами массовой коммуникации. Повторяющиеся контакты актуализируют этническую идентичность, так как только через сравнение можно наиболее четко воспринять свою «русскость», «еврейство» и т.п., как нечто особое. Психологические причины роста этнической идентичности едины для всего человечества, но особую значимость этнос приобретает в эпоху радикальных социальных преобразований, приводящих к

социальной нестабильности. В этих условиях этнос часто выступает в качестве аварийной группы поддержки /9/.

Именно в такой период, который переживает и наша страна, человеку свойственно ориентироваться, прежде всего, на этнические общности и нередко преувеличивать позитивное отличие своей группы от других.

Многие люди «погружаются» в разные субкультуры, но для большинства в период слома социальной системы необходимо "зацепиться" за что-то более стабильное. Как и в других странах, переживающих эпоху острой социальной нестабильности, в Казахстане такими группами оказались межпоколенные общности - семья и этнос. Этническая идентичность является наиболее доступной формой социальной идентичности именно в нашей стране, так как советская паспортная система превратила «национальность» в расовую категорию, определяемую по «крови», тогда как в других странах это понятие означает гражданство /10/.

Социальная идентификация и социальная дифференциация, если использовать категориальную сетку Тэшфела и Тернера строятся на процессе категоризации «мы» и «они». Или, по меткому высказыванию Поршнева, - «всякое противопоставление - объединяет, всякое объединение - противопоставляет, мера противопоставления есть мера объединения» /9/.

Единый процесс дифференциации/идентификации приводит к формированию социальной идентичности, которая есть результат процесса сравнения «своей» группы с другими социальными объектами. Именно в поисках позитивной социальной идентичности индивид или группа стремятся самоопределиться, обособиться от других, утвердить свою автономность /10/.

Этническая идентичность - часть социальной идентичности личности. В её структуре обычно выделяют два основных компонента - когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознания себя её членом) и аффективный (оценка качеств собственной группы, значимость членства в ней). Выделяется также и поведенческий компонент социальной идентичности, построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях /11/.

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребёнка. Одним из первых концепцию развития у ребёнка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж.Пиаже. Он проанализировал как две стороны одного процесса - формирование понятия «родина» и одновременно с ним развивающихся образов «других стран» и «иностранцев» соотносятся между собой. Развитие этнической идентичности учёный рассматривает, прежде всего, как создание когнитивных моделей, ответом на которые являются этнические чувства /9/.

Ж.Пиаже /12/ выделяет три этапа в развитии этнических характеристик:

- в 6-7 лет ребёнок приобретает первые фрагментарные и несистематичные знания о своей этнической принадлежности;
- в 8-9 лет ребёнок уже чётко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык;
- в 10-11 лет этническая идентичность формируется в полном объёме, в качестве особенностей разных народов ребёнок отмечает уникальность истории, специфику традиционной и бытовой культуры.

И.С.Кон /13/ проведены исследования, уточняющие конкретные возрастные границы этапов в развитии этнической идентичности. Диффузная идентификация с этнической группой обнаружилась у детей 3-4 лет.

Т.Г.Стефаненко /11/ в своей статье «Этническая идентичность и некоторые проблемы ее изучения» говорит, что совершенно очевидно, что в процессе формирования этнической идентичности ребенок проходит ряд этапов от диффузной до реализованной идентичности и результатом этого процесса является эмоционально-оценочное осознание своей принадлежности к этнической группе в подростковом возрасте.

В полиэтническом обществе люди демонстративно поддерживают позитивную групповую идентичность, проявляя предубеждения по отношению к представителям других этнических групп и уклоняются от тесного взаимодействия с ними.

Моноэтническая идентичность с чужой этнической группой ведёт к полной ассимиляции, т.е. принятию норм, обычаев, языка чужой группы, вплоть до полного растворения в ней.

Множественная идентичность позволяет человеку использовать опыт одной группы для адаптации в другой, овладевать богатством ещё одной культуры без ущерба для ценностей собственной. Это благотворно сказывается на личности, росте выходцев из межэтнического брака.

Существует и маргинальная этническая идентичность. В этом случае человек колеблется между двумя культурами, не овладевая ни одной из них. Такие люди, путаясь в идентичностях, часто испытывают внутриличностные конфликты. Они могут быть агрессивны настроенными националистами в пользу своей или в пользу чужой группы, в зависимости от того, какая из них имеет более высокий статус в обществе. Казахские оралманы испытывают высокую степень национальной идентичности к своему этносу, и миграционные процессы в целом протекают благоприятно, так как оралманы сохраняют свой родной язык, обычаи и традиции своего этноса даже на чужбине. Возвращаясь в Казахстан, они присоединяются к группе доминантного большинства, свободно владея языком этой группы. Обычаи этой группы для них родные, культурные традиции принадлежат их предкам. Адаптационные процессы происходят только в контакте с другими этническими группами в Казахстане. В этом они опираются на позитивный опыт межэтнического общения своей этнической группы и на помощь и поддержку своего этноса. Случаев ассимиляции, маргинализации и биэтнической идентичности меньше, чем попыток любыми путями поддержать свою этническую идентичность /14/.

Иными словами, при сравнении своей этнической группы с другими, люди чаще всего стремятся сохранить или восстановить позитивную групповую идентичность. У членов группы доминантного большинства обычно не возникает с этим особых трудностей.

Существует ещё одна стратегия позитивной этнической идентичности - стратегия социальной конкуренции. В этом случае позитивные различия устанавливаются в прямом соревновании. Очень часто такая стратегия социальной конкуренции перерастает в ситуации межэтнической напряжённости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. -М, 1983.
2. Ю.Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе. // Психологический журнал. Т.18, №2 1997.
3. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. -М., 1968.
4. Дружинин В.Н. Психология. Санкт-Петербург, 2001.
5. Кон И.С. К проблеме национального характера. // История и психология. -М, 1971.
6. Ласский Н.О. Характер русского народа. - Париж, 1957.

7. Селье Г. Стресс без дистресса. Пер. с англ. М., 1974.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. - М, 1989.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - СПб, 2000.
10. Tajfel D. Social identity and intergroup relations.- N.Y., 1982.
11. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность и некоторые проблемы ее изучения // Этнос. Идентичность. Образование. Под редакцией В.С.Собкина.1996.-С. 13-15.
12. Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Ж.Пиаже - психолог, логик, философ. // Вопросы психологии, 1966, №4
13. Кон И.С. Социология личности. М, 1967.
14. Matsumoto J. Culture and Psychology.- N.Y., 1996.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические причины роста этнической идентичности как части социальной идентичности личности.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тұлғаның әлеуметтік бірдейлігінің бөлігі ретінде этникалық бірдейліктің өсуінің психологиялық себептері қарастырылады.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМПАТИИ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Абланова Г.Е. - магистр психологии (г. Алматы, Казгосженпи)

*Глухой к другим людям останется глухим
и к самому себе: ему будет недоступно
самое главное в самовоспитании -
эмоциональная оценка собственных поступков.*

А.В.Сухомлинский

Современными психологами (Г.Виткиным, Л.П.Выговской, Т.П.Гавриловой, С.Е.Рыжиковой, Л.П.Стрелковой и т.д.) эмпатия рассматривается, как способность понимать мир переживаний другого человека или как способность приобщаться к ним, испытывая их со знаком того эмоционального переживания, на которое реагирует субъект. Эти две основные тенденции понимания эмпатии объясняются интересом к различным – познавательному или эмоциональному – аспектам общения.

За рубежом (Ж.Пуанткаре, П.Хоррис, С.Дональдсон, Бергер, Фельдштейн, Гладштейн, Дж.Мейер, Д.Гоулмен, Э.Титченер и т.д.), эмпатия исследуется очень широко и как процесс, возникающий у субъекта при виде переживаний другого, и как свойство, присущее различным людям в разной степени /1/.

Обширная литература отражает изучение эмпатии специалистами самых разных областей психологической науки: детской психологии, психологии личности, социальной психологии, медицинской психологии, психологии искусства. Проблема эмпатии привлекает внимание представителей различных направлений: необихвиоризма, психоанализа и т.д. К настоящему времени эти проблемы разрабатываются главным образом для решения практических задач: для облегчения взаимодействия людей в группе, для эффективности управления различными социальными группами, для усовершенствования техники психотерапии, для адаптации

ребенка к миру взрослых и обучению альтруистическому поведению и т.д. До сих пор еще остается мало изученной психологическая природа эмпатии, ее генезис, ее функции в поведении. Не существует сколько-нибудь убедительной теории эмпатии /2/.

Проблема эмпатии очень важна как в психологическом, так и в педагогическом аспектах. Проникновение в природу эмпатии даст возможность подойти к сложной проблеме взаимосвязи структуры личности и эмоциональной сферы человека, облегчит изучение формирования личности ребенка, возникновения нравственных чувств и их роли в поведении. Данное исследование представляет собой попытку подойти к решению этой задачи.

С нашей точки зрения: эмпатия - важное качество личности, показатель его эмоционального развития, проявляющееся в способности постижения психологического состояния другого человека и умении передать свое понимание.

Проблема исследования эмпатии интересовала многих психологов. В отечественной психологии мы можем назвать такие фамилии, как Г.Виткин, Л.Выговский, Т.Гаврилова, С.Рыжикова, Л.Стрелкова и т.д. В зарубежной – Ж.Пуанткаре, П.Хоррис, С.Дональдсон, Д.Гоулмен, Э.Титченер и т.д. Впервые термин был введен Э.Титченером, обобщившим развивающиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями чувствования Э.Клифорда и Т.Липпса: “Эмпатия как постижение эмоционального состояния, проникновение, чувствование переживаний другого человека” /3/.

Заметно различие в подходах к эмпатии в российской и зарубежной психологии. Отечественными психологами эмпатия рассматривается, как способность понимать мир переживаний другого человека или как способность приобщаться к ним, испытывая их со знаком того эмоционального переживания, на которое реагирует субъект. Зарубежными психологами эмпатия рассматривается очень широко и как процесс, возникающий у субъекта при виде переживаний другого, и как свойство, присущее различным людям в разной степени.

По мере развития подходов к эмпатии стали выделять ее виды и формы. Эмпатия эмоциональная – основанная на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого. Эмпатия когнитивная - проявляемая как способность предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях. Как особые формы эмпатии выделяются:

а) сопереживание-переживание тех же эмоциональных состояний, что испытывает другой через отождествление с ним;

б) сочувствие-переживание собственных эмоциональных состояний в связи с чувствами другого. Важная характеристика процессов эмпатии, отличающая ее от других видов понимания - слабое развитие рефлексивной стороны (рефлексия) замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта при сходстве поведенческих и эмоциональных субъектов /4/.

Эмпатия (*греч.* внутри + страдание) – ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека. Чувствовать человека – прежде всего, понимать мотивы его поступков, на это способен лишь духовно богатый человек

Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению.

В зарубежной психологии уделяют внимание технологии этого навыка. Базисная эмпатия включает в себя: внимательное слушание и последующее сообщение понимания чувств, а также лежащие в их основе переживания и поведение /5/.

Эмпатия – способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передать ему это понимание. Существует 3 уровня эмпатии:

1) самый глубокий уровень – это «способ бытия». Способ быть вместе с другими, способ понимания нюансов и сложностей их внутренних миров;

2) чрезвычайно полезный способ профессионального присутствия, способ профессионального контакта с клиентами, внутренняя жизнь которых сложна и многогранна. Зрелые консультанты развивают чувствительность к этой сущности, не давая поглотить себя;

3) эмпатия, как коммуникативный навык, использованию которой можно научиться, но технология сообщения эмпатии будет бесполезна до тех пор, пока она не будет выражением способа бытия консультанта.

Гладштейн выделяет 2 вида эмпатии. *Эмоциональная эмпатия* – способность ощутить эмоциональное воздействие состояния другого человека. *Эмпатия перевоплощения*, отличительной чертой которой является способность понимать состояние другого человека, его внутреннюю систему координат или точку зрения. Навык коммуникации – способность сообщать о собственных переживаниях (эмоциональная эмпатия) или понимание клиента, возникающее в результате ролевого отождествления с клиентом (эмпатия перевоплощения) /6/.

Эмпатия - это нечто гораздо большее, чем техника коммуникации, ее богатство или бедность зависит от того, что лежит в основании. Эмпатия требует от консультанта определенной зрелости, в частности терпения и контроля импульсивности. Гладштейн и Фелдштейн говорят о «когнитивной приостановке», тогда как Бергер пользуется выражением «способность переносить замешательство». Эффективные консультанты знают, что понимание клиента – вопрос скорее качества, чем количества опыта /4/.

ЭМПАТИЯ (греч. *empathia* - сопереживание) качество личности, ее способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать. Эмпатию трудно воспитать, но также трудно и разрушить; она сближает людей в общении, доводя его до уровня доверительного, интимного /5/.

Различают *эмоциональную* - механические проекции и подражание моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия) и *предикативную*, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях. В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание-переживание субъектом тех же эмоциональных состояний по поводу чувств другого /7/.

ЭМПАТИЯ - понимание, чувствование в переживание, эмоции, психические состояния другого человека. Процесс эмпатии является в основном интеллектуальным и эмоциональным по своему содержанию. При этом эмоции, чувства субъекта эмпатии не тождественны тем, которые переживаются человеком, являются объектом эмпатии.

Эмпатия рассматривается как системное образование, которое включает следующие стороны: понимание эмоционального состояния другого человека (*когнитивный уровень*), сопереживание или сочувствие, которое испытывает субъект эмпатии в отношении к другому лицу (*аффективный уровень*), активное помогающее поведение субъекта (*поведенческий уровень*).

Эмпатия как личностное свойство, имеет биосоциальную природу и поддается в известной мере целенаправленному формированию /3/. Именно это определение мы взяли за основу своего исследования.

ЭМПАТИЯ - постижение эмоционального состояния, проникновение – вчувствование в переживания другого человека. Способность индивида к параллельному переживанию тех эмоций, что возникают у другого индивида в ходе

общения с ним. Понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания.

Понимание – осознание человеком смысла происходящего во внутреннем и внешнем мирах. Феномен понимания связан либо с преодолением неопределенности и неясности того или иного фрагмента жизненной реальности, либо с попыткой выхода за пределы обыденных и профессиональных стереотипов с целью формирования нового, творческого и ценностно-оформленного видения себя и мира.

Воля – сознательная организация и саморегуляция активности – связана с ситуациями, во-первых, сознательного преодоления человеком трудностей на пути осуществления в значительной степени рутинного (по смыслу и содержанию) действия и, во-вторых, сознательного выхода «за пределы» уже усвоенного человеком в поисках новых источников и сфер саморазвития. Сталкиваясь со внешними или внутренними препятствиями, человек либо отказывается от действия в выбранном направлении, либо наращивает усилия, выстраивая новые мотивы собственной активности. Однако, даже решив концептуальные жизненные проблемы, мы подчас оказываемся в не менее серьезной ситуации, связанной с экзистенциальной фрустрацией потребности в защищенности и смысле жизни /8/.

В рамках различных психотерапевтических систем развитие воли и самопонимания (самоэмпатия прим. автора) клиента выступает как одно из свидетельств успешного психотерапевтического процесса. Различия систем кроются лишь в несовпадении мнений о том, к чему именно должна быть приложена воля человека и что именно должно быть понято:

- в рамках поведенческих подходов воля субъекта направлена на контроль за его поведением (устранение симптомов), при этом целью является избавление от специфического симптома и снижение тревоги, а понимание предстает как «научение адекватным способам общения и поведения в целом»;
- в психоаналитическом консультировании (контроль переживаний и способа их внешнего выражения) разрешение конфликтов происходит за счет победы «эго» над «ид» (возрастание силы «эго»), осознания глубинных, то есть истинных переживаний («ид»), лежащих в основе конфликтов и проблем, а также с помощью способов личностной защиты;
- в когнитивно–ориентированной психотерапии особое внимание уделяется контролю процессов интерпретации внешней и внутренней действительности, происходит понимание искаженных и нереалистичных, иррациональных верований и базисных посылок, формируется новое более адекватное видение происходящего;
- в рамках гуманистических систем речь идет о воле к «смыслам», то есть о развитии стремления человека к самопониманию и пониманию окружающего мира, при этом актуализация потенциала осуществляется за счет роста «я», аутентичности и спонтанности. В центре внимания находится не сама по себе воля, а духовное понимание, достижение которого неминуемо приводит к изменению поведения и общения /9/.

Третье тысячелетие характеризуется высоким уровнем технократизации. Когда стремление к лидерству, жесткая конкуренция, рациональность мышления, упадок духовности, рост преступности в обществе достигли своего апогея, остро встает вопрос о сбалансированности процесса обучения. Возможно, акценты в системе образования следует пересмотреть и уделить внимание развитию способности к эмпатии, как основного свойства личности, способствующего развитию толерантного видения мира. Исходя из выше изложенного, на наш взгляд, необходимо продумать систему мер по развитию эмпатии в условиях школы.

Образование – это не приобретение готовых представлений, образов, чувств, идей и т.д., это – обучение: смотреть, слушать, думать, чувствовать, воображать, верить, понимать, выбирать и желать. Это мир понимания, воображения, нравственных и духовных представлений, отношений. Посвящение в этот мир означает научиться быть человеком; а передвигаться в нем свободно значит быть человеком, уметь понимать и сопереживать другому.

На основе проведенного теоретико-практического исследования мы пришли к следующим выводам:

1. В процессе работы над темой исследования отмечено, что не существует разработанной теории эмпатии и нет единообразия в подходах к этому понятию ни в российской, ни в зарубежной психологии;

2. Эмпатия является показателем развития эмоционального интеллекта. Эмпатия поддается целенаправленному формированию;

3. До сих пор мало изучена природа эмпатии;

4. Литература отражает изучение эмпатии специалистами самых разных областей психологической науки: детской, психологии личности, социальной психологии, психологии искусства и т.д.

5. Изучение эмпатии разрабатывается для решения практических задач: для эффективности управления различными социальными группами, для усовершенствования техники психотерапии и обучению альтруистическому поведению, для облегчения взаимодействия людей в группе и т.д.

6. Проникновение в природу эмпатии даст возможность облегчить формирование личности ребенка, воспитание нравственных чувств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего возраста. //Вопросы психологии. 1974. №5. С.107-113.
2. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций. //Вопросы психологии. 1994. №6. С.26-36.
3. Психология. Словарь – справочник. Под ред. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Хэлсон. 1998.
4. Словарь психолога–практика. Под ред. Головина С.Ю. Минск-Москва-Харвест: АСТ 2001.
5. Психолого-педагогический словарь. Автор-составитель Мижериков В.А. Ростов на Дону. 1998.
6. Мингалиева М. Воля и понимание в процессе психотерапии. // Прикладная психология и психоанализ. М., №1. 2001. С.19-36.
7. Краткий психологический словарь. Под общей ред. Петровского А.В. и Ярошевского М.Г. Ред. составитель Карпенко А.А. Ростов на Дону. 1999.
8. Изард К. Эмоции человека. М.:1980. С.130-138.
9. Изард К. Психология эмоций. – СПб., 1999. –464 С.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается теоретический аспект исследования эмпатии в российской и зарубежной психологии.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ресейдік және шетелдік психологиядағы эмпатияны зерттеудің теориялық аспектілері қарастырылған.

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СТИХИЙНЫХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ГРУПП СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Акажанова А.Т. – к.п.с.н., доцент (г. Алматы, Казгосженпи)

В процессе развития каждому человеку, социальному бытию и всему миру свойственно отклоняться от оси своего существования. Причина такой девиации лежит в особенностях взаимосвязи человека с окружающим миром, социальной средой и самим собой.

На процесс социализации личности несовершеннолетних большое влияние оказывают неформальные группы, возникающие на основе совместной досугово-развлекательной деятельности. По проблемам формирования неформальных подростковых и юношеских групп проведены многочисленные научные исследования (И.И.Карпец, У.С.Джекебаев, С.Х.Жадбаев, Г.И.Забрянский, В.Д.Ермаков, М.С.Нарикбаев и др.), в ходе которых определены их наиболее важные параметры /1, 2/.

Несмотря на коренные изменения, происшедшие в Республике Казахстан за время перестройки и получения суверенитета, система образования и воспитания в Республике Казахстан не может до сих пор отказаться от демонстративного руководства и мелочной опеки в отношении подростков и юношей с целью повышения эффективности педагогической деятельности. Это порождает в среде несовершеннолетних безответственность, пассивность, иждивенчество, апатию, являющуюся преградой для интеллектуального и гармоничного развития личности. Общество как бы отказывается от таких молодых людей с отклонениями в поведении и отталкивает их. Но известная истина, что любой человек не может жить вне общества, а потому «невостребованные» создают свои малые неформальные группы.

Механизм образования стихийных или неформальных подростковых и юношеских объединений включает в себя 2 блока проблем – как подросток, юноша отчуждается от традиционных групп социализации, и почему они объединяются в стихийные группы с асоциальной и антисоциальной направленностью.

По отношению к обществу неформальные объединения можно разделить на три группы /1/:

- 1) неформальные объединения с преобразовательной программой. Их цель - повлиять на развитие общества (политические движения, экологические, некоторые творческие самодеятельные группы);
- 2) неформальные объединения, не желающие иметь с обществом никаких формальных отношений. Цель – уйти от различных проблем (религиозные секты и объединения, творческие группы, туристы, хиппи и музыкальные фанаты);
- 3) неформальные объединения намеренно агрессивного характера. Их подразделяют на агрессивных - это непосредственное применение силы вплоть до совершения преступных деяний и демонстративно агрессивных, проявляющих агрессию через внешние атрибуты и делинквентное поведение.

Неформальные объединения первого типа в настоящее время не представляют общественной опасности, а при придании им официального статуса могут стать оппозиционной, но позитивной силой развития общества. Вторая группа объединения менее опасна, но при определенных обстоятельствах (религиозные секты, бродяжничество, наркомания, алкоголизм и т.д.) выбивают из нормальной жизненной каллии отдельные трудоспособные личности. Наибольшую опасность для гражданского общества и даже самих членов данного объединения представляет 3-я группа. Так, к примеру, члены демонстративно-агрессивных объединений несут в себя легко выплескивающийся заряд ненависти и злобы, при определенных ситуациях легко

переходящие в реальную агрессию. В эту категорию чаще всего входят дети малообеспеченных семей, алкоголиков, наркоманов, хулиганы и двоечники, которым нечего ждать от социального окружения кроме неприязни и различной стигмы. Об этой категории несовершеннолетних и механизмах образования стихийных групп и пойдет речь в данной статье.

В этом сложном и жестоком мире несовершеннолетний индивид беззащитен: Где ему искать опору? В семье? Для родителей он уже не ребенок. В школе? Для учителей он «трудный».

Отверженность в семье, изоляция в школьном коллективе вынуждают их искать среду обитания в кругу себе подобных, в сфере стихийно-группового общения. Недостаток родительского внимания это не единственная причина поиска им группы сверстников понимающих их. Наиболее значимо для них – стремление к неформальному общению. Такое эмоциональное общение и взаимопонимание не только цель досуга, но и получение информации о себе, а точнее определение своего личностного статуса – «Я».

Общение подростка со сверстниками в неформальных группах позволяет удовлетворить следующие потребности:

- снятие нервно-психического напряжения;
- безопасность (защищенность);
- понимание, эмпатия;
- независимость, автономия от взрослых;
- завоевание личностного статуса;
- приобретение социального статуса;
- получение информации и т.д.

Исследования учеными досуговой деятельности несовершеннолетних правонарушителей показали, что она в значительной степени отличается от социально – психологической характеристики законопослушных подростков и юношей.

Первоначально несовершеннолетние спланиваются на основе одинаковой безнадзорности и бесконтрольности для пустого времяпрепровождения. В процесс такого сближения удовлетворяются их желания быть принятыми и компенсируются эмоциональная неудовлетворенность, утраченный в результате семейного неблагополучия и школьных неудач. Доминирующий мотив такого выбора – страх остаться в изоляции, возможность избежать отрицательных эмоций, связанных со стигмой и статусом «плохих», «трудных», «изолированных», «отвергнутых» и пр. /1/.

Отношение к членам досуговых, а в последствии антисоциальных, криминогенных групп оценивается по факту, насколько они эмпатийны и сочувственны по отношению к нему. Законопослушные граждане, несовершеннолетние и родители не в состоянии понять психическое состояние таких подростков и юношей.

Склонность подростков и юношей противопоставлять себя социальному окружению чаще всего проявляется в демонстрации поведения. Это внешне наблюдаемые атрибуты: особенность одежды, жаргон (сленг) и др. Термины, употребляемые ими, нередко грубы и непонятны, а словам придается смысл противоположный их обычному значению. Такая словесная игра как бы отделяет «своих» от «чужих».

Образование стихийных группировок многие исследователи связывают с процессом маргинализации. Но маргинальность не причина образования стихийных неформальных групп, а только интенсивное вхождение в аутсайдерство. Аутсайдерство – это то общее, что сближает несовершеннолетних беспризорных и безнадзорных, притягивает их друг к другу. Это социально-психологическая действительность, питающая образование неформальных групп с антисоциальной направленностью.

Попадание в социальный тупик и поиск выхода из него влечет разного рода конфликты: между несовершеннолетним и учителем, воспитателем; между несовершеннолетним и коллективом класса или иного вида заведением; между подростком и семьей /3/.

Психологические возрастные особенности таковы, что подростки и юноши ищут группу, чтобы «быть равным». Вытолкнутые из основных институтов социализации, отвергнутые близким окружением (семья, школа, родственники и т.д.), они объединяются. Чувствуя себя вполне комфортно в такой группе, они закрепляются в ней, а на безнравственность, асоциальность и антисоциальность, царящие здесь, относятся безразлично и терпимо.

В неформальных асоциальных и антисоциальных группах действуют свои способы самоутверждения. Ученые-исследователи объединяют их в 4 основных вида: невыполнение основных социальных функций, не соблюдение общественных стандартов, аморальное поведение, правонарушение /4/

Форма самоутверждения выбирается и зависит от уровня зараженности, криминальных традиций, состава и лидера группы.

На первоначальном этапе пребывания в группе связи в ней неглубоки, признанный вожак отсутствует. Их характеризует негативное отношение к учебе, враждебное отношение к педагогам и лучшим ученикам. На последующем этапе группа стабилизируется, появляется вожак. Теперь уже совершаются не только аморальные поступки, но и значительные по квалификации правонарушения. Девиантное поведение постепенно становится делинквентным.

Постоянное пребывание деморализованных подростков и юношей в криминальной среде приводит к тому, что она становится для них референтной и дает возможность удовлетворению потребности в соответствии со сложившейся искаженной системой ценностей и интересов.

Механизм разлагающего влияния таких криминогенных групп на ее членов представляет следующую нелицеприятную картину: единственно возможной формой досуга становится бесцельное времяпрепровождение, сопровождающееся пьянством, дракой, кражей, грабежом, изнасилованием и добычей денег для приобретения спиртного и наркотиков. Все это способствует деградации личности, неизбежно приводящей к негативным последствиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Криминологи о неформальных молодежных объединениях. М., 1990.
2. Нарикбаев М.С. Правовая охрана детства в Республике Казахстан. А., 1996.
3. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М., 2004.
4. Платонов Ю.П. Психология поведения человека в социуме. Санкт-Петербург, 2003.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Санкт-Петербург, 2005.
6. Шиханцов Г.Г. Юридическая психология. М., 1998

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада кәмелетке толмағандар арасында стихиялы, ресми емес топтардың кұрылу механизмдері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье изучаются механизмы образования стихийных, неформальных групп несовершеннолетних.

ШЕТЕЛ ПСИХОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ЕС МӘСЕЛЕСІ

Амирбекова М.А. – оқытушы, Құлымбаева А.К. – оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Естің ең ертедегі теориясының бірі – *ассоциационистік теория*. Оның негізгі ұғымы – ассоциация ұғымы – байланысты білдіреді. Бұл принцип бойынша, егер бұрын бірнеше объектіні бір мезгілде немесе бірінен соң бірін елестетсек, не ойласақ бұлардың арасында байланыс пайда болады. Кейін объектінің біреуін ғана елестетсек миымызда оның қалған бөлігін тудыруға себеп болады. Сөйтіп, екі әсерлер арасында байланыстың пайда болуы үшін олардың санада бір мезгілде көрінуі жеткілікті деп санайды ассоцианизм. Сондықтан, ассоционистер «бір мезгілді әсерлердің» пайда болуы үшін қажетті сыртқы жағдайларды сипаттаумен шектеледі.

Естің табиғаты жайлы психологиялық көзқарастардың тұңғыш жүйесін эмпирикалық ассоциативті психологияның негізін салушылар – *Гартли* және оның ізбасары *Пристли* жасады.

Гартлиде де, одан кейінгі басқа ассоционистерде де бір мезгілдік, уақытқа байланысты шектестік ассоциациялардың құрылуының бірден-бір маңызды шарты ретінде көрінді.

Ассоционистер есте сақтаудағы ырықты зейін мен еріктің рөлін көрсетті. Мұндай жайттарды *Гартли*, *Бэн*, *Тэн* еңбектерінен көруге болады. Бірақ, олар бұл факторларды еске сақтаудың тек қосымша факторлары ретінде қарастырды және есте сақтаудағы қандай да бір маңызды өзгерістерді олармен байланыстырмады /1/.

Естің негізгі механизмі ретіндегі ассоциация жайлы түсінік ес психологиясын бұрмалады. Ес процесс ретінде, адамның заттармен немесе олардың бейнелерімен байланысты белгілі іс-әрекеті ретінде емес, ассоциацияның өзінен-өзі пайда болатын жемісі ретінде қарастырылды. Уақытқа байланысты заттардың сезім мүшелеріне әсер етуі осы заттар мен олардың байланыстарының сақталуы үшін жеткілікті болып шықты. Адамның заттармен әрекетінің қажеті болмай қалды немесе мардымсыз болды, яғни, естің ассоциация механизміне негізделуі есті адамның өмірі мен іс-әрекет жағдайына тәуелді деп қарастырудың қажеттілігін шеттетті.

Ассоциативті психология дамуының эксперименттікке дейінгі кезеңінде есті ырықты және ырықсыз деп бөлу болмады, шындығында барлық ес ырықсыз ретінде қарастырылды.

XVIII ғ. 2 ж. ағылшын эмпириктерінің арасында дамыған ассоцианизм XIX ғ. психологияда үстем бола бастады.

Ассоциативті психология ең басынан-ақ, жаттау мен ұмыту мәселелерін ерекше зерттеді.

XIX ғ. 2ж. эмпирикалық психология эксперименталды психологияға айналды. Есті эксперименттік тұрғыда зерттеуге тұңғыш талаптанған әрекеттер ассоциативті психологияның өкілдері: Г. Эббингауз, Г. Мюллер, Ф.Шуман және А. Пильцекер есімдерімен байланысты. Олардың жұмыстарындағы ассоцианизм позициясы есті эксперименттік түрде зерттеудің негізгі міндеттері мен тәсілдерін анықтады.

Ассоциативті психология ассоциация түрлері, шектестік факторының мәні жайлы ойларды ұсынды, сондай-ақ, оларға механикалық түрде құрылатын байланыстарды зерттеу, жаттау кезіндегі күрделі психикалық, әсіресе, ойлау қызметінің алынып тасталуы, есте сақтаудың тек сыртқы жағдайларға, оның ішінде әсіресе, қайталаулар саны мен ұйымдастырылуына тәуелділігін зерттеу, жаттаудың нәтижелі жағына, сандық көрсеткіштерге ерекше көңіл қою тән болды.

Ассоционистер ес процестерін сапалы талдауды толығымен ескермеді және жаттау мен еске түсіру жетістігінің тек сандық көрсеткіштеріне қанағаттанды деп айту

қате болар еді. Зерттеулер арасында есте сақтау мен қайта жаңғыртуды егжей-тегжейлі талдау да кездеседі. Бұл орайда мнемикалық процестерді сапалы талдауға арналған Мюллердің ес туралы үш томдық еңбегін атау жеткілікті. Бірақ мұндай талдаулар мүмкіндігі және оның сипаты ассоциационистерде мүлде шектеулі болды /2/.

Ассоциационизм бағытындағы эксперименталды психологияда Эббингауз есті, ең бастысы мағынасыз буындарды жаттауды зерттеді. Эббингауз және оның ізбасарларының ғылымға қосқан маңызды үлестері жаттау және ұмыту процестерін сандық зерттеу әдістерін өңдеу еді. Олардың кейбіреуі әлі күнге дейін өз маңызын жойған жоқ. Зерттеулер қатарында есте сақтауға қайталаудың, жатталатын материалдың саны мен сапасының әсерін сипаттайтын құнды фактілер мен заңдылықтар алынды.

Келер «Ассоциация табиғаты жайлы» еңбегінде заттар мен олардың қасиеттері арасындағы белгілі байланыстар мен қатынастардың мәніне ерекше көңіл аударды. Қабылдау кезіндегі материалдың құрылысы байланыстардың пайда болуының негізі деп санайды. Яғни, қабылдау кезіндегі материалдың құрылысы есте сақтау мен материалды одан ары қайта жаңғырту мүмкіндігін анықтайды.

Келер өз ойларына дәлел ретінде әртектілерге қарағанда жақын және ұқсас объектілер жақсы есте сақталатындығы туралы фактіні келтіреді.

XIX ғ. 90 жылдарында адам есін зерттеуден жануарлар есін зерттеуге ауысу байқалады. Американдық зерттеуші *Торндайк* жануарлар есін объективті зерттеу әдістерін ұсынды /3/.

Ары қарай бұл зерттеулер адамға бағытталды. Бихевиоризм психологияның бірден-бір міндеті-стимулдар мен реакциялар /R-K/ арасындағы байланыстарды анықтау деп жариялады.

Бихевиористер зерттеулерінде негізгі орынды дағды мәселесі алды. Сондықтан, ес олардың көзқарасы бойынша, әр түрлі қозғалыс және сөздік дағдыларды меңгеруді қамтиды. Сананы ескермеу іс-әрекеттің мақсаттылығын, оның саналылығы мен ырықтылығын жойды. Сондықтан, ес бихевиористерде тек ырықсыз формасында қарастырылды. Сондай-ақ, бұл формасында да оның мазмұны нашар болды, психологиялық мазмұнынан айрылды.

Шектестік және қайталаулар жиілігіне тәуелді механикалық түрде пайда болатын байланыстардың ерекше рөлін олардың пайда болуының шарты ретінде мойындауда *Дж. Уотсон* позициясы ерекше орын алады.

Байланыстардың пайда болуы кезіндегі уақытқа байланысты шектестікте маңызды орынды *Э.Газри* алады, ол бірақ, қайталаудың жоғары дәрежелі рөлін жоққа шығарады. Оның ойынша, стимул мен реакция арасындағы байланыстар бірден «орыннан» автоматты түрде пайда болады. Стимулды келесі ретінде ұсынуда ол бұрынғысымен салыстырғанда басқаша болуы мүмкін, яғни, бұрынғы реакция оған орнамауы мүмкін. Міне, осы жағдайда ғана қайталаудың қажеттігі туады.

Э.Торндайк стимул мен реакцияның «аракатысының» маңызды рөлін көрсетеді. Арақатыстылықсыз стимул мен реакция арасында байланыс орнамайды. Мұндай позиция *К.Халл*, *Б.Скиннер*, *Ч.Скиннер* сияқты бихевиоризм өкілдерінде және осы бағыттың басқа да жақтаушыларында байқалады.

Бихевиористерде байланыстардың құрылуында субъектінің қандай да бір саналы және белсенді іс-әрекетінің маңызды рөлі қарастырылмайды, іс-әрекеттің мазмұнды жағы зерттеудің пәні болып табылмайды. Бихевиористік теориялардың бірі - *Э.Толменнің* концепциясы сигнификативті (таңбалық) құрылымдардың пайда болуына саяды. Бұл құрылымның маңызды рөлін мойындау, олардың пайда болу жолдарын яғни, тағы да субъектінің іс-әрекетін зерттеуге апармайды. Белгілі мағынада

гештальтпсихология позицияларына жақын болғандықтан, Толменнің теориясының бұл бөлігіне де гештальтпсихологияның кемшіліктері тән.

Ырықсыз есті зерттеуде бихевиористер негізгі мәселе ретінде жатқа айту мәселесін қарастырды. Қайталаудың жаттаудың табыстылығына әсері жайлы, оның көлемге тәуелділігі (К. Ховланд) және материал сипатына тәуелділігі (Гилфорд) жайлы белгілі ойлар ары қарай дамыды.

Сонымен, ес мәселесін ғалымдар әр түрлі міндеттермен және түрлі позициялық теорияларда қарастырды. Ассоциационистік, функционалистік және бихевиористік бағыттарға ес қызметінің сыртқы стимуляциялардың ерекшеліктеріне байланысты сандық көрсеткіштерін анықтау тән болды. Бұл жағдайларда ес қызметінің түрлі факторларға: ұсынылатын стимулдың саны мен құрылымына, ұсынылу және жаттау уақытына, қайта жаңғырту тәртібіне, кедергілердің болуына т.б. байланысты маңызды тәуелділіктері анықталды. Бірақ субъект белсенділігін сапалы талдау болмады.

Мұндай бағыт шектеулі болды және ес туралы сыртқы объектілер бейнелерінің мида механикалық тікелей сақталу функциясы деген сияқты түсініктердің қалыптасуына мүмкіндік берді. Сондықтан, сол кездегі 30-40 жылдары зерттеушілердің назары есте сақтау мен қайта жаңғырту кезіндегі субъектінің белсенділігін сапалы талдауға, естің іс-әрекеттің мотивациялық-мақсаттық және операциялық құрылымдарымен байланысына бағытталды.

Ассоциационизмнің табанды қарсыластары-ассоциациялар мен қайталаулардың рөлдерін үзілді-кесілді жоққа шығаратын *гештальтпсихология* өкілдері де ес процесін субъектінің іс-әрекетіне тәуелді, сондай-ақ, ерекше мнемикалық іс-әрекет ретінде қарастырмады. Олар есте сақтау кезіндегі мағыналық байланыстардың құрылуын зерттеді. Олардың ойынша, ассоциациялардың құрылуының негізінде тұтастық заңы жатыр. Естің бұл теориясында есте сақталатын материалдың ұйымдасу ұғымы маңызды мәнге ие болды.

Субъектінің белсенді іс-әрекеті, оның ішінде ойлау іс-әрекеті гештальтистерде жаттаудың негізі және маңызды шарты ретінде қарастырылмады. Гештальт заңдары субъектінің белсенділігінен тыс әрекет етеді.

Гештальтпсихологияның тұтастық принципін алғаш болып мойындауы оны тұтастықтың құрылымындағы элементтердің рөлін бағаламауға, сондай-ақ, синтездің анализден қол үзуіне, анализді бағаламауға әкелді.

Гештальтпсихологияда *К.Левиннің* концепциясы ерекше орын алады. Сондай-ақ, гештальтпсихологияны құрушылар ретінде *М.Вертхеймер*, *К. Коффка*, *В. Келер тұтастық, құрылымдық* принципін ұсынды. Тұтастық принципімен есте сақтаудың мағыналылығы да байланыстырылды. Келер материал құрылысының дәрежесіндегі айырмашылықтар себебін көре отырып, мағыналы материалмен салыстырғанда мағынасыз буындарды есте сақтаудың айқын айырмашылығын көрсетті.

Механикалық және мағыналық есте сақтау материалдың белгілі бір құрылым мүмкіндіктеріне тікелей байланысты қарастырылды. Материал *неғұрлым мағынасыз элементтерден емес, тұтастықтан тұрса, соғұрлым ол есте мағыналы сақталады.*

Левин өзінің әрекет теориясын, ең алдымен ерік әрекеттері теориясын жасай отырып, олардың құрылымына әрекет ететін субъектінің өзін де, дәлірек айтқанда, оның қажеттіліктері мен ниеттерін енгізеді.

Бұл жағдайда, Левин бойынша, субъектінің оның әрекеттеріне себепші болған және әрекеттері бағытталған сыртқы ортамен өзарақатынасы динамикалық сипат алады. Әрекет етуші субъектінің өзі, оның қажеттіліктері мен ниеттері сияқты барлық сыртқы түрткілер мен оның әрекетінің объектілерін Левин бір-біріне әсер етуші күштер ретінде қарастырады. Субъектінің қажеттіліктері мен ниеттерінің шиеленісу

денгейлеріне, яғни күштердің өзгерістеріне тәуелді өзгертін тұтас «күш өрісі» пайда болады. Мұндай динамикалық өрістің сипаты әрекеттердің өнімділігіне, сондай-ақ, олардың нәтижелілігіне әсерін тигізеді.

Ес аймағында ол есте сақтау өнімділігіне ықпал етеді. Ол аяқталғанмен салыстырғанда аяқталмаған әрекеттерді жақсы еске түсіруден көрінеді.

Вертхеймер, Келер, Коффка ұсынған психикалық процестердің концепциясы сияқты Левин ұсынған әрекеттердің динамикалық теориясы да іс-әрекеттің мазмұнды жағын ескермейді. Адамдар әрекеті тек субъектінің ішкі күштері (қажеттіліктері мен ниеттері) мен сырттан әсер етуші күштердің өзара әрекеттестігі ретінде динамикалық, формальды аспектіде қарастырылады.

Қорыта айтқанда, гештальтпсихологияның негізгі тезисі былай тұжырымдалады: ес өнімділігі материалдың ұйымдасуымен, құрылымымен анықталады.

Гештальтпсихологтар психикалық процестердің олар енетін іс-әрекетке тәуелділігі және осы процестердің іс-әрекеттің ерекше түрі ретіндегі сипаттамасының маңызы жайлы мәселелерге қатысты ассоциативті психологияның негізгі ойларын кесімді түрде жоққа шығара отырып, өздері де ассоциационистерге ұқсас позицияда қалып қойды.

Психоанализ теориясындағы *З.Фрейдтің* ес туралы концепциясы да мнемикалық іс-әрекеттің сипаттамасына жақын емес. Оның іліміне негіз болатын принцип-санадан тыс сферасында әрекет ететін қанағаттану принципі. Яғни, естің мотивациялық жағына қатысты мәселені Фрейд қарастырды. Оның психоанализ концепциясында ес ырықсыз формасында қарастырылды. Оның таңдамалылығы органикалық құштарлықтардың динамикасымен анықталады Рахат алуға деген құштарлықтан басқаларына *З.Фрейд* бойынша, санадан, естен ығыстырылу тенденциясы тән және әсер етуші болып субъектінің өзі емес, бізге әсер ететіндердің біздің «Меннін» саналы түрдегі құштарлығына сәйкес келу немесе келмеуіне негізделген эмоционалдық сипаты табылады.

Есте сақтауға және еске түсіруге саналы түрде бағытталған субъектінің ерекше іс-әрекеті сияқты ес процестерінің ауқымды іс-әрекет сипатына тәуелділігі де Фрейд ілімінде қарастырылмайды. Эмоция мен естің өзарақатынасына байланысты маңызды мәселені қарастыруда Фрейд қателесті. Ол жағымдылар есте сақталады, ал жағымсыздар есте сақталмайды деген пікір айтты. Бұл ой оны тексеруге бағытталған көптеген зерттеулерге жол ашты. Яғни, Фрейд ұсынған жағымсызды ұмыту принципі үлкен күмән туғызды. Көптеген зерттеулер бұл мәселенің ешқандай нақты, бірімәнді шешімін бермеді; әр түрлі жұмыстарда алынған нәтижелер қарама-қайшы болды. Бұл түсінікті жағдай. Себебі, не нәрсені болса да есте сақтау есте сақталатынның тек эмоционалды сипатына-жағымды немесе жағымсыздығына ғана емес, сондай-ақ, оның барлық ерекшеліктеріне, мазмұнына, адам үшін өмірлік маңыздылығына да байланысты. Ең маңыздысы, барлық осы зерттеулерде есте сақтаушы субъектіде есте сақталатынның қандай да бір эмоционалдық түрі туғызатын іс-әрекетті, оның ішінде есте сақтауға арнайы бағытталған мнемикалық іс-әрекетті зерттеу тыс қалып қойды. Сезімдердің әсері осы сезімдер пайда болатын іс-әрекеттен (оның мақсаттарынан, міндеттерінен, мотивтерінен және оның нақты мазмұнынан, әрекеттер нәтижелерінен) тыс зерттелді.

«Әрекеттер теориясын», дамытушы француз әлеуметтік мектебінің психологтары адам есін іс-әрекеттің ерекше тарихи пайда болатын формасы ретінде қарастырды. Соның ішінде, *П.Жаненің* көзқарасына тоқталып кету керек. «Ес эволюциясы және уақыт түсінігі» атты еңбегі шықты. Ол естің пайда болуы мен дамуын адамдардың қарым-қатынасқа деген талаптарымен байланыстырды. Адамның

есі - өзінің жүзеге асырылуында белгілі құралдарға сүйенетін есте сақтау мен еске түсіру әрекеті. Ж.Пиаже есті белгілі бір әлеуметтік, тарихи даму процесінде қалыптасатын, «адамдардың прогресс барысында қол жеткізген» ерекше әрекеті, оның ішінде әдеттер мен тенденциялардың мәнін құрайтын қарапайым, автоматты қайталаулардан мүлде басқа әрекет ретінде қарастырды. Бұл еңбегінде ол «Ес-адамдардың жетістігі», «Ес-адамзаттық, ол тек адамдарда ғана бар, онда да тіпті, барлығында емес» деп мәлімдейді.

Естің түрлі даму сатыларында бұл әрекеттердің сипаты түрліше, бірақ, осы сатылар үшін ортақ нәрсе-бұрынғының жоғалмауы үшін күрес, себебі, Және пікірінше, ес бұрынғының жоғалмауын мақсат етеді. Ол естің тарихи дамуын адамның есте сақтау және қайта жаңғырту процесіндегі іс-әрекетінің сипатындағы өзгерістермен байланыстыруға талаптанды. П.Жаненің естің генетикалық және әлеуметтік аспектілерін толығымен ескеріп жазған жұмыстары естің материалдық субстратын зерттеумен бірге жүзеге асырылатын оны зерттеудің жаңа жарқын кезеңіне жол ашты/4/.

Ес концепцияларының арасында Ф.Бартлеттің және В.Штерннің теориялары ерекше орын алады. П.Жане сияқты, Бартлетт те адам есінің әлеуметтік сипатын көрсетеді. Есте сақтау мен еске түсіру тұлға мақсаттарымен, қызығушылықтарымен және басқа да ерекшеліктерімен анықталады., ал олар өз кезегінде осы тұлға енген әлеуметтік топтардың ерекшеліктеріне тәуелді. Бірақ, тұлға мақсатының рөлін ол дұрыс түсіндірмейді. Оның ойынша, біздің еске түсірулеріміз тек мақсатқа ғана бағытталмайды, сондай-ақ, оның жүзеге асуы қызметін атқарады. Яғни, Бартлетт түсінігінде еске түсіру объективті шындықтың көрінісі емес, тұлға мақсатының субъективті жақтарының жүзеге асырылуы.

Ес түсінігіндегі субъективизм В. Штерннің персоналистік концепциясында өте айқын көрінеді. Біздің ес тұтасымен біздің «Менге» қызмет етеді.

Қорыта айтқанда, әр түрлі психологиялық мектептер мен бағыттардың өкілдерінің жүргізген көптеген эксперименттік зерттеулерінің нәтижесінде ес процестеріне әсер етуші факторлар қатары анықталды. Олар: белсенділік, қызығушылық, зейін, тапсырманы ұғыну. Сондай-ақ, ес процестерінің динамикасын анықтайтын факторлар: материалдың көлемі, оның қиындығы, мағыналылығы, ұсыну тәсілдері және есте сақтау өнімділігіндегі басқа да факторлардың рөлі көрсетілді: мотивация, ниет, ндивидуалдық ерекшеліктер.

Ес туралы теориялық түсініктердегі және оны эксперименттік зерттеудегі түбегейлі өзгерістер адам есінің әлеуметтік табиғаты және оны басқару мүмкіндіктері жайлы идеялар негізінде пайда болды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Зинченко П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. М. 1980.
2. Блонский П.П. Память и мышление. СПб. Питер, 2001.
3. Торндайк Э. Процесс учения у человека. М., 1935.
4. Корж Н.Н. Исследования памяти. М. Наука, 1990.
5. Коффка К. Основы психологического развития. М., 1981

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада шетел психологиясындағы ес мәселесіне қатысты теориялар талданады.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируются зарубежные теории памяти.

**МУЗЫКА ТЕРАПИЯСЫ – ПСИХИКАНЫ ҚАЛПЫНА КЕЛТІРУ ҚҰРАЛЫ
РЕТІНДЕ**

Бапаева М.К. - п.с.ғ.к., доцент, Қожагулова А.А - магистрант (Қазмемқызпи)

Адамның бүкіл өмірі, тыныс – тіршілігі әуенмен, әнмен тығыз байланысты. Мәселен, адамның мәнерлі ырғақпен үйлесімді сөйлеуі, әуез аспаптарының үні, табиғат құбылыстарының таңғажайып тылсым күштері (самал желдің соғуы, жаңбыр тамшыларының дыбысы, үскірік бұрқасын боранның ұйытқуы, т.с.с) оның жан дүниесіне өзіндік әсерін тигізеді. Дүние есігін ашқан сәтінен бастап – ақ адам әуенмен бетпе – бет келеді, өмір табалдырығын әнмен аттайды. Әнсіз өмір мәнсіз. Адамның танымдық қасиеттерінің табиғатын ғылыми материалистік тұрғыдан түсіндірген ұлы Абай сыртқы дүниенің адамның сезім мүшелеріне әр түрлі сипатта әсер ететінін дәл көрсете келе, «Құлақ болмаса, не қаңғыр, не күңгір, дауыс, жақсы үн, күй, ән – ешбір ләззат ала алмас едік...» дейді.

Тағы да Абай «Туғанда дүние есігін ашады өлең, өлеңмен жер қойнына кірер денен» деп адамның түрлі көңіл – күйлері, қуанышы мен қайғысы, мұңы мен зары – бәрі де әнмен өрілетін сипаттайды. Әлемнің екінші ұстазы атанған Әбу Насыр әл – Фарабидің ғылым мен өнердегі үлкен кесек дүниесінің бірі – музыкаға арналған. Оның музыка теориясына арналған бірнеше еңбектері бар: «Музыканың ұлы кітабы», «Музыка жайлы талдау», «Ырғақтардың классификациясы» т.б. Ғұлама да музыканың шығуын, оның адам психикасына әсерін материалистік тұрғыдан түсіндіре отыра, «музыканың негізгі мақсаты адамның эстетикалық мұқтажыды қанағаттандыруға тиісті, оның бір ұшы поэзияға тіреледі, өйткені поэтикалық тіл мен музыка тілі етене болып қабысқан кезде музыканың әсерлігі, эффектсі күшейе түседі...» дейді.

Музыканың адамның психикасын, шығармашылық қабілетін, танымын қалыптастырудағы оңды әсерін психологиялық тұрғыда қарастырған алыс – жақын шет елдік зерттеушілер баршылық. Оқу процесіндегі музыкалық қабілеттілік негізінде айрықша музыкалық қиял, ес, сезімнің дамитынын көрсеткен американдық психолог К.Сишор, вундеркинд балалардың музыкалық қабілеттілігінің даму деңгейін зерттеген неміс психологы Г.Ревеш, музыкалық қабілеттілігін айрықша тыңдай, қабылдай алу ерекшелігімен сабақтастырған ресейлік психолог Б.М.Теплов, музыканы қабылдау, ритмді сезінудің дамуын, ерекше музыкалық есту проблемалары Т.К.Богданова, В.Н.Галич, Ф.Д.Брянская т.б еңбектерінде де көрініс тапқан.

Әуен тіпті жануарларға да әсер ететіні белгілі. Оған бізге жеткен аңыздардағы түрлі оқиғалар куә. Тыныс – тіршілігі, кәсібі төрт түлік малмен байланысты ұлттардың мал соңында жүріп ән салып, сыбызғы тартуы тегін емес. Мысалы, араб түйекештерінің әндерінің желмаяға әсері мен үнділердің сыбызғы тартуы арқылы жыландарды билетуі, қазақ халқындағы «Нар идірген» күйінің шығуына себеп болған, ботасы өлген інгенді күйдің құдыретімен идіргендігі туралы аңыздың тарихы – осы әуеннің, қазіргі психология ғылымында музыка терапиясы деп аталатын әдістің әсерін байқауға болады.

Сол сияқты «Ақсақ құлан», «Аңшының зары» күйлерінің мазмұны, мәні, айтар ойы, музыка тілімен, домбыра аспабының құдыретімен терең сырды, адамның көңіл-күйін мұң зарын ұқтыра білген. Ертеде ел ішінде ақыл – есінен ауысқан, мазасыздық пен үрей билеген адамдарды бақсылар зікір салып, түрлі би қимылдарын жасап, қобыздың сарынымен емдеуге күш салған. Бұл да әуеннің адам психикасына жағымды әсерінің болатынын халқымызда ертеден белгілі болғанын көрсетеді.

Қазіргі кезде ғылыми психологияның бір саласы – практикалық психологияда адамның психикасында байқалатын жайсыздықтар мен көңіл-күйлеріндегі

ауытқулардан арылту мақсатында психотерапияның түрлі бағыттарын кеңінен қолданады.

Әлеуметтік – психологиялық тренингтерді жүргізу барысында, релаксациялық жаттығуларды орындауда, сюжетті – ролдік, қимылдық ойындарды ұйымдастырғанда, әңгіме тыңдау, іс-әрекетті орындау негізінде психотерапияның бірі – музыка терапиясын қолдану оңды әсерін тигізеді.

Музыка терапиясы адамның жүйке жүйесінің шаршауы мен қажуын, көңіл-күйін ретке келтіру мақсатында қолданатын психотерапиясының бір әдісі. Балаға музыка арқылы жағымды әсер етудің өзіндік әдіс-тәсілдері бар. Бұл әдісті белгілі бір жүйемен қолдана білу аса маңызды. Ол үшін баланың жас ерекшелігі, дәл сол сәттегі жағдайы, психикалық өзгерістері, оның себептері туралы мәліметпен таныс болу шарт, әйтпесе, кез келген жағдайда музыка терапиясын қолдану өз нәтижесін бере бермейді. Музыка арқылы балаға психологиялық әсер етуде әуенді үш түрлі сипатта қолдану керек: тыныштандыратын әуендер, жігерлілік тудыратын әуендер, босаңсытуға арналған әуендер (релаксациялық).

Алғашқы әуен қалыпты, жайлы психологиялық ахуал тудыратындай болған жөн. Ол үшін жағымды, тыныштандыратындай әуендер таңдалғаны абзал. Екінші музыкалық әуен көтеріңкі эмоцияны, ассоциацияларды тудыратындай әлдеқайда жігерлі болғаны дұрыс. Ал үшінші сипаттағы әуен денені жайлаған мазасыздық пен қысымнан, үрей мен қорқыныштан арылтатын немесе энергия мен оптимизмді тудыратындай әсерде болуы маңызды.

Әр әуенді тыңдау ұзақтығы 3-4 минуттан аспағанын қадағалау керек. Әуендерді тыңдап болғаннан кейін әрқайсысының көз алдында елестеген бейнелер, фантазиялар, ассоциациялар туралы талдаулар жүргізу – адамның музыканы тыңдап, қабылдай алу қабілеті мен түйсіне алу сезімдерін сезіне алумен қатар шығармашылық қабілеттілікті, және эстетикалық сана мен талғамын қалыптастыруға көмектеседі.

Осы орайда балалардың жас ерекшелігін ескере отыра, жоғарыда аталған тыңдалатын үш түрлі сипаттағы әуендерді іріктеп, бір жүйеге келтіріп, арнайы түзету (психокоррекциялық) бағдарламасын жасау қажеттілігі туындайды. (төменде үлгісін беріп отырмыз) Оны балабақша тәрбиешісі, мектеп психологы, арнайы мектеп психологы, практик – психологтар өздері жұмыс жасайтын балалардың ерекшеліктерін ескере отырып жасауларына болады.

I. Тыныштандыратын әуендер: Ықылас «Жез киік» (қобызбен орындалады), Т.Момбеков «Бозінген», Н.Тілендиев «Ата толғауы», С.Тұрысбеков «Көңіл толқыны» т.б.

II. Жігерлілік тудыратын әуендер: Түркеш «Көңіл ашар», Құрманғазы «Сарыарқа», «Адай», Ә.Желдібаев «Ерке сылқым», т.б.

III. Босаңсытуға арналған әуендер (релаксациялық әуендер) классикалық әуендер: Огинский «Полонез», Бетховен «К Элизе». Қазақ халық әндері: «Асылзат арманда едім, а дариға», «Ахау керім» т.б.

Егер де музыка тыңдауды ароматерапиямен ұштастырса, онда әсері әлдеқайда тиімді болады. Дегенмен де музыка терапия әдістерін қолдану барысында практик – психолог кейде қиындықтарға кездесуі де мүмкін, егер музыкалық білімі, хореографиялық дағдысы мен бейімділігі болмаса.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Адамзат ақыл-ойының қазынасы. А.: Таймас. 10 том. Қазақтың психологиялық ой-пікірлері. 2006.
2. Жарықбаев Қ.Б. Қазақ психологиясының тарихы. А., 1999.
3. Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. Ростов на Дону: Феникс, 2004.

4. Завьялов В.Ю. Музыкальная релаксационная терапия: Практическое руководство. Новосибирск, 1995.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психиканы қалпына келтіруде музыкамен емдеуді қолдану мәселелері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье изучаются вопросы использования музыки при восстановлении психики.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН ЖОСПАРЛАУ МЕНЕДЖМЕНТІ

Бапаева С.Т. – оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Кез келген ұйымның, атап айтқанда білім беру мекемелері нәтижелерінің сапасы оның сәтті әрекет етуінің негізгі факторларының бірі болып табылады. Қызығушылық танытқан барлық жақтардың талаптарын қанағаттандыратын сапаның қажет деңгейіне құрылған, енгізілген және сертификатталған сапа менеджменті жүйесінің көмегімен жетуге болады.

Алайда көптеген жоғары оқу орындарының, атап айтқанда мемлекеттік және рейтингі жоғары жоғары оқу орындарының басшылығы үшін сапа менеджменті саласында қызметтерді қалыптастыру қажеттігі көбінде мойындалмауда әрі сол жұмыстың алғашқы қадамдары тек шығынды көздейді. Сапа менеджменті жүйесін қалыптастыруға ынталандыратын ешбір сыртқы себеп те жағдай да жоқ. Қаржыландыру жоғары оқу орындары іс -әрекеттерінің нәтижелеріне тәуелді емес, бітірушілерді еңбекпен қамтамасыз етуге тікелей жауапкершілік жоқ, олардың мансабын арттыруының кері байланысы да жоқ. Қазақстанның жетекші жоғары оқу орындары үшін еңбек нарығы мен білім беру қызметтеріндегі бәсекелестік қорқыныш тудырмайды. Жоғары оқу орны өнім мен қызметтерді шығарушы ұйым ретінде персоналдың кәсіби және мәдени деңгейі, басқару жүйесінің құрылымы, шығарылатын өнім мен қызметтер тұрғысында кез келген басқа ұйымға қарағанда күрделірек. Осындай жағдайлардың барлығы академиялық персоналдың әрі орта және жоғары деңгейдегі басшылардың да сапа менеджменті жүйесін қалыптастыру үрдісіне деген қарсылығын тудыруда. Бұл - үрдістің жетістігін түсінуді ғана емес, сонымен бірге кәсіби білімді, қорларды жұмсау қажеттігін түсінуді әрі ең алдымен кадрлық қорларды сарп ету қажеттігін де мойындауды талап ететін күрделі міндет. Ол міндеттің сәтті жүзеге асуы сапа менеджменті жүйесін құру, енгізу, сертификаттау және пайдалану үрдісін біртіндеп, сатылап ұйымдастыруға тәуелді. Персоналды сапа менеджменті идеяларына тарту рухында тәрбиелеп, оны жоғары оқу орнына енгізудің нәтижелілігін көрсеткен маңызды.

Аталмыш өндірістің жетістігі үшін сапа менеджменті жүйесін құру жобасының қалыптасып, жүзеге асырылуы үрдістің технологиялылығын, жобаның кейінгі менеджментін құруды, жүзеге асыруды, жетілдіру мүмкіндігін, сондай-ақ орайы келгенше нәтижелерін таратуды қамтамасыз ететін деңгейде орындалуы тиіс. Сапа менеджменті жүйесін құру жобасын жасауда ол талаптарды қанағаттандыру үшін қисынды-құрылымды талдаманы пайдалануға болады. Қисынды-құрылымды талдама АҚШ-та 60 жылдардың соңында халықаралық даму Агенттігімен құрастырылған.

Қисынды–құрылымды талдама аналитикалық және жоспарлау фазаларынан тұрады. Аналитикалық фаза үш кезеңнен тұрады.

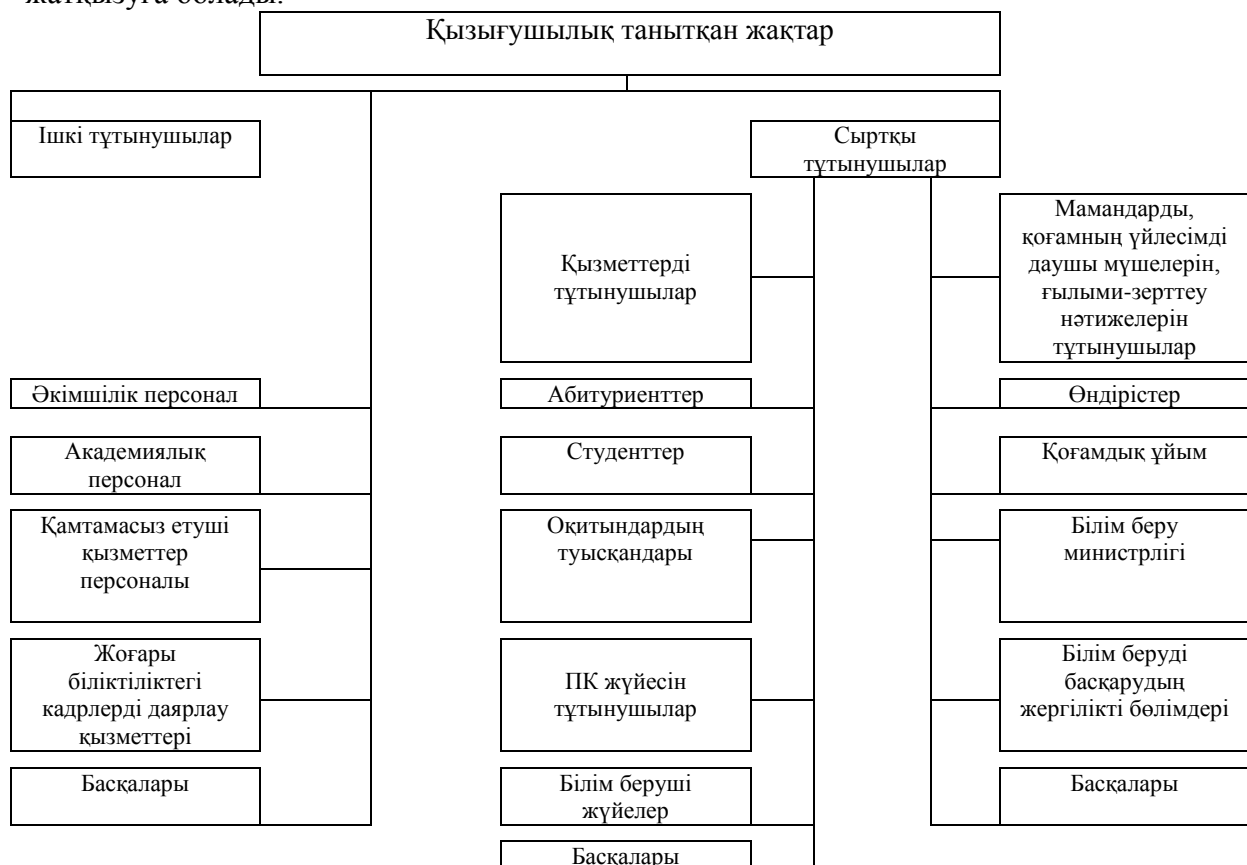
Қисынды–құрылымды талдаманың негізгі нәтижесі ретінде үлгісі төмендегі суретте кескінделген қисынды–құрылымды матрица танылады (1-сурет).

1-сурет. Қисынды-құрылымды матрица

Мәтін	Төмендеуге дейінгі көрсеткіш	Өлшеу	Кемшілік және тәуекел
-------	------------------------------	-------	-----------------------

Сонымен, жоғары оқу орындарының сапа менеджментінің жүйесін құрастыруға бағдарлана отыра, жобаның барлық кезеңдерін егжей тегжейлі қарастыруға болады.

1 кезең. Қызығушылық танытқан жақтарды талдау. Аталмыш кезең сапа менеджментінің «Тұтынушыға бағытталған бағдар» атты бірінші ұстанымымен жақсы үйлеседі. Ұйым тұтынушыларына тәуелді, олардың ағымдағы және болашақтағы қажеттіліктерін түсінуі тиіс, сондай-ақ оларды алдын ала болжауға тырысуы тиіс. Жоғары оқу орнының шығаратын өнімді немесе қызметті тұтынушылар әртекті. Жоғары оқу орнының іс-әрекетіне қызығушылық танытқан негізгі жақтар төменде (2-суретте) кескінделген. Оған талапкерлерді; білім алушылар мен олардың туысқандарын; тұтынушы мамандарды, ғылыми-зерттеу жұмыстарының, техникалық өнімнің, білікті арттыру мен кәсіби қайта даярлауға байланысты қызметтердің нәтижелерін; әрқилы деңгейдегі білімді басқару бөлімдерін; қоғамдық ұйымдарды; барлық деңгейдегі әкімшілік персоналды; академиялық қоғамдастықтың мүшелерін жатқызуға болады.



2 сурет. Жоғары оқу орнына қызығушылық танытқан жақтардың иерархиясы

Жоғары оқу орны іс-әрекетінің нәтижелерін тұтынушыларды анықтау үшін және олардың қажеттіліктерін динамикада зерттеу үшін істердің өзекті жағдайы жайлы мәліметтердің жинақталуы, бағалаудың қайсібір әдісін қолдана отырып, кездесулерді

өткізген маңызды. Қызығушылық танытқан жақтардың қызығушылықтары қақтығыспауы тиіс, өйткені ондай жәйт жоғары оқу орнында тәуекелдің пайда болуына әкелуі мүмкін. Қызығушылық танытқан жақтарды қызмет етуші топтың «миға шабуыл» түрінде кездесуін ұйымдастыра отырып, талдауға болады. Үлгі кестеде (1 кесте) сипатталған сызбаны оның нәтижесі ретінде қарастыруға болады. Қызығушылық танытқан жақтарды талдау үшін ҚӘМҚ талдамасы («Қуатты жақтар», «Әлсіз жақтар», «Мүмкіндіктер», «Қатер») жиі қолданылады.

1- кесте.

Қызығушылық танытқан жақтарды талдау нәтижелерінің үлгісі

Қызығушылық танытқан жақ	Қажеттіліктер	Қатысудың теңбе-тең механизмі
Студенттер	Сапалы білім беру бағдарламалары. Жоғары білікті кадрлер Тәжірибелі дағдыларға ие болуға арналған жақсы өндірістік база; Қазіргі заманғы және жеткілікті қорлы қамтамасыз ету; Жоғары оқу орнының тұтынушы мамандармен байланысы; Жоғары оқу орнының дамыған инфрақұрылымы; Басқалар	Білім беру қызметтерінің және оларды ұсыну үрдісінің жеке компоненттерінің сапасын бағалауға қатысу; Студенттермен жоғары оқу орны іс-әрекетінің сапасын бағалау нәтижелерін талқылау; Жоғары оқу орнының өзін-өзі тексеруіне ең жақсы студенттерді тарту; Басқалар

ҚӘМҚ талдамасы нәтижелерінің өңделу жоғары оқу орны іс -әрекетіндегі проблемды тұстарын, жетістіктер мен мақтан тұтар жағдайларды, бөліп алуға, үрдістерді оңалту үшін жүзеге асыруға ұсынылған мүмкіндіктерді талдау, назарды орын алған немесе орын алуы мүмкін қатерлерге аудару мүмкіндігін ұсынады. Жоғары оқу орны іс -әрекетін, оның «Өндіріс –мамандарды тұтынушы» ретіндегі қызығушылық танытқан қырынан ҚӘМҚ талдаудың үлгісі кестеде (2 -кесте) келтірілген.

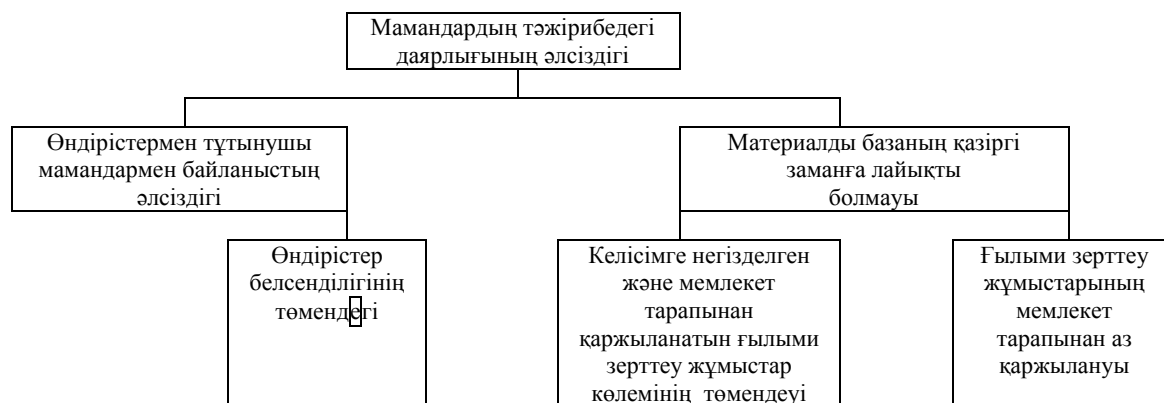
2 –кесте.

Қызығушылық танытқан жақтарды ҚӘМҚ талдаудың үлгісі

Қуатты жақтар	Әлсіз жақтар
Жақсы негізді даярлық; Кадрлық әлеуеттің жаратылыстану пәндерінің циклі бойынша сапасының жоғарылығы; Оқу үрдісінде ғылыми зерттеулердің нәтижелерін пайдалану; Ғылыми үрдіске ең жақсы студенттерді тарту.	Техникалық мамандықтардың қазіргі заманғы материалы базасының жетімсіздігі; Бітірушілердің менеджмент мәселелерінен даярлығының жетімсіз деңгейі; Мамандардың тәжірибеде әлсіз даярлығы; Оқытушылар құрамының орта жасының жоғарылығы.
Мүмкіндіктер	Қатер
Мамандарды тәжірибеде даярлау үшін өндірістің әлеуетін пайдалану және материалды базаны нығайту үшін мекендегі өндірістердің байланыстарын кең ауқымда пайдалану.	Дарынды жастардың жоғары оқу орнында қалу мотивациясының болмауы; Еңбек нарығын маркетингті зерттеу жүйесінің болмауы жоғары оқу орнындағы мамандықтар қрылымының нарықта тапшы құрылымдарынан ауытқуы.

2 кезең. *Проблемаларды талдау.* Мақсаттың көзделуі және оған жетуге деген ұмтылыстың өзі қайсібір проблеманың бар екендігін айғақтайды. Мақсаттарды дұрыс дйттеу үшін проблеманың негізін түсініп алу қажет. Аталмыш кезеңде үш міндетті шешу қажет: қызығушылық танытқан жақтардың негізгі проблемаларын теңестіру; анықталған проблемаларды жоғары оқу орнының проблемаларымен байланысын анықтау; себеп-салдарлы байланыстарды жасау үшін проблемалардың дінгегін құрастыру.

Аталмыш кезеңнің міндеттері қызығушылық танытқан жақтардың кездесулері арқылы, бірінші кезеңде алынған зерттеулердің пікірлері мен нәтижелерін теңдестіре талдау арқылы жүзеге асады. Өзара байланысқан проблемалардың дінгегі осы кезеңнің нәтижесі болуы тиіс. Проблемалардың иерархиясын ұсыну үшін Исикава диаграммасын немесе кросс–диагностиканы пайдалануға болады. Төмендегі суретте (3 сурет) «Өндіріспен әлсіз байланыс» проблемасын талдаудың негізінде құралған проблемалардың дінгегі келтірілген.

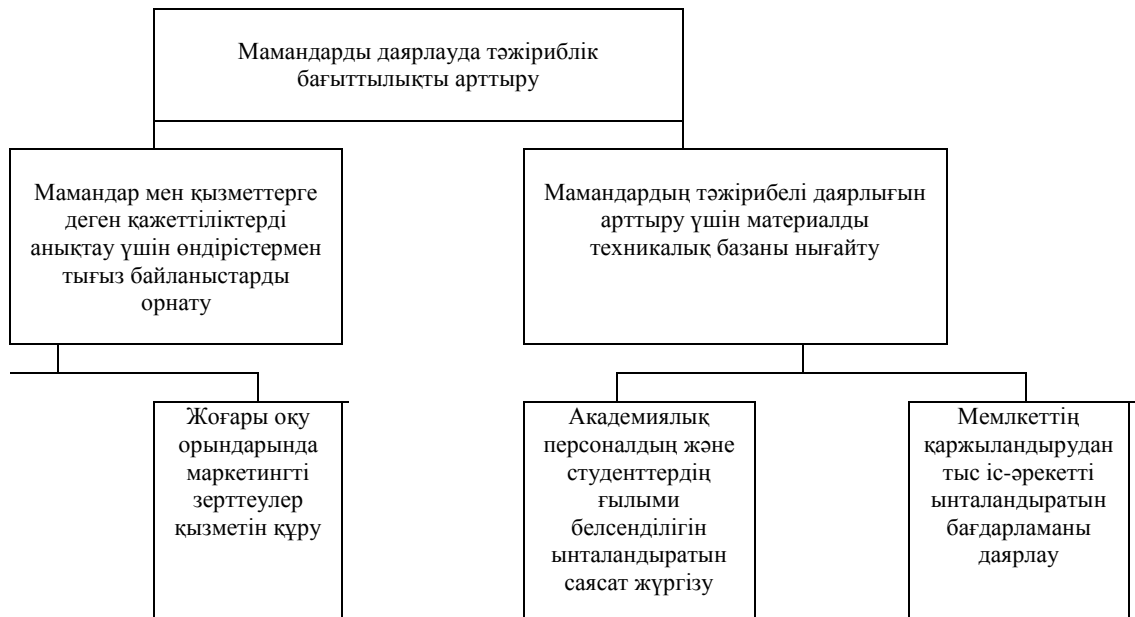


3 сурет. Проблемалардың дінгегі

3 кезең. *Мақсаттарды талдау.* Проблемалардың талдамасы жоғары оқу орны іс-әрекетінің теріс қырларын сипаттаса, мақсаттардың талдамасы болжамның жағымды қырларын сипаттайды. Аталмыш кезеңдегі мақсаттардың дінгегін проблемалар дінгегінің айнадағы көрінісі ретінде құру қажет. Төмендегі суреттерде (4, 5 сурет) проблемаларды мақсаттарға және мақсаттардың дінгегіне айналдырудың сызбасы келтірілген.

4 –сурет. Проблемаларды мақсаттарға айналдыру





5 сурет. Проблемаларды мақсаттарға айналдыру

Мақсаттардың дiңгегiн құру кезеңiнде мақсаттардың қалыптастырылуы ақырғы шара емес. Олар қызметтердi жоспарлауда және орындауда итерациялы режимде жүзеге асатын болады. Мақсаттар қол жетерлiк (қардылық, физикалық және уақыт қорларында қол жетерлiк болуы тиiс), нақты (жүзеге асатын жобаға сәйкес келуi тиiс) және өлшенетiндей (сандық бағалау мүмкiндiгiн табыс етуi тиiс) болуы тиiс. Мақсаттардың дiңгегi жоба енген басқа мақсаттарға қарағанда бiршама кеңiрек болуы мүмкiн. Өзара байланысқан, аталмыш кезеңде және осы жоба үшін өзектi мақсаттарды қамтитын әдiстi пайдаланған жөн. Әдетте әдiс негiзгi және нақты мақсаттарды, сондай-ақ ықтималды нәтижелердi қамтиды.

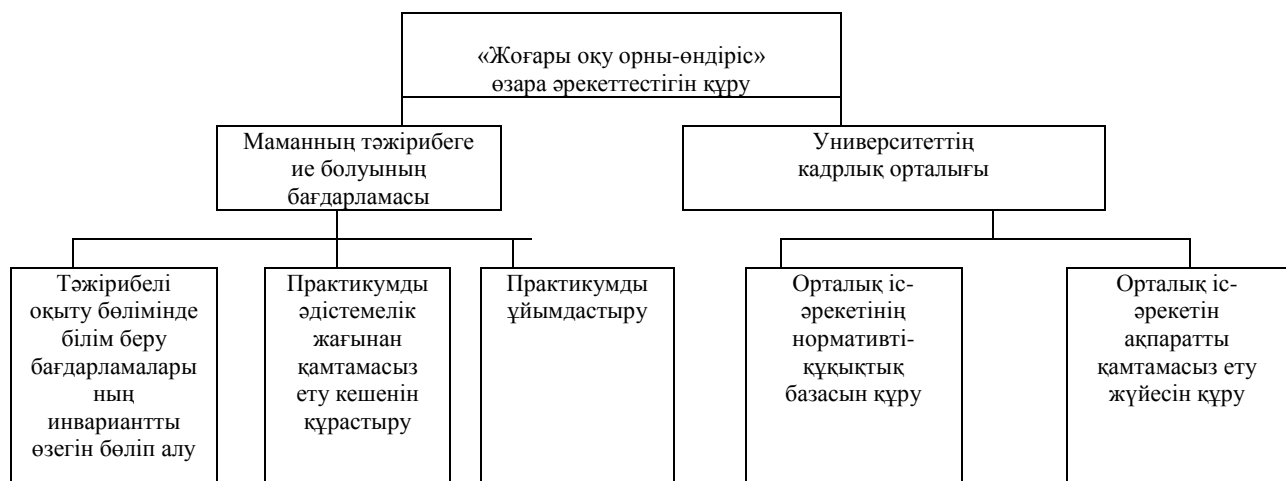
Жоспарлау фазасы басқа бес кезеңнен тұрады.

4 кезең. Жүзеге асыру қисынын анықтау. Сапа менеджментi жүйесiн құру жобасын жүзеге асыру қисыны оның мақсаттар иерархиясының барлық деңгейлерiнде сипатталуын болжайды. Олар: ортақ мақсаттар; мiндеттер, нәтижелер; iс-әрекет түрлерi (әрекет). Құру қисынын анықтау үшін қисынды-құрылымды сызба анықталуы тиiс. Қисынды-құрылымды сызба жобаны жүзеге асыру үрдiсiнде, қызмет етуiнде және жағдайлар өзгергенде қайта қаралуы және бағалануы тиiс динамикалық құрал ретiнде пайдалануы мүмкiн жобаны талдаудың, құрастырудың және көркемдеудiң құралы болып табылады. Қисынды-құрылымды сызбаны жоспарларды, бюджеттердi құруда пайдаланған ыңғайлы.

Сапа менеджментi жүйесiн құру жобасын жүзеге асырудың нәтижелiлiгi «iс-әрекет – нәтижелер – нақты мақсаттар – ортақ мақсат» үзбелiсi бойынша жүзеге асады. Сондай-ақ ол бiртiндеп төмендейдi. «iс-әрекет» жоспарлауды ғана емес, сонымен бiрге қорларды қамтамасыз ету шараларын да болжайды. Нәтижелер нақты да өлшеулi болуы тиiс. Мақсаттар жоба менеджментiнен тыс орналасады, алайда олар қателер мен тәуекел факторларының тиiмдi мониторингiн жүргізуге мүмкiндiк беретiндей анықталуы тиiс.

5 кезең. Кемшiлiктер мен тәуекел факторларын нұсқау. Жобаны қадағалау шеңберiнен тыс орналасқан факторлардың, кемшiлiктер мен тәуекелдердiң тұрақты ықпалында ғана жобаны сәттi жүзеге асыруға болады. Кемшiлiктердiң талдамасы қисынды құрылымды сызба матрицасының соңғы дiңгегiн толтыруға мүмкiндiк бередi

(6-сурет). Жобаны жүзеге асыруда бір деңгейден келесісіне кемшіліктер анықталғанда мақсаттарға жетуде ғана өтуге болады.



6 сурет. Іс-әрекеттің түрлерін құрылымдарға бөлу

6 кезең. *Көрсеткіштерді анықтау.* Мақсаттардың өлшеулілігін қамтамасыз ету үшін көрсеткіштер жүйесі мен қажет ақпаратты теңдестіру үшін оларды өлшеу әдістерін де ерекше бөліп алған жөн. Барлық көрсеткіштер сапа, сан және уақыт өлшемдеріне сәйкес келуі тиіс. Көрсеткіштердің сапасы мониторингтің, талдау және ресми дәлелдеудің негізінде қалыптасатын нормалар арқылы анықталады. Нормалар процестер жетілген сайын өзгеруі мүмкін. Ары қарай көрсеткіштерді өлшеуге (дербес әдістемені құрастыру немесе танымалдысын пайдалану), оларды мойындалған нормалармен салыстыруға және басқарушы ықпалдарды қалыптастыруға үйрену қажет. Кейде кейбір көрсеткіштерге жету уақыты маңызды сипаттама болуы мүмкін. Әрбір мақсат көрсеткіштердің жүйесімен байланысты болуы тиіс. Бұл кезеңде жоспарланған іс-шарамен тығыз байланысты құралдар мен шығындар жоспарланады.

7 кезең. *Іс шаралардың кестесін құру.* Қисынды құрылымды сызбаның матрицасын толтырған соң іс-шаралар жоспарланады. Жобаны қисынды ретпен және өзара әрекеттестікте жүзеге асыру әрекеттерін ұсыну үшін кесте құрып, сын жолының талдамасын жүргізеді. Кезеңнің реттілігі төмендегідей адымдармен ұсынуға болады: негізгі әрекеттердің тізімін құрастыру; әрекеттерді міндеттерге бөлу; әрекеттер мен міндеттердің қисынын қалыптастыру және уақыттағы көрсеткіштерін анықтау; көрсеткіштерді әрекеттер мен міндеттерге үлестіру және көрсеткіштің процестегі орнын анықтау; әрекеттерді, міндеттер мен процестерді құрастырушылар мен оған қатысушыларға ұсынылатын кәсіби талаптарды анықтау; қызметтерді, өкілеттіліктер мен жауапкершілікті үлестіру.

Әрекеттер мен мақсаттардың тізімін даярлауда адами, физикалық және қаржылық қорларды, жобаның нәтижелеріне жету тәсілдерін, әрекеттерге теріс ықпал етуі мүмкін тәуекел мен тұрақсыздық факторларын, сондай –ақ сапа менеджменті жүйесін құрустыру жобасын жүзеге асырудың уақыттағы шеңберлерін анықтап алу қажет. Әрекеттердің міндеттер мен тапсырмалар түріне алмасуы бөлшектеу деңгейінде жағымды болуы тиіс. Жоспарлаушы мамандардың нәтижелерді бағалау үшін жеткілікті механизмге, ал орындаушылардың – міндеттер мен тапсырмаларды жүзеге асыру үшін нұсқаулардың жеткілікті санына ие болғаны маңызды. Әрекеттердің үлгі ретіндегі құрылымы 6-суретте келтірілген.

Іс-әрекеттерді құрылымдарға жіктеген соң міндеттердің реті мен тәуелділіктерін анықтау, яғни іс-әрекет пен міндеттер түрлерінің ұзақтығын шынауы бағалау қажет.

Әрекеттер кестесінің құрастырылуы мониторинг мен басқару қызметтерін жүзеге асыру үшін міндетті түрде жобаны орындау барысының көрсеткіштерін енгізуді талап етеді. Ары қарай кәсіби тәжірибе жобасын жүзеге асыруға қажет кадрлік қорларды бағалау шарасы, тапсырмаларды үлестіру, өкілеттер мен жауапкершіліктердің өлшемін анықтау және әрекеттердің кестесін құру шаралары болжанады.

8 кезең. Қорларды анықтау. Аталмыш кезеңде қорларды анықтау, шығындар жоспарын құру жөнінде істі жалғастыру қажет. Іс-шаралардың тізімі шығында жоспарының форматына көшіріледі. Кезеңнің міндеттерін жүзеге асыру үшін шығында жоспары үшін қадағалау тізімін құру қажет, іс-әрекеттердің түрлері мен міндеттерге сәйкес келетін құралдардың анық та нақты сипаттамасын беру қажет, сондай-ақ шығындардың нақты категориясы ретінде құралдарды ұсыну қажет. 3- кестеде Құралдарды категориялар бойынша үлестірудің үлгісі берілген. Ары қарай апталық, кварталды және жылдық жопарлар мен бюджетке алмасатын шығындардың сандық, бағалық және уақытқа қатысты көрсеткіштерін бағалау қажет. Қаржыландыру бастауларының анықталуы мен шығындар жопарының құрастырылуы қорлады анықтауда маңызды кезең болып табылады. Аталмыш кезеңде сапа менеджменті жүйесін құратыру іс-шарасын жүзеге асырғаннан кейін, жоғары оқу орнында пайда болатын шығындардың жобасын анықтап алған орынды.

Осында ұсынылған әдістемені ұстану арқылы жобаны жүзеге асыруда тәуекел мен тұрақсыздықты төмендетуге және қорларды пайдаланудың тиімділігін арттыруға болады.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жоғары оқу орындарында сапа менеджмент жүйесін жүзеге асыру жобасы мен үлгісі баяндалған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проект и модель реализации системы менеджмента качества в вузе.

МАМАНДЫҚТЫ ТАҢДАУҒА САНАЛЫ ҚАТЫНАСТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Бейсенова Ж.Ж. – п.ғ.к., доцент м.а,
Құрманғалиева Г.– 4 курс студенті (Алматы қ., Қазмемқызпи).

Жеке адамның көптеген әлеуметтік іс-әрекет мәселесі және соған байланысты жеке адамның дамуындағы кәсіби өзіндік анықталу сұрақтары маңызды орын алады. Кез келген кәсіби іс-әрекет белгілі бір талаптар, ниеттер негізінде жүзеге асады. Әрбір кәсіби іс-әрекет белгілі бір талаптар, ниеттер негізінде жүзеге асады. Әрбір кәсіби іс-әрекет – жеке адамның қиындықтарды жеңу қабілеттілігін, әрекеттерді орындауға байланысты жеке бастық кәсіби бағдарды, іскерлікті, кәсіби сананы қалыптастыруды, білімділікті, шеберлікті талап етеді. Кәсіби іс-әрекеттің тиімді, жемісті нәтижесіне жетуге тұлғалық қасиеттердің дамуы мәнді сипат алады.

Мектеп бітірушілердің болашақ мамандыққа қатысты психологиялық дайындықтары мен кәсіби өзіндік анықталу механизмдеріне өзіндік бағалаулары әсер ете ме? Осы сұрақтар әрқашан да өз маңыздылығын жоймайды. Жоғарғы сынып оқушыларының мамандықты таңдауға саналы қатынастарын қалыптастыруда олардың кәсіби қызығулары мен ниеттерінің құрылуы мен дамуы негіз болады. Жоғарғы сынып

оқушыларында еңбекке деген шығармашылық қатынасты орнату, оларға дұрыс психологиялық бағдар беру оқушылардың индивидуалды-психологиялық жеке бастық ерекшеліктерімен тығыз байланысты.

Психологтар мен педагогтар үшін негізгі мәселе – жоғарғы сынып оқушыларында еңбекке деген психологиялық дайындықты қалыптастыру және оқушылардың әлеуметтік-психологиялық кемелдену сипатын негіздеу. Осы жағдайларға байланысты жасөспірімдік кезеңді психологиялық зерттеуде бірнеше маңызды кезеңдерді ескеру керек:

- сенімділіктерді (ғылыми, моральдық, эстетикалық, танымдық) зерттеу, яғни жеке адамның мотивациялық сферасын қалыптастыру: жеке адамға әсер ететін сыртқы әсерлерді, әрекетті реттеу мен басқарудың ішкі тәсілдеріне айналдыру немесе олардың интериоризациясы;
- жасөспірімдік кезеңдегі негізгі құндылықтарға бағдарлану мен өмірлік болашақтарды анықтау;
- жасөспірімдердегі жеке бастық әлеуметтік-психологиялық кемелденудің қалыптасуын зерттеу;
- жасөспірімдердің танымдық процестерін зерттеу;
- жасөспірімдердің жеке бастық даму ерекшеліктері мен өзіндік және кәсіби өзіндік анықталудағы өзіндік бағалау ерекшеліктерін, кәсіби қызығулары мен мамандық таңдауға байланысты өзін бағалау сипатын зерттеу.

Осы мәселелерді зерттеу мақсатында жасөспірімдік кезеңдегі өзіндік бағалау, өзіндік сана сезімдер, өмірлік анықталу, мамандық таңдау мен кәсіби өзіндік анықталу сұрақтарын теориялық талдау қаралады. Жеке адам дамуындағы кіші балалар мен жеткіншектерге қарағанда жасөспірімдік кезеңге аса көп көңіл бөлінбейді. Психологиялық зерттеулер көпшілігінде кіші сынып оқушылары мен жеткіншектерге бағытталған. Осы жасқа тән дамудың қайнар көзі болып табылатын ішкі терең қарама-қайшылықтар, дамуға әсер ететін әлеуметтік-экономикалық, психологиялық әсерлер сияқты жағдайлар нақты өз сипатында ашыла бермейді. Л.С.Выготский көрсеткендей «әлеуметтік мәдени қалыптасу» қоғамдық-тарихи орта шартында «жеке адамның құрылу» процесі. Жасөспірімдердің әлеуметтенуі мен өзіндік анықталу процесінде олардың әрекеттерінің сәтті болуы субъективті ұстанымдарының қалыптасуынан, өздерінің меншікті белсенділіктеріне байланысты болады. Осы ұстаным және онымен байланысты тәжірибе жоғары сынып оқушыларына мақсатты бағытталған, саналы, белсенді және шеберлікпен мамандықты дұрыс таңдауға және соған психологиялық дайындықты қалыптастыруға негіз болады. Басқаша айтсақ, кәсіби өзіндік анықталуда оқушылардың белсенділігі іс-әрекет субъектесі ретінде қаншалықты дайын соған байланысты және бұл белсенділік «өзіндік бағдарланған» оқушы, өзіндік анықталудың алғашқы сатыларын зерттеуде оқушылардың субъективті белсенділіктерінің қалыптасуын бағалауды зерттеу мәнді болып табылады.

Мамандықты таңдауды анықтайтын факторлардың ішінде ең маңыздысы сол берілген еңбек түріне айқын қызығушылықтың болуы (Е.А.Климов, С.Н.Чистякова, В.В.Ярошенко); алайда оқушылардың субъективті позициясын түсіну үшін, айқын көрінетін қызығушылық факторы жеткіліксіз. Таңдауға деген қанағаттанушылыққа оқушылардың психологиялық дайындығы да әсер етеді, яғни танымдық белсенділік, өз бетінше әрекет ете алуға ептіліктер, мүмкін деген қиындықтарды, әлеуметтік қысымдарды, амалсыздықты, қолайсыз эмоциялық күйлерді жеңуге ерік күші сапаларының жеткілікті болуы.

Кәсіби өзіндік анықталуға кәсіби бейімділік, ұстанымдар, жасөспірімдердің танымдық түсініктері мен белсенділік әрекеті, қызығулары, таңдаған мамандықтың кейінгі салдарын ұғыну негіз болады. Осы факторларды анықтау үшін эмперикалық-

эксперименттік зерттеу негізінде әсер етуші ішкі және сыртқы жағдайларды анықтау қажет. Осы жоғарыда айтылған тұжырымдардан бөлек жасөспірімдердің іс-әрекетіндегі ұғынымды психикалық өзіндік реттелу жүйелерінің қалыптасу деңгейлері де негізгі сұрақтардың бірі. Көптеген зерттеулер көрсеткендей іс-әрекет процесінде айқын көрінетін жеке бастық тұлғалық сапалардың жиынтығымен байланысты ұғынылған психикалық өзіндік реттелудің жеке-типологиялық ерекшеліктерімен кәсіби өзіндік анықталу тығыз байланысты. Атап айтқанда, іс-әрекетті орындаудың барлық сатыларында субъект мақсатты бағытталған, жинақылық, дамыған өзіндік бақылау, адекватты өзіндік бағалау, ақпараттарды белсенді іздеу, өзінің жеке бастық қасиеттеріне нақты сенімділік, мақсатқа жетуде көп күш жұмылдыру сияқты сапалары болуы керек. Басқаша айтсақ, іс-әрекет барысында ылғида «тиімді тәуелсіздікті» көрсете білу ептілігі. Сондықтан да, жоғарғы сынып оқушылары мамандық таңдау мен кәсіби өзіндік анықталуда өз таңдауын ұғынылған сипатта дұрыс жасауы, жеке басының қалыптасқан жеке сапаларына тікелей байланысты. Тиімді тәуелділікке қатысты жеке бастық сапаларын қалыптастыруды ерте жеткіншек жасының басынан бастау керек.

Бұл мәселеде бекіте түсетін тағы бір маңызды нәрсе, кәсіби өзіндік анықталуды – болашақтың мүмкін деген бейнесін құру факторы ретінде түсіну. Жасөспірімдердің алдында өмірлік анықталудың сара жолдары ашылады. Көптеген жасөспірімдер амалсыздан кездейсоқ жағдайлардан тәуелді мамандық таңдайды. Өз жолын таңдауда негізгі жауапкершілікті жасөспірімнің өзі алуы керек. Кейбір өзіндік анықталу жеке адам үшін маңызды оқиға, барлық өміріне негіз болады. Психологиялық тұрғыдан мамандықты таңдауға бірнеше жіктемелерді екі белгілердің негізінде ұсынатын зерттеулерді басшылыққа алуға болады: барлық мүмкін деген альтернативалар; оларды салыстыру критериялары.

Альтернативасы бар, бірақ критериясы жоқ немесе сол альтернативаларды құрастыру керек, ондай таңдауды тұлғалық немесе экзистенциалды таңдаулар деп атайды. Кәсіби өзіндік анықталуға байланысты таңдау – таңдаудың үшінші түріне жатады. Жоғарғы сынып оқушысы нені таңдау керек, қалай таңдау керек оны толық біле бермейді. Көптеген мамандықтар туралы білімдері көп болса да, кәсіби анықталу үшін оған альтернатива бола бермейді. Жоғарғы сынып оқушысы тек өмірлік жолына қатысты белгілі бір мағына алған таңдау ғана оған альтернатива бола алады. Ендеше альтернативаларды құру процесі – мәні жағынан субъект үшін солардың мағынасын құру болып табылады. Субъект толық мәнді таңдау жасау үшін альтернативалар жайлы адекватты түсінігі болуы керек. Кәсіби өзіндік анықталу ситуациясында дұрыс таңдау үшін ойдағы бейнелерді өмірімен байланыстырып, оның болашағын алдын-ала болжай алатындай дағдыларды меңгеруі керек. Мұндай жағдайға жоғарғы сынып оқушыларының танымдық сферасы осы күрделі әрекетті шешуге мүмкіндіктері аса жеткілікті емес. Психикалық дамудағы кемелдену жасөспірімдерде аяқталмайды, әрі жалғаса береді. Сондықтан да кәсіби анықталу кезеңіне жоғарғы сынып оқушысы толық дайын емес, мағыналы кемелденген таңдау жасай алмайды, себебі оларда оған сәйкес психологиялық функциялар жеткілікті қалыптаспаған. Сонымен қатар тұлғалық, психодинамикалық қажет деген болашақ варианттарды құрайтын танымдық іс-әрекетті құрастыру қажет.

Бұл тақырыптың негізгі тағы бір сұрағы жоғарғы сынып оқушыларының өзіндік бағалау ерекшеліктерінің кәсіби анықталуға әсерін анықтау. Жоғарғы сынып оқушыларының жоғарғы интеллектуалды дамуында өз жетістіктерін объективті және адекватты бағалауға ептілігі мен ішкі өзара қатынастың күрделенуін бағалау мен өзіндік бағалауларына байланысты. Жасөспірімдерде өзіндік бағалау жеткілікті дәрежеде кемелденген формада болады, олардың мазмұндарының иерархиясы

тұрақтана бастайды, негізгі буын болашаққа бағдарлану, өзін реттеу мен өзіндік анықталудың қажеттіліктері анықталады. В.Ф.Сафин өзіндік бағалауды өзіндік анықталудың механизмдерінің бірі деп санады, оның пікірінше психологиялық тұрғыдан өзіндік анықталған жеке адам – ол не қажет соны анық ұғынған субъект (мақсаттар, өмірлік жоспарлар, идеалдар); және ол өзі нақты бар адам (өзінің жеке бастық және физикалық қасиеттері); өзінің қолынан не келеді (өз қабілеттері, бейімділіктері, мүмкіндіктері); қоғам, ата-анасы, бірге оқитын құрбылары одан не күтеді, қоғамдық қатынастарда әрекет жасаушы күштері «керек етем» - «қолымнан келеді» - «бар» - «сен міндеттісің» деген қайшылықтар «мен міндеттімін», «солай жасауым керек» дегенге трансформацияланады. Оның пікірінше өзіндік сана сезімдер мен өзіндік бағалаудың өзіндік анықталудағы көріну формасына мінез-құлықты өзіндік реттеудің ішкі шарты болып табылатын когнитивті аспект жатады.

В.Ф.Сафин жеке адамның өзіндік анықталуына мына компоненттерді жатқызды (өзіндік анықталудың жеке формалары): рөлдік; кәсіби; отбасы-тұрмыстық сферадағы өзіндік анықталу; әлеуметтік. Ал В.А.Алексееваның пікірінше жеткіншектер – ол «басқалар үшін жеке адам», ал жасөспірімдер – «өзі үшін жеке адам» (В.А.Алексеев, 1985). Э.Эриксон айтқандай, жасөспірімдердің индивидуалды дамуының басты міндеті - өзіндік анықталу мен идентификацияны қалыптастыру, бұл кезеңде реалды «Мен» және идеалды «Менің» арасындағы айырмашылыққа басқа көзқарас туындайды. Жасөспірім өзінің интеллектуалды дамуының арқасында өзін және қоршағандарды дұрыс түсініп, өз тәжірибелерін интеграциялайды. «Мен» бейнесі неғұрлым адекватты бола бастайды (Э.Эриксон, 1996).

Жоғарғы сынып оқушыларының өзіндік бағалауларын зерттейтін зерттеулер оқу-танымдық іс-әрекет пен қарым-қатынастың субъектісі ретінде тұлғаның дамуын ғана емес, әрі олардың кәсіби өзіндік анықталуын да қарастырады. Өзіндік сана сезімдердің когнитивті және эмоциялық – бағалау компоненттерінің айрықша бірлігі ретінде өзіндік бағалау кәсіби өзіндік компоненттерінің айрықша бірлігі ретінде өзіндік бағалау кәсіби өзіндік анықталудың өзара байланысқан екі деңгейін бейнелейді – гностикалық және кәсіби жоспар (өзіндік анықталудың екінші деңгейінің көрсеткіші, яғни мінез-құлықтық, практикалық). Өзіндік анықталу іс-әрекеттің ішкі реттеушісі және онда бағдарлаушы (өзіне қатысты бағдарлану) және дем беруші (белсенді іс-әрекетке оятушы) функцияларды атқарады.

Өзіндік бағалаулардың жеке адамның күрделі шешімдерді қабылдаудағы рөлі жайлы зерттеулер өзіндік бағалаудың кәсіби таңдау процесіне әсерін анықтады. О.И.Мешковская мамандық таңдаудағы өзіндік танымды белсендірудің мүмкіндіктерін зерттей отырып, өзіндік бағалауды, өзіндік таным сатыларының бірі деп нақтылады. Біз сондай-ақ А.М.Кухарчуктің пікірімен де толық келісеміз - өз мүмкіндіктерін ұғынулары бойынша кәсіби таңдауға өзіндік бағалау процесінің белсенді іс-әрекетті болжайтын оқушылардың кәсіби өзіндік анықталуына тәрбиелік ықпал қажет. Кәсіби өзіндік анықталу мен өзіндік бағалауды байланыстырып зерттеген зерттеулерде тұлғаның мазмұнды қасиеттерінің ішінен әр түрлі сапаларды көрсетеді. Л.Н.Рожина, А.М.Кухарчук және А.Б.Ценципер: таңдаған мамандыққа жарамдылық; О.П.Мешковская: таңдаған мамандыққа сәйкес келетін тұлғалық сапалар – қызығушылық, қабілет, бейімділік; Н.Ф.Гейман: болашақ мамандыққа қызығулар, икемділік, қабілет, мәселен, жолдастарымен өзара қатынасқа жағымды қабілеттілік. Әрине, жасөспірім мамандықты таңдай отырып, өзінің жеке бастық қасиеттерін адекватты бағалай білуі керек, мәселен, адамдарға, қатынас, еңбек пәніне қатынас, танымның өзіндік ерекшелігі, өнегелік-ерік, эмоциялық процестері мен қасиеттері.

А.М.Кухарчуктің пікірінше өзіндік анықталу – мамандықты тәуелсіз таңдау және талдау нәтижесінде ішкі ресурстарды жүзеге асыру.

Қорыта айтсақ, жасөспірім кезеңінде кәсіби өзіндік анықталуға олардың адекватты өзіндік бағалаулары әсер етеді және өзіндік анықталу механизмдерінің біріне бағалау негіз бола алады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
3. Кухарчук А.М., Ценциппер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. – М., 1976.
4. Леонтьев Д.А., Пилитко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования. //Вопросы психологии. – 1995. - №1. – 97-110с.
5. Сафин В.Ф., Ников Г.А. Психологический аспект самоопределения личности. //Психол. журнал. – 1984. – Т.5. - №4. – 65-73с.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектеп бітірушілердің болашақ мамандыққа қатысты психологиялық дайындықтары мен кәсіби өзіндік анықтау механизмдеріне өзін-өзі бағалауының әсері жөніндегі мәселелер қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы психологической готовности школьников к выбору профессии и влияние самооценки на механизмы профессионального самоопределения.

ҰЛТ МҮДДЕСІНЕ НЕГІЗДЕЛГЕН БІЛІМ

Бөлшекбаева Ә.И. – аспирант (Алматы қ., Қазмемқызпи)

XXI ғасырда дамыған елдер адам ресурстарын дамытуды басты мақсаттардың бірі ретінде қарастыруда. Рухани бай және жетілген қоғам құру үшін ең алдымен білім жүйесін дамыту қажет. Осы мақсатта көптеген елдерде жүргізілген білім реформаларының өзіндік тарихи аспектілері мен ерекшеліктері бар. Мысалы, *АҚШ-та* кең көлемді білім реформасы кеңес үкіметінің аспан әлеміне жасанды жер серігін жіберуіне байланысты атқарылды. Өткен ғасырдың 50 жылынан бастап АҚШ-та білім беру саясаты мемлекеттік деңгейдегі маңызды мәселелердің біріне айналды. Америкада білім беру жөнінде екі түрлі мақсат алға қойылған, сол екеуінің арасында қашаннан бәсеке бар. Бірінші мақсат-жалпыға бірдей және тең түрде білім беру болып табылса, екіншісіне- қатаң іріктеп алу жолымен білім беру жатады, яғни бұл академиялық және ғылыми элита даярлауға бағытталған. Бірінші АҚШ-тықтардың ойынша, жалпы білім беруді жетілдіруге көп күш пен қаржы бөлу керек, екінші ғылыми зерттеулер саласындағы АҚШ позициясын нығайта түсу қажет деп санайды.

Германия Федеративті Республикасында білім реформасы әр он жыл сайын жүргізіліп отырады. Германияда білімнің сапалы болуы ондағы жүргізілген білім реформаларының нәтижесі. 1950 жылдан бастап Германияда:

- педагог кадрларды даярлау;
- мектептердің инфрақұрылымдық жүйесін жетілдіру;
- жоғары оқу орындарының сапасын әлемдік деңгейге көтеру;
- ғылыми-зерттеу жұмыстарының тиімділігі;
- Германияда оқығысы келетіндерге мүмкіндік жасау;

- үздіксіз білім беру;

Жоғары білімнің тұтас стратегиясы мен бұқаралық жүйесін жетілдіру т.б. аталмыш жағдайлардың барлығы ФРГ-ның әр он жылдық білім реформаларында қарастырылып, өз шешімін тауып отырады.

Ұлыбританияның білім жүйесінің де өзіндік ерекшеліктері бар. Олар білім реформасын жүргізуде жетістіктерге жету үшін бірнеше міндеттерді алға қойды: міндетті білімнің көлемін қысқарту, оқытушылардың білігін көтерудің жүйесін жетілдіру, білім беруді басқару мен мамандарды даярлаудың бір ортаға шоғырлануы, білімге қаржының көп бөлінуі, мектеп ісінің дамуына қоғамның үлес қосуы т.б.

Бұл аталған мемлекеттердің барлығының білім жүйесінің өзіндік ерекшеліктері бар. Бірақ, барлық дамыған мемлекеттердің арасында Жапонияның білім жүйесі ерекше. Жапон елінің білім жүйесі батыстық үлгіде жасалғанымен, нақты бір елдің жүйесін емес, керісінше батыстық педагогиканы ұлттық педагогикамен үйлестіріп, өзіндік білім жүйесін жасауға қол жеткізді. Сондықтан да Жапон елінің білім реформасы бірнеше рет өзгерді. Әр реформаның нақты өзіндік тарихи аспектілері бар. Себебі, жапондардың тарихы мен ұлттық-әлеуметтік құндылықтары шетелдік үлгілерді игеруге кедергі келтірді. Жапондықтар ең алдымен өздерінің ұлттық құндылықтарын жоғары бағалайды. Олар қашан да білімге құштарлықпен танылған ұлт, ондағы білім жүйесі оқушылар бойында да тиісті адамгершілік ережесін қалыптастырып, ұлттық сипаттағы қасиеттерді дамытады. Бұны біз әр жылдары жүргізілген білім реформаларынан анық аңғарамыз.

Жапониядағы Мейдзидің алғашқы реформасы XIX ғасырдың 70жылдары Юкити Фукудзаваның (1834-1901) басшылық етуімен қабылдана бастады. 1862 жылы Юкити Фукудзава Францияның мектеп ісі құжаттарын қарап, баспасөз беттерінде жан-жақты баяндамалар жариялай бастады.

1868 жылы Білім мәселесі жөнінде арнайы комиссия құрылып, оның басшысы болып Ю.Фукудзава тағайындалды. Бұл жүргізілген реформада: «Қытай білімі және жапон рухы» атты лозунг (кансай-вакон) «Жапон рухы-батыстық техника» (вакон-есай) болып өзгертілген. Вакон есай «шет елдіктерден білімді алуға болады, бірақ шетелдіктердің жапон рухын және жапондық ойлау жүйесін қозғауына жол бермеу» деген мағынаны білдіреді. Осы күнге дейін «Вакон-есай» Жапон білімінде маңызды ұстаным.

Жапон елінде 1872 жылы білім туралы заң қабылданды. Заңда «өмірдегі жетістіктердің кілті оқуда, оны ешкім жоққа шығара алмайды және болашақта бірде-бір отбасы, бірде-бір адам сауатсыз болмауы керек»- деп айтылады. Көптеген жетістіктермен қоса білімнің батыстық жүйесі жапон халқына пайда келтірмеді. Себебі, батыстық білім жүйесінің негізінде оқытқанда, олардың негізгі пәні, негізгі ұстанымдары әдеп қағидасы ұмытылды.

Император Мейдзи 1879 жылы елді аралау сапарында халық арасында тәрбиеге байланысты көптеген олқылықтарды байқады. Сол кемшіліктерді түзету үшін «Білімнің ұлы ұстанымдары» атты қаулы қабылдады. Ол қаулыда «Халық ең алдымен өзін рухани жағынан тәрбиелеп және әдеп ұстанымдарына жүгінуі керек. Осылар орындалғаннан кейін өздерінің қабілеттеріне қарай пән таңдауға болады», - делінген.

Барлық оқу орындарында Мейдзи білім реформасы негізінде 1881 жылдан бастап әдеп пәні жүргізіле бастады. Шет тілі пәнінің сағаты қысқарды. Сонымен реформаның нәтижесінде: Біріншіден жапондықтар өздерінің дәстүрлерін қайта жандандырды. Екіншіден көп аймақтарда Еуропалық білім кең тарады. Үшіншіден мектеп ұжымдары тамаша жетістіктерге қол жеткізді. Төртіншіден бұл реформа Жапонияны көптеген дамыған елдердің білім жүйесімен теңестірді.

Мейдзиден кейін Жапонияның ағарту сахнасына педагогтардың екі тобы шықты. Бір топ (Н. Мотада 1818-1891 жж.) Батыс идеясының шектен тыс енуіне үзілді-кесілді қарсы шықса, екінші топ (А.Мори- 1847-1889 жж.) оларды шектеусіз қабылдауды қолдаған болатын. Моридің өзі жапон тілін ағылшын тілімен алмастыруды жақтады. Оның бұл ойы жүзеге аспады, себебі, жапон рухы ондай идеяны қабылдауы мүмкін емес еді. Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін Жапонияда 1947 жылы «Білімнің негізгі заңы» атты реформа жүргізілді. Бұл реформаның нәтижесінде 9-жылдық білім міндетті болды. Педагогтарға еркіндік берілді. Бірақ, бұл заң түгел дерлік АҚШ білім жүйесінен көшіріліп алынған болатын.

1948 жылы 99,3% Жапон баласы міндетті мектепке барғаннан кейін жапондықтардың білімге деген дәстүрлі ұмтылыстары дамыды. Себебі, батыстық білім жүйесі жапондықтардың ұлттық тәрбиелеріне сәйкес келмеді. 1952 жылы Егемендік алғаннан кейін бұл заңға өзгерістер мен түзетулер енгізілді.

Жапон елінде 1966 жылы «Идеалды жапон бейнесі» атты құжат қабылданды. Бұл құжатта жапон қоғамының рухани-адамгершілік құндылықтары айқын көрініс тапқан.

1984 жылы «Всеобъемлющей реформе народного образования, направленной в XXI век» деген реформа жүргізілді. Бұл реформаның негізгі мақсаты: дамыған қоғамның тұлғасын қалыптастыру болды. Реформаның орындалуы барысында премьер министр Ясухиро Накасонэнің басшылық етуімен арнайы комиссия құрылып, комиссия мүшелері «40 жыл өткен реформаны өзгерту керек»- деген шешім қабылдады.

1985 жылы Білім мәселесі жөнінде құрылған арнайы комитеттің анализі аяқталып, қорытындылады. Ол қорытынды да білімдегі төрт ұстаным анықталды: Біріншіден үздіксіз білім беру жүйесін құру, ол әр адам өмірі үшін маңызды. Екіншіден жалпы білім беретін мектептердің әдісі мен мазмұнын өзгерту, жеке айырмашылықтарды қамту. Үшіншіден жапон халқының жоғары идеалының дамуы, рухани-адамгершіліктің сақталуы. Төртіншіден оқыту мен тәрбиелеудің мазмұны мен әдісін жаңа бағытта құру компьютерлендіру.

1990 жылы Жапон елінде Үздіксіз білім беру заңы қабылданды. Білім жөніндегі ұлттық ұйым білім реформасындағы үш негізгі ұстанымды анықтады: бірінші даралықтың дамуы мен нығаюы, екінші өмір бойы білімге ұмтылу, үшінші білім арқылы қоғамның дамуына үн қосу.

Жоғарыда аталған құжаттардың барлығында жапон ұлтының ұлттық құндылықтары қарастырылған және оны сақтау керектігі айтылады.

Жапон елінде ұлттың сенімді болашағына қол жеткізуде, оқушыларды мектеп қабырғасында әдептілік, имандылық пен өнегелілікке үйрету өте маңызды қадам болып есептеледі. Табиғатты аялау, әділдік пен шындықты қастерлеу, адам өмірін бағалау, адам құқықтарын құрметтеу, келесі ұрпақ үшін жауапкершілікті ала алатын және қоғамның дамуына үлес қосатын балаларды өсіріп тәрбиелеу мектептердің маңызды жұмысына айналған. Жапониядағы білім жүйесінің компоненттері (мектепке дейінгі дайындық, мектеп, жоғары білім) бір-бірімен тығыз байланысты. Барлығының негізгі мақсаты жапон елінің ұлттық-мәдени құндылықтарын сақтау, ұлттық дәстүрдің ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отыруын қамтамасыз ету. Жалпы Жапонияда оқу жылы 1-ші көкектен басталады. Оқу жылы үш семестрден тұрады: сәуір-маусым, қыркүйек-желтоқсан және қаңтар-наурыз.

Жапон елінде 1973 жылдан бастап, білім, мәдениет, спорт, ғылым және технология министрлігі оқу жоспарын бекітіп және оның оқушылардың біртұтас білім алуына қолайлы болуын қамтамасыз етіп отырады.

Жапониядағы жоғары білім мекемелері негізгі төрт түрге бөлінеді:

- толық топтамалы (циклді) университеттер;
- жылдам топтамалы университеттер және кіші коллеждер;

- кәсіптік колледж (арнайы дайындық колледжі);
- технологиялық колледждер.

Толық топтамалы университеттерде оқу мерзімі 4 жыл (тек медициналық, стоматологиялық және ветеринарлық факультеттерде - 6 жыл). Жапонияда 600 университет бар, оның 425-сі жеке меншік университеттер. Осы оқу орындарындағы студенттердің саны шамамен 2,5 млн. Университетке түсу үшін талапкер толық орта мектепті бітіруі қажет. Түсу емтиханы екі сатыда өтеді. Бірінші сатыда талапкерлер жалпы тест тапсырады, ол тест университетке қабылдаудың ұлттық орталығында өтеді. Кімде-кім тестілеуді табысты аяқтаса, түсу емтиханына жіберіледі. Түсу емтиханы университетте өтеді. Жапон университеттеріндегі оқу бағдарламасы жалпы ғылыми және арнайы пәндерге бөлінеді. Алғашқы екі жылда барлық студенттер жалпы ғылыми пәндерді оқу арқылы жалпы білімдік дайындықтан өтеді. Жалпы ғылыми пәндер: тарих, философия, әдебиет, қоғамтану, шет тілі және өздерінің болашақ мамандықтары туралы арнаулы курсты тыңдайды, соңғы екі жылда студенттер өздері таңдаған мамандықтары бойынша оқиды.

Базалық курс аяқталғаннан кейін бакалавр дәрежесі беріледі (*Gakushi*). ЖОО-да студент шартты түрде 8 жыл тізімде тұруға құқы бар, демек студенттерді оқудан шығару мүлдем жоқ десе де болады. Көптеген университеттер оқу үрдісін семестрлік жүйе бойынша ұйымдастырады.

4-жыл білім алған университет түлегі магистратураға немесе доктарантураға түсе алады. Жапон ЖОО-да магистратурада оқу мерзімі-2 жыл, докторантурада-5 жыл. Магистр (*Shushi*) атағын алу үшін студент оқу бағдарламасы бойынша екі жыл оқығаннан кейін, бітіру емтиханын тапсырады, магистрлік диссертациясын қорғап, жақсы баға алуға тиіс және мамандығы бойынша емтихан тапсырады.

Жапон колледждерінің деңгейі біздің орта арнайы оқу орындарымен тең. Олар кіші, технологиялық және арнайы дайындау колледждері болып бөлінеді.

Жылдам топтамалы университеттер және кіші колледждер білім саласында 1950 жылдан бері жұмыс істеп келеді, олардың саны 600. Олар гуманитарлық, жаратылыстану және техникалық ғылымдар бойынша даярлаудың екі жылдық бағдарламасын ұсынады. Заң бойынша бұлар ЖОО-на тең дегенмен, оқытудың қысқа мерзімі ол дәрежеге сәйкес келе алмайды. Кіші колледждердің 90 %-ы жеке меншік. Көбінесе ол оқу орнында қыздар білім алады.

Технологиялық колледждерге толық емес немесе толық орта мектепті бітіргеннен кейін түсуге болады. Толық емес орта мектептен соң оқу 5 жыл, толық орта мектептен соң 2 жыл. Бұл колледждерде кең көлемде техникалық дайындықтан өтуге болады. Мысалы: электроника, құрылыс, машинақұрылысы және т.б. мамандықтар бойынша (20 шақты арнайы техникалық бағытта).

Арнайы дайындық колледждері 1976 жылы пайда болды, олар тарттехникалы (узкотехнический) білім алып шығуға негізделген. Бұларда жылдық кәсіптік курстар оқытылады. Мысалы, бухгалтерлерді, машинисткаларды, дизайнерлерді, программисттерді, автомеханиктерді, тігіншілерді, аспазшыларды т.б. даярлайды. Төменгі орта мектепті бітіргендерге оқу мерзімі 1-4 жыл, жоғары орта мектепті бітіргендерге 1-2 жыл.

Жер бетіндегі әр ұлттың мақсаты- өз ұрпағының бойына адамдық қасиет, ұлттық рух пен мәдениеттің күш-қуатын қалыптастыру, ұлтының болмысын, оның өмір сүру тәсілі мен тәжірибесін, тәрбие ықпалының жолы мен бағытын кең түсіндіре білу.

Жапон ұлтының білім берудегі басты ұстанымы - ұлттық құндылықтарын сақтау және оны дамыту. Жапондықтар үш басты қасиетті қадір тұтады. Олар-ұлт мүддесін жеке бас мүддесінен жоғары қою, білімге құштарлық және еңбексүйгіштік. Ендеше, ұлттық құндылықтарымызды сақтау арқылы еліміздегі білім беру саясатының ұлттық-

рухани дамуына, білім жүйесінің жетілуіне, қоғамда өзіне лайық орын алатын білімді болашақ тәрбиелеуге, озық қоғам құруға қол жеткізуге болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кусаинов А. Развитие образования: проблемы и перспективы. ROND & A, 2005.
2. Национальные системы образования: общая характеристика, структура. Под редакцией А.Кусаинова. А.: РОНД, 2004.
3. Құсайынов А. Білім реформасы. Дамыған елдер тәжірибесі. // Егемен Қазақстан 2005, 23-маусым.
4. Жүрепкең білім беретін Жапония: шетелдік тәжірибе. // Зерде 2004 №6, 10-11 б.
5. Джурицкий А. Чему и как учат в Японии. // Народное образование. 2001, №5.
6. Нысанова К. Жапонияның білім жүйесінің кереметтігі неде? // Ана тілі. 25-тамыз, 2005.; 1-қыркүйек, 2000.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Жапония мемлекетінің білім беру реформалары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрена образовательная реформа Японии.

ҚАЗІРГІ ҒЫЛЫМДАҒЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ ПРОБЛЕМАСЫ

Нығметова Қ.Н. - аға оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Денсаулық проблемалары және тұлға дамуындағы жайсыздықтың алдын-алу мәселелері ХХ ғасырдың 60 жылдарынан бастап қарқынды түрде зерттеле бастады. Дәл осы кезде дәрігерлік, педагогикалық және психологиялық басылымдарда ең алдымен мектеп жасындағы балалардың психикалық денсаулықтарының күрделі проблемаларын дәлелдейтін деректер белсенді түрде талқыланды. Атап айтқанда, планета тұрғындарының психикалық денсаулығының жалпы күйі және оның динамикасы, әрі балалар мен жасөспірімдердің арасында невроздардың біршама белең алуы да мазаны ала бастағаны айтылды. Балалардың психикалық денсаулығы жөніндегі Бүкіл әлемдік денсаулық сақтау ұйымы сарапшыларының комитеті (Женева, 1976 ж.) психикалық денсаулықтың бұзылыстары жиырма баланың бірінде кездесетінін көрсететін әлемдік статистиканың орташа мәліметтерін жариялады. Еуропалық елдерде одан да едәуір жоғары сандық көрсеткіштер тіркелген /1, 12-13 б./.

Қазіргі таңда балалардың денсаулығының мәселелері кәсіби іс-әрекеттің мақсаты ретінде әр түрлі салаларды біріктіруде.

Атап айтқанда, ғалым-педагогтар: “Қазіргі кездегі білім беру жүйесіндегі денсаулықты сақтау проблемасының маңыздылығы медицинаға қарағанда төмен болмауы мүмкін және солай болуға тиіс екендігіне одан сайын көзіміз жетуде. Ал “мінез-құлық ауруларын” алдын-алу жоспарында – аса маңызды болуы да ықтимал” – деп көрсетеді /2, 49-50б./.

Осы мәселеге психологиялық білім беру тұрғысынан қарағанда ең маңызды проблема: “оқушылардың тұлғасын дамыту, денсаулығын сақтау мен нығайту, ал шын мәнінде – қазіргі қоғамның маңызды ресурсы ретіндегі балалық шақты сақтау” /3, 3б./.

Мұның барлығы қазіргі уақытта әр түрлі мамандардың оқушылардың денсаулығын сақтау және баланың білім беру ортасында дамуы үшін қауіпсіздікті қамтамасыз ететін жүйені құру проблемаларын шешуді алғашқы кезектегі міндет деп есептейтіндерін

көрсетеді. Сонымен бірге білім берудің екі базалық сипаттамасы “денсаулық және білім беру” арақатынасын қарастырудың бастауы болып табылатыны атап көрсетіледі.

Аталған мәселені жан-жақты талқылауда “денсаулық”, “психикалық денсаулық”, “психологиялық денсаулық” ұғымдарының ерекшелігін көрсеткен де маңызды.

Тұлғаның денсаулығы адам танудың қазіргі заманғы көптеген салаларының зерттеу объектісіне айналды. Пәнаралық зерттеудің пәні ретіндегі денсаулық проблемасы бүгінгі күнде әркілы әдебиеттерде көрсетілген /4, 5/.

Атап айтқанда, О.С.Васильева және Ф.Р.Филатов денсаулықты пән аралық зерттеудің пәні ретінде қарастырып, келесі тұрғыларды көрсетеді: кешенді немесе жүйелі тұрғы; нормоцентрикалық тұрғы; феноменологиялық тұрғы; холистикалық тұрғы; эволюционистік тұрғы; әлеуметтік-бағдарланған тұрғы; кросс-мәдени тұрғы; дискурсивті (немесе диспозитивті) тұрғы; аксиологиялық тұрғы; акмеологиялық тұрғы /4, 17-19б./.

Жоғарыда аталған тұрғылардың әрқайсысын қысқаша сипаттап өтейік.

1. *Кешенді тұрғының* шеңберінде денсаулық - құрамы бойынша күрделі де әртекті, сондай-ақ, гетерогенді, сапалы әркілы компоненттерді қамтитын және де адам тіршілігінің іргелі аспектілерін сипаттайтын көп өлшемді феномен ретінде қарастырылады. Мұндай түсінік, денсаулық сақтаудың Бүкіл әлемдік ұйым сарапшыларының ұсынған: денсаулық-қайсібір аурулар мен кемістіктердің болмауы ғана емес, толықтай дене, психикалық және әлеуметтік жайлылық күйі,-деген ойларында сипатталған /6/.

Кешенді немесе жүйелі тұрғы денсаулық ең кең мағынасындағы жайлылық – wellbeing ретінде анықталатын Health Psychologi-да (М.Мюррей, В.Эванс және т.б) жеткілікті түрде анық көрсетілген. “Wellbeing бұл-мәдени, әлеуметтік, психологиялық, физикалық, экономикалық және рухани факторлардың күрделі өзара байланыстығын білдіретін көп факторлы конструкт. Бұл күрделі өнім –генетикалық бейімділік, орта және жеке- дара даму ерекшеліктерінің ықпал етулерінің нәтижесі” /7, 11б./.

Денсаулықты пәнаралық зерттеулердің пәні ететін дәл сол көп факторлылық валеология сияқты ғылыми-практикалық бағыттың пәніне айналды.

Аталмыш тұрғы тұлғаны зерттеуде күрделі ұйымдасқан, көп өлшемді жүйелер ретінде жеткілікті түрде айқын көрсетілген /8, 72-73б./.

2. *Нормоцентрикалық тұрғы* денсаулық индивидтің соматикалық жағдайының қалыпты көрсеткіштерімен бірге, қабылдаудың, ойлаудың, эмоциялы жауап берудің және мінез-құлықтың статистикалық орташа нормаларының жиынтығы ретінде қарастырылатын дәстүрлі медицина мен психиатрияда едәуір айқын сипатталған. Бұл организм мен психиканың қызмет етулерінің қайсыбір оптималды деңгейі.

3. *Феноменді тұрғы* адамның субъективті күйзелістерін бірінші орынға қояды. Мұнда денсаулық «әлемдегі болмыстың» дара, қайталанбас тәсілдің көрініс беруі арқылы қарастырылады (К.Ясперс, И.Ялом және т.б.). Аталмыш тұрғының кемшіліктеріне ең алдымен осындай зерттеулердің шеңберінде алынған мәліметтердің қатаң ғылыми формалдау мен верификацияға жол бермеуінде.

4. *Холистикалық тұрғы* денсаулық жайында тұлға интеграциялануының нақты деңгейі ретінде, тұлғаның қалыптасу үрдісінде ие болатын тұтастылығы ретінде, жүйелі сапа ретінде түсінігіне негізделген (С.Гроф; Г.Оллпорт; К. оджерс; Э.Эриксон; К.Г.Юнг және т.б.). Мұндай тұрғыда интеграциялану – дені сау психиканың негізгі сипаттамаларының бірі болып табылады.

5. *Эволюционистік тұрғыда* рухани өмірдің кез келген құбылыстары, кез келген тұлғашылық өзгерістер кең мағынада жалпытүрлік эволюция тұрғысынан бағалануымен ерекшеленеді (Вернадский В.И., Казначеев В.П., Спиринов Е.А., Лоренц К. және т.б.).

Бұл тұрғыға сәйкес адам - табиғатының кез келген көрінісі жалпытүрлік бейімделуге тәуелді – дені сау немесе ауру деп бекітіледі.

6. *Әлеуметтік-бағдарланған және кросс-мәдени тұрғылар* өркениеттің немесе әлеуметтік болмыстың едәуір жалпы формаларының жеке индивидтің денсаулығына және толыққанды дамуына деген ықпалына назар аударып, денсаулықты – нақты ұлттық топтардың шеңберінде, түрлі мәдени-тарихи жағдайлардың аясында қарастырады (Маркузе Г., Руссо Ж.Ж., З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни және т.б.).

7. *Дискурсивті (немесе диспозитивті) тұрғы* денсаулық жайлы кез келген түсініктің әлеуметтік ақиқаттың құрылуының немесе тұжырымдалуының дербес ішкі қисыны бар нақты дискурстың өнімі ретінде зерттелуі мүмкін екендігінен бастау алады (В.М. Розин, М. Фуко). Дискурс термині бұл жерде «түсініктер», «ой қорытындысы» немесе «көзқарас» деген мағынада қолданылып отыр.

Аталмыш тұрғының шеңберінде денсаулық дискурстардың күрделі жүйелерінің проекциясы мен объективтілігін білдіретін әлеуметтік құбылыс ретінде қарастырылады. Сауықтырудың әлеуметтік тәжірибесін реттейтін және денсаулық пен аурудың қазіргі заманғы түсінігін анықтайтын тұрақты түсініктер мен сызбалардың дискурсивті талдамасы зерттеушінің негізгі міндеті болып табылады. Қазіргі замандағы адам медициналық дискурстың әсерінен денсаулығына қатысты барлық проблемаларды тек «техникалық жолмен» - дәрі-дәрмектерді пайдалану, дәрігер-маманға жүгіну арқылы шешуге әдеттеніп, барған сайын қайтарымсыз түрде «медициналық пайдалану шұңқырына» тартыла береді. Рухани-экологиялық дискурс кеңістігінде тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруының шекті мүмкіндіктері, оның рухани және адамгершілік детерминанттары беделді маңызға ие болады.

8. *Аксиологиялық тұрғының* аясында денсаулық – адамдардың әмбебап құндылығы ретінде анықталады, тұлғаның бағдарларымен сәйкестендіріледі және құндылықтар иерархиясында нақты орынды иеленеді. Қайсыбір құндылықтардың үстем болуы да, олардың асыра бағалануы да индивидтің денсаулығын анықтайтын факторлар ретінде қарастырылады (А. Кемпинский, А. Маслоу және т.б.).

9. *Акмеологиялық тұрғыда* денсаулық – адам табиғатының ең жоғарғы мүмкіндіктерінің өзектелуінің негізгі және қажетті жағдайы ретінде анықталады. Осындай көріністің аясында адамның жоғарғы (шекті) мүмкіндіктерінің барлық түрлерінің жүзеге асуы бірінші дәрежелі мағынаға ие, оның өмірдегі табандылығының критерийі (өлшемі) ретінде анықталатын және көп мөлшерде тұлғаның адамзатқа ортақ мәдениетке деген үлесін анықтайтын жеке-дара конструкт ретіндегі «денсаулық микроакмесінің» орын алуы болжанады (Бодалев А.А., Ганжин Г.Т., Дергач А. және т.б.).

1 кесте.

«Тұлғаның денсаулығы» ұғымына деген әртүрлі тұрғылар

№	Ғылыми тұрғы	Авторлары, еңбектің аты	Мазмұны
1	<i>Кешенді немесе жүйелік</i>	Психологическое здоровье детей и подростков и психосоциальное развитие детей: Доклад комитета экспертов ВОЗ //Сер.техн.докладов №613. Женева. 1979, с. 16-37	Бүлі тұрғының шеңберінде денсаулық құрамы бойынша күрделі де әртекті, сондай-ақ гетерогенді, сапалы әркілы компоненттерді қамтитын және де адам тіршілігінің іргелі аспектілерін сипаттайтын көп өлшемді феномен ретінде қарастырылады.
2	<i>Нормоцентрикалық</i>		Нормоцентрикалық тұрғы денсаулық индивидтің соматикалық жағдайының қалыпты көрсеткіштерімен бірге, қабылдаудың, ойлаудың, эмоциялы жауап

			берудің және мінез-құлықтың статистикалық орташа нормаларының жиынтығы ретінде қарастырылатын дәстүрлі медицина мен психиатрияда едәуір айқын сипатталған. Бұл организм мен психиканың қызмет етулерінің қайсібір оптималды деңгейі.
3	<i>Феноменді</i>	Ясперс К., Ялом И., т.б.	Бұл тұрғы адамның субъективті күйзелістерін бірінші орынға қояды. Мұнда денсаулық «әлемдегі болмыстың» дара, қайталанбас тәсілдің көрініс беруі арқылы қарастылады.
4	<i>Холистикалық</i>	Гроф С.; Оллпорт Г.; Роджерс К.; Эриксон Э.; Юнг К.Г. және т.б.	Денсаулық жайында тұлға интеграциялануының нақты деңгейі ретінде, тұлғаның қалыптасу үрдісінде ие болатын тұтастылығы ретінде, жүйелі сапа ретінде түсінігіне негізделген.
5	<i>Эволюционистік</i>	Вернадский В.И., Казначеев В.П., Спиринов Е.А., Лоренц К., т.б.	Рухани өмірдің кез келген құбылыстарының, кез келген тұлға ішілік өңдеулердің жалпыға мәлім эволюцияның кең мағынасында бағалануымен ерекшеленеді.
6	<i>Әлеуметтік-бағдарланған және кросс-мәденилік</i>	Маркузе Г., Руссо Ж.–Ж., Фрейд З., Фромм Э., Хорни К. және т.б.	Әлеуметтік-бағдарланған және кросс-мәдени тұрғылар өркениеттің немесе әлеуметтік болмыстың едәуір жалпы формаларының жеке индивидтің денсаулығына және толыққанды дамуына деген ықпалға назар аударып, денсаулықты нақты ұлттық топтардың шеңберінде ерекшелінетін мәдени-тарихи жағдайлардың аясында қарастырады.
7	<i>Дискурсивті (немесе диспозитивті)</i>	Розин В.М., Фуко М.	Дискурсивті (немесе диспозитивті) тұрғы денсаулық жайлы кез келген түсініктің әлеуметтік ақиқаттың құрылуының немес тұжырымдалуының дербес ішкі қисыны бар нақты дискурстың өнімі ретінде зерттелуі мүмкін екендігінен бастау алады.
8	<i>Аксиологиялық</i>	А.Кемпинский, А.Маслоу және т.б.	Аксиологиялық тұрғының аясында денсаулық адамдардың әмбебап құндылығы ретінде анықталады, тұлға бағдарының негізгі құндылықтарымен сәйкестендіріледі және құндылықтар иерархиясында нақты орынды иеленеді.
9	<i>Акмеологиялық</i>	Бодалев А.А., Ганжин Г.Т., Дергач А.А. және т.б.	Акмеологиялық тұрғыда денсаулық адам табиғатының жоғарғы мүмкіндіктері өзектелуінің негізгі және қажет жағдайы ретінде анықталады.

Психикалық және психологиялық денсаулық жөніндегі шет елдік және ресейлік әдебиеттердің талдамасы бұрын қолданылған (кейбір бастауларда қазіргі кезге дейін пайдаланылатын) «психикалық денсаулық» ұғымында көбінесе психикалық денсаулықтың болмауы, психиканың бұзылыстық жағдайларына альтернатива бейнеленетінін көрсетеді. Әр түрлі мамандардың қызмет тәжірибесін қарастыру

көптеген жағдайларда психологиялық тәжірибе негізінде сол «денсаулықтың болмауы», «кемістік» парадигмасының жатқандығын тұжырымдауға мүмкіндік береді.

Алайда жиырмасыншы ғасырдың аяғындағы әлемдік тәжірибедегі психикалық және психологиялық денсаулық жайындағы түсініктер әрбір адамда, сондай-ақ міндетті түрде әрбір жаңа туған балада денсаулыққа деген белсенді ұмтылыстың, дамуға, адам әлеуетінің өзектелуіне деген бейімділіктің жатқандығы жайлы мәліметтерге негізделгенін айта кету керек /9/.

Денсаулық сақтаудың Бүкіл әлемдік ұйымының психикалық денсаулық бөлімінің директоры Н. Сарториус психикалық денсаулыққа төмендегідей анықтама береді: біріншіден, бұл – айқын психикалық бұзылыстардың болмауы; екіншіден – адамның төтенше жағдайларда пайда болатын күтпеген стрестерді немесе қиыншылықтарды жеңе алатын қуаттарының нақты қоры; үшіншіден – адам мен қоршаған әлемнің арасындағы тепе-теңдік, оның қоғаммен үйлесімділігінің күйі, жеке адам түсініктерінің басқа адамдардың «объективті ақиқат» жайлы түсініктерімен қатар өмір сүруі /10/.

Медициналық әдебиеттердегі норма ұғымына келсек, жағымсыз логикалық өлшемге негізделген психикалық денсаулық формуласы: «-N» (a, b, c) еместің бәрі «N». Синдромдық қағида ауытқуларды шығарып тастау арқылы норманы белгілеуді болжайды: (a, b, c) симптоматикасы тән «-N», барлық ауытқу еместің бәрі «N» нормасы болып табылады. Осылайша түсіндіру психикалық денсаулық мәселесіне тиісті нозологиялық парадигма мен клиникалық тұрғыға анағұрлым тән.

Психиканың қалыпты және патологиядағы қызметінің құрылымы мен механизмдерінің ұқсастығы туралы ұғымнан шегіне жеткен күйдің формуласы қаланады: (a*, b*, c*) белгілері бар «N» нормасы, (a, b, c) симптоматикасы тән «-N» ауытқуының байқалуының әлсіз деңгейі. Осы түсіндіру көбіне адам психикасының шегіне жеткен күйіне дифференциалдық диагноз қою, болжам жасау, алдын алу мен түзетулерді жүргізу барысында қолданылады.

Жалтыгуманитарлық тұрғы үшін психикалық денсаулық сыныптамасы жеке тұрмысты жағымды логикалық өлшемге жатқызуға негізделеді: (A, B, C) сапаларын иеленетіндердің барлығы «N» болып табылады.

Психикалық норма мәселесіне *статистикалық тұрғыдан* қарау психодиагностикаға барынша тән. Статистикалық тұрғыға сай норма - типтік, орташа, кеңінен тараған үлгі. Диагностикалық деректерді бағалау үшін медицина, биология, психология ұғымдарының негізінде жасалған нақтылық өлшем қолданылады. Статистикалық норма басты өлшем бойынша орташа көрсеткіштердің жиынтығымен беріледі. Диагностикалық тәртіптің мақсаты - жеке деректерді стандарттау іріктемесінде тіркелген көрсеткіштерді топқа бөліп салыстыру. Басты нәтиже - индивидтің топтағы шартты жағдайын анықтау және «басқалар аясында ол қалай көрінеді» деген қағида бойынша түсіндіру.

Психикалық мәртебені сыныптаудың мазмұндық және статистикалық тәсілдерінің әрбір нұсқасы психикалықтың нақтылық, тар корпорациялық теориялық анықтамаларына сүйенеді және кәсіби қызметтің нақты түрінің міндеттерінің өзіндік ерекшелігіне бағытталады. «Психикалық норма және патология» дихотомиясының негізгі теориялық тұрғылары А. Маслоудың «Мотивация және жеке тұлға» (1999) және Б.С. Братусьтің «Жеке тұлғаның ауытқулары» (1988) еңбектерінде егжей-тегжейлі талданған.

Психологиялық және психотерапевтік тәжірибе үшін статистикалық-бейімделу тұрғысының құралдық өлшемдері анағұрлым талап етілген болып қала береді: норма - бұл біріншіден, қоршаған ортаға орташа қалыптасқан, екіншіден - анағұрлым бейімделген. Осы тұрғыға сай адамның мінез-құлқы мен өмір салты ортамен нақтыланған және қалыптасқан әлеуметтік тәртіптің талаптарымен қатаң

шарттастырылған. Басымдылық танытатын әлеуметтік ережелерден кез келген түрде алшақтау қалыптылық шегінен шығады.

Статистикалық-бейімделу тұрғысы бұрыннан да қатаң сынға алынған (П.Б.Ганнушкин, 1964; Б.С.Братусь, 1988). Басты аргумент - жиі кездесетін қалыптылықты түсіндіру адам дамуы туралы ұғымды бейімделу, мінез-құлықты таптаурындау деңгейіне алып келеді. Осындай біржақтылық конвенционалды мінез-құлықтың (тіптен ол аралық болса да) норма үлгісі ретінде саналуына алып келеді, ал өзіндік тұрмыстың жақсы көріністері, шығармашылық, жаңашылдық, даму автоматты түрде ауытқу қатарына түседі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья. 2-е изд, СПб: Изд-во К.Л. Рюосера 1905.
2. Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровины. М., 2004.
3. Волков Г.Д. Проблемы изучения психического здоровья и разработка комплексных психогигиенических мероприятий в Сибири. М., 1980.
4. Психология здоровья. Под ред. Г.С.Никиторова. СПб, 1998.
5. Дерябо С.Д. ; Ясин В.А. Экологическая психология и педагогика. Ростов-на-Дону, 1996.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб,1908.
7. Дорожнова К.П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка. М.: Медицина 1983.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психикалық денсаулық проблемасына бірнеше ғылыми тұрғылар туралы ой қозғалады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются некоторые научные подходы на проблему психического здоровья.

ПСИХИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ

Шерьязданова Х.Т. – п.ғ.д., профессор, Абеуова И.Ә. - п.ғ.к., доцент,
Нығметова Қ.Н. - аға оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Қазіргі заманғы бірқатар зерттеушілердің еңбектерінде психикалық немесе психологиялық денсаулық ретінде байқалатын тұтас көрінісі сипатталған (Братусь Б.С., Дубровина И.В., Слободчиков В.И., Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. және т.б.). Атап айтқанда, психикалық денсаулықты «...біртекті емес, күрделі, деңгейлі құрылым ретінде қарастыру қажет» екендігі көрсетіледі. «Психикалық денсаулықтың ең жоғарғы деңгейі, бұл – адамның мағыналы қатынастарының сапасымен анықталатын жеке-дара – мағыналы деңгейі немесе жеке-дара денсаулық деңгейі... Келесі деңгей – адамның мағыналы ұмтылыстарын жүзеге асыруының тепе-тең тәсілдерін құру қабілетіне байланысты жеке-дара – психологиялық денсаулық деңгейі. Соңында – психикалық іс-әрекет актілерінің ішкі, ми, нейрофизиологиялық ұйымдасуының ерекшеліктерімен анықталатын психофизиологиялық денсаулық деңгейі» /1, 72б/.

Психикалық денсаулықты мәдениеттің, эмоциялардың және психикалық денсаулықтың өзара қатынастары тұрғысынан қарастыруда: «Психикалық денсаулық,

бұл – ең алдымен, әр түрлі психикалық қасиеттер мен процестердің балансы (басқа біреуге беру және одан алу, жалғыз қалу және басқалардың ортасында болу, өзіне деген және басқаларға деген махаббат арасындағы баланс және т.б.)». Ал психологиялық денсаулық проблемалары психологиялық көмектің, бұйрықшыл емес, медициналық емес психотерапия мен дара психологиялық кеңес берудің аясында қарастырылады.

Атап айтқанда, А. Маслоу адам табиғатын зерттеуде «психологиялық мағынадағы денісаулар», бұл - өзін-өзі жоғары дәрежеде кемелдендірген адамдар деп тұжырымдаған /2, 306/ Гуманистік психологияның аясында тәжірибе жүргізетін психологтар «психологиялық денсаулық» ұғымын осындай мағынада пайдаланды және оның критерийлерін (көрсеткіштерін) бөліп көрсетеді:

1. Адамның өзін, әлемдегі өмірін ұғынуы мен түсінуі;
2. «Өмірге енуінің» толыққандығы, осы шақты күйзелуі және онда тіршілік ету;
3. Нақты жағдайда және тұтастай өмірде ең жақсы таңдауларды жасауға қабілеттілік;
4. Кез келген жағдайда өзінің негізгі қызығушылықтары мен ең жақсы таңдауларын сезіну және ұстану күйі ретіндегі «өз-өзімен үйлесімді тіршілік етуі», еркін өмір сүру сезімі;
5. «Менің қолымнан келеді» деген дербес қабілеттілігін сезінуі;
6. Әлеуметтік қызығушылық немесе әлеуметтік сезім (А.Адлердің терминологиясында), яғни басқа адамдардың қызығушылықтарын, көзқарастарын, сезімдерін есепке алуы, айналадағы адамдарға деген тұрақты назарының болуы;
7. Өмірдегі тұрақтылық, табандылық, нақтылық күйі және психологиялық дені сау тұлғаның жоғарыда аталған сапалар мен күйлердің интегративті салдары ретінде оптимистік, көңілді күйде болуы.

Бұл күйді ригидтілікпен, таптаурындар мен шаблондарға бейім болу күйімен шатастыруға болмайды. Керісінше, бұл динамикалық, белгілі бір дәрежеде тұрақсыздығы бар өмірдегі икемді де тұрақты тепе-теңдік күйі.

Әр түрлі мамандардың жоғарыда келтірілген көзқарастары мен ой-тұжырымдарының талдамасы біздің «психологиялық денсаулық» ұғымын аталмыш зерттеудің негізгі міндеттерінің аясында қарастыра отырып, оның жалпы анықтамасын құруымызға мүмкіндік береді.

Психологиялық денсаулық – тұлғаның негізін құрайтын және оның дамудың кез келген кезеңінде даралық және жас ерекшелік-психологиялық мүмкіндіктерін кемелдендіруге жағдай жасайтын іштей аман-саулылығының (үйлесімділіктің) динамикалық күйі.

Психикалық денсаулық ұғымы психологиялық әдебиеттерге кейінгі уақытта ғана кіре бастады. Психикалық денсаулық сырқатты психикалық құбылыстардың жоқтығымен сипатталатын және қоршаған орта жағдайларына мінез-құлық пен іс-әрекеттің дұрыс реттелуін қамтамасыз ететін рухани (ішкі жандүниелік) аман-саулық жағдайы ретінде қарастырылады.

Бірқатар психологтардың еңбектерінде психикалық денсаулық психологиялық жайлылық пен психологиялық қолайсыздықты бастан кешірумен салыстырылады. Психологиялық қолайсыздық депривацияға ұшырататын бала қажеттіліктерінің фрустрациясының нәтижесінде туындайды. Бір немесе бірнеше бала қажеттіліктерінің фрустрациясы әр түрлі психосоматикалық аурулар (өкпе ауруы, құсу, бас аурулары және т.б.) түрінде көрінетін мектептік невроздар негізінде жатыр.

А.И.Захаров былай деп көрсетеді: «Бала неврозын оның ата-анасының жеке тұлғалық ерекшеліктерімен, дұрыс тәрбие бермеуімен және отбасындағы бұзылған қарым-қатынастарымен тығыз байланысты шығу көздерін түсінген соң ғана сәтті емдеуге болады.

Психикалық денсаулық мәселесін шешу тұрғысында, психиатрия классиктері, жеке алғанда, П.В.Ганнушкин (1964) ұсынған және көлемді түрде тараған (lokus resistitiv - анағұрлым аз наразылық орындары) тұжырымдамасы белгілі қызығушылықты тудырады (А.Е.Личко, 1977, 1979; Э.Г.Эйдмиллер, В.В.Юстицкий, 1983). Осы тұжырымдамаға сәйкес психопатияның декомпенсациясының, уақытша дезадаптациясының, мінез-құлқының акцентуациясының негізінде мінез-құлқында ақаулықтары бар адамдардың, жағдайлардың белгілі бір түрлеріне бейімсіздігі жатыр.

Бұл жасөспірімнен өзінің жойқын күш-қуатын, (мінез-құлқының гипертимдік ақаулығы) тежеуді талап ететін, маңызды адамдар тарапынан эмоциялы қолдамауы (мінез-құлқтың лабильді ақаулықтары), қарама-қайшы қарым-қатынастар жағдайы (эпилептоидты ақаулық барысында), жеке тұлғаға көңіл аударудың жетіспеушілігі (истероидты ақаулық барысында) жағдайлар. Тұрақсыз ақаулықтар барысында қиыншылықтар «сензитивті» - «емтихандар», әртүрлі сынақтар, психоастеникалық-шешім қабылдау және таңдау жасау қажеттілігінің барысында еріктік күш-жігерді көрсетуді талап ететін жағдайлардан туындайды. Э.Г.Эйдмиллер мен В.В.Юстицкий бейімделмеушіліктің себебі – жасөспірімнің өзінің бір шешілуі қиын жағдайымен кездесуі, ал психологтың міндеті – жасөспірімге осы жағдайды шешу қабілетін өсіруге көмектесуі болып табылады – деп атап көрсетеді (1983).

Психикалық денсаулық ұғымы психологиялық әдебиеттерге аз уақыт бұрын ғана кіре бастады. Психикалық денсаулық сырқатты психикалық құбылыстың жоқтығымен сипатталатын және қоршаған ақиқат жағдайларында мінез-құлық пен іс-әрекеттің дұрыс реттелуін қамтамасыз ететін рухани (жандүниелік) жайлылық жағдайы ретінде қарастырылады.

Бірқатар психологтардың еңбектерінде психикалық денсаулық психологиялық қолайсыздық пен психологиялық жайлылықты бастан кешірумен салыстырылады. Психологиялық қолайсыздық депривацияға алып келетін бала қажеттіліктерінің фрустрациясының нәтижесінде туындайды. Бала қажеттіліктерінің бір немесе бірнешеуінің фрустрациясы әртүрлі психосоматикалық аурулар (өкпе ауруы, құсу, бас аурулары және т.б.) түрінде көрінетін мектептік невроздың негізінде жатады.

Патогенездегі басты рөлді, А.И.Захаров атап көрсеткендей жеке тұлғаның қарама-қайшы қатынастарының қақтығысуын, сәйкес келіспеушілігін білдіретін, психологиялық, яғни ішкі қарама-қайшылықтар атқарады. Қарама-қайшылыққа тән күйзелістер – жеке тұлғаның қарым-қатынас жүйесінде орталық орынды алған жағдайда және дау-дамай патогенді қысым жоқ болып, туындаған жағдайдан рационалды, тиімді шығу жолдары болмаған жағдайда ғана аурудың туындау көзі болады /3, 6-7 б./.

Чех психологтары И.Лангмейер, З.Матейчик (1984) депривация тек бір ғана фактордың әсерінен туындауы мүмкін емес екендігін, әрбір депривациялық жағдайда әрбір балада, дамудың әрбір кезеңінде, әр түрлі өзара қатынастарда болатын баланың бірнеше маңызды қажеттіліктерінің қанағаттанбаушылығы тән екендігін атап көрсетеді. Сондықтан баланың белгілі бір даму кезеңінде қандай психикалық қажеттіліктер ерекше күшті болатынын және жеткілікті түрде қанағаттандырылмауын анықтау өте маңызды. Осының барысында сол бір депривациялық жағдайдың ықпалын сезінетін балалар өздерін түрліше ұстайтындықтарын есте сақтау керек. Алайда, әрбір бала өзінің қалыпты дамуы үшін ең алдымен жылылықты, сүйіспеншілікті қажет етеді, –деп есептейді авторлар. Егер ол қажетті деңгейде жағымды көңіл-күйіне бөленіп және эмоциялы сүйенішті сезінетін болатын болса, сонда ол басқадай жетіспейтін психикалық элементтердің орнын толтырады. Мінез-құлық пен дамудың кемшіліктері негізінен патогенді мағынаға ие аффективті қажеттіліктердің жеткілікті түрде

қанағаттандырылмауынан туындайды, яғни эмоциялы, аффективті депривация болып табылады /4, 21б/

Жоғарыда аталған барлық еңбектерде «психикалық денсаулық» термині қолданылатындығына қарамастан ең алдымен сөз психикалық денсаулық бұзылыстары: денсаулықтың бұзылу себептері, психикалық денсаулық үшін қолайсыз жағдайларда сырқаттану белгілерінің көрінуі, т.с.с. туралы болып табылады. Мұны 1979 жылы бүкіл дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (БҰҰ) мамандары атап көрсеткен. Олар өте маңызды ұсыныстар берді:

- баланың психикалық бұзылысқа деген әлсіздігін көрсететін факторларды зерттеуден баланы стресс әсерінен қорғайтын факторларды зерттеуге көшу;
- жағымсыз әсерлер мен әсерлердің сәтсіз шараларын зерттеуден психикалық бұзылыстарды алдын-ала ескеруге мүмкіндік беретін әсерлерді зерттеуге көшу.

Соңғы жылдардағы ғылыми мәліметтер мен білім беру мекемелеріндегі психологтардың тәжірибелік жұмыстарының талдауы бала дамуындағы әр түрлі психикалық бұзылыстардың алдын алатын негізгі фактор - онтогенездің әрбір кезеңіндегі баланың толыққанды психикалық дамуы болып табылатынын көрсетеді. Бала дамуының потенциалды мүмкіндіктерін іске асыру, жас ерекшелік кезеңінің сензитивтілігіне сәйкес келетін жағдайлардың жасалуына тәуелді.

Баланың психикалық дамуы оның психикалық денсаулығы үшін неге осындай мәнге ие екендігі бала өмірінің әрбір жас ерекшелік кезеңінде іс-әрекетке, қарым-қатынасқа, танымға және т.б. деген белгілі бір қажеттіліктері туындап отыруымен байланысты. Оның психикалық қабілеттерінің дамуындағы бұзылулар, баланың қоршаған орта, адамдар, мәдениет, табиғат әлемімен өзара әрекеттестігін тежейді және осылайша депривациялық жағдайды тудыратын болғандықтан осы қажеттіліктердің қанағаттандырылуына кедергі жасайды.

Кей кездері біз тым асығамыз. Бізді ертеңгі күніміз мазалайды, біз еріксізден бала үшін бүгінгі күн мен оның өзін де құнсыздандыра отырып, баланы ертеңгі күнге дайындаймыз. Бірақ та ол бүгін өмір сүреді ғой: бүгін сезінеді, әрекет етеді, бір нәрсені қалайды... Я.Корчактың осыған баса назар аударуы кездейсоқ емес. Ол осы қазіргі уақытты және бүгінгі күнді сыйлау (қадір тұту) керек екендігі туралы айта келіп: егер біз балаға бүгінгі күні саналы, жауапкершілікпен өмір сүруге мүмкіндік бермесек, онда ол ертең қалай өмір сүре алмақ? - деп толғанады. Ересектер балаларға әрбір атқан таңның қуанышына бөленуге және сенуге мүмкіндік беруі керек. Бала дәл осыны қалайды. Ол ертегіге, итпен сөйлесуге, доп ойнауға, суретті мұқият қарауға, әріптерді қайталап салуға уақытын аямайды. Бұның бәрі оған ұнайды. Бұл әбден дұрыс.

Баланың дұрыс қалыпты дамуының жағдайлары, бұл – қазіргі заманның әлеуметтік және мәдени құрамына енгізілген біртұтас медициналық-психологиялық-педагогикалық жүйе. Мұндай жүйенің негізгі сипаттамасы *дамудың әлеуметтік жағдайы* болып табылады (Л.С. Выготский). Оның негізін, баланың өмір сүретін ортасын сезінуі және осы ортадағы басынан кешіретін сезімдері құрайды. Егер осы күйзелістер жағымды болса, орта дамытушы эффектіге ие және онда баланың потенциалды психикалық денсаулығының жүзеге асырылуы мүмкін.

Сол бір орта, сол бір мектеп, сол бір мұғалімдер және т.с.с. мүлдем де бірдей емес адамдарды қалыптастыратындығы түсініксіз болуы мүмкін. Алайда толығымен бірдей, ұқсас зат табиғатта жоқ, тіпті бір ағашта екі бірдей жапырақ болмайды, ал адам тәрізді күрделі жүйенің дамуы туралы сөз қылудың тіпті қисыны жоқ. Ол ешбір кезеңде сәйкес келмейтін және әркез сайын жаңа комбинация құрайтын әр түрлі әсерлердің қиылыс нысанасы болып табылады. Оқыған және меңгерілген кітаптардың бірегей жиынтығы, тыңдалған лекцияның құрамы, көрген спектакльдердің, әнгімелердің, кездесулердің

құрамы, әр кез сайын жаңа әсерлердің, жаңа сезімдердің және ойлардың жаңа үйлесімі – осының бәрі әрқашан ғажайып (күтпеген) нәтиже береді.

Сондай-ақ, қабылдаушының өзі де әрбір әсерге әр түрлі жауап қайтарады: біреулеріне өшпес із қалдырса, біреулеріне еш тимей өтеді. Бір орта - әр түрлі нәтиже осыдан шығады. Сонымен, *психикалық денсаулықтың негізін онтогенездің барлық кезеңдеріндегі баланың толыққанды психикалық дамуы құрайды*. Дәлірек айтқанда, жоғарғы психикалық қызметтердің дамуы ғана психикалық денсаулықты қамтамасыз етеді. Психикалық денсаулықтың бұзылуы, яғни түзетушілік жұмыстарға деген қажеттілік те жеке және жас ерекшелік мүмкіндіктері дер кезінде іске аспаған жағдайда, онтогенездің сол немесе басқа кезеңіндегі мектеп оқушылары мен басқа да балалардың жас кезеңдеріне сәйкес психологиялық жаңа құрылымдары мен нағыз даралық тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуына жағдай жасалынбаған уақытта туындайды.

Баланың психикалық денсаулығы тұрақты талдауды қажет етеді және әрбір жас ерекшелік кезеңі үшін және осы кезеңге өткен әрбір нақты бала үшін айрықша ерекшеліктері бар қоршаған орта жағдайларын түзетіп отыруды талап етеді.

Тағы бір ұғымды «психологиялық денсаулықты» енгізудің қажеті не еді және ол психикалық денсаулықпен қандай байланыста болады, - деген сұрақ туындауы заңды.

Егер И.В.Дубровина және т.б. көзқарастары бойынша «психикалық денсаулық» термині ең алдымен жекелеген психикалық үрдістер мен механизмдерге қатысты болса, ал «психологиялық денсаулық» термині жалпы жеке тұлғаға қатысты, адамзат жан дүниесінің жоғарғы көріністерімен тығыз байланысты болады және медициналық, әлеуметтік, философиялық және т.б. аспектілерге қарағанда адам денсаулығы мәселесінің психологиялық аспектісін анықтауға мүмкіндік береді.

Баланың ақыл-ой, психикалық дамуымен айналыса отырып, оның денсаулығы мен тәннің тазалығы туралы мазасыздана отырып, біз оның рухани дамуы туралы ұмытып кетеміз. Ал, «адамның рухани жан дүниесі – бұл тек жай сипаттама ғана емес, оның айқындаушы ерекшелігі болып табылады; руханилық, жануарларға да тән психикалық және тәндікпен қатар адамға жәй ғана тән нәрсе емес. Руханилық, ол – адамды айрықша ететін және тек адамның бір өзіне ғана тән нәрсе» (Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990 - с. 93).

Руханилықты – жеке тұлғаның ерекше эмоциялы-рухани күйі ретінде, абсолютті құндылықтар – шындық, сұлулық, жақсылыққа бағдарланған және оларды заттық-мақсаттық іс-әрекет пен қарым-қатынаста жүзеге асыруға тырысатын адам саналылығы ретінде түсінуге болады. Тәжірибенің арқасында ақиқатқа жету үшін өзіндегі өзгерістерді жүзеге асыруын руханилық деп атайтын Мишель Фукомен бірге В.П. Зинченко мен Я.Б. Моргунов та, оны субъектінің сол ізденісі, сол практикалық әрекеті, сол тәжірибесі деп таниды.

Сондықтан да, психологиялық денсаулық мәселесіне, жеке тұлға дамуының байлығы, толықтылығы тұрғысынан қарау барынша перспективалы болып табылады. Генетикалық-психологиялық мониторинг және халықтың әр түрлі топтарын тексеруді жүргізу геномның қоршаған ортаның онтогендік факторының жиынтығының әрекетіне деген жеке сезімталдығын болжау үшін пайдаланылуы мүмкін. Ол алдын алу және орнын толтыру шараларын жүргізу бойынша кепілдемелерді жасау үшін де қолданылады.

Адам және табиғаттың қарым-қатынас мәселелері бірқатар ғылыми пәндер үшін шешуші мәселелердің бірі болып табылады: *адам экологиясының* (Б.Г. Иоганзен, Е.Д. Логачов) және т.б. *созология* – табиғатты қорғау туралы ғылымның (В.М. Галушин, Н.А. Гладков, А.А. Иноземцев, И.П. Лаптев, А.В. Михеев және т.б.), *әлеуметтік-экономикалық* (құрылымдық) *географияның* (И.П. Герасимов, А.Г. Исаченко және т.б.),

инвайронменталдық (экологиялық) әлеуметтанудың (С.П. Баньковская, О.П. Неменова, Ю.М. Плюснин және т.б.), *әлеуметтік экологияның* (В.Д. Комаров, О.Д. Durican, L.F. Schnore және т.б.).

Соңғы уақыттарда экологиялық мәселелерді зерттеуге психологиялық ғылымда да көбірек көңіл бөлінуде. Осының барысында “экологиялық психология” термині бірқатар, бір-бірінен барынша айрықша психологиялық салалар мен бағыттарды атау үшін пайдаланылады. Ең аз дегенде 4 сала анықталынады: психологиялық экология, қоршаған орта психологиясы, психологиядағы экологиялық тұрғы және экологиялық сана-сезім психологиясы.

Психикалық дамудың теориялық және әдіснамалық аспектілері және ақаулықты диагностикалау көптеген ғалымдар еңбектерінде берілген (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, А.В.Запапожец, М.И.Лисина, Х.Т.Шерьязданова, А.Валлон, А.Фрейд, Э.Эриксон және т.б.).

Биологиялық, психологиялық және әлеуметтік сипаттағы сыртқы ортаның қолайсыз немесе әдеттен тыс факторларының әсерінен қалыптасқан психикалық күйлерге: шаршау, қалғу, мүлгу жағдайы, депрессия, аффекті, фрустрация тәрізді күйлерді жатқызуға болады.

Химиялық және физикалық әсерлердің бәрі адамның физикалық, психикалық және психологиялық денсаулығына тікелей қауіп тудырушы ретінде қабылданбайды. Бұл адам тікелей қабылдамайтын радиациялық әсер ету жағдайында анағұрлым айқын байқалады. Осының нәтижесінде адам сол әсердің қабылданылатын деңгейін және соған сәйкес оның қауіптілік немесе қауіпсіздік деңгейін де бағалай алмайды.

Радиациялық әсер әсер етудің басқа түрлерінен (мысалы, механикалық, химиялық) өзінің адам ағзасының тікелей энергетикалық саласына әсер ететіндігімен ерекшеленеді. Мұндай әсер етудің аз мөлшері жеке тұлғаның энергетикалық құрылымының жалпы әлсіреуіне алып келуі мүмкін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бехтерев В.М. Личность и условия ее развития и здоровья. 2-е изд, СПб: Изд. К.Л.Рюсера 1905.
2. Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровины. М., 2004.
3. Волков Г.Д. Проблемы изучения психического здоровья и разработка комплексных психогигиенических мероприятий в Сибири М., 1980.
4. Психология здоровья. Под ред. Г.С.Никиторова. СПб, 1998.
5. Дерябо С.Д. ; Ясвин В.А. Экологическая психология и педагогика. Ростов-на-Дону, 1996.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб,1908.
7. Дорожнова К.П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка. М: Медицина 1983.
8. Пахальян В. Развитие и психическое здоровье. М 2006.
9. Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М. 2001.
10. Байко О.В.Охрана психического здоровья. М 2004.
11. Новиков Ю.В. Природа и человек. М. 1991.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психикалық және психологиялық денсаулық ұғымдарының ара жігі қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются соотношение понятий психического и психологического здоровья.

ҒЫЛЫМДАҒЫ ҒЫЛЫМИ ТАНЫМ РӨЛІ

Ысқақ Г.Т. - психология магистрі (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Ғылым ұғымы - танымдық іс-әрекеттің негізгі формасы, оның негізгі “тасымалдаушысы”. Жаңа заманға дейін ғылымның білім жүйесі, өзінше рухани феномен ретінде және әлеуметтік институт ретінде қалыптасуына мүмкіндік болмады. Ерте заманда ғылымның тек элементтері, алғышарттары ғана болды. Ғылым тек жаңа заманда, XVI-XVII капиталистік өндірістің қалыптасу дәуірінде ғана пайда болды. Осы кезден бастап ғылым өз бетінше дами бастады. Дегенмен, ғылым тәжірбиемен тығыз байланысты, даму үшін ғылымға тәжірбие әсер етеді, өз кезегінде ғылым да тәжірбиелік іс-әрекет барысына әсерін тигізеді.

Ғылым жаңа білімдерді ашуға бағытталған шығармашылық іс-әрекет және осы іс-әрекеттің нәтижесі: белгілі бір принциптердің негізінде бүтін жүйеге келтірілген білімдердің жинағы. Өртекті, бейберекет мәліметтердің қосындысы ғылыми білім емес. Танымның басқа формалары сияқты ғылым да әлеуметтік- тарихи іс-әрекет. Ол қоғамдық сананың ерекше формасы ретінде өзіндік функциялар атқарады.

Қазіргі әлемде ғылымның, ғылыми танымның рөлінің артуы, оның күрделілігі мен қарама-қайшылықтары оны бағалауда екі қарама-қайшы ұстанымға әкеледі- сцентизм және антисцентизм.

Стенцизм (лат. Scientia - ғылым) жақтастары “ғылым бәрінен де жоғары”, оны адамдық іс-әрекет формаларымен түрлеріне үлгі ретінде енгізу қажет деп санайды. Сцентизм жаратылыстану және техникалық ғылымдарды ғана мойындап, олардың көмегімен әлеуметтік мәселелерді де шешуге болады деп санады. Қоғамдық ғылымдар танымдық мәні жоқ деп танылып, теріске шығарылады. Антисцентизм бойынша: ғылым әлеуметтік прогрессті қамтамасыз ете алмайды, оның мүмкіндіктері шектеулі деп санады. Ғылым адамзаттың жауы, оның нәтижелерін қолдану (әсіресе әскери салада) катастрофиялық, ол мәдениетті бұзады деп санады.

Бұл екі ұстанымда ғылымға көңілге қонымды мезеттер бар. Олардың синтезі арқылы қазіргі қоғамдағы ғылымның рөлін нақты анықтауға болады.

Ғылымдағы ғылыми танымның негізгі міндеті- шындықтың объективті заңдарын анықтау: табиғат, әлеуметтік, танымның, ойлаудың заңдары. Сондықтан, зерттеу заттың жалпы мәнді қасиеттеріне, оның қажетті сипаттамаларына және олардың идеалдандырылған объектілер формасында көрінуіне бағдарланады. Егер бұл жоқ болса ғылым да жоқ деген сөз, себебі ғылымдық ұғымының өзі заңдарды ашу, зерттелетін құбылыстардың мәніне бойлау дегенді білдіреді.

Ғылыми танымның негізгі мақсаты және жоғарғы құндылығы-объективті ақиқат, оған негізінен рационалды амалдар және әдістер көмегімен жете аламыз, әрине пайымдау мен рационалдылықтан тыс амалдар да қатысады. Ғылыми танымның мұндағы сипаттамасы- объективтілік зерттеу пәніне тән емес субъективті мезеттерді ығыстыру. Ғылыми ізденістердің өмірлік маңызын мына формула арқылы беруге болады “Білу болжау үшін, болжау әрекет ету үшін”.

Ғылыми таным бұл- табиғи немесе жасанды тілде бекітілген ұғымдар, теориялар, гипотезалар, заңдар және басқа да идеалды формалардың бүтін дамушы жүйесін қалыптастыратын білімдерді қайта жаңғыртудың күрделі әрі қарама-қайшылықты процесі. Ғылыми білім күнделікті тіршілік тәжірбиені жинақтаудан басталып, ондағы мәліметтерді жүйелеп, терең зерттей отырып теория және заң формаларына дейін дамиды. Ғылым заң мен теорияларды бөліп қана қоймайды, сонымен қатар, оларды өздерінің негізінде, өздерінің нормалары мен принциптеріне

сәйкес үздіксіз жаңартып отырады. Өзінің концептуалды арсеналын үздіксіз жаңартып отыру процесін методологияда “прогрессизм” терминімен белгіленеді және ғылымилықтың маңызды көрсеткіші болып саналады.

Ғылыми таным үшін қатал дәлелдік, алынған мәліметтердің негізділігі, қорытындылардың шынайылығы тән. Сонымен бірге ғылыми танымда болжамдар, мүмкіндік пайымдаулар да аз емес. Сондықтан да ғылыми зерттеушілердің логика методологиялық даярлығы, философиялық, психологиялық мәдениеті жоғары рөлге ие, олар өздерінің ойлау мәдениетін, заңдар мен принциптерді дұрыс қолдана білу қабілетін дамытып отыруы керек.

Ғылымда методологиялық рефлексия жиі орын алады. Яғни объектілерді зерттей отырып, олардың ерекшеліктерін, қасиеттері мен байланыстарын анықтай отырып қолданылатын әдіс-тәсілдерді де саналаймыз.

Соңғы кездері қоғамдық танымға деген қызығушылық артуда. Ол ғылыми танымның ерекше түрі болып табылады және ол туралы айтқанда мынадай екі аспектіге көңіл бөлуіміз керек.

- кез-келген таным түрі әрқашанда әлеуметтік, себебі қоғамдық өнім және мәдени-тарихи себептермен себептелген;
- ғылыми танымның бір түрі, оның зерттеу пәні қоғамдық құбылыстар мен процестер бүтін қоғам немесе оның жеке жақтары (экономика, саясат, рухани сфера, әр түрлі индивидуалды құрылымдар т.б.).

Ғылыми таным күрделі құрылымды. Оның құрылымдық элементтеріне: объект (танымның пәндік облысы); таным субъектісі; таным құралдары- әдіс-тәсілдері жатады. Басқа құрылымдық қырынан қарайтын болсақ, мынадай элементтерді бөлуге болады: фактілік материал; алғашқы жалпылау нәтижелері; фактілер; негізделген ғылыми болжамдар (гипотезалар); соңғыдан туындайтын заңдар принциптер, теориялар, философиялық ұстанымдары: әлеуметтік мәдени негіздемелері т.б.

Ғылыми таным білімдер жүйесі дамитын процесс, оның негізгі элементі – теория-білімнің ұйымдасуының ең жоғарғы формасы. Бүтіндей алғанда ғылыми таным екі деңгейден тұрады. Эмпирикалық және теоретикалық. Олар бір-бірімен байланысты және өзіндік ерекшелікке ие.

Эмпирикалық деңгейде сезімдік таным басым болдаы. Сондықтан да зерттелетін объектінің сезім арқылы танылатын сыртқы байланыстармен көріністері бейнеленеді.

Кез-келген ғылыми таным мәліметтерді жинау, жүйелеу және жалпылаудан басталады. Факт (мәлімет) дегеніміз: шындықтың бір бөлшегі, объективті жағдай, қандай-да бір құбылыс, жағдай туралы шынайы білім, бақылау не эксперимент арқылы алынып, тіркелген мәлімет. Фактілерді жинау, алғашқы өңделуі, сипатталуы, жүйеленуі, жіктелуі- эмпирикалық танымға тән белгілер.

Теоретикалық деңгейде танымның рационалды мезеттері басым (ұғым, теория, заң). Теоретикалық танымда құбылыстар мен процестер ішкі байланыстары мен заңдылықтары тұрғысынан қарастырылады, бұған эмпирикалық мәліметтерді рационалды өңдеу арқылы жетеміз. Бұл өңдеуге “жоғарғы деңгейдегі” абстракция жүйесі, ұғымдар, ой қорытындылары, заңдар категориялар, принциптер т.б. жатады. Зерттелетін объектілерді мәліметтер негізінде жалпылау, олардың мәнін анықтау, олардың ішкі заңдылықтарын анықтау жүреді.

Танымның эмпирикалық және теоретикалық деңгейлері өзарабайланысты. Эмпирикалық зерттеу бақылау және эксперимент арқылы жаңа мәліметтер жинақтап теориялық танымды белсендіреді, ал, теориялық таным, эмпирикалық таным көмегімен жаңа бағдарлар ашады.

Теориялық танымның негізгі құрылымдық компоненттеріне мәселе, гипотеза және теория жатады. Мәселе - мәні ашылмаған, бірақ ашылуы, танылуы қажет білім

формасы. Яғни бұл әлі жауабы алынбаған сұрақ деген сөз. Мәселе қатып қалған білім емес, ол – процесс. Оның қозғалысының екі кезеңі бар- оның қойылуы және шешілуі.

Гипотеза - бірқатар фактілердің негізінде қалыптасқан болжам түріндегі және шынайы мәні анықталмаған, дәлелдерді қажет ететін білім формасы.

Теория - белгілі бір құбылыстың заңдылықтың мәнді байланыстары жайлы, толық мағлұмат беретін ғылыми білімнің дамыған формасы. Мысалы, И.Ньютонның классикалық механикасы, Ч.Дарвиннің эволюция теориясы, А.Эйнштейннің қатыстылық теориясын айтуға болады. Теорияның кілттік элементі – заңдылық, сондықтан да теорияны зерттелетін объектіні мәнін білдіретін заңдардың жүйесі деп қарастыруға болады.

Кез-келген ғылыми теорияға қойылатын негізгі талап-шындық фактілеріне және олардың байланыстарына сай келуі және теория объективті шындықты бейнелеп қана қоймай, оның даму тенденцияларын бағыттарын анықтау керек. Теория өз бетінше еш өзгеріс жасай алмайды. Ол материалды күшке айналуы үшін адамдар керек яғни теорияны практикалық шындыққа айналдыратын адам теорияны меңгеріп жүзеге асырған адамдардың тәжірбиесі теориялық білімнің заттануы.

Ғылыми танымда тұлғаның психикалық процестері, қасиеттері, күйлері көрініс береді. Қоғамның дамуына үлес қосатын қиял, ойлау процестері. Ойлау дегеніміз дүниенің, болмыстың жалпы және жанама түрде бейнеленуі. Ойлаудың түрлері көп, соның ішінде ғылыми танымда, репродуктивті, продуктивті ойлау түрлері маңызды. Қиял дегеніміз бұрын қабылданған немесе жана бір бейнелердің немесе идеялардың пайда болуы. Қиялдың шығармашылық, қайта жасау қиял түрлері бар. Осы секілді ғылыми танымның да репродуктивті және продуктивті ғылыми таным түрлері бар.

Қазіргі таңдағы ғылымдағы ғылыми танымның рөліне келсек, жиі кездесетін түрі репродуктивті ғылыми таным басым деп айтуымызға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жарықбаев Қ Психология негіздері. А. 2005.
2. Алдамұратов Ә. Қызықты психология. А. 1992.
3. Өзіндік таным. №1, №2 18-23б. 2002.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ғылыми танымдағы репродуктивті ғылыми танымға деген көзқарастар қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются взгляды на научное репродуктивное познание в научном познании.

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ГЕНДЕРЛІК ЗЕРТТЕУЛЕРДІҢ ДАМУЫ

Оспанова Д., Тенкебаева А. – аға оқытушы
(Өскемен қ., С.Аманжолов атындағы ШҚМУ)

Қазіргі Қазақстан Республикасы жаһандану үстінде. Ал өз кезегінде жаһандану процесі қиын және қарама-қарсы сипатқа ие, оның жағымды және жағымсыз жақтары болады. Бұл процестің жалпы стандартизациясын және субъективті еместігін жеңу ретінде әртүрлі мәдениетті, өмірлік практика және даралықты екере білу керек. Қазіргі ғалымда, соның ішінде атақты қазақ әлеуметтанушысы А.Н.Нысанбаев жазғандай стандартизацияға осындай қатынас болу керек. Жаһанданудың жағымсыз және

біржақты нәтижелерін жеңуде гендерлік фактор рөлі қызығырақ болып табылады. Бұл жердегі гендерліктің мәні әйелдік және еркектік тәжірибелер қайта қалыптастырудан тұрады.

Еркек және әйел психологиясын, олардың бір – бірінен айырмашылығын зерттеу тек адамға ғана емес, сонымен бірге қоғамның барлығына тұтас және тікелей қатысты. Адамның жыныстық ерекшеліктерімен және оның психологиялық айырмашылықтарымен байланысты сұрақтар, соңғы уақытта қоғамдағы белсенді талқыланатын сұрақтардың бірі. Осы орайда гендерлік түсініктерді қалыптастыру және елімізде гендерлік зерттеулер жүргізу өте маңызды болып табылады.

Қазіргі әлеуметтік-психологиялық ғылым жыныс және гендер [gender] деген түсініктерді бөліп көрсетеді. Олардың бірішісі адамдардың анатомды-физиологиялық ерекшеліктері белгілеуге қолданылады, соның егізінде адамзат еркек және әйел ретінде анықталады. Адам жынысы (яғни биологиялық ерекшелік) әйелдер және еркектер арасындағы психологиялық және әлеуметтік айырмашылықтардың алғашқы және фундаментальді себептері болып саналады. Ғылыми зерттеулердің дамуына байланысты, биологиялық көзқарас тұрғысынан еркектер мен әйелдер арасындағы айырмашылыққа қарағанда ұқсастықтар көп екені анықталды. Осы орайда биологиялық айырмашылықтар қаншалықты маңызды екенін анықтау үшін, адам жынысының негізгі беттерін қарастыруға болады. Адам жынысының келесі белгілер анықтайды:

1. Генетикалық («хромосомалар жиынтығы - әйелдерде 46 XX, еркектерде 46 XY);
2. Гонадты (репродуктивті функция - әйелдерде жұмыртқа жасушалар, еркектерде жұмыртқа сперматозойдтар);
3. Горманальді (әйелдерде жыныстық гормондар – эстрогендер, еркектерде андрогендер);
4. Соматикалық (жыныс мүшелері құрылымының және қосалқы жыныстық белгілер дамуының жиынтығы);
5. Азаматтық (жеке куәліктік);
6. Психикалық (индивидтің өз жынысын түсінуі, оның жыныстық құмарлығының бағыттылығы).

Осы берілген белгілердің тек 1-4 ке дейінгісі биологиялық, ал қалған екеуі әлеуметтік.

Адамдар арасында биологиялық ерекшеліктерден басқа, олардың әлеуметтік ролдерін, іс - әрекет формаларын, мінез – құлқындағы және эмоционалдық сипаттағы айырмашылықтарды бөліп көрсетеді. Әлемдегі белгіленген еркектің және әйелдің әлеуметтік сипаттамаларының әртүрлілігі және адамдардың биологиялық сипаттамаларының принципіалды ұқсастығы, биологиялық жыныс әртүрлі қоғамдағы әлеуметтік рольдер айырмашылығының түсіндірмесі бола алмайды деген қортынды жасауға мүмкіндік береді. Сондықтан, адамдарға олардың биологиялық жынысына қарай қоғамның орындауға міндеттейтін әлеуметтік және мәдени нормалар жиынтығын беруші гендер түсінігі пайда болады.

Психологияда гендер – бұл «еркек» және «әйел» түсініктеріне анықтама беруші әлеуметтік биологиялық сипаттама. Гендер адамның биологиялық, психологиялық, әлеуметтік психологиялық сипаттамасының жиынтығын, оның қарым-қатынаста және өзара әрекеттесуде көрсететін әлеуметтік мінез құлық ерекшеліктерін анықтайды. Гендердің базалық білімі жеке тұлғаның «психологиялық жынысы» болып табылады, яғни жыныстық идентификация және жыныстық өзіндік сананың нақты деңгейіне жету, психологиялық игерілген және әлеуметтік мойындалған еркектік және әйелдік рольдерді ғынайы игеру (А.А.Чекалина).

Гендер барысында тағы да сипатталады: еркек және әйел жынысына қандай психологиялық сапалар тән, қандай мінез-құлық еркектер мен әйелдер нормасынан ауытқушы, күдікті немесе қалыпты деп саналады; жеке тұлғаның әлеуметтік және құқықтық, жеке әлеуметтік статусына, әлеуметтік жағдайына жыныс қалай әсер етеді.

Гендер бұл жыныстың әлеуметтік конструктысы. Ол қоғамды әйел және еркекке бөлу идеологиялық өнім, әлеуметтену өнімі, әлеуметтік өмір өнімі болып табылатынын көрсетеді. Гендер нақты шекарадағы индивидтің мінез – құлқын шектеуші және анықтаушы әлеуметтік бағдарлар жиынтығы.

Гендер бұл ерлер мен әйелдер арасындағы әлеуметтік қатынастардың ұйымдастырушылық моделі, олардың от басындағы өзара әрекеттесуді немесе олардың тұлғааралық қарым – қатынасын сипаттап қана қоймайды, сонымен бірге олардың қоғамдағы негізгі институттардағы әлеуметтік қатынасын анықтайды. Сондықтан гендер – жыныстар қатынасын зерттеуші талдау категориясы ғана емес, өзара байланысты санкциялар мен нормаларды тұтас қамтитын нормативті жүйе, ол арқылы әйелдік және еркектік мінез – құлық басқарылады және бағаланады, ол барлық әлеуметтік ұйымдарды негізгі өлшеушілердің бірі.

Ал гендерлі зерттеу – бұл жыныстардың ерекшеліктерін әлеуметтік мәдени, әлеуметтік психологиялық призмалар арқылы әйел және еркектердің жағдайын (экономикалық, саяси, құқықтық және психологиялық, т.б.) зерттеу. Гендерлік зерттеу барысында гендерлік айырмашылық, гендерлік идентификация түсініктері қолданылады.

Гендерлік айырмашылық әлеуметтегі әйелдер мен еркектердің бірдей еместігін, жыныстық рольдік стереотиптердің бар екенін, олардың шынайы рольдік функцияларындағы (соның ішінде биологиялық шартталған) айырмашылықтарды көрсетеді. Сондықтан адамның кәсіптегі өз - өзін жетілдіруді сипаттауда, түсінуде, анықтауда гендерлік құрылымды ескеруді көрсетеді. Әйелдер мен еркектер арасында интеллектуалды, эмоциональді айырмашылық бар, бірақ олар сандық емес, сапалық сипатта ие. Еркектер мен әйелдер қоршаған ортаны әртүрлі қабылдайды, әртүрлі бағалайды. Әйелдер тұрақтылықты және нақтылықты іздейді, сонымен бірге жағдайға бейімделе отырып, үнемі өзгеріп отырады. Еркектер жаңалыққа ұмтылады, бірақ олардың негізгі тұлғалық сипаттамасы өзгермейді және олар мүмкіндігінше жағдайды өзгеріне бейімдейді. Әртүрлі іс - әрекет түріндегі жетістіктерде, жаңаны құру қабілетінде айырмашылықтар бар, солардың себебі әлеуметтік мәдени детерминант, биологиялық табиғат болуы мүмкін. Даму процесінде әйелдер мен еркектер генетикалық жағынан әртүрлі функцияларды орындау үшін бейімделген: зерттеушілер айтуынша еркектер жаңаны құрайды, әйелдер сақтайды (В.П.Геодакян).

Гендерлік идентифтілік - әйелдік және еркектік жынысқа өзін жатқызуға қатысты ойлар, көп жағдайда адамның психикалық және соматикалық денсаулығына әсер етеді. тұлғалық өзіндік жетілуге маңызды әсер етуі мүмкін. Оның сипаттамасына адамның қарым-қатынастағы когнитивтік, мінез – құлықтық ерекшеліктері, индивидуальді өмірлік тәжірибесі, әлеуметтену жағдайы, оның қажеттіліктері және басқа тұлғалық құрылымы әсер етеді. «Әйел болу» және «Еркек болу» түсінігі әртүрлі этникалық, діни, нәсілдік топтар, әртүрлі әлеуметтік топтар, әртүрлі ұрпақтар үшін.

Гендерлік жүйе бұл социумның жыныс мәселесіне қатынасын және жыныстардың өзара қатынасын көрсететін және анықтайтын менталитеттің мәдени және құқықтық элементтерінің, әлеуметтік институттардың әлеуметтік қатынастардың жиынтығы. Гендерлік теңсіздік – тарихи қалыптасқан генделік жүйенің тұрақты сипаттамасы. Генделік зерттеулер еркектер және әйелдер арасында табиғи негіз болатын теңсіздік жоқ дегеннен шығады. Гендерлік теңсіздік әлеуметтік тұрмыстың әртүрлі

сферасындағы (экономикадағы, саясаттағы, басқарудағы және т.б.) жыныстың ассиметриялық немесе теңсіздік жағдайын сипаттайды.

Қазақстанда гендерлік зерттеулер жаңадан дамып келеді. Қазақстан Республикасының Президентімен отбасы және әйелдер ісімен айналысушы Ұлттық комиссия бастамасымен еліміздегі алғашқы әлеуметтік және гендерлік зерттеулер орталығы ашылды. Ол Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтында ашылды және онда гендерлік әлеуметтану және гендерлік саясаттану бөлімдері бар. Гендерлік зерттеулер орталығын құрудың негізгі себептерінің бірі қоғамда болып жатқан әлеуметтік экономикалық өзгерістерге индикатор ретінде ғылыми негізде гендерлік мәселелерді зерттеу және комплексті түсіндіру болып табылады. Қазақстандағы гендерлік зерттеушілер үшін 1999 жыл өнімді болып табылады. ҚР философия және саясаттану институтымен курс бойынша «Введение в теорию гендера» атты методикалық оқу жинағы шығарылады. Е.У.Шеденова «Гендер әлеуметтенуі» атты арнайы курстың оқу бағдарламасын жасады. (Аль-Фараби атындағы ҚҰУ); С.М.Шарикова студентерге арналған «Гендер теориясы» (Теория гендера) атты методикалық құралды шығарды. (Абай атындағы АМУ). Қазақстанның ірі жоғары оқу орындарының бірі Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтында үлкен жұмыстар жүргізілуде, мұнда білім беру процесі гендерлік өзіндік сананы және сәйкес гендерлік мінез құлықты қалыптастыру үшін гендерлік теориялар талаптарына сәйкес жүреді. 2001-2002 оқу жылынан бастап институтқа «Гендер» деген оқу пәні енгізілді. Бұл курс әрі теоретикалық әрі практикалық міндеттерді орындайды, гендердің негізгі түсініктері мен категорияларының мазмұнын ашуға, гендер теориясымен және тарихымен танысуға бағытталған.

Қазіргі уақытта «Қазақстандағы гендерлік білім беру бағдарламасының» жобасы бойынша жұмыстар жүргізілуде. Біржақты қыздарға білім беру кеңестіктерінің мүмкіндіктерін және өзгешелігін зерттеу үлкен қызығушылық туғызады, бұл өз кезегінде гендер теориясының дамуына және тереңдеуіне әкеледі. Сонымен бірге гендерлік білім берудің жаңа келісіне және әлеуметтік тәжірибелерді және қазіргі педагогикалық технологияларды ескеру арқылы тәрбиелеуге жол ашады. Сондықтан жастарды дұрыс тәрбиелеуде оларға гендерлік ерекшеліктерге қатысты білім беру қажет.

Сонымен, гендер – тарихи дәстүрімен байланысты, әлеуметтік қатынастарды фундаментальді өлшеу. Әрбір қоғамда, әсіресе полимәдениетті және полиэтникалық қоғамда гендерлік әртүрлілікті ескеру керек. Нәзіктік және батылдыққа сәйкес келуші ойлар әртүрлі буында, әртүрлі этномәдени және діни топтарда әртүрлі болатындығы белгілі. Гендерлік фактор, біздің ойымызша жаһандандудың стандартизация, бірыңғайлылық, біржақтылық сияқты жағымсыз салдарды жеңіуге мүмкіндік береді. Гендерлік фактор әлеуметтік экономикалық ортадағы әйелдер мен еркектердің рөлін болжауға, әртүрлі әлеуметтік топтардың шынайы мүмкіндіктерін және қатынастарын ескеруге мүмкіндік береді. Оны ескеру қоғамдағы еркектер және әйелдердің экономикалық және әлеуметтік статустарын жақсартуға бағытталған. Сондықтан, жыныстар теңсіздігін қамтамасыз ету сұрақтарына көңіл бөлі, қоғам өмірінің жағдайын жақсартуға мүмкіндік береді. Әлеуметтік әділдік принципіне негізделген демократиялық қоғамда әрбір индивид жынысына қарамастан, өмір сапасын жақсартуға құқығы болуы керек. гендерлік қатынас бұл процеске қайталанбаушылық және әртүрлілікті енгізуге қабілетті.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: ЕВРОЗНАК. 2002.
2. Введение в теорию гендера. Под ред. Б.Ж.Есекеева. А.: Инст. философии и полдологии МОН РК. 1999.

3. Елькина Г., НайзагараеваЕ. Гендерные отношения в свете глобализации. // Евразийское сообщество. №4, 2004.
4. Шахонова Н.Ж. Гендерное развитие: опыт и инструментарий. / Евразия. №5, 2002.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Қазақстан Республикасындағы гендерлік зерттеулердің қазіргі кездегі жағдайы қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается состояние гендерных исследований в Республике Казахстан в настоящее время.

ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТ ЕТУШІЛЕРДІҢ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫНДАҒЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Ысқақ Г.Т. – психология магистрі, Жайлымысова Г.А. – оқытушы
(Алматы қ., Қазмемқызпи)

Қазақ халқының әскери тарихы өте ертедегі соғыстардан бастау ала отырып, Ұлы Отан соғысымен жалғасады. Ал қазақ халқы дәл осы соғыста, яғни Ұлы Отан соғысында бүкіл әлемге өздерін халық ретінде таныта білді. Соғыста олар үлкен тәжірбиені меңгерді және жоғары көтерілді.

Ұрыс деген не? (Что такое бой?). Әскери адамдардың өздері ұрыс түсінігіне түрлі анықтама береді. Дегенмен де, Б.Момышұлының көзқарасы бойынша - ұрыс бұл қарсыласқа ұйымдасқан түрде әрекет ету. Адамға, топқа, қарсыласқа әсер ету түрлі жолдармен болады: ақылмен, психикамен, техника және қару күштерімен әсер ету. Тек ұрыста, адамның барлық қасиеттері сипатталады. Егер бейбіт уақытта адамның арнайы қасиеттері көрінбесе, онда олар ұрыста ашылады. Соғыс психологиясы көпжақты. Соғыс немесе ұрыста батылдылық мүлдем жоққа шығарылады немесе толығымен көрініс табады. Ұрыста адамға тән қасиеттің бәрі көрініс табады. Бұл сезімді екі топқа бөлуге болады: жоғары сезімдер – парыз, ерлік, тәжірбие, қайырымдылық, батылдылық; төменгі сезімдер - ашу, төменділік, қорқыныш, үрей т.б.

Ұлы Отан соғысының тәжірбиесі жеңіс рухы күшімен қолданылатынына, жетістік әскери бөлімшенің моральды адамгершілік күшіне тәуелді екеніне көзімізді жеткізді. Адамның моралды – адамгершілік қасиеті- рухани күш сөзімен анықталады. Рухани күштің қайнар көздері және қозғаушы күштерінің негіздері: ақыл, сезім, ерік болып табылады.

Әскери психологияның мәселелері командирлердің, саяси жұмысшылардың, барлық офицерлік кадрлардың назарын аудартып отыр. Бұл кездейсоқтық емес. Қазір ұрыста жауынгерлерді сәтті әрекеттерге дайындау, оларды жоғары моральды психологиялық қасиеттердің қалыптасуымен байланысты. Психологиялық ғылымға сүйенбей, жеке құрамды дұрыс және мақсатқа бағдарланған түрде ұйымдастыру мүмкін емес. Әскери психология жауынгерлер психикасының даму заңдылықтарын, ерекшеліктерін және оқу жағдайында және әскери іс-әрекеттерде мінез-құлықтың сипатын ашады. Ол офицерлерді бағынушыларын үйрету және тәрбиелеуде көмектесетін білімдермен қаруландырады.

Қазіргі кезде елімізде Қарулы күштер ішінде көптеген мәселелер орын алуда. Әсіресе әскери бөлімшелерде конфликтілі жағдайлар көптеп кездеседі. Конфликтілі жағдайдың шығуына көптеген факторлар әсер етеді. Бұл жерде қаралатын негізгі

факторлар әскери қызмететушілердің тұлғалық қасиеттері, психикалық күй, қызмететушілердің өзара қарым-қатынасы, әскери қызмететушілердің өзіндік сана-сезімі және әскери қызмететушілерге берілетін сен.

В.М. Бехтеревтің айтуынша өзіндік сана сезімі оның қарапайым формасында өзінің тіршілік иесі екендігін айқын емес түрде сезінуден тұрады. Кеңес әдебиеттерінде Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн келтіріп кеткен көзқарастарға қарасақ: сөздің дамуымен және қимылдардың, дербестіктің өсуінің дамуларымен шақырылатын сана дамуының этаптары, сондай-ақ қоршаған орта өзара қарым-қатынаста осы үрдістердің өзгерулерімен байланысты.

Жеке адамның *сана-сезімі* психологиялық ғылымның ең қиын және қызықты проблемаларының бірі. Жеке адамның дамуы оның өзіндік сана-сезімін жетілдіру үрдісінде жүзеге асады. Адам өзінің қылықтарын өкіну арқылы ұғыну; психологиялық қорғаныстың қосылу жағдайын және мәнін түсіну; ішкі жанжалдардың себебін ұғыну және оларды шешудің тәсілін меңгеру. Өзін, өзінің ішкі әлемін саналай отырып, адам басқаларды жақсы түсіне бастайды, оған таңдау еркі және іске шығармашылық қатынас тән. Жеке адамның өзіндік сана- сезімі жеке адам өзін қоршаған ортадан бөле алатын, өзінің мәнін көрсететін өзінің өткеніне, болашағына, қазіргі кезіне қатынасын өзгертетін, психикалық процестердің жиынтығы.

Өзіндік сана – сезімге мотивтер және қылықтар, қалаулар, құмарлық, басқа нәрсеге адамдардың ұмтылысы жатады. Өзіндік сана-сезімнің бір бөлігі *өзіндік бағалау*, субъективті сипатты алып жүреді, себебі біз өзімізге жатқызатын қасиеттер, әрқашан шынайылыққа қатысты бола бермейді. Өзіндік бағалауды түсіну үшін маңызды үш мезетті бөліп көрсетті. Бірінші, оның қалыптасуындағы шынайы «Менмен» идеалды «Менімен» салыстыру маңызды рөлде. Екінші, жеке адамның өзін-өзі бағалауы оны басқалардың бағалауымен айналы «Менмен» тығыз байланысты. Үшінші, өзіндік бағалау, жеке адамның сфера үшін неғұрлым мәнді жетістіктерге жетуге тәуелді. Сонымен, өзіндік бағалау өзінің табиғаты бойынша күрделі құрылған, жүйелі болып табылады.

Агрессия ұғымы қазіргі таңда кең көлемде қолданылады, сондықтан оны жеке мәндерден шеттету керек. Агрессивтілік сапалық және сандық сипаттарға ие. Барлық қасиеттер секілді, ол әр түрлі деңгейді көрсетеді. Әрбір жеке адам агрессивтіліктің анық деңгейіне ие болады. Агрессивті мінез-құлық адамның әрекетінің арнайы формасы, басқа адамға қарым-қатынаста күшті қолданумен, субъектінің шығын келтіруге ұмтылумен сипатталады. Агрессивті мінез-құлықтың интенсивтілік деңгейі және көріну формасы бойынша түрленуі мүмкін: жақтырмаушылықты көрсету және теріс ниеттіліктен, ауызша тіл тигізуге дейін. Агрессивті мінез-құлық олардың ішкі қозуларымен анықталады. Агрессияны көптеген бағыттар зерттеген. Әр бағыттың өкілдері әр түрлі түсіндіруге тырысқан. Мысалға айтар болсақ, агрессивтіліктің қалыптасуын және ары қарайғы дамуын З.Фрейд балалық дамудың стадиясымен байланыстырады. А.Адлер бойынша агрессивтілік сананың ажыратылмайтын қасиеті, оның іс-әрекетін ұйымдастырушы болып табылады. Агрессивті сана агрессивті мінез-құлықтың түрлі формаларын тудырады. Психоаналитиктердің басқа өкілі Э.Фром агрессияның екі түрін қарастырды. Бұл қорғаныс, сапалы агрессия, адамның өмір сүруіне қызмет етеді. Екінші түрі сапасыз агрессия- бұл деструктивтілік және қаталдық, бұл тек адамдарға тән және түрлі психологиялық және әлеуметтік факторлармен анықталады. Сонымен агрессияның түрлі теориялары инстинкт ретінде бөлшектеп бөледі, бірақ олардың бәрі мағынасы жағынан ұқсас. Барлық теориялардың ортасында, агрессия туылғаннан берілген, инстинктерге тән фактор болып табылады және агрессивті көріністі жою мүмкін емес деген қорытындыға алып келеді. А.Бандура

агрессияны әлеуметтік мінез-құлықтың басқа формалары сияқты игерілетін және қолданатын, қандай да бір спецификалық әлеуметтік мінез-құлық ретінде қарастырады.

Агрессияның когнитивті моделі мінез-құлық типінің негізінде жатқан эмоционалды және когнитивті процестерді қарастыруды ұсынады. Мінез-құлықтың агрессивті бағытталуы - өзіне немесе басқаға зиян келтіру ниетімен шартталған мінез-құлық, жауластық агрессивтілік. Агрессияның бағытына байланысты аутоагрессия және гетероагрессия деп ажыратуға болады. Аутоагрессия кезінде төменгі көңіл күй, тез интеллектуалды шаршау, жоғарғы депрессивтілік, қарым-қатынастың төмендеуі байқалады.

Гетероагрессия сырттай көңіл-күйдің, жанжалдың, ұстамсыздықтың, тітіркенгіштің, жоғарғы қозғыштың, тәуекелге бейімділіктің, тәуелсіздіктің, тұрақсыздығымен байқалады. Осындай қасиеттер жауынгерлерде жалпы алғанда әскери қызмететушілерде қалай көрініс табады?!

Ұжымдағы өзара қарым-қатынас жауынгер тұлғасын және іс-әрекетін өзара бағалаумен, сыйлау сезімімен, сеніммен жолдастық және бірін-бірі үшін жауапкершілікпен шартталған ұжымшылық байланыстар жүйесінің спецификалық түрі. Өнегелі әскери ұжымда өзара қарым-қатынас әскерлерге қатысты өнегелік норма талаптарын, әскери уставты игеру мен сақтау нәтижесінде қалыптасады. Сондықтан да олар уставтық деп аталады.біздің жауынгерлеріміздің өзарақарым-қатынасы көбінесе устав талаптарына сай жылы сөзге мұқтаж болады. Командир ережені ұстау керек, өлшемсіз мақтау немесе кінәсіз жазаламау керек. Командир психолог болуы керек, ол жауынгер жанына кіре алуға, олардың ішкі дүниесін түсіне алуға қабілетті бола алуы керек. Субординация деген түсінік бар. Бұл түсінік екі жақты: шені бойынша жоғары, кеңесші, азаматты азамат ретінде сыйлау керек, оған жоғарыдан қарамау керек.

Әскери қызмететушілердің арасындағы өзара қарым-қатынас көбінесе осы сержант- жауынгер арасында бұзылады. Бұл себептердің ең бастысының бірі сержанттардың басқару ісінде офицерлер жағынан қатенің болуы және сержантқа қажетті талаптардың болмауы немесе жетіспеуі. Бірнеше әскери бөлімшелерде жас сержанттармен кездесу дұрыс ұйымдастырылмаған, кейде оларды таңдауда психологиялық ерекшеліктерге назар аудармайды. Жас сержанттарды арнайы командаларға алып барып және қызметке қатардағы жауынгермен қатар тағайындайтын жағдайлар да кездеседі. Әскери еңбек бойынша сержанттар мен өздерінің бағынушыларынан ерекшелігі немесе арықшылығы жоқ, олар да солармен бірге ұйықтайды, тамақтанады, спортпен шұғылданады, үнемі бағынушылардың көз алдында жүреді. Заңдылыққа сәйкес әрбір әскери қызмететушілерге соның ішінде офицерлерге арнайы әскери лауазым беріледі. Әскери лауазым мәнісі әскери қызмететушілер арасында өзара қарым-қатынаста билік және бағынуды қамтамасыз ету негізінде жатыр. Әскери лауазым бойынша бастықтар бағынушыларға бұйрық беруге және оның орындалуын тексеру құқығына ие. Лауазым бойынша үлкендер кішілерден әскери тәртіпті, мінез-құлық ережесін сақтауды және сәлем беруді талап етуге міндетті. Әскери ұжымда қарым-қатынас екі формада көрінеді: біріншіден, ресми, формальды қатынас. Олар әрбір жауынгер қызметін, міндет көлемін, құқығын және жауапкершілігін анықтайтын, бөлімшенің ұйымдасқан құрылымымен сипатталады. Ресми қатынас негізін басқару және бағыну құрайды. Екіншіден, ресми емес яғни формальды емес қатынас. Олар тұлғааралық пікір, ұнату және жиреніштік, сыйлау және жек көру жүйесі ретінде қалыптасады. Басқаша айтқанда, ресми емес өзарақарым-қатынас құрылымы ешқандай құжатпен шартталмаған және тек жауынгерлердің бір-бірін қабылдаудың жеке ерекшелігіне негізделген.

Өзара қарым-қатынастың қалыптасуында эмоционалды компонент маңызды рөлге ие. Әскери қызмететушілер бір-біріне қатынасы бойынша бастан кешірулерде, эмоция және сезімнің көріну деңгейі әр түрлі.

Жауынгерлердің психикалық күйіне әсер ететін көптеген факторлар бар. Көбінесе психикалық күй жауынгерлердің әскери парыздың жоғары саналауымен және Отанын қорғау үшін жауапкершілікті ұғынуына тәуелді. Адам қаншалықты азаматтық және әскери парызын жоғары саналаса және жауапкершілігі жоғары болса онда жағымды күй пайда болады. Сезімнің өзі белгілі бір психикалық күй арқылы қалыптасып, бекітіледі. Әскердегі әлеуметтік жағдайда психикалық күйге әсер етеді. Нақты жағдайлар жиынтығында қызмет жағдайы, бөлімшелер мен бөлімдегі әскери тәртіп және дисциплина ерекше орынға ие. Жауынгерлердің жағымды психикалық күйін құру үшін олардың материалды және рухани қажеттілігін толығымен қанағаттандыру керек. Азаматтық жағдайдан ерекшелігі сол, бұл жерде объективті қиыншылықтар т.б., кез-келген іспен айналысу қысқартылған, қарым-қатынас шеңбері де шектелген, өз қалауларынан бас таруға тура келеді. Бұл шектеулер және қиыншылықтар адамның негізгі өмірлік қажеттіліктеріне кірмегенменде, олар, жұмысқа белгілі бір анықтауды жүргізбесе, жауынгерлердің психикалық күйіне жағымсыз әсер етеді.

Жауынгерлердің психикалық күйі сондай-ақ ұжымдағы қызметтік жағдайға тәуелді. Әскери ұжымның моральды-психологиялық атмосферасы психикалық күйге күшті әсер етеді, бағынушыларға деген қатынас типі қоғамдық ой сипаты, ұжым ішіндегі көңіл-күй және тұрмыстық дәстүр т.б. жауынгерлердің психикалық күйі ұжымдағы өзара қарым-қатынаста тікелей бейнеленеді. Эмоционалды көңіл-күй, аффект және агрессия түрінде көрінуі мүмкін.

Қазіргі таңда офицерлік кадрларға деген талаптар үздіксіз өсуде. Бірінші және ең басты талап, бұл сенімді, жетілген офицер болуы тиіс, халыққа шын ниетімен берілумен мысал бола алуы керек. Екінші талап- жоғарғы тәртіп және орындаушылық. Ішкі жинақылық-үлкендер бұйрығын дәл орындауға қабілеттілік және дайындық, мұнсыз офицер іс-әрекетін ойлауға да болмайтын қасиеттер. Үшінші талап-ынтызарлық және дербестік. Әскери адамдар үшін бұл қасиеттер міндетті. Ынтызарлықсыз ұрыста жеңіске жету мүмкін емес. Төртінші талап- командирлік ерік және ұйымдастырушылық. Бесінші талап- бағынушыларды оқыту және тәрбиелеу. Алтыншы талап - әскери кадрлардың жоғарғы жалпы және әскери техникалық мәдениеті.

Офицерлердің жеке құрамға деген қатынасы түрлі формада көрінуі мүмкін. Олар сеніммен, принципаилдылықпен, түсінушілік қасиетімен сипатталады.

Әскери бөлімшелердегі әскери қызмететушілердің өзіндік бағалауы әрине өзара қарым-қатынас процесінде орын алады. Адекватты емес өзіндік бағалаудың салдары көптеген мәселелерге алып келеді. Осындай жанжал жағдайлардың алдын-алу үшін әрбір офицер бірқатар маңызды болып табылатын принциптер қатарын білуі қажет:

- әрбір жауынгерде жеткілікті болмаса да жетілген тұлғаны ескеру керек, олар дөрекілік немесе өздерімен манипуляция жасауға шыдамайтынын ескеру керек. Адекватты тұлғалық бағалау тек бағынушымен адамдық абыройлы өнегелі және моральды нормада өзара әрекетте мүмкін;
- адамның психикасы энергетикалық ресурс, потенциал, сенімділік бойынша шексіз ену керек екенін ескеру;
- әсіресе жас адамда, ол индивидуалды, жараланғыш, субъективті, бейімделгіш;
- әскери қызметтеушілердің тәрбиелеу мүмкіндігі шексіз емес, олар көбінесе жеке ересектік деңгейімен шартталған сияқты сондай-ақ адамынң туғаннан игерілеген ерекшеліктерімен де шартталған;

– адам іс-әрекетте және қарым-қатынаста өз-өзін көрсетеді және өз-өзін бекітеді.

Сонымен, бөлімше командирінің бағынушыларын күнделікті тұрмыстық танудан басқа, іс-әрекеттің түрлі түрінде қалыптасатын және көрінетін белгілі бір тұлғалық ерекшеліктерді арнайы білу керек.

Әрине, әскери қызмететушілердің өзіндік бағалауы- өздерінің қасиеттерін, орындарын, мәнін, өзгелер ортасында бағалау болып табылады. Қазіргі кезде қарап отырсақ психологиялық өзін-өзі бағалау басқа нәрсемен орын ауыстырған секілді. Бауыржан Момышұлы айтып кеткендей егер адамды мақтасаң ол даңқа ие болады, бірақ даңқ екі жақты сипатқа ие: ақылсыз үшін - есерсоқ болуына қабілеттендіреді, ақылды адам үшін даңқ – үлкен ауыр жүк.

Егер адамды қандай да бір атақты иемденсе, онда адам өзінің «Мені» қажет емес бейнеге айналады. Барлық зейінін парызға бөледі, ол жеке өзі үшін қандай-да бір деңгейде жоқ болады. Билік те қорқынышты. Егер билік ақылдыға берілсе-бұл ақылды жетекші, егер ақымаққа берілсе- есерсоқ адам болады, әсересе соғыста қорқынышты. Командир жауынгер арына әсер ете алуы керек, оны қайырымды ұмтылысқа оята алуы керетігіне үйрету керек. Көптеген басшылар тек қана әскери ғана емес, азаматтық басшылардың ойынша бұқарадан үйрену өз абыройынан төмен деп санайды. Командир жауынгерге адамгершілікті әсер ете алуы керек, онымен қарапайым және жеткілікті тілде сөйлесуі, жауынгер жүрегіне кілт таба білуі керек.

Қазіргі кезде елімізде әскери бөлімшелердегі офицерлік құраманан бағынушы яғни жауынгерлер буынын алып қарастыратын болсақ, даңқа ие болған адамдар әрине ақылсыздар деуге болмайды, дегенменде сана-сезімінен бе әлде жалпы түсінігінен бе өзгерістерді байқауға болады. Әскери бөлімшеде кез-келген шенге ие болған офицерлерді алатын болсақ, олардан агрессивті мінез-құлыққа бейім екенін көреміз. Әрине егер әскери бөлімшеде тәртіп болмаса, бөлімше ішінде де тәртіп болмайды, жауынгерлерде бірдей ерік болмайды. Бірақ, бүгінгі күні жауынгерлердегі рухани шабытты ояту, офицерлердің жеке мақсатымен орын алмастырған. Жас офицерлер неге Отанға дұрыс қызмет етпейсің деп кінәламайды, тек жеке қатынасқа мән береді. Әскери ереже, норма бойынша қазарма іші, жауынгер үстінің тазалығы, барлық нәрсені уақытылы орындалмаған болса, бағынушылар агрессия бағытының объектісі болып табылып отыр.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Момушұлы Бауржан. Психология войны. А., Казахстан; 1996.
2. Военная психология и педагогика. Уч. пос. под ред. П.А. Корчемного и др., М. 1998.
3. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. М., -СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2002

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические особенности взаимоотношений военнослужащих.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада әскери қызметкерлердің қарым-қатынасының психологиялық ерекшеліктері қарастырылады.

«ӨЗІН-ӨЗІ ТАЛУ» ПӘНІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ӨЗІН-ӨЗІ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ АЛҒЫШАРТТАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘНІ

Бейсенова Ж. - п.ғ.к., доцент,
Досалиева Г. - 5 курс студенті (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Өзін-өзі тәрбиелеу жеке адам тәуелсіз мақсат қойып, оларға жетуге қабілеті болған кездегі, даму сатысынан бастап өз құқысына енеді. Өмір жағдайларының және тәрбиелеу ықпалымен қалыптасқан жеке адамның өзін-өзі тәрбиелеуге белгілі дайындығы қажет.

Өмір жағдайлары - ол индивид өмір сүретін және оның ойына, сезімдеріне және жалпы мінез-құлқына өз ізін қалдыратын материалдық және мәдени, моральдық және психологиялық шынайы жағдайлар. Яғни өмір жағдайлары жеке адамды біршама өз талаптарына бейімдейді, онсыз адамның әлеуметтік өмірі мүмкін емес болар еді.

Оқушыға ата-анасының қылықтары мен өмірі, мектептегі сынып ұжымында оқушылардың өмірі және қылықтары, сондай-ақ мұғалім үлгісі шартты түрде әсер етеді.

Жағдайлар бейнесі - күрделі үрдіс, ол тек қатынас тәжірибесімен ғана емес, индивид қарым-қатынас жасайтын адамдардың бағалауларымен де жанама түрде байланысты.

Сол адамға ықпал ететін әлеуметтік топтың, ұжымның және жеке адамдардың жалпы бағалауына байланысты, бірден материалдық жағдайларды индивид әртүрлі бағалайды. Яғни оқушылардың ұжымдағы қарым-қатынасы, қызығушылықтарын, іс-әрекеттің мәндік бағасын, тұрмыс қалпының және қылықтың беделдігін анықтауға үлкен мәні бар, сонымен қатар өзін-өзі тәрбиелеу бағытын анықтауда да. Сондықтан оқушылардың ұжымдағы қарым-қатынасы және іс-әрекеті тұлғаны өзін-өзі тәрбиелеудегі дайындықта шешуші роль атқарады.

Өзін-өзі тәрбиелеудің негізі - тәрбиелеу болып табылады. Кең мағынадағы тәрбиелеу сөзіне оқытуда кіреді, тұлғаның қалыптасуында жетекші роль атқарады. Сонымен бірге В.И.Селивановтың айтуынша, өзін-өзі тәрбиелеуге дұрыс ұйымдастырылған тәрбиелеу жұмысының тіке нәтижесі болып табылады.

Жанұяда және мектепте жүретін тәрбиелеу үрдісінде балалық қылығын, ұжымда және басқа адамдармен қатынасын реттейтін моральдық бейнелер мен түсініктерді қалыптастырады. Моральдық білімдер негізінде, адамның қоғамдағы қылығының өнегелік идеясы қалыптасады. Идеяның бар болуы, оқушыға өз дамуындағы кемшіліктерді байқауға және өзін-өзі тәрбиелеудің жоспарын белгілеуге мүмкіндік береді.

Тәрбиелеу, жеке адамды өзін-өзі тәрбиелеуге керекті негіздерді қалыптастырады. Яғни: өнегелік психологиялық, танымдық және еріктік қасиеттерді. Өзін тәрбиелеу үшін белгілі өмірлік позицияға жауап беретін өмір жоспарының болуы; сыртқы талаптарды және өзінің мүмкіншіліктерін білу; қойған мақсаттарына жете білу және өзін басқара алу.

Мектепке дейінгі жастағы балада тәрбиелеу ықпалымен не жақсы, не жаман, нені істеуге болады, нені болмайтыны туралы түсінік қалыптасады. Бұл түсініктер баланың қылықтарын реттейді.

Мектептегі оқыту мен тәрбиелеу, нұсқау және білім жүйесін, өмір мәні туралы түсінікті, сенім мен идеялар жүйесін қалыптастырады. Оқуға өз өмірін жоспарлауын, өзін-өзі тәрбиелеудің бағдарламасын және мақсаттарын белгілеуді жеңілдетеді. Яғни өмір жағдайлары және тәрбиелеу тұлғаны өзін-өзі тәрбиелеуді шынайы мүмкіндігін және қажеттігін түсінуге әкеледі. Сонымен тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеу қатар жүреді. Ал жақсы ұйымдастырылса, әрекеттесіп бір мақсат пен талаптарға бағынып іске асады.

Өзін тәрбиелеу үшін ең алдымен өзіңді танып, бәрін сынап бағалау қажет. Өзіне-өзі риза болу, менмендік тұлғаны регреске жетелейді. Сонымен қатар адам өзіне-өзі сенбеу, наразы болуы да жағымсыз. Өз күшіне сенбеу адамды өзіне-өзі риза болу сияқты регреске әкеледі.

Өзін-өзі тәрбиелеу үшін ең жағымды жағдай: адам өз-өзіне, жігерлігіне сеніп, бірақ кемшіліктері бар екенін біліп, өзінің өмірінде жетістікке жету үшін көп нәрсені тәрбиелеу керек екенін білген абзал.

Өзін-өзі тәрбиелеуге қажеттілік, еріктері әлсіз, оқушыларда да пайда болады. Бірақ, өзімен жұмыс істеуде еріктілер мәнді жетістіктерге жетеді. А.Г.Ковалевтың мәліметтері бойынша, 16 жас өспірімнен толық және жартылай жетістікке жеткені -10 (63%) еріктің жеткілікті даму деңгейі бар оқушыларға жатады және 6 (37%) еріктері әлсіз оқушылар. Бұл жетістіктер үлкендер көмегімен және басшылығымен орындалған, жақсы ойластырылған жаттығуларға байланысты. Еріксіз оқушылар өздерінің сәтсіздіктерінің себептерін өзін-өзі тәрбиелеуден көреді.

Дәл тәрбиелеу үрдісінде өзімен жұмыс істеуге қажетті ерік қалыптасады. Ерікті тәрбиелеу кезінде оның екі негізгі қызметі пайда болады:

- мақсатқа жету жолында сыртқы және ішкі қиыншылықтар мен кедергілерді жеңуге қажеттілік;
- сыртқы ықпалдардан және ішкі құштарлықтан болатын әрекеттермен істерді тежеуге қабілеттілік. Бұл екі қызмет тұлғаның екі негізгі еріктік қасиеттері: табандылық және өзін ұстай білуде көрінеді.

Өзін-өзі тәрбиелеу оқытумен тығыз байланысты. Оқыту үрдісінде тек сыртқы дүние туралы білімдер ғана емес, адам оның даму шарттары туралы, қалай оқу керек және өзін тәрбиелеу керек екені туралы білімдер қалыптасады. Тәрбиелеп отырып, оқыту үрдісінде тек білуге қажеттілік дамымай, өз бетімен оқуда жетістіктерді қамтамасыз ететін, интеллектуалдық қасиеттер қалыптасады: үй тапсырмасын орындау, өз бетімен білім алу жолымен ой өрісін кеңейту. Тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеу күрделі ара қатынаста болады. Егер мектепке дейінгі жаста тәрбиелеу негізгі орын алатын болса, бастауыш мектепте тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеу біртұтас үрдіс ретінде өтеді, бірақ тәрбиелеу басым болады.

Оқушылардың дамуы, ой өрісінің кеңеюіне және тәжірибелік мүмкіндіктерінің өсуіне байланысты, олардың өзін-өзі тәрбиелеуі, тәрбиелеуді тек нығайтпай ғана сонымен қатар толықтырады. Негіз ретінде тәрбиелеу үрдісінде қалыптасқан интеллектуалдық және эмоциялық еріктік қасиеттер қызмет атқарады.

Тәрбиелеу барлық оқушылар үшін жалпы бағдарламада ұсынады. Бұл бағдарлама әр оқушының қызығушылығын, жеке қажеттіліктерін талаптарын, қабілеттерін ескермейді. Сондықтан жас өспірім бұл жағдайда өзін-өзі тәрбиелеудің жеке бағдарламасын белгілейді.

Жоғарғы сынып оқушыларында өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламасы өмірлік жол таңдауға, қоғамдағы өзінің орнын белгілеуге байланысты, көлемді болады. Бірақ қатар жағдайда өзін-өзі тәрбиелеу, тәрбиелеу бағдарламасынан озық жүреді. Өйткені бір оқушылар ақыл-ой дамуымен алға шықса, басқалар көркемдік қабілеттерінің

дамуымен тағы сол сияқты. Сонымен жастық кезде және ересек адамда өзін-өзі тәрбиелеу тәуелсіз үрдіске айналады.

Үлкендер күнделікті қарым-қатынастағы және іс-әрекеттегі қиыншылықтардың пайда болуына байланысты өздерін күнде тәрбиелейді. Бұл жерде өзін-өзі тәрбиелеу өз қылықтарын түзету формасында, ал кейбір адамдар өзін-өзі қайта тәрбиелеу формасында болады. Сонымен тәрбиелеу өзін-өзі тәрбиелеудің алғы шарты және негізі ретінде болады. Өзін-өзі тәрбиелеу, тәрбиелеу бағдарламасын тек күшейтпей, сонымен қатар дамытады.

Қорыта келгенде тәрбиелеу жұмысының әр қадамы тіке немесе жанама түрде, оқушыда өзін-өзі тәрбиелеу қажеттіліктерінің жандануына бағытталуы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение. 1976.
2. Богословский В.Е. Психология и воспитание школьников. ЛГУ. 1974.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М. 1993
4. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь. 1971.
5. Проблемы теории воспитания. Жинақ редакциясын басқарғандар Л.П.Буева, Л.И.Новикова, Г.Н. Филонов. М. 1974.
6. Рувинский Л.И., Арет А.Я. Самовоспитание школьников. М. 1976

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектеп оқушыларының өзін-өзі тәрбиелеуінің алғышарттарының психологиялық мәні қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье изучается психологическое значение предпосылок самовоспитания школьников.

М.ЖҰМАБАЕВ, Ж.АЙМАУЫТОВ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ҰЛТТЫҚ ӨЗІНДІК САНА ЖӘНЕ ОНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Мырзатаева Б.П. - аға оқытушы (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Ұрпақ бойында ұлттық өзіндік сананы қалыптастырудың маңызы мен ұлттық тәлім-тәрбие, әдістеме негіздерін нысана еткен зиялыларды атағанда М.Жұмабаев пен Ж.Аймауытовтың еңбектеріне ерекше тоқталу қажет.

М.Жұмабаев кеңес өкіметінің алғашқы жылдарында жазған «Жазылашық оқу құралдары һәм мектебіміз» деген мақаласында жаңа қоғамға сай жаңа мағыналы мектеп ісін жолға қоюды мәселе ретінде көтереді. Сол кезеңде жаңа құрылып жатқан еңбек мектептеріне арнаулы оқу құралдарын жазу проблемасына айрықша көңіл бөледі. «Оқу құралдарының мінезі – мектеп мінезінің айнасы. Түрлі пәннің мектепке қай шамада, қай түрде кіруі де мектептің өзінің қандай негізге құрылуына, қандай мінезді болуына байлаулы нәрсе» /1/, - деп оқу құралдарының мазмұнына қойылатын талаптарды ашып көрсетеді. Патшалық Ресейдің отарлау саясатынан құтылудың жолын елінің оқу-білім арқылы көзін ашып, көкірегін ояту, сөйтіп іштей түлеу арқылы рухани бостандыққа қол жеткізу, сол арқылы болашақта саяси бостандықты алудан көрген қайраткер-ғалым кеңес өкіметінің ағарту саласындағы саясатын да болжай алды.

Қай халықтың болса да келешегін оның ұлттық мектебінің құрылымымен, оқу-тәрбие ісінің мазмұнымен байланыстырған М.Жұмабаев «мектептің халық жанына қабысатын, үйлесетін негізге құрылуын» қолдайды. 1917 жылға дейінгі қазақ мектебінің кемшіліктері мен жетістіктерін саралай келе, төңкерістен кейінгі жаңа қоғамнан халық бостандығын үміт еткен саяси сауатты қазақ азаматтарының «елдегі мектепті келешекте ел ісінің иесі болатын азаматтарға білім беріп, тұрмысқа даярлау мақсатында» қайта құруға талаптанғанын хабарлайды. Бірақ, «Россия революциясы толқынының екпінінен тыс қала алмаған қазақ мектептерінің жаңа қоғам талабына сай үш түрлі бағытта дағдарысқа түскенін» айтады. Олар: *«бір жақтан - әліпби һәм ғылым, ал екінші жақтан – ұлт тілі, жаратылыс, үшінші жақтан – ортақшылық һәм машина (социальный индустриализм) негізіне құрылған еңбек мектебі»* деп ашып көрсетеді.

М.Жұмабаевтың осы мақаласындағы қазақ тіліндегі оқулықтардың мазмұны мен мектеп ісіне байланысты айтқан бұл пікірлері бүгінгі қазақ мектептеріне де қатысты деуге болады. Егемендік алған Қазақстандағы қазақ мектептері мен балабақшалары да бүгінгі жаһандану заманында үш тарау жолдың ортасында дағдарған күй кешіп тұр деуге болады. *Бір жақтан -ұлт тілі, ұлттық психология, екінші жақтан – білім және ғылым, үшінші жақтан – шетел тілдерін меңгеру.* Сондықтан да осы үш тарау жолдың ортасында тұрған ұлттық балабақшамыз бен мектебімізді белгілі бір жолға нұсқап жіберудің маңызы бүгінде де ертенге қалдыруды көтермейтін міндеттердің бірінен саналады.

Сонымен қатар М.Жұмабаев ұлттық мінезімізге сол кезден бастап сіңе бастаған келеңсіздікті тап басып, «ұлттық мектептің негізін қалауда соқыр еліктеу ауруынан аулақ болуды» ескертеді. «Жаңа қалыпты жасау тәжірибесіне кірісуде» қазақ халқының менталитетіне (діліне) үйлеспейтін тәрбие беруге қарсылық білдіреді.

Мақала соңындағы автордың «Мақаланың мақсаты – ескерту. Оқу құралдарын жаздырып жатқан ағарту комиссариаты, жазып жатқан азаматтар бұл оқу құралдары қандай мінезді мектепке арналады? Сол туралы ой жүгіртсе игі болар еді деген үміт... һәм қазақ мектебіне негіз іздегенде, таза пәк көзімен, яғни мектеп құрылысының қазақ жанына қабысуы жағынан келу дұрыс болар еді деген ой» /1/ деген түйіндері бүгінгі күнгі ұлттық білім беру саласында мәнін жоймаған мәселе деп ойлаймыз.

М.Жұмабаев балаларды тәрбиелеудің психологиялық негізін терең аша отырып баяндайтын «Педагогика» /2/ деп аталатын еңбегінде алдымен тәрбиенің мақсатына, тәрбиешінің тәрбие ісінде қолданатын жолына тоқталып, мұнан әрі, әсіресе, туылғаннан 7 жасқа дейінгі балалардың таным процестері мен тұлғасының дамуындағы тәрбиелеу мен оқытудың рөліне мән береді, оның әдіс-амалдарын сөз етеді. «Тәрбиенің мақсатын адамзат дүниесінің бөлшегі ретіндегі ұлт мүшесі әрбір адамды бақытты ету» деп анықтап, жеке адамды оның ұлтымен, ал адамзат дүниесін оның түрлі ұлттарымен біртұтастықта қарастырады. «Бала тәрбиесінде тәрбиешінің өз тәрбиесімен қатар, ұлттық тәрбиенің қыр-сырын жақсы біліп, оны қолдана білуге» міндеттейді /2/.

Сондай-ақ М.Жұмабаев тәрбие мен оқытуды өзара байланыста, біртұтас мәселе ретінде қарап, осы еңбегінің «Құлық сезімдері» деп аталатын бөлімінде мінез-құлықтың адамның жасына, біліміне қарай әртүрлі болатынын айта келе: «Білім неғұрлым төмен болса, құлық сезімдері де сонша төмен, тар болады... дұрысы, білімі артқан сайын оның құлық сезімдері де жоғарылай, тереңдей, кеңейе береді» /3, 301б./ дейді. Ол балаларды оқыту арқылы ақылдарын тереңдетіп, дүниеде ол өзі жалғыз тұра алмайтындығын, басқа адамдармен бірге тұруға мұқтаждығын, өзінің ойы мен істерін өзгелердің ойы және істерімен қабыстырып отыруға міндеттілігін түсіндіруге, сол өзімен бірге дүниеде тұратын басқа адамдарға да пайда келіп, зиянның болмауын тілеу тиістілігіне ұмтылдыруға болады деп есептейді. «Баланың анасын сүю сезімінен соң

біраз ес білген соң туысқандық сезімі, яғни араласып айналасында жүрген адамдарды сүю сезімі ояматынын, онан соң білім тереңдеңкіреген кезде адамда елін сүю сезімі ояматынын, ал өз-өзін сүю сезімі жер жүзіндегі барлық адамзатты сүю сезіміне алып баратынын» мысал ретінде келтіруі /3, 302 б./ толеранттық тәрбиенің адамның өзіндік санасы мен ұлттық өзіндік сананың қалыптасуымен тығыз байланыста іске асатынын терең түсінгендігі деп қорытуымызға негіз болады. Мұнан әрі ол: «...Өз елін сүю дегеннен – адам өз халқынан басқа халықтарды мейлінше жек көрсін деген сөз шықпайды. Адам өз халқының адамын сүюінің үстіне басқа халықтардың адамдарын да сүюге міндетті» /3, 302-303 б./ - деп ұлттық тәрбиенің түпкі мақсатын белгілейді. Ғалым белгілеген адамның құлық сезімдерінің бұл даму заңдылығын бүгінгі оқыту-тәрбиелеу үрдісінде ескерудің маңызы зор.

М.Жұмабаев жоғарыда аталған «Педагогика» атты еңбегінде «адамның жан көріністерінің ең қымбаттылары ой мен тіл» деп баяндай келе әрбір ұлт тілінің жоғалмауының маңыздылығын былай көрсеткен: «Бір ұлттың тілінде сол ұлттың жері, тарихы, тұрмысы, мінезі айнадай ашық көрініп тұрады. Қазақ тілінде қазақтың сары сайран даласы, біресе желсіз түндей тымық, біресе құйындай екпінді тарихы, сары далада үдере көшкен тұрмысы, асықпайтын, саспайтын сабырлы мінезі – бәрі көрініп тұр. Қазақтың сары даласы кең. Тілі де бай» /3/.

Тәрбие ісін оқу-ағарту, тәжірибе тағылымдарымен, сондай-ақ білім нәрімен бірлікте қарастырған ағартушылардың бірі – психолог-ғалым Ж.Аймауытұлы. Қазақ топырағындағы тұңғыш «Психология» /4/ оқулығының авторы Ж.Аймауытұлының осы еңбегімен қатар «Жан жүйесі және өнер таңдау», «Тәрбиеге жетекші» деген еңбектерінде адамның өзіндік санасы мен ұлттық өзіндік санасының онтогенезде қалыптасуы мен дамуының психологиялық ерекшеліктерін түсінуге мүмкіндік беретін құнды ой-тұжырымдар мол.

Ж.Аймауытұлы «Психология» еңбегінде былай жазады: «Адамдармен араласқан сайын бала... адамға көбірек жұғысуды, ыңғайласуды тілеп тұрады. Соның аяғы бала «мен» нен бұрын «сен», «ол» деген сөзді... «меннің» өзі де адамдармен қатынасу, үйір болу арқылы туады... адам әлеуметтің дерексіз бір мүшесі емес... адамдардың өзгергіш төңірегі сүрең беріп,... шығарған толық деректі табысы, ол төңірекке әр адам не өзі ыңғайласып, ұқсап (еліктеп) серпіледі, не өзіне өзгелерді еліктетеді, ертеді, орайластырады» /4, 226-227 б./.

Психолог-ғалымның бұл айтқандарынан баланың адамдармен қарым-қатынаста ғана өзін бөліп, дамитыны және сол адамдардың әлеуметтік тобымен (демек өз ұлтының адамдарымен де) сәйкестену арқылы оның бір мүшесіне айналатыны туралы ой түйгенін аңғарамыз.

Ж.Аймауытов «Жан жүйесі және өнер таңдау» еңбегінде «мен» ұғымына «меншік мен», «мендік мен» және «әлеуметтік мен» деп үш мағынаны ендіреді. «*Меншік менге*» денемізді (тәнімізді), үй ішімізді, әке-шешемізді, олардың қуанышын, қайғысын, тағы өзімізге меншікті мүліктің бәрін т.б. жатқызады. «*Әлеуметтік менге*» айналадағы дүниені не деп танып, не деп ұғатынымызды, оларды өзімізбен өлшеуді жатқызады. Ал «*мендік мен*» бұл менің ішкі өмірім, менің жан дүнием, рухым дейді. *Ол «мен» терең сырлы, ұғымсыз... жан мен тән дүниесіндегі құбылыстардың себебін сананың ар жағындағы мұнартқан санасыздық дүниеден іздеу керек*» екеніне көңіл аудартады. «*Өмірде санамен білінетін заттардан басқа, бір көмескі қуат арқылы, яғни санасыз-ақ білінетін заттардың бар екенін, біздің сезімдеріміз ылғи біздің санамызға ғана байланбай, санамыздың екінші бір дәрежесіне (санасыздық дәрежесіне) байлаулы екендігін*» айтады. Ғалым «Осы «*санасыздық*» деп отырғанымыз – біздің нағыз «мен» *дейтініміз*» деп бекітіп, осы жағын білмесек, «менді» де біле алмайтындығымызды ескертеді. Мұнан әрі «Адамның өзін-өзі танып, білудегі жолдардың бірі «...шығармалардағы кейіпкерлердің бастан кешірген халдарын бақылау, өзін бақылауға

құрал» екенін айтады /5, 236-239 б./. Ғалымның бұл ой-пікірлері этникалық өзіндік сана мәселесіне тікелей қатысты. Себебі бүгінгі психология ғылымында этникалық сәйкестену феноменологиясы тек саналылық сферасымен ғана шектелмей, санасыздық сферасын да өзіне ендіретіні бекітіледі. Бірқатар ресейлік ғалымдар өз зерттеулерінде оны осы екі деңгейде қарастыруға ұмтылған (Рыжова, 1993; Шлягина, Ениколопов, 1993). Өйткені ең алғаш З.Фрейд енгізген сәкестендіру (идентификация) ұғымы субъектіні өзге субъектімен немесе топпен санасыз ұқсатуды білдіреді /6/.

Ж.Аймауытов «Тәрбиеге жетекші» кітабының «Жалпы бөлімінде» ана тілінің маңызы мен жас ұрпақ тәрбиесіндегі орнына тоқтала келіп: «Сөз – ойдың айнасы, ойсыз – сөз жоқ» /7/ деп тілдің дамуындағы ойлау әрекетінің рөлін баса көрсетеді. Оның балаларға түрлі пәндерді оқып-үйретудегі көзқарастарының ұлттық өзіндік сананы қалыптастыруға қатыстылары төмендегідей:

«Басқа пәндерден тіл оқуы айырым болмасын, қайта өзге пәндер тіл үйренуге керек етсін». «Жан дүниесінде тіл үйрену жұмыс емес, жанама жұмыс болғандықтан бала әуелі тәжірибеге таянып, нәрсемен танысып, содан кейін сол нәрсе туралы сөйлесіп, тыңдасын, жазсын, оқысын, тілге үйренсін». «Бала алдымен өз бетімен сөйлеуге, жазуға төселіп, содан кейін үлгілі сөздерге еліктеуге мүмкіндік берілсін». «Әңгіме үшін берілетін мағлұмат кітаптағы даяр заттар бола бермей, баланың тәжірибесінен, көрген-білгенінен алынсын. Кітаптан өмірге емес, өмірден кітапқа қарай жылжысын» /5, 307 б./.

Ж.Аймауытұлының бұл тұжырымдары мен көзқарастары баланың тілін дамыту оның ойлауын дамытуға тәуелді екендігін, жекелеген пәндерден балаға білім бере отырып дүниетанымын кеңейту арқылы оны сөйлеуге, жазуға үйретудің тиімді болатынын тұжырымдайды. Автордың мектептегі оқу-тәрбие ісін баланың психикалық процестерінің дамуына сай құрғанда ғана жемісті болатынын түйіндеуі бүгінгі қазақ балабақшалары мен мектептеріндегі оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде басты назарда ұстайтын келелі мәселелер. Ол әуелі баланың айналадағы дүниені түйсінуді, қабылдауы мен өз бетінше оны ойында қорытып, сөз арқылы бейнелеуіне үлкен мән береді. Тек осыдан соң ғана балаға үлгілі, өнегелі сөздердің мәнін түсіндіруге болатынына назар аудартады. Сонымен қатар, баланың тәжірибесі мен көрген білгені туралы әңгімелесе отырып кітаптағы мағлұматтарға көшу қажеттігін нұсқайды /7/. Осылай ұлттық балабақшалар мен мектептердегі тәрбиеші-ұстаздарды өздерінің де практика мен теорияны тиімді ұштастыра білуге және осыған балаларды ерте кезден машықтандыруға міндеттейді.

Бұл еңбегінде Ж.Аймауытұлы ана тілінен кейінгі кезекте шама тіліне (пәніне) – математикаға зор көңіл бөледі. «Шама тілінің ақыл-ойды тәрбиелеуде зор маңызы барын» бөлекше атай келіп, шама тілінің есептері өмірден, тұрмыстан алыну керектігін айтады. Есеп үлгілерінің, жаттығу-тапсырмалардың ұлттық мүддеге сай, жас ұрпақ ерекшеліктеріне орай жүйелі берілуін қалайды /5, 307-308 б./. Сонымен қатар ғалымның ел тарихын танып-білудің қажеттілігін айқындап, өткенсіз келешек түл екендігін негізгі назарда ұстаған автор «өз халқының өткен тарихын, тұрмыстағдырларынан мағлұмат беру ...бастауыш мектептің көздеген мақсаттарының бірі болып, ол мақсат: балаға төңіректегі дүниені ұғынуға жәрдем беру» /5, 310-311 б./ екендігін айрықша атап, әр қырынан талдап, маңыз-мәнін кеңінен ашып көрсетуінен жас ұрпақтың ұлттық мүддеге, қоғамдық-әлеуметтік мәселелерге үстірт қарауға тиіс емес деген ой-аңсарларын танып, бағалау қиын емес.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жұмабаев М. Жазылашық оқу құралдары Һәм мектебіміз.//Қазақстан мектебі. №2, 1993. 73-75 бб.

2. Жұмабаев М. Педагогика. 3-рет басылуы. А.: Ана тілі. 1992. -160 бет.
3. Жұмабаев М. Шығармалар. –А.: Білім, 1996. 2, 3 том. -512 бет.
4. Аймауытұлы Ж. Психология. А.: Рауан, 1995. -312 бет.
5. Аймауытов Ж. Бес томдық шығармалар жинағы. 4-т. –А.: Ғылым, 1998. -448 б.
6. Данзанова Э.Ц. Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (на материале бурятского этноса). Дис...канд.пс.н., А., 2001. -143 с.
7. Жарықбаев Қ. Жүсіпбек Аймауытұлының психологиялық көзқарастары. –А.: Білім, 2000. -76 бет

РЕЗЮМЕ

В статье анализируются труды М.Жумабаева и Ж.Аймауытова, рассматриваются взгляды на проблему национального самосознания и пути его формирования.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада М.Жұмабаевтың және Ж.Аймауытовтың еңбектері талданып, ұлттық өзіндік сана мәселелері мен оны қалыптастыру жолдарында көзқарастары қарастырылады.

ӨЗІН-ӨЗІ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ МӘНІ

Түебақова.Н.А – п.ғ.к. (Алматы қ., Қазмемқызпи)

Өзін-өзі тәрбиелеу - жеке адамның өз кемістіктерін жою мақсатында жасайтын саналы, жүйелі іс-әрекеті және жекелігін қарастыратын, әлеуметтік талаптарға жауапкершілігін дамытатын жағымды қасиеттерін қалыптастыру үрдісі. Өзін-өзі тәрбиелеу күрделі құбылыс ретінде үнемі философтарды, психологтарды, физиологтарды және педагогтарды қызықтырған және қызықтырады.

Философтар негізінен қоғамның және жеке адамның дамуындағы өзін-өзі тәрбиелеудің теориялық сұрақтарын қарастырады. Психологтарды өін-өзі тәрбиелеудің табиғаты, қайнар көзі (пайда болуы) және үрдістері қызықтырады. Педагогтарды тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеудің өзара байланысын, өзін-өзі тәрбиелеудің өсіп келе жатқан ұрпақты қалыптастыратын жай факторлар жүйесіндегі рөлін анықтайды.

Тәрбиелеудің мәні және оның жеке адамның дамуындағы рөлі туралы сұрақ, материалистік және идеалистік философияда түрліше қарастырған.

Идеалистік философия мен психология: біріншіден, өзін-өзі тәрбиелеуді тәрбиелеуден және өмір жағдайларынан бөліп қарастырады; екіншіден, өзін-өзі тәрбиелеудің рөлін жоғары бағалайды. Мысалы идеалист-философтар өзін-өзі тәрбиелеуді, қоғамның және жеке адамның дамуының негізгі және жалғыз көзі деп санайды.

Сол сияқты философиядағы жаңа идеалистік бағыттың экзистенциализмнің өкілдері, адам өз мәнін тек өздігінен жетілу жолымен ғана таба алады деп санайды. Француз экзистенциалисі Сатр "адам өзін кім деп есептесе сол болады - деп тұжырымдады, яғни материалдық, мәдени, саяси және тәрбиелеу жағдайлары - жеке адамның қалыптасуында мағынасы бола бермейді деген ой айтады.

Осындай позицияны христиандық философтар да ұстанады, олар өзін-өзі тәрбиелеу рухтың өзін-өзі тазартуын, оның өнегелі өздігінен жетілуін қамтамасыз етеді деп санайды. Кезінде теоретиктер өзін-өзі тәрбиелеуді тек жеке адамның маңызды үрдісі ретінде қарастырған. Бұл теорияның өкілдері өзін-өзі тәрбиелеудің көзін,

мақсатын, тәсілін жеке адамның өзінде көреді. Басқаша айтқанда өзін-өзі тәрбиелеу жеке адамның оңаша өздігінен жетілу үрдісі ретінде қарастырылған. Шынында өзін-өзі тәрбиелеу әлеуметпен байланыстырады және белгілі әлеуметтік мүдделерге қызмет етеді.

Өмір сүру үшін адам еңбек ету керек, еңбек ету үшін, ол табиғатпен және адамдармен қатынасқа түсуі міндетті. Жалпы қоғам үнемі дамып отырады, сондықтан өмір қарқынының артынан үлгеру үшін әркім өзін тәрбиелеуге міндетті. Адам тек сыртқы әлеуметтік жағдайларға бейімделмей ғана оларға белсенді ықпал етеді. Сонымен, өзін-өзі тәрбиелеу, тәрбие сияқты жеке адамды қалыптастырудағы қоғамдық міндетті атқарады. Тәрбие сияқты, өзін-өзі тәрбиелеу - жеке адамның өнегелі - психологиялық қасиеттерінің қалыптасуының мақсаттылығы, ерікті, сапалы үрдісі. Сондықтан өзін-өзі тәрбиелеуді жеке адамның қоғамдық талаптағы және жеке даму бағдарламасына жауап беретін, қасиеттерінің қалыптасуына бағытталған саналы, өзімен жасалатын жоспарланған жұмыс ретінде сипаттауға болады. Яғни, өзін-өзі тәрбиелеудегі қажеттілік сыртқы жағдайлармен және тәрбиелеумен ұштасқан. Ол дамып келе жатқан жеке адамның табиғи қажеттілігі ретінде пайда болады және ары қарай өздігінен дамуға ықпал етеді.

Өзін-өзі тәрбиелеу динамикалық үрдіс. Көп зерттеулер бойынша оқушының дамуымен өзін-өзі тәрбиелеудің мақсаты мен тәсілдері өзгереді. Мақсаттары шындыққа сәйкес және жеке басының негізгі өмірлік бағытымен байланысты болады. Сондай-ақ өзін-өзі тәрбиелеудің тәсілдері де қалыптасады.

Өзін-өзі тәрбиелеу адамның дамуының және іс-әрекетінің әртүрлі сфераларын қамтуы мүмкін. Ол өнегелік немесе физикалық (дене), эмоционалдық-еріктік немесе интеллектуалды және эстетикалық өзін-өзі тәрбиелеу түрінде де болуы мүмкін. Адам өзінде, өзінің жоспарларына, негізгі өмірлік бағытына немесе белгілі өмір кезеңіне, қосылған нақты мақсатына байланысты белгілі қасиеттерді тәрбиелейді.

Көптеген психологтар өзін-өзі тәрбиелеу жоспарын белгілегенде, негізгі мақсат етіп жан-жақты дамуды белгіледі. Өзін-өзі тәрбиелеуді А.С.Макаренко табиғи дамуының нәтижесі деп қарастырған. Басында жеке адамның дамуы сыртқы талаптар ықпалымен жүреді, сосын өзіне талап қою нәтижесінде, яғни өзін-өзі тәрбиелейді. А.С.Макаренконың түсінуі бойынша өзін-өзі тәрбиелеу оңаша үрдіс емес, ұжымның бірлескен іс-әрекеті.

Адам, И.П.Павлов айтуынша өзін-өзі реттеуі бойынша ең жоғары жалғыз жүйе болып табылады. Мұндай жүйе жоғары дәрежедегі өзін-өзі реттеуші, өзін-өзі қолдаушы, қалпына келтіруші және толық жетілдірілген.

Өзін-өзі реттеу - ол барлық тірі жандарға тән қасиет. Ол тіршілік әрекетінің қажетті үрдісі, өзін-өзі реттеу организмнің өмірін және жеке дамуын қамтамасыз ететін, сыртқы жағдайларға бейімдейтін үрдіс. Өзін-өзі реттеу негізінде организм мен сыртқы орта арасында зат алмасу болады.

Өзін-өзі реттеу түрлі деңгейде және көп тәсілдермен іске асуы мүмкін. Төменгі сатыдағы организмдерде физикалық-химиялық өзін-өзі реттеу орын алады. Нерв жүйесінің пайда болуынан жүйкелік өзін-реттеу қосылады. Жоғарғы сатыдағы жануарларда, әсіресе адамдарда химиялық (эндокриндік) және төменгі жүйкелік реттеуге, психожүйкелік реттеу, жоғарғы жүйкелік іс-әрекет ретінде қосылады. Адамның психожүйкелік өзін-өзі реттеуі сананың сапалығымен ерекшеленеді. Психикалық өзін-өзі реттеу негізі адамның жоғары атқаруларын, оның табиғатпен және әлеуметтік ортамен байланыстарын, оның іс-әрекетін, ұжымдағы қылығына қатысты болады. Бірақ психикалық өзін-өзі реттеу, өзінің дамуында бірқатар сатыдан өтеді.

Адамда өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі реттеу үрдістері сәйкес келеді деуге бола ма? Мүлдем олай емес. Өйткені адам ұрығында да өзін-өзі реттеу орын алады

(әрине, психикалық емес). Тек өмірінің бірінші жылдарында сәбиде психикалық өзін-өзі реттеудің бірінші белгілері көріне бастайды. Көргені, естігені, бейне түрінде бекітіледі, көз, бас, қол, барлық денені іздеу қозғалыстары белгілене бастайды. Бұл еріксіз импульсивті өзін-өзі реттеу стадиясы. Бұл жерде өзін-өзі тәрбиелеудің қалыптасуының белгілері жоқ.

Баланың өсуімен және дамуымен шешуші рөлді сөз сигналдық сигнал ретінде атқарады, яғни болмыс туралы қорытындыланған білімдердің сақтаушысы. Сөз адамның жоғары функцияларын реттейді. Сонымен қатар, сөз бір жағдайлар кезінде заттың тітіркендіруші сияқты, организмде өзгерістер тудырады. Бұл еріктік өзін-өзі дамуының стадиясы, дәл осы кезде өзін-өзі тәрбиелеу пайда болады.

Өзін-өзі тәрбиелеу міндетті түрде өзін білуде, өткенді талдауды өзіндегі жағымды және жағымсызды бағалау, сонымен қатар өзінің болашақ қылығын жобалау, жобаны реалды психикалық құрылымға айналдыру мақсатымен өзімен жұмыс істеуді жоспарлауды талап етеді.

Адамның барлық әрекеттері және істеген істері, сөздерде айтылған түсініктермен реттеледі. Яғни, адамның жеке басының дамуының белгілі сатысында өзін-өзі реттеу және өзін-өзі тәрбиелеу үрдістері сәйкес келмесе де өзара әрекеттестікте болады. Оларды сөз біріктіреді. Сөз арқасында біз өзін-өзі тәрбиелеудің мақсатын қоямыз және өзімізбен жұмыс істеу жоспарын белгілейміз. Сонымен қатар сөз жоғарғы үрдістерді табиғат пен қатынастың оның әрекетін реттейді. Сонымен белгілі кезеңді өзін-өзі реттеуін жоғарғы немесе еріктік түрі өзін-өзі тәрбиелеудің механизмі болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Рувинский Л.И., Арет А.Я. Самовоспитание школьников. М., 1976.
2. Управляемое формирование психических процессов.// Под ред. Я. Гальперина. М.:Изд-во Моск. ун-ва. 1977.
3. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. М.: Просвещение. 1967.
4. Алякринский Б.С. Беседы о самовоспитании. М.: Знание. 1977.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются вопросы самовоспитания и саморазвития индивида как сформированная коллективом необходимость.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада индивидтің қоғамда өзін-өзі тәрбиелеуі мен өзін-өзі дамытуы ұжым арқылы қалыптасып жүретіндігі жайлы баяндалады.