ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК ҚЫЗДАР

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК
ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ

ХАБАРШЫ
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ

ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

АЛМАТЫ

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. - пс.ғ.д., профессор;
Жарықбаев Қ.Б. - пс.ғ.д. және п.ғ.д., профессор, Аль-Фараби атындағы ҚазМУ;
Ақажанова А.Т. – пс.ғ.д.;
Абеуова И.А. - п.ғ.к., доцент;
Касымова Г.М. - пс.ғ.к., доц.;
Бапаева М.К.- пс.ғ.к., доцент;
Ауталипова Ұ.И. - пс.ғ.к., доцент.

Жауапты редактор
Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
Жұмақаева Б.Д.

Редактор

КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ВЕСТНИК
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

№7 (5) 2010

МАЗМҰНЫ

БІЛІМ БЕРУ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Абсатарова Г.П., Кудайбергенова А.Ж. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССОРОВ.....

Аяпбергенова А.Ж. РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....

Айуп Ж.Ғ. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРҒА МУЛТЬФИЛЬМДЕРДІҢ ӘСЕРІ

Алибаева Р.Н., Жаканова Т.А. ҰМЫТУ МЕН ЕС ҮРДІСІН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Алибаева Р.Н., Құдайбергенова А.Ж. БАЛАЛАРДЫ МЕКТЕПКЕ ДАЙЫНДАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ауталипова Е.Н. ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУДЕ ПРОЕКТИВТІ ӘДІСТЕР

РЕТІНДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ СУРЕТ САЛУ ІС–ӘРЕКЕТІНЕ ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Әмірбекова М.А. СТУДЕНТТЕРДІҢ ЕРІК САПАЛАРЫН ТӘРБИЕЛЕУ

Бағыбаева М.И. Ж. ПИАЖЕНІҢ БАЛАНЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІ ТУРАЛЫ ОЙЛАРЫБағыбаева М.И., Құлымбаева А.К. БАЛАНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ КӨРСЕТКІШТЕРІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ Байздрахманова А.К. К ВОПРОСУ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВОГО КРИЗИСА Бапаева С.Т. АНАЛИЗ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ

Қайырова Ж.А. - оқытушы

© Қазақ мемлекеттік қыздар
педагогикалық университеті

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

Қараева Т.Н. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДА МАЗАСЫЗДЫҚТЫҢ ПАЙДА БОЛУ СЕБЕПТЕРІ МЕН ОЛАРДЫҢ КӨРІНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Кайракбаева А.М. СПОСОБЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ

Қалпақбаева Г.М. ЛИЦЕЙ ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ИНТЕЛЛЕКТ КОЭФФИЦЕНТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Орманова З. Қ., Абсатарова Г. П., Құдайбергенова А. Ж. МЕКТЕПТЕГІ ОҚУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІН АНЫҚТАУ

Тойшыбекова М.К., Адильбекова Б.К. КӘСІПТІК ЛИЦЕЙ ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАҢА ОРТАҒА БЕЙІМДЕЛУ КЕЗЕҢІНДЕГІ АТА- АНАНЫҢ РӨЛІ

Шайжанова Қ.Ү. ОҚЫТУ ҮРДІСІНДЕГІ ЖАЗБАША ТІЛДІ ДАМЫТУҒА АРНАЛҒАН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ БАҒДАРЛАМАНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Баймырзаева Ж.А. «ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» ПӘНІН ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН ЖЕТІЛДІРУ

Бапаева М.Қ. «ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» ПӘНІН БІЛІМ БЕРУ ТӘЖІРИБЕСІНЕ ЕНГІЗУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ерназарова С.Т., Абсаттарова Г.П., Қашағанова К.Т. ЖОҒАРЫ БІЛІМ БАСЫМДЫЛЫҚТАРЫ ТІЛ, ОЙЛАУ, ҚҰНДЫЛЫҚ БАҒЫТТАР

Салғараева Г.И. БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕРДІҢ ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕ КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНИКА МЕН КОМПЬЮТЕРЛІК ОЙЫНДАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Шерьязданова Х.Т. МОДЕРНИЗАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

КӘСІБИ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

Аубакирова Ж.К. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУДАҒЫ РӨЛІ

Бейсенова Ж.Ж. ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІБИ ӨЗІНДІК АНЫҚТАЛУЫНДАҒЫ ӨЗІНДІК БАҒАЛАУДЫҢ РӨЛІН ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ

Махаманова М.Н. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА КАК СМЕНА ФОРМ ОБЩЕНИЯ

Нуркасинова Л.М. КӘСІБИ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӨЗІНДІК САНА-СЕЗІМ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Өтепбергенова З. Д., Өтепбергенова Г. Д. ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН КӘСІБИ БАҒДАРЛАУДЫҢ ПЕДАГОГИКАСЫ МЕН ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ

Туебакова Н.А. ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІ ЖӘНЕ МӘДЕНИЕТІ

Уакасова М.Б. ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ІС-ӘРЕКЕТТІҢ ТИІМДІ БОЛУЫНЫҢ МАҢЫЗДЫ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Ысқақ Г.Т. ӘСКЕРИ ҚЫЗМЕТ ЕТУШІЛЕРДІҢ ПСИХИКАЛЫҚ КҮЙІНЕ ӘСЕР ЕТЕТІН ФАКТОРЛАР

ПСИХОТЕРАПИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Абдраманова Д.Е. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АЛАҢДАУШЫЛЫҒЫН ТӨМЕНДЕТУГЕ БАҒЫТТАЛҒАН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ – ДАМЫТУШЫЛЫҚ САБАҚТАРДЫҢ ЖҮЙЕСІ

Богатова М.Х. РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галимова М.А. ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исхакова Э.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Касымова Г.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИИ МЕТОДОМ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

Қайырова Ж.А. ПСИХОТЕРАПИЯЛЫҚ ЫҚПАЛ ЕТУ ҮРДІСІНДЕГІ ЕРТЕГІ ТЕРАПИЯСЫ ЖӘНЕ БЕЙСАНАНЫҢ РӨЛІ

Марданова Ш.С. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Нығыметова Қ.Н. БАЛАЛАРДАҒЫ НЕВРОЗДЫҢ БОЛУ СЕБЕПТЕРІ

Рысдәулетов А. Ә. БАЛАЛАРДАҒЫ ЖЕДЕЛ ЛЕЙКОЗ АУРУЫ КЕЗІНДЕ КӨРСЕТІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОТЕРАПИЯЛЫҚ КӨМЕКТІҢ ТИІМДІЛІГІ

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯСЫ

Абеуова И. Ә., БАЛАЛАР ҮЙІ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ағыбаева С.Е. ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ

Акажанова А.Т. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ

ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР

Ерментаева А. Р. СУБЪЕКТІЛІК ЖӘНЕ ҚАЗАҚТАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Құдайбергенова А.Ж., Алибаева Р.Н. «АРХЕТИП» ҰҒЫМЫН ҚАЗАҚ МӘДЕНИЕТІНІҢ НЕГІЗІНДЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Мырзатаева Б.П. БАЛАЛАРДЫҢ ЭТНОСТЫҚ ӨЗІНДІК САНАСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА ОТБАСЫНЫҢ ЫҚПАЛЫН ЗЕРТТЕУ

Сактаганова Т.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Тоқтағұлова Г.Б. ҚАЗАҚ ОТБАСЫНДА БАЛАНЫ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА ТӘРБИЕЛЕУ

Чистов В.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ АЗИИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

БАСҚАРУ ПСИХОЛОГИЯСЫ

Кудайбергенова А.Ж., Алибаева Р.Н. ХАРИЗМАТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЛЮДЬМИ

Құлымбаева А.К., ТОПАРАЛЫҚ КОНФЛИКТІЛЕР

Наукенова С.С. ИСКУССТВО УПРАВЛЯТЬ ЛЮДЬМИ И ПРИНЯТИЯ ЕЕ РЕШЕНИЯ

ГЕРОНТОПСИХОЛОГИЯ

Абдуллаева Г.М., Әмірбекова М.Ә. ҚАРТ АДАМДАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қасымова Г.Е. ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЖӘНЕ ШЕТЕЛДЕГІ КӘРІ АДАМДАРДЫҢ ҚОҒАМДАҒЫ ОРНЫ ТУРАЛЫ

ДЕФЕКТОЛОГИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Берсугирова Т.Е. АҚЫЛ – ОЙЫ КЕМ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫ БЕЙІМСІЗ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫК ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Дербисалова Г.С. АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ерболат А. Е. ЗИЯТЫНДА АУЫТҚУЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰРМЫСТЫҚ БАҒДАРЛАУ ЖҰМЫСЫ АРҚЫЛЫ БЕЙІМДЕУ

Ермағамбет Ә.Ы. КӨМЕКШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУДАҒЫ ҚОЛ ЕҢБЕГІН ПАЙДАЛАНУ

Ермекбаева Л.К. ИССЛЕДОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Естемесова Ж. Т. МҮМКІНДІКТЕРІ ШЕКТЕУЛІ ЖАНДАРДЫ КӘСІБИ БЕЙІМДЕУДІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Жексембаева Р.С. МҮГЕДЕКТЕРДІҢ ЖҰМЫССЫЗДЫҚ МӘСЕЛЕСІ

Мұңалбаева Д.Р. БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕЙІН ПРОЦЕСТЕРІНІҢ ДАМУ ДЕҢГЕЙІ

Оразымбетова Л.Д. МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ АРТТА ҚАЛУЫН ЖОЮ ЖОЛДАРЫ

БІЛІМ БЕРУ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРЕССОРОВ

Абсатарова Г.П. –преподаватель, Кудайбергенова А.Ж.- преподаватель
(г. Алматы, КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова)

Перенесенное в область социальной психологии понятие «стресс» включает в себя целый спектр состояний личности, вызванных множеством событий: от поражений или побед до творческих переживаний и сомнений. Все экстремальные воздействия могут вывести из равновесия и физиологические, и психологические функции. Таким образом, стресс — это психофизиологическое состояние человека, возникающее в экстремальных для него ситуациях. Стресс является типичной реакцией человека на конфликтную ситуацию, но часто может выступать и причиной конфликта. Стресс – (от англ. — давление, напряжение) это такое эмоциональное состояние, которое вызывается неожиданной и напряженной обстановкой. Стрессовыми состояниями будут действия в условиях риска, необходимостью принимать быстрое решение, мгновенные реакции при опасности, поведения в условиях неожиданно меняющейся обстановки. В стрессовом состоянии может с трудом осуществляться целенаправленная деятельность, переключение и распределение внимания, может наступить даже общее торможение или полная дезорганизация деятельности. При этом навыки и привычки остаются без изменения и могут заменить собой осознанные действия. При стрессе возможны ошибки восприятия (определение численности неожиданно появившегося противника), памяти (забывание хорошо известного), неадекватные реакции на неожиданные раздражители и т.д. Однако у ряда людей незначительный стресс может вызвать прилив сил, активизацию деятельности, особую ясность и четкость мысли, стенические эмоции. Нельзя заранее определить, вызовет ли данная ситуация стрессовое состояние человека. Поведение в стрессовой обстановке во многом зависит от личностных особенностей человека: от умения быстро оценивать обстановку, от навыков мгновенной ориентировки в неожиданных обстоятельствах, от волевой собранности, решительности, целесообразности действия и развития выдержки, от имеющегося опыта поведения в аналогичной ситуации/1/.

Подавляющее большинство людей под понятием “стресс” понимает неприятности, горе, сильные отрицательные эмоциональные переживания. Отчасти это правильно. Но только отчасти, поскольку огромная радость, неожиданный успех, триумф – это тоже стресс. Вернее не стресс, стрессор-фактор, вызывающий состояние стресса.

В развитии стресса различают 3 фазы: реакцию тревоги, фазу сопротивления и фазу истощения. В первой организм начинает, правда, довольно робко сопротивляться изменившимся условиям фазе сопротивления или приспосабливается к ним. В фазе сопротивления осуществляется адаптация к новым условиям, организм в полной мере противится воздействию стрессора. В третьей фазе, наступающей после продолжающегося длительного воздействия стрессора, все резервы адаптации приходят к концу, и организм погибает. Естественно, что последняя фаза развивается далеко не всегда. В большинстве случаев организм справляется со стрессором на первой или второй фазах общего адаптационного синдрома.

Люди, далекие от медицины, но знакомые со словом “стресс”, употребляют его чаще всего с эпитетами “эмоциональный”, “психический”. Если так, то и эмоциональный стресс, вероятно, должен сопротивляться такими же, реакциями организма, как и все другие виды стресса? Действительно, и эмоциональный, или психический, стресс развивается по тем же законам общего адаптационного синдрома. Эмоциональные раздражители – наиболее частый стрессор человека. Кто не переживал неудачи, разочарования, утрату близких, материальные потери, стыд, чувство вины, восторг, радость? /2/А разве это не стрессовые ситуации.

Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. Стресс – неспецифическая реакция организма на ситуацию, которая требует большей или меньшей функциональной перестройки организма, соответствующей адаптации. Умственного перенапряжения, неудачи, неуверенность, бесцельное существование – самые вредоносные стрессоры.

Разновидностей стресса существует достаточно много, в обобщенном виде можно выделить следующие:

- Хронический стресс - предполагает наличие постоянной (или существующей длительное время) значительной нагрузки на человека, в результате которой его психологическое или физиологическое состояние находится в повышенно напряженном состоянии (длительный поиск работы, постоянная спешка, выяснения отношений и пр.).
- Острый стресс — состояние личности после события или явления, в результате которого у нее теряется «психологическое» равновесие (конфликт с начальником, ссора с близкими людьми и пр.).
- Физиологический стресс - возникает при физической перегрузке организма (слишком высокая или низкая температура в рабочем помещении, сильные запахи, недостаточная освещенность, повышенный уровень шума и пр.).
- Психологический стресс - является следствием нарушения психологической устойчивости личности по целому ряду причин: задетое самолюбие, оскорбление, выполнение работы, не соответствующей квалификации и пр. Кроме того, стресс может быть результатом психологической перегрузки личности: выполнение слишком большого объема работ, ответственность за качество сложной и продолжительной работы и т.п. Разновидностью психологического стресса является эмоциональный стресс, который проявляется в ситуациях угрозы, опасности, обиды.
- Информационный стресс - возникает в ситуациях информационных перегрузок или информационного вакуума.

Стресс- этот научный термин звучит теперь всюду – на работе и дома, в кругу друзей, в книгах и телепередачах.

Может быть, надо любой ценой остерегаться отрицательных эмоций и бежать от стрессов? Уезжать по возможности из больших городов, поменьше уделять внимания тревогам и заботам, не ставить перед собой никаких серьезных целей? Это ведь всегда связано с поиском, неопределенностью и риском – стало быть, стрессогенно. Может нужно просто тихо жить, оберегая здоровье? Но стресс — неотъемлемая часть жизни человека: представления о нем и собственные стрессовые переживания — важный компонент личного опыта любого человека. Стрессом обозначается широкий круг состояний повышенной напряженности, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия — стрессоры. Личностные факторы, /З/вызывающие стрессовые состояния, формируются под воздействием нереализованных потребностей личности, заниженной или завышенной самооценки и др.

В целом следует подчеркнуть, что система стрессовых факторов столь же разнообразна и многочисленна, сколь многообразна вся внешняя среда организации. Любой ее компонент при определенных условиях может становиться стресс-фактором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Москва - 2007.

2. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина. СПб. - 2006.

3. Бажли Е.Ф., Гнездилов А.В. Психогенные реакции у больных. Методические рекомендации. Ленинград – 1989.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические аспекты стрессоров.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада стрессорлардың психологиялық аспектілері қарастырылады.

ҰМЫТУ МЕН ЕС ҮРДІСІН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Алибаева Р.Н. –аға оқытушы, Жаканова Т.А. - аға оқытушы
(Алматы қ-сы, С.Ж.Асфендияров атындағы ҚазМҰУ)

Өткен тәжірибемізден қалған іздерді жадымызда қалдырып, сақтап, кейін бұрын білгендерімізді жойып алмастан, оларды қайта танып, жаңғырту арқылы ақпарат жинақтауымыз ес деп аталатыны мәлім. Кез-келген адам есінде қалдырғанды біршама уақыт аралығында есте сақтап тұру қабілетіне ие. Есте сақтау ес үрдісінің құрылымдық бөлігі ретінде өз заңдылықтарына бағынады. Яғни, кез-келген ақпарат есте қалып, сақталып және уақыт өте келе көмескіленіп, ұмытылып, қажет кезінде жаңғыртылып отырады.

Демек, адамдардың ес үрдісінде ақпараттарды сақтау бар және оны ұмыту да бар. Әрі ол әрбір адамда болатын, тіпті барлық жағдайда бірдей ауытқушылық немесе бұзылыс болып табыла бермейтін үрдіс. Яғни, кейде қажетті емес, сіз үшін мүлдем маңызы жоқ жағдайлардың, біршама уақыт өткен соң ұмытылғаны да жөн. Дегенмен, біз сізге кедергісін келтіретін, онымен күресуді талап ететін, яғни бұзылысқа жататын «ұмытшақтық» жөнінде айтпақпыз. Сонымен, ұмыту дегеніміз – қабылдағанды, есте қалдырғанды қажет болған кезде еске түсіре алмау, танымау немесе еске түсіру мен танудың қателесіп, жаңылуы. Ұмыту жүйке қызметінің күйіне байланысты. Жүйке жүйесі қажығанда, зақымданғанда немесе бұзылысқа ұшырағанда, адамда ұмытшақтық күшее бастайды. Ұмыту, қабылдаған материалдардың сипатына (маңыздылық деңгейіне, ауқымдылығына, сапасына т.б.) да байланысты. Жүйке жүйесінің қажуына орай ұмытшақтық қартайған адамдарда жиі кездесе береді /1/.

Ұмыту материал құрылымын түзуде, оның кейбір мәнді бөлшектерін назардан тыс қалдыруда, жаңа жаттағандарын ескілермен шатастыруда көрініс береді. Ұмытшақтықты жеңу үшін оның туындауына себепші келесі заңдылықтарды білу қажет. Ұмытудың желісі әр түрлі. Жатталғанның есте тұрмауы, әсіресе материалды бірінші қабылдаудың ізін ала болады, ал кейінгі ақпарат ұмытыла бермейді.

Қабылданған материалды қайталап, қажетті ақпараттарды кейінге ысырып қоймай, дер мезгілінде орындап тұрған жөн. Қабылдаудың ізін ала ұмытылған материал біршама уақыт өтумен қайта еске оралады. Бұл құбылыс психологияда реминисценция деп аталады. Материалдың тез ұмытылуы, оның түсініксіздігінен, мағынасына жете мән берілмегендіктен де болады. Сондықтан, әрдайым оқытушы ұсынылған материалдың жеткілікті деңгейде түсінікті болғанын анықтап алғаннан соң ғана, оны есте қалдыруға байланысты жаттығуларға өткені дұрыс.

Адамның ұмытшақ болуының басты себебі – оның айналысқан материалының қызықсыз болып, тұрмыстық қажеттілікпен байланыспауынан келіп шығады. Ересек адамдардың көбі өз кәсібіне, өмірлік қызығуларына орай, өткен оқиғалармен байланысты ақпараттарды жадынан шығармайды.

Ұмыту желісі материал көлемі мен оны игеру қиыншылықтарына тікелей байланысты. Ұмыту процесінің кем болуы үшін жаттау қызметінен кейінгі іс-әрекет алдыңғы жаттауға кедергі болмай, оны қайталауға байланысты жұмыстармен ұштастыруға мүмкіндік бергені орынды.

Ұмытшақтыққа себепші көп факторлардың ішіндегі аса қатерлісі, адам жүйке жүйесінің әр түрлі сырқаттарға шалдығуы, бас мидың кездейсоқ соққылар мен жарақаттар алуы, улану жағдайлары болып табылады.

Ұмытшақтықпен күресте жоғарыда келтірілген жаттаудың ғылыми негізделген әдістерін білу көп жәрдемін тигізері сөзсіз.

Адамның есте сақтауы 20-25 жасқа дейін жақсарады, 40-45 жасқа дейін бірқалыпты сақталады, одан кейін нашарлайды. Өмірде өзінің есте сақтау қабілеттілігіне толық қанағаттанатын адамды табу қиын. Көпшілік жағдайда адамдар өзінің есте сақтау қабілеттілігін толық жағдайда қолдана алмайды. Естің қабілеттілігін қолдана білу, оны

дамытудан да артық. Оның бірінші факторы – сыртқы есті қолдану. Ол әр түрлі жазбалар жазумен түсіндіріледі. Бірақ, ол дұрыс құрылған болуы керек. Екінші фактор: естің дұрыс құрылымды, жоспарлы құрылуы. Оның қабілет, қасиеттерін ескеру.

Өзіңнің есіңнің қабілеттілігін қалай байқауға болады? Алғашқы кезде тек өзіңді-өзің бақылау арқылы. Мысалы, сіз материалды ішіңізден оқығанда жақсы меңгересіз, оның мәтінде қалай орналасқанын білесіз. Сонымен қатар, оның кітаптың қай бөлігінде орналасқанын оңай табасыз. Олай болса, сізде көру арқылы есте сақтау қабілетіңіз жоғары.

Егер, сіз мәліметті дыбысталу арқылы жақсы қабылдасаңыз, сізде есту арқылы қабылданатын материалды жақсы түсінетін болсаңыз, сізде «есту» арқылы есте сақтау қабілетіңіз жоғары.

Американ ғалымдары, есте сақтау мен оны дамыту жолдарын анықтау мақсатында колледж студенттеріне эксперимент жүргізеді. Зерттелушілер синтезатор арқылы сөздердің айтылуын реттеу керек еді. Қатысушылар 3 топқа бөлінеді. Тапсырманы тест арқылы 1 сағаттан кейін қайталағандардың есте сақтау қабілеттілігі 33%-ға жақсарып, ал тапсырманы кешке және қосымша таңертең қайталағандардың есте сақтау қабілеті 19%-ға артады. Ең төменгі көрсеткіш, таңертең тапсырманы орындап, сол күні кешке қайталағандардікі еді. Олардың ес процесінің арту көрсеткіші 10%. Осылайша, шетелдік ғалымдар, бірнеше қайта зерттеу жұмысын жүргізу барысында, қабылданған ақпаратты қайталау, мағынасын түсініп отырып жаттау, ес үрдісін дамытатынын анықтады.

Яғни, есте сақтауды жақсарту үшін, бұлшықеттерді жаттықтырған сияқты шыңдап отыру қажет. Оның әр түрлі тәсілдері бар. Онымен қатаң түрдегі жоспар бойынша жаттығу міндетті емес. Мысалы, автобус күтіп тұрған кезде, транспортпен ұзақ мерзім жол жүрген кезде, уақытты жойып алмай, тиімді пайдалана білу керек. Айналаңызға зейін қоя қараңыз. Өзіңізге қызықты суретті таңдаңыз – жарнамалық щит, ашық түсті киінген адам, өзіңіздің назарыңызды аударған барлық зат. Ол объектілерді ұсақ детальдарына дейін қарап, мәтінін, пішінін, түсін т.б. көзіңізді жұмып көргеніңізді детальдары бойынша есіңізге түсіріп көріңіз. Осылай бірнеше рет қайталауыңызға болады. Осындай жағдайда сіздің есте сақтау қабілетіңіз артып қана қоймай, жай заттарға деген көзқарасыңыз өзгереді. Келесі әдіс, ол – жаттау, яғни жаттаудың маңызы зор. Есте сақтаудың тәсілдері 4-ке бөлінеді: 1. Зейін қойып, мұқият тыңдау. Оның маңызы өте зор. 2. Есте сақтауға қажет затты басқа затпен ассоциациялау. 3. Материалды қайталап отыру. 4. Мақсат қоя білу. Мысалы, сіз емтиханды жақсы тапсыру керек деп алдыңызға мақсат қоясыз. Оған дайындаласыз, алаңдайсыз, ойыңызға көптеген ақпараттарды жинақтайсыз. Міне, көптен күткен емтиханға келесіз, билетіңізді алып, сұрақтарға дұрыс жауап беріп, көптен армандаған тиісті бағаңызды аласыз. Бірақ, көпшілік жағдайда сіздің жаттаған ақпараттарыңыз жадыңыздан өше бастайды. Себебі, сіздің мақсатыңыз ақпаратты ұзақ уақыт және пайдалы заттарға жұмсау болмады. Ал сіздің мақсатыңыз емтиханды тапсыру еді /1/.

Сонымен қатар, есте сақтауды арттыру үшін дұрыс тағамдарды пайдалана білу керек. В12, В6, Е дәрумендерін, бидайдың талқанын, бидайдың өркенін, жұмыртқа, қоңыр түсті күрішті, қара жидекті, алма, банан, грек жаңғағын, теңіз өнімдерін пайдалану қажет. Бұлар бас мидың жұмыс істеу қабілеттілігін жақсартады және ұмытшақтықтың алдын алады.

Сонымен, қорыта келе, ес сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының адам миында сақталып, қайтадан жаңғыртылып, танылып, ұмытылуын бейнелейтін процесс. Егер, біздің есімізде ертеректе қабылданған нәрселер сақталмаса, бізге өмірді әр кезде қайта жасап отыруға тура келер еді, не болмаса өмірдегі заттардың барлығы да әр уақытта белгісіз, не жаңа нәрсе болып көрінер еді. Есте сақтаудың көптеген әдіс-тәсілдері бар. Сондықтан, осы заңдарға сүйене отырып, баланың оқу материалдарын ұмытпай есте сақтауына қолайлы жағдайлар жасау арқылы, баланың білімді болуына мүмкіндік жасай аламыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Немов Р. Общие основы психологии. М.,1994.
2. Вайнцвайг П. Десять заповедей процесса памяти. М., 1990.
3. Ковалев К.И. Формула памяти. СПб.: Питер, 1999.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ес үрдісі, ұмыту және ұмытшақтықты болдырмаудың жолдары қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются причины забывания и методы восстановления памяти.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЕРІК САПАЛАРЫН ТӘРБИЕЛЕУ

Амирбекова М.А. – оқытушы (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Жоғары мектептерде студенттерді тәрбиелеу мәселесінен күрделі мәселе жоқ шығар. «Студенттерді, яғни ересек адамдарды тәрбиелеу керек пе?». Бұл сұраққа жауап беру «тәрбие» сөзін қалай түсінуге байланысты. Егер оны тәрбиешіге, жоғары оқу орнына, қоғамға қажетті сапаларды қалыптастыру мақсатында тұлғаға ықпал ету ретінде түсінсек, онда жауап тек қана кері болады. Ал егер жоғары оқу орнында білім алу барысында тұлғаның өзін-өзі дамытуына жағдай жасау деп білсек, онда әрине, жауап жағымды болмақ.
Қазіргі студенттер 17-25 жас аралығындағы жастар болып табылады. Студенттік кезең бұлшықет күшінің жоғары деңгейімен, реакцияларының жылдамдығымен, моторлық икемділігімен ерекшеленеді. Басқаша айтқанда, бұл жас адамның физикалық шарықтау кезеңі. Көптеген спорттық рекордтар да осы жаста кездеседі. Дегенмен де, Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметтеріне сүйенсек, осы жас кезеңі тобына жататын студенттер физиологиялық қызметтердің төмен көрсеткіштерімен ерекшелінген. Гипертониямен, тахикардиямен, диабетпен, жүйкелік-психикалық бұзылыстармен ауыратын адамдардың басым көпшілігі студенттерден тұрады екен. Зерттеулердің көрсетуінше, оның себебі, жоғары оқу орындарында білім алу барысында студенттер күшті психикалық күйзелісті бастарынан кешеді екен.

Осы ерекшеліктерді оқытушы әсіресе бақылау және бағалау кездерінде ескергені жөн. Бірақ дәл осы кезде оқытушылар педагогикалық дөрекі қателіктер жібереді. Оқытушы студентте негативті эмоцияларды тудыра отырып, оның физикалық күйі мен денсаулығына кері ықпал етеді. Студентке әлеуметтік толыққанды қалыптасқан тұлға ретінде қарау жаңа мүмкіндіктер ашады /1/.

Дәл осы студенттік кезеңде тек қана физикалық қана емес, сонымен қатар психологиялық қасиеттері мен жоғары психикалық функциялары: қабылдау, зейін, ес, ойлау, сөйлеу, эмоция мен сезімдер, ерік сапаларының дамуы жоғары деңгейге жетеді. Осыған байланысты бұл кезең білім алу мен кәсіби дайындық үшін ең қолайлы кезең болып табылады.

Білімді жинақтау мен интеллектіні дамыту әрине адамның эмоциялық сферасына із қалдырады, бірақ эмоция мен сезімдерді мақсатты түрде қалыптастыру үшін олардың табиғаты мен ықпал етуші факторлардың сапаларына және тұлғаға қатысты өзгерістердің себептері мен мүмкіндіктеріне көңіл бөлген жөн.

Адамның эмоциялық өмірі қарапайым эмоциялық реакциялардан басталады, содан кейін эмоциялық күйлер көрініс беріп, ең соңында шындыққа деген тұрақты қатынас - сезім пайда болады.

Студенттің ерігі мен ерік сапалары оның іс-әрекетінен айқын көрінеді әсіресе оқудағы қиындықтармен күресу үстінде, емтихан тапсырудағы, дипломдық жұмыс немесе басқа да ғылыми жұмыстармен айналысу барысындағы пайда болған күрделі ситуациялармен күресу үстінде көрініс береді. Қандай да бір еріктік әрекетке араласа отырып, адам оның ізгі нәтижесіне байланысты өзіне жауапкершілік жүктейді.

Адамдар бір істі әр түрлі орындау дәрежесімен ғана емес, өзінің жауапкершілігін кімге артатынымен де ерекшеленеді. Әдетте, іс-әрекет нәтижесі сәтсіз келсе, адам жауапкершілікті өзгеге немесе сыртқы жағдайларға ысыра салуға бейім келеді, ал жұмыс нәтижесі мақтауға тұрарлық болса, ол нәтижеге өзінен басқа бірде-біреуді жолатқысы жоқ.

Психологияда бақылау локусы (Д. Роттер) деген ұғым бар. Осыған орай өз қылықтары мен іс-әрекетінің себебін тыстан іздеушілер сыртқы бақылаулы (экстерналды), ал себеп-салдарлардың көзін өзінен табуға тырысатындар ішкі бақылаулы (интерналды) болып бөлінеді. Экстерналдылар әрдайым өз қабілеттеріне сенімсіздікпен қарайды, тұрақсыздық танытады, көздегенін кейінге қалдыруға бейім, жауапкершілігі кем, төңірегіндегілердің бәрі оны қобалжытады, осыдан ол күмәншіл, ызақор келеді. Ал интерналды студенттер өз қылықтары мен іс-әрекеттерінің жауапкершілігін өздері көтеруге қабілетті. Мұндай студенттердің өздеріне деген сенімі мол, мақсатқа жету жолында бұлар бірізділік пен табандылық танытады, өз ісіне талдау жасай алады, әрі тәуелсіз келеді. Осы ерекшеліктер тәрбие барысында қалыптасып, тұлғаның тұрақты қасиеттеріне айналуы мүмкін.

Оқу жұмысының немесе қоғамдық жұмыстардың қандай да бір жақтары студентті қызықтырмауы мүмкін. Лекцияда, семинар сабақтарында ерікті зейін керек. Баяндамаға, өзіндік жұмысқа дайындалу толығымен ұйымдастырушылықты, жинақылық пен табандылықты талап етеді. Осыған байланысты студенттің ерігі мен ерік сапалары оның іс-әрекетіндегі, әсіресе бірінші курста еңбекке қабілеттілік пен үлгерімнің жоғары деңгейін сақтап, қиындықтарды жоюдың алғышарты болып табылады.

Студенттің ерігі мен ерік сапаларында оның тұлғасының белсенділігі, өзін-өзі реттеуге, саналы ұйымдастырылған күш пен өз әрекеттерін басқара білуге деген қабілеті көрінеді. Сонымен қатар онда студенттің тәжірибесі, білімі, дағдысы мен жеке ерекшеліктері де көрініс береді. Еріктік әрекеттердің негізгі қозғаушы күштері: мотивтер (тұлғалық және ситуациялық) және т.б /2/.

Барлық ерік сапалары бір-бірімен тығыз байланысты, бір-бірін толықтырып отырады, заң бойынша бірі екіншісін күшейтіп отырады. Олар студенттің эмоциялық-еріктік тұрақтылығының: кері ықпалдарға (ішкі және сыртқы) берілмеуінің, қиын жағдайларда іс-әрекеттің тиімділігін сақтаудың шешуші жағдайы ретінде көрініс береді. Ерік сапаларының мықтылығы мен оның құндылығы студенттердің идеялық бағыттылығының деңгейіне, дүниетанымына және оның іс-әрекетінің мазмұнына байланысты.

Күшті ерік пен тұлғаның тұрақты жағымды сапалары әрбір студент үшін қажет. Іс-әрекеттің жағымды мотивтері мен оқу барысы және ғылыми, қоғамдық жұмыстарға қатысуда кездесетін қиындықтарды жою жолдарын белсендіру мен бекіту студенттердің еріктерін дайындауда ерекше орын алады.

Студенттердің күнделікті өмірлері мен еңбектері идеялық бай, жоғары адамгершілік талпыныстар мен идеяларға, шығармашылыққа толы болғаны өте маңызды. Ол үшін жоғары оқу орнындағы оқудың маңыздылығын анықтап алу керек, үздік студенттер мен бітірушілердің тәжірибелері мен жетістіктерін насихаттаған жөн.

Ерікті дайындаудың маңызды шарты еріктік әрекеттердің тәжірибесін жүйелі жинақтау, қиындықтарды жеңуге барлық күшті бағындыра білу біліктілігін студенттерде дамыту. Емтихан, сынақ тапсыру, семинар сабақтарына баяндама жасау, өздік жұмыстар орындау, ғылыми және қоғамдық жұмыстарға қатысу осындай тәжірибелерді жинақтауға мүмкіндік береді. Қоғамдық жұмыстарға қатысу барысында студенттік ұйымдарда қарым-қатынас жасау тәжірибесі студенттің ерігін күшейтетіні туралы фактілер көп /3/.

Оқу үрдісінде сәтсіздіктер болуы мүмкін, ал олар студенттің ерік сапаларының дамуына кері ықпал етеді. Осы сәтсіздіктердің себебін түсіндіре отырып, студенттерде қиындықты жеңуге деген талпынысты ояту керек. Әсіресе, студенттің өз күшіне деген сенімін ояту керек, онда жетістікке жетудің барлық мүмкіндігі бар екендігін көрсету керек.

Студенттердің ерік сапаларын дамытудың жақсы мектебі – тәжірибеге қатыстыру, курстық жұмыстар жазу, емтихандық сессиялар, диплом қорғау. Олар ақыл-ой, адамгершілік, физикалық күштерді ширықтыруды талап етеді және ерік сапаларын шынықтырады.

Ерік пен ерік сапаларын өзіндік дамыту әрбір курста әр түрлі бағытта болады. Егер бірінші курста ол оқуда үлкен жетістіктерге жетуді көздесе, жоғары курстарда ол маман ретінде дамуға (болашақ кәсіби іс-әрекет үшін) бағытталады. Бұл бірінші курс студентінің оқуда көптеген қиындықтарға кездесіп, оның мектептік әдеттердің күшін жойып, іс-әрекеттің жаңа дағдыларына ие болатындығымен түсіндіріледі.

Жоғары оқу орнында білім алу барысында студенттерді ұйымдастыру, олардың үлкен интеллектуалдық қиындықтарды жеңіп, өздерінің жоғары деңгейдегі еңбекке қабілеттілігін сақтай білу біліктілігін ұйымдастыру айқын дамиды /4/.

Осылайша еріктің көрініс беруі үшін студенттерде жағымды мотивтерді жоғарылату, еріктік әрекеттер тәжірибесін жинақтату, өзін-өзі тәрбиелеуге талпыныс беру маңызды рөл ойнайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. М., 1976.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, БГУ, 1981.
3. Елюбаева Ж.Е. Особенности формирования учебной активности студентов. Усть-Каменогорск. 2004.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. – М., 2005.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада студенттердің ерік сапаларын тәрбиелеу мәселелері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы воспитания волевых качеств у студентов.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУДЕ ПРОЕКТИВТІ ӘДІСТЕР РЕТІНДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ СУРЕТ САЛУ ІС - ӘРЕКЕТІНЕ ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Ауталипова Е.Н. – магистрант (Алматы қаласы, Абай ат. ҚазҰПУ)

Баланың сурет салу іс-әрекеті кішкентай адамның ішкі жағдайын, оның дүниені бейнелеуі мен ортасын зерттеуінің әдісі ретінде психологтың назарын бұрыннан аударған болатын. Бала психологиясын қалыптастыруда ежелден бері психолог мамандары көптеген әдістемелер қолданып жан-жақты еңбек етіп келеді. Әрине, бұл еңбектер өз нәтижесін шығаруда. Бала бойындағы ішкі тұлғалық ой пікірді нақты сыртқа шығаратын бірден-бір әдіс осы проективті болғандықтан, оның қыры мен сыры өте көп /1/.

Проективті әдістің көмегімен жүргізілетін терапияның теориялық негізі З.Фрейдтің психобиологиялық көзқарастарынан, К.Г. Юнгтың аналитикалық психологиясынан бастау алады. К.Г.Юнг сурет салуды алғашқы және универсалды символдарды растау үшін қолданған. Сонымен қатар Наумбергхтың динамикалық теориясынан да бастау алады. Изо–терапияның дамуына гуманистік бағыттағы психотерапевттер ықпал етті /2/.

Осындай зерттеуге Ж.Пиаженің еңбектері күшті әсер етті. Онда баланың суреттері белгілі бір заң бойынша дамып және баланың ақыл–ойы мен жеке белгілерін көрсететін еліктеудің ерекше түрі ретінде қарастырылады /3/.

Н.П.Сакулина және Е.Н.Флеринаның зерттеулері нәтижесінде бала суретінің тағы бір даму сатысы – бақылау бойынша сурет салу пайда болады. Н.П.Сакулина ойынша, бейнелі сурет салуда сурет салу техникасынан гөрі, объектілерді бақылау дағдысын қалыптастыру маңызды.

Сурет салу іс-әрекетінің кезеңдері балалар суретінің дамуы туралы тұтас нормативті ұғым береді. Бұл орта арифметикалық норма сияқты. Сондықтан да кезеңдерге

типологиялық зерттеулер жүргізу маңызды, ол дамудың типтік нұсқаларын тіркеуге мүмкіндік береді.

Н.П.Сакулина бойынша, 4–5 жастан сурет салушылардың екі типі бөлінеді: жеке заттарды салушылар (оларда көбінесе бейнелеу дамиды) және сюжетті дамытушылар, шығармалар (олардың суреттерінде бейнеленген сюжет сөзбен толықтырылып және ойын сипатына ие болады). Г.Гарднер «коммуникатор» және «визуализаторлар» туралы жазады. Біріншілері үшін сурет салу үрдісі әрқашан ойынмен, драмалық әрекеттермен қоса жүреді; екіншілері суретке ғана шоғырланады, қоршағандарға зейін аудармастан қызығушылықпен сурет салады. Мұндай қарама–қайшылықтарды ары қарай да қарай беруге болады. Сурет салудың сюжетті – ойындық типіне бейім балалар қиялының жылдамдығымен, сөздерінің белсенділігімен ерекшеленеді. Олар өздерінің сөздерін шығармашылықпен көрсетеді, сурет олар үшін әңгімелерін жеткізудегі сүйеу ғана болады. Мұндай балалардың сурет салулары нашарлау келеді, ал суретке шоғырланған балалар заттар мен салынған суреттерді белсенді қабылдайды, сапасына көңіл бөледі.

Балалардың схемалық (сызбалық) суреттерді салуы 6–7 жасынан басталады. Бала суреттерді түсініп, мимиканың суретке қатысы жоқ екенін ұға бастайды. Бала объектіні өзіне ғана тән белгілерімен бейнелей бастайды.

Америка ғалымы Г.Гарднер былай деп жазады: «Егер жүз жыл бұрын 7-8 жастағылардың реализмінің күшеюі эстетикалық үрдіс ретінде бағаланса, ал қазір көпшілігі мұны балалардың шығармашылығының экспрессивтілігі мен батылдығының төмендеуі деп қарастырылады». Автор балалар суреттернінің жаңа кезеңдерін ұсынбайды, тек ескі кезеңдерге жаңа атаулар береді: схема сатысын ол «балалар суретінің алтын ғасыры» деп атаса, форма және сызықтар сатысын – «буквализм кезеңі» деп атады.

Сурет салу іс-әрекетінің осындай даму ерекшеліктерін біле отырып, ересектер балалардың шығармаларын мақсатты түрде басқара алады. Ол біреулерін суреттің тұтастығына бағытталса, келесілеріне бейнелеудің ойынмен, ертегімен, драматургиямен байланыстылығын көрсетеді. Бұл жерде баламен жұмыс жасайтын ересек адам жақсы суретші болмауы да мүмкін. Ол сурет салу білмесе де баламен «тең» ойнай алады. Ересек өзінің тәжірибесіне байланысты балаға қарағанда бейнелеу тілін меңгерген. Ол балаға схематизацияның нақты жолдарын үйрете, көрсете алады /4/.

Баланың жалпы психикалық дамуындағы бейнелеу іс-әрекетінің рөлі қандай ?

А.В.Запорожецтің ойынша, бейнелеу іс-әрекеті ойын тәрізді, яғни ол бала үшін қызықты болып табылатын сюжетті түсінуге мүмкіндік береді. Баланың сурет салу іс-әрекетін меңгеру деңгейіне байланысты балада ерте жаста болмаған ішкі идеалды жоспар құрылады /5/.

Дегенмен де, Н.М.Рыбниковтың айтуынша: бала суретін түсіну үшін суреттің нәтижесін емес, сурет салу үрдісін зерттеген маңызды. Оның көзқарасына байланысты

В. Штерн және Г. Фолькельт бала суретіне антигенетикалық түрде қарады.

Н.М.Рыбниковтың ойынша, баланың сурет салу іс-әрекеті ересек адамдардың сурет салу іс-әрекетінен ерекше. Ересек суретшінің іс-әрекеті нәтижеге бағытталса, ал бала үшін сурет нәтижесі екінші орында тұрады. Сондықтан да, балалар суретті өте қызығушылықпен салады да, аяқтаған соң көбінесе ол туралы ұмытып кетеді. Кішкентай балалар суретті қағаз бетіне аз түсіргенмен де, олар көп сөйлеп, мимикалар көрсетеді.

Американдық авторлардың ойларынша (В.Ловенфильд және Ломберт Бриттен) көркем–суретінің тәрбие беру бала дамуына зор ықпал етеді. Жақсы салынған суретке қарағанда «нашар» сурет бала үшін маңызды болуы мүмкін. Бала өзін суреттен танып оның дамуын тежейтін эмоциялық блоктардан арылады. Баланың алғашқы шығармашылық жұмысында өзін-өзі теңестіру жүруі мүмкін. Бұл жерде оның шығармашылық жұмысының эстетикалық маңызы жоқ. Әрине бала дамуындағы мұндай өзгеріс суретке қарағанда маңызды. Балалардың сурет салу іс-әрекеттеріне ересектердің дұрыс қатынас жасау қажеттілігі осы жерден шығады /6/.

Л.С. Выготский өзінің «Предистория развития письменной речи» атты мақаласында балалар суретін символдан белгіге өту кезеңі деп қарастырды. Символ өзінің білдіретін мәнімен ұқсас келсе, ал белгілерде мұндай ұқсастықтар жоқ. Балалардың суреттері, яғни заттардың символдары бейнеленген затпен ұқсас, ал сөздерде мұндай ұқсастықтар болмайды, сондықтан да олар белгілер болып табылады. Сурет сөздің белгіге айналуына мүмкіндік береді.

Л.С. Выготскийдің ойынша, біз суретті психологиялық тұрғыдан балалардың сөйлеуі деп қарауымыз керек. «Баланың сурет салуы психологиялық қызметі бойынша, графикалық сөйлеу, қандай да бір нәрсе туралы графикалық әңгіме болып табылады». Л.С.Выготский балалар суретін жазбаша сөйлеуге дайындық кезеңі деп қарастырады /7/.

Д.Б.Эльконинның айтуынша, өнімді іс-әрекетті, оның ішінде сурет салуды бала белгілі бір материалмен орындайды және ойдың дамуы әр түрлі сурет салу құралдарымен, әр түрлі материалдарда іске асады (кубиктардан жасалған «үй» және суреттегі «үй»).

Сурет салу іс-әрекетінің жемісі тек қана заттарды білдіретін символдар ғана емес, - олар шындықтың қандайда бір жаңа сипаттарының көрінісін беріп отырады. Модельдерде шынайы заттардан жеке белгілер бөлінеді, абстрактіленеді де және категориялық қабылдау өздігінен қызметін бастайды. Категориялық қабылдау (формалар, түстер, көлемі және т.б.) материалдық өнімді іс-әрекетте пайда болады: бала материалдың күшімен заттардан оның қасиеттерін бөледі. Алғашында категориялық қабылдау сөйлеу арқылы пайда болады деп есептеген. Бала «жасыл сиыр» немесе «қоңыр шөп» салып бояулармен ойнайды. Бұл дегеніміз түстер категория ретінде бала үшін маңызды болып келе жатқандығын көрсетеді. Алғашында ол заттан жеке болмайды. Тек қана осы қасиеттерді заттардан бөліп алу арқылы ғана эталондар және өлшемдер негізінде жұмыс істеуі мүмкін болады.

Бала суретінің тағы бір қызметі – эксперессивті қызмет. Бала өзінің суретінде шындыққа деген қатынасын бейнелейді, онда бала үшін ненің маңызды, ненің екінші орында екендігін анық байқауға болады, суретте әрқашан эмоциялық және мағыналық мазмұн болады. Сурет арқылы баланың эмоциялық - мағыналық қабылдауын басқаруға болады /8/.

Осылайша, балалар суретінің сүйікті сюжеті – адамдардың қарым-қатынасы, өмір жағдайы. Бала сурет салу іс-әрекетінде бейнелік, шығармашылық жұмыс жасайды, ал шынайы қатынастар бұл жерде маңызды рөл атқарады. Сурет проективті әдіс ретінде баланың ортаға қатынасын анықтауға және олардың әлемін талдауға мүмкіндік беретін психодиагностика және психотехнология болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Алан Д. Ландшафт детской души. - СПб –Минск, 1997. - 125 стр.
2. Холл К.С., Линсей Г. Теория личности.-М., 1997. - 105 стр.
3. Пиаже Э. Речь и мышление ребенка. - СПб., 1997. - 21 стр.
4. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве.-М., 1965. - 195стр.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды.- М., 1986. - 56 стр.
6. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник.-М., Российское педагогическое агентство. 1996. - 114 стр.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: Союз, 1997. - 92стр.
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. - 380 стр.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психологиялық зерттеудегі проективті әдістер ретіндегі балалардың сурет салу іс-әрекетінің теориялық маңызы қарастырылды.

РЕЗЮМЕ

В этой статье рассматривается теоретический анализ значения изобразительной деятельности ребенка, как проективные методы исследовании.

ГЕНДЕРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аяпбергенова А.Ж. –магистрант (г.Алматы, КазГосЖенПУ)

Младший школьный возраст является периодом гендерной сегрегации, когда дети стараются избегать представителей другого гендера. Тенденция мальчиков играть с мальчиками, а девочек – с девочками начинает проявляться у детей в 3-летнем возрасте и постепенно усиливается до вступления в период полового созревания.

В своих исследованиях С. Бем пришла к выводу, что в младшем школьном возрасте гендерная сегрегация довольно ощутима. Она установила, что дети с самыми разными личностными качествами стремятся объединяться в социальные группы на основе общности гендера. И пришла к выводу, что биологический пол, социальные гендерные ярлыки и психологическая гендерная идентичность действуют совместно, вынуждая ребенка объединяться с детьми одного с ним пола и избегать объединения с детьми противоположного.

Но гендерная сегрегация выражается не только в объединении с представителями одного гендера, но и противостоянии по отношению к другому. Это показывают и социометрические исследования Я.Л.Коломинского. Процент взаимных выборов мальчиков и девочек невысок, при этом девочки несколько чаще выбирают мальчиков, чем мальчики девочек. Гендерная сегрегация приводит к тому, что дети не умеют общаться с представителями противоположного пола, что вызывает определенные проблемы в подростковом возрасте /1/.

В настоящее время назрела необходимость использования гендерного подхода в школьном образовании, предполагающем преодоление стереотипов, мешающих успешному развитию личности ребенка и формирование социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях ребенка. Ребенок младшего школьного возраста занимает особое (по сравнению с предыдущим возрастным периодом) положение в системе принятых в данном обществе отношений. Именно к началу школьного обучения у детей активизируется процесс сознательного усвоения норм поведения, прав и обязанностей, тех нормативных знаний и нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. Ребенок стремится к самоутверждению в ходе осуществления ролевого поведения. Детское общество как носитель собственной субкультуры также обладает специфическими функциями в формировании психологического пола ребенка: в совместной деятельности и общении «на равных» уточняется и отрабатывается поведение ребенка в соответствии с его полоролевой позицией, устанавливаются психологические отличия полоролевого поведения.

Существует предположение, что гендерное поведение, способы и форма общения и взаимодействия не являются врожденными, а следовательно, возможно их целенаправленное развитие. Младший школьный возраст характеризуется восприимчивостью к внешним влияниям, податливостью к эмоциональному воздействию и поэтому является сензитивным для формирования психологической гендерной идентичности и оптимизации взаимоотношений с представителями противоположного гендера. В своих работах Д.Н.Исаев и В.Е.Каган отмечали, что если в начальных классах правильно организовать половое просвещение, то подростковый возраст лишается многих, казавшихся прежде неизбежными, проблем пола /2/.

Гендерная психология - это область научного знания, которая сформировалась с опорой и на пересечении таких психологических дисциплин, как дифференциальная психология и психология развития. Основу гендерной психологии составили: раздел дифференциальной психологии - психология пола и раздел психологии развития - психосоциальное развитие личности (тот аспект, который обусловлен половой принадлежностью индивида). Данные разделы психологической науки определили основную структуру гендерной психологии,

которая представлена двумя основными блоками информации: психология половых различий (основная тематика раздела психология пола) и гендерная социализация. В разделе психологии половых различий рассматривается весь спектр психологических различий представителей мужского и женского пола, это различия в когнитивной, мотивационной, эмоциональной, поведенческой и других сферах личности. При этом используется традиционный для психологии понятийный аппарат, используются те психологические понятия, при помощи которых раскрывается структура личности. В разделе гендерной социализации преимущественно анализируется роль социальных институтов в полоролевом развитии мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Основными понятиями являются половые роли и адекватность их исполнения.

В истории развития проблематики половых различий в зарубежной психологии выделяется ряд этапов:

1) В 1910-20-х годах XX века все немногочисленные исследования психологических особенностей мужчин и женщин подводились под рубрику психология пола, причем пол зачастую отождествлялся с сексуальностью.

2) В 1930-60-е годы психологию пола сменила психология половых различий, которые уже не сводились к сексуальности, но большей частью считались заданными природой.

3) В конце 1970-х годов, по мере того, как круг исследуемых психических явлений расширялся, а биологический детерминизм ослабевал, этот термин сменился более мягким - различия, связанные с полом.

4) В 1980-х годах их стали называть гендерными различиями, которые могут вообще не иметь биологической основы.

Похожие этапы в развитии направления, связанного с изучением психологических различий между мужчинами и женщинами, можно выделить и в отечественной психологической науке:

1) До 1970-х годов в советской психологии проблемы половой дифференциации почти не изучались, а те крайне малочисленные работы, которые были опубликованы, относились к психологии пола и отождествлялись с вопросами сексуальных отношений (преимущественно супружеских).

2) В 1970-80-е годы стали появляться редкие работы, в которых ставились специальные задачи, связанные с изучением различий между полами. Это направление определялось как психология половых различий, а основные выявленные различия считались биологически детерминированными.

3) И лишь в 1990-е годы в отечественной психологии стали проводиться исследования, ориентированные на изучение гендерных различий, не обусловленных биологическим полом.

Таким образом, в истории изучения проблемы половой дифференциации можно выделить два периода: догендерный и собственно гендерный. Исследовательским итогом догендерного периода явился перечень тех половых различий, наличие которых было убедительно доказано и обосновано в эмпирических исследованиях, другими словами, представители психологического сообщества пришли к согласованному мнению по поводу наличия этих различий. Особую важность приобретал вопрос о природе выявленных психологических различий между полами. В рассматриваемый период (на Западе до 1980-х, а в России до 1990-х годов) дискуссии о детерминации половых различий осуществлялись в рамках двух альтернативных парадигм: социокультурной и социобиологической:

- Согласно социокультурной модели, половая дифференциация является результатом социализации и влияний культуры в направлении освоения конкретных социальных ролей. Социокультурные факторы создают необходимые условия для обучения традиционным женским и мужским ролям.
- В рамках социобиологической модели половая дифференциация - универсальный биологический процесс, который культура только оформляет и осмысливает с теми или иными вариациями. Анатомо-физиологические различия между полами настолько очевидны,

что обусловленность психологических различий главным образом биологическими факторами представляется весьма возможной.

В догендерный период социобиологическая модель половой детерминации была более популярна, ее принимало значительное число и зарубежных, и отечественных ученых.

Следующий период в развитии психологии половых различий - гендерный - знаменовался акцентированием внимания на социокультурной парадигме. Феминистски ориентированные психологи стремились доказать, что основными детерминантами в общем-то немногих научно обоснованных половых различий и половой дифференциации являются социокультурные факторы. Для утверждения данной точки зрения использовались следующие системы доказательств: первая система доказательств строилась на анализе общепринятой процедуры психологического исследования, вторая - опиралась на результаты изучения психологических различий между представителями разного пола в динамике /1/.

Гендерные и женские исследования в психологии убедительно продемонстрировали ведущую роль процесса социализации в формировании половых различий. Многие из существующих различий в чертах личности людей мужского и женского пола поддаются изменению в ходе обучения, при перемене жизненного уклада и социальных ожиданий. Феминистская критика результатов психологических исследований половых различий доказала, что различия в психологических характеристиках и поведении мужчин и женщин могут получить адекватное объяснение лишь в том случае, если будут приняты социальные обстоятельства, опосредующие их возникновение и проявление.

Самые последние тенденции изучения проблем половой дифференциации связаны с развитием социально-конструктивистского подхода, в рамках которого акцент сделан не на измерении и описании гендерных различий, а на анализе процесса их конструирования. Другими словами, гендерные различия изучаются не как продукт и результат, а как процесс. Акцент на изучении таких процессов обусловил и методы их исследования, это преимущественно качественные, а не количественные методы, среди которых основным является анализ дискурсивных практик, как средства конструирования реальности вообще и гендера в частности.

Работу по развитию гендерных представлений необходимо начинать в младшем школьном возрасте, так как этот возраст является наиболее сензитивным в силу развития самосознания и освоения ребенком новой социальной роли школьника. Гендерное развитие следует проводить целенаправленно и участвовать в нем должны не только педагоги, но и психологи. Одной из форм работы может стать тренинг гендерной идентичности. Как правило, в тренинге ставятся задачи формирования представлений о сущности своего и иного пола; развития установок, необходимых для успешного взаимодействия полов; смягчения недоверия между ними. Группа как потенциал для изменений оказывается обществом в миниатюре. Она способствует самоутверждению, преодолению страхов и опасений, в ней создается пространство для самореализации и появляется возможность получить обратную связь и поддержку. Систему тренинговых занятий предлагает программа Ткаченко И., целью которой является формирование представлений о сходстве и различии представителей различных гендеров и эмоциональное принятие ребенка другого пола /4/.

Данные диагностики показывают, что проведение этой программы способствует оптимизации взаимоотношений между детьми разных гендеров, повышается самооценка, ребята учатся общаться, владеть эмоциями. Занятия оказывают влияние и на поведение учащихся: девочки начинают следить за своей внешностью, одеждой; мальчики становятся более сдержанными и терпимыми к поступкам друг друга, т.е. ребята учатся выстраивать свое поведение в соответствии со своим гендером.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе Вопросы психологии. -1987. -№5.

2. Бендас Т.В. Гендерные исследования личности. Вопросы психологии. -2000. -№1.
3. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие. - М.: Ось-89, 2002.
4. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы.- М.: Новая школа, 1993.
5. Ткаченко И. Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста. Шк. психолог. - 2004. -№14

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың гендерлік дамуының психологиялық зерттелінуі туралы қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

Статья рассматривает проблему гендерного развития младших школьников в психологических исследованиях.

Ж. ПИАЖЕНІҢ БАЛАНЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІ ТУРАЛЫ ОЙЛАРЫ

Бағыбаева М.И. (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Жан Пиаже (1896-1980 ж.ж.) Швейцар психологы. Ол басқа психологиялық мектептердің негізгі ойларын басқаша қалыптастырды. Өзінің жаңа теориялық ойлары баланың сөйлеуі мен ойлауының, дамуының негізінде жасады. XX жылдың басындағы «Баланың сөйлеуі мен ойлауы», «Баланың талқылауы мен ой қорытындылауы» еңбектерінде баланы эгоисттік тұрғыдан ойлайды деген. Жан Пиаженің когнитивті даму барысында баланың танымдық құрастырыуының жетілуі жарыққа шықты. Баланың интеллектілік дамуы ассемиляция (ағзаның орта элементін сіңіруі және меңгеруі) мен аккамадация (тірі ағзаның орта міндеттеріне ыңғайлануы) процесінің теңестірілуі арқылы қалыптасатын сыртқы ортаға бейімделу процесс ретінде қарастырылады. Жан Пиаже тұңғыш болып бала ойлауының сапалы ерекшеліктерін анықтаған. Біз Жан Пиаженің ғылыми кезеңін 2-ге бөліп қарастырамыз: ерте және кеш. Ерте кезеңіндегі жұмыстарға, 1930 жылдың ортасына дейінгі аралықты қарастырамыз. Жан Пиаже баланың ойлау қабілетінің дамуына екі фактор, яғни тұқымқуалаушылық және орта әсер етеді, бұны конвергенция теориясына жатқызуға болады. Швейцарлық зерттеушінің тұжырымдауынша, қоғам және адам онтогенизм, конфрантация күйінде болады. Бұл тұжырым маңызды түсінік, яғни баланы әлеуметтенуге алып келеді. Яғни табиғилықты күшпен айырып, әлеуметтікпен алмастыру.

Кеш кезеңі, 1940 жылдын басы. Ғалым субъектінің белсенділігін ақылының дамуына себепші деп, күрделі жүйе детерминанттық интеллектілік дамуын ұсынды. Жан Пиаже – ой қабілеті психологиясындағы белгілі бір психолог. Басында ол биологиямен айналысты. Кейінірек, психологиямен шұғылданды. Өзінің зерттеулерінде алдымен философиялық амал қойды, генетикалық эплстемалогияны құру. Оны өмір заңдылықтары қызықтыратын. Бұны түсіну үшін адамның ол не ойлайтынын білу қажет еді. Сұрақтардың кілтін табу үшін баланың ой-қабілетін зерттеудегі бір кезеңді құрайды. Олар баланың ой қабілеті мен дамуы жайлы көзқарасты күрделі өзгертті. Психологияда баланың ой қабілеті «кішкентай ересектің» ойлауы деген пікір басым болды. Швейцарлық психологтың еңбегі, Л.С. Выготскийдің ойынша, баланың ой қабілетін қарастырғанда, «ойлай алатын өзіндік сапалы ерекшелігі бар» деген тұжырым жасаған. Жан Пиаже ой қабілетін зерттеу барысында жаңа әдіс ұсынды - клиникалық әңгімелесу әдісі, эксперимент сияқты бұл әдіс баланың даму заңдылықтарын ойлау функциясын анықтайды. Неге әңгімелесу ғалым үшін ең басты әдіс болады, деген сұрақ туындайды. Жан Пиаженің ерте кезеңдегі зерттеуінде адам ойында не

бар соны айтады деген. Міне, осыны Л.С. Выготский қолдайды. Жан Пиаже осыған байланысты өз еңбегін ары қарай жалғастырмады. Әңгіме арқылы баланың не ойлайтынын білуге болады және сұрақ қою арқылы ол қалай жауап береді, соны байқау керек. /1/

Жан Пиаженің ерте кезеңіндегі концепциясында үш теориялық көздері бар:

1. Француздық әлеуметтік мектептің ұжымдық белгілер жайлы теориясы.

2. З.Фрейдтің теориясы.

3. Леви Брюльдің ой қабілеті жайлы теориясы.

1-ші көзі- Француздық әлеуметтік мектептің ұжымдық белгілер, тұлғалық сана бір-бірінен қарым-қатынас арқылы пайда болып ұжымдық қатынас арқылы дамиды. Жеке тұлға сананы ойлауға теңестіреді, ұжымдық қатынасты ойлаудың түп нұсқасы ретінде, бір-бірі мен тіл негізі ретінде қарастырады.

2-ші көзі- З. Фрейдтің теориясы. Баланың туылған күнінен бастап тіршілік әрекетінде айқындалатын ләззат алу сезімі. Сонымен қатар, бала дүниесін қарастырады. Баланың қоршаған әлеммен қатынасы жаулық, онтогонистік тұрғыда болады. Бұл қатынастың ығысуы ойлауға алып келеді дейді, Жан Пиаже.

3-ші көзі –Л. Брюльдің артта қалған тайпаның ойлау теориясынан өрбітеді. Л.Брюль артта қалған тайпалардың өзіндік ойлау ерекшелігі бар дейді. Оны балалардың ойлауымен салыстырады. Сонымен Жан Пиаженің теориясын 3 жағдай айқындайды:

1. Баланың ойлауының дамуы оның қоғамнан белсенді байланысының арқасында жүреді.

2. Алғашында баланың ойлауы рахат алуға бағытталады. Кейіннен мұндай ойлау түрін қоғам ығыстырып шынайы ойлау түрінен алмасуына септігін тигізуі.

3. Баланың ойлауы орта мен сапасымен ерекшеленеді.

Жан Пиаже эгоцентризм децентрациямен алмасуының 3 сатысын көрсетеді.

1. Өзін қоршаған ортадан ажырата алмау, субъект пен объектінің бір-бірімен ерекшеленуі.

2. Эгоцентризм - белгілі бір затқа өзінің түрлі көзқарас бағыттай алмауы.

3. Децентрация - затқа өзінің көзқарас басқалардікіндей де бағыттай алды.

Жан Пиаже баланың ойлауының дамуының келесі бағыттарын көрсетеді:

1-ден, шынайлықтан объектілікке өту. Баланың қоршаған заттар, оған қалай әсер етсе, солай қабылданды. Мысалы: біреу мынау ақ, бірақ бұған жасыл түс әсер еткеннен кейін жасыл болып тұр дейді.

2-ден, ақыл ойының өзгерісін қамтиды. Объектіні әр түрлі көзқараста қарайды.

3-ден, әр объектіні бөлек қарастыру, релятивизм – объектілер арасындағы қатынасты қабылдау. Сонымен баланың ойлауының дамуы бір-бірімен тығыз байланысты.

Жан Пиаже баланың ойлау қабілетінің даму сатыларының 3 этаптан тұратынын ұсынды:

а) аутистикалық ойлау (0-2-3 жас);

б) эгоцентрикалық ойлау (2-3-11-12 жас);

в) әлеуметтендірілген ойлау (12 жастан кейін).

Ойлаудың дамуы табиғилықты қоғамдықпен ауыстыру бағытында келеді. Эгоцентрикалық ойлау алғашқы 2-гі ойлаудың бірі негізінен, 1-ші 2-нің ығыстыруы негізінде көрінеді. Жан Пиаже қоғам мен жеке тұлға онтогонизм, конфрантация жағдайында болады деп дәлелдейді. Мұның негізінде маңызды ұғым қалыптасады - әлеуметтану, яғни табиғилықты әлеуметтікке ауыстыру зорлықты түрде болады./3/

Жан Пиаже сонымен қатар қатынастың 2 түрін көрсетеді, ол баланың ойлауына әр түрлі әсер етеді.

1-ші- тәуелділік қатынасы, «бала –үлкен адам» сияқты, бұл тең қатынас емес - билік, авторитет, ойлаудың даму сатыларына қарай әр түрлі.

2-ші - кооперация мен қызметтестер қатынасы тең дәрежелі адамдардың қатынас дәрежесі. Тәуелділік қатынасы – аутистикалық ойлаудың эгоцентрикалық ойлаумен алмасуы. 2-3 жасында балаға үлкедер белгілі бір сөйлеу түрлерін, ойлауды, дайын

конструкциялар ұсынады, ал бұл деген аутистикалық ойлауды ығыстырады. Ойында, фантазияда, баланың қиялында ойлауы бәрі де, ол үшін шынайы сияқты. Рахаттану мен шынайлылық алдымен қимылға, одан соң ойлауға өтеді. 11-12 жаста децентрация аяқталып, әлеуметтік ойлауға өтеді.

Жан Пиаже концепциясында қазіргі психологияда ережеге айналған даму туралы қағида қалыптасты, яғни таным және бала интеллектісі қатынас жүйесінде іске қосылады. Жан Пиаженің шәкірті А.Перре-Клермон баланың ойлау қабілетінің дамуына әлеуметтік қатынастардың әсерін зерттеді. Баланың әрекеті мен көру нүктелерінің қайшылығы яғни социокогнитивтік конфликт танымдық эгоцентризм мен децентрация жеңуге әкеледі. Қорыта келгенде Жан Пиаже өзінің баланың ойлаудағы дамуының концепцияларын көптеген жүйелеріне өзгерту енгізді. Солай Швейцар психологиясының сөз - ойды тікелей жеткізу туралы көзқарасы өзгерді. Эгоцентризм ойлау тек қимыл қозғалыста емес, ойлауы мен сөйлеуінде де билік жүргізеді. Өйтіп айтатын себебіміз (7-8 жас аралығында) баланың өз құрбыларымен тең дәрежедегі қатынасы алдыңғы қатарға шығады. Ешкім ешкімге өз ойын қинап сіндіре алмайды, бәрі де жалғыз жел ортақ ақылға келу объективті қажеттілік туады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. 1996.
2. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-ое изд. 1995.
3. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1994.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Ж. Пиаженің баланың ойлау қабілеті туралы теориясы қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается теория о мыслительных способностях детей Ж.Пиаже.

К ВОПРОСУ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВОГО КРИЗИСА

Байздрахманова А.К.- ст.пре??(г.Алматы, КазгосженПУ)

Вступление в пору подростка - это самый трудный и сложный из всех возрастов, представляющий собой период становления личности. Выступая как важный этап становления человека вместе с тем не единовременный акт, а сложный период в процессе личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания.

По мнению, Д.И.Фельдшейн этот переход подразделяется на два этапа: подростковый возраст и юность (ранняя и поздняя). Однако хронологические границы этих возрастов часто определяются совершенно по-разному. Процесс акселерации нарушил привычные возрастные границы подросткового возраста /13/.

На современном этапе границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением детей в средних классах от 11-12 лет до 15-16 лет. Личко А.Е. различает младший подростковый возраст 12-13 лет, средний-14-15 лет, старший-16-17 лет /8/.

Но надо отметить, что основным критерием для периодов жизни является не календарный возраст, а анатомо-физиологические изменения в организме подростка.

Основное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. В результате возникает кризис подросткового возраста.

Наиболее существенным в подростковом возрасте являются половое созревание. Показатели его и определяют границы подросткового периода. Начало постепенного увеличения секреции половых гормонов начинается в 7 лет, но интенсивный подъём секреции происходит в подростковом возрасте. Это сопровождается внезапным увеличением роста, возмужанием организма, развитием вторичных половых признаков.

Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. Дубровина И.В. связывает трудности этого возраста с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений /12/.

В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, сниженная самооценка. В качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость, неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка. Придирчивое отношение к родным сочетается с острым недовольством собой /1, 9/. После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности.

Важнейшей особенностью подростков является постепенный отход от прямого копирования оценок взрослых к самооценке, всё больше опора на внутренние критерии. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в ходе особой деятельности – самопознания. Основной формой самопознания подростка является сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками. /4/

Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию - это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

Исследования А.А. Реан показывают, что в начале подросткового возраста у ребенка появляется и усиливается стремление быть похожим на старших, детей и взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой как с взрослым человеком. В то же время, он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости. Приобрести качества взрослости стремятся все без исключения подростки. Видя проявления этих качеств у старших детей, подросток часто некритически подражает им. Собственное стремление подростков к взрослости усиливается за счет того, что и сами взрослые начинают относиться к подросткам уже не как к детям, а более серьезно и требовательно /11/.

Самый легкий способ достичь цели «быть как взрослый» состоит в подражании внешним формам наблюдаемого поведения. Подростки, начиная с 12-13 лет (девочки несколько раньше), копируют поведения взрослых, которые пользуются авторитетом в их среде; сюда входят мода, одежда, прически, украшения, косметика, особый лексикон, манера поведения, способы отдыха, увлечения и т.п. Помимо взрослых, образцами для подражания со стороны подростков могут стать и их старшие сверстники. Тенденции походить на них, а не на взрослых в подростковой среде с возрастом увеличивается.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Но самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть много немотивированных поступков /7/.

Однако фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко

препятствует быстрому изменению отношения подростка к взрослому. И, тем не менее, промедление со стороны взрослого в изменении отношения к подростку в нужном направлении почти всегда вызывает сопротивление со стороны подростка. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сохранение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение, укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке со стороны взрослых, они утрачивают возможность оказывать на него влияние /10/.

Следует учесть, что повышенное внимание подростка к своей внешности связанно с вполне определёнными особенностями психического развития ребёнка в этот период, со сменой ориентации подростков с взрослых на сверстников. Поэтому подростку очень важно отвечать тем нормам, которые приняты в их среде.

У подростков наблюдается стремление более углублённо понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Жизнь подростка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями. Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определённый круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным.

Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля за поведением, учебой подростка, его выбором друзей и т.д. крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи – жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным /6/.

Существует много промежуточных границ конфликтного взаимодействия подростков и родителей:

- Родители регулярно указывают детям, что им делать;
- Подросток может высказать свое мнение, но родители принимая решение, к его голосу не прислушиваются;
- Подросток может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей, родители и ребенок имеют почти равные права, принимая решение;
- Решение часто принимает сам подросток;
- Подросток сам решает подчиняться ему родительским решениям или нет.

Как ни велико влияние родителей на формирование личности, пик его приходится не на переходный возраст, а на первые годы жизни. К старшим классам стиль взаимоотношений с родителями давно уже сложился, и «отменить» эффект прошлого опыта невозможно /10/.

Чтобы понять взаимоотношения подростка с родителями, необходимо знать, как меняются с возрастом функции этих отношений и связанные с ними представлениями. В глазах ребенка мать и отец выступают в нескольких «ипостасях»:

- как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя беззащитным и беспомощным;

- как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний и поощрений;

- как образец, пример для подражания, воплощение мудрости и лучших человеческих качеств;

- как старший друг и советчик, которому можно доверить все.

Соотношение этих функций и психологическая значимость каждой из них с возрастом меняется. Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребенку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность. Часто источником конфликта становится внешний вид подростка. Родителей не устраивает ни мода, ни цены на вещи, так нужные их

ребенку. А подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится ничем не отличаться от сверстников /5/.

Рост самостоятельности ограничивает и функции родительской власти. К старшим классам поведенческая автономия, как правило, уже весьма велика: старшеклассник самостоятельно распределяет свое время, выбирает друзей, способы досуга и т. д. В семьях с более или менее авторитарным укладом эта автономизация иногда вызывает острые конфликты.

Существует 4 способа поддержки конфликтных ситуаций в отношениях «взрослый-подросток»:

1. Уход от проблемы (чисто деловое общение).

2. Мир любой ценой (для взрослого отношения с ребенком дороже всего). Закрывая глаза на отрицательные поступки, взрослый не помогает подростку, а наоборот – поощряет отрицательные формы поведения ребенка.

3. Победа любой ценой (взрослый стремится выиграть, пытаясь подавить ненужные формы поведения ребенка. Если он проигрывает в одном, то будет стремиться выиграть в другом. Эта ситуация бесконечна).

Продуктивный (компромиссный вариант). Этот вариант предполагает частичную победу и в одном и в другом лагере. К этому обязательно нужно идти вместе, т.е. это должно стать результатом совместного решения /10,13/.

В подростковом возрасте очень важно интимно-личностное общение. Доверие, уважение, понимание, любовь – то, что должно присутствовать в отношениях с родителями.

В психолого-педагогической литературе широко дебатируется вопрос о мере сравнительного влияния на подростков родителей и сверстников. Однако на него не может быть однозначного ответа. Общая закономерность состоит в том, что чем хуже отношения подростка со взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками и тем автономнее будет это общение от взрослых. Но влияния родителей и сверстников не всегда противоположны, чаще они бывают и взаимодополнительными /3,8,11/.

Снятию межличностного конфликта подростка и взрослого обычно способствует установление между ними доверительных, дружеских взаимоотношений, взаимного уважения. Созданию таких отношений помогает обращение к подростку, с какими – то либо серьезными проблемами в разных делах. В это время отношения с родителями и учителями остаются неравноправными. Поскольку общение со сверстниками начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить с товарищами.

Для нормального развития человека любого возраста необходимы постоянные, строящиеся на положительной эмоциональной основе, открытые и доверительные взаимоотношения с окружающими людьми. Для детей это – взаимоотношения с родителями, учителями, сверстниками. Ведь только с их помощью подросток может успешно решить сложные внутренние проблемы, волнующие его в переходный период.

Кризис подросткового возраста, переживаемый в период от 13 до 15 лет, - один из самых болезненных и острых. Наряду с внутренними драмами, которые нередко оказываются сложнее внешних конфликтов, молодой человек переживает мощную эндокринную перестройку организма, когда тело выходит из-под контроля. Работоспособность падает, обучение затрудняется, интересы угасают, негативизм по отношению к старшим не знает границ /10/. Преобладание негативного новообразования в виде ролевой спутанности предполагает регрессию на более инфантильный уровень развития, враждебность к нормативным предписаниям, рост тревожности, страха перед общением, особенно противоположного пола.

Способы разрешения подросткового возрастного межличностного конфликта с родителями могут быть самыми различными. Но во всех подобных случаях жизни

инициативу в их предупреждения и устранении должны брать на себя взрослые люди, в данном случае родители или учителя. Они же в уже возникшей конфликтной ситуации, будучи более разумными и опытными людьми, чем подростки, обязаны вести себя в отношении подростков более гибко и осмысленно /1, 4/.

Вызывающее общественное поведение подростка, нарушающее нормы и правила поведения, принятые среди взрослых, неприятные поведенческие симптомы чаще всего являются психологическим следствием или отражением общего подросткового кризиса и, как правило, сами собой исчезают тогда, когда подросток становится взрослым и у него меняется сознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей - М., Просвещение, 1991.
2. Бодалёв А.А. "Личность и общение": Избранные труды. М, 2003.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1998.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. Книга для учителя, М., Просвещение, 2004.
5. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабелъность. Популярное пособие для родителей и педагогов - Ярославль, Академия развития, 2006.
6. Кон И.С. "Психология ранней юности" - М. Просвещение, 2000.
7. Личко А. Е. "Подростковая психиатрия ", Д. Медицина, 1999.
1. 11. Реан А.А. Психология подростка. М., 2003.
2. 12. Рабочая книга школьного психолога. Под редакцией Дубровиной И.В.
3. 13. Психология современного подростка. под редакцией Д.И.Фельдштейна - М. Педагогика, 2002.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются основные характеристики подросткового кризиса. Описаны некоторые границы конфликтного взаимодействия во взаимоотношениях «подросток-взрослый».

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жеткіншектік дағдарыстың негізгі сипаттамалары қарастырылады. «Жеткіншек-ересек» өзара қарым-қатынасындағы конфликтілік өзара әрекеттесудің кейбір шектері сипатталаған.

АНАЛИЗ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ

Бапаева С.Т.- №??? (г. Алматы, КазгосженПУ)

На вопрос о том, когда начинать обучение ребенка, единственно верный ответ — “с момента рождения”. Возникают и другие вопросы: чему и как учить ребенка?

Хотелось бы напомнить тезис известного русского психолога Л.С. Выготского: “Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться”. Мы должны уметь определять “низкий порог обучения”, тот уровень функционального и психического развития, без которого обучение невозможно, так как “обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бессмысленно, как обучать его тому, что он умеет самостоятельно делать”.

Еще раз напомним: все дети — разные, каждый имеет свои индивидуальные особенности развития, а значит, подготовку к школе нужно вести с учетом этих особенностей.

Правила приема детей в 1 класс предусматривают комплексный медицинский осмотр детей с определением функциональной готовности к обучению.

Вместе с тем, дети , принятые в школу, могут испытывать трудности обучения. К числу наиболее устойчивых индивидуальных характеристик, определяющих школьные трудности, относятся: эмоциональность, мануальная и сенсорная асимметрии.

Наиболее острой проблемой является проблема леворукости, которая в плане функциональной организации мозга не всегда является просто противоположностью праворукости, скорее можно отметить иной характер функционирования мозга.

Исследователи М.Г.Князева, Бишон, Гилберг, изучающие особенности роста, развития, состояния здоровья леворуких детей, подчеркивают, что такие дети требуют особого подхода, внимания со стороны родителей и педагогов при подготовке к школе.

Согласно исследованиям М.М.Безруких /1/, адаптационные реакции леворуких учащихся проходят трудно, что часто приводит к формированию риска школьной дезадаптации, школьного стресса, риска появления трудностей в процессе обучения.

Период школьной адаптации довольно продолжителен по времени - 4-6 недель, но родители "отводят" на адаптацию своих детей не больше 1-2 недель, а учителя - 2-3 недели.

В этот период для ребенка трудно все: следующие друг за другом новые уроки, значительная статическая нагрузка, незнакомые дети, что осложняется характерологическими чертами леворукого ребенка: повышенной эмоциональностью, впечатлительностью, высоким уровнем тревожности, неуверенностью в себе, трудностями осуществления зрительно-моторных координаций, нарушениями пространственного восприятия. Этот комплекс отрицательных воздействий школы осложняется нецелесообразным переучиванием, что нередко ведет к появлению ранних детских неврозов. Насильственное переучивание может стать причиной не только школьной дезадаптации, но и нарушением психического благополучия детей /2/.

Среди леворуких детей достаточно часто распространены "школьные страхи" перед неудачами в школе, порицанием со стороны родителей, учителей, перед письменными работами.

Отказ от переучивания леворукого ребенка все же не снимает большой комплекс проблем, возникающих в процессе его обучения в школе. Скорее ставит целый ряд других, не менее важных.

Фактически самой главной проблемой школьной дезадаптации леворуких детей является трудность обучения письму (реже - письму и чтению вместе) /3/.

Результаты исследований С.Ортона показывают, что именно недостаточная специализация левого полушария, то есть выполнение им и речевых и зрительно-пространственных функций приводит к трудностям обучения. Эти трудности выражаются в специфических множественных ошибках - оптической дисграфии при письме и чтении и оптической дислексии. Учителями отмечаются у этих детей нарушения почерка: тремор (дрожание линии), неправильное начертание букв, искажение оптического и кинетического образа, пространственного расположения элементов букв, зеркальное письмо. В силу физиологической обусловленности зеркальность не только не осознается в ходе движения, но и зеркально написанный текст читается леворукими детьми без особого труда.

Недоразвитие оптико-пространственного гнозиса затрудняет ориентировку ребенка в тетради, в рабочей строке. Он путает правую, левую стороны, верх и низ, с трудом находит нужную строчку. Для того, чтобы снять проблемы обучения или их предупредить, необходима тренировка пространственно-зрительного восприятия, зрительной памяти, мелкой моторики.

В пропедевтический период подготовки к письму рекомендуем педагогам, воспитателям и родителям заниматься с детьми нижеследующими упражнениями.

I. На развитие мелкой моторики обеих рук: застегивание и расстегивание пуговиц; перекладывание мелких игрушек тремя пальцами, которые держат ручку при письме; всасывание и высасывание воды из стакана пипеткой; плетение из ниток закладок, ковриков; завязывание и развязывание узелков, бантиков.

II. Гимнастика для левой руки при подготовке к письму:

1. Выпрямить кисть, плотно сжать пальцы и медленно прижимать их сначала к третьим суставам, затем к плоскости ладони.

2. Выпрямить кисть и поочередно присоединять безымянный палец к мизинцу, средний - к указательному.

3. Руку плотно положить на стол и постепенно сгибать то средний, то указательный, то большой пальцы, остальные пальцы при этом должны постепенно подниматься вверх.

4. Пальцы разомкнуть как можно шире и медленно соединять их, опуская руку вниз.

5. Сжать пальцы в кулак и вращать рукой в разных направлениях.

В начальный период обучения письму леворукому ребенку необходимо выполнять упражнения для подготовки руки к работе и ориентировки в рабочей строке.

1. Копирование фигур, моделирование из деталей - прекрасная тренировка зрительного восприятия и зрительно-моторной координации.

2. Упражнения на умение ориентироваться в рабочей строке рекомендуем выполнять детям сначала по точкам, заранее нанесенным учителем на строке, затем самостоятельно на следующей рабочей строке.

3. Развитие пространственных представлений у леворукого ребенка предполагает формирование понятий: вверху, внизу, справа, слева, в углу, спереди, сзади, понимание и правильное использование предлогов над, под, внутри, между, через и т.д.

Упрочение перечисленных пространственных представлений рекомендуем начинать с ориентации в собственном теле ("Правая рука", "Левая рука", "Надень левый ботинок", "Вытяни вперед руку" и т.д.), на листе бумаги; затем в ходе физкультурных занятий; при изготовлении аппликаций, конструировании.

4. Полезно развивать способность планировать движение руки ребенка. Предлагаем несколько вариантов таких заданий для формирования умения вести руку: "раскрутить" спираль вправо и влево; нарисовать волны; соединить точки по траектории.

При выполнении всех предложенных упражнений особое внимание следует уделить вербальному описанию движений, а также выделению количества элементов, характеру, пространственному расположению, направлению движения. Объяснение следует вести повторяя несколько раз с одновременным показом или выполнением действия самим учеником /4/.

К сожалению, педагоги и родители упускают этап подготовительной кропотливой работы и предъявляют непосильные для леворукого ребенка требования.

В работе с леворукими детьми в школе и дома следует соблюдать ряд условий.

Первое из них касается рабочего места ребенка. При письме, рисовании, чтении свет должен падать с правой стороны. Рекомендуется повернуть тетрадь или лист бумаги так, чтобы верхний правый угол лежал с наклоном вправо, а верхний левый угол располагался напротив груди.

Второе условие касается отношения взрослого к леворукому ребенку как к особому ребенку. Родителям следует создать условия, при которых ребенок никогда, ни в какой форме, ни в какой ситуации не чувствовал бы негативного отношения к своей леворукости; составить рациональный режим дня с часами отдыха, прогулками; и никаких "продленок".

Не следует заниматься самовольным, насильственным переучиванием в силу тех последствий, которые были обозначены в начале статьи.

При подготовке леворукого ребенка к школе для успешной его адаптации необходимо учитывать три направления работы, которые выражаются в пропедевтической, развивающей и коррекционной помощи со стороны родителей, педагогов, воспитателей, школьного

психолога и логопеда. Только при такой многоуровневой и всесторонней помощи наш леворукий ребенок сможет успешно адаптироваться в школьную среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. М., 1994.
2. Томас Й. Вейс. Как помочь ребенку? М., 1992.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., 1995.
4. Федосова Н.А. Обучение письму леворуких детей Начальная школа. 1987. №12.

РЕЗЮМЕ

В статье дается анализ трудностей школьной дезадаптации у леворуких детей. Предлагаются упражнения на развитие мелкой моторики обеих рук. Рассматривается проблема подготовки леворукого ребенка к школе.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада солақай балалардың мектепке бейімсіздігінің қиыншылықтары талданады. Екі қолдың моторикасының дамуына арналған жаттығулар ұсынылған. Солақай баланың мектепке даярлығы қарастырылған.

СПОСОБЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ

Кайракбаева А.М. – магистрант (г.Алматы, КазгосженПУ)

Трудности овладения громадной современной культурой требуют использования в учебном процессе специальных средств и мер и прежде всего стимулирование.

Как справедливо отмечал великий немецкий педагог А. Дистервег, ум ребенка нельзя наполнить знаниями, он сам должен схватить и усвоить их; человеку нельзя сообщить знания, их можно ему предложить, но овладеть ими он должен в результате собственной деятельности (он даже подчеркивает - самодеятельности*).* Поэтому учителю надо возбудить самодеятельность школьников. Таково значение стимулирования учебной деятельности.

Необходимость его применения связана с тем, что человек включается в любую (и в том числе в учебную) деятельность только тогда, когда это нужно именно ему, когда у него имеются определенные мотивы для ее выполнения.

Мотив отражает наличие некоторых потребностей, которые сможет удовлетворить начинаемая деятельность. Даже навязанная кем-то деятельность мотивирована! Чем? Стремлением к безопасности, желанием избежать наказания, несвободы или каких-то неприятностей при попытке уйти от нее. Естественно, такие мотивы побуждают не к эффективной, а скорее к формальной деятельности, целью которой является возможно более быстрый выход из неприятной ситуации /2/.

Итак, отметим главное: человек включается в деятельность только при появлении мотива участвовать в ней. Мотив - это либо кратковременное состояние, более длительное отношение или стабильное качество (вернее - часть качества) личности. Когда человеку вдруг захотелось что-то сделать, можно говорить о кратковременном состоянии. Если же ему хочется так делать или поступать всегда - это составная часть качества личности. И если указанное поведение будет соответствовать уровню современной духовной культуры, то в определенном смысле можно будет говорить о воспитанности такого человека.

0бычно в душе школьника одновременно присутствуют и борются различные, а то и взаимопротиворечащие мотивы. Например, на уроке он может стараться слушать объяснение учителя, но в то же время стремиться посмотреть красивый и увлекательный журнал, почитать

увлекательную книжку, поговорить о всяких веселых вещах с соседом, нарисовать рожицу или помечтать о чем-то. Характер и результат его познавательной деятельности зависит от того, какой мотив возобладает, станет решающим. Если желание разобраться в рассматриваемых на уроке учебных проблемах станет главным и вытеснит все остальные, школьник сосредоточится и познавательный процесс пойдет успешно. Задача учителя (и весьма непростая) заключается как раз в том, чтобы обеспечить возникновение, сохранение и преобладание в душе школьника именно мотивов учебно-познавательной деятельности.

Именно с этой целью и используются стимулы, т. е. внешние побудители определенной деятельности школьника. Задача стимула совсем не в том, чтобы некоторыми внешними мерами заставить ученика заниматься учением. Нет, задача стимула совсем другая, - вызвать и усилить его собственные полезные мотивы деятельности /1/.

Переходя к конкретному рассмотрению способов стимулирования, разделим их на три группы. Первая группа - это специальные стимулы, каждый из которых ориентирован на вполне определенные потребности школьников. Вторая связана с лучшим удовлетворением врожденной потребности познания, которая есть у каждого ребенка, через разумную организацию обучения. Третья группа - с созданием общих благоприятных условий для протекания учебного процесса, также стимулирующих познавательную деятельность.

Начнем с такого стимула, как новизна учебного материала и характера познавательной деятельности, предлагаемых учителем школьникам.

Новое, до сих пор неизвестное и скрытое, может быть, даже тайное - всегда притягивают воображение и стимулируют познание. У детей наблюдается острый интерес к ранее неизвестному, если оно, конечно, как-то связано с тем, что они уже знают.

Новое, абсолютно не связанное с тем, что уже знакомо детям, не понятно им. Так, если школьникам младших классов рассказывать о формулах расчета химических реакций, то никакого интереса от них ожидать не приходится, хотя этот материал и будет новым для них. Однако, не связанный с их знаниями, он не вызовет их познавательной активности. Это не удивительно, ибо основной путь познания - соединение нового со старым.

Новизна материала, необычность его подачи всегда побуждают школьников получше присмотреться к ранее неизвестному и разобраться в нем.;

Следующий стимул - практическая значимость и польза предлагаемых учителем знаний для самих школьников.

Действительно, смысл познания - ориентация в мире, успех в деятельности, достижение целей, нахождение своего места и утверждение в обществе. Практика нередко ставит человека в тупик, а познание помогает выйти из тупика. «Только те знания, которые используются, закрепляются в нашем сознании» (Д. Карнеги). Не случайно школьники проявляют большой интерес к той информации, которая поможет им решить свои жизненные проблемы. Мы при этом опираемся на их потребность активно действовать и добиваться успеха в своих действиях. Учитель должен помнить, что интересно полезное и актуальное, и с этой точки зрения готовить материал для уроков.

Задача учителя - показать ученикам, что эти знания дают им для жизни, для общения со сверстниками, для карьеры и успеха в жизни, для престижа в обществе .

Итак, обучение должно быть связано с практическими потребностями ученика. Но для этого учителю надо изучать актуальные и типичные потребности детей, прислушиваться к их просьбам и пожеланиям, наблюдать за ними, узнавать об этом от других людей. И тогда он обнаружит, что детей интересует очень многое. Все эти интересы можно использовать для стимулирования обучения. Но для этого необходимо переработать учебный материал с точки зрения его нужности самим детям.

Противоречивость материала тоже является стимулом познавательной деятельности школьников. Когда человек встречается с противоречием, в частности, со взаимоисключающими сведениями о каком-либо предмете или взаимно противоречащими объяснениями некоторого процесса, у него возникает эффект удивления и желание разобраться в проблеме, чтобы преодолеть это противоречие.

Почему противоречие возбуждает познавательную активность? Это связано, на наш взгляд, с врожденным стремлением личности к гармонии, упорядоченности. Противоречие разрушает гармонию, нарушает предполагаемый и ожидаемый порядок и поэтому возбуждает стремление глубже понять противоречивую ситуацию и восстановить упорядоченность!

Учитель всегда может найти те или иные парадоксы и противоречия в учебном материале, а также использовать при обучении школьников противоречия между научными и житейскими толкованиями явлений природы и общества, между новыми знаниями и старым опытом учащихся, между новыми познавательными задачами и старым уровнем умений школьников, между достигнутым уровнем знаний и неумением применять их, между новыми сведениями и знаниями и наличным уровнем мировоззрения учащихся/ Задача учителя - находить, конструировать полезные для познавательного процесса противоречия, вовлекать школьников в их обсуждение и побуждать к их разрешению.

Значительная часть потребностей детей отличается от потребностей взрослых. Так же как интересы старших школьников отличаются от интересов подростков, а последних - от интересов младших школьников.

Младшие школьники в своей массе весьма любознательны. У них еще не определилась область особых интересов, поэтому они тянутся ко всему новому. Мир представляется им довольно простым, их больше интересуют конкретные эмпирические объекты и темы. Животные, растения, моря и реки, острова и города, различные виды транспорта, звезды, планеты и межпланетные полеты. Любые рассказы и знакомство с фотографиями или фильмами на эти темы вызывают их интерес и желание узнать больше. Учитель, который удовлетворяет эти потребности школьников, положительно влияет на их стремление учиться.

Школьники этого возраста любят мечтать и играть, разгадывать загадки и раскрывать тайны. Они стремятся к различным приключениям.

Серьезная и длительная однообразная работа быстро их утомляет. Для повышения познавательной активности полезно чаще включать в занятия с ними игры или игровые элементы, давать нагрузку их воображению, чаще использовать небольшие экскурсии и выходы за пределы класса и школы, менять характер их деятельности.

Для стимулирования их познавательной деятельности можно использовать также их интерес к этикетным нормам взаимоотношений между людьми. Кто из школьников что должен или не должен делать, почему люди поступают определенным образом, как надо себя вести и почему - все это часто обсуждается ими, а нередко приводит к многочисленным их жалобам учителю о поведении одноклассников. Этот интерес к этикетным нормам может быть использован учителями литературы, истории, да и других предметов для стимулирования познавательной активности школьников.

У подростков свои особенности, которые приходится учитывать преподавателю. Прежде всего отметим их стремление избежать всякой рутины, однообразия и формализма, интерес к фантастике и вообще к необычному, стремление к подвигу. Если учитель чаще рассказывает им о необычных и малоизвестных явлениях природы или событиях общественной жизни людей, если чаще меняет организацию урока и вводит в него новые и неожиданные элементы, если рассказывает о подвигах исследователей или защитников отечества и устраивает обсуждение героических поступков, совершенных в сложнейших жизненных ситуациях, то он почувствует явное желание узнать больше и вообще - учиться.

Подростки любят испытывать свои возможности: кто сильнее, кто быстрее, кто больше знает и умеет, кто более сообразительный и находчивый. Их стремление к соперничеству и к сравнению своих возможностей можно использовать при организации различных соревнований, в том числе и в области познания. Конкурсы, викторины, школьные соревнования и чемпионаты являются действенными стимулами познавательной деятельности.

Общеизвестное стремление подростков к общению и объединению в группы, страх и стремление избежать изоляции в группе могут быть использованы преподавателем при организации их обучения. Группы и команды в классе для совместного изучения какого-либо

материала, а может быть, и разработки совместного проекта могут удовлетворить их потребности в общении и объединении и положительно сказаться на учебном процессе /3/.

Что касается старшего школьного возраста, то первое, на что мы обратим внимание, это стремление понять других людей, интерес к политике, к проблемам дружбы, любви, к проблемам взаимоотношения полов и создания семьи. Обращение учителя (не только преподавателя литературы, но и любого учителя) к этим проблемам, пусть даже в виде короткого отвлечения от изучаемой темы, вызовет горячий отклик школьников, желание слушать то, что говорит учитель, и вообще общаться с ним и положительно скажется на изучении его предмета.

Их стремление к самостоятельности, собственному заработку, выбору профессии и поиску работы также может быть использовано учителями для привлечения внимания к различным школьным предметам. Быть грамотным, чтобы не провалиться на вступительных экзаменах, овладеть рядом предметов, чтобы попасть в вуз, уметь считать и рассчитывать, чтобы успешно вести домашний бюджет, - все это неплохие стимулы для изучения школьных предметов. А учитель ненавязчиво показывает связь изучения своего предмета с этими потребностями старшеклассников.

Стимулирование познавательной активности школьников может учитывать половые особенности их интересов. Рассмотрим специфические потребности мальчиков и девочек.

Мальчики, как правило, проявляют больший интерес к спорту, автомобилям, вообще к технике, а также к военной проблематике. Девочек больше интересуют взаимоотношения людей и вообще гуманитарные проблемы, модная одежда, проблемы искусства и эстетики.

Характерные различия в психике, поведении и деятельности мальчиков и девочек кратко, но ярко и образно выразил замечательный итальянский поэт Джанни Радари:

«Из чего сделаны наши мальчишки? Из веснушек и хлопушек, из линеек и батареек, из пружинок и картинок, из стекляшек и промокашек.

Из чего сделаны наши девчонки? Из цветочков и звоночков, из тетрадок и переглядок, из платочков и клубочков, из загадок и мармеладок».

Учитель может стимулировать учение, затрагивая те или иные проблемы, связанные с этими интересами, не только при отдельном общении с мальчиками или девочками, но и в общей деятельности класса.

И, наконец, вспомним об индивидуальных потребностях школьников. Кто-то любит крикливую музыку современного телеэкрана, а кто-то музыкальную классику. У одного одни семейные или этнические интересы, а у другого совсем иные. Кто-то разводит аквариумных рыбок, а кто-то увлекается дрессировкой собаки. Таких индивидуальных интересов у школьников бесчисленное множество, они есть у каждого из них, хотя у кого-то больше, а у кого-то меньше. Учет и возможное (хотя бы какое-то, хотя бы в виде благожелательного упоминания полезных дел и увлечений ученика) удовлетворение и использование этих интересов в процессе учебных занятий благожелательно отражается на учебной деятельности учащихся.

Сложность заключается в том, чтобы знать и помнить об этих интересах и увлечениях детей. Для этого учитель использует разные источники: наблюдение за детьми во время совместной деятельности, разговоры с ними и их родителями, сочинения или анкеты. Внимательный педагог заметит и обратит внимание на индивидуальные интересы детей, а для лучшего запоминания постарается записать узнанное в дневник наблюдений. Свое знание он всегда сможет использовать для увлечения школьников учебной деятельностью.

От окружающих условий также зависит отношение школьника к учению. Они либо побуждают учащихся познавать изучаемый материал, либо затрудняют учебную деятельность.

Привлекательность школьных помещений, приятная окраска стен, чистота, уют, достаточная освещенность классов, залов и коридоров, свежий воздух, живые цветы - все это нужно школе не меньше, чем театру или дому культуры. Соответствуя многим потребностям детей (да и учителей тоже!), в частности потребности в упорядоченности и гармонии окружающей среды, такая обстановка успокаивает детей и настраивает их на упорядоченную деятельность.

Приятная музыка хотя бы во время перемен, художественные картины на стенах, а неплохо бы - и скульптуры в отдельных местах школы (конечно, если есть такая материальная возможность) - очень бы не повредили школе, давая ученикам ощущение радости и полноты жизни.

Так же благотворно действует на них благоприятная внутренняя атмосфера взаимоотношений в школе. Заботливые, дружественно настроенные, высококультурные и увлеченные своим предметом учителя, приветливая администрация и технический персонал, внимание к каждому школьнику, не только общеколлективный, но и индивидуальный подход учителя к каждому школьнику и личный контакт с ним - из всего этого складывается положительный микроклимат в школе, подкрепляющий желание хорошо учиться и упорно преодолевать встречающиеся трудности. Дети устают от слишком большого учебного материала и от непомерно длительной умственной работы. Утомленная психика не воспринимает новых знаний. Профилактика переутомления, снятие психического напряжения и моменты кратковременного отдыха от умственных занятий стимулируют дальнейшую познавательную деятельность. Возможно, 45 минут - слишком длинный отрезок для урока. Либо его надо сократить, либо в середине урока делать небольшой перерыв. Полезно чередование умственной и иной деятельности. Кстати, вполне себя оправдывает прием, которым пользуются многие учителя, - юмористические вкрапления в строгую познавательную деятельность. Раскрывая сущность явлений в эмоционально насыщенной форме, юмор открывает нечто новое, способствует лучшему познанию мира, содействует развитию интеллекта школьников Уместная шутка, анекдот, веселый рассказ, даже небольшой розыгрыш - все это снимает накопившееся напряжение, дает разрядку и стимулирует последующее напряженное учение. Польза умного юмористического высказывания учителя еще и том, что оно удовлетворяет важную для школьника потребность в самоуважении и положительных эмоциях. Ибо юмор предполагает соответственно высокий интеллект того, к кому он обращен, и поэтому демонстрирует уважение к нему, одновременно подкрепляя его самоуважение.

Вообще многообразная демонстрация уважения к личности ученика - и не просто демонстрация, а действительно высокое к нему уважение, признание его деловых и личных качеств - является прекрасным средством побуждения к учению. Вся школьная жизнь, все общение педагогов с детьми должны быть пронизаны гуманным отношением к школьникам. При этом удовлетворяется большая группа различных потребностей растущего человека.

Разнообразие деятельности и полнокровная жизнь в классе и школе: масса интересных новых событий, клуб, авторитетное и действенное ученическое самоуправление, преодоление однообразной школьной рутины - все это также положительно сказывается на учебном процессе. Конечно, различная внеучебная деятельность должна быть подчинена общим задачам учебно-воспитательного процесса и не превращать школу в подобие загородного оздоровительного лагеря. Все надо делать в меру /4/.

Мы убеждены, что стимулирование учения является ключевой проблемой образования, особенно в современных условиях. Лавинообразно нарастающий объем научной и вообще культурной информации, которую школьник должен усвоить за сравнительно короткий отрезок школьного учения, создает объективную трудность для освоения культуры молодыми людьми. Разумеется, из содержания образования многое можно было бы сократить при целесообразной и настойчивой переработке его учеными-педагогами, но это процесс нескорый. И он способен лишь сгладить остроту проблемы, но не может полностью ее решить. Остальное зависит от методики и организации учебного процесса. Если они вызывают у школьников постоянное, сильное и непреодолимое желание овладевать знаниями, то будут обеспечены условия для эффективного решения задач, стоящих перед учителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы М. 2002.
2. Гликман И.З. Как стимулировать желание учиться? Народное образование. 2003. № 2.
3. Прогульщиков накажут тем, что усадят за парту Московский комсомолец. 2006. 4 июля.
4. Как вести за собой. Большая книга вожатого. Под ред. Л.И. Маленковой. М.-. Педагогическое общество России, 2004. Гл. 3-8.

ТҮЙІН

Мақалада оқу үрдісінде мотивацияны ынталандырудың әдістері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются способы стимулирования мотивации в учебном процессе.

ЛИЦЕЙ ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ИНТЕЛЛЕКТ КОЭФФИЦЕНТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қалпақбаева Г.М.- мұғалім (Алматы қ-сы, №107 лицей)

Ақыл-ойдың дамуы – оқушының жасына байланысты білім мен тәрбиенің әсерінен, тәжірибе жинақтауынан оның ақыл-ой әрекетінде болатын, сандық және сапалық өзгерістер жиынтығы. Әрбір адам бірінен-бірі ойының кеңдігі немесе тарлығы, орамдылығы, ұшқырлығы, дербестігі, логикалық жүйелілігі, сыншылдығы т.б. сапарлармен ерекшеленеді. Халық ерте замандардың өзінде-ақ, ақыл-ойдың кеңдігін ерекше қастерлеген.

Бүгінгі мектептің негізгі міндеті баланың жеке басының қалыптасуын,оның қабілетінің ашылуын, оқуға деген қызығушылығын қамтуы болып табылады.Бұның барлығы ойлаудың дамуынсыз мүмкін емес. Біздің ғылыми зерттеу жұмысымыздың да негізгі өзегі жалпыға білім беретін орта мектеп оқушыларының психометриялық ерекшеліктерін зерттеу болып отыр.

XX ғасыр бойына арасында В.Вундт, Джеймс, Торндайк, Дьюи, Дж.Уотсон және Вертгеймер бар көптеген атақты психологтар өздері таңдап алған теориялық модель негізінде ойлау тақырыбына көңіл бөлді.

Соңғы жиырма жыл бойы психологтар зерттеудің заңды тақырыбы ретінде ойлау тағы да бір кезеңдік қайта жаңғыруды басынан өткізді. Бұл қайта жаңғыруды логикалық ойлау мен ой пікір бойынша жасалған экспериментке жатқызуға болады.

Ойлау- жаңа ой репрезентациясы қалыптасатын процесс; ол міндеттерді шешу және қиялдау, пайымдау, дерексіздену, пікір айту тәрізді ой атрибуттарының күрделі өзара әрекетінде қол жеткізілген ақпараттарды қайта жасау жолымен жасалады. Ойлау- ақыл-ой процесінен үш құрамдас бөлігінен құралған айтарлықтай мазмұнды элемент және ерекшелігінен гөрі бәрін қамти алатындығымен сипатталады. Біз кітап оқығанда ақпараттар сенсорлық сақтау қорынан ес сақтау қорына жүйелі түрде беріледі. Содан кейін, бұл жаңа ақпарат қайта өзгереді, “қорытылады”, нәтижесінде қайталанбайтын ерекше нәтиже алынады /3/.

Әдетте ойлау үш негізгі кезеңмен сипатталады.

1) Ойлау когнитивті болып табылады, яғни “іштей” ақыл ойда өтеді, алайда оны мінез-құлық бойынша бағалайды. Шахмат ойнаушы жүріс жасағанда өзінің ойлауын көрсетеді.

2) Ойлау - ол процесс, онда когнитивті жүйеде білімдермен кейбір айлалы әрекет жасалады. Өзінің жүрісін ойластыра отырып шахмат ойнаушы сол сәтте өтіп жатқан ақпараттармен бұрынғы есіндегілерді біріктіреді және жағдай жайлы өз білімін өзгертеді.

3) Ойлау бағытталған сипатқа ие, оның нәтижелері кейбір мәселелерді “шешетін” немесе оның шешілуіне бағытталған мінез құлықта көрінеді. Шахматшының ойындағы әрбір

жүрісі жеңіске жетуге бағытталған. Барлық әрекет сәтті болмайды, бірақ та ойыншының ойында олардың барлығы шешуге бағытталған.

Ақыл-ойдың дамуы жеке тұлғаның жалпы психикалық даму процесінің бір бөлігі ретінде қарастырылады. Тұлға үшін оның маңызы зор. Мектеп оқушыларының өмірінде ақыл-ой дамуы негізгі орталық, өйткені оқу әрекетіндегі үлгерушілік осы ақыл-ойдың дамуына тәуелді /1/.

Қандай психикалық процесстер білімді меңгеруді қамтиды? Қабылдау, ес, ең негізгісі ойлау болып саналады. Оқушы білімнің белгілі бір мазмұнын қабылдап қана қоймай, ғылыми білімді де меңгеруі қажет. Ғылыми білім логикалық ойлау негізінде дамуға тәуелді. Білім сапалары (икемділік, саналылық, жүйелілік, байланыстылық) неғұрлым жоғары болса, соғұрлым адамның ойлауы да жақсы қалыптасады.

XX ғасырдың басында психолог Альфред Бине балалардың мектепке даярлығын анықтауға арналған тесттер жүйесін жасады. Оны қызықтырған негізгі мәселе интеллект қасиеті және оның сапалық сипаты болды. «Эксперименталды психологияға кіріспе» және «Ұлы есептеушілер мен шахматшылар психологиясы» деген еңбегінде Бине интеллектуалдық процестердің сапалық өлшемінің уақытша сипаты – психометрия идеясын қолдады.

1905 жылдары Бине (әріптесі Теодор Симонмен бірге) балалардың ақыл-ойының дамуына арналған, анкеталардың ерекше түрімен, нақты сұрақтар мен тапсырмалар мен ұпаймен бағаланған мүмкін жауаптардан бала жасына сай құрылған тесттер бойынша зерттей бастады. Осы жұмыс нәтижесінде интеллект коэффициенті (ИК, ағылшын тілінде IQ) өмірге келді. Сол уақытта интеллект тесттері басқаша аталатын. 1911 жылы «Интеллект өлшеу шкаласы» кейіннен көптеген авторлар шкала немесе Бине-Симон тесті деп атап жүрді. Артур Дженсен әртүрлі әлеуметтік топтар мен түрлер арасындағы IQ ерекшелігін «тұжырымдаушылық» ұғымын негізге ала отырып зерттеді. Ол IQ-дің көрініу ерекшелігі 80%-ы тұқымқуалаушы фактордың, ал 20%-ы әлеуметтік орта факторының көрінісі деді. Генетикалық факторлар ролі интеллектуалдық ерекшелікте биология мен адамның қоғамдық ортада дамуының өзара қатынасын көрсетеді.

Бұл мәселе бүгінгі таңда өте өзекті, себебі әрбір ұлттық бірыңғай тест тапсырушы баланы дайындағнда күрделі мәселелерге тап келіп жатамыз. Бұл мәселе әлі де жалғасын табады.

Психологтар С.Л.Рубинштейн, Н.А.Менчинская, З.М.Калмыкова еңбектерінде ойлау іс-әрекеті мынандай ойлау процестерінен құралады деп тұжырымдаған: *жалпылау* мен *талдап қорытудан,* жаңа материалдың ережесі мен принциптерінен ашудың негізгі заңдылықтарын анықтаудан тұрады. *Талдау* бәлендей бір нәрсені ойша бөлшектерге бөлу болып табылады. Бір нәрсені тұтас білу қиын болғандықтан, оны бөлшектерге бөліп, бөлек-бөлек зерттеп кейін соны ойша біріктіру нәтижесінде тұтас нәрсе туралы адамның білімі ұлғаяды. Демек, нәрсенің бөлшектеріне талдау жасау, соны әдейі терең білу үшін қолданылады.

Жалпылау әр нақты затқа тән негізгі қасиетті, оның өзінен бөліп алып, кейін осыларды біріктіріп, жалпылама ұғым құру. Жалпылау арқылы оқу мазмұнына түсіну қиын келсе де, бұған сүйенбей оқу материалын меңгеру мүмкін емес. Сондықтан оқушының ой-өрісін кеңейтіп, зеректілікке тәрбиелеуде жалпылау операциясына ерекше көңіл бөлінеді. *Ойдан қорытынды жасау* оқушының оқу материалын ұғынуы тиісті пікір айтып және пікірлерден қорытынды жасау арқылы іске асады. Пікір айту ойдан қорытынды жасау арқылы іске асады. Қорытынды жасай білудің жолы, негізінде, индукциялық және дедукциялық ой амалдарына бөлінеді. *Индукция* жеке пікірлерден жалпы қорытынды жасауға көшу жолы болып табылады. Мұндай жалпы қорытындыға келтіру үшін, оқушы әуелі осы ұғымға жататын көптеген жеке фактілермен таныс болуы маңызды. Егер оқушы жалпы ұғымға байланысты жеке фактілерді өмірінде кездестірмеген болса, онда оның ойша операциясы жасап, қорытындыға келуі қиын. Ал, қорытындыға келген жағдайда да, ол осылардың мәнісіне түсінбесе бұны түсінудің белгісі деп айтуға болмайды. Сондықтан жалпы ұғымдарды (ережені, теореманы т.б.) түсіндірерде осы еске алынады. *Дедукция* жалпы пікірден жеке

фактілерге көшу жолы болып саналады. Дедукция жолы арқылы жасалынатын қорытындының үнемі дұрыс болып келуі – негізгі тиянақ деп аталынатын пікірдің қаншалықты дұрыс болуына байланысты. Егер негізгі тиянақ дұрыс болмаса, осы арқылы келген ой қорытынды да қате болып шығады /2/.

Егер мектептегі оқыту процесі ойдағыдай дәрежеде жүргізілмесе, оқушы өз бетімен пікір айтып, қорытынды жасауда қатты қиналады.

Бұл ой операциялары оқу мазмұнын меңгеріп, соған ұғынудың негізгі құралдары болып есептелінсе, сонымен бірге, осы әдістер арқылы интеллектісін дамытудың нәтижесі болмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Пономарев Л.А. Психология творческого мышления. М 1960.
2. Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. М., 1989.
3. Выхристюк, Андреева И.С. Новое мышление и критерии качества аналитической деятельности. М., 1988.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектеп оқушыларының интеллект коэффиценті мен жалпы интеллектуалдық , яғни ақыл ой даму деңгейі туралы сөз қозғалған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются вопросы интеллектуального развития школьников и об уровне коэффициента интеллекта.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА МАЗАСЫЗДЫҚТЫҢ ПАЙДА БОЛУ СЕБЕПТЕРІ МЕН ОЛАРДЫҢ КӨРІНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қараева Т.Н. –аға оқытушы (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Балалар өмірінде эмоциялардың алатын орны ерекше. Балалардың мінез-құлықтарынан көрініс беріп отыратын эмоциялар оларға ненің ұнайтынынан, ненің ашуын келтіретінінен немесе ренжітетінінен хабардар етіп отырады. Әсіресе бұл, сөздік қарым-қатынасы қалыптаса қоймаған сәбилік кезеңде өте өзекті. Баланың өсуіне қарай оның эмоциялық әлемі байып, түрлене түседі. Қорқыныш, қуаныш және т.б. негізгі сезімдерден ол анағұрлым күрделі сезімдер гаммасына ауысады, яғни: қуанады және ашуланады, шаттанады және таңданады, қызғанады және қамығады. Эмоциялардың сыртқа көрініс беруі де өзгереді. Ол енді не қорыққандықтан не ашыққандықтан жылайтын сәби емес.

Мектепке дейінгі жаста бала көзқарастардың, жымиюдың, ым-ишаралардың, қозғалыстар, дауыс екпінінің және т.б. көмегімен күйзелістердің аса нәзік реңктерін білдірудің қоғамда қабылданған формалары - сезімдер тілін меңгереді. Бір жағынан, бала өзінің асау да оқыс сезімдерін тежеу іскерлігін меңгереді. Бес жастағы бала екі жастағыларға қарағанда, қорқынышы мен көз жасын жасыруға қабілетті. Ол сезімін сыпайы түрде білдіруді жеткілікті деңгейде басқара алады және маңайындағыларды өзінің күйзелістерінен хабардар ете отырып, оларды саналы түрде қолданады /1/.

Дегенмен, мектепке дейінгілердің бойында әлі де болса балалық өзінділік пен қызбалық басым болады. Олар сезінетін эмоцияларды бет-әлпеттерінен, ым-ишараларынан, қалыптарынан, мінез-құлқықтарынан жеңіл аңғаруға болады. Баланың мінез-құлқы, оның сезімдерін білдіруі – кішкене адамның ішкі әлемін түсінуде оның психикалық күйін, сәттілігін, даму келешегін растайтын маңызды көрсеткіш болып табылады. Баланың эмоциялық сәттілігі туралы ақпарат психолог үшін баланың эмоциялық сферасы туралы хабар береді. Эмоциялық сфера жағымды немесе жағымсыз болуы мүмкін.

Баланың жағымсыз сферасы жабырқаулы көңіл-күймен, абыржушылықпен сипатталады. Бала күлуден қалады немесе мұны жағымпазданып жасайды, басы мен иығы салбыраңқы, жүзі жабырқау немесе енжар көрінеді. Мұндай жағдайларда қарым-қатынас пен байланыс орнатуда қиындықтар пайда болады. Бала кейде себеп болмаса да жиі жылайды, тез ренжиді. Ол көп уақытын жалғыз өткізеді, еш нәрсеге қызығушылық танытпайды. Тексеру кезінде мұндай бала жабырқау, ынтасыз болып, байланысқа түсуі қиынға соғады /2/.

Баланың мұндай жағымсыз эмоциясының себептерінің бірі алаңдаушылық деңгейінің басымдылығы болуы мүмкін. Психологияда алаңдаушылық дегеніміз – адамның үрейленуге бейімдігілігін, яғни белгісіз қауіп-қатер жағдаяттарында пайда болатын және оқиғаның сәтсіз аяқталатынын күтуде байқалатын эмоциялық қалпын білдіреді. Мазасыз адамдар үнемі себепсіз үреймен өмір сүреді. Оларды «Аяқ астынан бірдеңе болып қалса ше?», - деген күдік жиі мазалайды. Алаңдаушылықтың басым болуы кез келген (әсіресе маңызды) іс-әрекеттің берекесін кетіреді, бұл өз кезегінде өзін-өзі төмен бағалауға, өз өзіне сенбеушілікке алып келеді. Осылайша, мұндай эмоциялық қалып тұлғалық қарама-қайшылықтардың тереңдеуіне ықпал ететін неврозды дамытатын механизмдердің бірі ретінде көрініс табуы мүмкін.

Ересектерге тән мазасыздықтың белгілерін балалардың бойынан да табылып жатады. Әдетте, бұл өзін-өзі бағалуы тұрақсыз, өз-өзіне сенбейтін балалар. Бойында үнемі қорқыныш бейлейтін балалардың бір нәрсеге ынталануы сирек кездеседі. Олар тіл алғыш бола тұрып, өзіне айналасындағылардың зейін аударғанын қалайды, үйде де, балабақшада да өзін үлгілі ұстайды, ата-аналар мен тәрбиешілердің талаптарын бұлжытпай орындауға тырысады, тәртіп бұзбайды, өзінің артынан ойыншықтарын жинап жүреді. Мұндай балаларды қарапайым, ұялшақ деуге болады. Әйтседе, олардың үлгілілігі, ұқыптылығы тәртіптілігі қорғаныс сипатында болады – бала мұның барлығын сәтсіздікке ұшырамас үшін орындайды.

Мазасыздықтың пайда болуының алғышарты жоғары сезімталдық (сензитивтілік) болып табылатыны белгілі. Алайда, сезімталдығы аса жоғары балалардың барлығы бірдей мазасыз бола бермейді. Көп нәрсе ата-аналардың баламен қарым-қатынас жасау тәсілдеріне тәуелді. Кейде олар тұлғаның мазасыздығын дамытуға ықпал етуі мүмкін. Мысалы, гиперпротекция (шамадан тыс өбектеу, болмашыны бақылау, шектеулер мен тыйымдардың көптігі, үнемі түрткілеу) түріндегі тәрбиені жүзеге асыратын ата-аналар мазасыз баланы тәрбиелеп шығарулары ықтимал. Мұндай жағдайда ересектердің баламен қарым-қатынасы авторитарлық сипат алады, бала өз-өзіне және өз күшіне деген сенімділігінен айрылады, «дұрыс жасамадым-ау», - деп тынышсыздана бастайды, мазасыздық сезімі тұрақтанып, асқынуы мүмкін.

Шамадан тыс қамқорлық түріндегі тәрбие симбиотикалық тәрбиемен астасуы мүмкін, яғни бала ата-аналардың бірімен, әдетте анасымен аса жақын қарым-қатынаста болады. Бұл жағдайда ересектің баламен қатынасы авторитарлық та, сол сияқты демократиялық та (ересек өз талаптарын орындауға баланы мәжбүрлемейді, керісінше, онымен кеңесіп, оның пікірімен санасады) болуы мүмкін. Өздері мазасыз, күмәншіл, өз-өзіне сенімсіз ата-аналар баламен осы секілді қатынас орнатуға бейім болады. Мұндай ата-ана баламен тығыз эмоциялық байланыс орнату арқылы өз қорқыныштарын ұлының не қызының бойына сіңіріп, мазасыздықтың қалыптасуына ықпал етеді /1/.

Мысалы, балалар мен ата-аналардың қорқыныштарының деңгейі арасында тәуелділік бар. Көптеген жағдайларда аналардың өздері бала күнінде сезінген немесе қазіргі уақытта сезінетін қорқыныштары олардың балаларына да тән болады. Мазасыз ана, қалай дегенменде өзінің қорқыныштары туралы есіне салатын оқиғалардан бала психикасын қорғаштауға барынша тырысады. Сондай-ақ, өз баласына деген қамқорлығынан туындайтын ананың алдын ала сезгіштігі, қауіптенуі мен үрейленуі мазасыздық берілетін арна ретінде қызмет етеді /3/.

Ата-аналар мен тәрбиешілердің тарапынан шамадан тыс қойылатын талап, үнемі сәтсіздікке ұшыратындықтан, баланың алаңдаушылығын күшейтуге ықпал ететін фактор болып табылады. Өзінің нақты мүмкіндіктері мен одан ересектер күтетін жетістіктердің

жоғарғы деңгейі арасындағы тұрақты қайшылықпен үнемі ұшыраса отырып, бала мазасыздыққа жеңіл ұласатын алаңдаушылықты сезінеді. Мазасыздықтың пайда болуына ықпал ететін тағы бір фактор – өзін кінәлі сезінуге итермелейтін жазғырулардың жиі айтылуы («Сенің тәртіпсіздігіңнен мамаңның басы ауырды», «Сенің қылықтарың үшін мамаң екеуміз жиі керісіп қаламыз»). Мұндай жағдайда бала үнемі ата-анасының алдында кінәлі болудан қорқады. Көбіне балалардың қорқыныштарының себебі – ата-аналардың сезімдерін білдірудегі ұстамдылықтары болып табылады. Ата-аналардың аса қаталдығы да қорқыныштың пайда болуына ықпал етеді.

Аталған факторлардан өзге қорқыныштар өміріне тікелей қауіп төндіретін қайғылы оқиғалардан, операциядан немесе ауыр науқастан қатты шошынуының эмоциялық есте тұрақтануы салдарынан да пайда болады. Егер баллада мазасыздық күшейіп, оның міндетті серігі болып табылатын қорқыныш пайда болса, онда невротикалық мінез бітістері дамуы мүмкін. Өз-өзіне сенбеушілік мінез бітісі ретінде – бұл өзін, өз күші мен мүмкіндіктерін өздігінен жоятын бағдар. Мазасыздық мінез бітісі ретінде – қорқытулар мен қауіп-қатерге толы өмірге деген белсенділікті төмендететін бағдар. Сенімсіздік алаңдаушылық пен батылсыздықты тудырады, ал олар өз кезегінде тиісті мінезді қалыптастырады.

Осылайша, өзіне сенімсіз, күдік пен ауытқуларға бейім, ұялшақ, мазасыз бала ынжық, жалтақ, аса иланғыш болады. Жалтақ, мазасыз адам әрдайым күдікшіл, ал күдікшілдік басқа адамдарға сенімсіздік сезімін тудырады. Мұндай бала басқалардың шабуыл жасауынан, мазақтауларынан сескенеді. Ол ойын барысындағы міндеттерін, істерін орындай алмайды. Бұл басқаларға бағытталған басқыншылық түріндегі психологиялық қорғаныс әрекеттерінің қалыптасуына ықпал етеді /4/.

Сонымен, мазасыз балалардың жиі таңдайтын ең белгілі тәсілдерінің бірі: «ештеңеден қорықпас үшін, менен қорқатындай ету қажет», - деген қарапайым ой қорытындысына негізделеді. Басқыншылық бетперде мазасыздықты тек айналасындағылардан ғана емес, баланың өз-өзінен де мұқият жасырады. Осыған қарамастан олардың жан-дүниесінде мазасыздық, абыржушылық, сенімсіздік, күшті сүйенішінің жоқтығы терең ұялаған.

Психологиялық қорғаныс реакциясы «айбат» төндіретін тұлғалармен қарым-қатынас жасаудан бас тарту, олардан бойын аулақ ұстау түрінде де көрінеді. Мұндай баланың көңілі жарымжан, тұйық, белсенділігі төмен болады.

Сондай-ақ, бала психологиялық қорғанысты «қиял әлемінен» табатын нұсқалар да кездеседі. Бала өзінің қиялында шешімі табылмаған жанжалдарын шешеді, армандарында іске асырылмаған қажеттіліктерін қанағаттандырады.

Мектеп жасына дейінгі баланың эмоциялық сферасы оның дамуының маңызды құрамдас бөлігі болып табылатындықтан үйде және балабақшада қалыптасатын жағдайларға баса назар аударған жөн. Ересектердің жағымды эмоциялық қатынастары, сенімді байланыстары баланың мазасыздығының төмендеуіне ықпал етуі мүмкін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Максакова, В.И. Педагогическая антропология. – С., 2000.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2000.
3. Заваденко Н.Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей Школьный психолог. - №4. - 2000. - С.2-6.
4. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивным, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Генезис, 2000. - 192
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектепке дейінгі балаларда кездесетін мазасыздық себептері мен олардың көріну ерекшеліктері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются причины возникновения тревожности и особенности ее проявления у детей дошкольного возраста.

МЕКТЕПТЕГІ ОҚУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚТА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІН АНЫҚТАУ

Орманова З.Қ. – пс.ғ.к., доцент, Құдайбергенова А.Ж. - оқытушы
(Алматы қ-сы, С.Д.Асфендияров атындағы ҚазҰМУ)

Соңғы уақытта баланы мектепке дайындау міндеті психологиялық ғылымының түсініктеріің дамуында маңызды орын алады. Әдебиеттерде көрсетілген арнайы психологиялық зерттеулердің саны оған дәлел.

Бала тұлғасының дамыту, оқытудың эффектифтілігін көтеру міндетінің сәтті шешілуі баланың мектепке дайындық деңгейі қаншалықты дұрыс ескерілгенімен анықталады. Қазіргі заманғы психологияда, өкінішке орай «дайындық» және «мектептік жетілу» ұғымдарына толығымен анықтама жоқ, дегенмен бұл мәселені соңғы он бес, жиырма жылда психологтар, педогогтар, гигиенистер, педиаторлар қарастыруда және теориялық ұғымды ұғынып, оған ғылыми анықтама беруге тырысуда. Мектепте жүйелі білім алуға баланың дайындығының сенімді және ақпараттық критерилері түкпілікті анықталмаған.

Баланың психологиялық дамуының мәні мен ерекшелігі туралы мәселені Ресей ғылымында ең алғаш қойған Л.С.Выгодский. Өз жұмысында ол тек онтогенетикалық теорияның негізін қалап қойған жоқ, сонымен қатар психологиялық диогностиканың – психологиялық зерттеудің сызбасы, психологиялық диагноз ұғымы, психологиялық болжамы сияқты шешуші мәселелерін нақты қарастырды. Психология ғылымының қазіргі заманғы даму кезеңінде өз өзектілігін жоймаған, елу жыл бұрын жазылған жұмыстарда жас кезең концепциялары жасалған. Л.С.Выгодскийдің пікірі бойынша «олар балалар психологиясы үшін басты ғана емес, сонымен қатар практиканың, барлық мәселелерінің шешімі болып табылады»

Бұл концепцияның мәні бала дамуын талдаудың жаңа бірлігінің ендірілуімен байланысты: психологияда дәстүрлі зерттелетін жеке психикалық процестер мен функциялардың орнына дамудың тұтас жас кезеңдерін қарастыру қажет. Өйткені талдаудың басқа бірлігіне қарағанда, олардың өзінің заңды динамикасы бар /3/.

Біздің көз-қарасымыз бойынша мектепке дайындық мәселесіне жетекші және шешуші мәнге ие тұлғаның мотивациялық және әлеуметтік сферасы қатысты. «Техникалық біліктер емес әлеуметтік жетілгендік мектепке дайындықты көрсетеді». Осы пікірді көптеген зерттеушілер талдады (А.Анастази, И.Шванцар, А.Л.Венгер, Г.Г.Кравцова, Е.Е.Кравцов, ВВ.Давыдов, Д.Б.Ельконин).

А.Анастази «мектептік жетілу» ұғымын – мінез-құлықтық сипаттармен мектеп бағдарламасын меңгерудің оптималды деңгейі үшін қажет мотивация, қабілет, білім, білік, дағдыларды меңгеру ретінде түсіндірді /1/.

Құқықтар мен міндеттер шеңберінен тұратын жаңа әлеуметтік позицияны баланың қабылдауға дайындығының қалыптасуы. Бұл тұлғалық дайындық баланаң мектепке, оқу іс-әрекетіне, мұғалімдерге, өзіне қатынасынан көрінеді. Тұлғалық дайындыққа белгілі бір деңгейдегі мотивациялық сфераның дамуы кіреді. Балада дамыған оқу мотивациясы болу керек. Тұлғалық дамуға сонымен қатар баланың эмоциялық сферасының дамуының белгілі деңгейі қатысты. Балада оқу іс-әрекетінің нәтижелі жүруі үшін эмоциялық тұрақтылық орын алуы керек.

Баланың мектепке интеллектуалдық дайындығы болу үшін ақыл-ой өрісі, нақты білім қоры болуы керек. Балада меңгерілген материалға қарапайым теориялық қатынас, ойлаудың жалпылап қорыту формалары, негізгі логикалық операциялары, мағыналық есте сақтауы қабілеті болуы қажет.

- дифференцияланған тәрбие;
- аналитикалық ойлау;
- логикалық есте сақтау;

- білімге құштарлық;
- символдарды қолдану және түсіну қабілеті, ауызша тілді меңгеруі;
- қол қимылдарының және көру қимыл кординацияларының дамуы;
- мектепке әлеуметтік-психологиялық дайындық.

Баланың мектепке дайындығы туралы айта отырып баланың қоршаған ортамен өзара қатынасының жүйесін қарастырып және баланың қоршаған ортамен түрлі қатынасының дамуымен байланысты мектепке психологиялық дайындықтың көрсеткіштеріне бөлінееді. Баланың мектепке психологиялық дайындығының негізгі көрсеткіштері үш сфера болып табылады:

- ересектерге қатынасы;
- құрбыларына қатынасы;
- өзіне қатынасы.

Мектеп психологтарының айтуынша оқу әрекеттерін меңгеру балаға оқу міндеттерінің тұтас класын шешудің жалпы әдістерін меңгеруге мүмкіндік береді. Бұл әдістерде меңгермеген бала тек мазмұны бойынша ұқсас міндеттерді ғана шеше алады.

Баланың ересектермен қатынас сферасында мектепке дайындықты көрсететін маңызды өзгеріс оқу іс-әрекетін нәтижелі жүзеге асыру үшін балаға қажет еріктің дамуы.

Құрбылары мен қарым-қатынастың дамуы бала үшін маңызды, өйткені бұл деңгей ұжымдық оқу іс-әрекеті жағдайында адекватты әрекет етуге мүмкіндік береді, сонымен қатар оқу әрекетінің дамуымен байланысты.

Бұл ғалымдар өзіне қатынас параметірін бөле отырып оқу іс-әрекеті баланың өз әрекеттері мен мүмкіндіктерін адекватты бағалауға негізделетін бақылаудың жоғарғы деңгейін қажет етеді.

Мектептегі оқуға психологиялық дайындық мәселелерін анықтауда психологтар диагностикалық әдіс ретінде, келесі механизмдерді сипаттауға мүмкіндік беретін әдістер жүйесін ұсынды:

- оқу іс-әрекетінің алғы шарттарының деңгейі, ересек адамның ұйғарымын, тапсырмасын нақты және жүйелі орындау білігі, оның тапсырмасы бойынша өзінше әрекет ете білу, міндеттердің шартының жүйесіне бағыт-бағдарлана білу, алаңдататын сыртқы факторларды жеңу; («графикалық диктант», «үлгі және ереже әдісі»);
- көрнекі-бейнелі ойлаудың даму деңгейі (көрнекі – сызбалық), келешек оқу материалдарын меңгеру логикалық ойлауды толық жетілдіру үшін негіз болады («лабиринт» әдісі) /4/.

Балалардың мектепке дайындығы мәселесі бойынша жұмыстар үшін интенсивті қарастырған теориялық ілімі үлкен мәнге ие. Мұндай жұмыстар бойынша мектепке дейінге жастағы балада, таза күйіндегі «мектептік» қасиеттердің болуы мүмкін емес, өйткені олар кез-келген психикалық процесс сияқты, олар қажетті болып табылатын іс-әрекет барысында қалыптасады, демек мектепке дейінгі жасқа тән іс-әрекетпен өмірдің ерекше жағдайлары бұзылмайынша қалыптаспайды. Осыдан шыға отырып мектепке психологиялық дайындық балада «мектептік» қасиеттердің қалыптасқандығында емес, оның білімді меңгеруі үшін қажет алғы шарттарды меңгеруінде.

Соңғы жылдары мектепке психологиялық дайындық жөніндегі теориялық жағдай жасалынып жатырған психодиагностикалық әдістер түрінде қаралуда.

Мектепке дайындық компонентті құрылым болып табылатын тұлғаның психологиялық дамуының күйі. Демек, көпшілік психологтар тұлға дамуын тексеретін, мектепке дайындықты анықтайтын тест жоқ дейді.

Мектепке дайындық мәселесі көп жақты болып табылады және жас кезеңдік дамудың түрлі жақтарын өз-ара байланыста психологиялық, физиологиялық және морфологиялық комплексті зерттеуді талап етеді. Қазіргі кезде психологтардың құзырында мектепке психологиялық дайындықты тексеруге бағытталған бірнеше әдістермен түрлі диагностикалық жүйелер бар. Баланың мектепке психологиялық дайындығы дегеніміз не?

Бұл тақырып біздің күндерімізде өте өзекті, сондықтан баланың мектепте психологиялық дайындығының аспектілер қатарын қарастыруымыз керек.

Мектепке дайындық жөнінде психологиялық әдебиеттерде түрлі пікірлер мен тұжырымдар бар. Бірақ ғалымдар мектепке дайындықты қалай анықтайды? Олар қандай талаптар қояды? Педагогикалық және психологиялық әдебиеттерде ол оқу және тәрбиенің жүйелі процесіне балаға енуге мүмкіндік беретін тұлғаның жалпы жетілуі ретінде тұжырымдалады /1/.

Дайындық деңгейі жалпы ағза мен жүйесінің белгілі сатысын көрсетеді. Қоршаған орта жөнінде меңгерілген элементарлы білім қоры, практикалық ақыл-ой іс-әрекетінің қарапайым дағдылары, ойлау деңгейі, тілдің дамуы, танымдық қызығушылықтардың дамуы, мінез-құлықтың қоғамдық мотивтерінің және құлықтың еркін сапаларының қалыптасуының деңгейі елеулі мәнге ие. Баланың мектепке дайындығының жалпы көрсеткіші білім алуға, оқуға деген баланаң тұрақты, жағымды қатынасы. Ғұламалар айтты: «Оқушы-толтыру керек ыдыс емес, жағу керек шырақ».

Психологтар мектепке психологиялық дайындықтың келесідей жалпы құрамды бөліктерін бөлді:

- бала дамуының әлеуметтік жағдайының сипаты;
- іс әрекеттің қарапайым түрлерінің талдануы;
- тұлға мен сананың даму деңгейінің классификациясы.

Қазіргі уақытта бала дамуының әлеуметтік жағдайы өзекті болып табылады.

Баланың мектепке дайындығы жаңа әлеуметтік позицияны – оқушы позициясын қабылдауға дайындығының қалыптасуын кірістіреді. Егер бала оқушының әлеуметтік позициясын қабылдауға дайын болмаса, қажетті білік пен дағдылар қорына, интеллектуалды дамудың жоғары деңгейіне қарамастан мектепте оған қиын болады.

Қоршаған адамдар арасында мектепке дейінгі жастағы баланың алатын орны, ерте балалық шаққа тән алатын орыннан ерекшеленеді. Балада қарапайым міндеттер пайда болады. Баланың ересектермен байланысы жаңа формаға ие болады: бірлескен іс-әрекет, ересектердің айтқанын өзбетінше орындауға ауысады. Алғаш рет белгілі бағдарлама бойынша баланың жүйелі білім алуы мүмкін болады. Бірақ Л.С.Выготскийдің көрсетуінше бұл бағдарлама қаншалық деңгейде баланың өзінің бағдарламасына айналса, сондай деңгейде жүзеге асады.

Мектепке дейінгі жастың мәнді ерекшелігі болады. Құрбыларымен белгілі өзара қатынастың пайда болуында, «балалар ұжымының» құрылуында. Басқа адамдарға қатысты мектепке дейінгі жастағылардың өзіндік позициялары ересектерге, олардың іс-әрекеттерімен өзара қатынасына қызығушылық білдіре бастауымен сипатталады.

Әр бала балалар ұжымына ене білуі, олармен бірлестікте әрекет ете білуі керек. Осындай сапалар жаңа әлеуметтік жағдайға бейімделуді қамтамасыз етеді.

Бала дамуының тұлғалық және әлеуметтік жағдайы екі түрлі қатынасты бір мезгілде есепке алуды білдіреді: біріншісі институттың әлеуметтік функциясының өкілі ретінде қоғамдағы ересектермен (тәрбиелі, мұғалім, дәрігер т.б.) қатынасы, екіншісі жақын ересектермен индивидуалды, тұлғалық қатынас. Дамудың әлеуметтік жағдайы жөніндегі дифференциалданған жүйелі түсініктер бала дамуы үшін маңызды өзара қатынас сферасынан тұрады, ол дамудағы бұзылыстар немесе жағымсыз тенденциялар, қиындықтардың себебін іздеу үшін негіз ретінде қажет /5/.

Балалардың ересектермен еркін қарым-қатынасының ерекшелігі баланың мінез-құлығы мен іс-әрекетінің белгілі нормалар мен ережелерге бағынуы, ересектің позициясын және оның сұрағының мағынасын түсіну. Ересектермен қарым-қатынастағы еркіндік баланың оқу міндеттерін қабылдауы үшін қажет. Мұны тексеру қиын емес. Балаларға логикалық есептер ұсынылады. Мысалы «қоян қасқырдан үлкен, қасқыр аюдан үлкен, сонда бұл жағдайда үлкен қоян ба, қасқыр ма?».

Мұндай міндеттер ақыл-ойдың қатарына жатады, ал оларды шеше алмайтын балалар «мектепке дайын еместер» қатарына жатады, бірақ бұл қортындылар қате, есепті шығара білмеудің себебі ақылда емес, ересектермен қарым-қатынас жасай білмеудің нәтижесі.

Мұндай балаларға қалай көмектесуге болады? Оларда қарым-қатынастағы еркіндікті қалай қалыптастыруға болады? Қарым-қатынастағы еркіндікті қалыптастыру үшін, ойын-сабақтарының тұтас жүйесі қажет. Ерекше орын алатыны сюжеттік-рольдік ойын, онда сюжет, мазмұн, өзара байланысты рольдер болады. Эксперименттердің көрсетуінше, ересектермен қарым-қатынаста төменгі деңгей көрсететін балалар оқу міндеттерін қабылдауда қиындық көреді, әдетте ойнай да білмейді. Олардың бар ойыны ойыншықтармен манипуляция жасау.

Осылайша ересектермен қарым-қатынастағы еркіндікті қалыптастыруда сюжеттік-рольдік ойындарға басты назар аударылуы керек /6/.

Тұлғалық дайындықтың келесі компоненті – бұл құрбыларымен өзара әрекеттестігі және қарым-қатынасы.

Болашақтағы мектептен білім алуда ол екі мәнге ие. Біріншіден баланың құрбыларымен қарым-қатынасының дамуының сәйкес деңгейі, ұжымдық оқу іс-әрекеті жағдайында адекватты әрекет етуге мүмкіндік береді. Екіншіден құрбыларымен қарым-қатынас оқу әрекеті сияқты маңызды элементтермен тығыз байланысты. Оқу әрекеттерін меңгеру балаға оқу міндеттерінің тұтас жүйесін шешудің жалпы әдісін меңгеруге мүмкіндік береді. Осындай жалпы әдістерді меңгермеген балалар тек мазмұны бойынша ұқсас міндеттерді шеше алады немесе орындай алады. Мұндай балалардың басты қиындығы олар өз позициясын берік ұстанады, жағдайға серігінің позициясына қарай алмайды /2/.

Құрбыларымен қарым-қатынастың қажетті деңгейін қалыптастыру үшін де тұтас жұмыстар жүйелі қажет, олар келесі тәсілдерден тұрады:

- біріккен іс-әрекет ойыны, онда балалар өз әрекеттерін үйлесімді келістіру керек;
- ересектің баламен ойыны, онда ересек адам балаға серіктестердің өзара әрекеттестігінің үлгісін көрсетеді;
- жалпы міндет жағдайында баланы өзара әрекеттестікке үйрету;
- «жанашыр-балаларды» ойынға ендіру, олар өздерінің қолдауымен жарыс қатынасын орнатады /7/

Барлық айтылған тәсілдер бір тұтастыққа жиналған балалар іс-әрекеті бар – ол ереже бойынша ойын. Баланың құрбыларымен қарым-қатынасын қалыптастыру үшін ережелермен ойынға ерекше назар аудару керек, мұндай ойын түрінде бала құрбыларымен «кәсіби», мазмұнды қарым-қатынас жасауға үйренеді.

Баланың мектепке психологиялық дайындығының үшінші компоненті баланың өзіне деген қатынасы болып табылады. Оқу іс-әрекеті өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі бақылаудың жоғарғы деңгейін талап етеді. Мектепке дейінгілер мен кіші мектеп жасындағы оқушылар бір нәрсе орындалмай жатқан жағдайды түрліше бағалайды. Кіші мектеп жасындағылардың өзіне деген адекватты қатынасын және өзінің қиындықтары мен сәтсіздіктерінің себебін конструктивті бағалау білігін қалай қалыптастыруға болады. Бала өзін-өзі жоғары бағалауда - өз-өзіне сыртынан қарап, жан-жағынан көре білмейді, өз жұмысы мен басқалардың жұмысын салыстырып талдай білмейді. Мұндай жағдайда «режиссерлік ойын» көмектеседі. Бұл ойын өзіне деген адекватты қатынасты қалыптастыруда үлкен мәнге ие.

Демек мектепке психологиялық дайындауда баланы сюжеттік рольдік және режиссерлік ойындарға үйрету керек.

Сонымен қатар бүгінгі күнде дамудың әлеуметтік жағдайына арналған жүйелі зерттеулер жеткіліксіз.

Іс-әрекет – баланың жас кезеңдік психологиялық сипатының маңызды жағы, өйткені заттық немесе әлеуметтік ақиқатқа қатынас іс-әрекеттен тыс болмайды.

Іс-әрекет сипатының, оның құрылымының, түрлері мен иерархиясының баланың дамуы үшін негізгі мәні бар, демек нақты жағдайда дамудың индивидуалды талдау үшін де мәнді.

Дамудың қозғаушы күшіне қатысты мәселе тек психологияда ғана емес, адам туралы басқа ғылым салаларында да маңызды болып табылады. Іс-әрекет барысында адам және оның психикасы пайда болып қалыптасады. Баланың психикалық дамуының қозғаушы күшіне қатысты мәселені ғалымдар жетекші іс-әрекет контекстінде қарастырады. Іс-әрекеттің түрлері психикалық дамуға түрліше әсер етеді. Бір түрінде білек пен қабілеттер дамыса, екіншісінде – басқалары дамиды. Жетекші іс-әрекет ерекше мәнге ие. Дамудың ең бастысы сол іс-әрекетпен байланысты болады, бірақ ол іс-әрекет бала өмірінде өте аз уақытқа қатысты болуы мүмкін.Ол іс-әрекет дамудағы өткен процесстерге қортынды жасайды. Оның ішінде баланың болашағы, жаңа жас кезеңге өтуге дайындық жүреді.

Жетекші іс-әрекет баланың *психологиялық жасын* анықтайды, өйткені әр жас кезеңіне сай жетекші іс-әрекетте дамудың сол жас кезеңіне тән баланың ересекке қатынасы көрініс табады. Мектепке дейінгі жаста жетекші іс-әрекет – ойын болып табылады. Ойын бала психикасына сапалы өзгерістер туғызады. Онда мектеп жасында жетекші іс-әрекетке айналатын оқу іс-әрекетінің негізі қалыптасады.

Ойын іс-әрекеті зейіннің, естің, ойлау мен қиялдың дамуына және т.б. танымдық процесстердің дамуына әсер етеді. Ойын баладан ережелерді ұстануды талап етеді, ол зейінді, есте сақтағыш, тез ойлағыш болуы керек. Ойындарда бала үшін адамдар арасында объективті болатын қатынастар ашылады, ол әр іс-әрекет адамнан міндеттердің орындалуын талап ететінін және оған *құқықтар* қатарын беретінін ұғынады. Осылайша, егер сюжеттік ойын балаға ересектердің іс-әрекеті мен өзара қатынастарымен танысуға мүмкіндік берсе, шынайы өзара қатынастар балалар ойынында байқалатын түрлі жағдайларда өзін-өзі ұстай білуге үйретеді. Ойындағы баланың алатын орны әлі де оның пассивтілігін анықтамайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности.- Алматы Изд.1992.-192 с.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. Вопросы психологии 1992-N 3.-с. 14-17с.
3. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.,1946.-704с.
4. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка Вопросы психологии, 1962-N1.-15-20с
5. Хабибуллаев Ф.Г. Психологические особенности школьной зрелости и умственного развития 6-7 летних детей: Автореф. дисс.канд.-М., 1988-25с.10
6. Телегина Э. Д., Гагай В.В. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников. Вопросы психологии, 1986.-N1.-47-49
7. Бердібаева С.Қ. Оқыту мен ақыл-ойдың дамуының өзара байланысы Ізденіс, 1998 – N 6 – 167-170 бет.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл еңбекте бірінші сынып оқушыларында оқу тапсырмаларына жағымды қатынас тәрізді оқу іс-әрекетінің маңызды компонентінің қалыптасуының принципиалдық мүмкіндіктері анықталған.

РЕЗЮМЕ

В работе выявлена принципиальная возможность формирования у первокласников такого важнейшего компонента учебной деятельности, как положительное отношение к учебным заданиям.

КӘСІПТІК ЛИЦЕЙ ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАҢА ОРТАҒА БЕЙІМДЕЛУ КЕЗЕҢІНДЕГІ АТА-АНАНЫҢ РӨЛІ

Тойшыбекова М.К. – оқытушы, Адильбекова Б.К. - 4 курс студенті
(Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Кәсіптік лицей дегеніміз- жалпы орта бастауыш білім беру бағдарламаларын іске асыратын біліктілігі жоғары деңгейдегі жұмысшы кадрларды дайындайтын оқу орны. Бұл мектептерге көбіне «өтпелі», «бетбұрыс», «қиын» кезеңдеріндегі жеткіншектер оқиды. Бұл атауларда осы жастарда болатын, өмірдің бір дәуірінен екіншісіне өтумен байланысты даму процестерінің күрделілігі мен маңыздылығы айтылған. Балалық шақтан ересектікке өту осы кезеңдегі дене, ақыл-ой, адамгершілік, әлеуметтік дамудың барлық жақтарының негізгі мазмұны мен өзіне тән ерекшелігі болып табылады. Барлық бағыттарда сапалық жаңа құрылымдар қалыптасады, организмнің сана-сезімнің, үлкендермен және жолдастарымен қарым-қатынастың, олармен әлеуметтік өзара іс-әрекет әдістерінің, мүдделердің, танымдық және оқу іс-әрекетінің, мінез-құлыққа, іс-әрекет пен қарым-қатынасқа арқау болатын моральдық-этикалық нормалар мазмұнының қайта құрылуы нәтижесінде ересектік элементтері пайда болады.

Жеткіншек кезеңнен бастап адамның болашақ тағдырын бағыттайтын оның басқа адамдарға деген қарым–қатынасы қалыптасады. Есейген сайын оны өзгертуге мүмкіндіктер болып тұрғанына қарамастан, уақыт өткен сайын сол мүмкіндіктерді пайдалану қиынға соғады. Өйткені жас адамға өзгелермен қарым–қатынас орнату, оларға деген көзқарасын қалыптастыруды жоқтан бастауына тура келеді. Ол өзінің мінез–құлқы мен өзге адамдардың мінез–құлқын басқаратын заңдылықтарды білмейді. Оның өзіндік танымы оған керекті ақпаратты толық түрде бере алмайды, жеткіншек өзгелердің жүріс–тұрысында, іс–әрекетінде ненің қажетті, ненің басым екенін, неге көңіл аударып, нені самарқау қабылдауға болатынын біле алмайды. Ол әлі де болса психологиялық қорғаныстың түрлерін білмейді, өзіне психологиялық шабуыл жасалып отырғанын да тани алмайды. Сондықтан да ол ересектер оңай айналып өтетін түрлі арандатушылыққа тез ұрынады /1/.

Сонымен қатар, бұл жастағы балалардың эмоциясыныңның рухани өмірге әсерінің анық көрінетін кезеңі.Бұл кезде күйзелістер тереңдей түседі, өмір құбылыстарына деген эмоциялық қатынасы тұрақты бола бастайды, әлеуметтік шындықтың мәні жеткіншекті ойландырмай қоймайды және әр түрлі эмоцияларды тудырады.

Жеткіншектің жаңа ортаға әлеуметтік–психологиялық бейімделуінің мәнді белгісінің бірі, ол – құндылық бағдар. Тұлғаның құрылымды құндылықтары – мотивациялы-қажеттілік сферасының өзегі болып табылады. Жеткіншек үшін негізгі құндылықтар – материалдық жағдай, сенімді дос, денсаулық және толық жанұялық өмір. Осындай ортада қалыптасқан жеткіншектер еліміздің ертеңі, болашақтың иесі болмасына кім кепіл?!

Сол себепті де біз еліміздің ертеңі үшін, оның абыройын асқақтату мақсатында жұмысшы кадрларды қазірден бастап тиімді тәрбиелей отырып, оның жарқын болашағының есігін бүгін ашып беруіміз керек. Ол үшін оқушының өз басымен ғана жұмыс жүргізу жеткіліксіз, себебі «ұяда не көрсең, ұшқанда соны ілерсің» демекші біз сол жеткіншектің ата-анасымен тиімді жұмыстар жүргізіп отыруымыз керек. Отбасында өскен жеткіншектер құрбыларының арасында әр түрлі формадағы жетістіктерге иемденуге ықыластары, эмоциялары анық көрініп, бөлініп тұрады. Бұл мінез-құлықтың таза сыртқы ерекшелігі болуы мүмкін: әр алуан үлгіде, сөз интонациясы, көзге түсу ерекшелігі, айналасына көңіл аудару, қарым-қатынас жасау тәсілі, сонымен қатар, киіну, сәнді шаш қою т.б. Осы мінез-құлық формаларымен қатар, өзінің тұлғалық өсуіне, өзінің абыройы мен жетіспеушілігіне қызығушылығы пайда болады /2/.

Жеткіншек жастағыларға ата-аналардың эмоциялық қолдауы, жылылығы өте қажетті нәрсе болып саналады. Бұл қолдау ерекше маңызды, себебі жеткіншектік Мен – тұжырымдамасының қарқынды даму фазасына түседі, сәтсіздіктерге тең және сындарлы

қарауға икемсіздігі, өзін толыққанды сезінбеу, қарама-қайшы күйзелістерге жиі түседі. Мұндай жағдайда әсіресе отбасы қауіпсіздік сезімінің негізімен қамтамасыз етуге қабілетті, яғни жеткіншекке оптимистік қолдау, өз күшіне сенуге үйрету, жеткіншекте пайда болатын жаңа немесе стрестік ситуацияларындағы қорқыныш сезімдерінің төмендеуіне мүмкіндік туғызады.

Сонмен бірге, жеткіншектердің агрессиялы болуына ең біріншіден, ата-аналары жауапты болады, себебі, олар баланың алғашқы жылдарында тәрбие беруге міндетті деп есептеледі. «Ата-ана және бала» қатынасына байланысты отбасында түрлі эмоционалды депрессиялы қарама-қайшылықтар болуы мүмкін. Баланың агрессиялы мінезіне жауап ретінде ата-ана қатаң жаза қолдануы мүмкін, бұл екеуі өзара тығыз байланыста болады.

Егер де ата-ана баланың өзіндік «Мен» концепциясына қолдау көрсетпей, оны мойындамаған болса, баланың ата- анасына деген теріс көзқарасы қалыптасады және де балада әдепсіз қылықтар пайда бола бастайды және сонымен қатар қатарластарына агрессивті күш көрсету сияқты әрекеттер бой алуы мүмкін.

Баланың агрессивті деңгейі мен жаза қолданудағы қаталдық арасындағы тығыз байланыс бар екендігі күмән келтірмейді. Сонымен бірге жаза мен агрессивті әрекет арасында тәуелділік те байқалады.

Баланың агрессивті әрекетіне жаза қолдану ата-ананың жауапты реакциясы болады. Бұл тәрбие беру шарасы ретінде қолданылады. Ата-ана тарапынан қатал жаза алған балалар, көп жағдайда қатарластары арасында агрессивті деп бағаланады.

Зерттеулер көрсеткендей, отбасының қолдауы және баласын қабылдауы көп жағдайда олардың жалпы өзін-өзі бағалауына әсер етеді, ал мектептегі сәттіліктер мен кейбір факторлар оқытушылармен байланысты, мысалы, жеткіншекті мұғалімнің когнитивті эмоциялық қабылдауы /3/.

Ата-ананың жеткіншекке көңіл қойып, жылылық танытуы, олардың болашақта жағымды өзін-өзі бағалауын қалыптастырады. Ата-ананың қатаң, негативті қарым-қатынасы кері әсерін тигізеді: мұндай балалар сәтсіздіктерін бір нүктеге топтастырып, тәуекелге баруға қорқады, жарыстарға қатысудан қашады, агрессивті және дөрекі, сонымен қатар мазасыздық деңгейі жоғары болады. Отбасындағы балаға эмоциялық қарым-қатынастың маңызы зор. Отбасындағы қарым-қатынастың екі стилі бар: ассиметриялы және симметриялы. Екеуінің де жеткіншектің өзін-өзі бағалауына әсері екі түрлі.

Симметриялық стиль – отбасы мүшелерімен серіктесу негізінде құрылады. Бұл фактор жеткіншектің өзін-өзі бағалауында эмансипацияға ықпалы зор. Қарым-қатынастың симметриялы стилі жеткіншектерді өз-өзін бағалау критерийлер жүйесін қалыптастырады, сыйласымды қарым-қатынас тек ата-анаға ғана емес, жас өспірімнің өз-өзін сыйлауына және іс-әрекетінің тиімді болуына септігін тигізеді.

Ассиметриялы стиль - отбасындағы мәселелерді шешуге жеткіншектердің қатысуына шектеу жасауы. Қарым-қатынастың ассиметриялы стилі жеткіншектердің «Мен» бейнесі мен өз-өзіне жағымсыз қарым-қатынасын қалыптастырады. Оқудағы сәттіліктер, мұғалімнің бағалауы өзін-өзі бағалауға әсерін тигізеді. Сонымен бірге, жеткіншектерге ата-аналарының жылы қарым-қатынасы баланы жақсы болып өсуіне зор көмек болады. Осыларға қарап ата-ана ықпалын симметриялы антиссиметриялық сипатқа бөлуге болады. Симметриялық сипатта тәрбиеленген жеткіншек алғыр, жақсы болып өседі. Антисимметриялық сипаттағылар жасық, жолы бола бермейтін болып өседі. Міне, осыларға қарап ата-ана тәрбиесінің дұрыстығы жеткіншектің қалыптасуына үлкен ықпал ететіндігін білеміз. Осылардың ішінде ата-аналармен сыныптастарының ықпалы көп әсер етеді. Сонымен, жеткіншектерді зерттеудегі көп жылдық еңбектерді қарап отырып, ата-ананың бала тәрбиесінде үлкен ықпал бар екенін көреміз. Сол үшін мектеп психологының негізгі жұмысының бірі жеткіншектің ата-анасымен тығыз байланыста болу /4/.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мұқанов М.М. Жас және педагогикалық психология. Алматы, 1981.
2. Реан А.А. Психология подростка. М., «Олма-Пресс», 2004.

3. Фельдштейн Д.И. Психология воспитание подростка. М., 1978.
4. Көмекбаева Л.К., Мадалиева З.Б. Оқушы, мұғалім, ата-ана. Алматы, 2002.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада кәсіптік лицей оқушыларын жаңа ортаға бейімделу кезеңіндегі ата - ананың рөлі жайлы баяндалады.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается роль родителей в период адаптации подростка в новой среде.

ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ЖАЗБАША ТІЛДІ ДАМЫТУҒА АРНАЛҒАН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ БАҒДАРЛАМАНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Шайжанова Қ.Ү. – пс.ғ.к., доц. м. а.(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Қазіргі мектебімізде білім беруді ұлттық дәстүр негізінде жүргізу ісі даму кезінде, оқушылардың саналы әрекетін жетілдіруін мақсат ететін болсақ, жазбаша тілді қалыптастыру өзекті жіне маңызды мәселелердің бірі болып табылады.

Сондықтан, зерттеу жұмысымызда бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тілін қалыптастыруға арналған арнайы үйымдастырылған бағдарламаны үсынамыз.

Эксперименталдық бағдарлама үш блоктан тұрады. Бағдарламаның бірінші блогында жазбаша тіл моделі ашып қарастырылған. Онда оқушыларды мәтіндік әрекетін мазмұндық құрамы мен мақсатын қалыптастыратын, жазбаша тілді жоғары ұйымдастырудың әрекеті мен операцияларын ескереміз. Ең алдымен жазбаша тіл әрекетін ұйымдастыру деңгейін анықтау керек болады. Бұл қосылыс жазбаша тілдің ерекше және негізгі функцияларын біріктіріп көрсетуі тиіс. Жазбаша тілге оқытудың шығу бұлағы – ауызекі тілдің семантикалық біріккен жеткізу мәтіні ғана бола алады.

Сөз, сөйлем немесе бірқатар сөйлемдер, жазбаша тіл әрекетінің барлық функцияларының (коммуникативті, сигнификативті, экспрессивті т.б.) бірігуін тек мәтін ғана қамтамасыз етіп отырады.

М.М.Мұқанов /1/ мәтінді барлық гуманитарлық пәндердің және олардың ойлаудың бастапқы берілуі деп қарайды: “мәтін, тек сонан шығатын осы пән мен осы ойдың ақиқаты болады”. Бізде мәселеміздің шығу бұлағын М.М.Мұқановтың осы нұсқауына негіздейміз. Бұл бұлақты таңдауымыз жазбаша тіл әрекетін ұйымдастырудың негізін анықтайды. Ол тұтас ойды жеткізу процесін құрастыру әрекеттер мен операциялардан тұрады. Ал кәзіргі батауыш мектеп оқушыларын жазуға оқытудың мазмұнын алып қарасақ, мұнда негізінен әріп, сөз және сөйлем құрастыру техникасын ғана қарастырады. Сондықтан, біз эксперименталдық бағдарламамыздың негізінен екі әрекетті: бірінші, ой жеткізудің мағыналы мазмұнын құрастырып бөлу әрекетін және екінші, оны жаңғыртып мәтінді құрастыру әрекетін көздейміз. Осы екі әрекет жазбаша мәтінді құрастыруда мағынасын және мақсаттылығын іске ендіреді. М.М.Мұқанов – “мәтінді ой жеткізу ретінде анықтайтын: оның түпкі ойы (интенция), және оны іске асыру. Мәтіннің сипаттамысн анықтайтын бұл екі жағдайдың динамикалық ара-қатынасы, олардың күресі”.

Жазбаша тілдің қызмет моделінің қысқаша суреттемесін берейік.

Жазбаша тіл әрекетін біз, негізгі деңгейін екі әрекетті – мағыналы мазмұнды тудыратын және оның жаңғырту ретіндегі күрделі, жүйелі құрылым деп қараймыз. Бұл құрылым–жазбаша тілдің жалпылау және қатынас функциясын іске асырады. Бұл әрекеттің әрқайсысы бірқатар операциялардан тұрады. Мәтіннің мағыналы мазмұнын тударытн әрекет жүйесіне келесі операциялар жатады: тақырыпты таңдап оның

шекарасын анықтау; мазмұнның негізгі мағыналы бірлігін тудырып таңдауы; олардың мағыналы мазмұнның композиция мен сюжет құру тұтас жүйесінде ашылуы.

Сөз таңдау – ол мазмұнның мақсатты жаңғыртуының ерекше операциясы; сөйлемнің синтаксистік құрылымын тудырып таңдау; айтылған сөздің контекстілігін және мәтіндегі сөйлемнің байланыстылығын қамтамасыз ету. Әрине, әр операция функционалды элементтері бар күрделі құрылым. Мысалы, мәтінде сөйлемнің байланыстылығын қамтамасыз ететін операция келесі механизмдерден тұрады – берілген сөйлемдер арасындағы қажетті байланысты (себеп-салдар, салыстырмалы ұқсастыру т.т.) анықтау, оны жаңғыртуда керекті байланысты таңдау, анықталған байланыстың сай (адекватность) жаңғыртылуының тексерілуі. Контексті қамтамасыз ететін операция элементтердің ахуалды потенциалды механизмдерін анықтау (есімдік, элипсис т.б.), олардың бір затқа жатуын тексеру және контексте керекті сөз формалары немесе сөз тексеру және контексте керекті сөз формалары немесе сөз құрамдарын құрумен олардың мазмұнын нақтылау т.с.с.

Бағдарламаның екінші блогі мағыналы мазмұнды тудыратын әрекетке және оны жаңғыртатын әрекетке оқушыларды қалай оқыту керек деген сұраққа жауап берді. Мұғалімнің оқушылармен жемісті оқу қарым-қатынасын ұйымдастыру үшін, бастауыш сынып оқушыларын, осы әрекетті меңгеруге мәжбүр қылатын мәтін тудыру жағдайына енгізетін оқу міндетінің сипатын анықтау маңызды болды. Жоғарыда берілген экспериментіміздің теориялық талдауы мен нәтижелері және Л.Н.Толстойдың, С.Т.Шацкийдің, С.Френнің, В.А. Сухомлинскийдің, Дж.Родаридің педагогикалық тәжірибесін талдау, бізді мұндай міндет ретінде тек жеміске жетуді көздейтін міндет ғана жата алады – (оқушылардың өздерінің әртүрлі мәтіндерді ойлап шығаруы) екеніне көзіміз жетеді. Ертегі мен оқиғаларды бірігіп шығару әдістемесі жазбаша тілге оқышының барлық кезеңінде үстем болатын және ана тіліне оқыту бағдарламаларында (дайын мәтінді мазмұндамалау, сурет бойынша шығарма жазу) маңызды орын алатын міндетінде альтернативті болады. Жазбаша тілдің құрылымында мағыналы мазмұнды тудыру әрекетін және оны жаңғырту әрекетін ерекше бөліп қарауымызға байланысты, оларды оқушылардың санасында өсіру және бөлек-бөлек қалыптастыру міндеті пайда болды. Осы мақсатты көздей отырып эксперименталды топтағы оқушылардың мәтін құрастыру процесі екі кезеңнен, дәлірек айтқанда екі сабақта жүріп жатты. Бірінші сабақта оқушылар мәтіннің өзімен оны безендіру жұмысымен айналысты. Шығарма жұмысының бірінші кезеңінде оларда пайда болған ойды бағалауға асықпай келген ойдың бәрін жазыңдар деген кеңес беріліп отырды. Бірінші сабақтың аяғында зерттелушілердің алғашқы қолжазба ертегілері дайын болды.

Бірінші әрекетті орындау барысында оқушылардың қиялын ұйымдастыру мақсатыммен біз, бес жол қолдандық. Біріншісі Дж.Родари /2/ “Лақтырған тас” деп атайды. Бұл бағыт балалардың санасында ой, ес толқындарын жандыратын кез-келген сөзді айтудан тұрады. Шығарма жазуға бағдар алғанда, бұл сөздер ертегі немесе оқиғаларды ойлап табу үшін жақсы материал бола алады. Бұл бақылау тәжірибемізде қолданылды – зерттеушілер “Кітап жөнінде ертегі” және “Ұя жөнінде ертегі” жазды.

Екінші “фантастикалық бином (екі мүшелік)” – Дж.Родаридан алынған. Оның мазмұны зерттеушілерге өзара мағыналы байланысы жоқ екі зат немесе екі сөз ұсынылады. Бұл сөздерді бір контексте енгізу үшін жемісті қиялды пайдалану қажет, В.Б.Шкловскийдің /3/ сөзімен айтқанда, “өткірлеу” жолы қолданылады: автор белгілі бір затты суреттеуде, ол зат жөнінде ештеңе білмейтін, оның мағынасын тағайындау белгісін түсінбейтін адамның айтатын сөздерімен суреттейді. Мұндай жағдай, әдетте “фантастикалық биномды” қабылдауда байқалады. Оның құрамына енгізген сөздер, ұзақ уақыт бойы қолдану процесінде пайда болған, оларға үйреншікті семантикалық қоршаудан шығарылып, өзінің кәдімгі мағынасын және мазмұнды байланыс жүйесін жоғалтады. В.Б.Шкловскийдің тілімен айтқанда, сөздер “өткірленіп” соның арқасында жемісті қиялды белсендіреді. Біздің экспериментімізде зерттеушілер айтылған қиялдау әдістемесін “Көбелек пен ебелек” ертегісін шығаруда қолданды.

Үшінші – бұл К.С.Станиславскийдің /4/ әйгілі "Магиялық егері". Субъект өзін немесе басқа адамды реалды жағдайдан қиялында нақтылы елестететін жағдайға түсіріп, "ұсынылған жағдайды" түсінуге және өзі немесе басқа адам жөнінде әңгіме шығаруға тырысады. Бұл жолды әдетте жазушылар кеңінен қолданады.

"Магиялық егер" деген сөздің жүйесі екі элементтен тұрады: "егер, не болар еді…" және сұрақтың негізгі мазмұнын білдіретін сөйлем. Мысалы, "егер қалдырауын сенің есігіңді қағып бірнеше раушан гүлін сұраса не болар еді?" немес "дүние жүзінде ақша жоқ болып қалса не болар еді?" т.с.с. Біздің зертеушілеріміз келесі ертегілерді жазды: "Егер мен дүние жүзінде бір өзім қалсам не болар еді", "егер менде уақыт машынасы болса не болар еді", "егер мен сиқыршы болсам не болар еді".

Төртінші – белгілі ертегілерге жаңа элемент қосып шығару. Зерттеушілерге белгілі ертегілерден бірқатар сөз немесе сурет бейнесі ұсынылады. Мысалы: әже, қасқыр, орман, гүлдер деген сөздер бала қиялында "Қызыл телпек" ертегісінің сценаларын тудырады. Егер бұл сөздерге, осы ертегіде жатпайтын сөздерді қоссақ, ол "бөтен", "артық" сөз болып қабылданады. Біздің экспериментімізде "бөтен" элемент ретінде "ұшақ" деген сөз енгізілді. Бұл сөз әңгіменің басқа жолын басқа логикасын талап етеді. Бұл жол баланың қиялын дамытуға мүмкіндік беріп, жаңа күшпен элементті қабылдай білуге үйретіп, мәтіннің мағыналы байланысқан жүйесін қайта құрып, сол сөзді мәтіннің мағынасына "ендіреді".

Бесіншіні біз шартты түрде "В.Пропп /5/ функциялары" деп атадық. Бұның мазмұны зерттелушілерге болашақ ертегілерге негіз бола алатын ертегі персонаждардың бірқатар функцияларын (әрекеттерін) ұсынамыз. В.Проппа, функцияны – "кейіпкердің, мазмұнға маңызы бар әрекеті" деп түсіндіреді. Сиқырлы ертегіде функциялар саны шектелген дәлірек айтқанда 31. Олар ертегінің ішкі мағыналы жүйесін құрайды. Сондықтан бір функциялар жинағымен жаңа сюжетпен құрастыруға болады, яғни бірнеше ертегілерді ойлап табуға болады. Ертегілерді функциялардың жиынтығына негізделіп шығару жолы, тек қиялды белсендіру құралы ретінде ғана емес, сонымен бірге мәтіннің ішкі жүйесін құрастыру әдісі ретінде де өте құнды.

Функциялардың арнайы жиынтығы зертеушілерге ертегілер мазмұндарының жалпыланған жүйесін жазбаша сөйлемнің немесе салатын суреттерінің жоспарын құрастыруға мүмкіндік берді. Біздің зерттеуімізде балалар алдымен келесі ертегінің функцияларын анықтайды. "Еңбек сүйгіш" және "Жалқау" жөнінде: Бұл функцияларын В.Проппа атаған 1. "жіберу"; 2. "Сыйлаушымен кездесу"; 3. "сынақ"; 4. "кейіпкер құралға ие болады"; 5. "үйге қайту". Балалар дәл осы функцияларды "Тамаша алма ағашы" ертегісін талдауда да бөліп көрсетеді. Демек, зерттелушілер функциялардың сол бір көптеген әртүрлі ертегілерді шығаруға негіз бола алады деген ұғымға келеді. Тек әр жағдайда жаңа кейіпкерлерді ендіріп, басқа жерді және басқа әрекеттерді таңдап, басқа сиқырлы құралдарды және олардың қасиеттерін ойлап табу керек. Қысқасы, В.Проппа функциялары бізге ертегінің мазмұнын шығару процесінің жалпы бағытталған негізін құрастыруға мүмкіндік берді.

Екінші сабақта балалар жазбаша мәтінің мазмұнын меңгеру әрекетіне кірісті. Бұл әрекетке оқыту процесі: 1) мәтінің маңызды сипаттамаларымен танысып, олардың жалпы мазмұнын меңгеру (байланысқан мәтінді байланыспаған мәтіннен ажырата білуі, контексті мәтінді ситуациялық мәтіннен ажырата білуі т.с.с.); 2) айтын ойын безендіруде қатесін табу жалпы жолын меңгеру (сөйлемдердің арасындағы байланысты табу және сөйлемдер бір-бірімен байланысқан ба жоқ па анықтау білгірлігі); 3) қатені жоя білу процедурасын меңгеру (қолайлы байланысты таңдау т.б.). Аталған әрекеттерді меңгеру, шығарған мәтіндерді редакциялау процесінде іске асырылып отырады. Бұл жағдайда, балалардың өз мәтіндері мағыналы мазмұнын анықтау әрекетінің құрамына кіретін операцияларды жетілдіру үшін жаттығу қызметін атқарады.

Бағдарламамыздың үшінші блогінде мұғалімнің оқушылармен және оқушылардың өзара оқыту барысындағы қарым-қатынас процедурасы анықталады. Өз бетімен шығарма

мәтінен жазу барысындағы балалардың біріккен әрекетті және өзаралық қарым-қатынасы, жоғарыда айталған жазбаша тілдің екі мағыналы құрастырған әрекетін меңгеруге ықпалын тигізеді деп ойладық. Ертегі немесе оқиғаларды шығаруда біріккен әрекетте келесідей ұйымдастырылуы ұйғарылды: біріге отырып (мұғалімнің оқушылармен және оқушылардың бір-бірімен); бөліне отырып (мұғалім бастап оқушылар аяқтайды); топпен; жекеленіп.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Мұқанов М.М. Жас және педагогикалық психология. Алматы: Изд-во КазПи, 1982. - 247 б.
2. Rodari G. Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di invertare storie. Torino, 1973.
3. Шкловский В.Б. Художественная проза. М., 1979. 210 б.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Дневник ученика. – Сборник сочинений в 8-ми т. М., 1984. Т.2.
5. Пропп В. Морфология сказки. Л., 1978. 130 б.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада оқу үрдісіндегі жазбаша тілді дамыту арналған эксперименталдық бағдарламаның психологиялық, педагогикалық негіздері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы экспериментальной программы для развития письменной речи в учебном процессе.

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

«ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» ПӘНІН ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН ЖЕТІЛДІРУ

Баймырзаева Ж.А. – магистрант (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә.Назарбаевтың халыққа жолдауында «Біз әрбір адамның ар-намысын, жағымды қасиеттері мен беделін, жоғары адамгершілік, этикалық стандарттары және рухани құндылықтарын бағалайтын қоғам құруымыз керек», - деп атап көрсетті.

Осы талаппен «Өзін-өзі тану» рухани адамгершілік білім беру бағдарламасының, өскелең ұрпаққа адамгершілік - рухани білім беру және тәрбиелеу басымдылығының мәнін күшейтуге бағытталған, жалпы мақсаттары ұштасады.

Өзіңді-өзі тани біл сөзі антика философиясының екінші кезеңі – классикалық кезең - атақты ойшыл-философ Сократтың есімімен тығыз байланысты. Ол: . «Мен өзімнің түк білмейтіндігімді білемін», - деген қағиданы өз философиясының негізгі қағидаларының бірі етіп басшылыққа алды. Осыдан келіп, ол екінші қағиданы ұсынады, ол – «Өзіңді-өзің танып біл!».

Өзіңді біл дегенде, бұл тек жеке басыңды ғана біліп қой дегендік емес, бұл - өз тарихыңды біл, дәстүрлеріңді біл, ата-бабаларыңның игі жақсылығын үйрен, үй ішіңді біл, оның тарихын біл, ауыл-айналаңды біл дегендік. Осылардан басталған білім барлық білімдеріңнің іргетасы болады.

Өзіңді-өзің тану деген - өзіңді қоғамдық, әдептілік тұлға ретінде қарастыру арқылы барлық адамдарға тән әдептіліктің негізгі қасиеттері төңірегінде этикалық ұғымдар қалыптастыру \1\.

Қазақ халқының ғұлама ғалымы әл-Фараби \2\: «Адам мақсатына өзін-өзі жетілдіру арқылы жетеді және адамның басына қонған бақтың тұрақты болуы жақсы мінез-құлыққа байланысты», - деп ой түйіндеген екен. Ал өзіңді жетілдіру және бойыңда жақсы мінез-құлықты қалыптастыру ең алдымен өзін-өзі танудан басталса керек. Өйткені, өзіңнің кім екеніңді, қандай екеніңді білмесең, жетілдіру тәрбиесінің қай бағытта жүретіні, қандай мінез-құлық қалыптастыру қажеттігін қайдан білеміз. Ал мұның өзі тек білім саласын ғана емес, сонымен бірге өмірде болып жатқан өзгерістерді түйсіне білуді талап ететіні түсінікті.

Өскелең ұрпақты рухани-адамгершілік қасиеттерге тәрбиелеу мәселесі әрқашан өзекті болып табылады. «Бөбек» қорының президенті С.А.Назарбаеваның бастамасымен білім беру үрдісіне енгізілген рухани-адамгершілік тәрбие беретін «Өзін-өзі тану» бағдарламасы осы рухани-адамгершілік тәрбиеден бастау алып, жан-жақты жетілген тұлғаны қалыптастыруды көздейді.

Өзін-өзі тану пәні – адам мәнінің аса маңызды көрінісі болып табылады. «Өзін-өзі тану» пәнін Қазақстан Республикасындағы білім беру процесін дүниетанымдық өзгертудің нақты бастамасы деп анық тұжырымдауға болады. Өскелең ұрпаққа адамгершілік-рухани білім беру және тәрбиелеу қазақстандық қоғамда жалпы адамдық, жалпыұлттық, этномәдениеттік жеке тұлғалық құндылықтарының үйлесімді бірігуінің бағдарланған, олар адамға қоғамға қызмет етуде өзін толық пайдалану, өзінің мәнін және өмірдегі тағдырын білуге мүмкіндік береді /3/.

Міне сол арқылы ғана өзін-өзі тану, білім мағынасының құндылығын күшейте отырып, жеке тұлғаның риясыз сүю, өзіне және өз күшіне сену, жақсылық жасау, көп білу және өзін-өзі жетілдіру, дене, психологиялық, рухани, әлеуметтік және шығармашылық дамуда үйлесімділікке жету қабілетін ашады және дамытады.

Тұлғаның өзін-өзі тануы болашақ педагогтің рухани мүмкіншіліктерін, оның тұлға ретіндегі, мәдениет, әлеуметтік және кәсіби шығармашылық субъектісі ретіндегі мәнін дамытуды және байытуды көздейді.

Өзін-өзі тану пәні арқылы әрбір студент өзінің сәйкестілігін және неге арналғанын сезініп, түсінуіне, жалпы адамзаттық идеалдармен, жалпыұлттық қазақстандық идеямен және өзінің қайталанбас даралығымен сәйкес келетін құндылықтардың өзіндік жүйесін қалыптастыруға жағдай жасап, мүмкіндіктер тудырады.

Ғылыми тұрғыда өзін-өзі тану айқынырақ психологияда қарастырылады. Психологиялық концепцияның қай жағында болсын, сол бір жақтары ерекшеленеді. Мысалы, классикалық психоанализде өзін-өзі танудың маңызды құрастырушысы ығысқан санасыздықты меңгеру болып табылады.

Австриялық психолог, әрі психиатр З.Фрейдтің /4/ ойынша, ығысуға санаға тиімсіз, ең алдымен сексуалдық және агрессиялық тенденциялары жатады. Психоаналитиктің рөлі мынадан тұрады, яғни психоанализдің арнайы техникаларын қолданып, ығыстырылғанды меңгеріп пациентке көмектесу болып табылады. Нәтижесінде тұлға тазарады және жазылады десе, ал А.Адлер /5/ өзін-өзі танудың мәнін адамның өз өмірлік мақсатын тануынан көреді деген.

Швейцария психологы К.Юнг тұлғаның көлеңке жаққа кеткен аймақтарын тануға зейін аударады, яғни адамның өзінікі ретінде мойындалмайтын, шын мәнінде бойында болатын нәрсе. Осы жақтарды танып, қабылдаудың міндеті сол арқылы өз Менінің тұтастығы мен толықтығын иемдену.

Психосинтездің негізін салушы, италян психологы Р.Ассаджиоли бойынша өзін-өзі танудың негізгі идеясы ішкі гармония мен Жоғарғы Меннің бірігу жетістіктеріне сәйкес келуі болып табылады.

Өзін-өзі танудың сферасын бірден бір қарастырған американдық психолог У.Джемс /6/. Адам санасындағы танымдық элементтердің негізінде ол мынаны бөледі: физикалық тұлғаны, әлеуметтік тұлғаны және рухани тұлғаны.

• *Физикалық тұлға* – бұл адамның денесіне ұйымдастырылған және адамға қатыстының немесе оның айналасын құрайтынның барлығы: киім, жанұя, ошақ қасы, жағдай, өз еңбегіңнің жемісі.

• *Әлеуметтік тұлға* - бұл басқа адамның бізді тұлға ретінде мойындауы. У.Джемстің айтуынша, қанша индивид өз тұлғалығы немесе сол жайында көрініс барын мойындаса, сонша әлеуметтік тұлға болады.

• *Рухани тұлға* – бұл нақты алынған рухани қабілеттер мен қасиеттердің, сананың жеке жағдайының толықтай бірігуі. Тұлғаның барлық осы үш типі де иерархиялы ұйымдастырылған. Жоғарғы деңгейі рухани тұлға, ал ең төменгісі- физикалық тұлғадан тұрады. Әлеуметтік тұлға аралық жағдайды иемденеді.

Сонымен қатар отандық психолог А.Н.Нысанбаев пен Г.Г.Соловьева «Өзін-өзі тану» пәні тұжырымдамасының өз нұсқасын ұсынды.Ал, Ж.И.Намазбаева /7/ өзін-өзі танудың бірнеше жолдарын талдай келе, соның ішінде басқаларды тану арқылы өзін-өзі тануды ерекше бөліп көрсетеді. «Қарым–қатынас үрдісінде адамдар бірін–бірі танып, біріне–бірі баға береді. Өзгенің осындай бағалауы әр адамның өзін-өзі бағалауынан көрініс танытатын болады». Демек, өзгелердің берген бағаларын ескере отырып, адам өзін - өзі бағалайды, таниды.

Ал студенттік шақтағы қарым-қатынас мәселесіне келсек, өзінің жоғарғы көрсеткіштерінде қарым-қатынас айналадағылармен контактқа түсудің рухани қажеттілігі сияқты ілгері басады, сондай-ақ адамдар арасындағы басқа адамдарға оның қоғамдық маңызын айқын көрсетеді. Оны Ж.Ж. Руссо өзінің «Исповеди» атты еңбегінде бейнелейді: «Менің бірінші ең үлкен, ең күшті қажеттілігім тұтастай менің жүрегімде қортындыланды: бұл мүмкін болатын интимдік жағдайда тығыз қарым-қатынастағы қажеттілік».

Қарым-қатынас – біріккен іс әрекет қажеттілігін туғызатын, адамдар арасындағы байланыстың дамуын орнататын күрделі көп жоспарлы процесс.

Шартты түрде қарым-қатынастағы қажеттіліктің негізгі екі формасын бөлуге болады:

1) қарым-қатынас іс-әрекетті ұйымдастырудың тәсілі ретінде;

2) қарым-қатынас адамның басқа адамның рухани қажеттілігіне қанағаттануы ретінде;

Ол жастық аспекттеде әр түрлі кезеңдерден өтеді және ол жүйелік тәсіл аймағындада өте қажет. Жастық аспектіні қарастыруда қарым-қатынас қажеттілігінің дамуы әсіресе тәсіл мен «көлем» оның тұлғаны қалыптастыруда қанағаттануы да маңызды. Әсіресе, өзін-өзі тану пәні барысында қарым-қатынастағы қажеттілік студенттердің төменгі курстарында, яғни, бірінші курстарда көрінеді. Олардың көпшілігінде жоғарғы оқу орнына түскенге дейінгі жеке контакттар үзіледі (жанұямен, достарымен). Үйренбеген жаңа ортада интенсификация (күшейту) болады. Яғни тек басқаны ғана танып қоймай өз-өзін тану да қатар жүреді. Айналадағылармен үйреншікті өзара қатынастың бұзылуы сирек невротикалық бұзылыстардың көрінуіне әкеледі. Психологиялық кеңес беруде, психотерапияда жұмыс істейтіндердің айтуынша оларға көмек сұрап баратындардың көпшілік проценті 17-ден 25 жасқа дейінгі жастар. Көптеген адамдар дәл осы студенттік шақта пайда болған қарым-қатынастың стихиялы стилін түзетуді қажет ететінін түсіне бастайды. Оларға айналадағылармен өзара қатынастың міндеттерін қайта құруға тура келеді. Бұл өз кезегінде көп ойланатын жастарды өзін терең түсінуге, өзінің жеке сапаларын, жетістіктері мен жеткіліксіз жақтарын түсінуге, өз-өзін тәрбиелеумен айналысуға итермелейді.

Қарым-қатынастың студенттер өмірінің барлық сферасында, тіпті олардың профессионалдық және әлеуметтік-психологиялық бейімделуінде де маңызы өте зор. Ерекше зейінді авторлар студенттік шақтағы қатынас пен қарым-қатынас белсенділігіндегі өзара байланыс қажеттілігіне аударды. Олар әділетті түрде студенттік шақтағы маңызды әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерге міндетті түрде іс-әрекеттің ұжымдық формасына

тырысудан туындаған, құрдастарымен интенсивті қарым-қатынас қажеттілігі кіретінін белгілейді.

Жоғарғы оқу орнында «Өзін-өзі тану» курсын оқыту әдістері қазіргі жаңа және классикалық әдістердің үйлесімділігі мен олардың жан жақтылығын талап етеді. Оқытушы студенттерге білім мазмұнын бере отырып, оны дамытуға, өзіндік білім алуға дұрыс бағыт бере отырып, жауаптылыққа дағдыландырады. Сонымен бірге, оқытушы студенттердің білім алуға қызығушылығын арттыру мақсатында әрекет етеді. Студенттердің бір-біріне көңіл бөлулері барысында үйлесімді қарым-қатынастың қалыптасуы, бір-бірінен оқып үйренулері арқылы жаңа материалды, ақпараттарды меңгерулері артады.

Сондықтан да, студенттердің арасында топтық қызығушылықтарын қорғаумен байланысты, сондай-ақ хабарлай отырып орындауға болатын ұжымдық бағытта жүретін тапсырмалардың маңызы өте зор. Студенттер коммуникативтік дағдылар қажеттілігінің маңыздылығын, қатынастың дамуын анық меңгереді.

Жоғарғы оқу орнына келген студенттер алғашқы кездерде әр түрлі жағдайлық сензитивті кезеңдерді, жаңа талаптар мен ықпалдарды жоғары қабылдауды басынан өткізеді. Сондықтанда, қарым-қатынастың студенттер өмірінің барлық сферасында, яғни олардың профессионалды қалыптасуы, тұлғалық қасиеттерінің дамуы, топта және студенттік ұжымның қалыптасуындағы тұлғааралық қатынастың қалыптылығы, әлеуметтік-психологиялық бейімділігі жағынан алатын орны өте үлкен.

Студенттердің бір-бірімен қарым-қатынасқа түсуіне адамдардың әлеуметтік өміріндегі өзара әрекет жасауының негізі екендігіне мән беруге және олардың қарым-қатынас жасаудың қуатты құрал - тілге деген құрметтерін дамыту негізгі орынды алады. Студентпен қарым-қатынас кезінде, оқытушының негізгі назары әр студенттің өзін-өзі жетілдіруге, өмір түйінін іздестіруге, оның шындыққа, адалдыққа, жақсылыққа, әсемдікке ұмтылуына қабілеттілігін дамытуға, оның субъект болу қабілетін дамытуға, мәдениет құндылықтарының мәнін қабылдау мен түсінуге аударылуы керек. Оқытушы әрбір студенттің ерекшеліктерін ескере отырып, студенттердің қоршаған ортада өзінің тұлғалық Менін жете түсінуіне көмектеседі. Ол дайын білімдерді жеткізуші емес, студенттердің өмірдегі маңызды іскерліктері мен дағдыларын игеруге жетелейтін өзін-өзі тану процесінің жетекшісі. Оқытушы студенттермен бірге ойланады, жаңалықтар ашады, дауларды шешеді, таңданады, күмәнданады, бірлестік әрекеттеріне қызығушылықпен өмірдің ақиқатына көз жеткізеді, топта жағымды жағдай туғызады.

Психологиялық іс-әрекет оқытушы мен студент арасында тең құқықтылық сақталатын ынтымақтастық, серіктестік ұстанымдары бойынша құрылады. Оқытушы рухани құндылықтарды талдай отырып бала жүрегіне мейірімділіктің, адамгершіліктің нұрын себеді. Студенттер өзін-өзі тану сабағында үйренгендерін өмірде көрсете алуы үшін үлкендер студенттер үшін үлгілі, досжанды, мейірбанды, шыдамды және сезімталды болуы тиіс.

Көрнекті гуманист және педагог Януш Корчак өзінің “Баланы қалай сүю керек” еңбегіне нағыз мұғалім “бұғау салмайды, ал еркіндік береді, басымдық көрсетпейді, мақтап-мадақтайды, мыжғылап тастамайды, ол қалыптастырады, бұйырмайды, ол үйретеді, талап етпейді, ол сұрайды, балалардың қиналған сәттерінде олармен бірге күйзеліске түседі.” деп айтқан болатын. Жоғары оқу орындарының оқытушысы өзін-өзі тану пәнін жүргізгенде де дәл солай болуы тиіс деп ойлаймын.

Осындай төрт жүз жыл бұрын өмір сүрген, дидактиканың негізін салушы, педагог-гуманист Ян Амос Коменский “Алдымен сүю, содан кейін үйрету” деген болатын. Баланы кішкентай күнінен сүюге үйрету керек, өйткені махаббат пен сыйластық адамның ішкі дүниесінде және қоршаған ортасында да тыныштық пен үйлесімділікті орнатады. Біздің тәрбиленушілеріміз әрбір жаңа күнді өз айналасына мейірімді, жағымды жағдай тудыратын жымиюдан бастауы өте маңызды.

«Өзін-өзі танудың» оқытушысы студенттің психологиялық ақиқатты меңгерудегі қозғалысының барысын нақты және пара-пар бақылап, оның оқу қарым-қатынасындағы даму процесін түзету және бағыттау қабілетіне ие болуы тиіс. Ол үнемі студенттермен өзара

әрекеттестікте, оның тұлғалық дамуына қатысты зерттеушінің орнында болады. Зерттеушілік қызметінің, дәл элегиялық әдістермен жұмыс жасауында, анық көрініс беретіні табиғи нәрсе.

Осы тұрғыда жоғары оқу орындарында студенттер «Өзін-өзі тану» курсын оқыту үрдісінде тұлғаның көпқырлы әлеуметтік, психологиялық қасиеттерін тұлға мен оны қоршаған орта әрекеттерінің үйлесімділігін өзара қарым-қатынастың психологиялық аспектілерін меңгереді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әбдіғапбарова Ұ.А., Нұркеева С.С. Өзін-өзі тану. Оқу құралы. «Бөбек». Алматы, 2010.
2. Аль - Фараби. Философские трактаты. - Алма-Ата, 1970.
3. Назарбаева С.А. Урок самопознания: (Беседа с автором нового предмета \ Беседовала А.Туленова), Экспресс К. – 2001. 10 СЕН.
4. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2004.
5. Адлер А. Понять природу человека. – СПб., 1997.
6. Джемс У. Психология М.: Педагогика 1991. с.119-140.
7. Намазбаева Ж.И. Жалпы психология. Алматы, 2006.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада «Өзін-өзі» тану пәні арқылы студенттердің өзара қарым-қатынас ерекшеліктерінің әлеуметтік-психологиялық маңызы қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются социально-психологические особенности межличносного взаимоотношения студентов на уроках самопознания.

«ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» ПӘНІН БІЛІМ БЕРУ ТӘЖІРИБЕСІНЕ ЕНГІЗУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Бапаева М.К., - пс.ғ.к., доцент (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Тұлғаның белсенді өмірлік ұстанымдарын қалыптастыруды меңзейтін білімді жетілдірудің қазіргі заманғы жағдайында еліміздің білім беру саласына енгізіліп отырған «Өзін-өзі тану» оқу пәнінің маңызы ерекше ерекше орын алады.

Жастар жоғары оқу орындарында әлеуметтік жағдайлармен бетпе-бет кездеседі, олардың алдарында өмірлік мәні бар, өзіндікшешімдерді талап ететін міндеттер тұрады. Осы кезеңде олардың бойында көп өзгерістер болады, өзіндік даму үрдісі одан әрі жалғасады: студент болу, тұлғалық дамуға қадам ретіндегі білім алуға бет бұруы; кәсіптік таным мен өзін-өзі тану, болашақ өмірлік серігін іздеу бағытындағы сезімдік-эмоциялық қарым-қатынас аясы кеңейеді.

Студенттік жылдардағы өзіне тән бейнесі қалыптасып, мінез-құлықтың ерекшелігі және темперамент түрі айқындалады. Тұлғаның жеке ерекшеліктеріне сай кәсіби, толыққанды сапалар мен әлеуметтік сезімдер қалыптасады.

Қазіргі кездегі және болашақтағы негізгі мақсаттар анықталып, өмірлік бағыт-бағдар бойынша жауапты шешімдер қабылданады. Сондықтан да жоғары оқу орындарында «Өзін-өзі тану» курсын оқып-үйрену тұлғаның көпқырлы әлеуметтік қасиеттерін жан-жақты ашу, тұлға мен оны қоршаған орта әрекеттерінің үйлесімділігі, жеке және әлеуметтік өмірдің адами күш-қуаттық мәнін ашу, жеке өмір жолын таңдай алуды қалыптастыру, кәсіби тұрғыдан қалыптасуға қол жеткізу, отбасылық әлеуметтенуге бағыт-бағдар берумен тығыз байланыста қарастырылады.

«Өзін-өзі тану» курсын оқыту үрдісінде студенттерге берілетін білім пәнаралық және жеке тұлғаға бағытталған сипатта болуы тиіс. Жоғары мектепте орта мектептің жоғарғы сыныптарымен салыстырғанда білім мазмұны – рефлексті-логикалық деңгейде қалыптасады да, сыни тұрғыдан қабылданып, қарым-қатынастың қолданбалы білік, дағды түріне айналады. Білімнің басты мазмұнында қазіргі заманғы танымның әлеуметтік-адамгершілік және жаратылыстану сынды салаларының маңызды жетістіктері мен тұлға қалыптастыру саласындағы жаңалықтар біртұтас бірлікте қарастыру көзделген.

Тұлғаның өзін-өзі жетілдіруі ісінде меңгерілуге тиіс білім үлкен рөл атқарады. Өзіндік таным барысында өзін-өзі шыңдауға талпыныс, сезімдік-эмоциялық жағдайын бағалау және түрлі жағдайларда өз бетімен шешім қабылдай алу дағдылары қалыптасады. Бұл тұрғыда көркем-әдеби шығармаларды, психологиялық, философиялық, әлеуметтік идеяларды ғана талдау жеткіліксіз, сонымен бірге оқытылатын материалды бүгінгі күнмен, замандас адамдардың өмірімен тығыз байланыста қарастыру қажет.

«Өзін-өзі тану» әлемді белсенді, іс-әрекетті түрде игеру мен оны аялап, мәпелеп сақтау идеясының бірлігіне негізделген. Соның нәтижесінде, адамның қарым-қатынас пен өзара түсіністік, жақсылық пен әсемдікті туындатуына бағытталған біртұтас дүниетанымы қалыптасады.

Тұлғаның қажеттіліктері оның белсенділігінің бастауы болып табылады.К.А.Абулханова белсенділік – бұл тұлғаның қажеттіліктері мен қабілеттерінің, олардың өмірге қатынастары мен қоғамның тұлғаға қоятын талаптарын интеграциялау негізінде тұлғаға ғана тән, өмірді ұйымдастыру, реттеу және өзіндік тәсілі деп тұжырым жасайды /1/. Адам биоәлеуметтік организм болғандықтан оның қажеттіліктері де биологиялық әрі әлеуметтік болуы мүмкін.

Өзін-өзі тану процесс ретінде ерекше белсенділіктің көріну формасы ретінде анықталады, демек оның негізінде өзін-өзі тану қажеттілігі деп атауға болатын қажеттілік жатыр. Оны қанағаттандырудың пәні ретінде әлем, қоршаған орта анықталады. Адамның адам болып қалыптасуының өзі өте ерте көрініс беріп, алғашқысынан-ақ әлеуеті бар аталмыш қажеттіліктің қалыптасуына байланысты. Еңбек, оқу, қарым-қатынас та таным қажеттілігінсіз мүмкін емес. Адам, оның ішкі әлемі өзін-өзі танудың обьектісіне айналғанда таным қажеттілігі өзін-өзі тану қажеттілігінің формасына ие бола бастайды.

Өзін-өзі тану қажеттілігінің өз бетінше әрекет етпей, басқа да қажеттіліктермен, атап айтқанда Меннің қажеттіліктерімен тығыз байланыста болатындығын ескеру қажет. Олардың ең маңыздысы: өзін-өзі силау қажеттілігі, Меннің біртұтастығына деген қажеттілік, өзін-өзі салыстыру қажеттілігі, өзінің өзгелердің тарапынан мойындауына деген қажеттілік және т.б.

Өзін-өзі сыйлау қажеттілігі адамның өзінің және айналасындағылардың талаптарына сай келу бетбұрысын анықтайды. Меннің біртұтастылығына деген қажеттілік адамның өз Менінің біртұтас, аяқталған бейнесін қалыптастыру ұмтылысымен сипатталады. Өзін-өзі салыстыру қажеттілігі Меннің бірлігін «екі ұштыланбауын» қамтамасыз етсе, өзгелердің мойындауына деген қажеттілік сол міндетті қамтамасыз ететіндей өмір сүру, еңбек ету, оқу, араласу тілегін анықтайды.

Аталмыш қажеттіліктердің барлығы өзара тығыз байланысады, бірін-бірі өзара толықтырады, мінез-құлық мотивациясының күрделі тармақтарын шарттандырады. Қанағаттандырылған өзін-өзі тану қажеттілігі басқа барлық қажеттіліктердің де қанағаттандырылуын жеңілдетеді.

Аталған қажеттіліктердің негізінде адамның өзін-өзі дамытуымен байланысты, жоғары реттегі қажеттіліктер: *өзін-өзі дәлелдеу, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі жүзеге асыру* және т.б. қажеттіліктер туындайды.

Өзін-өзі тану қажеттілігінің және Меннің оған байланысты өзге де қажеттіліктерінің көрініс беруінің деңгейі өзін-өзі тану мақсаттары мен мотивтерінің ерекшеліктерін анықтайды. *Мотив* – іс-әрекетке нақты ұмтылыс, онда қайсібір қажеттілік анықталады. Мәселен, қарым –қатынас қажеттілігі қарым –қатынас мотивін, еңбек ету қажеттілігі –еңбек

іс -әрекетіндегі мотивтерді, өзін-өзі тану қажеттілігі - өзін-өзі тану мотивтерін белсендіреді. Адам белгілі бір мотивтің әсерінен іс -әрекеттің нақты мақсаттарын көздеп, әрекеттердің амалдарын, әдіс –тәсілдерін, бірізділігін қолдана отырып оларға қол жеткізеді.

Мақсат бұл - болашақ нәтиженің бейнесі. Өзін-өзі танудың мақсаттары *кең және тар, реалды және реалды емес, шынайы және жалған* деп жіктеледі.

Өзін-өзі танудың ең кең мақсаттарына адамның тұтастай өзінің тұлғасын және өмірлік мақсаттарын тануы жатса, тар мақсаттарға Меніміздің біз үшін нақ осы шақта маңызды бейнесінің нақты мазмұны жатады.

Реалды мақсат - өзімізде шын мәнінде бар дүниені анықтап, талдауымыз, реалды емес мақсат - өзімізде шын мәнінде жоқ нәрсені тіркеп тануымыз.

Адамды өзін-өзі тануда кең және тар, реалды және реалды емес, шынайы және жалған мақсаттарды көздеуге сәйкес қажеттілік көрініс беретін мотивтер итермелейді. Ондай мотивтерді өзін-өзі тану іс -әрекетінің негізінде жатқан ерекше мотивтер және өзін-өзі танумен жанама байланысқан ерекшеленбейтін мотивтер деп екі топқа жіктеуге болады.

Ерекше мотивтерге адамның өз-өзіне деген қызығушылығы жатады. Қызығушылық бұл – эмоциялы боялған танымдық қажеттілік. Нақ біздің жағдайымызда бұл – адамның өзін-өзі тануындағы эмоциялы боялған танымдық қажеттілік. Адамның өз-өзіне деген қызығушылығы дамуының бәрін білуге құмарлық, адамның өз-өзіне деген қызығушылықтың өзі, өзін-өзі тануға құмарлық деген бірнеше кезеңдері бар.

Өзін-өзі танудың ерекшеленбейтін мотивтеріне өзін-өзі тану іс-әрекетін жүзеге асыруда маңыздылығының дәрежесі бойынша Менге қатысты мотивтер (өзін-өзі сыйлау қажеттілігі, Меннің біртұтастығына деген қажеттілік, өзін-өзі салыстыру қажеттілігі, өзінің өзгелердің тарапынан мойындауына деген қажеттілік), өзін-өзі дамытуға байланысты мотивтер (өзін-өзі дәлелдеу, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі жүзеге асыру, өзін-өзі көрсету, өзін-өзі өзектендіру мотивтері), іс-әрекеттің басқа түрлеріне қатысты мотивтер (қарым–қатынас, бедел, жетістік, таным, оқу, моральды және т.б мотивтер) деп бөлуге болатын қалған басқа мотивтерді жатқызуға болады.

Олардың өзін-өзі тану мотивімен өзара байланысу механизмдері біршама ұқсас келеді. Өзін-өзі танудың дамыған мотиві қалған басқа мотивтердің қызметіне жағымды әсер етеді. Адамның өз-өзі қызығушылығы өзін-өзі дамыту мотивтерін ынталандырады. Өз кезегінде өзін-өзі дамытудың айқын мотивтері өзін-өзі тану қажеттілігі мен ерекше мотив – адамның өз-өзіне қызығушылының қалыптасуына жағымды ықпал етеді.

Қорыта келгенде өзін-өзі танусыз бірде –бір мотивті толықтай жүзеге асыруға болмас, ақыр соңында барлығы өзін білуге, өзіне қатынасына, өзін-өзі реттеу және қадағалауға тұйықталып, тек сол жағдайда ғана барлық қалған мотивтер сәтті жүзеге асырылуы мүмкін /2/.

«Өзін-өзі тану» курсының мазмұны халықтар мен бүкіл адамзаттың адамгершіліктік-рухани құндылықтарын тануға бағыттала отырып, студенттерге өз өмірін неғұрлым дұрыс та, келісімді етіп құруға, өз рухани әлемін ашудағы қуанышты сезінуіне және де мәңгілік мәселелер тұрғысында ойлануына мүмкіндік береді.

XXI ғасырдың басы - мәдениет, экономика, қоғамдық және жеке-даралық өмірдің бар салаларындағы кең ауқымды инновациялар кезеңі. Инновациялық процесстер қоғамдық өмірдің бар қырларын жеделдетіп, және де қоғамдық пен жеке-даралық әлеуметтік-мәдени даму қарқындары арасындағы қарама-қайшылықтарды үдетіп және тереңдете түседі.

Адамның әлеммен өзара қатынасы, бір жағынан, мәдениеттің жаһануы, интеграциясы, екіншіден – рухани жұтаңдаушылық пен азғындау жағдайында тұлғаның *адамгершіліктік-рухани қалыптасуының проблемасын* өзектендіре түседі. Жаңа әлемдік дәуірдің дүниетанымының қалыптасуы руханилықтың қайта өрлеуіне, жақсылық, махаббат пен мейірімділікке бет бұру қажеттілігімен бірлесе жүреді.

Саяси, әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-мәдени жағдайлар білім беру саласының даму сипатына әсер етеді. Сонымен қатар, әрбір мемлекеттің адамгершіліктік, интеллектілі, экономикалық және мәдени әлеуеті (потенциалы) білім беру саласындағы

мәселелермен тікелей байланысты, өйткені ол тұлғаның әлеуметтенуі мен әлеуметтік-мәдени тәжірибені іске асырушы болып табылады.

Еліміздің әлеуметтік-саяси жүйесінің қайта құрылуы білім беру саласында да күрт өзгерістерді талап етті. Тұңғыш рет Қазақстанның даму тарихында, білім жүйесі – мемлекет іс-әрекетінің басты бағыттарының бірі ретінде анықталынып отыр.

Шығыстық және батыстық экономикалық және мәдени белсенді қатынастарға байланысты адамның рухани – адамгершіліктік дамуының нақты механизмдерін түсіну қажеттілігі туындады. Адамның рухани дамуының негізінде сендіру мен құндылықтарды адам санасына ендіруден гөрі тереңірек механизмдер бар. Алдымен адамның - әлемдегі, отбасындағы өзіндік дәстүрлері; өзіндік экономикасы мен саясаты бар мемлекеттегі адамның нақты өмірі туралы айтылып отыр. Адамдардың рухани дамуы іс-әрекеттің осындай ағымдарымен анықталады және де адамның рухани және адамгершіліктік деңгейінің өсуі немесе төмендеуінің бастауларын солардан іздестіру керек.

Дегенмен қазіргі кезде әлеуметтену тұрғысынан қарағанда білім беру адамды білімнен танымға – заттар мен құбылыстардың мәнін, олардың табиғаты, әлемдегі орны, даму процестері мен тенденцияларын түсінуге жетелеуі тиіс. Міне, әлемдік өркениет, жеке мемлекет, қоғам, әрбір адам үшін білім берудің басты мәні осында.

«Өзін-өзі тану» курсы біріктіруші, жалпыұлттық қазақстандық отансүйгіштік және «евразиялық» идеяға бағдарланған.

Адамның адамгершіліктік – рухани дамуы мақсат тұтқан «Өзін-өзі тану» курсы философияның теориялық және әдіснамалық негіздеріне сүйенеді. Ғасырлар бойы құндылықтардың арақатынасының қажеттіліктерге сай өзгертуге деген ұмтылыс жаңашыл «Өзін-өзі тану» бағдарламасын жасауға итермеледі, бұл жерде білім беру мәселелерінің алдыңғы қатарына ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтармен сусындаған тұлғаны қалыптастыру шығады.

«Өзін-өзі тану» курсы білім беру процесіндегі екі міндеттің ара қатынасын өзгертуді, яғни кәсіптік дайындыққа деген бағдарды сақтай отырып, ақиқат, мейірім, махаббат пен күш көрсетпеудің ұлттық және бүкіл адамзаттық құндылықтармен сусындаған тұлғаны қалыптастыру міндетін алға қоюды көздейді /3/.

«Өзін-өзі тану» пәні осындай жауапты міндетті шеше отырып, ізгілендіруші және жаратылыстанушы циклдегі пәндерді оқу, материалды ұсынудың әдіснамасы және әдістемесіне, мұғалім – оқушы – ата-аналардың өзара қатынастарының сипатына - бүкіл білім беру процесіне жағымды ықпал етуді көздейді.Жаңашыл инновациялық «Өзін-өзі тану» курсының негізінде Қазақстан Республикасындағы білім берудің шынайы дүниетанымдық трансформациясын жүзеге асыруға, жаңа мыңжылдықтың күн тәртібінде тұрған және уақыттың сұраныстарына жауап беретін руханилықтың беделіне негізделген құндылықтардың жаңа жүйесіне көшіруге болады. Осы орайда Қазақстан Республикасы Білім және Ғылым министрлігінің шешімімен (3.11.2010 №514 бұйрығы) 5В012300-«Әлеуметтік педагогика және өзін-өз тану» мамандығы бойынша әлеуметтік педагог және өзін-өзі тану пәні оқытушыларын дайындау мақсатында мемлекеттік жалпыға міндетті Білім беру Стандарты бекітілді. Қазіргі кезеңде осы мамандық бойынша жоғары оқу орындарында мемлекеттік грант негізінде студенттер қабылданып білім алуда.

Қазақстан Республикасы көп мәдениетті қоғам үшін едәуір тұрақты болашақты құрудың жолдарын іздестіруде. Үздіксіз білім берудің жүйесі адамдардың адамгершіліктік рухын және тарихи жадын қолдай отырып, ұрпақтың сәйкесті бейнесін қалыптастыруға бағдарлайды. Тұлғаның рухани-адамгершілік тұрғыда қалыптасуы, тәуелсіз Қазақстан Республикасының дамуында ерекше маңызға ие болуда. Жаңа әлеуметтік мәдени ақиқаттар, нарықтық экономика тұлғаны көтермелеп, экономикалық және әлеуметтік саяси іс-әрекетке адами сипатты табыс ететін рухани қайнарларға, адами нормалар мен реттегіштерді ұстануда құндылықтар жүйелерін қайта ойластыру қажеттілігін тудырады.

«Өзін-өзі тану» рухани - адамгершілік білім беру тұжырымдамасы рет-ретімен қолданылатын барлық тұрғылардың жиынтықталуының маңызын танытатын теориялық

тұрғыны сипаттайды. Ол Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңындағы, халықаралық конвенциялардағы, сондай-ақ өкіметтің және Қазақстан Республикасының Білім және Ғылым министрлігінің басқа да нормативтік құжаттарындағы, Қазақстан Республикасы президентінің «Қазақстан 2030» атты жолдауындағы тұжырымдамалы идеяларды бірізділікпен дамытуға мүмкіндік беретінімен міндеттелінген. Сонымен бірге «Өзін-өзі тану» тұлғаның адамгершіліктік-рухани сауатын ашуға бағытталған мүлдем басқа бағдары, ұстанымдары, теориялық тұрғылары мен әдістемелері бар жаңашыл курс бола отырып аталған құжаттардың шегінен асып түседі.

Ең алдымен өзін-өзі танудың нәтижесінде адамның *өзі жайлы білімдері* туындайды. Ол білімдер жақындық тұрғысынан интеллектілік күйлер, мінез бітістері, эмоциялы қасиеттері, қабілеттері, мінез –құлық сипаттамалары деп конструктілерге топтастырылады. Аталған конструктілер өз кезегінде жиынтықталып Мен бейнесін құрайды. Мен бейнесінің конструктілерін үйлестіру, негіздеу адам үшін оның Мен – тұжырымдамасының мәнін ашады. Әрине Мен – тұжырымдамасы толықтай сезілуі мүмкін емес, өйткені оның біршама бөлігі бейсаналылық бөлігінде орналасқан. Сол себептен айтып өткеніміздей өзін-өзі тану аяқталған үрдіс болуы мүмкін емес.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности - М., 1980.
2. Абеуова И.А. Человечность: прошлое и современность. Самопазнание: Курс лекций, семинаров, тренингов для вузов. - Алматы, 2003. - с.100-117.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002. - 256 с.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ЖОО-ның оқу үрдісінің практикалық іс-әрекетіне «Өзін-өзі тану» пәнін ендірудің психологиялық аспектілері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические аспекты внедрения предмета «Самопознание» в практической деятельности учебного процесса в ВУЗе.

ЖОҒАРЫ БІЛІМ БАСЫМДЫЛЫҚТАРЫ: ТІЛ, ОЙЛАУ, ҚҰНДЫЛЫҚ

Ерназарова С.Т. - аға оқытушы, Абсаттарова Г.П. - оқытушы, Қашағанова К.Т. - оқытушы,
(Алматы қ-сы, С.Д.Асфендияров атындағы ҚазҰМУ)

Жаңа ғылымның дамытуы, техниканың айтарлықтай дәреженің өндірісінің қазіргісі тенденциялары сол (мазмұн, әдістер және оқу формасы) квалификациялы кадрлардың әзірлеуін қазіргі жүйенің аралығында пайда болатын қайшылықтар анықтар еді, және сол нарықтық қатынастардың шарттарындағы қазіргі қоғамның дамытуын жүрістермен ұсынылатын есептермен. Сонымен бірге адамына, оның қабілеттілігіне құрастыруын процессте білімнің маңызды рөлі туралы басты постулат басқа халықтарға мәдениеттің өз халықтығына, оның ұлттылығына, менталитеттің дәстүрлері және салттар, сезіммен әлеуметтік жауапкершілік, отан сүйгіштік, құрметтің жалпы адамдық тіршілік құндылықтардың рух тәрбиелі есепке алуымен өмірді өз алдына өз меншікті сала бастады. Түсіну бүгін білім келешек жұмыс істейтін, алдын ала анықтай болашақ өзгерістердің негізін қыстырады, ақырында, қоғамның ары қарай дамытуы, ресми түрде сипаты енді қарастырылмайды. Аксиома қалай қабылданады және сол әрбір мемлекеттің бар болмысымен, зияткерлік, экономикалық және мәдени потенциалы білім беретін саланың күйі және оның озық дамытуының мүмкіндіктерінен тікелей тәуелді болатын айғақ.

Білімнің мазмұнының басымдылықтарының талқылауы осыған байланысты бұрынғыша көкейкесті. Өзі маңызды тұрғыларды бір, көп зерттеушілердің мойындауы бойынша, адамның құндылық бағыттар және қоюларын құрастыруға мазмұнның бағытталғандығы болып қалыптасады. Бұл қапылыста емес. Құндылықтың өзі қоғамның дамытуында, оның болмысының шағылысуы, аманшылық немесе әлеуметтік өмірдің сәтсіздігінің өзіндік индикаторының бағдарлаушы факторларымен болып табылады. Құндылығы бағыт және қоюлар жеке адамның тіршілік эрекеттерін анықтайды, тіршілік мақсаттардың оның мінез-құлығы, анықтауы және құрастыруды бас сызық тіршілік жоспары болып табылады. Э.Дюркгейм ең маңызды интеграция факторын құндылықты санады. Ол әлеуметтік детерминация тап адамның құндылық бағыты арқылы іске асатынын ойлады.

П.Сорокиналар, құндылықты анықтай келе бұл негізді және әр түрлі мәдениеттің іргесі, социомәдениеттің негізін қалайтын қағида, орталық байланыстыратын буын қоғам құндылықтардың оның жүйесі шынын айтқанда кіріп түсінсін тек қана мүмкін деп санады.

Сонымен бірге, әлеуметтік норма мәдениеттің элементтері керек болады. Олар адамдардың мінез-құлығындағы нақты қоюлары, сонымен бірге үлгі-өнегелерді енді анықтайды. В.Плахов, әлеуметтік нормасы айтылғандай үнемі құбылмалы қоғамдық қатынастардың бекітуін құрал жасалған жүрісте қоғамдық эволюциялар болады. 13 Щ Құндылық - дүние тану тұрғы негізгі білімнің мазмұнымен құрауы керек.

Мәселелер жиыннан бар осыған байланысты келесіге маңызды тоқтау: студенттік жастардың құндылық бағытының коррекциясы мәселелерінде бұл қоғамның келешек кәсіби потенциалы және жалпыұлттық мәдени байлықтардың күшейтудің базасы, ажырағысыз отан сүйгіштік және азаматтық белсенділіктерден адам және социумның менталитетінің өрнектеуі. Менталитет сөздің кең мағынасында қоғамның өзіндік тектік коды, халықтар, адам баласы, тарихтың бағдарлаушы жүрісі барып тұр. III Менталитеттің философиялық-әдістемелік көзқарасынан бұл шағылысуды форма және әдіс болып жататын, болатын өзіндік реакцияны немесе сананың мінез-құлық бейнеленген рефлексияларымен менталитет өмірлерде орын алатын нақтылы дүние тану қағида, бекіткіш құндылықтардың жүйесі, халықтың ділінде негізделген (немесе) және норма сияқты жариялаған /4567/ (жеке) бұдан діл тәжірибесі бұл және оның қызметінің алгоритмын әдістемелікті анықтаған әлемге адамның қатынасының (таңдаудың өзіндік сүзгісі) өзіндік белгісі бар негізі.

Өте тар түрмен ұлттық білім адам теңестіруі, мәдениеттің әлеуметтік ортақтықтар, түрлері, құндылық бағыттардың қатынасындағы адамның өз тағдырын өзі шешуімен байланған. Ұқсастықтың ұғымы жұмыс социология, философия, психологиясында, педагогикаға дәл қазір болып табылады. Этносоциологияны теңестіру ретінде қайталап айтады нақтылы ортақтықтың өкілімен өзіне ұғынудың нақты тетіктерінде болады /8910/. Тап діл тәжірибесі бізше бола алады қажетті байланыстыратын жиірек табандатқан құрастырылатын сапалар және қасиеттердің адамдары педагогикалық процеспен, соның ішінде және зерделі қабілеттіліктер.

Егер жеке діл тәжірибесінің ұйымының ерекшеліктері бар парасаты салыстырса, онда кез-келген оқушы және не бір нақты ахуалдардағы оның зияткерлік белсенділігінің сипатын анықтаған меншікті тәжірибемен толтырылғанын болжауға болады. Бұдан аксиоматикалық қорытынды заңды: әрбір индивид болуы мүмкін өз діл тәжірибесінің сөндіруі зияткерлік өсуге арқасында барынша көмектесетін шарттар объективті түрде жасауға зарығады. Ішкі тәжірибе бағдарланған білім гуманистік оқуды контекстті сияқты қаралады, сезімдердің интуициялылық, қиял, өрнегін жеке алғанда мадақталады, тіршілік әсерлер мектеп жиналған тыс. Белгілі жай, тап солардың сапасы халық педагогикаларымен таратады. Бүгін және қазіргі педагогика ынталандырғыш таңырлық қызметін үйренуші жаңа педагогикалық жүйелердің пішіндеуді ретінде негізін қалайтын қағидасының діл жолын баға қоюға ұмтылысы ретінде маңызды.

Екіншіден, дүние танудың құрастыруын байланыста және құндылық бағыттар тоқтау керек.

Үйренуді негізгі есептің шешімі - әлемге адамына және оның қатынасына -бүтіндік дүние тану талап етеді. Белгілі жай, дүние тану - білім интегралды. Оның да, олардың балқымасына компоненттерінің байланысы онда принципті маңызды. Дүние тану адамның әртүрлі білімдер, сенімдер, сезімдер, көңілдер, талпыныстар және үміттерінің күрделі өзара әрекеттесуі ойлайды. Олар әлемнің аз-кем бүтіндік түсінуі және өздерінің өздерін дүние тануда жалғастыра алатын сияқты өседі. Дүние танудың құрамына қорытылған білімдер маңызды рөлді оларда кіреді және ойнайды - күнделікті немесе тіршілік - жаттығу, кәсіби, ғылыми. Немен ©дпмГгүндардың қоры, әсіресе маңызды тіректі көрнектірек дүние тану ала алады. Дүние танудың бар болуы - бұл адамның жетілуін көрсеткіші, дәлірек, онда өз жеке дамытуындағы адам тек қана осындайда ол тыс сөздің меншікті мағынасындағы адам әлі жеуге жеткіліксіз болатын нақтылы дүние тану қалыптасатын адам болып қалыптасады.

Дүние тану таңырлық толықтық, дәлелдік, ойлап істегендік, ішкі келісушіліктің дәрежесі не бір әртүрлі болады. Білім бірақ дүние танудың барлық өрісін өзімендермен ешқашан толтырмайды. Маңызды рөлдің білімдерінің дүние тануында басқа құндылықтардың нақтылы жүйелері ойнайды. Дүние тану көрсетуге болады бұл білімдер және құндылықтардың күрделі, кернеулі, қарама-қайшы бірлігі.

Құндылық санада бар болмысымен, эстетикалық, дүние тану идеалдар қалыптасады. Құндылық сананың ең маңызды ұғымдарымен әдемілік және кемтарлық қабаған ұғымдар болып табылады мейірбан. Нормалармен, идеалдармен салыстыру арқылы, бағалау іске асады - болып жататын құндылығының анықтауы. Құндылық бағыттардың жүйесі жеке және қоғамдық дүние танудағы маңызды рөлді ойнайды. Әлемнің игеруінің таңырлық және құндылық әдістері сәйкес келуі керек. Дүние танудың басқа компоненттерінің бірлігі сонымен бірге жетуі керек сезім және ақылдар, ұғынуын және болжам келешек өткені адамдардың түсіну және әсер, сенім және күмән, теориялық және жаттығу тәжірибесі. Олардың тіркесі және синтез бағыттың барлық жүйесін бүтіндік қамтамасыз етілуге шақырылған.

Білімнің басымдылықтарының қарастыруын үшінші тұрғы ұлттық сезім сияқты дүние танудың тәуелділігінің мәселесімен және мұндай оның компоненті байланған.

Екі бұл тұрғылар - құндылық бағыттар сезім - және бір көп қырлы процестің мінездемелерімен болып табылуға бөлінбейтін мәндері бойынша: ортаға полимәдениетке адамының дағдылануы. Екі тұтас өзара байланысты процесс, бір жағынан - ұлттық сезімге қарау керек, ұлттық ортақтықтың тән ойына адамды ұғыну, өз ұлттық тілге жолын ұстаушылық, тарих, мәдениетін, ұлттық ерекшеліктерге тағы басқалар, басқа - жалпы адамдық құндылықтарға, ұлтаралық салыстыру және ұлтаралық қарым-қатынастың мәдениетін қою .- деп қарастырған. Шеңберінде мәдениет тану жол, ұлттық сезімнің көзімен ұлттық формалар 11, 241/ болатын компоненттермен сайылмаған ұлттық мәдениет болып есептеледі Мәдениеттің деңгейі және түрімен құндылық және ұлттық сезімнің сапалары өлшенеді, бірақ оларға апармайды. Ұлттық мәдениет, оның элементтері ұлттық сезімнің маңызды компоненттердің бір бөліктері болып табылады : таңырлық, адамгершілік - қызу және жүріс-тұрыс. Таңырлық компонент ұлттық мәдениеттің саласын дерлік қамтиды : ұлттық өзін танулар қызмет көрсетеді ғана емес, тектің ортақтығы, тарихи тағдыр, аумақ туралы ұсыныстарды береді норма, құндылық, баға түсінілген білімдер тарихты, көркемөнер, тіл, салтты, дәстүр, ұлттық тәрбие, тағы басқаларды ұлттық әдеп. Білімнің басымдылықтарының төртінші мәселесі тілдік емес ЖООлар үшін білімнің мәселесімен тіл, өте көкейкесті байланған.

Контекстінде және құндылық бағыттарды қаралатын білімнің универсалдылығы тап болған әлеуметтік мәдениет ахуалдары бұл адамына және оның үйлесімділігіне өзін көрсете білуі, тілдерге глобалды өзгерістердің үйренуді тәжірибелерінде талап етеді. Лингвистикалық және психологиялық соңғы он жылдықтардың зерттеулері біздің жаңа түсінуімізді алдында айқара ашты: қалай (немесе тілдің кез келген мағыналы бірлігі) сөзіндегі мән және мағынасының ажыратуы барлығына ортақ және жеке ішінде бір тіл ең алдымен түсінуді мәселені жылжытады. Автор қыстырылатын оқырман табылатын мәтіндердің мағыналарының қайталанбайтындығы өте ауыр жұмыс сөйлеу коммуникацияға кіретін әрбір талап етеді.

Сайып келгенде тіл білімінің ядросымен текстуалдық болып қалыптасады - ана тілі ғана емес, қазіргі информациялық айырбастың ортасын құрайтын басқа ойдағыдай меңгеруге мүмкіндік беретін белгісіз интеграция қағидасы. Текстуалдықты қағида үш негізгі компоненттердің қосындының үйренуінің программалар және әдістемелерінен талап етеді: сөз бұл сөздің функциясы, адамның тіршілік әрекетіндегі оның мәні және қоғам қызметтің ерекше түрі; ішкі және сыртқы оның формасы; мәдени норма сөйлеуі ахуал: ойлау және қызметтің формаларына лингвистикалық формаларынан; мәтін бұл сөйлеу қызметтің өнімі және сөйлеуі ахуал.

Тіл білімінің мақсатымен, сайып келгенде, бас басымдылыққа және бас құндылықтың түсінуді адамгершілік қарым-қатынас бастапқы тән ахуалмен қарап анықтайтын тіл адамына дамыту болып қалыптасады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. Москва. Наука, 1991.
2. Сорокин П. Человек. Цивилизации. Общества. М., 1992.
3. Плахов В.Д. Социальные нормы: философские проблемы основания общей теории. М. Мысль, 1985.

РЕЗЮМЕ

В этой статье было определено основы текстуальность интегративный принцип, позволяющий успешно осваивать родной язык.

ТҮЙІН

Бұл мақалада туған тілді жемісті меңгеруге мүмкіндік беретін интеграциялық принцип негіздері анықталған.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕРДІҢ ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕ КОМПЬЮТЕРЛІК ОЙЫНДАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОЛДАРЫ

Салғараева Г.И. - оқытушы, (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Жалпы білім беретін орта және кәсіптік мектеп реформасының негізгі бағыттарына сәйкес орта білім беруді қайта құрудың негізгі шарттарының бірі – оқытуды компьютерлендіру.

Қазіргі кезде білім беруді компьютерлендірудің үш негізгі бағытын көрсетуге болады:

1) жалпы кмпьютерлік сауаттылықты қамтамасыз ету, мұнда компьютер – оқыту объектісі болып табылады;

2) компьютерді оқытудың тиімділігін арттырудың құралы ретінде пайдалану, яғни компьютер мектептегі басқа пәндерді оқыту құралы болып табылады;

3) компьютерді іс-қимыл міндеттерін шешу құралы ретінде пайдалану. Осыған сәйкес оқытуды компьютерлендірудің міндеттері қандай және ол қалай жүзеге аспақ деген сұрақ өзінен-өзі туындайды.

Оқытуды компьютерлендірудің негізгі міндеттері:

1. Ғылымның негіздерін терең меңгеруді қамтамасыз ету және келешектегі практикалық іскерлікке дайындау мақсатында барлық жастардың компьютерлік сауаттылығын көтеру.

2. Ақпараттық технологияларды, есептегіш техниканы мектептегі барлық пәндерде және кластан тыс жұмыстарда кеңінен пайдалану негізінде білім беру және тәрбиелеу жүйесінің тиімділігін арттыру.

3. Халыққа білім беруді басқару жүйесін жетілдіру мақсатында компьютерлік техниканы кеңінен енгізу. Бұл ағарту жүйесін қоғамдағы жалпы информациялық жүйеге қосуға мүмкіндік береді.

Жаппай компьютерлендіру кезеңінде компьютерлі техниканы оқу-тәрбие процесінде пайдалану арқылы үлкен жетістіктерге жетуге болатындығын практика дәлелдеп отыр.

Бастауыш мектептегі білім мазмұнын жаңарту кезеңінде өзекті мәселе – бастауыш сыныптың оқу-тәрбие процесінде компьютерлік технологияны кеңінен пайдалана отырып, оқушылардың ақыл-ойы мен шығармашылық қабілеттерін қалыптастырып, дамыту. Бастауыш сыныптарда компьютерлік технологияны пайдалану арқылы оқушылардың ақыл-ойы мен шығармашылық қабілеттерін дамытудың қолайлығын біз ең алдымен, компьютердің орасан зор мүмкіндіктерімен және оқушылардың бастауыш мектеп кезеңіне тән физиологиялық, психологиялық ерекшеліктерімен түсіндіруге болады.

Л.Н.Проволиенко, Е.И.Машбиц, Н.Ф.Талызина, Б.Ф.Гершунский компьютердің зор мүмкіндіктерін айта келіп, оның бақа техникалық құралдармен салыстырғанда төмендегі басымдылығымен түсіндіреді:

Біріншіден, компьютер оқу материалының берілу түрлерінің мүмкіндігін кеңейтеді; түрлі-түсті бояуды, графиканы, мультипликацияны, дауысты пайдалану шындық жағдайды құруға көмектеседі.

Екіншіден, компьютер оқушылардың оқуға деген ынта-ықыласын дамытады (компьютермен жұмыс істеу жаңалығы).

Үшіншіден, компьютер оқушыларды белсенді түрде оқу процесіне итермелейді. Программалап оқытудан ерекшелігі компьютер тек оқушылардың іс-қимылын бағыттап қана қоймайды, сонымен бірге өзі де олардың көмегімен басқарылады.

Төртіншіден, компьютердің көмегімен оқушылар бұрын игеруге қиындық келтірген аумағы үлкен информациялармен жұмыс істей алады.

Бесіншіден, компьютер оқушылардың іс-қимылын бақылауын сапалы түрде өзгертуге мүмкіндік береді. Компьютер өзі оқушылардың қатесін түзейді, педагогтың қатынасыз-ақ өзі бағыт беріп отырады. Бұл мұғалімдерді «қара жұмыстан» (тексеру жұмысынан) босатып, олардың тәрбие мәселесіне, оқушылармен істелетін жеке дара жұмыстарға көп көңіл бөлулеріне көмектеседі.

Алтыншыдан, компьютер шектен тыс төзімді репетитор. Оқушылардың жіберген қатесіне ұрыспайды, оны түзетуіне мүмкіндік береді.

Жетіншіден, компьютердің көмегімен әрбір оқушы жеке жұмыс істеуге мүмкіндік алады, бұл оқу материалын тез меңгере алмайтын, оқушыға жағдай жасайды.

Бастауыш мектеп кезеңі – 7-10 жас аралығындағы оушыларды қамтиды және ол мектепке дейінгі негізгі іс-әрекеті ойын болған балалардың оқу процесіне ену кезеңі. Психологтардың, педагогтардың зерттеулерінше, /35, 38, 33, 28, 21/ оқушының мектептегі кезеңдерінің ішінде, әсіресе, бастауыш мектеп кезеңі оқушының танымдық, шығармашылық қабілеттерінің дамуына ең тиімді және қолайлы кезеңге жатады. Себебі осы кезде оқушылардың танымдық іс-әрекеттерінің психологиялық негізі қалыптасады және елестету, армандау, шығармашылық ойлау және ойлау операциялары: талдау, жинақтау, жалпылау, салыстыру және т.б. жете дамиды. Сонымен қатар іс-әрекетті бағалау, қорытынды шығару және өз пікірін айту сияқты керекті негізгі қабілеттер де көріне бастайды.

Н.С.Лейтестің /35, 26-27 беттер/ айтуынша, бастауыш мектеп кезеңінде оқушыларда ғажайып өзгерістер болып жатады: ойдың күрделі қасиеттері қалыптасады және даму деңгейлері басқа кезеңге жетуге болмайтын жылдамдықпен дамиды. Психологтардың /26, 28, 38/ зерттеулерінше, бастауыш сынып оқушылары логикалық ойлауға, «ойша» әрекеттенуге қабілетті және ойлауға тән кедергілерді жеңуге, өз бетімен шешімін тауып әрекеттенуге қабілетті, сондай-ақ белсенділікке, шығармашылық бағытта жұмыс істеуге

бейім. Педагогтардың 21, 10 бақылауынша, бастауыш сынып оқушыларына өзін көрсете білу қасиеттері тән. Ал оның өзі олардың даралық ерекшелікерінің көрініп, қабілеттерінің іске асуларына көмектесіп, қуаныш сезімін тудырады.

Д.Б.Эльконинның, В.В.Давыдовтың /48, 52/ зерттеулерінше, бастауыш сынып оқушылардың ақыл-ой қабілеттерінің жоғарылығымен және теориялық ойлаудың элементтерін қалыптастыруға болатындығымен сипаталады.

А.В.Скрипченконың /63, 56-бет/ пікірінше, бастауыш сынып оқушыларының жалпылау, дерексіздендіру, талдау сияқты қабілеттерінің дамуында жоғары деңгейге жетуге болады. Бұл ең алдымен, жоғарғы нерв жүйелерінің 1-ші сигналды жүйешелерінің басымдылығымен сипатталады және қабылдау, практикалық қимыл іс-әрекетімен байланысты. Жоғарыда айтылған психологтардың педагогтардың бастауыш мектеп кезеңіне қатысты айтқан пікірлері, тұжырымдарын қорытындылай отырып, бастауыш мектеп кезеңінің оқушылардың ақыл-ойының, шығармашылық қабілеттерінің дамуына тиімді екенін дәлелдеп отыр. Біздіңше, бастауыш сынып оқушыларына тән: қызығушылық, өз қабілеттерін көрсете білу, іздену, өз бетімен жұмыс істеу сияқты қабілеттермен түсіндіруге болады; екіншіден, компьютердің (түрлі-түсті бояуымен, графиктік, текстік редакторлардың және мультипликация элементтерінің басымдылығымен) мүмкіндіктерімен түсіндіре аламыз.

Енді оқушылардың ақыл-ойының дамуы дегеніміз не, оның даму көрсеткіші қандай және оны қалайша тиімді түрде дамыта аламыз? Деген мәселелер тобына тоқталып өтелік. Жалпы ақыл-ойдың дамуы ұғымына берілген түпкілікті анықтама жоқ.

Алайда психология ғылымында оқушылардың ақыл-ойының дамуы деп олардың ақыл-ой іс-әрекетінде сапалық жағынан ілгері жылжуы мен соған байланысты жаңалықтың пайда болуын айту қалыптасқан. Ал осы көрінетін жаңалықты көптеген авторлар әр түрлі сипаттайды. Мәселен, ақыл-ойдың дамуына бір жағынан, ұғымдар мен олардың жүйелері ықпал етсе, ал екінші жағынан, ойлау операциялары меңгерудің мәні зор деген пікірлер /25, 29, 52, 49/ айтылады.

Ақыл-ойдың дамуы – күрделі құбылыс және ол көптеген қасиеттер жиынтығымен сипаттала отырып, көптеген себептерге, мысалы, білім мазмұнына, әдіс-тәсілдерге тәуелді /67, 21-22 беттер/ болады.

Қазіргі кезде ақыл-ой дамуы мәселелерін зерттеуде анық көрсетілген үш негізгі бағыт бар. Ақыл-ойдың дамуының төмендегі көрсеткіштерге тәуелді болатындығы зерттелуде:

1) Оқушыларды рационалды әдістер мен ақыл-ой іс-әрекетінің тәсілдеріне үйрете отырып оқыту (Е.Н.Кабанова-Меллер, Н.А.Менчинская, Л.Б.Ительсон және т.б.) /25, 34/;

2) ақыл-ой әрекетін қалыптастыру әдістемесін сұрыптау (А.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, Н.Ф.Талызина және т.б.) /55, 49, 50/;

3) оқушыларда жалпыланған түсінікті жүйелерді қалыптастыруға дағдыландыру (В.В.Давыдов, Д.В.Эльконин т.б.) /52, 48/;

Ойлау кез-келген таным процесінің негізгі бөлімдеріне: қабылдау, есте сақтау, елестету енеді. Сондай-ақ ол өз алдына жүйе бола отырып танымдылық ынта-ықылас, өздігінен орындау белсенділігінің құрылысындағы жүйешелері ретінде көріне алады. Бұдан туындайтын пікір, ақыл-ой процесін дамытуға, басқаруға болады деген сөз. Ақыл-ой әрекетін басқару әсіресе, бастауыш сынып оқушылары үшін өте маңызды, себебі ақыл-ой іс-әрекетінің мақсатқа бағытталған мазмұнды құрылымының қалыптасуы оқушыларды болашақта оқуға дайындайды /66, 134-бет/;

Л.С.Выготский /16, 85-бет/ бастауыш мектеп оқушыларының қабылдауы мен есте сақтау қабілеттері белгілі дәрежеде даму деңгейінен өткен болса, ал интеллектісінің дамуының осы бастауыш мектеп жасында ерекше көрінетіндігі айтады.

Педагогика ғылымының тәжірибелік эксперименттік зерттеулері оқушылардың ақыл-ой әрекетінің дамуы, оларға қойылған талаптардың, тапсырмалардың анық, дәйекті болып, қызықтыра түсуіне байланысты екенін көрсетеді.

Мектеп табалдырығын аттап, оқу процесіне енген бастауыш сынып оқушыларының дамуы, соның ішінде ақыл-ойының, шығармашылық қабілеттерінің қалыптасуы, дамуы

көбінесе осы оқу процесінде жүзеге асады. Оқытудың дамытушылық мақсатының өзі оқушылардың білімдерді өз бетімен қабылдап, оны практика жүзінде қолдана білуді көздейді. Ал оқушылардың өз бетіндік жұмыс істеуін қалыптастыру оларды ақыл-ой іс-әрекетіне жаттықтыруға, оларды тиімді қолдана білуге және ақыл-ой іс-әрекетіне жаттықтыруға, оларды тиімді қолдана білуге және ақыл-ой іс-әрекетіне қажетті машық-дағдылармен қаруландыруды талап етеді. Ақыл-ойды дамыту мәселесіне қатысты теориялық материалдарды талдау негізінде біз ақыл-ой дамуына білімдер жүйесін енгізу мәселесінің талас туғызып отырғандығын және соған сәйкес екі түрлі қалыптасқан көзқарас бар екендігін көре аламыз:

1) бірінші бағыттың өкілдері білімдер жүйесін (Крутецкий В.А., Кабанова-Меллер Е.Н., Менчинская Н.А., Богоявленская Д.В.) /25, 16, 34/ білімдер жүйесін ақыл-ойдың даму шарттарына жатқызады;

2) екінші бағыттың өкілдері оны (Камыкова З.И., Люблинская А.А.) /61, 68, 69/ ақыл-ойдың дамуының маңызды компоненті ретінде қарастырады. Бұл айтылған екі көзқарастың біреуін құптау даулы мәселе. Алайда біздің ойымызша, бастауыш сынып оқушыларының, яғни ойыннан жаңа шыққан баланың ақыл-ойының дамуының белгілі дәрежеде жинақталмаған білімдер жүйесіз жүзеге асуы мүмкін емес. Сонымен бірге ойлау операцияларының: талдау, жинақтау, жалпылау, дерексіздендіру, нақтылау т.б. орны ерекше.

Зерттеуімізге қатысты мәселелердің бірі – бұл ақыл-ойдың дамуының критериясын (белгісін) анықтау. Бұл мәселемен көптеген белгілі психологтарымыз, педагогтарымыз айналысқан /29, 61, 59, 62, 57, 63, 70, 69/.

Н.Д.Левитовтың /29, 70-бет, 32/ пікірінше, ақыл-ойдың дамуының белгісі мына қасиеттерге тәуелді:

1) ойлаудың өз бетіндігіне;
2) оқу материалының жылдамдығына;
3) стандарттық емес тапсырмаларды шешуде ақыл-ойдың тапқырлығы, шапшаңдығы;
4) зерттелетін құбылыстың, заттың мәніне терең үңілу;
5) ойлаудың сыншылдығы.

Д.В.Эльконинің /29, 70-бет, 48/ айтуынша, ақыл-ойдың дамуының негізгі белгісі болып оқу іс-әрекетінің дұрыс ұйымдастырылған құрылымының және оның компоненттерінің болуы (мақсаттың қойылуы, керекті құралдардың таңдап алынуы, өзін-өзі бақылау және тексеру) табылады.

Е.Н.Кабанова-Меллер /29, 71-бет, 25/ ақыл-ойдың дамуының негізгі белгісі етіп оқушылардың ақыл-ой іс-әрекетінің тәсілдерін өз бетімен оқу және оқудан тыс тапсырмаларға кең және белсенді түрде көшіре білулерін алады.

Сондай-ақ З.И.Калмыкованың ақыл-ойдың дамуының негізгі белгісі қатысты айтқан пікірлері құнды. Автордың /29, 71-бет, 69/ пікірінше, ақыл-ойдың дамуы біріншіден, қозғалу жылдамдығымен байланысты және оны жұмыс істеу шапшаңдығы мен жалпылау шапшаңдығы - бұлар әр түрлі. Қозғалу жылдамдығы жалпылауды қалыптастыруға қажетті бір типті жаттығулар санымен анықталады. Екіншіден, ойлаудың «үнемділігі», яғни оқушылардың қорытындылау негізінде өздеріне жаңа заңдылықтарды ашулары.

Л.В.Занков /62, 176-бет/ алуан түрлі тапсырмалар негізінде бақылау, ұғымдарды қалыптастыру, практикалық әрекеттерді ойша жоспарлай білу, «ойша» әрекеттену қабілеттерін ашып көрсетеді. Соның ішінде ақыл-ойдың дамуының белгісі ретінде «ойша» әрекеттену қабілеті көпшіліктің назарын аударуда.

А.З.Зактың /27, 64-бет/ пікірінше, ақыл-ойдың дамуының негізгі белгісі ретінде «ойша» әрекеттену қабілетін алу тектен-тек емес, себебі ол адам интеллектісін құрайтын негізгі қасиет. Біз де өз зерттеуімізде бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ойының дамуының белгісі етіп оқушылардың «ойша» әрекеттену қабілетін алдық, оған төменде тереңірек тоқталамыз.

Педагогика ғылымында өз шешімін әлі де болса таппай отырған мәселелердің бірі – бұл бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамыту. Бұдан

шығармашылық қабілет дегеніміз не, ол қандай өзіндік қасиеттерімен ерекшеленеді және оны қалай дамыта аламыз? деген сұрақтар тобы туындайды.

И.Д.Левитовтың /32, 214-бет/ пікірінше, оқушылардың шығармашылық қабілеттері деп іс-әрекет қорытындысында жаңа бір нәрсені үйренулері және оқушылардың даралық бейімділіктерінің, қабілеттерінің, тәжірибелерінің көрінуі болып табылады.

Көптеген психологтар оқушылардың жасы өскен сайын нерв жүйелерінің мүмкіндіктері кеңейіп, қалыптасып отыратындығын, бірақ оқушының дамуы үшін ең қажетті құнды қасиеттерді біртіндеп жоғалтып отыратындығымен түсіндіре отырып, бала қабілеттерінің дамуы үшін ең қымбатты кезеңді тиімді пайдаланып қалуға асығу керектігін /35, 24-бет/ ескертеді. Мектепке дейінгі балалардың және бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне сай қабілет олардың белгілі бір іс-әрекетке бейімділігі арқылы көрінеді.

Бейімділік – бұл адамның белгілі бір іс-әрекетпен айналысуға бет бұрысы, оған көңілінің ауыу, оянып келе жатқан қабілеттің алғашқы /23, 243-бет/ белгісі. Сондықтан да біздің ойымызша, балалық кезде ерекше көзге түсетін бейімділіктердің келешекте олардың қабілеттерінің көрсеткіштері екенін ұмытпай, оқушылардың бейімділіктерін дер кезінде көре біліп, оларда соған сәйкес келетін қабілеттерді дамыту біздің міндетті борышымыз екенін ұмытпауымыз керек.

Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамыту жөнінде И.П.Волковтың /21/ айтқан пікірі өте құнды. Сондықтан да біз өз зерттеуімізде автордың пікіріне қосыла отырып, бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілетін оларды өз бетімен меңгерген білімдерін, іскерліктерін, дағдыларын пайдалана отырып өздеріне бұрыннан белгісіз жаңадан бір нәтиже алуы деп түсінеміз. Автор оқушылардың жаңадан бір нәтиже алуы жалпы білімдерімен қатар оларды осы нәтиже алу жолында пайдаланылатын әдіс-тәсілдердің тиімдісін таңдай алуына, тапқырлықтарына және т.б. себептерге байланысты болатындығын айтады.

Оқушылардың жалпы шығармашылық қабілеттерінің құрамдас компоненттері мәселесі психология және педагогика ғылымдарында тереңірек зерттелген мәселелердің бірі. Сондықтан да осы мәселеге сәйкес ғалым-педагогтардың, психологтардың еңбектерін талдау барысында біз бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін қалыптастырып, дамытуда олардың ақыл-ой қабілеттерін теориялық негізге алуымызға болатындығын көрсетті. Бұнда біз атап айтсақ, Л.А.Венгердің, Н.С.Лейтестің, Б.Б.Богоявленскаяның, А.Н.Луктың, Я.А.Пономаревтың, А.З.Закның еңбектеріне /18, 31, 54, 106, 38, 26/ сүйене аламыз. Сондай-ақ оқушылардың шығармашылық қабілеттерінің құрамдас компоненттерін анықтауға бағытталған еңбектер де жеткілікті, атап айтсақ, И.Л.Лернердің, А.Н.Луктың, В.И.Андреевтің, А.Л.Яковлевтің, Д.Б.Богоявленскаяның /75, 76 40, 42, 53/ еңбектері. Біздің ойымызша, осы аталған еңбектердің ішінде И.Л.Лернердің, А.Н.Луктың, В.И.Андреевтің, А.Л.Яковлевтің, Д.Б.Богоявленскаяның /75, 76, 40, 42, 53/ еңбектері. Біздің ойымызша, осы аталған еңбектердің ішінде И.Л.Лернер мен А.Н.Луктың /75, 76/ еңбектері ерекше назар аударарлық.

А.Н.Лук /76, 144-бет/ шығармашылық қабілеттердің компоненттерінің құрамына басқа көзқарас тұрғысынан келе отырып, шығармашылық қабілеттерді 3-негізгі топқа бөліп қарастырады:

1) ынтамен байланысты қабілеттер (қызығушылықтар және икемділік);
2) темпераментпен байланысты қабілеттер (көңіл-күй);
3) ақыл-ой қабілеттері.

Біздің ойымызша, А.Н Луктың оқушылардың шығармашылық қабілеттерінің компоненттері құрамына қатысты айтқан пікірі құнды және оны төмендегі себептерге сәйкес түсіндіре аламыз:

1. Оқушы кез-келген іс-әрекет нәтижесінде жақсы нәтиже алу немесе белгілі қабілет түрін дамыту үшін алдымен, осы іс-әрекетке , қабілетке деген оның қызығушылығы, ынтасы болмаса оның нәтижесінің де төмен болатыны сөзсіз.

2. Көңіл-күй- бұл кез-келген істі орындауда негізгі, қажетті көрсеткіш деуімізге болады. Сондықтан да бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамытуда олардың осы бағыттағы іс-әрекетке деген көңіл-күй деңгейі маңызды, сондай-ақ ол олардың жұмыстарының нәтижелігіне әсер ететін белгілі .

3. Кез-келген іс-әрекетті біз ақыл-ой қабілеттері негізінде ғана іске асыра аламыз. Сондықтан да оқушылардың шығармашылық бағытта жұмыс істеулері де алдымен істейтін әрекеттерін алдымен осы ақыл-ой қабілеттері арқылы жоспарлап алып, оны практика жүзінде іске асыруларын талап етеді.

Я. А. Пономарев кез-келген шығармашылық бағыттағы іс-әрекеттің негізгі, бастысы-шығармашылық ойлау дей отырып, оның даму критериясы ретінде іштей жоспарлау әрекетін немесе «ойша» әрекеттену қабілетін (38,46-бет) алады. Біз толықтай автордың пікіріне қосыламыз, себебі ешбір іс-әрекеттің, соның ішінде шығармашылық бағыттағы іс-әрекеттің «ойша» әрекеттенусіз іске аспайтыны анық. Сондай-ақ адамның «ойша» әрекеттенуі, яғни ойша санауы, талқылауы, жоспарлауы және т.б- бұл адам интелектісінің айрықша көрсеткіші болып табылады. Біріншіден, адам «ойша» әрекеттене отырып нәтижесінде не алатындығы, яғни болашақта алатын нәтижесінің бейнесін көз алдына елестете алады; екіншіден, қойылған мақсатқа жету жолын жоспарлап, алынбақшы нәтижеге жету тәсілін ойша құрастыра алатындығын көреміз.

Психологиялық зерттеулерге қарағанда оқушылардың «ойша» әрекеттену қабілеттері әсіресе, бастауыш мектеп жасында, яғни негізгі оқу іс-әрекеті дағдылары қалыптасқанда үздіксіз (38,27,164) дамиды.

Давыдов В.В (27,65-бет) оқушыларда осы кезеңде байқалатын психологиялық жаңа сапалық қасиеттерді сипаттай отырып былай дейді: «Оқушы өз әрекетінде барынша көп қадам жасаған сайын ол тапсырманың түрлі вариантарын салыстыра алады және есептің шешуін бақылай алады. Оқу іс-әрекетінде қажетті бақылау, өзін-өзі бақылау, сондай-ақ есептің шешуін ауызша түсіндіруді талап ету, бағалау қажеттігі бастауыш сынып оқушыларында ішкі жоспар бойынша әрекеттенуге және ойша жоспар құруға қолайлы жағдай туғызады».

Бастауыш мектеп оқушыларының «ойша» әрекеттенуін немесе ішкі әрекет жоспарының дамуын тереңірек зерттеген белгілі психолог Я.А Пономарев. Оның ұсынған әдістемесінің негізгі ерекшелігі оқушылардың білім деңгейіне негізделмеуі. Сондықтан да автордың пікірінше, бұл әдістеме интеллектуальды қабілеттерінің дамуының басты шарты (38) болып табылады. Аталған әдістеме бойынша оқушылар 2-вариантағы есептер жүйесін шығарады:

1-ші вариантта ойын алаңына сүйене отырып атты ойша жүргізіп отыруға берілген тапсырмалар

2-ші вариантта ойын алаңын ойша көз алдарына елестету арқылы шығарылатын тапсырмалар. Соған байланыста бағалауда оқушылардың дұрыс шешімі ғана емес, сонымен бірге олардың ойда сақтау қабілеті, ойша жүру қадамының саны, жүру әрекетін меңгеру және оны есеппен байланыстыру деңгейі де ескеріледі. Алынған мәліметтерді өңдеу авторға іштей жоспарлау әрекетін 5-кезеңге сәйкес көрсетуге мүмкіндік береді. (38,112-бет)

А.З.Зактың (27,71-бет) пікірінше, оқушыларға ойша әрекеттенуді үйрету үшін олардың есептің шешуін шешу барысында оны шешу тәсілін ауызша түсіндіріп, әңгімелеп беруін талап етіп отыру қажет. Бұны әсіресе, оқушылардың бірлескен жұмыс барысында өткізген тиімді. Себебі бір оқушы практика жүзінде тапсырманы орындай отырып, оның шешу тәсілін түсіндіріп отырса, 2-ші оқушы осы 1-ші оқушының айтқан түсіндірмелерін негізге ала отырып, осы тапсырманы қайталап орындап береді. Бұндай жұмыс нәтижесінде оқушылар ролдермен алмаса отырып есептің шешу тәсілдерін жете меңгеріп, оларды ой елегінен өткізе отырып келесі есепке жоспарлай алады. Сондықтан да, автордың айтуынша, бұндай жоспарлау толық деңгейдегі ақыл-ой іс-әрекеті болып табылады.

Я.А.Пономаревтің және А.З.Зактың зерттеулері (38,27) бойынша, әрекеттену қабілеттері нашар оқушылардың білімді де меңгеру қабілеттері төмен деңгейде

болатындығы байқалған. Өз зерттеуімізде бастауыш сынып оқушыларының ойша әрекеттену қабілеттерінің маңыздылығын айта отырып, оны қалыптастыру қажеттігін көре аламыз және оны төмендегі себептермен түсіндіре аламыз:

1-ден, бастауышта ойша әрекеттену қабілеті жақсы қалыптасқан оқушы білімді жоғары деңгейде меңгере алады, ал бұл оның кейін жоғары сыныптарда қиын материалдарды жеңілменгеруіне көмекетеседі.

2-ден, ойша әрекеттену қабілеті жоғары оқушылардың ақыл-ой, және шығармашылық қабілеттері де (өз бетімен іздену, салыстыру, есептің қолайлы тәсілін табу, қорытынды жасау) жоғары деңгейде болады. Ал бұның өзі болашақ жас өспірім үшін ең маңызды, аса қажетті қабілеттер деп айта аламыз.

Жүргізілген зерттеу (22) жұмыстары бастауыш мектеп оқушыларының шығармашылық әлеуеті әсіресе, ән-күйде, ойын үстінде, техника саласында жаңа бір нәрсені ашумен, құрастырумен, білумен байланысты көрінеді. Сондықтан да біздің ойымызша, бастауыш сынып оқушыларының «ойша» әрекеттену қабілеттерін біз компьютердің және соған сәйкес компьютерлік ойындарды (дамытушы компьютерлік ойындарды) пайдалану арқылы біз толықтай қалыптастыра аламыз.

Оқушылардың ақыл-ой іс-әрекеттерін меңгертудің заңдылықтары, оны қалыптастыру әдістемесі толықтай П.Я Гальперин мен Н.Ф. Талызинаның ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясында (39,55) қарастырылады.

Әрекет - ол оқушының іс-әрекетті талдаудың бір бөлігі. Мұғалім әрекеттерді тек атап қана қоймай, сонымен бірге оның құрылымын, атқаратын ролін, негізгі бөліктерін, оларды қалыптастырудың сатылары мен заңдылықтырын білу тиіс. Сондықтан да әрекет- бұл өзара байланысқан элементтердің бір тұтас жүйесі. Әрекеттер орындалу немесе іске асу барысында негізгі үш қызметті: бағдарлау, орындау, бақылау-түзету қызметтерін атқарады. П.Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы бойынша әрекеттерді меңгерту үш негізгі сатыға негізделген: Бағдарлау, орындау, бақылау. Соның ішінде бағдарлау сатысы басты орын алады және әрекеттің сәтті аяқталуы тікелей осыған байланысты болады. Алайда оқушылар көбінесе бағдарлау сатысын өз дәрежесінде бағалай бермейді, соған сәйкес орындау сатысын іске асыруға асығады, яғни нәтиже алуға, әрекетті түрлендіруге аяқ басады. Бақылау сатысы бағдарлау бөлімінің дұрыстығын тексеруге бағытталған және қателік болған жағдайда түзету енгізіледі. Әрекеттерді қалыптастыруға қажетті ең маңызды бөлік – ынта. Себебі оқушының іс-әрекетті орындауға деген ынтасы болмаса, онда әрекеттің орындалуының және оны қалыптастыру нәтижесінің жоғары деңгейде болмайтыны сөзсіз. Сондықтан да ынта – кез-келген іс-әрекеттің басты негізі деуімізге болады. Оқушылардың іс-әрекетке деген ынтасын көбінесе, олардың алдарына проблемалық жағдай тудыратын сұрақтар, тапсырмалар, қызықтыратын ойындар және т.б әдістерді пайдалануға болады. Сондықтан да, ынта сатысын есепке ала отырып, жоғарыдағы теория бойынша әрекеттерді қалыптастырудың сатысын төмендегіше көрсетеді:

Бірінші саты- ынталық саты және оны проблемалық жағдайларды туғызумен байланысты. Мұғалімнің алдын-ала оқушыларға негізгі проблеманы, міндеттерді қоя білуімен сипатталады. Осы мақсатта мұғалім әңгіме, тәжірибені демонстрациялау және т.б оқыту әдістерін қолданады. Оқушылардың берілген проблеманы қабылдауынан кейін мұғалім оқушылардың шешуін табуға байланысты орындап жатқан жұмыстарын басшылыққа алады. Ол көбінесе, әңгіме әдісі арқылы іске асады.

Екінші саты - оқушылардың алдын-ала әрекетпен және оған қажетті біліммен таныстыру. Бұдан да бірінші сатыда пайдаланылған әдіс-тәсілдері қолдануға болады, яғни түсіндіру, әңгімелеу, тәжірибені демонстрациялау. Түсіндіру әдісін пайдаланғанда мұғалім оқушыларға меңгертуге қажетті байланыстарды, қатынастарды пайдалану керектігін көрсетіп, оларға тапсырмаларды орындау барысында қалыптастырылатын іс-әрекеттің моделі көрсетіледі. Ал егер әңгіме әдісі пайдаланылса, онда берілген әрекеттер оқушылардың қатысуымен іске асады. Демонстрациялық әдіс көбінесе, тәжірибені жүргізу

немесе құбылыстардың пішінін, түр-түсін және т.б. қасиеттерін таныстырғанда қолданылады.

Үшінші саты- материалдандырылған әрекеттер және осы сатыда оқушылардың өздері қалыптастыратын іс-әрекетті орындаулары тиіс. Үшінші сатыға практикалық сабақтар тән. Оқушылардың орындаған әрекеттерін сөйлей отырып орындауларын арттыру үшін ең тиімді әдіс бірлескен немесе аз топпен жүргізілетін жұмыс түрі. Аталған жұмыс түрі мұғалімнен арнайы параллель тапсырмаларды, іс-әрекеттің көрсетілетін бөліктерін қарастырып құрастыруды талап етеді. Сондай-ақ бұл саты ақыл-ой сатысы болып табылады, себебі сыртқы әрекеттерді ішкі әрекеттерге түрлендірудің ақырғы сатысы болып табылады. Бұрын оқушы практика жүзінде орындаса, енді ойша орындайды, яғни заттың бейнелерімен жұмыс жасайды. Заттар көрнекі түрде немесе ұғымдар түрінде ьерілуі мүмкін. Ақыл-ой түріне көшу ең алдымен, іштей сөйлеу отырып орындау және соңынан оқушының барлық операцияларды дыбыс шығармай іштей ойша әрекеттену арқылы жүзеге асады. Іштей сөйлеу әрекеті- Материалдық және материалданған әрекеттердің бейнесі. Оқушы әрекеттердің жаңа түрін меңгеруде оның заттардың мазмұнына, осы мазмұнның сөздік үлгіде берілуіне сүйену керек. Егер тілдік әрекеттердің бірлігі үзілсе, онда әрекет сапасыз болады. Себебі тек тілдік түрге ғана сүйену меңгеретін білімдердің, іскерліктердің дерексіздендірілуіне әкеп соғады. Ал егер оқушы тек заттың мазмұнына ғана сүйенсе, онда ол қабылдауға сүйенген практикалық тапсырмаларды ғана орындай алады және алынған практикалық нәтижені талдау, негіздеу сияқты негізгі қабілеттер қалыптастырылмайды.

Сонымен ақыл-ой, шығармашылық қабілеттеріне қатысты психологиялық, педагогикалық әдебиеттерді талдау бізге бастауыш сынып оқушыларының «ойша» әрекеттену қабілеттерін қалыптастырып, дамытуда П.Я.Гальперин мен Н.Ф.Талызинаның ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру және П.Я. Пономарев пен А.З.Зактың «ойша» әрекеттену теорияларын негізге алуымызға болатындығын, сонымен қатар бұл теориялар компьютерлік технологияны пайдалану негізінде толық жүзеге асатындығын көрсетті.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988. – 165 с.
2. Тихомиров О.К. Психология. 9-том. Адамзат ақыл-ойының қазынасы. - Алматы: Таймас, 2006. – 323 б.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения.-М.: Педагогика, 1988. -191с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 240 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М., 1960. – 554 с.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада бастауыш сыныптарда компьютерлік технологияны пайдалану арқылы оқушылардың ақыл-ойы мен шығармашылық қабілеттерін дамытуда үлкен жетістіктерге жетуге болатындығы жайлы қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается как можно достичь больших достижений в развитии мышления и творческих способностей с помощью компьютерных технологий для учащихся в начальных классах.

МОДЕРНИЗАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Шерьязданова Х.Т. – д.пс.н., профессор
(г.Алматы, КазгосженПУ)

Проблемы модернизации высшего образования в современном Казахстане начаты сравнительно недавно.В 2006 году Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев выдвинул стратегического характера программу вхождения республики в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира. Среди приоритетов в области социально-экономической сферы названо развитие современного образования.

Высшее образование представляет собой социальный институт, рассмотрению сущности которого посвящены работы представителей разных гуманитарных наук. В казахстанской научной литературе данная тематика изучается философами (А.Н.Нысанбаев., Р.К.Кадыржанова., А.Г.Косиченко., Е.Е.Бурововой и.др), педагогами (К.К.Кунантаева., Г.М.Храпченков и.др), историками (Жаркынбаева Р.С., Тлеуов Т.Х., Гуревич Л.Я), социологами (Абдирайымова Г.С., Биекенов К.У., Джаманбалаева Ш.Е., М.М.Тажин и.др), психологами (Д.И.Намазбаева, С.М.Джакупов, Б.А.Амирова, М.К.Бапаева и.др.). Представляет интерес не только социальные и экономические основы современной системы образования, но и теория и практика прогнозирования потребностей в специалистах в условиях структурной перестройки и диверсификации экономики, внедрения новых технологий образования. Это еще раз подчеркивает актуальность внедрения нового междисциплинарного предмета «Самопознание» в структуру высшего образования в современном Казахстане.

Место и роль учебной дисциплины «Самопознание» в системе высшего образования велика. Она признана помочь молодому человеку в понимании окружающего мира, осознании себя и своего предназначения в нем, в определении своей жизненной позиции, систематизации своих взглядов на окружающий мир с позиций общечеловеческих ценностей.

Курс «Самопознание» раскрывает личностный потенциал человека в образовательном процессе, развивает социокультурную идентичность личности на этапе взросления, способствует превращению человека из индивида в личность, создает новую гражданственность.

Самопознание является необходимым условием саморазвития, самоактуализации личности, реализации её способностей и потенциальных возможностей. В результате самопознания человек обретает способность к личностному росту и самосовершенствованию, что дает человеку ощущение полноты, радости жизни, осознание её смысла.

Источником активности личности являются ее потребности. Потребность в познании собственного Я относится к фундаментальным социальным потребностям личности наряду с потребностью в труде, общении, в достижениях и т.п. Потребность в познании приобретает форму потребности в самопознании, когда объектом познания становится сам человек, его внутренний мир. Все эти потребности тесно взаимосвязаны, взаимно дополняют друг друга, обусловливают сложную «палитру» мотивации поведения. Наличие потребностей в целостности Я, усиливают потребность в самопознании. На базе названных потребностей возникают потребности более высокого порядка, связанные с процессом саморазвития: потребность в самоутверждении, потребность в самосовершенствовании, потребность в самореализации.

Понимание движущих сил развития личности позволяет увидеть значение потребности человека в самопознании в общей мотивации деятельности. Выделяют две группы потребности в самопознании. К предельно «широким» целям самопознания относятся познание своей личности в целом и познание жизненных целей. К «узким» целям

самопознания относится то конкретное содержание образа Я, которое становится актуальным для человека в настоящий момент.

Что же побуждает человека ставить широкие и узкие, реальные и нереальные, истинные и ложные цели самопознания? Конечно же, мотивы, в которых находят выражение соответствующие потребности. Такие мотивы можно обобщить в две группы: *специфические,* т.е. лежащие в основе самой деятельности самопознания, и *неспецифические,* которые связаны с самопознанием опосредованно.

Другими словами, без самопознания нельзя в полной мере реализовать ни один мотив, в конечном итоге все замыкается именно на знании себя, отношении к себе, способности к саморегуляции и самоконтролю, только в этом случае реализация всех остальных мотивов будет успешной.

Содержание современного гуманитарного образования в вузах проектируется на основе современных достижений духовной культуры. Базируясь на общечеловеческих ценностях, оно направлено на формирование прочно закрепившихся в общественном сознании явлений действительности, имеющие высокое человеческое, социальное и культурное значение.

Ценности «присваиваются» в ходе духовной работы самой личности. В качестве основного механизма такого присвоения выступает *интериоризация* (процесс формирования внутренних структур человеческой психики), осуществляющаяся во многом благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

В процессе обучения самопознанию предполагается освоение студентами широкого круга ценностей:

- гуманистических, определяющих отношение к правам человека, уважение к достоинству личности;
- социокультурных, обуславливающих отношение к культуре, науке, образованию, этике, морали, национальным и этническим особенностям;
- социальных, позволяющих адекватно ориентироваться в политической сруктуре современного общества, формировать правовую и экономическую культуру;
- экологических, воспитывающих гуманное отношение к природной среде.

Взаимосвязь содержания гуманитарного образования с духовной культурой общества, самосознанием личности позволяет раскрывать онтологические, гносеологические и аксиологические основания деятельности любого специалиста.

Расширение гуманитарного знания в системе подготовки специалистов связано с необходимостью преодоления противоречия между ценностями собственно профессиональной деятельности и ценностями подлинно человеческого бытия. Любая профессия предполагает определенные органичения в развитии личности, связанные кругом актуальных задач, решаемых в контексте определенного вида деятельности. В то же время, в жизни каждого специалиста неизбежны ситуации, актуализирующие не только ролевые подходы, но и проявления человеческой сущности. Обучение самопознанию вузе обладает рядом особенностей, обусловленных спецификой данного курса. Это во многом связано с тем, что самопознание изучает то, что существует лишь как субъективная реальность. Первое что необходимо в самопознании – это умение выделять в любой реальной ситуации особенности человеческой сущности и жизнедеятельности. Студенты должны научиться видеть в себе, а также в жизнедеятельности окружающих людей как «внешние» (видимые, материализованные в поведении и продуктах деятельности), так и «внутренние» проявления. Понимание внутреннего мира человека зависит от гуманистической позиции познающего субъекта.

В курсе «Самопознание» студенту необходимо научиться осознавать перспективы саморазвития в качестве субъекта творческой деятельности. Важно научиться превращать предметные знания в личностно значимые факторы профессионального роста. В качестве основания для отбора и структурирования учебного материала могут использоваться представления о сущности выбранной профессии.

Курс «Самопознание», реализуемый в вузах разного профиля, должен учитывать специфику выбранной студентами специальности, соответствовать потребностям личностного роста будущих специалистов. Это дает право варьировать содержание и методическое обеспечение образовательного процесса по самопознанию.

Одним из ключевых моментов дисциплины «Самопознание», безусловно, является определенная специфика взаимоотношений между преподавателем и студентом. В данном случае педагог это не только тот, кто дает новые знания и умения. Преподаватель самопознания в большой степени – это старший товарищ и наставник, способный направить поток мыслей обучающегося в нужное русло, стимулировать творческую активность студента, проявить к нему внимание, оказать поддержку.

Если перенести эти значения в сферу образовательную, то получается, что педагогическая поддержка – это модель СО-действия, СО-дружества, СО-трудничества педагога и обучающихся в решении их жизненных и академических проблем.

Педагогическая поддержка – это такая организация образовательного процесса, когда он полностью обращен к внутренним силам и способностям человека и его САМОпроцессам, проявляемым в действии.

В воспитании, инструментованном как педагогическая поддержка, очень важны атмосфера межличностных отношений, стиль и тон общения, палитра ценностных ориентаций, психологический климат… Но главное – обучающийся должен жить и развиваться в «пространстве ЛЮБВИ».

В современной гуманистической педагогике сформулированы необходимые нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции преподавателя:

1. Любовь к воспитаннику и, как следствие, безусловное принятие его как личности и индивидуальности; душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать.
2. Приверженность диалоговым формам общения с учащимися, умение говорить с ними по-товарищески, умение слушать, слышать и услышать другого.
3. Уважение достоинства и доверие, вера в предназначение каждого человека.
4. Ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы.
5. Признание права на свободу поступка, выбора, самовыражения; признание воли обучающегося и его права на собственное волеизъявление.
6. Поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа.
7. Собственный самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и самооценку.

Одним из важнейших вопросов, решаемых преподавателем самопознания, является *выбор методов обучения,* так как результативность освоения курса полностью зависит от способов взаимодействия педагога и студентов.

Статус, специфика и целевое назначение курса «Самопознание», на наш взгляд, позволяют использовать следующие методы:

- по источнику знаний – словесные (рассказ, лекция,беседа), наглядные (наблюдение, демонстрация), практические методы (упражнения);
- по аспекту мышления и степени познавательной самостоятельности –проблемно-поисковые методы;
- методы стимулирования и мотивации (ситуации нравственных переживаний, занимательности, яркости; познавательные игры; анализ жизненных ситуаций; ситуация успеха);
- активные и интерактивные методы обучения (ролевые, деловые игры; драматизация и театрализация; «мозговой штрум», имитационные тренинги, социально-психологические тренинги, психотехнические игры; метод дискуссии (собственно дискуссия, «круглый стол», дебаты); синектика и др.).

В процессе обучение самопознанию имеются возможности как традиционных методов обучения, так и инновационных. Традиционные формы – лекция, семинар, практическое занятие, самостоятельная работа, претерпели изменения.

Лекция по самопознанию призвана побудить студентов размышлять. В настоящее время всем очевидна эффективность лекции - диалога как необходимого условия творческой направленности процесса обучения Диалог - это совместный поиск истины преподавателем и студентами, размышления раздумья, которые способствуют активизации познавательной деятельности будущих специалистов в процессе лекции.

Методика проведения семинаров по самопознанию имеет много общего с методикой подготовки и проведения семинарских занятий по другим гуманитарным дисциплинам. Это обусловлено общими целями и закономерностями учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем, проведение семинара по самопознанию имеет свою специфику. Она определяется, прежде всего, самой сущностью знаний об общечеловеческих ценностях. Исходя из этого, основная цель семинаров заключается не столько в обогащении памяти определенной суммой знаний, сколько в развитии способности к рефлексии, творческому мышлению, в овладении культурой общения.

Семинар - своеобразный коллективный труд, в процессе которого студенты и преподаватель взаимодействуют при подготовке и проведении. Для обучаемых главная задача состоит в том, чтобы усвоить содержание темы, которая выносится на обсуждение, подготовиться к участию в дискуссии.

Успешное проведение занятий во многом обусловлено выбором наиболее удачной формы проведения семинарского занятия. В практике преподавания в последние годы широкое распространение получили многие формы семинарских занятий.

Семинар - развернутая беседа позволяет вовлечь в обсуждение смысложизненных проблем наибольшее число обучаемых, благодаря использованию хорошо продуманных вопросов, умения обобщать и систематизировать высказываемые в выступлениях идеи, сопоставлять различные точки зрения, создавать обстановку свободного обмена мнениями. Данная форма семинара способствует выработке у обучаемых коммуникативных навыков.

Семинар - круглый стол. Данная форма отличается тем, что для участия в семинаре приглашаются специалисты-ученые, деятели искусства, представители общественных организаций, государственных органов и т.п. В процессе коллективной работы вместе с руководителем семинара, с приглашенными специалистами студенты обмениваются информацией, усваивают новые знания, учатся спорить, убеждать, анализировать. Для таких семинаров характерны демократичность, активный характер обсуждения вопросов, побудительность к самостоятельному творческому мышлению, связь обсуждаемых проблем с практикой жизни.

Важным достоинством круглого стола является широкая возможность получить квалифицированные ответы по наиболее актуальным и сложным для самостоятельного осмысления проблемам и высказать, в свою очередь, их понимание студентом.

Семинар «малых полемических групп» (семинар-диспут). На таком занятии проверяется способность студентов к поиску истины на основе полученных знаний и сформировавшихся убеждений, вырабатываются навыки ведения дискуссии по сложным проблемам. На обсуждение выносятся, как правило, 2-3 вопроса. В соответствии с ними создаются «малые полемические группы» - по две на каждый вопрос. Одна из них раскрывает суть проблемы и предлагает ее решение, а другая выступает в качестве оппонентов, выдвигает контраргументы и свое понимание путей выхода из создавшейся ситуации.

Успех здесь во многом зависит от руководителя семинара, который выступает в качестве режиссера, от его умения создать на занятии психологический комфорт, обстановку свободы и раскованности участников семинара, от строгого соблюдения этики дискуссии.

Каждая из рассмотренных форм семинарских занятий имеет как сильные, так и слабые стороны, поэтому целесообразно всякий раз выбирать ту форму, с помощью которой можно наилучшим образом достигнуть цели на предстоящем занятии. Преподаватель имеет право на выбор как формы, так и методики проведения семинарских занятий.

Индивидуальные практикумы предполагают самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу слушателей по заданию преподавателя. Основное назначение этого метода - развитие способностей и выработка самостоятельности и творческого стиля познавательной деятельности студентов. Наиболее часто применяются такие виды индивидуальных практикумов, как упражнения и задания.

Самопознание - процесс познания себя, своих потенциальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми. Личность в самопознании выступает как субъект познания, выражая свое отношение к себе как к объекту познания-проникновения. Познание-проникновение осуществляется во взаимодействии в диалоге «Кто я?», «Какой я?», «Я и другие», «Я и мир» и т.д. Самопознание возможно в единстве знания и действия, которое реализуется в деятельности, где происходит осознание, рефлексия жизненной ситуации, в решении конкретных самостоятельных заданий.

Самостоятельная деятельность студентов предусматривает выполнение заданий в тетради студента: написание эссе, мини-сочинений, проектов, подготовку и проведение акций по оказанию конкретной помощи, например, детскому дому, дому престарелых, городу, институту в проведении субботников и других мероприятий, решение проблемных ситуаций, составление коллажей и др. В организации семинаров и практических занятий, а также самостоятельной работы (СРСП), можно использовать СПТ (социально-психологический тренинг).

Социально-психологический тренинг можно определить как активное обучение посредством приобретения жизненного опыта, моделируемого в групповом взаимодействии людей.

Социально-психологический тренинг может использоваться в обучении самопознанию в силу целого ряда особенностей:

1. Групповая работа в тренинге предполагает активность участников, партнерское общение, предоставление студентам возможности (посредством обратной связи) посмотреть на свое поведение глазами других людей.

2. Применяются активные и интерактивные методы групповой работы (т.е.подразумевающие интенсивное межличностное взаимодействие): игры, групповые дискуссии.

3. Уделяется внимание взаимоотношениям, складывающимся между участниками группы.

4. Нестандартна пространственная организация тренинга, направленная на то, чтобы обеспечить наилучшие возможности для интенсивного общения участников.

5. Одним из условий эффективности тренинга является атмосфера раскованности и свободы общения. Общение в условиях СПТ более интенсивное, эмоциональное, открытое и искреннее, чем в обычных межличностных контактах.

При построении как тренинга в целом, так и отдельных занятий следует определить цель проводимой работы, продумать и сформулировать задачи, требующие решения.

В зависимости от того, какая система отношений личности выступает в них предметом работы, могут быть выделены следующие группы тренингов.

• **«Я - Я»:** тренинги личностного роста, ориентированные в первую очередь на внутриличностный контекст работы участников, систему отношений к самому себе, развитие рефлексивных способностей. В данной работе группа выступает средством поддержки и источником обратной связи.

• **«Я — другие люди»:** тренинги коммуникативных умений и различных социальных навыков. В группе отрабатываются соответствующие умения и навыки.

• **«Я – социальная группа»:** тренинги сплочения команды, социально-

психологической адаптации в конкретном коллективе.

• **«Я - профессия»:** тренинги профессионального самоопределения. Предмет работы - система отношений человека к профессиональной деятельности, а также коммуникативные навыки, необходимые для становления профессионала.

• В тренингах широко используется арт-терапия, представляющая собой систему техник психологического воздействия с использованием средств визуальной и пластической экспрессии.

Технология проведения тренинга включает в себя совокупность педагогических действий, направленных на последовательное решение следующих задач:

- **интенсификацию** процесса общения и межличностного взаимодействия в группе;
- **интеграцию группы**, превращение ее в коллективного субъекта познавательной деятельности;
- **управление** познавательной деятельностью группы, развитие знаний, навыков и умений конструктивного взаимодействия;
- **коррекцию** деструктивных социальных установок и ценностных ориентации членов группы в сторону выбора ими позитивных способов разрешения межличностных конфликтов;
- **подготовку группы** к переносу полученных знаний, навыков и умений в повседневную жизнь.

Таким образом, тренинг как система специальных практических заданий, предъявляемых в ненавязчивой форме личности, группе, представляет собой интеграцию различных методов и форм самопознания.

По аналогии с тренингом занятие по самопознанию может включать следующие компоненты: ритуалы (приветствие -прощание, игры-разминки, интерактивные игры, игры-упражнения); настрой на позитивные мысли (сидение в тишине, слушание музыки); лекцию-беседу, дискуссию, «мозговой штурм», проблемные задачи, ситуации и т.д.; слушание и обсуждение художественных произведений, а также произведений устного народного творчества (беседа, дискуссия, анализ); совместное творчество (организация деятельности в малых группах, создание коллажей, решение проблемных ситуаций, задач, подготовка к защите проектов и т.д.); самостоятельную деятельность (работа в тетрадях студента и др.).

Таким образом, разработка и внедрение учебной дисциплины «Самопознание» в настоящее время является модернизационным процессом не только психологического образования, но и всего гуманитарно-образовательного цикла классификатора специальностей в Республике Казахстан, массовому внедрению которого страна приступила в новом учебном году.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания предмета «Самопознание» в высшей школе. Учебно – методическое пособие для педагогов / разраб. И.А. Абеуова и др./ - Алматы, 2007-92с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются процессы обновления образования в области психологии. Автор видит его во введении предмета «Самопознание» в массовую школу, высшую школу. Внедрение предполагает подготовку специалистов для ведения данного предмета. В статье раскрываются проблемы технологии преподавания предмета «Самопознание» в высшей школе.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психология саласындағы білім берудің жаңару үрдістері қарастырылған. Автор оны «Өзін-өзі тану» пәнін жоо-на, жалпы мектепке енгізуден байқайды. Ендіру аталмыш пәнді жүргізетін мамандарды дайындауды қажет етеді. Мақалада жоғарғы оқу орнында «Өзін-өзі тану» пәнін оқыту технологиялары мәселелері көрсетілген.

КӘСІБИ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ТҰЛҒАНЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ РӨЛІ

Аубакирова Ж.К. – пс. ғ. к.
(Өскемен қ-сы, С.Аманжолов атындағы ШҚМУ)

Қарым-қатынас мәселесін Б.Д. Парыгин, И.С. Кон, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Прошнев, Г.М. Андреева, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский, М.Н. Щелованов, Н.М. Аксарина, М.С. Каган, Г.А. Балл, В.Н. Брановицски, А.М. Довгиалло, Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, К. Обуховский, К.А. Абульханова-Славская, Х.Т. Шерьязданова, А.Р. Ерментаева, С. Елеусізова т.б. ғалымдар қарастырған.

А.Н.Леонтьев /1/ іс-әрекеттің қай түрін болмасын қарым-қатынаспен қабаттас болады деп түсіндіреді. Ол іс-әрекетті қарым-қатынастың қажетті шарты ретінде қарастырады. А.Н.Леонтьевтің қарым-қатынасты іс-әрекеттің өзгеше түрі деп талдау концепциясы, біздің зерттеуіміздің әдіснамалық негізі болды.

Қарым - қатынас мәселесін талдауда оның құрылымдық компоненттерін анықтап алу зерттеуге арқау болатынын білдік. Бұл мәселені 1977ж. В.В.Давыдов /2/ көтергенді. Г.М.Андреева, П.Яноушек зерттеулерінде қарым-қатынас мақсат-бағдарлы, индивидтердің бір-бірін қабылдай алуы, түсіне алуы, өзара бірлесіп іс-әрекет жасауы және ақпарат алмасу үрдісі (үрдістер) деп қарастырылады.

Қарым - қатынастың топтық жағдайдағы әлеуметтік психологиялық эффектілерін, механизмдерін талдау мақсатымен В.С.Агеев /3/ теориялық және эмпирикалық зерттеу жүргізген. Алайда қарым - қатынастың этникалық жақтарын зерттеу теория мен тәжірибеде әлі де болса жеткіліксіз деңгейде. Педагог - ғалымдардың қарым-қатынасты зерттеулерінде өзіндік бағыт бар. Мұнда оқушының психикалық дамуы, жетілуі, нақты бір білім, дағды және біліктілікті игеруі қарым-қатынас арқылы іс-әрекет барысында жүзеге асатындығы аксиома ретінде саналады. Осы мәселеге кезінде А.В. Луначарский, Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий, А.С. Макаренко және т. б. аса көп назар аударған.

А.В.Луначарский /4/ тәрбиенің терең жолдастық қатынасқа негізделуін оқушының тәрбиесіндегі басты принцип болу керек деп көрсеткен.

Оқу - тәрбие жұмысының нәтижелі болуын қамтамасыз ететін педагогикалық техниканың құрамдас компонентіне Н.К.Крупская /5/ қарым - қатынасты жатқызған.

С.Т.Шацкий /6/ педагогтар, яғни ересектер мен оқушылар арасындағы өзара әрекеттестік жасау ситуацияларын терең талдап, педагогикалық әсер етудегі әдістемелер мен шеберлікті, оқушылар ұжымын ұйымдастыру тәсілдерін қарастырғанды.

Р.С. Немов /7/ зерттеуінде қарым-қатынасты адам психикасының қалыптасуы, дамуы және мәдени, саналы әрекеті деп тұжырымдайды. Адам психологиялық дамыған адамдармен қарым-қатынас арқылы, үйрену мүмкіндігіне сәйкес, өзінің жоғары танымдық қабілетін және сапасын меңгереді. Адам дамыған тұлғалармен белсенді қарым-қатынас арқылы өзі де тұлға ретінде дамиды.

А.А.Леонтьев /1/ бойынша, біздің ғылым үшін адам қоғамы қарым–қатынассыз мәнсіз, өйткені, қарым-қатынас индивидтің тұрақталу тәсілі және олардың даму құралды болып табылады.

Қарым-қатынастың тұлғалық формаларын зерттей келе М.И.Бобнева мынадай пікірге келді: «Тұлғаның ішкі әлемі әртүрлі қарым-қатынас түрлеріне байланысты қалыптасады» және адамның ішкі әлемі тұлғалық қарым-қатынастың интериоризацияланған формасы.

В.Н.Мясищев басқа адамдар мен қарым – қатынас және іс-әрекет процесінде дамитын тұлғаны күрделі қатынастар жүйесі ретінде көрсетті.

Отандық ғалымдарының еңбектеріндегі қарым-қатынас тұжырымдарын талдап, ол өз зерттеуімізде арқау болады. Х.Т.Шерьязданованың /8/ зерттеу жұмыстарында тұлғаның қарым-қатынасын жетілдірудің психологиялық- педагогикалық амалдары дәйектеледі.

А.Р.Ерментаева /9/ қазақстанда алғаш рет тұлғаны психологиялық дайындаудың субъект-бағдарлы негізін зерттеуге байланысты тұжырымдаған. С.Қ.Бердібаева зерттеуінде тұлғаның қарым-қатынас кезіндегі шығармашылық іс-әрекеттің қарастырған. Б.Ә.Әмірова /10/ тұлғаны зерттеуді қазіргі теориялық және тәжірибелік психологиядағы ең маңызды бағыттардың бірі ретінде дәлелдейді. Н.Қ.Тоқсанбаева қарым-қатынасты бірлескен іс-әрекетті жүйелендіру факторы ретінде қарастырған. Қарым-қатынастың коммуникативтік, интерактивтік және перцептивтік үдерістермен бірдей жүйе ретінде көрінуінің өзі бірлескен бірлескен іс-әрекетті жүйелендіру факторы ретінде анықтап, тұлғаның қарым-қатынастағы эмоциялық күйлерінің құзыреттілігі бірлескен іс-әрекетті жүйелендірудің факторы ретінде анықтады.

Тұлға қоғамдық қатынастар жүйесінде қалыптасады. Қарым-қатынас қоғамдық қатынастардың жүзеге асыру тәсілі ретінде көрінеді.

Қарым-қатынас үнемі іс-әрекетпен тығыз байланысты және іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде қарастыра аламыз. Біз кеңестік психолог А.Н.Леонтьевтің іс-әрекет теориясын қолдандық. Адамдар өмірінде қарым-қатынас көптеген функциялар атқарады. Біз олардың үш түрін бөліп көрсеттік:

- бірлескен іс-әрекетті ұйымдастыру;
- тұлғааралық қатынасты қалыптастыруды дамыту;
- адамдардың бірін-бірі тануы.

Қарым-қатынас категориясының мәнділігі адамның және тұлғаның қоғамдық мәнділігін ашуға көмектеседі.

А.С.Макаренко қарым-қатынасты жеке теориялық мәселе ретінде қарастырған жоқ. Алайда оның еңбектерінде ұжымның қалыптасуындағы қарым-қатынастың рөлі, ұжымдағы іскерлік және жеке қатынастар мәселері, оқушылар ұжымымен өзара әрекет жасау аспектілері айқын сипатталынады. Олай болса қарым-қатынас біріншіден оқу міндеттерін шешу құралдары, екіншіден тәрбие үрдісін әлеуметтік-психологиялық қамтамасыз ету шарты, үшіншіден оқу мен тәрбиені нәтижелі ететіндей педагогпен оқушылардың өзара қатынасын ұйымастыру тәсілі болады.

А.С.Макаренко оқушылармен қарым-қатынас жасауға педагог студенттік кезінде үйретілуі қажеттігін жетілдіру үшін арнайы дәрістерді жоғарғы оқу орындарында оқыту керек дегенді.

В.А.Сухомлинский еңбектерінде оптималды (тиімді) қарым-қатынас оқыту мен тәрбиенің басты мәселесі болып көтеріледі. Ол ұжым мүшелерінің бір-бірін қарым-қатынас жасауды қажетсінуін жатқызады.

Соңғы кездерде жас ерекшелік және педагогикалық психология салаларында қарым-қатынасты зерттеу мәселері барынша жиі көтеріледі. Ол оқушы психикасын дамыту тәжірибесіндегі сұраныс-қажеттілікпен түсіндіріледі. Қазір «қарым-қатынас» және «жеке адам», «қарым-қатынас» және «даму» ұғымдары параллель қарастырылады да, оқушылардың психикалық үрдістерінің, функцияларының, қасиеттерінің коммуникациялық детерминациясы ғылымда жан-жақты талданады. Бұл жағдайдың өзі қарым-қатынас бойынша теориялық және эксперименталдық зерттеулерді интенсификациялап қана қоймай, психология пәнінің принципиалды жаңаруына жағдай жасады (Г.М.Андрева). Осылайша адамның психикалық дамуы басқа индивидтермен қарым-қатынас, байланыс жасау арқылы психологиялық жағынан бағаланып, талданады. Сонда адам психикасының даму мәселесі «тері астындағы адам» (А.Н.Леоньтев) сипаттамасынан «асып шығады» да, басқа адамдармен қарым-қатынас жасау, әрекеттесу, коммуникация кеңістігімен қарастырылады.

Қарым-қатынастың бұл аспектісі, кезіндегі кеңес психологтары Л.С.Выготский, Е.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, Д.Б.Эльконин, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, В.П.Панюшкин және т.б. еңбектеріне негіз болды.

Біздің зерттеулер үшін айрықша маңызды жайт, ол жоғарыдағы қарым-қатынас детерминттілігін (себептілігін), яғни адам психикасын дұрыс қалыптастыру, дамуды психикалық дұрыс қалыптастыру, дамуды психикалық коррекциялау және реабилитациялау міндеттерін шешуде қарым-қатынастың әрі құралы, әрі мақсаты болып табылатындығы. Осы бағыттың негізінде Э.Фромм, Г.С.Салливен, Ж.Лакан, К.Р.Роджерс, А.Г.Маслоу, Р.Мэй, С.М.Джорард концепциялары, әсіресе оның психокоррекциялық және психотерапиялық жақтары дамып отыр.

Психологиялық, педагогикалық зерттеулерде педагог пен оқушылар арасындағы қарым-қатынас мәселесі басқы орын алады. Бұл қарым-қатынасты анықтауда арнайы «педагогикалық қарым-қатынас» деген ұғым қолданылады. Педагогикалық қарым-қатынас А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калик, Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько, В.А.Петровский, А.А.Леонтьев т.б еңбектерінде мазмұны, формалары, тәсілдері бойынша сипатталады. Педагогикалық қарым-қатынас педагог пен оқушылар арасындағы нақты психологиялық контакт деп түсіндіріледі.

60-шы жылдардың аяғында әлеуметтік және педагогикалық психологияның қиылысында «педагогикалық қарым-қатынас» түсінігі пайда болып кеңестік ғалымдардың қызығушылықтарын тудырды.

80-ші жылдардың басында А.А.Бодалев және В.Я.Ляудис педагогикалық қарым-қатынас тұлғаның қалыптасуының және оның дамуын басқару мүмкіндіктерін қарастыратын білімнің жаңа аймағы екендігін атап көрсетті.

А.А.Леонтьевтің педагогикалық қарым-қатынас мәселесінің оқыту және тәрбиелеу тәжірибесінде аса өзекті екендігіне көңіл аудартуы ерекше рөлге ие. Өз еңбегінде А.А.Леонтьев әрбір мұғалімге педагогикалық қарым-қатынас түсінігінің мәнін жан-жақты және түсінікті етіп жеткізді.

В.А.Кан-Калик өзінің және басқалардың педагогикалық тәжірибесіне сүйене отырып, мұғалім мен оқытушы, мұғалім мен сынып арасындағы, қатынастарда кездесетін қиндықтардың себебі, мұғалімнің педагогикалық қатынасының қыр-сырын әлі де болса бойына сіңірмегені туралы, әр мұғалім коммуникативті іскерліктерді меңгеріп, оны оқыту және тәрбие үрдісінде қолданылу қажет екенін айтады. В.А.Кан-Калик мұғалімнің коммуникативті іскерліктеріне: көпшілік алдында сөз сөйлей білу; қарым-қатынасқа түсе білу; әр түрлі жағдайлар туғыза отырып шығармашылық іс-әрекетті ұйымдастыру, оқу және тәрбие үрдісінде дұрыс қарым-қатынас құрып, оны басқара білу іскерліктерін қарастырады.

В.Н.Мясищев оқушы мен мұғалімнің, бастық пен қол астындағылардың, ата-ана мен баланың т.б. қарым-қатынастарын талдай келіп, қарым-қатынастың мазмұнды, мәнерлі және әрекетті, элементтері тек ғана тіл мен немесе ым-ишаратты мен ассоциативтік байланыстарды (түрлі бейнелер немесе күшті эмоциялармен қанықтырылған) көрсетумен де байланысты екенін тұжырымдайды. В.Н.Мясещевтің негізгі идеясы бойынша, адамның жеке даралық қасиеттері: мінезі, тіпті бейімділіктері мен мен қабілеттері де адам аралық қарым-қатынаста көрінеді де, дамиды деп тұжырымдайды.

А.В. Мудрик қарым-қатынасты педагогикалық категория ретінде көрсетіп, оқушыларда бір мақсатты бағыттағы коммуникативті жағдайдан шығу жолдарында жаңа тәсілдерді, қолдана білу іскерліктерін жатқызады. Бүгінгі таңда қарым-қатынас мәселесі педагогика-психология саласында ең өзекті мәселелердің бірі болып саналады.

Педагогикалық қарым-қатынас негізінде оқушылардың мінез-құлқы, таным дүниесі, адамгершілік позициясы қалыптасып, жетіледі. (Х.Т.Шерьязданова, В.Ф.Моргун т.б.).

Педагогикалық қарым-қатынастың формасы - оқушылар мен педагогтың «субъект-субъект» жүйесіндегі бірлескен әрекеттестіктері болып табылады.

Сондықтан келешек педагог және психологтар оқушылармен педагогикалық қарым-қатынас ұйымдастыра білуі керек. Осыған сәйкес келешек педагог және психологтарды даярлауда, педагогикалық қарым- қатынасқа даярлауды бірінші критерий деп білеміз.

Педагогикалық қарым-қатынас педагогтың жеке басы, оқушылар психикасына әсер етудегі рөлі, яғни қарым-қатынас стилі арқылы әр деңгейде көрінеді.

В.С.Мухина қарым-қатынас стилін педагогтың оқушыларға әлеуметтік психологиялық әсер етуінің дара типологиялық ерекшелігі деп анықтайды.

Әдебиеттерге талдау жасағанда педагогтық қарым-қатынас стилінде коммуникациялық тәсіл, қатынас сипаты, даралық, оқушылар ерекшелігі, әлеуметтік-адамгершілік құндылықтар, әлеуметтік рөлі мен статус көрінеді.

Ал К.Левин қарым-қатынастағы стилдің үш түрін авторитарлы, яғни басқарудағы қатал тәртіп; демократиялы тәсіл, бұл әріптестік, әркімнің белсенділігін арттыру; немқұрайлы тәсіл деп нақтылайды.

А.А.Бодалев және В.Я.Ляудис педагогикалық қарым-қатынас тұлғаның қалыптасуының және оның дамуын басқару мүмкіндіктерін қарастыратын білімнің жаңа аймағы екендігін атап көрсетті.

Х.Т.Шерьязданова қарым-қатынасты болашақ педагогтарды кәсіби дайындау негізі ретінде дәйектеген.

А.Р.Ерментаева педагогикалық қарым-қатынасты дамытудың этнопсихологиялық негізін, ұлттық психологияның педагогикалық қарым-қатынасқа әсерін қарастырған.

Қарым-қатынастың психологиялық ерекшелігі және психологиялық әдістерді «адам-адам» саласы бойынша байланыс жасайтын мамандық иелері үшін аса маңызды. Мұндай мамандықтардың бірі – педагог және психолог мамандық иелері.

А.А.Леонтьевтің педагогикалық қарым-қатынас мәселесінің оқыту және тәрбиелеу тәжірибесінде аса өзекті екендігін атады. Мұғалім мен оқушының өзара қатынасын гуманизациялауды Беларусь психологтары Н.А.Березовина, Я.Л.Коломинский, С.В.Кондратьев және олардың шәкірттерінің еңбектерінде қарастырылған.

Оқу-тәрбие қарым-қатынасы мәселесін қарастыруда В.А.Кан-Калик, Х.Т.Шерьязданова, А.Р.Ерментаева т.б. ғалымдардың еңбектерінің маңызы зор. Т.Н.Мальковская мұғалімнің жоғары сынып оқушыларымен қарым-қатынасының аспектілерін қарастырды.

А.В.Мудрик оқушылар мен тәрбиелік әсердің өзара әрекеттестігін, В.В.Чечета ата-аналар мен балалар арасындағы қарым-қатынас ерекшелігін қарастырды. Ғалымдар мұғалімнің оқушымен байланыс жүйесінің жетілдіру міндетін алдыға қояды. Педагогикалық қарым-қатынас мұғалімнің көп бейнелік коммуникациясын біріктіретін кең түсінік – тек қана оқушылармен емес, олардың ата-аналарымен, әріптестерімен, әкімшілікпен қарым-қатынас.

Л.Колбергтің айтуы бойынша келешекте өзінің қызметі мен функциясын атқарып қоғамның алға басуға жағдай жасап, әділ қоғам құру үшін, жастарға мектептер мен жоғарғы оқу орындары көмектесу қажет.

Қазіргі кездегі жоғары оқу орынындарында болашақ педагог және психолог студенттерді даярлауда қарым-қатынас жасау деңгейін жоғарылатуға байланысты курстар, үйірмелер жұмыстары қарастырылмайды.

А.И.Щербетенко зерттеулері педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің әртүрлі психодинамикалық қарым-қатынастылыққа байланысты екенін өз зертеуінде анықтайды.

Б.С.Иванова қарым-қатынастың психологиялық құрылуы адамның психо-физиологиялық ерекшеліктеріне ғана емес әлеуметтік факторлардың әсеріне де байланысты екенін қарастырады. Әлеуметтік фактордың әсері қарым-қатынастың мазмұндылық және динамикалық жағына, оның стиліне әсер ететіндігін тұжырымдайды .

Отандық ғалым А.Р.Ерментаева педагогикалық қарым-қатынаста тренинг әдістерін қолданудың этнопсихологиялық бағытын алғашқылардың бірі болып қарастырған. Ғалым зерттеулерінде студенттерде субъектілікті дамытуға ықпал ететін психологиялық тренинг мәселелерін дәйектейді, қазақ топтарында алғаш рет психологиялық тренинг жүргізу ерекшеліктері талданды.

Оқу тәрбие қарым-қатынасы мәселесін қарастыруда В.А.Кан-Калик /8/ еңбектерінің маңызы зор.

Т.Н.Мальковская педагогтардың жоғары сынып оқушыларымен қарым-қатынасының аспектілерін қарастырды.

Я.Л.Коломинский берген қарым-қатынастың психологиялық анықтамасы: «ақпараттық және заттық өзара әрекеттестік» ескере отырып педагогикалық қарым-қатынасты коммуникативті және заттық аспектілерге бөлуге болады. Олар бір-бірімен органикалық өзара байланысты. Заттық өзара әрекеттестік коммуникативтілікті тудырады. Коммуникативтілік өз кезегінде заттық өзара әрекеттістіктің өнімділігін қамтамасыз ететіндігін дәйектеді.

Коммуникатвитілік өзара әрекеттестіктің мақсаты мен мазмұндылығын заттық іс-әрекет пен детерминантталатындығын ескере отырып кейбір жағдайларда оның өзіндік бағалы екендігін ескеруіміз керек. Сенімді қарым-қатынастың педагогикалық мәні тұлғалық рухани құндылықтармен өзара алмасуда, оқушылар осындай қарым-қатынасқа зәру болады.

Тұлғаның дамуына А.А.Бодалевтің пікірінше, заттық іс-әрекет және қарым-қатынас бірлесе әсер етеді. Бірақ дәстүрлі педагог оқушылардың білімдік даярлығына шоғырланған. А.А. Бодалевтің пікірінше, қарым-қатынас «қатынастардың күрделі шиеленуі», яғни субъект ралық қатынас педагогикалық үдеріс барысында толық бағаланбады. Бұл оқыту және тәрбиелеудің нәтижелілігінің төмендеуіне әкелді. Тұлғааралық өзара қатынас жүйесі педагогикалық мәнді болып саналмады. Педагогикалық қарым-қатынастың тұтастай үдерісінде коммуникативтілік аспектіні бөліп көрсету шартты болып табылады. Бұл феноменнің теориялық талдауы, оның мәнін бөліп көрсету және жетілдіру жолдарын анықтау үшін қажет. Ең алдымен оның мақсат қоюын анықтау маңызды. А.А. Леонтьевтің пікірінше, кез-келген қарым-қатынас рецденттің мәндік аймағында оның объектісін өзгертуге бағытталған мақсатқа ие болатындығын анықтайды.

А.А.Леонтьевтің көзқарасынша, педагогикалық қарым-қатынас бірлескен іс-әрекетті жоспарлауға, бағыттауға және белсендендіруге мүмкіндік жасайды.

Оқу тәрбие үдерісінде педагог тек қана танымдық, еңбектік және іс-әрекеттің басқа түрлерінің ұйымдастырушысы ғана емес, сонымен бірге қарым-қатынас басшысы ретінде көрінеді.

Директивті нұсқаулар және басшылық көмегімен жүзеге асатын оқу-тәрбиелік іс-әрекет педагогикалық тиімділікті қамтамасыз ете алмайды. Қарым-қатынастың тәрбиелік нәтижелілігі оқушылардың педагогпен белсенді өзара әрекеттістікке түсуіне итермелейтін қажеттіліктерге тәуелді. Әлеуметтік психологияның беделді ғалымы А. Маслоу байланыс, махаббат, мойындау, өзіндік актуализация қажеттіліктерін базалық, яғни адамның алғашқы қажеттіліктеріне жатқызды /1/.

М.И.Лисинаның зерттеулерінің көрсетуінше, алғашқы жеті жыл өмірде келесі қажеттіліктер пайда болады:

1) мейірімді зейін;

2) бірлесе іс атқару;

3) үлкендердің сыйлы қатынасы;

4) өзара түсіністік пен жанашырлық.

А.И.Божович зерттеуінде баланың өкпелеуін, негативизімін, агрессивтілігін қарым-қатынас қажеттілігінің қанағаттандауымен байланыстырып дәйектейді.

А.В.Мудрик оқушылардың қарым-қатынасын зерттей отырып жеткіншектік және жасөспірімдік кезеңде ол жаңа ақпараттар, эмоционалды байланыстар және әлеуметтік тұлғалық бекітілу қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталатынын көрсетеді.

Педагогикалық үдерістің компоненті ретінде өзара әрекеттістік педагогпен оқушының бірлескен бастан кешулері қарым-қатынас жағдайының жаңғыртылуы ерекше педагогикалық мәнге байланысты болатындығын нақтылайды.

Педагогикалық қарым-қатынастың маңызды сипаттамасы оның құрылымы деп қарастырылады. Қазіргі кезде әлеуметтік психологиялық блок жеткілікті қарастырылған болып табылады.

Қарым-қатынастың нәтижелілігі біріншіден, оқушы мен педагог бірін-бірі қалай қабылдайды.

Екіншіден, соған байланысты қандай сезімдер кешеді.

Үшіншіден, олар қалай өзара әрекеттістік жасайтындығына тәуелді болады деп нақтылайды.

Г.М.Андреева қарым-қатынастың коммуникативті, интерактивті, перцептивті;

А.А.Бодалев аффективті, перцептивті, праксикалық;

Б. Ф.Ломов ақпараттық, аффективті және реттеушілік;

Я.Л.Коломинский когнитивті, аффективті және мінез-құлықтық құрылымдарын бөліп көрсетті.

Ғылымда қарым-қатынастың деңгейлері де қарастырылады. Б.Ф.Ломов үш - макродеңгей, мезадеңгей және микродеңгейді сипаттайды.

Макродеңгей индивид басқа адамдармен қалыптасқан қоғамдағы қатынастарға, дәстүрге, салтқа сәйкес қарым-қатынас жасауынан көрінеді.

Мезадеңгей тақырып мазмұнымен анықталады.

Микродеңгей - мазмұны және сыртқы көрсеткіштері (сұрақ-жауап,ым-ишара т.б.) арқылы көрінетін контактілік байланыс.

Қарым-қатынас үдерісін басқару құрылымын В.А. Кан-Калик теориялық және практикалық қызығушылыққа бөледі:

1) болашақ қарым-қатынастың нақты жоспарланған жүйесі;
2) болашақ қарым-қатынастың шартары және құрылымының нақтылануы;
3) тікелей қарым-қатынастың бастапқы кезеңінің жүзеге асуы;
4) басталған қарым-қатынас жүйесін басқарудың бастамашылдығы.

Педагогикалық қарым-қатынастың басты компоненті гуманизм принципіне негізделген әрбір баланың жеке басын сыйлау, оның тұлғалық ерекшеліктерін және өзіндік бағасын бағалау, педагогикалық тактіні сақтауға бағытталған кәсіби адамгершілікке байланысты /8/.

В.И.Писаренко және И.Я.Писаренко тұжырымдағандай, кәсіби этика нормативтері педагогтың мінез-құлқы мен қарым-қатынасын реттеуші ғана емес сонымен бірге педагогикалық еңбектің құралы болып табылатындығын тұжырымдайды.

Педагогикалық қарым-қатынас педагогпен оқушылардың оқу үдерісі барысындағы өзара әрекеттесу, ынтымақтастық формасы. Педагогикалық қарым-қатынас вербалды, бейнелік, символдық және кинетикалық құралдардың бүкіл жиынтығын пайдалана отырып, бір мезгілде коммуникативтік, перцептивтік және интерактивті функцияларды жүзеге асырады. Функционалды түрде бұл білім беру үдерісінің барлық субъектілерінің қатынастарын орнатушы контактік, ақпараттық, түрткі болушылық, үйлестіруші өзара әрекеттесу болып анықталады.

Педагог пен оқушы арасындағы өзара түсіністікке жетудегі кезеңдердің бірі - баланы зерттеу, оның ішкі дүниесін түсіну болып табылады.

С.Л.Рубинштейн: «Оқушының мінез-құлқындағы ішкі мазмұнды ашпай, сыртқы формалды сипатын есепке алып жұмыс жасайтын педагог, өз жұмысының нәтижесін көре алмайды»,- деп жазған болатын.

Оқушыларды тану үдерісінде педагог, олардың мінез-құлқындағы мотивтері мен мақсаттарына, толқуларына, бағдарларына, көңіл-күйлеріне, педагог тарапынан мақтау күтулеріне, айналадағы адамдардың назар аударуына, олардағы қорқыныш сезімдерін түсінуі қажеттігіне тоқталады.

Бізде, атап айтқанда, Қазақстанда, әсіресе қазақ мектептері мен арнаулы білім беретін жоғары оқу орындарында педагогпен шәкірттер арасындағы қарым-қатынас орнату, олардың арасында кездесетін қиыншылықтар психологиялық тұрғыдан әлі де қолға алынып, тиянақты қарастырылмаған мәселелердің бірі деп санауға болады. Ал педагогпен шәкірттер арасындағы

қатынасты іздестірудегі ғылыми-педагогикалық бірең-сараң әдебиет пен мақалаларда тек педагогқа қажетті сапалар қарастырады. Осы кезде тәлім-тәрбие ісіндегі оқушылармен қарым-қатынас жасауда мұғалімнің өзіндік сапа ерекшеліктерімен қатар, оның өзге адамдармен, әсіресе шәкірттердің даралық ерекшеліктерімен санасып отыру қажеттілігіне баса мән беріледі. Осындай талапты анықтап оны жүзеге асыру жолында педагог және психолог мамандар бойында өзіндік сапа, ұстаздық қасиет және арнайы білім алу керек деген міндет қойылады. Келешек педагог және психологтардың кәсіби және педагогикалық қарым-қатынасқа даярлық негізін қарастырғанда біз көптеген ғалымдардың психологиялық, педагогикалық тұжырымдарына сүйендік.

А.В.Мудрик, В.А.Сластенин, Н.В.Кузьмина, Х.Т.Шерьязданова, А.Р.Ерментаева еңбектерінде оқытушыларды педагогикалық қарым-қатынасқа даярлауға байланысты зерттеулер дәйектелген. Оқытушының педагогикалық қарым-қатынастағы негізі және құрылымы анықталады.

Жас өспірімдер бұл кезеңде өздерін ересектер қатарына қосылдық деп санап, үлкен адамдардың өздеріне ілтипатпен көңіл аударып сеніммен қарауды талап етеді. Керісінше, үлкен адамдар мен ұстаздарды оларға әлі де бала деп қарайтын болса, онда олар мұндай талаптарға қарсы шығып, өздерінің қарсылығы мен наразылығын сөйлеген сөздерімен істеген істері мен мінез-құлықтары арқылы білдіреді.

Педагогтың ұстаздық қызметіндегі барлық іс-әрекетін оқушылардың ой-пікірлері бойынша қалайша бағаланатынын анықтау ниетімен ұнамды және ұнамсыз жақтары деп екі көзқарасқа бөлінді. Осы сапалар мен ерекшеліктерден педагогтың ұстаздық қызметіндегі даралық қасиеттері мен мамандық біліктілігіне қойылатын талаптар айқындала түсер деген жорамал жасалды. Соның нәтижесінде шәкірттер тарапынан педагогке қойылатын талаптар мен тілектердің мән-жайын қарастырып мынадай төрт топта бөліп қарастырылды: 1.Ұстаз бен шәкірт арасындағы қарым-қатынастағы педагогтын адамгершілік сапалары жатады. Олар:

- игі тілек;
- шәкірттерге мүмкіндігінше ықыласты көмек көрсету;
- жан дүниесін түсіну.

Сонымен шәкірттердің ұстаз бойындағы сапалары мен ерекшеліктері туралы көзқарастары мен өзіндік пайым-түсініктерін мынадай төрт топқа бөліп анықтап көрсетейік :

1. Педагогтың адамгершілік сапалары мен өзіндік қасиеттері; оқушыларға деген қатынасы;
2. Педагогтың өз пәнін меңгеру мен ұстаздық шеберлігі;
3. Педагогтың сынып жұмысын басқарып, оған жетекшілік ете алуы;
4. Педагогтың мінез-құлқындағы даралық сапалары, бойындағы қасиет ерекшеліктері.

С.В.Кондратьев еңбегінде педагогикалық психологияның өзекті мәселелерінің бірі маман педагогтың іс-әрекетінің әртүрлігінің қалыптасуы болып табылатындығын, оқытушының сабақ үстіндегі жүзеге асыратын педагогикалық өзара қатынасының ерекшеліктері мекемедегі тиімді оқытудың басты элементі деп анықтаған.

Психологиялық типологияның негізгі ерекшеліктері болып мыналар қолданылады: тұлғаның қажеттілік қырлары; қабылдаудың психологиялық ауқымдылығы; іс-әрекет жүйесі; шебер педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асыруын қамтамасыз ету.

Келтірілген типологияның белгілі бір жаңалығы бола тұрса да, теориялық модельдің шекарасынан аспайды. Аталған типтердің түсініксіз практикалық мағынасы қалады. Қазіргі мектеп практикасында педагогикалық өзара қатынасты талдау барысында оқу сабақтарында көбінесе вербалды өзара іс-әрекет әдістемесі қолданылады. (Н.Фландерс әдістемесі).

Н.Фландерс әдістемесінің негізіне формалды бақылау принципі қойылған. Вербалды өзара іс-әрекетті талдау 10 позиция бойынша өтеді, оның ішінде 7-уі мұғалімнің сөзімен ерекшелінеді де екеуі оқушылардың сөзі, біреуі үзіліс. А.А.Реан ұсынып отырған әдістемені екі категориямен толықтырады: потенциалды, өнімді үзіліс, оқушының жолдасына деген қатынасы.

Н.Д.Хмель пікірінше, әлеуметтік жүйедегі адамдардың өзара қатынастары іс-әрекеттердің алмасуымен сипатталады, бұл тек қоғамдық қатынастардың өмір сүруінің шарты ретінде көрінеді, және ол негізінен тікелей қызмет көрсетумен, немесе өнімдермен алмасу, яғни заттын формасы ретінде жүзеге асуы мүмкін .

Демек, басқару үдерісінде «ұстаздар – оқушылар» жүйесінде, адамдар арасындағы күрделі қатынастарды ретке келтіру үдерісі жүзеге асуы керек. Педагогикалық үдеріске қатысушылардың өзара әрекеттері негізінде пайда болатын қатынастар – жеке тұлғалар арасындағы, ұжымдар арасындағы қатынастар. Ол оқушының тұлғасын «барлық қоғамдық құрылыстың жиынтығы» болып қалыптастыратын, тәрбиелік мәні маңызды екені сөзсіз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М., 1986.
3. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие и внутригрупповые социально - психологические процессы Вест.МГУ. Сер.14. Психология 1983. ғ2.
4. Луначарский А.В. О воспитании образовании. М., 1976. - С.456-460.
5. Крупская Н.К. Пед. Соч.: В 10-ти т. М.,1957.
6. Шацкий С.Т. Избр. пед. произв. М., 1961. -с.326.
7. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2000. – Кн.2. Психология образования. – 606 с.
8. Шерьязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов дошкольного оброзавания. Докт. дисс. на соискание ученой степени псих. наук, М., 1999. - 307 с.
9. Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындаудың негіздері. – Өскемен: ШҚМУ баспасы, 2007. – 404 б.
10. Әмірова Б.Ә. Мектеп жасындағылар мен студенттердің оқу үрдісінде ұлттық сана сезімдерін қалыптастыру. Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтының ғылыми, ақпаратты талдамалы журналы «Қазақстан педагогикалық хабаршысы». № 1, 2010. - 251б.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада педагогикалық қарым-қатынастың ерекшеліктері және оның психологиялық жақтары қарастырылады. Педагог-студенттердің коммуникативтік қарым-қатынасқа дайындығын дамыту жолдары қарастырылады. Осы мәселе бойынша педагогикалық-психологиялық әдебиеттерге: А.А.Бодалев, А.А.Леонтьев, М.И.Лисина, Х.Т.Шерьязданова, А.Р.Ерментаева және т.б. педагогикалық қарым-қатынас теорияларына талдау жүргізілді.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются особенности педагогического общения и его психологическая сторона. Рассматриваются пути развития у студентов-педагогов готовности к коммуникативному общению. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по этой проблеме: рассматриваются теории педагогического общения А.А.Бодалева, А.А.Леонтьева, М.И.Лисиной, Х.Т.Шерьяздановой, А.Р.Ерментаевой и др.

Теоретическая важность исследования развития педагогического общения у студентов, состоит в необходимости проведения психологических методов, вырабатывающих у студентов навыки педагогического общения.

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІБИ ӨЗІНДІК АНЫҚТАЛУЫНДАҒЫ ӨЗІНДІК БАҒАЛАУДЫҢ РӨЛІН ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ

Жоғары сынып оқушыларының кәсіби айқындалуындағы өзін-өзі бағалаудың рөлін эксперименттік зерттеу

Бейсенова Ж.Ж. - пс.ғ.к., доц.м.а. (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық ситуацияның өзгеруі, қоғамдық-тарихи процестердің өрістеуі, білім сферасындағы өзгерістер жастарды кәсіби іс-әрекет пен мамандық таңдауға байланысты жаңа ықпалдарды жасауды талап етеді. Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер міндетті түрде еңбек іс-әрекетінің қозғалыс бағыты мен формаларының сипатының әртүрлі өзгерісіне әкеледі. Сондықтан да кәсіби өзіндік анықталу процесін қалыптастыру мәселесіне қатысты психологиялық - педагогикалық зерттеулерді күшейтуді шарттандырады.

Жастарды мамандықты саналы таңдауға дайындау үлкен әлеуметтік психологиялық мәні бар сұрақтың бірі. Мамандықты дұрыс таңдау кәсіби өзіндік анықталудың нәтижесі болып табылады, яғни кәсіби жетілуді өрістету, мамандықты тез игеру, еңбек іс-әрекетіне қанағаттану процестері тұлғаның онтогенездегі даму сипатының бір көрінісі болып табылады.

Субъективті факторлар мен адамзаттық құдылықтарының өсуі, тұлғаны өздігінен басқарылатын, өзіндігінен детерминацияланатын жүйелер ретінде қалыптасудың мәселелерін маңызды етіп, оның мәнін жоғарылатады. Өзінің меншікті іс-әрекетін басқару субъектісі ретінде жеке тұлға мүмкіндіктерін тексерудің бір жолы қызығулар мен өзіндік бағалауға негізделген мамандық таңдау болып табылады.

Қазіргі қоғамда жоғары сынып оқушыларының кәсіби іс-әрекет пен мамандық таңдауға саналы дайындығының ішкі субъективті факторын зерттеу қажеттігі психология ғылымы үшін әрқашанда маңызды /3/.

Алайда, кәсіби бағдарлану жүйесінің білімдер сферасындағы жетіспей жатқан жақтарының бірі оқушылардың ішкі әлемін, олардың қызығуын, білімділігін, қабілеттерін зерттеу және өзіндік бағалауларын, мамандық таңдауға байланысты зерттеу мәселелері әлі де жеткіліксіз. Сондықтан да біздің зерттеудің негізгі мәселесі, өзіндік бағалау мен мамандықты дұрыс таңдай білудің арақатыстылығы жеке тұлғаның кәсіби өзіндік анықталуының позитивтік жақтарын дұрыс ашып көрсете алады. Осыған байланысты көптеген зерттеулер көрсеткендей, кәсіби таңдауға дұрыс жетекшілік жасау мәселелері, кәсіби бағдарлану жұмыстарының әдістері мен формаларын қарастырған зерттеулер, мамандық таңдаудың сыртқы ситуацияларын талдау пәні ретінде қарастырды. Ал, кәсіби өзіндік анықталуға байланысты іс-әрекетті іштей реттеу (кәсіби жоспар, өзіндік бағалау, кәсіби қызығу) мәселелері өте аз зерттелінген. Сондықтан да біздің зерттеудің негізі - өзіндік бағалау мен мамандық таңдау арасында белгілі бір байланыс бар екенін болжай отырып жеке тұлғаның кәсіби өзіндік анықталуына олардың әсерін анықтау зерттеудің негізгі идеясын құрайды.

Жоғары сынып оқушыларын еңбек іс-әрекетіне тәрбиелеу, олардың жеке басының дамуының мәнді өзгерістеріне әкеледі, яғни еңбекке деген жағымды көзқарас қалыптастырады. Кәсіби қызығулардың кейінгі дифференциясы өтеді, өмірлік болашақ пайда болады. Мұнда оқушылардың сана - сезімдері де мәнді өзгереді: өзін еңбек субъектісі ретінде түсінуді қалыптастырады, еңбекте өз мүмкіндіктерін бағалау құралады, мамандықты дұрыс таңдау бағыты дамиды /1/.

Оқушылардың өзіндік бағалауын әртүрлі іс-әрекетте зерттеу, соған байланысты туындайтын өзгерістердің механизмдерін ашуға жақындатады. Психология ғылымында өзіндік бағалау мәселесі, көбінесе жасөспірімдердің оқу іс-әрекетімен тығыз байланысты көп зерттелінген, ал әлеуметтік-экономикалық өзгерістерге байланысты еңбек сферасына жасөспірімдерді дайындаудағы өзіндік бағалауды зерттеу, соған байланысты мамандықты игеруге дайындық мәселелерін зерттеу бүгінгі күн талабынан туындап отыр. Біздің пікірімізше, мамандық таңдаудағы өз беттілік сияқты жеке бастық сапаларды

қалыптастыруды жеткіншектің бастапқы сатыларынан бастап дамытудың қажет екендігін негіздеу.

Психологияда оқушының өзіндік бағалауын зерттеуде нақты екі бағыт дамыды. Бірі өзіндік бағалаудың жалпы сипатымен, оны қалыптастыру шартын іздеумен байланысты. Екіншісі микроанализбен, яғни өзіндік бағалаудың құрылымдық элементтерін табумен байланысты. Біздің пікірімізше, осы екінші бағыттың келешегі зор, яғни өзіндік бағалаудың құрылымдары жайлы сұрақтар. Себебі, бұл бағыттың негізгі міндеті өзіндік бағалаудың құрылымдық- динамикалық элементтерін зерттеу болып отыр. Осы ықпалдың негізінде мына жағдайды тұжырымдауға болады, яғни онтогенездің әрбір сатысында өзіндік бағалау жаңа мазмұндармен байып отырады, өзінің мазмұнын жетекші іс-әрекет типінен байланысты өзгертеді. Өзіндік бағалаудың құрылымына мына компоненттер кіргізіледі: өзін сыйлау, өзіне деген эмоциялық қатынас, өз жетістігін сезіну, өзін оперативті бағалау. Өзіндік бағалауды терең құрылымды- динамикалық талдау, біздің пікірімізше жинақталған теориялық және эмпирикалық мәліметтерді ары қарай мағыналандыру қажет. Мұндағы ең негізгісі осы динамикалық жүйенің қасиетін, мазмұнын, оның жеке элементтерін түсіну қажет және олардың бөлінулері мен өзара әрекет шегін негіздеу және табу. Әрине бұл екі бағытты бөлсек те, өзіндік бағалаудың сыртқы факторы мен субъектінің іс-әрекет нәтижесін бағалау мен оны қалыптастыру негізінде зерттелген бірінші бағыт пен екінші бағытты біріктіреміз. Себебі өзіндік бағалаудағы сыртқы факторларда өте қуатты, қажетті факторлар, оны да ескеру әрқашанда қажет. Жеткіншек жасынан бастау алған, сыртқы детерминацияны сақтауда субъектінің белсенділігі жоғарылайтыны белгілі, соның негізінде сыртқы талаптарға өзінің сәйкес келмейтінін ұғынып, тұлғаның өзіне деген меншікті талаптарының деңгейінде болуға ұмтылады. Сондықтан да біз өз зерттеуімізде бастапқы жағдайды былай негіздедік- жоғары сынып оқущыларының өзіндік бағалауларының дамуы тек сыртқы жағдайға адаптивті мазмұнда ғана болуы мүмкін емес. Осыған байланысты эксперименттік зерттеу ұйымдастырылды. Біздің пікірімізше, жоғары сынып оқушыларының өзіндік бағалауларының мазмұны іс әрекетте жеткен жетістіктерімен ғана емес, оны орындаудағы іс-әрекетті өзіндік реттеу механизмдерімен байланысты болады, яғни іс-әрекеттің сыртқы және ішкі нәтижелерінің динамикалық үйлесуімен байланысты /3/.

Саналы мамандықты таңдау жоғары сынып оқушыларының өзінің психикалық ерекшеліктерін байқауына және оның өзіндік бағалау ерекшеліктеріне байланысты. Өзіндік бағалауды нәтижелі зерттеу үшін өзіндік бағалау әсер ететін көп жағдайларды ескеру керек.

Біз өз зерттеу жұмысымызда жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталу процесіне өзіндік бағалаудың әсері туралы көзқарастарды талдадық. Алайда бұл сұрақтар әлі де жалғаса беретін күрделі мәселелердің бірі, оларды терең психологиялық мазмұнда зерттеу өзектілігі үнемі жалғаса береді. Жоғарыда жасалған талдаулар барысында тұлғаның дамуындағы кәсіби өзіндік анықталу мен өзіндік бағалау ерекшеліктерін зерттеу маңызды және әлі жеткілікті зерттелмеген деген тұжырымға келеміз.

Сондықтан да, жоғары сынып оқушыларының өзіндік бағалау ерекшеліктерін зерттей отырып, осы жас кезеңінің негізгі бір көрінісі кәсіби өзіндік анықталу процесіндегі өзіндік бағалау мен іс-әрекетті өзіндік реттеу жүйелерінің қалыптасу ерекшеліктерін, олардың мамандық таңдауға әсерлерін эксперимент жүзінде зерттеуді мақсат етіп қойдық.

Қазіргі кезде кәсіби бағыттылықты қалыптастырудың психологиялық аспектісі көптеген психологиялық, әлеуметтік, педагогикалық зерттеулердің негізгі пәні болып келеді. Жасөспірімдердің даму кезеңдерінің бір нәтижесі психологиялық жеке бастық қасиеттерді қалыптастырумен сипатталады, яғни, жеке тұлғалық, азаматтық қасиеттері, ұжымдық бағыттылық, сенімділік, еңбеке және еңбек етушілерге жағымды позитивті қатынастар, кәсіби өмірлік жолдарына сенімділік, жалпы қабылеттер (ақыл- ой сапасы, белсенділігі, өзін-өзі реттеушілігі), арнайы қабілеттер, базалық еңбекке деген ептілік, дағдысы, білімі және т.б. Бұл жағдайларды мектеп оқушылары меңгеру үшін тұтастай комплексті зерттеу жүргізуді талап етеді. Біздің зерттеуімізде негізгі қаралатын мәселелердің бірі, жоғарғы сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталуында олардың кәсіби мамандық дүниесіне жалпы

бағыт-бағдарды, еңбекке деген жағымды қатынас құруды, кәсіби мамандықты өз бетінше меңгеруептілігі, кәсіби еңбек даму жолын таңдауда өзінің жеке тұлғалық қасиеттерімен шешім қабылдаушылығы, мамандықты дұрыс таңдаудағы ішкі және сыртқы дайындықтардың қалыптасуы процестерін зерттеу болып отыр. Қазіргі заман талабына сай оқушылар мамандықты таңдауда кәсіби таңдаудың бір қатар қиыншылықтарымен кездеседі. Жаңа мамандықтардың туындауы, бұрынғы еңбек қатынастарының өзгеруі, әлеуметтік-экономикалық қоғамдық жағдайлардың өзгеруі, еңбек мазмұнының өзгеруі көптеген міндеттерді шешуді талап етеді. Егерде мамандық саны арифметикалық тұрғыда ұлғаятын болса, онда ол туралы информацияланудың күрделілігі геометриялық тұрғыда күрделенуде.

Зерттеуіміздегі теориялық талдаулардан кейінгі пікірлерде жоғарғы сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталуында өзіндік бағалау мен мамандықты таңдауға байланысты оларға еңбектің қай түрі тартымды болатындығы, кәсіби іс-әрекетке деген практикалық тәжірибенің жетіспеушілігі, мамандықты тек сыртқы белгілері бойынша іздестіру қаупі болатындығын дәлелдейді. Сондықтан да, біз өз зерттеуімізде олардың өзіндік бағалаулары мен мамандық таңдауларының арасындағы байланысты анықтай отырып, кәсіби өзіндік анықталу ерекшеліктерін табуды эксперименттік зерттеудің мақсаты етіп алдық.

Оқушылардың өзіндік бағалауларын әр түрлі іс-әрекетте зерттеу, олардағы өтетін өзгерістердің психологиялық механизмдерін табуға бізді жақындатады. Өзіндік бағалаудың ерекшеліктері көпшілік зерттеулерде тек оқу іс-әрекетімен байланысты ғана зерттелінген. Бұл зерттеулер көрсеткендей өзіндік бағалау мотивациялық-эмоциялық сферамен тікелей байланысты, жеке адамды іс-әрекетке оятады, және сол іс-әрекетті өздігінен реттеудің басты шарты болып табылады және тұлғаның кәсіби анықталуының негізі болады.

Біздің қоғамымыздағы қазіргі кезеңде әлеуметтік - экономикалық және саяси дамудың жеделдеуі адамзат факторының жоғарылау рөлімен тығыз байланысты, осыған орай жалпы білім беретін мектептердегі оқушылардың оқу және кәсіби бағыт-бағдар, болашақ кәсіби іс-әрекетке дайындығын және кәсіби өзіндік анықталуын жетілдіруге байланысты міндеттер қойылады. Өскелең ұрпақтарда еңбекке қажеттілікті саналы ұғынуды және өз бетінше өмір сүруге рухани - психологиялық дайындығын жоғарылату қоғамның, мектептің міндеті болып табылады /5/.

Эксперименттік зерттеулердің нәтижесі бойынша орта мектеп бітірушілердің көпшілігі өз таңдауының себебін түсіндіруден қинала отырып, мамандықты кездейсоқ таңдайды.

Басқа жағынан алып қарағанда тіпті болашақ мамандығын мотивтенген негізде тандағанымен де кәсіби өзіндік анықталудың нәтижелігіне кепілдік бермейді. Сондықтан өзіндік анықталуды көрсететін факторлар аз. Бұған қоса әдебиеттерде жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталудың психологиялық факторларының, яғни жеке тұлғалық және мінездік ерекшеліктерін көрсетуге бағытталған жұмыстарда көп емес. Дәл осындай жұмыстар мына сұрақтарға жауап беру тиіс еді:

Не себептен кейбір оқушылар өз мүмкіншіліктерін мамандық ерекшеліктермен салыстыра отырып, өзіндік талдау негізінде мамандықты таңдайды, ал кейбірі азды көпті әсер ететін кездейсоқ жағдайлардың әсерінен таңдайды?

Кәсіби өзіндік анықталу процесін қамтамасыз ететін тұлғаның мінездік қасиеттеріне қоса тұлғаның басқаша ерекшеліктері бар. Мұндай ерекшеліктердің біріне жоғары сынып оқушыларында, іс-әрекетті психикалық өзіндік саналы реттеудің жүйесінің қалыптасу деңгейі жатады.

Қолда бар мәліметтердің көрсеткіштері бойынша саналы психикалық өзіндік реттеудің өзіндік типологиялық ерекшеліктері іс-әрекет процесінде біршама айқын көрінетін жеке тұлғалық қасиеттердің қандай да жиынтығымен байланысты.

Мысалы: жоғары сынып оқушылары іс-әрекет орындаудың барлық кезеңдерінде мынадай қасиеттерді көрсетеді, мақсатқа талпынушылық, жинақылық, өзіндік бақылаудың дамуы, іс-әрекетті орындау барысында сыртқы жағдайларды адекватты бағалау қабілеті, яғни кейбір сыртқы жағдайды мақсатқа бағыттай қолданады, ал кейбір жағдайлардың әсерін

төмендетеді немесе одан бас тартады; іс-әрекетті нәтижелі жүзеге асыруға қажетті мәліметті белсенді іздестіру, өзінің жеке қасиеттеріне, біліміне және дағдыларына сенімділік, сондай–ақ алдына қойған мақсатқа жетуге ынталылығы. Басқаша сөзбен айтқанда, бұл жоғары сынып оқушылары іс-әрекеттің барлық кезеңдерінде «нәтижелі өз беттілік» ретінде қарастырылған осы жоғарыдағы жиынтықты көрсетеді /6/.

1. Жоғарғы сынып оқушыларындағы таңдаған мамандықты игеруе деген тілектеріне, позицияларына байланысты олардың кейбір ерекшеліктерін зерттеу. Мұндағы зерттеу объектісі жоғары сынып оқушыларының таңдалатын мамандықты игеруге деген тілектерге жетудің амал тәсілдерін қалай қалыптастырғанын бағалау. Зерттеудегі негізгі міндет мамандықты игеруге байланысты жеткен жетістіктерін мәселен, кәсіби жоспарларының болуы, кәсіби ақпараттану деңгейлері, кәсіпке деген бейімділік, мамандықты таңдау мотивтері, мамандыққа байланысты білімдері, дағдылары, ептіліктері, таңдаған мамандықтарына қатысты әрекеттері, еңбекке араласуы, соған қатысты секцияларға қатысуы, қосымша жұмыс жасаулары және т.б. осы сияқты мамандықты меңгеруге деген тілектерді негіздейтін белгілер, осы белгілер оқушыларда әртүрлі болғандықтан, олардың өзіндік бағалау ерекшеліктеріндегі айырмашылықтарды табу болды. Яғни, болашақ мамандыққа, кәсіпке, еңбекке қатысты жоғарғы сынып оқушыларының өзіндік бағалау ерекшеліктері зерттелді.

2. Кәсіби өзіндік анықталу процесін қамтамасыз ететін жеке адамның қасиеттерінің бірі өз іс-әрекетін психикалық өзіндік саналы реттеу болып табылады. Осыған байланысты жоғарғы сынып оқушыларының іс-әрекетті өзіндік реттеу деңгейлерінің кәсіби өзіндік анықталу процесіне әсер етуін анықтайтын эксперимент ұйымдастырылды. Зерттеудің мақсаты - оқушылардың іс-әрекетті орындаудың барлық кезеңдерінде көрсететін қасиеттері, атап айтқанда оқушылардағы іс-әрекеттерін саналы өзіндік реттеу жүйесінің қалыптасу деңгейлері мен кәсіби өзіндік анықталу ерекшеліктерін анықтау болды. Эксперимент барысында өзіндік реттелудің бір көрінісі іс-әрекетті саналы өзіндік реттеу әрекетіне өз беттілік (автономды) қаншалықты дамыған әлде ол тәуелді сипатта ма сияқты жеке бастық ерекшеліктердің көрінуі мен олардың кәсіби өзіндік анықталуға әсері зерттелінді.

3. Әлеуметтік статусы бөлек топтар бойынша (дәстүрлі мектеп және арнайы мектеп (балалар үйі) мамандық таңдау мен өзіндік бағалау ерекшеліктерін зерттеу. Мамандық таңдауды бейімділіктерін, қабілеттерін, мүмкіндіктерін ескеріп зерттеу. Ескерту: мамандық таңдау, бейімділіктер, кәсіби қызығулар, кәсіби жоспар, кәсіби информациялану дәрежесі сияқты сипаттамалар үшін диагностикалау процедурасы бұл 3 - экспериментте тек балалар үйінде тәрбиеленіп жатқан сыналушыларға ғана жүргізіледі, себебі басқа сыналушылар алдыңғы эксперименттерде диагностикалау зерттеуінен өткізілген. Ал өзіндік бағалау ерекшеліктері екі топпен қатар жүргізіліп, нәтижелері салыстырмалы талдаудан өтті.

Зерттеу проблемасын анықтауда кәсіби өзіндік анықталудағы өзіндік бағалау ерекшелігін зерттеу үшін, жұмысшы гипотеза тағайындалды, міндеттер иерархиясы белгіленді, әдістемелерді таңдау және объектіні зерттеу жүргізілді.

Эксперименттік жоспар екі бағытта ұйымдастырылды: алдын ала саты және негізгі эксперименттік саты. Алдын ала эксперименттік сатының міндеттері: балалар үйінің ерекшелігімен, ондағы балалардың тіршілігімен танысып, зерттеу; зерттеу нәтижелерінің сенімділігін қамти алуымен байланысты алдын ала пилотажды эксперимент өткізу; нақты жұмыс моделі құрылды.

Негізгі эксперименттік сатының міндеттері - жоғары сынып оқушыларының өзіндік бағалау ерекшеліктерін, кәсіби өзіндік анықталу сипатын, жеке тұлғалық қасиетерін зерттеу; дәстүрлі мектеп оқушысы мен арнайы мектепте (балалар үйі) оқитын оқушылардың өзіндік бағалауы мен кәсіби өзіндік анықталу ерекшеліктерін салыстыру және салыстырмалы талдау жасалынды.

4. Эксперименттік зерттеуді жалпылау мақсатымен қойылған гипотеза негізінде алынған нәтижелер талданып, қорытындылай келе, жоғары сынып оқушыларының ӨБ жоғарылауы, тек жеткен жетістіктерін ғана емес неге жеткісі келетін жағдайларын да

бағалаумен байланысты болды. Оның себебі таратылмаған ұмтылулары мен мақсаттарын бағалау салдары әсер етті. Сондықтан да, барлық жоғарылаған ӨБ бәрін адекватты емес ӨБ деп санауға болмайды. Біз сыналушының өзін бағалауы сыныптастарының, мұғалімдерінің бағалауымен сәйкес келуін ғана емес, соған байланысты талпыныстарын, белсенділігін таратуға байланысты нәтижелерінде ескеруіміз ескеру керек. Яғни сыналушылардың білімдерін, дағдыларын ғана емес олардың ең потенциалды мүмкіндіктерін де (қабілет, ерік) ескеру қажет деп тұжырымдаймыз. Мәселен сәтсіздік кезіндегі пайда болған белсенділіктің көрінуі оның ерік сапаларының дамуынан тура байланысты болады. Әрине бұл айтылғандар бойынша ӨБ тұлғаның қалыптасуына теріс әсер етпейді деп толық түсінуге болмайды. Ондай әсер тек өз іс-әрекетін жақсарту мүмкіндігі Л.И.Божович зерттеулері көрсеткендей шектелген және ерік сапалары жеткіліксіз дамыған сыналушыларға тән /1/.

Алынған зерттеу нәтижелері мына қорытынды мен ұйғарымды көрсетеді:

Мамандықты игеруге байланысты дайындық бойынша жеткен жетістіктерін (кәсіби жоспар, ақпараттану, арнайы үйірмелерге қатысу, ақпараттық каналдарды пайдалану, әдебиеттерді оқу, өзбетінше іздену, білім, ептіліктің болуы, бейімділік пен қызығулардың болуы) бағалауда сыналушылардың басым көпшілігі жоғары ӨБ берді. Сыныптастарының бағалауын салыстыру бойынша ол сыналушыларда жоғары 65%, ал педагогтарды бағалауы бойынша аз сыналушыларда жоғары 43%.

ӨБ жоғарылауы сыналушыларда (жолдастраы мен педагогтары берген бағалаумен салыстыру бойынша) тұлғаның қалыптасуында жағымды рөл атқарады деп айта аламыз, яғни осындай ӨБ кейбір сыналушыларды (оқушыларды) жаңа мақсатта мен келешектер қоюға, өз нәтижелерін жақсартуға әкеледі. Сондықтан да, сыналушылардағы жоғары өзіндік бағалау мен мамандық таңдау мотивтері, қызығулар жүйесі тығыз өзара байланыста бола отырып, кәсіби өзіндік анықталудың қалыптасуында басты рөл атқаратыны анықталды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Столин В.В. Проблемы самосознания личности с позиции теории деятельности Леонтьева А.М. А.Н.Леонтьев и современная психология. – М., 1983, -С. 220-231.
2. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности. Проблемы психологии личности: Советско-финский симпозиум. – М., 1982. С. 121-126.
3. Соловьева А.Н. Самооценка как фактор самовоспитания в юношеском возрасте.: Автореф. дис . канд. пед. наук. – М., МГУ, 1973. – 16 с.
4. Спичак С.Ф. Возрастная динамика самооценки у школьников. – В кн.: социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. Сборник трудов МГПИ им. В.И.Ленина. – М., 1978, - С. 12-21.
5. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки. - М., 1989 г.
6. Рыбакова Т.Т. Психологические особенности формирования ожидаемых оценок старшими школьниками. – Новые исследования в психологии. – М., 1982.- №1 (26), -С. 84-87.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзіндік анықталуындағы өзіндік бағалаудың рөлін эксперименттік зерттеу нәтижелері баяндалған.

РЕЗЮМЕ

В статье излагаются результаты экспериментального исследования роли самооценки старшеклассника в профессиональном самоопределении.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА КАК СМЕНА ФОРМ ОБЩЕНИЯ

Махаманова М.Н. ????(г. Алматы, КазгосженПУ)

Основополагающим для изучения природы человеческого онтогенеза является научное представление о целостности индивидуального развития /1/. Исследованиями по проблеме генезиса общения выявлено существование сложных диалектических отношений между средствами, составляющими операционно-техническую сторону коммуникации, и факторами мотивации.

Доказано, что в процессе становления коммуникативной деятельности происходят определенные преобразования мотивационной сферы и системы средств общения, порождающие их качественно новые виды и формы/2/.

Развитие коммуникативной деятельности рассматривается как смена нескольких генетических форм общения в системе взаимоотношений ребенка с различными категориями коммуникативных партнеров.

Для анализа развития общения детей со взрослыми было предложено понятие формы общения /3/. По существу, форма общения обозначает определенный этап развития коммуникативной деятельности. Термин «форма» был выбран для того, чтобы подчеркнуть структурно завершенное, устойчивое и целостное соотношение коммуникативной деятельности на каждом этапе генезиса общения. Формой общения /3/ называла соответствующую деятельность на определенном этапе ее развития, взятую в совокупности черт и характеризуемую по нескольким параметрам (содержание коммуникативных потребностей, ведущие мотивы, средства общения). Благодаря этому понятию логично проследить этапы становления коммуникативной деятельности в сфере контактов дошкольников со взрослым на фоне широкого контекста общей жизнедеятельности и ведущей деятельности ребенка. Выделение форм общения предполагает понимание развития коммуникативной деятельности как процесса качественных преобразований, а не количественных накоплений.

Эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками (2-4-й годы жизни ребенка). 3 и 4-й годы жизни детей - время существования самой простой формы их коммуникативного взаимодействия, этап закрепления и упрочения тех процессов, которые произошли у малышей на 2-м году жизни.

Главенствующее положение в рамках ранней формы общения со сверстником занимает «деловой» мотив.

В рамках генетически первой формы общения дошкольников между собой выделяются два периода: 2-3 и 3-4 года. Единая по своим основам (содержание потребности, ведущие мотивы и т. д.) форма общения выступает как бы в двух отличиях в начальном и конечном периодах своего развития. Более непосредственная в начале, она утрачивает эту особенность по мере включения предметов во взаимодействие детей и развития их речи. Взаимодействие детей от 2 до 4 лет нуждается в постоянной и тщательной коррекции взрослых.

Особенности первой формы общения со сверстниками способствуют развертыванию инициативы детей; они благоприятствуют резкому расширению диапазона эмоций малыша - и положительных, и отрицательных - за счет включения самых ярких, крайних экспрессий.

Обращение этого рода помогает становлению самосознания малыша и формированию основ его личности.

Ситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками (4-6 лет) наиболее типична для дошкольного детства. Примерно в 4 года у детей, посещающих дневные группы детского сада, сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и становится предпочитаемым партнером. Роль общения со сверстниками у детей старше 4

лет заметно возрастает среди всех других видов активности ребенка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности детей - сюжетно-ролевой игры (4-6 лет - эпоха ее расцвета). Сюжет приобретает четкость, в нем выделяются законченные эпизоды, тесно связанные между собой. Но самое главное состоит в том, что с 4 лет сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной.

Контактируя со сверстниками в рамках второй генетической формы общения, дошкольники стремятся наладить между собой деловое сотрудничество. Эта направленность и составляет основное содержание их коммуникативной потребности. Прежде всего, подчеркнем отличие сотрудничества от соучастия. При эмоциональном практическом общении дети действовали рядом, редко и поверхностно соприкасались между собой. Подобные контакты были обозначены термином «соучастие». При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они тесно скооперированы и, хотя что-то каждый и выполняет индивидуально, дети все же стараются согласовывать действия для достижения единой цели. Эти контакты /3/. обозначила как сотрудничество. Переход от соучастия к сотрудничеству - заметный прогресс во второй сфере коммуникативной деятельности. Конечно, сотрудничество детей друг с другом отличается от такового со взрослым; участие старшего придавало целенаправленный характер совместной деятельности; здесь основное значение сдвигается с результата на процесс, и тем не менее сюжетно ролевая коллективная игра теряет бесцельность процессуальных манипуляций и потому наполняет контакты детей зримым содержанием. Деловые качества самого ребенка и его товарищей, служащие причиной их обращений друг к другу, отличаются чрезвычайной ситуативностью. Сейчас и здесь - вот что принимает в расчет ребенок. Как и на предыдущем уровне, в рамках ситуативно-делового общения ребенок жадно стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей. Он чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, не успевая хорошенько всмотреться в самих партнеров. Это достигает максимальной яркости и приобретает форму специфического феномена «невидимого зеркала». Но невидимость сверстника в дошкольном возрасте совершенно особенная - она сочетается с ревнивым и пристрастным интересом ко всему, что тот делает. На 5-м году жизни дети постоянно спрашивают об успехах своих товарищей; дают советы, просят скрыть от сверстников свои промахи и неудачи.

Обычно дошкольникам свойственна особая манера поведения. Ее иногда называют соревновательностью или склонностью к конкуренции. Это связано со вторым по значению для детей этого возраста содержанием потребности в общении со сверстником - в признании и уважении.

Ситуативно-деловая форма общения - основная для дошкольного детства разновидность коммуникативного взаимодействия. Для нее характерна потребность в сотрудничестве и признании, реализуемая в коллективной сюжетно-ролевой игре. Эта потребность опредмечивается в деловых мотивах, имеющих выраженный ситуативный характер и нацеленность на самопознание и самооценку. Ситуативно-деловое общение сверстников благоприятствует развитию основ личности и самосознания, а также - любознательности, смелости, оптимизма, активности, творческого и самобытного начала в самом широком смысле этого слова. Неблагополучие в сфере общения со сверстниками мешает этим важнейшим процессам: дети становятся пассивными, замкнутыми, держатся недоброжелательно. Становление ситуативно-деловой формы общения требует заботы взрослых, и особенно в случаях задержки ее развития, бедности содержания. Воздействуя на группу сверстников, взрослые в состоянии подчас успешнее и быстрее, чем в индивидуальной работе с ребенком, помочь общему психическому развитию детей. Внеситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками (6-7 лет). В самом конце дошкольного возраста у некоторых детей складывается новая форма общения, которую /3/. назвала внеситуативно-деловой. Она наблюдается у немногих детей. Но в то же время тенденция к ее развитию намечается довольно ясно и элементы формирующегося контура

вырисовываются отчетливо у всех старших дошкольников. Да и сама логика движения детей от одних форм общения к другим предрекает преобразование контактов сверстников именно в направлении внеситуативно-деловых взаимоотношений. Неуклонно растет число внеситуативных контактов (в 4-6 лет их уже около 50% от всех взаимодействий сверстников). Увеличивается отдаленность общения со сверстниками от совместной предметно-практической деятельности.

Основное стремление, побуждающее дошкольников к наиболее сложным контактам этого периода детства - жажда сотрудничества. Как и на предыдущем этапе, сотрудничество носит практический характер - оно развертывается на фоне совместной игровой деятельности детей. Но сильно изменяется сама игра. На смену представлениям с сюжетом и ролями приходят все более условные схемы. Игры с правилами, согласно Пиаже Ж. и Эльконину Д.Б. /4/, служат для старших дошкольников упражнениями в отношениях с другими людьми: они помогают им осознать свои обязанности, выступающие тут в виде правил; подойти к пониманию норм морали, всеобъемлющих требований справедливости, обязательств, которые каждый человек имеет перед всеми другими и перед собой. Сохраняя свою непринужденность, необязательность, игры с правилами приобретают целенаправленность и результативность. Стройная архитектоника новых игр создает жесткую необходимость договориться, спланировать дела, выявляет способность ребенка к деловому сотрудничеству в усложнившихся обстоятельствах. Во всех этих случаях сотрудничество, оставаясь практическим и сохраняя связь с реальными делами детей, приобретает внеситуативный характер. Именно это и отличает содержание коммуникативной потребности в рамках третьей генетической формы общения.

Свойства, ради которых дошкольник обращается к товарищам, это в основном их деловые качества. Контакты рождаются в коллективной игре и в нее же проецируются. Но ведущий мотив на этом этапе общения сверстников заметно видоизменяется. Его главное преобразование связано с преодолением ситуативности. Занятия детей теряют чрезмерную заземленность - они превращаются как бы в конкретный случай более общего правила. Одновременно смягчается ситуативность качеств побуждающих ребенка к общению - и своих, и чужих.

Опыт разных встреч с ровесником нанизывается на единый стержень. Складывается во многом уже внеситуативный устойчивый образ товарища. Между старшими дошкольниками возникает привязанность, появляются первые ростки дружбы между сверстниками - умение видеть партнера, его лучшие качества, с горячностью о них рассказывать другим людям, убеждая их в достоинствах своего друга.

Развитие представления детей о сверстниках имеют и вторую сторону - уяснение образа Я; причем наибольшей точности дети добиваются в осознании своих практических умений /5/.

Конечно, контакты между детьми 6-7 лет отнюдь не ограничиваются деловыми соображениями. Дошкольники беседуют и на познавательные и на личностные темы; деловые мотивы далеко не единственные поводы для общения. Но данные дают основание считать, что деловые мотивы все же сохраняют ведущее положение. Это соображение и обусловило наименование внеситуативно-деловой формы общения старших дошкольников. Внеситуативно-деловая форма занимает центральное место в иерархии различных видов активности детей по тем же основаниям, что и предыдущая: благодаря своему значению для ведущей деятельности детей.

Важнейшая функция социального наследования, или присвоения, общественно-исторического опыта требует общения не только со старшими. Дети-ровесники создают ребенку возможность усвоить преподанные старшими образцы человеческих действий и поступков, поупражняться в их воспроизведении, поглядеть со стороны, как выучил тот же урок другой ребенок. Так выясняется еще одна важнейшая функция контактов сверстников в их общем психическом развитии. Весьма отчетливо высвечивается и потеря, которую

испытывают изолированные дети, не имеющие достаточных по количеству и качеству контактов с ровесниками.

В рамках внеситуативного общения дошкольники используют все три категории средств, но ведущее место, несомненно, принадлежит речи. Беседы детей теряют приуроченность к сиюминутным делам. Налаживание внеситуативно-деловых контактов детей составляет важную часть их подготовки к школе и облегчает грядущие трудности подросткового возраста, когда положение в группе сверстников приобретает доминирующее значение для самочувствия ребенка.

Основная магистраль формирования товарищеских связей с ровесниками – становление субъектного отношения к ним, т.е. умения видеть в них равную себе личность, человека с теми же чувствами и мыслями, и постоянная готовность действовать на благо товарища, задумываясь о своих собственных интересах только во вторую очередь.

Высшая форма общения дошкольников внеситуативно-деловая. Тенденции к ее появлению отмечаются у всех воспитанников детского сада. Но она обретает законченность примерно у 10—15% старших дошкольников.

На протяжении пяти лет (от 2 до 7) изменяется и мера развитости собственно-коммуникативной деятельности ребенка. Возрастает отдаленность общения от других типов взаимодействия дошкольника с детьми, направленность его активности только на сверстника как субъекта внеситуативного общения, чувствительность к воздействиям ровесника, гибкость в контактах с ним и значимость общения с равным партнером среди других видов взаимодействия.

Итак, возникнув в конце 2-го - начале 3-го года жизни, коммуникативная деятельность ребенка в дальнейшем претерпевает ряд изменений. В рамках дошкольного детства последовательно сменяются три качественные ступени в общении детей с ровесниками, названные /3/. 3 формы общения, - эмоционально-практическая, ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая. Форма общения характеризует изменения содержательной стороны коммуникативной деятельности дошкольников, обусловленные развитием жизнедеятельности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Младенческий возраст Собр.соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т.4.
2. Смирнова Е.О. Чувствительность к фонематическим и звуковысотным слуховым раздражителям у детей раннего возраста. Общение и речь: Развитие речи в общении со взрослым. - М., 1985.
3. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность. Сб. научн.трудов: Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. – М., 1974.
4. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте Избр.психол.труды. - М.: Педагогика, 1989.
5. Силвестру А.И. К вопросу о развитии самооценки в дошкольном возрасте Новые исследования в психологии. – 1978. - №2.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектепке дейінгі балалардың коммуникация мәселелеріне және қарым-қатынас формаларына баса назар аударылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются вопросы особенностей коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста и механизмы как смена форм общения.

КӘСІБИ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӨЗІНДІК САНА МӘСЕЛЕЛЕРІ

Нуркасинова Л.М. – оқытушы (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Тұлғаның кәсіби психологиясын зерттеуде оның кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері ерекше орында болады. Себебі, кәсіби іс-әрекет адамның өмірлік іс-әрекетінің негізгі формаларының бірі. Адамның өзін маман ретінде қабылдауы мен бағалауы және кәсіби іс-әрекеттегі жетістіктері оның жалпы күйі мен табыстылығына әсер етеді. Кез-келген мамандықтың адам тұлғалығына қоятын талаптары болады. Адамның өз мамандығына сай келуі - кәсіби даму мен жетілудің, шеберліктің, өз іс-әрекетінен рахат алудың және өмірдің мағыналалығын сезінудің маңызды себептерінің бірі.

Кәсіби іс-әрекетті психологиялық тұрғыдан зерттеу тұлға мәселелерімен тығыз байланысты. Бір жағынан, жұмысшының тұлғалық ерекшеліктері оның кәсіби іс-әрекетіне әсер етсе; екінші жағынан, адамның тұлға ретінде қалыптасуының өзі, көп жағдайда кәсіби іс-әрекетте жүзеге асады.

Көптеген авторлар осы іс-әрекет түрінің тұлға үшін өте маңызды екенін көрсетеді. Қазіргі уақытта кәсіби іс-әрекетте адамның барлық негізгі қажеттіліктері қанағаттандырылуы мүмкін (қауіпсіздік қажеттілігі, өзін сыйлау, әлеуметтік мойындау т.б.). Тұлғаның өзіндік актуализациясы да кәсіби іс-әрекетте өнімді жүзеге асады /1/.

Осыған байланысты 1940 ж. бастап кәсіби психологияда тұлғалық қасиеттерді зерттеуге ерекше мән беріле бастады. Бұл қызығушылықтың себептері мынадай:

1. Тұлғалық қасиеттер, кәсіби маңызды бола отырып, еңбек іс-әрекетінің сәттілігіне, сенімділігіне және т.б. обьективті көрсеткіштеріне мәнді әсер етеді.

2. Тұлғалық ерекшеліктер кәсіби оқытудың маңызды детерминанты болып табылады; шеберлікті меңгеру мен маманның еңбекке жылдам бейімделуіне әсер етеді.

3. Тұлғалық ерекшеліктердің кәсіби іс-әрекетке сай болуы еңбекпен қанағаттану сияқты объективті көрсеткішті тудырады.

4. Іс-әрекеттің кейбір түрлерінде «жақсы» және «жаман» мамандарды тек тұлғалық қасиеттер негізінде ғана ажыратуға болады.

5. Ғылым мен техниканың қарқынды дамуымен байланысты, мамандықтар түрлері де көбейіп келеді, кәсіби тұлғалық ерекшеліктеріне назар қойып қана еңбек сенімділігін қамтамасыз етуге болады.

6. Маман тұлғалығының коррекцияланып және жүйелі қалыптастыру мүмкіндігі қарастырылды.

Бұл көрсеткіштер кәсіби психологиядағы тұлға мәселесіне қызығушылықты жоғарылатты /2/.

Маман тұлғасын зерттеу екі бағытта жүреді. Біріншіден, тұлғаның еңбектегі жеке индивидуалды-психологиялық ерекшеліктерін зерттеу. Себебі тұлғаны толықтай зерттеуден гөрі, бір қасиетті терең зерттеу жеңілірек. Мұнда көбінесе кәсіби маңызды қасиеттер қарастырылды.

Екінші бағыт, кәсіби іс-әрекеттегі тұлғаны толықтай зерттеу (Геллерштейн С.Г, Рыбаков Н.А, Ананьев Б.Г, Шадриков В.Д.). Тұлғалық бағыт—бұл, маманның индивидуалды ерекшеліктерін ескеру ғана емес, сондай-ақ, оның кәсіби бүтін тұлғасын қалыптастыру жолдарын зерттеу

Кәсіби іс-әрекеттегі тұлғалық қасиеттердің зерттелуі. Кәсіби маңызды қасиеттердің кез-келген іс-әрекет түрінде де маңызды болатындары кездеседі. Олар жауапкершілік, өзін қадағалау, кәсіби өзін бағалау; кәсіби өзіндік сана; эмоционалды тұрақтылық, мазасыздық, тәуекелге деген қатынас. Темпераменттің кейбір қасиеттері де кәсіби іс-әрекеттің көп түрлерінде маңызды болады /3./.

Кәсіби психологиядағы тұлға мәселелерін қарастыруда өзіндік сана сезімнің орны ерекше.

Өзіндік сананың бір түрі кәсіби өзіндік сана (Парыгин). Ол кәсіби топқа тиістілігін саналау ретінде қарастырылады. З.Иванова мен К.Косев кәсіби өзіндік сана, бұл кәсіби қасиеттер мен оларға деген қатынастарды тану мен өзіндік бағалау деп қарастырады. В.Н.Козиев бойынша кәсіби өзіндік сана - жеткен жетістіктер мен өзін дамыту бағыттарын жоспарлау, оны жүзеге асыру жүретін инстанция деп анықтады.

Егер өзіндік сана өмірлік әрекетте және қарым-қатынаста қалыптасып, өзінің мінез-құлқын, психологиялық қасиеттерін және т.б. тану нәтижесі болса, кәсіби өзіндік сана — өзіндік сананың құрылымдық компоненттерінің кәсіби іс-әрекетке проекциялануы.

Кәсіби өзіндік сананың құрылымы бар: кәсіби моральды саналауы; кәсіби адамгершілікті саналау; өзін іс-әрекет субъектісі ретінде саналау; қатынастарды саналау және бағалау; өзінің уақыттық байланыста дамуын саналауы /4/.

Кішкене күнінен-ақ бала өзін "жақсы" ұстауға тырысады, маңызды ересектердің қолдауына ұмтылады. "Жақсы"- мақұлданған, ережеге сәйкес дұрыс әрекет ретінде қабыладанады. Осы өзінің әрекеттерін сырттай бағалаудан өзіндік сананың моральдық компоненті қалыптасады, яғни өзіндегі «жақсы мен жаманды» ұғыну орын алады. Моральдық фактор адамның кез-келген іс-әрекетіне әсер етеді. Еңбекшілерге деген гуманистік қатынас, еңбек өнімділігін жоғарылату туралы, қоғам және ұжым игілігі туралы қам жеу моральдық мазмұнның нақты көріністері болып табылады /5/.

Өзіндік сананың адамгершілік мазмұны іс-әрекеттегі моральдық принциптердің орын алуымен сипатталады. Кез-келген әлеуметтік топтағы адамгершіліктің мазмұны «қалай істеуге болады» және «қалай болмайтынын» ұғыну критериімен анықталады.

Келесі құраушы—адамның өзін өз іс-әрекетінің субъектісі ретінде ұғынуы. Өндірісте адам кәсіби іс-әрекет субъектісі болады. Онда ол міндеттер қалыптастырудағы, мақсаттар қоюдағы, іс-әрекет амалдарын таңдаудағы және нақты өнім алудағы өзінің жауапкершілігі мен рөлін ұғыну керек екенін білдіреді және іс-әрекетті орындауда өзінің индивидуалдылығын саналау да маңызды болып табылады.

Кәсіби өзіндік сана құрылымында, өзіндік сана құрылымындағыдай қатынастарды саналау мен бағалау компоненті орын алады. Ол мынадай қатынастар: өзіне, мамандыққа деген қатынас; мамандығы бойынша әріптестеріне қатынас; өзінің кәсіби іс-әрекетіне деген қатынас және басқалардың өзіне деген қатынасы.

Адамның уақыттық байланыстағы өзінің дамуын саналауынсыз адамның өзіндік реттелуі мүмкін емес екені белгілі. Кәсіби өзіндік сананың дамуы мынадай белгілермен анықталынады: кәсіби шеберліктің өсуі; қызметте жоғарылау; беделдің өсуі; әлеуметтік-статустың нығаюы.

А.А.Деркач және О.В.Москаленко өз еңбектерінде кәсіби өзіндік сананың функционалды және құрылымдық компоненттерін бөліп көрсетеді: когнитивті компонент - өзіндік танымда жүзеге асады; мотивациялық компонент - өзіндік актуализацияда жүзеге асады; эмоциялық - өзін түсінуде жүзеге асады; операционалды - өзін реттеуде жүзеге асады.

Кәсіби өзіндік сана-сезімнің функционалды компоненттері өзара тығыз байланысты және оларды бөлу тек шартты түрде болуы мүмкін. Бұл компоненттер екі жоспарда жүзеге асады. Объективті тұрғыда олардың көрсеткіші кәсіби шеберлік болса, субъективтіде — «Мен-концепция». Бүтін құрылым ретіндегі кәсіби шеберлікке сыртқы шарттар (кәсіби білім, қоғамдық орта, оның талаптары, мораль т.б.) және ішкі шарттар (өзіндік актуализация, өзіндік таным, өзіндік реттеу, өзінтүсіну) әсер етеді, оның нәтижесінде Мен концепция өзгереді. Және керісінше, өзгерістегі Мен концепция кәсіби шеберлікке әсер етеді /6/.

Кәсіби іс-әрекеттегі тұлға рөлін Л.Тойлер және Д.Сьюпер сияқты танымал зерттеушілер ерекше көрсетті. Олар бойынша, адамның кәсіптік жолының маңызды себептеушісі оның өзінің тұлғасы туралы ойлары болады. Мамандықты тандау және

карьера типі "Мен-кіммін" деген сұрақтың шешімі болады немесе Мен-концепциясын жүзеге асыру болып табылады. Адам санадан тыс түрде өзінің өзі туралы көзқарастарына сәйкес келетін рөлдік талаптары бар мамандықты тандайды.

Кәсіби іс-әрекеттегі өзіндік бағалаудың рөлі ерекше екені бірқатар авторлар еңбектерінде дәлелденді (Цагарелли 1981; Корнеева 1984). Іс-әрекеттің жалпы сәттілігі адекватты емес өзіндік бағалаумен кері қатынаста. Бұл заңдылық жаңадан еңбек іс-әрекетімен айналысушылар мен кәсіби іс-әрекеттері төмен адамдар тобында да жүзеге асады. Және де жас мамандардың іс-әрекетінің сәттілігіне өзіндік бағалаудың эмоционалды-құндылықтық жағы көбірек әсер етеді, себебі оның когнитивті компоненті әлі жеткілікті қалыптаспаған. Кәсіби шеберлік өскен сайын оның когнитивті компоненті алдыңғы орынға шығады, яғни маман өзінің өткен тәжірибесі негізінде өз мүмкіндіктерін бағалайды.

Кәсіби іс-әрекеттің сенімділігін қамтамасыз етуде де өзіндік бағалау мәнді орында болады. Адекватты емес өзіндік бағалау күнделікті емес, күрделі жағдайлардағы еңбек сенімділігін азайтады, стреске тұрақтылықты төмендетеді, авария санымен тура корреляциялайды. Өзіндік бағалаудың тұрақсыздығы да осындай нәтижелерге әкелуі мүмкін.

Өзіндік бағалау көп жағдайларда басқа да кәсіби маңызды қасиеттердің қалыптасуын анықтайды. Мысалы, тәукелге бейімділік көбінесе адекватты емес жоғары өзіндік бағалаудан туындайды. Бұл тұлғалық қасиет ең алдымен қауіппен байланысты іс-әрекет түрлерінде маңызды болады. Сонымен қатар, жауапты шешім шығарумен байланысты іс-әрекеттер де осы қасиетпен реттелуі мүмкін. Бұл қасиеттің шектен тыс жоғары болуы жағдай талаптарын жеткіліксіз бағалау және өз мүмкіндіктерін шектен тыс жоғары бағалау сияқты жағымсыз салдарларға әкеледі.

Төмен бағалау шешім шығарудан қорқу, пассивтілік, сылбырттықпен байланысты. Бұл екі жағдайда да ықтималдылық болжау бұзылған. Нәтижесінде жалпы эффективтілік төмендейді. Эмоциогенді фактор әсерінде іс-әрекеттің оптималдылығын сақтап тұратын эмоционалды тұрақтылық та өзіндік бағалау ерекшеліктеріне тәуелді болады (адекватты емес өзіндік бағалау- эмоционалды тұрақтылықтың төмендеуіне әкеледі). Ол мазасызданумен тығыз байланысты және көбінесе, тұлғалық қасиеттер ретінде, кейде темперамент белгілері ретінде қарастырылады. Осы екі қасиет көптеген іс-әрекет түрлерінде кәсіби маңызды болып табылады.

Кәсіби іс-әрекетті өзіндік реттеу процесіндегі тұлғалық қасиеттердің рөлі ерекше. Тұлғалық ерекшеліктер іс-әрекеттің өзіндік реттелу процесінің негізгі этаптарына әсер етеді - мақсат қалыптастыруға, әрекеттер бағдарламасын құру мен коррекциялауға, іс-әрекет шарттары мен маманның өзінің мүмкіндіктеріне әсер етеді /7/.

И.С.Корнеева тұлғалық қасиеттердің белгілі бір комплексімен байланысты іс-әрекеттің өзіндік реттелуінің ерекшеліктерімен айырмаланатын бірнеше топты бөліп көрсетті:

1 топ. *Психологиялық ерекшеліктері:* адекватты және тұрақты өзіндік бағалау, мазасыздану орташа деңгейде, эмоциялық тұрақты, өзіне сенімді, жүйке жүйесінің күші—орта және жоғары, талаптану дәрежесі адекватты және тұрақгы.

Өзіндік реттелу ерекшеліктері: іс-әрекет мақсаттарын жүйелі қалыптастыра алуға, іс-әрекет талаптарын және мінез-құлық стратегиясын қалыптастыруға, іс-әрекет талаптарына және өз мүмкіндіктеріне сай қабілеттілік; сәттіліктер итермелеуші әсер береді, сәтсіздіктер күрт негативті реакциялар шақырмайды, керісінше, мақсатқа жетудегі табандылықты күшейтеді; сәтсіздіктердің шынайы себептерін іздестіру және адекватты коррекция жүргізуге бейім. Оқу және кәсіби іс-әрекет жоғарғы тұрақтылығымен және онда өз мүмкіндіктерін толықтай жүзеге асырумен ерекшеленеді.

2 топ. *Психологиялық ерекшеліктері:* өзіндік бағалау төмен, қорғаныс механизмдері —"кепілденген сәттілік" типі бойынша белсендірілген, мазасыздану жоғары, эмоция

тұрақсыз, жүйке жүйесі әлсіз немесе орташа, тежелу инертті, тәуекелден қорқу, өзіне сенімсіз, талаптану дәрежесі үнемі төмен.

Өзіндік реттелу ерекшеліктері: мақсаттары өз мүмкіндіктерінен төмен қойылған, сәтсіздік дезорганизацияға әкеледі, сәттіліктен кейін мақсат деңгейін жоғарылату жоқ. Оқу және кәсіби іс-әрекетте — пассивті, өз күшіне сенімсіз, мақсатқа ұмтылуы әлсіз. Сәттілік деңгейі орташадан төмен, бірақ бұл деңгейде іс-әрекеті тұрақты. Бұл өзіндік реттелу өз мүмкіндіктерін реттеуге кедергі келтіреді.

3 топ. *Психологиялық ерекшеліктері:* өзін бағалау тұрақсыз, көбінесе төмен. Оның когнитивті компоненті бағалауды төмендетуге қарай адекватты емес. Іс-әрекет нәтижелері туралы ақпарат өскен сайын адекваттыға жақындайды. Қорғаныс механизмдері - «сәтсіздіктерді құнсыздандыру» типінде, мазасыздану жоғары, тәуекелге бейім, талаптану дәрежесі жоғары және тұрақсыз.

Өзіндік реттеу ерекшеліктері: өз мүмкіндіктерінен жоғары мақсат қояды, бірақ оған жетуге ұмтылмайды. Сәтсіздіктерден кейін сәйкес түзетулер жасалмайды, мақсаттары ретсіз. Оқу және кәсіби іс-әрекеттерде сәттілігі жоғары емес, тұрақсыз, сәтсіздіктерді сыртқы себептермен түсіндіреді, басшылардың нұсқауларына мән бермейді, басқалардың бағалауларын әділетсіз деп табады. Бағалау жағдайларында жоғары мазасыздық көрсетеді.

4 топ. *Психологиялық ерекшеліктері:* өзін бағалау жоғары, іс-әрекет нәтижелері туралы ақпарат жеткілікті болғанда адекваттыға жақындайды. Жүйке жүйесі күшті, мазасыздану жоғары, тәуекелден қорқады, талаптану дәрежесі төмендеуге бейім.

Өзіндік реттелу ерекшеліктері: іс-әрекеттегі сәтсіздіктерден қашу, сәтсіздік жағдайларында өз мүмкіндігі жеткілікті болса да мақсаттан бас тартады, негізсіз сақ. Оқу және кәсіби іс-әрекетте тұрақты және табысты, бірақ өз мүмкіндіктерінің талаптардан төмен екенін саналау мен қатар өте жоғары өзіндік бағаны қажетсінеді. Осыны мойындағысы келмегендіктен, өзін бағалау мен мүмкіндіктері арасындағы айырманы байқататын жағдайлардан қашады. Осыған байланысты іс-әрекетінде тұрақты жағымсыз эмоциялық фон байқалады.

5 топ. *Психологиялық ерекшеліктері:* тұрақты, жоғары өзіндік бағалау. Оның когнитивті компоненті ақпарат жеткілікті болса да жоғары болып тұрады. Қорғаныс механизмдері белсендірілген, мазасыздануы төмен, өз-өзіне сенімділігі шектен тыс жоғары. Жүйке жүйесі "күш-әлсіздіктің" шеткі көрсеткіштерімен сипатталады. Талаптану деңгейі жоғары.

Өзіндік реттеу ерекшеліктері: жоғары мақсаттар қоюға бейім, адекватты коррекция жоқ. Негізсіз табандылық танытады. Оқу және кәсіби іс-әрекетте бірден қиын тапсырмалар таңдайды, өз мүмкіндіктерін ескермейді. Күрделі жағдайларда мазасыздануы төмен, ол ақталмаған тәуекелге әкеледі. Алғашқы сәтсіздіктер кездейсоқтық деп түсіндіріледі, келесілері күрт эмоциялық реакциялар шақыруы мүмкін. Ол кәсіби іс-әрекеттегі мотивацияның төмендеуіне, одан бас тартуға әкелуі мүмкін /8/.

Сонымен, маман тұлғасына назардың жоғарылауы кәсіптік іс-әрекеттің обьективті сипаттамаларының емес, маманның тұлғалық ерекшеліктері негізінде құрылуы қажет. Бұл - гуманистік бағыт болып табылады. Оның жағымды жағы — орталық орынға адамның еңбекке қанағаттануы қойылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб. 1991.
2. Шадриков В.Д. Мотивация деятельности. М., 2003.
3. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально оценочная система. М.,1991.
4. Психологические проблемы эффективности и качества труда М., 1989.
5. Пряжников Н.С. Методы активации профессионального и личностного самоопределения. М., 2002.
6. Борисова И.М, Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия.-М.-1991.
7. Корнилов А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания. Психол. Журн.Т16.

№1. 1995.
8. Психологическое изучение личности работника. Киев. 1989.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тұлғаның кәсіби психологиясының компоненті ретіндегі кәсіби өзіндік сана қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается профессиональное самосознание как компонент профессиональной психологии личности.

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН КӘСІБИ БАҒДАРЛАУДЫҢ ПЕДАГОГИКАСЫ МЕН ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУЫ

Өтепбергенова З.Д. – п.ғк. (Алматы қ-сы., ҚазмемқызПУ)
Өтепбергенова Г.Д. – оқу ісі меңгерушісі (Қаскелен қ-сы, А. Байжанов ат. орта мектеп)

Мектептегі кәсіби бағдарлаудың балалар тәрбиесіндегі ерекшелігі олардың туған жерге, өлкеге, табиғатқа икемділігін, ұмтылысын дамыту. Бұл үрдісте әр түрлі психологиялық–педагогикалық шарттардың орындалуы қажет, өйткені аталмыш мәселені шешу үшін оның адам тәрбиесіндегі жеке тұлғалық сапа қасиеттерінің қалыптасуы, тәрбие әдістерінің қолданылуы, мектепте ұйымдастырылып жатқан іс-шаралардың тиімділігі - педагогикалық–психологиялық ғылыми негіздерінің айқындалуында. Белгілі психолог Б.Г.Ананьевтің пікірінше, психология мен педагогиканың байланысы өскелең ұрпақтарды тәрбиелеудің, оқытудың, дамытудың зерттеу саласына бағытталған.

Олай болса, біздің байқауымызша, психологиялық шарттарға төмендегілерді атап көрсетуге болады:

- баланың жас ерекшелігіне сай кәсіби бағдарлаудың барысында оның психикалық, жеке дара сапа қасиеттерін есепке алу керек;
- кәсіби бағдарлау туралы оқушыларға білім беруде ақпараттардың түсінікті болуы, ақпараттармен мәліметтерді дұрыс қабылдауы, ұғынуы, есте сақтауы жоғары деңгейде дамуы маңызды;
- еңбекке баулу, оқушыларды кәсіптік бағдарға бағыттау үшін қолайлы ортаның орнатылуы қажет, мұнда психологиялық жағымды ахуалдың орын алуы, адамдардың осы мәселеге деген көзқарасы, ықыласы мәнді;
- кәсіби бағдарлаудың баланың қызығушылығын ояту, оның еңбек етуге даяр болуын қамтамасыз ету үшін шаруа адамдарының психологиялық бейнесі әсер етеді;
- осы еңбектің маманы ретінде өзін-өзі әзірлеу үшін оқушылар мінез-құлықпен ерік-күшті дамытуға әрекеттеніп, туған жерін көркейтуге қажеттілігін сезіну керек /1/.

Бұл аталған психологиялық шарттар педагогикалық шарттармен тығыз байланысты. Олар тәрбие үрдісінің барлық бағыттарымен байланысты, әсіресе: экологиялық, экономикалық, эстетикалық, дене шынықтыру және адамгершілік.

Мәселен, оқушылардың экологиялық мәдениетін қалыптастыруда мектептегі оқу үрдісі сабақтан тыс іс-шаралармен байланыста болады: саяхатқа шығу, пікір-сайыстар, еңбек ардагерлерімен кездесу т.б.

Адам табиғатсыз тіршілік ете алмайды, табиғат арқылы адам қайырымды бір мақсатқа ұмтылған, сұлу жанды азамат ретінде тәрбиеленеді. Сонымен бірге, ол денсаулығын бекем етуге, шабыт пен шығармашылыққа талпынатындай мүмкіндіктер алады. Осы айтылған ойлар тікелей кәсіби бағдарлаудың оқушыларды еңбекке баулу мәселесімен ұштасады.

«Табиғат – тіршілік ортасы, адам анасы. Табиғат бүкіл организмдерге ортақ, үйлесімді

байланыстардың кеңістігі. Табиғатпен жарасқандар тыныштығын табады, тынысын қалпына келтіреді. Табиғаттың мамыражай ашық көркі қазақ тіршілігіне сергектік те сенімділік те әкеледі.

Табиғатты тамашалаған, табиғатты таныған, тұрақтылыққа салынған жан ортаға еркін бейімделеді». Ендеше, еркін жан туған жерін жатсынбай, қайта оның әсемділігін көркейтемін деген үмітпен өскен баланың туған өлкесіне сүйіспеншілік сезімі арта түседі /3/.

Бұл жерде айқындайтын педагогикалық шарттың мәні мына мәселеге келіп тіреледі: *мектептегі оқу-тәрбие үрдісінде бастауыш сыныптан бастап жоғары сыныпқа дейін оқушыларға табиғат тану, экологиялық білімдердің ауылшаруашылық еңбегімен тығыз байланыста екенін ұғындырып тұру қажет*. Кәсіби бағдарлаудың ерекшелігі, тұлғаның экологиялық – эстетикалық мәдениетінің дамуымен, дене бітімінің мығым болуымен, еңбек қабілеттерінің қалыптасуымен сипатталады. Сонымен бірге, әр салада еңбекке баулу әрекетімен байланысты балалардың экологиялық санасының дамуы, жалпы адамзаттық жауапкершілікті сезіну, табиғатты, жерді, өсімдіктерді, малды белсенді түрде қорғауға әзір болу тәрбие мәселелерін атап кетуге болады.

«Технология» пәнінің мазмұнымен биология, география, денешынықтыру пәндерді оқыту үрдісінде олардың мәнін күнделікті өмірмен тұрмыс-тіршілікпен байланыстырудың маңызы ерекше. Ол үшін пәнаралық байланыс мәселесі алға шығады. Оқу жоспарларының, оқулықтардың, оқытушылардың әрекетінің мазмұны бұл мәселелерді шешуге бағыт алуға тиіс. Олай болса, біздің пікірімізше, «Технология» пәнінің мақсатында оқушыларға кәсіби бағдарлауда шаруашылық ғылыми білімдердің мәні биологиялық, аграрлық, физиологиялық, географиялық білімдер саласымен ұштастыру қажет. Мәселен, оқушыларға агробиологиялық білім берудегі мақсат оларды тек қана дақылдарды егу, күту, баптау, агротехникалық шараларды орындаумен шектелмейді, оларды сонымен бірге өсімдіктердің физиобиологиялық қасиеттерін оқып білуді талап етеді. Ендеше, «Технология» пәні мазмұнында агрономиялық мәліметтер болуға тиіс. Бұл жерде айқын болып тұрған *педагогикалық шарттың* мәні мынада: оқушылардың теориялық білімі жан-жақты, кең ауқымда, практикалық іс-әрекеттермен тығыз байланыста болуын қажет етеді.

Біздер зерттеп отырған мәселеге байланысты «Технология» пәні бойынша оқушылардың алған білімдері іс-тәжірибеде бекітіліп, оларды мағлұматтар алумен шектеп қоймайды. Саябақтарда, арнайы алаңдарда оқушылар өсімдіктерді күтіп-баптайды, суғарады, өсіреді, көбейтеді.Сөйтіп, білім, іскерлік, дағдыларын қалыптастырады. Олай болса, «Технология» пәнінің мақсатына оқушыларды жерді қастерлеуге, құнарлылығын арттыруға, өнімнің сапасын молайту жолдарын айқындауға, шаруа мамандықтарын танып білуге бағыттайды.

Жоғары сынып оқушылары үшін агробиологиялық білімдер туралы арнайы үйірмелерді, факультативтерді ұйымдастыру аталмыш пәнді оқытудың сапасын арттырады. Мәселен, сынып сағаттарында жаңа прогрессивтік технологиялар туралы мәліметтерді талқылау, агробиология мамандарымен кездесулер, агробиологиялық станцияларға саяхат іс-шаралары оқушылардың ауыл шаруашылық еңбегіне қызығушылығын оятады. Сонымен бірге ауыл шаруашылық еңбегіне баулуда оқушыларға бұл еңбектің дене және рухани күштің дамуына бағытталған саналы, мақсатты, жасампаздық, интеллектуалды әрекет екендігін түсіндіру қажет /4/.

Жоғарыда айтылған ой-пікірлер келесі *педагогикалық шарттың* мәнін ашады. Қандай жағдайда «Технология» пәнінің мазмұнында агробиологиялық білімдердің мәні айқындала түсуі мүмкін? Бұл сұраққа жауап іздеуде біртұтас педагогикалық үрдіс теориясына жүгіну қажет. Оның негіздерін қалаушылар П.Ф.Каптерев, Ю.К.Бабанский, Н.Д.Хмель /109/ оқушының жеке тұлғасының даму мәселесін оқытумен тәрбиенің біртұтастығында қарастыру қажет. Жеке тұлғаның дамуы көптеген қарама-қайшылықтарды жою барысында қалыптасады. Ол үшін оқушы әлеуметтік тәжірибенің мәнін ұғынуға, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуге, өзі-өзінің әрекетіне баға беруге үйренуі керек. Қоғамдық тәжірибеге араласу оқушыны көптеген әрекеттерге түсуді мұқтаж етеді. Соның салдарынан

ол еңбектің әр түрлі салаларымен танысып, қабілеттерін жан-жақты дамытуға мүмкіндік алады. Олай болса, біздің зерттеу мәселемізге байланысты оқушылардың ауыл шаруашылық еңбегіне қызығып оның мәнін ұғынуға бағыт алу үшін мектептегі педагогикалық үрдісті біртұтастықта қарастырып, бұл мәселенің ғылыми негіздерін анықтау керек.

Біртұтас педагогикалық үрдістің заңдылығы бойынша мұғалім мен оқушы арасындағы іс-әрекет екі жақтылымен сипатталынады: мұғалімнің іс-әрекетінің мақсатты, мазмұнды болуы оқушының іс-әрекетінің нәтижесінде көрінеді. Керісінше, оқушының іс-әрекетінің нәтижесі мұғалімнің іс-әрекетінің мәнін ашады. Олай болса, жоғары оқушыларының ауыл шаруашылық еңбегіне баулу мұғалімнің іс-әрекетіне тікелей байланысты. Егерде, «Технология» пәні мұғалімі агробиологиялық білімдерді ұғындыруда кәсіби бағдарлауда оқушылардың қызығушылығын арттырып, бағыт-бағдар беруді мақсат көздесе, онда бұл істің нәтижелі болуы оқушылардың іс-әрекетінен көрінеді.

Аталмыш теория бойынша мектептегі әрбір болып жатқан жағдаятты талдауда, оның себеп-салдарларын оқу-тәрбие үрдісінің біртұтастығында айқындау қажет. Мәселен, жоғары сынып оқушыларының болашақ мамандықты таңдау, өмірлік кәсіптілікті меңгеру, қабілеттерді дамыту мәселелері тек қана мектептегі оқу-тәрбие үрдісінде шешілуі мүмкін емес /6/. Бұл мәселеге қатысты отбасындағы ата-аналар әрекетінің үлгісі, қоғамдық ортаның әсері, оқушылардың мектептен тыс іс-шараларға қатысуы, құрбы-құрдастармен қарым-қатынастары және т.б. Сондықтан, оқушылардың кәсіби бағдарлаудың, еңбекке баулу жұмыстарының нәтижесі мектептің, отбасының, қоғамның ықпалдарының байланысында болады.

Келесі *педагогикалық шарт* халық тәрбиесінің мәнін айқындайды. Қазақ халқы «баланы бастан» деп, бұл нақыл сөзінде терең ойын білдірген. Көптеген мақал-мәтелдерде, аңыз-әңгімелерде еңбекке баулу, туған жерге деген сүйіспеншілікті арту мәселесімен тығыз байланыста айтылған. Мәселен, «Жер қадірін білмеген, кедейлікпен өтеді, ел қадірін білмеген, өгейлікпен өтеді», «Еңбек етсең ерінбей, тояды қарның тіленбей», «Туған жерге туыңды тік», «Өз елім, өлең төсегім», «Өзге елде сұлтан болғанша, өз еліңде ұлтан бол! », «Отан оттан да ыстық» және т.б. Қазақтың мақал-мәтелдері көбірек қамтитын тақырыптары жастарды еңбексүйгіштікке, еңбек адамын құрметтеуге, елдік, ынтымақ , бірлікке шақырады. Отбасында ата-аналар бала тәрбиесіне лайықтап өсиет - әңгімелерімен ертегілерін туған жерді бағалауға, өлкені әсемді етуге, қоршаған ортаны дамытуға бағыттаған /2/.

Халық педагогикасындағы еңбекке баулу мәселесі ұлттық қолөнер, қолтаңбалы өнерлер, сәулет, бейнелеу, тұрмыс-тіршілік еңбегі туралы білімдерді кеңейтуге жастардың ұлттық санасының негіздерін қалыптастыруға бағытталған. Олай болса, қазіргі мектепте және мектептен тыс балалар мекемелерінде еңбек тәрбиесінің мазмұнында халықтық тәрбиенің ерекшеліктерін ескере отырып, ұлттық негізде құралған «Дәстүр», «Атамекен», «Кәусар» бағдарламаларды тиімді пайдалану жөн. Әсіресе, кәсіби бағдарлау туралы оқушылардың білімдерін кеңейту, кәсіпкерлер туралы ақпараттар беру, кәсіпкерліктің дамуының, туған жердің көркеюіне ықпал етіп, жастарды өлкетануға, кәсіби бағдарлау қажетті екенін сезінуге бағыттайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 г.г./ Под ред. И.И.Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
2. Жолдасбекова С.А. Еңбек технологиясына және кәсіпкерлікке оқыту әдістемесі. Әдістемелік нұсқау. М.Әуезов атындағы ОҚМУ, 2004. – 26 б.
3. Раздымалин И.Ф. Формирование у школьников творческого отношения к труду в сельском хозяйстве. М.,1987. Док. дис.
4. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. – М,: Высшая школа, 1989 – 239 с.

5. Кусаинов А.К., Устемиров К. Научно-педагогическое обеспечение развития системы непрерывного профессионального образования. Часть – 2.Алматы, 2003.
6. Шалғынбаева Қ.Қ. Қазақ халық педагогикасындағы еңбек тәрбиесі. Док. дис. Алматы. – 2006. 360 б.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируется педагогический и психологический подход профессиональной подготовки к сельскохозяйственной деятельности детей старшего школьного возраста. Определяет психологические и педагогические условия деятельности.

ТҮЙІНДЕМЕ

Жалпы білім беретін орта мектепте оқу – тәрбие үрдісінде кәсіптік білім беру технологиялары негізінде оқу – тәрбие үрдісін жүйелі түрде ұйымдастырылса, онда жоғары сынып оқушыларының ауыл шаруашылық кәсіптің белгілі түріне деген тұпкілікті кәсіби ықыласы қалыптастырылады. Ауыл шаруашылық еңбектің әр түрлі кәсіптерімен танысуға мол мүмкіндіктер пайда болып, жастар мектеп бітірген соң ауылда қалып еңбек ету міндеттерін белгілеуге мүмкіндік алады.

ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІ ЖӘНЕ МӘДЕНИЕТІ

Туебакова Н.А. - п.ғ.к., доцент (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Педагогикалық қызмет бір уақытта құратын және басқаратын қызмет болып табылады. Ал тұлғаны дамыту процесін басқару үшін құзіретікке ие болу қажет. Педагогтың кәсіби құзіреттілігі ұғымы оның тұлғаның біртұтас құрылымына теориялық және практикалық дайындығының бірлігін білдіреді, педагогтың кәсібилігін сипаттайды (Л.И.Мищенко).

Қандай да бір мамандық педагогының кәсіби құзіреттілігінің мазмұны біліктілік сипаттамасымен анықталады. Ол – кәсіби білімнің, іскерліктің және дағдылардың ғылыми негізделген құрамын айқындай отырып, педагог құзіреттілігінің нормативті үлгісі (моделі) болып табылады. Біліктілік сипаттамасы – бұл, жалпы ереже бойынша, теориялық және практикалық тәжірибе деңгейіне байланысты мұғалімге қойылатын талаптардың жалпыланған жиынтығы.

Біртұтас педагогикалық құрылымның мазмұны – білім мен іскерліктің, шығармашылық қызмет тәжірибесінің және педагогикалық шынайылыққа деген эмоциналды-құндылықтың қатынасы тәжірибесінің бірлігі ретінде қарастырылуы мүмкін. Бұл компоненттердің өзара байланысы олардың бір деңгейде болуына қарама-қайшы келмейді. Яғни, алдыңғы элементтер белгілі бір мөлшерге дейін кейінгі элементтерден бөлек, жеке әрекет ете алса да, кейінгілері алдынғы элементтерсіз әрекет етуіне мүмкіндігі жоқ /1/.

Кәсіби құзіреттілікті өзге тұлғалық құрылымдардан шартты түрде бөле отырып біз білімді игеру (ақпараттық қорды жинау) - өзіндік мақсат емес, «білімнің әрекетте» көрініс табуының, яғни, кәсіби дайындықтың негізгі критерийі – іскерлік пен дағдының қажетті шарты дегенді айтқымыз келіп отыр.

Жалпы алғанда психологиялық-педагогикалық білімдер оқу бағдарламарымен анықталған. Педагогикалық қызметтің мазмұндық және операционалдық құрылымдарының бірлігін бейнелей отырып, болашақ педагогты психологиялық-педагогикалық даярлауда мыналар қарастыралады:

- педагогиканың методологиялық негізін білу;
- тұлғаның әлеуметтенуі мен дамуының заңдылықтарын білу;
- тәрбиелеу мен оқытудың мазмұнын, мақсаттарын және технологияларын білу;

- балалардың, жеткіншектердің, жасөспірімдердің жас мөлшерлік, анатомиялық-физиологиялық және психикалық дамуының заңдарын білу.

Сондықтан да, болашақ педагогты психологиялық-педагогикалық даярлау – ең алдымен педагогикалық қызметтің әдістемесін, теориясы мен технологиясының үлгісін жасайды және жүзеге асырады, педагогтың ізгілікті ойлау қабілетінің негізін қалайды.

Психологиялық-педагогикалық және пән бойынша арнайы білімдер – кәсіби құзіреттіліктің қажетті, бірақ жеткілікті шартты емес. Бұлардың көпшілігі, әсіресі, теориялық-практикалық және әдістемелік білімдер – педагогикалық іскерлік пен дағдылардың алғышарты болып табылады.

Педагогикалық іскерлік – бұл ішкі немесе сыртқы жоспарға сай біртіндеп мазмұны кеңейтілетін, кейбіреулері автоматтандырылып дағдыға айналатын, гармониялық тұлғаны дамыту міндеттерін шешуге бағытталған және тиісті теориялық білімдерге негізделген педагогикалық әрекеттердің жиынтығы. Педагогикалық іскерлік мазмұнын осылайша түсіну – педагогты тәжірибеге даярлаудың тікелей жолы болып табылады. Біріншіден, ол болашақ педагогтың тәжірибелік даярлығының қалыптасуындағы теориялық білімдердің басты рөлін, сонымен қатар болашақ педагогты дайындаудың бірлігін анықтайды. Екіншіден, ол нақты және пәндік әрекеттердің жүйесі ретінде көрініс табатын, мұғалімнің педагогикалық ойлау және педагогикалық әрекет ету іскерлігін қалыптастыруды мақсат етеді. Үшіншіден, репродукциялық және шығармашылық іскерліктің көп деңгейлі сипатын және жекелеген әрекеттерді автоматтандыру жолымен оларды жетілдіру мүмкіндігін баса көрсетеді /2/.

Педагогикалық іскерлік мазмұнының ұсынылған түсінігі олардың ішкі құрылымын, яғни, салыстырмалы түрде дербес жекелеген іскерлік ретінде әрекеттер мен компоненттердің өзара қамтамасыз етілген байланысын түсінуге мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде әр түрлі негіздер бойынша көптеген педагогикалық іскерлікті біріктіруге, сондай-ақ оларды тәжірибеде шартты түрде бөлуге мүмкіндіктерді туғызады. Мысалы, «әңгіме өткізу» іскерлігі әртүрлі жекелеген шеберліктерден құралады: оқушылардың мүдделері мен қажеттіліктерін неғұрлым ашып көрсететін және сынып алдында тұрған басты тәрбиелік міндеттерін ескеретін тақырыпты анықтау; тәрбиеленушілердің жас мөлшерін және нақты жағдайларды ескере отырып, тақырыптың мазмұнын, тәрбиелеудің нысандарын. әдістері мен тәсілдерін таңдау; жоспар жасау (жоспар-конспект) және т.б. Дәл осылай «жоспар құру» іскерлігін де жекелеген компоненттерге бөлуге болады /4/.

Қазіргі таңда педагогикалық деонтологияда педагогикалық іскерлікті классификациялаудың бірнеше жолдары бар. Олардың бәрін үлкен үш топқа бөледі: педагогикалық функциялар бойынша (И.Т.Кузьмина, А.И.Щербаков, О.А.Абдуллина); әртүрлі сипаттағы педагогикалық міндеттерді ұсыну және шешу ерекшеліктері бойынша (И.Т.Огородников, Л.Ф.Спирин); педагогикалық процесті басқару кезеңдері бойынша (В.А.Сластенин, Л.И.Мищенко және т.б.).

Алайда зерттеушілердің көпшілігі «әрекет етудегі іскерлік пен білім» тәрізді формуланы басшылыққа ала отырып, іскерлікті білім мен тәрбиелеудің нақты міндеттеріне механикалық тұрғыдан қарама-қайшы қою жолымен зерттеу жүргізеді. Нәтижесінде теорияда да, практикада да іскерліктің тәуелсіз топтары қалыптасады (мысалы, эстетикалық, моральдық, дене тәрбиесін жүзеге асыру бойынша). Мұндай жолдар қалыптасуы мүмкін, бірақ жеткілікті дәрежеде рационалды болмайды.

Сондықтан да педагогикада неғұрлым жалпыланған, интегралды іскерліктерді оқшаулаудың дұрыстығы туралы ой-пікірлер бекітілуде. Олар бала қызметінің кез-келген түрін ұйымдастыру кезінде әр түрлі мамандық педагогы қызметінің және жекелеген іскерліктердің ажырамас бөлігі болып табылады.

Педагогикалық іскерліктің құрамын негіздеудің әртүрлі жолдарын біріктіру – педагог құзіреттілігінің үлгісін жасаудың логикасын ұсынады. Неғұрлым жалпыланған іскерліктерге фактілерді, құбылыстарды теориялық анализдеумен тығыз байланысты болатын, педагогикалық ойлау және әрекет ету қабілеті жатады. Бұлардың бәрін біріктіретін нәрсе –

олардың негізінде интуициялық, эмпирикалық және теориялық деңгейде өтетін нақтыдан абстрактіге көшу процесі жатыр.

Іскерлікті теориялық анализ деңгейіне жеткізу – педагогтарды шығармашылық қызметке дайындаудың маңызды міндеттерінің бірі болып табылады.

Педагогикалық ойлау мен әрекет етуді талдауға бағытталған және педагогикалық фактілер мен құбылыстардың анализі бойынша жинақталған жаттығулардың жүйесі – педагогикалық міндеттерді шешу іскерлігі, педагогикалық қызметтің табысты болуын қамтамасыз ететін басты, «әмбебап» іскерліктің қалыптасуына әкеп соғады. Олар барлық әлеуметтік және кәсіби тұрғыдан қамтамасыз етілген функцияларды мұғалімнің жүзеге асыруы кезінде орын алады.

Педагогикалық міндеттердің жалпыланған деңгейіне байланыссыз оларды шешудің ең соңғы кезеңі «ойлау-әрекет ету-ойлау» деген формулаға сай жүзеге асырылады және педагогикалық қызмет пен іскерліктің компоненттеріне сәйкес келеді. Нәтижесінде мұғалімнің педагогикалық құзіреттілігінің үлгісі оның теориялық және практикалық даярлығының бірлігі ретінде көрініс табуы мүмкін. Бұл жерде педагогикалық іскерліктер төрт топқа біріктірілген.

1. Әлеуметтенудің объективті процесі мазмұнының оқыту мен тәрбиелеудің нақты міндеттеріне ауысуымен байланысты педагогикалық міндеттерді шеше алу іскерлігі: жаңа білімді белсенді түрде игеруге, педагогикалық әсер етуді көрсетуге және осы негізде ұжым мен жекелеген оқушыларды дамытуды жоспарлауда тұлға мен ұжымды зерттеу; білім беретін, тәрбиелейтін және дамытатын жаттығулардың кешенін бөліп көрсету, оларды нақтылау және басымдық ететін жаттығуларды анықтау.

2. Педагогикалық өзара әсер тәсілдерінің бағдарламаларын жасай білу іскерлігі – логикалық түрде аяқталған педагогикалық жүйені құру және қозғалысқа келтіруге ықпал етеді; білім беру-тәрбиелеу, дамыту жаттығуларын кешенді түрде жоспарлау; білім беру процесі мазмұнын жеткілікті негізде талқылау; оны ұйымдастыруға қажетті нысандар, әдістер мен тәсілдерді таңдау.

3. Педагогикалық әрекеттерді орындай алу іскерлігі тәрбие мен білім берудің компоненттері мен факторлары арасындағы өзара байланысты айқындау, бекіту және оларды іске асыру: білім беру процесін жүзеге асыру үшін қажетті шарттарды (материалдық, моральдық-психологиялық, ұйымдастырушылық, гигиеналық және т.б.) қалыптастыру; оқушыны педагогикалық процестің объектісінен субъектіге айналдыратындай етіп оны қызметін дамыту; бірлескен қызметті ұйымдастыру және дамыту; мектептің қоршаған ортамен байланысын қамтамасыз ету; сыртқы реттелмейтін әсер етулерді реттеу.

4. Педагогикалық міндеттердің процесі мен нәтижелерін зерттей білу іскерлігі – педагогикалық қызмет қорытындыларын есепке алу және бағалауды қажет етеді: педагогикалық процесс барысы мен педагогтың әрекеттерін талдау; педагогикалық міндеттердің бағынышты және басымдық ететін жаңа кешендерін анықтау /5/.

Мұғалімнің кәсіби құзіреттілігі және педагогикалық шеберлігі қандай қатынаста болады? Өз уақытында бұл сұраққа жауапты А.С.Макаренко берген. Ол педагогикалық шеберліктің адам бойында туғаннан пайда болатыны туралы пікірді жоққа шығарып, оның кәсіби құзіреттілік деңгейімен қамтамасыз етілетіндігін көрсеткен.

Оның пікірі бойынша, іскерлікке, біліктілікке негізделген педагогикалық шеберлік – бұл педагогикалық процесті білу, оны құрып, қозғалысқа келтіре алу болып табылады. Көп жағдайда педагогикалық шеберлікті педагогикалық техниканың іскерлігі мен дағдыларына жатқызады, ал өз кезегінде ол – шеберліктің сырттай көрініс табатын компоненті болып табылады.

А.С.Макаренконың пікіріне сәйкес, мақсатты түрде жұмыс атқарған жағдайда ғана әрбір педагог педагогикалық шеберлікке ие болады. «Шеберлік – бұл қол жеткізуге болатын нәрсе; шебер-күйші, шебер-дәрігер, әрбір жас педагог шеберлікке қол жеткізе алады, ал ол шеберлікті қандай дәрежеде меңгеруі оның өз күшіне байланысты».

Шеберлік практикалық тәжірибе негізінде қалыптасады. Бірақ кез келген тәжірибе кәсіби шеберліктің қайнар көзі болмайды. Ондай қайнар көзге қызметтің мазмұны, мақсаты

және технологиясы тұрғысынан қарастырылған еңбек жатқызылады. Педагогикалық шеберлік – бұл педагогтың жеке тұлғалық-іскерлік және кәсіби құзіреттілігінің жиынтығы болып табылады.

Н.В.Кузьмина (1989) мұғалім қызметінің үш деңгейін бөліп көрсетуді ұсынады:

- шеберлік жоқ, дегенмен мұғалім қызметі мен тұлғасындағы кейбір компоненттер оның қалыптасу мүмкіндігін қамтамасыз етеді;

- мұндай мұғалім туралы: «жақсы мұғалім», «өзі шебер екен» деген сөздерді айтады, бірақ қандай да бір белгілері бойынша оны шебер деп есептемейді;

- мұғалімді өз ісінің толық шебері ретінде сипаттайды.

Шебер-мұғалімдер шебер еместерден өзінің құрылымдық қызметінің сипатымен ерекшеленеді. Мәселен, белгілі бір тақырып бойынша сабақты дайындағанда шебер мұғалімдер оқушыларға білімнің барлық жүйесін ұсынуға тырысады және бірнеше жылдан кейін сол білімнің нәтижесін көргісі келеді.

Көптеген педагогтар ұйымдастырушылық және коммуникативті қызмет барысында қиыншылықтарға тап болады, бірақ – бұл қиындықтардың орын алуы мүмкін екендігін болжай алмай, оны болдырмау жолдарын пайдаланбаудан және қандай әрекеттердің көмегімен тиісті қорытындыға жетуге болатыны білмегендіктен қалыптасады. «Шебер емес-мұғалімнің» ақырғы мақсаты күнделікті өмірде жоғалып кетеді.

Зерттеушілер бірінші және екінші топ мұғалімдер білімінің ерекшеліктерін айқындаған. «Пәнді білу» шеберді де, шебер еместі де бірінші орынға қояды. Бірақ егер шебер еместі «сабақ беру әдістемесін біледі» десе, онда шеберді «балалар психологиясын біледі» деп санайды.

Н.В.Кузьминаның пікірі бойынша, әртүрлі мұғалімдердің біліміндегі сапалық және құрылымдық айырмашылықтар мұғалімінің тәжірибелі ұқсас еместігін көрсетеді. Осылайша, шебер мұғалімдер білімі құрылымының негізгі ерекшелігі – балалар психологиясын білуі және сол білімге негізделіп әдістемені тиімді қолдануы болып табылады.

Балалар психологиясын білуі – оқушылардың әрбір әрекет жауабын қабылдайтын мұғалімдердің білімі құрылымында басты рөлге ие. Өз кезегінде балалар психологиясын білу – мұғалімнің педагогикалық әрекетінен көрініс табады. В.А.Сухомлинский былай деп жазған екен: «Сіздің педагогикалық шеберлігіңіз, баланың сізге және білімге деген қатынасы қалыптасқан негізі – бұл оқуға деген ынта, қиыншылықтарды жеңуге дайындық болып табылатынын ұмытпаңыздар. Сол негізді құнарландырып отырмасаңдар мектеп те өмір сүруін тоқтатады» /3/.

Сонымен, педагогтың кәсіби құзіреттілігі оның педагогикалық шеберлігінің қалыптасуы мен дамуының шарты бола отырып, оның педагогикалық мәдениетінің мазмұнын құрайды. Соңғы кездерде бұл ұғымды педагогикалық деонтология проблемаларын зерттеуші педагогтар кеңінен қолданады (Е.В.Бондаревская, И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин және т.б.). Алайда педагогтың кәсібилігі, оның педагогикалық мәдениеті педагогикалық қызметінің табысты болуына кепілдік бермейді. Кәсіби ерекшеліктер педагог тұлғасының жалпы мәдениеттік және әлеуметтік-адамгершілік қасиеттерімен байланысты болады. Мұндай қасиеттердің бірлігі – педагог тұлғасының біртұтастығын сипаттайтын гуманитарлық мәдениетінің көрінісі болып табылады.

Әйгілі педагогтардың (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский және т.б.) өмірбаяндарын оқып-зерттеу – кең білімділікпен, зияттылықпен және парыз бен жауапкершіліктің жоғарғы сезімінен көрінетін олардың гуманитарлық мәдениеті, педагогикалық ой-пікірлердің жабық шеңберін жоғары сатысына көтеретін гуманистік идеялардың қалыптасуының негізі болғанын көрсетеді. Сондықтан да, педагогикалық қызметтегі жоғарғы жетістіктер – кәсіби оқшауландыруды жоюмен, философиялық-методологиялық және әлеуметтік-мәдени позициялардан кәсіби сұрақтарды қарастыру қабілетімен байланысты болып отырады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования. Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.5п.л.
2. Сластенин В.А. Педагогическая культура современного учителя: Учебное пособие. Чебоксары, 1998.
3. Кузьмина Н.В., Пеон А.А. Профессионализм педагогической деятельности, СПб.,1993.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя – Л., 1985.
5. Спирин Л.Ф. Анализ учебно воспитательных ситуаций и решение педагогических задач ГПУ, 1974.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада индивидті және ұжымды тәрбиелеудің педагогикалық шеберлік және педагогтың моральды-психологиялық мәдениеті мен оқушылар тұлғасын зерттеудің әдістері қарастырылады. .

РЕЗЮМЕ

В сатье рассматриваются вопросы педагогического мастерство воспитания индивида и коллектива и методы морально психологической культуры педагога и личность учащихся.

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ІС-ӘРЕКЕТ ТИІМДІЛІГІНІҢ МАҢЫЗДЫ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Уакасова М.Б. - психология магистрі (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Қарым-қатынас адамзат қоғамының және жеке тұлғаның жарқын өмір сүруінің міндетті шарты. Қарым-қатынас аса үлкен құндылық болып табылады.

Қарым-қатынас – бұл бірлесіп іс-әрекет ету қажеттілігінен туындайтын адамдар арасындағы байланыстар дамуының көп қырлы процесі.

А.А.Леонтьев «қарым – қатынас» ұғымын әмбебап коммуникативті іс-әрекетке, яғни қарым-қатынасқа белгілі бір іс-әрекет түріне сияқты қарау керек деп есептейді. /1/

Ал Г.М.Андреева әр түрлі көзқарастарды біріктіре және жалпылай отырып, қарым – қатынастың кез келген формалары адамдардың біріккен іс - әрекеттерінің спецификалық формасы болып табылады: яғни адамдар әр түрлі қоғамдық қызметтерді орындау процесінде тек қарым – қатынас қана жасап қоймайды, олар әрқашан да сол жайында кейбір іс-әрекеттермен қарым – қатынаста болады дейді. /2/

У. Джеймстің айтуы бойынша: «Адам үшін қоғамда өз бетімен назардан тыс қалу және басқалардың оны мүлде байқамауы – ең зор жаза».

Бодалев А.А. қарым – қатынасты іс- әрекеттің ерекше түрі деп, адамның тұлға және іс-әрекет субъектісі және жеке даралық ретінде дамуының негізгі факторы болатынын атап өтеді. Қарым – қатынастың тәрбиелік мәнін ол тек дүниетанымды кеңейтуде ғана емес, сонымен қатар, тұлға интеллектісінің дамуындағы рөліне тоқталған. /3/

Қарым-қатынассыз адамның тек өзін-өзі танып білуі, әлеуметтенуі яғни индивидтің жеке тұлға ретінде дамуы, әлеуметтік тәжірибені адамнан адамға, ұрпақтан ұрпаққа таратуы, әлеуметтік топтардың қауымдастықтар мен мемлекеттердің өмір сүруінің өзі, сондай-ақ, индивидтің психикалық іс-әрекеті де мүмкін емес.

Адамның оны қоршаған ортамен өзара әрекеттесуі қоғамдық өмірде, ең алдымен өндірістік іс-әрекетте адамдар арасында қалыптасатын объективті қатынастар жүйесінде жүзеге асады. Қоғамның негізі ретінде өндірістік қатынастардың мәнін аша отырып К.Маркс былай деп жазды: «Өндірісте адамдар тек табиғатпен ғана қатынасқа түспейді. Олар бірлескен іс-әрекеттерімен өзара алмасу үшін қанадай да бір түрде бірлеспей, бірікпей

ештеңе өндіре алмайды. Өндіру үшін адамдар белгілі бір байланыстар менқатынастарға түседі, әрі тек осы қоғамдық байланыстар мен қатынастардың шеңберінде ғана олардың табиғатқа деген қатынасы іске асады».

Алайда ешқандай адамзат қауымы егер өз құрамындағы адамдар арасында байланыс орнамаса, олардың арасында өзара түсіністікке қол жетпесе толыққанды бірлескен іс-әрекетті іске асыра алмайды. Мысалы, мұғалім оқушыларға бір нәрсені үйрету үшін қарым-қатынасқа түсуі керек /4/.

Адамдардың толық немесе жартылай әлеуметтік және сенсорлық жағынан оңашалану жағдайында болған адамдардың психикалық ерекшеліктерін бақылауға арналған көптеген зерттеулердің нәтижесі мынаны көрсетті: ол қағида бойынша қабылдау, ойлау, есте сақтау, эмоционалдық процестердің, т.б. бірқатар бұзылуына әкеледі. Осыған байланысты аса белгілі эксперименттердің бірі американың әйгілі зерттеушісі Геронның басшылығымен жүргізілген (1956 ж). Зерттеушілер тобына төлем ақыға оңашаланған камерада неғұрлым ұзақ уақыт өткізу ұсынылған. Арнайы құрылғылардың көмегімен (көзілдірік, сенсорлық изолятор және т.б.) қоршаған дүниемен қарым-қатынас жасау минимумға жетелеп түсірілді. Адамдармен қарым-қатынас жасау мүмкіндігі жойылды. Зерттеушілердің көбі бұл экспериментті алғашқыда оңай ақша табу мен демалу тәсілі дегенге сенді. Алайда, тек кейбіреулері ғана мұндай жағдайда 2-3 күнге дейін өмір сүруге шыдам білдірді. Анағұрлым мықтылары 6 тәулікке шыдап, мұндай жетістікті үлкен батырлық деп есептеген. Өйткені зерттелінушілердің 80 пайызынан артығы галлюцинацияның құрбаны болып, «дененің екіге бөліну», «рухтың денеден бөліну» сезіміне душар болды, көбісі қарапайым арифметикалық және логикалық есептерді шеше алмады және т.б /5/.

Оңашалану (изоляция) жағдайында адамның дауыстап, өз-өзімен, қоршаған заттармен, жануарлармен және ойдан шығарылған әңгімелесушілермен сөйлесетіні байқалған. Осы тәріздес жағдайларға өз еркімен немесе кездейсоқтықта қоғамнан және тұлғааралық қарым-қатынастан айрылған адамдар мысалы: (теңіздер мен мұхиттарда жалғыз саяхаттаған, полярлық жағдайда қыстағандар, үңгірлерді зерттеушілер,жер сілкінісі кезінде үйінділер астында, елсіз аралдарда қалғандар, жеке камераға қамалғандар т.б.) дәлел болады.

Адамдар арасындағы қарым-қатынас жасаудың қажеттілігі мен маңызын жапондықтардың жеке басын тәрбиелеп жетілдіру әрекетіндегі істерінен айқын аңғаруға болады. Адам өзінің бойындағы қабілеті мен іскерлігін жетілдіруді «Дзен» деп атап, оны неғұрлым өзін-өзі сынап көреді екен. Мұндай сынақ адамның денесі мен рухани жағынан дамып жетілу жолындағы күрделі қиындықтарды жеңуге тура келеді. Бұл сынақ бойынша адамға қарым-қатынас жасауына тыйым салынып, оны 10 тәулік бойы елсіз даланың үңгірінде тіршілік етуге баулитын көрінеді. Бұл жапон тілінде «Моритао» делініп, адам өзімен-өзі тілдесуге де тыйым салынатын көрінеді. Мұндай жағдайда адамның рухани дамуы тежеліп, жалғыздық тіршіліктің ащы дәмінататын болады /3/.

Тыйым салынған жағдайдан босанған адам ауыр халден құтылғандай күй кешіп, кез-келген адаммен сөйлесіп, тілдескенде одан орасан зор ләззат алып, жан-дүниесі рахаттанғандай болып, бойындағы күш-қуаты артатын көрінеді. Бұл жайттардан біздер адамның кез-келген іс-әрекетінде тілдесіп сөйлеу, қарым-қатынас жасаудың шешуші маңызы бар әрекет екендігін тереңірек ұғынамыз. Егер адамдар өзара сөйлесіп, қарым-қатынас жасамаса, онда оның өмір тіршілігінің мән-мазмұны да болмас еді.

Қарым-қатынас іс-әрекеттің тиімді болуының маңызды факторы болып табылатындығы туралы XIX ғ. аяғында француз физиологы Фере, ал кейіннен Ф. Олпорт ашқан еді. В. Меде мен В.М. Бехтерев И.Н. Лангемен бірігіп *әлеуметтік фасилитация* феноменін суреттеген (ағылшынның facilitate - жеңілдету). Индивидтің іс-әрекетінің жылдамдығы мен өнімділігінің жоғарылауы сол индивидтің әрекетіне бақылаушының немесе бақталас түрінде шығатын шынайы қатысушылардың немесе оның санасында басқа адам бейнесінің болуына байланысты. Таныс емес адамдардың енжар қатысуының өзі адамның іс-әрекетінің нәтижесіне әсер ететіндігі анықталған. Қасындағы адамдар ұқсас жұмыс істегенде немесе олар жұмыс үстінде бір-бірімен қарым-қатынас жасағанда мұндай әсер күштірек болады.

Ұжымдық іс-әрекеттердің жекелеген іс-әрекеттерге қарағанда анағұрлым өнімді болатындығы В.М.Бехтерев эксперименттерінің қатарында көрсетілген. Басқа зерттеушілердің эксперименттерінде шешім қабылдауда топтық тәсілдің жекелеген тәсілден артықшылығын дәлелдейтін нәтижелер алынған. Алайда ғылымда басқа адамдармен нақтылы қарым-қатынас жасаудың өзі іс-әрекетнәтижесіне кері әсер ететіндігін дәлелдейтін басқа да фактілер анықталған. Осыған орай *әлеуметтік ингибиция* феномені айқындалған. Әлеуметтік ингибиция (латынның inhebere – тежеу, тоқтату) яғни басқа адамдардың (шынайы немесе қиялдағы) қатысуының орындалып жатқан іс-әрекеттің сапасы мен жылдамдығының нашарлауына әкеледі /1/.

Бірлескен іс-әрекетте адам қажет болған жағдайда басқа адамдармен бірігуі, олармен қарым-қатынас жасауы, яғни байланыс орнатуы, өзара түсіністікке қол жеткізуі, қажет ақпаратты алуы, жауапты хабарлауы және т.с.с. тиіс. Бұл жерде қарым-қатынас іс-әрекеттің бөлігі, бір қыры ретінде, оның маңызды ақпараттық аспектісі ретінде, коммуникация ретінде (бірінші түрдегі қарым-қатынас) болады.

Алайда, коммуникация ретіндегі қарым-қатынастан құралатын іс-әрекет процесінде белгілі бір зат жасай отырып (прибор құрастыру, ойын айту, машина құрастыру және т.с.с.) адам тек осымен ғана шектелмейді; жасалған зат арқылы өзін, өзінің ерекшеліктерін, өзінің ерекшелігін (индивидуалдығын) басқа адамдарға «трансляциялайды», өзін басқа адамдарда жалғастырады. Жасалған зат (тұрғызылған ғимарат, нақты поэзиялық шумақ, отырғызылған ағаш, жазылған кітап, шығарылған немесе орындалған ән) бұл, бір жағынан, іс-әрекет өнімі, ал екінші жағынан – адамның қоғамдық өмірде өзін шыңдауына көмектесетін құрал, өйткені бұл зат басқа адамдар үшін жасалған құрал арқылы адамдар арасындағы қатынас іске асады, затты жасаушы мен істеушіге де, оны тұтынушы мен игерушіге де теңдей тиесілі ортақ өнім ретіндегі қарым-қатынас құралады. Өзін басқаларда жалғастыру ретіндегі қарым-қатынас екінші түрдегі қарым-қатынас болып табылады. Егер бірінші түрдегі қарым-қатынас (коммуникация түріндегі қарым-қатынас) бірлескен іс-әрекеттің бір қыры ретінде көрінсе, екінші түрдегі қарым-қатынастың маңызды қыры болып қоғамдық құнды және тұлғалық мәні бар затты өндіруге байланысты іс-әрекет табылады. Бұл жерде тәуелділік алмасады да іс-әрекет қарым-қатынастың аспектісі, бөлігі, қажетті алғышарты ретінде болады /2./

Сонымен, қарым-қатынаста адамдар өзін көрсетеді, өзі үшін және басқалар үшін психологиялық қасиеттерін аша түседі. Сонымен бірге ол қасиетте қарым-қатынас қалыптасады да. Олай болса қарым-қатынас адам іс-әрекетінің ауқымды саласы, ол өмір сүрудің тыныс тіршіліктік негізгі арқауы. Адамдармен қарым-қатынаста адамның адамзаттық тәжірибені игеруі, қалыптасқан моралъ, құндылықтар, білім мен іс-әрекет түрлерін игеруі, жеке адам және дара адам түрінде қалыптасуы іске асырылады. Іс-әрекет – қарым-қатынастың бөлігі, бір қыры, қарым-қатынас – іс-әрекеттің бөлігі, бір қыры. Алайда қарым-қатынас пен іс-әрекет барлық жағдайда бөлінбейтін бірлікті құрайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: 1997.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: 1999.
3. Бодалев А.А. Проблемы общения в психологии. Психол. журнал.1983-№1.
4. Битянова М.Р. Социальная психология М.: Межд. Пед. акад. 1994.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: 1992.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада қарым-қатынас іс-әрекеттің тиімді факторы ретінде қаралады.

РЕЗЮМЕ

В этой статье общение рассматривается как эффективный фактор деятельности.

ЖАУЫНГЕРЛЕРДІҢ ПСИХИКАЛЫҚ КҮЙІНЕ ӘСЕР ЕТЕТІН ФАКТОРЛАР

Ысқақ Г.Т**.** - психология магистрі (Алматы қ –сы, ҚазмемқызПУ)

Жауынгер психикасы-қоғамдық қатынастардың өнімі. Сондықтан оны қоғамдық қатынастарды ашу жолымен тануға ғана болады. Жауынгер басқа адамдармен қарым-қатынаста бола отырып оның санасының және психикасының деңгейін анықтайтын жетекші қасиетті дамытады.

Әскери шеберлік деңгейі оның психикасының дамуына, әлеуметтік компоненттерінің рөліне тәуелді.

Адамның психикалық іс-әрекетінде қажеттіліктер, мотивтер, мінез, ойлау, сезім және ерік маңызды рөлге ие. Жауынгердің психикасының құрылымын қарастыру үшін оның негізгі компоненттернің табиғаты мен мәнін анықтау қажет.

Іс-әрекеттің және психиканың дамуының өнімділігі қоғамдық жағдайға және адамның қоғамдық қатынастарына тәуелді қоғамдық-тарихи жағдайдың өзгеруімен адамның психикасы да өзгереді /1/.

Адамның қажеттілігі бай және көп бейнелі. Психиканың дамуы-бұл қажеттіліктердің дамуы. Адамның психикасының деңгейі қаншалықты жоғары болса, соншалықты оның қажеттіліктері бай және әртүрлі. Адамның қажеттілігі заттың мазмұны сияқты, сондай-ақ қанағаттандыру тәсілімен де ерекшеленеді. Ол қоғамдық тарихи дамудың өнімі.

Адамның табиғи қажеттіліктері оның мінез-құлқының негізгі стимулы, бастапқы импульсі болып табылады. Олар барлық мінез-құлықтық реакциялар қорынан табылады.

Жоғарғы қажеттіліктерге қоғамдық өндіріспен құрылған заттар жатады (тұрғын үй, еңбек құралы т.б.) бұлар материалды қажеттіліктер. Адамның жоғарғы қажеттіліктеріне сондай-ақ рухани қажеттілктер жатады (адамда игерілген білім).

Жауынгердің іс-әрекетінде саяси қажеттіліктер маңызды рөлге ие. Олар жауынгердің халықаралық жағдайымен және ішкі өмірмен қызығуларын оятады, саяси білімді табанды меңгеруге итермелейді, мемлекетті белсенді қорғаушы және азаматы болуына итермелейді.

Жас жауынгерлерде жеке абыройы сезімінде көрінетін құқықтық қажеттіліктері дамыған.

Бұл аталған қажеттіліктер командир жұмысын жеңілдетеді және қиындатады. Жас жауынгерлер жоғары саяси дамуды меңгере отырып және жеке абыройына ие бола отырып, өз парыздарын тырысушылықпен орындайды. Осымен қатар олар өздеріне деген әділ емес қатынасты сезінеді.

Яғни, жауынгердің моральды қажеттіліктері, өнегелілік нормасына қатысты болса, олар өздерін мінсіз ұстайды. Егер жауынгер тұрақты моральды қасиетке ие болмаса, онда оның мінез-құлқы өнегелі нормаға жауап бермейді. Міне сондықтан командирлер және саяси жұмысшылар жауынгерлерді үнемі тәрбиелеп отыруы қажет, оларда қазіргі кезде ұрыста қажетті жоғары моральды қасиетті қалыптастыру керек /2/.

Өзарақарым-қатынас жауынгерлердің мінез-құлқының, олардың өзараәрекеттері мен қарым-қатынастарын маңызды реттеушісінің бірі болып табылады. Олар индивидуалды және ұжымдық көңіл-күйге және әлеуметті-психологиялық климатқа жеке құрамның қызметке деген қатынасына, әскери дисциплина күйіне әсер етеді.

Ережелік, жоғары адамгершіліктік өз-өзінен қалыптасады. Әскери қызмет жағдайында өзаарақарым-қатынастық қалыптасу процесіне мынадай факторлар әсер етеді, табанды тәрбиелеу жұмысы, заңдарға және әскери ережелік талаптар, адамгершілік нормалары, командир беделі және жеке үлгісі, әскери ұжымда қалыптасқан дәстүрлер, сондай-ақ арнайы әскери қызметтеушілердің жеке қасеиттері. Әрбір жауынгер өзарақарым-қатынасты қолдауға және құруға тырысады.

Ұжымда өзарақарым-қатынас жауынгерлердің бір-біріне деген қатынастарынан қалыптасады. Жолдасына деген қатынасы жауынгердің өзараәрекеттің және қарым-қатынастың белгілі бір типіне іштей дайындығы. Ол жеке адамдық сияқты, өзінің

психологиялық құрылымға ие, ішкі құрылым. Бұл құрылымның негізгі элементтері: танымдық, эмоционалды-бағалық, мотивациялық және орындаушы.

Танымдық элементтер- жауынгерге ұжымның басқа мүшелеріне өзінің қатынасын анықтап алуына қажет білім.Бұл жерде жауынгердің игерген қағидалары, нормалары және талаптары, әскери адамның іс-әрекеті және бірлескен өмір, ұжымның әрбір мүшесінің міндетінің спецификасын ұғынуы.

Қарым- қатынастың эмоционалды-бағалық элементтерге - жауынгердің сезімдері және ұжым мүшесінің істеген ісіне реакциясы болып табылатын тікелей эмоционалды бастан кешірулер. әскери ұжымда әрбір жауынгер, жолдасын сыйлау сезімін, симпатияны, намыс шақыра отырып эмоционалды бағалаудың объектісі болады. Аналогиялық түрде ол өзі олардың тұлғаларының түрлі көрінуіне эмоционалды жауап береді: жеңіске қуанады, сәтсіздікке қайғырады, ортақтасады.

Тұлғааралық қарым-қатынас құрылымындағы мотивациялық элементтер - ұжым ішіндегі өзарақарым-қатынас жүйесінде белгілі бір қылықтарға оятушы рөлді орындайды. Өзінің жолдасына деген жауынгердің орындаушы элементтері қарым-қатынасқа түсе алу және дағдыларын игеру, олардың әрқайсысына индивидуалды бағыт жасай алу болып табылады.

Әскери ұжымда өзарақарым-қатынас ұжым ішіндегі қарым-қатынастың барлық жиынтығының әсерімен қалыптасады, олардың ортасында тікелей іскерлік байланысқа қатысты бастық және бағынушы және жауынгерлер арасындағы қатынас маңызды орынға ие. Бастық және бағынушы арасындағы өзарақарым-қатынас өзарасыйлауда және бастық беделіне байланысты құрылады. Командир оның бағынушыларға әсері тек билікке ғана негізделмеген, сондай-ақ ұжым командирдың басқару өнеріне және жоғары моральды қасиеттерге ие екендігіне сенімді болса, беделін пайдаланады. Беделділікке иелену- бұл демек бағынушылар өздерінің командирлеріне, оның оқуда және ұрыста жеңістікті қамтамасыз ете алатынына, оның ұжым қызығушылықтары мен ісіне сөзсіз берілуі, бағынушығы деген қамқорлыққа, әділдікке жету.

Әскери қызмет жауынгерлерден командирлер мен әскери ұжымда шынайы өзара қарым-қатынасының айрықша құрылымын тудырады. Онда қаынстардың түрлері бөлініп шығады:

- субординация қатынасы;
- координация қатынасы;
- бірлесу қатынасы;

Әрбір құрылым түрі шынайы қарым-қатынасқа белгілі бір әсер ететін тұлғааралық психологиялық аспектіге ие. Психологиялық мазмұнға қатысты әскери қызметкер арасындағы қарым-қатынасты ержеге қатысты, қатысты емес деп бағалау қабылданған.

Біздің жауынгерлеріміздің өзарақарым-қатынасы көбінесе ереже талаптарының рухына қатысты /3/.

Әр жауынгер өз тырысушылығына қарай жылы сөзге мұқтаж болады. Командир ережені ұстану керек: өлшемсіз мақтау немесе кінәсіз жазаламау керек. Бұл ереже неден шығып отыр? Егер адамды мақтасаң демек ол даңқты меңгереді, бірақ даңқ екіжақты сипатқа ие: ақылсыз үшін-есерсоқ болуына қабілеттендіреді, ақылдылар үшін даңқ-үлкен ауыр жүк.

Офицерлер, командирлер және саяси жұмысшылар бағынушылармен өздерінің қарым-қатынасын устав және біздің адамгершілік талаптарымызға сәйкес қалыптастырылады.Офицерлердің бағынушыға қатынасы оған деген сеніммен, шынайылықпен, сақтығымен және назарымен, кеңпейілділігімен және басқа қасиеттермен сипатталады. Бірақ барлық командирлер және саяси жұмысшылардың бәрі бірдей адамдармен қатынас орната алуға ие емес. Әскери бөлімшеде жас офицерлер саны аз емес мысалы, олар барлық офицерлік құрамның 1/3 құрайды. Осы санға жалпы әскери міндет туралы заң келісімімен кезектегі офицерлер де кіреді. Олардың кейбіреулері бағынушы туралы қамқор қызметке және оқуда талап қоюшылықтың төмендеуіне алып келмеу керектігін түсінбейді; ол оның бағынушылар күтпеген және ауыр соққыға дайын болуына,

бағынушыларын қиыншылықтан аямайтын, үнемі олардың еріктері мен мінездерін шыңдауға ұмтылатын офицер, нағыз офицер, ол әскери шеберліктің жоғарылуына жетеді.
Бастық және бағынушы арасында бірыңғай өзара сенімнің болуы маңызды. Қазіргі кездегі ұрыстар жеке құрамнан ең ақырғы күшті беруді, шешімді дербес әрекетті және ұжымдық өзіндік құрбандықты талап етеді. Жеңіске жету үшін жауынгердің, командир ойларын және талаптарын терең түсінгені маңызды. Сенімнің моральды-психологиялық мәні, ол, жауынгердің сенімді ақтауға ұмтылысын, жеке абырой сезімін тудырады, тұлғаның өзін-өзі тәрбиелеуге итермелейді. Бағынушыға деген бастықтың сенімсіздігі қызмет бойынша өз міндеттерін өтеуде бағынушыларды сүйеу және көтермелеу, қамқор болуында көрінеді.
Жауынгерлердің психикалық күйінде ұжымдағы өзарақарым-қатынас тікелей бейнеленеді.
Көңіл-күй-өзінің ұзақтылығымен және бірнеше айқынсыздығымен ерекшеленетін, себептерді әлсіз ұғыну және оларды шақыратын факторларды саналамаумен ерекшеленетін әлсіз көрінетін эмоциялар және сезімдер. Көңіл-күй диффузды сипатқа ие, олар бүкіл психиканы қамтиды және адамның психикалық процестің ағымына және ұзақтығына әсер етеді. Көңіл-күйді қамтамасыз ететін басты факторлар: қоғамдық құбылыс, өмір тәртібі, адамның өзарақарым-қатынасы, олардың көзқарастары, темперамент және мінездері. Көңіл-күйге қандай да бір оқиға, қабылданған немесе қабылданбаған хабар себеп болуы мүмкін.
Кейбір көңіл-күй адамдардың іс-әрекетіне жағымжы әсер етеді, кейбірі, керісінше, жағымсыз әсер етеді. Сонымен, әскери оқу барсында қуанышты көңіл-күй білімді тез және мықты меңгеруге, әдетті игеруге бейімдейді. Сенімсіздік, мазасыздық материалды меңгеруді және жауынгер тұлғасының моральды-ұрыстық қасиеттің дамуын тежейді. Жағымсыз көңіл-күй тәртіпті бұзуға, апатқа және меңгерілген дағдыны жоғалтуға алып келуі мүмкін.
Арнайы жауынгердің көңіл-күйіне топтық немесе ұжымдық көңіл-күй айқын әсер етеді. Сергек, риза ұжымда жауынгер ауырлықты жеңіл алып кетеді /2/.
Эмоционалды күйге тұлғаның шиеленісушілігінің өсуінен, интенсивтілігімен сипатталатын бастан кешірулер де жатады. Жауынгер, ұрыстың жақындауымен, мысалы, эмоционалды шиеленісу күйін бастан кешіреді, ал қарқынды дамуы мүмкін және аффективті күйге айналуы мүмкін. Олар сананың мәнді өзгеруімен, еріктік бақылаудың бұзылуымен және т.б. сипатталады. Аффектіге үміт үзу, күшті ашу, қорқыныш, үрей мысал бола алады. Аффект, адам бірден бейімделе алмайтын, күтпеген немесе өте күшті тітірікендіргішпен шақырылады. Бұл көбінесе басқа адамдармен конфликт нәтижесінде, өтінішіне назар аудармаған жағдайда болады. Аффект көбінесе тепе-тең емес, әлсіз мінезді адамдарда пайда болады. Сырттай ол шамадан тыс белсенділікпен көрінуі мүмкін.
Ерік күшімен тұтанудың алдын-алуға болады. Адамның қаншалықты еріктік қасиеті дамыса, соншалықты ол аффектіге аз беріледі немесе оны жібермейді.
Сонымен, әскери ұжымда сенімді өзара қарым-қатынас, моральды –психологиялық атмосфера жауынгердің психикалық күйіне әсер етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Военная психология и педагогика. Учеб. пособие. под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева. Из-во. Совершенство,1998
2. Барабанщиков А.В. Основы военной психологии и педагогики. М.: Просвещение,1988
3. Момышулы Баурджан. Собрание, сочинений. В 2-хт. А.;1986 М

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жауынгердің психикалық күйіне әсер ететін факторлар қарастыралады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются факторы влияющие на психическое состояние военнослужащих.

П С И Х О Т Е Р А П И Я Л Ы Қ Т Е Х Н О Л О Г И Я Л А Р

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АЛАҢДАУШЫЛЫҒЫН ТӨМЕНДЕТУГЕ БАҒЫТТАЛҒАН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ – ДАМЫТУШЫЛЫҚ САБАҚТАРДЫҢ ЖҮЙЕСІ

Абдраманова Д.Е.- оқытушысы (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Қазіргі кезде эмоциялық тұрақсыздық, сенбеушілік және алаңдаушылықпен ерекшеленетін балалар жылдан-жылға көбеюде. Алаңдаушылықтың пайда болуы және орныгуы баланың жас кезеңіндегі қажеттіліктерінің қанағаттанбауымен байланысты болып келеді. Мектептегі оқыту (жаңаны тану, алынған дағдылар мен үйренулерді тексеру) әрдайым балалардың алаңдаушылығының жоғарылауымен байланысты.

Бойында алаңдаушылық қасиеті басым балалар үшін оқу жылдарының қаншалықты ауыр өтетінін, ата–аналар да, мұғалім де жақсы біледі. Ал мектептік кезең негізгі және балалық шақтың негізін қалаушы: бұл тұлғалық қалыптасу уақыты, өмірлік жолды таңдау, әлеуметтік нормалар мен ережелерді иемдену, бойға сіңіру. Егер оқушы уайымының себебі өз-өзіне сенімсіздік болса, онда жеке тұлға да «күмәншіл» болып қалыптасады.

Психология тарихында алаңдаушылықты түсіну ең алдымен жеке тұлға туралы түрлі теориялық дамуымен байланысты. Ең алғаш алаңдаушылықты зерттеушілердің бірі З.Фрейд /4/ болды. Ол былай деді: "Алаңдаушылықты бәсеңсіту үшін, адамның психикасы сублимация, регрессия, проекция, үнемдеу деген сияқты қорғаныс механизмдерін қалыптастырады. Алаңдау сезімі жеке адамның дамуын тежейді, себебі онымен күресу үшін көп энергетикалық күш-қуат жұмсалады". Бірақ, бұл Фрейд бойынша алаңдауды жоюдың бірінші тәсілі ғана. Екіншісі, жағдайларға тікелей мойын бұру болып табылады.

Әр жас кезеңдері үшін, алаңдаушылықтың тұрақты көрінісі немесе шынайы қатерсіз-ақ, көптеген балаларда жоғары үрейді тудыратын белгілі бір аймақтар, ақиқат объекттер болады. Бала өзінің күшінен, қабілеттілігінен күмәндана бастайды. Бірақ алаңдау сабақтағы әрекет қана емес, жекелеген құрылымды да бұза бастайды. Сондықтан алаңдаушылықтың пайда болуы себептерін білу, бастауыш сынып жастағы балалардың адекватты құлығының қалыптасуы және алаңдаушылықтың төмендеуіне септігін тигізетін, түзету–дамыту жұмысының бағдарламасын дайындап, уақытында жүргізу жеке тұлғаның қалыптасуына оң ықпалын тигізеді. /1/.

Бастауыш сынып оқушыларның мінез-құлығындағы алаңдаушылықты төмендету мақсатында, мазасыз балалардың өзара іс-әрекет тәсілінің құрылымының дамуына, олардың жеке тұлға арасындағы қарым–қатынасының, сонымен қатар коммуникативтік үйренулерінің дамуына бағытталған, коррекциялы – дамытушы бағдарлама құруға болады. Қойылған мақсатқа жету үшін келесідей міндеттер ұсынылады:

- Бастауыш сынып оқушыларының өзара іс-әрекетке белсенді қатысуға және жоғары нәтижелерге жетуге мүмкіндік беретін жағдайды өңдеуге бағытталған коррекциялы–дамытушы бағдарлама құру.
- Бұл бағдарламаны сабақтағы білімдер жүйесіне кірістіру.

Бірінші бағыт. Педагогикалық кеңесте – мұғалімдерге баяндамалар оқылды: «Бастауыш сынып оқушыларының топтағы мәртебелік орнына қанағаттанбаушылықтан туындайтын алаңдаушылық». Материалды мұғалімдерге баяндау барысында қарастырылып отырған мәселенің маңыздылығы көрсетілуі, сонымен қатар, бастауыш сыныпта бала мінез-құлығының тұрақсыздығының туындауының негізгі себептерінің бірі - алаңдаушылық екеніне көңіл аудару. Балаға, өзіндік қасиетін қадірлеуге, өзінің күшіне сенімділігін сезіндіре алу жағдайын жасау – бұл үлкендердің балаға көмек берудегі негізгі мақсаты екенін

мұғалімдерге жеткізіп көрсету талпынысы болды. Педагогикалық кеңесті жүргізу процесі барысында «мұғалімдер, бастауыш сынып оқушыларының топтағы мәртебесін орынға қанағаттануына байланысты туатын алаңдаушылықтың барын көрсететін, зерттеу нәтижесімен таныс болды. Педагогтарға айқындалған топтағы балалармен жұмыс ерекшеліктеріне байланысты сұрақтар қоюларына мүмкіндік болды, сонымен қатар, балалармен жұмыс белсенділігін арттыратын, алаңдаушылық деңгейінің төмендеуіне септігін тигізетін және сол немесе ситуацияда өзінің қулығын адекватты құруға көмектесетін ұсыныстар беруге болады /3/.

Екінші бағыт арнайы моделденген ұжымдық жаттығулармен жүргізілген, коррекциялы–дамытушылық сабақтар жүйесінен тұрады.

1. Топтың үйлесімділігі, ұйымшылдығы.
2.Басқа адамның және өзінің құндылығы туралы түсінікті дамыту, коммуникативті дағдыларды дамыту, адамдармен қарым – қатынастағы мәселені ұғыну, өзара іс-әрекет стратегияларының дұрыс қалыптасуы.
3. Шиеленісеті жағдайда, әрекеттер дағдысын қалыптастырып, өз мәселелерінің шешімдерін табу тәсілдерін меңгерту.

Сонымен қатар, бұл бағдарлама бойында алаңдаушылығы бар балалардың өзін-өзі тануға, өзіндік бағалауларын жоғарылатуға, жеке тұлға арасындағы қарым – қатынас мотивтерін дамытуға, өз күштеріне сенімділігін арттыруға, іс-әрекет пен мінез-құлқында жақсы қасиеттерді қалыптастыруға бейімділікті жоғарылатуға бағытталған.

Бұл, баланы, күнделікті алдында тұратын міндеттерді шешуге, өзара іс- әрекетке белсенді кірісуге мүмкіндік беретін құралдармен қамтамасыз ету үшін қажет. Сабақтар әлеуметтік психологиялық тренинг принципі бойынша еркін орналасып, қозғалуға болатын кабинеттерде жүргізілуі қажет. Тренинг тобын 15 оқушыдан құруға болады. Коррекциялы-дамытушылық сабақтар әр балаға өзін көрсете білуге, өз пікірін ашық жеткізіп, қателіктерден қорықпау мүмкіндігін қамтамасыз етеді /5/.

«Желдер.соғады» ойыны.

Ойын барысы: жүргізуші «Желдер.соғады» сөздерімен ойынды бастайды. Ойынға қатысушылар бірін – бірі жақсы тануы үшін, сұрақтар келесідей болуы мүмкін: «Желдер, кімнің достары көп болса, соларға соғады» - барлық доы көп балалар бір жерге топ болып жиналады. «Желдер кімнің.әпкесі бар болса, соған соғады», «Жануарларды жақсы көретінге», «Көп жылайтынға» т.с.с. Әр қатысушыға сұрақтар қоюға мүмкіндік беріп, жүргізушіні міндетті түрде ауыстырып отыру қажет.

«Жазу жазатын (печатная) машина» ойыны.

Ойын барысы: «Қане тексерейік, топта біз жұмысты келісіп, жақсы істей аламыз ба? Машинаға, сендерге жақсы тонмен өлең немесе тақпақ үзінділерін жазылу процесін көз алдымызға келтіріп жасайық. Мысалға, «Алтын күн аспаны», «Әр қайсысы кезегімен бір әріпін айтады. («А-л-т-ы-н»). Сөз соңында бәрі тұрады, тыныс белгілерінде аяқтарын топылдатып, қатар соңында - алақандарымен шапалақтайды. Ойынның бір шарты болады, кім қателессе ойыннан шығып, ортадан кетеді. Сонымен, бірінші қатысушы бірінші әріпті айтады, екінші – екіншісін және т.с.с. Тыныс белгілерін ұмытпаңдар. Бастаңдар. Ал, қазір кімнің жеңімпаз болып шыққанын анықтаймыз. Рахмет, осымен ойын аяқталды.

«Оқиға құрастырамыз» ойыны.

Ойын барысы: жүргізуші оқиғаны бастаймыз «Ерте заманда....» келесі қатысушы жалғастырып, дөңгелек бойынша осылайша кетеді. Кезек қайтадан жүргізушіге жеткен кезде, ол оқиға сюжетін бағыттап, оны одан да ойланарлықтай етіп қызықтырады, және ойын жалғасады. Соңында, оқиғаны бақылап құрастыру, тапсырманы орындау қиын болды ма, осыны талқылауға салады.

«Сиқырлы сөз» ойыны.

Ойын барысы: жүргізуші: Рахмет, өтінемін, сыпайы болыңыз, сіз сондай сыпайысыз, сіз сондай тамашасыз деген сияқты «сиқырлы сөздердің» маңыздылығын қатысушылардың

естеріне салады. Қатысушылар естеріне салынған «сиқыры сөздерді» қолданып, дөңгелек бойынша бірін – бірі қарсы алып сәлемдесулері қажет.

«Кеден» ойыны.

Ойын барысы: жүргізуші: басқа адамның мінез - құлығын талдауға, бақылауға, оның жөнін күйін түсінуді, үйренуге тәжірибе жүзінде көруге ұсынамын. Сонымен, біздің топ ұшақ рейсіне кетіп бара жатқан пассажирлер. Олардың бірі – контрабандист. Ол мемлекеттен өте құнды бұйымды алып өтпекші. (контрабандалық ретінде кішкене кәдімгі ілмек пайдаланылады). Сонымен, кімнің кеденші болғысы келеді? Бұл ролді өзіне алған Адам ортаға шығады. Топтағы қатысушының бірі қалауы бойынша ілмекті жасырып содан соң кеденшіні кіргізеді. Оның жанынан бір–бірлеп пассажирлер өте бастайды, ол кімнің контарбанданы әкелетінін анықтауға тырысады. Тапсырманы жеңілдету үшін, оған екі немесе үш мүмкіндік беріледі. Кейіннен кеденшінің ролінде 2–3 қатысушы болғаннан соң жүргізуші олардан контрабандисті анықтау неге бағдарланғандарын айтып беруді сұранады.

«Маңызды адамдар» ойыны.

Ойын барысы: жүргізуші топ қатысушыларына өздеріне ең маңызды адам туралы айтып беруді сұранады. Ол осы шақта күнделікті араласатын болуы шарт емес. Бірақ өзінен бәрінен де қымбат, өзі білетін болуы мүмкін. Жүргізушінің өзі де өзіне маңызды адамдар туралы айтады. Жүргізуші топ мүшелерінің келесідей схема бойынша айтуды сұранады.

- Олар кімдер?
- Олар сіз үшін несімен қымбат, несімен маңызды.
- Қазірде олар соған сондай жақын ба, егер әңгіме өткен шақ туралы болса.
- Дәл қазір сондай мүмкіндік болса, олар оған бірнәрсе айтқысы келер ме еді (мысалға айтылмаған алғыс сезімі).

Егер топ қатысушыларының біреуі шынымен де өзіне қымбат адаммен сөйлескісі келген болса, гештальтерапиядағы «бос орындық» техникасын қолданып көруге болады.

«Сезімдер» тізімі ойыны.

Материалдар: парақ, қаламсап.

Ойын барысы: жүргізуші өмірде біз барлығымыз түрлі сезімдерді сезінеміз – жағымды, жағымсыз. Солардың аттарын естеріңе түсіріңдер оларды екі бағанаға жазып қойыңдар: солға – оңды, оңға – кері, яғни жағымсыз. Тапсырмаға 5 минут беріледі. Содан соң жүргізуші біріншісіне ең жағымды сезімді және екіншісіне ең жағымсыз сезімді түртіп қоюды сұрайды. Қанша оң және қанша теріс еске түскенін сұрайды. Бұл тапсырманың диагностикалық мәні бар. Балада көп жағымды эмоциялар аталса бұл жақсылықтың белгісі, балаға көбірек қолдау қажет. Немесе ол балада жеке тұлға арасындағы қарым – қатынастың, көп негізсіз, жағымсыз тәжірибесі өткен. Мұндай жағдайда сұрау қажет, қандай ситуацияда жағымды сезім пайда болады.

«Арқа арқаға» ойыны.

Ойын барысы: жүргізуші топта күнделікті өмірде қол жеткізуге болмайтын қарым – қатынас тәжірибесін алу мүмкіндігі бар екенін айтады. Топтың екі қатысушысы бір – бірімен арқаларын сүйіп отырады да, сол жағдайға 3–5 минут бойы сөйлеп отыруға тырысады. Соңында өз сезімдерімен алмасады.

Жүргізуші сұрақ қояды:

- бұл күнделікті ситуацияға ұқсас болды ма (мысалға, телефонмен сөйлесу), айырмашылығы неде;
- сөйлеу оңай болды ма;
- әңгіме қандай болды – ашығырақ болды ма әлде жоқ па.

«Не үшін жақсы көреміз» ойыны.

Ойын барысы: айналадағылармен өзара іс-әрекетке түскенде, біз әдетте олардың бізге ұнайтынын немесе ұнамайтынын білеміз, аңғарамыз. Ереже бойынша, бұл бағалаушылықты біз адамның ішкі сапасымен байланыстырамыз, қане адамдағы қандай сапаны бағалап, қабылдайтынымызды анықтап көрейік. Тапсырма жазбаша түрде орындалады. Өзінің көптеген көріністері бойынша сізге ұнайтын бір адамды топтан таңдап аламыз. Осы адамның

сізге ерекше ұнайтын 5 сапасын жазыңыз. Сонымен, ұнайтын адамның өзін жазбайсыз, яғни оның, тек бес сапасын жазасыз. Бастаңдар! Уақыттарыңыз бітті. Енді, кезегімен өзіңіздің сипаттамаңызды оқыңыз, ал біздер қай адамның мінездемесі екенін анықтауға тырысамыз. Қане кім бастайды?

«Мен барлығы сияқты емеспін, және біз барлығымыз әр түрліміз» ойыны.

Ойын барысы: Балаларға бес минуттың ішінде түрлі түсті қаламдардың көмегімен, қуаныштың не екенін, салу ұсынылады. Сурет нақты, абстрактылы, қандай болса да болатыны ескеріледі. Тапсырманы орындап болған соң, қатысушылар, жүргізуші де, кезегімен суреттерін топқа көрсете отырып, онда не бейнеленгенін топқа әңгімелей бастайды.

Жүргізуші балаларға «қуаныш» түсінігінің түрлі түсініктері мен елестеулерге назар аударуды сұранады. Бұдан, әр адам- ерекше, қайталанбас деген қорытынды шығады. Сондықтан әр адам алмастырылмайтын, ал бұл оның өзінің құндылығын сезінуге маңызды негіз болып табылады.

«Менің портретім күн сәулесінде» ойыны.

Ойын барысы: жүргізуші: «Мен неге сыйластыққа ылайықпын?» сұрағына жауап беруді келесідей амалмен орындауға өтінеді. Күн салып, күн шеңберінің ортасына өз аттарыңды жазыңдар. Содан күн сәулелеріне өздеріңнің бар адамгершілік, ар-намыстарыңды, өздерің туралы білетін бар жақсыны жазып қойыңдар. Күн сәулелері анағұрлым көп болуы үшін тырысып бағыңдар. Тапсырманы орындап болған соң қатысушылар кезегімен суреттерін көрсете отырып өз адамгершіліктерін айтады.

«Жалғастыру» ойыны.

Ойын барысы: Балаларға аяқталмаған сөйлемдер тізімі беріледі. Оларды өздерінің пікірі бойынша, айналадағылар оларды қалай көреді көзқарасы тұрғысынан аяқтау қажет:

- Маған жақсы . . .
- Маған қайғылы . . .
- Мен ашуланамын . . .
- Мен өзімді батыл сезінемін . . .

Содан соң шеңбер бойынша балалар сөйлемдерін оқиды, және жауаптарына байланысты балалар өздерін қандай жағдайда жақсы ал қандай жағдайда қайғылы сезінетіндері туралы талқылау жүргізіледі.

Психогимнастика «Кеме».

Мақсаты: өзіндік бағасын көтеріп, сенімділігін дамыту.

Жаттығудың жүргізілуі: Жетекші айтады: «Көз алдарыңызға елестетіңіздер, біз кемеде келе жатырмыз. Ауа райы тынық, күн шығып тұр» сөздерін айтқанда жылы, бір қалыпты ауа райын бейнелейсіңдер. «Боран» сөзінде шу басталып, кеме қатты теңселеді. Кемеде келе жатқан бала «Мен бораннан қорықпаймын, мен ең күшті теңізшімін» айқайлауы тиіс.

Коррекциялық–дамытушылық сабақтары бастауыш сынып жасындағы балалардың алаңдаушылықтарының төмендетуге болады /5/. Сонымен коррекциялық–дамытушылық сабақтар дер кезінде жүргізіліп отырса, бала айналасындағы құрбыларымен өзара іс-әрекетке белсенді түсіп, соғырлым конфликтілі ситуациядан шығу жолы оңай болады және жақсы нәтижелерге қол жеткізеді, оның алаңдаушылығы бәсеңдей түседі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Хорни К. Наши внутренние конфликты. -М, I993.
2. Sullivan H.S. She interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton, 1953.
3. Джеймс У. Психология. -М, 1991.
4. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. “Психофизиологический метод оценки тревожности” // Психологический журнал – 1997 - №2 – с. 34-38
5. Аракелов Н., Шишкова Н. “Тревожность: методы ее диагностики и коррекции” // Вестник МУ, сер. Психология – 1998 - №1 – с. 18
6. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. – М., 1996.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының алаңдаушылығын төмендету жолдары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются пути понижения тревожности у учеников начальных классов.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ В ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богатова М.Х., магистрант 1-го курса
(г.Алматы, КазгосженПУ)

Актуальность исследования познавательной сферы детей дошкольного возраста в условиях гуманизации и демократизации образовательной практики дошкольных учреждений становится очевидной, так как необходима своевременная и продуманная система оказания коррекционной помощи детям с проблемами в познавательной деятельности.

Проблемы познавательной деятельности задерживают развитие детей, затрудняя усвоение образовательных программ, их подготовку к обучению в школе.

В этой связи развивающие игры, включенные в программу игровой терапии, подразумевают то самое необходимое соотношение обучения и воспитания с развитием, которое может помочь детям подготовиться к обучению в школе, приобрести необходимые им навыки познавательной деятельности.

Игровая терапия – это «лечение» игрой, способ оказания помощи детям, активно разрабатываемая в зарубежных школах после второй мировой войны (Г.Лэндрет, Р.Нельсон, К.Мустакас, В.Оклендер, К.Роджерс, А.Фрейд и др.), может эффективно применяться и в условиях дошкольного учреждения /1.С.23/.

В условиях игровой терапии развивается мотивационная деятельность, направленная на повышение познавательной активности детей, что в принципе стимулирует проявление у них индивидуальных качеств, использование коммуникативных способностей, развитие сообразительности, самостоятельности, направленных на формирование познавательной деятельности детей в процессе их подготовки к школе.

Целью нашего исследования является изучение теоретических и практических основ коррекции познавательной деятельности детей дошкольного возраста методом игровой терапии.

Объект исследования: процесс применения развивающих игр в игровой терапии для коррекции познавательной деятельности детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: психологические закономерности применения развивающих игр в игровой терапии для коррекции познавательной деятельности детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: стратегия применения развивающих игр в игровой терапии для коррекции познавательной деятельности детей дошкольного возраста может обеспечить эффективность коррекционно-развивающего процесса.

В этой связи мы сочли необходимым дать обоснование применения развивающих игр в игровой терапии познавательной сферы детей дошкольного возраста. Во многих исследованиях, например, Д.Б.Эльконина подчеркивается роль игры как «универсального инструмента» обучения, воспитания и развития.

Важность психологических особенностей игры очевидна и вот почему:

1) во-первых, игра – это предпосылка преобразующейся действительности, с помощью которой человек может изменить мир;
2) во-вторых, в игре детей привлекает не результат игры, а сам процесс, в ходе которого ребенок эмоционально переживает взаимоотношения со сверстниками, взрослыми вполне реально, хотя играет как будто бы и «понарошку» /2/.
Успешное целенаправленное обучение и развитие возможно в дошкольном возрасте, главным образом, благодаря правильно организованной игровой деятельности, которая по праву является эффективным средством всестороннего развития ребенка.
В исследовании Касымовой Г.М. подчеркивается роль игры в обучении, так как этот факт признается в дошкольной педагогике, но на практике приходится сталкиваться только лишь со сведением их к применению игровых приемов, как закреплению ранее усвоенного материала, что противоречит психологическим особенностям познавательной деятельности дошкольников. Информация, поданная в назидательной, навязчивой, готовой форме, плохо усваивается ребенком, он не может сосредоточиться, отвлекается от главного, нервничает, может испытывать тревогу, беспокойство, неудовлетворенность собой, другими. В этой связи большие возможности таятся в развивающих играх, которым не уделено должного внимания, а использование их зачастую сводится к сенсорным, дидактическим играм /1.С. 40/.

Развивающая игра – это пропедевтика учения, поэтому, выделяя понятие «развивающая игра», мы вносим в ее содержательный смысл, прежде всего, принцип развития психических функций у ребенка согласно исследованиям Г.М.Касымовой /3.С.17/.
Развивающие игры имеют определенные цели и задачи. В них можно выделить два основных аспекта: познавательный и воспитательный. З.М.Богуславская и Е.О.Смирнова, характеризуя развивающие игры. обращают внимание на игровой замысел, игровой материал и правила (общения и предметных действий), что составляет основу для постановки цели игры, которая должна формироваться не как передача конкретных знаний, умений, навыков, а как развитие определенных психических процессов, свойств ребенка /4/. В структуре развивающей игры выделены определенные компоненты, характеристика, которых представлена в исследовании Г.М. Касымовой /3.С.18-19/. Первым компонентом такой игры является игровой замысел игровая ситуация, в которую вводится ребенок. Ситуация по возможности должна отвечать интересам, потребностям детей, отражать уровень их развития. В младшем дошкольном возрасте детей особенно привлекает предметная деятельность, следовательно, надо связывать игру с предметными действиями.

В игре действия призваны выразить мотивы, побуждения и отсюда характерная особенность игры, связанная с замещением предметов и переходом в воображаемую ситуацию, происходит от первой, то есть от мотивационной характеристики игры.
Мотив игры лежит в самой игре: дети играют, потому что им интересно играть в воображаемой ситуации.

Д.Б.Эльконин в центр игровой ситуации ставит игровую роль, а роль – это взрослый, деятельность которого воссоздает ребенок. Он показывает ошибочность концепции двух миров (Ж.Пиаже, К.Коффка), которые представляют детский мир как мир неудовлетворенных желаний и возникающий мир субъективизма, аутизма и воображения. В основе учения – удовлетворение потребностей, нужд (воображаемое удовлетворение потребностей возможно) /2/.

Итак, игровые мотивы, составляющие основу игрового замысла заключаются в побуждении действовать с другими игрушками и предметами и взятии на себя роли в соответствии с содержанием игры.

Следующим компонентом игры являются игровые действия (найти, принести, догнать, подержать, обменяться предметами и т.д.), в них реализуется игровой замысел. Действия должны быть привлекательными, доступными.

Игровая обучающая задача решается через игровые действия и требует интеллектуального, эмоционального и физического напряжения сил. Например, угадать,

какого предмета нет, запомнить и передать движение воображаемой игрушки (медведь рычит, зайка скачет и т.д.).

Игровой материал – то, с чем играет ребенок: пособие, игрушки, предметы окружающего мира. Важен их подбор в соответствии с педагогическими задачами, так как он один из мотивов игр, средств разрешения игровой задачи, реализации замысла.

Игровые правила – то, чему дети должны подчиняться, в них реализуются все компоненты развивающих игр – это и замысел, и обучающая задача, и игровые действия.

В игровых правилах различают правила общения и правила действия. Существует разница между правилами общения и правилами действия, например, правила общения: давать руку любому, кто оказался рядом; правила действия: 1) когда пузырь раздувается - двигаться назад и к концу текста взяться за руки; 2) на слово "Хлоп!" руки разжимаются и все бегут к центру (игра "Раздувайся, пузырь!") выполняя правила, подчиняясь им, ребенок развивается, совершенствуется опыт его общения со взрослыми и сверстниками, что создает благоприятные условия для развития познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Развивающая игра достигает должного эффекта, если взрослые не просто будут руководить, а будут участвовать в игре и выполнять определенную роль в соответствии с игровым замыслом. Роль взрослого заключается на данном возрастном этапе в оказании необходимой помощи детям, в побуждении к нужным игровым действиям /1.С.42/.

Необходимо отметить и такой факт, что в развивающей игре ребенок приобретает опыт активного, инициативного поведения, что помогает переносить этот опыт в другую игровую ситуацию, приучает думать "про себя", развивает воображение, творческие возможности каждого ребенка. Интересным является и тот факт, что развивающая игра помогает детям правильно контролировать и оценивать свое поведение, а также поведение сверстников. Правила общения способствуют ненавязчивому, лишенному дидактизма усвоению норм и правил поведения в обществе, что обогащает социальный опыт дошкольников /1.С.42/.

Представленная в исследовании Г.М.Касымовой классификация развивающих игр носит условный характер, в которой они объединены в три группы в соответствии с проявлениями психики детей и могут быть дополнены и уточнены в соответствии с потенциалом детей, взрослых и культурой дошкольного учреждения /3.С.24/.

Таблица 2

Классификация видов и типов развивающих игр в обучении и воспитании детей дошкольного возраста (культура детского сада)

№	Группы	Разновидность
I	Игры, направленные на взаимодействие в коллективе сверстников.	Подвижные игры (хороводы, забавы), игры с ролью, игры-задачи, игры-соревнования.
III	Игры, направленные на развитие нравственных качеств личности.	Подвижные игры с правилами, игры-соревнования, народные игры.
IIII	Игры, направленные на умственное развитие.	Сенсорные игры. Игры, развивающие познавательные психические процессы.

Как известно, дошкольный возраст характеризуется бурным развитием всех познавательных психических процессов. В раннем и младшем дошкольном возрастах познавательная активность направлена на рассматривание и действия с предметами с опорой на ощущения и восприятия, а в среднем и старшем дошкольном возрасте главными средствами познания выступает память, мышление, речь, воображение. Ведущим способом усвоения материала в течение всего дошкольного периода является игра, в частности, развивающая /3.С.24/.

Итак, анализ исследования применения развивающих игр в культуре дошкольного учреждения как пропедевтики обучения показывает необходимость их включения в комплексную (смешанную) игровую терапию познавательной сферы /1.С.43/. Это обусловлено, прежде всего, тем, что развивающие игры могут стать средством диагностики и коррекции развития личности ребенка.

Использование комплекса развивающих игр в дополнение к другим методам коррекции посредством игровой терапии может помочь в позитивном разрешении проблем познавательной сферы детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Касымова Г.М. Психологические основы игровой терапии детской тревожности. – Алматы: КазГосЖенПи, 2005. - 111с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры.- М.: Просвещение, 1985.- 176с.
3. Касымова Г.М. Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие. – Алматы, 2000. – 178с.
4. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991.-207с.

РЕЗЮМЕ

В статье представлено обоснование применения развивающих игр в игровой терапии познавательной сферы детей дошкольного возраста.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектепке дейінгі балалардың танымдық аймағына ойын терапиясындағы дамытушы ойындарды қолданудың негіздемесі ұсынылған.

ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галимова М.А. – магистрант (г.Алматы, КазгосженПУ)

Актуальность исследования применения игровой терапии в коррекции навыков общения детей дошкольного возраста обусловлена тем, что в дошкольном возрасте развивается мотивационная деятельность, направленная на повышение творчески-поисковой активности детей, что в принципе способствует успешному развитию коммуникативных, интерактивных и социально – перцептивных навыков общения. Следовательно, создаются благоприятные условия для реализации содержания базового дошкольного воспитания и обучения, направленного на формирование коммуникативно-языковой и социальной компетентности детей в процессе их подготовки к обучению в школе /1.С.5/.

?? В этой связи в рамках реализации цели нашего исследования мы представляем результаты диагностики навыков общения детей дошкольного возраста.

Для проведения эксперимента нами были подобраны методики из исследований М.И. Лисиной и Х.Т. Шерьяздановой, а также были выбраны две группы испытуемых: дети с проблемами в развитии Национального научно – практического центра коррекционной педагогики и группа детей без проблем в развитии я/с №9 г. Алматы /2.С.17-43/.

Анализ результатов по методике «Изучение избирательного отношения детей к «социальным» (человек) и «несоциальным» (предметы) воздействиям в условиях дифференцировки пары картинок» показал число обнаружений фишек под картинками и число ошибок. Выясняя, в отношении каких картинок («социальные» или «несоциальные») чаще произведена попытка обнаружения фишки, мы установили, что в первой группе испытуемых, 13 (59,1%) детей попытались обнаружить фишку под социальными

картинками, а во второй группе испытуемых количество обнаружения фишки под социальными картинками составляет 11(50%) испытуемых. Выбор несоциальных картинок в первой группе составляют 8(36,4%) испытуемых и 1(4,5%) нейтральный, а во второй группе 14 (63,6%) испытуемых. Показатель первой группы определяет характер избирательности ребенка на социальные воздействия, а характер избирательности во второй группе указывает на доминирование несоциальных воздействий.

При суммировании числа ошибок в группах выявили, что количество ошибок во второй группе, превышает количество ошибок в первой группе. Сравнение количества затраченного времени позволило выявить показатель уровней скорости дифференцирования детьми, которое представлено в таблице 1. Анализ данных приведенной таблицы показал, что в первой группе преобладает высокая и средняя скорости дифференцирования, во второй группе средняя и низкая скорости дифференцирования. Полученные данные подводят к выводу о том, что дети экспериментальной группы с проблемами в развитии, затрачивают больше времени, нежели контрольная группа с нормой в развитии. По выбору социального и несоциального взаимодействия, преобладает несоциальное, по анализу поведения детей экспериментальной группы присутствует интровертивный тип поведения, скрытость и застенчивость.

Таблица №1

№	Уровни	Скорость дифференцирования	Количество детей	Показатели уровней в процентах
1	Высокий	6-9 мин.	8	36,4%
2	Средний	9-13мин.	9	40,9%
3	Низкий	14 и более	5	22,7%

Количественный анализ по методике «Изучение типологии общения ребенка со взрослым в процессе игры» показал, что в контрольной группе обсуждение постройки взрослого составило 64%, а в экспериментальной 31,8%. Обсуждение постройки детей в контрольной группе составил 77,3%, а в экспериментальной 36,4%. процентное соотношение вычислялось обсуждением постройки взрослого или детей к общему числу испытуемых.

В качественном анализе можно отметить, что каждый ответ ребенка фиксировался в протоколе и анализировался отдельно. Были сделаны выводы относительно возможного характера поведения ребенка в данной ситуации. Качественный анализ показывает, что дети первой группы легко входят в контакт со взрослым и сверстниками, принимают активное участие в обсуждении постройки, советуются друг с другом.

Качественный анализ высказываний и поведения экспериментальной группы показал, что дети тяжело идут на контакт, с легкостью принимают позицию лидера, но дети с более выраженным аутизмом, позицию лидера не принимают, своего замысла постройки не высказывают, проявляют некоторую агрессию по отношению к детям из его команды. Такой ребенок может подраться или бросить кубики или другой какой – нибудь предмет в сторону детей. К примеру, И. Жан при игре с другими детьми даже не стал слушать, что обсуждают другие члены его команды, он просто собрал строительный материал, который ему больше понравился, отвернулся и стал играть отдельно. На вопрос почему он так поступает и не играет с детьми Жан ответил: «Я сам буду играть…, они только мешать будут…, не трогайте мои игрушки….». Анализ результатов по обсуждению постройки показал, что уровень контакта в экспериментальной группе в два раза ниже, чем в контрольной, что свидетельствует о необходимости дальнейшей коррекционной работы с данной группой детей.

Количественная обработка характера типов общения по данной методике выявляет, что в контрольной группе познавательный тип общения составил 31,8%, что соответствует среднему уровню, практический 64% - высокий уровень и личностный 4,5%, что свидетельствует о низком уровне характера контакта. В экспериментальной группе низкий

уровень составляет 22,7% - это личностный тип общения, познавательный тип составил 40,9%, а практический 45,5%, что свидетельствует о среднем уровне избирательности характера контакта.

Качественный анализ изучения результатов типологии общения ребенка со взрослым в процессе игры выявили, что в экспериментальной группе преобладают такие черты характера, как скрытость, замкнутость, агрессивность, аутичность и интропунитивный тип общения, что требует дальнейшей углубленной диагностики и коррекции.

Количественная обработка результатов исследования по методике «Изучение типа общения ребенка со взрослым» показала, что при выборе ситуаций в контрольной группе преобладает беседа - 40,9%, игра составила 36,4%, а чтение книги - 22, 73%. При выборе ситуаций в экспериментальной группе 50% составила игровая деятельность, 36,4% - чтение книги, 13,6% - беседа. Это свидетельствует о том, что дети экспериментальной группы с проблемами в развитии испытывают дефицит общения и нуждаются в коррекции посредством игровой терапии.

Качественная обработка результатов исследования во второй группе показала, что дети, которые предпочитали чтение книг проявляли застенчивость, скромность, что характерно для интровертов, а у некоторых из них ярко выражен аутизм и даже агрессия. Анализ поведения детей в экспериментальной группе показал необходимость дальнейших исследований с целью оказания своевременной помощи.

Итак, анализируя все данные полученного исследования, мы пришли к выводу о том, что детям экспериментальной группы необходимо дальнейшее детальное исследование и коррекция навыков общения методом игровой терапии. В ходе исследования были выявлены особенности поведения детей экспериментальной группы, они существенно отличались от особенностей поведения детей контрольной группы. Во второй группе, выявлено наибольшее количество детей с рассеянным вниманием, медлительностью движений, эгоцентрической речью, наличием непредсказуемости поведения (плач, крик или смех), нежеланием детей идти на контакт со взрослым, что свидетельствуют о меланхолическом и флегматическом типе темперамента.

Данные полученные в ходе диагностики позволили нам дать рекомендации для исследования навыков общения детей дошкольного возраста.

Для проведения эффективного исследования навыков общения детей дошкольного возраста необходима продуманная система, программа диагностико – коррекционной работы, в которую должны быть включены такие сферы как познавательная (когнитивная), эмоциональная (аффективная) и личностная (поведенческая).

В работе над составлением такой программы надо учитывать следующее:

1. Параметры общения:

- форма общения: внеситуативно – познавательная (до 4 – 5 лет); внеситуативно – личностное (5 – 6 лет);
- содержание потребности в общении: потребность во внимании, сотрудничестве и уважении (4-5 лет);потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении взрослого при ведущей роли стремления к сопереживания и взаимопонимания (5-6 лет);
- ведущий мотив общения: познавательный (взрослый как эрудит, источник познания о внеситуативных объектах, партнер по обсуждению причин и связей) (4-5 лет); личностный (взрослый как целостная личность, обладающая знаниями, умением и нормами) (5-6 лет).

2. Факторы, влияющие на развитие речи:

- слуховое внимание
- моторное развитие
- интеллектуальный рост
- эмоциональное развитие
- общение

3. Организация коррекционно-развивающей работы:

- В развитии речи детей ведущая роль принадлежит взрослым:

воспитателю – в детском саду, родителям и близким – в семье. От культуры речи взрослых, от того, как они говорят с ребенком, сколько внимания уделяют речевому общению с ним, во многом зависят успехи дошкольника в усвоении языка.

- Речь взрослого должна соответствовать нормам литературного языка,
- Большое значение для развития речи имеет жизненная обстановка, в

которой воспитывается ребенок, - уход, отношение окружающих взрослых, их воспитательные воздействия, а также собственная активность ребенка в различных видах деятельности (игры)

- Воспитательные воздействия должны проводиться постепенно и направляться на все стороны личностного развития детей.

4. Для углубленной диагностики навыков общения детей дошкольного возраста можно предложить следующие методики:

- Проективные методики «Кактус», «Моя семья», «Несуществующее животное».
- Тест тревожности Тэммпла Р., Амена В. и Дорки М. «Выбери нужное лицо».
- Методику развивающих игр Касымовой Г.М., например, развивающие казахские народные игры («Семья», «Города Казахстана» и другие) /3.С.168-174/ .

Изучение психолого – педагогической литературы показало важность исследования навыков общения и игровой терапии детей дошкольного возраста, необходимость диагностики и сравнительного анализа, поиска эффективных форм и методов коррекции навыков общения. Проблемы навыков общения задерживают развитие детей, затрудняя усвоение образовательных программ, их подготовку к обучению в школе, а также социальную адаптацию в социуме.

В соответствии с целью работы нами были последовательно изучены теоретические аспекты проблемы навыков общения и игровой терапии, проведено экспериментальное исследование и сравнительный анализ навыков общения.

Таким образом, возникает задача научить ребенка понимать состояние других людей, обеспечив ему тем самым благоприятную или, хотя бы, наименее травмирующую среду для взаимодействия с другими индивидами. Иными словами, важно сформировать у человека способы адекватного общения наименее болезненными для него путями. Для чего необходима продуманная система исследования в разрешении проблем навыков общения детей дошкольного возраста, которая обоснованно представлена в нашем исследовании.

Теоретическое и экспериментальное исследование доказало правильность выдвинутой нами гипотезы о том, что стратегия исследования навыков общения дошкольников может быть обусловлена своевременной диагностикой, предполагающей в перспективе применение комплекса коррекционно – развивающих занятий игровой терапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Касымова Г.М. Игровая терапия навыков общения детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием: Метод. пособие. – Алматы, 2010. – 88с.
2. Шерьязданова Х.Т. Психолог в детском саду: Уч. пособие. – Алматы: Рауан, 1997.- 56с.
3. Касымова Г.М. Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие. – Алматы, 2000. – 178с.

РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты исследования навыков общения у детей дошкольного возраста.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектепке дейінгі балалардың зерттеу жұмысының қорытындысы бойынша ойын терапиясы арқылы қарым–қатынас дағдысы ұсынылған.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Исхакова Э.В.- старший преподаватель (г.Алматы, КазгосженПУ)

Карл Густав Юнг открыл песок для научного осмысления в контексте психотерапевтической помощи взрослым. Долгое время «sand play» существовала исключительно в юнгианской парадигме благодаря своей основательнице Доре Калфф. Созданные клиентом песочные композиции не интерпретировались, ибо процесс создания картин из песка стимулировал фантазии клиента, что, в свою очередь, позволяло обнаружить скрытые части «я», понять существо и особенности переживания клиента. Иными словами, основное действие песочной терапии было направлено на понимание клиентом собственных внутренних процессов как разрушительного, так и созидательного порядка /1/.

Как известно, в России песочная терапия получила распространение сравнительно недавно. Побудительной силой явились труднодоступность литературы по песочной терапии, а также редкие приезды зарубежных песочных терапевтов /1/.

Нельзя сказать, что игра с песком является неизвестной в практике воспитателей, педагогов, и, вообще детям. Каждый ребенок в детстве сталкивался с этим удивительным материалом, при помощи которого строились замки, города, лепились различные фигурки и т.д. Не требовалось многообразной атрибутики, всего лишь песок и вода, два природных знакомых материала. И как наблюдается (лось), процесс контакта с этими материалами имеет в своем роде довольно сильное воздействие. Дети и взрослые, включаясь в эту игру, поглощаются в своеобразный процесс с большой концентрацией внимания и увлеченностью. Причем, все, что создается при помощи песка, является творческим продуктом личности ребенка или взрослого в данном процессе. Это не осталось незамеченным для специалистов-психологов и в работе психолога становится интересным и популярным методом.

На нашем казахстанском пространстве использование песка в работе с детьми мы наблюдаем в основном в детских дошкольных учреждениях. Благодаря доступности литературы и расширению связей с ближним и дальним зарубежьем посредством обучающих психологических семинаров и тренингов, интерес к песочной терапии с каждым днем стремительно растет.

В контексте сказкотерапии мы рассматриваем песочницу, во-первых, как среду для создания сказок и мифов. Сказки, давно живущие в душе, сказки, которые сложились в ответ на событие жизни; получают возможность стать увиденными и осязаемыми. Итак, в песочнице происходит таинство мифотворчества и сказкотворчества. При достаточно развитом воображении и интеллекте это происходит спонтанно. Однако в большинстве случаев необходима помощь /3/.

Во-вторых, мы рассматриваем песочницу как посредника в установлении контакта с клиентом. Особенно в ситуациях, когда начинающий психолог не знает, с чего начать, как установить контакт, он может предложить вместе построить в песочнице сказочную страну.

В-третьих, играя в песок, создавая свой мир, свою сказку, человек, независимо от возраста, чувствует себя настоящим волшебником. Ибо создается мир, подвластный ему, герои играют роли, какие он захочет; события приходят к развязке, необходимой ему.

В-четвертых, игры в песочнице позволяют преодолеть комплекс «плохого художника». Не все хорошо рисуют, но каждый может создать художественную композицию, выразив свои чувства в картине из песка при помощи готовых фигурок.

В-пятых, игра в песочнице не имеет методических ограничений, только общечеловеческие. Ставка делается на таинство взаимоотношений между клиентом и специалистом.

В-шестых, песочная картина позволяет глубоко постичь внутренний мир другого. Причем главное в процессе постижения — это не когнитивный анализ символизма и расположения фигурок, а интуитивно-эмоциональное ощущение, которое возникает у

специалиста, разглядывающего композицию в песочнице. В этот момент зритель (специалист, участник группы, член семьи автора песочной картины) соприкасается с ритмом, ценностями, мироощущением и трепетом души автора песочной композиции. Более того, когда автор картины что-либо меняет в композиции, зритель становится свидетелем уникального таинства внутренних изменений.

В-седьмых, сказочная инструкция, наделяющая клиента ролью Волшебника, позволяет не только перенести в песочницу свое эмоциональное состояние, но и найти созидательные пути его изменения. Ибо статус Волшебника предполагает наличие дополнительных возможностей /2/.

Наша практика с песочной терапией существует и развивается в течение четырех лет на практических занятиях, тренингах, семинарах, индивидуальных консультациях с детьми и взрослыми в русле сказкотерапевтического подхода. И поэтому, песочная терапия открыла достаточно большой материал для научного и практического изучения данного метода, а также рассмотрения ее в диагностическом, коррекционном, терапевтическом направлениях психологической работы.

Остановимся на самом описании компонентов организации песочной терапии и ключевых характеристиках песочных картин, создаваемых клиентом, одновременно подкрепляя примерами исследовательской деятельности.

Песочница представляет собой деревянный ящик, размером в сантиметрах: 50х70х10 (где 50х70 – размер поля, 10 см – глубина). В нашем случае мы использовали две песочницы: голубого цвета и красного. Считается, что цвет влияет на зрительное восприятие, отсюда и следующее предположение: голубая песочница – для гармонизации ресурсов, красная песочница – для активизации ресурсов. Необходимо отметить, что работая в тренинговой группе и учитывая предельное количество участников 15-16 человек, с двумя песочницами работать удобнее, так как есть возможность разделить группу на две подгруппы, и всех будет возможность последовательно поработать с обеими песочницами разного назначения. Для организации процесса песочной терапии необходим песок, вода, коллекция миниатюрных фигурок. Песок должен быть чист, просеян и не занимать песочницу до краев, а лишь на ¼ глубины песочницы. Что касается миниатюрных фигурок, то здесь абсолютно расширенное пространство для разнообразия. Как отмечает Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, «песочный терапевт приобретает хобби на всю жизнь – он собирает маленькие фигурки». Основная часть миниатюр для песочной терапии составляют фигурки высотой желательно до 10-13 см. Чрезмерно большие предметы займут пространство песочницы. Фигурки могут быть разнообразными: животные, сказочные персонажи, маленькие человечки, машинки, самолеты, растения, а также бусы, шкатулочки, маленькие камни, кристаллики, украшения.

Таким образом, для создания песочной терапии необходима качественная организация пространства и профессиональная подготовка специалиста.

Под ключевыми характеристиками понимаются качественные показатели, с помощью которых можно описать песочную картину. Ключевые характеристики помогают специалисту выявить отправные точки анализа песочной картины и таким образом встать на путь понимания мира клиента, это:

- Энергоинформационное поле песочной картины;
- Основная идея песочной картины;
- Сюжет песочной картины;
- Конфликтное содержание песочной картины;
- Ресурсное содержание песочной картины;
- Символическое поле песочной картины;
- Стиль ситуативной коммуникации групповой песочной картины /1/.

Кратко остановимся на каждой ключевой характеристике, отражающей психологический мир клиента (ребенка или взрослого).

Каждая песочная картина обладает частью энергии своего автора и содержит информацию о его внутренних процессах. Специалист, разглядывающий песочную картину, соприкасается с ее *энергоинформационным полем*, которое оказывает на специалиста определенное воздействие: настроение, психосоматическое состояние, мыслительные процессы и т.д. Психолог, рефлексируя, считывает данную характеристику и недирективно предлагает клиенту поговорить о мыслях и чувствах клиента, которые он испытывал в процессе создания своей композиции.

Основная идея песочной картины отражает актуальные жизненные ценности, потребности клиента. Узнать основную идею песочной картины можно, задавая вопросы: «Что это за мир?», «О чем эта сказка?», «Что самое значимое для этой страны?» Российские специалисты предлагают рассматривать основную идею на нескольких уровнях: ценностном, ментальном, эмоциональном, витальном. На ценностном уровне это может говорить о стремлении человека приобщиться к важнейшим жизненным ценностям, на ментальном уровне – склонность человека к построению для себя неких ограничений. На эмоциональном уровне мы можем наблюдать степень переживаний клиента на данном этапе жизни, или жизненной ситуации, на витальном уровне – переживаемую психологическую проблему или «вопрос к жизни». Необходимо отметить, что основная идея песочной картины может существенно изменяться в ходе процесса консультирования. И здесь, наблюдая за тем, как изменяются основные идеи песочных композиций, мы можем понять **динамику развития ценностных ориентаций человека,** что является одним из ключевых моментом всего терапевтического процесса.

Например, клиент говорит: «Этот мир, в котором все живут счастливо, в нем царит спокойствие и согласие. Никто не нарушает этот покой, и все жители страны заняты любимым делом». На **ценностном** уровне это может говорить о стремлении человека к пониманию и гармонии, на **ментальном** уровне можно понять о важности деятельности, соблюдении принятых правил, значимых для счастливой жизни. На **эмоциональном** уровне – мы находим, что на данный момент человек переживает стремление к гармонизации ресурсного состояния, на витальном уровне можно наблюдать некую утомленность, и как видится клиентом, непонимание со стороны социума в реальной жизни.

Сюжет песочной картины, как показывает практика, отражает динамику внутреннего процесса. И выбранный герой сказочного сюжета, действующее лицо, воплощает в себе те качества, тот энергетический и динамический потенциал, которым обладает клиент на данный момент. Специалисты считают, что условно можно разделить картины по сюжетной динамике на три вида: динамичные, статичные, смешанные. В *динамичных* сюжетах имеется один или несколько героев, увлеченных какой-либо деятельностью, стремящихся куда-то отправиться. Иногда клиент показывает в картине всю свою жизнь: прошлое, настоящее, будущее. Необходимо обратить внимание на цели, поставленные в картине (созидательные или разрушительные). В *статичных* сюжетах песочная картина принимает форму остановки, как будто время остановилось. Клиент просто описывает пребывание героев, условия его проживания, при этом не считает нужным что-то менять, все устраивает. В таких случаях это может означать, что человек нашел для себя некую «зону стабильности» и не стремиться ее покидать. Хотя, чаще всего, бывает, когда клиент проговаривает, «что ему немного скучно», а почему - не знает. Нельзя забывать, что в индивидуальных консультациях клиенты приходят с запросом на какую-либо проблему. И тогда психолог может предложить клиенту: либо «пожить так, либо постепенно что-то менять, хотя бы в смене деятельности героев. *Смешанные* картины могут содержать два мира: статичный и динамичный. Но в любом случае смешанная картина говорит о неком внутреннем противоборстве, противоречии и поиске стабильности.

В процессе практической работы мы наблюдали различные картины. Приведем яркие примеры из нашей практики. Пример динамичной картины наблюдался у девушки юношеского возраста. Песочная картина содержала героиню, плывущую на лодке по озеру, которая должна была причалить к какому-либо берегу. Весь ландшафт картины состоял из

горной местности, где внутри располагалось озеро (в центре песочницы). На побережье находились различные жители страны, к которым она имела возможность подплывать, но выбора конкретного побережья не было сделано. Клиентка объясняла, что она еще не знает, где и с кем ей будет комфортно, интересно. Но стремление причалить и попутешествовать по стране присутствовало изначально. Психологический расклад видится в поиске общения, активности и устремления к достижениям каких-то высот в жизни. Но некая неуверенность, сомнительность в принятии ее социальной средой явно присутствует.

Следующий пример. Девушке было предложено построить свой мир. Клиентом строится на всей песочнице из всего песка лишь одна гора, конусообразной формы. Никакие предметы и фигурки не были задействованы. Яркая картина статичности, даже с небольшим перегибом. В процессе консультирования клиентка описывает свое состояние, которое на данный момент характеризуется так: «Я сейчас как квашня, как тесто. Мне кажется, что меня нужно собрать. Я должна собрать себя». После построения картины клиентка попросила дать ей некоторое время посидеть возле песочной картины, прикоснувшись к своей песочной горе. Нестандартный пример из практики. После обсуждения она поделилась своим чувствами: «Мне так спокойно и комфортно. Я бы так еще сидела и сидела». Необходимо заметить, что песок сам по себе является природным материалом, и участники, работая с ним, по нашим наблюдениям, действительно получают огромный потенциал заряда и энергии.

Специалисты-психологи в своей работе сталкиваются с детьми, у которых не только проблемы, связанные с проблемами в обучении, общении и т.д., но и с клиентами, имеющими тяжелые психологические проблемы, со сложно построенной внутренней психологической природой. Еще один пример. Данный случай из индивидуального консультирования с юношей, 20 лет, относится к числу детей группы «риска», окончил школу одаренных детей в провинциальном городе. В недалеком прошлом – 2 попытки суицида. На консультацию пришел по желанию тети, но с его согласия. С данным клиентом проводился ряд занятий по сказкотерапии, песочной терапии. На одном из первых занятий по песку было предложено построить свой мир. Клиентом строится мир: 1/3 всей песочницы занимает аэродром с разнообразными видами самолетов, вертолетов, различной техники. А 2/3 части оставшейся – свалка мусора (разбитые самолеты, погибшие люди и т.д.) Причем фигурки людей или животных не были использованы в песочной картине. По картине можно наблюдать *статичный* мир с разрушительным акцентом. В данном случае у клиента наблюдалась скрытая агрессия, непринятие социума, подозрительность, ранимость. После нескольких занятий, клиент строил несколько миров, одним из последних был мир – легкая красивая природа (озеро, горы, деревья). Вся песочная картина была наполнена ощущениями свежести, очищения, легкости, желанием жить.

Конфликтное содержание песочных картин отражает внутреннее напряжение человека. Оно бывает *явным* и *скрытым*. Явное конфликтное содержание наблюдается, когда в песочнице идут бои, имеется множество героев, добро борется со злом и т.д. Скрытое содержание песочной картины можно наблюдать, когда внешне картина построена благополучно, и на первый взгляд гармонично. Однако, у психолога может возникнуть ощущение тревожного фона песочной картины, т.е. специалист, обладающий развитой интуицией непроизвольно почувствует скрытое конфликтное содержание. Конфликтное содержание песочной картины может быть описано следующими характеристиками: уровень агрессии, направленность агрессии, адресность агрессии, динамика проработки внутреннего конфликта.

Ресурсное содержание песочной картины служит опорой для терапевтического консультирования и является интегральной характеристикой. Проявление ресурсного содержания психолог наблюдает из песочной картины при описании клиентом своего построенного мира, сказки, страны. Все позитивные моменты, персонажи, несущие конструктивное начало является в данном случае ресурсным содержанием. Ресурсным содержанием песочной картины является некий мощный потенциал клиента в данный

период жизни, который с помощью наблюдения, внимательного прослушивания рассказа клиента, мы находим его через сюжет, настрой, переживание сказочных ситуаций, значимых для клиентов героев и созданных им персонажей.

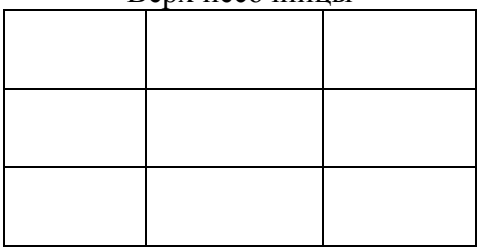
Символическое содержание песочных картин отражает информацию о внутреннем мире клиента, зашифрованную в образах и символах. В литературе мы ссылаемся на следующее условное разделение символического поля картины:

- Символизм пространственного расположения предметов в песочнице;
- Символизм ландшафта песочной картины;
- Символизм предметов, использованных в песочной картине.

Сегодня существует достаточное количество литературы, раскрывающее значение символов (словари, энциклопедии и т.д.). Однако, анализ символического поля клиента имеет индивидуальную природу, и поэтому важным условием для проведения данного анализа является: во-первых, фиксация месторасположения клиента относительно песочницы, во-вторых, откуда и с чего начинает и завершает свой рассказ о мире клиент, в-третьих, психологу необходимо внимательно наблюдать и избегать преждевременных выводов и интерпретаций.

В нашем исследовании мы ссылались на следующую таблицу, которая дает возможность условно разделить поверхность песочной картины на три равные части по вертикали горизонтали, где каждое разделенное пространство будет иметь свое символическое значение (см. рис 1).

Верх песочницы



Низ песочницы

Рис.1 Фиксация месторасположения клиента относительно песочницы

Таблица 1

По вертикали:

Прошлое. «Женская» часть. Символизирует прошлое. Взаимоотношение со значимыми женщинами, матерью, связь с домом	Настоящее. Центральная часть символизирует актуальные в данный момент процессы человека. О чем он думает, к чему стремится, что является для него значимым. Особенно это касается фигурки, которая поставлена в центр картины. Нередко она символизирует «я» клиента, тот образ, с которым он себя бессознательно ассоциирует в настоящий момент	Будущее. «Мужская» часть. Символизирует будущее. Социальные процессы. Взаимоотношения в социуме: детский сад, школа, институт, работа. Может отражать взаимоотношения с партнером по браку. Также символизирует планы на будущее, тревоги, связанные с будущим. Взаимоотношения со значимыми мужчинами, отцом. Братом, мужем, другом. Иногда символизирует ограничения в реализации задуманного

По горизонтали:

Верхняя часть символизирует ментальные процессы. О чем человек думает, фантазирует, планирует, вспоминает.
Центральная часть символизирует эмоциональные процессы. Что человек переживает. Что он чувствует, о чем беспокоится, чему радуется.
Нижняя часть символизирует сферу действий, поступков человека. То, что он сделал. Что делает, что хочет сделать. Земля, почва под ногами.

Верхняя часть символизирует ментальные процессы. О чем человек думает, фантазирует, планирует, вспоминает.
Центральная часть символизирует эмоциональные процессы. Что человек переживает. Что он чувствует, о чем беспокоится, чему радуется.
Нижняя часть символизирует сферу действий, поступков человека. То, что он сделал. Что делает, что хочет сделать. Земля, почва под ногами.

Символизм ландшафта, простраиваемый клиентом, также является эффективным и значимым диагностическим материалом о внутреннем мире клиента. Типичными атрибутами ландшафта являются: реки, озера, моря, равнины, возвышенности, горы, ямы, пещеры, мосты, сады, туннели и т.д. Все, что связано с возвышенностями, сушей – символизирует мужские доминанты (достижения, устремления, преодоления высот и т.д.), водные пространства связаны с женским началом – символизируют чувственное, эмоциональное начало человека, стремление к гармонии, спокойствию, уравновешенности.

Стиль ситуативной коммуникации групповой песочной картины. В данном случае речь пойдет о групповом взаимодействии участников песочной терапии, характере взаимодействия, распределения ролей в группе, и стилях поведения каждого участника группы.

Наблюдая за групповым взаимодействием, психолог в процессе занятия замечает, что здесь срабатывают различные механизмы группового взаимодействия: сотрудничество, ассимиляция, конфронтация, борьба за территорию, свойственные любой групповой игре. Необходимо учитывать, что, психолог дает общее задание построить мир, и каждый участник в силу своей внутренней природы, следует, чаще всего, своим социальным установкам, ценностям, приоритетам взаимоотношений в социуме. Участники захватываются процессом построения мира, и когда процесс завершен, то можно задать вопрос: «Кто начнет рассказывать о вашем построенном мире?». В первую очередь, в основном, выявляются лидеры, которым необходимо проявить свои лидерские качества. В этом случае такая форма работы хороша для социометрических исследований в группе, будь то семья или любая другая микрогруппа. Встречаются группы, когда кто-нибудь из участников обособляется и строит мир отдельно от всех, что также показывает о характере и стиле поведения в социальной ситуации. Когда начинается разворачиваться сюжет сказки, то и стили поведения участников могут изменяться, ресурсные возможности каждого проявляются, участники проживают различные ситуации во взаимодействии, и игра приобретает либо разрушительную, либо созидательную направленность.

Пример. Участники семидневного семинара-тренинга по сказкотерапии и песочной терапии получили задание построения мира (5 день). Все участники – лица юношеского возраста от 15 до 20 лет. В песочнице выстраивается мир, в который наполнен теплом, добротой, здоровой энергетикой по рассказу участников. Далее происходит разворачивание сюжета, персонажи вступают во взаимодействие, в разных местах песочницы могут возникать одновременно действия, передвижения и т.д. И далее следует неожиданный поворот: один из участников (участниц) самого младшего юношеского возраста объявляет: «А теперь налетел ураган и разрушил весь этот мир», при этом сметая весь построенный мир. Психолог наблюдает за картиной и участниками. Некоторым участникам удается спасти своих героев, кто-то находит их глубоко в песке. А сам инициатор спонтанного поворота событий теряет своего героя, и длительное время не находит его. Такие неожиданные ситуации возможны в подростковых и юношеских группах, и они наблюдаются довольно часто. В основном, по нашим наблюдениям, такое происходит, когда сюжет приобретает «скучный» характер, или когда возможно приближается конфликтная ситуация. И тогда появляется участник, который разряжает таким способом обстановку и, за этим следует расслабление, сопровождаемое смехом и радостью. Завершается занятие тем, что участники изъявляют желание построить новый мир, наполненный новыми ценностями, наблюдается более высокая сплоченность, сопровождаемая большей заинтересованностью, увлеченностью в построении мира и формированию нового качества отношений.

В заключении необходимо отметить, что исследование песочной терапии нашла свое отражение в психологической практике с клиентами без возрастного ограничения. Песочная терапия относится к творческим методам работы, не имеющая четкого определенного предела, как и техники арттерапевтического, психодраматического направлений в психологии. Данная техника дает возможность человеку раскрыть свои ресурсы, спроецировав свой внутренний мир на песке, увидеть скрытый потенциал, осознать жизненные стратегии, ценностные установки и ориентиры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Изд-во «Речь». 2003.- 400 с.: ил.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии.- СПб.: Изд-во «Речь», 2005.- 340 с.: ил.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада қазіргі таңда балалармен және үлкендермен ең тиімді, қол жетерлік және қолдануға ыңғайлы, ішкі жасырын қорларды ашуға ықпал етеді деп танылып отырған психологиялық тәжірибедегі жаңа технологияның бірі болып табылатын құм терапиясының ертегілік әдісі қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье изложены особенности психологической работы песочной терапии с детьми разного возраста, применяемой на сегодняшний день психологами-практиками. Технология является достаточно успешной и эффективной, раскрывающая внутренние ресурсы, скрытый потенциал личности ребенка или взрослого.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИИ МЕТОДОМ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

Касымова Г.М.- к.пс.н., доцент (г. Алматы, КазгосженПУ)

Актуальность исследования заключается в том, что в современных условиях необходима своевременная и продуманная система оказания коррекционной помощи детям с проблемами в познавательной деятельности.

Проблемы познавательной деятельности задерживают развитие детей, затрудняя усвоение образовательных программ, их подготовку к обучению в школе, а также социальную адаптацию в социуме.

В этой связи развивающие игры, включенные в программу игровой терапии, подразумевают то самое необходимое соотношение обучения и воспитания с развитием, которое может помочь детям подготовиться к обучению в школе, приобрести необходимые им навыки познавательной деятельности.

Игровая терапия - это «лечение» игрой, способ оказания помощи детям, интенсивно разрабатываемая в зарубежных школах после второй мировой войны

(Г. Лэндрет, Р. Нельсон, К. Мустакас, В. Оклендер, К. Роджерс, А.Фрейд и др.), может эффективно применяться и в условиях дошкольного учреждения /1/.

В условиях игровой терапии развивается мотивационная деятельность, направленная на повышение познавательной активности детей, что в принципе стимулирует проявление у них индивидуальных качеств, использование коммуникативных способностей, развитие

сообразительности, самостоятельности, направленных на формирование познавательной деятельности детей в процессе их подготовки к школе.

Цель нашего исследования заключается в изучении теоретических и практических основ коррекции познавательной деятельности детей дошкольного возраста методом игровой терапии.

В соответствии с одной из задач нашего исследования, изучая теоретические аспекты проблемы познавательной деятельности детей дошкольного возраста и способов ее коррекции, мы сочли необходимым остановиться на проблеме углубленного психологического исследования отдельных составляющих познавательной сферы.

Семаго Н.Я. и Семаго М.М. и другие исследователи отмечают условность разделения предлагаемых методик по компонентам познавательной деятельности, на операциональный, мнестический, перцептивно-действенный (наглядно-действенный), вербально-логический и другие компоненты, так какэто ограничивает понимание и сферу их применения, поскольку одна и та же методика (например, *методика Кооса)* может быть использована как для исследования перцептивно-действенного компонента познавательной деятельности (*конструктивного праксиса)*, так и для оценки особенностей личностного развития (в исследовании *уровня притязаний),* а также для оценки сформированности тонкой моторики и т.д. Столь же широки и возможности многих других диагностических методик. Именно это обстоятельство лежит в основе *принципа полифункциональности* методических средств диагностики /2/.

При анализе выполнения того или иного задания, направленного на исследование познавательной сферы Семаго Н.Я. и Семаго М.М. предлагают осуществлять оценку следующих показателей:

Адекватность поведения — в первую очередь, в самой ситуации обследования (один из основных неспецифических критериев оценки развития ребенка).

Мотивационный аспект выполнения задания — принятие задания, формы, в которой происходит его подача, для того чтобы ребенок это задание «принял».

Целенаправленность деятельности — возможность удержания задания на протяжении всей работы или, наоборот, импульсивность при его выполнении. Также необходимо учитывать динамику изменения характера деятельности в зависимости от различных условий обследования, в том числе и его длительности, а также степени мотивированности ребенка. По сути дела, речь идет о сформированности произвольного компонента деятельности, необходимого для продуктивной работы

Доступность заданна в целом — в том числе и собственно понимание инструкций. Как раз трудности понимания инструкций могут возникнуть не только у детей с тотальным недоразвитием в силу специфики их интеллектуальной деятельности. Очень часто задание не понимается из-за длинной и сложной формулировки самой инструкции. Именно поэтому в технологии проведения обследования (Глава 3) изучение объема слухоречевой памяти выносится в начало работы с ребенком в качестве одного из ключевых моментов. Точно также препятствием для понимания задания может стать сложность описывающей его речевой конструкции, что, в свою очередь, является показателем недостаточной: сформированности одного из компонентов (уровней) пространственных представлений, а именно — квазипространственных представлений. Реже трудности понимания инструкции могут быть обусловлены грубыми нарушениями фонематического восприятия или снижением остроты слухового восприятия в целом.

Доступный уровень сложности задания, которое выполняет ребенок, должен соотноситься со средними возрастными результатами выполнения, то есть оцениваться с точки зрения соответствия возрасту.

Общая результативность выполнения предъявляемых заданий и ее соответствие возрастным нормативам.

7. Стратегия деятельности ребенка является не менее важным показателем при оценке и анализе выполнения заданий интеллектуального плана. В этой связи могут быть выделены и проанализированы следующие виды стратегии деятельности:

а) *хаотическая,* то есть деятельность без учета результативности выполнения собственных попыток, ошибок, проб;

б) действия *методом «проб и ошибок»,* то есть достаточно целенаправленные действия (может, даже и неверные), но с частичным учетом проведенных проб и сделанных ошибок;

в) *целенаправленное выполнение задания* (с предварительными пробами, примериваниями в перцептивно-действенном плане);

г) *целенаправленное выполнение с собственным «упреждающим» программированием и контролем* деятельности (например, с предварительным зрительным соотнесением).

8. Критичность к результатам собственной деятельности. Этот показатель также является одним из наиболее важных «неспецифических» критериев оценки состояния ребенка, который трудно переоценить при проведении дифференциальной диагностики и постановке психологического диагноза /2/.

Важным представляется также и оценка потенциала познавательной деятельности ребенка. Анализ необходимых и достаточных для выполнения тех или иных заданий видов помощи, ее объема и степени развернутости является наиболее важным, с точки зрения оценки специфики психического развития в целом. Подобный потенциал рассматривается нами как *обучаемость ребенка* во всех ее аспектах.

Как ухе отмечалось, вид (специфика) и объем необходимой ребенку помощи в выполнении тех или иных заданий при работе с диагностическими материалами и дидактическими средствами в достаточной степени отражает его обучаемость. Можно выделить следующие виды помощи (обучения), выстроенные в логике увеличения ее объема и развернутости для ребенка: стимулирующая помощь; организующая помощь (создание внешней программы деятельности; введение дополнительной наглядности; разъясняющая помощь; полная развернутая обучающая помощь в дальнейшим переносом на аналогичный материал.

Обучаемость вместе с *адекватностью* и *критичностью* следует рассматривать как совокупность крайне важных дифференциально-диагностических показателей.

Эти и все вышеприведенные показатели должны быть в той или иной степени учтены при анализе выполнения ребенком любой из предлагаемых психодиагностических методик. В нашем исследовании мы обратились к инновационной технологии развивающих игр.. например, использовали для диагностики развивающие игры по сенсорной сфере: «Подбери по цвету и по форме», «Маша-растеряша»,

«Геометрическое лото», «Что в мешочке?» и др.

В исследовании Касымовой Г.М. отмечается, что в диагностико – коррекционной работе большие возможности представлены в развивающих играх, которым не уделено должного внимания, а использование их зачастую сводится к сенсорным, дидактическим играм.

В дошкольном возрасте получение знаний происходит эффективнее в играх, чем в организованной форме - учебных занятиях, потому что это связано с развитием познавательных особенностей данного возраста. Обучающая дидактическая задача, предложенная на занятиях, мало понятна ребенку, а если она дается в игре, то малыш незаметно втягивается в решение познавательных задач, заинтересованно пытается разрешить ту, либо иную проблему, активизируются все познавательные процессы, а именно - мышление, память, восприятие, ощущение, воображение, эмоционально-волевые свойства. Необходимо отметить и такой факт, что в развивающей игре ребенок приобретает опыт активного, инициативного поведения, что помогает переносить этот опыт в другую игровую ситуацию, приучает думать «про себя», развивает воображение, творческие возможности каждого ребенка. Интересным является и тот факт, что развивающая игра помогает детям правильно контролировать и оценивать свое поведение, а также поведение сверстников.

Правила общения способствуют ненавязчивому, лишенному дидактизма усвоению норм и правил поведения в обществе, что обогащает социальный опыт дошкольников/3/.

Все составные части развивающей игры органично взаимосвязаны и призваны осуществлять задачу развития. Развивающая игра – это пропедевтика учения, поэтому, выделяя понятие «развивающая игра», предлагается внести в ее содержательный смысл, прежде всего, принцип развития психических функций у ребенка /3/.

Развивающие игры имеют определенные цели и задачи. В них можно выделить два основных аспекта: познавательный и воспитательный. З.М.Богуславская и Е.О.Смирнова, характеризуя развивающие игры, обращают внимание на игровой замысел, игровой материал и правила (общения и предметных действий), что составляет основу для постановки цели игры, которая должна формироваться не как передача конкретных знаний, умений, навыков, а как развитие определенных психических процессов, свойств ребенка /4/.

Таким образом, важным аспектом в разрешении проблем познавательной сферы детей дошкольного возраста в условиях коррекции методом игровой терапии является продуманная с учетом принципов оценки психического развития комплексная программа диагностики с соответствующим подбором необходимых методов и методик.

В нашем исследовании было проведено анкетировании психологов дошкольных коррекционных учреждений, анализ результатов анкетирования позволяет отметить, что для диагностики познавательной сферы психологи используют общеизвестные тестовые батареи по оценке интеллектуальной готовности детей к школе (К. Йерасека, развивающие игры на определение вербального воображения, обработка, анализ результатов и их интерпретация; модификации методик Леонтьева, Лурии, Семенович, тест Векслера; игровые методики, ситуации, опрос, тестирование; беседа, тестирование, обработка, анализ результатов, их интерпретация и др.

Анализ анкет показал, что психологи испытывают затруднения в диагностике познавательной сферы и в коррекционной работе методом игровой терапии из-за недостаточно продуманного системного методического обеспечения повышения квалификации психологов в специализированных игровых центрах (обучающие семинары-тренинги, консультирование и др.); разработки программ и пособий по комплексной интегративной модели игровой терапии, обеспечения дошкольных учреждений необходимым игровым помещением с соответствующим игровым оборудованием.

Большинство психологов применяют в диагностике традиционные тестовые батареи на определение психологической готовности детей к школе (познавательной сферы), проективные и рисуночные тесты (эмоциональной и личностной сфер), а для коррекции применяются методики развивающих игр, психогимнастика, проблемные ситуации, различные виды психологической модели «терапии»: игровая терапия (комплексная игротерапия - синтез директивной и недирективной игровой терапии), песочная игротерапия, изотерапия, арт-терапия, танцевальная терапия, сказкотерапия и др.

Итак, ведущей стратегией достижения нового качества дошкольного образования является последовательная, своевременная, интегративная диагностика потенциала ребенка и коррекция его развития методом игровой терапии с использованием инновационной технологии развивающих игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Касымова Г.М. Психологические основы игровой терапии детской тревожности. – Алматы: КазГосЖенПи, 2005. - 111с.

2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2010.- 384 с.

3. Касымова Г.М. Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие- Алматы, 2000. - 178 с.

4. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991.-207с.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мектепке дейінгі балалардың танымдық аймағын ойын терапиясы әдісімен түзету жағдайында зерттеудің негіздемесі берілген.

РЕЗЮМЕ

В статье представлено обоснование исследования познавательной сферы дошкольников в условиях коррекции методом игровой терапии.

ПСИХОТЕРАПИЯЛЫҚ ЫҚПАЛ ЕТУ ҮРДІСІНДЕГІ ЕРТЕГІ ТЕРАПИЯСЫ ЖӘНЕ БЕЙСАНАНЫҢ РӨЛІ

Қайырова Ж.А.-оқытушы (Алматы қ-сы,ҚазмемқызПУ)

Ертегілерді зерттеу XVII ғасырдан басталады. Бұл жанрға ғылыми қызығушылық ең алдымен филология, этнология, тарих салаларында пайда болды. XVIII-XIX ғғ. көптеген жазушылар ертегілерге баса көңіл аударып, олардан «халық жанының» бейнесін көрген. Олар ертегіден өткендегілердің жаңғырығын ғана тауып қойған жоқ, олардың өмірлік мәнін де түсінді.

Психология ғылымы да ертегілерді зерттеуге қызығушылық танытты. Өз шығармашылықтарында шетелдік психологтар: Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарден, А.Менегетти, Е.Лисина, Е.Петрова, Р.Азовцева, т.б. ертегілерге ерекше көңіл бөлген. Кейінгі кезде отандық психологтардан Х.Т.Шерьязданова, Э.В.Исхакова осы тұрғыда ғылыми зерттеулер жүргізуде. Практикалық психологиядағы дербес бағыт ретінде ертегі терапиясы жуырда ғана пайда болғанымен, бірден зор танымалдыққа ие болды. Ғалымдар ертегілерді үйреншікті емес қырынан қарай отырып зерттеуге және олардағы бір қарағанда мүлдем шынайы емес, жасырын нәрсені көруге ұмтылып келді. Педагог-психологтар ертегілер балаларда да, ересектерде де қарқынды эмоциялық резонанс тудыратынын айтады. Ертегі кейіпкерлері бір мезгілде екі психологиялық деңгейге - *сана* және *сана түбілік* деңгейлерге айналады. Мұның өзі коммуникациядағы күрделі эмоциялық қарым-қатынастың тиімді де әсерлі жағдайын құру қажет болғанда, түзету жұмысы үшін аса маңызды, ерекше мүмкіндіктер тудырады.

«Ертегі терапиясы» өте ертеден келе жатқан психологиялық және педагогикалық әдіс болып табылады. Ғасырлардан бері дүние мен өмір туралы білімдер ауыздан ауызға беріліп, жазылып, оқылды. Әжелерді еске түсірейікші: әрбір өмірлік жағдаяттарға, әрбір оқиғаларға олардың әзілдері мен мысалдары дайын тұрады. Бүгін біз оны *«ертегі терапиясы»* деген атаумен атаймыз.

Ертегі терапиясы – бұл кез-келген басқа да психотерапия сияқты, *жан-дүниені тану және емдеудің* түрі. Ол ертегілерді психикалық процестердің өту және көріну формасы ретінде зерттейді, психикаға игілікті әсер ететін ертегілерді тудырады. Онда психикалық процестердің желілігіне, басқаша айтқанда, адамның жан-дүниесінде болып жатқандарға көңіл аударылады. Әдетте, олар мәдениет пен уақытқа тәуелсіз, адамдар үшін әмбебеп болып келеді. Ертегі терапиясы адамда санасыздықтың дамуы мен нақты кескін бойынша өзін көрсетуіне сүйенеді. Оның нұсқаларының саны едәуір шектеулі және оларды тануға болады. Ертегі терапиясы тереңдегі психотерапияның формасы болып табылады, бірақ, сонымен бір мезгілде, өзінің түсініктілігі мен әмбебаптығының арқасында «үстіңгі» және «ағымдағы» міндеттер үшін де қолданылады /4, 23 б./.

Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева «ертегі терапиясымен адамдар үнемі айналысқан» деп көрсетеді. Ол ертегі терапиясының дамуында төрт кезеңді бөліп көрсетеді, әрбір кезең белгілі бір жаңа үрдіс ретінде қарастырылады. Бірінші кезең халық ауыз әдебиетінен тұрады.

Екінші кезең ертегілер мен аңыздарды жинау мен зерттеуден тұрады. Ол белгілі психологтар, философтар, әдебиетшілер ертегілердің жасырын мағынасын ашуға ұмтылғандарынан басталды. Үшінші кезең «психотехникалық» деп аталады, оның маңызы ертегіні психологиялық техника ретінде тұлғаны диагностикалау, түзету және дамыту мақсатында қолданылуында, төртінші – кірікпелі /3, 36 б./.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева ұрпақтан-ұрпаққа беріліп, уақыт сынынан өтіп, ата-бабаларымыздан қалған ертегі терапиясына тәрбие жүйесі ретіндегі қатынас дәл осы кезеңде қалыптасқан деп санайды. Осындай кең анықтама бере отырып, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева егер ертегі терапиясын ертегімен емдеу ретінде қарастырсақ, онда алдымен «баланың жан-дүниесіндегі қазіргі сәтте психотерапиялық әсері бар білімдерді бірлесіп ашу» туралы айтамыз деп нақтылайды /3, 40/.

Ертегі терапиясы туралы айтқанда «ертегі» ұғымын айналып өте алмаймыз. Біздің пікірімізше «ертегі» терминінің маңызын анағұрлым толығырақ ашатын анықтамаларды қарастырдық.

Дальдың түсіндірме сөздігі ертегіні ойдан шығарылған әңгіме деп көрсетеді /2, 201 б./.

С.И.Ожеговтың сөздігінен көбіне сиқырлы, ғажайып күштердің қатысуымен ойдан шығарылған тұлғалар мен оқиғалар туралы, әдетте халық ауыз әдебиетінен тұратын баяндай жеткізілген шығармалар деп оқуға болады /5, 151 б./.

Қысқаша өсиет сипатындағы, көбіне шындық пен ойдан шығарудан да тұратын оптимистік оқиға. Құрастырылуы алуан түрлі болғанымен, барлық ертегі туралы анықтамаларда дерлік кездесетін сипаттамасына оның ойдан шығарылуы жатады. Айырмашылығы тек ойдан шығарудың мақсаты мен мағынасында: шартты-өлең-жырлық немесе символдық, немесе шындықпен белсенді өрілуге бағытталған.

Бірақ «ертегі» терминін бұлайша кең ауқымда талқыласақ, онда ертегіге барлық фантастикалық шығармаларды, детективтерді де, тіпті шындық пен ойдан шығарудан тұратын қандай да бір оқиғаны суреттейтін кез келген шығармаларды жатқызуға болады.

Осылайша, аргентиналық, мексикалық, түрік сериалдары да – тәтті ертегі. Сонда: «Ертегі – ол балалар үшін!» деп елемей қарап, ал кештерде «фэнтези» стиліндегі романдарды оқитын ересектер де, шындығында ертегілерді жақсы көреді. Ертегіні сүймеймін адамдар жоқ. Әрине, «ертегіні» ерекше жақсы көрушілер ол балалар. Ертегі – ол баланың түсінігіне өте жақын дүние. Үлкендер оқитын «дәстүрлі» өсиет-уағыздарға қарағанда, ертегідегі оқиғалар мен әрекеттерге қарап баланың өз мінез-құлқын өзгертуі әбден ықтимал. Ертегіні түзетудің айрықша әдісі ететін де, нақ осы ғажап қасиеті.

Ертегі терапиясының негізінде жатқан басты үрдіс, ол ертегі оқиғалары мен шынайы өмірдегі мінез-құлықтың арасында байланыстың орнауы.

Ертегінің психотерапиялық ықпалы орасан зор деп айтуға болады. Луиза Фон Франц оны былайша түсіндіреді, ертегі дегеніміз – ол ежелгі алғашқы қауымдық ділдің жаңғырығы, ол психикалық дүниелер табиғатқа көшірілген уақыттың жаңғырығы. Сананың мұндай ахуалы ежелгі діндерді зерттеуден оңай табуға болады. Оның пікірі бойынша, ежелгі адам әрқайсымыздың боймызда бар және психикалық тірлігіміздің бір бөлігін құрайды, тек көп адамдар онымен байланысын жоғалтып алған. Бейсана дауысының кеңесіне құлақ асу қаншалықты пайдалы екеніне көз жеткізу үшін, кейде балалық шағыңыздағы бір ғана сүйікті ертегіңізді қайталап оқудың өзі жеткілікті. Тұлғаңыздың осы жағымен байланыста болу арқылы, неврозданалшақ боласыз, себебі бейсана өмірлік күш-қуат пен шығармашылықтың қайнар көзі болып табылады. Өз бойыңыздағы «ежелгіліктің» маңызын осылайша түсіну терапевтік механизмнің негізінде жатыр /7, 67 б./.

Бейсана бізбен бейнелер мен символдар арқылы байланысқа шығады. Ал ол болса, біздің саналы қарама-қайшылықтарға толы әлемімізде жоқ.

Ғылыми қорға толы, заманауи ойлау тұрғысынан мұны түсіну әлдеқайда қиынға соғады. Бейсананың сезімдік негізі жоқ болып көрінеді, оны қолмен «ұстап көруге» болмайды. Бұл әрине, өркениет тудырған әдеттерден арылып, ежелгі ділге бас-көзсіз ұмтылу керек дегенді білдіреді. Бұл жерде, мәселе шекараларда емес, ең алдымен сананы сақтай

отырып, бейсаналық психикалық материалды тануда, басқаша өмірлік жолдардың және өмірге көзқарастың барлығын мойындаудың маңыздылығында болып отыр. Ертегілер осындай жұмысқа ауқымды деңгейде көмектесе алады, және де бұл жерде екі шектің арасын жақындастыруға бағытталу мазмұны да бар.

Субъекті пен объектінің арасындағы айқын айырмашылықтың болмауы, ежелгілік тәсілге тән ойлау сапаларының біріне жатады. Дамыған түсінудің арқасында адам ішкіні сыртқыдан азды-көпті ажырата алуға үйренді, сондықтан да адамдар қандай да бір көріністерді («ғажайып көрініс») көргенде, әдетте оларға мән бермейді, өйткені сыртқы шынайы өмірде ештеңе болмағанын біледі. Алайда ол саналық естің автономдық үрдістері мен оның терең мамзұнына қол жеткізу мүмкіндігі жойылды дегенді білдірмейді. Бізге шынайы интроспекция жетіспейді, және бұл адамдар үшін ауырға соқты деуге болады. Ол эгоның жабық кеңістігінде қалдырып, бізді психологиялық ыдырауға, психиканың тереңіне бойлауға мүмкіндігінен айырды. Ежелгі адамдар өздерін қоршаған сиқырлы және қорқынышты құбылыстарды сиқырлы ертегілердің бейнелері арқылы ойнатып, бейсанаға ену мүмкіндігіне ие болған.

Бұл бейнелер жанның ішкі толғаныстарын қайта жаңғыртады, біз оларды жаңсақтықпен қандай да бір сыртқы нәрсеге телиміз. Бұл тұста сиқырлы ертегілер мен оқиғаларды интерпретациялағанда осы тәрізді қателіктің болмауына баса мән беру қажет. Бейсаналықтың түбіне бойлағанда ғана, біз сиқырлы ертегілердің терең мағынасын түсіне аламыз және өзіндік бітұтастыққа қол жеткіземіз /1, 98 б./.

«Бейсана» түсінігінің дамуына К.Г.Юнг орасан зор үлес қосты. Ол бейсана дегеніміз – тек тұншықтырылған немесе ығыстырылған естеліктер сақталатын жер ғана емес деп санаған. Оның адам жанын зерттеулері, жаңаның бәрі бейсананың өнімі, психикалық пен рухани өмірдің сарқылмас қайнар көзі болып табылады деген түсінікке алып келді. Бұл юнг психологиясын терең психологияның басқа бағыттарынан ерекшелігін көрсетеді. Ол бейсананы жақсы мен жаманды бір мезетте қарастыруға дайын деп санап, саналы ой тастайды /8, 112 б./.

Сиқырлы ертегілердің кез келген кейіпкерлері – мейірімді періште, қатігез сиқыршылар, жезтырнақтар, мыстан кемпірлер, айдаһарлар – психиканың тереңінен көрініс беретін архетиптік бейнелер болып табылады. Біз оларды сезінсек те, сезінбесек те, олар психологиялық шындық ретінде бізге бәрібір ықпал етеді. Бұл бейнелерді юнгтік талдау оларды мүлде жоймайды, белгілі бір сиқырлы ертегінің бейнелік жүйесін айқындайтын ішкі толғанысқа жол табу үшін оларды қолданады. Сиқырлы ертегілердегі оқиғалар қандай да бір абстракцияны емес, ағымдағы өмірлік психикалық шындықты бейнелейді. Біз ертегіні түсінсек, онда өзімізді жаңаша түсінуге мүмкіндік аламыз. Өзіндік меннің осы бейнелік әлемнен кесіліп қалуы өзіміздің жеке өмірлік күш-қуатымыздың маңызды бір қайнар көзінің жоғалуына әкеледі. Адамзаттың бейсанасында өте тереңде білімнің жауһарлары немесе егер біз оған қол жеткізсек, бізді байыта алатын жалпы адамзаттық рухани тәжірибенің мекені жасырулы /8, 130 б./. Юнг психиканың осы деңгейін ұжымдық бейсана, архетиптер үйі деп атады.

Сиқырлы ертегілердің кейіпкерлері – архетиптік фигуралар. Ертегілерді мұқият оқығанда, олардың адам бейнесіндегі кейіпкерлері сырт келбеттеріне қарағанда қалыпты адамзат баласы болғанымен, шындығында тікелей адамдық өмір сүрмейтіндігін байқауға болады: ханшайым, ханзада, ұл, қыз, жауынгер, патша, саудагер, бұл (әсіресе балаларға) белгілі бір кейіпкермен өзін эмоциялық теңестіруге (көбіне жыныстық жағынан: ұлдар – ер кейіпкерлермен, қыздар - әйел кейіпкерлермен) мүмкіндік береді. Олар өздеріне қарап сөйлейді, күмәнданбайды, сенімсіздік танытпайды, адамдық реакциялар оларға тән емес. Ертегі кейіпкері жаужүрек, ешқашанда рухы түспейді, соңына дейін күреседі. Әйел кейіпкерлер өз мақсатына жету үшін кез келген азап пен сынақтарға төзеді. Ертегі желісі бойынша олар трафареттік манекендер мен өзгермейтін психологиялық бейнелер болып қала береді. Яғни, адамзатқа тән бірқатар сапалар айқын көрінгенімен, сиқырлы ертегілердегі кейіпкерлер толық мәндегі адамдар болып табылмайды. Сонда олар кімдер? Олар –

архетиптер, яғни маңызы бойынша, адамзат түріне тән және жеке индивид бойынан табылмайтын психикалық мазмұндар. Ұжымдық психикада жүзеге асатын үрдістерді ой елегінен өткізу үшін анағұрлым толық, боямасыз және қысқа түрде керемет мысалдар беретін алуан түрлі архетиптер нақ осы ертегілерде берілген. Архетиптер әлемінде құндылықтардың шектеуі болмағандықтан, барлық сиқырлы ертегілер маңызы бойынша тең десек болады. Әрбір архетип өзінің маңызы бойынша ұжымдық бейсананың тек бір аспектісін ғана емес, оны толықтай бейнелейді. Юнг бойынша «Аңыздар мен ертегілерде, түс көру тәрізді, жан өзі туралы әңгімелейді, архетиптер «тудыру, жүзеге асыру, мәңгілік рухтың сайрандауы» ретінде бірі-бірімен табиғи ойын барысында ашық бола түседі». Кең мағынада, архетип – бұл күш-қуаттық тәсілі ұжымдық бейсананың барлық қырларын қамтитын салыстырмалы түрдегі жабық күш-қуат жүйесі. Оны жай ғана статикалық бейне деп қарастыруға болмайды, өйткені бір мезетте ол, өзіне басқа да бейнелерді қосатын күрделі символикалық үрдіс болып табылады. Басқаша айтқанда, архетип – бұл радиацияның жекелеген сәулесі тәрізді әсер ететін және тағы да барлық бағытқа тарайтын магниттік өріс тәрізді белгілі бір психикалық импульс. Осылайша «жүйенің», архетиптің психикалық күш-қуаты шындығында басқа да архетиптерді көктей өтеді. Сондықтан да, архетиптік бейненің анық және нақты еместігін түйсіну қажет болғанымен, біз оның аумағын нақты бекітіп, барлық қырларын біріктіріп бас-аяғы бар дүниеге айналдыруымыз қажет. Әрбір бейненің айрықша сипатын түсінуге барынша тырысу және ондағы жағдайлардың ерекшелігін көрсетуге ұмтылу қажет /8, 154 б./.

Аналитикалық психологтар ертегілер басқа психикалық феномендерге қарағанда, Юнг Өздік деп атаған архетипті сипаттауға жиі ұмтылады деген пікірге ойысады. Юнг Өздіктен сананың іс-әрекетке жауапты тұлғаның бөлігінен тұратын, эгодан бөлек психикалық кешенді көреді. Біртұтастық ретіндегі психиканың өзін-өзі реттеуші іс-әрекетін Юнг архетиптік өздік деп анықтайды. Өздік индивидтің тағдырында жоғарғы биліктің рөлін атқарады /8, 165 б./.

Ертегілер бейсананың тереңінен бастау алып, оның дыбысталуы әмбебап болып көрінгенмен, ол оны түсіну оңай дегенді білдірмейді. Олар өз құпияларын оңай жария етпейді. Оның себебін табу қиын емес: оны алғаш білген адамдардың табиғатқа жақын болып, қазіргі заман адамдарының санасынан бөлек ділге ие болған. Сиқырлы ертегі түс көру сияқты, қиялдың бейсаналық жемісі болып табылады. Айырмашылығы тек, ертегінің оқшау (индивидуалдық) сананың емес, үлкен топтың, көбіне тұтас бір халықтың өнімі екендігінде. Басқаша айтқанда, оны тек бір ғана индивидтің мәселелеріне жатқызуға болмайды, сондықтан да ертегі түс көруге қарағанда анағұрлым әмбебап сипат алады. Түсті талдағанда талдаушы көрген түсте жасырынған қандай да бір шешімді бейсананың жеткізетінін біле отырып, индивидуалдық мәселелердің ерекшеліктерімен жұмыс жасайды.

К.Юнг сиқырлы ертегілерді барлық адамзаттың түсі болып табылып және жалпы адамзаттық мәселелердің шешімінен тұратын адамдардың ұжымдық қиялдауының өнімі деп қарастырады /6, 377 б./.

Сиқырлы ертегілер жан-дүниесі мен рухани өмірдің байлығының куәгері болып табылады, оған сол біртұтас күйінде қол жеткізу мүмкін емес. Психологиялық тілде – ол бейсанаға баратын жол, оны ұдайы ашып және жаңадан өтіп отыру керек.

Осылайша, ертегілерді талдау ішкі бейнелік жүйенің қазынасы бейсанаға көпір салуға талпыну болып табылады. Қазіргі заман адамдарының көпшілігі өздері түсінбейтін бейнелерге мән бермейді, олар үшін бұлардың еш маңызы жоқ, сондықтан да жанынан жанай өте береді. Алайда ертегілерде эмоциялық білім мен мәңгілік данышпандық жасырулы болғандықтан, оған немқұрайлы қараушы адамдар, өздері үшін маңыздыдан, аса құнды нәрседен айырылады.

Ертегілерді талдаудың көптеген түрлері бар: антропологиялық, әдебиеттік, тәрбиелеуші-үйретуші, терапиялық және т.б., бірақ психолог үшін ертегінің адам психикасы жайлы сұраққа қандай жауап беретінін іздеу анағұрлым маңызды болып табылады. Психологиялық талдау ертегі бейнелері мен желілерінде, бірден көзге көрінбейтін қандай да бір мағына жасырулы дегенді жоққа шығармайды. Сиқырлы ертегілерді психологиялық

талдау – архетиптік идеялармен, ұжымдық бейсананың кейіпкерлерімен байланысқа түсу жолдарының бірі.

Басқаша айтқанда, талдау – бұл оларды өзіндік санамен байланыстыруға ұмтылу. Ол үшін сиқырлы ертегідегі бейне психологиялық тілде берілуі тиіс. Талқылау – ол хабарламалар мағынасының тереңдігін көрсетуге ұмтылу. М.-Л. Фон Франц қазіргі кезде адамдар өздерінің психологиялық үйлерінің жоғарғы қабатында тұрады деп көрсетеді. Олар өздерінің психологиялық тамырларынан айырылып қалғандай. Сиқырлы ертегілер төменгі қабаттарды және психологиялық үйдің «іргетасын» қарауға мүмкіндік береді /7, 78 б./.

Ертегілерді сананың негізгі төрт қызметінің біріне жүгініп талқылауға болады. Мысалы, ойлауды қолданып, барлық сюжетті ертегі желілерінің құрылымы мен байланыстарын түсінуге болады. Сезімдерге сүйеніп, сол желілерді олардың құндылықтарына қарай орналастыруға, құндылық иерархиясын құруға болады. Түйсінулердің негізінде оқиғалар мен кейіпкерлерді тікелей бақылау құрылады. Ал интуиция олардың символдарының тұтас комбинациясының (кешендік байлам) паттерндік қайталанбастығын көруге мүмкіндік береді. Интуициялық қызметі басым адам, ертегі – ол үзік-үзік, байланыссыз әңгіме емес, көптеген ұсақ эпизодтарға бөлінген біртұтас жолдау екенін анағұрлым сенімді жеткізе алады.

Адам өзінің қызметтерін неғұрлым жақсы дамытып және жіктей алса, соғұрлым ол сиқырлы ертегілерді кеңірек және тереңірек талқылауға қабілетті, себебі оларға психиканың қызметтік мүмкіндіктерінің неғұрлым көп түрлі қырынан жақындау керек.

Психикалық қызметтердің дамуына неғұрлым көп мән берілсе, олардың әрқайсының пайдасы күштірек және жақсырақ түйсініледі, олай болса, ертегіні талқылау да сан қырлы және толыққанды бола түседі.

Ертегілерді талқылау – нақты бір практика мен шығармашылық тәжірибені талап ететін белгілі бір деңгейдегі өнер.

Осылайша, ертегі терапиясын - әлем туралы білімдер мен ондағы өзара қарым-қатынастар жүйесінің сырын айрықша ашу деп анықтауға болады. Ертегі терапиясындағы басты – ол ертегі оқиғасы мен шынайы өмірдегі мінез-құлықтың арасында байланыстың орнауы.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М., 1989.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1994.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998.
4. Мырзатаева Б.П. Ертегі терапиясы және оның әлеуеті. Қызықты психология. №1, 2008.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1986.
6. Психология. Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық: Жеке тұлғаның қазіргі теориялары. 8 том / Жет. – акад. Ә.Н.Нысанбаев. – Алматы: «Баспалар үйі», 2005.
7. Франц фон М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке. СПб., 1998.
8. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М., 1994.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психотерапиялық ықпал ету үрдісіндегі ертегі терапиясы және бейсананың рөлі қарастырылады. Осы тақырып бойынша ғалым-зерттеушілердің еңбектеріне талдау жасалынған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются роль бессознательного и сказкотерапия в процессе психотерапевтического влияния, также дается анализ исследованиям ученых по данной тематике.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Марданова Ш.С.- преподоаптель (г. Алматы, КазгосженПУ)

Эффективное взаимодействие и общение с пациентами во многом связано с наличием у врачей коммуникативной компетентности. На всех этапах проведения медицинского интервью врачу необходимы профессиональные коммуникативные умения и навыки.

Необходимо отметить, что в психологической литературе высказываются разные мнения относительно соотношения умений и навыков. Одни исследователи считают, что навыки предшествуют умениям, другие полагают, что умения возникают раньше навыков. По мнению Е.И. Рогова умения шире навыков, так как предполагают разные варианты действия, «умения относятся к навыкам так же как программа действия к его реализации», то есть «один из вариантов реализации в силу его адекватности повторяющейся задаче может закрепиться, автоматизироваться, т.е. стать навыком» /10, 121/. В данной работе вслед за Е.И. Роговым мы будем навыки рассматривать как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью знаний и опыта.

Первой этап работы врача связан с установлением контакта с пациентом. Это должны быть прочные и доверительные взаимоотношения, позволяющие больному человеку почувствовать себя комфортно.

С точки зрения В.Н. Куниciной, Н.В. Казариновой, В.М. Погольши, контактность – это специфическое социальное умение, в основе которого лежит природная общительность. «Это способность вступать в психологический контакт, формировать в ходе взаимодействия доверительные отношения, основанные на согласии и взаимном принятии; способность, обеспеченная владением навыками и умениями общения и саморегуляции, а также благоприятствующими контакту личностными свойствами» /7, 418/. В основе контактности врача - настроенность, установка на взаимодействие и общение, мобилизация всех средств общения для мотивации пациента на контакт, рефлексия и обратная связь.

Однако сама по себе контактность врача не обеспечивает продуктивность взаимодействия с пациентом, она должна подкрепляться прочными, доверительными отношениями. Доверие - это определяющее отношение между людьми во всех социальных ситуациях, однако оно является базой для работы психолога-консультанта, без этого невозможна дальнейшая работа специалиста.

В.С. Сафонов наиболее важной особенностью доверительного общения считает обмен значимыми мыслями и чувствами на основе веры партнеру, как человеку, который не станет использовать значимое раскрытие против доверившегося человека. При этом происходит как бы обособление этой пары от остальных людей /11, 10/. Исследователь выделяет функции доверительного общения:

- психологическое облегчение;
- обратную связь в процессе самопознания;
- психологическое сближение, углубление взаимоотношений людей.

Т.П. Скрипкина в своих исследованиях подчеркивает, что доверие к другому человеку, являясь частным случаем доверия к миру, знаменует способность человека доверять самому себе, организовывать свою собственную жизнь. Именно поэтому психологу необходимо, в первую очередь, научиться доверять самому себе /12/.

Цель доверительного общения – установление психологической близости, сокращение психологической дистанции. Для формирования умения медицинского работника устанавливать доверительные отношения с пациентами необходимо рассмотреть данный феномен как процесс, который имеет свои стадии и закономерности развития.

В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша определяют несколько стадий этого процесса:

Первая стадия – установление первого контакта и формирование образа другого человека, цель – формирование адекватного первого впечатления. Для этого важна роль социальной перцепции, процессов переработки и интерпретации полученной информации. Эта информация играет существенную роль для определения особенностей партнера, его состояний, намерений, без нее неосуществимы понимание другого человека и успешность взаимодействия. Воспринятые элементы физического облика, внешности или выразительного поведения функционируют как многозначные социальные сигналы, поясняющие, кто этот человек, как себя чувствует и как настроен.

Вторая стадия - формирование межличностных отношений - разделяется на несколько подстадий, различающиеся своими целями и средствами:

- достижение согласия, принятия и разделение позиций (когнитивная стадия);
- получение эмоциональной поддержки, одобрения (эмоциональная стадия);
- стремление добиться принятия себя как личности (личностная стадия, самораскрытия).

Третья стадия – стабилизация межличностных отношений, цель – установление оптимального психологического контакта и усилия по его сохранению или преобразованию в желательную сторону /7/.

Таким образом, доверительное отношение с пациентом для врача – это и самоцель, и средство, и психологический механизм формирования отношений.

На всех стадиях установления доверительных отношений с пациентом большое значение приобретает умение врача владеть вербальными и невербальными средствами общения, то есть находить точные, конкретные слова для выражения мысли, адекватно ситуации выражать сигналы языка тела, а также понимать, «считывать» невербальную информацию о клиенте.

В процессе медицинского интервью врачу часто приходится заниматься расшатыванием жестких, ригидных структур мышления и поведения пациента. Только на основе этого приходит новое понимание проблемы, изменение отношения больного человека к проблеме. Решение этой задачи требует умения врачом владеть на высоком уровне речевой коммуникацией: точно выражать свои мысли и описывать чувства, конкретно формулировать вопросы, использовать разные стили речи, разнообразные лексические средства, владеть навыками убеждающей речи.

В исследованиях, посвященных изучению речевой коммуникации, сформулировано ряд конкретных правил, которые позволяют людям понимать друг друга и осуществлять совместные действия. Эти правила основаны на «принципе кооперации», требовании к собеседникам действовать таким образом, чтобы соответствовать принятой цели и направлению разговора.

1. Высказывание должно содержать ровно столько информации, сколько требуется для выражения текущих целей общения; излишняя информация иногда вводит в заблуждение, вызывая не относящиеся к делу вопросы и соображения, слушающий может быть сбит с толку из-за того, что предположил наличие какой-то особой цели, особого смысла в передаче этой лишней информации.

2. Высказывание должно по возможности быть правдивым: не говорить того, что человек считает ложным, того, для чего нет достаточных оснований.

3. Высказывание должно быть релевантным, то есть соответствовать предмету разговора.

4. Высказывание должно быть ясным: необходимо избегать непонятных выражений, неоднозначности, ненужного многословия.

Также в научной литературе отмечается, что врач должен избегать в своей речи непонятных слов и выражений, профессиональных терминов, которые могут быть не поняты пациенту или испугать его.

Для того, чтобы больной человек мог максимально точно выразить свои ощущения и эмоциональной состояние, чтобы сформировалось взаимопонимание, врачу необходимо установить раппорт с пациентом, следовать за его языком, говорить на его языке. Поэтому при обращении с вопросом важно опираться на речь пациента, использовать ключевые слова, отражающие содержание проблемы клиента.

Многие авторы считают, что истинные отношения людей проявляются в их экспрессивном поведении, так как экспрессия трудно поддается контролю и осознанию, она непосредственно передает состояние человека. Поэтому для эффективности процесса интервью важно понимание того, какие отношения с помощью каких невербальных средств передаются.

В исследованиях М. Аргайла и его соавторов рассматривается роль невербального экспрессивного поведения в передаче отношений. Изученный ими спектр отношений соответствует таким видам, как равенство, подчинение, превосходство, которые вызывают следующие отношения: дружеские, эмпатичные, подчиненные, отчужденные, доминантные. Из данного исследования следует, что невербальные средства выступают индикатором всех видов взаимоотношений /1/.

В целом в зарубежной литературе отмечается, что с помощью невербальных средств передаются три группы отношений:

1) аффиляция (притяжение, любовь – отталкивание, ненависть);

2) доминирование – подчинение;

3) включенность – отсутствие.

В.В. Столиным выделены три биполярные шкалы отношений: симпатия – антипатия, уважение – неуважение, близость – отдаленность /13/.

А.А. Кроник и Е.А. Кроник также выделяют позитивные – негативные отношения, близкие – далекие, отношения снизу – отношения сверху /6/.

Таким образом, отношения в процессе взаимодействия и общения строятся в пространстве трех координат, каждая из которых имеет негативный и позитивный полюсы.

Проблемы экспрессивного взаимодействия как фактора, обеспечивающего позитивные результаты, рассматриваются в следующих областях знания:

1. Проксемика исследует пространственную организацию общения.

2. Кинесика изучает внешние проявления человеческих чувств: мимику, жесты, позы.

3.Такесика связана с исследованием прикосновений людей в процессе общения.

4. Экстралингвистические факторы: интонация, громкость, скорость, ритм речи.

Хороший контакт врача с пациентом предполагает правильное расположение общающихся людей в пространстве и установление оптимальной для пациента дистанции. Наиболее часто практикуемая позиция в процессе интервью – это позиция лицом к лицу. Такая позиция воспринимается как приглашение к разговору, готовность врача слушать.

Учитывая личностные особенности больного человека, врач должен уметь выбрать оптимально комфортную для пациента позу тела. Положение тела назад может расцениваться клиентом как незаинтересованность процессом общения, отсутствие внимания. Однако и сильный наклон вперед будет восприниматься как давление, угроза. В процессе взаимодействия и общения также важна открытая поза врача, свидетельствующая об его открытости и восприимчивости к тому, что скажет пациент. Открытая поза не означает, что, заняв ее, медицинский работник будет сохранять ее на протяжении всего интервью. Практика показывает, что чаще всего имеет место смена открытой и закрытой поз, однако эта смена должна быть уместной, а врач должен ее четко отслеживать и использовать как информацию об особенностях взаимодействия с конкретным человеком.

При взаимодействии с пациентом врачу необходимо помнить, что и выражение его лица свидетельствует об эмоциональном отклике, служит средством регуляции процесса коммуникации, установления доверительных отношений. Особенно большое значение имеет контакт глаз.

Обычно под контактом глаз понимается обмен взглядами, время фиксации взгляда на партнере и направление взгляда. В.А. Лабунская отмечает, что контакт глаз – это «наиболее тонкий показатель отношений и взаимоотношений, складывающихся между людьми» /8, 124/. Известно, что обмен взглядами указывает на то, что партнеры включены в систему социального взаимодействия, а прерывание этих интеракций свидетельствует о вытеснении окружающий людей из личного пространства, об изменении отношений.

При анализе контакт глаз рассматривается со следующих позиций:

- временные параметры взгляда (частота, длительность контакта);
- пространственные характеристики (направление движения глаз: смотреть вверх, вниз, в сторону, в глаза);
- степень интенсивности контакта глаз (пристальный взгляд, скользнуть взглядом, бросить взгляд).

Способы обмена взглядом в момент консультативной беседы, организация визуального контакта, частота и время фиксации взгляда имеет большое значение для установления доверительных отношений с клиентом.

По мнению И.Г. Малкиной-Пых, оптимальный вариант «состоит в том, чтобы поддерживать визуальный контакт, но вместе с тем периодически позволять себе отвлекаться и смотреть на другие объекты, не задерживаясь на них надолго» /9, 51/. Частое отведение взгляда больной человек может расценить как нерасположение к нему, а также свидетельствовать о дискомфорте врача, вызванном уровнем близости в отношениях с пациентом или личными проблемами. Однако и пристальный взгляд может вызвать смущение пациента, восприняться как угроза. Необходимо отметить, что некоторые люди испытывают трудности с прямым визуальным контактом, они избегают его, отводят глаза в сторону, если затрагивается неприятная тема или не ходят выдавать свои истинные эмоции. Если у медицинского работника возникают проблемы с организацией контакта глаз, то это может озадачить пациента и вызвать напряжение, поэтому это умение также необходимо для установления эффективных отношений. Если же проблема контакта глаз у врача возникает с каким-либо конкретным пациентом, то имеет смысл рассматривать это как источник информации о пациенте.

При общении с пациентом врачу важно быть конгруэнтным, то есть находиться в состоянии целостности, когда все части его личности действуют согласованно, и полной искренности. Такая согласованность будет находить свое выражение в вербальном и невербальном поведении. Отсутствие конгруэнтности может вызвать недоверие больного человека к информации врача или к нему как специалисту.

Консультативная беседа врача связана со сбором информации о проблеме пациента. На данном этапе основное умение - это умение слушать пациента.

В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша, исследуя межличностное общение, разделяют понятия «слушать» и «слышать». Первое понятие исследователи связывают с естественным физиологическим процессом. Слышать - «предполагает наличие сложного комплекса умений, овладение которым требует от индивида активности и сознательных усилий» /7, 85/.

Действительно, умение слушать и слышать больного человека необходимо постоянно совершенствовать медицинскому работнику. При этом большое значение имеет умение точно определить, какого рода информация требуется в данный момент. По мнению специалистов в области социальной коммуникации, целями процесса выслушивания являются: понимание, запоминание, анализ и оценка содержания информации и установление доверительных отношений с собеседником.

Исходя из целей получения информации, в психологии общения выделяются несколько уровней слушания в соответствии с энергетическими затратами слушающего:

1. Способность слушать.

2. Слышать, чтобы понять содержание, который предполагает поиск ключевых слов и фраз, в обобщенном виде формулирующих основные проблемы.

3. Слышать, чтобы запомнить информацию, предполагает владение различными техниками запоминания: ведение записи, повторение, перефразирование услышанного, использование ассоциаций.

4. Слышать, чтобы проанализировать и оценить содержание информации, требует умения распознавать ошибки в аргументах и утверждениях, способность различать факты и оценивать их.

5. Слышать, чтобы помочь другим людям, требует умения сопереживать, вживаться в проблему говорящего.

Именно последний вид слушания характеризуется высоким уровнем энергетических затрат слушающего, требует активных усилий.

В психологической литературе также выделяются несколько стилей слушания: нерефлексивное, рефлексивное и эмпатическое.

Нерефлексивное слушание состоит в умении молчать, не вмешиваться своими замечаниями в речь собеседника. В психотерапевтической практике часто такой вид слушания определяют как нулевой или нейтральный вид слушания. Пассивное внешне поведение в действительности требует большого напряжения, физического и психологического внимания. Как правило, нерефлексивное слушание полезно тогда, когда собеседник хочет обсудить наболевшие вопросы и проявляет такие глубокие чувства, как гнев или горе, или просто говорит о том, что требует минимального ответа. Для врача очень важно не вмешиваться в речь пациента, однако можно стимулировать активность клиента с помощью кратких реплик типа «Да?», «Продолжайте, продолжайте», «Я вас слушаю», «Понимаю», «Приятно это слышать», «Можно ли поподробнее?». Среди невербальных средств возможно использование кивков головой, как способ показать клиенту, что его слышат. Кивки головой являются для больного человека подтверждением того, что его слушают и понимают сказанное. Это простое умение в процессе интервью начинает выполнять функцию обратной связи. Отсутствие этого движения сообщает пациенту о недостатке внимания со стороны врача или необходимости прояснения. Но, следует заметить, что частое подтверждение понимания таким образом, может вызвать раздражение пациента, сбить с толку и прервать контакт.

Рефлексивное (или активное) слушание подразумевает обратную связь с говорящим человеком, используется для контроля точности восприятия услышанного. В отличие от нерефлексивного слушания здесь слушающий более активно использует словесную форму для подтверждения понимания сообщения.

В практической психологии основными видами рефлексивных ответов являются выяснение, перефразирование и резюмирование.

Выяснение – это безоценочная техника, при использовании которой слушающий просит о дополнительной информации, руководствуясь либо деловыми интересами, либо целью «разговорить» человека или продемонстрировать готовность и желание выслушать его. Инструментами выяснения являются вопросы типа «Повторите еще раз», «Уточните, что вы имеете в виду», «Вы что-то еще хотели сказать?».

Перефразирование состоит в передаче говорящему его же сообщения, но словами слушающего, его целью является проверка точности услышанного. Для перефразирования обычно используются фразы: «Если я вас правильно понял, вы имели в виду…», «По вашему мнению…», «Другими словами, вы считаете…» При этом важно выбирать только существенные, главные моменты сообщения, смысл и идеи, а не чувства собеседника. Перефразирование дает возможность говорящему увидеть, что его слушают и понимают, а если понимают неправильно, то внести соответствующие коррективы в сообщение.

Резюмирование – это подведение итогов основных идей и чувства говорящего. Резюмирующие высказывания помогают соединить фрагменты разговора в смысловое единство. Для резюмирования в психологической практике используются выражения: «Таким образом, вы считаете…», «Вашими основными идеями, как я понял, являются…», «Если подытожить сказанное вами, то…».

Эмпатическое слушание – особый вид поведения слушающего. Использование эмпатического слушания в психологической практике связано с именем К. Роджерса, который был уверен, что, слушая, можно помочь индивиду понять его собственную ситуацию и проблемы. Как определенная процедура, эмпатическое слушание предполагает понимание чувств, переживаемых другим человеком, и ответное выражение своего понимания этих чувств. Для этого применяются все рассмотренные выше приемы рефлексивного слушания – уточнение, перефразирование, резюмирование. С точки зрения В.Н. Куниciной, Н.В. Казариновой, В.М. Погольши цель эмпатического слушания отличается от рефлексивного слушания. Главное в рефлексивном слушании – осознать как можно точнее сообщение говорящего, понять значение его мыслей, переживаемых чувств, то в эмпатическом слушании – уловить эмоциональную окраску этих мыслей, чувств и определить их значение для говорящего. То есть при рефлексивном слушании психологу-консультанту важно понять, что означает высказывание клиента и какие чувства он при этом испытывает.. Эмпатическое слушание предполагает безоценочную обратную связь и представляет более интимный уровень отношений психолога-консультанта и клиента /7/.

Таким образом, процесс интервью требует от врача умения владеть разнообразными видами слушания, стилями слушания и умения уместного их использования.

Необходимо отметить, что на всех этапах диалогического общения с пациентом необходимы развитые эмпатические способности врача.

Как отмечает Т.П. Гаврилова, понятие эмпатия было введено в научный обиход Э. Титченером, который понимал в рамках интроспективной психологии под данным термином процесс вчувствования, понимания объекта /4/.

В психологической литературе эмпатия рассматривается и как психический процесс, при этом подчеркивается ее динамический и процессуальный характер. И как психическая реакция, привлекая тем самым внимание к существованию внешнего объекта, стимула, который вызывает эмпатическую реакцию. И как способность или свойство личности.

В российской психологии эмпатия исследуется как способность человека. При этом одни ученые представляют данный феномен как аффективно-когнитивное явление. Для А.Г. Ковалева эмпатия – это способность познания другого человека, сложное явление вмысливания и вчувствования одного в психическое состояние другого/5/. Другая группа ученых трактуют эмпатию как эмоциональную способность. Так, по мнению А.А. Бодалева, эмпатия – это способность понимать переживания другой личности, сопереживаться в процессе межличностных отношений /2/. Эмпатию также исследуют как поведенческую способность, подчеркивая заложенное в ней умение проявлять помогающее, альтруистическое поведение в ответ на переживание другого человека. В.А. Лабунская определяет эмпатию как способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого /8/.

С точки зрения Ю.А. Менджерицкой, эмпатические способности – это «социально-психологическое» свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на диапазон трудностей, переживаемых человеком» /8, 171/. Как социально-психологическое свойство эмпатия состоит из ряда способностей:

1) способность эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого;

2) способность распознавать эмоциональные состояния другого и как бы переносить себя в его мысли, чувства и действия;

3) способность давать адекватный эмпатический ответ как вербального, так и невербального типа на переживания другого, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания человека /9/.

Особую роль и функции эмпатия играет в психотерапевтическом процессе. Для К. Роджерса, который рассматривал данный феномен, как важное условие терапевтического процесса, эмпатия – это вхождение в личный мир другого и пребывание в нем «как дома», постоянная чувствительность к меняющимся переживаниям другого, сообщение собственных впечатлений о внутреннем мире другого.

В работе А.К. Бохарта подчеркивается, что использование эмпатии обеспечивает психотерапевту «вход» в динамику бессознательного клиента, который происходит:

1) за счет построения концептуальной модели внутренней жизни клиента;

2) подключения воображения и собственного опыта терапевта для получения доступа к внутрипсихическому миру другого и выбора ответа на коммуникацию/3/.

В психотерапевтической работе эмпатия выполняет следующие функции:

1. Эмпатия, проявляемая со стороны терапевта, помогает клиенту фокусировать свое внимание на постоянно изменяющемся, возникающем и раскрывающемся потоке переживаний здесь и теперь.

2. Она облегчает самоструктулизацию, организует собственный мир объекта эмпатии и подтверждает права этого мира на существование.

3. Эмпатия терапевта способствует кристаллизации и дифференциации чувств клиента и его отношений.

Таким образом, на всех этапах процесса взаимодействия и общения с пациентом врачу необходима коммуникативная компетентность, как «доминирующий, системообразующий компонент» профессиональной деятельности, который складывается из профессионально важных умений.

Анализ литературы позволил нам выделить ряд профессионально важных коммуникативных умений, необходимых врачу для эффективного взаимодействия и общения с пациентом. По нашему мнению, наиболее значимыми умениями в процессе обучения для врачей являются следующие:

- умение устанавливать контакт;
- умение строить доверительные отношения;
- умение слышать клиента, использовать различные виды слушания, гибко переходить с одного вида на другой;
- умение психологически адекватно ситуации выбирать вербальные и невербальные средства общения;
- умение прочитывать невербальные сигналы клиента;
- умение психологически «пристраиваться» к клиенту, то есть устанавливать раппорт;
- умение быть конгруэнтным;
- умение проявлять эмпатию.

Все эти приобретенные на практических занятиях умения должны перейти в прочные навыки, обеспечивающие успешное взаимодействие и общение врача и пациента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья. / Пер. с англ. – М., 1990.
2. Бодалев А.А. Вприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
3. Бохарт А.-К. Эмпатия в клиент-центрированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией // Иностранная психология. – № 1, 1993. С.23-30.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии //Вопросы психологии. - № 2, 1975.
5. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. - № 3, 1987. С. 41-49.
6. Кроник.А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. – М., 1998.
7. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб., 2001.

8. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
9. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. М., 2005.
10. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. – М., 1995.
11. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии. – М., 1981..
12. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
13. Столин В.В. Самосознание человека. М., 1983.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируются коммуникативные умения и навыки, необходимые врачам для эффективного взаимодействия и общения с пациентами в процессе медицинского интервью.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада медициналық интервью процесінде пациентпен тиімді өзараәрекетте дәрігерлерге қажетті коммуникативті біліктілік пен дағды талданады.

БАЛАЛАРДАҒЫ НЕВРОЗДЫҢ БОЛУ СЕБЕПТЕРІ

Нығыметова Қ.Н.- пс.ғ.к. (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Психологиялық еңбектерде невроз мәселесін қарастыру екі бағытта жүргізіледі.
невроз патологиялық даму ретінде;
өзекті невроз
1.3 кесте – Игерудің «сәтті» процестері мен қорғаныстың «сәтсіз» процестері

Сипаттамалар	Қорғаныс	Игеру
Негізгі мақсаттар	Қанағаттанбауды жою, алдын-алу немесе оны төмендету	Қажеттіліктерді қанағаттандыруға мүмкіндік беретін ақиқатқа икемделу
Жүру барысы: ырықтылығы, саналылығы	Шарасыз, автоматты, көбінде түсінілмейтін және ригидті процестер	Мақсатқа бағдарланған, көбінде түсінілетін және икемді процестер
Ішкі және сыртқы ақиқатқа деген қатынасы	Адамның ақиқатты өзінен жасыруы, оны жоққа шығару, бұрмалау, қашу, өзін-өзі алдауы.	Ақиқатты мойындау мен қабылдауға деген бағдар және шынайы жағдайды белсенді зерттеу
Дифференциялданушылық	Мінез-құлықтың біртұтас жағдайды ескермейтін «тікесінен» әрекет ететін түрлері	Біртұтас жағдайды реалистік тұрғыда ескеру, жеке-даралықты құрбан ету іскерлігі. Бүкіл проблеманы ұсақталған шешілетін міндеттерге бөлу қабілеті
Күйзелу барысында көмек көрсетуге қатынасы	Көмекті іздестіруге ниетінің болмауы және ұсынылғаннан бас тарту, не болмаса дербес проблемаларын шешуден бас тартып, барлығын көмектесушіге аудару	Белсенді ізденіс және көмекті қабылдау

Нәтижелер, салдарлар және қызметтер	Кейде невроз. Тұтастай жағдайдың нашарлауы, регресстің, мінез-құлықтың обьективті дезинтеграциясы-ның арқасында жекеленген жақсару (мәселен, қысымның локальды төмендеуі, мінез-құлықтың субьективті жиын-тықталуы, ұнамсыз немесе ауырсыну түйсіктерін жою)	Қажеттіліктер мен импульстердің реттелген, қадағаланатын түрде қанағаттандырылуын қамтамасыз етеді. Субьектіні регрестен сақтап қалады, өмірлік проблемаларды игерудің дара тәжірибесін жинақтауға әкеледі.

Бірінші неврoздың этиопатогенезінде жетекші рөл нақты сыртқы жағдайларда тұлғаның даму процесіне тиесілі. В.Н. Мясищев ерте балалық шақтағы жағдайлардың өмірдің едәуір икемді кезеңі ретінде маңызын баса айтқан. Ерте балалық шақ ситуациялары тұлғаның алғашқы интра-және интерпсихикалық бағдарларын қалыптастырады, оның ақиқатпен байланыстарының сипатын, күйзелістерді өңдеу тәсілдерін, бағытын және даму түрін анықтайды. Сыртқы жайсыз жағдайлар дамудың патологиялық бетбұрыстарын тудырып тұлға дамуының барысын бұрмалайды. Бұл форма невротикалық даму деп аталады /166/.

Неврoздың екінші формасы - өзекті невроз –осыған шейін дені сау тұлғада, қарама – қайшылыққа толы және қиын шешілетін ситуацияны аса, ауыр күйзелудің ықпалынан пайда болады. Мұндағы ауыр күйдің бастауы тұлғаның ішкі құрылымында емес, көбіне қиын жағдайда жатыр.

Даму неврозында:

- жауап берудің патологиялық тәсілдері тұлғаға тән және ол үшін үйреншікті болып табылады;
- тұлғаның бетбұрыстары ауыр сипатта болып, даулы ситуацияларды тудырады.

Өзекті неврозда:

- тұлғаның қалыпты бетбұрыстарында ауыр жағдайлар байқалады;
- жауап берудің патологиялық тәсілдері өзекті ситуацияның ауырлығымен түсіндіріледі.

В.Н.Мясищевтің патогенетикалық тұжырымдамасында төмендегідей негізгі тұрғыларда көрінетін "психогендінің" маңызды категориясының мойындалуы тән:

1. Психогения аурудың тұлғасына, психологиялық жараққаттаушы жағдайға, сол жағдайдағы қиыншылыққа, тұлғаның аталмыш нақты жағдайларда оны өзбетінше шеше алмауына байланысты.
2. Неврoздың пайда болуы мен жүру барысы азды-көпті патогенді ситуацияға, әрі тұлғаның күйзелістеріне байланысты: психологиялық жарақатттаушы ситуацияның өзгерістері мен ауру күйінің динамикасының арасында тәуелділік байқалады.
3. Неврoздың клиникалық көріністері аффективті реакцияны, оның қайсібір күйзелістерінің патологиялық тіркелуін көрсетіп, мазмұны бойынша белгілі бір дәрежеде психологиялық жарақаттаушы ситуацияға және тұлғаның күйзелістеріне оның едәуір қуатты да терең ұмтылыстарына байланысты.
4. Психотерапевтік әдістердің тұтастай ауруға және оның клиникалық көріністеріне қатысты биологиялық ықпалдарымен салыстырғанда едәуір жоғары тиімділігі болатыны байқалады.

В.Н.Мясищевтің тұжырымдамасында баланың әлеуметтік бағдарларының қалыптасуында отбасындағы өзара қатынастар негізгі рөл атқарады, сондықтан отбасындағы өзара жайсыз қатынастар невротикалық құрылымдардың негізгі бастауларының бірі ретінде қарастырылады /167/. Отбасының балалық шақтағы психогенияларының патогенетикамен міндеттелген факторы ретінде зерттеу А.И.Захаровқа тиесілі. Зерттеу пәні-үш ұрпақтың өзара - байланысқан клиникалық-психологиялық проблемаларының жүйесінде қарастырылады. Балалардағы неврoздың патогенезі:

- ата-бабасы және оның ата-аналар отбасына ықпалы;
- ата-аналардың тұлғасы және отбасындағы қатынастар;

- тәрбиенің ерекшеліктері;
- балалар дамуының неврозбен ауырғанға дейінгі өзіндік ерекше жағдайы.

А.И.Захаров, бала невротизацияның жетекші психогенді факторы отбасылық қатынастардың бұзылуымен және ата-аналар ықпалының жайсыздығымен байланысты екендігін қорытындылады. Балалар үшін дамудың өмірлік маңызды қажеттіліктерінің және ата-анасының тарапынан махаббат пен мойындау қажеттіліктерінің шектелуі созылмалы эмоциялық қысымның негізгі бастауы ретінде ішкі қақтығыстың пайда болуына әкеледі.

Ата-аналардың баласының күйзелістерін, тұлғасының қалыптасуының ерекшеліктерін түсінбеуі, баланың даралығын мойындамауы:

- баланың психикалық сенсибилизациясының төмендеуінің (эмоциялық сезімталдығының күшеюіне, ішкі мазасыздықтың күшеюі, псикикалық реактивтіліктің төмендеуінің);
- "меннің" психогенді шартталынған дизентеграциясының;
- баланың өз-өзіне деген сенімсіздігі мен іштей белгісіздік сезімінің пайда болуының;
- жағымсыз динамикасын міндеттейді.

Балалар өз жас шамасына байланысты дау- дамайдың орынды шешімін өз бетінше табуға қабілетсіз келеді.

А.И.Захаров:

- невроздарды қалыптасушы тұлғаның психогенді ауруы ретінде топтастырады;
- жүйелі талдау тұрғысында невроздар патогенезінің ортақ сызбасын ұсынады.

А.И.Захаров бойынша невроздардың жалпы патогенезі:

1. Ағзаның анти,- пери,- және постнаталды факторларының қорғану күшін әлсіретететін әрекеттерінің нәтижесінде биотонустың төмендеуі және реактивтіліктің өзгеруі.
2. Преморбидті дамудың негізінде әлеуметтену процесін ұзартатын және стресстік факторлардың әрекетіне әсершілдікті арттыратын сензитивтілік пен латенттілік түрінде ерекшеленуі. Дамудың ішкі күштерінің өзара әрекеттестігінің тепе-теңдігін бұзатын темперамент пен мінездің кейбір бітістерінің қиынырақ үйлесемдігінің болуы.
3. Стресстік факторлардың ықпалынан конститутционалды-генетикалық ерекшеліктерінің ушығуы.
4. Мазасыздықпен, қысым және жауап берудің аффективті- қорғаныс түрлеріне байланысты сәтсіз жеке - дара тәжірибиенің қалыптасуы.
5. Сәтсіз әрі тым күйзелген тұлғааралық қатынастар тәжірибесінің ықпалынан шешілмейтін ішкі дау-дамайдың пайда болуы және соның салдарынан тұлғаның қалыптасу процесінің дезинтеграциясы.
6. Дамудың стресстік жағдайларының және шешілмейтін жеке дара және отбасылық ситуация мен күйзелістер көрінісінің ықпалынан эмоциялы қысымының артуы мен ағзаның психофизиологиялық, бейімделуші мүмкіндіктерінің мөлшерден артық қысымға шалдығуы.
7. Невроздың кең ауқымды клиникалық көрінісінің пайда болуына байланысты жоғары нейрорегуляторлы қызметтердің "ушығуы". Ауыр психикалық жарақат "жібергіш" фактор ретінде анықталады. Ағзаның қорғану күштерін жоятын дистресстің ықпалынан органикалық дефициттік және конститутционалды – генетикалық деңгейде "ең аз мөлшерде қарсылысу орындары" декомпенсацияланады, биотонус өмірлік белсенділік және адамның өз-өзіне деген сезімі одан ары төмендейді, дербестік қасиеті жоғалып адамның өзін-өзі шығармашылық дамыту процесі тоқтатылады.

Тұлғаның қалыптасу жағдайларының клиникалық - психологиялық талдауы тұлғаның психикалық бірлігін қалпына келтіруге және ағзаның бейімделуші, нейрорегуляторлық мүмкіндіктерінің нығаюына бағытталған патогенетикалық психотерапияның негізі болып табылады/95/.

Р.А.Ахмеров психологиядағы субьективті (С.Л.Рубинштейн /168/, К.А.Абулханова-Славская /169/ және т.б.) тұрғы мен каузометриялық психологиялық өмірбаяндық тұрғының (А.А.Кроник /170/) аясында адам өмірінің ересек кезеңдерінің дағдарыстары ретінде өмірбаяндық дағдарыстар тұжырымдамасын негіздейді. Өмірбаяндық дағдарыс (ӨД), бұл -

адамның өз өмірінің тиімсіздігін күйзелуінің әрқилы формаларында көрінетін ішкі әлемінің феномені. Тиімсіз өмірлік бағдарлама ӨД пайда болуының бастауы болып табылады. Өмірлік бағдарлама, бұл адамның мақсатқа жетуде немесе сәтсіздіктерден қашуда жайлы не жайсыз өмірлік жағдайларды ақылмен немесе орынсыз пайдалануы. Өмірлік бағдарлама - өмірлік жолдың субьективті көрінісінің маңызды құраушысы, адамның өмірлік дағдарысқа өзінің "себепші" болуына үлес қосуының корреляты. Өмірлік бағдарламаның тиімсіздігі саналылық, ауқымдылық, икемділік өлшемдері бойынша төмен көрсеткіштермен анықталады. ӨД типологиясы мотивациялық жетімсіздіктің негізінде құралады: адамның өмірлік бағдарламасының уақытша модустарының (өткен, қазіргі, болашақ) бірінде өмірлік стимулдарының әлсіреуі. Дағдарыстын негізгі түрлері-жүзеге аспаушылық,келешегі жоқтық, рухы түскендік әрқилы үйлесімде және әртүрліше көрініс беруі мүмкін. ӨД тиімсіз өмірлік бағдарламаның энергетикалық құны болып табылады. Адамның физикалық және психикалық денсаулығының күрделі бұзылыстарымен қатар жүреді. ӨД-ты өмірдің ересек кезеңіне тән психогениялар психогенезінің формасы ретінде қарастыруға болады.

Ф.Е.Василюк психогенез проблемасын дағдарыстық жағдайларды бастан кешіру проблемасы ретінде зерттейтін психологиялық теорияларды жүйелейді. Дағдарыстық жағдай субьектінің ішкі қажеттіліктерін (мотивтерін, ұмтылыстарын, құндылықтарын және т.б) жүзеге асыра алмау ситуациясы ретінде анықталады.

Қазіргі заманғы психологияда дағдарыстық өмірлік ситуацияларды (стресс, фрустрация, дау-дамай және дағдарыс) сипаттайтын негізгі ұғымдардың талдауы өмір әлемінің психологиялық типологиясының негізінде жатыр.

Дағдарыстық ситуациялардың категория бойынша ажыратылуы- экстремалды өмірлік ситуацияларды неғұрлым талдап сипаттауға мүмкіндік береді; нақты оқиғаның бір уақытта стресс, фрустрация, дау-дамай және дағдарыс тудырып, өмірдің барлық өзгерістерін қозғауы мүмкін екендігін болжайды.

Сонымен, экологиялық қолайсыз жағдайлардың адамның психикалық денсаулығына әсері түрлі неврздардың, дағдарыстардың, психикалық бұзылыстардың тууына себепші болатындығы айқын көрініс береді. Осыған байланысты психикалық денсаулықты нығайтудың мүмкін жолдары қарастырылды.

ӘДЕБИЕТТЕР

8. Л. Матвеева, И.Выбоишик, Д. Мякушкин. практическая психология для родителей или что я могу узнать о своем ребенке. Москва «АСТ-Пресс» 1997
9. Захаров А.И. невроз у детей и психотерапия СПб, 1998
10. Прихожин А.М., Толстых И.И. психология сиротства 2-изд. Питер, 2005

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада балалардағы неврздың пайда болу себептері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматрива,тся причины возникновения неврозов у детей.

БАЛАЛАРДАҒЫ ЖЕДЕЛ ЛЕЙКОЗ АУРУЫ КЕЗІНДЕ КӨРСЕТІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОТЕРАПИЯЛЫҚ КӨМЕКТІҢ ТИІМДІЛІГІ

Рысдәулетов А.Ә.
(Алматы қ-сы, ҚР Денсулық Сақтау Министрлігі
Педиатрия және бала хирургиясы ғылыми орталығы)

Соңғы уақыттары елімізде онкология мәселесіне ерекше көңіл бөлінуде. Күннен-күнге «жасарып» келе жатқан балалардың қатерлі ісігінің нақты шығу себебін анықтау әлі

күнге шейін ғалымдардың бас қатырып отырған мәселесі ретінде қалуда. Ел арасында «аты жаман ауру» атанған бұл дертке шалдыққандар арасында бүгіндері 2-3 айлық сәбилер де кездеседі. Дәрігерлердің есебі бойынша соңғы жылдары бұл дертті емдеу айтарлықтай оң нәтижесін беруде, бұл дегеніміз, онкологиялық дерттің әр түріне шалдыққан балалардың сауығу болжамы да жақсарды деген сөз /1/. Дегенмен де, өмірге қауіп төндіруші осы дерттің өзі, дерт салдарынан стрестік күйзеліске шалдыққан науқас бала мен оның отбасы мүшелері көптеген күрмеуі қиын психологиялық мәселелерге тап болатындығы дерттің өзінен бірде кем түспейтін, кезек күттірмей, дәрігерлерден дерт емімен бір мезетте паралелді түрде кешенді емдік шараларды қажет етіп отырған жағдайға айналды. Себебі, ұзақ уақытқа созылған емдік шаралар, дерттің ауыртпашылығы, дерт негізінде пайда болған негативті психофизиологиялық өзгерістер науқас бала мен оның жақын жандарының үмітін ұрлап, дертпен қарсыласу күшін тежеп ғана қоймай, сонымен қатар психоәлеуметтік жағдайды да тым ауырлатып жібереді. Бұндай ауыртпашылықтар өз кезегінде науқас бала мен оның жақындарында психикалық өзгерістердің пайда болуына себепші болады /2/. Міне, осындай күрделі мәселелерді шешу үшін кәсіби шеберлігі жоғары дәрігерлермен қатар, арнайы мамандандырылған клиникалық психологтар мен психотерапевттер және балалар психиатрларының көмегі аса қажет. Батыс елдері мен Ресейдің тәжірибелеріне сүйенсек, емнің дәл осындай кешенді түрін пайдалану науқаста болатын тек психофизиологиялық өзгерістер жайында ғана мәліметтер беріп ғана қоймай, химиятерапияның терапевттік тиімділігін арттырып, баласы осы дертке шалдыққан отбасыны да реабелитациялық және психоәлеуметтік тұрғыдан қалыпқа келтіру айтарлықтай оң нәтижесін берері сөзсіз. Бұл жағдайға байланысты осыдан 20 жыл бұрын зерттеу жұмыстары жүргізілгенімен де (Дурнов Л.А., Рожнов В.Е., Соленов В.Н. 1979, Kirkpatrich K. et al, 1974) /3/, елімізде әлі күнге дейін онкологиялық дертке шалдыққан жандармен жұмыс жүргізетін медико-психолого-психиатриялық қызымет түрі құрылмаған.

Денсаулық сақтау саласының барлық кезеңінде көрсетілетін психологиялық көмек түрі- медицинаның гуманизацияланууының негізгі факторларларының бірі болып табылады. Жалпы халықтың денсаулығын сақтау жұмыстарына медициналық (клиникалық) психологияның теориялық және тәжірибелік тұрғыдан да қосар үлесінің зор екндігі шындық. Емдеу мекемелеріне медициналық көмектің осындай түрінің кеңінен еніп, дәрігер-психологтардың басқа дәрігерлермен кәсіби тұрғыда тығыз қарым-қатынаста жұмыс істеуі диагностикалық, сараптамалық, емдеу-сауықтыру, реабилитациялық шаралардың тиімділігін арттырары анық /4/.

Бүгінгі таңдағы педиатрия практикасында әртүрлі соматикалық сырқат түрлерімен, әсіресе созылмалы ауру түріне шалдыққан балалардың психикасы мен жалпы психологиялық жағдайын зерттеп, оларға соңғы үлгідегі медицинаның қол жеткізген жетістіктерімен кешенді түрде көмек көрсету аздап болса да қолға алына бастады. Осы мақсатта, «Қазақстан Республикасы Денсаулық Сақтау Министрлігінің, денсаулық сақтау жүйесінде психологиялық көмекті қалыптастыру және жетілдіру шаралары» жөніндегі (02.07.1992ж.) №320- шы бұйрығына сәйкес, Алматы қаласындағы Педиатрия және бала хирургиясы ғылыми орталығында да біршама ілгерлеушіліктер бар деп анық айта аламыз. Мысалы, осы орталықта арнайы «дәрігер-психолог» штаттары құрылып, сол мамандар орталыққа келіп түскен пациенттермен психосоматикалық бағытта жұмыс жүргізуде. Соның ішінде, аталмыш емдеу мекемесіндегі «онкогематология» бөлімшелеріне басты назар бөлініп, екі жылдан астам уақыт қанның қатерлі ісігімен ауыратын балаларға психологиялық және психотерапиялық көмек көрсетіліп келеді. Сондықтан да, балаларда кездесетін жедел лейкоз ауруын емдеудің стратегиясы мен тактикасының жетіле түсуі соңғы жылдар ішінде айтарлықтай оң нәтижесін беруде.

Мақсаты: Негізгі ауру салдарынан болатын әртүрлі психогенді реакциялар мен пациенттің өзінің сырқатына деген адаптациялану механизмдеріне байланысты дамитын психикалық бұзылыстарды емдеу және алдын-алу, сондай-ақ, пациенттің психоэмоционалды жағдайын тұрақтандырып, «өмірлік сапа көрсеткішін» жоғарлату.

Балаға қатерлі диагноздың қойылуы бір сәтте-ақ жас пациенттің әдеттегі өмірін ғана емес, оның өмірге деген көзқарасын түбегейлі өзгертіп, баланың ата-анасы мен отбасы мүшелерінің де психоәлеуметтік жағдайына тигізер кері әсері тым ауыр. **Қорқыныш пен қарсыласу**- ауруханa төсегіне таңылып, ұзақ уақыт ем қабылдау керектігін естіген әрбір балада болатын алғашқы реакция. Бұл реакциялардың шынайы бастау негізі- баланың әдеттегі мамыражай өмірсалтынан айырылғысы келмегендіктен туындайтын қорғану реакциясы болып табылады. Әсіресе, өлімнен қорқу мен қатерлі дертпен бетпе-бет жалғыз қалудан қорқу- қобалжу мен үрей сияқты көптеген негативті реакциялардың туындауына себепші болады. Бұндай реакциялар өз жағдайына саналы түрде баға бере алатын жеткіншектер мен ересек балаларға көбірек тән /5/. Міне, дәл осы мәселелер балаға тек медициналық көмек түрі ғана емес, сонымен қоса, паралелді түрде психологиялық, психотерапиялық, психоәлеуметтік көмек түрлерінің де қатар көрсетілу қажеттілігін айқын дәлелдеп отыр.

Материалдар және әдіс-тәсілдер: Алматы қаласындағы Педиатрия және бала хирургиясы ғылыми орталығының «қан-ісік бөлімшесінде» емделіп жатқан жедел лейкоз түрімен ауыратын 2-16 жас аралығындағы 86 балалар зерттелді.

Психологиялық интервью, психологиялық бақылау, проективті әдістер және тұлғаның ситуативті қобалжуын анықтау (опросник Спилберга-Ханина, шкала СТ и ЛТ), психосоматикалық сауалнама (ПСО, Гиссенский опросник), Депрессияның Бек шкаласы (шкала депресии Бека) сияқты психодиагностикалық тәсілдерді қолдана отырып, зерттеу объектілерінен бірнеше психосоматикалық өзгерістер анықталды. Олар:

1. Невротикалық симтомокомплекстер- 78% (67 пациент: астениялық -39 пациент, обсессивті – 5 пациент, ипохондриялық – 4 пациент, истеройдтық – 11 пациент, қорқыныштар мен фобиялар – 27 пациент);

2. Сенсорлық бұзылыстар- 2,3% (2 пациент: анестезиялар– 1 пациент, ауырсыну сезімімен жүретін гипо-гиперестезиялар – 1 пациент);

3. Эмоционалды-аффективті реакциялар- 82% (70 пацинет: қобалжулар- 39 пацинет, агрессия жағдайы- 17 пациент, депрессиялық жағдай- 6 пациент, дистемиялар- 8 пациент);

4. Психотикалық бұзылыстар- 1,16% (1 пациент).

Қазіргі уақытта психотерапияның 700-ден астам әдіс-тәсілдері белгілі болса, аталмыш орталықтың дәрігер-психологтары сол әдіс-тәсілдердің бірсыпырасын меңгерген. Атап айтсақ, психологиялық интервью, психологиялық бақылау, арт-терапия, музыкотерапия, эпистолярлық жанр, изотерапия, библиотерапия, ойын терапиясы, ертегі терапиясы, философиялық-гуманистикалық бағыт, отандық рухани терапиясы, йога, топтық терапиялар, психологиялық жаттығулар мен тренингтерді өз практикаларында кеңінен қолданып, психологиялық қолдау жұмыстарын жүргізеді. Баса айтар бір жағдай, жоғарыда аталған психотерапиялық әдістердің бірі, «философиялық-гуманистикалық терапия» бағытындағы топтық терапия осы күнге дейін соматикалық емдеу мекемелерінде әлі қолданылмаған әрі тың тәсілдердің бірі деп айтуымызға болады. Міне, дәл осы тәсілді біздер отандық медицинада алғаш рет, тәжірибелік әрі емдеу-сауықтыру мақсатында онкогематология бөлімшесіндегі пациенттер мен референтті тұлғаларға 3 айға созылған ұзақ мерзімді, кешенді психотерапия ретінде жүргіздік. Мамандардың мониторингтік бақылау барысында анықтағаны, осы әдіс психолтерапия жүргізілген адамдарға өте жоғары оң әсер беріп, үлкен сұранысқа ие болды. Мамандардың ортақ пікрі бойынша емнің мұндай түрінің пациенттердің психикасы мен ішкі эмоциялық күйіне жақсы әсер етіп, жоғары терапевтік әсер беруінің басты себебі- 80% қазақ ұлтынан құралған науқастардың этнопсихологиялық, ұлттық-менталитеттік сенім-наным тұрғысынан деп түсіндіреді. Осы орайда айта кетер бір жайт, психологиялық және психотерапиялық көмек түрлерін тек пациенттерге ғана жүргізіп қоймай, сондай-ақ, бір мезетте олардың референтті тұлғаларымен де жұмыс жүргізіп, диадалық көмек түрін көрсету емнің тиімділігін арттыра түсері сөзсіз. Психологтың ең басты мақсатының бірі- бала мен ата-ананың арасында, бала мен медицина қызметкерлерінің арасында шынайы, ашық, сенімді, позитивті байланыс орнату. Науқас баланы қоршаған

жақын жандардың балаға деген, оның дертіне деген позитивті қарым-қатынасы позитивті психологиялық климат қалыптастырып, баланың дертке қарсы күресіп, оны жеңуге деген сенімін ұялатар белсенді фактор болып табылады /6/.

Ал, дерттің ауыртпашылығын баламен бірдей тартып, перзенті үшін жаны ауырып, күйзеліске түскен ата-аналарға арнайы психологиялық жаттығулар, сергіту мен стрессотөзімділікті қалыптастыру тренингтері, кіші топтық психотерапиялар мен индивидуалды кеңестер, психологиялық релаксациялар мен арт-терапиялар, сондай-ақ көптеген бейімделу мен «өмір сапасын» жақсартатын психологиялық көмек түрлері көрсетіледі.

Нәтижелері: Жоғарыда көрсетілген психотерапиялық көмек түрлерінің барлығы да өте жоғары терапевтік оң әсерін берді. Себебі, бұл тәсілдер эмоциялық қатынас сферасына бағытталған. Сондықтан да, пациенттердің психоэмоциялық жағдайы тұрақталып, өзінің сырқатына деген адаптациялану механизмдері жақсарып, толық сауығып кетуіне деген сенімдері жоғарлады. Сол тәсілдердің ішінде ең жоғарғы сұрансқа ие болған және тиімді терапевтік әсер берген, ұзақ мерзімді жүргізілген бірнеше психотерапия тәсілдерінен нақты дәлелдер келтіре кетейік.

Мысалы:

1-таблица. Психотерапия түрлері.

Психосоматикалық бұзылыстар	**Психотерапия түрлері**	**Ж а ғ д а й ы**		
		Айтарлықтай өзгерістер	**Аздаған өзгерістер**	**Өзгеріссіз**
1.Невротикалық симптомокомплекстер 78% (67 пациент)	*1. Арт-терапия*	61	4	2
	2.Ойын терапиясы	53	9	5
	3.философиялық-гуманистикалық терапия	58	3	6
2.Сенсорлық бұзылыстар 2,3% (2 пациент)	*1. Арт-терапия*	1	-	-
	2.Ойын терапиясы	2	-	-
	3.философиялық-гуманистикалық терапия	2	-	-
3.Эмоционалды-аффективті реакциялар 82% (70 пациент)	*1. Арт-терапия*	54	10	6
	2.Ойын терапиясы	59	6	5
	3.философиялық-гуманистикалық терапия	63	2	5
4.Психотикалық бұзылыстар 1,16% (1 пациент)	*1. Арт-терапия*	-	-	1
	2.Ойын терапиясы	-	-	1
	3.философиялық-гуманистикалық терапия	-	-	1

Қорытынды: Бүгінгі таңда «психологиялық денсаулық» термині қай салада болмасын кең қолданысқа ене бастады. Әсіресе, денсаулық сақтау саласында бұл термин терең мағынада қаралып, қалыпты психофизиологиялық процестер негізінде қалыптасқан адам тіршілігі әрекеттерінің «оңтайлы психологиялық денсаулығы» немесе «өмірлік сапа көрсеткіші» ретінде де түсіндіріледі /7/. Олай болса, пациенттердің «өмірлік сапа көрсеткішін» жоғарлату үшін емдеу мекемелерінде дәрігерлермен қатар, бір мезетте психолгтар, психотерапевттер, әлеуметтік қызметкерлер мен педагогтардың кешенді, бірлескен-ортақ көмек түрлерінің тиімділігі мен қажеттілігі уақыт талабына айналып отыр.

Кейбір жағдайларда психотерапияның нәтиже бермеуі, қайталанған декомпенсациялар, психотикалық формаларды қоса қанда тұрақты және айқын көрініс тапқан психопатологиялық

симтоматикалар науқасқа психотропты дәрілік құралдарды беруді қажет етеді. Мәселен, эмоциялық бұзылыстарды (депрессиядан басқа) жою үшін мақсатты түрде бензодиазепиндік транквилизаторларды (мезапам, диазепам және олардың аналогтары) қолдану жақсы нәтиже берер еді. Олай дейтініміз, бұл топқа жататын дәрілік заттар психотикалық емес жағдайдағы симптомдарға кең спектрлі әсер беріп ғана қоймай, сонымен бірге, психикалық, вегетативтік және соматикалық бұзылыстарды да қалыпқа келтіре алар еді /8/. Мұндағы айтпағымыз, науқас баланың жағдайын емдеуші дәрігерден кем білмейтін, оның соматикалық күйімен қатар психологиялық жағдайына қанық, онкогематолгтар мен клиникалық психологтармен күнделікті тығыз қарым-қатынаста жұмыс істеп жүрген балалар психиатры ғана психотропты дәрілік заттарды тағайындай алады. Науқасты осылай емдеудің кешенді түрін жүргізу үшін онкогематолгтар мен балар психиатрлары, психотерапевттер мен клиникалық психологтардың жұмыстарын рационалды түрде қарап, бекіту керек. Онкогематолгтардың негізгі жұмыстары науқастың соматикалық аспектілеріне бағытталса, психиатрлар мен психотерапевттердің негізгі жұмыстары емдеуші дәрігерлер терең бойлай бермейтін науқастың психикалық, психологиялық өзгерістерін анықтап, оларға кәсіби тұрғыдан көмек көрсету болып табылады.

Қорыта келе айтарымыз, соматикалық емдеу мекемелеріндегі психологиялық және психотерапиялық көмек бұл- адамның жаны мен тәніне, психикасына ықпал ету шараларының жүйесі, тиімді көмек көрсетудің формасы, сондай-ақ сәйкес проблемаларды зерттейтін әрі емдейтін дәрігерлік және практикалық психологияның негізгі саласы.

Қазіргі кездегі медицинаның қол жеткізген жетістіктеріне байланысты балалардағы лейкоз ауруы дауасыз күрделі дерттен емі бар, созылмалы ауру түріне ауысты. Ал, психологиялық факторлар емдеу процесінде пациент үшін де, адаптациялану мен реабелитация үшін де маңыздылығы артуда. Сондықтан да, көрсетілер медициналық көмектің кешенді болуы үшін тиімді психотерапиялық ем-шараларын кеңінен қолданып, еліміздің медицина саласында осынау шаралардың қалыптасуына әрі дамуына жағдай жасауымыз қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Диспансеризация детей со злокачественными новообразованиями (методические рекомендации) Минск - 2001.
2. Рак в детском возрасте (рекомендации для родителей детей, страдающих злокачественными новообразованиями) Москва - 1994.
3. Исаев Д.Н., Щац И.К. Внутренняя картина болезни у детей с острыми лейкозами. Педиатрия. 1985.
4. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Москва - 2007.
5. Шац И.К. Психические расстройства у детей, страдающих острыми лейкозами. Автореф. Дисс. Канд. Мед. Наук. Ленинград - 1989.
6. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб. - 1996.
7. Бажли Е.Ф., Гнездилов А.В. Психогенные реакции у онкологических больных. Методические рекомендации. Ленинград – 1989.
8. Векслер И.Г. Психотропные средства и их роль в комбинированной лекарственной терапии злокачественных образований. Экспериментальная онкология. 1983.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада балалардағы жедел лейкоз ауруы кезінде көрсетілетін медициналық көмектің кешенді болуы үшін психологиялық және психотерапиялық ем түрлерін пайдаланудың тиімділігі мен аталмыш қызмет түрін емдеу мекемелерінде қалыптастыру мәселелері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В данной статье поднимается проблема окозания психологической и психотерапевтической помощи детскому населению в стационарах. Освещены практические

рекомендации внедрения психологической службы и окозания психотерапевтической помощи детям страдающим с острым лейкозом.

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯСЫ

БАЛАЛАР ҮЙІ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Абеуова И. Ә.-п.ғ.к., доцент (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Балалар үйі тәрбиеленушілерінің даму ерекшеліктерін бірқатар шетелдік (А.Адлер, А.Фрейд, Дж.Боулби, С.Прованс, Р.Липтон, М.Айнсворз, Р.Шпиц, Э.Пиклер, М.Винце т.б.) және ресейлік (Т.М.Землянухина, М.И.Лисина, С.Ю.Мещерякова, Н.М.Щелованов т.б.) зерттеуші-психологтар қарастырған.

Қазақстандық ғалымдар арасында осы мәселелермен айналысқандар: С.М.Жақыпов, Т.М.Шалғымбаев (делинквентті жетімдер); Ж.И.Намазбаева мен оның шәкірттері – Л.О.Сәрсенбаева, М.С.Искакова, т.б. (аномальді жасөспірімдер, интернаттан кейінгі жетімдердің бейімделу мәселесін қарастырғандар – Х.Т.Шерьязданова, Г.А.Дусманбетов).

Ағылшын ғалымы Л.Ярроу сәбилер үйіндегі балалардың жағдайын зерттей келіп, олардың дамуының кейін қалуын “депривация” ұғымы арқылы түсіндіреді. “Депривация” термині қазіргі кезде психология мен медицинада кеңінен қолданылуда, ағылшын тілінен аударғанда “өмірлік мәні бар қажеттіліктерді қанағаттандыру мүмкіндіктерінің тежелуі не болмауы” дегенді білдіреді) және оның төрт түрін ажыратады:

1) Аналық депривация – баланың биологиялық анасымен байланысының болмауы;

2Сенсорлы депривация – бала қабылдауындағы көптүрліліктің күрт төмендеуі;

3Әлеуметтік депривация – баланың басқа адамдармен қарым-қатынасының шектелуі;

4Эмоционалды депривация – қоршаған ортамен қарым-қатынасындағы эмоциялықтың нашар көрінісі, қоршаған ортасына деген енжарлық.

Л.Ярроу жетім балалардың дамуының артта қалуының ең күрделі түрі аналық депривация деп есептеген, көптеген ғалымдар бұл пікірмен келіседі.

Бұл балаларда қоршаған ортасына деген бастамшылық пен қызығушылықтың болмауы, индивидуалды өмір тәртібі мен ерік көріністеріне деген селқостық тән. Сонымен қтар мінез-құлықтың мәнсіздігі мен аз қозғалыстан тұратын даму кідірісінің көрсеткіші, “госпитализм” құбылысы орын алады. Ерте жаста аналық депривацияға қатысты туатын көптеген қалыпсыздықтар бірден емес, көп кешіге көрінеді.

Бала үшін сәбилер үйінен мектепке дейінгі балалар үйіне ауысу қиынға соғады. Жаңа орта депривацияны асқындырады, бір мекемеден келесісіне ауысқан алғашқы кезеңде сәбилер сөйлемей қояды, аса қозғыштық, тежетілген қабылдауды байқатады. Олар қажеттілігін білдіру, әңгімелесу, рөлдік ойын нышандарын байқату сияқты өз-өзіне қызмет көрсетудің бұрыннан қалыптасқан дағдыларын уақытша жоғалтады.

Ата-ана қамқорлығынан айрылған балалардың тағы бір тобы – ол қамқорсыздар.

Қамқорсыз балаларды екі түрге бөледі: “көшелік” және “отбасылық”. Біріншілері өзбеттілікке, қоршаған ортасындағы беделдіге бағынуға ұмтылатын, өз күшіне сенімді, көшедегі өмір тәжірибесін жинақтаған, мейрамхана, азартты ойындармен таныс, ересектерге еліктейтін, бірақ оларға сенбейтін, билікке қарсы балалар. Екінші түрі, “отбасылық”, ондай қамқорсыздарға адамдардан қашқалақтау, енжарлық, отбасынан тыс өмір сүру қорқынышы, басқа адамдардың, өзінен күштірек қатарлас-қамқорсыздардың билігіне көну тән. Көбінесе олар өздерін және қаңғыбас ата-аналарын асырау үшін қайыр тілейді, шыны сауыттар

жинайды, ұсақ ұрлықтар жасайды. Мұндай балаларда бірқатар аурулар кезігеді: асқазан жарасы, педикулез, қышыма, туберкулез, т.б.

Ата-ана қамқорлығынан айрылған балалардың аталған әр тобының өзіндік ерекшеліктері болғанымен, ортақ мәселелері де аз емес. Оларды барлық басқа балалардан ерекше ететін тұлғалық дамуының өзіндік көрсеткіштері бар.

Аталған балалар тобының ортақ мәселелерінің бірі – денсаулықтарының нашарлығы. Мамандардың пікіріне сүйенсек, "…балалар үйіне келгендердің денсаулығы өз отбасында өмір сүретін қатарластарына қарағанда әлдеқайда төмен. Балалардың 64%-ының құрсақтағы күрделі дамуы тіркелген; 50% тәрбиеленушілердің перинатальды патологиясы бар; балалар үйіндегілердің 10%-ында тұқым қуған немесе туа пайда болған аурулары бар; 70-80% балаларда нәрестелік кезең аурулары байқалған; ал 48% балалар жетілмей немесе дене салмағы аз болып туғандар" /1/.

Балалар үйі тәрбиеленушілерінің басым бөлігіне психикалық даму кідірісі диагнозы қойылған. Тіпті психологтар, дәрігерлер, дефектологтар, педагогтер "қалыпты" тобына жатқызғандардың өзінде бірқатар ерекшеліктері бар.

Жетім балаларға және ата-ана қамқорлығынан айрылған балаларға, өз отбасыларында тәрбиеленетін балалармен салыстырғанда, тіршілік әрекетінің интеллектуалды, ерік, эмоциялы саласын қамтитын, жалпы психикалық дамуының кейін қалуы тән.

Оларда танымдық бұрмаланған ес, болашағы мен қазіргі сәтін мезетті елестету байқалады. Бұл балалардың өз қатарластарынан көрнекі-әрекеттік ойлауы жағынан айырмашылығы жоқ, есесіне, бейнелерді оперативті қолдануда қиындықтары туады.

Жетім және ата-ана қамқорлығынан айрылған балалардың қанағаттандырылмаған махаббат, үйір болушылық қажеттіліктерінің негізінде жеке басының деформациясы, өзіндік танымының қалыптасуындағы бұрмаланушылық орын алады. Осы аталғандар эмоциялы даму саласындағы күрделі мәселелерге әкеледі.

Бұл балаларға ым, ишара тілі, сөйлеу мәнерінің өзгерісі таныс емес. Олар айналасындағы адамдармен қарым-қатынасында көңіл бөлісу, жаны ашуды сирек танытады. Көбінекей оларға тұйықтық, тежелу, қыңырлық, негативизм тән.

Э.А.Минкова өз зерттеулерінде балалар үйі тәрбиеленушісінің эмоциялы портретін келтіреді және оны мына қасиеттермен сипаттайды: көңіл күйдің төмендігі; эмоциялар аясының тарлығы, эмоциялы-экспрессивті қарым-қатынас тәсілдерінің біртектілігі; көңіл-күйдің жылдам өзгерісіне бейімділік (ойын жылауға айналады, көтеріңкі көңіл агрессия, қырғи қабаққа алмасады); эмоциялы көріністердің біртектілігі және таптаурындылығы; құптау және ескерту жасаудағы эмоциялы жауабының адекватты емес түрлері (енжарлықтан агрессивтілікке дейін); қорқыныш, мазасыздыққа деген жоғары бейімділік; жағымды эмоцияларының негізгі бағыты – жаңа ләззат алу (жағымды эмоциялар тиімді және тұрақты болады); қоршаған адамдармен эмоциялы байланысының тұрақсыздығы (қатынасқа жылдам түседі, сырттан қызығушылық байқалғанымен серіктесін жылдам алмастырады); басқа адамның эмоциялы күйін түсінбейді, ал қарым-қатынастарында конфликт жиі орын алып, ұрыс туады; шектен тыс импульсивтілік, аффективтілік (6-7 жасқа дейінгі балалар мінез-құлқын басқара алмайды, үнемі аффективтілік ауқымында болады).

М.К.Бардышевская зерттеулерінде балалар үйі жағдайында тәрбиеленуші 3-5 жас аралығындағы балаларды бірнеше топқа бөледі. Бұл топтар бір-бірінен балалардың эмоциялы "кемістік" деңгейімен ерекшеленеді. Мәселен:

1. "Қашқалақтаушы" балалар. Бұл эмоциялы күйі өте күрделі топ. Олардың бұған дейінгі дамуы сәтсіз жағдайларда өткен (мысалы, анасынан айрылғандықтан ауруханаға тап болған). Балалардың бұл тобы топқа бірден бейімделе алмайды. Басқа балалармен қарым-қатынасқа түсе алмайды, ересектермен қатынасудан қашқалақтайды, ойындарында агрессивтілік танытады. Көбінесе мұндай балалар оқшауланууды қалайды.

Балалардың бұл тобы қорқыныш сезінбейтін, эмоциялары тұрақты балалармен қарым-қатынас жасау арқылы агрессиядан қатарластарының ойынын саналы бақылауға үйренеді, кейіннен оларға еліктей бастайды.

2. “Жабысқақ” балалар “қашқалақтаушы” балалар тобына қарағанда әлдеқайда сәтті эмоциялы күйде. Әдетте, олар туа тастандылар.
Мұндай балалар ересектермен қарым-қатынас жасауға белсенді түрде ұмтылады. Бірақ олардың қарым-қатынасы қарапайым сипатқа ие. Бала ересекті құшақтайды, “назданады”. Ол үшін ең бастысы – неғұрлым ұзақ уақыт қорғаныш күйінде, мысалы қолда, болу. “Жабысқақ” бала эмоциялы жылулық пен қорғаныс іздейтіндіктен, тіпті аз танитын ересектің өзіне сенгіш келеді.
3. “Дифференциалды емес” үйір балалар – бұл жетім балалар тобының басым бөлігі. Оларға үстірт, ретсіз, оңай аламасатын эмоциялы байланыстар тән. Бұл балалардың ересектермен қарым-қатынас жасау тәсілдері жеткілікті дамыған және көптүрлі, бірақ оны тұрақты және терең байланыстарды қалыптастыруда қолданбайды.

Бұған қарамастан, “дифференциалды емес” үйір балалардың ересектермен қарым-қатынасынан алдыңғы екі топ балалары үшін қолжетпес, күрделі мінез-құлық түрлері тән. Бұл әлдеқайда жинақы және үйлесімді бала. Өз денесін игеруі, өзіндік “Менін” нақты тануы оған ересектермен әртүрлі тактильді ойындар ойнауына мүмкіндік береді: оған жоғарыға лақтыру, айландыру не тербеу, т.б. ұнайды.
Бұл балалар тобына ересектермен қарым-қатынас қорқынышы не мазасыздығынан құтылу үшін емес, бірлескен қатынастан ләззат алу үшін қажет.
Бұл топтағы баланың басқа балаға деген эмоциялы үйірлігі ересекке қарағанда басым келеді. Бірінші айдан бір топта тәрбиеленген балалар бір-біріне қамқор болады, ажыраудан қорқады. Бұл жақындықтары достар қатарына жатқызатын басқа балалар үшін қолжетпес, олар тек ойын серіктесі болып қалады.
4. “Амбиваленттi” балалар – бұл ересектерге қарсылықты, қақтығысты үйір балалар. Бұл топқа тек “тастандылар” ғана емес, отбасында өмір сүру тәжірибесі бар балалар да жатады. Олардың ересектерге үйірлігі біртіндеп қалыптасады.
Тәрбиешімен танысудың алғашқы кезеңінде бала ұстамдылық танытады, қызығушылығын білдіреді, бірақ ара қашықтықты сақтайды. Біраз уақыттан соң бала таныс ересекті тани бастайды, көргенде қуанады, бірақ тактильді байланысқа қарағанда визуалды және тілдік қарым-қатынасты қалайды.
Ересек пен бала қарым-қатынасының келесі кезеңінде “амбиваленттi” бала мен тәрбиеші қатынасы басталады. Бала біраз уақыт көрмеген, үйір болып қалған ересек адамын жоғалып кеткені үшін жазалау мақсатында оған қатысты агрессивтілік танытады.
Соңғы кезеңде баланың амбиваленттi мінез-құлқы тоқтайды: ол ересекті қарсы алып, балалар ішіне қайта оралады. Біраз уақыттан соң баланың өз ересегіне деген эмоциялы байланысы қайта жанданып, қатынасқа түсу инициативасын өз қолына алады: жанына жүгіріп келеді, сипалайды, өзіне қол тигізуге рұқсат етеді, бірақ, ересектің қолына шығу сияқты тығыз тактильді байланыста өзін еркін сезінбейді.
5. “Әлеуметтік-мазасыз” балалар – отбасылық өмір тәжірибелері бар балалар. Бұлардың эмоциялы үйірлігі қалыпты жағдайға жуық. Олар өзіне назар аударған тәрбиешісіне үйір болады. Бірақ бұл балалар тобы “өзі” үйір болар ересек адамын таңдауда тым таңдамал және бөтен адамдар алдында қорқыныш сезінеді.
6. “Үйлесімді” балалар – бұл да отбасында өмір сүру тәжірибесі бар балалар. Олардың эмоциялы үйлесімдігі қалыпты. “Әлеуметтік-мазасыздар” күшті бір үйірлікке бейім болса, осы топ балаларының үйір болу тізбегі құрылады /2/.
Сонымен, эмоциялы депривация мәселесі жетім және ата-ана қамқорлығынан тыс қалған балалардың жеке тұлғалық дамуына күшті негативті әсер етеді.
Балалар үйі жағдайында балаларды тәрбиелеудің тағы бір негізгі мәселесі – жыныстық сәйкестік пен әлеуметтену.

Мектепке дейінгі кезеңде бала алғашқы рет өзін белгілі бір жыныс өкілі ретінде таниды. Осы кезеңде балаға еліктеу үшін, жыныстық мінез-құлқынан үлгі алып, бағдарлануы үшін рөлдік эталонның болғаны маңызды. Осы ретте балалар үйіндегі ұл балаларға қиын соғады. Отбасылық тәрбие жағдайында бұл рөлге әкесі, атасы және басқада ересек ер

адамдар ие болса, балалар үйі жағдайында ер адамдардың тапшылығынан мұндай эталондары болмайды немесе мас әкесі не жарты жылда бір рет кездесуге келетін атасы эталонға айналады.

Г.В.Семья бұл балаларға тән, "психологиялық капсула" позициясын сипаттайды: "…интернат типтес мекемелерде және балалар үйінде тәрбиеленуші балаларда өмір жағдайы "психологиялық капсулдану" деп атауға болатын ішкі күйді қалыптастырады, бұл күй өзінен, өзгелерден, сезімдерден және заттық дүниеден шеттетілуден тұрады, әрі осылар баланың шынайы өмір мәселелерімен кезігуінде туындайтын жаңа бір иллюзиялар негізінде қалыптасады. "Психологиялық капсулдану" күйі сыртқы кеңістікке шығудың шектілігімен ере жүреді және баланы қарапайым әлеуметтік өзгерістерді іске асыруға бағытталған әлеуметтік бірлік ретінде дамытатын бейімделу мен әлеуметтенудің ерекше механизмдерінің қалыптасуына әкеледі" /3/.

Мұнда балаларға асыранушылық психологиясы тән. Барлық даярда өмір сүріп, өз мақсаттарына жетуі үшін еш күш жұмсамаған балалар айналасындағылардың барлығы оларға барын беруі тиісті сияқты оймен өседі. "… асыруға үйренген жетімдер өзі және өзінің болашағын ұйымдастыра алмайды. Оларға ешкім қол ұшын бермейтінін біле отырып, өз-өздеріне көмектесе алмайды. Болашақты көздеу оларға тән емес. Өз-өздеріне сенімсіз, олар, стихиялық лекке ере қозғалады".

Жоғарыда баяндалғанның барлығынан жетім балалардың кәмелеттік жасқа толып, балалар үйі қабырғасынан шыққаннан кейін өзбетті өмір сүруге әзір емес тұлғаның қалыптасары заңды. Ю.М.Мерзлякова ғылыми зерттеулер мен тәжірибелік бақылауларды талдауының негізінде балалар үйі түлегінің жалпы бейнесін сипаттайды. "Олардың ерекшеліктері: адамдармен әлеуметтік қатынастарға түсу тәжірибесі жоқ (жұмыста, қызмет көрсету салаларында, т.б.); қарым-қатынастағы қиындық (қатынасты ұсынуда); еңбек ету қажеттілігі мен қабілеттілігінің қалыптаспауы; өмірдің материалды қырын түсінбеу, асыранушылық; отбасында өмір сүру жайлы жеке даралық тәжірибесінің болмауы; жекедаралығының жеткілікті дамымауы; негативті ортаға деген адамгершілік иммунитеттің болмауы; денсаулығының нашар болуы".

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. "Дети без семьи". – М.: педагогика, 1990.
2. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2002. – 656 с.
3. Семья Г.В. Социально – психологические и отечеств. проблемы. Киев.: Политиздат Украины, 1990, с. 84 – 95.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические особенности воспитанников детских домов.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада балалар үйінде тәрбиеленушілердің психологиялық ерекшеліктері қарастырылады.

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСТАРЛАРЫ

Ағыбаева С.Е.-психология магистрі (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Кейбір балалар мен жасөспірімдердің мінез-құлқы отбасының, мектеп пен қоғамның нормативті талаптарына сәйкес келмей, норманы бұзу арқылы өздеріне көптеп назар аудартып жатады. Бұл мінез-құлық қабылданған нормадан ауытқу деп сипатталады, кейбір

жағдайларда құқықтық нормаларды бұзуды да девиантты деп атап жатады. Олар тәртіп бұзушылық, құқық бұзушылық, аутоагрессивті мінез-құлық болып табылады. Олар өзінің пайда болуына байланысты тұлға дамуындағы әртүрлі ауытқулармен және оған әсерімен қамтылуы мүмкін.

Девиантты мінез-құлық әртүрлі формада көрінгеніне қарамастан, олардың барлығы бір-бірімен тығыз байланысты. Ішімдік ішу, наша қолдану, агрессивті мінез-құлық тағы басқалар бір тұтастықты көрсетеді. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының біреуін қолдануы оның басқа заттарды қолдануға деген мүмкіндіктерін жоғарылата түседі. Белгілі әлеуметтанушы И.А.Кон девиантты мінез-құлықты психикалық денсаулық, құқық, мәдениет немесе мораль қалыптарының жалпы қабылданған қалыптардан ауытқыған әрекет жүйелері ретінде қарастырады /1/.

В.В.Трифонов зерттеулерінде «девиантты мінез-құлықты жасөспірім» анықтамасы – бұл күнделікті педагогикалық әсерге көне бермейтін, өзіне үнемі қосымша уақыт бөліп қарауды, мұғалімнің ерік-жігерін, күшін, қажырлы педагогикалық еңбегін қажетсінетін бала /2/.

Әлеуметтануда девиантты мінез-құлықтың шығу тегі Э.Дюркгеймнен бастау алады, ал оны жеке ғылыми бағыт ретінде Р. Мертон қарастырған. Олардың ұсынып отырған «аномия» ұғымы нені білдіреді? Бұл ұғымның негізгі шығу тегін ертедегі әдебиет көздерінен де кездестіруге болады. «Көне грек тілінде anomos деген «заңсыздық», «қалыпсыздық», «басқаруға көнбейтін» дегенді білдіреді. Осыған байланысты Р. Мертонның пікірлерін қарастырсақ.

Р. Мертон ауытқымалы мінез-құлықтың себебі адамдарда бір ерекше қасиеттің барында емес, керісінше өздерінің тап болған әлеуметтік жағдайына қалыпты түрде жауап беруі нәтижесінде пайда болады деген. Әлеуметтік көзқарас бойынша ауытқымалы мінез-құлық мәдени ұмтылулары мен әлеуметтік құрылымдық құралдарды олардың қанағаттандыруы арасындағы сәйкессіздік.

Р.Мертон әлеуметтік құрылымдағы әлеуметтік жағдайлары әртүрлі адамдардың мәдени құндылықтар мен нормаларға бейімделуіне байланысты өзінше топтар жіктемесін көрсеткен:

1. конформдік тип - қоғамдық тұрақтылықтың деңгейі жоғары болған сайын бұл типтегі адамдардың мәдени және ұжымдық құралдарға сәйкес бейімделуі кең таралған. Бұл девиантты емес мінез-құлыққа жататын жалғыз тип.
2. инновациялық тип - мәдени құндылықтардан, тиым салынған әрекеттерден аттап жиі билік пен байлыққа апаратын жаңа құралдарды қолдану яғни инноватикалық әрекеттің нәтижесі көріне бастаса, әлеуметтік нормадан ауытқу да пайда болады.
3. рәсімдеу - нақты бір мәдениеттің мақсатын жоққа шығарады, бірақ әлеуметтік құпталған мақсаттарды орындайды, оларға тән қасиет әрекетсіздік немесе білгілі бір тәртіп көлемінде әрекет ету тән. Негізгі мәдени мақсаттардан бас тарту негізінде қауіптер мен қолайсыз жағдайлардан қашуға тырысады.
4. ретритизм - ұжымдық құралдардағы мәдени мақсаттарды жоққа шығару. Бұл типтегі адамдар міндетті түрде қоғамдық ортада өмір сүреді, бірақ оған қаңғыбастар, қоғамнан аластатылғандар, ішімдік қолданылатындар, наркомандар жатпайды. Мұндай типтегі адамдар ұжымдықтан гөрі жеке даралыққа бейім адамдар болады.
5. бүлік - адамдарды қоршаған әлеуметтік құрылымның шегінен шығуына апарады және оларды жаңа, түрі өзгерген әлеуметтік құрылымды жасауға итермелейді. Бұл бар мақсаттар мен стандарттардан аластатылуға алып келеді. Сонымен қатар құндылықтардың асыра бағалануымен сипатталады. Мұндай әлеуметтік құрылым аномияға және девиантты мінез-құлыққа әкеп соқтырады /3/.

Көбінесе девиантты мінез-құлыққа бейім келетін жасөспірімдер. Себебі жасөспірімдік кезең - ең қиын, әртүрлі бұзақылықтардың пайда болатын және сонымен қатар достық нормаларды игеруіне сәтті кезең болып табылады. Көп жағдайда бұл мінез-құлық балалар мен жасөспірімдердің өмірдің қиын жағдайына әсері болып табылады. Ол

ауру мен норманың шегінде тұруы мүмкін, сондықтан ол тек педагогтар тарапынан ғана емес, дәрігерлер тарапынан да бағалануы тиіс. Мінез-құлықтағы ауытқудың пайда болуы сонымен қатар физикалық дамудың ерекшеліктерімен, тәрбиелеу жағдайымен және әлеуметтік қоршаған ортаға да байланысты.

Жоғарыда атап өткендей девиантты мінез-құлықтың пайда болуы психологиялық ерекшеліктермен де қамтылуы мүмкін. Жеткіншектердің тұлғалық дамуында жылдамдығы мен деңгейінің диспропорциясы көрінеді. Өзін ересек санау сезімі талаптың басым болуына алып келеді. Эмоциялық тұрғадан тұрақсыз, көңіл-күйі өзгермелілігі байқалады, яғни көтеріңкі көңіл-күйден тез арада көңілдің төмендеуі түсуі мүмкін. Тұрақсыз көңіл-күй көп жағдайда ұл балаларда 11-13 жас аралығында, қыз балаларда 13-15 жас аралығынла көрінеді. Осы жас кезінде анық қырсықтық та көрінеді. Үлкен жеткіншектерді өзбеттілік болуға деген құқықтары ойландырады, олар өмірден өз орындарын табуға тырысады. Қабілеттіліктерінің, қызығушылықтарының дифференциациясы жүреді, дүниетанымы қалыптасады, психосексуалды бағдар анықталады. Дегенмен осы жаста мақсатқа бағыттылық пен өз дегенінде тұру әлі де болса импульсивтілік және тұрақсыздықпен қатар жүреді. Өзіне-өзі аса сенімділік және бір беткейлік сезімталдылық және өз күшіне деген сенімсіздікпен сәйкес келеді. Осындай күйдегі балалар әртүрлі әрекеттер жасауға бейім келеді.

Жасөспірім кезіндегі дағдарыс барлық балаларда кездеседі. Кейбір балалар дағдарстан жеңіл өтеді. Ал кейбіреулер үлкен қиындықпен өтеді. Психологиялық ауытқушылықтардың алдын–алу үшін мектептерде жасөспірімдерге, ата–аналарға арналған психологиялық дәрістер оқылуы керек. Атап айтқанда:

- жасөспірім кезеңінің ерекшелігі;
- жасөспірімнің “мен ” концепциясының құрылуы;
- жасөспірім кезеңіндегі дағдарыстардың ерекшелігі;
- жасөспірімдердің жыныстық жетілуі;
- еліктеу және оның маңызы.

Аталмыш кезеңдегі бала психологиясындағы өзгерістерге мән беріп психодиагностикалық әдістемелер жүргізіп, дер кезінде кеңес беріп түзету жаттығулары арқылы дер кеінде көмек беру әр психолог маманның, ұстаздың, қала берді ата-ананың және тәрбиешінің міндеті.

Девиантты мінез-құлық ол адамның руханилық және құндылық бағыттары түзелмейінше өмір сүреді. Әрбір адамның құндылығы қаншалықты барлығында емес, сол адамның барлық құндылықтарды қаншалықты игергендігіне байланысты. Діни идеалдың ғылымилығының әлсіреуіне байланысты және патриоттық идеалдың қалыптасуына байланысты қазіргі ұрпақ бойында сенімсіздік қалыптасуда. Жасөспірімдер мен балаларға отбасында, білім беру орындарында рухани тәрбие беріліп, олардың бойында болашаққа, өз күшіне деген нық сенімділік қалыптастырылса, онда олардың әрекеттері де барынша жағымды болар еді. Жоғарыдағы балалар мен жасөспірімдердің ерекшеліктерін есере отырып, оларға психологиялық, педагогикалық көмек көрсету біздің басты міндетіміз болмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кон И. Психология старшеклассника. М., 1988 – 102 с.
2. Трифонов В.В. Подготовка будущих учителей к работе с трудными учащимися.-Алматы,1991 -131с.
3. Беляева Л.М. Отклоняющиеся поведение как социальное явление.-М., 1998 – 39 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются социально - психологические причины девиантного поведения, а также пути их предупреждения.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада девиантты мінез-құлықтың әлеуметтік-психологиялық себептері, сондай-ақ олардың алдын-алу жолдары қарастырылады.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ

Акажанова А.Т.- доктор психологических наук
(г. Алматы, КазгосженПУ)

Изоляция несовершеннолетних правонарушителей в пенитенциарных учреждениях является не только карой, но и преследует цель исправления путем формирования морально-нормативного поведения, адекватных ценностных ориентаций и интересов. Кроме того, деятельность закрытых учреждений Республики Казахстан направлена на укрепление законности правопорядка в пенитенциарных учреждениях, обеспечение требований действующего законодательства, а также на проведение профилактических мероприятий, исключающих возможность противоправного поведения несовершеннолетних. Особое значение необходимо уделить проявлению агрессивных форм поведения среди несовершеннолетних правонарушителей, ведущих к негативным последствиям в местах социальной изоляции: ухудшению социально-психологического климата, усложнению оперативной обстановки, неблагополучию в межличностных отношениях членовредительству, побегам и т.д.

В настоящее время можно констатировать единодушие большинства психологов, педагогов, юристов в том, что агрессивные формы проявления в поведении несовершеннолетних влияют на преступность в стране в целом. Однако подобной констатации недостаточно. Науке и практике необходимо ставить вопрос не только о том, каким образом это происходит, но и имеются ли какие-то возможные варианты коррекции девиантных форм поведения. Это крайне важно в отношении несовершеннолетних правонарушителей, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях Республики Казахстан /1/.

В воспитательных колониях отбывают наказание несовершеннолетние осужденные, а также осужденные, оставленные в данном учреждении до достижения ими возраста 21 года. В основном это несовершеннолетние правонарушители юношеского и подросткового возраста 16-17 лет и 14-15-летние подростки, осужденные за различные виды преступлений /2/.

В подростковом возрасте формируются моральные основы, социальные установки, вырабатывается отношение к различным моральным и правовым запретам, ведется поиск пределов допустимого в поведении. В то же время он характеризуется дисгармонией социально-нравственного и физического созревания, повышенной возбудимостью, импульсивностью, преобладанием возбуждения над торможением. Указанные особенности типа нервной системы могут обуславливать нарушения дисциплины. Нервная система подростка, находящегося в учреждениях закрытого типа, отличается повышенной чувствительностью патогенного характера, которая при сильном переутомлении может привести к различным функциональным расстройствам. В связи с диспропорцией между половым созреванием и социальной зрелостью им трудно контролировать возникшие половые инстинкты /3/.

Информация, получаемая подростками-правонарушителями из сомнительных источников, а конкретнее, из уст колонистов, способствует ущербному развитию личности: появляется интерес к порнографии, половым извращениям, гиперсексуальности, ранним половым связям. При этом стремление к независимости приобретает у них извращенный

характер. В их среде культивируются жестокость, бессердечие, цинизм, сила. Самовоспитание у подростков-делинквентов имеет отрицательную направленность, а в основе общения лежат круговая порука и ложный героизм. Познавательные интересы у подростков-правонарушителей либо не развиты, либо утрачены, или приобрели криминальную направленность. Воспитанники пенитенциарных учреждений по сравнению со сверстниками имеют больше отклонений в психическом развитии. Физические недостатки подчеркиваются в кличках и прозвищах и используются окружающими для давления на личность, ее унижения, оскорбления.

Многие воспитанники юношеского возраста не умеют сопротивляться трудностям, ограничивать свои потребности. Это вызвано тем, что на свободе родители их оберегали от неприятностей, внушали, что перед ними открыты все дороги. Не имея возможности удовлетворить свои завышенные запросы честным путем, некоторые встают на путь преступлений. Гипертрофия потребностей проявляется и в колонии, побуждая воспитанников к совершению нарушений режима. Им свойственна неадекватная самооценка. Они нередко стремятся любыми средствами обратить на себя внимание, демонстрируют свое превосходство над другими. Неспособность критически оценивать себя приводит к тому, что они не видят необходимости преодолевать отрицательные качества и привычки, бравируют преступлением, перекладывают вину на других /1/.

Среди осужденных подросткового и юношеского возраста выделяются инфантильные воспитанники. Они беспечны, беззаботно относятся к режиму, учебе и своему будущему. Для них характерны поверхностность суждений, нарушение сдерживающих механизмов при исполнении личных желаний, недоразвитость чувства ответственности. Они подвижны, непоседливы, не доводят начатое дело до конца, их интересы и внимание неустойчивы, а поступки часто не соответствуют возрасту. У них налицо нравственный и правовой инфантилизм: безразличное отношение к нормам морали и права, нетребовательность к себе и другим, активное безнравственное и противоправное поведение. Некоторые воспитанники подросткового и юношеского возраста страдают психическими болезнями, склонны к аутоагрессии, побегам, симуляции и аггравации, употреблению алкоголя и наркотиков /5/.
Несовершеннолетние правонарушители по-разному относятся к отбыванию наказания, что обусловлено как их криминальным опытом, так и личностными качествами. Для большинства из них характерно отсутствие содержательной ориентации на будущее. Многие не представляют, как будут строить свою жизнь на свободе. К трудностям в развитии личности можно отнести: отсутствие адекватных представлений о будущем, нарушение эмоциональных отношений в семье, со сверстниками, наличие личностных конфликтов с окружающими, низкий уровень самооценки, интеллекта и т.д. /1/.

Несовершеннолетние правонарушители группируются, активно ищут общение, которое отвечало бы их интересам, установкам и ценностным ориентациям, обеспечило им личную безопасность и защиту в группе. В этой связи одни воспитанники стремятся занять высокий статус в отделении, отряде, колонии и демонстрируют знание тюремных правил, обычаев и традиций, пропагандируют колонистскую романтику, волевые качества, нарушают режим. Соблюдение несовершеннолетними осужденными тюремных традиций и обычаев закрепляет искаженные нравственные ценности, интересы и ценностные ориентации. Других несовершеннолетних отличает повышенная внушаемость, инфантильность поведения, третьих – забитость, конформизм, психические отклонения, из-за которых над ними постоянно издеваются. Повышенная восприимчивость и впечатлительность, высокая подверженность воздействию усугубляются разнородными по направленности влияниями среды осужденных, сотрудников колонии, родителей (родственников), друзей на свободе. У несовершеннолетних в местах лишения свободы неоднозначное отношение к родным и близким: это могут быть обида, злость, враждебность, агрессивность, раскаяние /6/.

Общение несовершеннолетних осужденных в колонии происходит ради общения. Как правило, оно малоэффективно, поскольку сводится к рассказам, об увиденных в фильмах

погонях, драках, порнографии, а также развлечениях на свободе. Таким образом, узкогрупповой характер еще больше нарушает нормальное соотношение сфер общения, ограничивая его неформальным.

Нередко у несовершеннолетних подросткового и юношеского возраста появляется установка жить одним днем. Они рассчитывают на то, что в дальнейшем все само собой образуется. Этим обстоятельством, а также неустойчивостью мировоззрения подростка и юноши, слабостью воли и противоречивостью характера во многом обуславливается отсутствие у них намерения позитивного изменения своей личности. Именно поэтому несовершеннолетние осужденные больше, чем другие возрастные категории в местах лишения свободы, нуждаются в психолого-педагогической помощи.

Для разработки наиболее эффективных мер коррекции и профилактики отклоняющегося поведения в пенитенциарных учреждениях необходимы условия для изучения динамики личности несовершеннолетнего и природы происходящих изменений. Как показывает практика, значительная часть рецидивистов, в том числе опасных, становятся на преступный путь именно в возрасте 18 лет. Подобная перспектива для несовершеннолетних более реальна в условиях применения к ним наказания в виде лишения свободы. Зачастую тюрьма становится не местом исправления, а школой криминальной профессионализации. Однако, полностью отказаться от применения в отношении несовершеннолетних правонарушителей наказания в виде лишения свободы не представляется возможным. Характер совершаемых несовершеннолетними правонарушений (убийства, изнасилование, нанесение тяжкого вреда здоровью и пр.) свидетельствуют о том, что многие из них представляют серьезную опасность для социального окружения, в силу чего требуется их изоляция от общества. В результате мы сталкиваемся с трудноразрешимым противоречием: одновременной необходимостью изоляции подростка от общества и осуществления процесса социализации его личности.

Научные исследования (ЛА-155/4, ЛА-155/6) влияния социальной изоляции на личность несовершеннолетних правонарушителей позволило нам выявить две группы несовершеннолетних: первая группа с малым сроком изоляции (до 3 лет) и вторая с большим (более 3 лет). Комплексное исследование указанных групп осужденных позволяет обнаружить характерные особенности изолированных от социума:

- Специфика поведения несовершеннолетних правонарушителей с малым сроком изоляции заключается в том, что для них характерно ожидание неудач, осторожность, озабоченность в сочетании с волнением, беспокойство, импульсивность, агрессивность, что негативно отражается на их поведении. Все это является фактором социально-психологической дезадаптации.
- Несовершеннолетних правонарушителей с большим сроком изоляции характеризует: уверенность, спокойное поведение, определенная расслабленность, незначительная фиксация на факте изоляции, конформность, пассивность, что можно объяснить хорошей адаптированностью к условиям социальной изоляции /1/.

Таким образом, социальная изоляция несовершеннолетних чревата невосполнимыми последствиями. Только при правильно организованной системной психолого-социально-педагогической деятельности специалистов можно позитивно воздействовать на ресоциализацию и реабилитацию несовершеннолетних в условиях лишения свободы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акажанова А.Т. Психологическая служба в закрытых учреждениях /Учебное пособие. – Алматы, 2009.
2. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Основы пенитенциарной психологии / Под ред.С.Н. Понамарева. – Рязань, 2002.
3. Филонов Л.Б. Положение несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях // Юрид. газета. – 2001. - № 41. – С. 13.

4. Григорова З.Н. Теория и практика третичной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в условиях пенитенциарной системы. – СПб, 2003.
5. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. Кн.2. Криминальная психология в условиях изоляции. – М., 1998.
6. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. - Ростов-на-Дону, 2007.
7. Акажанова А.Т., Ельшибаева К.Г. Влияние социальной изоляции на психическое состояние осужденных женщин / Тезисы докл.межд.конф. Мировая цивилизация и Казахстан. – Алматы, 2007. – Ч.2. – С.107-110.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрываются социально-психологические причины делинквентного поведения несовершеннолетних, находящихся в пенитенциарных учреждениях.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада пенитенциарлық мекемелердегі кәмелетке толмағандарда делинквентті мінез-құлықтың қалыптасуының әлеуметтік-психологиялық себептері қарастырылады.

ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР

СУБЪЕКТІЛІК ЖӘНЕ ҚАЗАҚТАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Ерментаева А. Р. – пс.ғ.д.проф. (Алматы қ-сы, Абай ат. ҚазҰПУ)

Қазіргі психология ғылымдарында субъектілік негізге әдіснама ретінде тіректелу мәселесі қойылып келеді. Осыған орай субъектіліктің дамуындағы тірек-негіздерді, психологиялық механизмдерді, ерекшеліктерді, деңгейлерді ықпалдастыра зерттеу қажеттігі шығады. Біздің зерттеулерде /1 – 3/ тұлғаның өзіне және басқаларға деген құнды қатынасы арқылы түсінілетін субъектілік іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіру арқылы ашылады. Екінші жағынан, субъектіліктің жалпы заңдылықтарын талдау оның жоғары деңгейінде ғана тұлға кез-келген әлеуметтік-психологиялық проблеманы тиімді шешуге, сөйтіп, тіршілікті қамтамасыз етуге өзінің психологиялық мүмкіндіктерін қолдана алатынын көрсетті. Олай болса, субъект сипаттамасын оның психологиялық негізде дамуы тұрғысынан және белгілі бір қасиеттердің өзара ұйысқан құрылымы ретінде қарастыру керек. Ал, субъектіліктің әдіснамалық-теориялық негіздемесін дәйектеу; этнопсихологиялық негіздері мен ерекшеліктерін тарихи-реконструкциялау жолымен зерттеу аталмыш жұмыстың басты міндеттері болып табылады.

Қазақ халқының субъектілік ерекшеліктері қарым-қатынас процесін жетілдіру мүмкіндіктері арқылы барынша толымды анықталады.

Тарихи-психологиялық реконструкция әдісі қазақ халқының қарым-қатынас субъектісі ретінде өзара ақпарат алмасудағы, өзара әрекет пен өзара қатынас жасаудағы мәнді қасиеттерінің қазіргі психология теориясы мен практикасына сәйкес келетінін көрсетті. Мұнда қазақтардың қарым-қатынастағы субъектілік ерекшеліктері олардың ізгіліктікке, адамгершілікке, ұлттық этикаға тіректелуімен сипатталады. Оған қоса В.В. Радлов /4/ жазғандай қазақтардың айтып-жеткізуге келгенде аса ептілік танытатыны және көркемсөзді керемет шеберлікпен өретіні тағы бар. А.Н. Седельников бай халық әдебиеті мен өнерінің дамуына қоса, қазақтардың мәдениеттілігін оларға тән тілдік қатынастың сипаты, олардың өз ойын жеткізу формасы мен қабілеті анықтайды деген /5, 259 б./.

Қарым-қатынас субъектісі ретінде жетілген тұлға кез-келген жағдаятта – бірлескен іс-әрекетте, өзара қатынаста, тіпті, қақтығыс кезінде де субъектілік позиция танытады. Мұнда, қазақтардың қарым-қатынас субъектісі ретінде белсенділік таныту мәселесін қарастырғанда,

бәрінен бұрын олардың қақтығыс жағдаятындағы субъектілік позициясының ерекшелігін анықтау қызықты болар.

Түркістан облысында біраз уақыт губернатор болған орыс жазушысы Д.И. Романовский өзінің зерттеп-бақылағандары бойынша «қазақтар бейбіт дамуға аса бейім халық» – деп жазған екен /6, 19 б./. Шынында, дәстүрлі қазақы өзара әрекеттестік пен өзара қатынаста адамдардың бір-біріне қарсы келуі, шиеленіске жол беруі ешқашан құпталмайды. Солай болса да қазақтарға қарым-қатынаста ашықтық тән. Бірақ, И. Завалишин /7/ аңғарғандай олардың байқағыштығы арқасында ашықтық қарым-қатынас жағдаяты ерекше мазмұнмен орын алады. Автор қазақтардың қарым-қатынас жасауындағы бірқатар ерекшеліктерді: «оларда құлға ұқсап төрт аяқтап тура жүгіретін, орыс мұжықтарында кездесетін мүләйім, мәймөңкеліктің мүлде болмайтынын»; айтар ойын батыл, тура, жасқанбай жеткізе алатынын; орыстармен қарым-қатынаста өздерін тең дәрежеде ұстап, танытуын; бөтен салт-дәстүрге тез бейімделіп кететіні мен оларға өзімен-өзі оқшауланып, тұйықталудың тән еместігін; жарасымды, ұнамды етіп қарым-қатынас жасайтынын; өзіне дөрекі түрде берілген бұйрықты түсінбеген немесе түсінгісі келмеген сыңайда өзін жоғары деңгейден түсірмей ұстай алатынын атап көрсетеді. Мұның себебі түсінікті де: қазақ халқының барша салт-дәстүрі, рухани құндылықтары әркезде қақтығыссыз бейбіт өмір сүруді, ізгіліктілікті қисындайды. Бұл жағдайды батыстық парадигма негізіндегі философия мен психология адекватты емес қарым-қатынас деп бағалауы мүмкін. Сірә, қақтығыстың мәнін көтеретін тұрғылар, мәселен, А.И. Сорокинаның /8/ қақтығыс көріністерін позитивті белсенділік формасы ретінде қарастыруы, тіпті, осы заманда да қазақы түсінік бойынша әлеуметте ешқашан қабылдана қоймас.

Соңғы кездері кейбір зерттеушілер қазақтар «қақтығыс» деген сөздің өзінен қорқады, шиеленіс жағдайында бұлтарып, өзара әрекет барысында орын алатын қақтығыс кезінде қашқалақтап, басқалардың ырқына көніп, ығына жығылып сала береді дегендерді жазып жүр /9/. Расында, қазақтар өзара түсініспеушілікті, қақтығысты, шиеленісті «дау-дамай», «дау-жанжал», «алыс-тартыс», «ұрыс-керіс» деп, жайсыз, мәнсіз жағдай, жағымсыз құбылыс ретінде мәдениет биігінен қарап, оған деген қатынасын субъект ретінде танытады. Сондықтан шетелдік психодиагностикалық әдістемелердің (бейімделу процедурасынан толық өтпеген) мазмұндық құрылымына орай жасалған «қазақтар қақтығыстан қашады» деген түйін астарында әдіснамалық мәдениет пен қатаң ғылыми ұстанымнан алшақ ой жатқан, үстірт қорытынды екеніне шүбә келтірмейміз. Мұнда мәдениетаралық сензитивтілікті арттыру техникасын (Т.Г. Стефаненко) меңгеру қажеттігі, тек сонда ғана ұлттық өзіндік сана-сезімді, ұлттық мінез-құлық пен жүріс-тұрысты сипаттаудың, этнопсихологиялық ерекшеліктерді анықтаудың дәлме-дәл болатыны қисынды келеді. Басқаша айтқанда, этнопсихологиялық зерттеуді жүзеге асыру қағидаларын қатаң ұстанумен қоса, бөтен елдің әлемді көру ерекшеліктерін эмпатиялық, децентрациялық, идентификациялық арнамен түсіне алу арқылы ғана олардың жан-дүниесін, мінез-құлық пен жүріс-тұрысын, қылықтарын, қарым-қатынас сипатын, әрекеттерін бұрмалап, тұспалдамай, адекватты тануға мүмкіндік болады. Сондай-ақ, кезінде Семей облыстық мұражайының сақтаушысы болған К. Рычков /10/ этнолог мамандарға қазақ жерінде жиі мәдени алмасуларды көргенде қорытынды шығарып, түйін жасауға аса жоғары дәрежеде сақ болуды, және сәл ғана күдік туа қалса, сол жерде нүкте қоя қоюы керектігін ескерткен екен. Әлбетте, бұл ескертпе қазақтың ұлттық ерекшеліктерін зерттеуге ден қойған басқа жұртқа тек жай ғана қатысты емес, зерттеулеріне қатаң әдіснамалық қағида ретінде басшылыққа алынғаны абзал-ақ.

Ал, этномәдениетінің жалпы адамзат мәдениетінің тарихындағы алатын жоғары орны мен салмақты үлесі ерте дамыған /9, 133 б./ ғылым-білімі мен теңдесі жоқ бірегей өнері қазақтардың өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі дамыту арқылы қарым-қатынасты жетілдірудегі субъектілік позициясының ерекшеліктерін танытады.

Бірақ, табиғатқа да, адамдарға да қатынаста оларды бағынышты етіп, үстемдік жасау мен кеудемсоқ әрекеттер субъектісі болу тұрмақ, ондай ойларды сана саңылауына енгізудің өзіне

қазақтың рухани мәдениеті, ұлттық құндылықтар қоры мен ізгіліктілік табиғаты тосқауыл болады. Сондықтан әрқашан бейбітшіл, дархан қазақтың тұлғалық болмысында өзіндік ерекшелігі бар, рухани және ізгілікті сипаттағы субъектілік қасиеттер биік, жоталы бітістер болып табылады. Қазақтардың табиғатынан ақыл-парасатқа бай, жұмсақ, мейірімді, көңілшек болатындығынан қанішерлікке бармайтын ерекшелігін неміс этнографы И.Г. Георги /11/ сұңғылалықпен аңғарған. Ал Н. Зеланд /12/ қазақтарды сипаттайтын мінез бітістеріне кекшілдік пен қатігездік кірмейтінін жазған-ды.

Қақтығыс әрқашан эмоцияның аффектік формасына, стреске, фрустрацияға, депрессияға, субстрессияға себепші болатын жағдаят. Мұндай жағдайларда кез-келген сөз, қылық, әрекет әр мағынада топшыланатыны, олардың байыбына біреулердің бойламауы, ал басқалардың тым терең мән беруі мүмкін. Соның нәтижесінде жанға аса ауыр тиетін, созылмалы түсініспеушілік, араздық орын алатыны, оның ақыры ноогенді проблемаларға ұласуы бірегей емес, ғылым мен тәжірибеден белгілі құбылыс. Осы орайда біреуді ренжіту, кемсітудің кісінің ішкі жан-дүниесіне күшті психологиялық негативті әсер тигізетіні қазақтардың ізгілікті сипаттағы тұрмыстық психология деңгейінде-ақ «сағы сынады», «нәсілі түседі» деген ұғымдарды қолдануынан айқын көрінеді. Бұл әркімнің қадір-қасиетін жоғары бағалай алатын ұлттық мәдениеттің «кімде-кім бұл дүниеге келген қонақ» – деп кез-келген адамды құрметтеуге, барынша сыйластықпен «ғұмыр кешуге» бағытталатынын көрсетеді. Ал, алпауыт жаһандану қақпасының алдында да, біреулер айтып-жазғандай «қазақтың қақтығыстан қашқалақтауы» байқалып, «үндемеген үйдей пәледен құтылады», «кішік болсаң, ұлық боласың», «кішірейгеннен кемімейсің» мағынасындағы қарым-қатынас қағидалары әлі күнге дейін негізге алынып жатса, онда ұлттық психологияның айқын ерекшелігі мен рухани мәдениеттің өміршеңдігі деп білген жөн сияқты. Қазақтардың өмірді «қысқа жіптей күрмеуге келмейді» – деп ұтымды анықтауы өзара сыйласып тірлік етуді уағыздау болып табылады. Өзара қақтығысқа ұрынбаудың психотехникалары аса терең меңгеріліп, адамгершілік мәдениеттің негіздері бейсаналық деңгейде әрбір жас ұрпақтың жадында жазылса, онда қазақы жолмен субъектілік дамудың кемшін тұсы ешқашан бола қоймас.

Расында да, психологиялық тренингтер жүргізу іс-тәжірибеміздегі проблемалық жағдаяттарды шешу мен өзара әрекет ету мәнерлерін, мінез-құлық ерекшеліктерін талдау барысы жастардың қақтығысты күйретуші, бүлдіруші құбылыс ретінде теріс бағалайтындарын айқын көрсетті.

Ал енді, ар-намысты таптатпай, абыройға нұқсан келтірмей, қаншалықты «кішіреюге», қақтығысқа кіріспей шет тұруға болады? Мұнда да өзін-өзі реттеудің психотехникасы ретінде ғасырлар бойы халық арасында қолданылып келе жатқан «дүние – жалған», «тіршілік дегенің қас қағым сәт қана», «Жаратқанның алдында бәрі тең» – деген сынды терең философиялық, дана ойлар негізінде қазақтар өмірдің мағынасын және адамдармен өзара қатынасты шығыстық парадигмаға сәйкес ізгіліктілікпен, рухани тұрғыдан кеңінен байыптап, субъектілік тұрғыдан толеранттылық танытады. Нақтыласақ, қазақтар басқалардың ұстанымына, көзқарастары мен пікіріне, өзара қатынастағы позициясына толерантты қатынас таныта алуды қамтамасыз ететін субъектілік мәдениетті меңгерген ұлт ретінде өзін таныта алады. Осыған орай өзара қатынас жасауда кейде орын алып қалатын шыдамсыздық, дөрекілік т.б. пендешілік көріністері әлеумет әдепсіздіктің тұрпайы түрі ретінде қабылдаған. Жалпы, қазақтардың тұрмыстық психологиялық ұстанымдарының гуманистік бағыттағы ғылыми психологиялық білімге тым жақындығы, іштей астасатыны білінеді.

Олай болса, қазақтардың қақтығысқа ұрынбауды көздейтін позициясы өзара қатынас жағдайында дұрыс-бұрыс, жағымды-жағымсыз, оң-теріс әрекеттер мен қылықтардың дәлме-дәлдігін анықтауға, келеңсіз тұрмыстық жағдай деңгейінде мінез-құлық көрсету мен этикалық өрісте іс-әрекет жасау арасындағы айырмашылықты аңғаруға, рухани-адамгершілік ұстанымнан таймауға, толерантты болуға мүмкіндік беретін дәрежеде олардың субъектілік мәдениетті игеруі болып табылады.

Әлбетте, қарым-қатынас процесіне түрлі таптаурындар ықпалын тигізеді. Әдебиеттен әлеуметтік таптаурындардың негативті және позитивті қабылдауға, бағалауға қатысты болатыны белгілі. Қазақтардың өмір салтын, мәдениетін, рухани мұраларын талдау, олардың өзара әрекеті мен өзара қатынасында жақсы жақтарға бағытталған позитивті таптаурындар ғана орын алатыны көрінеді. Бұл пікірге объективті дәлел ретінде кейбір соңғы жылдардағы зерттеу мәліметтерін де келтіруге болады. Мәселен, қазақ және орыс ұлтты студенттердің бір-біріне құндылықтарды таңудағы ерекшеліктері олардың таптаурындық қабылдауларындағы мүлде қарама-қарсы сипаттарды ашады /9, 147-149 б./. Мұнда қазақтар орыс студенттеріне «байсалдыдан гөрі, бәрінен бұрын дегбірсіз», «алаңғасар», «ұяңнан гөрі, бәрінен бұрын еркін» деген сияқты өзін-өзі бақылауға қатысты бағалау берген. Бұл негативті бағалау сияқты көрінгенмен, оның астарында батылдық, еркіндік, қызуқандылық сияқты позитив қасиеттерді өздерінің орыс замандастарына ақниетпен таңу жатыр. Ал, орыстар қазақ студенттерін «ұқыптыдан гөрі, бәрінен бұрын ұқыпсыз», «еңбексүйгіштігінен гөрі, бәрінен бұрын жалқау» деп бағалап көрсеткен. Бұл қаншама жасырғанмен, барып тұрған негативті бағалау болып табылады. Оның астарынан позитивтің саңылау-жұрнағы қандай үмітпен талдаса да табыла қоймас. Сол бір отаршылдық саясат кезіндегі идеологиядан қалып, жан-дүниені кернеп алған қорлау, кемсіту, өшпенді қатынас, өзімшілдік, басыну айқын көрініп тұр. Бір қызығы, ересектерге қатысты болған осы жәйт балалармен де жүргізілген зерттеуде қайталанған: С.М. Жақыпов пен оның шәкірттерінің жұмыстарында қазақтардың орыстарға деген позитивті, ал керісінше, орыстардың қазақтарға негативті эмоциялық қатынастары тағайындалған. С.М. Жақыпов бұл келеңсіз жағдай мұғалімдерден, ата-аналардан шығатын бағдарды балалардың бейсаналық деңгейде меңгеруінен пайда болады деп, тәрбиенің дұрыс берілмеуін басты себеп ретінде түсіндіреді /13, 267 б./. Олай болса, қазақтардың ұжымдық субъект ретіндегі қасиеттеріне өзгеше сипат беретін таптаурындар ұлттық тәлім-тәрбие, тағлым-руханияттың ізгіліктігіне негізделіп, басқаларды позитивті қабылдауға, жақсылықты танумен ерекшеленеді деп ұстанамыз.

Қазақ халқының қарым-қатынас процесін субъект ретінде жетілдіруі олардың азаматтық ұстаным мен әлеуметтік белсенділікті жүзеге асыруынан да айқындалады. Субъектіліктің бұл ерекшеліктерін нақтылайық.

Қазақтардың қайырымдылық көрсету қасиеттері мен шаралары арқылы өзара қатынастағы толымды субъектілік сипатталады. Бұл мәселен, халықтың жұмыла жүріп асар, той жасауы, жауапкершілікті сезініп, ағайындасып, жетім-жесірді қаңғытпай, пана болуы арқылы көрінеді. Қайырымдылық жасау субъектісі ретінде «халықтың құшағы кең» – дейтін қазақтан шыққан дәулетті адамдардың кедейлерге енші бөліп берулері де ұлтқа тән бірегей жағдай. Мысалы, Әз Жәнібек ханның фольклорлық бейне Жиренше шешенге неше дүркін енші беріп, жағдайын түзеп отырғаны аңыз да болса ел ішінде таңсық емес ізгі қылық.

Халық арасында девианттылық көріністерді болдырмаудың дәстүрлі шаралары мен кейбір іріткі салушыларды, адамгершілік нормаларын сақтамағандарды бүкіл жұрт болып жазалау, шеттету де әлеуметтік белсенділікпен қоса ұлт ішіндегі қарым-қатынастың ерекшелігін сипаттайды. Бұл әлеуметтік ортадағы әрбір адамның мінез-құлқы, жүріс-тұрысы назарда, қалтқысыз бақылауда болуымен байланысты. Осыдан «Көптің көзі көреген», «Көп қорқытады, терең батырады» деген афоризмдер қалған сияқты. Бірақ, «Жаңылмас жақ болмас, сүрінбес тұяқ болмас», «Ел ішінде – бір тентек» – деген ізгіліктілікті танытатын қанатты сөздер қазақтардың залалды қылықтарға байланысты аяусыз жазалаудан, шеттетуден гөрі түсінуге, кешіруге, көмектесуге тіпті, ақтауға тырысып, өрелі болғанын айғақтайды.

Ел ішінде басқарудың, жетекшілік жасаудың ерекше құрылымының болуы қазақтардың субъект ретіндегі өзара әрекеттестіктегі азаматтық ұстанымды, әлеуметтік белсенділікті жүзеге асыруын айғақтайды. Елдің тіршілік жағдайын қадағалап, мүддесін көздейтін және қорғанышын қамтамасыз ететін, тіпті, әлеуметтік ортаның әрбір мүшесінің жеке өміріне қатыса алатын ресми тағайындалатын және беделіне байланысты ресми емес танылатын халық арасындағы ақыл-парасатымен беделді «ел ағалары», ұлтжанды, елжанды адамдар

болған. Олар халық ішіндегі кез-келген проблемалық жағдаяттарды шешуде, іс-әрекетті жүзеге асыруда, арбитраж қызметін атқаруда, жиын-той өткізуде ұйытқы болып, жауапкерлікпен, бастамашылық жолмен «ағалық» жасап отырған. Елді басқару, оның ішіндегі істерге жетекшілік жасау халық тарапынан бірлікке апаратын жол ретінде түсініктікпен қабылданғандығы «Бас-басыңа би болсаң, Балқан тауға сыймассың», «Біріккен жүз, бытыраңқы мыңды алады», «Ақылды басшың болса, адаспассың», «Алтау ала болса, алақандағы кетеді, төртеу түгел болса, төбедегі келеді» – деген миниатюралар арқылы-ақ көрінеді.

Қазақтарға қарым-қатынасты жетілдіру жұмыстарын жүргізуге байланысты субъектілік тұрғыдан азаматтық ұстаным мен әлеуметтік белсенділік тән болған. Бұл адамгершілік сипаттағы ұлттық тәлім-тәрбиеге, тағылымға қатысты субъектілік болып табылады. Тәрбие жұмысын жүргізуге деген қазақтардың азаматтық қатынасы мен әлеуметтік белсенділігі ортадағы әрбір адамның мінез-құлқы мен жүріс-тұрысына ұжымдық, қауымдық жауапкершілікке негізделген. Мұндағы субъектік тұрғыдан тәрбие беру балаларға да, қылықтары жөнсіз болған ересектерге де қауымдаса көмектесу, қолдау, қорғау, сақтау және жетілдіріп, дамыту әрекеттері жүзеге асырылған. Ғасырлар бойы халық тәрбиелеу мен қайта тәрбиелеудің түрлі әдіс-тәсілдерін ойлап шығарған. Зерттеу барысында «көргенділік» ұғымы қазақтардың тәрбие беруінің діңгегі болатыны, осыған орай ұлттық психотехнологиялардың – метафоралардың, ғибраттехникалардың, сабағат берудің, ертегі-терапияның, ғұмырнамалық терапияның әдепке тіректеле отырып, аса шеберлікпен қолданылғаны анықталды. Сондықтан «Баламен байқап сөйлессең, ақылыңа көнер. Байқамай көп сөйлесең, көрсетер бір «өнер»» – деп, агрессиялық әрекеттер байқалатын тәрбие беру жолдары мен амалдары халық ішінде құпталмаған.

Сонымен, қазақтардың қарым-қатынаста субъектілік мәдениет танытуына ұлттық рухани-адамгершілік құндылықтар мен өзін-өзі бақылау, өзін-өзі реттеу техникасын жоғары дәрежеде меңгерулері арқау болады; өзара қатынасты жетілдіруінің психологиялық механизмі субъектілік мәдениет болып табылады; қақтығыс жағдаятынан шет болуы/қашуы емес, олардың қатынаста толерантты субъект ретіндегі ұстанымы орын алады; қарым-қатынаста этномәдени және ұлттық психология контестіндегі бейбітшіл стратегия мен тактика, әлеуметтік белсенділік пен азаматтық іс-әрекет субъектісі ретіндегі позицияны ұстанады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ерментаева А.Р. Субъектілікті дамыту тренингі. – Өскемен, 2007. – 122 б.
2. Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындау негіздері. Өскемен – 2007. – 404 б.
3. Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. Алматы – 2008. – 410 б.
4. Радлов В.В. Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в южной Сибири и Джунгарской степи. В 10 т./ Киргизское наречие. Ч.III. – СПб., 1870.
5. Қазақтар // Құрастырушылар: Е.Әбен, Ж.Шалғынбаева. Көпшілікке арналған тоғыз томдық анықтамалық. VII-т. Қазақстан Һәм қазақтар хақында. – Алматы: IDK-TIPO, 1998.
6. Романовский Д.И. О географических исследованиях в Киргизской степи и Туркестанской области в 1865 г. // Географические известия. – 1866. – №1. – С. 19-22.
7. Завалишин И. Описание Западной Сибири. Т.3. Сибирско-Киргизская степь. – М., 1867. – 145 с.
8. Сорокина А.И. Конфликтные проявления как форма позитивной активности в детском возрасте. Автореф. дис. д-ра психол. наук. – Уфа, 2001.
9. Ладзина Н.А., Данилевич Ю.И., Назырова Л.С. Этнопсихологические основы взаимодействия и поведения людей: Учебн. пособие. – Усть-Каменогорск, 2004.

10. Рычков К. Ценная археологическая находка. – В кн.: Записки Семипалатинского подотдела Западно-Сибирского отдела Русского Географического общества. Вып.VII. – Семипалатинск, 1913.
11. Георги И.Г. Описание всех В Российском государстве обитающих народов, также их житейских обрядов, вер, обыкновений, жилищ, одежд, и прочих достопамятностей. Ч.2. / Пер. с нем. – СПб., 1776.
12. Зеланд Н. Киргизы / Этнологический очерк. – В кн. Записки Западно-Сибирского отдела Имп.РГО. Кн.VII. Вып.II. – Омск, 1885.
13. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: «Қазақ университеті», 2004. – 312 с.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада қазақтардың қарым-қатынастың субъектісі ретіндегі этнопсихологиялық ерекшеліктері қаратырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются этнопсихологические особенности казахов как субъектов общения.

ҚАЗАҚ МӘДЕНИЕТІНІҢ НЕГІЗІНДЕ «АРХЕТИП» ҰҒЫМЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Құдайбергенова А.Ж.-оқытушы, Алибаева Р.Н.-оқытушы
(Алматы қ-сы, С.Ж. Асфендияров атындағы ҚазҰМУ)

Қазақ мәдениетінің тарихи қалыптасуында архетиптердің өзіндік алатын орны ерекше. Олай дейтін себебіміз қазақ мәдениетінің тарихын көрсететін аңыз әңгімелер, сөздік өнермен (шежіре, эпос, ертегі, жұмбақ, мақал-мәтелдер) қатар, тас, құлпытастарда із қалдырған таңбалардан т.б. өнер туындыларынан архетиптік қалдықтардың нышанын көре аламыз.

Қазақ мәдениетінде архетиптерді қарастырмас бұрын ең алдымен архетип ұғымына түсінік бергеніміз жөн болар. «Архетип» ұғымы грек тілінен аударғанда «бастау» және «бейне» деген сөздерінің құрылымынан тұрып, алғашқы бейне, болашақ үлгісі, бастапқы идеялар мағынасын білдіреді екен. Бұл түсінік ежелгі философияда бейне, идея мағынасында қолданылып келген. Мәселен Платонның философиясында архетип «эйдос» түрінде, яғни, үлгіні ерекше ұғыну ретінде сипатталынса, схоластарда – ойда сақталынып қалған табиғи бейне сипатында, ал Августинде – адам танымының негізінде жатқан ежелгі бейне ретінде айтылады. Жалпы бұл ұғым аналитикалық психологияның негізгі түсініктерінің бірі. Архетип ұрпақтан ұрпаққа берілетін бейнелер байланысының әдісі. К.Г.Юнг «архетиптер» түсінігін адамдардың санасыздық әрекеті және олардың әлемге деген эстетикалық қатынасымен сәйкестендіреді. Бұлар барлық адамдарға тән «ұжымдық санасыздықтың» терең деңгейінде орналасқан, туа пайда болатын психикалық құрылымдар болып қана қоймайды, сонымен қоса, Юнгтың пайымдауынша, архетиптер интуицияның табиғи белгілері, сыртқы ортаны түсінудің бастапқы формалары, обьективті өмірлік процесстің ішкі бейнелері, адамның «жадында» сақталынатын өткен тарихтың ұжымдық «қалдығы» болып табылады /1/.

Архетиптер жеке тұлғаның жалпы құрылымын және бейнелердің жүйелілігін құрайды, адам түйсігінің заңдылығын, біртұтастылығын, біркелкілігін қамтамасыз етеді де, шығармашылық белсенділік барысында жүзеге аса бастайды. Осылайша рухани өмірде архетиптік белгілер болады. Мәселен, сурет өнерінде бұл геометриялық фигуралардың өрісін бейнелеу түрінде көрініс береді (кресттер, ромбтар, квадраттар (Мандал архетипі)). Жалпы

адамзаттық символиканың негізін қалаған архетиптер, шығармашылық өнімнің құнарлы негізін құрайды, және әрқашан нақты мазмұнда болады. Бұл арқылы адамдар өзі мен қоршаған ортаға деген түсініктерді құрастырады да мифологиялық әңгімелерде, ертегілерде, суреткерлік қиял мен елестетуде, түс көру барысында әдебиет пен мәдениеттің бастапқы материалдары болып табылады. Архетиптердің жиынтығы шектеулі болады, олар шығармашылықтың негізіне жатады, адам мәдениетінің ішкі бірлігіне әсерін тигізеді, әртүрлі даму дәуірлерінің өзара байланысына және адамдардың өзара түсінушілігіне септігін тигізеді.

Қоғамның даму белестеріне сай, яғни экономикалық, мәдени және рухани жақтардың өзара ықпал етуінен қазақ халқының мәдениеті, дүниетанымдық түсініктері де өзгеріп отырды. Мәселен, алғашқы адамдардың өмір мен жаратылыстың тылсым күштері туралы көзқарастары мен түсініктерін аңыз- әңгімелер мен мифологиядан айқын көре аламыз.

Бұрынғы дәстүрлер – адамдардың өзін қоршаған ортасымен байланысы негізінде жинақталып бұрынғы заманнан келе жатқан тәжірибелердің жиынтығынан туған, рухани байып, мүлдем тың, басқаша сипат алған, жанданған, жаңарған өнер туындылары. Ұрпақтан ұрпаққа, атадан балаға мұра болып жалғасып келген өнер үлгілері өзінің даму жолында біршама өзгерілсе де, ескерусіз қалған емес.

«Ақырғы алғашқыны өз құшағында аялайды» («Конец баюкают в своих объятиях начало») - делінген Франц Фюмоның осы бір нақыл сөзі орынды айтылған. Себебі біздің бүгінгі рухани әлемімізде өткен заманның ізі, мыңдаған жылдар бұрын жатқан адамзат ұрпағының сол замандағы сәбилік аңқау түсінігін көре аламыз. Тасқа бетінде із қалдырып жазған скиф шеберлерінің жырлары, сонымен қоса халықтың баяғы заманнын келе жатқан ертегі-аңыздарды, ерлік дастандары, ою өрнектері, таңба-белгілері өздеріне сол кезде белгісіз боп танылған табиғат құбылыстарын барынша өз түсініктерімен түсіндіруге жан-жақты мүсіндеуге тырысқан. Олай болса сол заманнан бері адамзат өмір тәжірибесін жинақтап, бірте-бірте бұрынғы заманның түсініктерінен алшақтады. Алайда қаншалықты алшақ кетті десекте суреттеу, бейнелеу тәсілдері халықтың өнер туындыларында әрбір заман ұрпақтарына жаңаша туындалар туындата берді. Бірақ соған қарамастан миф, аңыздар әр дәуір, әр заман ұрпақтарына рухани шабыттар сыйлай берді. Өнер өрісінде әр кезеңде аңыз-әңгімелердің осылайша кең құшақ жаюы, жаңа сипатқа ие болуы кездейсоқ құбылыс емес. Миф, аңыз дегенімізді адамзат баласы қоршаған орта туралы, өмір жөнінде жете танып, білмегендіктен ғана емес, солақай наным-сенім кесірінен табиғат құбылысын жобалап суреттейтін, бұрмалап түсіндіретін тек жай қияли фантастикалық үлгі деп қарамау керек. Ол ең алдымен адам баласының арман-үміті, қияли ой-өрісі арқылы рухтанған, жаратылыс әлемін жан-жақты, кесек көре білуге тырысқан әмбебап талпыныс туындысы /2/.

Көне заман ұғымдарының өзінше бір қызық, ұлағатты саласы – қазақтың байырғы қиял-ғажайып ертегілері. Миф тудырушылар тәрізді ертегішілерді де жаратылыс дүлейін тізгіндеп, тұрпайы күштерді бас идіру арманы шабыттандырылған. Ертегілердің бір айырмашылығы, фантастикалық қияли-ғажайып оқиғаларға біржола беріліп, көзсіз сену бұлжымас шарт емес. Құбылыс пен кейіп, тұтас көрініс пен оның жеке бір бөлігі, ішкі-сыртқы қадір-қасиет түгел астасып бірігіп кететін байырғы мифтік үлгілерге қарағанда мұнда дараланған өзекті ойдың өрісі кең. Ертегілерде жаратылыс жұрағатына жан даратушылық (анимистикалық), ғарыштатылық, ұғым-түсініктер – тәңірілік (тотемдік), киелілік (фетиштік), сыйқырлық, шамандық, ата салтқа бас иіушілік көрініп, аналық дәуір (матриархат) мифологиясының сұсты жаңғырығы, ақыл жетпейтін шым-шытырық (иррационалды-стихиялық) хтонизм әсері, дүниені біртұтас жанды тіршілік деп қарастыратын ежелгі көзқарастар жұрнағы керемет сақталған.» /79-80 беттер //Дүниетану даналығы. Серіккалиұлы Зейнолла.А., «Білім»1994ж.

«Адам баласы жасаған игіліктердің ежелден келе жатқандығы сонша, олар адамға нәресте күнінен қанына сіңген қасиет, сондықтан да көбінесе санасыз әрекеттерге барғанымен, оның түпкі мәнін түсіне алады. Бұл адам санасында жиі кездесетін, қанында бар, туа біткен және атадан қалған мінез-құлықтың формалары, оларды жеке адамның өз

өмірі арқылы түсіндіруге болмайды. Бұл дүниедегі барлық заттардың өз тарихы бар, яғни ақыл-ойдың да өз тарихы болуға тиіс. Оған адамның антогендік сатыдағы санасы даму кезеңге жол салады. Дамудың бұл сатыларында дамудың нақ сол филогенетикалық тұрақтылығы жасалады, бұған адамның ақыл-есі болған; өзінің қатысы болмайды, бірақ қайта жаңғырып отырады. Басқаша айтқанда, баланың өзіндік даму барысында оның арғы тегінің филогенетикалық сатылары қайта жаңғырады. Бұл тәрбие барысында жүзеге асады, сонан соң санасыз түйсік құрамына кіреді де санаға әсер етеді. Яғни психика мен сана екеуі екі басқа нәрсе. Оның құрамында сонымен қатар адамның өмір сүруіне ықпал ететін үлкен санасыздық бөлігі бар болып шықты.

Бұл архаикалық (көне) қалдықтар (З.Фрейд) адам психикасының ескі бөлігін және «коллективтік образдар», мифологиялық тақырыптар арқылы оның негізін құрайды. Неліктен бұдан екі мың жыл бұрын өмір сахнасынан кеткен мифтер үнемі жаңғырып отырады және бұл құбылыс бүгін де неге біздің санамызда белсенділігін сақтап қалған деген сұраққа жауап іздесек, ол мынадай болмақ. Мифтер адамның ойлау аппаратында үнемі базистік білім ретінде қатысып отырады. Кейіннен бұл архаикалық қалдықтар психикалық талдаудың басқа мектептерінде мифологиялық бейнелер мен тақырыптардың саналы көрініс болып табылатын архетиптер немесе прообраздар ретінде танылады (К.Юнг). Мыңдаған жылдарға созылған жартылай көшпенді мал өсіру кәсібі, оның батыр, ат, көш, киіз үй, алыс елдер, замана, көш-қоныс кеңістігі, жылы оңтүстік аймағы, «сарғая күткен қалыңдық» тағы да басқа көптеген тақырыптары тек қана тікелей өндірістік қатынастардың ықпалымен ғана емес, қоғамдық мәдениеттің болуымен, яғни белгілі бір тіршілік салтының әсерінен пайда болады /3/.

Қазақтың ата тегінің болмыс шындығына тікелей жақын болуы – олардың бақылайтын, қабылданатын, дүниеге сезімдік тұрғыдан жақын болуы, бұл болмыспен тамырластығы уақытты, кеңістікті, адамның ішкі дүниесін, тіршілік етудің басқа да жақтарын, болмыс мәнін, ар-ұждан (устои) бастауларын түсінуінен өз көрінісін тапты. Мұның бірінің нақты өмірде нақты түп тамыры бар, осыдан келіп басқа ешбір дүние түсінігімен шатастыруға болмайтын дүниенің ұлттық образы, дүниетанымы пайда болады.» (86-87 беттер // М.Орынбеков. «Ежелгі қазақтың дүниетанымы».)

«Қазақтың ата тегінің мәдениетіне назар аудару ондағы этностың менталитеті ұғымын түсінуге мүмкіндік береді. Яғни, бұдан қоғам мүшелерінің барлығына қатысты және индивидуалдық деңгейде көрінетін қоғамда ұжымды түрде қалыптасатын ойлау және психика құрылымын ұғынамыз. Мәдениеттің бұл «ферменті» әрбір адамның әлеуметтік мінез-құлқында шешуші рөл атқарады. Өйткені ол оның санасында орныққандықтан оған қоғамдық қозғалыстың жолын айқындайды, сан қилы өмір сәттерін бағдар береді, ең бастысы, барлық обьективті мүмкіндіктердің ішінен өз қалауын таңдауға жөн сілтейді. Егер түйсік дәрежесіндегі қалау архетиптік қалыптың базасында жүзеге асып, инстинктер мен импульстерде көрініс тапса, ал менталитет «ғылыми мінез-құлық» пен әдет-ғұрыптардың жиынтығы негізінде бағдар таңдауды талап етеді, бұларды тәрбие мен білім беру т.б. арқылы ұжым береді.

Ең маңыздысы – архетиптер мен менталитет әрқашан түйсіктік дәрежеде көрініс табады. Сондықтан да, дүниетанымдық негіздерді іздеуде ол еріксіз фетиштер мен иллюзияның шымылдығының арғы жағындағы түпкі түйсіктік құрылымдарды саралауға бағытталады. Егер сыртқы көріністің арғы мәніне үңілсек, онда құбылыстың сыртқы көрінісін қоя тұрып, сананың (сознание - ес) стереотиптерін, әдет жиынтығын, қолда бар тәжірибені, алынған білімді, яғни өз негіздерінде «ұжымдық түйсік» болып табылатын ұғымдарды талдауға көшу керек». (88-бет. М.Орынбеков «Ежелгі қазақтың дүниетанымы»).

«Барлығының түп-тамыры сыртқы дүниеде емес, адам ішкі жан дүниесінде, оның тіршілік тыныс мен болмыс әдісінде. ...адам көптеген іс-әрекетке ақылға салмай, әр қадамын өлшеп-пішпей-ақ барады. Ол туындаған жағдайда өзінде бар «ұжымдық түйсіктің» құрылымын қолданады және сол сәтте сана дағдысына, қалыптасқан әдетке, тәжірибеге негізделген лайықты шешім қабылдайды.

Түйсіктілік құрылымдарына өте жоғары тұрақтылық тән. Шын мәнінде, олар ғасырлар, тіптен мыңдаған жылдар (дәстүрлі қоғамдарда) бойы сақталады. Қазақ қоғамы дәстүрлі болғандықтан бұл пікір толық қатысты. Сол бір әрекет ету салты қоғам өмірінде аса ұзақ уақыт бойы қатар өмір сүреді, сондықтан да мифологиялық ақыл-күй қалпы ұзақ сақталады. Көне мифология өз мазмұнын қазірге дейін сақтап отыр. Мұны мифтер мен қазіргі қоғамдағы саяси идеологияның мақсаты жайлы тезистерінде Леви-Строс атап көрсетеді: «Мәселе мифтің мәнінің стилінде, баяндалу формасында, синтаксисінде де емес, онда айтылған тарих құрайтындығында» (Леви-Строс К. «Структурная антропология». М., 1985. С. 187.). Мұның ұлттық психология үшін ерекше маңызы бар, өйткені халықтың тарихы жайлы мифтер сол этнос өкілдері үшін өмірлік мазмұнға ие болады.

Халықтың «ұжымдық түйсіктілігі» оның жекелеген өкілдері үшін одан тыс өмір сүре алмайтын мәдениетті де білдіреді. Өйткені бұл адамдар бірлесіп әрекет етеді, белгілі бір тілдердің кодын қолданады. Бұл тұрғыдан «Қозы Көрпеш – Баян сұлу» жыры өзі бастау алатын ғұндар мен сақтар үшін де, солардың туындысы болып саналатын қыпшақтарға, наймандарға, арғындарға, сондай-ақ осы уақытқа дейін махаббат жайлы осы бір жырды сүйіп оқитын қазақтар үшін де бірдей дәрежеде ұғымды, түсінікті. Бұл мәдениеттің сабақтастығын көрсетеді және дастанның кейіпкерлері Көрпешке, Баян сұлуға, Қодарға, олардың әрекеттеріне, өмір қалаулары мен тағдырларына деген бірдей көзқарастардың белгілі дәрежеде үндесуі арқылы көрінеді. Сананың ең бір терең қатпарлары белгілі бір этнос үшін оның дәстүрлері мен дүниетанымындағы көзқарасына тән сезіммен тығыз байланыста болады. Мұны бірақ жеке адам көбіне мойындай бермейді. Ұлттық және діни сезімдер адамның биологиялық негізіне неғұрлым жақын. Және ірі әлеуметтік толқулар мен қозғалыстар кезінде бір тектік инстинкт пен импульстердің белсенді түрде іске қосылып, олардың ойлары мен әрекеттері этно-конфессионалды аспектке ауысады.» (89-90 беттер. М. Орынбеков. «Ежелгі қазақтың дүниетанымы»).

Ендігі бір айта кететін жай бұл таңба, белгілер жөнінде болмақ. «Таңба, Тамға, Тағма – түркі терминінің кең мағынасында алғанда кез-келген графикалық белгіні таңбалайтын нұсқалары.

ТАМҒА (қазақша ТАҢБА) сөзінің тағы бір мағынасы – рулық белгі, таңба, мөр дегенді білдіреді. Орталық Азия көшпенділерінің барлығында дерлік сонау ертеден келе жатқан және олар негізінен жекеменшік белгісіндей қолданатын рулық белгілері болған. Осы белгілерімен үй малдарына ен, үй заттарына, қару-жарақтарына таңба салған» - делінген «Номадттар кітабында».

Әрбір этнос өзіне тән ғасырлар бойы жинақтаған салт–дәстүлері, діни -нанымдары, әдет-ғұрыптары бар. Халықтың көне мұралары ізбасар ұрпақтың рухани байлығына айналуы тиіс. Бүгінгі таңда ұрпақ санасына өз халқына деген сезімін ұялату, балалар мен жасөспірімдер бойына ұлттық рухты сіңіру, оларды өз туған ата-баба салт-дәстүрлерін ардақтай білуге тәрбиелеу – басты мақсат-міндеттеріміздің бірі. Сондықтан ұлттық мәдениеттің қайта жандануы ұлттық тәрбиеміздегі ойсыраған олқылықтың орнын толтыратын шығар деп үміттенеміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. «Этническая социализация» Московский психолого-социальный институт. НПО МОДЭК. Москва-Воронеж, 2000 г.
2. «Ұлағат» журналы №1, 2010 жыл.
3. «Ұлт тағылымы» журналы №6, 2009 жыл.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается роли архетипы в историческим формировании казахской культуры

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада қазақ мәдениетінің тарихи қалыптасуындағы архетиптердің өзіндік алатын орны қарастырылған.

БАЛАЛАРДЫҢ ЭТНОСТЫҚ САНАСЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА ОТБАСЫНЫҢ ЫҚПАЛЫ

Мырзатаева Б.П.- пс.ғ.к.(Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Бала тұлғасының қалыптасуында отбасы үлкен рөл атқаратыны белгілі. Отбасындағы қарым-қатынаста бала осы қоғамға және ерекше әлеуметтік ортаға тән адамгершілік құндылықтар мен мұраттардың (идеалдардың) тұтастай жүйесін игереді /1/. Қазақстан Республикасындағы этностық-мәдени білім тұжырымдамасында (1996) былай деп атап көрсетілген: «...этникалық сәйкестендіруге кіріспе алғашқы этникалық-мәдени білім кеңістігі – отбасындағы хал-ахуалдан басталады. Отбасында халықтың тарихымен, оның мәдениетімен, ұлттық ғұрыптарымен, салттарымен алғашқы таныстық басталып, ұлттықты түйсіну халық ауыз әдебиеті: ертегілер, әндер, аңыздар және басқалары арқылы жүзеге асады». Сонымен қатар, бұл тұжырымдамада «ұлттық-мәдени орталықтар, мәдениет сарайларындағы, үйірмелер мен курстар, теле-радио хабарлары, газет пен журналдар жарияланымдары да этникалық-мәдени білім кеңістігін кеңейтіп, оны тұлғаның нақтылы қажеттілігіне жақындату міндетін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретіні» /2/ айтылған.
Біздің пікірімізше, әсіресе мектеп жасына дейінгі балаларға бұлардың бәрі ата-аналар арқылы ықпал етіп, олардың қөзқарасы және қажеттілігімен шарттанады. Тұлға ретінде қалыптасып келе жатқан баланың этностық өзіндік санасының дамуында отбасының өмір бейнесі, ондағы ұлттық-психологиялық-әлеуметтік-мәдени хал-ахуалдың ықпалы үлкен рөл атқарады. Осыларды есепке ала отырып, полиэтностық орталар – Алматы және Шымкент қалаларында тұратын, балалары балабақшаның мектепке даярлық тобына баратын 110 ата-анамен сауалнама жүргіздік /1/.

Сауалнама баланы қоршаған ортасының әлеуметтік-психологиялық және демографиялық бейнесін, ата-аналардың бала тұлғасына салт-дәстүрлердің ықпалын қаншалықты ескеретінін, ұлттық мәдениет пен әдебиетке, өнерге қатынасын, ұлттық салт-дәстүрлерді өздері шын мәнінде қаншалықты сақтайтынын, бала бойында ұлттық сана-сезімі мен мінез-құлықты қалыптастыруға деген көзқарасын анықтауға мүкіндік беретін жартылай жабық 19 сұрақтан құрастырылды. Сауалнама сұрақтарын құрастыруда «мінез-құлықты әлеуметтік реттеуде ұлттық салт-дәстүрлердің рөлін» зерттеген ғалым О.И. Дреевтің /3/ және «жасөспірімдер тұлғасының адамгершілік сферасына ұлттық дәстүрлердің ықпалының психологиялық ерекшеліктерін» зерттеген А.Ю. Мингбаевтің /4/ еңбектеріне сүйендік. Бұл ғалымдардың құрастырған сұрақтарынан өзіміздің зерттеу мақсатымызға сәйкес сұрақтарды таңдап алдық, кейбіреулерін бейімдедік және өзіміз де сұрақтар құрастырдық. Ата-аналардың ұсынылған сауалнама сұрақтарына қайтарған жауаптары бүгінгі отбасындағы ұлттық-психологиялық-әлеуметтік-мәдени атмосфераның дәрежесі мен қарастырылып отырған қасиеттің мектепке дейінгі балаларда қалануына негізгі көзқарастары мен бағыттарын айқындауға мүмкіндік берді. Біз сауалнаманы құрайтын 19 сұрақты мазмұнына қарай шартты түрде 5 топқа бөліп, ата-аналардың жауаптарын сол бағыттарда талдадық:

1) *баланы қоршаған ортасының әлеуметтік-психологиялық және демографиялық бейнесі:* отбасында балалардың 25,8 **%** әке-шешесімен қоса ата-әжесімен, 57,6 % тек әке-шешесімен, 16,6 % тек шешесімен тұрады; балалардың 38,7 % отбасында жалғыз бала, 29,0 % екі баланың бірі, ал 24,2 % үш баланың бірі, 8,1 % 4-5 баланың бірі; отбасының ұйытқысы негізінен әке (60,9%); ата-аналардың 64,5% дінге сенсе, 3,2 % сенбейді, ал 32,3 % жауап беруге қиналады;

2) *ата-аналардың бала тұлғасына салт-дәстүрлердің ықпалын ескеруі*: олардың басым бөлігі (79,0 %) балаларына шілдехана жасағанымен, бесікке, бөлеп, бесік жырын айтқандар 46,8 % ғана құрайды; ал «тұсау кесер» дәстүрін 87,1 % отбасы өткізген; ата-аналардың 10,3 % ғана қазақ халық ертегілерін үнемі айтып (оқып) берсе, 15,2 % анда-санда айтып (оқып) береді; баласының тұлғасына ата-әжесінің ықпалы өте үлкен деп санайтындар 38,7 %, үлкен деп ойлайтындар 30,6 %, жауап беруге қиналғандар 11,3 %, ықпалы шамалы дегендер 9,7 %,

ықпалы жоқ деп есептейтіндер 9,7 %;

3) *ата-аналардың ұлттық мәдениет пен әдебиетке, өнерге қатынасы*: ата-аналардың 50,0 % ана тілін жақсы білгенімен, 35,5 % отбасы ғана қазақ тілінде сөйлеседі; ата-аналардың 22,6 % жақсы білемін деп ойлаймын деп жауап бергенімен, 50,0 % отбасы екі (қазақ және орыс) тілде, 14,5 % ата-ана қазақ тілін нашар білемін деп, тек орыс тілінде сөйлеседі; өз ұлтының және өзге ұлттардың мәдениетіне (халық ауыз әдебиетіне, музыкаға, живописке, қолданбалы қол өнерге және т.б.) 54,8 % ата-ананың қызығушылығы бар, 37,1 %-ы қызығушылығым бар деп ойлайды, жауап беруге қиналатындар 3,3 %, қызығушылығым жоқ деп ойлайтында 3,2 %, мүлде қызығушылығы жоқтар 1,6%; ата-аналардың 43,7% ұлттық мерекелерге (Наурыз мейрамы, айт, құрбан айт, ораза және т.б.) үлкен мән береді, 46,8 % мән беруге тырысады, жауап беруге қиналатындар 3,1 % болса, аса мән бермейтіндер 6,6 % құрайды; 38,7 % отбасы ұлттық ақпарат құралдарындағы қазақ тіліндегі хабарларды тыңдайды, 32,3 % кейбір қазақ тіліндегі хабарларды тыңдайды, кей кезде ғана тыңдайтындар 25,6 %, мүлдем тыңдамайтындар 3,2 %;

4) *ата-аналардың ұлттық салт-дәстүрлерге қатынасы*: барлық салт-дәстүрлерді сақтау қажет деп санайтындар 19,4 % болғанымен әр уақытта сақтайтындар 37,1 %, көпшілігін сақтау қажет дейтіндер 37,1 %, құраса, 11,3 % тек өзінің ұлттық ортасында ғана сақтайды, 16,1 % кейде өзінің ұлттық ортасында сақтайды, тек кейбіреуін сақтау жеткілікті дейтіндер 37,1 % және солай жасайтындар 35,5 %, жауап беруге қиналатындар 3,2 %, сақтау қажет емес дегендер де 3,2 %; салт-дәстүрлер ұлттық ереже болғандықтан оны міндетті түрде сақтайтындар 46,8 %, бойға сіңген әдет болғандықтан сақтайтындар 29,0 %, жағымды қарым-қатынас жасаудың, сыйластықтың құралы болғандықтан сақтайтындар 16,0 %, туған-туыстары сөгетіндіктен сақтайтындар 6,6 %, таныстары, достары сөгетіндіктен сақтайтындар 1,6 %;

5) *ата-аналардың бала бойында ұлттық сана-сезімі мен мінез-құлықты қалыптастыруға көзқарасы*: имандылық, ізеттілікті 51,6 %, мейірімділікті 69,4 %, сыпайылық пен биязылықты 40,3 %, батылдық, қайсарлықты 27,4 %, еңбексүйгіштікті 80,6 %, парасаттылықты 43,5 % көргісі келеді; баласының ұлттық тегін танып-мойындауын, ұлттық сезімінің, мінез-құлқының қалыптасуын өте қажет деп білетіндер 50,0 %, қажет деп ойлайтындар 46,8 %, жауап беруге қиналатындар 1,6 %, аса қажет емес деп ойлайтындар 1,6 %; адамның өзінің ұлттық тегін танып-мойындауына ықпал ететуде тілді бірінші орынға қоятындар 91,9 %, ұлттық салт-дәстүрлерді 58,1 %, ұлттық әдебиет пен өнерді 46,8 %, өз елі мен жерін мекен етуді 27,4 %, туыстық қарым-қатынасты 43,5 % көрсеткен /2/.

Сауалнама нәтижесін талдауда, олардың түрлі дәрежеде болса да ұлттық рухани құндылықтарға бет бұрып отырғанымен де, өз балаларының бойында ұлттық сана-сезімді қалыптастыруға отбасында қажетті жағдайлардың жеткіліксіздігі байқалды. Бұл орайда, ұлттық тұлғаны қалыптастыру ісінде отбасына көмектесетін мекеме халқымыздың ұлттық құндылықтарымен, ана тілімен байланысты орта – бұл білім беру мекемелері – балабақшалар мен мектептер болуы тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Этика и психология семейной жизни: проб. пособие для учителя /И.В. Гребенников, И.В. Дубровина, Г.П. Разумихина и др.; под ред. И.В. Гребенникова. – М.: Просвещение, 1984.

2. Қазақстан Республикасындағы этникалық-мәдени білім тұжырымдамасы. - Алматы: «Қазақстан», 1996.

3. Дреев О.И. Роль национальных обычаев и традиций в социальной регуляции поведения: дисс...канд .психол.н.: 19.00.06. - Л., 1982.

4. Мингбаев А.Ю. Психологические особенности воздействия народных традиций на нравственную сферу личности подростка: дисс..канд. психол. н.: 19.00.07. - М., 1991.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада балалардың этностық өзіндік санасының қалыптасуына отбасының ықпалын зерттеуден алынған нәтижелері баяндалады.

РЕЗЮМЕ

В статье излагаются результаты исследования влияния семьи на формирование этнического самосознания детей.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Сактаганова Т.С.-преподаватель (г. Алматы , КазгосженПУ)

Проективные методики представляют собой специфическую, довольно неоднородную группу психодиагностических приемов. Интересной и многообещающей выглядит попытка А.М. Эткинда трактовать природу связи перцепции и личности в терминах «Образа мира» как изоморфизм двух структур- чувственной ткани перцептивного образа и аффективно-когнитивного единства личности.

Наиболее существенной чертой проективных методик Л. Френк считал неопределенность стимульных условий, позволяющих испытуемому проецировать свой способ видения жизни , свои мысли и чувства. Чем более нестуктурированным является «стимульное поле», тем в большей степени его структурация индивидом будет изоморфична структуре его реального жизненного пространства. Проективные методики направлены на раскрытие внутреннего мира личности, мира субъективных переживаний, чувств, мыслей, ожиданий.

К разряду проективных относится «Рисунок несуществующего животного» РНЖ – в малоструктурированной ситуации содержаноие рисунка в основном определяется имплицитными структурами индивидуального опыта индивида /1/. Так как эмпирический установлено, что кроме проекции образа «Я» рисунок может вооплащать и образ значимого Другого.

Тестирование предлагалось испытуемой группе четырежды.

1. Рисунок собственного образа «Я».
2. Рисунок идентификация с собственной нацией (для школ с уйгурским языком обучения).
3. Рисунок идентификация с русскими.
4. Рисунок идентификация с казахами.

Рисунки оценивались по 5 параметрам:

1. агрессивность – дружелюбность;
2. враждебность – миролюбивость;
3. приятность – неприятность;
4. напряженность (защита) – расслабленность (незащищенность);
5. пассивность – активность.

Каждый параметр оценивался по семибальной шкале от -3 до +3, затем вычисляется усредненное значение оценок по каждому параметру и по каждому испытуемому. Обработка данных, полученных по методике «Рисунок несуществующего животного»

В таблицах 15 – 16 приведены результаты тестирования по данной методике подростков с уйгурским языком обучения в гг. Чунджа и Алматы.

Произведем интерпретацию полученных результатов. Запишем получившиеся усредненные значения параметров в таблицах 17 – 20.

Таблица 17 – Образ «Я»

	образ "Я"

г. Чунджа	**-1,09**	**-0,61**	**-0,43**	**0,17**	**0,43**
г. Алматы	**-2,22**	**-0,96**	**-0,61**	**0,65**	**1,26**

Коэффициент Спирмена для данных значений равен r = 0,882. Данный результат говорит о наличии сильной взаимосвязи между исследуемыми параметрами, но при этом наблюдается более высокий уровень агрессивности у подростков г. Чунджы и более высокий уровень активности у подростков г. Алматы. Это наглядно видно на рисунке 10.

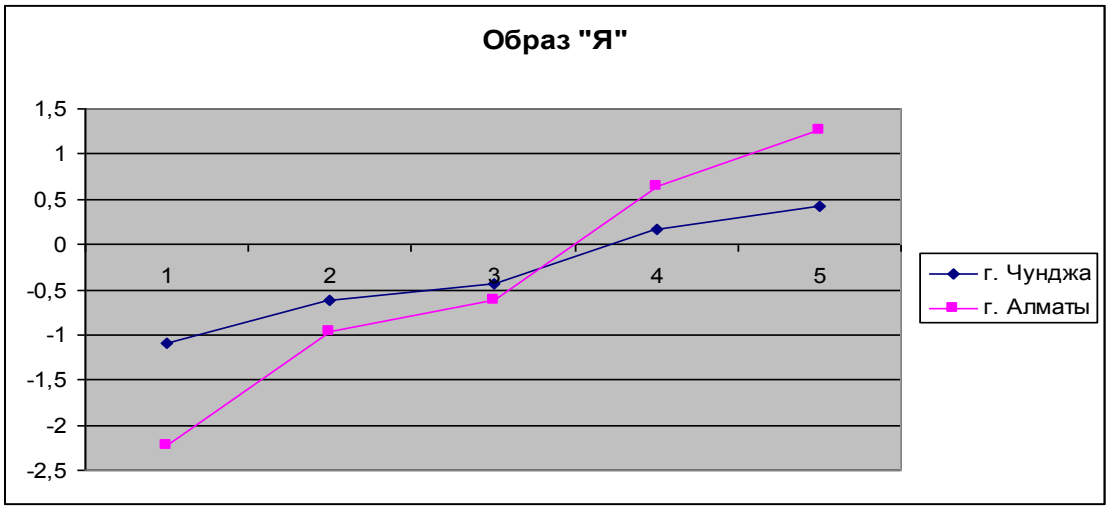


Рисунок 10 – Сравнение параметров образа «Я»

Таблица 18 – Образ «Русский»

	Образ русский				
г. Чунджа	**-1,48**	**-1,13**	**-1,17**	**1,3**	**0,39**
г. Алматы	**-1,7**	**-0,28**	**-0,7**	**0,13**	**0,26**

Коэффициент Спирмена для данных значений равен r = 0,882. Данный результат говорит о наличии сильной взаимосвязи между исследуемыми параметрами, но при этом *наблюдается более высокий уровень враждебности и незащищенности при восприятии образа «Русский» у подростков г. Чунджы.* Это наглядно видно на рисунке 11.

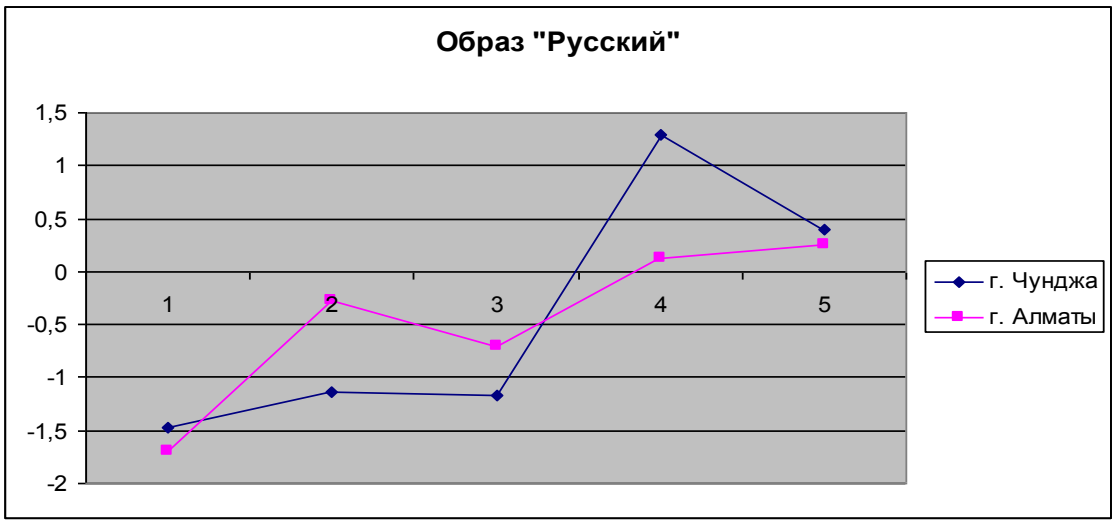
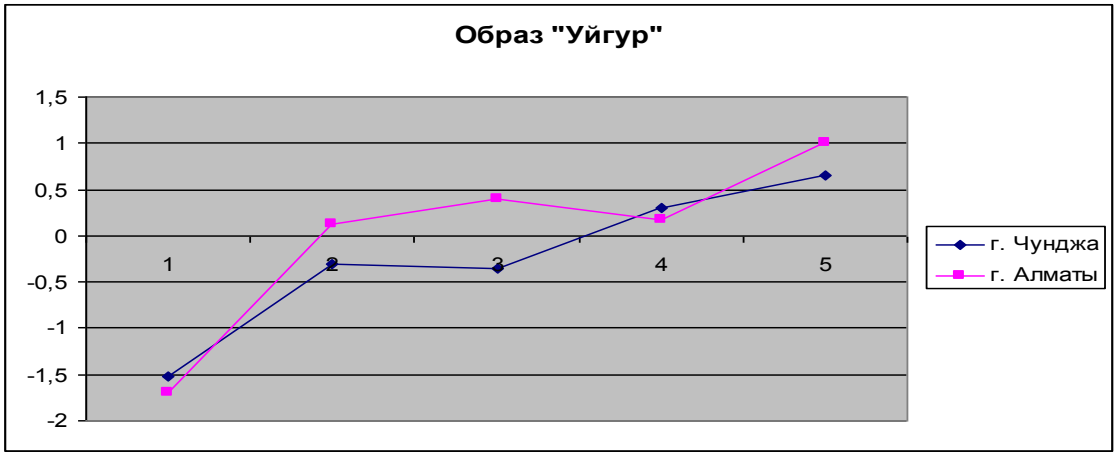


Рисунок 11 – Сравнение параметров образа «Русский»

Таблица 19 – Образ «Уйгур»

	Образ уйгур				
г. Чунджа	**-1,52**	**-0,3**	**-0,35**	**0,3**	**0,65**
г. Алматы	**-1,7**	**0,13**	**0,39**	**0,17**	**1**

Коэффициент Спирмена для данных значений равен r = 0,995. Данный результат говорит о наличии очень сильной взаимосвязи между исследуемыми параметрами, при этом ***не*** *наблюдается существенного разброса параметров восприятия собственной нации у подростков г. Чунджы и у подростков г. Алматы.* Это наглядно видно на рисунке 12.



. Рисунок 12 – Сравнение параметров образа «Уйгур»

Таблица 20 – Образ «Казах»

	Образ казах				
г. Чунджа	**-1,17**	**0,09**	**-0,39**	**0,87**	**0,61**
г. Алматы	**-1,78**	**-0,17**	**0,09**	**0,17**	**0,7**

Коэффициент Спирмена для данных значений равен r = 0,995. Данный результат говорит о наличии очень сильной взаимосвязи между исследуемыми параметрами, но при этом *наблюдается более высокий уровень ожидания неприятности и незащищенности при восприятии образа «Казах» у подростков г. Чунджы***.** Это наглядно видно на рисунке 13.

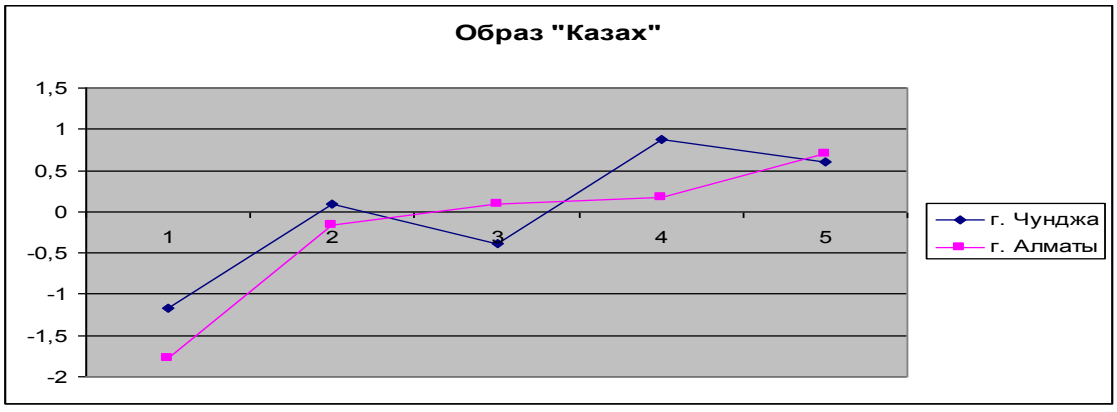


Рисунок 13 – Сравнение параметров образа «Казах»

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что:

1. Восприятие и идентификация собственной нации (уйгуры) у подростков г. Чунджа и г. Алматы не имеют существенных различий.

2. Наблюдается высокий уровень враждебности и незащищенности при восприятии образа «Русский» у подростков г. Чунджы.

3. Наблюдается более высокий уровень ожидания неприятности и незащищенности при восприятии образа «Казах» у подростков г. Чунджы.
4. Подростки г. Чунджа отличаются более высоким уровнем агрессивности, а подростки г. Алматы более высоким уровнем активности.
5. Анализируя пять параметров в исследуемой группе подростков гг. Чунджа и Алматы можно сказать, что в парах
«агрессивность – дружелюбность» преобладает *агрессивность;*
«враждебность – миролюбивость» преобладает *враждебность;*
«приятность – неприятность» наблюдается *нейтральный уровень восприятия;*
«напряженность (защита) – расслабленность (незащищенность)» *наблюдается уклон в сторону незащищенности;*
«пассивность – активность» преобладает *активность.*

Проведем аналогичное исследование для подростков казахских школ обучения. В таблицах 21 – 22 приведены результаты тестирования по данной методике подростков с казахским языком обучения в гг. Мангистау и Алматы.
Произведем интерпретацию полученных результатов. Запишем получившиеся усредненные значения параметров в таблицах 23 – 25.
Таблица 23 – Образ «Я»

	образ "Я"				
г. Мангистау	**-1,66**	**-1**	**-0,75**	**0,64**	**1,09**
г. Алматы	**-1,89**	**-0,79**	**-0,93**	**-0,96**	**0,11**

Коэффициент Спирмена для данных значений равен r = **0,818**. Данный результат говорит о наличии сильной взаимосвязи между исследуемыми параметрами, но при этом *наблюдается более высокий уровень незащищенности и активности у подростков г. Мангистау по сравнению с уровнями у подростков г. Алматы.* Это наглядно видно на рисунке 14.

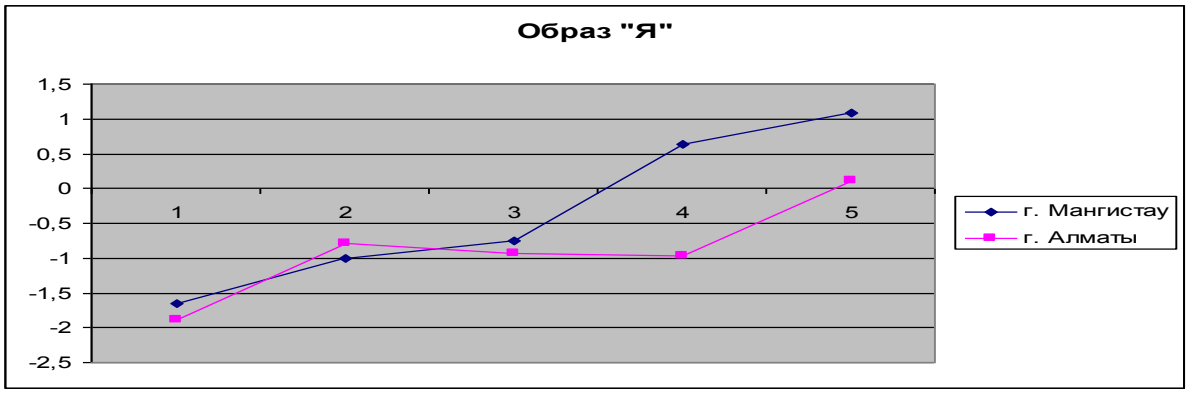


Рисунок 14 – Сравнение параметров образа «Я»

Таблица 24 – Образ «Русский»

	Образ русский				
г. Мангистау	**-1,57**	**-0,77**	**-1,25**	**0,14**	**0,7**
г. Алматы	**-2**	**-0,89**	**-1,07**	**-1,32**	**0,39**

Коэффициент Спирмена для данных значений равен r = **0,877**. Данный результат говорит о наличии сильной взаимосвязи между исследуемыми параметрами, при этом *наблюдается существенное расхождение по 4 уровню восприятия, что характеризуется высоким*

уровнем напряженности у подростков г. Алматы по сравнению с уровнем у подростков г. Мангистау. Это наглядно видно на рисунке 15.

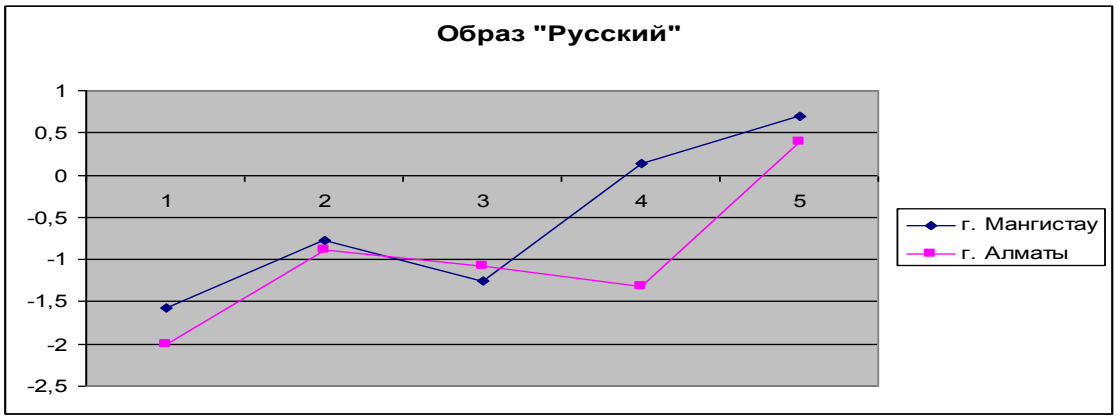


Рисунок 15 – Сравнение параметров образа «Русский»

Таблица 24 – Образ «Казах»

	Образ казах				
г. Мангистау	**-1,89**	**-0,84**	**-0,95**	**0,41**	**0,66**
г. Алматы	**-1,46**	**-0,61**	**-0,32**	**-1,07**	**0,89**

Коэффициент Спирмена для данных значений равен r = **0,856**. Данный результат говорит о наличии сильной взаимосвязи между исследуемыми параметрами, при этом *наблюдается существенное расхождение по 4 уровню восприятия, что характеризуется высоким уровнем напряженности у подростков г. Алматы, и, соответственно, высоким уровнем незащищенности у подростков г. Мангистау***.** Это наглядно видно на рисунке 16

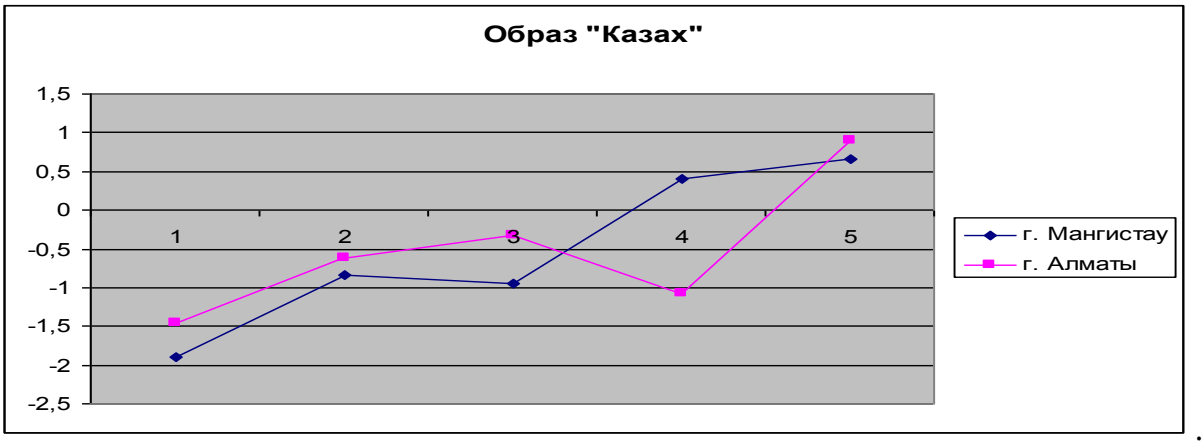


Рисунок 16 – Сравнение параметров образа «Казах»

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что:

1. *Восприятие и идентификация собственной нации (казахи) у подростков г. Мангистау и г. Алматы имеют существенное расхождение по параметру напряженность – незащищенность, в сторону незащищенности у подростков г. Мангистау.*
2. *Наблюдается высокий уровень по параметру напряженность при восприятии образа «Русский» у подростков г. Алматы.*
3. *Подростки г. Мангистау отличаются более высоким уровнем незащищенности и активности.*

Анализируя пять параметров в исследуемой группе подростков гг. Мангистау и Алматы можно сказать, что в парах
«агрессивность – дружелюбность» преобладает *агрессивность;*
«враждебность – миролюбивость» преобладает *враждебность;*
«приятность – неприятность» преобладает *приятность восприятия;*
«напряженность (защита) – расслабленность (незащищенность)» *наблюдается уклон в сторону незащищенности у подростков г. Мангистау и уклон в сторону напряженности у подростков г. Алматы;*
«пассивность – активность» преобладает *активность.*

ЛИТЕРАТУРА

1.Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. «Этническая социализация подростка» Московский психолого-социальный институт. НПО МОДЭК. Москва-Воронеж 2000г.
2. Под редакцией А.Ф.Кудряшова. «Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации». Петрозаводск издательство «Петроком». 1992 г.
3. Под редакцией. А.А.Бодалева, В.В.Столина. Издательство Московского университета 1987г.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада этнопсихологиялық зерттеулерде қолдануға болатын әдіс туралы және оның математикалық өңделуі арқылы берілетін мәліметтердегі ұқсастықтар мен айырмашылықтардың Қазақстан Республикасы аймақтарындағы көрінісі баяндалады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются вопросы этнопсихологии, в частности применение проективных методик и математическая обработка данных, основные отличия и сходство исследуюмых данных в различных регионах Республики Казахстан.

ҚАЗАҚ ОТБАСЫНДА БАЛАНЫ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРҒА ТӘРБИЕЛЕУ

Тоқтағұлова Г.Б.- оқытушы (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Мектеп табалдырығын жаңа аттаған жүрегі таза, ниеті ақ, жас бүлдіршіндердің өз халқының ұлттық құндылықтарын саналы түрде түсініп, меңгеруіне, елін сүйетін, салт-дәстүрлерін қадір тұтатын азамат қатарына қосылып кетуіне оқу-тәрбие үрдісі Барысында әсер ету мүмкіндігі қандай? Міне, бүгінгі таңда бастауыш мектептің алдында тұрған маңызды сұрақтардың бірі осы десек, қателеспейтін шығармыз.

Ұлттық құндылықтарды қазіргі өзгерген, жаңарған заман жағдайында қарастыра отырып, ол құндылықтар арқылы қазіргі қоғамда әлеуметтік бағдарлануға әсер етудің тиімді жолдары іздестірілуде. Құндылық бағдар-іс-әрекет пен мінез-құлықтың әлеуметтік мәнді үлгілерін меңгерудің нәтижесі ретінде көрінетін ерекше тұлғалық құрылым. Г.И.Щукинаның пайымдауы бойынша құндылық бағдар қалыптастыруда қызығушылықтың рөлі ерекше. Сондықтан, кіші мектеп жасынан бастап балалардың күнделікті өмірде болып жатқан дүниелерге қызығушылығын ояту, оларды саналы түрде сезінуге бағыттап отыру, баланың өзін-өзі тануы құндылық бағдар қалыптастыруда ерекше маңызды. Өйткені құндылықтарды игеру механизмі адамның өзін-өзі айқындау құндылығының үлгісі арқылы жүзеге асады.
Ең алдымен ұлттық құндылықтарға анықтама беріп кетсек:

«Ұлттық құндылықтар-халықтың ұлттық тілі, ұлттық мінез-құлқы, ерекше адамгершілік қасиеттері, ауызша-жазбаша ұлағатты тәлім-тәрбиелік мәні бар даналық

өсиеттері, салт-дәстүрлері, ділі мен діні. Ұлттық құндылықтар-әрбір халықтың, этностың мәдениетінің өзегі, жеке тұлғаның ішкі мәдениетінің іргетасы».

«...Қазақы ұғымдар, өсиеттер, баталар, ұлағаты ақыл-кеңестер – тәрбие үлгілері, бабалардың ұрпағына қалдырған өнегесі. Бізден кейінгі ұрпағына қалдырған өнегесі. Біздің кейінгі ұрпаққа қалдырар неміз бар, ең болмаса, ата-баба ұлағатын дұрыс түсінейікші ағайын» - деген болатын белгілі филолог – ғалым М.Тілеужанов өзінің «Халық тағылымы» атты еңбегінде /1/.

Ұлттық құндылықтарды балалардың меңгеруі мүмкін болатын алғашқылары мыналар:

Отбасы – ұлттық салт-дәстүрлер мен әдет-ғұрыптарды, ұлттық құнды мәдени мұралар мен мәдениеттілік қағидаларын сақтаушы әлеуметтік орта. Қазақ отбасы үш ұрпақтың құрамынан тұрады: ата-әже, әке-шеше, балалар.

Әке – шаңырақ иесі. Отбасы мүшелерінің жауапкершілігі толығымен ер-азаматқа жүктеледі. «Отағасы» деп аталуының себебі де осында болса керек. Әйел – отбасының ұйытқысы. Өмірге бала әкелуден бастап, уақытылы емізіп, бағып-қағып, өсіріп тәрбиелеу - әйел адамның тікелей міндеті. Қазақ отбасында тәрбиеге мейлінше ықпалды ата мен әже рөлдері. Ата – беделі жағынан әкеден жоғары, өмірлік тәжірибесі бай, эмоциялық – мейірімділік тұрғыда тәрбие беруді меңгерген, отбасының тірегі. Әже – жанұядағы қарым-қатынасты реттейтін, балаларды өмірге бейімделудің қарапайым түрлерін мейірім арқылы жеткізе білетін ақылшы, отбасының алтын қазығы.

Әрбір отбасының қалыптасқан әдет-ғұрпы, ата дәстүрі болады. Отбасылық дәстүр – халықтық тәрбиенің өзегі, әлеуметтік мәдени құндылықтарды беру құралы, соның нәтижесінде құндылық бағдар қалыптасады. Халық үлгі тұтатын отбасылық құндылықтар: үлкендерді сыйлау, олардың атын атамай, әже, аға, әпке деп қарым-қатынас жасау; бабаларды құрмет тұту; жасы үлкен қарияларға деген қамқорлық; бала дамуының түрлі кезеңдеріне қатысты отбасылық дәстүрлер (шілдехана, ат қою, бесікке салу, қырқынана шығару, тұсау кесер).

Отбасы – тәрбие бастауы және ата-ана бақытының символы. Әрбір отбасы белгілі бір деңгейде өз ауылының өміріне қатысып отырады, отбасылық мерекелерді өткізуге белсене араласып отырады. Отбасында, ең алдымен, балалардың әдептілігіне баса назар аударылады. Өйткені ол – халқымыздың ұлттық психологиясының өзегі, оның ғасырлар бойы қалыптасқан қоғамдық санасының практикалық көрінісі, барлық кісілік қасиеттерінің жиынтығы. Қазақ халқының әдет-ғұрып рәсімдерін балалар отбасынгда көріп өседі, олардың түгелі дерлік балалардың қатысуымен орындалып отырады. Оларды бақылай отырып, балалар өлең сөздерін, қимыл - әрекеттерін естеріне сақтап қалады. Отбасындағы үш ұрпақ өкілінің татулығы, бір – біріне қамқорлығы балаларға әсер етеді. Тыйым рәсімдері жас ұрпақты аруақты сыйлауға, табиғатты қорғауға, әдепті болуға қарапайымдылыққа, инабаттылыққа баулиды. Халқымыздың әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін, жақсы біліп, оны іс жүзінде орындай білу- әрбір перзенттің борышы екендігін бала тұңғыш рет ата-анадан естиді /3/.

Жақсы перзент ата-ана қолындағы аманаты. Баланы, тәтті тағам, жақсы киімге үйір қылмаған жөн. Отбасында баланың жан дүниесін рухани пәктікке тәрбиелеген абзал. Отбасында ата-ананың ықыласына бөленіп, тәрбие көрген бала балабақшада да, мектепте де өз ісіне жауап бере алады.

Ұлт тәрбиесі – ұлт болашағы. Егеменді еліміздің ертеңгі болашағы жас ұрпақ тәрбиесі. Білімді, денсаулығы мықты азамат өсіру үшін барлық бойынша, мектеп, ата-ана болып ынтымақтасып та ат салысуымыз қажет.

Көрнекті педагог А.С. Макаренко, балаға қатаң талап қою да қажет, бірақ оларды құрметтей де білу керек екенін арнайы сөз еткен болатын, біз бұны көбінесе естен шығарып аламыз. Балаға бір нәрсе туралы бірнеше қайталап айта берсең, ол сөздің қасиетін жояды. Сондықтан баланы ең жас кезінен ата-ана бір айтқанда тыңдап, талабын орындауға үйреткен орынды.

«Әкеге қарап ұл өсер, шешеге қарап қыз өсер», «Ұлың өссе-ұлы жақсымен ауылдас бол, қызың өссе-қызы жақсымен ауылдас бол» деген халық даналығының бәрі тәжірибеден, өмірден алынған.

Тамаша педагог А.С. Макаренко бес жасқа дейін дұрыс тәрбие көрмеген баланы кейін қайта тәрбиелеуге тура келетінін, бірақ оның алғышқыдай емес әлдеқайда қиындық туғызатынын кезінде ескерткен екен. Демек, кейін өкінуден пайда жоқ/2/ .

Кейбір ата-аналар көшеде сыпайы, таза киініп, мәдениетті жүреді. Ал, үй ішінде қалай болса солай, жалаң аяқ, жалаң бас, шашы дудырап, тіпті кейде баланың көзінше ішкиімшең жүреді.

арлық ата-аналар баласына «әдепті бол, үлкенді сыйла» деп ақыл айтады. Ал өздері үй ішінде қарттарға дөрекі сөйлеп, бетінен алып ренжітеді. Гректің ерте дүниедегі ойшылы Питтак «Өзің ата-анаңа не істесең, балаңнан да соны күт» деген екен. Яғни күнделікті көріп отырған осындай іс-әрекеттен бала өз ата-анасына не сый көрсетпек?

Сондықтан, кейіннен опық жеп, бармақ тістемес үшін баланы қаршадайынан дұрыс тәрбиелеуге, бала бақытының шынайы бағбаны болуға атсалысқан жөн. Бұл ата-ана ұрпақ алдындағы, сол өмір сүріп отырған қоғам алдындағы парызы ғана емес, халық, Отан алдындағы азаматтық парызы. Демек, бала бақытының кепілі – ата-ананың өнегелі тәрбиесінде. Отбасында адамзат бесігін тербеткен ұя болса, «Баланың бас ұстазы, ата-ана», «Бала ұшқанда не көрсе, ұяда соны іледі», «Әкеден ақыл, анадан мейір» алады. Қорыта айтқанда, бүгінгі күнде жастарды әдепті де саналы етіп тәрбиелеу үшін ең алдымен тәрбие ережелеріне сүйене отырып, ұлттық дәстүрімізді, ұлттық құндылықтарымызды, әдеп-ғұрыптарымызды, дінімізді, ата-бабалардан қалған насихат мұраларын балалардың санасына сіңіре білу ата-ананың басты міндеті дегім келеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. «Ұлағат» журналы №1, 2010 жыл.
2. «Ұлт тағылымы» журналы №6 , 2009 жыл.
3. «Отбасы мен балабақша» журналы №2, 2008 жыл.
4. « Аружан» журналы №5, 2008 жыл.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада отбасындағы балаларды ұлттық құндылыққа тәрбиелеу мәселесі қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблемы воспитания национальных ценностей детей в семье.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЕЙ СРЕДНЕЙ АЗИИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Чистов В.В.- канд.пс.наук, доцент (г. Алматы, КазгосженПУ)

Период позднего средневековья (XIV-XVII вв.) - это новый виток развития стран Средней Азии. Несмотря на многочисленные трудности, связанные с восстановлением разрушенных культурных ценностей, передовые умы того времени были единодушны в признании науки и образования могущественной силой, побуждающей человека стремиться к постижению истины, а также к установлению подлинно гуманных взаимоотношений между людьми, т.е. в качестве важнейшего фактора формирования личности. Неизменный интерес ученых-энциклопедистов к проблемам души и душевных состояний отмечается практически у всех мыслителей средневекового Востока. Все они были твердо убеждены, что душевные качества человека формируются в процессе познания и, следовательно,

способность человека к изучению наук является главной чертой, отличающей его от всех других живых существ, в связи с чем полагали, что именно познание того, чего он раньше не знал, доставляет человеку высшее наслаждение, к которому следует стремиться. Трактаты мыслителей Востока часто использовались в качестве учебных пособий как в медресе, так и теми, кто занимался наукой самостоятельно. Поэты Востока также воспевали идеал человека в своих поэтических произведениях. Их размышления о воспитании часто запоминались в форме образных афоризмов, многие из которых сохраняют свою актуальность и значимость и в настоящее время.

В XIV веке психологические идеи аль-Фараби и Ибн Рушда (Аверроэса) получили большую популярность в Северной Африке, найдя своё закономерное развитие в трудах арабоязычного мыслителя Ибн Халдуна (1333-1408гг.), воззрения которого впитали в себя всё, что было достигнуто предшествующими поколениями. Продолжая борьбу за отделение науки от религии, Ибн Халдун подчеркивал, что из четырех основных элементов: земли, воды, воздуха и огня развилась жизнь, «расширился мир животных, умножились их виды до тех пор, пока не появился человек, наделенный способностью к мышлению и рассудку, поднявший его над миром обезьян, которые лишены способности к мышлению и обдуманным действиям». Это /1/ в какой-то мере предвосхитило будущую эволюционную теорию Ч.Дарвина о возникновении и развитии человека как высшего представителя животного мира, имевшую свои далекие корни еще в трудах аль-Фараби. По мнению Халдуна, люди переходят от стадии дикости (таваххуш) к стадии примитивности (бидава), а в дальнейшем достигают уровня цивилизации (хидара) благодаря тому, что «разум постигает мир естественным путем» /1/. Характерной особенностью человека, кроме разума, является «необходимость взаимной помощи, стремление к которой заложено в человеческой природе» /1/. В изучении душевных процессов человека Ибн Халдун выделил три ступени. Первая - мир чувственных восприятий, который присущ всем животным, ибо, наблюдая мир, мы начинаем с чувственного восприятия посредством внешних пяти чувств. Подобно аль-Фараби, он не разделял ощущения и восприятия в отдельные категории. Второй ступенью является мышление, свойственное только людям. Ибн Халдун определил его как «преобразование разумом чувственно-воспринимаемых форм посредством отвлечения и сочетания». Характеризуя процесс мышления, ученый выделил три его вида: а) постижение порядка внешних действий; б) образование суждений, возникающих на основе приобретенного жизненного опыта; в) умозрительный разум, проявляющийся в совершенстве знаний. По всей вероятности он, также как и все предшественники, исходил из концепции аль-Фараби о совершенствовании мыслительной способности души и интеллекта. Третья ступень душевных сил представляет собой эмоционально-волевую сферу человека, к которой он относил также и процесс воображения. Ученый впервые подошел к тому, что воображение есть высшая ступень психической деятельности человека, вытекающая из процессов мышления и чувственного восприятия, т.е. осознаваемого им мира. Процесс сновидений Ибн Халдун рассматривал также как составную часть воображения, при котором могут проявляться «причудливые и неправдоподобные образы, таившиеся в глубине души, и занимают наши мысли после того, как мы отрешаемся от чувств**а**» /1/. Изучая эмоции человека, Ибн Халдун отмечал, что они «возникают из желания, побуждающего к действию» /1/.

В XV веке также широкую популярность получают научные труды другого учёного-энциклопедиста Джаллалидина Давани - юриста, педагога, путешественника. Известны его многочисленные трактаты по юриспруденции, педагогике, методике воспитания детей, психологии («о величии души»), этике, математике, философии. Наиболее значимый его труд «Этика», - был основным учебным пособием в школах и медресе Средней Азии на протяжении многих веков.

Джаллалидин Давани отмечал объективный характер природы и возможность познания окружающего мира посредством органов чувств и разума человека. Следуя учению аль-Фараби, он также констатировал, что у человека имеются врожденные и приобретенные

качества. Последним он отдавал предпочтение, ибо они могут развиваться и совершенствоваться.

Говоря об индивидуальности людей и их онтогенетическом развитии, он повторил теорию великого Фараби, подчёркивая, что люди бывают сложными по своему характеру, но «каждый человеческий характер склонен к изменению, ибо человек не рождается со сформированным характером, ибо если бы нрав человеческий не был в состоянии измениться, то оказалась бы бесполезным познавательная сила разума и были бы напрасны и недействительны воспитание и политика» /2/. Обосновывая закономерность развития душевных сил, психических свойств и личностных качеств людей, он подчеркивал, что "душа ребенка похожа на чистую доску, на которой легко начертить любое изображение" /2/, продолжая и развивая, тем самым, гениальную мысль аль-Фараби, что еще задолго до Джона Локка опровергало учение о врожденных способностях, утверждая, что "у человека нет способности к каждому ремеслу, а есть лишь склонность к определенному ремеслу" /2/. Соглашаясь с аль-Фараби, Давани подчеркивал, что "один человек не должен заниматься различными ремеслами, потому что это противоречит природе и тот человек никогда не достигнет положительного результата, ибо каждое ремесло требует достаточного внимания и времени» /2/. Характеризируя разум человека, его речь и мышление, Давани указал на то, что "чрезмерная разговорчивость является признаком надменности и легкомыслия ума, ведет к потере уважения из-за недостатка серьезности" /2/. Продолжая традиции аль-Фараби, ученый рассматривал душевные явления в неразрывной связи с телом человека. Он считал, что душа и тело постоянно взаимодействуют друг с другом: "в животной душе печень не может существовать без сердца, а во врожденной жизненная сила и сердце не могут действовать без печени, и питание обоих зависит от мозга в чувственной душе" /2/. Развивая социо-психологическую теорию аль-Фараби, Давани подчёркивал, что "каждый человек испытывает нужду в другом человеке, поддерживает другого, нуждается в сообществе" /2/. Таким образом, в трудах Давани мы также находили ростки общественной психологии. Как и аль-Фараби, он неоднократно проводил мысль о необходимости и важности человеческого общения. Он критиковал тех ученых, которые считали нравственные свойства людей врожденными и подчеркивал возможность воспитания и приобретение добродетелей в течение всей жизни. Он высоко ценил роль учителя. По его словам, если отец воспитывает ребенка физически, а учитель – духовно, значит, он – духовный отец; «Если душа близка к телу, то учитель близок к отцу», - утверждал Давани. Он критиковал поступки, внешне похожие на храбрость, такие как войны ради обогащения или достижения высокого положения в обществе, объясняя подобные действия «природной алчностью человека, а не храбростью. По его мнению, храбрость тогда будет настоящей, когда действие ее происходит по велению ума и целью является приобретение положительных качеств» /3/.

Большую популярность и мировую известность получили труды выдающегося учёного и поэта Абдуррахмана Джами (1414-1492), который был признанным авторитетом для миллионов современников, Он был последователем утопической идеи аль-Фараби о создании «процветающего общества равных», создателем образа идеального монарха, призывающего к активному познанию жизни. Ему присуща величайшая ясность мышления и безусловная рассудительность. Он прославлял и возвеличивал научное познание, воспевал земные человеческие радости.

Джами указывал на то, что «человек по своей природе абсолютно чист и непорочен. Он способен воспитывать в себе любые качества, хорошие и дурные, Это лишь зависит от его желания и упорства. Характеризуя особенности межличностного общения, поэт-мыслитель отмечал, что довольно часто бывает так, что «мне друзья чужими стали, очерствели их сердца, враг стал другом, - всё смешалось, ничего не изменить!» /4/. Однако он рекомендовал: «Ты злом на зло - не отвечай – оно лишь горе множит» /4 /. Аналогичные идеи мы встречаем также и у его предшественников Омара Хайяма и Юсуфа Баласагуни. «Коль в жизни ты не преуспел, людские души не задел – себя сумей преодолеть, нам леность

духа не нужна», - утверждал Джами, указывая на пути самовоспитания и самореализации через деятельность.

Анализируя последствия влияния режима Чингисхана, мыслители отмечали всю несостоятельность подобного образа жизни, в котором правит жестокость и прагматизм. Так, в поэтическом наследии А.Джами отмечалось, что «пламя гнева нужно глушить водой благоразумия» /5/, хотя он был убеждён, что «от страсти исцеленья нет, а от зависти слепнет разум». Он трактует любовь как болезнь, которую нельзя вылечить ни одним из лекарств, и медицина не в силах избавить влюбленного от страданий. «Я радость сердца потерял, меня любовь с ума свела. Любое страданье, любая боль ничто перед болью любви» /5/, - отмечал Джами, подчёркивая, что лишь влюбленный «безумец рад подобной болезни: ждет, что будет» /5/ и «печаль разлук сменяет радость встреч» /4/. Проблема психологии любви – доминирующая тема в его творчестве, рассматриваемая всесторонне и в т.ч. не лишенная порой мистического толкования. Обретя почёт и уважение при дворе Тимуридов, он как суфий ушел от пышной славы дворца, от лицемерия и ханжества уединяясь, направил свои помыслы на самосозерцание и очищение души. Он прославлял мудрость А.Македонского, покровительствовал А.Навои, но недооценил учение Ибн-Сины и был его противником.

За романтическими сюжетами творчества Джами скрыта философско-психологическая суть его произведений, ибо поэт показывал, как происходит очищение героя от земной, плотской страсти и начинается восхождение его к духовному, божественному совершенству, а именно к субъектизации личности. В поэме «Юсуф и Зулейха» он достоверно и психологически убедительно раскрыл историю реальной, горячей и страстной любви прекрасной женщины. Сохраняя основные сюжетные линии, поэт по-новому даёт отдельные эпизоды, детерминирующие мотивацию поступков героев, с присущим ему психологизмом. «Одна любовь нас отрешает от суеты земной. Мук не вкусивший не вкушает и сладости иной» /4/, ибо «нет ни начала у ней, ни конца, и будет, как вечно была» /4/, - подчеркивает Джами. «Для любящих отрадно и страданье, но эта боль для нас – не наказанье», - утверждает он, подчёркивая утончённость данного чувства, и заключает: «Наука любви недоступна глупцам и невеждам» /5/ «Он ищет только красоту, ему иного ведь не надо» /4/.

Он характеризует значимость поступков настоящего мужчины.

«Не тот мужчина, кто бренчит набитым кошельком,
Мужчина тот, кто знаменит отвагой и трудом» /4/.

В поэтическом наследии А.Джами проблема общения также является ведущей. Подобно О.Хайму он выявил закономерности общения: Он подчёркивал, что «мудрец и молча говорит, - в молчанье мысли глубина и недостойно мудреца нам болтовней смущать сердца» /4/ и справедливо замечал, что «когда о подданных своих правитель не радеет, он по миру пускает их, а трон его слабеет» /4/, и поэтому, беда, коль вздорным слухам, у которых нет границ, мы верить начнём» /4/.

«Недостойно нам болтовней смущать сердца,
Мудрец и молча говорит, - в молчанье мысли глубина».
Для бранных и гневливых фраз не отворяй уста.
В нежданных горестях, пойми, ты виноват лишь сам;
Их корень кроется в любви к бездумным словесам» /4/.

Важнейшей психологической рекомендацией Джами является следующее напутствие, которое звучит вполне актуально и сегодня:

«Пять важных правил соблюдай,
И на земле увидишь рай:
В делах мирских не возмущай покой,
Зря не рискуй своею головой,
Здоровье береги, как редкий клад,
Живи в достатке, но не будь богат,

И пусть приходит разделить досуг
К тебе надежный и сердечный друг» /4/.

А.Джами также ярый сторонник психотерапевтического эффекта влияния музыки и слова на исцеление людей, продолжатель многих теорий аль-Фараби, автор «Трактата о музыке». Для исцеления людей он использовал стих и музыку как это было описано в легендах о Коркуте.

Его поэзия существенно повлияла на формирование менталитета и самосознания арабоязыных народов Востока. Можно с уверенностью заключить, что практически всем мыслителям Средней Азии позднего этапа средневековья присуща величайшая ясность и безусловная рассудительность. Они продолжали и развивали традиции и установки, данные предшественниками, безусловно развивая самобытные и прогрессивные для их времени теории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибн Халдун. Введение. //Избранные произведения мыслителей Ближнего и Среднего Востока. – М., 1963.
2. Давани. //Материалы по истории прогрессивной общественно-философской мысли в Узбекистане. /Под ред. Муминова И.М., Хайруллаева М.М. 2-е изд. Доп. – Ташкент: Фан, 1976. – 537 с.
3. Давани. Сияние блеска в превосходстве нравственных начал. //Антология педагогической мысли Узбекской ССР. /Сост.С.Р.Раджабов, К.Х.Хашимов, К.М.Муминходжаев. С.К.Каримова. – М.:Педагогика, 1986. 320 с.
4. Джами. Лирика. //Из персидско-таджикской поэзии./Сост. А. Хакимова. – М., 1987.
5. Джами А. Лирики Востока. /Сост. М.А.Курганцева. – М., 1986. – 480 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены психологические взгляды мыслителей Средней Азии в период позднего средневековья. На конкретных текстологических примерах показаны самобытные и оригинальные идеи мыслителей, неразрывно перекликающиеся с наследием их предшественников: аль-Фараби и других видных ученых средневекового Востока.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада орта ғасырдағы Орта Азия ойшылдарының психологиялық көзқарастары қарастырылған. Нақты текстологиялық мысалдар арқылы әл-Фараби және басқа да орта ғасырлық Шығыстың көрнекті ғалымдарының мұраларымен астасып жатқан ойшылдардың табиғи әрі айрықша идеялары көрсетілген.

БАСҚАРУ ПСИХОЛОГИЯСЫ

ТОП АРАЛЫҚ КОНФЛИКТІЛЕР

Құлымбаева А.К.-оқытушы (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Соңғы онжылдықта топаралық конфликтілер біздің қоғамдық өмірдің күнделікті құбылысына айналды. Көп жағдайда топаралық конфликтіліктің жандануының арқасында Ресейде конфликтология жылдам дами бастады. Әр түрлі субьектілер бәсекелестікке түсті: шағын және үлкен еңбек ұжымдары, этникалық топтар мен басқа да ірі бірлестіктер: әлеуметтік топтар мен таптар, діни бірлестіктер, партиялар мен бұқаралық қозғалыстар.

Осындай конфликтілердің әртүрлігіне қарамастан, олар әдетте пайда болу мен дамудың бірыңғай механизімдеріне ие.

Топаралық конфликтілер мен өшпенділіктердің пайда болу механизмдерін зерттеуге психологтар үлкен үлес қосты. Әр түрлі психологиялық мектептердің (психоаналитикалық, необихевиористік, когнитивті, іс-әрекеттік) өкілдері топаралық конфликт механазмдерінің бірін оған үлкен мән бере отырып дәлелдеді. Сондықтан топаралық конфликтілердің пайда болу механизмдерін қарастыру кезінде келесі жағдайларды ескеру қажет /1/.

1. Әр түрлі топаралық конфликтілерде олардың пайда болуының қандай да бір механизімі үстем болуы мүмкін (Агеев, 1990).
2. Топаралық механизмдер тұлғааралық өзараәрекеттесудің психологиялық механизмдер-іне қарағанда анағұрлым кертартпа.

Топаралық конфликтілердің пайда болуының негізгі механизмдерінің ішінен топаралық өшпенділік; мүдделердің обьективті конфликтісі; топішіндегі фаворитизм сияқтыларды бөліп көрсетеді.

Топаралық өшпенділік. Тұңғыш рет Г.Лебон (1896) мен У.Мак- Дугаллдың (1916) еңбектеріне сүйене отырып З.Фрейд (1925, 1930) сипаттады. З.Фрейд топтық кез-келген өзара әрекеттесуінде топаралық өшпенділіктің универсалдылығы фактісін постулаттады. Ол осы өшпенділікті топтың топтың топталып, нығаюын қолданудың басты құралы ретінде түсіндіре отырып, оның функциясын анықтады. З.Фрейд «өзгелерге» деген дұшпандықтың қалыптасу көздерін анықтаған.

Аталмыш механизм өз дамуының жалғасын Д.Доллард (1939), Н.Миллер (1941) және Л.Берковитцтің еңбектерінен тапты. Мысалы, Л.Берковицтің адамның агрессияның барлық «басқаларға», оған бұрынғы кезде, «әлеуметтік үйрену» процесінде фрустрациялаушы әсер тигізгендерге ұқсайтындарға тасымалдануынан құтыла алмайтындығын дәлелдеді (1972). Бұл жерде топаралық агрессиядан қашып құтыла алмаушылық қайтадан постулатталады /3/.

«Фрустрация- агрессия» теориясын ұстанушылар адам фрустрациялаушы әсерді тікелей бастан кешірмей, тек оның пассивті куәгері болып табылған жағдайда агрессияның пайда болу мүмкіндігін көрсетті (Берковиц, 1965 Берковиц Джин, 1965).

Мүдделердің обьективті конфликтісі. Аталмыш механизм Д.Кэмпбелл жасаған топтық конфликтінің реалистік теориясында анағұрлым толық сипатталған (1979). Бұл теорияның негізін төмендегі жағдайлар құрайды.

1. Әр түрлі топтар мүдделерінің конфликтісі топаралық конфликтіні туғызуы мүмкін.
2. Мүдделердің конфликтісі, сондай-ақ бұрынырақ орын алған топаралық конфликт топтың жекелеген мүшелерінің басқа топ тарапынан болатын қауіп -қатерді қабылдауына себепші болады.
3. Қауіп-қатер топтың жекелеген мүшелерінің қауіп-қатер көзіне өшпенділігін оятуға себепші болады.
4. Қауіп-қатер топ ішіндегі ынтымақтастыққа себепші болады.
5. Қауіп-қатер индивидтің өзіндік топ құрамында болушылығын анағұрлым толық ұғынуға себепші болады.
6. Қауіп-қатер топтық шекаралардың өткізбеушілігін, жасырындылығын арттырады.
7. Қауіп-қатер индивидтердің топтық нормалардан ауытқуын азайтады.
8. Қауіп-қатер жазалау шараларын және өз тобына берілушілікті бұзғандардың шеттетілу дәрежесін арттырады.
9. Қауіп-қатер топтық нормалардан ауытқыған топ мүшелерін жазалау қажеттілігіне әкеледі (шынайы қауіп-қатер догматизм мен этноцентризмді арттырады) /2/.
10. Топ мүшелерінің сыртқы топ тарапынан болатын қауіп-қатерді қате қабылдауы топ ішіндегі ынтымақтастықтың жоғары болуына және сыртқы топқа қатысты өшпенділікке себепші болады.

Топ ішіндегі фаворитизм. Бірқатар мамандар (К.Фергюссон, Х.Келли, 1964, Д.Рабби, М.Горвитц, 1969) топаралық конфликтілікті мүдделердің обьективті конфликтісінсіз де, тек қана белгілі бір таным процестері арқылы да байқауға болатындығын көрсетті. Аталмыш

феномен «топ ішіндегі фаворитизм» деген атауға ие болды. Оның мәні жеке топ мүшелерінің басқа топ мүшелерінең қарсы әсеріне жағдай туғызу тенденцияларымен сипатталады. Ол сырттай бақыланатын мінез-құлық ретінде, сондай-ақ, өзінің және басқа топ мүшелеріне қатысты пікірлердің, пайымдаулардың, бағалаулардың қалыптасуынан да көрінуі мүмкін. Бұл эффектілер қандай да бір критерийлер бойынша «өз жақындары» ретінде бағаланатын, және аталмыш критерийлер бойынша «бөтен» ретінде бағаланатын адамдар арасындағы «демаркациялық шекараны» анықтай отырып, әр әлеуметтік өзараәрекеттесудің әр түрлі деңгейлеріндегі әр түрлі ситуацияларда әрекет етуі мүмкін (В.Агеев, 1990).

Аталмыш механизм психологиялық болып табылады. Алайда топтар- таптық, этникалық, аймақтық, жастық және т.б. – арасындағы терең обьективті қайшылықтар фонында топ ішіндегі фаворитизмнің жоғары дәрежесі деструктивті әлеуметтік салдарларға ұшыратады. Топтар арасындағы конфликтілер топ ішіндегі фаворритизм мен топаралық өшпенділікті күшейтеді.

2. Ұлтаралық конфликтілер әр түрлі этностар өкілдерінің арасында болады. Олардың себептері өте көп. Конфликтінің пайда болуы үшін үш фактор керек. Біріншісі ұлттық сана сезім деңгейімен байланысты. ол адекватты, төмен, жоғары болуы мүмкін. Екінші фактор – ұлттық тұрмыстың барлық жақтарына қысым келтіретін мәселелердің «критикалық» мөлшері. Үшінші фактор – жоғарыдағы екі факторды қолданатын политикалық күштер.

Ұлтаралық конфликтілерді түсіну үшін олардың факторларын қарастыру керек: этнопсихологиялық, әлеуметтік-экономикалық, саяси, әлеуметтік-мәдени.

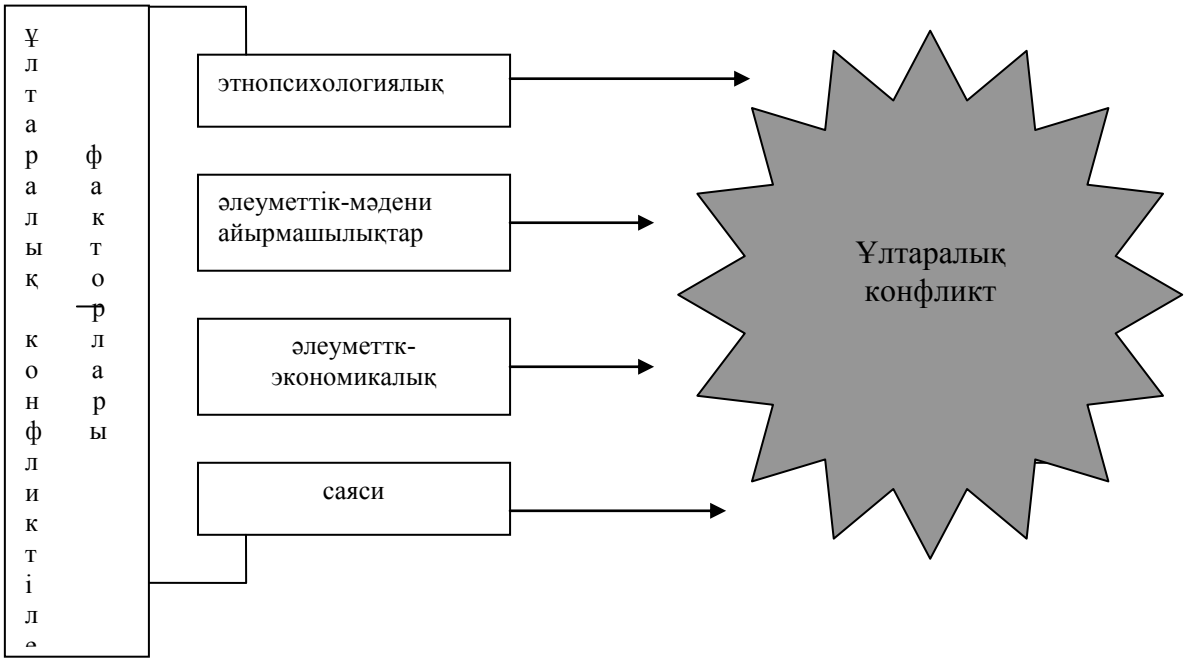
Этнопсихологиялық фактор – материалдық және рухани мәдениеттің әдеттегі өмір салтын бұзу қаупін туындатады да этникалық бірліктер жағынан қарсыластық тударады.

Әлеуметтік-мәдени айырмашылықтар – мәдениет пен діни нормалар немесе өркениеттік құрылымның өзгеріске ұшырауы қорғаныс реакцияларын тудырады.

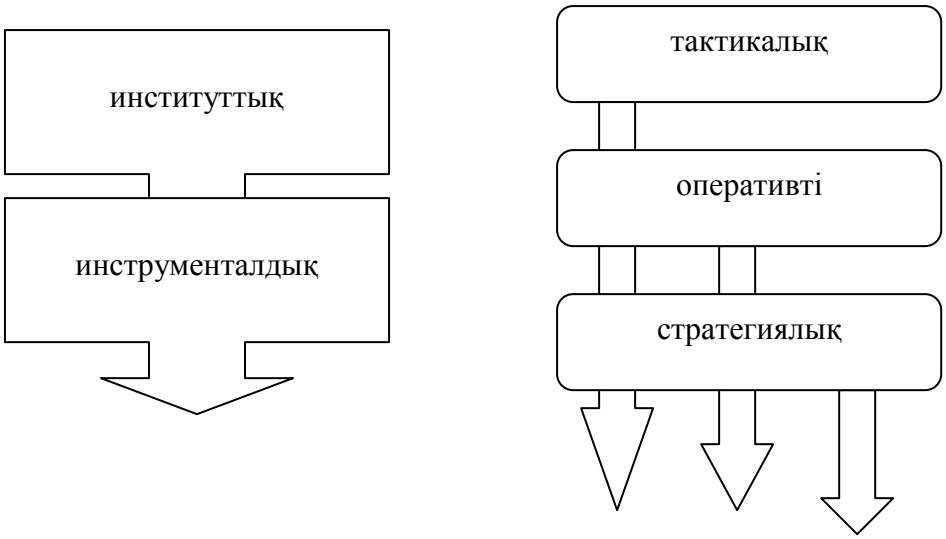
Әлеуметтік- экономикалық фактор – оның мәні әр түрлі, ол белгілі бір роль ойнап, конфликтінің бір себебі бола алады, әлеуметтік-экономикалық теңсіздікті, топтардың экономикалық қызығушылықтарын бейнелейді.

Саяси фактор – үлкен саяси билікке қол созатын жаңа саяси лидерлердің пайда болуынан туындаған этникалық қарсыласты көрсетеді.

Ұлтаралық конфликтілерді реттеу институттық және инструменталдық бағыттарды біріктіру негізінде шешіледі.



ҰЛТАРАЛЫҚ КОНФЛИКТІЛЕРДІ ШЕШУ



Институттық бағыт- ұлараалық конфликтілердің алдын алумен оларды реттеудің ерекше инфра құрылымын құру.

Инструменталдық бағыт – ұлтаралық конфликтіге реттеуші ықпал ететін нақты шараларды біліктілікпен қолдана білу**.**

Олардың ішінен келесілерін бөліп көрсетуге болады:

- тактикалық жолмен шешу конфликтілерді күшпен, экономикалық қысым көрсетумен реттеуге бағытталған.
- Оперативті жолмен шешу конфликтілердің өршуін шектеуге немесе конфликтілердің саладарын болдырмауға бағытталған бір жақты әрекеттермен байланысты /4/.
- Стратегиялық жолмен шешу мәселелерді құқықтық, саяси, экономикалық және әлеуметтік- психологиялық шарттар негізінде алдын- алуға бағытталған.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М., 1996.
2. Ламанов И.А. Межличностные конфликты и способы их конструктивного разрешения: Дис. канд. психол. наук. М., 1998.
3. Основы конфликтологии: Учебное пособие / Под. ред. В.Н.Кудрявцена. М., 1997.
4. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: Дис. д-ра психол. Наук. СПб., 1995.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада конфликт және оның түрлері, сондай-ақ оларды шешу жолдары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается конфликты, виды конфликты а также их пути решения

ХАРИЗМАТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ЛЮДЬМИ

Кудайбергенова А.Ж.- преподователь, Алибаева Р.Н.-магистр психологии
(г.Алматы, КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова)

Авторитарный стиль руководства больше не отвечает требованиям времени. Хотя еще и встречаются случаи, когда одно лицо претендует на единоличную власть, раздает указания, само решает, кого — «казнить», а кого — «миловать»; такие типы давно можно рассматривать лишь как пережитки прошлого.

Сотрудники, которых во всех отношениях «держат на коротком поводке», не могут добиваться максимально хороших результатов в работе, в полной мере проявлять свои способности, не говоря уже о внесении ценных рацпредложений и выражении /3/ собственного мнения.

Проблема заключается в том, что люди, которые за много лет привыкли руководить авторитарно, не приемлют коллективной работы из-за страха потерять власть. При коллективной работе сотрудники получают большую самостоятельность, меньше соблюдается субординация, в результате уменьшается как личный, так и должностной авторитет руководителя. Только на такой основе возможна совместная работа, которая будет носить конструктивный и творческий характер.

Правильно руководить людьми, вести их к успеху, в который каждый вносит свою лепту и каждый ощущает себя непосредственным участником общего процесса — это настоящее искусство. Стиль руководства в будущем — это управление посредством харизматических качеств.

Многие руководящие работники поднялись по служебной лестнице благодаря своей профессиональной компетентности, они добились высоких постов и перед ними была поставлена новая задача — руководить людьми. Но они нигде не учились входить в положение других людей, объясняться с ними, убеждать, мотивировать и хвалить их.

Встречаются руководители, которые авторитетны по своей природе как в личном, так и в профессиональном плане, под влияние и обаяние которых подпадает каждый. Это и есть харизма. Такие люди убеждают уже своей личностью.

Ради таких людей сотрудники сами охотно проявляют инициативу, их окрыляют замыслы и представления таких руководителей, они способны превзойти себя.

Происходит это и потому, что у них подсознательно возникает желание стать такими же, как их харизматический руководитель, которого они считают образцом для подражания. Харизматическая личность является идеальным руководителем, за которым следуют не из чувства долга, а потому, что верят в него и доверяют ему.

Управление людьми предполагает помимо специальных способностей и задатков еще кое-что. Это характерные умственные и физические свойства и особые данные, позволяющие мотивировать людей, направлять их и побуждать их на выполнение совместной работы. Это возможно только в том случае, если руководитель постоянно работает над собой и совершенствует себя как личность. Тот, кто хочет добиться небывалых успехов, сам должен быть неординарной личностью!/2/.

Решающее значение имеет не то, какими мы рождаемся и каковы у нас стартовые условия, а то, как мы их используем и что «лепим» сами из себя.

Все кроется в нас самих. Сосредоточьтесь на самом главном, не позволяйте отвлечь себя от поставленной вами цели: возьмите в свои руки штурвал своей жизни и целиком настройтесь на успех, достичь которого вам помогут харизматические качества!

Для этого кратко рассмотрим основные принципы управления людьми, без знания которых невозможно движение вперед.

Первый основной принцип: доверие.

Доверие завоевывает тот менеджер, который, управляя людьми, прислушивается к голосу разума и сердца, который берет на себя ответственность, является примером для подражания, признает и ценит достижения своих сотрудников, поддерживает и поощряет их, поступает справедливо.

Доверие, которым однажды злоупотребили, восстановить очень трудно. Ничто не разрушает доверие больше, чем ощущение того, что вами неправильно или плохо руководят. Если вы хотите сами добиться больших успехов и вывести свою фирму в лидеры, недостаточно

побуждать своих сотрудников тщательно выполнять поставленные перед ними задачи. Вам самим надо работать, не покладая рук, одновременно требуя полной отдачи от каждого сотрудника. Сотрудники должны проявить готовность брать на себя ответственность, выполнять больший объем работы, творчески подходить к решению поставленных задач, проявлять в действиях больше самостоятельности, вести себя честно и порядочно по отношению к коллегам и руководству.

Второй основной принцип: ставить разумные задачи.

Выполняемое задание должно иметь смысл — это один из важнейших факторов. Именно смысл работы является движущей и мотивирующей силой. Мотивация не рождается сама собой, источник мотивации — поставленные цели, достойные того, чтобы их добиваться. При этом материальная заинтересованность, как показывают исследования, играет далеко не главную роль. Сотрудника необходимо вовлекать в процесс планирования и принятия решений. Сотрудники, которых руководство воспринимает только как безмолвных исполнителей, не будут проявлять ни заинтересованности в работе, ни энтузиазма.

Третий основной принцип: правильно использовать сотрудников. Для того чтобы правильно использовать сотрудников, руководитель должен хорошо разбираться в людях, знать их психологию, обладать способностью проникаться их интересами и потребностями, иметь большой профессиональный опыт и проявлять настойчивость. Зато когда удается подобрать сотруднику подходящий для него участок работы, где он может полностью проявить свои способности, он будет работать с энтузиазмом, испытывая радость от работы, благодаря чему сможет добиваться наилучших результатов, получая за это похвалу и признание. А само предприятие будет иметь мотивированного и заинтересованного в общем успехе сотрудника, словом, это выгодно для обеих сторон! Мы испытываем счастье, когда наша жизнь складывается удачно.

Четвертый основной принцип: сопоставление точек зрения в отношении целей и отождествление себя с ними.

Совпадение точек зрения в отношении целей является прочной основной, на которой строится совместная работа. Отождествление себя с общими целями дается легче.

Общность целей способствует возникновению духа коллективизма и позволяет сотруднику развить свои способности на благо общего дела. Именно условия, благоприятствующие максимальному проявлению способностей каждого сотрудника, являются ключом к успешной деятельности всей команды.

Пятый основной принцип: мотивация.

Не имеет значения, руководите вы пятью или пятью сотнями сотрудников. Без мотивации вы не сможете достичь поставленных целей. И вы сами при отсутствии мотивации не продвинетесь ни на шаг вперед.

Мотивировать означает максимально вовлекать сотрудников в процесс решения проблем и достижения успеха. Если вас ценят и уважают как личность, то в трудные времена сотрудники не бросят вас в беде, а предпримут все возможное для того, чтобы помочь вам, человеку, который завоевал их симпатии и пользуется у них авторитетом.

Движение вперед вам обеспечат не единолично принятые решения, а совместная работа, основанная на взаимном доверии. Если в период кризиса вы сумеете убедить своих сотрудников в том, что, помогая вам, они помогут себе, тогда вы одержите победу. Мотивация подобна вирусу, который мгновенно распространяется, если для этого имеются благоприятные условия.

Шестой основной принцип: подавать хороший пример.

Если вы когда-нибудь сами сядете за компьютер, выполните ряд производственных операций или обслужите клиента, вы завоюете доверие сотрудников. Вы покажете, что являетесь одним из них! Вашим сотрудникам будет легче отождествить себя с вами и вашими замыслами, если они увидят и почувствуют, что вы отождествляете себя с ними; происходит взаимодействие /1/.

Этот метод использовал Наполеон, когда во время одной из решающих битв бросился на врагов в штыковую атаку. Понимание, что руководитель «один из нас», подстегивает не только на поле боя.

Личность руководителя оказывает огромное влияние на работоспособность сотрудников.

Сила, исходящая от личности руководителя, воздействует почти на все сферы: на производственный климат, на работоспособность и настрой членов команды и, следовательно, не в последнюю очередь на возможность достижения общего успеха.

К современному руководителю предъявляются высокие требования; он должен обладать следующими качествами:

- авторитетом — личным и служебным;
- человечностью;
- быстрой реакцией в мыслях и действиях;
- выносливостью;
- дальновидностью;
- способностью принимать решения (решительностью);
- инициативностью;
- способностью проникаться интересами и потребностями сотрудников(эмоциональной чуткостью); способностью мотивировать и воодушевлять;
- умением идти на компромисс;
- способностью признавать свои ошибки;
- специальными знаниями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конилов А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания. // Психол. Журн.Т16. №1. 1995.
2. Шепель В.М. Управленческая психология. – М., 1993.
3. Свенцицкий А.Д. Социальная психология управления. – Л.1986.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается харизматический стиль управления и его принципы.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада харизматикалық басқару стилі мен оның принциптері қарастырылады.

ИСКУССТВО УПРАВЛЯТЬ ЛЮДЬМИ И ПРИНЯТИЯ ЕЕ РЕШЕНИЯ

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

Каждому приятно работать с обязательными коллегами, добросовестными подчиненными, объективными руководителями. Но не все и не всегда таковыми бывают. Тот излишне самолюбив, этот пассивен и апатичен. Одного не увлекает данная работа, другой вообще откровенный лодырь. А эти всегда работали хорошо, но вдруг почему-то “испортились”. Один завистлив, другой не любит начальника – и оба весьма квалифицированно ставят ему палки в колеса и т.д. Всех случаев негативного поведения работников не перечесть.

Но результаты при этом всегда однозначны: конфликты, срывы сроков, некачественная работа, унылое отсиживание рабочих часов, текучесть кадров.

Бороться с подобными явлениями на первый взгляд просто – изживать, изгонять, воспитывать. Но каждому опытному руководителю известно, что на деле все это ох как

сложно! Когда изживать, если работа уже завалена? Как изгонять, если нового работника на вакантное место найти с каждым годом все труднее, а количество работы не уменьшается? Да и каков будет этот новый – может, хуже старого?

Остается одно – воспитывать, предугадывая поведение нерадивых работников и нейтрализуя негативные проявления пржде, чем они приведут к тяжелым последствиям. И здесь очень многое зависит от стиля деятельности, характерного для каждого конкретного руководителя /1/.

Итак, что в настоящее время чаще всего понимается под стилем управления коллективом?

Стиль управления коллективом – это интегральная характеристика индивидуальных особенностей и способности личности руководить, а также чаще всего применяемых ею способов и средств управленческой деятельности, которые системно характеризуют ее способности и особенности решения управленческих задач.

В стиле - этой весьма емкой характеристике линости руководителя – находят отражение достоинства и недостатки, ее сильные и слабые качества.

В литературе по теории и практике управления коллективом мы находим весьма широкий спектр стилей современного руководителя. Дадим им краткую характеристику.

Авторитарный.Стиль, для которого характерно единаличие руководителя в решении как больших, так и малых задач, стоящих перед коллективом. В организации, гед доминирует авторитарный стиль управления, все ждут, что скажет “Иван Иваныч”. При авторитарном стиле руководства инициатива и последнее слово, как правило, остается за руководителем, как и все наиболее значимые указания и распоряжения. Однако в авторитарном стиле имеются, как и в любом стиле, не только минусы, но и свои плюсы. Способность руководителя взять на себя персональную ответственность, особенно в критической ситуации, - это несомненноое его достоинство. Но авторитарный стиль подавляет инициативу и творческие начинания, которые идут снизу. В этом главный его минус.

Коллегиальный. Для руководителя, которому характерен этот стиль, главной установкой является: “Надо посоветоваться с коллективом”. Последним словом в данном случае будет то, как и что решит коллектив. Наряду с очевидными достоинствами в рамках этого стиля имеются и недостатки. Суть их особенно проявляется в тех ситуациях, когда даже вопросы, не требующие детального обсуждения, часто выносятся на коллективное обсуждение.

Плановый. Для руководителя этого стиля главное – план, программа. Руководитель такого стиля очень много уделяет внимания всевозможным планам и программам. Управление на основе четко и глубоко проработанного плана – весьма положительное качество. Однако слишком точное, излишне пунктуальное следование плану часто создает и определенный тормоз для маневра, инициативы и опреративной перестройки деятльности.

Авральный. Это стиль спешки и компанейщины, когда цель часто достигается любой ценой. Способность руководителя мобилизовать себя на решение приоритетной задачи из блага превращается в бедствие для коллектива, который в условиях авральной работы заметно снижает ее качество. При таком стиле руководства с неизбежностью возникают и конфликтные ситуации.

Либеральный. Этот стиль часто не без основания еще называют и попустительским. При таком стиле руководства коллектив как бы “плывет по воле волн”. Подчиненные преимущественно сами не только решают возникающие перед ними проблемы, но и имеют возможность не особенно считаться с мнением своего руководителя. При всех очевидных недостатках этого стиля положительным является то, что инициатива подчиненных не подавляется. Но либеральный стиль опасен тем, что он характеризует руководителя как бесприципного и не делового.

Регламентирующий, или его можно также назвать контролирующий. Для этого стиля, в противоположность либеральному, характерна постоянная регламентация того, что

необходимо делать, как и в какие сроки. Для подчиненных постоянное регламентирование и контроль из блага превращаются в бедствие. Постоянная регламентация и контроль в коллективе создают нервозную обстановку.

Перестроенный. У руководителя этого стиля всегда масса идей и проектов. Он постоянно видоизменяет цели, задачи работы подразделений. Организация такого руководителя постоянно находится как бы в состоянии налаживания дел. При несомненном достоинстве и благих намерениях руководителя усовершенствовать работу его организации часто перестройка осуществляется ради перестройки.

Консервативный. Это стиль руководителя, который во главу угла ставит незыблемость традиций и раз и навсегда установленных ритуалов, принципов и способов решения управленческих задач. При, казалось бы, очевидным негативном характере данного стиля в нем есть и некоторые положительные элементы. Он несет уверенность в стабильности, устойчивости коллектива, но такой коллектив чаще всего плетется в хвосте событий.

Дипломатический. Руководитель этого стиля слывет в коллективе дипломатом, который способен договориться и решить проблему там, где, казалось бы, нет никаких реальных возможностей. Он делает главную ставку в принятии решений на личные контакты, а часто и личные связи, однако гибкость его поведения в сложных ситуациях делового общения часто превращается в демагогию. Руководитель дипломатического стиля меняет свои требования, указания так, как ему это выгодно исходя из складывающейся ситуации.

Документальный. Руководитель этого стиля придает исключительно большое значение документам, письменным распоряжениям и как следствие скатывается к “бумаготворчеству”. Тратя много сил и времени на подготовку различного рода документов и справок, такой руководитель стремится перестраховать себя на случай всяких проверок, но унего уже не остается времени на живое общение с коллегами, на непосредственное руководство коллективом. Позитивным моментом в этом стиле является тот факт, что у такого руководителя документы, различного рода планы и отчеты, деловая переписка всегда находятся в должном порядке.

Лидерский. Стиль характеризуется тем, что руководитель увлекает, вдохновляет коллектив на решение тех проблем, в которые он глубоко верит и в возможность решения, которых ему удается убедить, если не всех, то большинство членов коллектива. Лидер уверен в себе и в реальности выполнения тех планов, программ, которые он выдвигает. Он, как правило, обладает оптимизмом и проявляет его в решении тех проблем, которые стоят перед коллективом. Если лидер к тому же имеет высокий уровень творческих способностей, то он становится творческим руководителем коллектива. К недостатка лидерского типа следует отнетси то, что лидер часто пренебрегает административными средствами руководства коллективом, и это, как правило, приводит к тому, что не все резервные возможности коллектива и особенно инициативных членов коллектива остаются испльзованными.

Административный. Стиль характерен для руководителей, которые строго следуют всем указаниям, распоряжениям, которые идут сверху и доводят их выполнение до логического конца, чего бы это ни стоило. Руководитель – администратор способен настоять на своем, преодолеть сопротивление “инокомыслящих”, используя свое административное давление. Худший вариант административного стиля характеризуется административным манипулированием, комбинированием “дел”, “разрешением конфликтных ситуации”, источником которых часто является не кто иной, как сам руководитель – администратор. Возможно, к некоторым позитивным элемента этого стиля руководства коллективом следует отнести то, что он владеет знанием механизма административного управления организацией, знанием должностых инструкций и прочих атрибуто власти.

Главная черта эффективного руководства –гибкость. В зависимости от специфики ситуации руководитель должен умело использовать преимущества того или иного стиля руководства и нейтрализовать его слабые стороны /2/.

В своей повседневной деятельности современному эффективному руководителю необходимо опираться на свои сильные, наиболее развитиые стилевые компоненты, качества, при этом постоянно развивая слабые. Помня при этом, что идеальным стилем управления коллективом является творческий стиль, для которого характерно, что руководитель в решении каждой новой управленческой задачи гибко, неординарно применяет тот или иной прием, способ, средство, являющиеся для складывающейся ситуации наиболее оптимальным и результативным.

По существу творческий стиль управления коллективом – это применение разнообразных стилей в зависимости от реально возникающей управленческой ситуации, от целей и условий и средств ее разрешения. Для творческого стиля управления в высшей степени характерно варьирование стилей в зависимости от новизны и самого характера возникающей управленческой проблемы.

Действительно, если коллектив только формируется, то авторитарный подход к делу на первых этапах работы даст больше, чем коллегиальный. И наоборот, чем выше уровень сформированности коллектива, тем более эффективным будет коллегиальный стиль в его руководстве.

О современном, творческом в своей основе диалектическом стиле управления коллективом можно было бы написать целую книгу. Ограничимся, однако, перечнем наиболее значимых умений руководителя, которые в большей мере характеризуют его способность мыслить диалектически и творчески.

Мыслить широко, масштабно, системно и комплексно, видя одновременно развитие своей организации на большую перспективу, не упуская сиюминутных дел и задач.

Быть демократичным и коллегиальным, поощряя творческую инициативу своих подчиненных, но одновременно и авторитарным с демагогами и лодырями.

Быть готовым к риску, который базируется на взвешенном анализе возникающей проблемы, способным не только полагаться на интуицию и практический опыт, но и на зрелый научно обоснованный расчет.

Быть добрым деликатным, но не добреньким, масштабным с точки зрения социальных запросов людей, но одновременно требовательным, когда это касается кчества работы и дисциплины труда в коллективе /3/.

В решении вновь возникающих задач опираться на научный подход, передовой опыт, знать и изучать не только причины удач, но тщательно анализировать причины поражений.

Умело и грамотно применять в своей повседневной деятельности следующие управленческие принципы:

Принцип инструкции. Управлять предпочтительно с помощью правил и инструкций, а не приказов и распоряжений.

Принцип близости. Вопросы должны решаться как можно ближе к тому уровню, на котором они возникли.

Принцип оперативности. Руководитель должен оперативно реагировать на происходящее, чтобы подчиненные постоянно ощущали, как их действия оцениваются руководителем

Принцип воспитания. Руководитель должен постоянно воспитывать подчиненных – словом и делом.

Принцип делегирования. Делегирование полномочий продуктивно только тогда, когда управленческая ответственность остается за руководителем.

Принцип терпения. Во взаимоотношениях с подчиненными руководитель должен проявлять бесконечное терпение.

Принцип ответственности. Работник должен отвечать только за то, на что он в состоянии влиять.

Нарушение управленческих принципов приводит к нежелательным последствиям, разрушению психологического климата в коллективе.

У каждого мастера есть свой инструмент. У хирурга скальпель, у художника кисть. У руководителя основным инструментом является строго последовательная цепочка действий, каждое звено которой представляет сложную управленческую функцию – операцию. Каковы же основные звенья этой цепи?

Диагноз и оценка микроситуации.

Палнирование (долгосрочное, краткосрочное и оперативное).

Ориентация и диагностика текущей микроситуации.

Выработка и принятие решений.

Построение программы действий.

Организация передачи решений на исполнение.

Контроль, оценка и коррекция текущих и конечных результатов.

Узловые механизмы управленческого процесса: планирование – целеполагание – и принятие решения, по существу формируют модель результата и свернутую программу действий.

Принятие решений означает, прежде всего, разрешение проблемной ситуации, которая лежит у истоков этого узлового механизма психологии управления.

Психология рассматривает проблемную ситуацию в контексте интеллектуальной деятельности человека. Эта ситуация собственно инициирует процессы мышления человека. Она представляет собой такое взаимодействие человека как субъекта мышления и объекта, при котором возникает противореие между имеющимися знаниями и способами действия на основе потребности в новых знаниях о внешних условиях и актуальных элементах среды. Далеко не всякая ситуация является проблемной. Последняя предполагает или включает следующие компоненты:

- познавательную потребность, и в том аспекте проблемная ситуация – это состояние субъекта;
- интеллектуальные возможности;
- неизвестные знания или проблему – задачу. Именно сочетание этих трех компоенентов отличает проблемную ситуацию от других вариантов познавательных ситуаций.

Выделяют три варианта таких ситуаций:

- когда человек знает, что он знает; в этом случае нет проблемы, нет и необходимости в мышлении;
- когда он не знает, что он не знает; в этом случае можно говорить о будущих научных проблемах, котрые еще не встали перед человеком;
- когда он знает, что он не знает; в этом случае он имеет дело с подлинно проблемной ситуацией. Одна из ее особенностей и состоит в том, что человек может, опираясь на свои резервы, вычленить задачу или проблему и найти ее решение. Принять решение в управлении означает еще и сформулировать цель, поставить теперь эту задачу для субъекта исполнения, дать общее направление и наметить программу действий, открытую для коррекции.

Принятие решений в ряде случаев приобретает специфические признаки в зависимоти от вида проблемной ситуации и условий управленческой детяльности. Различают три вида проблемных ситуаций:

Детерминированные.Это ситуации, в которых события и явления увязаны линейной причинно – следственной связью (самый простой пример: если солнце садится, скоро будет темно).

Вероятностные. Это ситауции, в которых наступление того или иного события, проявление свойства может осуществиться стой или другой стпенью вероятности (напрмер: падающая монета или кубик с цифрами).

Стратегические. Это ситуации, в которых определнное явление может или должно произойти в отдалнном будущем (например: выполнение годового плана, получение диплома, защита иссертации и т.д.).

В реальной жизни все эти виды ситуаций могут переплетаться между собой на оси времени и событий и опрделяют движение управленческой информации в разных кокретных циклах и стадиях.

Управленческие решения могут различаться по ряду признаков. На их основе составляются варианты классификации решений. Составим одну изи них по следующим признакам:

по степени охвата и сложности объекта;

по длительности времени, втечении которого действует принятое решение. В этой связи решения могут быть кратковремнные, или оперативные, и долговремнные. Можноговорить о том, что особенности поставленных целей обуславливают тактические итстратегические ориентиры управления;по значению, месту и роли решения в жизни общества. Одни решения затрагивают коренные проблемы всего общества (пример: передача власти органам самоуправления), другие затрагивают отдельные стороны каких – либо сфер жизни регионов или подразделений; по объему и напрвленности решений. Одни формируют общую цель, другие могут бытьболее конкретными и детализированными;

по степени директивности выполнения. В этом измернии решения могут варьировать от строго обязательных до советов и пожеланий.

Любое управленческое решение в процессе его выработки, принятия и передачи к исполнению должно отвечать некоторым важным требованиям, которые необходимо учитывать руководителям /1/.

Таким образом, управленческое решение должно быть объективно и научно обоснованно. В этой связи давайте вспомним о строгости формирования информационной модели ситуаций, на уровне которой движение мысли начинает подчиняться сугубо интеллектуальным действиям ее переработки. Очень важно сохранить неразрывную связь с релаьным положением дел, отражением которых и должна выступать информационная модель. Как уже отмечалось, другим критерием управленческих решений часто выступает их полнота. Она определяет, насколько в принятии решения охвачены, проанализированы и учтены все главные элементы ситуации. При отсутствии полноты анализа на ход и развитие ситуации могут неожиданно повлиять те факторы, которые не былиспрогнозированы в рамках опретивных единиц мышления при формировании общей модели и последующих шагов управления. Именно в этом контесте можно говорить о том, что в управлении мелочей не бывает. Но относительность такого суждения заключается в том, что одни и те же факторы допустимо не учитывать на одном уровне решения и нельзя обходить вниманием на другой ступени анализа.

Важным требованием к принятию решения является его своевременность. Всякое запаздывание назревшего решения как целеуказующего, так и корректирующего начальную модель результата, утрачивает эффективность управления и может привести к “эффекту бумеранга”, которой бьет субъект, принявшего решение.

ЛИТЕРАТУРА

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

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ұжымды басқару шеберлігі мен шешім қабылдау жолдары қарастырылған (белгілер, жүйелері мен жағдаяттар).

РЕЗЮМЕ

В статье расматривается искусство управления коллективом и принятие ее решения (признаки, классификации, ситуации).

ГЕРОНТОПСИХОЛОГИЯ

ҚАРТ АДАМДАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Абдуллаева Г.М.- студент, Әмірбекова М.Ә. -оқытушы
(Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Қарттар мен егде жастағы адамдардың психикасы мен мінез-құлық ерекшеліктерін, кәріліктің, қартаюдың психикалық мәселелерін зерттейтін даму психологиясының бір бөлімі геронтологиялық психология деп аталады. Ол қартаюдың белгілерін, яғни адам организмінің функционалдық мүмкіндіктерінің (қимыл белсенділігінің баяулауы, күш қуаты азайып, денсаулығының нашарлауы) біртіндеп төмендеуін қарастырады. Психика функцияларының (зерде, ес, зейін және т.б.) өзгерістері біржақты ғана байқалады. Жас ерекшелік психологиясында осы қасиеттерге сүйене отырып, адамның дамуын жас кезеңдеріне бөліп қарастырған. Оның ішіндегі 60-70 жастар аралығы кәрілік немесе қартаю кезеңі болып есептеледі. Даму психологиясының аталған бөліміне көптеген ғалымдар өз үлестерін қосты. З.Фрейдтің ізбасары болған Эрик Эриксон тұлға дамуының сегіз сатысын көрсеткен. Ол өз теориясындағы сегізінші кезеңді қарттық, яғни кеш кемелдену (65 жастан кейін) кезеңі деп атаған. Оның бұл теориясы өзге де ғалымдардың қызығушылығын тудырды. Ал Д.Б.Бромлей қартаю процесін 55-70 жастар аралығына теңестірген. Сонымен қатар Еуропада БДСҰ (Бүкіләлемдік денсаулық сақтау ұйымы) ер кісілердің 61-74 жасы, ал әйелдердің 55-74 жасы – қарттық кезеңінің басталуы деп көрсеткен /1/.

Адам тұлға дамуының соңғы сатысына келгенде өмірлік жолды қабылдайды және тұлғаның тұтастылығын игереді. Осы кезде жаңа сапалық жағдайлар қалыптасады, мінез-құлық өзгереді, өзімшілдік пайда болады. Э.Эриксонның теориясы бойынша, бұл кезде интегративтік мінез пайда болады. Тұлғада көңілсіздік, өмірге деген құштарлықтың азаюы байқалады. Адамға сүрген өмірі өзінің ойлағанындай болмағаны үшін көңілсіздік туады. Қарт адамдардың психикасына интеллектуалдық және эмоцианалдық ішкі әлемге кету, өткізген өмірін бағалау мен ұғынуға байланысты қайғыру, өміріндегі басты мақсаттары орындалмаса, өкіну, түңілу сияқты қасиеттер тән болады. Алайда қартаюды тек регрессивті құбылыс деп қарамау керек, қартаю да дамудың бір кезеңі. Бұл кезеңде адамның рухани жетілуі де біршама деңгейге көтеріледі. Мысалы, қанағаттану, парызын өтеген жағдайда өмірге ризашылық, мейірімділік және т.б. қасиеттермен қатар кемелденген адамдардың даналыққа жетуі. Қарт адамның шығармашылық белсенділігі жоғары болатындығы жиі байқалады. Геронтологияның қазіргі кездегі негізгі міндеттеріне адамды кәрілікке даярлау, егде жастағы адамдар мен қарттардың белсенді әрі толық өмір сүруі амалдарын зерттеу, қартаю механизмін түсіну және т.б. жатады.

Қарттық кезең – адам өмірінің соңғы даму кезеңі. Қарттық жас – адам өміріндегі заңды кезең. Геронтолог ғалымдар кәрілік – бұл, біріншіден биологиялық феномен, яғни бұл психологиялық өзгеріспен бірге жүреді деп санайды.

Кәрілік жастағы өзгеріс – биологиялық процесс болады, ал егер әлеуметтік жағынан алатын болсақ, адам зейнетке шығады, оның әлеуметтік мәртебесі өзгереді, жүріс-тұрысы өзгереді, соңында психологиялық кезеңі де өзгеріске душар болады. Бұл кәріліктің механикалық өзіндік регуляциясын анықтауға негіз болады. Қартаю – бұл жаңа әлеуметтік рөлге көшу, яғни жаңа жүйелік топпен өзіндік қарым-қатынас орнайды.

Қарттық кезең – бұл өте қиын проблемалардың түрі. Л.И.Анцыферова қарттардың мінез-құлқына, өзіне және қоршаған ортаға деген қарым-қатынасына қарап, оларды екі негізгі тұлғалық типке бөлуге болады деген. Бірінші типтегілер зейнетке шығуларын ойлап, іс-әрекетіне қызықты шараларды қосады, жаңа достық байланыстар орнатады, өзінің

айналаны бақылау қабілетін сақтап қалады. Екінші типтегілер қоғамда орнын таба алмаған, өмірге енжар қарайтындар ретінде көрінеді, өзіне деген айналаның құрметін жоғалтады.
Ф.Гизл қарт адамдардың мынандай типтерін бөліп көрсетеді:
1. Негативті тип – қартайғандағы өзіне бір белгілердің ұнамауы, жағымсыз болуы.
2. Экстравертті тип – қарттық кезеңнің басталуы, ұлдарының өсуі, жақын туыстарының қазасы, көптеген өзгерістер, отбасы жағдайы, әлеуметтік өмірі, т.б. әсер етеді.
3. Интравертті тип – қартаю процесінің ащы қайғысы, уайымы, мазасызданuы. Адам жаңаға қызығушылық танытпайды, өткенін көп ойлайды, есіне түсіреді, өзімен-өзі болып кетеді.

Кәрілік жас – адамның орта жастан кейін келетін, қоғамдық еңбектен босап, еңбегінің зейнетін көретін, материалдық қамтамасыз етілетін, құрметті демалысқа шығатын жасы.
Кәрілік адам өміріндегі соңғы кезең болғандықтан, өлім мен оған деген қатынас туралы бірнеше мәселелер туындайды. Өлімге деген қатынасқа антикалық замандағы философтардың өздері көңіл бөлген.

Кәрілік кезінде ақыл-ойдың төмендеуінің себептері психологиялық күтімдер, психологиялық денсаулық және басқа да факторлар болуы мүмкін.
Қартайғанда интеллектуалдық функциялардың төмендеуінің себептері мыналар:
1. Дене дамуы адамның практикалық міндеттерді шешуіне әсер
етеді.
2. Дұрыс тамақтанбау ой-өрісінің дамуын төмендетеді.
3. Алкогольді ұзақ уақыт пайдалану есте сақтау қабілетін төмендетеді.
4. Дәрігердің бақылауымен және өз бетінше қабылдайтын дәрі-дәрмек зейінді төмендетеді.
5. Интеллектуалды іс-әрекетсіздік. Аурудың созылмалы кезеңінен, әлеуметтік оқшауланудан немесе депрессиядан кейін кейбір қарттар бұрынғы ақыл-ой іс-әрекетінің деңгейіне қайта келуге қиналады.
И.С.Кон қарттық жастың әлеуметтік-психологиялық түрін көрсетті:
1. Белсенді шығармашылық – ардагерлер, т.б. Демалыстан шыққан соң қоғамдық өмірге араласа бастайды: балаларын тәрбиелеу, т.с.с.
2. Қарттық жас өзіндік көзқараспен**,** демалыспен, ойын-сауықпен, т.б. байланысты. Олар өз істерімен, жұмыстарымен шұғылданып жүре береді.
3. Өзінің бар күшін отбасына бұру. (Бұл әйелдермен байланысты тип). Әйелдер үй жұмыстарымен шұғылданады. Психологтар алдыңғы екі типке қарағанда маңыздысы осы тип екенін дәлелдеді.
4. Бұлар өздерінің денсаулықтарын ойлаушы тип.

Адам қоғамда өзін қоршаған адамдар тобымен өмір сүреді және дамиды, оның талаптарына сәйкес өз ойлары мен мінез-құлқын өзгертеді. Егер қарым-қатынас болмаса, біздің рухани және материалды даму деңгейіміздің қандай дәрежеге көтерілгенін білмес едік /2/.
Қарттық кезеңде қабілеттілік деңгейін қарастыра отырып, Д.Вралилий қарым-қатынасты мынадай түрлерге бөлді:
1. Құрылымды қарым-қатынас – қарт адамдардың жаңа әлеуметтік жағдайларды адекватты қабылдауы, өмірге оптималды қарайды. Жетістігі арқасында өзіне жоғары баға береді.
2. Қарым-қатынасқа тәуелді болу – бұл адамда психологиялық басқарылу тәуелділігі қалыптасады.
3. Қорғаныс қарым-қатынасы – өзін-өзі қамтамасыз етуге талпынуы, көмектен қашу, эмоционалды шыдамдылық қасиетінің ықпалы, агрессиялық сенімсіздік, өз сәтсіздігін іздеуі.
4. Өзін-өзі жаулап қалуы – белсенсіздік білдіру, өзін жалғыз, керек емес сезінуі. Олар уайымнан құтылу үшін өлімді күтеді.

Табиғи қартаю – барлық адамдарда уақыты келіп дамитын қалыпты биологиялық процесс. Қартаю – жан-жақты, шарасыз процесс. Оған генетикалық және қоршаған ортаның, тіпті ең жақсы жағдайдағы барлық дене мүшелері және ағза жүйелері бағынады. Мүшелер мен жүйелердің барлығы қатар және бірдей жылдамдықпен қартаймайды. Бірақ, олардың көбінде қартаю процесі кәрілік келмей тұрып басталады.

Қартаю теорияларының көп түрлері бар. Қазіргі кезде ғалымдар қартаю процесін және оны бәсеңдету жолдарын белсене зерттеуде /3/.

Қарттық келгенде әрбір адам уайымдайды. Әрбір жаста өзіңді сүйіп, жоғары бағалауың керек. Қоршаған ортамен жақсы қарым-қатынас орнату, жаңа жұмыс тауып алу немесе басқа да жұмыстар өмірге қуаныш әкеледі. Жеке өмір сүру мен өмірге деген көзқарасын жақсарту керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведениий.-М.: ТЦ Сфера, 2006.
2 Мухина В. С. Возрастная психология - М., 1998.
3 Рыбалко Е.Ф. Возрастная дифференциальная психология - ЛГУ, 1990 10. Смирнова Е.О. Психология ребенка - М., 1997.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблемы геронтопсихологии.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада геронтопсихология мәселелері қарастырылады.

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЖӘНЕ ШЕТЕЛДЕГІ КӘРІ АДАМДАРДЫҢ ҚОҒАМДАҒЫ ОРНЫ

Қасымова Г.Е.- әлеуметтік жұмыс магистрі (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Халықтың қартаю үдерісі – Қазақстан үшін біршама жаңа құбылыс және ол әзірше мемлекеттің стратегиялық құжаттары мен нормативтік-құқықтық актілерден жан-жақты сараптық бағасын және баламалы көрінісін тапқан жоқ. Қазақстан дамуының қазіргі сатысында жүргізілетін экономикалық және әлеуметтік реформалардың басты мақсаты қоғам мен адам дамуы үшін қажет жағдайлар жасау болып табылады. Өз азаматтарының қартайған шағын бүгінгі таңда лайықты қамтамасыз ету әлеуметтік бағдарланған мемлекеттің басты мақсаттарының бірі болып отыр, Қазақстан да сондай мемлекеттердің қатарына жатады. Сонымен қатар, қоғамда егде жастағы адамдар санының көбеюі Қазақстандағы әлеуметтік-экономикалық ахуалға әсерін тигізетін маңызды факторлардың біріне айналып келеді.

Қазақстан Республикасының президенті Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан өз дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңында» атты хақына жолдауында: «Біз аға ұрпақты, ана мен баланы, жастарды қамқорлық пен ілтипатқа бөлейтін әлеуметтік бағдарланған қоғам, ел халқының барлық топтары тұрмысының жоғары сапасы мен алдыңғы қатарлы әлеуметтік стандарттарын қамтамасыз ететін қоғам құрудамыз», - деп жолдаған болатын /1/.

қартаюы жаңа және бұрын белгісіз болып келген проблемаларды алға қояды және жеке адамдардың өмірін ұйымдастыру мен қоғамда әлеуметтік-экономикалық және мәдени орта қалыптастыру үшін жаңа мүмкіндіктер ашады. Әлеуметтік қатынастар, адам ресурстары мен экономика саласына арналған инвестицияларды қарастыратын стратегиялық шаралар қабылдау адам өмірінің анағұрлым кешірек сатыларында немесе қоғамның қартаю нәтижесінде туындайтын қажетсіз тәуелсіздікті болдырмауы мүмкін. Егер тиімді инвестицияларды уақытылы жасайтын болса, онда қартаю үдерісі ресурстардың сарқылуына себеп болатын фактордан адам әлеуметтік, экономикалық және экологиялық капиталды ұлғайтуға септігін тигізетін факторға айналуы ықтимал.

Қазақстандағы халықтың қартаюы қазіргі егде жастағы адамдармен салыстырғанда әлеуметтенуден басқа кезде өткен адамдардың санын ұлғайтады. Соған сәйкес, аға буын өкілдерінің қатарына 2015 жылға қарай өтетін адамдардың саяси және әлеуметтік мінез-құлық ұстанымдары бұдан бөлек болады да, олар анағұрлым жоғары әлеуметтік және экономикалық белсенділік танытып, саяси мәселелерге анағұрлым аз дәрежеде қатысып, саяси институттарға аз сенім білдіреді /2/.

Көптеген еуропалық елдердің демографиялық көрсеткіштерінің талдауы Еуропа халқының қартаюындағы тұрақты үрдістерді көрсетеді. Германияда 65 жастан жоғары егде адамдардың үлесі 1997 жылы 15%-ды құрады, 2020 жылға қарай ол 22%-ға дейін өседі. Ұлыбританияда осындай көрсеткіш 1997 жылы 16%-ға тең болса, 2020 жылға қарай оның 21%-ға дейін өсуі болжанып отыр. Францияда 65 жастан асқан адамдар 1997 жылы 15%-бен белгіленсе, 2020 жылы ол болжам бойынша 19%-ды құрайды. Осыған жақын көрсеткіштерді бірқатар басқа батыс және шығыс еуропалық елдерден күтуге болады. Мәселен, Швецияда 1997 жылы 65-тен асқан адамдар 18%-ды құрады (Еуропадағы ең жоғарғы көрсеткіштердің бірі), 2020 жылы осы көрсеткіш 21%-ға дейін ұлғаяды.

Соңғы 50 жыл ішінде халықтың қартаюының жедел қарқындары әлемдегі егде жастағы адамдардың тең жартысынан астамы тұратын Азиялық-Тынық мұхиттық аймақтан да байқалады. Егде жастағы халықтың үлесі 1950 жылғы 7%-дан 2000 жылы 9,4%-ға дейін өсті, осы сан мамандардың болжамдары бойынша 2025 жылы 15,4%-ға және 2050 жылы 23,5%-ға жететін болады. Халықтың қартаюы дамушы елдерде дамыған елдермен салыстырғанда анағұрлым жоғары қарқындармен өсіп келе жатқанын атап өту қажет және алдыңғылардың осы үдерістің салдарларына бейімделуге қажет уақыттары азырақ болады /3/.

ДДҰ (Дүниежүзілік Денсаулық сақтау Ұйымы) Еуропалық өңірлік бюросының (1963 ж.) деректері бойынша 60-тан 74-ке дейінгі жастағы адамдар егде адамдар, 75 жас және одан үлкендері - қарт адамдар, 90 жас және одан үлкендері – ұзақ өмір сүрушілер болып табылады. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы (ДДҰ) 1982 жылы 65 жасты егде жастың индикаторы ретінде таңдап алды. Әлемдегі егде адамдардың жай-күйін сөз еткенде, бірінші кезекте халықтың жаһандық қартаю мәселесі болады.

Халықтың қартаю процесі – бүгінгі күнде көптеген елдерде байқалатын құбылыс. XX ғасыр адамдардың өмірінің ұзаруымен революциялық өзгерістерге толы болды. Өмірдің орташа күтілген ұзақтығы туу кезінде 66 жылға жетті, 1950 жылдан бастап 20 жылға артумен, бұл ретте 2050 жылы ол тағы 10 жылға ұзарады. Осылайша, мамандардың бағалауы бойынша, 2050 жылға қарай қарт адамдар саны жастардың жалпы санынан асады, дамыған және дамитын елдерде бұл 1998 жылы өтті. Халықтың қартаю қарқынының әртүрлі елдерде елдің экономикалық және әлеуметтік дамуына және олар жүзеге асыратын саясатқа байланысты айырмашылығы болады.

Дамыған елдерде халықтың қартаюы дамымаған елдерге қарағанда неғұрлым жоғары қарқынмен болып жатқандығын атап өткен жоқ. Бүгінгі күні әлемнің медианды жасы (халықтың жас құрылымының жинақталған мінездемесі халықтың барлығын екі бөлікке бөледі: бірі медианды жастан жас, екіншісі – одан үлкен – 26 жас. Ең жас халық – Йеменде, онда бұл көрсеткіш 15 жасты және ең кәрісі – Жапонияда, онда медианды жас 41 жылға тең. 2050 жылға қарай әлемнің медианды жасы 36 жасты құрайды. Онда болжам бойынша халқының медианды жас құрамы 20 жылға тең, ең жас халқы бар ел Нигер, ал халқының медианды жас құрамы 55 жасқа тең ең егдесі Испания болады. Азиялық-тынық мұхиттық өңір елдерін халқының қартаюына байланысты сарапшылар **үш топқа бөледі**: халқының **жедел қарқынды қартаю** процесімен (25 % егде адамдар 2050 жылы) – Гонконг, Қытай, Тайланд, Сингапур, Шри-Ланка, Жаңа Зеландия, Қазақстан, Әзірбайжан, Грузия, Армения; **орташа қарқынды** (20-дан 25%–ға дейін) – Моңғолия, Малайзия, Вьетнам, Үндістан, Түркия, Өзбекстан, Тәжікстан, Қырғызстан; **баяу қарқынмен** (20 %) – Камбоджи, Филиппин, Пәкістан, Бангладеш, Лаос Халық Демократиялық Республикасы,Түркіменстан /2;17/.

Қазақстан халықтың қартаюына таяуда ғана аяқ басты, алайда жақын арада бұл процесс неғұрлым жеделдейді. Айталық, 1999 жылдың басында халықтың жалпы санының 65 жастағы және одан үлкендерінің үлесі 6,7% құрады, алайда 2004 жылдың басында – 7,4% болды. Қазақстандық сарапшылардың болжамына сәйкес 2030 жылы бұл сан 11,5%–ға дейін ұлғаяды.

Тұтас қатардағы елдер мен аймақтардың болашақ дамуына елеулі ықпалын тигізетін маңызды үдеріс ретіндегі халықтың қартаюын халықаралық ұйымдар жіті қадағалап отыр. Қартаю проблемалары жөніндегі ең бірінші халықаралық құжат қартаю проблемаларына қатысты іс-әрекеттердің халықаралық жоспары болып табылады, ол қартаю проблемалары бойынша стратегиялар мен бағдарламалар ойластыру және әзірлеу үдерісін басқаруды қамтамасыз етеді. Осы құжатты 1982 жылы БҰҰ Бас Ассамблеясы мақұлдады және ол халықтың қартаю проблемаларын тиімді шешу саласы мен даму са-ласында қарт адамдардың мүмкіндіктерін қарастыруда үкіметтер мен азаматтық қоғамның әлеуетін күшейтуге нысаналады. Ғылыми және қолданбалы зерттеулер жүргізу, деректер жинау мен талдау жөнінде Халықаралық тұрғыда барлығы 62 ұсыныс мазмұндалады және олар бірқатар салаларды қамтиды, солардың қатарында: әлеуметтік қамсыздандыру, табыстарды қамтамасыз ету және жұмыспен қамту, білім, денсаулық сақтау, отбасы, тұрғын үй және қоршаған орта бар. 1991 жылы Бас Ассамблея қабылдаған қарт адамдарға қатысты Біріккен Ұлттар Ұйымының принциптері, егде жастағы адамдардың мәртебесіне жататын жалпыға бірдей стандарттарды бес салада белгіледі: тәуелсіздік, қатысу, күтім қажеттілігі, өздігінен әрекет жасау және қадір-қасиет.

Әр елдер халықтың қартаюына байланысты бастан кешіретін демографиялық өзгерістер экономикалық өсу мен мемлекеттік шығындардың құрылымына елеулі ықпалын тигізеді. Еуропалық елдердің көпшілігі қазірдің өзінде қасаң салық ауыртпалығынан зардап шегіп отырса, ал өкімет биліктері жоғары салықтарға деген қарсылықтарға кездесуде. Зерттеулер бойынша Еуропа халқының қартаюы экономикалық келеңсіздіктерге ұшыратуы мүмкін. Италияда жұмысқа қабілетті халық 2005-2035 жж. 20%-ға, және 2050 жылға қарай тағы да 15%-ға кемиді. Егер жұмыспен қамтылу және еңбек өнімділігінің деңгейі пропорциялы (үйлесімді) өспесе, онда жұмыс қолдары санының одан әрі төмендеуі экономикалық өсудің баяулауына ұшыратады. Жұмысқа қабілетті халық санының қалай қысқару шамасына қарай, соған тәуелді адамдардың да саны өсе береді. Италияда 2005 және 2050 жылдардың арасында 65-тен жоғары жастағы адамдардың үлесі 44%-ға дейін өседі, жұмысқа қабілетті халық 30%-ға дейін қысқарады, соның нәтижесінде кіріптар (тәуелді) халықтың үлесі 2005 жылғы 32%-дан 2050 жылғы 67%-ға дейін ұлғаяды. Қолдау көрсетудің мүмкіндікті коэффициенті, яғни, 65 жастан асқан әр адамға шаққанда келетін еңбекке қабілетті жастағы (15-тен 64 жасқа дейін) адам саны жаппай екі есеге, шамамен төрттен екіге дейін кемиді. Осы коэффициенттің әлеуметтік қамсыздандыру жоспарлары үшін маңызды мәні бар, және ол жұмыскерлердің болашақ ұрпақтарының иығына асыраудағы жандарға көмек көрсету тұрғысынан қаншалықты жүк түсетіні туралы түсінік береді. Халықтың қартаюының әлеуметтік-экономикалық салдарлары туралы мәселе ЕО (Еуропалық Одақ) елдерінің ғылыми және қоғамдық-саяси орталарында кеңінен талқылануда. Таяудағы перспективада келесі буындағы ұрпақтардың саны алдыңғымен салыстырғанда азырақ болады, және олардың өз ізашарларын өмір игіліктерімен қамтамасыз ету қабілеті кемиді /2;17/.

Кельн университетінің демографы Б.Фельдерердің зерттеулері бойынша, ГФР (Германия Федеративті Республикасы)-да зейнеткерлік жарналарды айтарлықтай көтеру қажет болады: 2030-2035 жылдарға қарай зейнетақылар жалақының 30%-ын құрайтын болады. Сол уақытқа қарай оларды ауруға қатысты сақтандыру бойынша жарналарды да 80-ші жылдардың бас кезімен салыстырғанда 30%-ға ұлғайтуға тура келеді.

Ағылшын демографы М.Палмер былай жазады:халықтың қартаюы анағұрлым төмен табыстардағы адамдар үлесін ұлғайтатындықтан, өнеркәсіптің кейбір салаларының өніміне деген сұраныс азаяды. Қартаю үдерісінің қаржылай көріністері жуық арада сондай-ақ Австралияда, Арменияда, Қытайда, Грузияда, Жаңа Зеландияда, Сингапурда, Ресей Феде-

рациясында және бірқатар басқа елдерде қылаң береді. Осы елдерде еңбекке қабілетті жастағы халық үлесінің төмендеуі салық табыстарының кемуіне ұшыратуы мүмкін. Жұмыс істейтін адамдардың саны зейнеткерлермен салыстырғанда қысқарады да, баламалы мемлекеттік зейнетақылық үлгіні қамтамасыз ету бойынша шаралар қабылдау үшін сол елдердің Үкіметтеріне қаржы қысымын ұлғайтады. Көбіне бұл қаржы салмағын бөлу тұрғысынан ұрпақтар арасындағы теңсіздікке әкеледі. Халықтың қартаюы денсаулық сақтауға жұмсалатын мемлекеттік шығындардың да ұлғаюына себеп болады, бұл көптеген елдерде үш себеппен сабақтасады:

1) қарт адамдар аурушаң келеді және олар көбіне денсаулық сақтау қызметтеріне мұқтаж;

2) орта есеппен, денсаулық сақтауға қатысты көрсетілетін қызметтерге жұмсалатын шығындар қарт адамдарда жастармен салыстырғанда жоғары;

3) қарт адамдар жөніндегі институт ретіндегі отбасылар осы рөлді атқаруды доғарады және денсаулық сақтауға қатысты көрсетілетін қызметтер төлемінің орталығы отбасының қаржыландыруынан қоғамның қаржыландыруына ауысады.

Сонымен қатар, ұрпақтардың өзара қатынастары қоғамның болашақ дамуының өте маңызды факторы болып табылады. БҰҰ Бас хатшысы Кофи Аннанның 2003 жылғы **1 қазандағы қарт адамдардың Халықаралық күніне** байланысты жолдауында айтылғандай: «Біздің әрқайсымыздың қарт адамдардың тәжірибесі мен машықтарын қолдану арқылы, мейлі ол қауымдардың мүдделерінде немесе отбасылық істерде, ауылшаруашылық немесе қалалық кәсіпкерлікте, білім саласында, технологияларды дамытуда немесе өнерде, жоқшылықты азайту үшін күресте және бейбітшілік орнатуда бола ма бәрібір, ұрпақтар арасында көпір салуға көмектесуге шамамыз келеді. Біздің алдымызда егде жастағы адамдардың баға жетпес қасиеттерін хабар-ошарсыздықтан шығару және оларды дамудың өзге құралдарымен бірге пайдалану міндеті тұр, солардың қатарында мыңжылдық Декларациясында қойылған даму саласындағы Мақсаттарға жету жөніндегі жұмысқа қатыстыру да бар, олар XXI ғасырда ең озық әлем орнатудағы біздің негізгі жоспарымыз болып табылады» /2;18/.

Еуропалық елдердің сарапшылары халықтың қартаюына байланысты проблемаларды шешу үшін екі экономикалық тәсілді ұсынады: біріншісі – жұмысқа қабілетті халықтың арасында жұмыспен қамтуды ұлғайту. 2000 жылғы Лиссабон саммитінде ЕО (Еуропалық Одақ) көшбасшылары жұмыспен қамтудың жалпы көлемін 2010 жылға қарай – 70%-ға дейін, ал 55-тен 64 жасқа дейінгі адамдардың арасында 50%-ға дейін ұлғайтуды жоспарлады. Екінші тәсіл – зейнеткерлік жасты өсіру жолымен жұмысқа қабілетті халық санын көбейту. Бірақ бұл ұсыныстар тым кереғар, неміс саясатшылары сарапшылардың зейнеткерлік жасты 67 жасқа дейін өсіруге қатысты ұсынысын қабылдамады.

Халықтың қартаюы әртүрлі жолдармен жүруі мүмкін. Көпшілік елдерде оны өлім-жітімнің азаюы мен өмір сүру ұзақтығының ұлғаюы сабақтастырды. Осы үдерістің Қазақстандағы ерекшелігі мынада, халықтың қартаюы екі фактор әсерінің нәтижесі болып табылады: туудың азаюы және өлім-жітімнің жоғары деңгейі, әсіресе еңбекке қабілетті жастағы еркектер өлімі. Еркектер мен әйелдердің өмір сүру ұзақтығында елеулі айырмашылықтар сақталған жағдайда еркек және әйел жынысты халық санындағы сәйкессіздік әсіресе жоғары жас топтарында күшейе түседі. Халықтың қартаюы – біздің еліміз үшін біршама жаңа құбылыс және ол әзірше мемлекеттік стратегиялық құжаттар мен нормативтік құқықтық актілерде жан-жақты баға және баламалы кескін алған жоқ. Сонымен бірге, халықтың құрамында қарт адамдар үлесінің ұлғаюы, Қазақстандағы әлеуметтік-экономикалық ахуалға (жағдайға) ықпал ететін маңызды факторлардың біріне айналып келеді. Халықтың қартаюы жаңа және бұрын белгісіз болған проблемалар қояды, және ол сонымен қатар жеке адамдардың өмірін ұйымдастыру мен қоғамның әлеуметтік-экономикалық және мәдени ортасын құру үшін жаңа мүмкіндіктер ашады. Әлеуметтік қатынастар, адам ресурстары мен экономика саласына инвестициялар жасауды көздейтін стратегиялық шаралар қабылдау адам өмірінің анағұрлым қарт кезеңдерінде немесе қоғамның қартаюы нәтижесінде қажетсіз тәуелділіктің туындауын болдырмауы мүмкін. Егер

тиімді инвестицияларды алдын ала жасайтын болса, онда қартаю үдерісі ресурстарды сарқуға себеп болатын фактордан адам капиталы мен әлеуметтік, экономикалық және экологиялық капиталды ұлғайтуға септігін тигізетін факторға айналуы ықтимал. Халықтың қартаюының экономикалық және әлеуметтік ықпалы кез келген қоғам үшін бір мезгілде қатар әрі шақыру, әрі мүмкіндік болып табылады. Кейбір батыстық мамандар егде адамдардың үлесті салмағының көбеюі өздігінен экономикаға жасайтын теріс ықпалын бірден туындатпайтынын атайды. Олар Швецияның мысалын келтіреді, бұл елде 65 және одан үлкен жастағы адамдардың үлесі – ЕО-дағы ең жоғары көрсеткіш (17%-дан астам), бірақ қартаю феноменінің экономикаға тигізетін әсері айтарлықтай алаңдаушылық туғызбайды. Мұны былай түсіндіруге болады, Швеция бірнеше онжылдықтар бойы төмен табысты халық топтарының жағдайларын жақсартуға бағытталған іс-шаралар жүргізіп келді, солардың қатарында зейнеткерлер де бар, яғни табыстарды теңестіру саясатын іске асырды. Соның нәтижесінде Швециядағы мүліктік қарама-қайшылықтар басқа елдердегідей соншалықты үлкен емес.

Қазақстан қарт адамдары басым елдердің санатына кірудің ерте сатысында тұр. Халықтың қартаюына байланысты мәселелерді шешу кешенді тәсіл қарастыруды талап етеді, ал оны егде жастағы адамдарға қатысты мемлекеттік саясаттың бірыңғай тұжырымдамасын әзірлеусіз жасау мүмкін емес. Осы саясаттың мазмұнын саяси, құқықтық, экономикалық, медициналық, әлеуметтік, ғылыми, мәдени және ақпараттық сипаттағы шаралардың жиынтығы ретінде белгілеуге болады. Әлеуметтік ынтымақтастық (ниеттестік) негізінде қарт адамдардың тұрмыс деңгейі мен сапасын арттыру, өмірлік кезеңдегі қарттықтың алатын орнына жаңа қатынасты қалыптастыру осы саясаттың стратегиялық мақсаты болуы тиіс. Егде жастағы адамдардың рөлін күшейту үдерісінде Үкіметпен қатар үкіметтік емес ұйымдар, ғылыми-зерттеу институттары, кәсіподақтар, БАҚ (Бұқаралық Ақпарат Құралдары), бизнес-құрылымдар қатыса алатынын және қатысуға тиіс екендіктерін атап өту қажет /2;19/.

Адам дамуының мүмкіндіктері үшін елдегі экономикалық өсу динамикасы, ең басты болмаса да, маңызды роль атқарады. 2000-2004 жылдарда Қазақстанның экономикалық дамуындағы жылдық орташа өсу қарқындары 10,4%-ды құрады, осы көрсеткіш 2004 жылдың қорытындылары бойынша 1990 жылғы ЖІӨ (Жалпы Ішкі Өнім) өндірісінің ең жоғары деңгейінен 3,6%-ға нақты көрініс асып түсуіне мүмкіндік жасады. Қазіргі кезде Қазақстан Дүниежүзілік банктің жіктемесі бойынша орта деңгейдегі табысы бар елдердің тобына кіреді және экономикалық даму қарқындары бойынша өз тобындағы елдерден орта есеппен екі есе озық. Бұл тіпті СҚП (ұлттық валютаның сатып алу қабілетінің паритеті) (ол ЖІӨ-ні екі жарым есе-ден аса ұлғайтады) есепке алусыз-ақ Президенттің 2005 жылғы 18 ақпандағы Қазақстан халқына Жолдауындағы: «мен 2010 жылы жан басына шаққандағы жалпы ішкі өнімді 5800 АҚШ долларынан асатын мөлшерге, яғни, Чехия, Венгрия, Польша, Малайзия сияқты елдердің бүгінгі деңгейіне, ал 2015 жылы шамамен 9000 АҚШ долларына жеткізуге күшіміз жетеді деп санаймын»,- деген қорытындысын растайды /2;22/.

Халықтың қартаюы жаңа және бұрын белгісіз болып келген проблемаларды қояды, және жеке адамдардың өмірін ұйымдастыру мен қоғамда әлеуметтік-экономикалық және мәдени орта қалыптастыру үшін жаңа мүмкіндіктер ашады. Әлеуметтік қатынастар, адам ресурстары мен экономика саласына арналған инвестицияларды қарастыратын стратегиялық шаралар қабылдау адам өмірінің анағұрлым кешірек сатыларында немесе қоғамның қартаю нәтижесінде туындайтын қажетсіз тәуелсіздікті болдырмауы мүмкін. Егер тиімді инвестицияларды уақтылы жасайтын болса, онда қартаю үдерісі ресурстардың сарқылуына себеп болатын фактордан адам, әлеуметтік, экономикалық және экологиялық капиталды ұлғайтуға септігін тигізетін факторға айналуы ықтимал.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан өз дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңында. Қазақстан Республикасының Президенті Нұрсұлтан Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. Астана: Елорда, 2006. – 44 бет.
2. Қазақстандағы Адам дамуы туралы 2005 жылғы Ұлттық есеп: Қазақстандағы аға ұрпақ: болашаққа көзқарас. – Алматы, 2005ж.
3. Қазақстан Республикасының Адам құқықтары жөніндегі Уәкіл. 1.2.2. Егде адамдардың құқықтарын қорғау саласындағы әлеуметтік заңнама.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада кәрі адамдардың қоғамдағы орны мен беделі туралы, Қазақстандағы және шетелдегі қарттардың орнына салыстырмалы талдау жасалынған.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматриваются психо-социальное положение пожилых людей в Казахстане и за рубежом. Описывается сравнительный анализ, особенности проживания, социально-психологические условия и адаптация пожилых людей в разных странах.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Дербисалова Г.С. – ст. преподаватель (г. Алматы, КазгосженПУ)

Понимать речь окружающих, выражать собственные мысли как устно так и на письме ребёнок не сможет, не овладев грамматическим строем речи. Грамматика устанавливает нормы изменения слов и способы их соединения в предложении. У детей, усваивающих грамматические категории на практическом уровне, более развитая письменная речь и в ней, как правило, не бывает аграматизмов.

Определение грамматики означает науку, свод правил об изменении слов и их словосочетаний в предложении. Грамматический строй речи включает в себя три стороны речи: 1) морфология - система склонений, традиционные формы словоизменения; 2) синтаксис - многообразие способов построения простых и сложных предложений; 3) словообразование - средства и способы образования слов.

Особое внимание на состояние морфологических навыков следует уделить, на наш взгляд, у учащихся с общим недоразвитием речи. У данной категории детей наиболее часто наблюдается нарушения письма, обусловленные несовершенством морфологической стороны речи. Морфологические ошибки связаны в основном с ненормативным образованием форм слов и употребление частей речи/2/.

Выявление уровня сформированности у детей морфологической стороны речи является необходимым условием организации целенаправленной систематической работы по речевому развитию в целом и развитию письменной речи в частности.

Таким образом, целью нашего исследования было дать анализ состояния морфологических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Изучение речи учащихся проводилось с учетом содержания программных требований по формированию морфологической стороны речи в младших классах школ для детей с нарушениями речи. В обследовании участвовали учащиеся первого и второго класса школы-интерната №9 для детей с нарушениями речи. В основу методики обследования был взят прием — выполнение детьми заданий и упражнений на выявление различных морфологических навыков. Использовались групповые и индивидуальные методы, предпочтение отдавалось индивидуальному виду работ. Учащимся были предложены игровых задания на:

1. на проверку навыков согласования слов в падеже, согласования слов в роде;
2. умение согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе;
3. умение согласовывать существительные с прилагательными в числе, роде и падеже;
4. понимание и употребление существительных с предлогами (в, на, около, под);
5. проверку усвоения формы родительного падежа единственного и множественного числа;
6. проверку правильного использования в речи повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов/1/.

Задание 1 – это игра на проверку навыков согласования слов в падеже, проводилось в кабинете социально-бытового ориентирования в кухонном уголке. Учащимся предлагалось расставить посуду на место, и тем самым исправить беспорядок на кухне:

- Где стоит кастрюля? (Под столом.)
- Куда мы её поставим? (На плиту.)
- Где стоят чашки с блюдцами? (На окне.)
- Куда мы их поставим? (В буфет.)
- Ложки и вилки где лежат? (В сковороде.)

- Куда мы положим ложки и вилки? (В стол или ящик стола.)
- Где стоит сковорода? (Около шкафа.)
- Куда мы её поставим? (На плиту около кастрюли.)

Задание 2. Цель — проверка навыков согласования слов в роде. Детям предлагали рассмотреть предметные картинки (мяч, ведро, шапка, яйцо, яблоко, кастрюля, карандаш) и описать предмет, изображенный на картинке:

- мяч синий, маленький, резиновый, круглый;
- яблоко большое, красное, круглое, сладкое.

Задание 3. Игровое задание на выявление умений согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе. Учащимся предлагалось рассмотреть внешний вид кукол и ответить на вопросы:

- *Во что одета кукла Диана? Какое у неё платье, какого цвета?* (В бальное платье, синего цвета.) *Какие у неё волосы?* (Волосы светлые, белые.) *Какого цвета на голове бант? Какие глаза?* (Глаза голубые, синие, большие.) *Что у Дианы на ногах?* (Носки, туфли.) *Какого они цвета?*

-*Во что одета кукла Амина? Что это?* (Брюки, свитер.) *Какого они цвета? Что у неё на ногах?* (Туфли, носочки.) *Какого цвета?*

-*У Дианы…*(платье синее)*, а у Амины…*(брюки и свитер.) *У Дианы волосы* (светлые, с бантом), *а у Амины* (темные, и без банта).

Задание 4. Цель — проверка навыков согласования существительных с прилагательными в числе, роде и падеже. Учащиеся выполняли упражнение, где они рассматривали картинку "Кошка с котятами" и отвечали на вопросы: *Что делает кошка? Какая она?* (Кошка большая; шерсть у неё пушистая, мягкая, гладкая, тёплая.) *Что делает этот котёнок?* (Играет с маленькими клубками.) *Что делает другой котёнок?* (Играет с большим клубком.) *Какие котята?* (Маленькие, шаловливые, пушистые, игривые. Один - рыжий, другой - черный, третий - пёстрый.), затем составляли предложения, употребляя заданные словосочетания: *У (большая белая кошка) три (светлые игривые котята). Около (рыжий котенок) играют двое (маленькие, пушистые котята).*

Задание 5. Проверка понимания детьми различий в значении и употреблении предлогов (в, на, из, с, под, над) была проведена два игровых приёма: а). На понимание значения предлогов. В этом задании ребёнку предлагалось выполнить ряд действий, а предлог выделить голосом:

- достань коробку **с** предметами **из-под** стола; поставь её **на** окно;
- достань **из** коробки листы бумаги и положи их **на** стол;
- достань **из** коробки набор карандашей и поставь его **около** листов;
- убери коробку **с** окна и поставь её опять **под** стол;
- возьми листы бумаги и карандаши со стола и раздай ребятам…

б). На употребление предлогов. В этом задании детям задавались вопросы по мере того, как меняется местонахождение коробки с предметами.

- Где стоит коробка? (**На** окне.)
- Где лежат эти предметы? (**В** коробке.)
- Куда он положил листы бумаги? (**На** стол.)
- А коробку? (**Под** стол.)
- Откуда Алмаз достает набор карандашей? (**Из** коробки.)
- Около чего положили карандаши? (**Около** тетрадки.)
- Откуда я взяла карандаши? (**Со** стола.)
- Откуда я взяла коробку? (**С** окна)

Задание 6. Цель — выявить усвоение детьми формы родительного падежа единственного и множественного числа. Проводилась игра "Угадай, чего не стало".

На столе лежат ножницы, ручки, книги, тетради. Затем убирается группа предметов и детям задаётся вопрос: Чего не стало? (тетрадей, ручек, книг и т.д.) или убирается один предмет (ручка, книга, тетрадь и т.д.).

Задание 7. Цель — исследовать использование детьми в речи повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов. Детям давалась проблемная ситуация, где мальчик играет с собакой и хочет, чтобы она выполняла его команды. Но он не знает, как правильно дать команду.

- Стой! Или: стоять!
- Беги! Или: бежать!
- Ляг! Или: лежать!
- Сядь! Или: сидеть!

Также учащиеся должны были определять неопределенную форму заданных глаголов (держали, хватал, уходила и т.д.) и поставить их в повелительное наклонение.

Результаты исследования

Для определения показателей сформированности морфологических навыков нами были выделены следующие уровни выполнения заданий:

- Высокий уровень – правильное выполнение задания, справился легко и без ошибок
- Средний уровень – не точно выполнил, испытывал затруднения, ошибся 1-2 раз
- Низкий уровень – неправильное выполнение задания, допустил более 3 ошибок

Результаты анализа выполнения учащимися заданий отражены в таблицах, отражающих состояние сформированности морфологической стороны речи у учащихся — первоклассников с ОНР.

Таблица 1. Состояние навыков согласования слов в роде, числе и падеже

№ задания	Всего учащихся	Уровни выполнения задания					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%
1	22	3	13,6	9	40,9	10	45,4
2	24	9	37,5	14	58,3	1	4
3	20	3	15	14	70	3	15
4	22	2	9	6	27,3	14	63,7

Анализ результатов показал, что высокий уровень выполнения задания был на проверку навыков согласования слов в роде: 9 первоклассников справились с заданием легко и без ошибок, что составляет 37,5% от всего количества испытуемых; 14 учеников при выполнении испытали небольшие затруднения, но в целом неплохо справились и правильно согласовывали слова и только 1 учащийся при выполнении допустил грубые ошибки, допуская выражения «Мяч резиновый», «Сладкая яблока» и т.п.

С заданием №3 — проверка умений согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе большинство детей справились со средним результатом, т.е 14 человек правильно согласовывали существительные с прилагательными в роде и числе, что составляет 70% от общего числа Надо отметить, ошибки в выполнении этого задания были немногочисленные. К примеру, «У куклы Дианы платье синяя» (Света А.), У Дианы бант красный, а у Амины два банта, желтый» (Артур К.). Учащихся допустивших более3-х ошибок было всего 3 человека, т.е. 15%. Как видно из таблицы наибольшее количество учащихся с низким уровнем выполнения задания было при проверке навыков согласования существительных с прилагательными в числе, роде и падеже, оно составило 63,7 % от общего числа /3/. Дети испытали серьёзные трудности при составлении предложений, где требовалось правильно употребить заданные сочетания слов, поставив их в нужную форму. Вот примеры ошибочного согласования существительных с прилагательными в числе, роде и падеже: «У большая рыжей кошке два рыжие игривые котята» (Оля С.); «Около рыжий котенок играют двое маленьким ,пушистым котятам» (Диас Б.).

В таблице № 2 показаны уровни выполнения заданий на понимание различий в значении и употреблении предлогов;

Таблица 2 Состояние навыков употребления и понимания предлогов

№ задания	Всего учащихся	Уровни выполнения задания					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%
5	2,2	2	9	14	63,3	6	27,2

Из данной таблицы видно, что низкий результат показали 6 человек, что составило 27,2% от всего количества испытуемых. Они допускали значительные ошибки в употреблении предлогов: с, около, из-под, над. При выполнении задания эти учащимся часто приходилось прибегать к помощи взрослого. Только 9% учащихся т. е 2 ученика справились с заданием, не допустив ни одной ошибки, а большинство детей — 63,3 % показали средний результат.

Таблице №3 отражает уровень усвоения формы родительного падежа единственного и множественного числа

Таблица 3 Состояние навыков правильного употребления формы родительного падежа существительных единственного и множественного числа

№ задания	Всего учащихся	Уровни выполнения задания					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%
6	24	6	25	16	66,6	2	8,3

При выполнении этого задания большинство младших школьников также показали средний результат: 16 учащихся — это 66,6% от общего числа детей. Но следует отметить, что 25% (6 человек) справились с заданием на высоком уровне и только 2 учащихся допускали неправильное употребление формы родительного падежа существительного единственного или множественного числа. Например, «На столе не стало ручке» (Алия С.) «На столе не стало тетради» — тетрадей (Аня М.).

Уровень сформированности навыка правильного использования в речи повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов мы отразили в таблице №4

Таблица 4 Состояние навыков правильного употребления повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов

№ задания	Всего учащихся	Уровни выполнения задания					
		высокий		средний		низкий	
		кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%	кол-во учащихся	%
7	24	3	12,5	13	54,2	8	33,3

Как видно из таблицы 8 человек, а это 33,3% от общего количества справились с заданием на низком уровне, допустив более 3-4 ошибок. Ошибки касались как преобразования глаголов в неопределенную форму, так и самостоятельного употребления повелительного наклонения глаголов. Например, повелительное наклонение «Бегай»- беги (Арман Т.), «Улетать» - улетай (Настя С.) и т.д. 13 человек т.е больше половины испытуемых (54,2 %) справились с заданием средне, при этом они испытывали определенные трудности в подборе нужного слова и довольно часто допускали ошибочное употребление. Высокий уровень правильного употребления повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов показали 3 учащихся (12,5 %), которые правильно

выполнили задания, но нельзя не отметить, что и они потратили больше времени и усилий, чем предполагалось.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы:

1. У учащихся младших классов с ОНР сформированы навыки использования в речи согласования имён существительных с прилагательными в роде и числе, а также навыки усвоения родительного падежа в единственном и множественном числе.
2. Учащиеся младших классов с ОНР испытывают определенные трудности в согласовании слов в падеже, употреблении слов с предлогами, в овладении значений и употреблении предлогов, а также согласовании слов в роде и падеже
3. Учащиеся младших классов с ОНР не достаточно владеют умениями в согласовании существительных с прилагательными в числе, роде и падеже; в образовании повелительной формы глаголов и употреблении инфинитива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в логопедической группе Логопедия сегодня. - 2008.
2. Овсюкова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007
3. Андреева Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма, обусловленным ОНР (III-IV ур.) / Н.Г. Андреева Шк. логопед. - 2008.
4. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003.
5. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

ТҮЙІН

Мақалада сөйлеу тілі жетілмеген бастауыш сынып оқушыларының морфологиялық дағдыларының қалыптасуы талдаңған.

РЕЗЮМЕ

В статье дан анализ состояния морфологических навыков учащихся младших классов с общим недоразвитием речи.

ЗИЯТЫНДА АУЫТҚУЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰРМЫСТЫҚ БАҒДАРЛАУ ЖҰМЫСЫ АРҚЫЛЫ БЕЙІМДЕУ

Ерболат А.Е.- оқытушы(Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Әлеуметтік-экономикалық жағдайдың өзгеруіне байланысты зияты бұзылған балаларды өмірге бейімдеу, түзете тәрбиелеу жұмысының басты бір мақсаты - оқушыларды арнайы мектептерде міндетті түрде экономикалық тұрғыдан дайындаудың қажеттілігі. Сонымен қатар, балалардың ересектер өміріне, өзі жүрген ортадағы өміріне қиыншылықсыз араласып кетуі үшін, бүгінгі таңдағы өмір жағдайына байланысты әлеуметтік–тұрмыстық бағдарламасын жүйелі түрде құрастыруды талап етеді. Сондықтан да, мүмкіншіліктері шектелген оқушылардың ең керектісі әлеуметтік-тұрмыстық білімдермен мектепте қамтамасыз ету мәселесін көтеру. Әлеуметтік-экономикалық жағдайдың жылдам өзгеріп отыруына байланысты, бұл пәнді оқытудың мазмұны қазіргі заманғы қоғамдық құрылыстың талаптарына сәйкес құрылуы қажет.

Заман ағымына байланысты оқушылардың икемділіктерін қалыптастыру қажет. Баланы әлеуметтік, педагогикалық түзеу арқылы қолдау, тұрмыс тіршілігінде шектелуді жою және оның орнын толтыру үшін жағдай жасау және оларға басқа азаматтармен бірдей қоғам өміріне қатысу мүмкіндігін жасау, балалар мүгедектілігін алдын алу белсенді және маңызды мәселе болып отыр. Зияттық бұзылыстың жеңіл деңгейіндегі балалардың танымдық үдерістерінің қалыптағы дамыған балалармен салыстырғанда төмен екендігі, атап айтсақ, қабылдау мен есте сақтау процесстерінің, зейінінің тұрақсыздығына байланысты оқулыққа қайталау мен бекіту үшін көптеген түрлі тапсырмалар енгізіледі. Негізгі тапсырмалар мен жаттығулардан басқа оқулықтарға жеке жұмыс жасау үшін қосымша материал қосу міндет олар: ауызша және жазбаша сөйлеуді дамытуға арналған суреттер, көбейту, бөлу, қосу, алу дағдыларын қалыптастыру үшін кестелер, атластар, карталар және т. б. Сонымен қатар, біздің мемлекетімізде өмір сүретін зияты бұзылған балалардың өздерін осы елдің азаматы ретінде сезінулеріне, қазақ халқының әдет-ғұрпын, тұрмысы мен ұлттық тағамдарының ерекшеліктерін білуге көмектеседі.

Қазіргі таңда дамуында кемістіктері бар оқушылар жаңа компьютерлік технологиялармен мектепте танысу қажет, арнайы оқытуда бағдарлап оқыту технологияларын және т.б. кең пайдалануы тиіс (О.И.Кукушкина, Т.К.Королева және т.б.) /3/. Ол келешекте осы технологиялармен жұмыс істеп қана қоймай, теория мен тәжірибе саласындағы жаңалықтармен танысып, оны жетілдіруге мүмкіндік береді, болашақта қарым-қатынас, ақпарат алу құралы ретінде пайдаланады. Сондықтан, арнайы педагог арнайы білім беру және оқыту теориясын терең меңгеріп, оны мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмыс жасау тәжірибесінде жүзеге асыруды білуі қажет.

Арнайы педагогикада оқыту, білім беру, оқу, білім алу арнайы мектеп оқушыларының қоғамдық мәнін, міндеттерін шешуге бағытталған өзара байланысты педагогикалық процесс тұрғысында сипатталады.

Дамуында кемістігі бар балаларды оқыту мәселесі көптеген ғалымдар зерттеген (А.Г.Басова, Т.А.Власова, В.В.Воронкова, А.П.Гозова, И.С.Грошенков, А.И.Дьячков, И.Г.Еременко, А.П.Ермаков, С.А.Зыков, Т.С.Зыкова, В.Г.Петрова, Т.В.Розанова, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф және т.б.) /2/. Қазіргі арнайы педагогика оқытуды адамның танымдық іс-әрекетінің түрі ретінде сипаттайды. Арнайы мектеп оқушысы әрбір сабақта, адамзаттың қоғамдық-тарихи тәжірибесімен танысады, зерттейді, қоршаған әлем құбылыстарымен танысады. Оқу іс-әрекетіне байланысты оның бойында білік пен дағдылар қалыптасады. Сондықтан оқыту процесі оқушының қоршаған әлемді тану процесі болып табылады. Бірақ адам қоршаған әлемді іс-әрекеттің басқа түрлерінде де, мысалы, еңбек, ойын, көркем бейнелеу, ән-күй және т.б. арқылы таниды. Білім әлеуметтік қызметі жөнінен белгілі бір дәрежеде дербестігі бар жүйе, оның қоғамның дамуына және жұмыс істеуіне жігерлі түрде әсер ету қабілеті бар. Білім беру - бүкіл қоғам мүшелерінің адамгершілік, интеллектуалдық, мәдени дамуының жоғары деңгейін және кәсіби білімдерді қамтамасыз етуге бағытталған тәрбие мен оқытудың үздіксіз процесі.

Білім беру жүйесінің басты міндеттері: ғылым мен тәжірибенің жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыру және дамыту үшін қажетті жағдайлар жасау, жеке адамның рухани мүмкіндіктерін ашу, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, әрбір адамды дамыту үшін жағдайлар жасау, оның зиятын дамыту.

Әлеуметтік оңалту - бұл нағыз зиятында және тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларға қамқорлық пен аяушылық жасауды көздейді. Тіршілік әрекеті үшін ақыл-ойы және дене жағынан жетілмеген балалардың және олардың отбасына көбінесе медициналық, психологиялық көмектер беріліп, бағыт-бағдар жасалып отырды. Сонымен қатар кемтар балаларға деген жағымды қарым-қатынасты қадағалауды жетілдіру, олардың өмірге деген қызығушылығын арттыру, соның ішінде ақыл-ойы және дене жағынан жетілмеген балалардың ой-өрісін дамыту барлық жағынан бірінші орында тұрды. Осыған байланысты бұл мәселе бойынша әлеуметтік оңалту үлкен мәнге ие болып отыр. Бұндай мәселелерге қоғам көңіл бөлмесе, қамқорлықсыз, қайырымдылық пен аяушылықсыз әлеуметтік оналту

болу мүмкін емес. Жалпы оңалтудың мағынасы абыройды қайтарып алу. Бұл дегеніміз кемсіту немесе зиян келтіру емес, не болмаса жәрдем ақы белгілеу емес, керсінше ақыл-ойы және дене жағынан жетілмеген балалардың шамасын білу, қаншалықты мүмкіндіктердің барын анықтау, оларды дамытуда қазіргі оңалту концепциясы балаларға интегративті жағдай жасау, ақау құрылысын кешенді түрде анықтап, бағалау, нақты диагноз қою, оның қандай себептерімен бұзылғандығын анықтай отырып танымдық көзқарасын байқау, мінез-құлқын, сөйлеу қабілетін жетілдіру. Ақыл-ойы және дене жағынан жетілмеген балаларға әлеуметтік көмек көрсету барысында медициналық оналту пайда болады. Медициналық оналту, ақыл-ойы және дене жағынан жетілмеген балалармен жігерлі терапия жүргізе отырып, оларға дәрілік емдеу физио, фито, психотерапия, емдік дене шынықтыру жаттығулары жалпы денсаулыққа пайдалы емдеу шараларын қолданады.

Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қоғам көзқарасы өзгерген сайын оларға әлеуметтік көмек көрсетудің қолайлы түрлерін іздеуге мүмкіндік тудырады. Әлеуметтік көмек мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға мемлекеттік-әлеуметтік қорғау жүйесінің негізгі бөлігі болып табылады. Зиятында ауытқуы бар оқушылардың экономикалық-тұрмыстық дағдысы өте төмен. Олар өзінің жеке айлық бюджетін жоспарлауға, есептейтін көрсеткішін жазып алуға, электроэнергияға кететін шығынды санағанда қиналады.

Оқушылар экономикалық-тұрмыстық білімдер мен дағдыларды меңгеру үшін жан-жақты жұмыстар жасау керек. Яғни, сабақтан тыс уақытта көп көңілді практикалық жаттығуларға бөлу керек. Сонымен қатар, дүкендерге, тұрмыстық қызмет мекемелеріне экскурсияға бару жоспарлану керек. Топ серуеннің мақсаты - оқушылардың ойланып, білімдері мен дағдыларын қалыптастыру, нақты және материалдық мүмкіндігіне байланысты керек заттарды таңдау, тігін өнімдерінің эстетикасындағы маркаларын айыру, әр түрлі бланктерді толтыру, тұрмыстық қызметтердің бағасының көлемін анықтау.

Зияты бұзылған балаларды еңбек әрекеттерін оқытуға зерттеу жұмыстары жүргізілуде (Г.М.Дульнев, Е.А.Ковалева, Н.П.Павлова, Б.И.Пинский және тағы басқа) /2/. Арнайы педагог ана тілі, қазақ тілі, георгафия, дүниетану, тарих сабақтарында жазу инструкцияларды үйрету кезінде (М.Ф.Гнездилов, Н.В.Соседова, Т.Н.Федорова) /2/ оқушылар әр түрлі жазу тапсырмаларын орындаған кезде қиындықтар кездестіреді.

Көмекші мектептің оқушылары әлеуметтік құзіреттерін қалыптастырудың төмен деңгейлі балаларды қоғамдық өмірге қосылуы және қабылдаған құндылықтар жүйелерді меңгеру мүмкіндіктерін төмендетеді (Т.А.Девяткова, Н.М.Платонов, А.М.Щербакова, А.К.Рсалдинова) /1/. Адамның әрекеті, сонымен бірге еңбекке қабілеттілігін ескеру арқылы жүргізіледі (Л.С.Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия) /3/.

Көмекші мектеп-интернатының ережелерінде балалардың және әке-шешелерінің қамқорлығынсыз қалған жетім балалардың өміріндегі ең сынды кезеңдердің бірі – мемлекет қамқорлығынан дербес өмірге өтуі деп көрсетілген. Интернаттық мекемелердің ұстаздарының еңбегін бағалауы, олардың әлеуметтік бейімделу деңгейінің, негізгі әрі басты белгісі болып табылады. Әлеуметтік-тұрмыстық бағыттау балаларды үлкен өмірлік жолына дайындау болып табылады және осы жолда өмірдің кездестірген қиындықтарына төтеп беруге үйретеді. Бағдарламадағы жұмыстарды балаларға үйрету кезінде, оларды болашақ өмірге дайындаймыз.

Балалардың ересектер өміріне қиыншылықсыз араласып кетуі үшін, бүгінгі өмір жағдайы әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау жұмысының қажеттілігін, оған өзгерістер енгізуді талап етеді. Халықтың негізгі бөлігінің өмір деңгейінің үнемі төмендеуі және саяси тұрақсыздық жағдайында адамдардың, әсіресе зиятында ауытқуы бар адамдардың әлеуметтік және экономикалық жағдайларға бейімделу процесі қиындатады.

Сондықтан да, мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды ең маңызды білімдермен қамтамасыз ету мәселелері көтерілді, атап айтсақ өзі туралы білім; тәртіптің бейімделген түрлерін қабылдау барысында әсерлі-еркіндік саласындағы кемшіліктерінің бәсеңсуі мен осы өмірдегі өзінің орны туралы мағлұматтар, дағдылар маңызды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Байтұрсынова А.А. «Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы, Алматы, 2008.
2. Лубовский В.Ю. «Специальная психология», М., 2008.
3. Рсалдинова А.К., Ляхова Л.В. «Әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау» Көмекші мектепке арналған байқау бағдарламасы, А., 2004.

ТҮЙІН

Аталған мақалада дамуында кемістігі бар балаларды әлеуметке, қоршаған ортаға бейімдеуде әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау жұмысының маңыздылығы жазылған.

РЕЗЮМЕ

В данной статье описывается важная роль работы социально-бытовой ориентировки в процессе адаптации детей с ограниченными возможностями в социум.

КӨМЕКШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУДАҒЫ ҚОЛ ЕҢБЕГІН ПАЙДАЛАНУ

Ермағамбет Ә.Ы- дефектология магистрі (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Зияты бұзылған балалардың сөйлеу тілін түзету және дамыту олигофренопедагогиканың маңызды мәселелерінің бірі. Дегенмен, осы мәселенің көптеген қырлары қазақ мектебінде әлі жеткіліксіз зерттелген. Көмекші мектептің арнайы оқытудың жалпы жүйесінің негізі жасалған. Бірақ олар арықарай нақтылауды және түзету ықпалын арттыратын қосымша құралдарды анықтауды қажет етеді.

Зияты бұзылған балаларды оқытудың теориялық және эксперименталь негізделуі А.Н.Граборов, М.Ф.Гнездилов, Б.И.Пинский, А.Ш.Айтметова, В.Карвялис, Н.П.Павлова деген авторлардың еңбектерінде орын алған /2/.

Дегенмен, көмекші мектептегі бастауыш сынып оқушыларын түзете-оқыту белсенділігін арттыру мақсатында басқа оқу пәндері әлі толық пайдаланылмайды.

Қол еңбегі сабағында сөйлеу тілін дамытуға жағымды жағдай жасалуы мүмкін. Кіші мектеп жасындағы балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру көрнекілік пен нақты материалмен молынан жабдықтауды талап етеді (Е.А.Аркин, Д.Б.Эльконин).

Олигофренопедагогикада мектеп оқушыларының сөйлеу тілін дамыту үшін қол еңбегінде тиімді қолданылатын әдістемелер бар.

Қол еңбегі сабағындағы көптеген бақылаулар балалардың сөйлеу тілін жаңа түсініктермен және ұғымдармен байыту сабақтың тек жеке моменттерінде ғана іске асырылады.

Зияты бұзылған балалардың сөйлеу тілін зерттеуге арналған еңбектердің көбі (С.Я.Рубинштейн, Б.П.Пузанов, Б.И.Пинский, С.А.Мирский, Қ.Қ.Өмірбекова, К.Ж.Бектаева, Оразаева Г.С.) олардың сөйлеу тілі дамымауының келесі белгілерін анықтады: дыбыстарды қабылдау және айту бұзылыстары; сөздің буындық құрылымындағы қателер; сөздік қорының таяздығы; сөздің лексикалық және грамматикалық мағынасын жеткілікті деңгейде түсінбеу; аграмматизм.

Қол еңбегі сабағында оқушылар берген есептерді талдайтын болсақ, онда олардың сөйлеу тілінде нақты әрекетті білдіретін сөздерге қарағанда жалпылама сөздер басым екендігін анықтаймыз. Мысалы, «мүсіндеу», немесе «ою», «илеу», «созу» деген етістіктің орнына «жасау» немесе «істеу» деген етістіктер қолданылады/1/.

Орындалып жатқан әрекеттің, нысананың қасиетін білдіретін сын есім немесе шылау сөздерді оқушылар аз айтады. Бұл категориядағы балалардың тең жартысы өздерінің жасаған іс-әрекетінің мазмұны жайында мүлдем әңгімелеп бере алмайды, ал қалғандары өздері

жасаған іс-әрекетінің мазмұнын жартылай айта алады: заттың жеке бөліктерін атайды, олардың маңызды қасиеттерін анықтай алмайды. Бұның бәрі зияты бұзылған оқушылар ұғымдарды аз мөлшерде меңгергенін көрсетеді.

Қол еңбегі сабағында оқушылар атқарылған жұмыстың немесе атқарылатын жұмыстың уақыт реттілігін жиі бұзады. Сөздік қорының кедейлігі, сөйлеу тілінде шылаудың, көмекші етістік сөздердің сирек қолдану әңгіменің байланыстығы үшін кедергі туғызады. Сонымен қатар, сөз таптарының өз ара бірлесуінің нормалары мен ережелері бұзылуы да мүмкін. Мысалы, «ине тігеді» «инемен тігеді» деудің орнына, «қайын ағаш жапырақ» «қайын ағашының жапырағы» деудің орнына.

С.Я.Рубинштейн, С.А.Мирский, Б.П.Пузанов, Б.И.Пинский т.б. авторлар көмекші мектеп оқушылары еңбек іс-әрекетінің мазмұнын баяндау кезінде лексико-грамматикалық қателердің көп жіберетіндігін /3/материалдың балаға қаншалықты таныс екендігімен байланыстырады: егер бұйым туралы аз ақпараттандырылған болса, онда кездесетін қателер, керісінше көп болады.

Арнайы әдебиеттерді талдау нәтижесінде, зияты бұзылған оқушылардың сөйлеу тілінің келесі ерекшеліктері анықталған: 1) қол еңбегі кезінде қолданылатын сөздік қорының таяздығы; 2) орындаған жұмысының мазмұнын байланыстыра және реттілікпен баяндай білмеуі; 3) аграмматизм.

Көмекші мектептегі қол еңбегі сабағын арнайы ұйымдастырған болса, яғни оқушылардың сөйлеу тілін дамытушылық ықпалын күшейтуге бағытталған жұмыс түрлері еңгізілген жағдайда біраз оң жетістіктерге жетуге болады деген пікірдеміз. Осы болжамның дұрыстығын анықтау үшін тәжірибе жұмысы ұйымдастырылды.

Жүргізілген бақылау тәжірибесінің мақсаты - зияты бұзылған балалардың сөйлеу тілін дамытуда қол еңбегін пайдалану жағдайын танып білу.

Жүргізілген бақылау тәжірибесінің міндеттері: осы категория оқушыларын қол еңбегі сабағында бақылау; еңбек іс-әрекеті барысында сөйлеу тілін қолдану ерекшелігін анықтау; оқушылардың белсенді және енжар сөздік қорының дамуына әсер ететін жұмыс түрлерін іздестіру. Анықтау тәжірибесінің мазмұны:

Қол еңбегі сабағының барысын бақылау; еңбек іс-әрекеті кезіндегі оқушылардың сөйлеу тілін қолданудың ерекшелігін анықтау үшін көмекші мектепте өтілетін қол еңбегінің бірнеше сабағы толығымен қадағаланып, жан-жақты талқыланды. Бағалау параметрі: мұғалімнің сабақ барысында оқушыларды, олардың сөйлеу тілін белсенді қатыстыруы.

Көмекші мектептегі қол еңбегі сабағын бақылау нәтижелері мынаны көрсетті: зияты бұзылған оқушылардың сөйлеу тілін дамыту үшін сабақтың кейбір моменттері ғана пайдаланады. Еңбек әрекетін, заттардың түрлі қасиеттерін, материалдар мен құралдардың атауларын білдіретін сөздікті дамыту қарастырылмайды. Сөйлеу тілін дамыту жұмысы жүйесіз, арнайы ұйымдастырылмаған түрде іске асады да, сондықтан өнімділігі де төмен болып келеді. Мысалы: «Саңырауқұлақтар» тақырыбындағы ермексазбен жұмыс жасау сабағында мұғалім оқушыларды үлгіні талдау кезінде және қорытынды жасау кезінде ғана белсенді әңгімеге тартты. Ал сабақтың негізгі уақытында, яғни практикалық кезеңінде оқушылар өздігінен әрекет етті, сөйлеу тіліне ешқандай жүгіну болған жоқ /4/.

Еңбек іс-әрекеті кезіндегі оқушылардың сөйлеу тілін қолданудың ерекшелігін анықтау барысында зияты бұзылған оқушылар оқуға шектеулі сөздік қорымен кірісетіндігі анықталды. Оларға қабығы, бүктеу, мүсіндеу, илеу, жону, ұсақ, қырнағыш т.с.с. ұғымдар таныс емес. Бұл, әсіресе, өздігінен сипаттау-әңгіме құрастырған кезде білінеді.

Сынып оқушыларының еңбек сабағында қолданатын сөйлеу тілінің ерекшелігі келесідей: оқушылардың сөздік қорында еңбектік ұғымдар өте аз, сөздің құрылымын қабылдауы бұзылған, сөздің лексикалық және грамматикалық мағынасын толық түсінбейді, өз әрекеттерін сөйлеу тілі арқылы қадағалай алмайды. Сонымен қатар, атқарған жұмыс бойынша ауызша есеп беруге қиналады, байланыстыра әңгіме құру біліктілігі қалыптаспаған. Мысалы: «Сәукеле» тақырыбындағы қағазбен жұмыс жасау сабағында мұғалім оқушылардан нақты орындалып жатқан әрекетті атауды сұрады. Оқушылардың көбі біркелкі, жалпылама

сөздермен айтты: жасадым, істедім, алдым, қойдым т.с.с. Сәукелені әшекейлеу кезінде пайдаланған ою-өрнектерге мүлдем тоқталған жоқ. Осының барлығы ретті және толық байланыстыра әңгімелеуге де кедергі жасайды.

Кесте 1

Зияты бұзылған оқушылардың еңбек сабағында арнайы ұғымдарын қолдану туралы мәліметтер (%)

«Әмбебап» сөздер	Құралдардың атаулары	Материалдардың атауы, қасиеттері	Нақты әрекеттерді білдіретін сөздер	Басқа сөздер
25	10	10	10	45

№1 кестеден көрініп тұрғандай, зияты бұзылған оқушылар өзіндік әңгімелерінде арнайы еңбектік ұғымдарды қолдануы төмен деңгейде. Бұйымды жасау барысында атқарған еңбек әрекеттерді, көбіне, «әмбебап» сөздермен ауыстырады. Мысалы, «мүсіндеу» сөзін «істедім» деген сөзбен ауыстырады. Құралдар мен нақты іс-әрекетті білдіретін ұғымдарды да оқушылар сирек қолданады. Керісінше, басқа, жалпы «кезекші» сөздер жиі әрі қайталау түрінде пайдаланады. Сонымен бірге, сипаттау-әңгімелері мазмұны жағынан толық емес, жеке әрекеттер мен материалдарды тізіп шығумен ғана шектелді. Сонымен, бақылау тәжірибесінің нәтижесінде зияты бұзылған оқушылардың сөйлеу тілін дамытуда қол еңбегін пайдалану жағымды әрі тиімді жағдай болып табылатыны анықталды. Бірақ, мұғалім осы мүмкіндіктерді кеңінен пайдаланбайды /1/.

Оқыту тәжірибесінің мақсаты- сөйлеу тілін дамыту тұрғысынан оқушылардың еңбек іс-әрекетіне байланысты сөздік қорын молайту, бұйым дайындау кезінде тіл құралдарын қолдану дағдыларын үйрету. Оқыту тәжірибесінің міндеттері:

1) еңбек іс-әрекеті кезінде оқушылардың сөйлеу тілін ұйымдастырылған түрде қолданудың және дамытудың нақты жағдайлары мен тәсілдерін айқындау;

2) зерттеу барысында берілген жұмыс тәсілдерінің тиімділігін тексеру.

Оқыту тәжірибесінің әдістемесі:

Қол еңбегі сабақтар арнайы жоспар бойынша өткізілді. Жоспарға оқушылардың сөйлеу тілінің белсенділігін арттыру, сөздік қорын еңбектік ұғымдарымен байыту жұмыстары еңгізілді.

Оқыту тәжірибесінің нәтижесінде зияты бұзылған оқушылардың сөйлеу тілінде біраз жағымды өзгерістер байқалды.

Кесте 2

Зияты бұзылған оқушылардың еңбек сабағында арнайы ұғымдарын қолдану туралы мәліметтер (%)

«Әмбебаб» сөздер	Құралдардың атаулары	Материалдардың атауы, қасиеттері	Нақты әрекеттерді білдіретін сөздер	Басқа сөздер
20	12	15	15	38

№ 2 кестеден көрініп тұрғандай, оқушылар атқарған жұмысы бойынша есеп бергенде еңбектік ұғымдарын көп әрі орынды қолдана бастады: құралдардың атаулары -12%; материалдардың атаулары және оның қасиеттері - 15%; нақты әрекеттерді білдіретін сөздер - 15% құрады. Мысалы: «мұқаба», «қырнауыш», «аппликация», «фольга», «илеу», «майыстыру» т.с.с. жұмыс барысында пайдаланған құралдардың және материалдардың, әрекеттердің атауларын біліп, қажетті жерде қолдана білді. Өзіндік сөйлеу тілінде сөздерді белсенді қолдануы арта түсті, енжар сөздік қоры байыды, енжар сөздік қорындағы сөздердің

көбі белсенді сөздік қорына енді. Сөйлемнің грамматикалық жағы да дұрысталды, яғни сөздер өзара жалғаулар мен жұрнақтар арқылы дұрыс байланыстырылды. Сонымен қатар, сипаттау-әңгіме құрастырған кезде еңбек іс-әрекетінің мазмұнын толық, ретімен және логикалық байланыста айтып беретін болды. Дәлірек айтқанда, әр еңбек операциясы жан-жақты суреттеліп, орындалу кезегіне байланысты баяндалды.

Берілген ғылыми-зертеу жұмысының нәтижелері қол еңбегі сабағын рационалді ұйымдастыру кезінде зияты бұзылған оқушылардың сөйлеу тілінің түзетуге, дамытуға септігін тигізетіндігін анық көрсетті. Осы зерттеу ақыл -ойы кем балалардың қол еңбегі сабағында сәтті қолдануға болатын, сөйлеу тілін дамытудың әдістемелік тәсілдері мен мазмұнын анықтауға мүмкіндік береді.

Қол еңбегі сабағында сөздік қорын байытуға, өзінің сөйлеу тілінде заттардың қатынасын білдіруге материалдарды, құралдарды, олардың қасиеттерін білдіретін формаларды түсінуін дамытудағы жаттығулар, еңбек операциялары септігін тигізеді.

Әсіресе, қол еңбегі сабағында ауызекі байланыстыра сөйлеу тілін дамыту үшін жағымды жағдай жасалады. Бұйымды дайындау барысында еңбек операцияларының реттілігі оқушылардың орындаған жұмыс жайында байланыстыра әңгімелеудің жоспары қызметін атқарады. Ондай әңгімені құрастыру алдымен үлгі негізінде жүзеге асады, ал кейін онсыз, бұл ситуацияға тығыз байланысты сөйлеу тілінен жалпылама сөйлеу тіліне ауысуды қамтамасыз етеді.

Біздің жүргізген зерттеуіміз келесідей түйін жасауға мүмкіндік береді:

1.Зияты бұзылған оқушылардың сөйлеу тілін дамыту жұмысында қол еңбегін пайдалану өнімді болып табылады, әсіресе бұл белгілі бір жағдайда жүзеге асырылу керек. Яғни, сөйлеу үрдісі мен практикалық іс-әрекет арасындағы байланыс еңбекке баулу жүйесіне сөйлеу тілін ұйымдастырылған түрде қолдану міндетін еңгізу жолымен нығайту.

2.Сөйлеу мен практикалық іс-әрекет арасындағы тығыз байланысты нығайту мақсатында қол еңбегі сабағында оқушылардың сөйлеу тілін максималді түрде пайдаланатындай етіп ұйымдастырған жөн.

Соның нәтижесінде сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыстардың аясы да кеңейеді және оның нақты негізі берік болады, ал оқу еңбек іс-әрекеті мақсатты түрде бағытталған, саналы меңгерілген сипатқа ие болады.

Осы түйіннің негізінде көмекші мектеп мұғалімдері мен тәрбиешілеріне, ата-аналарына баланың сөйлеу тілін дамытуда қол еңбегін пайдаланудың мынандай тәсілдерін ұсынамыз:

1.Әр қол еңбегі сабағын оқушылардың сөйлеу тілін белсенді қатысуын қажет ететіндей етіп ұйымдастыру.

2.Қол еңбегі кезінде оқушылардан әрбір іс-әрекетіне ауызша есеп беруді және жұмыс барысын суреттеп-әңгімелеуді талап ету.

3.Баланың сөйлеу тілінде арнайы еңбектік ұғымдарды, құралдарды және еңбек әрекетін білдіретін сөздерді орынды қолдануды қатаң қадағалау.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Айтметова С.Ш. Использование трудовой деятельности в работе над развитием речи учащихся вспомогательной школы. Москва, 1987.

2. Луцкина Р.К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения. Алматы, 1989.

3. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С. Логопедия негіздері. Алматы, 2009.

4. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка. Дефектология, 1986, № 6.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада көмекші мектеп оқушыларының сөйлеу тілін дамыту мақсатымен қол еңбегін қолданудың мәселелері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается вопрос использования ручного труда для развития речи учащихся вспомогательной школы.

ИССЛЕДОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Ермекбаева Л.К.-к.пс.н. (г. Алматы, КазгосженПУ)

С целью исследования и разработки научно-теоретических основ профессионально-трудовой подготовки лиц с ограниченными возможностями, лабораторией социальной работы ННПЦ КП проведено экспериментальное исследование в 4 специальных школах г. Алматы и Усть-Каменогорска. Одной из задач исследования было изучение особенностей психологического климата в семье с целью выделения факторов, способствующих и препятствующих успешному включению в трудовую деятельность (характер отношений с ближайшими родственниками, стиль воспитания, планы и ожидания родственников в отношении перспектив дальнейшего профессионального пути обследуемого, оценка возможностей родственников в оказании помощи в профессиональном самоопределении обследуемого).

Для этого мы использовали карту-анкету по выявлению родительской позиции по профориентации ребенка-инвалида /1/. Карта-анкета состоит из двух частей, первая часть направлена на выявление родительской позиции по профориентации ребенка с ограниченными возможностями, а вторая направлена на получение информации по вопросам трудовой деятельности самих родителей.

По результатам исследования можно сделать следующие **выводы:**

- Большинство родителей считают, что их дети в будущем будут работать, и работать «на работе со сравнительно легкими условиями труда». При этом они осознают, что высококвалифицированными специалистами им не стать. Многие вообще предвидят затруднения в трудоустройстве своего ребенка.
- На наш взгляд родители, которые проявляют сомнение в профессиональном будущем своего ребенка, это те, кто не сумел принять и адаптироваться к ситуации рождения аномального ребенка, застрявшие на какой-либо из стадий родительского стресса (эмоциональной дезорганизации (1), отрицания (2), горевания (3), эмоциональной реорганизации (4)) /2/.

Рождение ребенка с нарушением в развитии можно рассматривать, используя термин Ф.Е.Василюка, как критическую ситуацию, то есть как ситуацию невозможности реализации внутренних необходимостей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.). Механизмами преодоления критической ситуации являются совладение и переживание, которое понимается как особая внутренняя деятельность, работа, с помощью которой человеку удается перенести те или иные (обычно тяжелые) жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, справиться с критической ситуацией. Продукт работы переживания всегда нечто внутреннее и субъективное душевное равновесие, осмысленность, новое ценностное сознание /3/.

Профессиональное обучение, по мнению многих родителей будет затруднять в наибольшей степени: плохое здоровье, физическая «неполноценность» и психические особенности ребенка.

При выборе профессии детей основными мотивами являются социальные и материальные мотивы. Родителям очень важно, чтобы их дети имели возможность

общаться с другими людьми, чувствовали себя такими, «как все» и были материально обеспеченными и независимыми.

При решении вопроса об учебных заведениях, где ребенку лучше всего получить профессиональное обучение, мнения родителей разделились. Многие родители считают, что профессиональное обучение можно получить как в профтехучилище, на рабочем мести, в техникуме, так и на курсах, учебных комбинатах и т.д. Но в том, что учебное заведение, в котором будет обучаться их ребенок, должно быть специализированным (для больных, инвалидов) большинство родителей не сомневаются.

Профессиональное будущее своих детей видят «в выполнении обычной работы (служащего)» и «в выполнении подсобной, не требующей какой-либо квалификации работе».

Большинство испытуемых считают, что им помогли сориентироваться в профессиональном будущем его ребенка. В основном помощь была со стороны педагогов и получена она была в школе, учебном заведении, которое посещает этот ребенок. Родители в помощи специалистов при выборе профессии очень нуждаются, так как проблема профессионального будущего ребенка для них важна.

Особенности трудовой деятельности самих родителей.

Возраст испытуемых: от 35 до 45 лет. Образование: среднее-специальное и среднее. Основное количество составляют работающие родители, работа которых их устраивает. Хотя много и таких родителей, работа которых их не устраивает.

Так или иначе, болезнь ребенка отрицательно повлияла на карьеру и характер работы родителей. По данным исследования В.В. Ткачевой, качественные изменения, имеющие место в семьях, с аномальным ребенком, проявляются на нескольких уровнях. Изменения на социальном уровне касаются профессионального статуса родителей. Матери больных детей оставляют работу по избранной специальности, чтобы ухаживать за своим ребенком, или же переходят на низкооплачиваемую, неквалифицированную работу, чаще всего надомную /4/.

Также по результатам анкеты выяснилось, что есть родители, которые нуждаются в оказании специальной помощи в трудоустройстве самих родителей.

Мотивами профессиональной деятельности испытуемых являются:

- «материальные мотивы» (размер оплаты труда, возможность зарабатывать деньги);
- «утилитарные мотивы» (удобный режим (график) работы, близкое расположение к месту жительства, не сидишь без дела);
- «престижные мотивы» - (престижность значимость карьеры, стать уважаемым в обществе человеком);
- «социальные мотивы» - (общественная полезность работы; хороший коллектив; общаться с другими людьми, чувствовать себя «как все»);
- «мотивы, связанные с содержанием труда» (интересное содержание работы)

По результатам исследования мы видим, что у родителей преобладают внешние положительные мотивы - большую роль при выборе профессии играют такие факторы, как заработная плата, удаленность от места проживания, удобный режим (график работы) и т.д.

Ответы на вопросы показали, что на профессиональное самоопределение респондентов оказали влияние как родители, друзья, товарищи, так и произошел самостоятельный выбор.

По результатам исследования мы видим, что многие родители хотели бы, чтобы их дети в будущем получили профессию, были трудоустроены, имели возможность общаться с другими людьми, чувствовали себя такими, «как все», были материально обеспеченными и независимыми. Многие родители настроены позитивно, но при этом они занимают отнюдь не активную, а пассивную позицию. Они ждут помощи, как от государства, школы, реабилитационных центров, так и от врачей, психологов, социальных работников и т.д. Конечно, помощь в организации профориентации на всех его этапах в условиях коррекционных школ, реабилитационных центров и государства в целом необходима. Но также очень важно самим родителям занять активную позицию по формированию профнамерений и профпланов своего ребенка.

В рекомендациях, мы хотели бы предложить формы работы с родителями в аспекте профориентации.

7-10 лет – формирование у родителей адекватного отношения к заболеванию ребенка:

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей – информирование, консультирование;
- работа с родителями по преодолению психологической травмы в связи с фактом инвалидности ребенка – психотерапия (индивидуальная, групповая);
- психологическая помощь при нарушении стиля семейного воспитания: гиперопеке, «фобии утраты ребенка»; открытой или скрытой эмоциональной депривации (эмоционального отвержения ребенка) – консультирование, психотерапия (индивидуальная, групповая, семейная).

12-13 лет – формирование у родителей адекватных профпланов относительно ребенка;

- ознакомление родителей с результатами психологического и профориентационного обследования ребенка – информирование, консультирование;
- выработка у родителей адекватной позиции в отношении профнамерений и профпланов подростка в соответствии с его реальными возможностями – консультирование (индивидуальное, групповое).

14-16 лет – взаимодействие с родителями по формированию и реализации профпланов ребенка:

- ознакомление родителей с результатами трудового обучения и профильной трудовой подготовки подростка – информирование;
- ориентация родителей на конкретные виды профдеятельности, доступные их ребенку, - консультирование, информирование;
- консультирование родителей по оказанию помощи ребенку в коррекции, формировании и реализации профпланов – консультирование, информирование;
- формирование продуктивных детско-родительских отношений – семейная психодрама.

16-18 лет – психологическая поддержка устойчивых детско-родительских отношений, помощь в реализации профпланов ребенка – консультирование, информирование.

Таблица 1 - Результаты карты-анкеты по выявлению родительской позиции по профориентации ребенка-инвалида

№	Вопросы	Ответы	Количество выборов	%
2	Будет ли Ваш ребенок работать в будущем	а) да	**29**	**54,7**
		б) трудно сказать	**21**	**39,6**
		в) нет	**2**	**3,8**
		нет ответа	**1**	**1,9**
3	Сможет ли Ваш ребенок получить профессию	а) да, несомненно	**22**	**41,5**
		б) да, но высококвалифицированным специалистом ему, видимо, не стать	**25**	**47,2**
		в) скорее нет, чем да	**4**	**7,5**
		г) нет	**1**	**1,9**
		нет ответа	**1**	**1,9**
4	Сможет ли Ваш ребенок в будущем работать	а) в обычных условиях труда	**10**	**18,9**
		б) на работе со сравнительно легкими условиями труда	**22**	**41,5**
		в) на работе в специально созданных условиях	**8**	**15,0**
		г) речь может идти только о надомной работе	**1**	**1,9**
		д) скорее всего, устроиться вообще будет трудно	**11**	**20,8**
		е) не будет работать	**1**	**1,9**
5	Считаете ли Вы, что Ваш ребенок сможет успешно	а) и работать, и подрабатывать	**8**	**15,1**
		б) работать только на одном месте	**19**	**35,8**

		в) предвижу затруднения в трудоустройстве	**25**	**47,2**
		нет ответа	**1**	**1,9**
6	Что в наибольшей степени, на Ваш взгляд, будет затруднять профобучение Вашего ребенка (можно выбрать не более двух вариантов)	а) плохое здоровье, физическая «неполноценность» ребенка	**22**	**31,9**
		б) характер, психические особенности ребенка	**18**	**26,1**
		в) условия, в которых проводится профессиональное обучение	**5**	**7,5**
		г) отсутствие учебных заведений того профиля, которые подходят ребенку	**15**	**21,7**
		д) удаленность учебных заведений	**3**	**4,3**
		е) отношение к ребенку со стороны педагогов и сверстников	**4**	**5,7**
		ж) другое (впишите)	**2**	**2,8**
7	Моему ребенку желательно получить профессию и работать, чтобы (можно выбрать не более двух вариантов)	а) зарабатывать деньги, быть материально обеспеченным, независимым	**27**	**30,3**
		б) работа приносила интерес, удовольствие	**20**	**22,5**
		в) общаться с другими людьми, чувствовать себя таким, «как все»	**35**	**39,3**
		г) ребенок стал уважаемым в обществе человеком	**5**	**5,7**
		д) ребенок «не зачах» без дела	**2**	**2,2**
		е) другое (впишите)	**-**	**-**
8	Где лучше всего получить профподготовку Вашему ребенку	а) на рабочем месте	**8**	**15,1**
		б) на курсах, учебных комбинатах	**7**	**13,2**
		в) в профтехучилище	**15**	**28,3**
		г) в техникуме	**8**	**15,1**
		д) в высшем учебном заведении	**7**	**13,2**
		е) другое (впишите)	**7**	**13,2**
		нет ответа	**1**	**1,9**
9	Профессиональное учебное заведение, в котором лучше всего обучаться моему ребенку, должно быть	а) специализированным (для больных, инвалидов)	**22**	**41,5**
		б) трудно сказать	**12**	**22,6**
		в) массового типа	**15**	**28,3**
		нет ответа	**4**	**7,6**
10	Думаю, что мой ребенок будет	а) выполнять подсобную, не требующую какой-либо квалификации работыв	**14**	**26,4**
		б) обычным рабочим (служащим)	**15**	**28,3**
		в) высококвалифицированным мастером	**8**	**15,1**
		г) заниматься бизнесом, коммерцией	**2**	**3,8**
		д) человеком искусства	**4**	**7,5**
		е) другое (впишите)	**8**	**15,1**
		нет ответа	**2**	**3,8**
11	Помогли ли Вам сориентироваться в профессиональном будущем ребенка	а) да	**24**	**45,3**
		б) трудно сказать	**17**	**32,1**
		в) нет	**11**	**20,7**
		нет ответа	**1**	**1,9**
12	Если Вам помогли сориентироваться в профессиональном будущем ребенка, то кто (количество выборов не ограничено)	а) врачи, медицинские работники	**6**	**11,3**
		б) педагоги	**25**	**47,2**
		в) психологи	**5**	**9,4**
		г) социальные работники	**3**	**5,7**
		д) знакомые, друзья	**14**	**26,4**
13	Если Вам помогли сориентироваться в профессиональном будущем ребенка, то где	а) в школе, учебном заведении, которое посещает ребенок	**30**	**56,6**
		б) в медицинском учреждении	**4**	**7,6**
		в) в учреждениях службы занятости	**-**	**-**

	(количество выборов не ограниченно)	г) в специальных консультативных центрах	**1**	**1,9**
		д) в учреждениях социальной защиты	**-**	**-**
		е) другое (впишите)	**4**	**7,5**
		нет ответа	**14**	**26,4**
14	Считаете ли Вы, что Ваш ребенок будет нуждаться (или нуждается сейчас) в помощи специалистов при выборе профессии	а) да	**41**	**77,3**
		б) трудно сказать	**10**	**18,9**
		в) нет	**2**	**3,8**
15	Считаете ли Вы, что мечты Вашего ребенка о будущей профессии реальны, достижимы	а) да	**23**	**43,4**
		б) трудно сказать	**14**	**26,4**
		в) нет	**1**	**1,9**
		г) он об этом еще не задумывался	**15**	**28,3**
16	Есть ли у Вашего ребенка какие-либо склонности, способности, которые отличают его от сверстников	а) да, совершенно точно (впишите)	**11**	**20,8**
		б) скорее да, но не знаю какие	**16**	**30,2**
		в) скорее нет, он как все	**16**	**30,2**
		г) нет	**3**	**5,6**
		д) в плане склонностей, способностей к чему-либо он уступает большинству сверстников	**5**	**9,4**
		нет ответа	**2**	**3,8**
17	Насколько проблема профессионального будущего ребенка важна для Вас	а) очень важна	**46**	**86,8**
		б)это важная проблема, но отнюдь не первостепенная	**4**	**7,5**
		в) существует масса более важных проблем	**2**	**3,8**
		нет ответа	**1**	**1,9**

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Метод. Пособие / Под. Ред. Е.М. Старобиной – М.: ФОРУМ: ИНФРА – М., 2007. – 304 с.
2. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии Дефектология,1998. - №4. – С. 27-28.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.,1984. – С. 45-47.
4. Ткачева В.В. К вопросу созданий системы психолого-педагогической помощи семье воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии Дефектология, 1999. - №3. – С. 20.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балалардың кәсіби бағдар бойынша ата-аналық көзқарасын зерттеудің нәтижелері ұсынылған.

РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты исследования родительской позиции по профориентации детей с ограниченными возможностями.

МҮМКІНДІКТЕРІ ШЕКТЕУЛІ ЖАНДАРДЫ КӘСІБИ БЕЙІМДЕУДІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Естемесова Ж. Т.- Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының әлеуметтік педагогы, Әлеуметтік жұмыс зертханасының ғылыми қызметкері (Алматы қ-сы)

Қазіргі кезде қоғамымызда мүмкіндіктері шектеулі жандарды еңбекпен қамту өзекті мәселе болып отыр. Олар өз қызығушылықтары мен мүмкіндіктеріне сай мамандыққа ие бола алмай және қоғамда өз орындарын таппай жатады. Мүмкіндіктері шектеулі адамдардың толық еңбекпен қамтылып, өмір сүріп кетуіне сырттай қолдау қажет болады. Кешенді қолдау жұмысы мектеп жасынан басталуы тиіс. Сонымен қатар арнайы мектептің бітірушілеріне әлеуметтік-еңбектік бағдарлау жұмысының маңызы зор. Осы мақалада әлеуметтік-еңбектік бағдарлаудың мазмұнын қарастырып, мүмкіндіктері шектеулі жандарды жұмыспен қамту мәселесіне тоқталып өтеміз.

«Бейімдеу», «әлеуметтік бейімдеу» және «әлеуметтік-еңбектік бейімдеу» терминдерін алғаш рет неміс физиологы Ауберг 18 ғасырдың екінші жартысында қолдана бастады. Ол бұл терминдерді адамның көру және есту мүшелерінің сыртқы жағдайға бейімделуі ретінде қарастырған. «Бейімделу» (латын тілінде «adapto» - ыңғайлану) – адам ағзасының сыртқы орта жағдайына ыңғайланып, бейімделуін білдіреді. Осындай биологиялық бейімделумен қатар адамда әлеуметтік бейімделу де қатар жүреді. Атап айтқанда, «еңбектік бейімделу» адамның толыққанды әлеуметтенуіне әсер ететіні сөзсіз /1/.

Әлеуметтік бейімделу – сыртқы әсерден тәуелді болмау және адамның өз жағдайын дұрыстауға деген белсенділігін білдіреді. Сондықтан әрбір ата-ана мен педагог баланың әлеуметтік бейімделуіне қолдау жасағаны дұрыс. Бала жеке тұлға ретінде қалыптасса ғана қоғамға әлеуметтене алады. Адамның тұлға ретінде қалыптасуы және ұжым мен топқа енуінде оның кәсіби бейімделуінің алатын орны зор. А.П.Ростигаев пен Б.Д.Парыгин бейімделуді үш түрге бөлген. Олар: өндірістік (кәсіби), тұрмыстық және бос уақыттағы бейімделу. Олардың ішіндегі әлеуметтік бейімделу адамның кәсіби белсенділігін арттырады, жеке тұлға ретінде дамытып, өз тәжірибесін іс жүзінде қолдануға итермелейді. Адамның кәсіби бейімделуіне ұжым мен қоғам әсер етеді.

Әлеуметтік-еңбектік бейімделу – бұл тұлғаның әлеуметтік және кәсіби қалауларының жүзеге асыруға бағытталған әлеуметтік бейімделудің бір бөлігі болып саналады. Әлеуметтік-еңбектік бейімдеу кәсіби бағдарлаудың өзекті мәселесі болып отыр. Кәсіби бағдарлау жұмысын көптеген ғалымдар зерттеген. Олар: В.И.Журавлев, Е.А.Климов, Е.М.Павлютенков, В.Л.Савиных, В.А.Сазонов, А.Д.Сазонов, В.Д.Симоненко, А.И.Ростунов, Б.А. Шавир, П.Р.Атутов, Е.И.Землянская және т.б. Зерттеушілер әлеуметтік-еңбектік бейімдеу туралы әртүрлі пікір айтқан. Мысалы, кейбіреулері бейімдеуді кәсіби бағдарлау тұрғысынан зерттеу қажет емес десе, ал кейбіреулері еңбектік бейімдеуді кәсіби бағдарлаудың жетістігі ретінде қарастырады. Сонымен қатар бейімдеуді кәсіби бағдарлаудың құрамы ретінде қарастыратын зерттеушілер де кездеседі. А.Д.Сазонов (1988) кәсіби бағдарлау жүйесін мынадай бөліктерге бөледі:

- кәсіби ағарту жұмысы (кәсіби ақпарат беру);
- теориялық және практикалық дайындық;
- оқушыларды кәсіби бағдарлау мақсатында зертету;
- кәсіби кеңес беру;
- кеңестен соңғы бақылау жұмысы;
- кәсіби іріктеу жұмысы;
- кәсіби бейімдеу.

Ал В.В. Коркунов «әлеуметтік-еңбектік бейімдеуге» келесідей анықтама берген - «бұл қоғамдағы қалыптасқан нормаларға сай еңбектік іс-әрекетке дайын тұлғаның қалыптасу процессі». Бұл автор әлеуметтік-еңбектік бейімдеу процессінің негізгі мақсаты баланы ұжымда өзін еркін ұстай алатындай етіп тәрбиелеу деп атап өткен. Бұл мақсатқа жету үшін келесі міндеттер орындалуы тиіс:

1. Әрбір балаға жалпы мамандық туралы білім беру;
2. Таңдалған мамандық бойынша кәсіби бағдарлау жұмысын жүргізу;
3. Еңбектік қарым-қатынас барысын дұрыс ұйымдастыруға үйрету;
4. Әр баланың өз мүмкіндіктерін іс жүзінде жүзеге асыруға көмектесу.

Кәсіби бағдарлау жұмысын зерттеген ғалымдардан: А. Н. Волковский, М. Д. Виноградова, Е. Н. Вольский, О. И. Галкина, А. Е. Голомшток, В. И. Журавлев, Л. М. Зюбин, Н. И. Калугин, Г. М. Кочетов, Н. Д. Левитов, А. Д. Сазонов, В. Ф. Сахаров, В. Д. Симоненко, В. В. Чебышева, С. Н. Чистякова және т.б атап өтуге болады. Бұл ғалымдар кәсіби бағдарлау жұмысының мазмұны мен құрылымын зерттеген. Олардың барлығы дерлік оқушыларға кәсіби ағарту жұмысының қажеттігін жоққа шығармайды. Біреулері мұны кәсіби бағдар деп атаса, екінші біреулері кәсіби ақпарат беру дейді. Үшіншілері мамандық туралы білім беру десе, төртіншілері оқушыларды мамандықпен таныстыру деген. Ал тағы біреулері кәсіби ақпараттық іс-әрекет деп атаған. Бұл пікірлерге бәріне ортағы – бұл оқушыларды кәсіби еңбекке дайындау болып табылады. Яғни оқушыға әртүрлі мамандықтар туралы ақпарат беріп, оларды ақыл-ой және дене еңбегін сыйлауға шақыру.

Халықты еңбекпен қамту және еңбекке бейімдеу жұмыстарын қадағалайтын заңдар мен нормативтік құжаттарда мүгедек пен денсаулығы қалыпты адамның заңды тұрғыда тең құқылы екендігі жазылған. Сонымен қатар мүгедектерді еңбекпен қамту саласында көптеген әлеуметтік қолдаулар жасалады.

«Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» Заңында **кәсіптік бағдарлау** - мүгедектің еңбек қызметі түрлерін таңдауына көмек көрсетуге бағытталған шаралар жүйесі деп көрсетілген. Ал мүгедектерді **кәсіптік оңалту** - мүгедектердің бұзылған не жоғалтқан кәсіптік дағдыларын, білімі мен машықтарын алуына немесе қалпына келтіруіне және оларды бейімдеу мен жұмысқа орналастыруға бағытталған шаралар кешені ретінде белгіленген.

Оңалту жұмыстары бағдарлама бойынша жүзеге асады. Мүгедекті оңалтудың жеке бағдарламасы - мүгедекті оңалтудан өткізудің нақты көлемін, түрлері мен мерзімдерін белгілейтін құжат болып табылады. Осы заңның 10-шы бабының 4-ші тарауында Заңға және мүгедекті оңалтудың жеке бағдарламасына сәйкес мүгедектерді кәсіптік оқытуды (қайта оқытуды) ұйымдастырылытанындығы туралы жазылған. 14 баптың 6 ыншы тарауында мүгедектер кәсіптік даярлыққа және қайта даярлыққа, еңбек қабілетін қалпына келтіруге және жұмысқа орналасуға құқылы деп бекітілген. Сонымен қатар осы Заңның 30-32 баптарында мүгедектерді кәсіптік оңалту және жұмыспен қамтуды қамтамасыз ету туралы, олардың еңбек қатынастары саласындағы құқықтары сипатталған /1/.

Мүгедектерді жұмысқа орналастырумен жұмыспен қамту орталығы айналысады. Орталық жұмыссыздарды тіркеуге алып, оларға жұмыс табуға қолдау көрсетеді.

Алматы қаласының халықты еңбекпен қамту және әлеуметтік бағдарламалар бөлімінде осы 2010 жыл барысында мүмкіндіктері шектеулі жандарға арналған 30ға жуық кәсіби білім беру курстары өткізілген. Сонымен қатар 160 қа жуық әлеуметтік жұмыс орындары ашылып, 30ға жуық қоғамдық жұмыстар және 9 бос жұмыс орын жәрмеңкелерімен ұйымдастырылған.

Жалпы жұмыспен қамту орталығына тіркелген мүгедек жандар саны 460 екен. Олардың 189 ы 2010 жылдың басынан бері тіркелгендер. Орталықта олардың 29ын қоғамдық жұмыстарға тартып, 172-ін әлеуметтік жұмыс орнымен қамтыған. Ал 12 ін жұмысқа орналастырған.

Әрине, жоғарыда көрсетілген жұмыстарға қарап, мүмкіндіктері шектеулі жандарға көрсетілетін қолдаудың жан-жақты жүретінін байқадық. Алайда, жарым жанды жандар арасындағы жұмыссыздықтың белең алып келе жатқаны ешкімге де сыр емес. Осы мәселенің астары неде? деген сұраққа жауап іздедік. Осы мәселе төңірегінде жоғарыда аталған халықты еңбекпен қамту орталығына тіркеуде тұрған мүмкіндіктері шектеулі жандарға сауалнама жүргізген болатынбыз. Осы зерттеудің нәтижесіне көз жүгіртейік.

Зерттелушілер саны- 33. Олардың 67% - ер адам, 33% әйел адам. Аңғарымдары: есту мүмкіндіктері шектеулі адамдар - 9%, көру мүмкіндіктері шектеулі адамдар – 48%, басқа әр түрлі ауру түрлері 36 %. Олардың мамандықтары: педагогтар, тігіншілер, заңгерлер, медициналық ұқалау мамандары, шаштараздар, компьютер мамандары, аспаздар, әр алуан жұмысшылар, экономисттер, ән-күй мамандары және т.б. Жұмыс өтілдері:

- Жоқ - 21 %.
- 1-3 жыл - 12 %.
- 4-10жыл - 15 %.
- 11-20 жыл - 9 %.
- 20 жылдан жоғары 43 %.

Жұмыссыз болып қалу себептері:
- қысқарту;
- мекеменің мекен-жайының ауысып кетуі;
- отбасылық жағдайлар;
- өз еркімен кету;
- ауру салдарынан.

Жұмыс орындарындағы әлеуметтік бейімдеу қажеттіліктері:
- пандустар;
- көмекші;
- сурдо аудармашы;
- тифло құрал-жабдықтар;
- жұмыс уақытының қысқалығы;
- жұмыс орнын бейімдеу және т.б.

«Мүгедектер арасындағы жұмыссыздық деңгейі қандай?» деген сұраққа зерттелушілердің 91 % ы «жоғары» деп жауап берді, ал қалған 9% ы нақты білмейтіндіктерін атап өткен. Олардың ойынша мүгедектер арасындағы жұмыссыздықтың негізгі себептері мыналар: жұмыс берушілердің мүгедектерді жұмысқа алмауы мен қоғамдық кері көз қарас - 37%, әлеуметтік жағдайдың жоқтығы - 15%, мүмкіндіктердің шектелуінен - 21%, жалпы жұмысм орындарының аздығы - 21%, өмір жағдайыны төмендігі - 3%, дағдарыс - 3% /2/.

Сонымен мүмкіндіктері шектеулі жандарды еңбекпен қамтудың негізгі мәселелеі ретінде мыналарды атап өтуге болады /2/:
- Жоғарыда аталған Заңдардың орындалуына бағытталған іс-шаралардың аздығы.
- Заңдардың орындалуын бақылап, ережелерін бекітетін нормативтік құжаттардың жеткіліксіздігі.
- Мүмкіндіктері шектеулі жандардың арасындағы жұмыссыздықтың басымдылығы.
- Мүмкіндіктері шектеулі жандарды жұмысқа алу барысындағы мәселелер.
- Жұмыс орындарының әлеуметтік бейімдемеуі мен “мүгедек” адамға жағдай жасалмауы;
- Олардың бір жұмыс орнында тұрақтамауы,
- “Мүгедек” адамдарға ұсынылатын мамандық түрлерінің аздығы.

Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінін шығаратын болсақ, жоғарыда аталған мүмкіндіктері шектеулі жандарды еңбекпен қамту мәселелерін шешіп, олардың қоғамда толыққанды азамат ретінде өмір сүруіне әр адам өз үлесін қосса екен. Яғни, мүмкіндіктері шектеулі жандарға деген қоғамдық көз қарасты өзгертіп, олардың еңбек етуі мен әлеуметтенуіне жағдай туғызу әрбіріміздің борышымыз.

Мүмкіндіктері шектеулі жандардың атқаратын қызметтер тізімі сол баяғы Кеңес үкіметі кезінде бекітілген: етікші, тігінші, аула тазалаушы, ұста мен аспашыдан аспай-ақ қойды. Алайда, оларға жұмыс орындарында әлеуметтік жағдай жасалса, олар өз жұмыстарын денсаулығы қалыпты жандардан да артық жасары анық. Олардың өмірге құлшынысы артып, денсаулығына қатысты уайым-қайғыларын ұмытып, қоғамның белсенді мүшесі болуға тырысар еді /3/.

Мүмкіндіктері шектеулі жандарды еңбекке дайындау мектеп қабырғасынан басталып, олардың жұмысқа араласу кезінде жалғасын табуы қажет. Әлеуметтік-еңбектік бейімдеу жұмысы жан-жақты кешенді жүзеге асуы керек. Сонда ғана мүмкіндіктері шектеулі жандар арасындағы жұмыссыздық азайып, олардың әлеуметтену дәрежесі артады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Григутис А.В. Расширение профессионально-трудовой деятельности лиц с нарушением зрения в сфере материального производства.
2. Болсун Н. В. Профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями.
3. «Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» Заңы.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың кәсіби бейімделуінің өзекті мәселелері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются актуальные проблемы профессиональной адаптации лиц с ограниченными возможностями.

МҮГЕДЕКТЕРДІҢ ЖҰМЫССЫЗДЫҚ МӘСЕЛЕСІ

Жексембаева Р.С.- магистрант (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Өз жұмысымызда біз қарастырған басты мәселе қазіргі Қазақстандағы мүгедектердің еңбек саласындағы жағдайы және оны жақсартудың кейбір жолдары. Мүгедектер еңбек нарқының қай саласында азаматтық құқықтарын байқата алуда. Себебі олардың мүмкіншіліктері шектеулі екені бізге мәлім, әрі мемлекеттік саясаттың бақылауында екені де белгілі. Әрине, барлық нарықтық құлдыраудан шығудың жолдары әлеуметтік экономикалық, құқықтық, өміріміздің саяси салаларымен қақтығысып жатады. Сондықтан мүгедектерді мүмкіндігіне қарай кешенді жүйе арқылы еңбек саласына тарту мәселесін шешетін іс шара қажет. Бұл әлеуметтік топ кәсіптік еңбек нарқында әр түрлі салада көрініс таба алады. Бірақ бәсекеге түсу қабілеттері төмен болғандықтан қосымша қиындықтары тағы бар. Қоғамда елеңсіз бұл топтың материалдық және психологиялық құлдырау себептері де осы еңбекке араласу талаптарының орындалмауынан.

Мүгедектердің жұмыссыздығы мәселесінің өзектілігі оларға арналған жаңа жұмыс орындарының ашылмауы. Осы айтқандардан шығатын қорытынды әлеуметтік-еңбек қатынастар саласын ретке келтіре отырып, қоғамдық бағытты дұрыс жолға қою.

Бізде қазір кәсіби оқу орындарынан көптеген мүгедектер білім алып шығуда.Таңдаған мамандықтары олардың мүмкіншіліктеріне қарай әр түрлі. Мысалы есту қабілеті төмен мүгедектер шаштараз, тігінші, үлгілеуші-құрастырушы, етікші т.б. мамандықтарды алып шығады. Бірақ оларды жұмыспен қамтамасыз ету өте қиын шара.

Осындай мүгедектер үшін мемлекет тарапынан әр түрлі қолдау болса. Бұл шара мүгедектер үшін өзін-өзі дербес қамтамасыз етуге кепілдік беретін құқықтық, экономикалық қолдауға бағытталуы тиіс. Мүгедектердің өз бастамаларын дамыту үшін қоғамдағы әлеуметтік келісімді қолдау, әр мүгедектің жеке мақсаттарының мәдени-саяси тұрғыда қалыптасуына көмек беру қажет. Оларды жұмыстарға орналастыру шарасының ауқымын кеңейту, денсаулықтарына байланысты жұмыс уақытын белгілеу мәселелері, білім жүйесін ретке келтіру арқылы еңбекке қабілеттілігін саралауды қолға алу мәселелері социологиялық зерттеулерді талап етеді.

Соңғы статистикалық мәліметтер бойынша еңбек биржасына жұмыс іздеп 460 мүгедек тіркелген. Еңбекке жарамды мүгедектердің мақсаттары өзіне тиесілі еңбек түрі болса деген сұраныс. Біз мүгедектердің өз талаптарын білу үшін Алматы мемлекеттік сервис және технологиялар колледжінің арнайы топтарында сауалнама жүргіздік. Шаштараз, тігінші, киімді үлгілеуші-құрастырушы мамандығын алып жатқан есту қабілеті төмен мүгедектердің жауаптарынан әр түрлі қорытынды шығаруға болады.

«Сіз қандай жолмен жұмыс қарастырдыңыз, нәтижесі қалай болды» деген жалпы сауалға 5 пайызы ақпараттық құралдар арқылы, 10 пайызы ғаламтордан қарастырдым, 15 пайызы жұмыс берушімен тікелей байланыстым, 5 пайызы коммерциялық агентствоға жазылдым, қалғандары туыстарым арқылы деп жауап берген, бірақ бізге деген сұраныс аз дейді. Олардың білімдері мен кәсіби шеберліктері денсаулығы дұрыс адамдардан өзгешелігі жоқ. Тек арнайы жабдықталған жұмыс орындары өте тапшы. Кәсіби білім алып шыққан жастардың 85 пайызы өз мамандығы бойынша жұмыс таба алады, ал мүгедектердің 40 пайызы жұмыссыз қалады екен.

Жұмысымызды қорытындылай келе, мүгедектер арасындағы жұмыссыздық мәселесін шешу үшін мынадай шараларды іске асыру керек деген ұсыныстар айтамыз:

- кәсіби білімін орта оқу орындарында жетілдіру арқылы қабілеті мен мүмкіндігіне қарай белгілі мамандыққа бағыттау керек;
- кәсіби білім беріп отырған оқу мекемелері шағын және орта кәсіпорындармен келісім-шарт жасап, өндірістік практикадан өткізуі қажет;
- денсаулығының ақауларына байланысты жұмысқа орналастыру мәселелерін шешу, мысалы есту қабілеті төмен мүгедектерге сурдо-аудармашыны қосымша жұмысқа алу;
- мемлекеттің қолдауымен мүгедектерге арналған шағын және орта кәсіпкерлік орындар ашу, мысалы шашатараз, тігіншілік т.б.;
- заң актілері арқылы мемлекеттік бақылаулар жүргізіп, оларға еңбекақы, зейнетақы, жұмыс уақытын белгілеу шараларын іске асыру қажет;
- мүгедектердің әлеуметтік және еңбекпен байланысты қарым-қатынастарын реттейтін тиімді механизм жасайтын Республикалық деңгейдегі әлеуметтік серіктестік орындары қажет;
- мүгедектердің еңбек құқықтарына кепілдік беру мен олардың әлеуметтік қорғалуын қамтамасыз етуін жасау;
- салалық кәсіби одақтар кәсіби білім орындарымен тығыз байланыста болып, мүгедектерді жұмысқа орналастыру шарттарын орындауы қажет;
- мүгедектердің жеке шағын, орта кәсіпкерлік ашуын қаржыландыру (несие, гранттар, қайырымдылық бағдарламасы, жұмылдырылған бюджет, әлеуметтік инвестиция т.б.);
- салық төлеуден босату;
- лицензиялау мүмкіндігін жасау.

Мемлекеттік мүгедектерді жұмыспен қамту саясатын қолға алу мәселесінің бүгінгі таңда өзектілігі жай дамып жатқан шаралардың бірі /1,2/. Барлық мәселе ғылыми тұрғыда талдынып, жүйелі бағдарлама жасалуы қажет. Ол үшін әлеуметтік жобалар мен бағдарлама жәрменкесін ұйымдастыру қажет. Бағдарлама мемлекеттік экономикалық реформалармен және мемлекеттік заңдармен сәйкес болуы керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Алещенок С.В. Общественные работы в системе государственного регулирования труда. М.: Социум, 1999ж
2. Бабушкина Т., Гарсия-Исер М. Молодежь на рынках труда и образовательных услуг. Человек и труд. -2000 №6

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается безработица, которая беспокоит многие страны.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада көптеген мемлекеттерді мазалайтын мүгедек адамдардың арасындағы жұмыссыздығының мәселесі қарастырылған.

БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕЙІН ПРОЦЕСТЕРІНІҢ ДАМУ ДЕҢГЕЙІ

Мұңалбаева Д.Р.- оқытушы (Алматы қ-сы,ҚазмемқызПУ)

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасында өткізіліп жатқан білім реформасы көптеген проблемаларды көрсетті. Зерттеу тақырыбының өзектілігі бірінші кезекте жалпы білім беру мектебінің бастауыш сыныптағы кезеңде шиеліске түсумен анықталады.

Осы проблеманы зерттеудің мәнісі білім беру жүйесіндегі қоғамның жаңа талаптары мен әлеуметтік сұранысын анықтайды. Үлгермеушілікті ескерту және жеңу мектеп өмірінің "мәңгі" проблемасына жатқызуға болады. Оған батыста да, Ресейде де мектептегі баланың үлгірмеушілігіне жаман әсер ететін себептер мен факторлар қаралған, психологиялық-педагогикалық әдебиеттер бойынша көп көлемде жұмыстар арналған/4/.

Ресей әдебиетінде бұл проблемаларға Н.А.Менченскийдің, Б.Г.Ананьевтің, А.М.Гельмонттың, С.М.Ривестің, Ф.Ф.Королевтің, М,А,Даниловтың, М.НСкаткинаның, Л.В Занкованың, А.А.Бударныйдың, Л.С.Славиннің, З.И.Калмыковтың, В.И.Зыковтың, Р.И.Мурачковскийдің, С.В.Петриченконың, Е.Ф.Власовтың, М.С.Певзнердің, П.О.Эфруссидің, Т.Л.Мусиридзенің М.М.Безрукидің, С.П.Ефимовтың, А.Ф.Ануфриевтің, С.Н.Костриминнің, Р.В.Овчаровтың жұмыстары арналған.

Ж.Бастин үлгермеушілік терминінің өзі оқушылар дайындығының білім мағынасы талаптарына сәйкес келмейтінін білдіреді .

С.А.Домишкевичтің, З.И.Калмыкованың, И.Ю.Кулагинаның, Т.Д.Пускаеваның еңбектеріне жүгінетін болсақ, онда үлгермеуші оқушыларда ойдың барлық түрлерінде аналитикалық-синтетикалық әрекет жеткіліксіз қалыптасқан.Затты немесе құбылысты талдау кезінде балалар тек үстіртін, маңызды емес қасиеттерін атайды. Нәтижесінде балалар құрбыларына қарағанда заттың аз белгілерін анықтайды. Топтастыру операцияларын өткізу барысында балалар үшін негізгі қиындық заттың немесе құбылыстың екі және одан да көп қасиеттерін ойша біріктіре алмауынан туындайды.

Л.С.Выготский "дамуға жақын аймағы" барынша бола беруі әрі қарай сәтті оқытудың және баланың жалпы алғандағы дамуының белгісі деп көрсеткен/2/.

Қазақстанда бұл проблемамен Х.Т.Шерниязов, А.К.Ерсарина айналысты. Бұлардың еңбектері қазақ тілінде оқитын төменгі сынып оқушыларына бағытталған.

Біздің жұмысымыздың мақсаты бастауыш сыныптағы (2-3-4 сынып) үлгерімі төмен оқушылардың зейін процестерін анықтауға бағытталған.

Осы мақсатты іске асыру үшін Алматы қаласындағы №26 жалпы білім беретін орта мектептің бастапқы класстарында (2-4 сынып) өткізілді. Экспериментке оқумен қиындықтары бар және негізгі пәндерден 2 немесе 3 деген баға алатын бастауыш сыныптағы үлгерімі төмен 36 (1 сыныптың 5 оқушысы; 2 сыныптың 9 оқушысы; 3 сыныптың 10 оқушысы; және 4 сыныптың 12 оқушысы;)

Зерттеу барысында мынадай әдістер қолданды: "Корректуралық сынау" (Б.Бурдон) (әріптік вариант), "Қызыл-қара кесте", "Шультенің кестесі", әдістемелері және "Төртінші артық" әдістемесі пайдаланылды.

Зерттеу барысында жинақталған жұмыстарын талдау барысында әр сынып оқушыларының зейінге байланысты қиындықтар туындады.

Зерттеудің нәтижелері зейінді дамыту деңгейі мен оқушылардың үлгерімділігі арасында байланыс бар екенін көрсетті. Зейіннің жақсы ұйымдастырылуы сәтті оқудың негізгі факторы болып табылады. Өте жақсы зейінмен ерекшеленген барлық оқушылар, зейінін (ойын) жинақтай алмайтын оқушылардан жақсы оқиды. Зерттеудің нәтижелері 1 кестеде көрсетілген.

Оқыту процесінің тиімділігі үшін зейіннен басқа есте сақтау қабілеті әсер етеді.

Зерттеудің нәтижесі бойынша қортындылар жасауға болады.Сыналғандардың зейінді бөлу көлемінің даму деңгейі орташа деңгейде дамыған және зейіннің басқа да қасиеттеріне, яғни

ойды жинақтау, көңілді аудару, назардың (қараудың) бағдарлау-іздеу жылдамдығы нормасына сәйкес келеді. /1/Олар негізінен төменгі және өте төменгі дейгейде дамыған. Зерттеу нәтижесінде зейінді дамытудың жастық ерекшеліктері анықталды.

Сонымен, барлық жас тобының зейінді болу концентрациясы бір деңгейде десе болады. Көңілді аудару және назардың (қараудың) бағдарлау-іздеу жылдамдығының 2 сыныптан 4 сыныпқа дейін елеусіз жас динамикасы бар. Төменде берілген кестеде зерттеудің барлық нәтижелері толығымен ашып көрсетілген. Бұл кестеде балалардың жас аралықтарына байланысты пайыздық көрсеткіштер бойынша көрсетілген.

Зейінді зерттеу нәтижелері

Кесте 1.

Әдістеменің атауы	**Неге бағытталған**	**Сыналушылардың жасы мен саны**	**Даму деңгейі**					
			Жоғары		**Орта**		**Төмен**	
			Абс сан	**%%**	**Абс сан**	**%%**	**Абс сан**	**%%**
"Коррек туралық байқау"	Зейін көлемі							
		8 жас (8 орындаушы)	2	25	3	37,5	3	37,5
		9 жас (10 орындаушы)	3	30	5	50	2	20
		10 жас (12 орындаушы)	5	41,3	5	41,6	2	16,6
" Төртінші артық "	Ойын (зейінін) жинақтау							
		8 жас (8 орындаушы)	-	-	2	24	6	75
		9 жас (10 орындаушы)	-	-	3	28	7	70
		10 жас (12 орындаушы)	-	-	4	31,5	8	62,7
"Қызыл - қара кесте"	Зейінді (көңілді) аудару							
		8 жас (8 орындаушы)	-	-	2	25	6	75
		9 жас (10 орындаушы)			3	30	7	70
		10 жас (12 орындаушы)			4	33,3	8	66,7
"Шульте кестесі"	назардың (қараудың) бағдарлау-іздеу жылдамдығы							
		8 жас (8 орындаушы)	-	-	1	12,5	7	87,5
		9 жас (10 орындаушы)			2	25	8	80
		10 жас (12 орындаушы)			3	25	9	75

Сонымен, сыналушыларда оқу қиындықтарының себебі бола алатын зейінді болу ерекшеліктерінде төмендегідей кемшіліктер байқалды. Олар ойын тоқтату, ой тұрақтылығы,

көңілді аудару, назардың (қараудың) бағдарлау-іздеу жылдамдығының - дамудың төменгі деңгейі;
- Көңілдің ішкі , ерікті реттеудің қалыптаспауы;
- Тапсырмаларды орындаудың төменгі жылдамдығы;
- Түсіну ойының жеткіліксіз қалыптаспауы
болып табылады.

Жазбаша сұрау, мұғалімдермен, ата-аналармен сөйлесу, психодиагностикалық зерттеу, балаларды бақылау арқылы ақпараттары жиналған талдауы бар экспериментті зерттеу нәтижелері келесі қортындыларды жасауға мүмкіндік береді.
Сонымен, бастауыш сыныптағы балалардың үлгермеушілігі төмендегжағдайлармен шартталған болуы мүмкін.
- зейін дамуының жеткіліксіз деңгейі (68,2 %)
Аталған жұмыс үлгермеушіліктің жалғыз бір себеппен емес, жиынтық құбылыспен шартталатыны жөніндегі бағамды растады. Л.С.Славина "үлгермеушілік себебінің көрінісі ала-құла, осындай бірқатар оқиғаларда үлгірмеушілік бір емес, бірнеше себепке ұласып, бір – бірінің астында қалып қоюы мүмкін " – деп әділ байқаған.

Егер үлгермеушілік жиынтықтық құбылыс бола тұрып тек бір себеппен шарттала алмайтын болса, онда бұл мәселенің шешімі жиынтықты сипатта болуы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 2000.
2. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающая обучение. М., 1999.
3. Бардин К.В. Ваш ребенок не хочет учиться. М., 1980.
4. Бондаренко С.М. Почему детям трудно учится. М., 1975.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается особенности восприятие не успевающих учиников в обще образовательной школе.

ТҮЙІНДЕМЕ

Берілген мақалада жалпы метепте оқитын үлгерімі төмен оқушылардың зейін процесінің ерекшеліктері қарастырылған.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ АРТТА ҚАЛУЫН ЖОЮ ЖОЛДАРЫ

Оразымбетова Л.Д.- дефектология магистрі (Алматы қ-сы, ҚазмемқызПУ)

Сөйлеудің дыбыстық мәдениеті жақсы дамыған фонематикалық есту негізінде дамиды. Дәл осы фонематикалық естуі нақты, анық және дұрыс етіп дыбыс пен сөздерді айтуды қамтамасыз етеді.Фонематикалық есту негізінде сөздердің лексикалық және грамматикалық мағыналары игеріледі.

Сөйлеу паталогиясы бар балаларда фонематикалық есту қабілетін қалыптастырудың қажеттілігі туралы көптеген зерттеулер бар (Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Ф.Спирова, Т.Б.Филичева, М.Ф.Фомичева, М.Е. Хватцев, Г.В.Чиркина)
Фонематикалық естудің дамымай қалуы дыбыс айту кемістігіне алып келеді/1/.
Уақыт өте фонематикалық операциялардағы артта қалушылық жазу мен оқуда (дисграфия, дислекция) қиындыққа алып келеді.

Фонематикалық дамымай қалудың жою жұмысы – түрлі ауызша және жазбаша сөйлеуді түзету үрдісіндегі логопедтік жұмыстың негізгі бағыты болып табылады. Арнайы

мектепке дейінгі ұйымдағы мақсатқа бағытталған жұмыстар – фонематикалық дамымай қалу механизімін жеңіп қана қоймай, балалардың оқуға дайындығы мен жазбаша сөйлеудің бұзылмауын қамтамасыз ету.

Дыбыстауды түзету жүйесінде фонематикалық үрдістерді қалыптастыру дайындық кезінде басталады; қойылған дыбыстарды машықтандыру мен ажырату үрдісі кезінде жалғасады; коммуникативті білік пен дағдыны қалыптастыруда аяқталады.

Логопедиялық жұмыс жүйесінде бірнеше коррекциалық негізгі фонематикалық процестерді көңіл бөлген жөн.

1. фонематикалық қабылдау (тану, айыру, фонемаларды ажырату).
2. фонематикалық қабылдау негізінде фонематикалық алдын–ала көре білу.
3. фонематикалық талдау.
4. фонематикалық талдау негізінде фонематикалық елестету.
5. фонематикалық жинақтау.
6. фонематикалық жинақтау негізінде фонематикалық елестету.

Фонематикалық үрдістер дыбыстарды түзету және сауаттылық оқутуда мақсатты болып келеді.

Баланың нақты дефектісін байланысты, әсер етудегі онтогенезбен сейкестілігіне байланысты коррекциялық – логопидиялық әсер етулер келесідегідей болады:

1) дұрыс дамымған фонематикалық қабылдауды жою.
2) дұрыс дамымаған фонематикалық талдау жою.
3) дұрыс дамымаған фонематикалық жинақтау жою.
4) дұрыс дамымаған фонематикалық елестерді жою.

Сөйлеудегі дыбыс айту кемшіліктерін түзету кезеңдері

1.Дайындық кезеңі.	1. Фонематикалық қабылдауды дамыту. Дыбысқа фонемалардың дифференциациалау қалыптасады. Максималды қарама – қайшы фонемалар қолданылады.
2.Алғашқы орындаушылық білік пен дағдыны қалыптастыру кезеңі.	2.Қабылдау және орындау. Естуде фонемалардың дифференциациалау білігі мен дағдысын қалыптастыру жалғасады. Бір – екі акустико – артикуляциялық қасиеттері мен ерекшеленетін фонемалар қолданылады.
3.Коммуникативті білік пен дағдыларды қалыптастыру кезеңі.	3.Қабылдау, орындау, оқу әріптерді жазу – берілген дыбысты көрсетуде қолданылады.

Балалардың фонематикалық қабылдауын қалыптастыру үшін келесідей біліктілік пен дағдыларға үйретуде нәтежие береді. (4ші кесте)

1. Фонематикалық дифференциация
- мәтіннен дыбысты бөлу;
- сөз тіркесінен дыбысты бөлу;
- тіркестен дыбысты бөлу;
- сөзден дыбысты бөлу.

2. Фонетикалық дифференциация
- берілген буыннан дыбысты бөлу;
- бірнеше дыбыстардан дыбысты бөлу

Келесідей міндеттерді шешуді талап етеді:

1) өзіңнің және өзгенің сөйлеуінде дыбысты қабылдай алу біліктілігіне үйрету;

2) дыбыстардың акустико - артикуляциялық бейнесін нақтылау;
3) дыбыстау өзін өзі бақылау дағдысын дамыту;
Түзету –логопидиялық жұмыстар логопидияның келесідей үрдістеріне негізделеді: онтогенетикалық, патогенетикалық, жүйелік, кезеңдік, баланың дамуын ескерту, матиралдың кезеңдеп қиындауы.
Түзету – логопидиялық жұмыстың фонематикалық нашар дамуды жоюдағы негізгі мазмұны – фонематикалық қарама – қарсылықты қалыптастыру.
Фонематикалық қарама – қарсылық балаларды фонеманы дыбыста және өз сөзінде дифференциациалауға үйретуде көрінеді.

Фонематикалық қарама – қарсылық қалыптастыру кезеңдері заңдылық онтогенезде көрінуімен анықталады.(Н.Х. Швачкин, 1948). Онтогенезден алғашқы кезінде фонемаларды игеру – биологиялық, тума, универсалды – тілдік факторға байланысты болып келеді. Фонемаларды игеру – тілді игерудегі фонематикалық заңдылықтарға бағына бастайды.(Ю.А. Элькин, 1996).

Алғашқыда фонологиялық жүйені анықтайтын дыбыстар қалыптасады. А И У О Ы Э П П’ Б Б’ М М’ К К’ Г Г’ Т Т’ Д Д’ В В’ Ф Ф’ Х Х’ Н Н’.
Кейіннен перифериялық дыбыстар п.б: Ш Ж Щ Ч С С’ З З’ Ц Л’Л Р Р’.
Тілді игеруде бала былай жүреді
- жалпыдан жекеге;
- жеңілден ауырға;
- естіген сөзден оны белсенді қолдануға;
- қарапайым дифференциалдан қарама – қарсылыққа;
- сегментті емес тіл құралдарынан сегменттіге;
- семантикалық құрылымнан номинативтіге;
- сөйлеудің диологты түрінен монологтіге;
- синтагматикалық байланыстан парадгматикалыққа;
- қатал семантикалық контекеттіден еркін контекстіге;

Фонематикалық үрдістердің интерриоризациясы.

Ашық түрінен Сыртқы әрекеттен	→	**Жабық түріне Ішкі әрекетке**
Фонематикалық қабылдау (сыртқы әрекет)	→	Фонетикалық елестеу (ақыл - ой жоспарындағы әрекет)
Фонематикалық анализ	→	Фонематикалық елестету
Фонематикалық синтез	→	Фонематикалық елестеу

Алғашқы фонетикалық қарама – қарсылық “Берілген дыбыстыкөрсету – қалған барлық дыбысты көрсетуден ” туруы тиіс. Осы мақсатта келесі тапсырмалар қолданылады : “С” дыбысын естісең, алақан соқ; сөз, тіркес, дыбыстар қатары беріледі. Басқа да қарама-қарсылықтар болады.
- Дауыссыз дыбыс дауыстыдан ерекшеленеді;
- Лабиализациасы, қатары бойынша дауысты дыбыстардың қарама – қарсылығы;
- Дауыссыз дыбыстардың қарама – қарсылығы: қатаң, ұяң, үнді, шұғыл, ызың.

Ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру сыртқы материалдық әрекеттер ішкіге айналатындығын, ақыл - ой әрекетіне айналатындығын көрсетеді. Әрекеттер жалпыланады, қысқарады, оралады.

Көрнекілік ретінде сөздің дыбыстық құрамы бейнеленген схема бойынша қолданылады. Мұнда сөздер мен тіркестер белгілі ұзындықтағы жолақпен, дыбыстар түрлі түсті шаршымен белгіленеді.

Схемамен жұмыс жасай отырып бала сөздегі дыбыстардың ретін, кезегін, санын анықтауды үйренеді. Сонымен, фонематикалық анализ бен синтез әрекеті ақыл ой жоспарында жүреді. Мұндай жол мпатериалды саналы игеруге алып келеді. Акустико артикуляциялықдыбысты саналы игеру фонематикалық нашар дамуды жоюдың қажетті жағдайы болып табылады/2/.

Л.С.Выготский бала дамуында екі негізгі деңгейді көрсетеді: дамудың белсенді деңгейі (тапсырманы өзі шешуі) және потенциалды даму деңгейі (тапсырманы педогог көмегімен орындау). Логопедияда осыны қолдану коррекциялық жұмыстағы негізгі бағытты көрсетеді: баланыңтапсырманы педагог көмегімен орындауынан жекелікке көшу. Логопедиялық сабақтардың қортындысы - балалардың тапсырманы өздері орындай алуымен сипатталады.
Бұл оқу материалын кезеңдеп қиындатуда жүзеге асады. Бұл мөлшерлі көмекті қолданғанда игеріледі. Кейбір тәсілдерді атауға болады.
- түрлі сөздікнұсқауларды қалыптастыру жолымен;
- түрлі лингвистикалық материалдарды қолданумен;
- берілген материал шартының өзгеруімен ;
- логопедтің берген тапсырмалары баланың даму деңгейімен түзету әсерін ескеруі қажет;

Материалды ұсыну шарты қиындай түседі. Логопедиялық жұмыстың алғашқы кезеңінде баланың артикуляциялық дыбыстарды жауып тұратын экранды қолдану қажет. Осы мақсатта балаға фонемаларды жабық көзбен есту арқылы тану ұсынылады. Бала мен логопед алдында айнасы қарама қарсы отырады. Сабақта жазбаларды есту қолданылады.

Тілдің фонематикалық жүйесін игеру екі негізгі үрдіс қабылдау және орындау арқылы жүзеге асады.Онтогенезде сөйлеу дыбыстарын айыру қабілеті ерте және тез қалыптасады.
Тек фонематикалық есту ғана нақты, анық дұрыс сөйлеудіқамтамасыз етеді. Барлық мектепке дейінгі кезеңде фонематикалық есту белсенді дамып, жоғарғы мектеп жасында жазба тілді игеруге жалғасын табады. Негізгі рөлде фонематикалық нәтежие анализ және синтез операциялары тұрады. Сауаттылыққа оқытуда дыбыс құрамын талдау қабілеті негізі болып табылады. Ал салауаттылыққа оқыту үрдісі баланың саналы түрде фонетика фонематикалық сөйлеуді қабылдауына әсер етеді.
Дыбыстарды орындау тапсырмасында дыбыстарды тек дұрыс орындау ескеріледі. Фонематикалық анализ және синтез операциялары дифференцциалы дыбыстар негізінде жасалады.
Логопедиялық әсер ету жүйесінде түзету жұмыстары үш кезеңнен тұрады;
Алғашқы кезең. Дыбыстарды қабылдау.
Мақсаты: фонематикалық қабылдау мен елестетуді қалыптастыру.
Фонематикалық процесстердің түрлі сөйлеу қабілетіндегі іс - әрекетті қалыптастыру.

4

хат

3

оқу

2

қосу

1

Қабылдау

Естілетін дыбыс, айтылмайды. Балаларды естіген дыбысқа жауап берулеріне дағдыландыру қажет. Қазіргі деңгейде балалар түрлі дыбыстарды бір бірінен айыра алу қажет.
Түзету жұмысының алға жылжыған деңгейі. Дыбыстарды қабылдау және орындау.
Мақсаты: Сөйлеудің орындалатын жағын түзеу, ол процесстің қабылдауында және орындауында іске асады.

Дыбыстың есту және қозғалу бейнелеуі бір бірімен тығыз байланыста болады. Ол функционалды жүйенің біркелкілігін ұйымдастырады. Түзетудің жылжымалы деңгейінде дыбысты естіп қана қоймай, оны айта білу керек (буын немесе дыбысты).

Түзетудің қортынды деңгейі

Дыбыстарды қабылдау және орындау оларды жазбаша түрде, оқу процесінде, хат түрінде көруге болады.

Мақсаты: Дыбысты әріптерді түзету, дислекция және дисграфия профилактикасы/З/.

Жұмыстың қорытынды сатысында дыбыстардың әріппен байланысын түзету, дәлірек айтқа графемамен және фонемамен байланысын анықтау. Дыбыс есту мүшелеріне әсер етеді, белгіленген әріптермен ғана орындалады, ол не оқылады, не жазылады.

Сөздердің дыбыстық сызбасын қолдана отырып, азбука әріптерін, әріптерді жазу және оқу, дәптерге түсіру.

Жоғарыда көрсетілген материал фонематикалық қабылдаудың сатыларының қабылдауын біріктіріп, белгілі бір тапсырмаларды көрсетеді.

Жаттығулар мысалдары:

- “Шапалақта, егер “С” дыбысын естісең: Сания, сақа, доп, бала, кесе, апа, шаян, қоян, сандық, ат, сок, сиыр, сыр”.
- “Шапалақта, егер “С” дыбысын буындар арасында естісең: Со, лу, ма, ны, су, ли, ря, ню, са, ло, мэ, сы, не”.
- “Шапалақта, егер “С” дыбысын дыбыстау қатарында естісең: С - А - О - У - С –Э - Ы – С ”.

Лингвистикалық материалдарды таңдай келе отырып, онтогенетикалық қағиданы негізінде қолдану оңайырақ. Олардың дыбысталуы жеңіл.

Біртіндеп күрделене түсетін жаттығулар ұсынылады: дыыбыстардан максималды қарама - қарсы дыбысқа дейін, ол дыбыстар акустико - артикуляциялы сипаттамаларға ие.

- С/а – э – и – о – у – ы (дауысты дыбысы):
- С/н –м – й – л – р (қатаң және үнді сонарлы дыбыстар):
- С/п –б –т –д – к – г (қатаң және үнді нұсқалары, ұяң және ашық дыбыстар):

Фонематикалық үрдістердің сатылық қалыптасуы.

	Жұмыс сатылары Операциялар	Дыбысты қабылдау	Дыбыстарды орындау және қабылдау	Дыбыстарды қабылдау және орындау, жазу және оқу әріптері
1	Фонематикалық қабылдау	Берілген дыбысты таныды және әсер етті.	Берілген дыбысты таныды және оны айтты.	Берілген дыбысты танып, тақырыпта оны тауып, әріпті оқып, жазу.
2	Қабылдаудың негізінде көрсетілетін фонематика.	Суреттерді алып, әр қасысына берілген дыбыстар.	Берілген дыбысты есіне түсірді және оны айтты.	Мәтіндегі дыбысты тауып, оны оқып, жазып алды.
3	Фонематикалық талдау.	Сөздегі дыбыстың орналасуын және реттік нөмірін анықтау.	Сөздің басында айтылатын сөзді айтты.	Оқыды, жазды ол қайда тұратынын анықтады.
4	Нәтежие негізінде фонематикалық көрсетілім.	Суреттерді алды, ол сөз жаттығуының басында (ортасында, соңында) (бірінші, екінші) анықтады.	Берілген дыбыс сөзде бірінші тұратынын есіне түсірді және оны айтты.	Мәтіндегі сөзді тауып, біріншісі ме екіншісі ме екенін анықтады.
5	Фонематикалық жинақтау	Сөздегі дыбыстың санын анықтады.	Дыбыстардан тұратын сөзді айтты және санын анықтады.	Сөзді оқыды, жазды, дыбыстарды анықтады.
6	Фонематикалық көрсетілімнің талдау негізі.	Суреттерді таңдап алды, олардың аттарында белгілі бір дыбыстардың саны бар.	Белгілі бір сөзді, белгілі бір дыбыстарды есіне түсірді, және оны айтты.	Мәтіндегі сөзді тауып, оны оқып жазып алды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Өмірбекова Қ.Қ., Балқыбекова В.С. Сөйлеу тілінің фонетикалық, фонематикалық жағын тексеру және дамыту.- Алматы: Кітап, 2003.
2. Дудьев В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи. Логопедия 2 (12) 2006.
3. Чевелева Н.А. Приемы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи Дефектология.- 1986. - №5

РЕЗЮМЕ

В статье расматриваются особенности фонетической стороны речи детей дошкольного возраста и этапы коррекционной работы.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың фонетикалық тілінің ерекшеліктері және түзету жұмысының кезеңдері қарастырылған.