

БІЛІМ БЕРУ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ**МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАС КЕЗЕҢІНДЕГІ БАЛАЛАР АГРЕССИЯСЫНЫҢ
КӨРІНІС БЕРУ ТҮРЛЕРІ**

Абдраманова Д.Е., - оқытушы
(Алматы қаласы, ҚазмемқызПУ)

Агрессияның көрініс беру түрлері баланың тәлім-тәрбие көрген ортасына байланысты. Барлық жас кезеңдері ішінде балалық шақ кезеңі тек өзіне тән көптеген ерекшеліктермен сипатталады.

Л.Берковецтің пікірі бойынша агрессия әрекетін қадағалауға болады /1/. Д.Зильманның тұжырымы бойынша кейбір жеке жағдайларда агрессияның құлшынысы жоғары болған жағдайда, оны бақылауға алу мүмкін емес.

Н.Д.Левитов агрессивті күйлердің танымдық, эмоциялық және ерікті компоненттерін атап көрсетті /2/ .

Танымдық компонент - өзінің «басталу» әдістерін біріктіру, шабуыл жасауға объектілерді бөліп көрсету және түрлі жағдайларға бет алуы қарастырады. Эмоциялық компонент ашу-ызаның пайда болуына, аффект формасын қолдану және қасарысу әрекеттерін басқаруды жоюға негіз болады. Еріктік компонент Н.Д.Левитовтың ойынша «агрессивті әрекеттерде еріктің барлық формалдық қасиеттері: мақсаттылық, табандылық, жігерлілік сияқты қасиеттері көрініс табады. Сол жағдайлардың құрамына батылдылық және талап енеді...». Агрессивті жағдай, күрес жағдайында туындап, дамиды, ал кез-келген күрес жоғарғыдағы қасиеттерді талап етеді. Сонымен қатар, мектеп жасына дейінгі балалардың агрессивті әрекеттерінде бұл қасиеттер дамымаған формада кездеседі.

Агрессия бала дамуының ерте кезеңінде пайда болып, ұзақ уақыт мінез-құлықтың зерттелуіне және жағдайларды бағалау қабілеттерін, соңында өз әрекеттерін немесе эмоцияларын басқара алмау кезеңдерінде анықталады.

Баланың мінез-құлқының өнегелі мәселелерін Л.С.Выготский өзінің «Педагогикалық психология» еңбегінде көрсетті /3/. Л.Выготскийдің мәдени-тарихи ойларды дамыта отырып, қоғамдағы өзгермелі, тұрақтылық сияқты ойларды атап, оларды бекітті. Бұл қарым-қатынастың ең күрделісі элеуметтік топтардың, халықтардың қоғамдық өміріндегі өтпелі кезең болып табылады. Нәтижесінде бала өзінің әр қадамында түрлі дәстүрлерінің араласуынан туындаған ақылға сыймайтын моральдық күйзелістерге ұшырайды.

Л.Выготский тәрбиеде саналы әрекеттерді дамыту және басқарудың сыртқы көріністеріне ие болу сезімдерін дамытуға үлкен мән береді.

Мектепке дейінгілердің психикалық дамуына қатысты мәселелер көптеген зерттеулерде отбасы жағдайындағы балалардың қарым-қатынас жасауында орын алатын агрессивті мінез көрсетуінің себептері анықталған. Ол себептер ретінде отбасындағы қақтығыстар, эмоциялық қызбалық, жазалауды пайдаланудағы шапшаңдық, агрессия мен жағымсыз жақтардың көрінуі, мейірімсізділік арқылы пайда болатын қақтығыстар балалармен келісімге келмеу болады. Баланың элеуметтік дамуы ата-аналармен құрылатын дамушы жағдаймен анықталады. Жас ерекшелік құрылымдар сенімді кезекпен қалыптаспайды. Ол болмаған жағдайда бала агрессиясы оның дезадаптация жағдайында, акцентуация т.б. жағымсыз мінез көріністері орын алатындығы көрсетілген. Дезадаптациялық процестер, акцентуация көрінісі баланың жеке басының неврозды жүйкесі мен психикасының бұзылуынан деп сипаттауға болады, оның себебі, тәрбиеші мен бала қатынасының бұзылуында. Бұл педагогтың өзін дұрыс ұстамауынан немесе балаға байқамай ауыр сөз айтуынан т.б. сондай себептерден болуы мүмкін. Әдетте тәрбиешілердің байқаусыз айтқан, не әдепсіз айтылған сөзден балалардың жүйкесінің бұзылуына себепші болатынын сезбейді. Мұндай көңіл-күйінің бұзылуына бұрын ауыр сөзді естіген балалар тап болады.

Олардың отбасындағы негативті тәжірибесі баланың дезадаптациялық қылықтарына негіз болады.

К.Леонгардтың айтуы бойынша акцентуация, агрессия, дидоктогенді невроздар баланың тұлғалық қалыптасуына теріс әсерін тигізеді /4/. Баланың мотивтік сферасының бұзылуына алып келеді. Құндылықтарды бағалау, өзін-өзі бағалауы өзгереді. Невроз - тұлғалық дамудың ауруы. Бақылау нәтижелері көрсеткендей, егер балаларға невротикалық реакцияларының алғашқы белгілері кезінде назар аударса, адаптациялық бөгеттерді тұрақты етуге ол кісінің психогендік дамуын тоқтатуға болады. Осы проблемаларды шешуге психологиялық көмек көрсету, психопрофилактика, психокоррекция жүргізу қажет. Оның ішінде баланың дамуына ерте диагностика жүргізу, оның мүмкіндіктерін ескерту және ата-аналармен, тәрбиешілермен психологиялық қызмет шеңберінде жұмыс жүргізуге болады.

К.Леонгард агрессияны топтастыруда осы аталған себептердің барлығын ескерген. Агрессивті қорғану типі – ерекше қиын сипатпен ерекшеленеді. Мұндай балалар төбелескіш, жаушыл, конфликтіге түскіш, тұрақсыз, бала бала-бақшадағы тәртіптің дезорганизаторы болып, бұл балалар дәрежі әрекеттерге барады. Ата-аналардың олармен қатты сөйлесуінен көрінеді. Бала барлық уақытта теріс эмоциялы жағдайда жүреді, отбасындағы үлкендерді өкпелетуінен агрессивті қорғану формасы қалыптасады. Балалар айналадағыларға сенбеушілікпен қарайды, «біреу барлығына қарсы» позициясы отбасынан тыс уақытта да қалыптасады, осының негізінде айналадағы адамдармен де конфликтіге түседі, олар оны эгоист қатал деп есептейді, бірақ бала мұның барлығына басқаларды кінәлайды.

Агрессияның түрлерін әрбір жас кезеңде байқауға болады. Агрессиялы мінездің әртүрлі формасы мектепке дейінгі жас кезеңіндегі балаларда да жиі кездеседі. Психологияда вербальды және физикалық агрессияны бөліп қарастырады, бұлардың әр қайсысының тікелей және жанама түрі бар деп бөліп көрсетеді.

Н.Д.Левитов бала агрессиясын зерттегенде оның өсу динамикасын ескерген жөн деп көрсетті. Сонымен қатар, агрессиялы жағдайдың танымдық, эмоциялық және жігерлілік компоненттерін анықтаған /2/. Ол компоненттердің мағнасы келесідей сипаттаған:

- танымдық компоненті - жағдайды бағдарлай білу, оның немен байланыстылығын түсіну және өзін сол жағдайға қоя білу;
- эмоциялық компоненті – ашу-ызаның келуі, жасаған әрекетін қадағалай алмауы;
- жігерлілік компоненті – агрессиялы әрекет үстінде еріктің формальды құндылықтарын көрсете білу – ол мақсаттылығы, табандылығы, шешім қабылдағыштығы және күштілігі мен инициативтілігі.

Осы компоненттер кіші жастағы балаларда да орын алады. Дегенмен олар әлі табандылықпен шешім қабылдауға шамасы келмейді. Агрессиялы жағдай көп жағдайда күрес үстінде көрінеді, бүкіл күрес жоғарыда айтылған құндылықтарды қорғауды қажет етеді. Мектепке дейінгі балалардың агрессиялы әрекетінде бұл құндылықтар дамымаған формада бой көрсетеді. Баланың ерте даму кезеңінде ол агрессияны қажетті деңгейде түсіне бермейді, оны тек әрекеттерді реттеуге, жағдайды дұрыс бағалай білуге және өз әрекетінің нәтижесінде үлкендерге өз билігін жүргізуді көздейді.

Баланың агрессиясының дамуын түсіндіру алғаш рет психоаналитикалық бағытта қолданылды.

А.Фрейд, өз әкесінің сексуалды және агрессивті интеллектілерінің наразылық көзқарасын бөлісе отырып, агрессияның дамуында либидтік фазаға сәйкес келетін оралдық агрессивтілік және аналдық садизм сияқты фазаларды атап көрсетті /5/. А.Фрейд бала психоанализімен айналыса отырып, агрессияны «Мен» қорғаныс механизмі ретінде қарастырды. Бұған сәйкес, ол агрессияны «Мен» болашақтағы және өткен уақыттағы жағдайларды сезінетін қорқыныш үрейдің көрініс беруі деп есептеді. Агрессияға жүгіне отырып бала өз үрейіне билік ете бастайды.

К.Бютнер балалық шақтағы агрессияның екі себебін атап көрсетті: «біріншіден, бұл жаралы, ренжулі болуға, шабуылға тап болуы деген үрейлік. Екіншіден, бастан өткізген реніш, жан күйзелісі болып табылады» /6/. Балалық шақта санасыз агрессивті импульс

тікелей емес, баланың қиялының ойын әрекеттерінде байқалуы, баланың «меніне» жүгінетін қорғанис механизмдерін байқау мақсатында анализге жүгіну сияқты жанама түрде көрінеді.

Агрессияның жан-жақты әр түрлі қатынасына қарамастан, қазіргі кезде көп жағдайда мынандай түсінік қолданады: агрессия – бұл балағаттауға болмаса біреуге, тірі жанға зиян келтіруге бейімделген әрекеттің қандай да бір формасы. Агрессияның түрін анықтағанда А.Басс және А.Дарки оны екі топқа және төрт түрге бөліп көрсеткен.

1-ші топ - вербалдық агрессия.

Вербалдық агрессияның екі түрі көрсетілген:

а) жанама вербалдық агрессия – құрбыларын айыптап, қорқытуға бағышталған. Бұл әртүрлі айыптау сөз, шағым түрінде кездеседі («Маған Сауле тиісіп кетті», «Айбек төсегін жинамады» т.б.); көпшіліктің көңілін аудару үшін байбалам салу, айқайлау; агрессияны фантазия түрінде көрсету («Егер тыңдамасаң, полиция келіп, сені түрмеге отырғызады», «Мен сені қуып жетіп, тістеп, ұшаққа отырғызып, биік таудың үстіне апарып тастаймын, сол жерде жалғыз отырасың», «Таудың арғы жағына жеткізіп тастаймын» т.с.с.);

ә) тікелей вербалдық агрессия – балағаттау, қорлаудың вербалдық формасы. Балалар арасында бұрыннан келе жатқан тікелей вербалды агрессияның дәстүрлі түрі – ашуын келтіретін келекелер т.б. дөрекі сөздермен және балағатау.

2-ші түрі - физикалық агрессия.

Физикалық агрессияның екі түрі анықталған:

а) Жанама физикалық агрессия – өзгеге физиологиялық әрекет арқылы материалды залал келтіруге бағышталған. Бұл өзгенің іс-әрекетін затын бұзуы (басқа баланың құрастырып отырған конструкторын бұзу, салып отырған суретін жырту, т.б.); біреудің затын талқандау болмаса бұзу (бала біреудің ойнап отырған ойыншығын алып, еденге лақтырып, сындырып, оның иесінің көз жасы мен үрейін бақылау).

ә) Тікелей физикалық агрессия – өзгеге тікелей физиологиялық әрекет арқылы шабуылдау түрде жарақаттауға бағытталған. Бұл қорқыту түрінде (бала құрбыларына жұдырығын көрсетуі); физикалық тікелей шабуылы: төбелесу, тістеу, тырнау, шашын жұлу, суық құрал ретінде таяқты, шаршыларды қолдануы.

Кейінгі зерттеулерде К.Леонгард, Р.Бэрон, Д.Ричардсон ұсынған классификация бойынша агрессия түрлерін жүйеге келтіріп топтастыру нәтижесінде оның сегіз түрі анықталған. Олар келесі:

1. Физикалық агрессия - басқа адамға бағытталған физикалық күш көрсету, заттарына зиян келтіру, заттар мен табыс көзін талқандау, төбелесу, құрал-жабдықтар мен қару-жарақтарды пайдалана отырып өзгелерге зиян келтіру.

2. Жанама агрессия - адамға тікелей бағытталмаған, басқа адамдарға өз пікірін айту, жамандау, өсек айту, сыбыс тарату арқылы көрініс береді немесе ешкімге бағытталмаған өзінің көңіл-күйінің төмен болып ол адаммен сөйлеспестен қыр көрсетіп жүруіне байланысты көрініс беретін агрессия.

3. Тітіркенушілік - өзінің кері сезімдерінің себебін түсіне алмағандықтан ашуланшақтықпен, дөрекілікпен, ешқандай сын көтерместен, айтқан ескертулердің барлығын теріс қабылдауымен агрессиясын көрсетуге даярлық.

4. Негативизм - мінез-құлықтағы оппозициялық күйде болу, барлық айтылған ой-пікірлермен келіспеушілік, кейде пассивті қарсылық байқату, қалыптасқан әдет-ғұрып, салт-дәстүр, заңдылықтар мен ережелерге қарсы күреске дейін жеткізетін эмоционалдық күй жағдай.

5. Өкпелеу - қоршаған адамдарда көрініс берген деген нақтылы және ойдан шығарылған олардың іс-әрекеттеріне, қарым-қатынастарына қызғанушылық пен қарау, нәтижесінде оларға сенбеушілік білдіріп, жеккөрушіліктің орын алуы.

6. Күдіктенушілік - қошаған адамдардың оған көзқарасына, айтқан сөздеріне қатысты сенбеушілік білдіру және өзіне басқа адамдардың барлығы немесе нақты біреулері зиян келтіруді жоспарлайды деген ойға бөленуі, сақтанғыштығы, адал ойлылар бар екеніне сенбеушілік.

7. Вербалдық агрессия - негативті сезімдерді неше түрлі формадағы балағат сөздермен, себепсіз айқай шығару.

8. Кінәні сезіну – жеке тұлғаның өзінің күшіне сенбеушілік білдіруі, өзін төмен бағалауы, сонымен бірге ар-ұятын төмен деп бағалап, ол жағдайдан шығуға мүмкіндігі жоқ екендігін сезінуі, ата-анасының және басқа үлкендердің сенімін ақтамастан қалатын болдым деп уайымдау арқылы көрініс береді.

Барлық талданған еңбектерде агрессияны мектепке дейінгілердің даму ерекшеліктерімен ұштасып келетін эмоционалдық тұрақсыздықтың, үлкендермен балалар арасындағы қақтығыстар барысында және жеке тұлғаның өзін қорғау механизмдерінің қызметі салдарынан орын алатын мінез-құлықтың жағымсыз көрінісі ретінде көрсетеді.

Қорытындылай келе, кейбір балалардың эмоциясы сыртқа бағытталса (шулы, жылауық болуы), енді біреулерінің эмоциясы ішке бағытталады (қорқыныш, үрей), бірақ бұл балалардың қайсысын алсақта, олар өздерінің эмоцияларын қиындықпен меңгереді. Ал, ересектер тарапынан ұрыс және жазалаулар баланың мәселесін одан әрі ушықтырып жібереді. Оған не істеу керек? Бұнда ең алдымен өз балаңыздың ішкі дүниесінде не болып жатқанын, оның не сезінетінін, не ойлайтынын түсініп көруге тырысуыңыз қажет.

Ата-ананың өзіндік интуициясы таңқаларлық психологиялық техникаларды іштей сезіндіруі мүмкін. Мысалы, ұйықтар алдында аса әсерленушіліктен қиналып отырған баланың анасы «Ұйқы қашу» ойынын ойлап тапты. Жылы алақанымен баласының денесін сипалай отырып, анасы «ұйқының қашуын жинайды», одан кейін оны лақтырып, тастап-отырды, яғни ойын түрінде релаксация жүргізілді. Дегенмен, ең алдымен өзіңнің педагогикалық амалды қолданбас бұрын ата-анаға кәсіби психологпен ақылдасуды ұсынамыз. Себебі, кейде ата-ананың шығармашылығы жағымдының орнына жағымсыз нәтиже алып келеді. Мысалы, гиперактивті баласы бар отбасында «Күн» ойыны жүргізілді, ата-аналар ойынға «бұлт» қосқан (жазалау бөлігі ретінде), соның салдарынан балаға «бұлттарды салған» ұнап қалады.

Шынымен де, балалар психологиясы тұрғысынан қарасақ, бала үшін жағымсыз мінез-құлықтарға зейін қою жеңіл болып келеді. Сондықтан да психологтар тек жағымды бекулерді, мақтауларды ұсынады.

Ата-ана махаббаты және педагог-психологтың кәсібилігі балаға кез-келген қиындықтарды жеңуге көмектеседі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. — М.: Владос, 2001.
2. Мұқанов М.М. Жас және педагогикалық психология. А.; Білім, 2002.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб.: Питер, 1997.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - М.: 1996.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1991.
6. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. — М.: Просвещение, 1997.

ТҮЙІНДЕМЕ

Макалада мектепке дейінгі жас кезеңіндегі балалар агрессиясының көрініс беру түрлері және ерекшеліктері көрсетілген.

РЕЗЮМЕ

В статье описаны особенности и характеристика проявления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

ҚАРТ АДАМДАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Абдуллаева Г.М. - студент, Әмірбекова М.Ә. - оқытушы
(Алматы қ., 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 эмоционалдық 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 мынадай типтерін бөліп көрсетеді: негативті тип – қартайғандағы өзіне бір белгілердің ұнамауы, жағымсыз болуы; экстравертті тип – қарттық

кезеңнің басталуы, ұлдарының өсуі, жақын туыстарының қазасы, көптеген өзгерістер, отбасы жағдайы, әлеуметтік өмірі, т.б. әсер етеді; интравертті тип – қартаю процесінің ащы қайғысы, уайымы, мазасыздануы. 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: дене дамуы адамның практикалық міндеттерді шешуіне әсер етеді; дұрыс тамақтанбау ой-өрісінің дамуын төмендетеді; алкогольді ұзақ уақыт пайдалану есте сақтау қабілетін төмендетеді; дәрігердің бақылауымен және өз бетінше қабылдайтын дәрі-дәрмек зейінді төмендетеді; 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 өзінді 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 вузов.-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.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада геронтопсихология мәселелері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы геронтопсихологии.

АКАДЕМИК Т.ТӘЖІБАЕВ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ ТАРИХЫНЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Абеуова И.А. – п.ғ.к., доцент
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

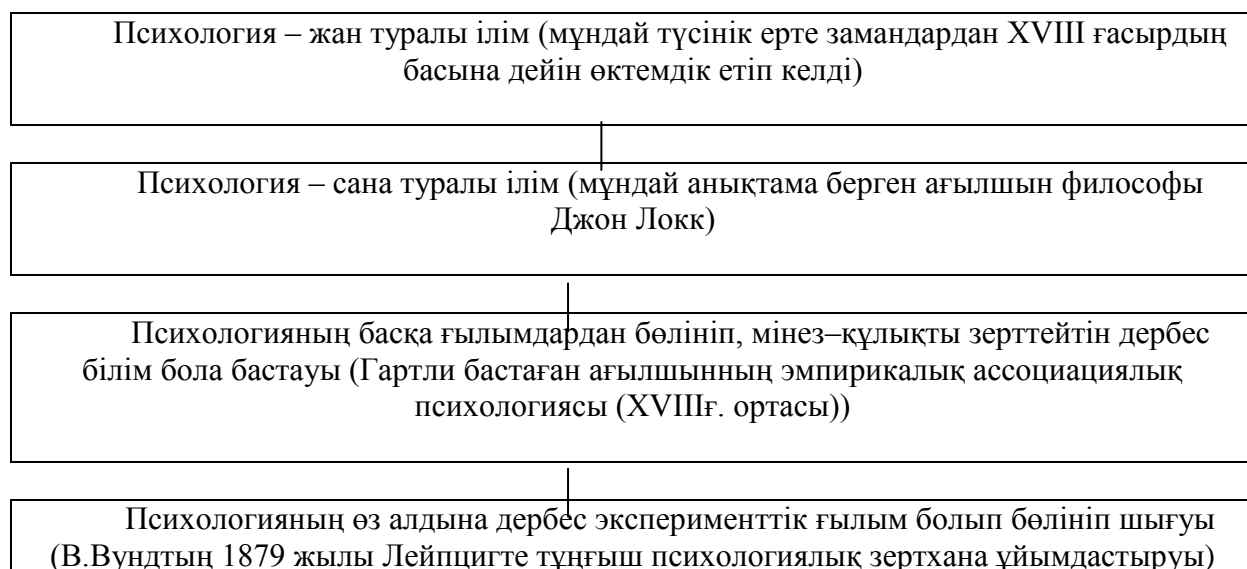
Ғылыми психологияның тарихы туралы мәселені академик Т.Тәжібаев өзінің «Жалпы психология» оқу құралында қарастырады /1/.

Психология ерте заманнан келе жатқан ғылым және оның даму тарихы екі жарым мың жылдай уақытты қамтиды – деп бастайды сөзін Тәжібаев.

Психологияның ерте заманғы тарихы б.д.д. V – IV ғасырлардағы философия тарихындағы жан туралы мәселелерді зерттеуден басталады (Милеттен шыққан Фалес, Анаксимен, Гераклит).

Ежелгі грек еліндегі жан туралы ілімнің тарихы Демокриттен (б.д.д. 470-460) бастау алса, әрі қарай жалғастырған екі ұлы гректер – Платон (б.д.д. 427-347) және Аристотель (б.д.д. 384-322) еңбектеріне талдау жасалынады. Сонан кейін барлық психология оқулықтарында белгілі кезеңдерге сипаттама беруге көшеді. Мәселен, Қ.Жарықбаевтың «Жалпы психология» оқулығында (2004ж.) психология ғылымы дамуының, психологиялық көзқарастардың қалыптасуының кестесі келтірілген /2/.

1 кесте. Жан туралы түсініктің даму жолы (Қ.Жарықбаев бойынша)



Осы жерде бір мәселеге көңіл аударғанды жөн көрдік. Екінші ұстаз атанған әл – Фараби бабамыздың философиялық – психологиялық көзқарастарды бір төбе екендігі

белгілі, одан басқа да осы ғылымдардың дамуында IX-XII ғасырлардағы араб харпінде ғылыми еңбектер жазған түрік ғұламаларының психология ғылымының тарихында өзіндік орны бар емес пе екен?

Ежелгі грек ғұламаларынан бірден орта ғасырдағы еуропалық ғалымдардың көзқарасына аттап кеткен тарихқа қиянат болмас па? Өйткені сол еуропалық ғалымдардың өздері де түрік ғұламаларының еңбегін пайдаланғаны белгілі ғой.

Сондықтан, біздің ойымызша, психология ғылымының даму тарихы туралы айтқанда: 1) ежелгі грек ойшылдарының көзқарастары; 2) IX-XII ғасырлардағы түрік ғұламаларының көзқарастары, ал ары қарай сол үш кезеңді көрсету қажет сияқты.

Т.Тәжібаев – психология ғылымы дамуының келесі кезеңі ретінде XVII ғасырдағы рационалистік психологияның өкілі Р.Декарттың (физик, математик) көзқарастарына тоқталады.

Келесі бөлімде – эмпирикалық психологияның өкілдері: Ф.Бэкон, Дж.Локк, Давид Юм еңбектеріне және эмпирикалық ассоциативтік психология өкілдері – Гартли мен Пристлиді атап өтеді.

XIX ғасырда тәжірибелік психологияны дамытуда еңбек сіңірген психологтар:

1. Германияда – Вундт, Эббингауз;
2. Францияда – Рибо;
3. Англияда – Спенсер, Бен;
4. Америкада – Джемс, Титченер;

5. Ресейде – Челпанов, Ланге, т.б. – деп көрсетеді. Әсіресе Вундт пен Джемс көзқарастарын көбірек қарастырады.

Ресейде психологияның дамуын қарастырғанда академик Т.Тәжібаев, әсіресе, өзі зерттеген орыс педагогы К.Д.Ушинскийдің еңбектеріне тоқтала келіп, оны педагогикалық психологияның негізін салған ғалым – деп тұжырым жасайды. Орыс физиологтары - И.М.Сеченов пен И.П.Павловтың психологияның физиологиялық негіздерін қараудағы үлестерін көрсетеді. Тәжірибелік психологияның негіздерін қалағандар – Челпанов, Ланге, Лазурский, әсіресе Лазурскийдің табиғи эксперименттік әдісін ұсынуына кеңірек тоқталады.

XX ғасырдағы психология ағымдарының ішінен – бихевиоризмнің (қылық психологиясы) негізін қалаған Торндайк, Уотсонды – объективтік психологияның өкілдері деп атайды.

Германияда пайда болған гешталь (гештальт) психологиясының өкілдері – Вертгеймер, Келер, Левин, Коффка – деп атап кетеді.

Қазіргі психология ғылымында өзіндік орны бар – З.Фрейд негізін салған – психоаналитикалық бағыт туралы «Жеке адам психологиясы туралы теориялар» тақырыбында ғана қысқаша сөз етеді. Әрине, қазіргі кездегі оқулықтарда фрейдизмге де, неофрейдистердің көзқарастарына да (К.Юнг, К.Хорни, т.б.) қажетті деңгейде көңіл бөлінетіні белгілі.

Бұл еңбектегі психология тарихы туралы мәселелерді қарастырудың тағы бір ерекшелігі: әртүрлі тақырыптарда сол мәселелерді зерттеген, негізін салған ғалымдардың үлесін қарастырып отыруы. Мәселен «Зейін» тақырыбында И.П.Павлов, Ухтомский туралы; түйсінулерде – И.Вебер (1846), Фехнер (1860) болса, көру түйсігінде - Гельмгольцтың үш түсті көру теориясы; қабылдаудағы – Биненің балалар қабылдауының үш сатысын бөлуі; ес процестеріне Бине мен Анри жүргізген тәжірибелер; ес теориясындағы ассоциациялық теориялар (Эббингауз, Мюллер). Француз психологы Бергсонның «Екі ес» туралы теориясы, Вюрцбург мектебінің психологтары - О.Кюльпе, К.Бюлер, Н.Ах, т.б. ойлау туралы теориялары, сөйлеудің дамуындағы П.Ф.Каптеревтің балалардың сөздік қорын зерттеуі, еріктің интеллектуалдық немесе ассоциациялық теориясы (Э.Мейман т.б.), еріктің эмоциялық теориясын ұсынған В.Вундт, ерік процесіне Джемстің көзқарасы, темперамент туралы – Гиппократ, В.Вундт, Э.Кречмердің теориялық пікірлері. Мінез туралы (грек ғалымы Теофраст), френология (Ф.Галлет), графология (Аристотель, Гефаст, т.б.) ілімдері

туралы және қабілет туралы теориялар: Гальтон көзқарасы, Гельвеций теориясы, америка психологы У.Эшби пікірлері.

Сонымен, Т.Тәжібаевтың өзінің өмір сүрген кезіндегі психология ғылымының даму деңгейін негізінен біршама толық сипаттағанын байқаймыз.

Екіншіден, психология ғылымының қазақ тілінде сөйлеуі өзінше күрделі жолдармен жүргені белгілі. Дегенмен, академик Т.Тәжібаев өз ұстазы – Ж.Аймауытовтан кейін осы ғылымды қазақтың құнарлы, бай тілін пайдаланып жаза білген ғалым деуге болады. Сондықтан да Т.Тәжібаев еңбектері әлі де талай уақытқа құндылығын жоймайтын бағалы мұра деп ойлаймыз.

ӘДЕБИЕТ

1. Тәжібаев Т. Жалпы психология. Оқу құралы. – Алматы, «Қазақ университеті», 1993. -240 бет.
2. Жарықбаев Қ. Жалпы психология. Оқулық. – Алматы, 2004. – 512 бет.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Т.Тәжібаевтың психология ғылымы және оның дамуы туралы өзіндік көзқарастары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются собственные взгляды Т.Тажимаева на науку психологию и ее развитие.

БІРЛЕСКЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ӘРЕКЕТТЕРІН ДАМУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Бектұрғанова Қ.– студент, Шерьязданова Х.Т. - п.ғ.д., профессор,
Шайжанова Қ.Ү. - п.ғ.к., доц.м.а.
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Тәрбиенің сан салалы, күрделі мәселелеріне терең бойлауға бастайтын, күнделікті тұрмыста кездесетін дағдылар арқылы баланың жан дүниесіне әсер ететін білім мен тәрбиенің алғашқы баспалдағы – *бастауыш мектеп*. Келешекте жалпы білім алу мен кез келген арнаулы мамандықтарға талпынудың іргетасы осы бастауышта қаланбақ. Сондықтан, оның сипаты мен мазмұны, оқытудың әдістері мен формалары қазіргі жағдайда жан-жақты талданып отыр.

Қоғамдағы білім беру жүйесін реформалау-зерттеу объектісінің негізгі өзекті айқын айғағы. Балаларды оқыту, тәрбиелеу, өсіру үрдісінің бұрыннан белгілі заңдылықтарының арқасында балалардың білімді меңгеру процесінде, олардың қажетті мінез-құлық ерекшеліктерін дамытуда жиі кездесетін күтпеген қиындықтарды болдырмауға және жеңуге болады.

Танымдық әрекеттерді ұжымдағы қарым-қатынас арқылы дамыту нәтижесінде бастауыш сыныпта оқыту барысында белгілі-логикалық жүйелер жайы ғана есте қалады.

Қарым-қатынас психологиясы мынандай құбылыстарды зерттейді: адамдардың бір-бірін қабылдауы және түсінуі, еліктеу, сендіру және нандыру, ұйымшылдық немесе жанжалдық, біріккен іс-әрекет және тұлғааралық қатынастар. Осы психологиялық құбылыстың әр түрлілігінде, олардың пайда болуының негізгі қайнар көзі болып адамдар арасындағы қарым-қатынасын айтамыз. Сондықтан, қарым-қатынас болмаса рухани, материалды даму деңгейіміздің қандай дәрежеге көтерілгенін білмес едік. Біздің

әрқайсымыз өзіміздің негізгі қырларымызды жеке қарым-қатынас тәжірбиелеріміз арқылы жанұядағы, мектептегі, жұмыстағы, көшедегі тікелей қатынастар арқылы игереміз. Бұл (шағын) микроорта. Микроортадағы қарым-қатынас арқылы әрқайсымыз әлеуметтік әлемді кеңінен танимыз және қарым-қатынасқа түсеміз, яғни (үлкен) макроорта әсерін сезінеміз.

Макроорта, бұл өз ғылымы, мәдениеті, идеологиясы, заңы, қоғамдық өлшемдері бар қоғам. Микро және макроортаның кездесетін жері, олардың өзара әрекеттесетін шек – бұл кіші топ, онда біздің әрқайсымыздың өміріміз өтеді. Қарым-қатынас тарихи алғашқы форма болып табылады оның негізінде өркениет дамуының кейінгі кезеңдерінде қарым-қатынастың басқа түрлері пайда болды. Біздің әрқайсымыз адамдар арасында өмір сүріп және жұмыс істегендіктен кез-келген жағдайда өз тілектерімізге тәуелсіз түрде адамдармен қарым-қатынасқа түсеміз. Егер біз өз өмірімізді бақыласақ онда мынаны байқаймыз:

- басқа адамдармен өзара әрекеттесіп оларды қабылдаймыз және бағалаймыз;
- жиі түрлі естігендерімізді қызығушылықпен қабылдаймыз;
- таныстарымызбен немесе кездейсоқ адамдармен өмірлік тәжірбиелерімізбен алмасамыз;
- басқа адамдардың әсерін сезініп оларға еліктеп өз мінез-құлқымызды өзгертеміз;
- шешім қабылдағанда көп жағдайда қасындағы адамдардың пікірін есепке аламыз.

Қарым-қатынас стратегиясы үшке бөлінеді: біріншісі, ашық қарым-қатынас. Ашық қарым-қатынаста әр адам өзінің көзқарасын жеткізе білуі және басқалардың позициясын тыңдауға әрдайым дайын болуы тиіс. Ал жабық қарым-қатынас ақпаратқа деген өзінің көзқарасын, қатынасын жеткізе алмауы, қарым-қатынасқа түсуге талпынбауы; екіншісі, монологты стратегия; үшіншісі, рөлдік тұлға аралық стратегия. Қарым-қатынас – қоғам дамуының құралы, терең негізі және мәдениет деңгейін бейнелейтін қоғамдық тарихи дамуының нәтижесі.

Қарым-қатынас процесінде адамның ұжымдағы әрекет бірлігі қамтамасыз етіледі, танымдық әрекет негізінде адамның қасиеттері мен мінез - құлқы қалыптасады.

Міне, қоғамдық әлеуметтік өмір тіршілігінде осындай қарым-қатынастардағы әр-бір адамның өзіндік даралық және мінез-құлық қасиеттері, сапалары және ерекшеліктері дамып, «Мен» бейнесі қалыптасады. Атақты ғалым Л.С.Выготскийдің пікірінше, әлеуметтік әлем мен қоршаған үлкендер адамның дамуына қажетті органикалық жағдай. Балаларда психикалық процестердің дамуы үлкендермен қарым-қатынастағы рөлі алғашқы сатыда тұр. Оның ойынша үлкендер бала мен мәдениет арасындағы дәнекер, әрекет нормалары, белгілері мен тәсілдерін абстрақтылы тасушы, бірақ жанды нақты адам емес /1/.

М.И.Лисина өзінің қарым-қатынас пен әрекет туралы зерттеуінде қарым-қатынас әрекеттің ерекше түрі екенін көрсеткен. Ал, Л.С.Выготский: «Адам басқа адамдармен айырылыста толыққанды дами алмайды және жағымды немесе жағымсыз ынталануы орталыққа әсер етіп, оны толықтырып отырады» - деп тұжырымдаған. Сондықтан, адам өмірінде ерекше орынға жанұя, білім беру ұйымдары және т.б. институттар кіреді. Тәрбиелік кешеннің бір бағыты (жанұя, балабақша, мектеп) қызықты қатынасы балаға әсер етеді де, практикалық, педагогикалық, тәрбиелік әрекетте қарым-қатынас мәдениетінің жалпы сұрақтарын қоюды және шешуді талап етеді. Қарым-қатынастың өзіндік ерекшелігі: басқа адамның индивидуалдылығына үнемі субъект, тұлға ретінде бағытталуы. Ол өзара белсенділікті болжайды және бір біріне қатысушылардың әрекеттесуі. Сондықтан қарым-қатынас үнемі екі жақты /2/.

Қазақтың көрнекті ғалымы, профессор С.М.Жақыпов адамның психикалық дамуы оқыту процесі әсерінен тыс болмайды, ол үшін оқытушы мен оқушы арасында нақты байланыс, оқытудың формасы мен мазмұны екі жақты бірлескен әрекетте орындалады деген. /3/. Педагогикалық әрекеттегі тәуелділік және оның орындау процесі кезіндегі қарым-қатынастың туу себептері, сонымен қатар қоғамдық ортадағы өмірдің тәуелділігі, пікірлесішілердің арасындағы ара-қатынастың барлығы қарым-қатынастың түрлері. Қарым-

қатынастың түрлері адамның дүниеге келген күнінен бастап жас ерекшелікке қоршаған ортаның ықпалына байланысты дамиды.

М.И.Лисина қарым-қатынасты адамдардың бірі-біріне қатынасын реттеу мақсатындағы түрлі ақпараттар ауысу және біріккен нәтижеге жетудегі күш деп анықтады, осының негізінде балалардың үлкендермен қарым-қатынасының төмендегі белгілерін ашып берді:

- үлкендерге зейін аудару және қызығушылық;
- үлкендердің әсерін қабылдаудағы эмоционалды рең;
- үлкенге бағытталған баланың ынталы нақты;
- олардың қимыл-қозғалысында үлкендердің көрінуінде балалардың қатынасының сезімталдығы.

Бұл көрсеткіштердің бір тұтастығы баланың әрекетінде, өзінің бейнесін құруға және басқа адаммен қарым-қатынаста қажеттілігін қамтамасыз етуге бағытталған. Сонымен әрекеттің жалпы құрылымдық компоненттері (зат, қажеттілік, мотив) қарым-қатынастың анайылылығы және нақты коммуникативті мазмұнымен толтырылған. Тек қана басқалармен қарым-қатынас арқылы адам «басқа көзбен» өзін өзі таниды және бағалайды. Қарым-қатынас мотивы адамның өзінің және басқа адамдардың сапаларымен толықтырылады, қоршаған адамдардың әсері арқылы индивид өзін тануға және бағалауға кіріседі. Осы сапалардың арасынан баланың үлкендерге еліктеуі арқылы қарым-қатынасының қалыптасуын топтастыруға болады:

1) танымдық, мұнда үлкендер баланың жаңа әсер қалдырушы ұйымдастырушысы және мәліметтер жинақтаушысы;

2) іскерлік, мұнда үлкендер біріккен практикалық әрекеттің серігі, қозғалыстың көмекшісі және үлгісі;

3) жеке тұлғалық, мұнда үлкендер ерекше тұлға, қоғам мүшесі, оның тобының ерекше өкілі.

Д.Б.Эльконин баланың психикалық дамуына байланысты сұрақтарды өзінің ғылыми өмірі барысында зерттеді және оны шешуге өзінің бар ынтасын жұмсады. Ол психикалық дамуды баланың қоғамдық заттар мен ішкі байланысы және үлкендермен қоғам мүшесі ретінде, яғни “бала-қоғам” жүйесінде қарастырды. Психикалық даму қатынастың екі типтік жүйесінде жүзеге асады:

1. бала – зат – үлкендер;
2. бала – үлкендер – зат.

Д.Б.Эльконинің баланы психикалық дамуы туралы көзқарастарының жалпы теориялық қарастырылуы даму кезеңдерін ашып көрсетуге негіз болды. Балалардың дамуында жетекші әрекеттердің арнайы типтері мен және соған сәйкес жаңа құрылуларға байланысты бірнеше жас кезеңдерін ажыратты /4/.

Оқыту арқылы балаға қоғам өзінің ғасырлар бойы жинаған асыл мұрасын, дағды тәжірибесін береді. Сонымен бірге оқу арқылы өзінен бұрынғылардың практикалық әрекетін, ғылым-білім жүйелерін меңгереді, сөйтіп, өзін практикалық әрекетке даярлайды. Білім жүйесін меңгеру арқылы ғана адам ой мен дене еңбегінің тетіктерін жақсы түсінеді. Оларды жан-жақты білуге мүмкіндік алады. Білім меңгеру – ұзақ уақытты керек ететін күрделі процесс. Оқыту процесінің жүйелі, түсінікті, нақты қалыптасуы танымдық іс-әрекеттің маңыздылығын арттырады.

Егер оқушылар өздерінің оқыту процесіндегі бағдарының мәнін, маңыздылығын ұғынып, оның ерекшеліктерімен заңдылықтарын, компоненттерін меңгеруге қажетті білім негіздерін игерсе, онда танымдық іс-әрекеттің тиімділігінің артқаны. Бұл оқушылардың өз мүмкіндіктерін пайдалана білуі, білімнің пайдасы мен маңызын саналы түрде ұғынып, түсінуге көмектеседі. Оқушы білімді жай уақытша қажеттілік деп санаса, онда білімнің маңыздылығы төмендейді. Ал егер оқу әрекетін басқа әрекеттермен (шығармашылық, танымдық, қарым-қатынас, бағалау) байланыстырса, онда “білсем”, “маған керек”, “маған қажет”, деген сияқты мотивтерге “білгім келеді”, “үйренгім келеді” деген мотивтер ұласады.

Барлық жағдайларда адамдар анықталынған қызметтерді орындайды және нақты коммуникативті қажеттілікті қанағаттандырады. Қарым-қатынасқа қатысты коммуникативті әрекетті жетілдіруші мүмкіндік жасайтын операциялар – экспрессивті, локомоторлы, табиғи сөздік. Осыдан балалардың үлкендермен кез-келген әрекеттерде бірлесуі, тілдесіп сөйлесуі қарым-қатынас жасаудың шешуші маңызы бар екенін ұғынамыз. Егер балаларын үлкендер күнделікті өмірде өзара сөйлесіп, қарым-қатынасқа тартпаса, онда тұлғаның дамуы, өмірінің мән-мазмұны да болмас еді. Ғалым Н.Қ.Тоқсанбаева өзінің еңбектерінде қарым-қатынастың бәрі сөз арқылы біріккен екі жақты әрекетте орындалатындығын көрсетті /5/.

Балалардың күнделікті дамуы мен қоршаған ортаны тануында өзара тілдесіп қарым-қатынас жасаудың қаншалықты әсер ететіндігін жете түсінуге болады. Ата-аналар балаларымен тілдесіп, оларға жеткізетін мағлұматтарды доғаратын болса балалардың өсіп жетілуіне, рухани жағынан толыққанды дамуына өз мұқтаждықтарын қанағаттандыра алмай, әр қилы өзгеріске ұшырап еді. Қарым-қатынас адамзат үшін әр түрлі деңгейде, әр түрлі кезеңде қалыптастыруды қажет ететін құбылыс. Жеке адам қарым-қатынас процесінде ұқсау, мысал, өнеге алу, үйрену, еліктеу арқылы қоғамдық және жеке сананы, эмоцияны, сезімді, мінез құлық нормаларын көрсетудің формаларын меңгереді.

Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше сауатты, жан жақты маман болу мүмкін емес. Оқыту технологиясы оқу процесіне қажетті әдіс, тәсіл, амал, дидактикалық талап секілді психологиялық-педагогикалық әрекеттердің жүйелі кешені ретінде пайдаланылады. Сонымен қарым-қатынас оқу-тәрбие әрекетінің нәтижесінен анықталатыны байқалды. Оқыту мен тәрбие процесінде өзара қарым-қатынас жүйесін бір ізді ұйымдастыруға арналған бірнеше кеңестерді ұсынамыз:

- оқушылардың мұғаліммен өзара психологиялық түсінушілігін ұйымдастыру;
- үлкен адамдарға жоғары өзіндік сана мен өзіндік бағамен бағдарлауға машықтандыру;
- тәрбиеде авторитарлық форманың жоқтығының әсерін есепке алу;
- тәрбие мен оқытуды басқаруда оқушылардың қызығушылық факторы ретінде пайдалану;
- іскерлік пен жеке тұлғалық қарым-қатынастың бірлігі;
- педагогикалық қарым-қатынасты түрлі жүйеде, әрекеттерде ұйымдастыру: кружок, конференция, іскерлік ойындар және т.б.

Сонымен, қорыта келе, біріккен қарым-қатынас арқылы бастауыш сынып оқушыларының танымдық әрекеттерін дамыту жолдары жүйелі ұйымдастырылса, онда жеке тұлғаны қалыптастыру мәселесі педагогикалық - психологиялық тұрғыда өз шешімін табады деген ойымызды білдіреміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии – СПб.: Союз, 1997. –с. 215-216.
2. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника.-1974.– С. 3-23.
3. Джакупов С.М., Кулжабаева Л.С. К проблеме психологических основ продуктивного обучения. // Психологические проблемы социализации личности. Алматы: 1999. –С. 29-31.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: “Педагогика”, 1989. – с. 125.
5. Тоқсанбаева Н.К. Оқытудағы қарым-қатынасты ұйымдастыру жеке тұлғаны қалыптастырудың негізгі факторы ретінде. Әл-Фараби ат. Қаз.ҰУ-нің Хабаршысы // Алматы. 2006, № 3/4. 8-13 бет.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические основы развития познавательной деятельности учащихся младших классов путем организованного совместного общения.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ұйымдастырылған бірлескен қарым-қатынас жолымен кіші мектеп оқушыларының танымдық іс-әрекетін дамытудың психологиялық негіздері қарастырылған.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ НА ЛИЧНОСТЬ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ ЯВЛЯЮЩИХСЯ ПОСЛЕДСТВИЯМИ ТРАВМ

Акажанова А.Т. – д. пс. наук
(г. Алматы, Казгосженпу)

Тема насилия – грубейшего нарушения прав и свобод человека – находится в центре внутривосточных, международных и научных дискуссий. Проблема посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР) у лиц, переживших острый информационный стресс в виде терроризма, с каждым днем становится все более актуальной, так как во всем мире имеется много тлеющих очагов ведения военных действий, скоротечных локальных войн, этнических конфликтов, сопровождающихся появлением социальных феноменов, которые угрожают жизни отдельного человека и даже целой популяции. Терроризм, заложничество, приобретая угрожающие размах, становятся социальной реальностью нашей страны. Остро возникающая жизнеопасная ситуация в виде массового заложничества длится не часы, а дни, иногда недели. Целые группы (сотни, тысячи) людей превращаются в заложников со специфической психологией, которая становится социально-доминирующей, нарушая систему и содержание интерперсональных отношений, видоизменяя биологическую, психологическую и духовную сферы личности. Корнем этой проблемы является интенсивный информационно-психологический стресс, приводящий к специфическим изменениям личности.

В этих условиях столкновение значимых отношений личности с несовместимой с ними жизненной экстремальной ситуацией, явившейся тем внешним фактором, по С. Л. Рубинштейну, который, преломляясь через внутренние факторы, в виде конституционально-биологических основ личности, создает условия для формирования посттравматических стрессовых расстройств. Важность понимания роли внутренних и внешних условий для формирования ПТСР необходимо для того, чтобы объяснить, почему в различных субпопуляциях заложников ПТСР либо не возникают, либо формируются с разной степенью выраженности, трансформируясь в патологические изменения личности, сохраняясь на синдромальном уровне, или же подвергаясь обратному развитию.

По Кереру психогенная реакция есть результат взаимодействия между предрасположением и специфической травмой, приводящей к психическому расстройству. Предрасположение врожденно (конституция) или в редких случаях приобретено (алкоголь, инфекции, беременность). Кроме того, предрасположение создают: длительная бессонница, бесплодная борьба с неприятностями, т. е. по существу те же факторы психической травмы. Вместе с тем,

Керер, Бонгефер, Рейхардт полагали, что в каждом случае психогении конституция имела патогенетическое значение. На основное значение врожденной конституции, дающей "психореактивную лабильность", указывают также Штерн и Медов. По Брауну, дело значительно сложнее, чем простая комбинация переживания и предрасположения. Патогенетические и провоцирующие факторы переплетаются. Каждый человек обладает специфической, присущей лишь ему индивидуальной реактивной способностью. Конституция – не причина психогенной реакции, а лишь сообщает ей специфическую окраску. На взаимодействии переживания и конституции растут симптомы в зависимости от пола, возраста, образования, социального положения и т. д.

Интересна эволюция взглядов Э. Кречмера на конституцию и психогению. Конституция по Кречмеру – это сумма всех свойств индивида, генотипически закрепленная в

его задатках. Выступив вначале в качестве последовательного конституционалиста, он позднее придает психогенным факторам все большее значение, подчеркивая, что личность меняется под влиянием психогенных факторов.

В. Н. Мясичев говорит о том, что переживание является производным от личности переживающего. Патогенность ситуации заключается в неумении ее рационально преодолеть или отказаться от неосуществимых стремлений. При психогенном заболевании происходит нарушение нормальной связи личности с внешними условиями в силу особенностей характера. В соотношении качества психики и условий жизни лежат патогенные источники психогений и, следовательно, отдаленные причины коренятся в условиях развития личности. В этом сущность генетического понимания психогений Мясичевым.

Неоценимую услугу для понимания психогений оказывает учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности и, в частности, учение об экспериментальных Неврозах. Следует заметить, что хотя И. П. Павлов из всех психогений изучал только неврозы, описанные им закономерности, как правило, могут быть отнесены ко всем психогениям.

Следует остановиться на понятии психической травмы и ее содержании. Психической травмой следует называть только такое отрицательное переживание, которое может быть причиной определенной клинической патологии. Нередко, говоря о психической травме, имеют в виду и травмирующее переживание и реакцию на него личности, что не совсем правильно. Необходимость различения травмирующих переживаний от реакций на них вытекает хотя бы из того, что одинаковые переживания в одних случаях вызывают физиологическую, а в других – патологическую реакцию. Последняя, в свою очередь, может быть невротической или психотической. Никогда не надо забывать о громадном значении для патогенности психических переживаний мировоззрения, особенностей личности. Они-то в большей мере и определяют, приобретет событие или переживание качество психической травмы или нет. В зависимости от индивидуальных особенностей личности смерть близкого человека или супружеская измена в одних случаях является тяжелой психической травмой, в других – нет. Аналогичные психотравмирующие переживания у одного и того же лица в разных возрастах и в разных состояниях высшей нервной деятельности могут давать то нормальные, то патологические реакции. Не надо, кроме того, забывать, что переживание психической травмы может вызвать то или иное психогенное заболевание, но может и не вызвать его.

Психические травмы могут быть единичными и повторными, короткими и длительными. Существует зависимость между характером психической травмы и типом патологической реакции на нее. Наблюдения показали, что длительно и исподволь действующие ситуационные психические травмы вызывают преимущественно неврозы и патологическое развитие личности. Короткие психические травмы, связанные с угрозой жизни и испугом (при взрывах, пожарах, стихийных бедствиях, нападениях) чаще вызывают кратковременные патологические реакции. Индивидуальные травмы, направленные на определенную, конкретную личность, более патогенны, чем групповые, действующие на целый коллектив.

Если при длительных или повторных психических травмах заболевание может возникнуть постепенно или на определенном этапе травматизации, то при острых одномоментных психотравмах психогения развивается сразу или же после некоторого скрытого периода, продолжительность которого невелика и измеряется обычно днями.

В зависимости от количественных критериев (сила воздействия, темп во времени) и содержания психической травмы выделяют следующие *типы психотравмирующих факторов*: 1) шоковые психические травмы; 2) ситуационные психотравмирующие факторы относительно кратковременного действия; 3) хронически действующие психотравмирующие ситуации; 4) факторы эмоциональной депривации.

Психотравмирующие факторы, отнесенные к первой группе, отличаются большой силой и внезапностью действия. Как правило, эти факторы связаны с угрозой жизни или благополучия человека, воздействуя непосредственно на инстинкт самосохранения. Ввиду

непосредственного воздействия на инстинктивную и низшую аффективную сферы, шоковые психотравмирующие факторы не осознаются в полной мере и в силу быстроты действия не вызывают сознательной интрапсихической переработки их содержания и значения.

В отличие от шоковых факторов ситуационные психотравмирующие факторы действуют на более высокие сознательные уровни личности.

Хронически действующие психотравмирующие ситуации составляют обширную группу часто встречающихся психотравмирующих факторов. К ним относятся: ситуация длительных ссор и раздоров, родительский деспотизм, применение физических наказаний и т. п.

Особую группу составляют факторы эмоциональной депривации, т. е. различные неблагоприятные условия, в которых человек полностью или частично лишен необходимых ему эмоциональных воздействий (ласки, внимания, заботы и т. п.)

Как известно, в этиологии заболеваний причинные факторы всегда в той или иной степени взаимодействуют с факторами внешних и внутренних условий. В этиологии психогенных заболеваний особенно велика роль факторов внутренних условий, главным образом индивидуальных особенностей личности. При этом следует иметь в виду не только конституциональные свойства темперамента и характера, но также, как указывает В. Н. Мясищев, индивидуальную историю развития личности.

Именно поэтому отечественные специалисты вслед за В. Н. Мясищевым понимают психогенное заболевание, прежде всего как "болезнь развития личности".

Важным внутренним условием возникновения наиболее распространенных психогенных заболеваний – является наличие особых черт личности и развивающихся вследствие нарушения процесса ее формирования. Именно выраженность вариационной личностной изменчивости, конституционально детерминированной, ответственна за особенности преломления внешних факторов, условий, через внутреннее (конституциональное) содержание личности. Социально-психологическая адаптивность, толерантность, устойчивость индивидуального барьера психической и психофизиологической адаптации, компенсаторные возможности личности в отношении биологических, психологических, информационных и иных патогенных стрессоров, в значительной мере зависят от взаимодействия, взаимоотношения конституционально-типологических личностных основ и внешних информационных воздействий.

Однако, несмотря, на важное значение внешних и внутренних условий, не меньшая роль все же отводится ведущему причинному – психотравмирующему воздействию.

Таким образом, этиология психогенных заболеваний носит сложный, многомерный характер.

Непроясненность категориальных оснований и ограничений более всего сказалась на понятии *стресса*. Означая сначала неспецифический ответ организма на воздействие вредных агентов, проявляющийся в симптомах общего адаптационного синдрома, это понятие относят теперь ко всему, что угодно, так что в критических работах по стрессу сложилась даже своеобразная жанровая традиция начинать обзор исследований с перечисления чудом уживающихся под шапкой этого понятия таких совершенно разнородных явлений, как реакция на холодные воздействия и на услышанную в свой адрес критику, гипервентиляция легких в условиях форсированного дыхания и радость успеха, усталость и унижение. По замечанию Р. Люффа, "многие считают стрессом все, что происходит с человеком, если он не лежит в своей кровати", а Г. Селье полагает, что даже в состоянии полного расслабления спящий человек испытывает некоторый стресс и приравнивает отсутствие стресса к смерти. Если к этому добавить, что стрессовые реакции присущи, по Селье, всему живому, в том числе и растениям, то это понятие вместе со своими нехитрыми производными становится центром чуть ли не космологической по своим притязаниям системы, вдруг обретая достоинство не больше и не меньше, чем "ведущего стимула жизнеутверждения, созидания, развития", "основы всех сторон жизнедеятельности

человека" или выступая в качестве фундамента для доморощенных философско-этических построений.

В психологических работах по стрессу предпринимаются и предпринимались настойчивые попытки так или иначе ограничить притязания этого понятия, подчинив его традиционной психологической проблематике и терминологии. Р. Лазарус с этой целью вводит представление о *психологическом стрессе*, который, в отличие от физиологической высоко стереотипизированной стрессовой реакции на вредность является реакцией, опосредованной оценкой угрозы и защитными процессами. Дж. Эверилл вслед за С. Сэллсом считает сущностью стрессовой ситуации утрату контроля, т. е. отсутствие адекватной данной ситуации реакции при значимости для индивида последствий отказа от реагирования. П. Фресс предлагает называть стрессом особый вид эмоциогенных ситуаций, а именно "употреблять этот термин применительно к ситуациям повторяющимся, или хроническим, в которых могут появиться нарушения адаптации". Ю. С. Савенко определяет психический стресс как "состояние, в котором личность оказывается в условиях, препятствующих ее самоактуализации".

Этот список можно было бы продолжить, но главная тенденция в освоении психологией понятия стресса видна и из этих примеров. Она состоит в отрицании *неспецифичности* ситуаций, порождающих стресс. Не любое требование среды вызывает стресс, а лишь то, которое оценивается как угрожающее, которое нарушает адаптацию, контроль, препятствует самоактуализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и его компенсация. – М., 1970.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. Канторович Н. В. Неврозы в свете учения И.П. Павлова. // Сов. здравоохран. Киргизии, 1953, № 5.
4. Колодзин Б. Посттравматический стресс. – М.: Шанс, 1992.
5. Тарабрина Н.В. Экстремальная психология. – М., 2000.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются особенности влияния на личность стрессовых факторов являющихся последствиями травм.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жарақаттардың салдарынан туындаған стрестік факторлардың тұлғаға ықпалы қарастырылады.

БАЛА АУТИЗМІ

Алибаева Р.Н. - пс.магистрі, аға оқытушы, Сатекова Ж.А. – магистрант
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Қазақстан аймақтарындағы әлеуметтік-қоғамдық институттар аутист балаларға сапалы көмек көрсетуге дайын емес. Республикада арнайы білім берудің әр түрлі ұйымдарының соның ішінде, психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация, оңалту орталықтары, психологиялық түзету кабинеттері, арнайы балабақшалар мен мектептер жұмыс жүргізетініне қарамастан, аутист балалар сапалы түрдегі психологиялық-педагогикалық көмекті толық көлемде ала алмайды. Бұл ұйымдарда жұмыс істейтін мамандардың басым көпшілігінде бала аутизмі туралы толық түсініктері болмағандықтан,

бұндай балаларды диагностикалауда, кеңес беруде және оқытуда белгілі бір қиындықтарға кездесіп отырады. Педагогтардың аутист балалармен жұмыс жүргізулерінің мамандандырылған біліктіліктері болмағандықтан, олар аутист балаларды арнайы білім беру ұйымдарында оқытудан бас тартады. Сондықтан, көптеген аутист балалар үйде оқытылады, ал бұл оларды құрдастарынан және әдеттегі қалыпты өмірден бөлектейді, оқшаулайды.

“Аутизм” латын тілінен аударғанда –“іштей тұйықталу” дегенді білдіреді. Аутистер, яғни осы аурумен ауыратын балалар томаға тұйық, ешкіммен тілдеспей «өздерінің әлемінде» өмір сүреді. Ауруды уақытылы анықтап, балаға дер кезінде көмек көрсетілсе, баланың қоғамға бейімделуі жеңіл болады. Бірақ бұған білікті мамандар мен арнайы емдеу орталықтарының жоқтығы қолбайлау болып отыр.

Қазіргі заманда, бүкіл әлемде аутистік бұзылыстары бар балалардың саны өсуде. Егер, бұдан 10-20 жыл бұрын бала аутизмі 10000 баланың 3-4-інде байқалса, ал қазір оның саны 10-нан 20-ға дейін көбейді. Әлемде аутизмнің өсуін індеттің жайылу көлемімен салыстыра бастады. Қазақстанда да аутизмі бар балалардың кездесуі жиілеп келеді. Облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялардың 2002 жылғы мәліметтері бойынша аутизмі бар баланың саны 93- болса, ал 2009 жылы ол 326-ға жетті.

Аутизмі бар балалардың санының өсуі оларға түзету көмегінің дұрыс және дер кезінде көрсетілуінің қаншалықты қажет екендігін көрсетеді. Аутист баланың жанұясы қоғам мен әр түрлі қоғамдық институттардан, балабақша, мектеп, әлеуметтік орта тарапынан түсінушілікті қажет етеді. Қоғам жағынан осындай түсінушілікті қамтамасыз ету үшін аутист балаларды оқыту мен әлеуметтік дамыту саласында ағарту жұмысын жүргізу және оның құзыреттілігін арттыру өте маңызды.

1943 жылы доктор Л.Каннер алғаш рет бала аутизмін психикалық дамудың жеке бұзылысы ретінде ерекшеледі. Ол бала дамуындағы ауытқушылықтың ерекше түрін сипаттап, оны ерте жастағы бала аутизмі (Каннер синдромы) деп атады, оның байқалуының негізгі түрлері:

- бет-жүзіндегі мимикаларының немқұрайлылығы;
- жағдайға байланысты эмоцияларының қалыпсыздығы (*оган ұрысса күлуі, қалыпты сөйлесе жылауы мүмкін*);
- себепсіз түрлі дыбыстар шығару, қатты айқайлау;
- қарсылығын сөз арқылы емес, айқайлау арқылы білдіреді;
- қарым-қатынасқа түсуге деген қажеттіліктің болмауы;
- іс-әрекеттің бір түрін үнемі қайталай беру;
- белгілі бір объектілер мен іс-әрекеттерге қатты берілу;
- қатарластарына деген қызығушылықтың мүлдем болмауы;
- мутизм немесе сөйлеу тілін адамдармен қатынаста пайдаланбау;
- басқа салаларда танымдық қабілеттерінің жақсы болуы /1/.

Л.Каннер бұл бұзылыстар ерте 2,5 жасқа дейін байқалады деп есептеді, бұл кейіннен, аутизмді балалардың психикалық дамуының туа біткен және ерекше бұзылыстары деп айтуға мүмкіндік туғызды.

Бүгінгі күні бала аутизмі синдромдары ерекше болмайтын әр текті топ ретінде қарастырылады. Олардың арасынан ерекшеленетіндер: әдеттегі («классикалық») аутизм – Каннер синдромы, Аспергер синдромы мен аутистік бұзылыстар-қалыптан ауытқыған аутизм, аутистік синдром және т.б. Соңғылары басқа аурулардың аясында байқалады және оларда әдеттегі бала аутизмінің синдромдарының толық жиынтығы болмауы да мүмкін, бірақ бұл балалардың психикалық дамуының бұзылыстарының құрылымы жалпы болғандықтан, олармен жүргізілетін түзету жұмысының негізгі бағыттары да жалпы болып қалады.

Бала аутизмі психиканың барлық жақтарындағы: танымдық және эмоциялық аймақтағы, сенсорлық және моторлық дамудағы, сондай-ақ жоғары психикалық қызметтердің, еркін тәртіптің, сананың және тұлғалық қалыптасудағы бұзылыстарда байқалатын дизонтогенезді білдіреді /2/.

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

Психолог О.С. Никольскаяның пікірі бойынша аутистік дамудың бұрмалаушылығы «қабылдаудың күрделі формалары, қимылдағы икемділік, сөйлей білу мен көп нәрсені түсіну қабілеті кездейсоқ байқалған кезде де, бала өзінің мүмкіндігін шынайы өмірде, қоршағандармен өзара іс-әрекетте пайдалануға тырыспайтындығынан да байқалады. Бала аутизмінде дамудың қалыпты даму жолы жай ғана бұзылмайды немесе тежелмейді, ол қатты бұрмаланып, басқа жаққа қарай кетеді» (О.С.Никольская. 1997) /3/.

Әр түрлі елдердегі бала аутизмі шамамен әрбір 10000 баланың ішінен 4-тен 26-ға дейін таралған. Эпидемиологиялық зерттеулердің көпшілігінің мәліметтері бойынша, әрбір 10000 баланың ішіндегі 4-5 –де бала аутизмінің негізгі нұсқалары, Каннер мен Аспергер синдромдары кездеседі. Соңғы жылдары, аутизмге ұқсас көптеген бұзылыстардың анықталғанына байланысты, аутистік бұзылыстарының әрбір 10 000 баланың ішінен 20-дан 26-ға дейін жайылғаны анықталды /4/.

Облыстық психологиялық – медициналық - педагогикалық кеңес беру нәтижелерінің (ПМПК) статистикалық мәліметтері бойынша 2009 жылы Қазақстанда аутизмі бар 326 бала анықталды, бұл әрбір 10000 баланың 0,7 бөлігін құрайды.

Каннер синдромы бар балаларды жынысына қарай бөлгенде, олардың ара қатынасы 3:1 немесе 4:1 болды (ұл балалар қыз балаларға қарағанда 3-4 есе көп). Сонымен бірге, балалар тобындағы аутистік бұзылыстары неғұрлым әр түрлі болса, балалар арасындағы арақатынас та ұл балалар жағына қарай басым (13:1, 13:1,5) болады.

Бала аутизмін қазіргі кезде зерттеу, бала аутизмінің полиэтиологиясы туындаудың көптеген себептері мен оның полиозологиясы әр түрлі патологиялар аясында пайда болуын дәлелдейді /5/.

1. *Эндогендік - тұқым қуалаушылық (конституциялық, процессуалды)*. Мұндай жағдайда аутизмнің түрі шизоидті, шизофрениялық аймақтың бұзылысында шартты тұқым қуалаушылық болады.

Әр түрлі мәліметтер бойынша аутист сиблингтердің (бірге туған аға, қарындастар) шамамен 2% инфантильді аутизммен зардап шегеді (қалыпты популяцияға тән деңгейден 50 есе артық). Біреуі аутизмнен зардап шегетін монозиготтық (біржұмыртқалық) егіздердің жағдайында, екіншісінің ауру мүмкіндігі 36% болады. Ал, дизиготтық (түрлі жұмыртқалық) егіздерде бұл қауіп 10% аспайды. Ауру балалардың ағалары мен қарындастарында (егіздерден де басқа) сөйлеу тілінің тежелуі мен ақыл-ойының дамымауы жиі кездеседі. Аспергер синдромы бар балаларда тұқым қуалаушылық факторының рөлі үлкен.

2. *Хромосомдық абберрация және зат алмасудың туа біткен аурулары*. Кейбір генетикалық синдромдар мен алмасу аурулары әр түрлі клиникалық симптомдардан басқа өзіне аутистікті де қоса алады. Бұл ауруларға қатыстылар: сынғыш Х-хромосом («фрагильді»), бас миы қыртысының склерозы. Нейрофиброматоз (фон Реклингаузен ауруы), Ито гипомеланозы, Ретта, Мебиус, Корнелия де Ланге, Лоренса-Муда-Биедла синдромдары, фенилкетонурия, мукополисахаридоз және тағы да басқалары.

Бұл аурулармен ауыратын балаларда бала аутизмінің классикалық синдромдары емес, ерекше белгілері оларға ұқсас, аутистік тәрізді деп аталатын синдромдар байқалады.

3. *Экзогенді-органикалық этиология* орталық жүйке жүйесінің төмендегілердің әсерінен органикалық зақымдалуына байланысты:

А) жүктілік кезінде, туылған кезде және постнаталды кезеңдегі әр түрлі патогендік факторлардың (нейроинфекция және жұқпалы инфекция, жарақат, асфиксия және т.б.) әсер етуі.

Мұндай жағдайларда аутизм жүйке жүйесінің аурудан кейінгі резидуалды-органикалық жағдайы ретінде қаралады.

Б) *биохимиялық, нейрохимиялық және метаболикалық бұзылыстар*.

Арнайы зерттеулер (ми мен жұлындық сұйықтықты, қан мен зәрді тексеру) аутистік симптомдардың серотонин, катехоламин (қан плазмасында адреналин мен норадреналин деңгейінің өсуі) және дофаминнің алмасуының бұзылу салдарынан туындауы мүмкін екенін анықтады. Аутист балалардың қанында адренокортикотроптық гормон мен кортизолдың жоғары екені анықталды. Аутизм кезіндегі биохимиялық ауытқушылықтарға қатысты кейбір мәліметтер дофамин, серотонин және норадреналин секрециясының деңгейімен аутизмнің агрессивті түрде байқалуы мен аффекті қозуының сатысының арасындағы байланысты белгілейді.

В) егу еккен кездегі, жағымсыз экология, дұрыс тамақтанбау және т.б. кездеріндегі ауыр металл тұздарының уландырғыш әсері (сынап, корғасын, кадмий) /6/.

Ұлыбританиядағы Autism Research Institute (ARI) зерттеу институтының аутизмді зерттеудегі соңғы нәтижелері аутизмнің туындауына жиі жағдайда қоршаған орта мен тамақ өнімдері арқылы ауыр металдар мен улармен улану себепші болатыны анықталды. Аутизмнің туындауына мүмкін болатын себептердің бірі ретінде, балаларды егу мен иммундық дисфункцияларға да зерттеу жұмыстары жүргізілді. Уланудың көзіне құрамында сынаптың тимерсолмен біріккен консерванты бар вакцина болуы да мүмкін екені туралы айтылды. Калифорния штатында (АҚШ) құрамында сынабы бар егуді қолдануды шектегеннен кейін аутизмнің пайда болуы 25% дейін төмендегені туралы мәліметтер бар. Сонымен бірге, аутизмі бар балалардың басым көпшілігіне ешқандай егу жасалмады, олардың қанындағы сынаптың құрамы жоғары емес /7/.

Қорытындылай келе, аутист балалардың психикалық дамуы психикалық тонустың төмендігі мен сенсорлық аффективті сезімталдығының жоғары болуы себебінен туындайтын жағымсыз жағдайда өтетінін атап өтеміз. Осыған байланысты оларда шынайы әлеммен өзара әрекетте және әсер етудің белсенді және тиімді тәсілдерінің орнына тәртіптің қорғаныс түрлері: қарым-қатынастан кетіп қалу, бас тарту, стереотиптік және өзгеріссіз жағдайларда өмір сүруге ұмтылу қалыптасады. Осының нәтижесінде әлемге деген белсенді әлеуметтік бейімделу бұзылады, психикалық онтогенздің бастапқы жолы бұзылады, мұның бәрі психикалық дамудың барлық жақтарының бұрмалануына әкеп соқтырады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. –М.: Медицина – 1999.
2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов – М. Владос.-2003.
3. Лебединский В.В., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. –М.: Просвещение – 1991.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. –М.: МГУ-1990.
5. Методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования (Приказ МОН РК №4-02-4/143 от 28 мая 2010 г.)
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Лмблинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. –М.: Теревинф – 1997.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Лмблинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. –М.: Теревинф – 2005. (Особый ребенок).

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада бала аутизмі мәселесі қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается проблема детского аутизма.

СТУДЕНТТЕРДІҢ КРЕАТИВТІЛІК ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН АРТТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Алмабекова Ж.Ж. – педагог-психолог, Қайырова Ж.А. - оқытушы,
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Қазіргі заман психологиясы мен педагогикасында психологиялық шығармашылық аумағындағы зерттеулерде белсенділік байқалуда. Өйткені қоғамдық тәжірибе шығармашылық жетістік тұлғалық емес, әлеуметтік мағынаға ие болғандығын мойындап, психологиялық-педагогикалық ізденістерді осы мәселеге назар аударуына мәжбүр етті. Шығармашылық психологиясының негізгі міндеті шығармашылық үдеріс пен креативтіліктің психологиялық тетіктері мен заңдылықтарын ашу. Креативтілік – ағылшынның “Creativity” сөзінен аударғанда шығармашылық деген мағынаны береді /1/. Шығармашылық психиканың даму тетігі мен негізі ретінде қарастырылады (Н.В. Кипиани, А.М.Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов және т.б.). Оны зерттеу ойлау заңдылықтарымен байланыстырылады (Н.Г. Алексеев, С.М. Бернштейн, В.С. Библер, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров, Э.Г. Юдин және т.б.). Шығармашылық психологиясындағы креативтілік атауымен белгілі болған бағытты зерттеуді Дж. Гилфорд, С. Медник, В. Смит, К. Тейлор, Е. Торренс, Х. Трик, М. Уоллах, Д. Халперн және тағы басқа шетел ғалымдары жүргізді. Бірақ, Н.Т. Алексеев, С.М. Бернштейн, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, Н.Г. Фролов, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский сияқты авторлардың айтуы бойынша креативтілікті зерттеудің қорытындылары айтарлықтай нәтижелі болмады. Шетел зерттеулерінің креативтілікке берген анықтамалары мен ұғымдарын талдай және жалпылай отырып, Р.Холлменн былай дейді: «Креативтілік жаңа тәсілмен жүзеге асырылған қабылдау ағыны (Маккеллар), жаңа байланыстар табу қабілеті (Кюби), жаңа қарым-қатынастардың пайда болуы (Роджерс), жаңа шығармалардың туындауы (Мюррей), жаңалықтар ашуға және оларды білуге қабілеті (Лассуэль), жаңа шешімдерге әкелетін ақыл-ой іс-әрекеті (Жерар), жаңа ұғымға тәжірибені көшіру (Тейлор), жаңа констелляциялық мағыналардың елесі (Гизелин)». Бірақ көптеген зерттеушілер креативтіліктің анықтамасында тұлғаның ерекшелігіне немесе қасиетіне басты назар аударады /1/. Дж. Гилфорд креативтілік пен шығармашылық потенциалды табысты шығармашылық ойлауға ықпал ететін қабілеттер мен басқа ерекшеліктерінің жиынтығы тәрізді анықталуы мүмкін деп есептейді. Креативтіліктің жаратылысын қарастыру оны оқып - үйренудің негізгі сараптамалық бағытына негізделген. Жалпы алғанда оларды бағытталуына сәйкес үлкен екі топқа біріктіруге болады. Бірінші топқа *жалпы психологиялық және концептуалдық* бағыттағы зерттеулерді жатқызуға болады (Д.Б. Богоявленская, 1983; К. Дункер, 1965; А.Я. Пономарев, 1976; С.Л. Рубинштейн, 1941; О.К. Тихомиров, 1969 және т.б.) /2/.

Бұл топтың психологтары шығармашылық психологиясының әдіснамалық негіздерін, оның заңдылықтары мен шығармашылық қызметтің тетіктерін зерттеді. Шығармашылық психологиясында жалпы психологиялық теорияны құру мәселесі (Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров), педагогика мен психологияның әртүрлі бағыттарын зерттеудегі әлеуметтік тұрғыдан маңызды қорытындысын біртұтас ете алу қабілеті шұғыл шешім қабылдауды қажет етуде.

Екінші топты шығармашылық іс-әрекетке қабілеттіліктің тұлғалық мінезін сипаттау мен анықтауға бағытталған дифференциалды-психологиялық типті шығармашылықты сараптамалық - эмпирикалық зерттеу құрайды. Пәндік - процессуалдық деңгейге қатысты қазіргі заман және шетел шығармашылық психологиясында шығармашылық үдерістің сатылануы туралы пікір қалыптасқан (мәселенің пайда болуы, инкубация, интуитивті шешім қабылдау, идеяларды жүзеге асыру, верификация). Оның орталық буыны болып интуитивті кезең саналады (А.В. Брушлинский, А. Кестлер, А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Т. Рибо, Р. Уоллес, П.М. Якобсон және т.б.). Е. Торренс креативтілікті білімнің жетіспеушілігінен, қиындықтарды сәйкестендіруден, болжамдардың пайда болуы және

калыптасуымен байланысты туындаған мәселеге деген сезімталдықтың пайда болуы ретінде анықтайды (Е. Торренс, 1996). Әлеуметтік-психологиялық және әлеуметтік-басқарушылық деңгейінде, басқаша айтсақ, шығармашылық детерминанттарына зерттеулер жүргізілуде (В.П. Карцев, Р. Пиви, Б. Холлеран, В.Л. Худаков, Ф. Эндрюс, М.Г. Ярошевский және т.б.). Ұйымдастыру мәселесі бойынша жұмыстар, сонымен қатар ұжымды функционалдық - рөлдік саралау жолымен ұжымдық шығармашылықты басқару туралы жұмыстар бар (Ч.М. Гаджиев, В.П. Карцев, М.Г. Ярошевский және т.б.) /3/.

Креативтілікті – жаңа өнім немесе шығармашылық ойлаудың қорытындысы деген пікірді ұстанған ғалымдар таласы әлі де жалғасуда (К. Тейлор, В.А. Терехов, О.К. Тихомиров және т.б.). Басқа зерттеулерде жаңаны құруда шығармашылық үдерістің басымдылығы көрінеді (Р. Арнгейм, А.В. Брушлинский, В.А. Моляко, В.Н. Пушкин, Р. Уоллес, П.М. Якобсон және т.б.). Бұл ұстаным әсіресе Р. Арнгеймнің еңбектерінде айқын көрінеді. Ол «шығармашылық туралы ол туындататын нысанға қарап айтуға болмайды... Креативтілік – бұл білім, әрекет және тілектердің толық ашылуы». Психологиядағы эвристика мәселесін зерттей келе, В.Н. Пушкин: «Психологиялық үдеріс көмегімен шешілетін жаңа стратегия қалыптасады, эвристикалық іс-әрекет деген атауға ие жаңа дүние анықталады» деген пікірге келді. Креативтілік сипаттамасы белгілі бір өнімді немесе кәсіптік әрекеттегі туындайтын психологиялық қасиетпен байланысты. Дж. Гилфорд, Л.Б. Ермолаева - Томина, А.Н. Жук, Ю.Н. Кулюткин, Б. Олмо, Я.А. Пономарев, Н.В. Рождественская, Е. Торренс және басқалар креативтілік элементтері ретінде әртүрлі қабілеттерді көрсетеді. Олардың ойларында, негізгі қабілет идеяларды жүзеге асыру және қанықтыру мүмкіндігімен айқындалады. Психологиялық зерттеулерде креативтілік термині тұлғаның интеллектуалдық және өз бетінше мәселені көтеруі, ерекше идеяларды айтып, оларды өзгеше жолмен шешу ерекшеліктерінің кешенін білдіреді /4/.

Креативтілік маңызды және ерекше феномен болатын бұрынғы зерттеулер мен қазіргі зерттеулерде креативтілікті тұлғаның интеллектуалдық және тұлғалық ерекшеліктері ретінде қарау беталысы байқалады. Бұл креативтілік мәселесіне деген әр түрлі бағытталғандықты көрсетеді: ол әрине, барлық тұлға бірдей жете алмайтын креативтілік қорытындысы емес (бұл мәселе күрделірек, өйткені қорытынды ретінде тек ғалымдар мен қас шеберлер жететін объективті әлеуметтік маңызды жаңа қорытынды қарастырылады), рефлексия және субъективті өз-өзін бағалау негізіндегі тұлғалық маңызды жаңа сапа деп зерттеледі. Көптеген креативтілікті зерттеулерде тұлғалардағы психологиялық креативтілік тетіктері мен шығармашылық потенциалын түрлі сандық және сапалық қасиеттерін анықтауға басты назар аударылады. Мұнда олардың дамуы және шығу деңгейін ажырата білу қиындығы туындайды.

Педагогикада креативтілік мәселесіндегі күрт өзгеріс 60-70 жылдары басталды. Шығармашылықпен жұмыс істейтін педагог-жаңашылдар пайда болды. Олардың білім берудегі инновациялық жүйесі жарияланып, радио және теледидар бойынша жаңа әдістері насихаттала бастады. Жаңашылдық нәтижелері тек педагогтарды ғана емес, білім мен тәрбиедегі шығармашылықтың психологиялық ерекшеліктері мен педагогикалық психологиядағы шығармашылық әрекет механизмдерін оқып-үйрене бастаған психологтарды да қызықтыра бастады (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн және басқалар). Креативтілікті зерттеуде өткізілген талдау жалпы заңдылықтар мен ерекшеліктерді тауып, кәсіптік андрагогикада жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Креативтілік тұлғаның аса маңызды интеллектуалдық - эвристикалық сапасы ретінде емес, бағалы - тұлғалық, көп деңгейлі білім беру деп түсіндірілді. Креативтілік адамның рухани және тұлғаның шығармашылық өзіндік даму шартының ажырамас бөлігі болатын бағалы тұлғалық саналы категориясы. Ол оның өзіндік көкейтестілігінің айтарлықтай резерві болып табылады. Креативтілік тұлғаның білімнің жан-жақтылығымен емес, қабылдау, мәселелерге сезімталдығы, жаңа идеяларды қабылдауға икемділігі мен жаңаны құру мақсатында тұрақтап қалған таптаурындарды өзгертіп, өмірлік мәселелердің күтпеген және кездейсоқ шешімін табумен айқындалады.

Тұлғаның креативтілік потенциалы саналы іс-әрекетте дамитын болғандықтан білім беру әрекетінде тұлғаның креативті үдеріске тиімді кірісуіне жағдай туғызу керек. Шығармашылық дара тұлғаның саналы және бейсаналы ұғымдары қалыптасатын креативті үдерісті үздік ұйымдастыру мен реттеуде қиыншылық туғызады. Зерттеу көрсеткендей креативтіліктің дамуының саналы диалектикалық үдерісіне тұлғалық жүйедегі сана және бейсана ұғымдары жатады. Креативтілік тұлғаның саналы және бейсаналы феномендерінің психикасын зерттеу өзін-өзі тану мен өзіндік сана сатыларын айқындау қажеттіліктеріне әкеліп соғады. Философтар мен психологтардың анықтамасы бойынша саналылық тұлғаның қоршаған орта, адамдар және өзі туралы әлеуметтік маңызды меңгерген саналы білім көлемі. Олар интериоризация мен экстериоризациядан кейін вербальды және вербальды емес әдістер, символдар, эмоционалдық көркемдік образдар көмегімен әлеуметтік және жеке тәжірибесі арқылы қорытындыланып, басқа адамдарға жетілдіріледі. Біз саналы түрде қабылдайтын мидағы оқиғалар мидың тілдік жүйесімен өңделетін оқиға болып табылады. Сананың пайда болуы ішкі процестердің интериоризациясы мен өзін-өзі тануының пайда болуына әкеліп соғатын ой және вербальды диалогтар мен коммуникативті процестермен байланысты /5/.

Өзін-өзі тануды психологтар санамен генетикалық және функционалды байланыстағы тұлғаның орталық қалыптасуының бірі ретінде қарастырады (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин). Сана әлеуметтік орта мен психиканың жоғарғы ықпалдық формасы. Сананың деңгейі интеллектуалдық дамудан, дара ақпараттық тәжірибеден және өзін-өзі танып білуге деген қабілеттіліктеріне байланысты. Түскен ақпарат санада өңделеді және тұлғаның интеллектуалдық тәжірибе, ойлау, дүниетану және саналылығының негізі болып табылады. Тұлғаның креативтілігі мен шығармашылық ойлауын психологиялық тұрғыдан зерттеу олардың шығармашылық ерекшелігінің ғылыми-психологиялық әдістерін табуымен байланысты болды. Ойлау тетіктерін зерттеу мәселелер мен міндеттерді шешу материалдарымен өткізілді. Бұлай істеу абстракцияның сәйкес жүйесін құрастырып, шығармашылық ойлаудың өнімділігін айқындауды талап етеді. 1914 жылы психолог О. Кюльпені тұлға санасындағы ойлау процестері, ал О. Зельцті тұлғаның интеллектуалдық аспекті қызықтыра бастады. Сол кездің өзінде-ақ өнімді ойлау психологиясында интеллектуалдық бағдар пайда болды. С.Л. Рубинштейн атап көрсеткендей, бұл мектептің шығармашылық сипаты «интеллектуалдық интуициямен» ерекшеленді. Зерттеудің тағы бір тармағы ойлау мәселелеріне тұлғалық бағдар тұрғысынан дамыды. Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, Ю.А. Самарин, Б.М. Теплов еңбектерінде ақыл-ойдың тұлғалық ерекшеліктері сипатталған. Ойлауды зерттеп, білудің жолдары мен принциптерін таба отырып, С.Л. Рубинштейн зерттеу үдерісін тереңдету және тұлғалық аспектісін енгізу қажеттілігін баса көрсеткен. Ойлау саласындағы психологиялық-педагогикалық зерттеулерді талдай отырып, олардың тұлғалық шарттарының әртүрлі аспектілерін айқындауға болады: даралық - жіктеу айырмашылықтары, креативтілік қасиеттері, шығармашылық белсенділігі, бағыттылық, жинақылығы, қайраттылығы, түрткілік және эмоциялық факторлар. Интуитивті фазадағы шығармашылық кездейсоқ, басқарылмайды, аяқ астынан туындайды. Шығармашылық пен аяқ астылықтың өзара байланысын Ф. Ницше ішкі себептермен пайда болған, сыртқы әсермен болмаған, яғни аяқ астылықты шығармашылықтың қозғаушы күші деп қарастырған. Бұл себепті зерттеу байланысымен ықпалдаспайды, сондықтан кездейсоқ болып табылады: «Мен кездейсоқтық арасындағы шығармашылық бастауын, белсенді күшті аштым: оқиға шығармашылық импульстардың қақтығысуы», - дейді Ф. Ницше.

XX ғасырдың соңғы үш жылдығы шығармашылық мәселелерін зерттеп, тануда өнімді болды. Бұл зерттеулердің ерекшеліктерінің бірі – шығармашылық феноменінің басымдылығы. Сонымен қатар, терминологиялық аппарат жетілдіріле бастады. Шығармашылық, шығармашылық потенциал, шығармашылық қабілеттер, шығармашылық үдеріс, шығармашылық ойлау, шығармашылықты тұлға, шығармашылық әрекет, тағы басқа терминдерге талдау жасалып, олардың қолдану аясы, жіктелуі негізделе бастады. Шығармашылық мәселесін әрекетті түрлендіру арқылы қарастыру тиімді бола бастады.

Бұрыннан белгілі ғылыми, техникалық, әдеби, музыкалық, көркемділік шығармашылыққа ойын, оқыту, коммуникативті, жағдаяттық, әскери, басқару тағы басқа шығармашылық түрлері қосылды.

Қоғамдық прогресс пен жаңа экономикалық жағдайда еліміздің өркендеуі мен ғылымның даму ықпалы білім беру құрылымы мен мазмұнын жетілдіру міндетін қояды. Білім мазмұнының ұлттық негізде берілуі мен оқытудың жаңа міндеттері және озат тәжірибелердің жинақталуынан білім беру креативті педагогикалық өркениетке енуде. Мұндағы ең басты талаптардың бірі: білім беруді дамытудың жаңа бағдары - инновациялық жаңару стратегиясында болашақ маманның бәсекеге қабілетті тұлға ретінде кәсіби құзырлығының жоғары дәрежеде болуы. Сондықтан да қазіргі қоғам талабына сай әлеуметтік бейімділігі жоғары, мәдениетті, ұлттық тәлім -тәрбие алған, білімі мен біліктерін өмірде пайдалана алатын, жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру мәселесі тұр. Білім беру жеке тұлғаға бағытталып, педагогикалық үрдісте шәкіртті үнемі даму үстіндегі әрекет иесі – субъект ретіндегі орынға қойып отырғаны белгілі. Осындай мәселелердің шешімін табуда болашақ мамандардың креативтілігін дамыту мәселесінің өзектілігі айқындалады. Креативтілікті қалыптастыру мәселесі көптеген ғалым, педагог – психологтардың еңбектерінде көрініс тапқан. Қоғам дамуымен, философиялық және психологиялық ғылымдардың дамуымен креативтілікті қалыптастыру мәселесіне көзқарастар дамып өзгеріп отырды. Түрлі психологиялық мектептер креативтілік феноменіне, танымдық қызығушылық, шығармашылық белсенділік, шығармашылық қабілеттерді зерттеуге деген өзіндік тәсілдерін ұсынды.

Жеке тұлғаның креативтілігін, шығармашылық дербестігін қалыптастыру өте маңызды, күрделі және көп салалы мәселе болып есептеледі. Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өшуіне жол бермеу адамның рухани күшін нығайтып, өзін-өзі тануына көмектеседі. Креативтілікті қалыптастыру шығармашылыққа жетелейтін қабілеттер мен шығармашылық қызметі сапасын анықтайтын, жаңаны тану мен жасауға бейімделуге апаратын әрбір жеке тұлғаға тән интеллектуалдық үрдіс ретінде сипатталады. Демек, инновациялық оқыту арқылы креативтілікті қалыптастыру – жеке тұлғаның сапалық қасиетін дамытатын, рухани құндылықтарды игерудің бірден-бір жолы. Ғылым мен техниканың шарықтаған заманында өмірге икемді, әр салада өзін таныта білетін, тыңнан жол таба алатын белсенді ұрпақ жоғары оқу орындарында инновациялық оқыту арқылы креативтілігін қалыптастыру негізінде қаланады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности // Психология творчества. – М., 1990.
3. Козленко В. Н. Проблема креативности личности // Психология творчества. – М., 1990.
4. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Бурменского и Слуцкого. – М., 1991.
5. Ядов В.А. Технология обучения в системе высшего образования. Москва, 1984.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада студенттердің креативтілік шығармашылық қабілеттерін арттырудың теориялық мәселелері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены теоретические проблемы повышения креативной творческой способности студентов.

ЖАСӨСПІРІМДІК КЕЗЕҢДЕГІ ПСИХИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР ЖӘНЕ ҚЫЛМЫСТЫҚ ІС ӘРЕКЕТТЕРДІҢ АЛДЫН АЛУ

Ауталипова Ұ.И. - п.с. ғ.к., доцент, О. Жаманбаева - магистрант
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Жасөспірім кезеңі жалпы тұлға болып дамуындағы маңызды фаза. «Жасөспірім» - сөзінің мағынасы ішкі дүниенің негізгі тенденциясының дамуын көрсетеді. Жасөспірім шаққа аяқ басқан баланың қалыптасуындағы түбегейлі өзгерістер мен сана-сезімнің дамуындағы сапалық өзгеріспен анықталады, осының арқасында бала мен ортаның арасындағы қатынасы бұзылады. Жасөспірімнің жеке басындағы басты және діни тән жаңа құрылымын оның өзі туралы енді бала емесін дейтін түсініктің пайда болуы орын алады. Сонымен жасөспірім шақта адам өзінің өмір сүруіндегі мәнділікті іздейді және өзінің біртұтастылығын игеруге талпынады, басқалар арасында өз орынын табуға тырысады /1/.

Л.Ф. Обухованың психологиялық зерттеулерінде жасөспірім тұлғасының ерекшелігі психологиялық жаңа құрылымдардың түп тамыры, жеткіншек жаста қалыптасып қойған туындысы болып табылады. Өзіндік жеке тұлғасына деген қызығушылықтың артуы, сыншылдықтың көрінуі бұлардың барлығы ерте жеткіншек жаста сақталады, олар мәнді өзгерістерге ұшырап, саналы түрде бейнеленеді. Ең негізгі мәнді өзгеріс тұлғаның өзіндік дамуында болады. Оның айрықша ерекшелігі болып, өзіндік рефлексиясының күштілігі болып табылады, яғни өзін-өзі тануға бағалауға, өз мүмкіншіліктері мен қабілеттіліктерін білуге талпынысы жатады. «Мен кімін?», «Мен қандаймын?», «Менің қабілеттерім қандай?», «Менің өмірлік идеалым қандай?», «Мен кім болғым келеді?» - міне осы сияқты сұрақтар жасөспірім жастағыларға өте қатты әсер етеді /2/.

Жасөспірімдік кезең - балалық шақтан ересектікке өтетін, үнемі қиын, дағдарыстық қақтығыстық деп сипатталатын адам онтогенезінің күрделі кезеңі. Жасөспірімдердің психикасы жас балалардың да, ересектердің де психикасынан өзгеше. Олар үшін импульсивтік, жоғары әсерленгіштік тән, олар қызбалыққа тез түседі, көңіл-күйі тұрақсыз, өз-өзіне сенімсіздік, өз әрекетінің дұрыстығына жиі күмәндану тән екендігі белгілі. Бұл сияқты құбылмалы психологиялық қасиеттер - жасөспірімдердің қылмыстық жолға оңай түсуіне себепші болады. Мұндай психологиялық қасиеттері негізінде жасөспірімдердің қылмыстық жолға түсуінің алдын алу үшін жасөспірімдердің бойында өзін-өзі ұстай білу, өз әрекетіне бақылау жасау, өз-өзіне, өзінің күшіне, қабілеттігіне сену сияқты сезімдерін қалыптастыру қажет. Әдетте, баламен тәрбие жұмысын жүргізу барысында (отбасында, мектепте және қоғамдық ұйымдарда) оларға өмірдің қандай қиын екендігін онда жақсылық пен жамандық араласып жатқандығы, тек жеңілдіктер ғана емес, қиындықтар да жиі кездесіп тұратындығы туралы айтыла бермейді. Жасөспірімдік кезеңде барлық нәрсені білуге, белсенділікке, жігерлік көрсетуге, батырлық іс-әрекеттерге, тәуекелге ұмтылыу жасы болып табылады. Жасөспірім жаста баланың өжеттік, мақсатқа қол жеткізудегі табандылық, осы жолдағы кедергілер мен қиындықтарды жеңе білудегі қайсарлық сияқты еріктік белгілері елеулі даму үстінде болады. Төменгі сынып оқушыларына қарағанда жасөспірімдер тек ерікті әрекет етуге ғана емес, сондай-ақ ерікті істерге де қабілетті. Олар өздерінің алдына мақсат қоя отырып, оларды жүзеге асыру әрекетін өздері жоспарлайды. Әрекеттің бір түрінде табандылық көрсетіліп, ал енді бірінде табандылықтың мүлдем болмауы жасөспірім бойында жігерліктің жетіспеушілігін куәландырады. Сонымен қатар жасөспірімдік жас импульсивтігімен, жоғары әсерленгіштігімен, қызбалыққа тез түсуімен сипатталады. Жасөспірімдердің сезімі қарқынды түрде дамиды, сонымен бірге олардың тез әсерленгіштігі белгілі бір тұрақтылыққа ие болады. Жасөспірімдердің ықыласы тек жоғары көлемі мен және тұрақтылығымен ғана емес, сонымен бірге ерекше талғамға ие болуымен сипатталады. Романтикаға елеулі дәрежеде бейім болу нәтижесінде жасөспірімдердің қиялы анағұрлым реалистік және сыншыл сипатқа ие болады. Жасөспірімнің дамуындағы маңызды кезең оның

«Менін» ұғыну болып табылады. Бұл ұғыну өзін-өзі бағалау кезінде және өз құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас жасау барысында жүзеге асырылады. Өз тұлғасына деген жоғары қызығушылық, өзінің тұлғалық қасиеттерін бағалау және ұғынудағы қажеттілік бірқатар шет ел психологтары арқылы біржақты түсіндірілген болатын. Олар жасөспірімдердің шындықтан мұндай ауытқуы олардың өзіміздігімен, дарашылдығымен және аутизмдігімен қоса жүреді дейді. Сол кезде жасөспірімдердің байсалдылық, өзін-өзі бағалау, өздігінен жетілу сияқты қажеттіліктері өзін тереңірек түсінуге деген бос әуестік пен үстірт құштарлықтың негізінде пайда болмайды, керісінше өзінің жақсы және жаман жақтарына, кемшіліктеріне талдау жасауға, өз әрекетінің маңыздылығы және мақсатының дұрыс не дұрыс емес екендігін түсінуге, қандай нәрсеге қол жеткізуге ұмтылу керектігін және неден тартыну керектігін білуге деген моральдық қажеттіліктерден туындайды. Яғни жасөспірімнің өзіне деген қызығушылығы оның тұлғалық қасиеттерін анықтайтын өмір және әрекет қажеттіліктерінен туындайды. Жасөспірімдік жастағы балалардың танымында бірінші орында әрекеттің әртүрлі түрлерімен байланысты тұлғалық қасиеттердің тұруы кездейсоқ жағдай емес /3/.

Жасөспірімдер тұлғасы үшін топ құру, топ болып әрекет ету тән. Жасөспірімдер ересектермен салыстырғанда жалғыз өзі қылмыс жасауға өте сирек баратындығы практикалы жүзінде дәлелденген. Бұдан олардың өз өзіне сенбеуін ғана емес, сонымен бірге, олар туралы түсінігінің теріс бағытқа ие болуына қарамастан, осындай достыққа ұмтылуын да байқауға болады. Әсіресе, соңғы кезде жасөспірімдердің топқа біріге отырып әрекет етуі жиі байқалады. Жасөспірімдер тобында қызығушылық пен еліктеушіліктің жоғары деңгейі, топ мүшелерін өз дегеніне көндіру, көңіл күйдің жұқпалылығы, және де мұндай көңіл күйдің қылмыстық акт барысында өзге топ мүшелеріне берілуі байқалады.

Жасөспірімдердің кез-келген тобында қандай да бір лидер болатыны бәрімізге белгілі. Бұл жағдай адамдардың, әсіресе, жасөспірімдердің бірдей еместігін, психофизиологиялық қасиеттері, яғни ерік, ақыл-ой, жігер, тапқырлық тұрғысынан әртүрлі болуымен түсіндіріледі /4/.

Жасөспірімдер өздерінің жалпы психофизиологиялық даму ерекшеліктері негізінде, ересектермен салыстырғанда өзге адамдардың ықпалына оңай түседі. Формальды емес топтың «лидері» ересектермен салыстырғанда жасөспірімдерге әлдеқайда көп ықпал етеді. Бұл жағдайда қылмысты болдыртпау, әрі оның алдын алу үшін әрбір топтағы «лидер» тұлғасын, оның топ мүшелеріне ықпал ету тәсілдерін және топ мүшелерінің «лидерге» деген қатынасын ескере отырып, дифференцияланған ыңғайда қарау қажет.

Мұндай жасөспірімдерді ұжымдық әрекеттің қандай да бір түріне тартқан кезде жасөспірімге басшылық етуші жетекші, бастапқы уақытта сол жасөспірімнің өзі қалаған, оны орындаудан қанағаттану сезіміне ие болатын, әрі қоршағандарға өзін танытуға мүмкіндік алатын әрекетке тартуы тиімді. Басқаша айтқанда, жасөспірімнің өзі жасөспірімдердің тікелей қызығушылығын парыз, міндет сияқты сезімдердің дамуын қамтамасыз ететін, қарапайым еліктеу, қызықтыру сияқты тапсырмалармен толықтырып отыруы аса маңызды. Ескерте кететін жәйт, мұндай жасөспірімдерді ұжымдық әрекетке тарту арқылы ғана жағымды ықпал ету мүмкін, сонымен қоса қылмыстық топ құруына және осындай топқа бірігуіне жол бермеу жолдарын қарастыру қажет. Жасөспірімдер өздерінің психофизиологиялық қасиеттерінің толық деңгейде дамып-жетілмеуі және тұрақсыздығы негізінде, ересектердің және де тиісті мемлекеттік органдар мен ұйымдардың белсенді, мақсатты және қатаң түрде жүргізілетін қайта тәрбиелеу жұмыстарынсыз өз сана-сезіміндегі және жүріс-тұрыс әрекетіндегі кемшіліктерді өз бетінше шеше алмайды. Сондықтан да, жастар мен жасөспірімдерге арналған әлеуметтік қызметтер кешенін, оның ішінде, әлеуметтік-психологиялық көмек орталықтарын, наркологиялық қызметтер, жасы кәмелетке толмаған құқық бұзушыларға арналған әлеуметтік сауықтыру мекемелерін, заңдық көмек беру және демалыс орталықтарын жер-жерлерде көптеп құру өзінің тиімді нәтижесін берер еді. Жасөспірімдер арасындағы әртүрлі құқық бұзушылықтарының терең тамырлануы кімді болса да, алаңдатпай қоймайды. Құқықтық мемлекетке қадам басқан шақта қоғамға саналы

адам қалыптастыру мемлекетіміздің басты міндеттерінің бірі болатын болса, ол міндетті іске асыруға басты мақсат жасөспірімді жаңа рухта, жаңа көзқараста тәрбиелеуден айқын көрінеді. Бесіктен белі шықпай жатып, әрбір оғаш қадамына селт етпей сергек қараған балалардың жат әрекеттерге баруына басты себеп не? Кім кінәлі? Қоршаған орта ма? Әлде мектеп пе? Әлде жүре түзеліп кетер деп жат қылық істеген баласының әрекетіне немқұрайлы қарайтын ата-ана ма?

Болашақ тағдыры бейтарап қалдырмайтын кез-келген адамның осы сұраққа жауап іздестіргені жөн болар еді. Жасөспірімдердің есейе келе, өздерінің жасаған құқық бұзушылықтары үшін үлкен өкінішпен қарау жағдайы көп болып тұрады. Олай дейтіміз, кей ата-ана ойнап жүріп қасындағы баласының қолына іліккен ойыншығын алып келген баласына қайдан алдың? - не болмаса «апарып бер» деген сұрақ - бұйрықтың орнына керісінше баласына, жат әрекетін мақұлдағандығын танытса, ол баланың санасына сенім ұялатып, келесі сондай іс-әрекетті қайталауына жол ашады. Мұндай әрекеттің бірнеше рет қайталануы бала бойында қызығушылық туындатып, менменшілдікке, көрсеқызарлыққа, жат қылықтың бой көтеріп, досының қолындағысын тартып немесе көрсетпей алу сияқты іс-әрекетін қалыптастырады. Бұл кішкене бала бойында байқалатын алғашқы ұрлықтың белгілері деуге болады /5/.

Жасөспірімдердің құқық бұзуы өмірде болып жатқан нақты жағдайларға тікелей байланысты бола бермейді. Ол белгілі бір ортаға кездейсоқ немесе жоспарланған түрде тамырлануы. Балалар құқық бұзуының көбінесе қалада болуы, әлеуметтік тұрғыдан көптеген себептерімен түсіндіріледі. Баланың өзіне, қоғамда пайдалы іспен айналыспауынан уақыттың көптігі, ауылдық клубтың жабылуы, күні бойғы бос сандалыс, көше кезу, кері қадамға алғы шарт бола алады. Осындай толып жатқан себептер жасөспірімнің таңғажайып оқиға жасауға ұмтылуына, керемет көрінуге, болашақ істейтін құқық бұзушылыққа, жоспар құруына немесе топтасып қылмыс істеуге жол ашады. Көбінесе бала бойынан, санасынан мықты орын алған қиялы ойша жетіліп арманын іске асыратын не асыруға асығатын балалар айналасындағыларды таң қалдыратындай етіп істеуге талпынады. Олардың әртүрлі іспен шұғылданбауы немесе жан-жағындағы қоршаған ортасының, айналасындағы достарының немесе біреудің қорқыту, үрейлету, қасақана қылмыс жасауына итермелеу арқылы түсіп кетуі болып жатады. Осыған орай қазіргі кезде біздің балаларымыз рухани азып тозбау үшін қазақ отбасындағы мәдени құндылықтар дамуының мазмұнына аса маңызды көңіл аудару керек. Бүгінгі таңдағы экономикалық әлеуметтік жағдайлар отбасы тәрбиесіне үлкен ықпал етіп отыр. Қоғамдағы жұмыссыздық, күн көріс көзінің төмендеуі отбасы тәрбиесінің әлсіреуіне әкеліп отыр. Жанұядағы тәрбие жұмыстарынан кеткен қателіктер, кемшіліктер, жинақталып келіп қоғамдық тәрбиедегі қателіктерімен байланысып, балалардың тәртібін одан әрі шиеленістіре береді. Жанұядағы кеткен кемшіліктер мектеп жағдайында одан да бетер күрделене түседі. Себебі, мектепте де баланың жеке басын сыйламаушылық кездеседі. Баланың құқық бұзушылығын болдырмау үшін қазақ отбасына тән өзіндік ерекшеліктерінің маңызы зор: отбасы мүшелері арасындағы ізгілік қатынастар; үлкенге деген құрмет; кішіге деген ілтипат; баланың тұлғалық дамуына олардың жас ерекшеліктеріне байланысты қатынас; әулеттегі жақсы дәстүрді үлгі ету арқылы бала қасиетін аша білу; күнделікті тұрмыс-тіршілікке бейімдеу және т.б. /6/.

Көптеген ата-аналар өз баласынан өзінің жалғасын немесе кейінге қалдырған армандары мен жоспарларын орындайтын адам ретінде көргісі келеді. Бірақ, өсіп келе жатқан жасөспірімде өзінің өмір позициясы қалыптасады және ол осы позицияны қалыптастыру үшін автономияға ұмтылады. Осындай түрлі позициялар жасөспірімнің үлкендермен, қоғамдағы кейбір көріністерге конфликтіге түсуіне ықпал жасайды. Жасөспірімдерге қарағанда үлкендердің позициялары тұрақты болғандықтан, балаларды олар өз түсінігіне қарай балаларды итермелейді.

Мінез-құлықтағы ауытқушылықтың алдын алу бұл одан сақтандыруға бағытталған шаралардың кешені болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, алдын алу шараларын шартты түрде жалпы және арнайы деп бөлуге болады. Жалпы шараларға адамдардың әл-ауқатын

одан әрі көтеруге, олардың білім алуын, еңбек етуін және тұрмыс жағдайын, мәдениеттің ілгерілеуін жақсартуға және жан-жақты дамыған жеке адамды қалыптастыруға бағытталған әлеуметтік-экономикалық және саяси шаралар жатады.

Ал арнайы шаралар жалпы шараларға негізделеді. Бірақ осымен бірге мінез-құлықтағы әр түрлі ауытқушылық формалары кезінде кейбір өзіндік ерекшеліктері болады. Осы тұрғыдан маскүнемдік пен алкоголизмнің алдын алудың мынадай өзіндік бағыттары бар. Олар: психогигиеналық, педагогикалық, санитарлық-гигиеналық, дәрігерлік - әлеуметтік, денсаулық сақтау, әкімшілік-құқықтық және экономикалық шаралар. Бұған қоса алкоголизмнің алдын алудағы мемлекеттік шаралар жүйесін әкімшілік, заңдық және медициналық - гигиеналық қырлар тұрғысында қарастыруға болады.

Сол сияқты құқық бұзушылықтардың, сексуалдық девиация және басқаларының алдын алуға арналған шаралар жүйесінің өз ерекшеліктері бар. Алайда бұл аталған жүйелердің бәріне де схематизм мен шарттылық тән болып келеді. Жеке адамның құқыққа сай мінез-құлқын қалыптастырудың негізі және сонымен қатар оның өлшемі болып табылатын қоғамның құқықтық мәдениетін арттыру жөніндегі тұрақты да, мақсатты жұмысты жүргізбейінше құқықтық мемлекет пен азаматтық қоғамның дамуы мүмкін емес. Өзінің құқықтары мен міндеттері туралы заң білімдерінің қажетті деңгейінің болуы әрбір жеке тұлғаның дамуы үшін міндетті шарт болуы тиіс, ал оларды иемденуге ұмтылу оның ішкі сеніміне сәйкес келуі керек, заң нормаларын орындау жазадан қорқумен емес, белсенді азаматтық-құқықтық ұстаныммен айқындалуы тиіс.

Бұл міндеттерді іске асыру әрбір жасөспірім үшін міндетті болуы тиіс (құқық нормаларын білу және оларды қолдана алу), ал құқық әділеттігінің кез келген даулы жағдайларды шешу үшін күш қолдану әдістерін пайдаланудан бас тарту оған деген құрметті күшейту, құқықтық ойлау таптаурындарын бірінші кезекте өзгертуге бағытталған қоғамдық ақпараттық-құқықтық қамтамасыз етудің біртұтас жүйесін құру қажеттілігі туындайды.

Еліміздегі криминогендік ахуалдың барлық параметрлеріне болашақта ықпал етуі ескеріле отырып, жасөспірімдер тарапынан жасалатын қылмыстардың алдын алу ерекше көңіл бөлуді талап етеді. Соңғы жылдары жасөспірімдер ортасының криминализациялануының тұрақты өсу үрдісі қалыптасқан, олардың жасаған қылмыстарының 75% -ы ауыр және аса ауыр қылмыстар (оның ішінде кісі өлтіру, денсаулыққа қасақана ауыр зиян келтіру, қарақшылық шабуыл) болып табылады. Жасөспірімдер топтасып жасайтын қылмыстарын алдын алу керек.

Қылмыстық қол сұғушылықтарға қатысатын жасөспірімдердің жартысына жуығы оқушылар мен студенттер болып табылады. Көптеген жасөспірімдер құқыққа қарсы іс-қимылды, мас күйінде жасаған немесе бұған дейін қылмысты болған. Әртүрлі себептер салдарынан әлеуметтік жетімдік және балалардың кезбелікке салыну проблемасы шиеленісе түсті /7/.

Мұндайда елімізде ауыр өмірлік жағдайға душар болған және әлеуметтік оңалтуды қажет ететін жасөспірімдердің құқық бұзушылықтарына арналған мамандандырылған мекемелер желісін кеңейту өзекті міндет болып табылады. Алайда, еліміздің көптеген аймақтарында мұндай мекемелер өте аз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. - Рига, 1999.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология - Москва, 1999.
3. Сабиева Г.А. Формирование самосознания и самооценки. Автореф. дис. канд. психол. наук, -М:1953.
4. Нигметжанова Г.К., Қарбаева М. К. Жасөспірімдер арасындағы қылмыстық іс-әрекет мәселесі // Хабаршысы КАСУ №3, - Алматы, 2006.
5. Жұмабаев С. Кәметке толмағандар арасындағы құқық бұзушылықтың алдын-алуға тырысудамыз // Заң, 2005.
6. Ерменбетова Л. Личность несовершеннолетнего преступника (дисс) - А: 2002.08.28.

7. Тилеубергенова Е.В. Криминалистические проблемы использования психолого-педагогических знаний при расследований преступлений несовершеннолетних (дисс) - А: 2002.08.28.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жасөспірімдік кезеңдегі психикалық ерекшеліктері мен қылмыстық іс-әрекеттердің алдын алу жолдары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические особенности подросткового возраста, а также пути предупреждения подростковых правонарушений.

БАЛАНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУ КӨРСЕТКІШТЕРІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Құлымбаева А.К., - оқытушы, Бағыбаева М.И., - оқытушы
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Баланың психикалық дамуының жүрісін түсіндіретін теория ерте кезден белгілі және бұның барлығы үш мүмкін болатын тәсілмен жинақталатынында айтылған – биогенетикалық, социогенетикалық және персонологиялық. Биогенетикалық тәсілдердің өкілдері Э.Геккель мен С.Т.Холлдың рекапитуляция теориясы мен З.Фрейдтің психосексуалдық теориясы болып табылады. Биогенетикалық теория бағытының ішінде бірінші болып Э.Геккельдің рекапитуляциялық теориясы болды. Егер ұрық 9 айда бір жасушалыдан адамға дейінгі барлық даму кезеңін қайталаса, онда бала балалық шағында алғашқы жабайылықтан, кейінгі мәдениетке дейін барлық адамдық даму кезеңінен өтеді. Бұл ойды Гетчинсон айқынырақ дамытты. Ол баланың туғаннан ересек шаққа дейінгі қажеттіліктері мен қызығушылықтарына сәйкес адамзат мәдениетінің 5 кезеңін бөледі. Олардың біріншісі – жабайылық кезеңі. Бұл кезеңде баланың жерге талпынысы бақыланады, олар қолына не түссе соны аузына апарады. Жеуге жарамайтынның барлығы өлшем болып табылады. Жабайылық кезеңі 5 жасқа дейін жалғасады, ал өзінің максималдық дамуына 3 жаста жетеді. Бұнда дамудың әрбір кезеңі сол кризистік ситуациямен анықталады. Бірінші кезеңнің басты міндеті баланың сыртқы әлемге сенімділігінің қалыптасуы болып табылады. Сенімділік сезімінің бар болуы өзін-өзі сезінудің қалыпты қалыптасуының негізі болып табылады. Бұдан бала үлкендерге сенуге бола ма, олар оған қамқорлық жасауға икемді ме, соны біледі. Егер ол болмаса, бала іс-әрекеттің жаңа түрлерін иемдене алмайды. Егер бала жағымды өзіндік сезінуді сезінсе, онда ол үшін әлем қарама-қайшылықсыз болады. Бұл кезең туғаннан 1 жасқа дейін созылады. Екінші кезеңнің міндеті – балаға өзін тәуелсіз сезінуге мүмкіндік беру. Бұл кезеңде бала өзін белсенді әрекет етуші жан ретінде сезінеді. Бұл кезең 1 жастан 3 жасқа дейін жалғасады. Үшінші кезең инициатива мен кінә сезімінің арасындағы конфликтіні төңкеруден басталады. Бұл кезеңнің басында балада ол қандай адам болатыны жайлы көзқарас қалыптасады. Ол өзінің алдына осымен байланысты белгілі бір міндеттерді қойып, оларды шешуге тырысады. Сондықтанда оған энергетикалық танымдық іс-әрекет тән. Оның өзіне сенімділік сезімі және өзінің сөйлей, жүгіре алу мүмкіндіктері дамиды. Сондықтан баланың мұндай мінез-құлқын қолдауға ата-анамен басқа ересек адамдардың қолдауының қалыпты реакциясы маңызды. Басты қауіптілік – балада жасаған әрекетіне кінәлілік сезімінің пайда болуы.

Төртінші кезең мектептің бірінші кезеңінде пайда болады (6-12 жас). Бұл кезеңде бала ата-ананың әрекетін меңгеруге психологиялық дайын, бірақ ол оны табиғи орындау үшін

еңбек етуі керек. Егер ол үнемі үлгермесе, онда үнемі бірдеңе іске аспаса, оның өзіне деген сенімділігі төмендейді.

Бесінші кезеңнің негізгі қиыншылығы ұқсастық (идентичность) пен рөлдік белгісіздік сезімдерінің арасында қалыптасқан конфликтілерден тұрады.

Д.Б. Эльконин бала дамуында екі негізгі векторды байланыстыруға тырысты. Олардың біреуі баланың заттық әлеммен қарым-қатынасын сипаттайды. Басқа вектор баланың адамдардың әлемімен өзара әрекетін сипаттайды деп санайды /1/.

Швейцария психологы Жан Пиаже баланың психикалық дамуын ұғынуға көп көңіл бөлген. Ол өте ұзақ және жемісті өмір сүрген. Оның аты барлық қазіргі даму психологиясының тарихын нұрландырады.

1921 жылы Пиаже Женева университетінде қызмет ете жүріп, баланың мінез-құлқын бақылай жүріп, соны негізге ала отырып, танымдық әрекеттер теориясын жасады. Оны «генетикалық эпистемология» деп атады. Алғашқы оның кітабы мектеп жасына дейінгі балалар мен бастауыш мектеп жасындағы балалардың ойлары мен сөйлеулеріне арналады. «Речь и мышление ребенка» (1923), «Суждение и рассуждение ребенка» (1924). Бұл жұмыстары әлемдік баға алды.

1923 жылы Жан Пиаже отбасын құрып, өз балаларының дамуын әйелімен бірлесе отырып зерттейді. 3 баланың туған күнінен бастап, ойлауы мен сөйлеуінің қалыптасуын және дамуын бақылау негізінде Пиаженің мәнді үш кітабы жарыққа келеді. «Возникновение интеллекта у детей» (1936-1925). «Конструкция реальности у ребенка (1937-1954).- кеңістік, уақыт, себептік, физикалық объектінің тұрақтылығы сияқты қарапайым ұғымдардың өзгерісі туралы». «Игра, сны и подражание в детском возрасте» (1945-1951)- кішкентай балалардағы фантазия мен символизм дамуының алғашқы кезеңі қарастырылады /2/.

Л.С.Выготскийді бәрінен бұрын адам дамуындағы мәдениеттің әсер ету механизмдері қызықтырды. Мәдениетті ол адамдардың салт-дәстүрлерін сипаттау үшін, сонымен қатар интеллектуалды ғылыми және әдеби жетістіктерін сипаттау үшін кең ұғым ретінде қолданды. Л.С. Выготский өзінің мақсаты ретінде адам мінез-құлқының тарихи және әлеуметтік аспектілерін бөлек қарастырды. Л.С. Выготский үшін бәрінен бұрын тіл мәдениет тасымалдаушы болып табылады. Ол жинақталған әлеуметтік тәжірибелерді бір-біріне береді және сақтайды, сонымен қатар ойдың құралы болып табылады. Выготский бала психикасының дамуына мәдениеттің ықпалы мен әлеуметтік ұйымдардың маңызына аса зор көңіл бөлді. Бұл идеялары Л.С. Выготскийдің өте құнды теорияларының бірінде өз орнын тапты – «жақын даму аймағы» ұғымы.

«Жақын даму аймағы» белгілі міндеттердің мазмұны нақтыланады. Бұлармен бала өз бетінше жұмыс істей алмайды. Бірақ үлкеннің көмегімен оны шеше алады. Бұл бала дамуының тағы бір қадамы. Ол осы қадамға дайын тек оны сол қадамға біраз бағыттау керек. Содан кейін ол толық қадам жасайды. Баланы жаңа нәрсеге оқыту, үйрету үшін оған үлкен адам сол міндетті шешуге көмектеседі. Бала түсінуге, қабылдауға дайын, бірақ өз бетінше шеше алмайды. Выготскийдің көрсеткеніндей егер бала үлкендердің көмегімен міндеттерді шеше алмаса, онда ол жақын даму аймағының ең ақырғы шегінде. Жақын даму аймағы сыртқы бақыланатын, психикалық процестермен көрсетіледі.

Психикалық дамудың факторлары – бұл адамның даму детерминанты жетектеуші болып табылады. Онымен дамудың тұқымқуалаушылық ортасын және белсенділігін есептеу қабылданған. Егер мұрагерлік фактордың әрекеті адамның индивидтік қасиеттерінен көрінсе және дамудың алғышарты ретінде ілгері болса, ал орта (қоғам) факторының әрекеті – тұлғаның әлеуметтік қасиеттерінен көрінсе, онда белсенділік факторының әрекеті – алдыңғы екеудің өзара әрекеті болып табылады.

В.Штерн өзінің позициясын анықтай отырып, былай деп жазды: «Рухани даму туа біткен қасиеттер мен жүре қалыптасқан қасиеттердің қарапайым пайда болуы емес, ішкі даму жағдайымен сыртқы мәлімет конвергенциясының нәтижесі. Ешқандай қасиет және функция жайлы сұрауға болмайды: «Ол іштен немесе сырттан бола ма?» «Сыртта не болып

жатқанын сұрауға бола ма? Іште не?» Иә бала – бұл табиғи тірі организм, бірақ әлеуметтік орта әрекетінің нәтижесінде ол адам болады. /1/

Сонымен бірге осы факторлардың қоры психикалық даму процесінде әлі анықталмаған.

Ерекше қызығушылықты үшінші фактордың әрекеті – белсенділік туғызады.

Белсенділік тұқымқуалаушылық пен ортаның өзара әрекетін жүйелейтін фактор сияқты түсіндіріледі. Табиғи белсенділікті ұғыну үшін даму принциптерінің біреуін еске түсіру пайдалы – тұрақты-динамикалық теңсіздік принципі. Динамикалық теңсіздік жүйенің ішіндегі сияқты, жүйе мен ортаның арасындағы сол ортаны иемденуге бағытталуы белсенділіктің қайнар көзі болып табылады.

Баланың белсенділік деңгейі былайша талданады:

- баланың сыртқы реактивтік әрекетінің стимулы бойынша (еркіндік, тежеулік)

- қарапайым бір актілі қозғалыстардың (басын бұру, айғайлау) күрделі іс-әрекетке айналуы: ойынға, сурет салуға, оқуға.

- Ойлау іс-әрекетін иеленуі бойынша.

Баланың белсенділігі еліктеумен (сөз, ойын), орындаумен (бала үлкендердің мәжбүрлеуімен әрекет жасайды), көрінеді.

Баланың психикасын ұғу толық және жүйелі құрылым сияқты, баланың рөлін ересектіктің келесі кезеңінде даму ұғымының көмегімен ұғуға болады. «Даму» ұғымы бала психикасының дамуында психологияның негізгі күні психологиядан даму психологиясына қатысты концептуалдық тәсілдің 20 шақтысын санауға болады: А. Гезельдің жетілу теориясынан, К. Лоренцтің эталогиялық теориясы, Монтессоридің психология-педагогикалық теориясы, Т. Вернердің ұйымдастырушылық теориясы, И.П. Павлов, Дж. Уотсон, Б.Скиннердің шартты рефлекторлық теориясы, А. Бандураның әлеуметтік ғылыми теориясы, З. Фрейдтің психоаналитикалық теориясы, Ж. Пиаже мен Л. Колбергтің когнитивтік даму теориясы, Б. Беттельгеймнің аутизм теориясы, Э. Шехтелдің бала тәжірибесінің даму теориясы, Дж. Гибсонның экологиялық теориясы, Н. Хомскийдің лингвистикалық даму теориясы, К. Юнгтің жасөспірімдік кезеңінің теориясы, Э. Эриксонның кезеңдік теориясы, Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясына дейін. Бұл көзқарастың әртүрлілігі бір жағынан психологиядағы тоқырау қалпын бейнелейді, ал басқа жағынан зерттелген мәселенің өзектілігі мен мағыналығын, оның нақты жағдайы психиканың табиғаты мен оның дамуын түсінуге арналған.

Баланың психикалық дамуының көрсеткіштеріне:

- баланың танымдық сферасының дамуы (қабылдау, зейін, ес, қиял, ойлау);

- жекелік қатынас жүйесінің қалыптасуы (эмоция, қажеттілік, мотивтер, мақсаттар, құндылық бағдарлар, бағыттылық және т.б.)

- продуктивті, шығармашылық іс-әрекетінің мүмкіндіктерін қамтамасыз ететін әр түрлі практикалық және ақыл-ой әрекетінің жүйесін иемдену, меңгеру қатысты. Психологиялық зерттеудің пәні не болу керек? Ол- психологиялық факт. Бірақ психологиялық фактілер мазмұны, формасы, көлемі мен күрделілігі жағынан әр түрлі. Бұл оқушының ісінен жіберілген қателік болуы мүмкін.

Қандай фактіні жинау керек екенін анықтау үшін ондай жұмыстың мақсаты мен міндетін қалыптастыру керек. Фактілерді жинай отырып, олардың мағыналығын ескеру қажет. Айталық, бір балалар жоғары құштарлықты сезініп, қатты айғайлауы мүмкін, ал басқаларында аналогиялық жағдай жабырқаңқылықты, тұйықтықты, жасты шақыруы мүмкін /3/.

Сонда да бұл қандай факт?

Біріншіден, бұл баланың физикалық және ақыл-ой әрекеті. Бұнымен оның немен шақырылғанын, неге бағытталғанын, қалай дайындалғанын ұғыну маңызды. Мысалы, баланың алғысы келген ойыншығы қол жетпейтін еденде жатыр, бірақ ол оған қарамастан соны алуға тырысады. Оны бақылай отырып, баланың қайсарлығы, табандылығы жайлы ойлануға болады. Бірақ егер балаға 3-4 жас болып кетсе, онда бала онша зерек емес деген нәтиже шығаруға болады. Ол ойыншықтың айналасында үнемі секіргеннің орнына орындық

қойып оңай ала салуы керек еді. Баланың психикалық дамуының жалпы деңгейін анықтау үшін Н.А. Русина және В.А. Урываев басында бағаның айналасында оның соматотипі (астеникалық, пикникалық, атлетикалық), жыныстық жетілуі, (маскулдік-феминдік), кейпі (ұстасу, күштеу, босаңқы, шаршаңқы), түрі (тар-кең, толық-арық, нәзік-дөрекі, әдемі-дұрыс емес), ым иен ым-ишарасы (тірі, түсіңкі, асырып айту, стереотиптік (еліктеме)) жайында пікір құруды ұсынады. Сонымен қатар, терінің, дененің тазалығына, сыртқы әлеуметтік бейнесіне (сыртқы түрінің жинақылығы, шаш қойысы, әшекей және т.б.) зейін аудару қажет.

Екіншіден, бұл баланың сөзі, яғни сөзден мінез-құлықтың мақсаты көрінеді және жиі жиі мотивтері ашылады, балалар өзінің бірдеңені түсінгенін және түсінбегенін білдіреді. Сөздің келесі параметрлері бағаланады: дауыс (монотондық-көркемдік), ырғақ (жылдам-баяу), сөзшендік (сөзшең, аз сөйлейтін, көп сөйлемейтін), баланың пайдаланған дикциясы, сөздігі (бай-кедей, сөйлеу-таңдаулы).

Баланың сөзін талдауда ойын қалай жеткізеді: жеңіл, қиын, байланысты, баяу; соған зейін аудару қажет.

Үшіншіден, психологиялық факт ретінде баланың әлеуметтік мінез-құлқы болады. Оны бағалауда мыналарға көңіл аудару керек:

- 1) баламен контакт құрғандағы мінезіне: асығыс, дөрекі, батыл, қызыға немесе тартына, байқап;
- 2) қарау кезінде баланың мінез-құлқы мен оңалу адаптациясына (жылдам немесе баяу);
- 3) әлеуметтік белсенділік дәрежесіне (адекваттық-адекваттық емес ситуация);
- 4) әлеуметтік мінез-құлық сапасының көрінуіне: өз-өзіне сенімді, батыл, қыңыр, бөспе, өзіне зейін аударады, өзінің артықшылығына көңіл аударады, бағынбайды, менменшілдік, келекелі, қалжыңбас, сенгіш және т.б.

Алынған сапаларды бағалаудың негізінде баланың мінез-құлқының тактикасы мен мотивтерін ұғынуға болады. Енді осы психологиялық фактілердің зерттеу әдістерінің сипаттамасына көшеміз. Ең шынайы және эффективті әдістердің бірі болып бақылау әдісі табылады. Ол несімен жақсы?

Біріншіден, бала мінез-құлқының шынайы фактілері жиналады. Бала өзін еркін сезінеді, сондықтан да дұрыс фактілерді алуға болады.

Екіншіден, әрбір бала бақылаушының алдында толық тұлға сияқты тұрады. Біздің барлық көргеніміз және естігеніміз тұтас қабылданады.

Үшіншіден, егер бақылаушы (педагог, психолог немесе дәрігер) баланы ата-анасымен бақылауға мүмкіндік алса, ол олардың арасындағы мінез-құлықтың сипаты жайлы көрініс алады.

Бақылауды максималды тиімді етіп қалай жасауға болады?

Ең бірінші және басты міндет – бұл бақылауға өз икемділігін жасау. Бақылаушы болу деген белсенді және тыңдау, яғни баланың жасағанына және айтқанына зейін аудару. Бақылау тиімділігінің екінші міндеті бала дамуы жайлы сіздің бақылауыңыздың және біліміңіздің байланысынан және нығаюынан тұрады.

Үшінші міндет – бұл бақылаудың ұйымдастырылуы. Бақылаудың эффективтілігін жоғарылату үшін әр түрлі тәсілдердің көмегімен, оның элементарлық ұйымы болу керек. Олардың біреуі (ең қарапайым) бала дамуының үлестірімесін құру. Оның көмегімен сіз баланың не істей алатынын және оның жетістігінің дәрежесін құра аласыз. Әртүрлі үлестірімелерде даму келесі тарауларды пайдаланады:

- физикалық даму
- қарым-қатынас және сөздің дамуы (мысалы сөздің мәнерлілігі, оның түсініктілігі және т.б.)
- әлеуметтік даму және ойын (бұл тараудың ішінде бала қалай ойнайды, оның қызығушылығы және т.б. қарастырылады.)
- өзбеттілік және тәуелсіздік, яғни тамақ ішу, киіну, шешіну, дәретханаға бару уақытында, үлкеннің көмегінсіз орындауы.

- баланың мінез-құлқы.

Карточканың құрылымы – бұл бала дамуының әрбір аспектісі бойынша жеке пунктердің тізімі. Төменде физикалық даму карточкаларының мысалы келтіріледі (Дж. Лешми бойынша).

Бақылаушыға қандай кеңес беруге болады.

1. Өз ойыңызды дәлелдеңіз (Сіз өзіңіздің сөзіңізге жауап беруіңіз керек).

2. Өзіңіздің бақылауыңызды ұстаныңыз - жинақтап қорытуға тырыспаңыз.

3. Бағалау пікірінен сақтаныңыз. Мысалы, былай айтуға болады: «Петя жанжалдасады, өйткені мамасы балабақшаға келгенде жанында қалмайды». (Пікір айтуда мамасының жасырын сөгісі жатыр). Ал былай да болады: «Мамасы бірнеше минут жанында болғанда, Петя жылдам тынышталатын сияқты».

Баланы зерттеу әдісінің басқа тобы – бұл эксперимент. Педагог және дәрігер үшін эксперименттің пайдалы формасы тест болып табылады.

Тест, бұл – баладағы әр түрлі психикалық процестің дамуын анықтау үшін стандартталған тапсырма. Әдетте тесттің пайдалы жағына:

- дамудың мөлшерін анықтау мүмкіндігі;

- қайталау жүргізудің, яғни салыстырмалы сынаудың мүмкіндігі;

- бір уақытта көлемді материал жинауының мүмкіндігі;

- арнайы ұзақ дайындықтың жоқ болуы қатысты.

Баланың психикалық дамуының концепцияларымен қарулана отырып, біз бала мен жасөспірімнің өмірлік жолындағы көптеген нақты психологиялық факторларды талдауға және көруге тырысамыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

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

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада баланың психикалық дамуының көрсеткіштеріне теориялық талдау жасалған.

РЕЗЮМЕ

В статье теоретически проанализированы показатели психического развития ребенка.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КУРСАНТОВ

Ракова К.Д. - студентка, Байдрахманова А.К. – ст. преподаватель
(г. Алматы, Казгосженпу)

Современный период в жизни Республики Казахстан характеризуется интенсификацией требований, затрагивающих все сферы функционирования общества. Они касаются всех без исключений людей, особое место среди которых занимают кадры военных институтов. Специфика службы в Военном институте предъявляет особые требования к психике курсанта, к особенностям реагирования, характеру поведения и эмоционально-волевой устойчивости. Пребывание на военной службе, приводит к тому, что курсанты и молодые офицеры подвергаются всё возрастающему воздействию информационных, социально - психологических и других стрессообразующих факторов, которые способствуют формированию когнитивных, аффективных, коммуникативных перегрузок. Человек,

служащий в армии имеет один-единственный долг – служить своей стране, защищать её от врагов.

Наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием экстремальных условий жизнедеятельности, является стресс. Термин «стресс» обозначает большой круг разнородных явлений, связанных с возникновением, проявлением и последствиями экстремальных воздействий внешней среды, конфликтами, сложной и ответственной производственной задачей, опасной ситуацией и т.д. Различные аспекты стресса являются предметом исследований в психологии, физиологии, медицине, социологии и других. Стресс как особое психическое состояние выражается не только в трудностях проявления эмоций и сводится не только к эмоциональным феноменам, а детерминируется и отражается в мотивационных, волевых, характерологических и других компонентах личности. Именно поэтому феномен стресса требует специального психологического изучения /1/.

В научной литературе вопросы психологических механизмов коррекции стрессовых состояний, методы коррекции, проблемы снятия стресса рассматривались в работах Ганса Селье(1936), В.В. Соболевниковым (1997), Л.М. Аболиным(1989), Д.А. Авдеевым (1991), Х.М. Алиевым (1996), Г.А. Аминевым (1997) и др. Изучению проблем адаптации военнослужащих посвятили свои исследования: А.В. Барабанщиков (1986), В.М. Кулаков (1998), А.Д. Глоточкин (1980), М.И. Дьяченко (1985), И.В. Захаров (1997), А.Е. Зюскевич (1992), А.А.. Елбаев (1991) и др.

В то же время, несмотря на наличие специальных научных исследований, посвященных коррекции стрессовых состояний военнослужащих, в военной психологии данная проблема разработана недостаточно.

Цель исследования:

1. Изучение стрессового состояния у военнослужащих–курсантов в профессиональной деятельности.
2. Диагностика наличия стрессовой ситуации у военнослужащих–курсантов экспериментальной и контрольной группы.

Впервые термин «стресс» появился в журнале «Psychological Abstracts» в 1944 году. Теоретические посылки этой концепции вытекают из исследования Селье (1946), который предложил, что каждый стрессор вызывает в организме реакцию определенного типа /2/.

Все реакции, независимо от типа, имеют целью повышение сопротивляемости организма, которое обеспечивается различными физиологическими и биохимическими средствами. Стресс – неспецифическая реакция организма на ситуацию, которая требует большей или меньшей функциональной перестройки организма, соответствующей адаптации. Естественная природа стрессовых реакций проявляется в том, что жизнь без стресса немыслима, а полная свобода от стресса – означает смерть, об этом говорил автор теории стресса Селье Г /3/.

Профессиональный стрессом называется многообразный феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека. К профессиональным стрессам тесно примыкает явление, которое в различных источниках обозначается как «феномен профессионального выгорания», «синдром эмоционального выгорания». Под этим понимается истощение физических и умственных ресурсов работника. В работах, где изучаются психологические проблемы профессионального стресса доказывалась зависимость поведения во время стресса от степени значимости ситуации, от психологической структуры личности, т.е. отношения человека к трудностям /4/.

Воинская деятельность, как особый вид человеческой деятельности, выполняет важные социальные функции. Воинская деятельность - производящая, так как она «производит» защиту, то есть услугу. В этом смысле воинская деятельность является трудом. Но воинская деятельность не созидательна, более того, в военное время она преимущественно разрушительна. Опасная для жизни обстановка будет по разному восприниматься воинами,

различным образом понимающими цели войны, неодинаково относящимися к противнику, к сослуживцам, командирам, участвующими в разных видах боя /5/.

Военными психологами давно и пристально исследуется характер влияния стресса на воинов, предел их физических и психологических сил. Н.Н.Головин ввел даже специальный термин «предел моральной упругости войск», под которым понимал их способность продолжать боевые действия несмотря на потери /6/.

В военной психологии нет единой классификации психических реакций и состояний воинов в боевой обстановке. Стресс у военных субъективно осознается как переживание страха, тревоги, гнева, обиды, тоски, эйфории, отчаяния, нечеловеческой усталости и т.д /7/.

Значительное место в широком диапазоне отрицательных переживаний воина в бою в состоянии стресса занимает страх. Установлено, что «бесстрашных» психически нормальных людей не бывает. Все дело в мгновениях времени, необходимого для преодоления растерянности, для рационального принятия решения о целесообразных действиях /8/.

По оценкам военных психологов около 90% курсантов испытывают в бою страх в явно выраженной форме. При этом у 25% из них страх сопровождается тошнотой, рвотой, у 20% – неспособностью контролировать функции мочеиспускания и кишечника. Реакция на страх, как отмечалось ранее, зависят как от особенностей нервной системы, 55%, так и от уровня психологической подготовленности военнослужащих к встрече с опасностью, от характеристики их мотивационной сферы /2, 9,10/.

Экспериментальная работа была проведена на базе Военно-инженерного Института Радиоэлектроники и Связи, в г. Алматы в течении 6 месяцев с 2010 2011года. Для проведения диагностико–коррекционной деятельности было отобрано 2 группы испытуемых.

Экспериментальная группа – 10 курсантов, 1 курса, обучающихся на факультете «Связи».

Контрольная группа – 10 курсантов, 3 курса, обучающихся на факультете «Связи». Контрольная группа не проходила коррекционную работу в исследовании.

Процедура исследования на предварительном этапе состояла в подборе методик, наиболее приемлемых для выполнения поставленных в исследовании цели и задач.

В экспериментальном исследовании мы применили методики:

1. Тест-опросник «Причины стресса в вашей деятельности» автор Ю.В. Щербатых.
2. Методика «Комплексная оценка проявлений профессионального стресса» автор Марищук В.Л.

Проведенные нами исследования показали, что значительным испытанием для курсантов 1 курса (экспериментальная группа) военно-инженерного института является первая экзаменационная сессия, имеющая в военном вузе свои особенности. Нередко именно она вызывает у курсантов ощущение неотвратимо надвигающейся «катастрофы», так как в случае неудачи у курсанта сокращается время общения с близкими, которых, он, быть может, не видел несколько месяцев. На экзамене курсант отчитывается не только о приобретенных знаниях, умениях, навыках по конкретному учебному предмету, но и демонстрирует знание уставных требований. Присутствие на экзамене представителей командования усиливает напряжение. Если учесть, что в первую же экзаменационную сессию курсанты сдают более четырех экзаменов, а на подготовку к каждому отводится только три дня, то можно понять психоэмоциональное состояние курсантов, находящихся в состоянии адаптации к военному вузу. Кроме того, в отличие от студентов гражданского вуза, курсанты не могут распоряжаться даже временем подготовки к экзамену, так как часть его, возможно, будет занята нарядом или группа должна будет выполнять обязанности «хозввода». Так в ходе 1 сессии курсанты 1 курса это 62,5% , удовлетворены результатами экзамена, а 37,5 % остались недовольны своими результатами. Многие испытуемые отмечали такие признаки стресса как скованность, напряженность, усталость, которые связаны не только с недостаточным владением предметным языком, но и с необычностью, спецификой проведения экзамена в военном вузе. Имеет место противоречие между

внутренним состоянием экзаменуемого «вчерашнего школьника» и требованиями Уставом. В группах первого курса бывают курсанты, которые, претендуя на роль неформального лидера, подталкивают других на нарушение порядка и дисциплины. Возникает противоречие между первичными формами поведения и требованиями Устава.

Курсанты третьего курса (контрольная группа) четко осознают необходимость продолжить учебу и приобрести профессию. Мировоззрение будущих специалистов связи становится более полным и содержательным, многие профессиональные умения и навыки уже сформировались, усвоен большой объем знаний по различным предметам. Знания переросли в убеждения, появляется умение их аргументировано отстаивать.

Для курсантов 3 курса наиболее стрессовыми ситуациями являются применение полученных знаний и умений на практических занятиях на базе учебного полигона. Таким образом, наиболее характерные признаки стрессовых ситуаций на 1 курсе у курсантов связаны с личной адаптацией к учебному процессу, а у курсантов 3 курса с эффективной реализацией профессиональных знаний и умений на практике (учебном полигоне).

Таким образом, в экспериментальной группе основными источниками профессиональных стрессов является личностная адаптация к казарменным условиям в военном институте 33%, участие курсанта в экзаменационной сессии 24%, отношения с командирами и соблюдение норм и правил Устава 21%, коммуникативные барьеры в общении с однокурсниками-курсантами 13%, мотивация к учебе 9%.

В контрольной группе основными источниками профессиональных стрессов является практика на учебном полигоне и выполнение необходимых профессиональных нормативов в условиях приближенных к боевым 31%, большое значение для курсанта имеет групповая работа, сплоченность товарищей по курсу при выполнении боевой задачи 28%, курсанты привыкшие к казарменным условиям не всегда готовы принимать сложности бытовых условий на учебном полигоне 20%, противоречия у курсанта связанные с проявлением профессиональных навыков и умений создает у них личностные противоречия 15%, у 6% курсантов наблюдается низкая самооценка участия в коллективной деятельности.

По методике «Комплексная оценка проявлений профессионального стресса» было выявлено, что в экспериментальной группе у испытуемых военнослужащих признаки стресса наблюдались по следующим категориям: 24% интеллектуальные, 32% поведенческие, 36% эмоциональные и 8% физиологические. К наиболее доминирующим признакам можно отнести являются эмоциональные и поведенческие стрессоры в профессиональной деятельности.

В контрольной группе наиболее выражены такие признаки стресса как поведенческие 44%, интеллектуальные 28%, эмоциональные 24% и 4% физиологические признаки. В данной группе испытуемых стрессовые ситуации возникают в такой категории как поведение.

В ходе проведения исследовательской работы мы пришли к следующему заключению, что поставленная гипотеза для экспериментального исследования подтвердилась.

Для курсантов экспериментальной группы причинами стрессов являются личностные особенности, проявляющиеся в ходе процесса адаптации к военному вузу, в том числе эмоциональные и поведенческие факторы, обусловленные желанием юношей быстро включиться в социальную группу и соответствовать ожиданиям командиров. Если целенаправленно проводить коррекционную работу среди военнослужащих по повышению самооценки, то это приведет к эффективной адаптации, снижению конфликтов среди юношей, соблюдению Устава и профилактике внутриличностных переживаний в стрессе.

Для курсантов контрольной группы следует проводить коррекционную деятельность по повышению профессиональной значимости в деятельности военного- связиста, т.к. личностные и мотивационные уровни у них находятся в пределах нормы, необходимо формировать навыки работы в острой стрессовой ситуации, которая поможет выработать модели поведения в различных ситуациях как социальных так и боевых событий.

Анализ особенностей профессионального стресса в деятельности военнослужащих свидетельствует о том, что в его основе лежат когнитивные процессы, отражающие реальные и воображаемые условия стрессогенных ситуаций современной Армии.

Большое значение в возникновении стресса имеет морально-психологический климат коллектива военнослужащих. Именно от него зависит военно-профессиональная подготовленность военнослужащих, слаженность, сработанность действий боевых расчетов, экипажей, подразделений, частей, их материально-техническая, продовольственная, вещевая и др. обеспеченность, уровень укомплектованности, опыт действий в боевых и других сложных обстоятельствах и при решении соответствующих задач /11/.

В боевой обстановке к этому следует добавить воздействие сил и средств, поведения и действий противника, его состав, военно-технические и экономические возможности, особенности социально-политической, оперативно-тактической, экологической и др. обстановки театра военных действий и др. /5, 6/.

Основными ориентирами при оценке морально-психологического состояния военнослужащих должны выступать мировоззренческие, морально-политические и военно-профессиональные эталоны нашего отечества, народа, общества, государства, Вооруженных сил, интересы воинской службы и деятельности, требования военной присяги и воинских уставов, Конституции Республики Казахстан.

Представленные в данной работе результаты и выводы и, отражают основные направления современных исследований в изучении особенностей профессионального стресса среди военных, механизмов психической регуляции этого состояния, личностных детерминант стрессового процесса и ряда других аспектов проблемы, которые должны быть предметом дальнейших исследований в области психологии стресса и военной психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громов Ф. Никогда не жалею о выбранном пути // Армия.-2003- №10- 6 с.
2. Селье Г. Стресс на уровне целого организма.- М: Наука, 1982.
3. Селье Г. Стресс без дистресса.- М., 1979.
4. Зуев Ю.П. Уставные взаимоотношения: как они формируются. М.: Воениздат, 1996.
5. Маркова А.К. Мотивация воинской деятельности: содержание и проблемы, - М.: Воениздат, 1994 – 374 с.
6. Дикая Л.Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности // Принципы системности в психологических исследованиях / Под ред. Д.Н. Завалишиной, В.А. Барабанщикова.- М., 2000.
7. Григорьев А.А. Прикладная социология и ее методы в управлении воинским летным трудом. Учебное пособие - Монино: ВВА-2009- 64 с.;
8. Миронов В.И. Реформа военного образования: проблемы и пути реализации / Военная мысль – 1993 -№2- с.22-26.
9. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения, - М., 1976.
10. Серых В. Д. «Воинские ритуалы». М.: -Воениздат, 2006 –387 с.
11. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера, Учебное пособие- М.: ВУ, 1998- 281 с.

РЕЗЮМЕ

В статье описаны особенности проявления стресса в деятельности военнослужащих. Приведены результаты исследования на примере военно-служащих-курсантов.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада әскерде борышын өтеушілердің іс-әрекетіндегі стрестің көріну ерекшеліктері көрсетілген. Әскери қызметкерлермен жүргізілген эксперименттік жұмыстың нәтижелері берілген.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ТҰЛҒА АРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Байнекова М.Ұ. – студент, Нұрқасынова Л.М. – оқытушы
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Жеткіншек жасы 11-12 жастан 15-16 жас аралықтарын қамтиды.

Бұл жас өзіндік сана-сезім жүйесінде күрделі өзгерістер орын алатын дағдарысты кезең деп саналады. Баланың өзінің ішкі әлеміне деген қызығушылықтары пайда болып, өзін түсінуге, тұлғалық қайталанбастығын саналауына деген қажеттіліктері туындайды. Бұл оның сыртқы ортаға емес өзіне бағыттылығында көрініс табады. «Мен бейнесінің» толық қалыптаспауымен қоса өзінің ерекшелігін, басқаларға ұқсамайтындығын ұғыну осы жасқа тән жалғызсырау, жалғыздықтан қорқу, түсініксіз жабырқау, жан дүниенің бостығы сияқты сезімдерді тудырады. Қарым-қатынас қажеттілігінің күрт жоғарылау себебі де сондықтан.

Жеткіншек жасына дейін бала үшін өзінің басқалардан ерекшелігі маңызды емес. Оның «Менін» маңызды ересектермен идентификацияларының жинағы деп қарастыруға болады. Ал жеткіншек кезеңде бұл жағдай өзгереді. Маңызды адамдарға бағдарлану ішкі конфликтілер тудырады. Бұл ересектермен қарым-қатынас жүйесіне де әсерін тигізеді.

Жеткіншектердің ересек адамдармен қарым-қатынастарында қиындықтар пайда бола бастайды. Ол негативизм, қырсығу, жетістіктерін бағалауға немқұрайлылық, мектептен қашу тәрізді көрініс береді. Себебі баланың негізгі қызығушылығы мектептен тыс, дос іздеу, жеткіншектер ұйымдарында жүрумен анықталады, яғни бала оны «түсінетіндердің» қасында болғысы келеді. Ересектердің оны «кішкентай» деп санамауын талап етіп, өз құқықтарын ұғына бастайды. Жеткіншек жасындағы орталық жаңа құрылым – есею сезімінің пайда болуы. Жеткіншек өзін балаға жатқызбайды, бірақ әлі шынайы ересектік сезімдері жоқ, дегенмен ол ересектердің оның есейгенін мойындағанын талап етеді.

Жеткіншектердің есеюге ұмтылыстары ересектер тарапынан қарсылық тудыруы мүмкін. Бірақ баланың мүмкіндіктері мен тілектерінің арасы алшақ болғандықтан олар ересектік қатынастар жүйесінде ешқандай орын ала алмайды, сондықтан олар өз орнын жеткіншектер тобынан табады.

Өз құрбыларымен қарым-қатынас – жеткіншек жастағы жетекші іс-әрекет. Дамудың осы кезеңінде әлеуметтік мінез-құлық, мораль нормалары меңгеріліп, достық қатынастар орнатылады. Оқу іс-әрекеті екінші кезекке ығыстырылады. Мұғаліммен қатынас жүйесі де қайта құрылып, жеткіншек үшін құрбылары арасындағы орны мұғалімнің бағалауынан да маңыздырақ болады.

Жеткіншектерге бірігу, құрбыларымен топтасу реакциялары тән. Мұндай топтарда әлеуметтік өзара әрекеттестік дағдылары, ұжымдық тәртіпке бағыну дағдылары, беделді иелену және қалаулы мәртебені иелену дағдылары қалыптастырылып, сыналады.

Л.И.Божович кіші мектеп жасында балалардың бірлесуіне ортақ іс-әрекет әсер етсе, жеткіншек жасында іс-әрекеттің тартымдылығы құрбыларымен қарм-қатынас жасау мүмкіндігімен анықталатынын ескереді /1/.

И.С.Кон пікірінше, жеткіншектер мен жасөспірімдердің қарым-қатынасының психологиясы оқшаулануға және басқалармен бірге болуға деген қарама-қайшы екі қажеттіліктің тоғысуында құрылады. Оқшаулану ересектер қадағалануынан эмансипациялануда көрінеді. Тұлға қалыптасуының жастық қиындықтарына байланысты жалғыздық, түсінілмегендік сезімдері құрбыларымен қарым-қатынас, олармен топтасу қажеттіліктерін күшейтеді. Себебі құрбыларымен қарым-қатынас арқылы олар ересектерден ала алмағандарын алғысы келеді: спонтандылық, өз мәнділігін мойындату, іш пысудан құтылу /2/.

Жеткіншек үшін құрбыларымен бірге болу ғана емес, олардың арасында өзіне қажетті орында болу маңызды. Кейбіреулер үшін лидерлік позиция қажет, енді біреулеріне ұнамды жолдас болу маңызды, үшіншілеріне нақты бір істе орны толмас беделді болу маңызды. Жеткіншектердің коммуникативті мінез-құлқының сыртқы көрінісі қайшылықты, бір

жағынан олар ешкімнен қалыспай бәрімен бірдей болуға ұмтылса, екінші жағынан, ерекшеленуге, көзге түсуге деген ұмтылыстары байқалады.

Д.И.Фельдштейн жеткіншектер қарым-қатынасының үш формасын бөледі: интимді-тұлғалық, жаппай-топтық, әлеуметтік-бағдарлы. Интимді тұлғалық қарым-қатынас тұлғалық ұнату-ұнатпау сезімдеріне негізделеді. Мұндай қарым-қатынастағы құрбылар бір-бірінің мәселелеріне ортақтаса алады. Бұл қарым-қатынас типі ортақ құндылықтар болғанда, бір-бірінің сезімдерін, ойларын ұмтылыстарын түсіне алғанда, эмпатиялы қатынастарда орнайды. Интимді-тұлғалық қарым-қатынастың жоғары формалары – достық пен махаббат. Жаппай-топтық қарым-қатынас типі кездейсоқ байланыстарға негізделген. Бұл тип жеткіншектердің қоғамдық пайдалы іс-әрекеттері ұйымдастырылмаған жағдайда орнайды. Нәтижесінде түрлі жеткіншектер тобыры, формалды емес топтар қалыптасады. Жаппай-топтық қарым-қатынас типінде агрессивтілік, қатыгездік, мазасыздық жоғары болып, тұйықтық тұрақты сипатқа ие болады. Әлеуметтік-бағдарлы қарым-қатынас қоғамдық маңызды істерді бірлесе отырып орындауға негізделген. Бұл қарым-қатынас типі адамдардың қоғамдық қажеттіліктеріне бағыттанып, топтар, ұжымдар, ұйымдардың қоғамдық өмір формаларының дамуына ықпалын тигізеді. Фельдштейн зерттеулері жеткіншектер қоғамдық маңызды іс-әрекетке тартылмаса олардың қарым-қатынасы интимді-тұлғалық және жаппай-топтық форманы иемденетінін көрсетті. Егер жеткіншектерді қоғамдық мәнді іс-әрекетке жоспарлы түрде, біртіндеп қосатын болса, олардың әлеуметтік бағдарлы қарым-қатынасқа деген қажеттіліктері көтеріледі, интимді-тұлғалық қарым-қатынас қажеттіліктері біраз төмендейді, ал жаппай-топтық қарым-қатынас қажеттілігі жоғалады. Фельдштейн сонымен қатар, жеткіншектердің қарым-қатынас шеңберін және мотивтерін анықтауға зерттеулер жүргізген. Интимді-тұлғалық қарым-қатынас түрі сыныптастар, көршілер, команда, үйірме бойынша жолдастар арасында орнайды. Мұндай қарым-қатынас серіктестері арасында ересектер мен балалар болмайды, себебі олар жеткіншектер үшін қарым-қатынас субъектілері ретінде мәнді емес. Жаппай топтық қарым-қатынаста, сәл өзгереді, ең алдымен, көршілес достары, ересек балалар, кішкентай балалар, кездейсоқ ересектер орналасады. Сыныптас достары мұндай қарым-қатынас типінде сирек кездеседі. Мұғалімдер мен ата-аналар мұндай қарым-қатынас шеңберіне мүлдем енбейді. Бұл жағдайға жіті мән беру керек, себебі жеткіншектердің жаппай құрылатын формалды емес топтары заңға қайшы бағытта болып, қылмыстық әрекеттерге баруы мүмкін. Әлеуметтік-бағдарланған қарым-қатынасқа түсетін жеткіншектердің серіктестері құрдастары болады /3/.

Жеткіншек құрбыларымен бірлесе әрекет етуді, ұжыммен бірге болуды, жақын досының болуын қажет етсе, екінші жағынан, құрбыларының арасында сыйлы, беделді болуы да өте маңызды. Сыныптастарымен қатынастарындағы сәтсіздіктер, жақын досының болмауы қатты күйзелістерге әкеліп, тұлғалық драма ретінде бағаланады. Жеткіншек үшін ең жағымсыз жағдай – ұжымның сынына қалу, құрбыларының онымен қарым-қатынас жасағысы келмеуі, ең ауыр жаза – ашық не жасырын байкот. Бұл жағдайда туындайтын жалғыздық сезімі өте ауыр бастан кешіріледі.

Жеткіншек құрбыларының назарын, қызығушылығын өзіне аудару үшін түрлі әрекеттерге баруы мүмкін: өзінің сапаларын тура немесе ересектер талаптарын бұзу арқылы көрсету; бұзақылану; қылжақтау; құрбыларының көңілін көтеруге тырысу; өзі туралы өтірікті-шынды әңгімелер айту.

Жеткіншектер ұжымының психологиялық қызметтеріне тоқталсақ, олар:

1. Құрбылармен қарым-қатынас маңызды және өзіндік ерекшеліктерге ие ақпарат алу жолы; балалар бір-бірінен ересектерден ести алмайтын маңызды заттар туралы ақпарат алады. Мысалы, жыныс мәселелері бойынша ақпараттың басым бөлігін құрбылар бір-бірінен естиді, мұндай ақпараттың болмауы баланың психосексуалды дамуын кешіктіреді.

2. Бұл іс-әрекеттің және тұлғааралық қатынастардың ерекше түрі. Топтық ойындар және басқа да бірлескен әрекет түрлері баланың бойында қажетті әлеуметтік әрекеттестік дағдыларын, ұжымдық тәртіпке бағыну дағдыларын, және өз құқықтарын қорғай алуды және жеке мүдделер мен қоғамдық мүдделерді салыстыра алу қабілеттерін қалыптастырады.

Жеткіншек құрбыларымен қарым-қатынассыз ересек өмірде қажетті қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыра алмайды. Құрбыларымен қарым-қатынаста ересектермен қарым-қатынаста болмайтын жарысу мүмкіндігі болады, ол да маңызды өмірлік мектеп.

3. Бұл эмоциялық байланыстың ерекше түрі. Топқа тиістілікті, жолдастық көмекті, ортақтастықты ұғыну, ересектерден бөлінуді жеңілдетіп қана қоймайды, сонымен қатар, эмоциялық сенімділік, табыстылық, тұрақтылық сезімдерін тудырады.

Жеткіншектердің құрбыларымен бірге болу қажеттіліктерінің мотиві түрлі болуы мүмкін: біреулер үшін өзінің құндылығын мойындату, өзін сыйлауын нақтылау үшін; екіншілер үшін эмоциялық ортақтастық, топпен бірге болу маңызды. Үшіншілері қажетті ақпарат алып, коммуникативті дағдыларын жетілдіреді. Төртіншілері билік жүргізіп, басқаларды басқару қажеттіліктерін қанағаттандырады.

Жеткіншектердің қарым-қатынасында өзіндік жаргондары болады. И.С.Кон, «жеткіншектер енгізген терминдер дәрежі, шартты, сөздің тура мағынасына қайшы мағынада қолданылады. Бірақ бұл жаргондар маңызды коммуникативті функция атқарады. Біріншіден, жеткіншектің қысқа нұсқа сөйлеуге ұмтылысы; екіншіден, кейбір сөздер ересектер білмейтін немесе мән бермейтін сезімдерді белгілеу үшін қалыптастырылады, оларды аудару мүмкін емес. Үшіншіден, жаргондар арқылы осы жасқа тән қайшылықты жасыру үшін қолданылады, яғни эмоциялылық, сезімталдылықтың жоғарылығы екінші жағынан ұялшақтық, әлсіздігін көрсетіп қоюдан қорқу салдарынан дәрежі сөйлеу, бұзақылар лексиконының сөздерін қолдану арқылы сезімдерін қадағалауға тырысады. Және ең негізгісі, жаргондар «біздікілерді» «бөтендерден» бөлу құралы ретінде қолданылады.

Осы себептер негізінде жеткіншектердің мінез-құлқын, киім киістерін, қарым-қатынас амалдарын түсіндіруге болады.

Ұжымда күлкіге қалмас үшін жеткіншектер өздерінің ұнату, ғашықтық сезімдерін жасырады. Осы жастағы балалардың дәрежілігінің, көзбояушылық сыншылдығының және ащы қалжыңдарының, бұзақы кей кездері қатыгез әрекеттерінің астарында нәзік, сезімтал жанның болуы жиі кездеседі. Себебі, жеткіншек үшін күлкілі көрінуден, әлжуаз көрінуден, «мамасының баласы» атанудан қорқынышты ештеңе жоқ.

Жеткіншектер өздерін сабақ үлгерімі бойынша емес, топтағы орны бойынша бағалайды, сондықтан да, оның құрбыларымен қатынастары үлгерімге әсер етуі мүмкін.

Мектеп қабырғасынан тыс уақыт өткізу оқушы үшін өзін көрсетудің, жаңа қатынастар орнатудың маңызды мүмкіндігі. Олардан біртіндеп, жеке өзіне ғана тиісті қатынастар қалыптасуы мүмкін. Формалды емес топтарға тиісті болу жеткіншектің өзіне сенімділігін арттырып, өзін нақтылауға қосымша мүмкіндіктер жасайды. Стихиялы түрде қалыптасатын топтар құрылымы мен ұйымшылдық дәрежесі ұлдар мен қыздардың өзара қатынастарының даму деңгейіне байланысты. Жеткіншектерде алдымен бір жынысты топтар құрылады, содан кейін біртіндеп, екі топ өздерінің ішкі бірлігін жоғалтпай аралас компанияларды құрады. Кешірек осы компания ішінде тұрақты жұптар қалыптасып, үлкен компания шашырап, екінші кезекке ығыстырылады. Топтың өздерінің кездесетін белгіленген орындары болады. Жас өскен сайын, материалдық мүмкіндіктер жоғарылаған сайын орындар да өзгертіліп отырады. Жеткіншек жаны жаңа қатынастарға, шытырман оқиғаларға, жаңа әсерлерге құштар, ішкі мазасыздық оны үйде отырғызбайды, ол жаналықтарды үздіге күтеді. Көп жағдайда мұндай күтімдері ақталмағанымен, ертеңгі күннен үмітін еш үзбейді.

Жеткіншектердің формалды емес топтары жақсы ұйымдасқан, топтын ережелерге сөзсіз бағыну мен адалдықты талап етеді. Және де мұндай топтар ішкі байланыстарға емес, басқа топтардан ерекшеленуге деген ұмтылыстарға негізделеді. Жеткіншектер топтары өзара бәсекелестіктегі топтар, бәсекелестік ұлғайған сайын қақтығыстар сипаты да күрделене түседі /4/.

Жеткіншектердің тұлғалық және топтық өзара қатынастары ересектердің қалаулары мен әсерлеріне тәуелсіз түрде қалыптасады. Бұл қатынастардың дамуының өзіндік мазмұны мен логикасы бар. Егер кіші мектеп жасында оқушының топтағы орыны үлгерім, мінез-құлық және белсенділік бойынша анықталатын болса, яғни баланың ересек адамдардың талаптарын

орындай алуына байланысты болса, жеткіншектер үшін - жолдастық сенімділік қасиеттері, тапқырлық пен білім (үлгерім ғана емес), батылдық, өзін ұстай білу қабілеттері маңызды. Топта беделді, шынайы сый-құрметке ие болу үшін жақсы жолдас бола алуы қажет. Сынып белсенділері мен беделділері әрқашанда сәйкес келе бермейді. Сынып бастықтарын тағайындауда оқушының үлгерімі мен тәртібіне ғана емес, беделіне де мән берген жөн. Ондай болмаса топтың ұйымшылдығы төмен болады. Және де жеткіншіктерді авторитарлы стильде басқару қиын, бұл жеткіншек тарапынан қарсылық тудырады. Жеткіншектер достастығының негізгі ережесі – намысына тимеу, тұлғалығын сыйлау, теңдік, адалдық, жолдастарына көмектесе алу, шыншылдық. Жеткіншектер тобында әр баланың жолдасына, топқа, сыныбына деген қатынастары байқалып, осы нормаларға сәйкестілігі бойынша бағаланады /5/.

Жеткіншектердің құрбыларымен қатынастары жақындық деңгейі бойынша айырмаланады: жай жолдас болуы мүмкін, жақын жолдас және жан дос болуы мүмкін. Жолдастық қатынастардың дамуымен қоса жеткіншек жасы берік, терең достық қатынастарды іздеумен сипатталады. Достар бір біріне үлгі болып, әсер ете отырып, бір бірін тәрбиелейді. Олармен қарым-қатынас аясы оқу мен мектептегі іс-әрекеттен асып, жаңа қызығушылықтар, істер, қатынастарға ұласып, өз алдына бөлек, жеткіншек үшін маңызды өмір саласына айналады. Ол өмір түрлі оқиғалар мен жағдайларға, күрес пен қақтығыстарға, жаңалықтар мен көңілі қалуға, жабырқау мен қуаныштарға толы, бәрін жалпылай келе, ол – жеткіншектің әрекеті мен ойын, уақыты мен рухани күшін талап ететін шынайы өмірі. Құрбыларымен қарым-қатынас құндылығының жоғарылығы соншалық, оқу және жақындарымен қарым-қатынас екінші кезекке ығыстырылады. Жеткіншектің құрбыларымен қатынастары оның жеке, тұлғалық қатынастары жүйесін құрайды, ол онда өз еркінше әрекет ете алады. Сондықтан да, ересектердің баланың құрбыларымен қатынастарына орынсыз араласуы жеткіншектің қарсыласуы мен ренішін тудырады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Кон И.С. В поисках себя. М., 1999.
3. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды в 2 Т. М., 2005.
4. Толстых А.В. Подросток в неформальной группе.- М., 1991.
5. В мире подростка / Под ред. А.А. Бодалева.- М., 1980.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жеткіншектердің тұлға аралық қарым-қатынас ерекшеліктері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены особенности внутриличностного общения подростков.

БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Бегалиева Н.Ү. – п.с.ғ.к.
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Тұлғалық даму нәрестелік кезеңнен қартайған шаққа дейін созылады, яғни тұлға өмір бойы даму барысында болады. Сондықтан, зерттеушілер адам өмірінің дамуы мен жетілуін кезеңдерге бөліп қарастыруды ұсынады. Мәселен, З. Фрейд тұлғаның қалыптасуын адамның

психосексуалды даму кезеңдерінің ретімен түсіндіреді. Ал Э. Эриксон тұжырымдамасында дамудың сегіз деңгейі сипатталады. Аталған авторларға қарама-қайшы келе отырып, бірқатар теоретик-ғалымдар даму мәселесін түсінудегі ата-ана мен бала қарым-қатынасының мәнін ерекше атады. Солардың бірі – К. Роджерс, ол тұлғаның қалыптасу кезеңіндегі ата-аналық ұстанымдар мен мінез-құлық, жүріс-тұрыс үлгісі негізінде, таным мен эмоциялық қарым-қатынастар аясында индивидуумның Мен-тұжырымдамасының қалыптасуына ерекше мән берген. Тұлға дамуы көптеген ішкі және сыртқы себептермен анықталады. Ішкі себептерге әрбір отбасылық ортаға тән болатын индивидуумның белгілі мәдениеті, әлеуметтік-экономикалық сатысы жатады. Екінші жағынан ішкі себептер генетикалық, биологиялық және физиологиялық жайттармен түсіндіріледі. Отбасылық орта да адам дамуында елеулі рөлге ие. Әсіресе, ата-аналық мінез-құлық, жүріс-тұрыс, мақсат пен бағдар түрлері баланың бүкіл өміріне жалғасатын еліктеу үлгісі болып табылады. Осыған сәйкес В.В.Давыдов тұлғаны зерттеуге арнаған еңбегінде: «... «қалыптасқан» тұлғаның шешімін дамудың бастапқы кезеңдерінен, яғни балалық шақтан іздеу керек», - дегенді /1/.

Бала проблемасы қай ғылым саласында болмасын отбасымен тығыз қарым-қатынас аясында зерттеледі. Ал жетім бала жағдайында бұл мәселе отбасынан тыс қандай арақашықта болатындығын саралау ғылыми жұмысымыздың өзектілігін арттыра түседі. Сондықтан да, бала мен оның биологиялық анасының арасындағы тікелей байланыс, қарым-қатынас мәселесінің этнопсихологиялық сипатын айқындап көрсек.

Қазақ халқының тұрмыс тіршілігіне, діліне орай қалыптасқан «жетім балаларға» байланысты этнопсихологиялық ұғымдар мен тұжырымдар көп. Жоғарыда аталған ғалымдардың жетім балалардың толыққанды дамымауының салдары аналық сүйіспеншілікке бөленбеу салдарынан деген пікірлеріне сәйкес, халқымыздың этнопсихологиялық тұрғыдағы ұғым-түсініктеріне мән бердік. Онда «тас жетім», «тұл жетім», «тұлдыр» атауларымен қатар, «шешесі өлген хас жетім, әкесі өлген мас жетім» деген мәтелдер де бар. Осы түсініктерді бала мен ананың тікелей байланысына қатысты қарастыратын болсақ, «уызына жарымаған», «уызынан жарымаған» деген төл тілімізге тән атаулар шығады. Ананың омырауында екі-үш күн ғана болатын уызда тектікті дарытатын қасиет бар. Ал тектік қасиет дегеніміз - ұлттық қасиет. Ата-бабаларымыздың уызға аса қатты мән бергенінің себебі - осы. Уыздың арқасында жаңа туылған сәбидің ми жасушаларының көбеюін және жүйке жүйесінің дамуын жеделдететін қоректік заттарға: ақуыздар, майлар, көмірсу, дәрумендер, микроэлементтерге бай. Осы мәселені халқымыз ертеден-ақ болжап, адамның даралық ерекшеліктері болып табылатын нышандардың ана сүтімен байланысты іштен туа берілетіндігін және ана сүтінің құрамы мен оны ему процесіндегі қарым-қатынастың тікелей ықпалын жақсы түсінген. Осыған орай «ана сүтімен берілген», «ана сүті арқылы дарыған» деген сөз тіркестерін қолданған. Ал «жасанды сүттің» құрамында аталған ингредиенттер өте аз мөлшерде кездеседі.

Бұл атаулар біріншіден, қазақтардың көшпенді өмір сүру дәстүріне лайықты «уызынан жарымаған», «уызына жарымаған» сөз тіркестерін бастапқы кезде негізінен мал шарушылығына қатысты қолданған. Қазақ халқының жаны символикалық түрде малмен бірге тұтастықта қарастырылған. Мұны дәлелдейтін «мал-жан аман ба?» деген сөз тіркестері бар екендігін айта кетуге болады. Енді осы «уыз» сөзінің мағынасы мен «уыз сүттің қасиетін» тереңірек қарастырайық. Мысалы, уыз ембеген жетім қозының мал болып кетуі қиын. Тіпті тірі қалған күнде басқа қозылармен салыстырғанда, шөкімдей болып, өспей қалады. Адам баласы да сондай болғаны ғой... Екіншіден, «уызынан жарымаған», «уызына жарымаған» ауыспалы мағынасында кейбір балалардың бойындағы «нәзіктік», «шынжаулық» сияқты психофизиологиялық ерекшеліктерін көре отырып, соларға қаратып айтылған. Үшіншіден «уызынан жарымаған», «уызына жарымаған» ұғымдарының бала бойындағы биологиялық қасиеттермен бірге әлеуметтік ортаға негізделген нормаларды меңгеруге де байланысты айтылатындығын атап өтуге болады. Мысалы «ана сүтімен берілген», «ана сүті арқылы дарыған». Төртіншіден, ана сүтінің бала бойына даруы оның болшақтағы коммуникативтік қарым-қатынасқа түсу үрдісінде басты рөл атқаратындығы ақиқат.

Ал, қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «уызына жарымаған – анасынан туғаннан жоқшылықта келе жатқан» деген түсініктеме береді /2, 852 б./.

Уыз - туғаннан кейін 2-4 күн аралығында сүт бездері шығаратын, нәрестеге өте қажетті сұйық зат. Ол кейде туардан бұрын да пайда болады. Уыздың биологиялық құнарлылығы өте жоғары. Уыз: қою сарғыш түсті, май және лимфацилтерге өте бай, бактериоциттік қорғаныстық, ферменттік және тез сіңімділік қасиеті бар сұйықтық зат. Уыздың сүттен айырмашылығына келетін болсақ, онда ақуыз, ретинол, каротин, аскорин қышқылы, А және В дәрумендерінің құрамы жоғары болады. Уыздың арқасында бала көптеген калориды жоғары биологиялық құнды және қоректену заттарын алады. 2-3 күн өткеннен кейін уыздың құрамы өзгеріп, сүтке айналады.

Жоғарыда келтірілген анықтамалар мен теорияларды негізге ала отырып, психологиялық, этнопсихологиялық, филологиялық әдебиттерге талдау жасай келе, төмендегідей жаңа екі ұғымды жан-жақты талдауға тырыстық. Сондай-ақ ғылымдағы осы мәліметтерге сүйене отырып, баланың туған анасымен арадағы байланысқа, қарым-қатынас түрлеріне қатысты ғылыми қолданыстағы «жетім» ұғымын «уызынан жарымаған», ал «әлеуметтік жетімдерді» «уызына жарымаған» деген ұғымдармен белгілейміз. «Уызына және уызынан жарымаған» ұғымы - жетім бала жағдайында ана мен бала арасындағы қарым-қатынастың психофизиологиялық, биологиялық, туыстық, отбасылық, гендерлік қарым-қатынасының психологиялық көрсеткішін айқындай түсетін категория. Біздің жағдайымызда «уызына жарымаған» ұғымы биологиялық депривация ұғымына, «уызынан жарымаған» ұғымы психикалық депривация ұғымына сәйкес келеді.

Ал ана сүтінің қандай қасиеттері бар? Ананың сүті – жаңа туған нәрестені бірден-бір қоректендіретін және кез келген жұқпалы аурулардан қорғайтын, Аллаһ тағала жаратқан теңдессіз ғажайып тағам. Ана сүті әсіресе, жаңа туған сәбидің ми жасушаларының көбеюін және жүйке жүйесінің дамуын жеделдететін қоректік заттарға өте бай. Соңғы жылдары көптеген оқымыстылардың омырау сүтін зерттеу жұмыстары нәтижесінде, оның жас сәби ағзасына пайдалы ғажайып құрамы мен қасиеттері ашылған. Ол төмендегі кестеде көрсетіледі.

1 Кесте - Ана сүтінің құрамы

Ана сүтінің компоненттері	Мөлшері	Ағзадағы рөлі
Су	87%	Ағзаның ішкі ортасындағы кеңістігіндегі жылы алмасуларды тұрақты қамтамасыз етеді
Көмірсу	7%	Қоректену заттарын денеге сіндіріп, ағзаны қуаттандырады.
Май	4%	Ағзаның қуатын, жасушалардың түзілуін, сонымен қатар бас миының және орталық жүйке жүйесінің жұмысын жандандырады
Ақуыз	1%	Жасушалардың құрылуын, сүттің денеге сіңіп, таралуын, иммунитетті және баланың өсуі мен дамуын қамтамасыз етеді
Дәрумендер, микроэлементтер және т.б.	1%-дан аз	Ағзаның түрлі жұқпалы ауруларға қарсы тұруын және қоректенуін іске асырады.

Ана сүтімен қоректендіру (бұдан кейін «табиғи жолмен» қоректендіру немесе тамақтандыру атауымен береміз) – бала өмірінің алғашқы жылындағы ең тамаша, табиғи тағам. Ана сүті ең алдымен бала ағзасын қажетті ақуыздар, майлар, көмірсу, дәрумендер, микроэлементтермен қанағаттандырады /3/.

Біз сүт деп атайтын таңғажайып тағамның 90 пайызы судан тұрады. Ол балаға таза әрі пайдалы суды қажетті мөлшерде бере алады.

Ана сүтінің құрамында басқа табиғи көздерден табылмайтын және мұндай заттарды ешуақытта зертханалық топтастыруларда жасай алмайтын жүзден астам өмірлік маңызды ингредиенттер кіреді. Олардың маңыздылығы - аталған пайдалы заттардың санында емес, бір-бірімен тығыз үйлесуінде. Мәселен, кальций мен фосфор сиыр сүтіне қарағанда ана сүтінде аз болғанымен бала мешел (рахит) ауруына шалдықпайды. Сондай-ақ, натрий, магний, хлор, темір, балл, цинк, кобальт, сера, селен және т.б. маңызды элементтер бар.

Сондықтан, табиғи жолмен қоректенген балалар (анемия) қан ауздық ауруына ұшырамайды. Мәселен, натрий сиыр сүтінде ана сүтіне қарағанда 4 есе көп, бірақ сонда да сиыр сүтімен өскен нәресте бұдан ұтылады. Бұл бала алдағы уақытта артериалды қан қысымына ұшырауы мүмкін.

Сәбидің дені сау болып өсуі үшін екі жыл толық емшек сүтімен қоректенуі тиіс екенін қазіргі заманғы медицина ғылымы анықтап берді. Ал ғылымның бұл ашылымы осыдан 14 ғасыр бұрын Құранда: *«Ана баланың емшектегі уақытын толық сақтағысы келсе – оның мерзімі толық екі жыл»* [4, «Бақара» сүресі, 233-аят, 37 б.] , *«Адамдарды ата-аналарына жақсылық жасауға бұйырдық. Ана оны үсті-үстіне әлсірей жүріп (құрсақта) көтереді, екі жыл бойы емшек емізеді. «(Ей, адамдар!) Маған да, ата-аналарыңа да шүкіршілік етіңдер! Түптің түбінде, қайта оралатындарың – Менің алдым»* /4, «Лұқман» сүресі, 14-аят. 412 б./, – деп айтылып қойған болатын.

Ғылымның дамуы қазіргі жасанды сүтті (смесь) ана сүтінің құрамымен бірдей деген қорытындыға келді, бірақ ол барлық балаларға сәйкес келе бермейді, - дейді. Алайда, ананың ағзасынан қажетті компоненттерді «таңдайтын» емшек сүті сәбидің даралық ерекшеліктеріне икемделеді. Ол кез келген сәби үшін ыңғайлы; шектен тыс майлы да емес, шектен тыс сулы да емес. Таңқаларлығы, бала емізетін ананың ағзасы өз баласы үшін эксклюзивті (ерекше) өнімді өндеп, оның өсуіне сәйкес сүттің құрылымы өзгеріп отырады. Қоректендіру компоненттері баланың қажеттіліктеріне, оның жағдайына икемделіп, сәбиінің сұранысын нақты іске асырады.

Ана сүтімен қоректенген балаға қарағанда «жасанды» тағаммен тамақтанған бала жұқпалы аурулармен көп ауырады. Айырмашылық неде? Айырмашылық – ана сүтінің құрамында. Егер, бала жұқпалы аурумен ауыратын болса, ана сүтінің құрамында инкубациялық кезең пайда болады да оның денсаулығымен күреседі. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің көбінесе денелік және интеллектуалдық, психикалық денсаулықтарының дамуының өте төмен болатындығы ана сүтін ему бақыты бұйырмай, биологиялық заңдылықты бұзуында. Себебі, олар туылғанынан «уызына және уызынан жарымаған» балалар. Сондықтан да жаңа туған сәбидің дұрыс дамуы үшін бұл элементтердің маңызы аса зор. Мұны біз не үшін алып отырмыз. Сонда «тастанды» балалар басқасын қоспағанда, екі бірдей қажеттіліктен: ана сүтін емуден және аналық сүйіспеншіліктен айрылып отыр.

С.А. Ананьина зерттеуі балалар үйінде тәрбиеленетін әрбір бесінші бала (38,9 %) биологиялық даму деңгейінің артта қалғандығымен ерекшеленетінін көрсеткен. Онымен қоса, жүйке-психикалық саласының, ас қорыту жолдарының бұзылуы, сүйек-бұлшықет жүйесінің патологиясы, жүрек-қан тамырларының функционалды аурулары көптеп кездеседі [5, 39-40 бб.].

В.И. Арбузова және бірлескен авторлар қатары /6/ интернаттағы жетім балалардың 72,4%-ы түрлі жүйкелік-психикалық ауруға шалдығатынын, Л.И. Шевченко, А. Матвеева /7/, Ю.Г. Яковлев /8/, А.А. Василькова, Г.Ф. Беренштейн /9/ және т.б. бірқатар авторлар отбасынан тыс тәрбиеленушілердің отбасында тәрбиеленген балалар барлық функционалды параметрлері бойынша артта қалғандығын, олардың арасында тіс жегі (кариес) ауруының кең тарағаны, тыныс алу жолдарының бұзылуы, әсіресе ер балалар арасында дененің салмағы мен бойының өспеуі, көру қабілетінің патологиясы, құлақтан бұлақ ағу, сөйлеудің бұзылуы және ақыл-ойының артта қалуы, жүрістің бұзылуы жоғары деңгейде екендігін айтады.

Қазақстандық зерттеуші-дәрігерлер Б.Т. Тукбекованың зерттеуі /10/ әлеуметтік және биологиялық факторлар салдарынан балалар үйіне түскен тәрбиеленушілердің орталық жүйке жүйесі отбасы балаларымен салыстырғанда өте төмен, олардың көбі мектептік бейімсіздікті құрайтынын айтады. Ал С.Д. Адамзатова /11/ балалар үйінде тәрбиеленушілерге психосоматикалық сипаттамасында балалар үйі тәрбиеленушілерінің психикалық даму деңгейлері шектеулі, мазасыздық белгілерінің клиникалық түрінде болатындығын, мектептік бейімсіздіктің жоғары екендігін көрсетеді.

Ана сүтін емген баланың өсуі де, дамуы да жақсы болатынын зерттеулер көрсетіп отыр /12, 42-44 бб./. Көптеген ғалымдардың ана сүті мен жасанды сүттің құрамын зерттеулеріндегі мәліметтерін жинақтап, төмендегі кестеде беріп отырмыз (2 кесте).

А.К. Сұлтановтың жұмысында /13/ арнайы балалар мекемелерінде тәрбиеленушілердің психикалық және мінез-құлықтың бұзылулары ерекше айқын көрінеді, соның ішінде психикалық, психомоторлық дамудың бөгелісі 58,%-дан 65,3%-ды құрайтыны, кіші жастағы әрбір төртінше бала энурезбен (24,1%-дан 26,3%-ға дейін), жұқпалы аурулармен (66,7%-дан 73,3%-ға дейін) соның ішінде қышыма (30,4%), гельминтоз (30,4%), педикулезбен (8,6%) жиі ауыратынын, олардың тыныс жолдары мен ас қорыту жүйелерінде, жалпы ағзасында жұқпалы індеттерге қарсы тұратын иммунитеттің жоқтығын көрсеткен.

Зерттеуші ғалымдардың барлығы жетім баланың тұлғалық және психикалық дамуының тежелуін аналық сүйіспеншілікке бөленбегендіктен деп көрсетеді. Біз бұл пікірге толығымен келісеміз. Бірақ бұл мәселенің екінші жағы бар деп ойлаймыз. Осы уақытқа дейінгі шетелдік, кеңестік, отандық зерттеуші ғалымдардың ешқайсысы ана сүтінің құрамы туралы, табиғи жолмен қоректенбеудің салдары деп айтқан емес.

Сондықтан, баланың дамуы анасымен тығыз байланыс сақталғанда ғана толыққанды болады деген Т. Бауэрдің ғылыми ойымен келісеміз. Бала ерте жастан эмоциялық жылы ахуалда тәрбиеленуі қажет және ол ахуал екеуіне де қанағаттану, қуаныш сезімінің шығу көзі болатындай тұрақты эмоциялық байланыс негізінде құрылуы шарт /14, 18-27 бб./.

Алайда белгілі балалар психологы А.В. Запорожец пікірінше, «балалар үйінде баланың қалыпты дамуының тежелуі анасының және отбасылық тәрбиенің жоқтығынан болады.

Баланың ары қарайғы дамуы негізінен оның үлкендермен қарым-қатынас жасау процесінен, іс-әрекеттің әр түрін меңгеруден алған әсерлерінің саны мен сапасына байланысты», - деп жазды.

Сонда, баланың толыққанды тұлғалық дамуының басты шарты - қалыптасып келе жатқан баланың табиғатына сәйкес өмір сүру қалпын ұйымдастыратын ата-аналық отбасы, биологиялық отбасына ғана тән туыстармен араласу, әсіресе анасымен биологиялық қажеттілігінің өтелуі.

Жаңа туған сәбидің тұлғалығы әлі де болса анасының тұлғалығынан бөлінбеген, анасының омырауы бала үшін қорғаныс болып табылады. «Денеден денеге» байланыс кішкентай адамға жайлылық пен қорғанысты береді. Туылғаннан кейін алты күннен соң бала ана сүтінің иісін, анасының көзіндегі нұрды көреді. Зерттеушілер бала емізетін аналар баласының (инстинкті) кішкене бетін 22,5 см аралықта ұстайтындығын байқап, мұның мәнісіне назар аударған. Жаңа туған бала заттарды 20-25 см. аралықта танитындығына көз жеткізген. Мұндай арақашықтық көру арқылы қабылдауды және түйсікті ғана дамытып қоймай, ана денесінен шыққан жылылықты сезіну, баланы қуанышқа бөлейтіндігі және тыныштық әкелетіні анықталған.

2Кесте - «Табиғи сүт (ана сүті)» пен «жасанды» сүттің құрамы

Қоректен -діргіш заттар	Табиғи сүт (ана сүті) құрамының маңызы	Жасанды сүт құрамының маңызы	Түсініктеме
Май	- ДГҚ (докозагексаен қышқылы) деп аталатын «омега-3» май қышқылы. - Нәрестенің ағзасындағы түрлі компоненттердің қажеттілігіне қарай өзінен-өзі өзгеріп отырады. - Холестеринге бай. - Денеге толығымен таралып, сінеді. - Құрамында майды денеге толық ыдыратып, сіңдіретін көмекші ферменттер, липаз бар.	- ДГҚ құрамында жоқ. - Нәрестенің қажеттілігіне сәйкес құрамы еш өзгермейді - Құрамында холестерин жоқ. - Денеге толық сіңбейді. - Құрамында липаз жоқ. - Кейбір жасанды сүттердің құрамында лептин кездеспейді.	Адамның миы мен көз торының құрамдас элементтері болып табылады. Омега-3 ми мен жүйке жүйесінің жақсы жетілуі үшін ағзаны құрсақта жатқан кезде және туғаннан кейін де қажетті заттармен қамтамасыз етіп отырады. Ана сүті, шын мәнінде, омега-3 майлы қышқылдарының табиғи сақтау қоймасы іспеттес, сол себепті дәрігерлер нәрестені өзі қалағанынша ұзақ мерзім емізе беруге, ерте емшектен шығармауға кеңес береді. Өйткені, ана сүтін емген балалар ағзасы кейінгі өмірінде натрий тұзын аз талап етеді, соның нәтижесінде, олар артық салмақ қосу зардабын шекпейді, бұл өз кезегінде, жүрек-

	- Май алмасу процесінде маңызды рөл атқаратын «лептин» гармоны ағзаның ақпараттаушы қызметін атқарады, яғни ол қанда және ағзада май деңгейі көтерілген сәтте дереу миға ескерту сигналын береді.		қан тамыр ауруларымен ауырмауға себепші болады. Ана сүтіндегі шырын мен майлар сәби миының дамуында басты рөл атқарады, кальций мен өзге де минералды заттар сәбидің сүйектерінің дұрыс өсуіне жағдай жасайды. Лептин гармоны семіру, қант диабеті, ұйқы безі қызметінің төмендеуі, қан қысымы және басқа да жүрек-қан тамыры ауруларына аз ұшырайды.
Ақуыз	- Сарысуды денеге жеңіл әрі жұмсақ ыдыратып, сіңдіреді - Туғанға дейінгі мерзімде ана сүтінде барлық заттар шоғырланып, толық сіңеді - Ішектің қызметін жақсартатын лактоферрин бар - Микробтарға қарсы лизоцим бар - Ақуыз дененің және мидың құрылыс материалы болып табылады - Өсу факторларына қажетті заттарға бай - Дамудың барлық жағына мүмкіндік туғызатын ақуыздар бар - Адипонектина көп мөлшерде кездеседі. Сүттен берілген адипонектина қан құрамында ұзақ жылдар бойына сақталып, келешекте жүрек-қан тамыры аурулары мен инфарктке шалдығудан сақтайды	- Сүтте болатын белоктық заттекті денеге ауыр сіңдіреді. - Ағзаға барлық заттар аз сіңеді, бүйрекке ауыр болатын көптеген қалдықтар бар - Лактоферрин жоқ не құрамы өте аз - Лизоцим жоқ - Ми мен дененің дамуына әсер ететін ақуыздың кейбір құрамы жоқ - Өсу факторына қажетті заттар жеткіліксіз - Ұйықтатын ақуыздар жоқ - Адипонектина жоқ. Артық салмақ, семіру және жүрек-қан тамыры ауруларына шалдығады	Адам сүтінің ақуызы нәрестеде аллергия тудырмайды
Көмір-сулар	- Лактозға бай (сүт қанттары, лактозды моносахаридке дейін ыдырататын ұйқы безінен шығатын фермент) - Ішектің дұрыс өсуін қамтамасыз ететін олигосахаридке бай	- Жасанды тамақтың кейбірінде лактоз жоқ - Олигосахаридтің саны аз	Лактоз – мидағы көмірсудың дамуы үшін ең маңызды құрам. Зерттеулер сүттегі лактоздардың деңгейі мидың әр түрінің көлемімен тікелей байланысты екендігін көрсетеді
Иммунитетті нығайтатын заттар	- Әр емген сайын дене тірі ақ қандарға байып отырады - Иммуноглобулиндерге бай	- Ақ қандар жоқ, Өлі (жансыз) тағам иммунитетті нығайтпайды - Иммуноглобулиндердің кейбірі және қажеттілері жоқ	Ана қандай да бір жұқпалы аурумен ауырса, ол ананың денесінде өндіріліп, сүт арқылы нәрестеге жетеді
Дәрумендер және минералдар	- Темір, цинк және кальций баланың ағзасына тез сіңеді - Темір 50-75 пайыз сіңеді - Селенаның құрамы өте көп	- Заттар нәрестенің ағзасына нашар сіңеді - Темір 5-10 пайыз сіңеді - Селеннің құрамы өте аз	Ана сүтіндегі дәрумендер мен минералдардың тағамдық құндылығы өте жоғары. Осыларды жасанды тағамның құрамында толтыру үшін, оған құрамына аталған жиынтықтарды көбірек қосады, бірақ ол ас қорытуды қиындатады.
Ферменттер мен гармондар	- Асты жақсы қорытып, тамақ сіңдіретін липаз және амилаз секілді ферменттерге бай - Көптеген гармондарға бай: тиреотроптық гармондар, пролактин, окситоцин және он бестен астам	- Липаз бен амилазды өңдеп, жасанды сүтке қосу кезінде ас қорытатын ферменттер өліп қалады. - Өңдеу кезінде жасанды гармондардың құрамы өзгеріске ұшырап, құрылымы мүлдем бұзылады	Ас қорыту ферменттері ішектің дұрыс болуын қамтамасыз етеді. Гармондар зат алмасу процесі мен нәрестенің өзін-өзі жақсы сезінуіне жағдай жасайды.
Дәмі	Ананың тамақтануына	Барлық уақытта бір ғана	Ананың тамақтануына байланысты омырау

	байланысты өзгеріп отырады	дәмі болады. Дәмі еш өзгермейді	сүтінің дәмі өзгеріп отырады, отбасылық тағаммен сәйкес баланың дәм сезуін қалыптастырады
Бағасы	Ананың қосымша тамақтануына бір жылда (600 \$) теңгемен 90 мың теңге жұмсалады	- Бір жылда (1200\$) 180 мың теңге жұмсалады (бөтелкенің бағасы және басқа да заттар - Егер жасанды сүттің құрамындағы аллергиялық төмен болса, онда (2500\$) 375 мың теңгеге өседі - Егер бала ауырып қалса, қаржы көп кетеді	Омырау сүтімен тамақтандыратын отбасы бір жылда 600 доллардан 2000 долларға дейін қаржы үнемдейді. Баланың денсаулығы жақсы болуы үшін тек кейбір дәрігерлік қосымша шығындар ғана болады. Омыраумен тамақтандыратын ананың уақыты көбірек болады.

Э. Берн айналамай емізген бала аймаланып, бар мейірімімен емізілген балаға қарағанда баяу дамып, қорқақ болады деген қорытынды жасайды. Тіпті жүздеген балаларды зерттеуден «егер баланы шынымен жақсы көрсе, бұл оның миының дамуына көмектеседі» деген пікірге келген. Одан әрі қарай Э. Берн баланың өмірі тек сезімдер мен әуестіктерден тұрады. Тек ол өз қажеттіліктерін жылдау арқылы ғана білдіреді. Ең мүмкін болатын жақындық – тамақтану кезінде кеудеге қысып, тербетіп, әлдилеу. Осы жылулық пен жақындық оның кейбір әуестіктерін қанағаттандырып, мазасыздығын басады, ал анасының аймалауы мен әлдилеуі тыныс алуы мен қан айналымының қалыпты қызмет етуіне көмектесетінін айтады. Э.Берннің айтуы бойынша, ему – бұл алғашқы «қоғамдық іс-әрекет», яғни басқа біреудің қатысуын қажет ететін, туудан кейінгі бірінші іс-әрекет. Емшек ему осы қажеттілікті, басқа затты емуге қарағанда, жақсы қанағаттандырады. Емізу баланың тілегін толық қанағаттандырмаса, онда сәби кемістікті өзге тәсілмен, мысалы, бас бармағын сору арқылы толтыруға тырысады. Егер де мұның да көмегі тимесе, ауызда ерте және күшті мазасыздану пайда болады /15, 439-441 бб./.

Психоаналитик З. Фрейдтің тұжырымдамасында, ему - либидоның алғашқы көрінісі. Либидосының күшті қанағаттануын сәби ауыздың көмегімен іске асырады және ауыз өзге мүшелерге қарағанда жақсы басқарылады. Ана омырауы мен нәресте арасындағы байланыс либидоны тікелей тәсіл арқылы қанағаттандырады.

Ғылыми әдебиеттердегі теориялық тұрғыдан жан-жақты талдауымыз балалар үйінде тәрбиеленушілердің тұлғалық, танымдық, интеллектуалдық қабілеттерінің, денелік, психикалық денсаулық жағынан дамуының психологиялық алғышарттарын төмендегідей бөлуге мүмкіндік береді:

- ана омырауында 2-3 күн ғана болатын қасиетті де құнарлы уызды ала алмауынан;
- табиғи жолмен қоректенбеу, яғни ана сүтіндегі ағзаға қажетті ингредиенттерді ала алмау салдарынан ағзадағы иммунитеттердің сыртқы жағымсыз күштерге қарсы тұра алмауынан;
- аналық сүйіспеншілікке, аналық мейірімге бөленбеу салдарынан;
- «табиғи тәрбиенің» орнына «жасанды тәрбиенің» келуінен.

Сонымен, Ана мен бала арасындағы қарым-қатынас – күрделі процесс, яғни өзара әрекеттесу, ақпарат алмасу, екі жақтың бірін-бірі қабылдауы мен түсінуі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ауренова М.Д. Қарым-қатынас: жетім балалардың әлеуметтену мәселесі: – Оқу-әдістемелік құрал. С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті, 2007. – 121 б.
2. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі (50 мыңға жуық сөз бен сөз тіркесі) Жалпы редакциясын басқарған Т. Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008, - 968 б.
3. Кормление ребенка грудью. –М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. – 160 с.
4. Құран Кәрім: қазақша мағына және түсінігі. Аударған Халифа Алтай. – 604 б.

5. Ананьин С.А. Состояние здоровья учащихся общеобразовательных школ-интернатов и воспитанников детских домов // Сов. здравоохран. – 1988, № 5. – с.39-43.
6. Арбузова В.Н., Авдеева И.Н., Таныгина Г.Б., Малинка Г.Л., Медико-социальные аспекты коррекции пограничных нервно-психических расстройств у учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Сб.науч.тр. П МОЛГМИ. – М., 1982, - Серия Неврология. Вып. II. – с.14-17.
7. Матвеева н.А., Шулындина Л.В., Кузмичев Ю.Г., и др. Влияние злоупотребления родителями алкоголем на состояние здоровья детей // Гигиена и санитария. – 1990, №9. – с.63-66.
8. Яковлев Ю.Г., Курьянова Н.Н., Скворцова Е.С. Состояние здоровья детей, родители которых страдают алкоголизмом – Вопр.охран.мат. и детства – 1991, №11. – с.7-11.
9. Беренштейн Г.Ф., Караваев А.Г., и др. К оценке некоторых морфо-функциональных показателей здоровья учащихся общеобразовательных школ-интернатов // Гиг.и санит. – 1985, №10. – с.88-89.
10. Тукбекова Б.Т. Состояние здоровья первоклассников детского дома в период адаптации к школе и обоснование психологической коррекции: Дис. ... канд.мед.наук. – Караганда, 1999. – с.99.
11. Адамзатова С.Д. Психосоматическая характеристика школьнико – воспитанников детских домов: Дис. ... канд.мед.наук. – Алматы, 2007. – с.108.].
12. Аверьянова Н.И., Гаслова А.А. Вскармливание ребенка первого года жизни: учеб. пособие / Н.И. Аверьянова, А.А. Гаслова – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 192 с.
13. Султанов А.К. Особенности состояния здоровья детей, воспитывающихся в специализированных детских учреждениях: Дис. канд.мед.наук. – Алматы, 2001. – 121.
14. Бауэр Т. Психическое развитие младенца: Пер. С англ. – М., 1985. – с. 18-27.
15. Психология. Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық: 3. Фрейд және неофрейдистер. Психоанализ. 3-том / Жетекшісі – акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы «Таймас» баспа үйі, 2005. – 480 б.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада балалар үйінде тәрбиеленушілердің тұлғалық, психикалық дамуының психологиялық алғышарттары жан-жақты баяндалады. Сонымен қатар, жасанды сүт пен ана сүтінің құрамы салыстырмалы түрде талданады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены психологические предпосылки личностного, психического развития детей воспитывающихся в детских домах. Кроме того, дан сравнительный анализ составов грудного и искусственного молока.

БІРЛЕСКЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ӘРЕКЕТТЕРІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Бектұрғанова Қ.– студент, Шерьязданова Х.Т. - п.с.ғ.д., профессор,
Шайжанова Қ.Ү. - п.с.ғ.к., доц.м.а.
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Тәрбиенің сан салалы, күрделі мәселелеріне терең бойлауға бастайтын, күнделікті тұрмыста кездесетін дағдылар арқылы баланың жан дүниесіне әсер ететін білім мен тәрбиенің алғашқы баспалдағы – *бастауыш мектеп*. Келешекте жалпы білім алу мен кез келген арнаулы мамандықтарға талпынудың іргетасы осы бастауышта қаланбақ. Сондықтан,

оның сипаты мен мазмұны, оқытудың әдістері мен формалары қазіргі жағдайда жан-жақты талданып отыр.

Қоғамдағы білім беру жүйесін реформалау-зерттеу объектісінің негізгі өзекті айқын айғағы. Балаларды оқыту, тәрбиелеу, өсіру үрдісінің бұрыннан белгілі заңдылықтарының арқасында балалардың білімді меңгеру процесінде, олардың қажетті мінез-құлық ерекшеліктерін дамытуда жиі кездесетін күтпеген қиындықтарды болдырмауға және жеңуге болады.

Танымдық әрекеттерді ұжымдағы қарым-қатынас арқылы дамыту нәтижесінде бастауыш сыныпта оқыту барысында белгілі-логикалық жүйелер жайы ғана есте қалады.

Қарым-қатынас психологиясы мынандай құбылыстарды зерттейді: адамдардың бір-бірін қабылдауы және түсінуі, еліктеу, сендіру және нандыру, ұйымшылдық немесе жанжалдық, біріккен іс-әрекет және тұлғааралық қатынастар. Осы психологиялық құбылыстың әр түрлілігінде, олардың пайда болуының негізгі қайнар көзі болып адамдар арасындағы қарым-қатынасын айтамыз. Сондықтан, қарым-қатынас болмаса рухани, материалды даму деңгейіміздің қандай дәрежеге көтерілгенін білмес едік. Біздің әрқайсымыз өзіміздің негізгі қырларымызды жеке қарым-қатынас тәжірибелеріміз арқылы жанұядағы, мектептегі, жұмыстағы, көшедегі тікелей қатынастар арқылы игереміз. Бұл (шағын) микроорта. Микроортадағы қарым-қатынас арқылы әрқайсымыз әлеуметтік әлемді кеңінен танымыз және қарым-қатынасқа түсеміз, яғни (үлкен) макроорта әсерін сезінеміз.

Макроорта, бұл өз ғылымы, мәдениеті, идеологиясы, заңы, қоғамдық өлшемдері бар қоғам. Микро және макроортаның кездесетін жері, олардың өзара әрекеттесетін шек – бұл кіші топ, онда біздің әрқайсымыздың өміріміз өтеді. Қарым-қатынас тарихи алғашқы форма болып табылады оның негізінде өркениет дамуының кейінгі кезеңдерінде қарым-қатынастың басқа түрлері пайда болды. Біздің әрқайсымыз адамдар арасында өмір сүріп және жұмыс істегендіктен кез-келген жағдайда өз тілектерімізге тәуелсіз түрде адамдармен қарым-қатынасқа түсеміз. Егер біз өз өмірімізді бақыласақ онда мынаны байқаймыз:

- басқа адамдармен өзара әрекеттесіп оларды қабылдаймыз және бағалаймыз;
- жиі түрлі естігендерімізді қызығушылықпен қабылдаймыз;
- таныстарымызбен немесе кездейсоқ адамдармен өмірлік тәжірибелерімізбен алмасамыз;
- басқа адамдардың әсерін сезініп оларға еліктеп өз мінез-құлқымызды өзгертеміз;
- шешім қабылдағанда көп жағдайда қасындағы адамдардың пікірін есепке аламыз.

Қарым-қатынас стратегиясы үшке бөлінеді: біріншісі, ашық қарым-қатынас. Ашық қарым-қатынаста әр адам өзінің көзқарасын жеткізе білуі және басқалардың позициясын тыңдауға әрдайым дайын болуы тиіс. Ал жабық қарым-қатынас ақпаратқа деген өзінің көзқарасын, қатынасын жеткізе алмауы, қарым-қатынасқа түсуге талпынбауы; екіншісі, монологты стратегия; үшіншісі, рөлдік тұлға аралық стратегия. Қарым-қатынас – қоғам дамуының құралы, терең негізі және мәдениет деңгейін бейнелейтін қоғамдық тарихи дамуының нәтижесі.

Қарым-қатынас процесінде адамның ұжымдағы әрекет бірлігі қамтамасыз етіледі, танымдық әрекет негізінде адамның қасиеттері мен мінез - құлқы қалыптасады.

Міне, қоғамдық әлеуметтік өмір тіршілігінде осындай қарым-қатынастардағы әр-бір адамның өзіндік даралық және мінез-құлық қасиеттері, сапалары және ерекшеліктері дамып, «Мен» бейнесі қалыптасады. Атақты ғалым Л.С.Выготскийдің пікірінше, әлеуметтік әлем мен қоршаған үлкендер адамның дамуына қажетті органикалық жағдай. Балаларда психикалық процестердің дамуы үлкендермен қарым-қатынастағы рөлі алғашқы сатыда тұр. Оның ойынша үлкендер бала мен мәдениет арасындағы дәнекер, әрекет нормалары, белгілері мен тәсілдерін абстрақтылы тасушы, бірақ жанды нақты адам емес /1/.

М.И.Лисина өзінің қарым-қатынас пен әрекет туралы зерттеуінде қарым-қатынас әрекеттің ерекше түрі екенін көрсеткен. Ал, Л.С.Выготский: «Адам басқа адамдармен айырылыста толыққанды дами алмайды және жағымды немесе жағымсыз ынталануы орталыққа әсер етіп, оны толықтырып отырады» - деп тұжырымдаған. Сондықтан, адам

өмірінде ерекше орынға жанұя, білім беру ұйымдары және т.б. институттар кіреді. Тәрбиелік кешеннің бір бағыты (жанұя, балабақша, мектеп) қызықты қатынасы балаға әсер етеді де, практикалық, педагогикалық, тәрбиелік әрекетте қарым-қатынас мәдениетінің жалпы сұрақтарын қоюды және шешуді талап етеді. Қарым-қатынастың өзіндік ерекшелігі: басқа адамның индивидуалдылығына үнемі субъект, тұлға ретінде бағытталуы. Ол өзара белсенділікті болжайды және бір біріне қатысушылардың әрекеттесуі. Сондықтан қарым-қатынас үнемі екі жақты /2/.

Қазақтың көрнекті ғалымы, профессор С.М.Жақыпов адамның психикалық дамуы оқыту процесі әсерінен тыс болмайды, ол үшін оқытушы мен оқушы арасында нақты байланыс, оқытудың формасы мен мазмұны екі жақты бірлескен әрекетте орындалады деген. /3/. Педагогикалық әрекеттегі тәуелділік және оның орындау процесі кезіндегі қарым-қатынастың туу себептері, сонымен қатар қоғамдық ортадағы өмірдің тәуелділігі, пікірлесішілердің арасындағы ара-қатынастың барлығы қарым-қатынастың түрлері. Қарым-қатынастың түрлері адамның дүниеге келген күнінен бастап жас ерекшелікке қоршаған ортаның ықпалына байланысты дамиды.

М.И.Лисина қарым-қатынасты адамдардың бірі-біріне қатынасын реттеу мақсатындағы түрлі ақпараттар ауысу және біріккен нәтижеге жетудегі күш деп анықтады, осының негізінде балалардың үлкендермен қарым-қатынасының төмендегі белгілерін ашып берді:

- үлкендерге зейін аудару және қызығушылық;
- үлкендердің әсерін қабылдаудағы эмоционалды рең;
- үлкенге бағытталған баланың ынталы нақты;
- олардың қимыл-қозғалысында үлкендердің көрінуінде балалардың қатынасының сезімталдығы.

Бұл көрсеткіштердің бір тұтастығы баланың әрекетінде, өзінің бейнесін құруға және басқа адаммен қарым-қатынаста қажеттілігін қамтамасыз етуге бағытталған. Сонымен әрекеттің жалпы құрылымдық компоненттері (зат, қажеттілік, мотив) қарым-қатынастың анайылығы және нақты коммуникативті мазмұнымен толтырылған. Тек қана басқалармен қарым-қатынас арқылы адам «басқа көзбен» өзін өзі таниды және бағалайды. Қарым-қатынас мотивы адамның өзінің және басқа адамдардың сапаларымен толықтырылады, қоршаған адамдардың әсері арқылы индивид өзін тануға және бағалауға кіріседі. Осы сапалардың арасынан баланың үлкендерге еліктеуі арқылы қарым-қатынасының қалыптасуын топтастыруға болады:

1) танымдық, мұнда үлкендер баланың жаңа әсер қалдырушы ұйымдастырушысы және мәліметтер жинақтаушысы;

2) іскерлік, мұнда үлкендер біріккен практикалық әрекеттің серігі, қозғалыстың көмекшісі және үлгісі;

3) жеке тұлғалық, мұнда үлкендер ерекше тұлға, қоғам мүшесі, оның тобының ерекше өкілі.

Д.Б.Эльконин баланың психикалық дамуына байланысты сұрақтарды өзінің ғылыми өмірі барысында зерттеді және оны шешуге өзінің бар ынтасын жұмсады. Ол психикалық дамуды баланың қоғамдық заттар мен ішкі байланысы және үлкендермен қоғам мүшесі ретінде, яғни “бала-қоғам” жүйесінде қарастырды. Психикалық даму қатынастың екі типтік жүйесінде жүзеге асады:

3. бала – зат – үлкендер;

4. бала – үлкендер – зат.

Д.Б.Эльконинің баланы психикалық дамуы туралы көзқарастарының жалпы теориялық қарастырылуы даму кезеңдерін ашып көрсетуге негіз болды. Балалардың дамуында жетекші әрекеттердің арнайы типтері мен және соған сәйкес жаңа құрылуларға байланысты бірнеше жас кезеңдерін ажыратты /4/.

Оқыту арқылы балаға қоғам өзінің ғасырлар бойы жинаған асыл мұрасын, дағды тәжірибесін береді. Сонымен бірге оқу арқылы өзінен бұрынғылардың практикалық әрекетін, ғылым-білім жүйелерін меңгереді, сөйтіп, өзін практикалық әрекетке даярлайды. Білім

жүйесін меңгеру арқылы ғана адам ой мен дене еңбегінің тетіктерін жақсы түсінеді. Оларды жан-жақты білуге мүмкіндік алады. Білім меңгеру – ұзақ уақытты керек ететін күрделі процесс. Оқыту процесінің жүйелі, түсінікті, нақты қалыптасуы танымдық іс-әрекеттің маңыздылығын арттырады.

Егер оқушылар өздерінің оқыту процесіндегі бағдарының мәнін, маңыздылығын ұғынып, оның ерекшеліктерімен заңдылықтарын, компоненттерін меңгеруге қажетті білім негіздерін игерсе, онда танымдық іс-әрекеттің тиімділігінің артқаны. Бұл оқушылардың өз мүмкіндіктерін пайдалана білуі, білімнің пайдасы мен маңызын саналы түрде ұғынып, түсінуге көмектеседі. Оқушы білімді жай уақытша қажеттілік деп санаса, онда білімнің маңыздылығы төмендейді. Ал егер оқу әрекетін басқа әрекеттермен (шығармашылық, танымдық, қарым-қатынас, бағалау) байланыстырса, онда “білсем”, “маған керек”, “маған қажет”, деген сияқты мотивтерге “білгім келеді”, “үйренгім келеді” деген мотивтер ұласады.

Барлық жағдайларда адамдар анықталынған қызметтерді орындайды және нақты коммуникативті қажеттілікті қанағаттандырады. Қарым-қатынасқа қатысты коммуникативті әрекетті жетілдіруші мүмкіндік жасайтын операциялар – экспрессивті, локомоторлы, табиғи сөздік. Осыдан балалардың үлкендермен кез-келген әрекеттерде бірлесуі, тілдесіп сөйлесуі қарым-қатынас жасаудың шешуші маңызы бар екенін ұғынамыз. Егер балаларын үлкендер күнделікті өмірде өзара сөйлесіп, қарым-қатынасқа тартпаса, онда тұлғаның дамуы, өмірінің мән-мазмұны да болмас еді. Ғалым Н.Қ.Тоқсанбаева өзінің еңбектерінде қарым-қатынастың бәрі сөз арқылы біріккен екі жақты әрекетте орындалатындығын көрсетті /5/.

Балалардың күнделікті дамуы мен қоршаған ортаны тануында өзара тілдесіп қарым-қатынас жасаудың қаншалықты әсер ететіндігін жете түсінуге болады. Ата-аналар балаларымен тілдесіп, оларға жеткізетін мағлұматтарды доғаратын болса балалардың өсіп жетілуіне, рухани жағынан толыққанды дамуына өз мұқтаждықтарын қанағаттандыра алмай, әр қилы өзгеріске ұшырар еді. Қарым-қатынас адамзат үшін әр түрлі деңгейде, әр түрлі кезеңде қалыптастыруды қажет ететін құбылыс. Жеке адам қарым-қатынас процесінде ұқсау, мысал, өнеге алу, үйрену, еліктеу арқылы қоғамдық және жеке сананы, эмоцияны, сезімді, мінез құлық нормаларын көрсетудің формаларын меңгереді.

Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше сауатты, жан жақты маман болу мүмкін емес. Оқыту технологиясы оқу процесіне қажетті әдіс, тәсіл, амал, дидактикалық талап секілді психологиялық-педагогикалық әрекеттердің жүйелі кешені ретінде пайдаланылады. Сонымен қарым-қатынас оқу-тәрбие әрекетінің нәтижесінен анықталатыны байқалды. Оқыту мен тәрбие процесінде өзара қарым-қатынас жүйесін бір ізді ұйымдастыруға арналған бірнеше кеңестерді ұсынамыз:

- оқушылардың мұғаліммен өзара психологиялық түсінушілігін ұйымдастыру;
- үлкен адамдарға жоғары өзіндік сана мен өзіндік бағамен бағдарлауға машықтандыру;
- тәрбиеде авторитарлық форманың жоқтығының әсерін есепке алу;
- тәрбие мен оқытуды басқаруда оқушылардың қызығушылық факторы ретінде пайдалану;
- іскерлік пен жеке тұлғалық қарым-қатынастың бірлігі;
- педагогикалық қарым-қатынасты түрлі жүйеде, әрекеттерде ұйымдастыру: кружок, конференция, іскерлік ойындар және т.б.

Сонымен, қорыта келе, біріккен қарым-қатынас арқылы бастауыш сынып оқушыларының танымдық әрекеттерін дамыту жолдары жүйелі ұйымдастырылса, онда жеке тұлғаны қалыптастыру мәселесі педагогикалық - психологиялық тұрғыда өз шешімін табады деген ойымызды білдіреміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии – СПб.: Союз, 1997. –с. 215-216.
2. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника.-1974.– С. 3-23.

3. Джакупов С.М., Кулжабаева Л.С. К проблеме психологических основ продуктивного обучения. // Психологические проблемы социализации личности. Алматы: 1999. –С. 29-31.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: “Педагогика”, 1989. – с. 125.
5. Тоқсанбаева Н.К. Оқытудағы қарым–қатынасты ұйымдастыру жеке тұлғаны қалыптастырудың негізгі факторы ретінде. Әл–Фараби ат. Қаз.ҰУ-нің Хабаршысы // Алматы. 2006, № 3/4. 8-13 бет.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические основы развития познавательной деятельности учащихся младших классов путем организованного совместного общения.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ұйымдастырылған бірлескен қарым-қатынас жолымен кіші мектеп оқушыларының танымдық іс-әрекетін дамытудың психологиялық негіздері қарастырылған.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ДЕЛИНКВЕНТТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ӘРЕКЕТІНЕ БЕЙІМДІЛІГІ

Ғұмырзақ А. - магистрант
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Адамзат тарихы агрессияның тұлға мен қоғам өмірінің бөлінбес бөлігі екендігін сенімді түрде дәлелдейді. Бұған қоса агрессияның қуатты тартатын күші және жұғымталдық қасиеті бар: көптеген адамдар сөз жүзінде агрессияны жоққа шығарады, ал іс жүзінде оны күнделікті өмірінде кеңінен көрсетеді /1/.

Психологияда агрессия деп өзгелерді өзіне бағындыру немесе олардан басым болу мақсатында шынайы іс-әрекетте, қиялдауда көрініс табатын үрдісті айтады.

Жасөспірімдік жас кезеңінде осы агрессия түрі басым келетіндігі белгілі. Бұл кезеңде агрессивті мінез-құлық түрін бар мүмкіндігінше кең қолдана отырып өзін белгілі бір ортаға мықты болып көрініп немесе мықты екендігін мойындатқысы келеді. Мысалы, жас жеткіншектер өздерінше топтарға бөлініп жүреді. Сыныптастар, бір мектептің жоғары сынып оқушылары, құрдастар өз топтарын белсенді, ерекше әрі заманауи тұрғыда дамып келе жатқан топ ретінде көрсеткісі келеді. Осы орайда олар кез келген жасөспірімдік топтың көшбасшылары қолдайтын өзіне тән рәсімдерін ойластырады. Топқа бөгде адам кіретін болса, оларға өз талаптарын қойып, сынап, өздерінің белсенді мүше екендігін көрсеткісі келеді. Ал сол топтың қандайда мүшесі қойған талаптарына қарсылықтарын білдіріп, достықтарын үзіп шығып кетсе «сатқындар», «өздеріне сенімсіз», «олар бізге бағыну керек» дегендей түсінікпен оларға қарсы түрлі зорлық-зомбылық түрін көрсетуі мүмкін. Бір сөзбен айтқанда бұларды тәуекел топтар деп те атаймыз. Әрине, бойында ыстық жігер жанып тұрған, занды тұрғыда мұндай іс-әрекеттің орынсыз екендігінен бейхабар жасөспірімдер білместіктен, аяқтарын шалыс басып құқық бұзушылық әрекеттерге барып жатады. Білместіктің нәтижесінде заң бұзушылық әрекетке барғанын жасөспірімдер өте кеш түсінеді.

Сондай-ақ, психологиялық әдебиеттерде заң бұзушылық ұғымын «делинквентті» мінез-құлық деп түсіндіреді. Ал делинквенттілік бүгінгі қоғам ережелерінде айқын көрініс тапқан, мемлекеттің өмірдің қалыптасқан нормаларына тікелей қарсы бағытталған. Осы салада көп жылдан бері қызмет етіп келе жатқан арнайы мамандар өз зерттеулерінде делинквенттіліктің бұрмаланған формасын – криминалды мінез-құлық деп көрсеткен /2/.

«Делинквенттілік» ұғымын жасөспірімдік психатрия тәжірибесіне енгізе отырып, А.Е.Личко бұл ұғыммен қылмыстық жауапкершілік жүктемейтін, қоғамға қарсы ұсақ

әрекеттерді шектейді. Мәселен: күнделікті сабақтан қашу, жасы кішілер мен әлсіздерге күш көрсету, ұсақ бұзақылық түрлері болуы мүмкін /2/.

Жасөспірімдердің делинквенттілікке бейім болуының тағы бір себепкері ол тәуелділік мінез-құлық түрі. Арнайы әдебиеттерде бұл мінез әрекетін аддиктивті мінез-құлық деген, ағылшын тілінен аударғанда «бейімділік, өлтіретін әдет» деген мағына білдіреді /1/.

Зерттеушілердің мәліметтеріне сүйенсек аддиктивті мінез-құлық түрлерінің бірнеше формаларын анықтап көрсетеді. Мәселен: химиялық тәуелділік, тамақтану тәртібін бұзу, гэмблинг, сексуалды аддикциялар, діни деструктивті мінез-құлықтар. Қоғамдағы жасөспірімдердің девиантты мінез-құлыққа бейімделуіне осы формалардың қай-қайсысының да ерекше кері әсері тиетіні анық /1/. Қазіргі жастар арасында, қыз ұл демей шылым шегу, токсикомания, есірткіге тәуелділік жағдайлары көптеп кездеседі. Оның үстіне ауыспалық жас кезеңінде жасөспірімдер, сұлулық, әдемілік қасиеттерін сақтап қалу үшін немесе түрлі стресс жағдайлардан жүйке жүйесін тыныштандыру үшін артық жеу, ашығу, тамақтан бас тарту, әлсіреу сынды әдістер жиі қолданады. Сонымен бірге, компьютерлік, құмар ойындарына деген қызығушылықтары ұлғая түсуде. Қазіргі таңда жастар арасында ерекше етек жайып бара жатқан өзекті мәселелердің бірі діни фанатизм, секталарға қатысу. Өзіндік ой-өрісі, пікірі нақты қалыптаспаған жасөспірімдер түрлі наным сенімдерге, секталарға, қалай кіріп кеткендерін өздері де байқамай қалатын жайттар көп кездеседі. Осындай, күйбелең тірліктерден күйзеліске түскен, шығу жолдарын дұрыс таба алмаған жас өспірімдер өз-өзіне қол жұмысау, яғни суицид әрекетіне барады. Осылайша өзін-өзі өлтірудің әр түрлі мотивтері пайда болады екен.

Делинквенттілік, девианттылық ұғымы ежелден бері әлеуметтік, психологиялық тұрғыда қарастырылып келеді. Қаншалықты бұл мінез-құлық түрін жоюға тырысқанмен заман ағымына байланысты жаңаша өзгерістермен қалайда қоғамнан орын тауып келеді. Біз жасөспірімдер мен девиантты мінез-құлыққа шалдыққаннан кейін ғана әрекет жасамай, бейімділік кезеңінде алдын-алуымыз керек. Осы орайда елімізде девиантты мінез-құлық түрін жан-жақты зерттеп, түзету жұмыстарына ерекше үлес қосып жүрген психолог, Ақажанова А.Т. құрастыруымен жасалған делинквентті мінез-құлық түрін анықтау тестін қосымша білім беру мекемесінде девиантты мінез-құлыққа бейім жасөспірімдер арасында жүргізіп төмендегідей нәтиже шығардық /3/.

Тестте 50 сұрақ берілген. Агрессияны, Криминалды делинквентті, Аддиктивті, Суицидті мінез-құлық түрлерін анықтайды. Оқушыларға тапсырма адам бойындағы ашуланшақтық мінез туындағанда қандай іс-әрекетке барасыз? деген сауал бойынша берілді. Тестке 35 оқушы қатысты.

1-кесте. 10-15 жас аралығындағы жасөспірімдердің делинквентті мінез-құлық түрін анықтау

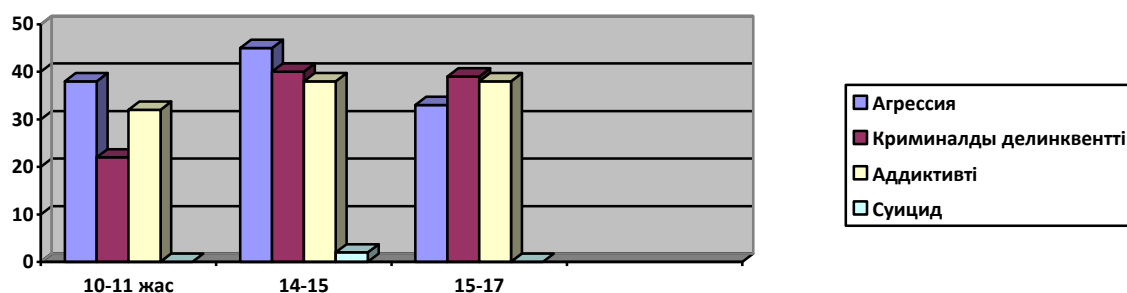
№	Делинквентті мінез-құлық түрі	10-11 жас	12-13 жас	14-15 жас
1	Агрессия	38	45	33
2	Криминалды-делинквентті	22	40	39
3	Аддиктивті	32	38	38
4	Суицид	-	2	-

Делинквентті мінез-құлық түрін анықтау әдістемесінің нәтижесінде 10-11 жас аралығындағы жасөспірімдерде агрессия – 38%, криминалды делинквентті – 22 %, Аддиктивті – 32 % көрсетіп, суицид ешкімде байқалған жоқ.

12-13 жас аралығындағы жасөспірімдерде агрессия - 45%, криминалды делинквентті - 40 %, аддиктивті - 38 %, суицид - 2 % көрсетті.

14-15 жас аралығындағы жасөспірімдер арасында агрессия - 33%, криминалды делинквентті - 40 %, аддиктивті - 38 пайызды көрсетіп, суицид болған жоқ.

Нәтижесі:



Осылайша девиантты мінез-құлыққа бейім жасөспірімдердің делинквенттілік мінез-құлық әрекеттері анықталып, түзету мен алдын-алу жұмыстары жоспарланып жүргізілуде.

Қорытындылай келе, бұл мәселенің болашағымыздың дамуына зияны шексіз екендігін ескере отырып, жасөспірімнің девиантты мінезге бейімділігін байқаған кезден бастап, бұл әрекетті ушықтырып алмай, кез-келген маман иесі, ата-ана, мұғалімдерде алдын-алу жұмыстарын кеңінен жүргізсе деймін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ақажанова А.Т. Девиантология оқу құралы. Алматы, 2009. 73-77 б.
2. Змановская Е.В. Девиантология психология отклоняющегося поведения. Москва, 2008. 98-99 б.
3. Елшібаева К.Ф. Суицидтің алдын алу. Алматы, 2009. 61-68 б.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жасөспірімдердің делинквентті мінез-құлыққа бейімділігін анықтау жұмыстары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены работы по определению склонности подростков к делинквентному поведению.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Джантаева А. – студент, Шерьязданова Х.Т. - п.с.ғ.д., профессор,
Шайжанова Қ.Ү. - п.с.ғ.к., доц.м.а.
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Қазіргі таңда мектеп алды даярлық тобына көбінесе балабақшаға бармаған немесе қандайда бір кемшілігі дер кезінде аңғарылып қолға алынбаған балалар жиі кездеседі. Қоғамдық ортаның талабы мен жалпыға білім беру саласында баланың физиологиялық және психикалық дамуында кездесетін кемшілігі бар балалармен түзету және алдын алу жұмыстары қарастырылған. Бала ортада тез бейімделіп, құрбы-құрдастарымен араласып, ортаға сіңуіне әртүрлі көптеген факторлар өз әсерін тигізуде.

Мектеп алды даярлық тобына балалар бала бақшаға қатыспай алғашқы дайындықсыз,

ойлау қабілеті мен дүниетанымы қарапайым операцияларды орындай білуін айтамыз. Алайда, дамыту жұмыстары жүргізілмеуі баланың бойындағы қабілеттерінің қалыптасуы мен интеллектуалдық жетілуіне өз септігін тигізуде. Сонымен қатар, әлеуметтік – экономикалық ортаның талабының негізінде қазіргі таңда жағдайсыз отбасылардың күрт өсуі де аңғарылуда. Отбасында қиыншылықтар мен үнемі тәртіпте, жағдайсыздықта, психикалық қысымдылықта өскен баланың жалпы психикалық дамуы мен тұлғалық қалыптасуы көптеген өзгерістер мен ауытқулар, кемшіліктер тудырудың бір себебі деп те айтуға болады.

Бұл тек баланың ортада дұрыс бейімделуі мен ойлау қабілетінің дамуы ғана емес сонымен қатар қандай да бір кемістіктің салдарынан туындайтын біршама ауытқуларды алдын алуға өз тарапынан үлкен көмегін тигізеді. Баланың бойында пайда болған қандайда болмасын кемістік іс- әрекеті мен жүріс - тұрысына өз әсерін тигізеді.

Қарапайым ойлау операцияларын орындай білмеу салдары мен ойын кезеңінен өтпеген бала мектепке келген бетте ақ күрделі проблемалар мен қиыншылықтарға душар болады. Бұл баланың әлеуметтік ортаға бейімделіп, дүние танымының аздығына, ойлау операцияларын меңгермеуге үлкен әсерін тигізетіні сөзсіз.

Қазіргі кезде мектепке немесе бала бақшаға келетін балалар арасында жалпы даму ерекшелігі мен әртүрлі дәрежеде ойлау және сөйлеу қабілетінің төмендігі бар балалар саны көбейіп отырғаны анық. Бұл әлеуметтік ортада баланың дұрыс бейімделмеуі мен өзгеруі, экологиялық және экономикалық дағдарыспен байланысты.

Мектеп алды жасындағы балалардың ойлау және сөйлеу қабілетінің даму ерекшеліктерін анықтап, психологиялық көмек көрсетуде дамыту жолдарының тиімді пайдаланып, психологиялық жаттығулар мен ойындарды қолдану қажет.

Мектеп жасына дейінгі тәрбие берудегі ғылыми зерттеулерде мысалы, Л.С.Выготскийдің ойынша балада алғаш методологиялық білімнің алғашқы белгілерін қалыптастыру жүзеге асырылады. Оның негізінде заттардың шынайы қарым-қатынасы мен баланың танымы, танымдылық тәжірибесін ұйымдастыру, жаңадан меңгерген білімді реттеп жүйеге келтіру көзделеді деген пікірін айтты. Бұл методологиялық білім заттар мен құбылыстардың қарапайым байланысын, олардың қозғалысы мен өзгерісін, дамуын, сапалы қайта жаңаруын сипаттап көрсетті. Мысалы, заттар мен құбылыстар арасындағы байланысты өз бетімен емес басқа заттармен байланыс негізінде қарастыру. Баланың қандай да бір заттың танымына не тән? Ол сол тиісті заттың аймағынан тыс шығу мүмкіндігі мен заттар мен құбылыстырды жалпы жиынтықта қарауға септігін тигізеді. Сонымен қатар бала үнемі белгісіз айқындалмаған, түсініксіз заттармен танысады /1/.

Ойлау процесі объект пен субъектінің өзара әрекеті ретінде жүзеге асады. Ойлауды психологиялық тұрғыдан зерттеу оның ішкі, танымдық құпия мәнін және жемісті болуының себебін ашып көрсету, яғни ойлаудың мәнін және жемісті болуының себебін ашып көрсету, яғни ойлаудың мәнін зерттейді, әрбір адамның өзіндік ойлау ерекшеліктерін дамытып отыруға аса мән береді.

Қазіргі психологияда ойлау ұғымына әр түрлі түсінік беріледі, ойлау дегеніміз ол әлеуметтік жағдаймен ұштасқан, тілмен тығыз байланысты психикалық процесс, сол арқылы болмыстың, дүниедегі нәрселердің жалпы және жанама бейнеленуі болып табылады, ал бейнелену адам ойының талдау және біріктіру әрекеттері арқылы танылады. Ойлау – сыртқы дүниедегі болмыстың жалпы жанама жолмен біздің санамыздағы ең биік сатыдағы бейнесі. Ойлау адамның өмір тәжірибесі мен практикалық іс-әрекеттері нәтижесінде пайда болып, тікелей сезім процесінің шеңберінен әлдеқайда асып түседі.

Ойлау – аса күрделі психикалық процесс. Оны зерттеумен бірнеше ғылым айналысады. Бұлардың ішінде логика мен психологияның орны ерекше. Психология түрлі жас мөлшердегі адам ойының пайда болуы, дамуы, қалыптасуы жолдарын, яғни жеке адамның ойлау ерекшеліктерінің заңдылықтарын қарастырса, логика – бүкіл адамзатқа ортақ ой әрекетінен заңдары мен формаларын айқындайды, адам ойының нақты нәтижесі болып табылатын ұғым, пікір, дәлел, ой формаларының табиғатын зерттейді. Ойлау ерекшеліктерін таным мен

ой процесінің сатысы ретінде зерттеу, ойлаудың білім мен тікелей байланысты екендігін көрсетеді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау қабілетін дамыту жолдарын психология ғылымында үш түрлі бағытта қарастырады, олар:

1. Практикалық іс-әрекеттілік.
2. Көрнекі-бейнелік
3. Сөздік – логикалық.

Ойлауды дамыту процесі төмендегілерді қамтиды. Ойлаудың барлық түрлері мен формаларын дамыту практикалық іс-әрекеттік, көрнекі-бейнелік, сөздік-логикалық. Ойлау амалдарын қалыптастыру және жетілдіру: анализ, синтез, салыстыру, жалпылау, классификациялау болып табылады.

Ойлауды дамыту критерийлері ретінде оқушылардың ойлауын дамытудың қандай да бір деңгейінің жетістігін көрсететін көрсеткішті түсіндіреді. Балалардың ойлауын дамыту деңгейлерін анықтау үшін, психологтар ойлауды дамытудың сегіз шартын тұжырымдайды:

- ойлау операцияларын түсіну дәрежесі;
- операцияларды меңгеру дәрежесі анализ, синтез, салыстыру, жалпылау, нақтылау, классификациялау және т.б.;
- операцияларды түсіну және ойлау тәсілдерін басқа жағдайларға және басқа нәрселерге ауыстырылуы;
- ойлаудың әртүрлі түрлерінің қалыптасу дәрежесі;
- білімді меңгерудің жаңа тәсілдерін білу дәрежесі.
- мидың әртүрлі сапаларының динамикалық дәрежесі тереңдігі, икемділігі, тізбектілігі, шапшаңдылығы және т.б.;
- іс-әрекеттегі ықшамдылық дәрежесі: шығармашылықпен жұмыс және жаңа жағдайларға бейімделе білуі;
- логикалық ойлау тәсілдерін меңгеріп іс-әрекетінде қолдана білу дәрежесі.

Психолог А.Н.Леонтьев балалардың ақыл-ойын дамыту мен оқыту процесіндегі өзара байланысты екенін атап көрсетті. Оқыту арқылы ойлаудың төмендегі сапаларын дамытуға ықпал етуге болады:

1. Ойлаудың икемділігі.
2. Ойлаудың тереңділігі мен кеңділігі.
3. Ойлаудың сынилығы.
4. Ойлаудың мақсаттылығы.
5. Ойлаудың жалпылығы.
6. Ойлаудың өз бетіншелдігі.
7. Анықтылығы, дәлелдігі.

Ойлауға тән осы сипаттар балалардың ойлауының мәдениетін көтеруге, олардың интеллектуалдық потенциалын дамытуға көмектеседі.

А.Н.Леонтьев «Ойлаудың жүйелі түрде қалыптасуы тек оқу процесінде ғана емес, жеке тұлғаның жан-жақты дамуына да көмегін тигізеді. Ойлау мәдениеті жеке тұлғаның туа біткен қасиеті болып табылмайды, ол таным процесі барысында қалыптасады. Ойлау аппаратының дамуы арқылы адамның танып-білу мүмкіндігі ұлғаяды» деген ойын білдірген /2/.

Осылайша, оқу бағдарламаларына сәйкес білімді меңгеру балалардың күрделі ақыл-ой еңбегін, жақсы есті дамыған қиялды және оқуға шығармашылық тұрғыдан келуді талап етеді.

Соңғы кездердегі педагогикалық ізденістерде ақыл-ой біліктерінің мақсатты түрде дамуына ойлау әрекетінің арнайы қалыптасуына ерекше назар аударылуда, яғни ойлау дағдыларына үйретуге, танымдық ізденіс процестеріне ден қойылуда. Бұл ізденіс басталғаннан бері педагогикалық тәжірибеде әртүрлі оқу курстарына ақыл-ой дамуына байланысты тапсырмаларды енгізуге ұмтылыс жаппай сипат алды. Л.С.Выготский адам өзінің және өзгенің ойларына қатаң баға беріп отырады, олардың күшті және әлсіз жақтарын көре біледі, кез-келген болжамды ақиқат ретінде тани бермейді, оның ақиқаттығын

дәлелдеуге ұмтылады. Адамның ойлау сыншылдығы өзі қалыптасқан көзқарастарын, қағидаларын қайта қарап, егер ол ғылым мен практиканың жаңа, тың мәліметтеріне, деректеріне қайшы келсе, оларды соған сәйкес өзгертіп отырады.

Балалардың ойлау қабілетін дамыту жолдары оқыту-тәрбие жұмыстарының кезінде үздіксіз жүріп отырады. Д.Б. Эльконин айтқандай алғашқы даму кезеңінің соңында баланың әлеуметтік ортамен тығыз байланыстылық негізінде үлкендермен қарым-қатынас жасау шарты іштей қалыптасады. Алғашқы мектепке дейінгі кезеңде баланың үлкендермен қарым-қатынас біріккен іс-әрекет деңгейінен шығады. Үлкендерден бөлініп өз бетінше даму басқа сипатқа ие болады. Бұл тенденция сақталады, бірақ бала үлкендер шешім қабылдайтын өмірге араласа алмайды, үлкендермен бірігіп өмір сүру тенденциясы идеалды кейіпке ауысады. Бұның барлығы баланың ойлау операциясына әсер етіп, өзбетінше шешім қабылдауға мүмкіндік береді /3/.

Қорыта келе, мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау қабілетін дамыту және келешекте тұлға ретінде қалыптастыру арнайы ұйымдастырылған оқу-тәрбиенің негізінде болатынын айтамыз. Сондықтан, арнайы психологиялық жұмыстар арқылы балалардың мотивациялық, интеллектуалдық сферасының дамуы жоғарғы деңгейде жүргізілуі тиіс деп ойлаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – с. 215-216.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. // Под. ред. В.В.Давыдова. и др. М.: – Пед., 1983. I т.
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М.: Воронеж, 1995. – с. 416.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау үдерістерінің кейбір психологиялық ерекшеліктері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются некоторые психологические особенности мыслительных способностей детей дошкольного возраста.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ-ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЦЕНТРА ВРЕМЕННОЙ ИЗОЛЯЦИИ, АДАПТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ Г. АЛМАТЫ

Бопанова А. – студентка, Исхакова Э.В. – ст. преподаватель
(г. Алматы, Казгосженпу)

Социально-экономические изменения, происходящие в Казахстане в последние годы, характеризуются кризисом в экономике, науке, культуре, в сферах социального и духовного развития. Обострились ранее скрываемые нужда, бедность, инвалидность, национальные и психологические конфликты, стрессовые ситуации, безработица, алкоголизм и преступность.

Под сомнение поставлены идейные и нравственные ориентиры предшествующей эпохи. Рост социальной напряжённости и углубление экономического кризиса затронули коренные основы жизни всего населения, в том числе детей и подростков.

Одной из наиболее сложных и болезненных проблем современного Казахстана является проблема социального сиротства, детской безнадзорности и беспризорности. На протяжении последних лет постоянно растут его масштабы, все большее количество детей оказываются выброшенными из нормальной жизни. Как следствие, рост числа правонарушений.

Профессиональный интерес психологов, социологов, социальных работников к различным видам и уровням изменений личности несовершеннолетних и их характерологических особенностей весьма высок и устойчив многие годы. Об этом свидетельствуют направленность и количество работ, посвящённых проблеме отклоняющегося поведения. В нашей стране уже накоплен немалый опыт по коррекции и профилактике девиантного поведения. За последние годы было выполнено психологами и педагогами ряд исследований по изучению, диагностике и предупреждению педагогической запущенности и правонарушений подростков.

Этому посвящены работы Абрамовой Г.С., Алемаскина М.А., Антонян Ю.М., Беличевой С.А., Бехтерева В.М. Глоточкина А.Д., Дубровиной И.В., Знакова В.В., Иванова Е.Я., Игошева К.Е., Исаева Д.Д., Исаева Д.Н., Ковалёва А.Г., Кона И.С., Кондрашенко В.Т., Личко А.Е., Миньковского Г.М., Невского И.А., Пирожкова В.Ф., Платонова К.К., Потанина Г.М., Фельдштейна Д.И., Акажановой А.Т. и др.

Однако анализ этих работ показывает, что существующая практика профилактики не в полной мере решает задачи по предупреждению девиантного поведения подростков. В профилактике отклоняющегося поведения подростков имеется ряд неотложных задач, требующих своего решения.

Из-за напряжённости в экономической сфере родители меньше внимания уделяют своим детям. Увеличивается число неполных семей. В итоге многие дети и подростки оказались по существу в социальном вакууме, где они никому не нужны. Снижается роль родителей в воспитании.

Для ранней, или первичной, социализации огромное значение имеет формирование личности в семье. В этот период ребенок усваивает образцы и манеру поведения (часто неосознанно), типичные реакции взрослых на те или иные проблемы. Дефекты ранней социализации в родительской семье могут приобретать криминогенное значение. Наблюдения и исследования показывают, что в семьях, где господствуют эмоциональные, теплые контакты, уважительное отношение к детям, у них чаще всего формируются такие качества, как коллективизм, доброжелательность, способность к сопереживанию, самостоятельность, инициативность, умение разрешать конфликты не силовым путем и т.д. Наоборот, психологическое отчуждение родителями ребенка, отсутствие заботы о нем, ласки, тепла в отношениях могут стать причиной криминального поведения /1/.

Среди несовершеннолетних преступников в последнее время наблюдается проявление психопатических черт, которые не связаны с наследственностью и в основном приобретены вследствие неблагоприятных условий жизни и воспитания. Выборочное изучение нервно-психического здоровья подростков, состоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, показало, что у 12% присутствует психопатия, у 50% – акцентуации характера. У 60% испытуемых диагностирована акцентуация по неустойчивому типу, характеризующаяся расторможенностью, у 20% – по гипертимному типу, которая близка по своим поведенческим характеристикам к неустойчивому типу. Главное, что отличает этих подростков, – затруднение в самоконтроле, «бестормозность», чрезмерная подвижность, поведенческая неустойчивость /2/.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Центра временной изоляции, адаптации, реабилитации несовершеннолетних департамента внутренних дел г. Алматы. В исследовании диагностировались 70 человек. Испытуемыми явились мальчики и девочки подросткового возраста 14-15 лет группам от №1 до №7, которые были дифференцированы соответственно:

№ 1 - сбежавшие из дома – 14 человек;

№ 2 - украденные дети, подвергнувшиеся насилию – 4 человека;

№ 3 - из неблагополучных семей (алкоголиков, наркоманов, без определенного места жительства) - 10 человек;

№ 4 - родителей, отбывающих наказание в тюремном заключении – 10 человек;

№ 5 - эмигрантов – 4 человека;

№ 6 - родителей, приехавшие на заработки в Казахстан из стран ближнего зарубежья (Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан) – 20 человек;

№ 7 - преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.) – 8 человек.

Целью экспериментального исследования явилось изучение уровня тревожности, агрессивности и эмоциональных состояний детей, относящихся к категории детей отклоняющегося поведения.

В качестве диагностических методик были взяты три основных методики:

1. Методика определения уровня тревожности (личностной и ситуативной Спилберга-Ханина).

2. Методика изучения агрессивности (опросник Басса-Дарки).

3. Методика «Самооценка эмоциональных состояний».

По результатам первой методики определения уровня тревожности (личностной и ситуативной Спилберга-Ханина) высокие показатели личностной тревожности определились в группах: 1-й и 3-й, соответственно:

1 – Дети, сбежавшие из дома (беспризорные, безнадзорные)

3 - Дети из неблагополучных семей (алкоголиков, наркоманов, без определенного места жительства). Высокие показатели реактивной (ситуативной) тревожности – в группах: 2-й, 6-й и 7-й, соответственно:

2 – Украденные дети, подвергнувшиеся насилию

6 – Дети родителей, приехавших на заработки в Казахстан из стран ближнего зарубежья (Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан)

7 – Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.).

В результате психодиагностического обследования детей-подростков по второй методике изучения агрессивности Басса-Дарки, мы получили следующие показатели:

По результатам тестирования высокие показатели:

- физической агрессии выявились в группах 1-й, 4-й и 7-й, соответственно:

1- Дети, сбежавшие из дома (беспризорные, безнадзорные)

4 – Дети родителей, отбывающих наказание в тюремном заключении

7 - Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.);

- косвенной агрессии выявились почти во всех группах 3-й, 4-й и 7-й, соответственно:

3 – Дети из неблагополучных семей (алкоголиков, наркоманов, без определенного места жительства)

4 – Дети родителей, отбывающих наказание в тюремном заключении

7 - Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.);

- раздражения выявились в группах 3-й и 7-й, соответственно:

3 – Дети из неблагополучных семей (алкоголиков, наркоманов, без определенного места жительства)

7 – Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.);

- негативизма выявились в группах 5-й, 6-й и 7-й, соответственно:

5 – Дети родителей-эмигрантов, выехавших за пределы РК

6 – Дети родителей, приехавших на заработки в Казахстан из стран ближнего зарубежья (Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан)

7 – Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.)

- обиды выявились в группах 1-й, 2-й, 3-й и 7-й, соответственно:

1 – Дети, сбежавшие из дома (беспризорные, безнадзорные)

2 – Украденные дети, подвергнувшиеся насилию

7 - Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.)

- подозрительности выявились в группах 3-й, 4-й и 7-й, соответственно:

3 - Дети из неблагополучных семей (алкоголиков, наркоманов, без определенного места жительства)

4 – Дети родителей, отбывающих наказание в тюремном заключении

7 – Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.)

- вербальной агрессии выявились в группах 3-й, 4-й и 7-й, соответственно:

3 - Дети из неблагополучных семей (алкоголиков, наркоманов, без определенного места жительства)

4 – Дети родителей, отбывающих наказание в тюремном заключении

7 – Дети-преступники (воровство, разбойное нападение и т.д.)

- чувства вины выявились в группах 2-й и 5-й, соответственно:

2 – Украденные дети, подвергнувшиеся насилию

5 - Дети родителей-эмигрантов, выехавших за пределы РК.

После проведения анализа результатов тестирования и выявления подростков, склонных к девиантному поведению, особенно такой его форме как агрессия, тревожность и нестабильности эмоциональных состояний для дальнейшей работы с ними в качестве одного из главных методов профилактики такого поведения совместно со специалистами Центра временной изоляции, адаптации и реабилитации несовершеннолетних была использована специально разработанная, опломбированная программа, направленная на преодоление агрессии у подростков.

В рамках данной программы проводится серия занятий с агрессивными и тревожными детьми (отдельно). Занятия направлены на такие психологические факторы, как поддержание позитивной самооценки, моделирование своего образа, конструирования позитивного мышления и воображения и т.д. Занятия проводились в интерактивном режиме: групповые дискуссии, «Мозговой штурм», деловые и ролевые игры, беседы.

В конце программы участникам было предложено ответить на вопросы анкеты (см. приложение), проинтерпретировать результаты которой можно следующим образом.

На вопрос: «Понравились ли Вам занятия?» 83 % мальчиков и 75% девочек ответили, что занятия понравились. 11% опрошенных мальчиков ответили, что скорее занятия им понравились, чем нет. Среди девочек так считает 25%. И только 1 мальчик ответил, что занятия ему не понравились.

Что касается того, что именно понравилось участникам программы, то ответы распределились таким образом: 55% мальчиков и 66% девочек посчитали занятия полезными, 33% мальчиков и 17% девочек рассматривают данные занятия как возможность для общения, а 11% мальчикам и 17% девочек понравилась атмосфера, в которой проходили занятия.

Оценивая результаты занятий, респонденты отметили, что проведенные мероприятия помогли им:

1) почувствовать, что они кому–то нужны (28% мальчиков и 25% девочек);

2) стать более уверенными в своих силах (50% мальчиков и 58% девочек);

3) научить высказывать свою точку зрения без агрессии (22% мальчиков и 17% девочек).

Относительно того, захотели бы участники программы еще раз посетить данные мероприятия, то с удовольствием бы это сделали 50% мальчиков и 83% девочек; а если нужно было бы, то пошли 44% мальчиков и 8% девочек и не знают, пошли бы они или нет 5% мальчиков и 8% девочек.

Практика показывает, что данная программа является достаточно эффективной и полезной при работе с подростками с девиантным поведением и может быть рекомендована к применению в общеобразовательных школах и специализированных центрах для подростков с целью профилактики агрессивного поведения /3/.

Принимая во внимание результаты тестирования и анкетирования, можно подвести промежуточные итоги по данной работе. Во-первых, несмотря на то, что среди мальчиков больший процент тех, кто может быть охарактеризован как подросток с отклоняющимся поведением, тенденция к таким формам девиации как агрессия и аддиктивность у мальчиков и у девочек одинаковая в процентном соотношении, т.е. каких-либо гендерных различий не наблюдается. Кроме того, степень выраженность того или иного отклонения от нормы поведения у девочек несколько выше, чем у мальчиков. Это говорит о том, что если девочки и нарушают нормы, то это может намного серьезнее и опаснее, чем у мальчиков. Во-вторых, при профилактической работе с детьми, склонными к девиантному поведению, большое внимание нужно уделять работе над сохранением у них позитивной самооценке и умению слушать других и высказывать свое мнение спокойно и аргументировано, не поддаваясь влиянию сиюминутно нахлынувших эмоций. Таким образом, умение управлять своими эмоциями – одно из главных условий предотвращения многих форм девиантного поведения, прежде всего агрессии.

Таким образом, в процессе работы с трудными детьми-подростками психологи, социальные работники и другие специалисты зачастую сталкиваются с решением задач, связанных с нарушением норм поведения. В связи с этим повышена роль социально-психологической деятельности по профилактике и преодолению социально-негативных форм девиантного поведения детей и подростков, а также проводится разносторонняя работа не только с детьми, но и семьями в русле профилактической, воспитательной, педагогической, разъяснительной, просветительской, психологической, предупредительной деятельности. В этой связи очень важной представляется работа Центра временной изоляции, адаптации и реабилитации несовершеннолетних, чью работу мы попытались проанализировать в практической части нашей работы.

Таким образом, одной из важнейших задач работы с трудным подрастающим поколением в нашей стране является формирование в общественном сознании положительных установок к их неформальным проявлениям, уважительного отношения к детям и подросткам - как к новому поколению будущих граждан Казахстана. Соблюдение этих правил может считаться главным профилактическим мероприятием в плане возможности предупреждения социально-негативного поведения молодежи. Также этому будет способствовать и совместная, целенаправленная работа многих органов и учреждений, работающих на благо будущего поколения. Именно во взаимосвязи всех субъектов социальной работы, начиная от семьи и заканчивая социальными службами, есть залог успеха решения проблем детей с девиантным поведением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский, Ю.А. Пограничные психические расстройства /Ю.А. Александровский. – М.: Медицина, 2000. – 496 с.
2. Байярд. Т. Ваш беспокойный подросток: практ. пособие для отчаявшихся родителей / Т. Байярд // Минская школа. – 2005. - № 9. – С. 23-29.
3. Гедзь. Е. Профилактика девиантного поведения подростков: психологический тренинг внутригруппового взаимодействия / Е. Гедзь // Школьный психолог: прилож. к газ. «Первое сентября». – 2004. - № 29 (авг.). – С. 9-24.

РЕЗЮМЕ

Данная статья посвящена изучению особенностей психологической диагностики детей-подростков девиантного поведения. Автор проводит психологическое исследование, в котором изучает такие психологические феномены, как агрессия, тревожность, эмоциональное состояние у детей с девиантным поведением. Ею освещен и проанализирован опыт работы Центра временной изоляции, адаптации, реабилитации несовершеннолетних Департамента внутренних дел г. Алматы.

ТҮЙІНДЕМЕ

Аталмыш мақала мінез-құлқы девиантты жасөспірімдерді психологиялық айқындау ерекшеліктерін зерттеуге арналған. Автор мінез-құлқы девиантты балалардың агрессиясы, мазасыздығы, эмоциялық күйі тәрізді феномендерді анықтайтын психологиялық зерттеу жұмысын келтіреді. Сонымен қатар, ол Алматы қаласындағы ішкі істер Департаментінің Кәмелеттік жасқа толмағандарды уақытша оқшаулау, бейімдеу және қалпына келтіру орталығында жүргізілген психологиялық жұмыстың тәжірибесі қарастырылып, талданған.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ
КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Макаеева М. – студентка, Исхакова Э.В. – ст. преподаватель
(г. Алматы, Казгосженпу)

Научно-технический прогресс, набравший к концу минувшего столетия невероятную скорость, стал очевидной и закономерной базой для создания компьютера, без которого современный человек уже практически не может жить. Компьютерные технологии, войдя в нашу повседневную жизнь, стали «мостом», который соединил уже имеющиеся научные разработки и новейшие идеи будущих проектов. Повсеместная компьютеризация приносит в нашу жизнь не только положительные, но и отрицательные аспекты. Многие организации, компании и фирмы уже не могут осуществлять свою деятельность без компьютерных сетей. Сфера компьютерных сетей развивается быстро и стабильно, постоянно предлагая потребителям свои усовершенствования и новые программы. С одной стороны, компьютер значительно облегчил жизнь, а с другой – человечество столкнулось с такой глобальной проблемой, как *формирование зависимости* от компьютерных игр и Интернета.

Понятие «компьютерная зависимость» появилось в 1990 г. Специалисты относят подобный вид зависимости к специфической эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. Компьютерная зависимость является одной из разновидностей аддитивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повседневности методом трансформации собственного эмоционально-психического настроения. В этот момент человеком не только отбрасываются насущные заботы на задний план, но и затормаживается работа его психики, а чаще совсем прекращается индивидуально-личностное развитие. Таким образом, люди уходят от решения различных проблем в своей жизни.

По данным российских психологов от 10 до 14% людей, играющих в компьютерные игры, становятся зависимыми от них. Данная зависимость может возникнуть в любом возрасте, но наиболее подвержены этому явлению подростки /1/.

Назовем ряд причин, приводящих детей в виртуальную реальность это:

1) *жажда приключений*, которые ребенок может получить в различных компьютерных играх.

2) *детская безнадзорность*, т.е. родители настолько заняты решением своих проблем, что у них совершенно не хватает времени на ребенка. Родители не интересуются успехами в школе, чувствами и переживаниями ребенка, они не знают, чем живет их ребенок, и что он хочет. Приобретая компьютер, родители считают, что таким образом выполняют свой родительский долг. И ребенок имеет полную свободу действий, он предоставлен сам себе.

3) *постоянные ссоры между родителями* или лицами, их заменяющими. В таких семьях царит эмоционально-психологическое напряжение.

4) *физическое, эмоционально-психологическое насилие* со стороны одноклассников или сверстников.

5) *развод родителей* также может послужить поводом для ухода в другую реальность с целью снижения вызванных переживаний.

6) *недостаток общения* с родителями, сверстниками, одноклассниками или просто значимыми людьми

7) *заниженная или завышенная самооценка* ребенка может послужить толчком к обращению к виртуальной реальности.

Психолог М. Гриффитс делит зависимых игроков на две категории. Первые любят играть в сети группами. Это так называемые ролевые игры. Главное для них – похвала группы в случае победы. В отличие от них вторые используют компьютер для бегства от чего-либо, от каких-либо проблем. Иными словами, в формировании компьютерной зависимости «участвуют» те же психологические факторы, что и в формировании зависимости к психоактивным веществам.

По мнению авторов, условно компьютерную зависимость можно разделить на две категории: рабочую зависимость и игровую. О рабочей можно сказать одно: человек просто зарабатывает деньги путем погружения в виртуальный мир. Игровая - компьютеры, автоматы и т. д. Рабочая зависимость подразделяется на программистскую и обычную /2/.

Обычной можно назвать специальность наборщика текста, секретаря. Она мало похожа на зависимость, но все-таки в рабочее время человек редко отрывает глаза от монитора.

Программистская – более сложная форма. Очень часто программисты настолько втягиваются в свое дело, что не замечают движения времени, смену дня и ночи. Сейчас данная специальность получила большую распространенность, в которой развивающаяся зависимость может стать реальной угрозой.

Проводились научные исследования операторов-программистов с целью изучения изменений в психическом и физическом состоянии людей, занятых работой на компьютере. Они позволили выделить 22 наиболее часто встречающихся состояний при работе на компьютере. Это: азарт, сосредоточенность, восторг или восхищение; злость, заинтересованность, страх или испуг, любопытство или любознательность, волнение или беспокойство, неуверенность, неудовлетворенность или недовольство, облегчение, огорчение, равнодушие или безразличие, радость, раздражение или досада, разочарование, растерянность или замешательство, решительность, спокойствие или невозмутимость, удивление, удовлетворение или удовольствие, хорошее настроение.

Полученные экспериментально данные Войскунским А.Е. показали, что некоторые из этих состояний оказались отчетливо связанными с возрастом исследуемых лиц и временем работы на компьютере. Для подростков и юношей характерно преобладание радости, азарта и заинтересованности. Для молодежи дополнительно отмечено появление сосредоточенности, волнения и беспокойства. В более зрелом возрасте довольно часто встречались неуверенность, растерянность и страх /3/.

По мнению психологов, компьютерной зависимости подвержены неуверенные в себе люди, нерешительные, чрезмерно стеснительные, испытывающие трудности в общении, имеющие низкую самооценку, комплексы или чрезмерно застенчивые /4/. Зависимость развивается у лиц с неустойчивой психикой (психопатиями), социофобией (социо – «общество», фобия – «боязнь чего или кого-либо»), у лиц с сексуальными нарушениями, сексуальной неудовлетворенностью. Таким людям сложно принять помощь окружающих. Компьютер же заменяет врача, собеседника, спутника жизни, игра становится частью жизни. Такое положение основано на том, что компьютерные и интернет-игры позволяют уйти от реальности, осуществить свои желания, почувствовать себя значимым, сильным, испытать какие-то новые эмоции. В виртуальном мире можно поменять возраст, пол, имя, внешность и биографию.

На основании динамики игровой зависимости выделяются *четыре стадии развития психологической зависимости*, формирование которой имеет постепенный характер. Каждая стадия имеет свою специфику

1. *Стадия легкой увлеченности.* После того как ребенок впервые поиграл в компьютерную игру, ему начинает нравиться сюжет этой игры, он соотносит себя с главным героем, ему нравятся графика, картинки и музыка. Ребенок начинает сравнивать мир реальный и виртуальный и отдает предпочтение последнему. Ребенок получает удовольствие, играя в компьютерную игру, здесь он находит положительные эмоции. Многими исследованиями доказано, что человек стремится постоянно получать положительные эмоции, он готов постоянно повторять действия, которые доставляют ему удовольствие. Таким образом, стремление к игре за компьютером постепенно начинает приобретать целенаправленный характер, но ребенок и даже подросток, к сожалению, этого не осознает. Однако эта стадия имеет свою специфику: игра в компьютер носит скорее ситуационный, нежели систематический характер. Устойчивая потребность в игре здесь пока не сформирована, процесс игры не является значимой ценностью для человека.

2. *Стадия увлеченности.* Для перехода на эту стадию необходимо появление у ребенка новой потребности – потребности играть в компьютерные игры. Стремление к игре на данной стадии есть мотивация, которая опосредована потребностями бегства от реальности и принятия роли. Как раз здесь игра принимает систематический характер. Если ребенок не может удовлетворить данную потребность по каким-либо причинам, он прибегает к различным активным действиям, чтобы добиться своего.

3. *Стадия зависимости.* Здесь уже происходят серьезные изменения в ценностно-смысловой сфере ребенка. Происходит изменение самосознания и самооценки. Игра полностью вытесняет реальный мир. Можно выделить две формы, в которых проявляется зависимость: социализированную и индивидуализированную.

При социализированной форме компьютерной зависимости ребенок поддерживает социальный контакт с обществом, пусть даже в основном с такими же игроками, как и он сам. Такие подростки очень любят играть совместно, играть с помощью компьютерной сети друг с другом. В данном случае игровая мотивация в основном носит соревновательный характер. Эта форма зависимости оказывает менее пагубное влияние на психику ребенка, чем следующая форма. Различие заключается в том, что подростки не отрываются от социума, не уходят «в себя».

При индивидуализированной форме зависимости нарушаются не только нормальные человеческие особенности миропонимания и мировоззрения, но и взаимодействие с окружающим миром, социумом. Здесь происходит нарушение основной функции психики, и вместо реального окружающего подростка мира происходит отражение мира нереального и виртуального. Такие дети всегда, часто подолгу, играют без свидетелей, их потребность не изменяется и не исчезает с удовлетворением базовых физиологических потребностей. Для них компьютерная игра выступает в роли наркотика. Если в течение какого-то временного отрезка их тяга не замещается, то они впадают в состояние, близкое, к своего рода, «ломке», испытывают отрицательные эмоции, становятся раздражительными и агрессивными, впадают в протрацию. Такие явления с клинической точки зрения называются психопатологией, или стилем существования, вызывающим данную патологию.

4. *Стадия привязанности или стадия психологической зависимости от компьютера.* Это стадия является самой длительной из всех описанных выше стадий. Она характеризуется угасанием игровой активности человека. Здесь ребенок держит дистанцию с компьютером, однако полностью оторваться от уже сформировавшейся и укоренившейся потребности в виртуальной реальности он не в силах. Данный период протекает достаточно долго, иногда даже всю жизнь, в зависимости от скорости угасания привязанности, где происходит переход на последнюю стадию зависимости. Если ребенок проходит все периоды будет носить затяжной характер с явными признаками нарушением психики.

Наше исследование проводилось с учащимися подросткового возраста 8-х классов средней школы Махтааральского района Южно-Казахстанской области. Испытуемых составило 34 человека: экспериментальная группа – 17 человек и контрольная группа – 17 человек. Возраст подростков приходится на 14-15 лет. В качестве диагностических методик

были взяты: 1) тест для установления зависимости от компьютерных игр и «Интернета»; 2) методика «Изучение эмоциональной напряженности»; 3) тест «Скрытый стресс»; 4) тест «Общительность» (В.Ф.Ряховского); 5) методика «Диагностика состояния агрессии» (опросник «Басса-Дарки»).

Нами были получены следующие результаты исследования: у учащихся в экспериментальной группе из 100% испытуемых - 53% испытуемых имеют слабую степень зависимости и 47% - среднюю степень компьютерной зависимости.

Исследование включало в себя проведение психокоррекционной программы на снижение компьютерной зависимости (формирующий эксперимент). Данная коррекционная программа предназначена для детей, имеющих компьютерную зависимость. Разработанный комплекс направлен на эффективное использование компьютера.

Программа состояла из трех этапов:

1. Предварительный этап – подготовительные упражнения к освобождению от компьютерной зависимости.

2. Основной этап – психокоррекционные упражнения.

3. Заключительный этап – упражнения на осознание своих целей, себя в реальном мире укрепления силы воли, упражнения для релаксации.

По результатам проведенной целенаправленной психокоррекционной работы с учащимися экспериментальной группы 17 человек (100%) мы получили следующие результаты. Показатели степени компьютерной зависимости у выявленных учащихся значительно изменились. Из общего количества учащихся (100% испытуемых): у учащихся со средней степенью компьютерной зависимости – 8 человек - снизилось до двух человек, что показывает снижение на 35% по всей группе; у учащихся со слабой степенью зависимости – 9 человек, наблюдается после формирующего эксперимента – 6 человек, изменения которого показывают снижение на 18%.

Таким образом, выделяются три основные причины отклонений в сфере эмоциональных психических состояний у «зависимых» от компьютерной игры.

1. Наличие постоянной потребности в виртуальной игре и вместе с этим несостоятельность замещения этой потребности.

2. Субъективное переживание на сознательном уровне практической ненужности увлечения виртуальными играми и отсюда личностной ненужности, а также невозможность самозапрещения вследствие психологической зависимости.

3. Неадекватное отношение к себе в результате «я» – реального и «я» – виртуального.

Исследовав психологические особенности учащихся подросткового периода, обладающих компьютерной зависимостью, мы направили свое исследование на изучение следующих психологических взаимосвязанных между собой качеств, которые в своей степени развитости или недостаточной развитости могут повлиять на появление компьютерной зависимости в данном возрастном периоде. Перечислим их:

- уровень эмоциональной напряженности;
- развитость стрессоустойчивости;
- уровень коммуникативности или общительности;
- наличие агрессивных форм поведения.

Согласно нашей гипотезе, которая нашла подтверждение в данном исследовании, необходимость создания и разработка целенаправленных психокоррекционных воздействий на снижение или повышение тех или иных отклонений в психологическом развитии подростков, ставит первоочередную задачу в научно-практической сфере.

Кроме того, психопрофилактическое направление в психологической работе с родителями и педагогами, окружающими детей разных возрастных периоде, а в особенности сложного подросткового возраста, в виде рекомендаций, бесед, консультаций обеспечивает полноценный подход в разрешении проблем, связанных на сегодняшний день с появлением компьютерной зависимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнеева Е. Компьютерная зависимость: «бермудский треугольник» за углом // Мир семьи. - 2004. - № 11
2. Бэнкс М. (1998) Психи и маньяки в Интернете. - СПб.: Символ-плюс. - с.12-39.
3. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета / Гуманитарные исследования в Интернете. - М., 2000.
4. Маслов О.Р., Пронина Е.Е. (1998) Психика и реальность: типология виртуальности. // Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте. -М.: Росс. Ассоц. Искусств. Интеллекта, с. 211-225.

РЕЗЮМЕ

В данной статье поднята проблема изучения возникновения компьютерной зависимости в подростковом возрасте. Автор раскрывает понятие «компьютерной зависимости», причины ее возникновения, а также стадии развития компьютерной зависимости. Приводит диагностический инструментарий работы (методики), используемый в работе и краткий статистический анализ исследования.

ТҮЙІНДЕМЕ

Аталмыш мақалада жасөспірімдік кезеңдегі компьютерлік тәуелділіктің туындау себептерін зерттеу проблемасы көтерілген. Автор «компьютерлік тәуелділік» ұғымының мәнін, туындау себептерін, сондай-ақ компьютерлік тәуелділіктің даму кезеңдерін ашады. Жұмыста қолданылған қызметтің диагностикалық құрылғылары (әдістемелер) және зерттеудің қысқаша статистикалық талдамасы келтірілген.

ҚАРТ АДАМДАРҒА АРНАЛҒАН ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫС ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Қасымова Г.Е., - әлеуметтік жұмыс магистрі, оқытушы
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Қартаю демографиялық көрсеткіштердің ұзаққа созылатын өзгерістерінің, халықтың өсіп-өну сипатындағы ілгерілеулерінің, сондай-ақ көші-қонының нәтижесі болып табылады. Осы үдерістің әр елде өзіндік айрықшалықты ерекшеліктері бар, көпшілік елдерде оған өлім-жітімнің кемуі мен өмір сүру ұзақтығының ұлғаюы себеп болады. Осы үдерістің Қазақстандағы ерекшелігі мынада: халықтың қартаюы екі фактордың әсер етуінің нәтижесі болып табылады. Олар: бала туушылықтың төмендеуі мен өлім-жітімнің, әсіресе еңбекке қабілетті жастағы ересектер өлімінің жоғары деңгейі.

Болжам нәтижелері бойынша алынған халықтың жас құрылымын қарау 2005 жылы 65 және одан жоғары жастағы тұрғын халық үлесінің 7,8 %-ға дейін көбейетінін, содан кейін 2010-2015 жылдарға қарай 7,2%-ға дейінгі шамаға төмендейтінін көрсетеді. Одан әрі халықтың айқын көрінетін «қартаю» үдерісі күтілуде, соның нәтижесінде егде жастағы адамдардың үлесі 2030 жылға қарай 11,5%-ға дейін өседі. Мұндай болжам қазақстандықтардың лайықты қарттығын ойдағыдай қамтамасыз ету үшін демографиялық үрдістерді есепке алу арқылы әлеуметтік-экономикалық саясат әзірлеудің өзектілігі туралы тұжырым жасауға дәйек болады/1; 66 б./.

Тұлғаның психоәлеуметтік мәртебесінің қалыптасуының әртүрлі этаптары оның тұлғалық өсуінде негізгі рөл атқарады. Темпераменті мен мінез-құлқы тұлғаның ауруларына практик психиатрлар мен психологтар психикалық күйзеліс деп қарауы бекер емес. Әсіресе бұл қарттық кезде пайда бола бастайды. Ресей ғалымы Ю.И.Полищук зерттеу деректеріне сүйене отырып, қарттықтың 3 түрін бөліп көрсетті /2; 22 б./:

Бақытты қарттық – қабылдауы мен түйсінуінің ашықтығы, жетілуі мен өзіне қарауы, тек қана өмірде жинаған тәжірибесінің жемісі емес, сонымен қатар аффект ықпалының әсері, өмірлік дамуы мен өмірлік психикасына білдірген эмоциясы;

Бақытсыз қарттық – тұлғаның үрейінің деңгейі жоғарылауы ескеріледі, өзінің денсаулығына күмәнданып мазасызданады. Физиологиялық жағынан қатарының барлығына соматикалық бұзылушылық байқалады, онша маңызды болмаса да денсаулығы мен бауырларының амандығына алаңдауы айтылады;

Психопатологиялық кәрілік жаста тұлғада органикалық бұзылушылықтар пайда бола бастайды.

Жалпы халықтың құрамында үлкен жастағылардың өсуі, әсіресе қарттардың, оларға физикалық көмек көрсетуін, әртүрлі психикалық ауытқуларының болуы бұл топтағылардың тәуелділігін білдіреді. Қарт адамдарға қарау туралы тапсырманы барлық мемлекеттер бірінші орындарға қойып отыр. БҰҰ 1988 ж. зерттеулерінің негізгі тақырыбы етіп қартаю айлағын «Егде адамдарға ұзақ уақыт қызмет ету» деп алды. Осы кезде ХХ ғасырда өтіп кеткен адамдар өркениетінің дамуындағы беталысының теріс жағы айқындалды. 50 жылдардың соңында мамандандырылған әдебиеттерде көбінесе барлығы бекітіле бастады, ол кішкене ғана болды, ата-анадан және ержетпеген балалардан тұрды. Олар өседі және үйленеді, жаңа отбасын құрады да ата-аналарын жалғыз тастап кетіп қалады. Сонымен бірге, үйленген балалары жалғыз басты ата-аналарына аз ғана материалдық көмек (физикалық көмек көрсетпейтінін айтпағанда) көрсетеді.

О.Осколкова ЕЭС елдерінің жағдайларын талдағанда, мұндай жағдай бәріне ортақ беталыс, уақытына және масштабына қарай сонымен бірге елдеріне қарай әртүрлі деңгейде анықталады деген тұжырымға келді. Оның пікірінше, отбасылық қатынастарының табиғатының өзгеруі қарым-қатынас тенденциясы бойынша отбасы мүшелерінің жасерекшеліктеріне байланысты күдік туғызбайды, үлкен жастағыларға отбасын ауыстыру үлкен дәрежедегі жағымсыздықты тудырады. Қарт адамдардың 25%-ы ғана өздерінің үлкен балаларымен бір отбасында тұрғысы келетіні анықталды. Мұның негізі ауру қарттар мен көмектесетін адамдары жоқтар, өзбетінше ештеңе жасай алмайтын әлсіз адамдар. АҚШ-ң 2001 жылғы деректері көрсеткендей денсаулығына психикалық көмек беру жүйесі 9,3%-ын психиатрлар құраса, 18,3%-ы әлеуметтік қызметкерлер, 27,6%-ы білікті медбикелер, 10,7%-ы психологтар құрағанын көрсетеді. Ең маңызды әлеуметтік медициналық аймақта мықты мамандар болады. Ресей Федерациясы қарт адамдардың мәселелерінің өзектілерін көрсетеді. Елде радикалды үлкен масштабтағы үдерістер халықтың психикалық күйіне қауіпті ықпал әсер ете алмайды. Бұған 1999 жылдан 2009 жыл аралығында 50%-ға дейінгі психикалық аурулардың өсуі дәлел көрнекілік ретінде куәландырады. 2009 жылы 100 000 халықтың 39,6%-ға дейін өзін-өзі өлтіруі жоғарылады. Ол 1990 жылы 100 000 халықтан 26,4% болса, санау дәрежесі БДСҰ қалыптасқан 100 000 адамдардың 20%-ын құрайды. ХХ ғасырдың соңында жалғыз басты адамдарға көмек беру туралы ортақ түсінік қалыптаса бастады, тек қана білім қажеттілігі емес, жаңа ұйымдарды құру, толық кешенді жағдай жасау, әлеуметтік жұмыстар құрылымын мемлекеттік етіп құру, халықтың қазіргі деңгейіне лайықты ету қалыптасты /3; 23 б./.

Дүниежүзінде қарт адамдардың санының өсуіне байланысты азаматтардың әлеуметтік мәселелерінің шешу деңгейінің өсуін көрсетті. Оған күнделікті көңіл бөлу маңызды, соңғы онжылда ол тек қана біздің елде емес, дүниежүзінде көрініс табуда. Қарт адамдардың санының өсуіне байланысты әлеуметтік саясат та түбірімен өзгеруде, әлеуметтік қорғалмаған деңгейлер жақсаруда.

Жалғызбасты қарт адамдармен жұмыс істеу формасы, механизмдері мен қызмет көрсету түрлері:

- аймақтық тұрақты тұрғындарын толықтай әлеуметтік қамтамасыз етеді. Ұлтына, жынысына, тіліне, тұратын жеріне қарамастан көмек көрсету, мінез-құлық әрекеттеріне көптүрлі жағдайлардағы ерекше формалар мен басқа да толықтырулар енгізу;

- кәрілік кезеңдегі зейнетақымен толықтай қамтамасыз ету, ауырған кезде, еңбекке жарамдылықтары таусылғанда заңдастырылған көмек түрі, сонымен қатар отбасыларға жәрдемақымен, балаларға атаулы көмекпен мемлекет тарапынан төленеді;

- зейнетақымен қамтамасыз ету заңдарын қатаң орындау, зейнетақыны кешіктірмей беруді пысықтау;

- мүгедектерді зейнетақылық жеңілдіктермен қамтамасыз ету, мүгедектерді алдын-ала емдеуге жолдама беру, мүгедектерді әлеуметтік қамтамасыз ету, қорғау, оларға жағдай жасау;

- құнды қағаздар мен ақшалай жинақтарын сақтау;

- мүліктік қызығушылықтарын қорғау;

- лайықты ритуалды жағдайлармен қамтамасыз ету.

Адамдарды әлеуметтік қорғау әдістері мен формалары дифференциялануы керек. Бірақ, міндетті түрде толық, лайықты адами құндылықтары төмендемеуі керек. Әлеуметтік қорғау мақсаты көпқапталды жүйесі адамға жағымсыз жағынан ықпал береді.

Қарт адамдарға байланысты халықты әлеуметтік қорғау органдарымен бірге, зейнетақымен қамтамасыз ету жүйесін қалыптастырады, әлеуметтік сақтандыру ұстанымдарын түгелдей айқындап, мемлекеттік емес зейнетақы қорларының дамуын қабылдайды. Әрбір мемлекетте қарт адамдарға арналған бірнеше әлеуметтік қызмет көрсету үлгілері құрылып, осы бағытта жұмыстар атқарады. Әлеуметтік қызмет көрсету өзіне әлеуметтік жағдайлардың жиынтығын қосады, үйдегі қарт адамдар мен мүгедектерге және мемлекеттік мамандандырылған және муниципалды кеңселер қызмет көрсетеді. Қарт адамдарға әлеуметтік қызмет көрсету ортасы негізгі ұстанымдардың әрекеттерімен болады. Әлеуметтік жағдай жасауға тең дәрежеде мүмкіндік беріліп, әлеуметтік көмек көрсетудің барлық түрін, әлеуметтік көмек көрсету нысандарын азаматтардың жеке қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталады.

Жалғызбасты қарт адамдарға көрсетуі тиіс әлеуметтік жұмыстардың негізгі формалары:

1. Әлеуметтік қызмет көрсетудің күндізгі және түнгі бөлімдерінің түзету орталығы, әлеуметтік-медициналық бөлімдерінің болуы. Стационарлы емес әлеуметтік қызмет көрсету үйлерге әлеуметтік көмек көрсетумен айналысады, тез арада әлеуметтік көмек көрсетеді, әлеуметтік сұрақтар бойынша кеңес беру, әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету. Қарт адамдарға әлеуметтік көмек үнемі немесе уақытша қажет болуы мүмкін, ол өздерінің қалауына байланысты болады. Ол ақылы және жартылай ақылы немесе тегін болуы да мүмкін;

2. Стационарлы әлеуметтік қызмет көрсету қарт адамдарға әртүрлі әлеуметтік-тұрмыстық көмек көрсетеді. Жартылай немесе толық қабілетті өздеріне қызмет көрсете алатын және қажетсінетін денсаулық жағдайына байланысты бағады және қарайды. Бұл қызмет көбінесе өмір әрекетінде денсаулық жағдайына байланысты көрсетіледі, медициналық іс-шараларда түзету, әлеуметтік және емдік-еңбектік бағытта, бағу мен медициналық көмек көрсетуде қарттарға демалыс ұйымдастыру;

3. Қарттарға арнайы тұрған үйдегілер үшін бұл стационарлы әлеуметтік қызмет көрсету жаңа форма болып табылады. Ол жалғыз басты және некелі жұптарға арналған. Бұл үй қарттар жағдайына есептеліп, жартылай және толық жағдай жасауға, өмірлік қажеттіліктерін қанағаттандыруға арналған.

Бұндай кеңселердің болуының негізгі мақсаты - өмір сүрушілерге ыңғайлы жағдай жасау. Әлеуметтік-тұрмыстық және медициналық қажеттіліктеріне көмек беру, белсенді өмір жағдайын құру, күшті еңбек әрекетін жасау. Мұнда тұратындардың зейнетақысы толықтай беріледі, тек қана есептелген көлемді ғана төлемақы ретінде төлейді.

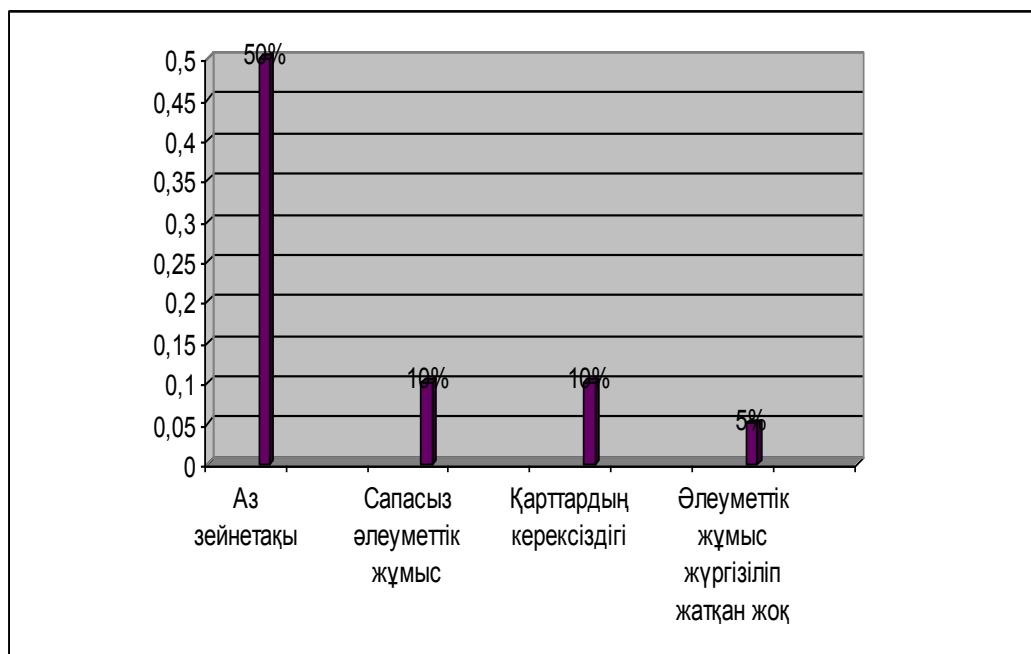
Қарттарға арнайы интернат-үйінде азаматтардың үнемі өмір сүруіне болады, өздеріне қарауға жартылай және толық қабілетті және бағып қарауды қажет ететіндер, отырғандардың кемтарлық жағдайымен босатылғандар болады, қауіпті адамдарды заңдастырылған ұйымдар қадағалайды. Мұнда қарттар, ерте істі болғандар құқық қорғаушы ұйымдардың

жауапкершілігімен әкелінеді. Пансионатта қарттар мен еңбек ерлері, құқық бұзушылар тұрады, оларға әлеуметтік қызмет көрсетудің кеңселері жағдай жасайды, олар өз қалауларымен немесе сот шешімімен келеді. Кеңсе ұйымдары олардың құжаттарын қабылдап, арнайы интернат үйіне өткізеді.

Үйде тұратын қарт адамдарға көрсетілуі тиіс әлеуметтік қызмет түрлері:

- үйге азық-түлік пен тамақ жеткізуді ұйымдастыру;
- дәрі-дәрмекпен, азық-түлікпен, ең қажетті өнеркәсіп тауарларын жеткізуге көмектесу;
- медициналық жәрдем шақыртуға, медициналық кеңселермен қоса поликлиника мен ауруханаларға жетуге көмектесу;
- заңды құқықтарын іске асыруда көмектесу;
- қарттардың гигиеналық қажеттіліктеріне жауапты болу;
- ауылда және қалада тұратындарға әртүрлі әлеуметтік-тұрмыстық жағдай жасауды ұйымдастыру;
- құжаттарды рәсімдеу мен орналастыруда қамқорлық жасау;
- әлеуметтік қызмет көрсетуді стационарлы кеңселермен араластыру.

Жоғарыда атап көрсетілген қарт адамдарға көрсетілетін әлеуметтік қызмет түрлері бойынша біз өз зерттеуімізде келесідей мәліметтер алдық. «Мемлекет тарапынан көрсетіліп жатқан әлеуметтік қызмет деңгейі Сізді қанағаттандырады ма?» деген сұраққа респонденттердің 50%-ы «зейнетақының аздығын, күнкөріс деңгейіне сай келмейтінін» айтты, 10%-ы «қазіргі таңдағы әлеуметтік жұмыстың сапасыздығын» көрсетті, тағы 10%-ы «біздің мемлекетіміз бен қоғамымызға қарттардың керексіз болып қалғандығын» айтса, сұралынушылардың келесі 5%-ы «қарттарға байланысты әлеуметтік жұмыстың мүлдем жүргізіліп жатқан жоқ» деп есептейтінін айтып көрсетті.



Бұлардан басқа қарттарға әлеуметтік қызметтің қосымша қызметтері жағдайына қарай толық және жартылай ақы төлеуде көрсетіледі. Жергілікті халықты әлеуметтік қорғау органдары немесе әлеуметтік қызмет көрсетудің муниципалды орталығы үйлерге әлеуметтік қызмет көрсету ұйымдары болу керек. Үйде тұратын қарттар үшін әлеуметтік қызмет түрлері тегін көрсетілуі тиіс. Олар жалғызбасты қарт адамдар, айлық кіріс есебі ең төменгі көрсеткіштен төмен отбасы мүшелері және туыстарынан бөлек тұратын қарттар үшін.

Үлкен жастағыларға әлеуметтік қызмет көрсетудің гуманизациясына талпыну бірінші кезекте – қарттарға әлеуметтік көмек және үйде тұратын қарттарға көрсетілетін көмек

түрлері, қарттардың болашағын қамтамасыз етудегі территориялық әлеуметтік қызмет көрсету мәселелерін шешуді қажет етеді /2; 56 б./.

Ардагерлер мен зейнеткерлерге әлеуметтік қызмет көрсету жүйесі дамуының басты факторы – елдің өтпелі экономикасындағы қаржыландыру мәселесі. Нарықтық қарым-қатынас медициналық және әлеуметтік қызмет ақылы болуын білдіреді.

Егде адамдар бұл қызмет түрлерін пайдаланушылардың саны жағынан ең жоғары категориясы екені анық. Алайда, әлеуметтік қызметке мұқтаж қарт адамдардың кейбір өмірлік жағдаяттары қызметті ақылы түрде жүргізуді көтермейді. Себебі, олардың негізгі кіріс көзі ең төменгі айлық көрсеткішіне негізделген зейнетақы ғана. Қазіргі күрделі жағдайда қарт адамдарға көрсетілетін ең сенімді әлеуметтік көмек көрсетілетін ұйымдарының кешенділігі мемлекеттік және мемлекеттік емес құрылымдарының қоғамдық отбасының қарт адамдардың өздерінің жаңа әлеуметтік серіктестігін талап етеді. Мұндай жол қарт адамдардың мәселелерін кең ауқымда көруге, шешуге мүмкіндік беретін болашағы зор жол. Осыған байланысты субъективті және объективті жағдайларға тәуелді тәуекелдің рөлі, әлеуметтік жұмысшылардың рөлі өседі. Әлеуметтік қызметкерге оның этикалық және жағымды сапасының жоғарылауының талабы өседі /5; 57 б./.

Әлеуметтік қызметкер әлеуметтік жұмыстың мақсатын, білімін, міндетін сақтауға және өсіруге міндетті. Әлеуметтік қызметкерге өз мамандығының лайықтылығын және мақсаттылығын қорғау жүктеледі. Әлеуметтік қызметкер әлеуметтік жұмыс туралы білімін молайтуға, зерттеу нәтижелері мен іс-тәжірибесін ұжымымен бөлісуге тиіс /5; 58 б./.

Әлеуметтік жұмыс басқа да білімдер сияқты үнемі даму үстінде, жаңа біліммен және жаңа тәжірибемен толығу үстінде болады. Жүргізілген жоғары этикалық стандарттар жеке дара немесе жапыға бірдей қолданылмайды. Бірақ олардың басты мақсаты адамдарға көмек көрсету, қоғамды гүлдендіру және өркендету болып табылады. Әлеуметтік қызметкерлердің күнделікті жұмысына қандай да бір көмек көрсете алады. Әлеуметтік жұмыстың қоғамның әртүрлі аяларында (сфераларында) жүзеге асырылуында аймақтық орталықтар, әлеуметтік қызмет маңызды рөл атқарады. Олар мамандандырылған болуы мүмкін: психологиялық-педагогикалық, телефон арқылы жедел психологиялық жәрдем, мүмкіндігі шектеулі адамдарға көмек, бейімделмеген балалар мен жасөспірімдерге әлеуметтік көмек, халықаралық қақтығыстардан және кедейліктен зардап шеккен адамдар мен қашқындарға көмек, кәмелетке толмаған жүкті әйелдерге әлеуметтік көмек көрсету болып табылады. Сонымен қатар, кешенді территориялық халыққа қызмет көрсету орталықтары отбасы және балаларға әлеуметтік көмек көрсету орталықтары, кәмелетке толмаған мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балалармен жұмыс жүргізу орталықтары жұмыс жасауы керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстандағы Адам дамуы туралы 2005 жылғы Ұлттық есеп: Қазақстандағы аға ұрпақ: болашаққа көзқарас. – Алматы, 2005.
2. Глухова И.Ю. Специфика образа старости в различных возрастных стадиях. – М., 2005 г. – стр. 22
3. Уровень жизни населения в Казахстане 2004-2008. Статистический сборник / Под ред. А.Смаилова – 2009– стр.172
4. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учебное пособие – М., издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2002 г. – 296с. – стр. 56
5. Козлова Т.З. Динамика качества жизни пенсионеров (Психология зрелости и старения) – 2006 г. – стр.57

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада қоғамдағы қарт адамдарға көрсетілетін әлеуметтік көмектер мен әлеуметтік жұмыс технологиялары берілген.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматриваются виды социальной поддержки и технологии социальной работы с пожилыми в обществе.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТІЛДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Құрманәлі Ж. – студент, Шайжанова Қ.Ү. - п.с.ғ.к., доц.м.а.
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Тілдерді қолдану мен дамытудың 2010-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының басты мақсаттарының бірі – қазақ тілін жоғары оқу орындарында оқытуды жетілдіру, жақсарту. Оның бағдары – «дүниеге жауапкершілікпен қарайтын, инновациялық, шығармашылықпен ойлауға дағдыланған, мәдениеті жетілген, адамгершілігі мол, білікті мамандардың жаңа ұрпағын қалыптастыру», шебер сөйлейтін, білікті мамандарды дайындау болып табылады.

Бәсекелестік өмір сүрудің басты шарты болып отырған өзгермелі кезеңде жоғары білім беру жүйесіне қойылатын талаптар да күшейіп отыр. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында айтылғандай, жоғары білімді дамытудың негізгі үрдісі мамандар даярлау сапасын арттыруға ерекше көңіл бөлінуде. Осы ретте мұғалімдер даярлайтын жоғары оқу орындары алдында үлкен де салмақты міндеттер тұр. Бұл міндеттердің шешімі студенттерге мемлекеттік стандартқа, оқу бағдарламаларына сәйкес ғылым салаларынан білім берумен ғана шектелмейді. Жоғары мектепті бітірушілер болашақ кәсібін терең түсінетін, меңгерген білімін мазмұнды, дәлелді түрде, кәсіби тілмен шебер жеткізе алатындай, тіл байлығы мол маман болып шығуы тиіс. Сондықтан, жоғары оқу орнында оқытылатын қазіргі гуманитарлы салалары арқылы студенттерді өз ойларын жүйелі, түсінікті етіп, шебер сөйлеу үрдісіне дағдыландыру маңызды мәселе болып табылады. Осы тұрғыдан келгенде, болашақ педагог-психолог маманы терең кәсіби білімімен бірге, шығармашылық ойлау қабілеті жоғары, пікірін жүйелі түрде жеткізе алатын, сөйлеу шеберлігі қалыптасқан тұлға болуы тиіс /1/.

Студент тілін дамыту тілдік қатысымдық іс-әрекет арқылы нәтижелі жүргізіледі, өйткені «тілдік қатынас – сөйлеу тілі арқылы түсінісу дегенді нақтылай келіп, жай ғана қарым-қатынас дегеннен гөрі тамыры тереңге жеткен, өмірде өзіндік орны бар, қоғамның дамуы үшін ең қажетті қоғамдық-әлеуметтік ақпараттардың жиынтығы арқылы адамдардың бір-бірімен пікір алмасуы, адамдар қатынасының түп қазығы дегенді білдіреді».

Тіл дамытудағы мақсат – қоғамда қазақ тілі арқылы еркін қарым-қатынас жасауды қамтамасыз ету. Сондықтан, тілді қарым-қатынас құралы ретінде оқытуда, үйретуде грамматика қарым-қатысты жүзеге асыратын тетік қызметін атқарады. Олай болса, студенттің ғылым саласынан игерген білімін тілдік қатынаста тиімді, орынды пайдалана білуге дағдыландыру – қазіргі уақыт сұранысынан туындап отырған өзекті мәселе.

Қазіргі заман жағдайында жоғары білім беру жүйесі университет қабырғасында алған білім, білік пен дағды-машықтың негізінде дербес, әлеуметтік және кәсіби біліктілікке қол жеткізу мақсатын көздеп отыр. Бұл мақсаттың түпкі шешімі студенттің игерген базалық білімін мазмұнды да дәлелді етіп, әсерлі сөз орамдарымен жеткізе білуіне келіп тіреледі. Сондықтан, жоғары мектепте студенттің гуманитарлық салалары бойынша меңгеретін білімдері ауызша да, жазбаша да мәдениетті сөйлеуге дағдыландыратын тіл дамыту жұмыстарымен ұштасқанда ғана нәтижелі болады анық.

Жоғары мектепте өндіріс пен нарықтың жылдам өзгеріп жатқан жағдайына бейімделген жаңа үлгідегі мамандар даярлауда оқытудың жаңа әдіс-тәсілдермен жүргізілуі басты меже болуы тиіс. Сондықтан, оқытуды ұйымдастыруда студенттің сөйлеу белсенділігін арттыратын, өз ойын ашық айтуға, пікір алысуға жетелейтін әдіс түрлерін

қолдану тіл дамыту мәселесінің дұрыс шешілуіне жағдай жасайды. Алайда, ғылым салалары мен тіл дамыту арасында тұрақты әрі табиғи байланыс болуға тиіс. Бұл өскелең жаңа өмір мұқтажы деген тұжырым күні бүгінге дейін өз дәрежесінде шешімін таппай келеді.

Жоғары оқу орнында болашақ мамандарды дайындау үдерісінде студенттің теориялық білім негіздерін меңгеріп қоймай, кәсіби тілде шебер сөйлеуге төселуі де ең қажетті жағдай. Сондықтан, студенттердің жеке басының мүмкіншіліктерін ескере отырып, танымдық ерекшеліктеріне көңіл бөлінуі тиіс деп, Л.С.Выготский өз пікірін білдірген болатын. Яғни, жоғары оқу орындарындағы басты міндет – болашақ мұғалімдерді кәсіби шеберлікке баулу, студенттерді маман ретінде қалыптастыру, дамыту және шебер сөйлеуге дағдыландыру болып табылады /2/.

Студенттерге білім беруде оқу іс-әрекеті жетекші рөл атқарады. Ғылыми зерттеулерде «оқу», «оқу іс-әрекеті», «білім алу» терминдері кейде синоним ретінде де қолданылады. Оқу әрекетінің психологиялық негіздерін кең көлемде қарастырған Д.Б.Эльконин мен В.В.Давыдов оқуды адамның түрлі әрекетінің түрі мен қарым-қатынасының формасына қарай игерілетін білім мен іскерлік үдерісі деп есептейді. Жалпы алғанда оқу – белгілі бір мақсат көздеп, арнайы ұйымдастырылып, теориялық білім беретін және соның негізінде білім алушының теориялық ойлау, шығармашылық қабілетін дамытуға құрылған оқыту үдерісі /3/.

Бұл мәселеде ғалымдар сөйлеу әрекетінің құрылысын анықтауды алға қояды. Ол үшін А.Н.Леонтьевтің мына пікіріне сүйенуге болады деп, сөйлесудің 4 белгісін көрсетеді, олар: 1) сөйлесудің жағдайын белгілеу; 2) сөйлесуді жоспарлау; 3) сөйлесуді іске асыру; 4) сөйлесудің нәтижесі мен міндеті /4/.

Ұлы ойшыл ақын Абай Құнанбаев ес туралы терең тұжырымдар айтып, естің мәнін ашатын «ұмытпастық себептер» деген психологиялық атау енгізген. Абай осымен байланысты «отыз бірінші сөзінде»: Естілген нәрсені ұмытпастыққа төрт түрлі себеп бар: әуелі көкірегі байлаулы берік болмақ керек. Екінші, сол нәрсені естігенде, я көргенде ғибратлану керек. Үшінші – сол нәрсені ішінен бірнеше уақыт қайтарып ойланып, көңілге бекіту керек. Төртінші – ой кеселді нәрселерден қашық болу керек», -деген /5/.

Ж.Аймауытов тілдің қатысымдық қызметін ұғындыратын жұмыс түрлері дұрыс ұйымдастырылса, студенттің жүйелі де тілдік нормаларға сәйкес сөйлеуіне жағдай жасалады. Тілдік қатысымға дағдыландыратын жұмыстар студенттерді қызықтыратындай, теориялық білімге де, тіл дамыту мақсатына да сәйкес келетіндей болуы тиіс. Тілдік жаттығулар мен тапсырмалар қатысымдық бағытта ұйымдастырылуы қажет. Студент ауызша да, жазбаша да тілдік бірліктерді сөйлесімде, тілдік қатынаста дұрыс қолдана білгенде ғана қатысымдық біліктілік жүзеге асады /6/.

Тіл дамыту ісінде студенттердің байқау қабілетінің де маңызы зор. Студенттер заттардың, құбылыстардың ерекшеліктерін түсініп, ажырату үшін оларды байқауға, байқағыштыққа үйрету керек. Психологтардың пікірінше, байқау дегеніміз – белгілі мақсат пен объектіні әдейілеп қабылдау. Сондықтан студенттерге белгілі бір нысанды байқату үшін уақыт керек. Сол белгіленген уақыт ішінде олар сол нәрсеге, құбылысқа зейін қойып, мұқият бақылаулары тиіс.

Сонымен қатар, байқағыштық студенттерді өздері бақылаған құбылыстар мен заттардың ерекшеліктерін ажырата білуге, түсіне білуге, олардың арасындағы айырмашылықтар мен байланысты таба білуге жетелейді деген М.Жұмабаев /7/.

Оқыту әрекеті студентті білім, дағды, іскерлікпен қаруландыру, тілін дамыту, сол арқылы оның ішкі дүниесінің кеңеюіне әсер ету, кәсіби дамуына мүмкіндік жасау мақсатын көздейді. Осы тұрғыда Ж.Сүлейменова «...оқыту үдерісі студентті өз бетімен сыни ойлауға, ізденуге, ғылыми жетістіктердің мәнін түсінуге, игерген білімін өмір тәжірибесінде қолдана алуға, яғни рухани шығармашылық әдісіне үйретуі тиіс», -деп есептейді. Ал бұл жұмыстардың барлығы да тіл дамытуға қатысты, өйткені ізденіп, шығармашылықпен жұмыс істеу студенттің сөздік қорының жетілуіне, тілінің де дамуына игі әсер етеді /8/.

М.Қ.Бапаеваның «Психологияны оқыту әдістемесі» атты оқу құралында «жоғары оқу орнында студенттерге теориялық білім берумен қатар олардың сөйлеу тілінің сапасын арттыруға көңіл бөлінуі тиіс» - деген. Бұл міндет кешенді жүргізілген жұмыстар арқылы іске асады. Сондықтан тіл дамыту бағыттары кешенді жұмыстар бойынша жүргізілуі қажет. Ондай жұмыстар психологиялық жаттығулар, іскерлік ойындар, ойталқы, ойбөліс, шығармашылық т.б. тапсырмалар кешенді түрде орындалса ғана нәтижелі болады. Осындай жұмыстар студенттің өзінің сөйлеген сөзіне мән беріп, сөзінің мазмұндылығы, баяндауының жүйелілігі, мәнерлілігі, сөздік қорының байлығы, бейнелі сөздерді пайдалануы секілді шеберліктерді игеруіне ықпал етеді. Сөйтіп, студент тілін дамытуды психологиялық тұрғыда талдағанда, оның қабылдауы, қызығушылығы, есте сақтауы, ойлауы секілді үдерістер басты рөл атқаратындығы байқалды. Ал қажетті білім, дағдыны меңгеру студенттердің сөйлеу әрекетін белсендіруді қажет етеді /9/.

Психологиялық еңбектерде көрсетіліп жүргендей, қазақ тіл білімінің қай саласы бойынша да студенттердің кәсіби ынтасын қалыптастыру үшін бағдарламаға сәйкес теориялық материалдармен бірге тіл дамыту жұмыстары да қатар байланыстырыла оқытылуы керек, яғни «Студенттердің рухани қызығушылығын туғызу үшін қазақ тілінде шыққан ғылыми-зерттеу еңбектерімен таныстыру, пәнаралық байланысты іске асыру, қатысымдық бағыттылық, көрнекі және техникалық құралдарды (модульдердің логика-құрылымдық сызбалары) пайдалану т.б.» жұмыстары жүргізілуі тиіс.

Қорыта келе, жоғарғы оқу орнында білім алушы студенттердің тілін дамытуда психология ғылымының заңдылықтары басты рөл атқаратыны мәлім. Өйткені, студенттердің әсіресе болашақ педагог-психолог маманның кәсіби тілде шебер, мәдениетті сөйлеуін дамытуда олардың психологиялық ерекшеліктерін ескеру басты назарда болғанда ғана оқу үдерісі нәтижелі болады деген ойымызды білдіреміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы // Егемен Қазақстан. 26.12.2003. -№ 332. -333 б.
2. Выготский Л.С. Собр. сочин. т. 3 123-245 С.-М., 1996.
3. «Возвратные возможности усвоения знаний. // Под редакцией Д.Б.Эльконина и В. В.Давыдова М.: -1966. – с. 115-117.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. // Под. ред. В.В.Давыдова. и др. М. – Пед., 1983. I т.
5. Құнанбаев А. Шығармаларының толық жинағы. II т. –Алматы, 1954.
6. Аймауытов Ж. Психология. -Алматы: Ғылым, 1998, -4-т. -447 б.
7. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992. - 160 б.
8. Сүлейменова Ж. Қазіргі қазақ тілі морфологиясын жоғары мектепте оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері: пед.ғыл.докт. ...автореф. -Алматы, 2005. -50 б.
9. Бапаева М.Қ. Психологияны оқыту әдістемесі – Оқу құралы, Алматы, 2010. 199 б.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются некоторые психологические основы культуры речи и языковые особенности студентов обучающихся в высшем учебном заведении.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жоғары оқу орнында оқитын студенттердің сөйлеу мәдениетінің кейбір психологиялық негіздері мен тілдік ерекшеліктері қарастырылған.

АЛАҢДАУШЫЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІН ТЕОРИЯЛЫҚ ТҰРҒЫДА ҚАРАСТЫРУ

Құлымбаева А.К. - пс. магистрі, оқытушы
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Психологиялық әдебиеттерде алаңдау түсінігінің түрлі анықтамаларын кездестіруге болады, бірақ зерттеушілердің көпшілігі оны жағдайлық құбылыс және өтпелі күй мен оның динамикасын білдіретін жекелік мінез ретінде қарастыруды жөн көреді. Алаңдаушылық эмоционалдық күй ретінде және жекелік кескін, темпераменттің тұрақты қасиеті ретінде де айырып көрсетеді.

Психологиялық ғылымда алаңдаушылықтың әр түрлі аспектілеріне арналған арнайы еңбектер орын алады. В.М.Астапов, Л.И.Божович, А.И.Захаров, Б.М.Кочубей, В.Р.Кисловская, И.А.Мусина, Е.В.Новикова, А.М.Прихожан, А.С.Славина, Ю.Л.Ханин, З.Фрейд, А.Фрейд, И.Г.Сарасон, Г.С.Салливан, К.Хорни, Дж.Тейлор, Ч.Д.Спилбергер және т.б. зерттеушілердің еңбектерін атап айтуға болады.

Р.С.Немовтың анықтамасы бойынша: «Алаңдаушылық - әлеуметтік құрылымдағы жағдайда қорқыныш пен үрейді сезіну, адамның тұрақты немесе ситуативті көрініс табатын қасиеті». А.В.Петровскийдің анықтамасы бойынша: «Алаңдау – үрейдің реакциясының туындауының төменгі сатысын сипаттайтын индивидтің қатерді уайымдауға бейім болуы жекелік ерекшеліктердің негізгі параметрінің бірі. Алаңдаушылық әдетте, жүйкелік-психикалық және ауыр соматикалық ауруларда жоғары болады, сонымен қатар психотравма салдарын өткізіп жатқан сау адамдарда көптеген топ мүшелерінде жекелік сәтсіздіктің субъективті көрінісінің бұзылуы». Алаңдаудың қазіргі зерттеулері жеке тұлғаның тұрақты қасиеті болып табылатын, алаңдаушылық жекелік және нақты сыртқы ситуациямен байланысқан ситуативтік алаңдаушылықтың айырмашылықтарына бағытталған жеке тұлға және оны қоршаған ортаның өзара әрекеті ретіндегі алаңдау анализінің әдістерін өңдеуге бағытталған. /1/.

Г.Г.Аракелов, Н.Е.Лысенко, Е.Е.Шотт, өз кезектерінде мынаны айтады, алаңдау – бұл кез-келген адамның тұрақты қасиеті, шектеулі уақыттағы адамның анықталған күйі ретінде суреттелетін көп мәнді психологиялық термин. Соңғы жылдардағы әдебиеттерді талдау кезінде мазасыздану түрліше көзқараста қарастырылған. Онда адамға әртүрлі стресстерден әсер етуден туындайтын, қиын өзара когнитивтік, аффективтік және құлықтық реакция нәтижесінен пайда болатын жоғары алаңдаушылық туралы айтылған. Алаңдау - жеке тұлғаның кескіні сияқты, күнделікті үрей эмоциясымен, эмоционалды қозу сезімінің жоғарылауымен қаланатын, адам миының генетикалық детерминистік қасиетімен байланысты. /2/. Зерттеулерде жеткіншектердің тартылыс деңгейінде М.З.Неймарк анықтады: олардың сәттілікке тартылуына қанағаттанбаудан келіп шыққан, агрессия, қорқыныш, алаңдаушылық түрінде кері эмоциялық күй. Соған қоса, мазасыздану түріндегі эмоционалды сәтсіздік өздерін жоғары бағалайтын балаларда байқалады. Олар «ең жақсы» оқушы болуға немесе ұжымда ең жақсы орында болуға, және де белгілі салада жоғары тартылыстарға үміттенеді, бірақ олардың өз тартылыстарына шынайы мүмкіншілігі болады /3/. Отандық психологтар, баладағы адекватты емес өзін жоғары бағалау, дұрыс емес тәрбие нәтижесінде, ересектердің бала жетістіктерін жоғары бағалаудан, яғни мақтау, оның жетістіктерін асыра сілтеуден деп есептейді. Айналадағылардың берген жоғары бағасы және соған негізделінген өзін-өзі бағалаушылық баланы толығымен қанағаттандырады. Жаңа талаптар және қиындықтармен соқтығысқанда оның тұрақсыздығы байқалады. Бірақ бала бар күшімен өзінің жоғары бағасын сақтап қалуға тырысады, өйткені ол өзін құрметтеуге өзіне деген жақсы қатынасты қамтамасыз етеді. Дегенмен де, бұл баланың әрдайым қолынан келе бермейді. Сыныптағы құрбыларының арасында қалаулы орынға ие болуға оның кері сапалары мен мінез бітістері әсер етіп жеткізбеуі мүмкін, ал оқудағы жоғары жетістіктер деңгейіне жетуге оның толық емес білім сапасы септігін тигізеді. Осылайша жоғарғы ұмтылыстар мен шынайы мүмкіндіктер арасындағы қайшылық күрделі эмоциялық күйге

әкелуі мүмкін. Қажеттіліктерді қанағаттандырмаудан бала санасына сәтсіздік сенімсіздік және өзін сыйлауды жоғалтуды мойындауды жібермейтін қорғаныс механизмі өңделеді. Ол өзінің сәтсіздіктерінің себептерін басқа адамдардан іздеуге тырысады: ата-ана, мұғалім, достары. Сәтсіздік себептері өзінде екенін мойындаудан бас тартып жетіспеушіліктерін айтқандардың барлығымен конфликтіге түсіп, сескену, қапа болу, ашуланшақтықты байқатады. Өзіне сенімділіктің қатты қажеттілігіне бола қызығуларының өзіне ғана бағытталуына әкеледі. Мұндай күй баланың үрейленуді уайымдамауды туғызбай қоймайды. Алғашында үрей баланың алдында тұрған шынайы қиындықтардан туындап, содан соң баланың әлемге, адамдарға, өзінің мүмкіндіктеріне, өзіне деген қатынасының адекватты емес болуынан ол тұрақты кескінге ие болады. Мұның бәрі балаға кері әсерін тигізіп, бала кез-келген жағдайдан сәтсіздікті күтеді, бұдан шынайы үрей мазасыздануға айналады.

Аффект жеке тұлғаның дұрыс қалыптасуына кедергі болады, сондықтан оны жеңу өте маңызды екенін Т.В.Драгунов, Л.С.Славина, Е.С.Макслак, М.С.Неймарк атап өткен.

Бұл авторлардың жұмыстарында, адекватты емес аффектті жеңу өте қиын екені көрсетілген. Басты міндет бұл бала мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін сәйкестендіруге әкелу, немесе оның шынайы мүмкіндіктерін өзіндік бағалау деңгейіне көтеруге көмектесу, немесе өзіндік бағалауын түсіру. Бірақ ең шынайы жолы – бұл баланың қызығушылықтары мен ұмтылыстарын баланың шамасы жететін, жетістікке жетіп өзіне дәлелдей алатын салаға қарай аудару болып табылады.

Сонымен балалардағы күрделі эмоционалды уайымдаулар адекватты емес аффектпен байланысты екенін, Славинаның аффективті құлықтағы балаларды зерттеген зерттеулерінде көрсетіледі. Бұған қоса, отандық психологтардың зерттеулерінде көрсетілгендей, балалар құлығын қиындықтарға әкелетін кері уайымдаулар тума агрессивтік инстинктердің салдары болып табылмайды.

Бұл зерттеулерді мазасыздануды түсіну үшін теориялық база ретінде қарастыруға болады: бала өміріндегі белгілі бір жағымсыз жағдайлардан туындайтын шынайы үрейдің нәтижесі ретінде оның қызметі мен қатынасы барысында туындайтын білімі ретінде. Басқаша айтқанда бұл биологиялық емес әлеуметтік құбылыс.

Мазасыздану мәселесі басқа да аспектті қамтиды – психофизиологиялық алаңдаушылық пен үрейді зерттеудің екінші бағыты осы кездегі күйдің деңгейіне негізделетін, жеке тұлғаның физиологиялық және психологиялық ерекшеліктерін зертеу жолымен бағытталуда.

Көптеген авторлар, үрейленуді қатты психологиялық қысымдағы күй – «стресстің» құрамды бөлігі деп есептейді. Стресс күйін зерттеген, отандық психологтар, оның анықтамасына түрлі дәлелдеулер енгізді.

Сонымен, А.А. Суворова лабораториялық жағдайда алынған стрессті зерттеді. Ол стрессті, адамға қиын және жағымсыз эксперимент жағдайында туындайтын, күй ретінде анықтайды.

В.С. Мерлин стрессті «өте қиын ситуацияда» туындатын жүйкелік қысым емес психологиялық деп табады. «Стресс» түсінігінің түрлі талқылауында барлық авторлар мынамен келіседі, стресс - бұл өте қиын ситуацияларда туындайтын қатты қысымдағы жүйке-жүйесі. Стрессті алаңдаушылықпен сәйкестендіруге болмайды, өйткені стресс әр уақытта да шынайы қиындықтардан негізделген, ал алаңдау олар болмаған кезде де көрінуі мүмкін. Күші жағынан да стресс пен алаңдаушылық күйлері түрліше. Егер стресс – жүйке жүйесінің өте қатты қысымы болса, ал алаңдау үшін мұндай қысымның күші тән емес. Осыдан стресс кезіндегі үрейді қатер немесе сәтсіздікті күтуден, оны алдын-ала сезінуден туындайды деп есептеуге болады. Күй ретіндегі алаңдау - сәтсіздікті күтушілік. Бірақ үрей субъект сәтсіздікті кімнен күтуіне байланысты соған тәуелді әртүрлі болуы мүмкін: өзінен (өзінің шамасы жетпеуінен) объективті жағдайлардан немесе басқа адамдардан.

Авторлар фрустрация, стресс кезіндегі үрей, алаңдаушылық, салбыраңқылық, қорқыныш, сенімсіздік түрінде көрінетін субъектің эмоционалды сәтсіздіктерін атап өтетіндігі маңызды факт болып табылады. Бірақ бұл үрей шынайы қиындықтармен

байланысып негізделген. Сонымен И.В. Имедадзе үрейді фрустрацияны алдын ала сезінумен тікелей байланыстырады. Осыдан кез-келген түсініктегі стресс пен фрустрация өзіне үрейді қосады. Жүйке жүйесі қасиетінің физиологиялық қасиеті тұрғысынан алып қарасақ, біз үрейге бағытталушылық түсінігін отандық психологтардан табамыз. Сонымен, И.П.Павловтың лабораториясында сыртқы қоздырғыштар әсерінен ең алдымен әлсіз типте, содан соң қозғыш және ең азы жақсы қимылдайтын мықты тұрақты типтегі жануарларда болатыны анықталған.

Б.М. Тепловтың берілгеніне қарасақ, үрей күйі жүйке жүйесі күшіне байланысты. В.Д. Небылицын жүйке жүйесінің әлсіз типтегі мазасызданудың одан да жоғары деңгейін зерттеулерінде ұсынады. Мазасызданудың симптомокомплексі мәселесін қарастырған В.С. Мерлиннің жұмыстарына тоқталған да жөн. Мазасыздануды В.В. Белоус екі жолмен тексерді – физиологиялық және психологиялық.

Алаңдауды сөндірудің психологиялық механизмдерін зерттеуге қолданатын, А.В.Петровскийдің жетегіндегі В.А.Бакеевтің зерттеуі ерекше қызықты болып табылады /4/. Зерттелінушілердің алаңдау деңгейлері В.В.Белоусовтың қолданған әдістерімен өлшенеді. Осыдан мынадай қорытынды шығаруға болады: эмоциональді уайымдау, жаны жай таппау, жайсыздық және мазасызданудың көрінісі ретінде қарастырылатын алдағы сәттілікке сенімсіздік, бұның бәрі құлықтың кері формаларының негізі болып табылады. Сонымен, А.М.Прихожан: «Алаңдау – бұл төніп келе жатқан қауіпті алдын-ала сезінумен, сәтсіздікті күтумен байланысты, эмоционалдық дискомфортты уайымдау» - дейді /5/. Алаңдау түсінігін психологияға психоаналитиктер және психиатрлар енгізді. Психоанализдің көптеген өкілдері мазасыздануды жеке тұлғаның тума қасиеті және ол адамға о бастан-ақ тән күй ретінде қарастырды. Психоанализдің негізін қалаған З.Фрейд адамның бірнеше тума әуестік инстингтер болады деді. Олар оның көңіл-күйін анықтайды, адам құлығының қозғаушы күші болып табылады. З.Фрейд биологиялық құмарлық пен әлеуметтік тыйымдардың ұштасуын невроз бен мазасыздандыруды тудырады деп есептеді. Алғашқыдағы инстингтер адамның есеюіне байланысты көріністің жаңа формаларына ие болады. /6/. Жаңа формада олар өркениеттің тыйымдарына кездесіп, адам өз құмарлығын жасырып көрсетпей, қысып ұстауға мәжбүр ие болады. Индивид өмірінің психикалық драмасы туылғаннан басталады және бүкіл өмірінде жалғасады.

Жеке-даралық психологияда А.Адлер невроздардың туындауына жаңа көзқарас ұсынады. Адлердің пікірі бойынша невроздың негізінде қорқыныш сияқты механизмдер жатыр. Сонымен қатар, белгілі бір позицияға ұмтылған топта индивид кез-келген жекелік ерекшеліктер мен әлеуметтік жағдайларға жете алмаған, бұдан анық көрініп тұр. Қатынастағы қажеттілік бұл – сол уақытта топпен бірге болу, топта болу қажеттілігі де. Бір нәрсені істей алмаушылық, толық еместік сезімі адамды белгілі бір күйзеліске ұшыратады. Сөйтіп, ол қалауларынан бас тартып, капитуляция немесе компенсация жолымен құтылуға тырысады. Мұнда индивид толмаған жеріне бар энергиясын бағыттайды. Өзінің қиындықтарын түсінбегендер және энергиялары өздеріне бағытталғандар сәтсіздікке ұшырайды. Биіктікке ұмтылып, индивид «өмір тәсілін», өмір жолын және құлықты өңдейді. 4-5 жаста-ақ балада сәтсіздік, бейімделмегендік, қанағаттанбаушылық, толық еместік сезімі туып, ал олар болашақта сәтсіздікті кешуіне әкелуі мүмкін.

Авторлар алаңдаушылық пен мазасыздану арасын айырмайды. Екеуі де, бір кезде балада қорқынышты тудыратын, жағымсыздықты күту ретінде көрінеді.

Үрейдің көмегімен бала қорқыныштан құтылуы мүмкін, қарастырылған теорияларды талдап, жүйелеп, авторлар өздерінің жұмыстарында белгілеген, үрейдің бірнеше бастауларын, бөліп көрсетуге болады:

1. Потенциалды физикалық зияннан үрей бұл алаңдаушылық түрі ауыртпашылық, қауіп-қатер, физикалық сәтсіздік стимулдарымен байланысудың нәтижесінде пайда болады.

2. Махаббатты жоғалтып алудан үрей (ана махаббаты, құрбыларының сенімі).

3. Үрей әдетте төрт жастан кем емес кезде байқалатын кінә сезімінен туындауы мүмкін. Біраз үлкен жастағы балалардың кінә сезімдері өзін кемсіту, өзіне деген ыза, өзін лайықсыз ретінде ойлап уайымдау, сезімдерімен сипатталады.

4. Қоршаған ортаны меңгеріп алуға қабілетсіздіктен туындайтын үрей. Ол қоршаған орта бөліп шығаратын мәселелерді адам шеше алмайтынын сезінсе көрінеді. Үрей толық еместік сезімімен байланысты бірақ онымен пара-пар емес.

5. Үрей фрустрация күйінде де пайда болуы мүмкін. Фрустрация қатты қажеттілік немесе қалаулы мақсатқа жетуде кедергі пайда болғанда, уайым ретінде анықталады. Үрей күйін әкелетін (ата-ана махаббатынан айырылу және т.с.с) және фрустрацияны туғызатын ситуациялар арасында толық тәуелсіздік жоқ және авторлар да осы түсініктердің арасын нақты айырып көрсетпейді.

6. Үрей әр адамға сол немесе басқа дәрежеде тән. Болмашы үрей мақсатқа жетуге жұмылдыра әрекеттендіреді. Үрейдің мықты сезімі эмоционалдық бұзылған болуы мүмкін және ол қайғы әкеледі. Үрей адамға міндетті түрде шешілуі керек, мәселелерді ұсынады. Осы мақсатта түрлі қорғаныс механизмдері (тәсілдері) қолданылады.

7. Үрейдің пайда болуында үлкен мән отбасылық тәрбиеге, ананың рөліне, бала мен ананың өзара қарым-қатынасына беріледі. Жастық шақ кезеңі жеке тұлғаның келесі дамуын болжайтын кез болып табылады.

Осы орайда Массер, Корнер және Каган үрейді, бір жағынан, әр жеке адамға тән, қауіп –қатерге тума реакция ретінде қарастырса, екінші жағынан адам қоршаған ортамен өзара іс-әрекетте кездесетін, жағдайлардың (стимулдардың) өсімталдық деңгейіне тәуелді адамның мазасыздану деңгейін бөліп көрсетуге болады. А.Лерсильд қорқыныш күйін алаңдаушылық және үрейді қоршаған ортада болып тұратын субъект жағдайға реакция ретінде қарастырады. Бұл екі құбылыстың арасында айырым жасалмайды. Алаңдаушылық кішкентай сәбиге тән болып келеді, ол қатты дыбысты естігенде кездейсоқ орын ауыстыруды сезінген немесе сүйенішін жоғалтқанда, сонымен қатар, ағза әлі дайын емес, басқа да кездейсоқ тітіркендіргіштер кезінде. Бірақ кішкентай бала оның кейінгі есейген шағында мазасын алуы мүмкін көптеген стимулдарға сезімсіз қалады. Роджерс эмоциялық өзін-өзі сезінуді басқаша қарастырады. /7/. Ол жеке тұлғаны адам тәжірибесінің өнімі ретінде немесе құлықтың және сананың қоғамдық формаларын меңгеру нәтижесі ретінде қарастырады. Қоршаған ортамен өзара іс-әрекет нәтижесінде балада өзі туралы, өзін бағалаушылық туралы сипаттама пайда болады. Бағалаушылық тек, қоршаған ортамен үнемі қатынасу тәжірибесінен ғана емес, сонымен қатар, басқа адамдардан алынып, пайдаланылып, индивидтің өзі өңдеп жасаған сияқты болып қабылдануы мүмкін. К.Роджерс алаңдаудың басқа бастауын мынада деп көреді, сана деңгейінің астында жатқан құбылыстар бар және де егер олар жеке тұлға үшін қауіпті сипатта болса, онда оларды саналы тұрғыдан ұғынғанға дейінгі бейсана астында қабылдап қоюы мүмкін. Бұл адам алаңдаушылықтық себептерін бағалай алмау күйіне, толқу үрей ретінде саналы қабылданатын, жүрек соғуы өсуінің реакциясының тудыруы мүмкін. Үрей оған себепсіз болып көрінеді.

Негізгі үрей және жеке тұлғаның негізгі конфликтін К.Роджерс жеке тұлғаның екі: саналы және санасыз жүйесінің қатынасынан шығарып қарастырады. Егер осы екі жүйенің арасында толық келісім болса, онда адамның көңіл күйі жақсы болып, ол сабырлы өзіне қанағат болады. Және керісінше екі жүйе арасындағы келісім бұзылса түрлі уайымдау алаңдау, үрей пайда болады. Бұл эмоционалдық күйлерді ескертудің басты шарты тез арада, адам өзінің бағалаушылығын қарастыра алуы және жаңа өмір шарттары талап ететін болса, өзін өзгерту болып табылады. Сонымен, К.Роджерс теориясының шиеленіс драммасы, ол өткен тәжірибесі нәтижесінде құрылған өзі туралы түсінігі мен қазіргі алынып жатқан тәжірибесі арасындағы индивид өмірінің процесінде пайда болады. Осы қарама-қайшылық алаңдаушылықтың негізгі қайнар көзі.

Негізгі жұмыстардың талдауы көрсеткендей шет елдердегі авторлар алаңдау түсінігін екі жақтан қарастырады. Алаңдау түсінігі адамға о бастан-ақ берілген қасиет ретінде және

адамға дұшпан сыртқы әлемге реакциясы ретінде, яғни өмірдің әлеуметтік шарттарынан шыққан деп қарастырылды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абрамова Г.С. “Введение в практическую психологию” – Екатеринбург: Деловая книга”, Москва: Издательский центр “Академия”, 1995.
2. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. “Психофизиологический метод оценки тревожности” // Психологический журнал – 1997 - №2 – 34-38 б.
3. Неймарк М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления // Советская педагогика – 1963 - №5 – с. 38-40
4. Бакеев В.А. “Экспериментальные исследования психологических механизмов внушаемости”. Автореферат диссертации ... канд. псих. наук. – М., 1970 – 17 б.
5. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей // Психологическая наука и образование – 1988. №2 – с. 15
6. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1989 – с. 57 – 104.
7. Роджерс К.К. Науке о личности / История зарубежной психологии. Тесты – М.;1980 – с. 199-230.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада аландаушылық мәселелері теориялық тұрғыда қарастырылды.

РЕЗЮМЕ

В данной статье с теоретической точки зрения рассмотрены вопросы тревожности.

ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Махаманова М.Н. – к.пс.н., доцент
(г. Алматы, Казгосженпу)

Дошкольный возраст - самый длительный и сложный с точки зрения психического развития, этап онтогенеза. Сложен он и как объект психологического исследования. Как показывает анализ научной литературы, многообразие событий, происходящих в психической жизни детей этого возраста обладает разной степенью привлекательности для ученых, в связи с чем дошкольный возраст исследован крайне неравномерно. Проблема личностных образований, складывающихся в эти периоды, остается в значительной мере открытой. Особую сложность, в связи с резко меняющимися в последние годы условиями воспитания и обучения детей дошкольного возраста, представляют механизмы становления личности.

Доказано, что в процессе становления коммуникативной деятельности происходят определенные преобразования мотивационной сферы и системы средств общения, порождающие их качественно новые виды и формы /1/.

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 /2/. 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 называла соответствующую деятельность на определенном этапе ее развития, взятую в совокупности

черт и характеризующую 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 /3/. Выделение форм общения предполагает понимание развития коммуникативной деятельности как процесса качественных преобразований, а не количественных накоплений.

Одна из наиболее важных и оригинальных для психологии идей Выготского Л.С. заключается в том, что источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях с взрослыми. Широко представлено в работах Лисиной М.И. исследование влияния общения на психическое развитие ребенка. Опираясь на концепцию Выготского Л.С., она исходила из того, что главным условием психического развития ребенка является его общение с взрослым. В общении ребенка с взрослым создается "зона ближайшего развития", где сотрудничество со старшим партнером помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности. Основным законом развития высших психических функций ("от интер к интра") был многократно подтвержден и конкретизирован в работах научной школы Лисиной М.И. Экспериментальные исследования (Шерьязданова Х.Т., Махаманова М.Н.) проведенные под ее руководством, показали, что именно в общении развиваются внутренний план действий ребенка, сфера его эмоциональных переживаний, познавательная активность детей, произвольность и воля, самооценка и самосознание. Как известно, в основе деятельностного подхода лежит положение о том, что внешняя предметная деятельность первична по отношению к сознанию и, соответственно, все психические явления (понятия, отношения, представления, переживания и т.д.) являются результатом (продуктом) реальной, практической деятельности человека. Соответственно, главной движущей силой психического развития ребенка является его практическая деятельность. Основной, конституирующей характеристикой деятельности является ее предметность. Предмет деятельности выступает двояко: в своем независимом от субъекта существовании и как образ предмета, продукт психического отражения его свойств, которое может осуществляться в результате активной деятельности. Предмет не только отражается, но и побуждает деятельность. Направляющая, побуждающая функция предмета особо выделена в концепции Леонтьева А.Н.: эта функция превращает предмет в двигатель, мотив всей деятельности в целом. Но предмет становится мотивом только в том случае, если он "встречается" с соответствующей потребностью, которая является, по-видимому, внутренним свойством самого субъекта. Понятие "потребность" трактуется как нужда, стремление к чему-то недостающему, требование чего-то, чего у субъекта нет, и что он ищет во внешнем для него мире. До своего первого удовлетворения потребность еще "не знает" своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Встреча потребности со своим предметом "запускает" деятельность и превращает предмет в ее мотив. В концепции Лисиной М.И.: "Предметом деятельности общения является другой человек, партнер по общению, как субъект". Последнее добавление ("как субъект"), лишь указывает на собственную активность этого предмета, на его способность отвечать, что в принципе не меняет дела. Тот факт, что партнеры по общению попеременно становятся то субъектами, то объектами деятельности, не снимает их предметности (т.е. противопоставленности, объектности). Понять данное обстоятельство можно из анализа потребностно-мотивационной структуры деятельности по Леонтьеву А.Н. В соответствии с логикой Леонтьева А.Н., предмет деятельности становится ее мотивом. Однако человек - предмет достаточно сложный, совмещающий в себе множество различных качеств. Конкретизируя это положение применительно к коммуникативной деятельности, Лисина М.И. предположила, что "мотивы общения должны воплощаться (опредмечиваться) в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих". Среди этих качеств были выделены три группы: 1) познавательные, в которых взрослый выступает "как источник сведений и организатор новых впечатлений ребенка"; 2) деловые, где взрослый является

"партнером по совместной практической деятельности, помощником и образцом правильных действий"; 3) личностные, когда взрослый предстает как особая личность, как "член общества, представитель определенной его группы». Эти качества взрослого и составляют три вида мотивов коммуникативной деятельности - деловые, познавательные и личностные.

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 назвали внеситуативно-деловой /4/. 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 предвещает 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 разворачивается 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. 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 архитектура 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.

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.

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 формы общения, - эмоционально-практическая, ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая. Форма общения характеризует изменения содержательной стороны коммуникативной деятельности дошкольников, обусловленные развитием жизнедеятельности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Лисина М.И. Общение ребенка со взрослыми как деятельность // Сб. научн. трудов: Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. - М., 1974.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1989.
4. 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.

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мейрханова С.Н. - преподаватель
(г. Алматы, КазгосженПУ)

Развитие человеческих задатков, превращение их в способности – одна из задач обучения и воспитания, решить которую без знаний и развития познавательных процессов нельзя. По мере их развития, совершенствуются и сами способности, приобретая нужные качества. Знание психологической структуры познавательных процессов, законов их формирования необходимо для правильного выбора метода обучения и воспитания. Большой вклад в изучение и развитие познавательных процессов внесли и такие ученые, как: Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Л.С. Сахаров, А.Н. Соколов, Ж. Пиаже и др /1/.

Ими были разработаны различные методики и теории формирования познавательных процессов. И сейчас, чтобы успешно развивать познавательные процессы в учебной деятельности, необходимо искать современные средства и методы обучения. Использование компьютера с его огромными универсальными возможностями и будет являться одним из таких средств.

Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик: от тестирования учащихся, учета их личностных особенностей до игры. Компьютер может быть как объектом изучения, так и средством обучения, т.е. возможны два вида направления компьютеризации обучения: изучение информатики и также его использование при изучении различных предметов. При этом компьютер является мощным средством повышения эффективности обучения. Еще никогда учителя не получали столь мощного средства обучения.

Компьютерные игры расширили возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации и среды.

Компьютерные игры позволяют усилить мотивацию ученика. Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений позитивно сказывается на мотивации.

Кроме того, компьютерные игры позволяют полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием, значительными пробелами в знаниях. Работая на компьютере, ученик получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь. Одним из источников мотивации является занимательность. Возможности компьютерных игр здесь неисчерпаемы, и очень важно, чтобы эта занимательность не стала превалирующим фактором, чтобы она не заслоняла учебные цели /2/.

Компьютер позволяет существенно изменить способы управления учебной деятельностью, погружая учащихся в определенную игровую ситуацию, давая возможность учащимся запросить определенную форму помощи, излагая учебный материал с иллюстрациями, графиками и т.д.

Значительно расширяются типы задач, с которыми учащиеся работают: моделирование, составление алгоритма, программирование и т.д.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Компьютер позволяет проверить все ответы, а во многих случаях он не только фиксирует ошибку, но довольно точно определяет ее характер, что помогает вовремя устранить причину, обуславливающую ее появление. Ученики более охотно отвечают компьютеру и если компьютер ставит им двойку, то горят желанием как можно скорее ее исправить. Учителю не нужно призывать

учащихся к порядку и вниманию. Ученик знает, что если он отвлечется, то не успеет решить пример или записать слово, т.к. на экране через 10-15 секунд появится следующее задание.

Компьютерные игры способствуют формированию у учащихся рефлексии своей деятельности, позволяет учащимся наглядно представить результат своих действий.

Применение компьютерной техники делает урок привлекательным и по-настоящему современным, происходит индивидуализация обучения, контроль и подведение итогов проходят объективно и своевременно.

Учитель начальной школы обязан научить детей учиться, сохранить и развить познавательную потребность учащихся, обеспечить познавательные средства, необходимые для усвоения основ наук. Поэтому одна из главных целей – развивать познавательные процессы.

Познавательная деятельность развивает познавательные процессы, логическое мышление, внимание, память, речь, воображение, поддерживает интерес к обучению. Все эти процессы взаимосвязаны.

Активизировать внимание ученика, заинтересовать в правильном создании изображения помогает учителю использование специальных программ ЭВМ.

Умение грамотно организовать работу на уроке, создать условия непринужденности и заинтересованности у всех учащихся позволяет учителю использовать дополнительные возможности (например, применение компьютерных игр) для развития способностей каждого ребенка. Такая организация занятий помогает в более короткое время вспомнить и закрепить те приемы, которые известны детям с дошкольного возраста, полнее обеспечить овладение вновь показанными учителем.

Развивающее значение компьютерных игр для развития способностей младшего школьника очень велико. Применение компьютеров на уроке создает эмоциональный настрой, это, в свою очередь, положительно сказывается на развитии детей. Это вызывает большой интерес у детей к изучаемому термину или понятию, повышает внимание и в то же время является повторением известных ранее названий материалов и инструментов, терминов.

Особенно важно применение компьютеров после продолжительного объяснения нового материала или многократного повторения способа изображения, чтобы снять у ребенка усталость. С этой целью можно использовать игровые программы, где, например, детям предлагается разложить в определенной последовательности репродукции картин с изображением разных времен года, разложить их по жанрам, объединить предметы декоративно-прикладного искусства в группы по видам или составить узор из отдельных разных предлагаемых элементов /3/.

Во внутреннем (содержательном) плане компьютерные игры во многом сходны с традиционными играми, но имеют и принципиальные отличия.

Во-первых, многие компьютерные игры строятся по принципам постепенного усложнения игровой и дидактических задач, как бы поддерживая ребенка в «зоне ближайшего развития».

Во-вторых, такая «этапность», заложенная в программе, часто не позволяет перейти на следующий этап без выполнения задания предыдущего уровня. В других играх можно с помощью выбора в «меню» произвольно выбирать уровень сложности задания. В некоторых играх программа сама подстраивается под ребенка и предлагает ему новые задания с учетом его прежних ответов: более сложные, если задания выполняются успешно, или более простые – в обратном случае.

В – третьих, многие игры в отличие от традиционных содержат элементы случайности. В компьютерных программах этот технический прием широко применяется для придания игре новизны, неожиданности, чуда. Как бы вдруг могут возникать новые персонажи, новые ситуации, неожиданные явления и взаимосвязи. Случайно возникающими, динамично изменяющимися даже внутри одной игры, чего не бывает в играх традиционных.

Благодаря взаимосвязи разных видов игр. В том числе и компьютерных, ребенок овладевает умением самостоятельно и инициативно решать игровые задачи, постепенно усложняющиеся по способу управления, содержанию знаний, степени обобщенности действий, поднимаясь в своем развитии на более высокий уровень.

Компьютерные игры имеют особую направленность. Они не только стимулируют индивидуальную деятельность детей, их творческий потенциал, но и являются замечательным средством, объединяющим детей в интересных групповых играх, способствуют их неформальному общению, если за одним компьютером одновременно играют два – три ребенка.

Компьютерные игры, в отличие от других видов игр, позволяют ребенку увидеть не только продукт своей деятельности, но и динамику творчества. Все это ведет к способности объективно оценивать результаты и ход собственной деятельности.

Компьютерные игры приобретают огромные преимущества по сравнению с другими играми. Они открывают путь к осознанию своей деятельности.

Компьютерные технологии и общее психическое развитие младших школьников. Использование ребенком компьютера в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Возникает целый ряд новых детских деятельностей, тесно связанных с компьютерными играми (компьютерное конструирование, творческое экспериментирование, игра-воображение и т.д.). Проявляются во всей полноте такие процессы как: мышление, представление, память и т.д., возникают и функционируют на уровне прогноза становления личности новые горизонты развития. Горизонты развития – это не только зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), а своеобразный прогноз развития личности, данный в содержании познавательной мотивации. Это весьма тонкий психологический процесс, который еще будет изучаться многими учеными. Он характеризует одно из главных психологических позитивных последствий компьютеризации – возможность постоянного биографически-обозримого расширения горизонтов личности /4/.

Компьютер как интеллектуальное орудие в этом отношении принципиально отличается от книги. Книга – средство накопления знаний, но не оперирования ими. Человек оперировал знаниями во все века, а сейчас надо понять, что компьютер – среда для накопления знаний, а также для оперирования и обмена знаниями с другими людьми. Знания же безграничны, сам человек определяет эти границы, но оперирование, то есть раздвижение границ, беспредельно.

Овладение компьютером благотворно влияет на формирование личности ребенка и придает ему более высокий социальный статус. У детей (у которых установлены компьютеры), появляется новое направление общения – они активно обсуждают компьютерные игры, свои достижения и промахи при выполнении трудных заданий. Значительно обогащается детский словарь, дети легко и с удовольствием овладевают новой терминологией. Все это способствует развитию речи детей, значительно повышает уровень произвольности и осознанности действий. Но главное состоит в том, что существенно возрастает самооценка ребенка. Дома, во дворе он с достоинством рассказывает товарищам обо всех «тонкостях» работы на компьютере, который выступает как эффективный способ самоутверждения, повышения собственного престижа. Успехи в компьютерных играх позволяют детям значительно повышать свой рейтинг и даже выходить в лидеры. Все это в целом способствует возникновению эмоционального комфорта, чувства более полноценной жизни, что чрезвычайно важно для нормального развития личности ребенка.

Навыки или умения, связанные с управлением, существенно отличаются от других навыков и умений, прежде всего своей познавательной частью. Они в большей степени, чем какие-либо другие, требуют ориентировки на существенные отношения условий задания. В связи с этим они могут приобретать чрезвычайно обобщенный характер и

легко переноситься в новые, необычные обстоятельства. Простейшие виды такого рода умений складываются уже в дошкольном возрасте.

Особое значение в этом процессе приобретают компьютерные игры, в которых у детей формируются обобщенные умения управлять разнообразными ситуациями на дисплее опосредованно – с помощью клавиатуры, манипуляторов «мышь» и «джойстик» или других средств управления. Большую роль в формировании таких умений играют специально созданные для этого компьютерные игры «Колобок», «Давай познакомимся» и др /5/.

В условиях компьютерной игры значение приобретает умение планировать свои действия, предвосхищать их результат. Значительно усложняется процесс детской деятельности: дети должны действовать руками, нажимая пальцами кнопки клавиатуры, что требует от ребенка усиленного внимания и специфических навыков, и одновременно наблюдать за изображенными на экране изменяющимися предметами и явлениями. Часто результат нажатия на ту или иную клавишу сказывается не сразу и проявляется в чрезвычайно опосредованной, сложной форме, вызывая цепную реакцию событий на экране. *Создается принципиально новая связь между ручными действиями ребенка и их результатом.* Именно этот момент оказывает мощное влияние на общее психическое развитие детей, формирует у них новую позицию в отношении познания и изменения окружающего мира. Именно этот момент оказывает мощное влияние на общее психическое развитие детей, формирует у них новую позицию в отношении познания и изменения окружающего их мира.

Одна из основных способностей ребенка, лежащая в основе, как умственного развития, так и других линий развития, – *это способность к построению (осознанному или интуитивному) все более сложных структур собственной внешней деятельности, а затем и деятельности внутренней, психической.* Эту способность можно рассматривать как одну из форм проявления общей фундаментальной способности саморегуляции. В качестве примера можно привести специальные методики использования компьютерных программ «Сложи узор», «Калейдоскоп».

Развитие данной способности в значительной мере определяет широту и глубину взаимодействия ребенка с окружающим его миром, т.е. определяет как общую психическую активность. Эта способность – универсальная, поскольку решение фактически любой более или менее сложной задачи требует выделения определенной последовательности целей, их иерархизации, отражения в плане представлений всей динамики изменения условий, в которых эти цели даны.

Все предлагаемые компьютерные игры способствуют формированию у детей данной умственной способности, обеспечивающей понимание интеллектуальных задач, принятие их ребенком, что является необходимым условием развертывания детской деятельности.

Особое значение при этом имеют представления, отражающие основную цель, на достижение которой направлена деятельность ребенка. Если ребенок нечетко представляет себе, что требуется получить в ходе решения той или иной задачи, то процесс мышления вообще может не развернуться или развертывается совсем в другом направлении, чем это необходимо в данных условиях. Именно четкое представление конечного результата, который должен быть получен в ходе решения, позволяет ребенку целенаправленно анализировать условия задачи. Оценка результатов удачных и неудачных действий происходит на основе их сопоставления с заданным результатом.

Вместе с тем процесс мышления практически невозможен без учета тех условий, в которых дана цель. Действия детей, не учитывающих этих условий, как правило, носят хаотический характер и не приводят к получению заданного результата.

В дошкольном и младшем школьном возрасте следует отметить своеобразную динамику восприятия цели и условий. Часто восприятие детьми цели несколько доминирует, что это отрицательно сказывается на восприятии условий, – они пытаются

достигнуть цели «напролом», не учитывая условий. Когда взрослый обращает внимание ребенка на условия, тот, знакомясь с ними, теряет цель, иначе говоря, для ребенка цель и условия, в которых она дана, выступают как два не связанных между собой явления.

В сложных задачах у детей можно наблюдать конфликтные отношения при восприятии цели и условий, в которых дана эта цель. *Лишь постепенно у детей формируется общая умственная способность направленного анализа условий с точки зрения основной цели действия. Использование компьютерных игр стимулирует формирование подобных умений.* Дети учатся расчленять основную цель деятельности на вспомогательные цели, устанавливать связи между ними и конкретными условиями задачи.

Ряд игр («Конструктор») направлен на формирование у детей способности самостоятельно ставить перед собой цели и самостоятельно их достигать. В этом процессе у детей формируется очень важная *деятельность творческого экспериментирования.* В ходе такого экспериментирования дети выступают как создатели новых объектов. Они ставят перед собой (явно или неявно) новые все более усложняющиеся цели и пытаются их реализовать. В этом процессе формируется новая более сложная структура деятельности, характеризующаяся соподчинением основных и вспомогательных целей /6/.

Различные формы детского творческого экспериментирования способствуют развитию любознательности детей, пытливости их ума, формируют интеллектуальные способности.

Специфика наглядно-действенного мышления заключается в тесной взаимосвязи мыслительных и практических действий. Если ребенку по каким-либо причинам не дают действовать руками, то и задача оказывается нерешенной. В процессе этой формы мышления имеют место последовательные взаимопереходы от практических преобразований предмета к анализу результатов и построению на основе полученной информации последующих практических действий, осуществление которых дает новую информацию о познаваемом объекте и т.д.

Таким образом, основная функция наглядно-действенного мышления заключается в практических преобразованиях предмета или явления и получении исходных сведений о его скрытых свойствах и связях.

Такой анализ качественных особенностей пробных и ошибочных действий, в соответствии с результатами этого анализа требуют развертывания определенных мыслительных операций, которые выступают как одна из важных сторон мыслительной деятельности детей.

Связь наглядно-действенного мышления с практическими преобразованиями ситуации обуславливает его сильные и слабые стороны. Возможность преобразования детьми реальных объектов ограничена, часть свойств может быть обнаружена лишь в процессе оперирования представлением об этих объектах. Такое оперирование выступает как наглядно-образное мышление с относительной свободой формирования и изменения данных представлений.

Важным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умений различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. С помощью таких моделей ребенок представляет себе скрытые стороны ситуации. В процессе использования моделей у детей формируются особые действия с двойственной направленностью – они осуществляются ребенком на модели, а относятся им к оригиналу. Это создает предпосылки «отрыва» действий от модели и от оригинала и осуществление их в лане представлений.

Большие возможности в этом отношении раскрываются при работе детей с компьютером. В процессе действий с изображенными на экране предметами и явлениями у детей формируются гибкие, подвижные представления и образы, которые служат основой для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белавина И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопрос психологии. – 1993. – №3.
2. Вачков И.В. Время и усилия // Школьный психолог. – 2000. – № 12
3. Видерхольд Д. Компьютер в начальной школе // Информатика и образование. – 1993. – №2.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991
5. Кон И.С. Социология личности. – М., 1997.
6. Практическая психология образования / под ред. Дубровина И.В. – М.: Просвещение, 2003. – 408 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается роль компьютерных игр в игровой деятельности младших школьников, развивающее значение компьютерных игр для развития способностей младшего школьника, влияние компьютерных технологий на общее психическое развитие младших школьников.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада бастауыш мектеп жасындағы балалардың ойын іс-әрекетіндегі компьютерлік ойындардың рөлі, олардың балалар қабілеттерінің дамуындағы дамытпалы маңызы, компьютерлік технологиялардың бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың жалпы психикалық дамуына ықпалы қарастырылған.

**ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕГО ОБЛИКА НА ВОЗРАСТНУЮ ДИНАМИКУ
Я-КОНЦЕПЦИИ ЖЕНЩИНЫ**

Плотнерчук Л.М.- студентка, Касымова Г.М.- к.п.с.н., доцент
(г. Алматы, КазгосженПУ)

Проблема внешности для женщин очень актуальная и имеет деликатный и эмоциональный характер. Беспокойство, связанное с внешностью, оказывает сильное влияние на все сферы жизнедеятельности. Женщина, переживающая негативное отношение к собственной внешности, не всегда способна самостоятельно разрешить свою проблему. Ей необходима квалифицированная помощь психолога-консультанта.

На протяжении всей жизни внешний облик женщины меняется, также меняется и отношение к нему. Эти изменения могут преобразовать структуру Я-концепции женщины.

Основная цель нашей работы состояла в том, чтобы проследить влияние восприятия и оценки внешнего облика на Я-концепцию женщины в динамике возрастного развития. Поэтому в работе рассматривалось отношение к собственной внешности девочек в период полового созревания, девушек в период ранней зрелости и женщин в период средней зрелости.

Диагностическое исследование показало, что в ценностно-смысловой системе девочек, девушек и женщин феномен внешности занимает важное место. Однако в отношении к внешнему облику имеются различия.

Изменение контуров тела, формирующий новый образ физического Я актуализируют интерес девочки к себе и к своему телу. Внешний облик для девочки приобретает гипертрофированную значимость, в связи с неустойчивостью психики все телесные изъяны, действительные и мнимые, переживаются очень субъективно и остро.

Для девушек характерна большая удовлетворенность своим внешним Я и постоянное подчеркивание этого факта, активное желание замечать позитивные изменения, стремление к

изменению оформления внешнего облика и презентации себя другим. Представление девушек о своем внешнем облике стабилизируется, сочетание разных образов Я гармонизируют и способствуют достижению внутренней согласованности Я-концепции.

Для женщин периода ранней зрелости рассмотрение и оценивание своего внешнего Я, «телесности» становится менее актуальным. Отношение женщины к своей внешности характеризуется принятием, стабильным отношением. Можно сказать, что многие женщины начинают терпимее относиться к своему внешнему облику. Это не значит, что они полюбили элементы внешнего облика, которые доставляли огорчения в предыдущих периодах, просто телесные изъяны стали менее важными в их оценке собственной личности.

В данной работе мы рассматривали лишь общие тенденции, то есть закономерные отношения к своему внешнему облику, характерные для девочек в подростковом периоде, для девушек в периоде ранней зрелости и для женщин в периоде средней зрелости. Однако необходимо отметить, что негативное отношение к своей внешности, зафиксированное в детстве, может вызвать стойкое непринятие его и в зрелом возрасте. Также воздействие разнообразных психологических и социальных факторов может повлиять на отношение к своему внешнему облику у зрелой женщины.

В настоящее время беспокойство, связанное с внешностью, приобретает массовый характер, то есть все большее количество женщин испытывают озабоченность, а часто неудовлетворенность тем, как она выглядит.

В психологической литературе даже появился термин «нормативное недовольство», а по проблемам внешности уделяется особое внимание изучению провоцирующих факторов, вызывающих негативное отношение к собственной внешности. При этом отмечается, что демографические и социокультурные факторы очень сложно изменить. Однако когнитивные процессы, то есть представления о себе, социальные сравнения гораздо легче поддаются коррекции.

В этой связи важным аспектом в решении вышеназванной проблемы является анализ исследований влияния внешнего облика на возрастную динамику Я-концепции женщины, который и представлен ниже.

Подростковый период (11-15 лет) – это период перестройки организма ребенка, связанной с половым созреванием. Половое созревание сопровождается изменениями роста, веса, пропорций тела. В психологической литературе отмечается, что «сначала до взрослых размеров дорастают голова, кисти рук и размеры ступни, затем конечности – удлиняются руки и ноги и в последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4-7см в год, опережает рост мускулатуры» /1, с. 281/. Все это приводит к непропорциональности тела, подростковой угловатости.

Изменение контуров тела, формирующий новый образ физического Я актуализируют у подростка интерес к себе и к своему телу. Физическое созревание подростка «является одновременно социальным символом, знаком повзреления и возмужания, на который обращают внимание и за которым пристально следят другие, взрослые и сверстники» /2, с. 84/.

В подростковом возрасте последовательно появляются две особые формы самосознания: чувство зрелости и Я-концепция. Чувство зрелости – это ощущение и осознание подростка себя взрослым, отношение к себе как к взрослому человеку.

Чувство зрелости проявляется в стремлении к самостоятельности, в желании оградить некоторые стороны своей жизни от вмешательства взрослых. Это касается вопросов отношений с ровесниками, вопросов учебы и вопросов своей внешности. В этот период формируются вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения.

Примерно в 11-12 лет у подростков возникает интерес к своему внутреннему миру, происходит постепенное его усложнение и углубленное самопознание. Подросток открывает для себя свой внутренний мир, он хочет понять, какой он есть на самом деле и каким он хочет быть. По мнению И.С. Кона, перестройка самосознания в этот период связана не столько с умственным развитием подростка, хотя предпосылки для этого уже созданы,

сколько «с появлением у него новых вопросов о себе и новых контекстов и углов зрения, под которым он себя рассматривает» /2, с. 84/.

Стремление разобраться в самом себе, личная рефлексия порождают у подростков потребность в доверительных отношениях со сверстниками. Именно в этот период подростки начинают активно общаться, делиться своими мыслями, чувствами, переживаниями. Девочки-подростки ведут дневниковые записи. Такой самоанализ, иногда переходящий в самокопание, приводит к формированию когнитивного компонента Я-концепции.

Необходимо отметить, что именно в этот период у подростка возникает чувство, что окружающие люди постоянно за ними наблюдают и оценивают их. Это явление в психологической литературе получило название «воображаемая аудитория». Имея воображаемую аудиторию, подросток чувствует себя в центре внимания и ему кажется, что окружающие люди его оценивают. Поэтому усиливается склонность к самонаблюдению, сравнению себя с другими людьми. Такая работа способствует развитию оценочного компонента Я-концепции, самооценки.

Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определенный стиль поведения. В зависимости от самооценки себя подросток вырабатывает определенный стиль поведения. Подмечено, что девочка-подросток, считающая себя внешне красивой, ведет себя и держится иначе, чем та, которая находит себя некрасивой.

Таким образом, все представления подростка о себе, своих способностях, особенностях характера, о внешнем облике, самооценка и стиль поведения постепенно соединяются в Я-концепции подростка и воплощаются в образе реального Я. Помимо реального Я, Я-концепция подростка включает идеальное представление о себе. При этом идеальное Я может сильно отличаться от реального. Разрыв между идеальным образом и действительным своим положением вызывает сильные эмоции и может привести к неуверенности. Если же идеальный образ представляется достижимым, то возникает потребность в изменении. Поэтому подростки не просто мечтают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся активно развивать в себе желаемые качества, создают программы самосовершенствования.

Следует отметить, что Я-концепция подростка еще неустойчива и подвержена влиянию разнообразных внешних и внутренних факторов. Одним из таких факторов для девочек-подростков является отношение к своей внешности.

Проблема внешности — одна из самых важных и болезненных для девочек. Внешний облик приобретает гипертрофированную значимость, поэтому все телесные изъяны, действительные и мнимые, переживаются очень остро. Непропорциональность частей тела, слишком длинный или низкий рост, неловкость движений, неуклюжесть походки, неправильность черт лица, кожа, теряющая детскую чистоту, излишний вес или худоба, большая или маленькая грудь, узкие или широкие бедра остро переживаются. Эти переживания особенно тяжелы потому, что девочкам кажется, что так будет всегда, и эти недостатки будут сопровождать их теперь всю жизнь.

Внешность - чрезвычайно значимая часть Я - открыта для оценки со стороны окружающих, и подросток постоянно ждет с их стороны отрицательной оценки. С этим связана, кстати, особая подростковая застенчивость. Это проявляется, в частности, в отношении к занятиям физкультурой и особенно заметно - у девочек. Именно уроки физкультуры нередко оказываются источником отрицательных переживаний для девочек. Ведь сравнение себя с другими - основной механизм развития самооценки подростка, и в этот период он особенно значим и силен.

Для девочек-подростков внешность должна жестко соответствовать некоторым нормам, эталонам, принятым в той или иной группе и наиболее важны для девочек признаки развития тела по женскому типу. Поэтому девочки в этот период подолгу смотрят на себя в зеркало и сравнивают свое лицо и тело с реальным или воображаемым идеалом. Если ей кажется, что ее внешность не соответствует общепринятому стандарту красоты, она выглядит плохо, то с

ужасом осознаёт собственную «ущербность», наполняя душу девочки-подростка отчаянием, она чувствует себя не красивой, униженной, несчастной.

Слишком быстрое или слишком медленное развитие, резкое отличие от сверстников, а главное - несовпадение с эталонами подростковой группы имеет громадное значение для самооценки. Сильные отклонения в физическом развитии от некоего «стандарта» объективно относятся к факторам риска. В психологической литературе отмечается, что такие подростки более подвержены неблагоприятным влияниям, у них чаще формируется негативная самооценка и Я-концепция.

Негативное отношение к своей внешности может приобретать характер невротического состояния - дисморфофобии. В словаре медицинских терминов это понятие определяется как «тягостное переживание своей физической неполноценности в связи с реальным или воображаемым анатомическим недостатком (форма и размеры носа, ушей, губ; рост, вес тела и т.п.)». Эти переживания далеко не всегда вызваны действительными причинами, в подавляющем большинстве случаев причиной переживаний становятся именно «воображаемые», надуманные собственные внешние недостатки. Иногда это понятие трактуется как «боязнь собственного тела, страх перед ним». Человек, находясь в таком состоянии, изначально считает свое тело уродливым, непривлекательным – причем опять же зачастую вне всякой логики. Он боится и самого тела, и оценки окружающих – и в результате ведет со своей внешностью самую настоящую, непримиримую и жестокую войну. В медицинской психологии выделяются четыре основных признака дисморфофобии:

- активное недовольство своей внешностью;
- обвинение своей внешности во всех неприятностях;
- перенос своих психологических проблем (неумение общаться, выбрать партнера по общению) в «телесную область»;
- убеждение, что стоит только изменить свою внешность в лучшую сторону, как тут же исчезнут многие проблемы и жизнь изменится в лучшую сторону.

При этом с присущим этому возрасту максимализмом предпринимаются жесткие, агрессивные меры для изменения своей внешности. Известны случаи нервной анорексии: девочки, стремясь стать изящными, соблюдают жесткую диету или совсем отказываются от приема пищи, чем доводят себя до физического истощения.

Девочка-подросток еще не цельная зрелая личность. Поэтому отдельные черты еще диссонируют, сочетание разных образов Я негармонично. Неустойчивость и подвижность всей психической жизни приводят к изменчивости представлений о себе, снижению самоуважения и снижению самооценки некоторых качеств. Отношение к своей внешности в этот период оказывает существенное влияние на становление Я-концепции.

Я-концепция в период ранней взрослости (17-25 лет) продолжает развиваться под воздействием внешних и внутренних факторов. Однако в силу активного социального функционирования в период ранней взрослости на Я-концепцию личности оказывает сильное влияние контакты со значимыми людьми. Именно эти контакты во многом определяют представление индивида о себе. Поэтому знания о себе углубляются и расширяются.

Я-концепция взрослого человека, являясь активным элементом его личности, сама становится важным фактором в интерпретации опыта. Функционально Я-концепция выполняет несколько ролей:

- способствует достижению внутренней согласованности личности;
- определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий /3, с. 98/.

В соответствии со своей Я-концепцией личность интерпретирует свои действия и действия других людей в конкретной ситуации. У человека возникают определенные ожидания и представления о том, что может или должно произойти при развитии конкретной ситуации. Некоторые исследователи данную функцию Я-концепции считают центральной в этот период. То есть, люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут

относиться к ним подобным образом. Те же, кто сомневается в своей ценности или привлекательности, убеждены в негативном отношении к себе со стороны других. В таких случаях они начинают избегать социальных контактов, боясь быть отвергнутыми. В основе таких отношений, с точки зрения Р.Бернса, лежит механизм самореализующегося пророчества. Самореализующиеся пророчества формулируются человеком исходя из знаний и опыта.

На этапе ранней зрелости личность выбирает цели и средства их достижения. В соответствии с различными компонентами Я-концепции она оценивает успешность своих действий. Самооценка личности зависит от того, кем ей хотелось бы стать, какое место занять в социуме, какими методами реализовать свои устремления. Эти позиции становятся критерием самооценки успехов и неудач. На самооценку особенно влияет уровень достижения личности: если притязания реализуются, она повышается, если цели не удается достигнуть – понижается. Однако, даже в случае неудачи, зрелая личность имеет возможность поддержания константности Я-концепции с помощью рационализации, отрицания неуспеха, снижения уровня своих притязаний или смены вида деятельности. В этом случае Я-концепция индивидуализирует самооценку, делает ее более гибкой.

В период ранней зрелости самооценка становится все более дифференцированной. Взрослый человек может низко оценивать одни качества, но зато высоко ценить другие. Например, девушка может не очень высоко оценивать свою внешнюю привлекательность, но высоко ценить уровень развития коммуникабельности.

Дифференциация Я-концепции человека проявляется в существовании реального Я, идеального Я, зеркального Я и конструктивного Я. Такая дифференциация способствует более адекватному представлению о себе. Реальный и идеальный образы могут совпадать, но чаще всего они различаются. Расхождение между реальным Я и идеальным Я могут приводить как к негативным, так и позитивным последствиям. По мнению клинических психологов, большое расхождение между двумя образами является тревожным симптомом, так как указывает на неадекватность самооценки и самоотношения к себе. Это может привести к эмоциональным срывам и неадекватному поведению. Однако, существует другая точка зрения, согласно которой разрыв между реальным Я и идеальным Я оценивается как признак зрелости, а выработка высокого стандарта идеального Я связана с развитием у личности контроля над эмоциональными импульсами.

Для девушек периода ранней зрелости отношение к своему внешнему облику продолжает оказывать большое влияние на Я-концепцию, определяется зависимость физической привлекательности и ощущения счастья и самооценки. Выяснилось, что для девушек физическая привлекательность является основанием для ощущения счастья и высокой самооценки. Для объяснения этих результатов была выдвинута гипотеза, что для женщин этого возраста привлекательная внешность является значимым показателем успешности, а успешность определяется ее способностью вступать в прочный союз с мужчиной /3, с. 108/.

Действительно, ранняя зрелость для девушек – это время поиска спутника жизни и создания семьи. По мнению И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого, выбор спутника жизни и создание семьи – «одна из сторон социальной ситуации развития в молодости» /1, 365/. Соответствующая этой ситуации деятельность является одной из главных сторон жизни. С точки зрения девушек именно внешняя привлекательность будет определять успех в поиске партнера, в поиске работы. Поэтому внешняя привлекательность для девушек имеет большое значение.

Необходимо отметить, что для девушек этого возрастного периода характерно принятие своего внешнего облика в целом. Какие-то элементы его начинают нравиться, и возникает желание их подчеркнуть. Также возникает стремление скрыть недостатки или компенсировать их другими внешними достоинствами. С этой целью применяется косметика, делается макияж и прическа. Хочется отметить, что применение косметики в подростковом возрасте связано с чувством зрелости, желанием девочки-подростка

подчеркнуть свое взрослое положение, девушки используют эти средства, чтобы быть привлекательнее и красивее.

В этот период для девушек становится актуальной проблема формирования образа внешности и восприятия собственной внешности. Образ внешности и восприятие собственной внешности формируется не только с учетом индивидуально-психологических особенностей, но и под воздействием сложившихся представлений, образцов, мнений о том, какой должна быть девушка. Сравнение своей внешности с внешним обликом других людей оказывает существенное влияние на самооценку. Этот процесс сопровождается эмоциями, сила и напряженность которых зависит от значимости для личности оцениваемого содержания. Поэтому эмоциональная составляющая самооценки у молодых девушек имеет преобладающее значение. Привлекательность внешнего облика оценивается с точки зрения эстетического восприятия и впечатления, которое оно производит на окружающих людей. А это оказывает существенное влияние на самоощущение девушки и самооценку.

Таким образом, внешний облик занимает важное место в ценностно-смысловой системе девушки. Для девушек характерна высокая удовлетворенность своим внешним Я и постоянное подчеркивание этого факта, активное желание замечать позитивные изменения, стремление к изменению оформления внешнего облика и презентации себя другим. Представление девушек о своем внешнем облике стабилизируется, сочетание разных образов Я гармонизируют и способствуют достижению внутренней согласованности Я-концепции.

В период средней зрелости (40-45 лет) Я-концепция личности продолжает развиваться. В психологической литературе отмечается, что она обогащается новыми образами Я, Я-концепция личности становится более реалистичной, избавляется от иллюзий подросткового периода и периода ранней зрелости в оценке своих жизненных перспектив и возможностей. Более адекватное восприятие и переживание своего истинного Я достигается путем освобождения от условной ответственности перед ожиданиями и оценками окружающих людей. Осознание себя приводит к принятию личной ответственности за свое развитие. У гармонично развитых личностей увеличивается количество частных положительных Я-концепций, они приобретают большую значимость и способствуют самопринятию личности /3, с. 187-188/.

В зрелом возрасте, когда интериоризация оценок других уже произошла, самооценка личности в большей степени ориентирована на внутренние эталоны. При этом эмоциональное сопровождение самооценки становится более сдержанным и свернутым к категориальным характеристикам, зато усиливается когнитивный компонент Я-концепции. Осознанное, взвешенное, реалистичное представление о себе ведет к тому, что знания о себе начинают регулировать и вести за собой эмоции, обращенные к собственному Я. В этот период развития рассмотрение и оценивание своего внешнего Я, «телесности» становится менее актуальным. Отношение женщины к своей внешности характеризуется принятием, стабильным отношением. Можно сказать, что многие женщины начинают терпимее относиться к своему внешнему облику. Это не значит, что они полюбили элементы внешнего облика, которые доставляли огорчения в предыдущих периодах, просто телесные изъяны стали менее важными в их оценке собственной личности. Женщина в самовосприятии начинает ориентироваться на тот внешний образ Я, который ранее оказался значимо выделенным. При этом число частных самооценок сокращается и приобретает обобщенный характер. Самооценка становится более реалистичной. Поэтому соотношение реального Я и идеального Я преобразуется в сторону усиления значимости реального Я /3, с. 193/.

Таким образом, проведенный анализ теоретической литературы позволил нам проследить влияние внешнего облика на динамику Я-концепции женщины в контексте возрастного развития личности. В данной работе мы рассматривали лишь общие тенденции, то есть закономерные отношения к своему внешнему облику, характерные для девочек в подростковом периоде, для девушек в периоде ранней зрелости и для женщин в периоде средней зрелости. Однако необходимо отметить, что негативное отношение к своей внешности, зафиксированное в детстве, может вызвать стойкое непринятие его и в зрелом

возрасте, а также воздействие разнообразных психологических и социальных факторов может повлиять на отношение к своему внешнему облику у зрелой женщины.

В настоящее время беспокойство, связанное с внешностью, приобретает массовый характер, то есть все большее количество женщин испытывают озабоченность, а часто неудовлетворенность тем, как она выглядит. Сильное недовольство своей внешностью, особенно фигурой, оказывает влияние на поведение и благополучие, что выражается в соблюдении диет, занятиях физическими упражнениями для изменения формы тела, в значительных тратах на косметические товары и готовности пойти на риск, связанный с косметической хирургией. Эмоционально это проявляется в социальной тревоге, негативных чувствах по отношению к себе, а в поведенческом плане наблюдается неуверенность, социальное избегание. В этой связи понимание причин, порождающих недовольство собственной внешностью у женщин, позволит выработать адекватные методы психологической диагностики и коррекции для оптимизации ее жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.И. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
2. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
3. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / Под ред. А.А. Реана. - М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007.

РЕЗЮМЕ

В статье представлен анализ исследований проблемы влияния внешнего облика на возрастную динамику Я-концепции женщины.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада «Мен-тұжырымдамасының» жас ерекшелік динамикасына әсер ететін сыртқы бейне мәселесі ғылыми тұрғыда талданып ұсынылған.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Солтанмуратова Г.М. - преподаватель
(г. Алматы, КазгосженПУ)

В настоящем работе речь пойдет о психологических особенностях обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Основываясь на данных прагмалингвистики и взяв все внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, все психологические особенности обучения иностранному языку студентов группируются вокруг необходимости усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, при обучении будет важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей. С описанной точки зрения в работе будут рассмотрена мотивация студентов к обучению и аспекты межличностного общения студентов при изучении иностранного языка.

Далее можно перечислить несколько психологических аспектов:

1. В настоящее нелегкое время на первый план выходят прагматические потребности человека. Относительно обучения иностранному языку это имеет следующее преломление социокультурные и страноведческие знания способны удовлетворить прагмалингвистические потребности, такие как возможность выезда за рубеж и т.п – очень мощный психологический фактор при обучении иностранным языкам.

2. Мотивационный аспект имеет решающее также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения.

Выбор именно старшего школьного возраста обусловлен тем, что старшеклассники во многом могут считаться уже сформировавшимися и зрелым личностями. В связи с этим перед учителем стоит задача создания обстановки иноязычного речевого общения в процессе обучения языку, максимально приближенной к естественным условиям. Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка. Для оптимальной организации учебного процесса важно в первую очередь глубокое знание мотивов учения школьника, и во-вторых, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов – мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала. Для этого необходимо повышать уровни мотивации, способствуя развитию познания и интеллектуальной деятельности у учащихся, стремясь в конечном итоге повысить эффективность процесса обучения.

3. Межличностное общение как психологический фактор при обучении старшеклассников иностранным языкам. Поскольку обучение иноязычному происходит посредством общения, которое является сугубо личностным процессом, в котором осуществляется обмен идеями, ситуаций поведения носителей разных языковых культур. Обучая культуре невербального общения, нельзя не оставить без внимания психофизиологические симптомы эмоционального состояния и некоммуникативные движения относящиеся к соматическому языку.

Методика как теория обучения иностранным языкам

В педагогическом плане слово «методика» чаще всего употребляется в трех значениях:

1) «методика» как теоретический курс, как учебная дисциплина в педагогическом вузе или училище;

2) «методика» как совокупность форм, методов и приемов работы учителя, т. е. как «технология» профессиональной практической деятельности;

3) «методика» как педагогическая наука, имеющая, с одной стороны, характеристики, присущие любой науке.

Методика обучения иностранным языкам – это наука, исследующая цели, содержание, методы и средства обучения, а также способы учения и воспитания на материале иностранного языка.

Вопросы методической подготовки учителя иностранных языков приобретают особое значение в наше время. Это объясняется тем, что значение самого предмета в большинстве случаев не может обеспечить учителю полного успеха в своей работе. Особенно ярко это проявляется в обучении такому специфическому предмету, каким является иностранный язык. Именно здесь, где практическое овладение изучаемым языком играет решающую роль, знания, умения и навыки самого учителя не станут достоянием учащихся, если он не владеет теорией обучения иностранному языку, если учитель не сумеет теоретические положения методики преподавания помножить на хорошее владение иностранным языком и позитивные личностные характеристики педагога.

Теория обучения иностранным языкам, в основу которой положены достижения науки, плодотворно освещает практику, показывает оптимальные пути движения к поставленной цели. Практика же, не подкрепляемая теорией, потому редко достигает в назначенное время заданных целей. Поэтому для того, чтобы обучение иностранному языку в школе было на уровне требований, предъявляемых к современному учебно-воспитательному процессу, будущий учитель должен хорошо овладеть теоретическим курсом «Методика обучения иностранному языку» и на его основе успешно решать задачи, выдвигаемые самой жизнью

школы, как во время прохождения педагогической практики, написания курсовой и дипломной работы, так и в профессиональной деятельности уже в должности учителя.

В качестве основных задач теоретического курса «Методика обучения иностранному языку» выдвигаются следующие:

1. Раскрыть главные компоненты теории современного обучения иностранному языку в школе и на этой основе изучить студентов использовать теоретические познания при решении вопросов, относящихся к практике преподавания.

2. Ознакомить студентов с современными ведущими тенденциями в обучении иностранным языкам, как в нашей стране, так и за рубежом.

3. Показать составные части и средства современной методики как науки, в затем направить студентов на творческий поиск в процессе обучения иностранному языку в школе.

4. Изучить положительный опыт преподавания лучших учителей - мастеров педагогического труда.

5. Сформировать у студентов в ходе семинарских и практических занятий умения, необходимые в практической деятельности учителя иностранного языка.

Решение перечисленных задач должно успешно подготовить будущего учителя иностранного языка к эффективной деятельности в современной школе.

РЕЗЮМЕ

ТҮЙІНДЕМЕ

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Уакасова М.Б. – пс. магистрі, оқытушы
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан - 2030» Қазақстан халқына жолдауында: *«Ел келешегі жас ұрпақ тәрбиесіне тікелей байланысты»* - деп нақты айтқан болса, 2006 жылғы Қазақстан халқына жолдауында: *«Бізге экономикалық және қоғамдық модернизация талаптарына сәйкес қазіргі заманғы білім беру жүйесі керек», «Білімді дамыта білмейтін ел ХХІ ғасырда сәтсіздікке ұшырайды»,* - деп білім беру саласына түпкілікті реформа жасау қажеттігіне және оны дамытудың қаншалықты маңызды екеніне баса назар аударды /1/.

Қазіргі таңда Білім беру мәселелері жалпы әлемдік қоғамдастықтың өзекті мәселелерінің бірі болуы өркениет дамуының білім беру сапасымен байланысында. «Білім беру» мемлекеттік бағдарламасында білім беруді жетілдіру мен оқыту үрдісіне жана ақпараттық технологияларын енгізу арқылы сапалы кәсіби мамандарды даярлауды қамтамасыз ету мәселесі қарастырылған.

Біздің қоғамымыздың қоғамдық-экономикалық реформалануы адам өмірінің барлық сферасында саналылық деңгейін, сонымен қатар адам мәңгілігінің қалыптасуының негізгі бағыты ретінде кәсіби іс-әрекетті де жоғарылатуды көздейді.

Осыған орай қазіргі қоғамдағы ақпараттандыру мен компьютерлеу, оқу процесінде техникалық құралдардың дами түсуі және жаңа білім беру технологияларының енгізілуі оқу үрдісіне, соның ішінде оқу мотивациясына әсері қаншалықты екені бүгінгі күнде өте маңызды болып отыр.

Жалпы және психологияның басқада көптеген салаларында мотивация мәселесі жан-жақты қарастырылған. Мотивация проблемасының күрделілігі мен көп аспектілігі оның мәнін, табиғатын, құрылымын түсінуде және де оны әр тұрғыдан зерттеу әдістерінің көп болуымен шартталады (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж.

Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомет-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон және т.б.). Ресейлік психологияда мотивациялық аясын зерттеуді анықтаушы негізгі әдіснамалық принцип мотивацияның динамикалық пен мазмұндық-мағыналық жақтарының бірлігі жайлы ереже болып табылады. Осы принципті белсенді жетілдіру адамның қатынастар жүйесі (В.Н. Мясисцев), мән мен мағына арақатынасы (А.Н. Леонтьев), түрткілер ықпалдасуы және олардың мәндік контексті (С.Л. Рубинштейн), тұлға бағыттылығы мен мінез-құлық динамикасы (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), іс-әрекеттегі бағдар (П.Я. Гальперин) сияқты т.б. проблемаларды зерттеумен байланысты. Мотивацияны зерттеуде (В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, А. Маслоу, Е.К. Савонько) оны белгілі бір иерархияланған құрылымдар енетін күрделі жүйе ретінде түсіну дұрыс.

Жалпы психологияда мінез-құлық (іс-әрекет) түрткілерінің (мотивациялардың) түрлерін түрлі негіздер бойынша шектейтіні белгілі. Осындай негіздер ретінде болатындар: а) іс-әрекетке қатысу сипаты (түсінікті, белгілі және шынайы жүретін іске асатын түрткілер, А.Н. Леонтьев бойынша); б) іс-әрекетке себепші болу уақыты (алыс — қысқа мотивация, Б.Ф. Ломов бойынша); в) әлеуметтік мәнділік (әлеуметтік — жеке тұлғалық, П.М. Якобсон бойынша); г) оларды іс-әрекеттің өзіне араласу немесе одан тыс болу фактісі (кең әлеуметтік түрткілер - жеке тұлғалық түрткілер, Л.И. Божович бойынша); д) іс-әрекеттің белгілі бір түрі, мысалы, оқу мотивациясы және т.б. /2/.

Отандық психологияда мотивация адамның өмірлік іс-әрекетінің, оның мінез-құлқының күрделі, көп деңгейлі реттеушісі ретінде қарастырылады.

М.Н. Махаманова 2007 жылғы «Психологические условия развития самопознания в дошкольном возрасте» деген кітабында мектеп жасына дейінгі баланың өзін-өзі дамуын құрдастарымен қарым-қатынас мотивтерінің шарттарын, баланың қарым-қатынас мотивтерін қарастырады.

Бастауыш мектептің негізгі мақсаты – балаға тәрбие беріп, оның ойлау қабілетін дамыту. Ендеше, қоғамның мектептің алдына қойған басты проблемасы – оқудың органикалық бірлігі, оқушылардың білім сапасын жоғарлату мақсатымен тәрбиеленуі, оларды өмір мен еңбекке дайындауы болып табылады. Осы проблеманы шешуде басты орынды оқу мотивациясының қалыптасу сұрақтары алады. Әсіресе бастауыш мектеп үшін маңызды сұрақ баланың алғаш мектепке келіп, оқи бастауы болып табылады. Егер адам өзі қаламаса оны ештеңеге үйретуге болмайды. Балаларды мектепте оқытуда мұғалімнің бірінші күнінен алдында тұрған міндеті оқушылардың оқуға деген ынта жігерін дамыту. Аса маңыздысы оқушының білім алуына деген ішкі ниетін қалыптастырып, басқара білуге үйренуі қажет. Балалардың оқу іс-әрекетіне деген қоғамдық құнды мотивтерін дамыта және нығайта отырып, мұғалім тек қорытындысына ғана әсерін тигізіп қоймай, баланы толық тұлға түрінде қалыптастырады /3/.

Оқу мотивациясының сұрақтарын шешу – ол тұлғаны тәрбиелеудің де сұрақтарын шешу деген сөз. Бұрынғы кезде оқыту өмір бойы жалғасып жатса, ал бүгінгі таңда – оқыту өмір сүру барысында болады. Өткен ғасырларда оқып және жаза алатын адам сауатты болып саналса, ХХІ ғасырда үздіксіз білім алуға бағдарланған, сондай-ақ оқығанды тоқи білу сияқты қасиетті бойына сіңірген адамды сауатты деп санауға болады /4/.

Бұның барлығы мұғалімнің болашаққа дайындау, баланың қалыптасуына қойылатын талаптарынан байқалады. Аталмыш жұмыс оған осы тапсырманы шешуде көмек көрсетуге бағытталған.

Мотивация отандық, ресейлік және шетелдік психологиядағы іргелі проблемалардың бірі болып табылады. Мотивацияны адамның белсенділігінің себептері ретінде түсіндірудің алғашқы талпыныстары антикалық дәуірден басталады. Аристотель өзінің "Жан туралы" трактатында жан функцияларының ішінен "бір нәрсеге" деген немесе "бір нәрседен" адамның ұмтылысын бөліп көрсетеді. Платон мотивтердің шиеленісін жанның ақылды бөлігі мен ашкөз бөлігі арасындағы күрес ретінде қарастырады.

Жалпы *мотивация* дегеніміз Г.М. Касимова бойынша – іс-әрекеттің мінез-құлқына энергетикалық импульс пен бағыт беретін психикалық құбылыстар жиынтығы, сондай-ақ бұл іс-әрекетті қоздырушы қозғаушы күш болып табылады. Автордың жазуынша, іс-әрекет құрылымы үш деңгейден тұрады: іс-әрекет-әрекет-операция, ал олар өз кезегінде мотив-мақсат-міндет сияқты психологиялық ұғымдарға сәйкес.

Осы талданған іс-әрекеттің деңгейлері әрдайым даму үстінде болады. Атақты орыс психологы Л.С. Выготскийдің ойынша, іс-әрекет дамуының маңызды механизмдері «мотивтің мақсатқа қозғалысы» болып табылады. Оны мысалмен былай түсіндіруге болады, яғни оқушы кітап оқып отырып, қызыққаны соншалықты жалғастырып оқи береді, тіпті ол емтиханнанда қызықты болып кетеді, яғни емтиханды кейінге қалтырғанына қарамастан кітапты оқуын жалғастыра береді. Кітаптың мазмұны ол үшін жаңа мотив, ендеше, осы кітапты оқу әрекеттен қажетті іс-әрекетке айналады /5/.

Х. Хекхаузен бойынша *мотивация* — бұл тұлғалық және іс-әрекеттік жүйелердің бірігуі негізінен пайда болған психологиялық ерекшелік.

Мотивация – бұл мотивтердің жүйесі, олардың күрделі иерархиясы.

Мотив – бұл ішкі іс-әрекетке ниеттену /6/.

Мектепке келген бала үшін, мынадай элеуметтік мотивтер маңызды болып табылады: өздігінен жетілу (мәдениетті болу), өзін-өзі анықтау мотивтері (мектеп бітіргеннен кейін оқуын жалғастыру, жақсы жұмыс істеу). Бала оқудың қоғамдық мәнін меңгереді, бұл оның мектепте оқуға деген өзінің дайындығын қалыптастырады. Бұл мотивтер элеуметтік ықпалды нәтижесі болып табылады. (балабақша, жанұя). Бала оқудың қоғамдық мәнін, оған болашақта білім керек екенін ұғады, және ол ақылды, мәдениетті, дамыған болғысы келеді. Мектепте бірінші күні келгенде мұндай нұсқау баланың іс-әрекетке қалыпты қарым-қатынасын білдіріп, оқудың негізі үшін жағымды шартты қалыптастырады. Бірақ бастауыш мектеп оқушысы көбінесе бүгінгі күнмен өмір сүреді. Осыған байланысты оқу процесінде маңызды орынды алыс және жақын мақсаттың құрылуы алады. Сондай-ақ басында оқушы борыш және жауапкершілік мотивтерді жете түсінбейді, бірақ ол мұғалімнің барлық талаптары мен тапсырмаларын дұрыс орындайды. Мұғалім оқушының оқуға деген жауапкершілік қарым-қатынасын қалыптастыруы қажет. Мотивацияның оқу процесі мен мақсаты оқушылар үшін жағымды шарттар құрады.

Осындай жағдаймен, мотивтер мазмұны бойынша ерекшеленеді. Сонымен қатар мотивацияның динамикалық жағы жайында да айтуға болады. Бір оқушыда мотив жылдам пайда болса, ол басқа біреуде баяу пайда болады. Мотивация күші бойынша өзгеше. Осы мотивтің қабылдануымен оқушы ұзақ уақыт бойы қандай да бір тапсырманы мұқият орындауы мүмкін. Сондай-ақ мотивтердің тұрақтылық деңгейіде өзгеше. Баланы әрекет етуге қандайда бір оқу жағдайы итермелеуі немесе қызықтыруы мүмкін, дегенмен басқа жағдайларда баланы әрекет етуге итермелеу үшін мұғалімнің стимуляциясы керек. Бұл жағдайда мотивтің эпизодтық көрінісі мен тұрақсыздығы жайлы айтуға болады. Тұрақты мотив тіпті сәтсіз жағдайда да көрінеді. Оқу процесінде мотивацияның типі жиі ауысады. Оқу нәтижесімен байланысты мотивтер оқу іс-әрекетінің ішінде жатқан мотивтермен ығыстырылуы мүмкін. Осындай көптеген ғалымдардың теорияларына сүйене отырып, бірінші сынып оқушыларына зерттеу жұмысын жүргіздік.

Бастауыш сынып оқушыларының мектепке келу мотивтері оқу іс-әрекетіне араласу барысында өзгеріске ұшырайды деп ойлаймыз.

Зерттеу жұмысы бойынша балабақшаға баратын және мектеп алды дайындықтан өтіп келген балалардың оқу үрдісі барысында өзгешеліктер болады деген болжамды мақсат ете отырып, екі топ 2010-2011 оқу жылының басын және аяғын ала отырып салыстырылды.

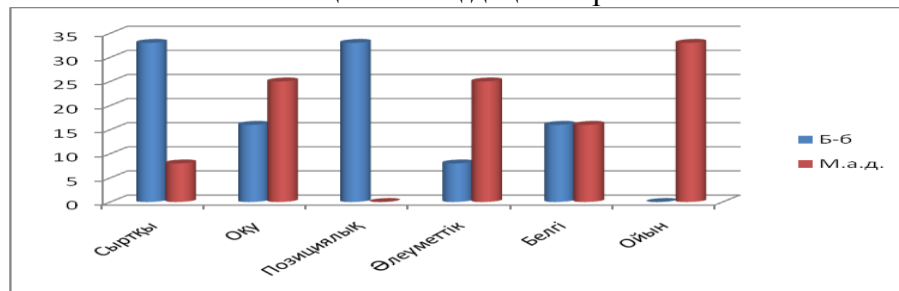
Бірінші сынып оқушыларының оқу мотивациясын эксперименталды түрде төмендегідей көрсетеміз.

Бірінші сынып оқушыларының оқу мотивациясын зерттеу әдістемесі (М.Р. Гинзбург). 2010 жылғы жылдың басындағы зерттеу жұмысының көрсеткіштері бойынша оқу мотивациясының деңгейі сыналушылардың 41% сыртқы оқу мотивациясын қаласа, 8% оқу

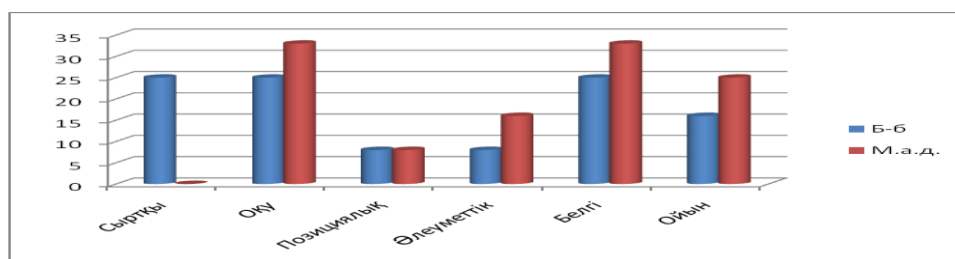
мотивациясын, 33% позициялық мотивацияны, 0% әлеуметтік мотивацияны, 16% белгіні, 0% ойын мотивациясын қалаған.

2011 жылғы жылдың аяғының көрсеткіштері бойынша сыналұшылардың мотивация деңгейі 25% сыртқы мотивацияны, 25% оқу мотивациясын, 8% позициялық мотивацияны, 0% әлеуметтік мотивацияны, 25% белгіні, 33% ойын мотивацияны көрсетті. Осы көрсеткіштерді көрнекі түрде төмендегі кестеден көре аласыздар:

1 диаграмма. 2010 - жылдың басындағы бірінші сынып оқушыларының оқу мотивациясының деңгейлері



2 диаграмма. 2011 - жылдың аяғындағы бірінші сынып оқушыларының оқу мотивациясының деңгейлері



Зерттеу барысында әр түрлі ортадан келген бірінші сынып оқушыларының оқу іс-әрекетіндегі мотивацияларының деңгейлерін анықтадық. Осы деңгейлерді анықтау арқылы мынаған көз жеткіздік: яғни балабақшадан келген төрт бала жылдың басында мектепке анасының мәжбүрлеуімен барса, екі бала сабақтағы тапсырманы орындау ұнағандықтан баратынын, төрт бала өзін мектепте ересек сезінетіндіктен баратынын айтса, бір бала егер оқысаң болашақта маман болатыны үшін баратынын, екі бала жақсы баға алу үшін баратынын көрсеткен. Ал, ойынды неге қаламадыңдар деген сұраққа былай жауап берген: өйткені балабақшада ойыншық көп болды, даласындада машина айдап, сырғанағандарын, құмда ойнағандарын айтты. Жылдың аяғына қарай бұл көрсеткіштер біршама өзгерген. Біздің ойымызша бұл мотивациялардың өзгерісі баланың өзін оқушы ретінде сезініп, оқу іс-әрекетіне бейімделгенін көрсетеді.

Қорыта келгенде зерттеу жұмысы қазіргі күнгі психологиядағы адамның белсенділігінің көзін, оның іс-әрекетін, мінез-кұлқын қозғаушы күшін талдаумен байланысты. Адамды іс-әрекетке не итермелейді, оның түрткісі қандай, ол оны не үшін жүзеге асырады деген сұрақтарға жауап оның сәйкес түсіндірмесінің негізі болып табылады. «Адамдар бір-бірімен қарым-қатынас жасаған кезде, ең алдымен, оларды осындай байланысқа итермелеген, түрткілер жайлы және де олар алдына азды көпті мөлшерде саналы түрде қойған мақсаттары жайлы сұрақ туындайды». Ең жалпы түрде түрткі — бұл адамды осы түрткімен анықталатын іс-әрекетке енген қандай да бір әрекетке итермелеуші, ынталандырушы, анықтаушы.

Мотивация белсенділік бастауы ретінде және кез келген іс-әрекеттің түрткілер жүйесі ретінде түсініле отырып, түрлі аспектілерде зерттеледі, осыған байланысты оны әр автор түрліше түсіндіреді. Зерттеушілер оны бір нақты түрткі ретінде де, түрткілердің тұтас жүйесі

ретінде де және де қажеттіліктерді, түрткілерді, мақсаттарды, қызығушылықтарды және олардың күрделі шырмалынуы мен өзара әрекеттесуін қамтитын ерекше аясы ретінде де қарастырады.

Бастауыш мектептің негізгі мақсаты – балаға тәрбие беріп, оның ойлау қабілетін дамыту. Ендеше, қоғамның мектептің алдына қойған басты проблемасы – оқудың органикалық бірлігі, оқушылардың білім сапасын жоғарлату мақсатымен тәрбиеленуі, оларды өмір мен еңбекке дайындауы болып табылады. Осы проблеманы шешуде басты орынды оқу мотивациясының қалыптасу сұрақтары алады. Әсіресе бастауыш мектеп үшін маңызды сұрақ баланың алғаш мектепке келіп, оқи бастауы болып табылады. Зерттеу барысында әр түрлі ортадан келген яғни, балабақшадан және мектеп алды дайындықтан келген бірінші сынып оқушыларының оқу іс-әрекетіндегі мотивацияларының, топтық мотивацияларының деңгейлерін анықтадық. Соның нәтижесінде оқу мотивациясының деңгейлерінен айырмашылықтар көрінді. Осы анықтаушы эксперименттің нәтижесінде аталмыш жұмысты мұғалімдерге алдарында тұрған тапсырманы шешуде көмек көрсетуге бағытталған. Олай дейтін себебіміз оқу үрдісіндегі оқу мотивациясының нәтижелі болуы, мұғалімнің болашаққа дайындау, баланың қалыптасуына қойылатын талаптарынан байқалады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. ҚР Президенті Н.Ә.Назарбаевтың халыққа Жолдауы. Егемен Қазақстан. 2006.
2. Якобсон М.П. Психологические проблемы мотивации поведения. М.: 1969.
3. Давыдов В.В., Маркова А.К., Шумилин Е.А. Психологические проблемы формирования у школьников потребности и мотивов учебной деятельности. М.: 1980.
4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974.
5. Жданова Р.А. О развитии отношения к учению у младших школьников Ростов-на-Дону, 1969.
6. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының оқу мотивациясының психологиялық ерекшеліктері қарастырылды.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические особенности учебной мотивации учащихся начальной школы.

ПСИХОЛОГИЯНЫҢ БҮГІНІ МЕН БОЛАШАҒЫ**О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ»**

Абеуова И.А. - к.п.н., доцент
(г. Алматы, Казгосженпу)

С 2001 года в Республике Казахстан разрабатывается курс «Самопознание» по духовно-нравственному образованию. Автором проекта является Первая леди страны -С.А.Назарбаева. Во многих образовательных учреждениях начиная со старшей группы детских садов, включая общеобразовательную школу (1-11 классы) и студентов первого курса проводятся занятия по «Самопознанию» в экспериментальном порядке /1/.

Программа состоит из ряда развивающих занятий и ориентирована на: 1) принцип позитивности, означающий создание поддерживающей доброжелательности, атмосферы и сотрудничества; 2) принцип духовности, устанавливающий связь между высшими ценностями: добром, красотой, здоровым счастьем и конкретным человеком, его внутренним миром, поведением, смыслом жизни; 3) принцип целостности развития и саморазвития личности, помогающий строить позитивное будущее; 4) принцип развития и саморазвития личности, означающий активизацию творческих возможностей, способности к самопознанию и самоусовершенствованию; 5) принцип индивидуального подхода, означающий максимальный учет психического своеобразия и индивидуального опыта каждого.

Со следующего учебного года планируется введение уроков «Самопознания» в обязательный компонент образования. В связи с необходимостью подготовки специалистов по «Самопознанию» МОН РК утвердил ГОСО по специальности «Социальная педагогика и самопознание», который был разработан КазГосЖенПу, КНПУ им. Абая, институтом Гармоничного развития человека при ННПОиОЦ «Бибек», Карагандинским государственным университетом.

Стандарт разработан на основе ГОСО РК 3.07.034-2001 и устанавливает требования к содержанию образования, объему учебной нагрузки и уровню подготовки бакалавров по специальности 5В012300 - «Социальная педагогика и самопознание» /2/.

Обязательные компоненты включают такие разделы психологии, как: общая психология, возрастная психология, социальная психология, педагогическая психология, *психология здоровья*, психология самосознания и самопознания, практикум по самопознанию и саморазвитию, психолого-педагогическая диагностика, основы психоконсультации и психокоррекции.

В настоящий момент важнейшей задачей развития цивилизации является преодоление глобального экологического кризиса и построение постиндустриального, информационно-экологического общества (С.Н. Глазачев, А.Д. Урсул и др.). Экологическое благополучие является одним из главных преимуществ конкурентоспособности Казахстана. На это обстоятельство Президент страны Нурсултан Назарбаев неоднократно обращал внимание отечественных и иностранных инвесторов. Казалось бы, вряд ли надо кого-то убеждать в необходимости бережного отношения к природе: история XX века, изобилующая фактами техногенных катаклизмов, служит наглядным уроком человечеству.

На сегодняшний день психологическая наука в недостаточной степени включена в решение экологических проблем, значительно уступая в «экологической активное» таким сложным наукам, как социология, философия, политология, правоведение и т.п.

Взаимодействие человека с природой обладает также уникальным личностно развивающим потенциалом. Если целенаправленная педагогическая работа позволяет людям открыть для себя психологический потенциал общения с природой, то это не только создает особые возможности для их личного развития, но и формирует убеждения прагматической,

духовной ценности мира природы, что само по себе является серьезным природоохранным фактором.

В Казахстане в 2005 году на законодательном уровне были внесены дополнения в Закон «Об охране окружающей среды».

Как известно, в плане сохранения живой природы человечеством предпринимаются определенные шаги. Однако имеется уже горький опыт необратимого уничтожения человека. К таким проблемам в Казахстане можно отнести ядерные испытания, проведенные в течении 40 лет на Семипалатинском полигоне и экологическую обстановку в зоне Приаралья.

Проблема влияния экологии на психическое развитие и здоровье человека в Республике Казахстан находится на стадии в постановке проблемы. Между тем, решение этой проблемы требует незамедлительных действий из - за растущего числа детей с нарушениями и отставаниями в развитии, которые оказались выброшенными за рамки учебно-воспитательного процесса. По данным Министерства образования и науки РК количество детей и подростков с отклонениями в развитии, учтенных органами образования, увеличилось с 88 273 человек в 1992 году до 124 018 в 1998 году, что составляет 40,5 % (цитировано по источнику: Сулейменова Р.А. Алматы, 1999, стр.59).

Дети, живущие в регионе Аральского моря, отличаются от других популяций казахских детей высокой общей заболеваемостью, повышенным уровнем хронических болезней, отставанием в умственном и физическом развитии. Также было установлено, что содержание полихлорированных бифенилов в липидной фракции крови детей, живущих в Приаралье, выше, чем у детей в Западной Европе. Пробы крови детей Приаралья также отличались высоким содержанием гексахлорциклогексана и ДДТ, концентрации которых превышали европейские уровни в 20 раз и более, а содержание полихлорированных бифенилов и ДДТ в крови детей Приаралья коррелировало со снижением массы тела. Кроме того, в моче детей, живущих в регионе Аральского моря, был выявлен высокий уровень других токсикантов, например ртути. Некоторые авторы также отмечали чрезвычайно низкий уровень качества жизни людей в регионе Аральского моря, в то время как в других публикациях этот регион характеризовали как зону самого большого экологического бедствия вызванного антропогенным воздействием.

Поскольку все эти заключения были сделаны при анализе очень небольшого числа экспериментальных данных, весьма важным представлялось провести подробные исследования, которые позволили бы более детально изучить состояние здоровья детей, живущих в регионе Аральского моря, и выявить основные источники возможных негативных воздействий.

С этой целью в рамках международного проекта ПЧТА8 № 1005 было предпринято многопараметровое исследование, направленное на изучение физического и психического развития и состояния соматического здоровья детей, живущих в регионе Аральского моря. В проекте принимали участие сотрудники кафедры психологии - проф. Х.Т. Шерьязданова, ст. препод. К.Н. Ныгметова /3/.

Для определения психических состояний детей неблагоприятной экологической зоны Приаралья были выбраны комплекс методик, определяющих уровень тревожности, эмоционального состояния, особенностей поведения и интеллектуальных способностей: тест Равена, методика изучения личностного поведения ребенка, тест Т.В.Сенько, тест цветных ассоциаций Люшера, диагностические, рисуночные тесты: «Рисунок Семьи», «Несуществующее животное», методы исследования самооценки, беседы с родителями.

Для диагностического обследования были подготовлены 4 методики (для родителей) и 4 методики (для детей).

В качестве контрольной группы была выбрана аналогичная группа зоны Прибалхашья (Куртинский район Алматинской области, пос. Акчи).

Выборка испытуемых экспериментальной группы составило:
всего - 715 человек, из них:

- дети (возраст 5-8 лет), именуемые в дальнейшем дошкольники - 70.
- младшие школьники (возраст 8- 11 лет) - 90-95 человек.
- подростки (от 11 до 18 лет) - 190 человек. Контрольную группу составили:
- дошкольники - 70(возраст 5-7 лет);
- младшие школьники - 90 человек (8-11 лет);
- подростки - 200 человек (от 11 до 18 лет).

Для определения интеллекта применялся тест Равена. По данным таблицы 1, видно, что больше половины всех обследованных детей имеют средний уровень интеллекта $1 < 3$ (61,4 %), что само по себе должно вызывать тревогу, а 16,0 % имеют уровень интеллекта даже ниже среднего и у 6,0 % обследованных обнаружены крайне низкие степени интеллекта, не соответствующие данной возрастной категории.

Из таблицы 2 следует, что по сравнению с интеллектом детей Приаралья (табл.1) среди детей Прибалхашья нет детей с низкой степенью интеллекта, а детей с хорошим интеллектом почти в 2,5 раза больше, чем у детей экологически неблагополучной зоны Арала. Видимо, уровень интеллекта в какой - то мере зависит от эмоционального состояния ребенка, состояния тревожности, так как по результатам анализа рисунков «Несуществующее животное» и «Нарисуй человека» получены следующие данные: 1) уровень развития мышления низкий, с отклонением у 35,7 % обследованных; 2) у 5,7% детей уровень развития не соответствует возрасту; 3) 58,6% детей испытывают тревогу, страх робость, стеснительность (табл.3).

Таблица 1. Уровень интеллекта по тесту Равена (данные по г. Аральску)

№	Численность детей	Численность детей %	Степень развития интеллекта	Описание степени развития интеллекта
1	1	1,4	I	Хорошо развитый интеллект
2	11	15,7	II	Хороший интеллект, соответствующий данной возрастной
	43	61,4	III	Средний интеллект
4	11	15,7	IV	Интеллект ниже среднего
5	4	5,7	V	Низкая степень интеллектуальной способности

Таблица 2. Уровни интеллекта по тесту Равена (данные по пос. Акчи)

№	Численность детей	Численность детей %	Степень развития интеллекта	Описание степени развития интеллекта
1	13	4,3	I	Хорошо развитый
2	27	38,5	II	Хороший
5	30	43,0	III	Средний
4	10	14,2	IV	Интеллект ниже среднего
5	0	-	-	Низкая степень интеллекта

Из сводной таблицы 3 видно, что испытывающих тревожность (1 категория), в 3 раза меньше в сравнительно экологически благополучном районе - пос. Акчи, хотя и в данном регионе детей с уровнем развития, не соответствующем возрасту, и с трудностями в общении довольно много - 44,0 %. В какой - то степени, такое положение может объясняться менталитетом у исследованных детей (дети в ауле в основном малообщительны, стеснительны, сразу не раскрывают себя перед чужим человеком).

В целом по результатам обследования детей в двух регионах: экологически неблагополучной зоне Приаралья и благополучной зоне Прибалхашья можно сделать следующие выводы: 1) 40,0 - 60,0% дошкольников испытывают тревожность, страх, они стеснительны, робки, находятся в состоянии стресса в зоне Приаралья; 2) детей,

испытывающих тревожность, страх в Прибалхашье в 3 раза меньше (20,1 против 58,6 % в зоне Приаралья); 3) уровень мышления, уровень интеллекта (у 40,0 - 60,0 % детей) средний, ниже среднего, не соответствующий своему возрасту (г. Аральск); 4) у детей в Прибалхашье интеллект намного выше, чем у их сверстников из г. Аральска (почти 40,0% в хорошей степени интеллекта); 5) примерно 60,0 % детей г. Аральска находятся в состоянии низкой работоспособности, в состоянии стресса, выбор желтого цвета в тесте Люшера указывает на то, что дети эмоциональны, не самостоятельны. У детей из пос. Акчи только 30,0% с высокой степенью тревожности; 6) по уровню активности в общении получены одинаковые данные, что, на наш взгляд, в первую очередь определяется менталитетом исследуемых.

Таблица 3. Сравнительные данные общего уровня развития детей (5-7 лет).

№	Численность детей		Численность детей, %		Показатели уровня развития, эмоционального состояния
	Эксперим.	Контрольн.	Эксперим.	Контрольн.	
1	41	21	58,6	20,1	Испытывают тревожность, страх, робость, стеснительность
2	25	25	35,7	35,7	Уровень развития мышления низкий
	4	31	5,7	44,2	Уровень развития не соответствует возрасту (ниже), имеются трудности в общении

Для выявления возможных источников повышенной тревожности у детей в возрасте 5-8 лет были проанализированы 2 варианта корреляции: 1) между морфометрическими показателями детей и уровнем их тревожности; 2) между степенью выраженности стресса у детей и их родителей.

Результаты показали, что между уровнем тревожности детей и соотношением роста и массы тела была выявлена отрицательная корреляция ($p < 0,05$).

Группа взрослых - родители детей - представлена двумя выборками, выделенными нами как экспериментальная группа - 291 человек; контрольная группа — 301 человек. Всего обследовано 592 человека взрослого контингента испытуемых.

Результаты социологического опроса, проведенного среди взрослых членов семей всех обследованных детей, показали, что в обоих населенных пунктах живут преимущественно бедные люди, чей месячный семейный доход составляет не более 5 тысяч тенге (приблизительно 30 долларов США). Таких семей в г.Аральске было 94,5 % в пос. Акчи - 92,2% примерно одинаковым был и уровень безработицы отцов в этих семьях - 46,2% в г.Аральске и 46,0% в пос. Акчи. Семьи также не различались по суммарному социальному индексу ($42,80 \pm 1,06$ в г. Аральске и $40,9 \pm 1,2$ в пос. Акчи), социальному статусу родителей, их уровню образования, условиям труда, количеству живых и умерших детей, качеству отношений между членами семьи, а также по распространенности курения и алкоголизма среди взрослых и жилищными условиями. В то же время семьи с детьми в возрасте 5-8 лет существенно различались по месячному доходу на 1 человека - $1327,3 \pm 213,0$ семье в Аральске и $8537,0 \pm 804,0$ семье в пос. Акчи ($p < 0,05$).

Оценка выраженности стресса у взрослых показала, что доля людей в состоянии психологической депрессии в Аральске была значительно выше, чем в пос. Акчи (51,6 14,5% соответственно). Но степень переутомления взрослых была несколько выше в пос. Акчи. В то же время населенные пункты не различались по уровню тревожности взрослых. Степень выраженности стресса, определенная по среднему индивидуальному психологическому статусу взрослых, в пос. Акчи была несколько ниже, чем в г.Аральске ($P < 0,1$).

Для выявления возможной причины высокой частоты психологической депрессии среди взрослых был проведен корреляционный анализ связи результатов психологического и социологического тестирования. Оказалось, что только два параметра - месячный доход на одного члена семьи и социальный статус отца - коррелировали отрицательно с

выраженностью стресса ($p < 0,05$). Другие корреляции не выявлены. Таким образом, чем беднее семья и ниже социальный статус отца, тем более выражена психологическая депрессия у родителей.

Таким образом, сравнительное обследование взрослого населения Приаралья (экологически неблагоприятная зона) и Прибалхашья дало следующие результаты: 1) уровень тревожности у жителей неблагоприятной зоны Приаралья почти в 2 раза выше по сравнению с зоной Прибалхашья; 2) 51,6% жителей г. Аральска (экологически неблагоприятная зона) имеют повышенный уровень стресса, а у жителей пос. Акчи этот показатель 14,5%.

Сопоставляя данные, полученные для детей и взрослого населения, приходится констатировать неутешительную картину диагностики для города Аральска.

Полученные данные говорят о том, что психологическое здоровье, эмоциональное состояние, уровень интеллекта жителей экологически неблагоприятной зоны Аральска требуют дальнейшей работы в плане диагностической и коррекционной работы.

По результатам проведенного обследования была защищена кандидатская диссертация К. Н. Ныгметовой.

Известно, что в последние годы в нашей стране и за рубежом формируется новое научное направление - «Психология здоровья». Эта отрасль знания представляет собой синтез психологии и валеологии.

Мы предлагаем следующее содержание «Психологии здоровья» для специальности «Социальная педагогика и самопознание»: 1) Введение. Цель, задачи, объект и содержание курса «Психологии здоровья». Место курса «Психологии здоровья» в системе наук о человеке; 2) Проблема психологии здоровья в психолого - педагогической литературе; 3) Проблема здоровья в психологии; 4) Психологическое здоровье детей; 5) Социально - психологическая и психосоматическая дезадаптация; 6) Взгляды казахстанских ученых на национально - духовный облик личности; 7) Функции социального педагога, психолога по сохранению психического и психологического здоровья детей и педагогов; 8) Влияние экологической среды на психику человека.

При изучении курса предусмотрена возможность использования тренингов по сохранению и укреплению психологического здоровья личности.

Таким образом, курс «Психология здоровья» нами разрабатывался на основе теоретического анализа, а также по результатам: 1) экспериментальных уроков по «Самопознанию»; 2) экспериментального обследования психологического состояния, в том числе психологического здоровья жителей двух регионов Казахстана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания предмета «Самопознание» в высшей школе: Учебн. метод. пособие / разработ. И.А.Абеуова, У.И.Ауталипова, М.К.Бапаева, Г.М.Касымова, Г.И.Калиева, К.Ж.Кожаметова, Х.Т.Шерьязданова. - Алматы, 2007.-92 с.
2. Государственный общеобразовательный стандарт высшего образования по специальности 5В012300 - «Социальная педагогика и самопознание» - Астана.
3. Абеуова И.А., Ныгметова К.Н., Шерьязданова Х.Т. Психопедагогика здоровья: Учебное пособие. - Алматы, 2006.-140 с.

РЕЗЮМЕ

В статье обосновывается изучение проблем психологии здоровья студентами по специальностям: психология, педагогика-психология, ПМНО, ПМДО.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психология, педагогика-психология, БОПӘ, МДОТ студенттерінің денсаулық психологиясы мәселелерімен танысуының қажеттілігі негізделді.

МАҒЖАН ЖҰМАБАЕВТЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МҰРАСЫ

Бағыбаева М.И. – оқытушы
(Алматы қаласы, Қазмемқызпу)

Халқымыздың сан ғасырлар біртін қорланып, қалыптасқан рухани мұраларын өскелең ұрпақтың бойына сіңіру, қазіргі кезеңдегі басты мақсатымыз.

Әр түрлі тарихи – экономикалық формацияларда, әр елде нақты талаптарға сай кейбір өзгерістерге ұшырағанымен баланы оқыту, тәрбиенің негізгі мақсаты – жас жеткіншектерді өмірге дайындау, оған өз халқының ғасырлар бойы қалыптасқан әлеуметтік тәжірибелерін үйретіу негізінен сақталып келеді.

Ұлттық сана–сезімнің қалыптасуына рухани – мәдени шығармалар, ұлттың рухани мұралары үлкен рөл атқарады. Ондай шығармаларға халықтың сана–сезімінің дамуына ерекше әсер ететін көңіл–күй, эмоциялық сипатта бейнеленеді. Мәдениеттің белгілі қайраткерлері өз халқының тарихына үңіле отырып, ондай шығармаларды өздері дүниеге келтірді.

Ұлттық психология ұлттың рухани бейнелерінің басты көріністерінің бірі. Қай халықтың болсын жас ұрпақты тәрбиелеу дәстүрі сол халықтың мінез–құлқына, сана–сезіміне, дүниетанымына байланысты болғанымен, әр ұлттың психологиясына сай өзгешелік болады.

Мұндай өзгешеліктерді алғашқылардың бірі болып көтеріп, өз ұлтының қанына, жанына, мінез–құлқына лайықты еңбек жазып, оны іске асыруға баға жетпес үлес қосқан М. Жұмабаев болатын.

Мағжан еңбектері қазақ халқының ежелден келе жатқан тәрбиесіне мән беру, даланың табиғи мінезі ерекше көрініп тұрады.

Баланы ұстаздың дәл өзіндей етіп, қорқытып тәрбиелеу емес, қазіргі және болашақ өмірге сайма сай тәрбиелеу керек екенін М. Жұмабаев ХХ ғасырдың 20 жылдары айтылса да, бүгінгі күн үшін де маңызын жайған жоқ.

Президентіміз Н.Ә. Назарбаев өзінің «Қазақстан – 2030» жолдауында «Оқушылар қазақтың патриотизм мен шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу аса қажет..., ... бүгіннен бастап ұлттың мінез–құлқын, биік талғампаздық, төкапарлық, тектілік, білімділік, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек», – деген болатын.

М. Жұмабаев кезінде осы бағытты меңзеді, егеменді елдің егеменді мектебі болуын қалаған. Өйткені оқушыларды ұлттық рухта тәрбиелеп шығару тек ұлт мектептерінің қолынан ғана келеді деп тұжырымдаған болатын.

ХХ ғасырдың алыптарының бірі, даңқты ақын, зобалаң заманның құрбаны М.Жұмабаев тарихта үлкен ұстаз ретінде де қалды. Оған дәлеле оның ұстаздық жолы мен сол жолдағы еңбектері. Омбыдағы мұғалімдер семинарын үздік бітірген ол кейінгі өмірін ұстаздық жолға арнаған.

Жалпы психология ғылымында ерекше орын алатын саланың бірі – педагогикалық психология. Психология ғылымының осы саласы ХІХ ғасырдың 2-ші жартысында алдымен Еуропа елдерінде, кейіннен АҚШ пен Ресейде жалғасын тапты. Еуропада бұл мәселені алғаш қолға алған ағылшын, неміс, француз психологтары болды. Ал, ХІХ ғасырдың аяқ кезінде психологияның осынау қолданбалы маңызын жұрттан бұрын көре білген АҚШ ғалымдары еді. Өйткені жас ұрпақты тәрбиелеудің тиімділігі, оларды нәтижелі етіп оқыту, оның жан дүниесін танып, білу жан ғылымының осы саласының міндеті болып табылады.

Баланы ана құрсағынан бастап, мектеп кезінде, қалай жақсылап салауатты оқытуға болады, оларды қалай жақсылап тәрбиелеуге болады? Бұл проблемалар өткен заманның ғалымдарын ойландырған мәселе болатын. Өкінішке орай бұл проблема қазіргі заманның да өзекті проблемасы деуге болады.

Сол кездерде Ресей психологтары да осы психология саласына үлес қосқан психологтар Выготский мен Блонский, Добрынин мен Эльконин, Мухина мен Обуховаларды атауға болады. Мұның теориялық жақтарының сомдалуына орыстың белгілі психолог – теоретиктері А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов т.б. біраз еңбек сіңірді /1/.

Жоғарыда атап өткен М.Жұмабаев психологияның осы саласына алғашқы қалам тартқан десек қателеспейміз. Қазақстанда педагогикалық психологияға ғылыми еңбек жазғандар М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов. Ж.Аймауытов пен М.Жұмабаевтың ойлары үндесіп жатады, екеуінің де көтерген мәселесі, аңсаған армандары бір арнаға тоғысып жатады.

Мағжан аңсаған ұлттық психологиялық, рухани бейненің басты көріністерінің бірі, жас ұрпақты тәрбиелеу дәстүрі сол халықтың мінез-құлқына, сана-сезіміне, дүниетанымына байланысты болғандықтан, әр ұлттың психологиясына сай өзгеше болады.

Сол себептен де Мағжан барынша өз елінің жанына, ұлттық тұрғыда мектеп құрып, баланы өз тілінде оқыту негізгі мақсаты еді.

М. Жұмабаевтың «Педагогика» еңбегінің осы уақытқа дейін бірегей ғылыми оқулық болып табылады. Бұл шын мәнінде ғылыми еңбек болғандықтан ұзаққа арналған, маңызы мен мәнін жоймайтын, өз халқына әрдайым нақты пайдасын тигізетін, қоғам мүшелеріне салиқалы ой салатын және олардың назарын үнемі ауадай қажет ұрпақ тәрбиесіне аударатын, ең маңыздысы нақ осы күні дүниеге келіп жатқан тәрбие тұралы еңбектерден шоқтығы биік болмаса кем түспейтін қазына.

«Педагогикадағы» қиын, күрделі мәселелердің бірі педагогикалық психология мақсатын анықтау болып табылады. Әрине, ол өзінен-өзі пайда болмайды, ол қоғамдық өмірдің талабынан, объективті қажеттіліктен туады.

Кітап, негізінен он бес бөлімнен тұрады. Онда дене тәрбиесі мен рухани тәрбиенің (Мағжан «жан тәрбиесі» дейді) мәселелері жан-жақты және терең қамтылады. Еңбектің ғылыми сындарлы жүйемен, ойы мен сөзі бос шығындалмай, үнемді, ұстамды жазылғаны сонша, бұл кітапты ертеректе шыққан деп тіпті ойламайсың. Мағжан кітабының Орынборда шыққан нұсқасына М. Жолдасбаевтың «Қазаққа «Педагогика» кітабы «Інжілдей», Мағжан азамат Иса пайғамбардай болды» деуінде үлкен мән бар. Өйткені бұл еңбек қажетті білімді салқын қанды, қасақ тілмен жеткізгенін әлдебір оқулықтардай емес-ті.

Ғылыми тіл - абстрактілі, Мағжанша айтқанда, жалаңаш тіл. Әрбір пайымдық астарынан мінезінен, сырын біле алмаймыз. Ал мына кітаптан ақын жүрегінің дүрсілі құлаққа анық жетеді. Мағжанның қазақ баласының бесікке салып бөлеуінен бастап, тәй-тәй басқан әр қадамына елжірей көз салуы, қайтсе ол нағыз жігіт, азамат болады, осы заманғы өркениет өресіне қол артады деп толғануы ғажап. Мұндай мейірбандылықты анасының баласына деген мейірбандығымен ғана салыстыра аласың.

Даналық ешқашан көнермейді, қанда апарып көмсең де, бір күні алтын секілді тот баспаған қалпында жарқ етіп шыға келеді. Мағжанның еңбегінен осыны көруге болады.

«Педагогика» оқулығында Мағжан тәрбиені дене тәрбиесі, ақыл тәрбиесі, сұлулық тәрбиесі, құлық тәрбиесі, деп төрт түрге бөледі.

«Егер адам баласына осы төрт тәрбие тегіс берілсе, оның тәрбиесі түгел болғаны», деп келіп, «Баланы адам болсын дейтін ата- ана осы төрт тәрбиені дұрыс орындайды», - деп өнеге айтады /2/.

М.Жұмабаев бала тәрбиесіне ұлттық психологияны қалыптастыру, халықтық педагогиканың негізінде оқу-тәрбие жұмысын жүргізу қажеттілігін басты назарда ұстау керек екенін айтады. «Әр тәрбиешінің қолданатын жолы - ұлт тәрбиесі», - деп үлкен тұжырым жасайды.

Жасыратыны жоқ, бүгінгі біздің мектебіміздің тәрбие мәселесі - үлкен проблема.

Қазақстанда гүлденіп келе жатқан нашақорлық, дөрекілік, бейберекеттік пен арсыздық, ішімдікке әуестік т.б. келеңсіздікті немен түсіндіруге болар еді.

Әрине, жас ұрпақтың бойына ұлттық тәрбие сіңіре алмағандықтан кейде қоғамда жат қылықтарға жасөспірімдер бой алдырып бара жатыр, ол тек қалада емес ауылды жерлерде

де, көрініс табуда, бұл дегеніміз ұлттық тәрбиеден алыстап, бойымызға сіңбегендіктен де шығар.

Президентіміз Н.Назарбаев: «Жастар тәрбиесі – басты мақсат. Ұстаз бір елдің болашағы үшін жасалатын киелі мамандық иесі. Оның парасатты жүріс–тұрыс, сөйлеу мәдениет, ішкі жан дүниесі, тіпті киім киісі бәрі баланың назарынан тыс қалмайды» –дейді. Қазақтың кемел ойлы ұстазы А.Байтұрсынов «Мұғалім нашар болса, сыйлы мектепте отырып сабақ бере алмайды. Мұғалімдік оңай нәрсе емес. Тәртіппен жасалған оқу құралдарымен оқытуға тәртіппен оқыта білетін мұғалім керек. Оны білетін мұғалімдер тәртіппен жасалған оқу құралдарын, тәртіпсіз жасалған құралдар орнында тұтынады» дейді /3/.

Әрине осы міндетті болашақта іске асырушылар біздерміз. Олай болса, сол жастардың білім деңгейін ата–анадан алған тәлім–тәрбиесі қандай дәрежеде деген сұрақ туындайды. Бұл сұраққа қанағаттанарлық жауап беру әзірге қиындау, оған дәлел – бүгінгі қоғамның күннен–күнге көбейіп отырған сан алуан қылмыстар. Меніңше қылмыстың басты себебі жастарымызға уақытында ұлттық тәрбиені бере алмағанымыздан туындаған. Әрине қазіргі таңдағы әлеуметтік тұрмыстың нашарлауы да өз әсерін тигізіп отыр.

Өзімізге белгілі қазіргі қоғамда қазақ мектептерінде халықтың рухани байлықтарын, мәдениетін, дәстүрлерінен терең танысып, педагогикалық психология ой–пікірлерін оқу–тәрбие ісінің тірегіне айналу бүгінгі күннің өзекті мәселесі.

М. Жұмабаев психология пәніне өте кең орын беріп, барынша зер сала қарастырады және ғылымның бұл саласында да терең білімдарлық танытады. Оның жан қуаттары (психологиялық процестер) жайлы пікірлерінде дала өмірі мен қазақ қаламгерлерінің туындыларын, ұлттық психологиялық бояу нақышын нәзік шеберлікпен пайдалана білу тәсілі де құптарлық.

Өз халқының, өз болашақ ұрпағына шын жан тәнімен күйіне білетін ұлы ақын қазақ халқының мәдениетін жас ұрпаққа берер тәлім–тәрбиесінің келте болмауы үшін психология ғылымының ауадай қажет екендігін шын сезінеді.

Жер жүзіндегі басқа жан иелерімен салыстырғанда, адам баласы туғанда өте әлсіз, ағып, осал болып туады. Малдың төлі туа сала аяқтанады. Тауықтың балапаны жұмыртқадан жаратылысымен жүгіре кетеді. Ал адам баласы туғанда іңғалаған айғағы мол бір кесек ет. Ақылы, есі жоқ. Денесі тым әлсіз. Өсуі, ұлғаюы тым сараң, тым шабан.

Сөйтіп, ол Педагогика және психология жайлы жазылған әрбір еңбектерді қалдырмай әрбір сөзіне дейін мән бере саралап, талдаумен қатар өз ұлтының және де өзге ұлт ғалымдары мен ақын жазушыларының, тіпті ерте заманда өмір сүрген жыраулардың ой–пікірлерімен салыстыра отырып, жан-жақты ізденістер арқасында қазақтың болашақ ұрпағы үшін табылмайтын әрі өшпейтіндей етіп психология ғылымына өз үлесін қосты.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жұмабаев М. Үш томдық шығармалар жинағы. Алматы, «Білім», 95. «Қазақстан мектебі» журналы, 2000, №7.
2. Елеукенов Ш. М. Жұмабаев. Алматы, «Білім», 1990.
3. Елікбаев Н. Ұлттық психология. Алматы, «Қазақ университеті», 1992.

ТҮЙІНДЕМЕ

М.Жұмабаевтың педагогикалық психология жөніндегі еңбектеріне шолу жасалынды.

РЕЗЮМЕ

В статье дан обзор научных трудов по педагогической психологии М.Жумабаева.

СТУДЕНТТЕРДІҢ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ДАМУЫНА ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ ПӘНІНІҢ ЫҚПАЛЫ

Баймырзаева Ж. - магистрант
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

«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 болып табылады /1/.

Өзін-өзі танудың ғылыми психологиялық негіздері кеңінен ашылып көрсетіледі:

- өзін-өзі тану – психологиялық кемелді және ішкі үйлесімділікті қабылдау құралы;
- өзін-өзі тану - тұлғаның психикалық және психологиялық денсаулықты қабылдау жағдайы;
- өзін-өзі тану - тұлғаның өзіндік дамуының бірден-бір жолы және оның жүзеге асырылуы.

Бұл мәндер өзара тығыз байланыста болып келеді және олар бір-бірін толықтырып отырады. Бұл салада көптеген қызықты әрі мазмұнды зерттеулер жүргізілген. Өзін-өзі тану тұлғаның маңызды бөлігі ретінде қарастырылған көптеген еңбектер бар. Мәселен, психологияда өзін-өзі тану саласын алғаш атап көрсеткен америкалық психолог У.Джеймс. Сыртқы дүние арқылы өзін-өзі тану - қарым-қатынаста, іс-әрекетті орындауда өз қылығын бағалау, өз мүмкіншілігін және қабілеттілігін көрсете алу. Ішкі дүние арқылы өзін-өзі тану - уайымдау, сезім, арман, ой, қалау, тағы сол сияқты ішкі дүниені сыртқа шығарып, тану үшін өзіне қызықты жұмыспен шұғылданду абзал /2/.

Ал, Л.Н. Десен тұлғаның өзін-өзі тануы мен өзге адамдардың ол жайлы білуі, тануының арасындағы өзара байланысын зерттеуде, ең алдымен қоршаған адамдар ортасында қарым-қатынастың деңгейін анықтау керек деп көрсеткен. Тұлғаның қарым-қатынасы өзінің құрбыларымен, қарама-қарсы жынысты адамдар арасындағы қарым-қатынасына да тәуелді /3/.

Өзін-өзі тану аймағы мен саласы Д.Лафта және Г.Интрома ұсынған «Джогари терезесінен» көрінеді.

Кесте 1. «Джогари терезесі»

	<i>Менің өзім жайлы жақсы білетінім</i>	<i>Өзім жайлы білмейтінім</i>
Мен жайлы өзге адамдардың білуі	Арена	Соқыр дақ
Мен жайлы өзге адамдардың білмеуі	Жасырын аймақ	Белгісіз

Арена - менің өзім жайлы білетінім және мен туралы қоршаған ортадағы адамдардың білуі.

Соқыр дақ - мен жайлы басқа адамдардың білуі, бірақ менің өзімнің білмеуім.

Жасырын аймақ - менің өзім жайлы білуім, бірақ өзге адамдар мұны байқамайды.

Белгісіз - менің өзім жайлы және өзге адамдардың да мен туралы білмеуі.

Сонымен, қорытындылай келе, арена терезесін жоғары деңгейге көтеру, кеңейту, ал соқыр дақ аймағын тарылту, жасырын аймағын нақтылау, яғни нені өзге адамдардан жасыру,

нені ашық көрсету мен мақсатқа жету үшін нені қолданған пайдалы және оны жетілдіру қажет. Осындай үлгіні қолданса, тұлға өзіндік бақылау жасай отыра, өзге адамдардың тұлға жайлы не ойлайтынын біле алады.

Адам дамуының шыңы - осы үдерісте өз денсаулығының белгісі бойынша адам ағзасының, құратын қатынастардың адамгершілік нормаларға сәйкестілік белгісі бойынша тұлғаның еңбектегі және қарым-қатынастағы, сондай-ақ қоршаған орта мен өзін-өзі танудағы сәттіліктер белгісі бойынша іс-әрекет субъектісі ретіндегі қабілеттерінің жететін ең жоғарғы көрсеткіші. Өзгелермен қарым-қатынас барысында қайталанбас тұлға ретінде қалыптасу, басқалармен дұрыс қарым-қатынас жасай білу - баға жетпес байлық. Осы байлыққа ие болған адам қоғамда өз орынын тауып, үйлесімді өмір сүре алады. Оған жету жолы сан түрлі. Соның бірі - өзін-өзі тану.

Сондай-ақ, Р.С. Немов өз еңбегінде өзін-өзі тануды психологиялық білім негізінде қарастыра отырып, маңызды қайнар көздерін атап көрсетеді:

1. Қоршаған орта: ата-ана, туған-туыс, достар, т.б баланың іс-әрекетіне қарап баға беріп, ал бала сол берген бағаны сенім ретінде қабылдаса, қандай да бір өзіндік баға бала бойында қалыптасады.

2. Адам өз іс-әрекетін өзгелердің іс-әрекетімен салыстыра бағалауы керек.

3. Өзін-өзі тану мен өзгені тануды көбінесе әртүрлі өмірлік жағдайлардан, әртүрлі тесттер арқылы жүзеге асыруға болады /4/.

С.В. Кондратьева бойынша өзін-өзі тануды зерттеуде әртүрлі бағыттар, психологиялық тетіктер жайлы сұрақтар, басқа жеке адамды тануда өзара байланыс ерекшелігі және өзін-өзі тануы жеткілікті дәрежеде зерттелінбеген. Өзге адамды түсінуде және өзара байланыс механизмін, мазмұнын айқындауы, мінез-құлық рефлексивті қасиетін анықтауға жол ашады деп көрсетеді /5/.

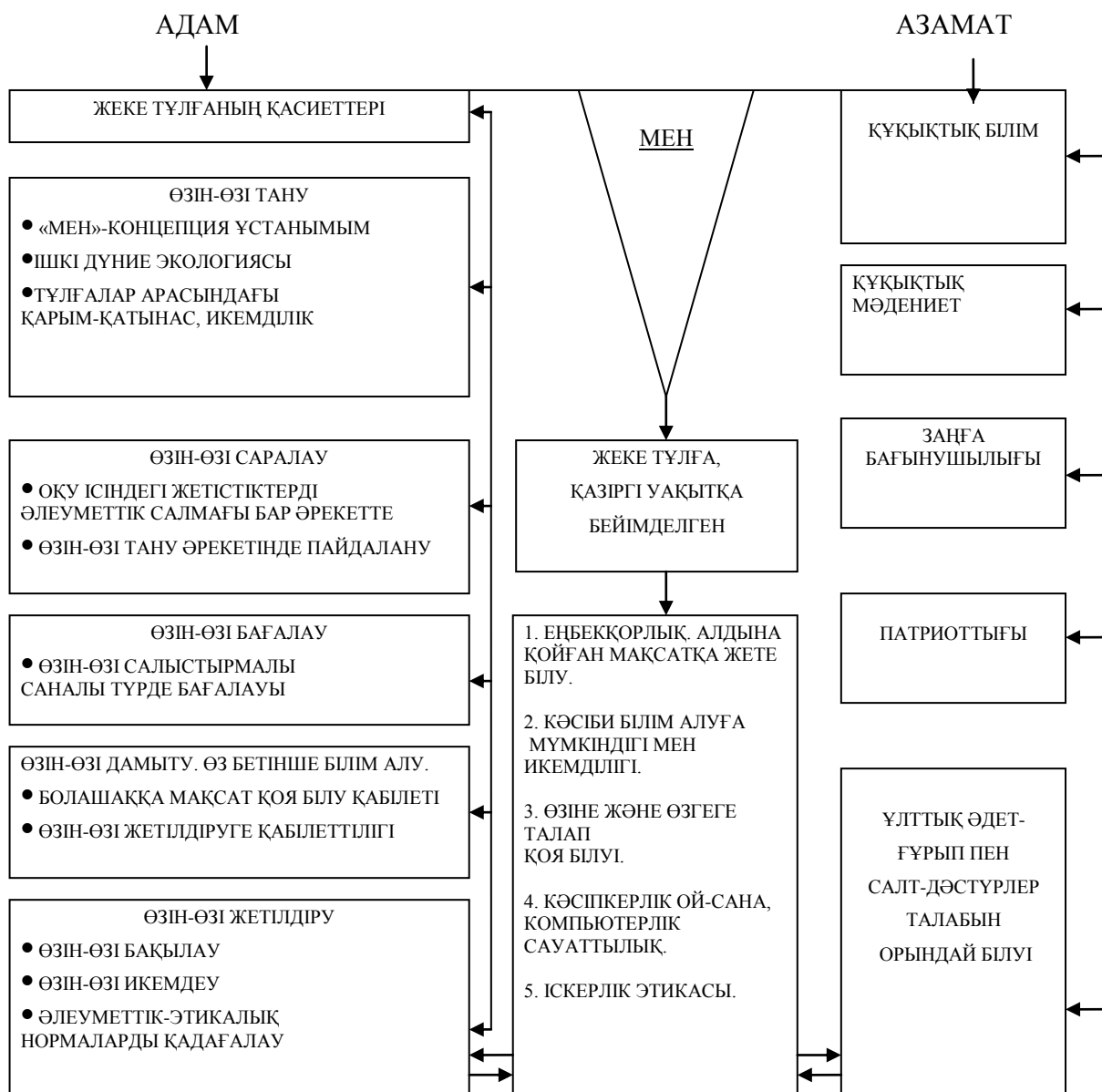
С.М.Жақыповтың айтуынша, өзіндік тану, өзіндік сана, рефлексия және әлеуметтік талаптарды еске алу арқылы өзін-өзі дамыту тұлғаның өзін-өзі танытуының алғы шарттары болып табылады /6/.

Осы тұрғыда студенттер жоғары оқу орындарында әлеуметтік жағдайлармен бетпе-бет кездеседі, олардың алдарында өмірлік мәні бар, өзіндік шешімдерді 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.

Қазіргі кездегі және болашақтағы негізгі мақсаттар анықталып, өмірлік бағыт-бағдар бойынша жауапты шешімдер қабылданады. Сондықтан да жоғары оқу орындарында және колледждерде «Өзін-өзі тану» курсы 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 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. Өзіндік пікірін қалыптастыру мақсатында өзін-өзі тану кабинетінде арнайы студенттерге арналған қабырға стендін немесе буклет үлгісінде төмендегідей үлгіні ұсынуға болады.

СТУДЕНТ ТҰЛҒАСЫНЫҢ М О Д Е Л І



Бұл дегеніміз студенттердің тұлғалық жағынан дамуына ықпал етеді. Осы мақсатпен, сабақ барысында, әсіресе, өзін-өзі тану пәні барысында қарым-қатынастағы қажеттілік студенттердің төменгі курстарында, яғни, бірінші курстарда көрінеді. Олардың көпшілігінде жоғарғы оқу орнына түскенге дейінгі жеке байланыстар 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 невротикалық бұзылыстардың сирек көрінуіне әкеледі. Психологиялық кеңес беруде, психотерапияда жұмыс істейтіндердің айтуынша оларға көмек сұрап баратындардың көпшілік пайызы 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 профессионалды 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 /7/.

Жоғарғы оқу орнында «Өзін-өзі тану» курсының 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.

Жоғарғы оқу орнына келген студенттер алғашқы кездерде әр түрлі жағдайлық сензитивті кезеңдерді, жаңа талаптар мен ықпалдарды жоғары қабылдауды басынан өткізеді. Сондықтан да, қарым-қатынастың студенттер өмірінің барлық сферасында, яғни олардың профессионалды қалыптасуы, тұлғалық қасиеттерінің дамуы, топта және студенттік ұжымның қалыптасуындағы тұлғааралық қатынастың қалыптасуы, әлеуметтік-психологиялық бейімділігі жағынан алатын орны өте үлкен /8/.

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.

Қорытындылай келе, «Өзін-өзі тану» – бұл өзін тану мен тұлғалық, интеллектуалдылық ерекшеліктері және қасиеттері, басқа адамдармен қарым-қатынас, өз бойынан белгілі бір қасиеттерді қабылдау процесі болып табылады деп тұжырымдауға негіз бар.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Государственный общеобразовательный стандарт среднего образования Республики Казахстан по предмету «Самопознание» - Алматы, ННПООЦ «Бобек», 2006.
2. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. / В.Г. Маралов - М.: Издательский центр «Академия».
3. Десен Л.Н. Некоторые социально-психические особенности школьников юнешеского возраста // Вопросы психологии. 1973. № 2.
4. Немов. Р.С. Практическая психология. / Р.С. Немов. Познай себя, -М., 1999.
5. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореферат. дис. ... докт. психол. наук. - Л., 1979.
6. Джакупов С.М. Экспериментальные исследования этнических предубеждений // Теоретические и прикладные проблемы социализации личности: Межвузовский сборник научных трудов. Часть III. / Под ред. С.М. Джакупова. –Алматы, 2002.
7. Введение в предмет «Самопознание»: Учебное пособие. – Алматы, 2007.
8. Вестник КАСУ №4 - 2005. Нигметжанова Г.К. // Тұлғаның өзін-өзі тану мәселесінің психологиялық ерекшелігі.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада өзін-өзі тану пәнін оқыту процесінде студенттердің тұлға ретінде өзін-өзі тануы арқылы рухани адамгершілік қасиеттерін дамыту мүмкіндігі қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены возможности развития духовно-нравственных качеств личности студентов через самопознание в процессе обучения предмету самопознание.

ЖАРАҚАТТАН КЕЙІНГІ СТРЕСТІК БҰЗЫЛЫСТАРДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ҮЛГІЛЕРІ

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

Қазіргі таңда жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстардың пайда болуы мен дамуының этиологиясы мен механизмдерін түсіндіретін жалпыға ортақ теориялық тұжырымдама жоқ. Бірнеше теориялық модельдер бар, олар: психодинамикалық, когнитивті, психологиялық - әлеуметтік және психологиялық – биологиялық тұрғылар мен соңғы жылдары құрастырылған травмадан кейінгі стрестік бұзылыстардың мультифакторлы теориясы.

Психодинамикалық, когнитивті, психологиялық - әлеуметтік үлгілер психологиялық үлгілерге жатады. Зақымдаушы оқиғалардың құрбандарының қалыпты өмірге бейімделу процесінің негізгі заңдылықтарын талдау барысында құрастырылған. Зерттеулер бойынша дағдарыс жағдайынан шығу тәсілдері мен жарақаттан кейінгі стресті (жарақат жайында кез келген естеліктен барынша қашу, жою, жұмысқа берілу, ішімдікке, есірткіге салыну, өзара жәрдемдесу топтарына еруге тырысу және т.б.) жеңу тәсілдерінің және болашақ бейімделудің жетістігінің арасында тығыз байланыстың орнағанын көрсетті: 1) зақымдаушы оқиғаны талдап, жарақаттың барлық жағдайларын толықтай сезіну үшін ол жайындағы естеліктерге саналы оралу; 2) жарақаттаушы тәжірибе иесінің жарақаттаушы жағдайдың маңызын сезінуі.

Аталмыш стратегиялардың алғашқысы жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстар синдромының даму процесін және зақымдаушы оқиғаларға патологиялық фиксациялану мен оның толықтай санадан ығыстырылуының арасындағы жағымды ара қатынасты іздестіру ретінде шығу жолын сипаттауда құрастырылған. Бұнда жарақат жайлы жағдайларды еске алмау стратегиясы мен оның толықтай санадан ығыстырылуы тұтқиылдан туындаған травманың салдарын жеңуге көмектесіп, шиеленіскен кезеңге неғұрлым бара-бар екендігі ескеріледі. Стрестен кейінгі күйлердің дамуында травманың барлық аспектілерін сезіну адамның ішкі әлемінің жиынтықталуының, жарақаттаушы оқиғаның субъект болмысының маңызды бөлігіне айналуының міндетті шарты болып табылады.

Психодинамикалық тұрғы бойынша жарақат символдау процесінің бұзылуына әкеледі. Фрейд жарақаттаушы неврозды нарцистік дау ретінде қарастырған. Ол стимулды кедергі атты ұғымын енгізеді. Қарқынды немесе ұзақ мерзімді ықпалдың әсерінен кедергі жойылып, либидоздық қуат субъектінің өзіне алмасады. Жарақатқа фиксациялану бұл – оны қадағалаудың әрекеттері болып табылады. Қазіргі заманғы психодинамикалық модельде жарақаттаудың салдары ретінде: дамудың оральды сатысына оралу, либидоның объектіден Менге ауысуы, садомазохистік инфантильді импульстердің ремобилизациясы, қарапайым қорғандардың пайдаланылуы, Меннің тәуелсізденуі, агрессорға ұқсастырылуы, «Жоғары Мен» қызметінің архаикалық формаларына оралу анықталады. Жарақат балалық шақтағы дау-дамайлардың маңызын арттыратын триггерлі механизм деп есептелінеді (Калмыкова, Падун) /1/.

Аталмыш үлгі жарақаттық жауап берудің барлық симптоматикасын, мәселен, жарақаттың тұрақты көрінісін түсіндірмейді. Сонымен бірге кез-келген адамның тәжірибесінде стресске қатысты бейімсіз жауаптың дамуын анықтамаса да балалық шақтағы жарақатын анықтауға болады. Сондай-ақ аталмыш бұзылысты емдеуде классикалық психоаналитикалық терапия тиімсіз.

Жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстарды жеңудің даралық ерекшеліктерінің келесі аспектісі – жарақаттаушы тәжірибенің когнитивті бағалануы және қайта бағалануы – когнитивті психотерапевтік модельдерде сипатталған. Аталмыш бағыттың авторларының ойынша зақымдаушы оқиғаның когнитивтік бағалануы жарақаттан кейінгі бейімделудің негізгі факторы бола тұра жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстарға шалдыққан құрбанның санасындағы жарақаттың себептері экстерналды сипатқа ие болып, адамның тұлғалық ерекшеліктерінен тысқары орналасатын болса, оның салдарын жеңудің ең тиімді жолы

болып табылады (кеңінен танымал: мен «жаман емеспін», «мен жаман қылық жасадым» қағидасының орын алуы).

Зерттеушілердің есептеуінше, мұндай жағдайда болмыстың ақиқаттылығына, әлемнің рационалдылығына, сондай-ақ жағдайды дербес бақылауға алу сенімділігіне деген сенім сақталынып, артады. Оның басты міндеті – санада тіршілік еткен әлемнің үйлесімін, оның когнитивті үлгісінің біртұтастылығы: әділдік, жеке басының құндылықтары, айналадағылардың мейірімі жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстарға шалдыққан құрбандарда анағұрлым бұрмаланатындықтан дәл осы бағаларды жандандыруда (Калмыкова, Падун).

Когнитивті үлгінің шеңберіндегі жарақаттаушы оқиғалар бұл – адамның әлем және өзі жайлы негізгі түсініктерді жоюшылар. Стреске деген патологиялық реакция бұл – сол базалық түсініктердің құнсыздануына қатысты бейімсіз жауап.

Аталмыш түсініктер онтегенез барысында қалыптасып, қауіпсіздік қажеттігін қанағаттандырумен байланысты болып, Мен-теориясын құрайды. Қуатты стресс жағдайында Мен теориясы коллапсқа ұшырайды. Мен теориясының коллапсы – стрестік ықпалдың бейімсіз салдары болса да ол өздігінен бейімді болуы мүмкін. өйткені Мен жүйесінің неғұрлым тиімді қайта құрылуына мүмкіндік береді.

Жарақаттың бейімсіз шешімі қорқыныштың, ашудың туындауын, травманың қайтара көрініс беруін қамтиды. Жарақаттың бейімсіз шешімі когнитивті сызбалардың икемсіздігі мен реттелмеуінде. Аталмыш үлгі бұзылыстың этиологиясын, патогенезін және симптоматикасын неғұрлым толыққанды түсіндіреді, өйткені генетикалық, когнитивті, эмоциялы және мінез-құлық факторларын да қатарынан бірдей ескереді.

Психофизиологиялық үлгінің шеңберінде жарақатқа реакция – ұзақ мерзімді физиологиялық өзгерістердің нәтижесі. Жарақатқа реакцияның варибельділігі темпераментпен шартталады. Қазіргі заманғы мәліметтер бойынша (Колб, Ван дер Колк) стрестік ықпалдың әсерінен норэпинефриннің айналымы артып, плазмалық катехламин, ацетилхоллин деңгейі артады, бас миында норадреналин, допамин, серотонин деңгейлері төмендейді, эндогенді опиоидтармен жанамаланған ауырсынуды басу эффектісі пайда болады /2/.

Бас миында норадреналин, допамин деңгейінің төмендеуі психикалық мелшию күйімен аяқсады. Көптеген авторлардың (Лифтон, Горовиц) ойынша аталмыш күй стреске жауап беру синдромында негізгі болып табылатындығын айтады. Эндогенді опиоидтармен жанамаланған ауырсынуды басу эффектісі опиоидты тәуелділікті тудырып, зақымдаушы оқиғаға ұқсас жағдайларды талап етіп тұрады. Серотониннің төмендеуі мінез-құлықтың жалғасуына кедергі келтіретін жүйенің қызметін ингибациялап, бастапқы стрессорлармен байланысты стимулдарға қатысты шартты реакцияның туындауына әкеледі. Гиппокамп қызметінің тежелуі арнайы жарақаттаушы тәжірибеге қатысты амнезияның себепшісі болуы мүмкін (Ван дер Колк және басқалар).

Аталмыш үлгілердің кемшіліктері зерттеу жұмыстарының көбісінің жануарларға немесе зертханалық жағдайда жүргізілуінде. Сондай-ақ олар психофизиологиялық реакцияның Лазарустың тәжірибесінде айшықталған когнитивті жанамаланудан тәуелділікті ескермейді.

Горовиц құрастырған ақпараттық үлгі когнитивті, психоаналитикалық және психофизиологиялық үлгілерді синтездеу әрекеті болып табылады. Стресс бұл – негізгі бөлімі когнитивті сызбалармен үйлеспейтін ішкі және сыртқы ақпараттардың жиыны. Ақпараттық мөлшері артып, өңделмеген ақпарат санадан бейсаналылыққа өтсе де, белсенді қалыпта сақталады. Адам ауырсынудан қашу қағидасына бағынып, ақпаратты бейсаналы қалыпта сақтауға тырысады, алайда аяқтау бетбұрысына сәйкес ара-тұра жарақаттық ақпарат ақпараттық өңдеу процесінің бөлігі ретінде саналыға ауысады. Ақпараттық өңдеу аяқталып, тәжірибеге жинақталған соң, жарақат әрі қарай белсенді қалыпта сақталмайды. Психологиялық сияқты биологиялық фактор да ол динамиканың құрамына енеді. Осы тектес жауап беру феномені бұл – естен тандырарлық ақпаратқа бағытталған қалыпты реакция

болып табылады. Тым қарқынды бейімсіз ақпараттың өңделуіне және оның индивидтің когнитивті сызбаларына түзелуіне кедергі келтіретін реакциялар қалыпты жағдай болып табылмайды /3/.

Аталмыш үлгі жеткілікті дәрежеде дифференцияланбағандықтан жарақаттық бұзылыстардағы даралық ерекшеліктерді ескермейді.

Сонымен әлеуметтік жағдайлардың мәні, атап айтқанда жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстарды сәтті жеңу үшін айналасының әлеуметтік қолдау факторы психологиялық-әлеуметтік деген атауға ие болған үлгілерде сипатталады.

Психологиялық-әлеуметтік тұрғы бойынша жарақатқа жауап беру үлгісі көпфакторлы болғандықтан, стресске реакцияның дамуындағы әрбір фактордың үлесін ескеру қажеттігі туындайды. Оның негізінде Горовицтің моделі қамтылған, алайда үлгінің авторлары мен жақтастары (Грин, Вилсон) қоршаған ортаның факторларын да ескеру қажет деп есептейді, олар: әлеуметтік қолдау, стигматизация факторлары, демографиялық фактор, мәдени ерекшеліктер, қосымша стрестер.

Аталмыш үлгіге ақпараттық үлгінің кемшіліктері тән, алайда қоршаған орта факторларының енгізілуі даралық ерекшеліктерді анықтауға мүмкіндік береді.

Психикалық жарақаттар құрбандарының сәтті бейімделуіне ықпал ететін негізгі әлеуметтік факторлардың маңызы ерекше аталады, олар: жарақаттың физикалық салдарының болмауы, тұрақты қаржылық жағдай, бұрынғы әлеуметтік мәртебенің сақталуы, қоғамның, әсіресе жақын адамдар тобының әлеуметтік қолдауы. Мұндағы соңғы фактор маңызды болып табылады.

Әлеуметтік ортаға байланысты төмендегідей стрессогендік жағдайлар ерекше аталып өтеді: соғыста тәжірибесі бар адамның қоғамға керегі болмай қалады; соғыс және оның қатысушылары танымал емес; әрі соғысқа қатысқандар мен қатыспағандардың арасында өзара түсіністік болмайды; қоғам ардагерлердің бойында кінә сезімін қалыптастырады. Соғыстағы экстремалды тәжірибеге қатысты екінші реттегі стрессорларға кездесу жиі соғыс ардагерлері жағдайының нашарлауына әкеледі (мәселен Вьетнамдық соғыс немесе Ауғанстандағы соғыс). Бұл жарақаттаушы стрестік күйлерді жеңуде, сондай-ақ қоршаған ортаның қолдауы мен түсіністігі болмайтын жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстардың қалыптасуында да жәрдемдесудің әлеуметтік факторлардың үлкен рөлін дәлелдейді.

Біраз уақытқа дейін жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстардың пайда болу механизмін түсіндірудің негізгі теориялық тұжырымдамасы ретінде «екі факторлы» теория анықталған болатын. Оның негізінде алғашқы фактор ретінде жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстардың шартты-рефлекторлық шартталуының классикалық қағидасы қамтылған болатын (И.П.Павлов бойынша). Синдромның қалыптасуында адамда шартсыз – рефлекторлық стрестік реакцияны тудыратын қарқынды шартсыз стимул ретінде зақымдаушы оқиғаға негізгі рөл беріледі. Сондықтан, аталмыш теория бойынша өздігінен бейтарап, алайда жарақаттаушы стимул-оқиғамен байланысты өзге оқиғалар немесе жағдайлар шартты-рефлекторлы тітіркендіргіштерге айналуы мүмкін. Олар алғашқы жарақатты «оятып», шартты-рефлекторлық тип бойынша сәйкес эмоциялық реакцияны (қорқыныш, ашу) тудырады (Тарабрина). Жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстардың екі факторлы теориясының екінші құраушысы ретінде мінез-құлыққа негізделген, синдром дамуының оперантты шартталуы жайындағы теория анықталады. Аталмыш тұжырымдама бойынша негізгі жарақаттаушы стимулмен ұқсастығы бар (анық немесе ассоциациялар бойынша) оқиғалардың ықпалы эмоциялы дистрестің дамуына әкелсе адам ондай ықпалдан әрқашан қашуға тырысады /4/.

Алайда екі факторлы теорияның көмегімен жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстарға тән «зақымдаушы оқиғаға байланысты күйзелістерге тұрақты оралып отыру», бастан кешірген қайғылы оқиға жайында ұмытылмайтын естеліктер, түстер және жарақат тақырыбына орай түнгі қорқыныштар және флэшбэк-эффект сияқты бірқатар симптомдардың табиғатын түсіну қиын болды. Мұндай жағдайда аталмыш симптомдардың

туындауын дәл қандай «шартты» стимулдар екендігін, жарақаттың себебіне айналған оқиғамен көзге көрінер байланысы қаншалықты әлсіз болатындығын анықтау мүмкін емес.

Жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстардың осы тектес көріністерін түсіндіру үшін патологиялық ассоциативті эмоциялы байланыстардың теориясы ұсынылған болатын (Питман). Эмоциялы күйлердің дамуын қамтитын естегі айрықша ақпараттық құрылым, - «желі» - үш компоненттен тұрады, олар:

- сыртқы оқиғалар, сондай-ақ олардың көрініс берулерінің шарттары жайында ақпарат;
- сөйлеу компонентерін, қозғалыс актілерін, висцералды және соматикалық реакцияларды қамтитын сол оқиғаларға реакция жайлы ақпарат;
- стимулдардың мағыналы бағалануы мен жауап беру актілері жайындағы ақпарат /5/.

Аталмыш ассоциативті желі нақты жағдайларда эмоциялық компоненттің тууына ықпал етіп, біріккен тұтастық ретінде жұмыс жасай бастайды. Жарақаттан кейінгі синдромның негізінде соған сәйкес құралған патологиялық ассоциативтік құрылымдардың қалыптасуы жатыр. Жарақаттаушы оқиға элементтерінің қабылдауда қайта жандануының сызбаға қосылуы дені сау және травмадан кейінгі стрестік бұзылыстарға шалдыққан вьетнамдық соғыс ардагерлерінің арасындағы мәнді ерекшеліктерге әкелетіні анықталды. Соңғыларында өздерінің соғыстағы тәжірибесінің элементтерін қиялда күйзелу процесінде қарқынды эмоциялық реакция байқалса, дені сау адамдарда ондай реакция орын алмайды.

Осылайша, ассоциативтік желілер теориясының көмегімен флэшбэк-феноменінің даму механизмі сипатталады, алайда травмадан кейінгі стрестік бұзылыстардың бастан кешірген қайғылы оқиға жайында ұмытылмайтын естеліктер, түстер және жарақат тақырыбына орай түнгі қорқыныштар сияқты симптомдарын түсіндіру қиынға соғады. Сондықтан, жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстар синдромының патологиялық эмоциялы желілер механизмдерін мидың нейрондық құрылымдарында және сәйкес деңгейдегі биохимиялық процестерде іздеу қажет өз еркімен белсендірілу қасиеттеріне ие болуы тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации и его компенсация. – М., 1970.
2. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. -М., 1995
3. Канен В.В., Слуцкер Д.С., Шафран Л.М. Адаптация человека в экстремальных условиях среды. – Рига: Звайгенс, 1980.
4. Колодзин Б. Посттравматический стресс. – М.: Шанс, 1992.
5. Космолинский Ф.П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях. – М.: Медицина, 1998.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жарақаттан кейінгі стрестік бұзылыстардың теориялық үлгілері, атап айтқанда, психодинамикалық, когнитивті, психологиялық-әлеуметтік үлгілер қарастырылады. Дағдарыс жағдайынан шығу тәсілдері мен жарақаттан кейінгі стресті жеңу тәсілдері көрсетілген.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются теоретические модели, в том числе психодинамический, когнитивный, психолого-социальный модели посттравматического стресса. Указаны способы снижения влияния кризиса и способы снятия посттравматического стресса.

ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӨМІР МАҒЫНАСЫ МӘСЕЛЕСІ ЖӘНЕ ОНЫҢ ӨЗІНДІК ҚАТЫНАСПЕН БАЙЛАНЫСЫ

Бейсенова Ж.Ж. – п.с.ғ.к.
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Отандық психологияда өмір мағынасы мәселесіне көп көңіл бөлінбеді, әсіресе психологиялық категория ретінде, бірақ, бұл мәселеге байланысты кейбір көзқарастарды айтып кетелік. Отандық психологияда өмір мағынасы мәселесі негізінен жеке адам дамуы шеңберінде қарастырылады. Мысалға, Л.С. Выготский психологиялық дамуды адамдардың психологиясында олардың әлеуметтік тәжірибені меңгеру барысында пайда болатын сапалы өзгерістер процесі ретінде қарастырған. Оның ойынша, бір жастан бір жасқа өту кезінде қажеттіліктері мен нәтижелері қайта құру құндылықтарын қайта бағалау жүзеге асады. А.Н. Леонтьев іс әрекеттің сатылану дәрежесін және олардың мотивтерін жеке адамның маңызды параметрі ретінде қарастырады. Автордың ойынша, мотивтердің жоғары сатылығы адам өзінің әрекеттерін ол үшін негізгі мотив болатын, яғни өмірлік мақсатқа теңестіре алуын қамтамасыз етеді. Б.Г. Ананьев өз зерттеулерінде өмірлік жолдың кезеңдері тек қана әлеуметтік факторларымен емес, сондай-ақ өмірлік жолдың мағынасымен де анықталатындығын көрсетеді. Бұған дәлел ретінде, ол «адам өмірінің аяқталуы парадоксын», яғни адам өмірінің өлуі кәріліктен, «денелік қаусаудан» бұрын болатынын көрсетті. Л.С. Рубинштейн адамның тіршілік етуінің екі негізгі әдісін, яғни өмір қатынастың екі тәсілін бөліп көрсетеді. Бірінші әдіс – адам «өз ішінде оның бар қатынасы – тек жеке құбылыстарға қатысты, ал бүтін өмір емес». Екінші, тіршілік ету әдісі рефлексияның пайда болуымен байланысты. Рефлексияның көмегімен адам өмірден тыс позицияға ие болады. Осы рефлексияның пайда болуымен автордың ойынша адам өз өмірінің мағынасын түсіне бастайды.

Осы сәттен бастап «алыс» және жақын мәселесі бой көтереді. Басқаша айтқанда, тікелей «жақын» мен «алыстың» сәйкес келуі және жанамалануы пайда болады. Автордың ойынша осы сәтте адамда өмір жалпыланған, қорытындыланған қатынас пайда болады, мұнда өткен, осы және болашақ адамды «кездейсоқ күштерден, саналы күштер айналу ортасы» жасайтын байланысы бейнеленген. Кейін «мұндай өмір жалпыланған қатынастан субъективтің кез келеген жағдайдағы (өзі қатынасатын мінез-құлық және осы жағдайға оның тәуелділігі дәрежесі немесе ондағы адамның еркіндігіне байланысты». В.Э. Чудновский «өмір мағынасы тек қана адам меңгерген не өндеген нақты идея ретінде қалыптасып қоймай, сондай-ақ өзінің пайда болу ерекшелігіне, қалыптасу кезеңіне ие және оны тудыратын жағдайлардан салыстырмалы тұрақтылық пен эмансипациялауды ала отырып оның өміріне, оның тағдырына елеулі ықпал ете алатын ерекше психикалық түзілісті қарастырады. Автор өмірдің мағынасы ішкі (тарту, инстинктер т.б.) және сыртқының (айналадағылардың қысым көрсетуі) шығындары мен қарама – қарсылықтарының буферлік механизмі ретінде қарастырады. Өмір мағынасының тағы бірнеше аспектілерін бөліп көрсетуге болады. Біріншіден, бұл өмір мағынасының ауқымдылық мәселесі, мұның мағынасы бұл мәселе ең алдымен өмір мағынасы ауқымы емес, ал өмір сапасы мәселесі болып табылады. Ол: «өте қарапайым ой: өмір мағынасы нағыз ауқымын жай және мәңгі құндылықтар құрайды: ағаш егу, үй салу, бала-шағасын өсіру, өмірден адал адам болып өту» - деп жазады. Екіншіден, өмір мағынасының иерархиясы және трансформациясы мәселелері. Адам тәуелсіз мағыналарға ие. Бірақ бұл тәуелсіз мағыналар ішінде басқа кішкене мағыналар бағынатын ең маңызды мағына бар. Үшіншіден, өмір мағынасының тепе – теңдігі. Басқаша айтқанда, өмір мағынасы психологиялық процесс ретінде өз қызметін оптималды атқаратын нақты өмір жағдайлары мәселесі.

Абульханова К.А. жазады: «өмір мағынасы адамның өмірлік концепциясын, саналы және жалпыланған оның өмір принциптерін, оның өмірлік мақсатын бейнелейді» - деп.

Осымен бір, автор үшін өмір мағынасы тек қана болашақ, тек қана өмірлік мақсат емес, сондай-ақ өмірді әркез жүзеге асырудың психологиялық «қисығы» яғни, өмір мағынасы субъектінің индивидуалдылығының өзіндік «менінің», өз жекелігінің өмірлік көрінстерінің құндылықтарын басынан өткеру қабілеті ретінде болады. «Өмір мағынасы – бұл өзінше өз субъективтілігін сезінуі, өмір шығармашылығы мүмкіншілігін сезінуі, бұл тек қана когнитивті түзілуі емес, жеке адамның өзін өмір құрылымдарына енуін, қоғамдық құндылықтарға қатыстылығын, өзін -өзі көрсете алуына толық болуын, әлеммен өзара әрекет етуінің интенсивтілігін басынан өткеруі». Осылайша, өмір мағынасын басынан өткізу жеке адамның ұмтылысын, талпынысын, қажеттіліктерін (бірінші кезекте өзін - өзі жүзеге асыру қажеттілігі) бейнелейді, сонымен бір ол жеке адамның нақты жетістіктерінің өзін өмір формаларында нақты көрсете алу қабілетінің дәлелі болады.

Абульханова-Славская субъект негізінде біз өмір мағынасының екі аспектісін бөліп көрсеткен:

1) Өмір мағынасы оның нақты жетістіктерімен, өзін өмірдің әр түрлі жағдайларында көрсетудің нақты қабілетімен, яғни жетістікті бағалаумен қалыптасады және мақұлданады (дәлелденеді).

2) Өмір мағынасы жеке адамның талаптарын, ұмтылыстарын, қажеттіліктерін, яғни өмір мағынасын перспектива ретінде білдіреді /1/.

Осыдан, біз мынадай қорытындыға келеміз: егер өмір мағынасы өмір концепциясы, оның өмірінің саналы, жалпыланған принципін, мінез-құлықты осы жеке адамның құндылықтарына сәйкес реттейтін оның өмірлік мақсатын бейнелейтін болса, онда өзіне қатынасы бүкіл «мен – образдың» бағасын өмір мағынасына сәйкес бағалап отыра «менінің» жекелік мағынасын бейнелеуі немесе бағалау рөлін атқарады. Осымен, біз мынадай қорытындыға келдік: өз-өзіне қатынасы өмір мағынасының құрамдас бөлшегі болып табылады және ол арқылы жеке адамның талпынысы, ұмтылысы, қажеттіліктері бейнелейді, сонымен бір ол жеке адамның нақты қажеттіліктерінің жетістікті бағалау негізінде өмір жағдайларында өзін - өзі көрсетудің нақты қабілеттілігінің көрінісі болып табылады. Ал феноменологиялық перспективада өмір мағынасы оның идеялық бүтіндігі құндылық арқылы өтетін ішкі біртұтастық болып табылатындықтан, өмір мағынасы өз тіршілігінің кеңістікті – уақытты жағдайларына сәйкес бүкіл өмірлік іс-әрекеті ретінде болады. Мұндай іс-әрекет жеке тұлғаның сәйкесінше жобаларымен, жоспарларымен, міндеттерімен, мақсаттарымен нақтыланады, ал бұлардың жүзеге асырылуы өмірлік жоспардың іске асуы болады. Бұл өз-өзіне қатынастың қай салада өтетіндігінің шеңберін анықтауға мүмкіндік береді. Осыдан, өзіне - өзінің қатынасының ядролық құрылымының мазмұны да, оның аспектілерінің иерархиялық арақатынасы жеке тұлғаның мағыналық иерархиясымен байланысты. Мұнда П.Я. Гальпериннің бөліп қарастырған тұлғаның өміріндегі жеке өзгерістері жағдайларындағы субъектінің мінез – құлқын бақылау ретінде және оны жүзеге асыратын психикалық бейімделу (бағытталу) қызметі туралы идеясын айтып өту қажет.

Мәселен, Е.Ю. Литвинов жеке тұлғаның қабылдайтын өз өмірлік дағдарысына байланысты саналы сезінуінің екі позициясын бөліп көрсетеді /2/. Бірінші позиция, адам пайда болған жағдайдың бастауы ретінде өзіне тәуелсіз кездейсоқ жағдайларды қарастырады. Екінші позиция біріншіге тікелей қарама-қарсы. Пайда болған жағдайды адам өзінің дұрыс емес әрекетінің нәтижесі ретінде қарастырады. Автор бөліп көрсеткен қалыптасқан жағдайға байланысты позициялар Роттердің интерналдылық және экстерналдылық шкаласына сәйкес келеді. Роттердің айтуынша, адамдар өзара өзі үшін маңызы бар оқиғаларды, жағдайларды бақылауды қай жерде тоқтатады - осыған сәйкес бөлінеді. Локализацияның (тоқтатудың) екі шеткі типі бар: интерналды, экстерналды. Адам егер оның болатын оқиғаларды оның өзінің жеке қасиеттерінің салдары деп және өз әрекетінің заңды нәтижесі деп қарастырса, онда ол интерналды (ішкі) бақылаудың иесі екені көрінеді /3/. Ал, егер, ол, анда болатын оқиға үшін жауапкершілікті сыртқы жағдайларға, айналадағыларға жүктесе, онда ол бақылаудың экстерналды локусына ие. Экстерналдармен салыстырғанда интерналдарда уақытты болжауы оқиғаның сипатына қарамастан болашақта

да алыс көкжиекті көздейді. Интерналдардың болашағы экстерналдарға қарағанда оқиғалардың көптігімен, жарқындылығымен сипатталады. Уақыт ағымы барысы осы күндігіден болашаққа өту кезеңінде экстерналдарға қарағанда интерналдарда тезірек өткен. Ары қарай Тейлор, субъект өз өмірін басқара алатындығына өзі сенген сайын, оның уақыт барысындағы оқиғаларды реттеп отыру үшін сәтті қадамдар басатындығының мүмкінлігі аз болатындығын көрсетті. Экстерналдар өз уақытының әлсіз басқарылуы мен орындалу мүмкіндігінің аздығынан оны басқаруға асығады. Олардың мақсаты, уақыт ағымы мен өзгеріп отырған және олардың орындалуы үнемі кейінге ысырылып тасталынған. Қ. Мұздыбаеваның зерттеулері көрсеткендей, интерналдардың өмірі осы кезде қызықты оқиғаларға толық, оларды өткен өмірлерінде белгілі бір мақсаттар болды және болашаққа да мақсат құрмақ /4/. Экстерналдарда өмірдің мақсатқа толуы осы кезеңде де, өткен өмірде де, болашақта да төмен, бұл тенденция өмірге қанағаттану және оптимистік қатынасынан да көрінеді. Сонымен қатар, адамдардың экстерналдар мен интерналдарға бөлінуі бақылаудың белгілі бір типтік локусына тән сипаттарды суреттеуде көптеген қиындықтарға тап болады. Адамның ұмтылулары әлде өзіне, әлде айналадағыларға тең дәрежеде емес бағыттайтындығын көреміз. Оның үстіне адам осы ұмтылуларды өзі мен айналасындағыларға теңдей бағыттай ала алатындығы туралы да айтуымызға болады. Адам ұмтылулары өзі мен айналасындағыларға қайта құруға да бағытталатындығы туралы айта кетуіміз керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980 - 335 с.
2. Литвинов Е.Ю. «Рефлексивные аспекты самоопределения личности в особых жизненных ситуациях». Автореф. канд. психол. наук. М.: 1992.
3. Нұрмаханбетов А., Агеев. «Проблемы профессиональной ориентации и смысла жизни» // Поиск, №2, 2000.
4. Муздыбаева К. «Психология ответственности». Л.: 1983.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психологиядағы өмір мағынасы мәселесі және оның өзіндік қатынаспен байланысы қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблема смысла жизни в психологии и ее связь с самоотношением.

АРТТЕРАПИЯНЫ ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕ ҚОЛДАНУДЫҢ МӘНІ

Берсугирова Т.Е. – пс. магистрі, оқытушы, Айуп Ж.Ф. – пс. магистрі, оқытушы
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Әртүрлі ұлт өкілдері мен әр жастағы адамдармен жұмыс жасау барысында, жеке адамның саналы әрі бейсаналы іс-әрекеттеріне шығармашылғын әмбебап түрдегі мінезде әсер ететіні анықталған.

Шығармашылық формасы мен мінездемесінің адамға әсерін зерттеу жолы, өнердің функциялық теориясы деп аталады. Болжам ретінде шығармашылық функцияларының әлеуметтілігі, жалпы өнердің байланыстылығын ашады. өнер функцияларының типологиясына жеке адамның жекелік типологиясының сәйкестілігін құруға болжам

жасалады. Жалпы жекелік қасиеттер өнердің сәйкестілік көрінісін анықтайтын, сурет шығармашылығына қарама-қарсылық функционалды кереғар болып табылады.

Балалық шақта, әсіресе когнитивті қабілеттің сензитивті даму кезеңінде, шығармашылық процестер ересектік кезеңдерге шығармашылықтың әсерінің кезеңдерімен салыстырғанда жүзеге асуы кем болмайды.

Арттерапияның психотерапиялық сеансында адам қандай жаста болмасын, ішкі жан-дүниесіндегі жағдайларды жобалайды және рөлдік ойындарда немесе шығармашылық формада өзінің жеке өзіндік тәжірибесінің көрінісін көрсетеді. Ол өз тәжірибелерін жүзеге асырып отыруға ауысады, сонымен қатар жасап шығарушы да бұзушы да өзі болатын жағдайдың мәселелерді, яғни өзіне еш зияны жоқ әрі қызықты іс-әрекеттерді елестетеді. Олардың қиялы жан күйзелістері ретінде көрініс береді, соған сәйкес сезімдері қимыл-қозғалыстарынан көрініп отырады. “Жүйке жүйелік қуатының разрядтарын көрсетуде шығармашылық өте күшті мүмкіндіктің бірі” (Л.С.Выготский, 1986).

Жоғарыда айтып кеткендей, арт-терапияны жүргізу барысында суреттің берер көмегі өте зор. Суреттің алдына қойған мақсаты – жеке тұлғаға өзін тани білуіне көмектесу және бұл өмірде өзінің бір жеке тіршілік иесі екендігіне көзін жеткізу. Суреттерді әртүрлі мақсаттарда және әртүрлі әдістерде, сонымен қатар әр жағдайдағы психотерапиялық түзету қолданады. Суреттің өзіндік акті – жеке тұлғаның анық көрінісі, ол адамның қорқыныш сезімдерін, кикілжің жағдайларын, арман–тілектерін санасыз бейнелейтін алғашқы бастама болып табылады /1/.

Суретпен терапия жүргізу бірнеше кезеңдерден тұрады:

1. Арттерапияға қатысушы клиенттің берілген тапсырмаға деген қарым-қатынасы анықталады, оның терапияға деген қатынасының өзгеруінің анализінен суретке деген мотивациясы көрінеді.

2. Жеке тұлғаның өзін суретте сипаттап беру ұсынылады.

3. Клиенттің кейінгі өзін-өзі толықтай ашып беруі, оның суреттегі әрбір бөліміне сипаттама беруіне тікелей байланысты болады.

4. “Мен” деген сөзді қолдану арқылы, клиент суреттің атынан бастап, суреттің шығу тарихын айтып беруі тапсырылады. Мысалы: “Мен – көрінісі. Менде әртүрлі сызықтар бар. Олар мені қиып өтеді...”

5. Терапевт суреттің бірнеше бөлімдерін бөліп қарайды, себебі клиент соларға қарап олармен байланысуы керек. Мысалы: “Аппақ бұлт болып өзінді елестетші және де өзінді сол ақ бұлт арқылы сипаттауға тырыс. Сен неге ұқсайсың? Өзінді қазір қалай сезініп тұрсың?”

6. Егер де қажет болып жатса, клиентке арнайы сұрақтар қойылады. Ол клиенттің ұқсастыру, теңестіру процестеріне толығымен қосыла алуына көмек береді.

7. Клиенттің зейінін аударып көз бояушылық жолы келесі нысандардың белгілі бір жақтарын сызып көрсетумен жүзеге асады. Клиенттің қызығушылығының көрсетілген жағдайларға жоғарылауы және мүлдем болмауы, психотерапевттің сипатталған жағдайларға деген субъективті қатынасын дәлелдеген болып табылады.

8. Суретте берілген достық немесе бір-біріне қарама-қайшылы қатынасты көрсетіп тұрған екі затпен клиенттің диалог құруы ұсынылады.

9. Негізгі зейін түске бөлінеді. Клиент сурет салуға кірісер алдында, ол көзін жұмады және оған сұрақтар қойылады: “Сіз қандай түстерді қолданатындығыңыз жөнінде ойланыңыз. Сіз үшін ашық және қара түстер нені білдіреді ?” Терапевт клиент зейінін түстердің түрлеріне аударып, сонымен қатар суреттегі түстердің орын алысында қолдануларды сипаттайды.

10. Терапияның жүру процесінде клиенттің көңіл-күйіндегі өзгерістер бақыланады. Оның денесінің қозғалысы, бетінің көрінісі, дем алысы, дауыс ырғағы, үнсіздігі де бақыланып отырады. Өйткені үнсіздік, ойланып отырғандықты білдіруі мүмкін. Еске түсірулері, толқулары – олар жаңаны сезінуінің бір белгісі болуы да мүмкін.

11. Суреттегі бейнелермен клиенттің теңесуі, өзін ұқсату арқылы, оның сол объектілермен қатынасы арқылы нені көрсетіп білдіргісі келгенін анықтауға болады. Одан

кейінгі мына талдау, оған өзінің суретте нені ашып көрсеткендігін сезінуіне жол береді. Терапевт клиентке мынадай сұрақтар қою арқылы, талдап нәтижесін шығаруды жүзеге асыра алады: “Мұның сіздің өміріңізбен қандай да бір байланысы бар ма? Осы бөліктің атымен айтқандарыңыз нені білдіреді? Сіз өзіңіз туралы осы суретті өз атыңызбен байланыстырып айтып бере аласыз ба?” Сұрақтар әртүрлі бейнеде ауысып берілуі мүмкін, өйткені әрқашанда клиенттің мінезін тез ашып көру мүмкін емес.

12. Келесі кезекте психотерапевт жеке суреттерді қоя салады да, суреттемеде берілген, көрінген өмірлік жағдаяттар қарастырады. Кей кездері клиентте бірден суреттегі бейнелер бірлестігі көрінеді, ол өз еркімен өзінің өмірінің көріністен үзінді айтып бере бастайды. Ол кейде суреттегі бейнелер тікелей немесе жанама түрде өз өмірін байланыстырып айтып отырады. Шындығында да клиенттің өмірі сондай бейнеде болып келеді.

13. Зейін сурет композициясына, соның ішінде бос жерлеріне көбірек аударылады.

14. Терапевт біріншіден, клиенттің талқылауының алғашқы жоспарымен жұмыс жасайды. Алғашқы жоспардың көріністерімен әрі қарай жұмысты жалғастыра беруге де болады, бірақ кейбір жағдайларда қарама-қарсы жоспармен жұмыс жасағанда дұрыс болып отырады. Мысалы, ертегілер әлемін салған клиент, сол жердің тартымдылығын ашқысы келеді, біз оған оның өз өмірінде бұл ертегі әлеміндегі қызығушылықтардан алған қанағаттану сезімі болмағандығын айтамыз. Бірақ та біз алғашқыда клиентте жеңілдік сезімін және жайлылық сезімін туындататын жұмыстармен айналысамыз. Содан кейін күрделілеу тақырыптарға ауысамыз. Мысалы, біз клиенттен бір жағынан уайым-қайғы сезімдерін, ал екінші жағынан қуаныш, бақыт сезімдерін суреттеп берулерін сұраймыз. Көптеген клиенттер, әсіресе төменгі сынып оқушылары уайым-қайғыны көрсететін бейнелерді жасауда әбден қиналады. Олар қуаныш сезімін бейнелегенде, өздерін еркін ұстайды. Бірақ, бұл жағдай ылғи да осылай бола бермейді. Кейбір клиенттер бірінші жинақталып қалған негативті әсерлерден пайда болған эмоцияларды, ашу-ызаларды бірден ашып шығаруға деген қажеттіліктері көрініп тұрады. Кейіннен барып, олар өздерінің позитивті әсерден алған сезімдерін бейнелей бастайды /2/.

Суреттің мәні мен стилі көбінесе дамудың деңгейі мен көру арқылы қабылдаудың барабарлығымен қабылданады. Көру арқылы қабылдау, ол клиенттің әлемді танып білуіне өз үлесін қосатын ең бір қажетті каналдардың бірі болып табылады. Біз есейген кезімізде, өзімізге, сыртқы ортаға өзге адамдардың көздерімен қарауға тырысамыз.

Осы себептен, ересек кейбір адамдар өз балаларын да осындай қабылдауларға итермелеп отырады. өзімізді қоршаған ортаны көре және тани білу қабілеттілігіміз, өзгелермен контактіге түсуі қажеттілігімізді кеңейтеді екен. Қоршаған ортаны қабылдау арқылы біз өзіміз туралы білімімізді кеңейтеміз және де сыртқы ортаның элементтерінің біздің ішкі жан-дүниемізге ұқсастықтарын көре білетін боламыз. Бірақ, біздің қабылдауымыз бар заттарды көруіміз бен олардың мәндерін түсінуімізден қалыптасып, дамып отырады. Осыған сәйкес біз өз қабылдауларымызды алғаш қате алған сезімдеріміздің нәтижесінен бұзып отырады екенбіз.

Фредерик Фрэнк біз әлемді көріп, танып білуіміз үшін өте көп қосымша мәліметтерге иеміз деп жазады. Біз көру арқылы қабылдауымыз күннен-күнге дами түсуде, бірақ біз сонда да күннен-күнге аз көрудеміз. Біз көрген нәрселеріміз үшін – объекті рөліндеміз, бірақ субъект рөлінде болып шыға келеміз. Біз көрген нәрселеріміздің бәріне де “Тез жарлық” құрып қоямыз. Осы жарлықтар бойынша біз бәрін біліп тұрамыз, бірақ шындықты ашып көре алмаймыз. Фрэнктің кітабында жазылған мысалдар, заттарды сыртқы бағалаулар және ұстанымдар жүйесімен байланыстырмай сурет салу қабілетінен алынған. Біз балаларға ұнаған заттарды таңдап ұсынамыз. Оларды белгілі уақыт аралығында қарап, түсті, сызықтарды, формаларды пайдалана отырып, ойында сақтау арқылы біраз уақыт өткеннен кейін жұмысын жалғастыру ұсынылады. Экологиялық жағынан әсер етудің келесі бір нұсқасы, ол нысанды ұстап, сезініп көруі арқылы қабылдау болып табылады. Бұл жерде затты әртүрлі позицияда көріп, оның әр жағдайдағы орын алысы да есепке алынады.

Сонымен қатар өзге заттармен қатынастағы құрылымы да, клиенттің визуалды мүмкіншіліктері де қарастырылады /3/.

Сезім, интеллект және сенсорикалық дамудың тибиғилығы жеке тұлғаның өзін-өзі дұрыс түсіне білуінің негізі болады. Жеке тұлғаның өзіне деген ақиқат тәжірибеге негізделген көзқарасы ғана қоршаған ортамен тиімді байланыста болуын жүзеге асыруына мүмкіндік береді. Сенсорлық қабылдауда кемшілігі бар клиенттер, өздерінің қоршаған ортамен қарым-қатынасын тиімді түрде бағдарлай алмайды және әлеуметпен өз қатынастарын дұрыс жүзеге асыра алмайды. Әрбір осындай клиенттердің көбісі өздері туралы жалпы мүлде жақсы ойламайды, бірақ бұл фактілерді жасыруға тырысады.

Сонымен қатар, мұндай клиенттер өз кемшіліктерін ата-аналарын немесе қоршаған ортаны кінәлаудан бас тартады. Олар өз кемшіліктері үшін өздерін кінәлап, өздерінің бір нәрсені дұрыс істей алмайтындықтарын айтады. Олар іштей өздері жасап алған әлемге еніп кетеді, әрі өте аз сөйлеулері де мүмкін. Кейде мүлдем сөйлемейтін де болып қалады. Өзін-өзі бағалауы өте төмен адамдар көбіне өздеріне сенімсіз болып қалады, белгісіз бір сәттердегі жағдайларда өзінен өзі шошынып қала береді. Мұндай адамдар астма, аллергия, бас ауруы, ішкі құрылыстарының ауруы, энурез ауруларының белгілері көріне бастайды.

Кей уақыттары адамдар өз өмірінде өзінің ойына сай емес идеяларымен өмір сүріп те жатады. Ол әрқашанда өзі туралы не естісе, соған бейімделе салады. Терапевттің мақсат-міндеті клиентке шындық пен жабысқақ мінездегі әсерлердің айырмасын ашып көрсету болып саналады. Сондықтан клиентпен жұмыс жүргізгенде олардың ересектену процесінде бекерге жұмсаған ерік, күш-жігерлерін анықтап, оларды қайта қалпына келтіруге көмектесу керек /4/.

Адам өз дене пішінін жақсы сезінсе әрі оның сенсорикасы өзектілігі артқан сайын, ол өз сезімін барабар түрде түсіне бастайды. Ол өзін-өзі қандай болса, сол күйінде қабылдауды үйренсе, ол қоршаған ортаға деген қатынасын да барабар түрде жүргізеді. Терапиялық үрдіс сенсориканың дамуын коммуникативті функцияларды, жекелік ықпалдастықта орнына келтіруін міндеттейді.

Арттерапия жүргізген кезде, терапевттің әрқашандағы міндеті – клиентке өздерін сенімдірек сезінуге, қоршаған ортаны шындықтағы өз тұрғысынан көруіне көмектесу. Адам бұл қоршаған ортада қалай өмір сүру қажет жолдарын таңдап алу мүмкіндіктерінің бар екенін көрсете білу және ол таңдауларына сай жауап беретіндіктерін де түсіндіріп отыруы қажет.

Жалпы алғанда, арттерапияның алдына қойған мақсаты біреу ғана, ол –жеке тұлғаның үйлесімді дамуы, әлеуметке бейімделуінің кеңеюіне мүмкіндіктерін жоғарылату. Яғни, бұның барлығын шығармашылық іс-әрекет арқылы жүзеге асыру болып табылады. Сонымен қатар микро және макроорталарда қоғамдық әрі мәдени іс-шараларға белсенді қатысуларын кеңейту. Арттерапияның әрбір нұсқаулары жеке тұлғаның өз шынайы келбетін ашып көре алуына, өзін тани білуіне, ішкі “Менін” айқын көруіне мүмкіндіктер береді. Сонымен қатар, олар өзінің жекелік дамуында жоғарғы жетістікке жетуіне жол табады /5/.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Рудестам Н. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1990.
2. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу). – СПб.: Речь, 2003. –292с.
3. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии. Эффективное использование метафор и анекдотов в психотерапии. Воронеж, 1995.
4. Богоявленская Д.Б. О предмете исследования творческих способностей.// Психологический журнал, 1995. – Т. 16.- № 5 С.25-49
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., Воронеж, 1995.

ТҮЙІНДЕМЕ

Арттерапия арқылы адамның жан-жақты дамуына әдістемелік, тәжірибелік нұсқаулар беру мәселесі қамтылып, суретпен терапия жүргізудің бірнеше кезеңдері ұсынылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрена проблема методической, практической инструкции для всестороннего развития человека посредством арттерапии и предложены несколько стадий проведения рисуночной терапии.

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАҒЫ ҰЛТАРАЛЫҚ АЙЫРМАШЫЛЫҚТАР

Ермекбаева Л.Х. – п.ғ.к., Амирбекова М.А. – магистрант
(Алматы қ, ҚазмемқызПУ)

Туған сәтінен бастап өлгенге дейін адам басқа адамдармен әр түрлі өзара әрекеттесулер мен қатынастардың символдық (таңбалық) кеңістігіне енеді. Бұл өзара әрекеттесулер өзінің мақсаттары, формалары мен өту жағдайларына байланысты өте көп. Мысалы, адамдар жұп-жұппен немесе шағын топтарда тікелей, не болмаса жанама түрде – байланыс құралдары, көптеген коммуникация, өнердің әр алуан түрлері арқылы өзара әрекеттесулері мүмкін. Әлеуметтік байланысқа жекелеген адамдар мен тұтас халықтар түсе алады, серіктестер арасындағы байланыс эмоциялық-тұлғалық, іскерлік, әлеуметтік-ресми және т.б. сипат алуы мүмкін.

Гуманитарлық әлеуметтік психологияның ұғымы ретінде «қарым-қатынастың» дамуына ХХ ғасырдың ресейлік ойшылдары М.М.Бахтин мен А.А.Ухтомский айтарлықтай үлес қосты. Бахтин «диалог» деп, ал Ухтомский «әңгімелесушіге үстемдік ету» деп атаған қарым-қатынас олар үшін әрбір адамның қайталанбас даралығының болуы мен дамуының түрі болып табылды /1/.

Жалпы қоғам өмірімен де, адамдардың бір-бірімен тікелей байланыстарымен де, адамның ішкі рухани өмірімен де органикалық түрде байланысты болғандықтан, қарым-қатынастың атқаратын қызметтері мен түрлері де өте көп. Ең алдымен, қарым-қатынастың негізгі қызметтеріне тоқталайық.

Бірінші қызметі. *Қарым-қатынас адам мәнінің болу және көріну формасы болып табылады.* Біздің бойымыздағы нағыз шынайы адамилық қарым-қатынас процесінде және соның арқасында танылады.

Екінші қызметі. *Қарым-қатынас адамдардың ұжымдық іс-әрекетінде коммуникативті-байланыстырушы рөл атқарады.*

Үшінші қызметі. *Қарым-қатынас - адамның өмірлік маңызды қажеттілігі, аман-есен жеке-даралық өмір сүруінің шарты.*

Төртінші қызметі. *Қарым-қатынас адам өмірінің кез-келген кезеңінде психотерапиялық, қолдаушы рөл атқарады.*

Ал осы қарым – қатынас барысында адамдардың эмоциялары, өздерін ұстау мәнері, қол қимылдары өте маңызды. Вербальдық емес қарым-қатынас тәсілдерін зертеушілердің бірі А. Мейерабианның зерттеуі бойынша өзара әрекет процесіндегі хабардың 93 пайызы вербалдық емес жолдар жүйесімен беріледі (жеткізіледі), 55% – мимика (ым-ишара), қимыл-қозғалыс, дене тұрысы арқылы, 38% – дауыстың интонациясы, тембрі және жоғарылығы бойынша беріледі. Қарым-қатынас процесіндегі хабардың таралуының 7% ғана вербалдық тәсілдерге байланысты. Өйткені вербалдық емес қарым-қатынас жүйесінде 700000-нан астам ым-ишара, қимыл-қозғалыс және дене тұрысы бар, біздің тілдегі сөздерге қарағанда әлдеқайда көп /2/.

Қарым-қатынас кезінде әр адам серіктесінің алдында оның ішкі дүниесін (құндылықтарын, әлеуметтік ұстанымын, ниеттерін, қызығушылықтарын, шынайылығын, көңіл-күйін), әлеуметтік жағдайын (лауазымын, ғылыми дәрежесін, мамандығын, кәсібилігін, білім деңгейін, әлеуметтік мәртебесін, беделін), денсаулығы мен дене-бітімінің жалпы күйін (соматикалық денсаулық, физикалық даму деңгейі), мінез-құлық ерекшеліктерін (еңбекқорлығын, жауапкершілігін, ұқыптылығын, әдеттері мен дағдыларын, ұлттық мінез ерекшеліктерін) және т.б. сипаттайтын жеңіл белгілерді тануға, оқуға тырысады. Мұндай белгілер ретінде: адамның сыртқы келбеті, оның ым-ишарасы, мимикасы, денесінің қалпы, сөздері, әрекеттері мен қимыл-қозғалыстары және т.б. болып табылады.

Дегенмен де, қарым-қатынастағы серіктесті мақсатты түрде қабылдау дағдыларын меңгермеген адам үшін, көбінесе бұл белгілердің барлығы да мүлдем мәнсіз болады. Сондықтан, іскер адамдар өздерінің қабылдай алу, тиімді қарым-қатынас жасай алу мүмкіндіктерін үнемі жетілдіріп отыруға ұмтылғандары дұрыс.

Серіктесіңізді, оның қимыл-әрекеттері мен бет-жүзіндегі ым-ишарасы арқылы зерттеу, кинесика іліміне жатады. Яғни, кинесика ілімі мимика, ым – ишара, пантомимика, дененің қалпы мен қозғалысы, қол қимылдары, интонация, дауыс ырғағы сияқты сөздік емес қарым-қатынас құралдарын зерттейді. Бүкіл әлемде негізгі коммуникациялық қимыл-қозғалыстар бір-бірінен өзгеше емес. Яғни, бақытты сәттерде адамдардың барлығы бірдей қуанып, жүзі бал-бұл жанады, ал қайғыланса – жүзі солғын тартып, көздері мұңға толады, ашу қысса – қабағы шытылып, көздерінен от шашады. Дегенмен, әр ұлттың өзіне тән сөйлесу тілі болатыны сияқты, әр ұлттың сөздік емес тілдесу тәсілдері де, басқа ұлттардан ерекшеленіп тұрады. Айта кететін жағдай, адамдардың бір-біріне *жанасуы*, барлық ұлттарда мағынасы бір, әрі кең тараған қимыл-әрекет болып табылады. Яғни, тактильді жанасу адам өміріндегі ең маңызды, әрі ең алғашқы жест болып есептелінеді. Себебі, сәби өмірге келген сәттен-ақ анасының құшақтап, бауырына басқанын сезінеді. Өмір барысында түрлі қуанышты немесе қиналған, қайғылы сәттерінде де адамдар құшақтасып, онымен бірге екенін, қайғысына да, қуанышына да ортақтасатынын, осы әрекет арқылы сездіреді. Әрі әрбір адам, өзінің ұлтына, нәсіліне, жасына немесе жынысына қарамастан, бұл әрекетті өмір барысында, түрлі жағдайларда қажетсініп тұратыны – әбден заңды құбылыс. Сондықтан да, балалық шағында осындай жылулық пен мейірімді жеткілікті ала алмаған адамдар, мұның тапшылығын үнемі сезініп отырады.

Дегенмен, әрбір ұлттың қалыптасқан мәдениеті мен әдет-ғұрпына байланысты мұндай жақын жанасулар, бір елде қалыпты, тіпті қарым-қатынаста қажетті болып есептелінсе, екінші бір елдерде, оған шек қойылып, оны әдепсіздік деп те қабылдайды. Мәселен, Ұлыбританияда тілдесушілер бір-біріне өте сирек жақындасады. Кембриджде болса, студенттер бір-бірімен жылына екі рет қана қол алысады екен, оқу жылының басында және оқу жылы аяқталғанда. Ал, Латын Америкасы елдерінде жанасу керісінше, адамды қолдау, жігерлендіру сияқты қабылданып, адамдар арасында ол жиі байқалады. Біздің елімізде ер адамдар бір-бірімен күнделікті қол алысып амандасса, жақын достар төс қағыстырып, арқаларынан қағысады. Бір-біріне жақын, достық қарым-қатынастағы әйел адамдардың құшақтасып, беттерінен сүйіп сәлемдесуі, біздің елде дәстүрге айналған.

Қол алысу. Кез-келген іскерлік кездесу мен коштасудың міндетті шарты қол алысу болып табылады. Қол алысудың ұзақтылығы және күші біршама мәлімет бере алады. Тым солғын, қысқа ғана қол алысу немқұрайдылықты білдіреді. Ұзаққа созылған қол алысу мен алақанның ылғалданып, терлеп кетуі, кездесудің маңыздылығы мен бұл адамдардың кездесуге үлкен мән беретіндігін, осыған байланысты қобалжу деңгейінің де жоғары екенін білдіреді.

Азия елдерінде адамдар бір-бірінің қолын қатты, әрі ұзақ қысып тұрмайды. Сондықтан Азиялық серіктесіңізге бұлай ету жөнсіз деп есептелінеді. Ал, батыс еуропалық және американдық кәсіпкерлер жай ғана, солғын қол алысуды қанағат тұтпайды, олар өздерінің белсенділігі мен іске деген ынталылығын қолды қатты қысу арқылы жеткізеді.

Қол алысу кезінде қолды бүкпей, алыстан ұстау арқылы сәлемдесу, адамның өзін жоғары сезініп, серіктесін құрметтемеуін көрсетеді.

Бір деңгейде қол алысу, адамдардың өзара сыйластығын айғақтайды.

Саусақтың ұшын ғана ұсыну, жоғарыда айтып өткен қолды тік, алыстан бүкпей ұсынудағыдай, құрметтемеуді, төмендетуді білдіреді.

«Қолғап» деп аталатын, қос қолдап амандасу, керісінше, үлкен құрметтің, сыйластықтың дәлелі. Бұл әдетте, кішінің үлкендерге көрсететін ізеттілігінде байқалады.

Егер, адам қол алысып тұрып екінші қолымен серіктесінің шынтағынан ұстап, демесе, бұл қошемет, құрмет көрсеткені болып табылады. Ал, қол алысып тұрып, екінші қолын иыққа қою, ризашылық, алғыс сезімдерін жеткізудің белгісі болып табылады. Бұл әдетте, үлкеннің кішіге қолданатын ишараты /3/.

Сөздік емес қимыл-қозғалыстардың тілі, іскери серіктесіңізді, қызметтестеріңіз бен үнемі кездесіп отыратын танысыңызды былай қойғанда, тіпті бейтаныс адамның ішкі жағдайы туралы да көптеген мәліметтер бере алады. Мәселен, серіктесіңізге қол создыңыз, артқа шегіндіңіз, оған жақындадыңыз, сіздің бет жүзіңіздегі кейпіңіз, дауыс интонацияңыз, даусыңыздың бәсеңдеуі, күшеюі, пауза (үнсіздік), қолыңыздың қимылы немесе тек саусағыңыздың ұшын қозғалту, бүкіл денеңіздің қалпы – мұның бәрінің өз мағынасы бар. Дегенмен, әрбір ұлттың тілі сияқты, әр елді мекеннің де өзіндік қимыл-қозғалыс тілі бар. Шын мәнінде, бір ғана жест немесе қимыл-әрекет әр ұлтта әр түрлі мағына береді. Мәселен, орыс халқында бір нәрсені жоғалту немесе сәтсіздіктегі қимыл-әрекет, хорваттарда жетістік пен қанағаттану белгісін білдіреді.

Сұқ саусақпен самайды шұқылау арқылы, қандай да бір ақымақтықты меңзесеңіз, Голландияда бұл тіпті, керісінше, біреудің ақылды бір нәрсені айтқанын білдіреді. Еуропалықтар өзі туралы айтқанда қолымен көкірегің көрсетсе, ал жапондықтар мұрнын көрсетеді. Африканың кей жерлерінде күлкі көңілділіктің емес, таңқалыс пен абдырап қалуды білдіреді. Италиялықтар мен мексикандықтар, бразилиялықтар қол қимылын, яғни жестті жиі пайдаланатыны мәлім. Олар өз сөздерін растау үшін немесе әңгімесіне аса назар аударғылары келсе жесттерді көп қолданады. АҚШ-та және көптеген басқа елдерде, саусақтар арқылы көрсетілетін нөл «барлығы жақсы», «бес», «бәрі дұрыс!» дегенді білдіреді. Жапонияда бұл «ақшаны» білдіретін жест. Португалия мен басқа да бірқатар елдерде, бұл әрекет әдепсіз болып көрінеді. Француз, италиялық немесе неміс, қандай-да бір айтылған ойдың ақымақтығын айтқысы келсе, өздерінің бастарын ұрады, ал немістің алақанмен маңдайын ұруы: «Сен есіңнен адасқансың ба?!» дегенді білдіреді. Керісінше, ағылшындар мен испандықтардың маңдайын ұруы, өзіне риза болғанын білдіреді. Бұл қимыл-әрекетте өзіндік бір мысқылдың (иронияның) барына қарамастан, адам бәрібір «неткен ақыл!» деген сияқты өзінің тапқырлығы мен ұшқырлығы үшін мақтанғанын байқатады. Егер, француз сұқ саусағы мен мұрнын уқаласа, онда ол «абайла», «бұларға сенуге болмайды», «байқау керек» дегенді ескерткені. Италиялықтар дәл осындай қауіпті ескертуді, осыған ұқсас сұқ саусақпен мұрынды ұру арқылы білдіреді. Ал, дәл осы қимыл голландияда «мен маспын» немесе «сен массың» дегенді, Англияда – «құпиялылықты» білдіреді.

Саусақтарды бір жақтан екінші жаққа қозғалтудың да түрлі мағынасы бар. АҚШ-та, Италияда, Франция мен Финляндияда және біздің елімізде де бұл жеңіл-желпі кінәлау, «байқа» деп сақтандыру немесе «айтқанды тыңда» деп ескерту болып табылады. Голландия мен Францияда бұл жест бас тартуды білдіреді /4/.

Батыс өркениетінде заттарды қай қолмен (оң немесе сол қолмен) ұсынғаныңызға аса мән берілмейді. Ал Таяу Шығыста және де кейбір мұсылман мемлекеттерінде, мәселен Индонезия, Малайзияда ақшаны, тағамды немесе сыйлықты сол қолмен ұсынбайды, себебі бұлай ету, ойдың қаралығын, ниет-пиғылдың жаман екендігінің белгісі болып табылады. Қазақтарда да оң қол, оң аяқ сол қол мен сол аяққа қарағанда басымдау болып келеді. Жалпы көптеген елдерде, сусындарды (шай, шырындар) қолдың сыртымен құймайды, бұл әсіресе мейрамханалар мен қонақ күту кештерінде жіберілмеуі тиіс қате. Әрі мұның құюшы адамның өзіне де ыңғайсыздық туғызатыны сөзсіз.

Барлық елдерде адамдар төрт саусақты жұдырыққа түйіп, бас бармақты жоғары қарату арқылы, «керемет, өте жақсы, жарайсын» деген сияқты мақтауларды білдіре алса, екі қолдың жұдырығын түйіп, жоғары көтеру арқылы «біз мықтымыз» деген сияқты қуанышты бөлісу мен қолдау көрсететіндіктерін білдіре алады.

Бұл стандартты түрде қалыптасқан қол қимылдарының (жест) баршаға мәлім қысқаша түсіндірмесі, басқа ұлт мәдениетінің өкілін іскери келіссөздерде, қандай-да бір сұхбаттасу кезінде, байқаусыз, әрі қаншалықты оп-оңай өкпелетіп алуыңыз мүмкін екенін көрсетеді. Сондықтан, серіктесіңіздің қимыл-қозғалысы мен өз іс-әрекетіңізді бақылап отырсаңыз, біршама түсініспеушіліктің алдын алып, оған қоса тиімді де, нәтижелі қарым-қатынас жасай аласыз.

Шетелге қоңырау шала қалсаңыз, ол жақтың күн тәртібін, салт-дәстүрін, әдет-ғұрыптарын біліп алғаныңыз дұрыс. Мәселен, ағылшындар жұмыс орындарына таңертен 9.30-да келеді және олар дәл осы уақытта телефон соғылғанын аса ұната бермейді. Себебі, бұл уақытта олар жұмыс орнына енді жайғасып, ойын жинақтап, қағаздарын реттестіруге кіріседі. Ағылшындарға кешкі 17.30-дан кейін, олар жұмыс орнында болса да, қоңырау шалып, сөйлесу қиын. Себебі, осы уақыттан бастап, телефонистер жұмысын аяқтайды. Яғни, британдық әріптесіңізге жұмыс уақытының соңына қарай қоңырау шалатын болсаңыз, оның кабинетінде тікелей телефон байланысының бар немесе жоқ екенін анықтап алыңыз.

Француздар, неміс халқы тәрізді жұмыс уақытын біршама ертерек бастайды. Алайда, олар «жұмыстағы таңғы асқа» көп уақыт бөледі. Мұнда түскі үзіліс 12-де басталады. Түркиядағы кәсіпкер, бизнесмендер де британдықтар ұстанатын жұмыс кестесін сақтайды. Ал, Италияда мемлекеттік қызметкерлердің жұмыс уақыты көбінесе 8.00-ден 14.00-ге дейін ғана. Сондықтан, олармен тілдескіңіз келсе, тек таңертеңгі уақытта қоңырау шала аласыз. Грекияда іскер адамдар бір-біріне сағат 14.00-ден 17.00-ге дейін қоңырау соқпайды, себебі, бұл уақытта дәстүр бойынша олар тынығып, мызғып алғанды дұрыс көреді. Норвегиялықтар жұмыстарын 8 – де бастап, 11 – де жеңіл ас (ланч) ішіп, 17 – де түстенеді. Швейцарияда жұмыс уақыты өте ерте басталады. Цюрихтік банк қызметкерлері іскери кездесулерді таңғы 7.00 – ге қояды және клиенттер кездесуге 5 минуттай бұрын келуі тиіс.

XX ғасырдың 50-жылдарында дене қозғалыстары тілін зерттеу саласының пионері Альбер Мерабян кез-келген ақпараттың келесі түрде бөлінетіндігін көрсетті: ақпараттың 7%-ы вербалды түрде, яғни сөздер арқылы, 38%-ы вокалды түрде (дауыс тоны, дауыс екпіні және дыбыстарды айту тәсілі) және 55%-ы вербалды емес сигналдар арқылы беріледі.

Антрополог Рэй Бердвистелл вербалды емес қарым-қатынасқа ерекше тәжірибе жүргізді. Ол өз бақылауларын «кинезика» деп атады. Бердвистелл адамдар арасындағы вербалды емес қарым-қатынастың деңгейін бағалады. Ол орташа алғанда адам күніне шамамен 10-11 минут сөйлейді, ал орташа сөйлем бар болғаны 2,5 секундқа созылады деген қорытындыға келді. Ол сондай-ақ, адам шамамен 250000 бет-әлпет көріністерін жасай және тани алатындығын анықтады /5/.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бодалев А.А. Психология общения. М., 2002.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М., 2003.
3. Курбатов В.И. Искусство управлять общением. Ростов-на-Дону, 1997.
4. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: психологические возможности улучшения общения. М., 1986.
5. Пиз А. Язык жестов. Новгород, 1992.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада әртүрлі ұлттардың қарым-қатынастағы айырмашылықтары қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются различия в общении у разных национальностей.

ӘУЕННІҢ АДАМ ПСИХИКАСЫНА ӘСЕР ЕТУ МЕХАНИЗМДЕРІНІҢ ЖОЛДАРЫ

Жайлымысова Г.А. - 1-ші курс магистранты
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Білім берудің жүйесін қайта құру жағдайында, бүгін де ұлттық мәдениетке, халықтық дәстүрге олардың тарихы мен даму жолдарына қайта оралып, өнер мен мәдениетті дамытуға барынша қолдау жасалып отыр. Олай болса, мектептің оқу – тәрбие процесінде дәстүрлі мәдениетті, оның өзіндік әдет – ғұрпы мен салт–дәстүрлерін ұрпақ тәрбиелеуде тиімді пайдалана білу, жеке тұлғаның жан – жақты өсіп – дамуына рухани адамгершілік мәдениетінің қалыптасуына мүмкіндік береді.

Адамның бүкіл өмірі, тыныс – тіршілігі әуенмен, әнмен тығыз байланысты. Әуенді тыңдау арқылы халық өнерін оның ішінде күйді тыңдап, рухани мәдениеттің аса бір күрделі саласы екенін, олардың сипаты мен ерекшелігін, шығу тарихы мен мағынасын түсіндіру қажет. Әуен мен адам қарым-қатынасының тарихы бұрын өткен заманнан, адамзаттың шыққан кезінен тамыр алады.

Әуен мен емшіліктің байланысы саласындағы жетекші ағартушылардың бірі американдық Дон Кемпбелл, өзінің әйгілі «Моцарт эффектісі» кітабында, ғылыми және тарихи мәліметтер бойынша, би, ән және дыбысты үндету айқын сөзден бұрын пайда болған деп жазады. Бұл – музыканың, адамзаттың – ертедегі және бастапқы тілі екенін білдіреді.

Әуенді емдік мақсатта қолданудың да ежелгі тарихы бар. Бұрын да әуен дәрігерлік практикада кеңінен қолданылған. Бұл түрлі деректерден белгілі, мысалы – Платон жұмыстары, Давид патшаның өмірбаяны, Аполлон туралы мифтерде де айтылады.

Әуеннің біздің өмірге әсері орасан зор. Себебі, әуен бүкіл ғасырлар мен замандарды, барлық әйелдер мен ерлерді, барлық нәсілдерді, діндер мен ұлттарды қамтиды. Әуен әмбебап компоненттерден тұратын әркімге түсінікті тіл.

Киселева М.В. әуенді адамның көңіл – күйімен, тыңдауымен тығыз байланыстырған. Ал әуенді тыңдағанда бірнеше реңдер адамның көңіл – күйін көтереді. Әуендердің бір–бірінен айырмашылығы бар. Оларды тыңдағанда түрлі көңіл–күйлер пайда болады. Мысалы, кейбір әуендерді тыңдағанда, аяукершілік сезім пайда болады, көңіл–күй өзгереді, демек әуендер түрлі сезімде болады. Кейбірі орта, салмақты мақамда болады, оларды дорийский дейді. Ғалымдардың ойынша, «Ырғақ пен мақам» адамның ойына әсері бар. Әуендік тәрбие – жеке тұлғаның қоғаммен үйлесімділігі /1/.

XX ғасырда терапияның дамуына бейнелеу өнері, дене шынықтыру жаттығулары, әуенді психикалық қобалжулар, қолдануға итермеледі. Осының барлығы қоршаған ортаның адамға пайдалы әсерін күшейтеді. Әуендік терапия қазіргі уақытта емдеу, білім беру бағдарламаларында, мектептерде, емханаларда ең негізгі, басты құрал болып есептелінеді. Психикалық әсері жағынан әуен – ең танымал құралдың бірі болып табылады, өйткені адамның психикалық денсаулығын нығайтуға көп ықпалын тигізеді.

Әуеннің негізі – дыбыс. Дыбыс – бұл акустикалық дабыл, оның толқынды құрылысы бар. Арнайы әдебиеттерге қарағанда, акустикалық дабыл ағзаның тірі жасушаларына әсері бар, олардың белсенділігін өзгертеді. Басқа сөздермен айтқанда, дыбыс электромагниттік және электрохимиялық белсенділік танытады. Бұл әсерді акустикалық – биорезонансты эффект деп атаған.

Сондай-ақ басқа да маңызды дыбысқа әсер ететіндер, дыбыстық және вибротактильдік немесе қабылдау. Әуенді қабылдау әдетте дыбысты қабылдау арқылы өткізіледі. Бұрынғы мәліметтерге қарағанда әуенді түйсіну немесе қабылдау ең алдымен бағыттаушы құрал болады, сол арқылы айналадағы жағдайды мәлімдейді. Содан кейін адамның көңіл – күйін басқа нәрселерге аударады. Ежелгі адамдар әрбір дыбысты айыра білген. Егер күн күркіресе, бұлақтан аққан судың сыңғыры, таудан тастардың құлағаны, қараңғыда бұтақтың сыңғаны осының барлығы дыбыстардың жаңғыруына әсер еткен. Осыларды қабылдап, әуенді дабылдардан, музыка өнері туындаған.

Вибротактильді қабылдау тактильдік анализаторларының жұмысына негізделген. Ол түрлі әуендердің дірілдеуі терапиялық әсерлерден пайда болғанын қабылдайды. Сондай – ақ басқа анализаторлық құрылымдар ағзаның қоршаған ортаға бейімделуіне көмектеседі.

Дыбыстың мистикалық та қасиеттері бар. Ол біздің мінез-құлқымызға, денсаулығымызға, түсінігімізге әсер ететін физикалық нұсқалар мен пішінді қабылдай алады. Дыбыстар адам ағзасының мүшелеріне, жасушаларына, ағза жасушаларының топтарына орасан зор әсер етеді.

Клюев А.С. «Әндердің философиясы» атты еңбегінде адамның көркемөнерде психологиялық мұқтаждануы, оның күнделікті өмірде қажет етілмей қалған сезімдерін «уайыммен өтеу» қабілетінде негізделеді. Қажет етілмей қалған сезімдермен қатар, әуен бейсана естің билігіндегі тұнжыраңқы уайымдардың сыртқа шығуына көмектеседі деп тұжырымдаған /2/.

Әуеннің адамға әсер ету механизмдері де сан алуан. Ол үшін алдымен әуен терапиясына арналған кабинетті мақсатқа лайықтап жабдықтау жағына аса мән берілуі тиіс. Осы орайда терапияға арналған қауіпсіз кеңістік орнату үшін, көптеген фактілерге көңіл қойған жөн:

- физикалық жағдайлар;
- әуендік аспаптардың жинағы мен сапасы;
- бөлмедегі адамдар саны;
- осы кеңістіктегі әуен мен адамдар арасындағы қарым-қатынастың дамуы.

Әуендік аспап түпкі ойға сәйкес таңдалады, бірақ көп жағдайда барабан таңдап алынады. Өйткені, бұл аспап қолайлы, ерекше ептілікті қажет етпейді, әрі өте талғампаз сезім ерекшеліктерін жеткізетін үлкен ырғақтылығы бар. Барабанды цимбалалар, қоныраулар, марокастар, сылдырмақтар, металлофондар және т.б. толықтырады.

Дыбыс өткізбеушілікті де ойлау қажет, бөлменің акустикасы жақсы, оқу процесіне кедергі келтіретін бөгде (екі жақтан да) дыбыстардан қорғаныс қажет. Жеке және топты кездесулер үшін кабинеттердің де үлкендігі әртүрлі болуы керек.

Әуендік терапияның механизмдері жайында өз елімізде біршама мақалалар жарық көрген. Солардың бірі М.Қ.Бапаева мен А.А. Қожағұлованың мақаласында музыка терапиясы арқылы адам психикасын қалпына келтіру жайында баяндайды.

Әуендік терапияны қолданудың төмендегідей әсері бар:

- психологиялық қорғаныстан өтуге мүмкіндік береді – тыныштандыру немесе жандандыру, қызықтыру, көңіл соқтыру;
- клиенттердің шығармашылық және қарым-қатынас мүмкіндіктерін дамытуға көмектесу;
- өзін-өзі кемелдендіру негізінде өзін бағалауды жоғарылатады;
- сезімдерді әсерлетіп шығаруға септігін тигізеді;
- катарсисті бастан өткізуге көмектеседі;
- эмпатикалық мүмкіндіктерді дамытады;
- адам арасындағы қарым-қатынастардың орнап, дамуына, психологпен және басқа адамдармен қарым-қатынастарды нығайтуға жәрдемдеседі;
- әлеуметтік белсенділікті жоғарылатады;
- жаңа қарым-қатынасты құрып орнатуды жеңілдетеді /3/.

Әуеннің адамға әсер етуінің барлық механизмдерін ескере тұра, әуендік терапияны әртүрлі жас мөлшеріндегі клиенттерге қолдануға болады. Әуен терапиясының адам психикасына әсер ету жолдары:

1. Әуеннің жасуша деңгейіндегі ықпалы, адамның бүкіл ағзасы мен құрылысына келетін терең әсер туралы айтуға мүмкіндік береді. Сондықтан, психологиялық түзету кезінде әуенді қолдану, клиент санасының әртүрлі деңгейлерімен және тәндік өрісімен әсері көбірек байланыс каналдарын қамтамасыз етеді. 2. Әуен адам ағзасында түрлі тәндік және

кимыл қозғалыс реакцияларын туғыза алады. Осы механизмдерді шебер қолдана отырып, әуеннің көмегімен клиенттің ми белсенділігін, тынысын, жүрек-қантамырлары жұмысын өзгертіп, оның сезіну саласын үндестіруге, тұрақтандыруға болады. 3. Әуеннің қимыл-қозғалысқа әсері бұрын болған тәжірибенің еске түуіне байланысты. Әуен адамның еске сақтау жүйесіне деген кілт болып табылады. Бұрын болған уақиғаларды қайталау және қайта жандандыру – басты мақсаттардың бірі болатын, психологиялық түзету процесі кезінде осы жайтты есте сақтаған жөн. 4. Әуен мен сөйлеу - бұл жақын, бір-біріне әсер ететін, семиотикалық әрекет түрі. Әуенді клиент сөйлеуге қиналған және сөйлеуді дамыту жағдайларында ауызба-ауыз сөйлесуді ынталандыру үшін қолдануға мүмкіндік береді. 5. Әуенде қарым – қатынас жасаудың үлкен мүмкіндіктері бар – ол автордың жеке басымен, шығарманың лирикалық кейіпкерімен және де адамзаттың бүкіл рухани тәжірибесімен қатынас. 6. Әуен – бұл метафора. Метафоралық тіл әр жастағы адамға түсінікті. Метафоралар клиенттің бейсана уайым-қағысын шалып өтуге мүмкіндік береді, сондықтан ұзақ есте қалады. 7. Әуендік шығарманы қабылдау кезінде жеке адамды «лирикалық кейіпкермен» ұқсастыру механизмі жұмыс істейді. 8. Әуен адамның сана астына процесіне әсер етеді. Әуендік архетиптер жеткілікті жинақталып қорытылған, оларды түсіну арнайы білім мен дағдыны қажет етпейді, олардың адам санасында генетикалық «үдетуі» бар. Баланың сана астына процесіне әуен тікелей әсер етуі мүмкін. Бейсана бейнелер әуенмен қатынасқа түсіп, күшейіп түсінуге жеңіл болады. 9. Әуен тыңдаушының белсенді сезімталдық әсерлетгіштігін еріксіз оятады. Әуен тілінің бастапқы сезімталды-акустика бірліктері адамның сезімталдық өрісіне әсер етеді. Бұл психотерапия сеанстары кезінде сезімдерді шығаруды жеңілдетеді. 10. Әуенді қабылдауда бастың оң жақ ми жартысы жетекші рөл атқарады. 11. Әуен тыңдау кезіндегі жағымды сезімдер психиканың белсенді әрекетін қажет етеді. Қиналдыратын, жағымсыз аффектілер бұл кезде бәсеңдеп, жойылып, өзінің қарама-қайшысына айналады. Бұл әуенді психотерапия қызметінде қолданғанда есте сақтайтын жайт, бұл кезде кері әсерлі сезімдерді жоюдың басты мақсаттардың бірі /4/.

Қорыта келе, бүгінгі таңда әуеннің адам психикасына әсер ету механизмдері мен түзету жолдары психологиялық тұрғыда толық зерттелмей отыр. Сондықтан, да біз өз зерттеуімізді осы мәселеге арнап, адамның ой мүдделерін, олардың адамгершілік және мәдени-эстетикалық тұрғыда қалыптасуына әуен терапиясының ықпалы зор екенін айтамыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Киселева М.В. Арт – терапия в практической психологии и социальной работе. Санкт – Петербург «Речь» 2007. 115 – 128 б.б.
2. Ключев А.С. Философия музыки. Избранные статьи и материалы. Санкт – Петербург 2008. 136 – 138 б.б.
3. Бапаева М.Қ., Қожағұлова А.А. «Музыка терапиясы – психиканы қалпына келтіру құралы ретінде» Қаз.Мем.Қыз.ПУ «Хабаршы» ғылыми журналы. Алматы-2007ж. 102-104б.б.
4. Музыкаотерапия и ее значение в современной культуре // Материалы региональной научно – практической конференции по дополнительному образованию детей в сфере культуры «Педагогика искусства. Инновации и традиции» 24 – 25 февраля 2007 г. Великий Новгород: «Новгородский технопарк», 2007 г. с. 5 – 9.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада әуеннің адам психикасына әсер ету механизмдерінің жолдары қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются некоторые пути и механизмы влияния музыки на психику человека.

АРТТЕРАПИЯ – ЖАҢА ОҚИТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ОЗЫҚ ҮЛГІСІ РЕТІНДЕ

Қ.Н.Нығыметова - п.с.ғ.к., доцент м.а.
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Алғаш арттерапияны оқу, талдау, қолдану ХХ ғасырдың 20-шы жылдарында Принцхорнның, Германия, Австрия, Швейцария, Жапония ауруханаларында жан ауруына ұшырағандардың шығармашылық жұмыстарына талдау жасауға негізделген орнықты жұмыстарынан басталады (Prinzhorn Н.,1922). Кейін келе Крепелин, Блейлер, Бумке, Кречмер сияқты атақты психиатрлар психикалық ауруға ұшырағандардың шығармашылық еңбектеріне талдау жасай бастады. 1926 жылы Ресейде осы тақырыпқа орай Карповтың кітабы, алғаш монографиясы шықты, ол “Жан ауруына ұшырағандардың шығармашылықтары және оның ғылым мен техника дамуына тигізер әсері” деп аталды. Карпов сурет салудың емдік әсері бар екендігін көргендердің алғашқыларының бірі болды.

Бейнелеу өнерінің көмегімен терапия жүргізудің теоритикалық негізі – Зигмунд Фрейдтің психоаналитикалық көзқарасынан шығады, бірақ Фрейдтің өзі арттерапияның психотерапиялық мүмкіндіктеріне қызығып, айналыспаған; Юнгтың аналитикалық психологиясынан, ол өзінің суреттерін жеке және әмбебап нышанның негізінде идеясын нақтылауға қолданған. Сонымен қатар, Наумбургтың терапиялық көмек көрсетуде өзін-өзі графикалық бейнелеудің динамикалық теориясынан, оны АҚШ-та арттерапияның пионері деп санайды. Кейін келе арттерапияның дамуына гуманистік бағыттағы психотерапевтердің үлестері де тиді.

“Арттерапия”– термині (*art – өнер, artterapy – өнер арқылы терапия жүргізу*) көбіне ағылшын тілді халықтар қоныстанған елдерде кеңінен тараған. Арттерапия – ауру адамның психоэмоциялық халіне шығармашылық арқылы ем жүргізу және әсер етуді білдіреді /1/. Арттерапия өнерге негізделген, бірінші орында шығармашылығы мен өзіндік өнерін көрсететін психотерапияның мамандандырылған бөлімі, формасы.

Алғаш бұл термин 1938 жылы Адриан Хиллдің санаторияда туберкулез ауруына шалдыққандардың көңіл-күйлерін сипаттау жұмысында қолданылады. Кейіннен бұл термин өнерге қатысты барлық терапияның салаларында (музыкалық терапия, драмалық терапия, бимен терапия жүргізу т.б.) қолданыла бастайды Бірақ көптеген мамандар мұндай анықтамаларды өте кең әрі нақты емес деп санайды. Отандық психотерапиялық әдебиеттерде кей кездерде “Бейнелеу терапия” және “Сурет терапиясы” термині қолданылады, бірақ олар, ағылшын тілді жалқыдан жалқыға қарай ұқсастық бойынша жасалатын ой қорытындысына келіңкіремейді және мән мағынасын тарылтады. Тарихқа сүйенсек арттерапевт мамандар психиатрлар мен психотерапевттердің көмекшісі болған, оларға пациенттің диагнозын анықтауға немесе ем жүргізуге, олардың суреттеріне қарап, әдіс таңдауға көмектескен. Біртіндеп арттерапевттер ешкімге тәуелсіз маман мәртебесін иемденген. 1969 жылы арттерапевт-іскер адамдарды біріктірген американдық арттерапиялық қауымдастық құрылды. Осы сияқты қауымдастық ұйымнан кейіннен Англия, Голландия, Жапония және Ресейде құрылған. Онда арттерапевттер қазіргі уақыттағы психотерапияның процестері мен жекеліктерін зерттеуге өз үлестерін қосуда. Қазіргі уақытта психотерапияда осындай күшті эмоционалды фактор, яғни өнер мен шығармашылықты қолдану қажеттілігі көрініп отыр. “Арттерапия - біздің ғасырымыздың жемісі”, – деген тұжырымдар өте дұрыс қабылданған қорытынды./ 2 /.

Арттерапияны жүргізу барысында тұтынушыларға бейнелеу өнері мен шығармашылық сипатынан әр түрлі жұмыстар (сурет, графика, кескіндеме, сәулет өнері, мүсін, дизайн, әрлендіру, пластика, ойма, күйдірме, бедер салу, батин, гоболен, эшекей т.б.) ұсынылады. Бұлар бірінші жағынан психотерапевтпен қарым-қатынас жасау белсенділігін және топта өзінің уайым-қайғысын толық әрі нақты бейнелеуін, шеше алмаған мәселелерінің ішкі қайшылықтарын шығаруын көрсетеді. Ал, екінші жағынан, өзін шығармашы адам

ретінде бейнелейді. Дәл қазіргі уақытта арттерапияға – бейне-арт, инсталляция, перформанс, компьютерлік шығарма деген түрлері қосылған. Мұндағы қарым-қатынаста визуалды арна негізгі рөл атқарады.

Арттерапия фактілі материалдардың жеткіліктілігіне қарамастан, теориялық жағынан эмпирикалық қорытындылау сатысында тұр. Арттерапияның емдік қасиеті туралы жалпы қабылдаған теория әлі жоқ. Ол арттерапияға қатысты көпфакторлы қиындықтар мен оны салыстырмалы түрде ғылыми тұрғыда зерттеудің аз уақыттылығына және алғышарттарына байланысты.

Кратохвил арттерапияны – елігу трансформациясының бір түрі, жобалау және әрекетшіл деп бөледі.

Ал Дельфина – Бейли арттерапияны қолдануда 4 негізі бағытты бөліп көрсетеді.

1. Пассивті (енжар) арттерапия. Дайын өнер туындыларын пациентпен анализ және интерпретация жасау арқылы емдік әсерге қолдану.

2. Актив (белсенді) арттерапия. Емделушінің өзіндік шығармашылығын ояту, мұнда шығармашылықтық акт негізі емдік фактор болып саналады.

3. Бірінші және екінші қағидаларды бір мезгілде қолдану.

4. Психотерапевттің өзіндік ролін, оның емделушінің шығармашылық жұмысын оқудағы қарым-қатынастың ерекше мән беру./3/.

Арттерапия әдісі – адамның ішкі өзіндік “Менін” сурет салуда, өлең жазғанда, мүсін жасағанда, ойланбай істесе де көрсетіп отырады деп сенімді тұжырымдайды.

Әлемдік әдебиеттерде арттерапияның емдік әсеріне әртүрлі көзқарастар бар. Олар, креативті, тапқырлық көрсету, жобалау және арттерапиямен босболмаушылық ретінде белгілі бір іс-әрекетпен айналысып отыру негізінде жүзеге асырылады.

Креативті көрініс жағынан психикаға арттерапияның бейімделу әсерін шығармашылықпен байланыстырып, түсінуге болады. Бірінші орында терапиялық әсері бар адамның өнерге деген сенімі қойылады және өзіндік терапиялық әсерді иемденген іштей шығармашылық күштің жұмылдыруы жүзеге асырылады. Бұл көріністердің теориялық негізі – адамда алғаш кезден-ақ оның мінез-құлқын анықтайтын рухани және қамқорлық қажеттілік болады деп жеке адамды психологиялық құрылым ретінде қарастырған гуманистік бағыт болып саналады.

Арттерапияның мақсаты барлық адамды суретші немесе мүсіншіге айналдыру емес, оның мақсаты индивидтің шығармашылық мүмкіндіктерін пайдалана отырып, ішкі көңіл-күйлерін ашып көрсетуге белсенділігін арттыру. Терапиядағы табандылық клиенттің өз қабілеттілігіне сай жеке шығармашылық белсенділігін арттыруына көмектеседі, өзінің бір туынды жасап шығаруына бағыт-бағдар береді.

Гольдштейннің көзқарасы бойынша, адамның шығармашылығы – өзара келіспеушілік жағдайларда туындаған қорқыныш сезімдерінен құтылудың бірден-бір жолы. Шығармашыл адамдар өз күш жігерлерін ішкі және сыртқы қайшылықтарды, сонымен қатар өзара келіспеушілікті жеңуге жұмсайды.

Маслоудың пікірінше – адамның іс-әрекеттерінің қайнар көзі, дені сау адамдарға ғана тән өзін-өзі бейнелеуге талпынушылық болып табылады. Жүйкесі тозған адамда бұл қажеттілік бұзылады немесе мүлдем жойылады. Ал оны қалпына келтірудің бірден-бір жолы өнер болып табылады. өзін-өзі қалпына келтіру жетекші қабілеттерін айта келе, Маслоу, сұлулық пен желігу уайымдаудың ең жоғарғы сәті болатынын көрсетті. Психотерапевттің мақсаты – адамдарға осы сәтті сезінуге көмектесу, олардың пайда болуына жағдай жасау, сонымен қатар өзіндік “Менін” танытуға және шаршау, тұнжырауларынан босануға көмектесу. Адамның өзіндік шығармашылық қабілеттерін сыртқа шығармай ұстап қалуы, жүйке жүйесінің тозуының пайда болуына әкеліп соғады. Ал психотерапияның мәні – одан босату болып табылады./4/.

Жоғарыда айтылған көзқарастар бойынша шығармашылық тек әсер етуші процесс болып қаралмайды, олар оның эстетикалық жағын бөліп көрсетеді. Өнердің интегралдау

ролінің қорытындысы шығармашалық үрдісі жүйке тозуына әкелетін қысымды төмендетеді және ішкі қайшылықтардың шынайлығынан көрінеді.

Анастаси, Фоли, Конова өнердің біртұтастығы – креативті мүмкіндіктерін психологиялық бейберекеттік біртұтас құрылымының бөлшектенуімен күрес жүргізу мүмкіндігі ретінде қолданады.

Арттерапияның емдік әсерінің басқа механизмі – тапқырлық көрсету және жауап берушілік болып табылады. Адамның инстинкті импульсі визуалды көркемөнер - кейіпкерлерін бейнелеулерге ауысқанда, көркемөнер де тапқырлық көрсету пайда болады. Бұл тұжырымдаманың жүйесі өкілдерінің пайымдауынша, шығармашылық тапқырлықтың бір формасы ретінде ұғынуға, көрсетуге, шығармашылық арқылы айтып беруге және инстинкті импульстері арқылы жауап беруге (сексуалды, агрессивті) және эмоциялық жағдайын бейнелеуге (қамығу, уайым-қайғы, қорқыныш сезімі, қанағаттанбаушылық, ашу-ыза, тұнжыраушылық, т.б.) көмек береді. Әлеуметтік ортадағы іс-әрекеттерде жоғарыда айтылған сезімдердің көрініп қалуы мүмкін деген уайымдардың қауіптілігін төмендетеді.

Шығармашылық арқылы адамның өзін-өзі ең жоғарғы деңгейдегі түрде көрсетуі, әңгіме немесе хат жүзіндегі тексеруге қарағанда өзін анық бейнелеуге және психотерапевтке өзін санасыз түрде ашып беруге көп ықпалын тигізеді.

Арттерапия шығармашылыққа жұмыс бастылық сауықтырушы үрдісі ретінде әсер етеді. Шығармашылықты қарапайым нұсқау түрінде қарастырсақ, ол клиентті жанға батарлық уайым-қайғыларынан арылтады және алдандырады.

Арттерапия да жұмыспен қамтылу топтық сипатына да маңызды мән беріледі. Мұнда клиенттер топтағы өз орнын бағалап, өзінің алатын рөлін мойындап, шығармашылық қабілетін және өзін айқын бейнелеудегі міндеттілігін түсінеді. Сонымен қатар арттерапия - бос болмаушылықтың эмоционалды әрі қызықты формасы болып табылады және ол клиенттердің бір-бірімен қарым-қатынасқа түсуіне қосымша мүмкіндік береді. Бірлесе жүргізген шығармашылыққа іс-әрекет клиентке өзге адамдардың жан – дүниесін түсіне білуге көмектеседі, ал ол әлеуметке бейімделушіліктің қиын жақтарын жеңілдетеді /5/.

Арттерапиямен кімдер айналысады?

Арттерапиямен психологиялық қиындықтарды (музыка, живопись, сурет салу, жабыстыру, театрлық драма) шығармашылық пен көптеген түрлерін жеңілдетіп, шеше білетін адамдар айналысады.

Арттерапевт қалай жұмыс жүргізеді?

- Арттерапевт топпен болсын немесе жеке дара болсын жұмыс жүргізгенде өзін-өзі силау, өзін-өзі түсіну сезімдерінің даму деңгейін зерттеу мақсатында ешқандай зиянсыз және мәжбүрлеусіз жағдай туғызады.

- Білім-дағдылары мен танымдық үрдістерді дамыту мақсатында сабақтар, жаттығулар ұйымдастырады.

- Өзіндік құндылықтарын сезіну үшін, қарым-қатынасқа түсіп әлеуметтендіру мақсатында өзін-өзі көрсете білуге жағдай жасайды.

- Ішкі және сыртқы қарама-қайшылықтарды жену үшін, өзіне немесе өзге адамдарға деген қатынасын өзгерту мақсатында ішкі шығармашылық қабілеттіліктеріне үңілуге мүмкіндік береді.

- Жеке шығармашылық ауқымын кеңейтуге септігін тигізетін, өзін-өзі зерттеу мен өзін-өзі танып-білуге жағдай жасайды.

Арттерапевт:

- эмоциялық хал-жағдайды;
- дененің саулығын;
- әлеуметке бейімделушілікті;
- оқыту үрдісіндегі танымдық мүмкіндіктерді;
- бірлесе жүзеге асыратын шығармашылық қабілеттілікті зерттейді.

Көптеген зерттеушілер арттерапияның тиімділік әсеріне абайлап қарап, өте жоғары баға берудің қажеті жоқ деп те санайды. Маджеска барлық шығармашылық түрлерімен емдеуге қарсы пікір білдіреді. Оның пікірінше ауру адам шығармашылықпен айналысамын деп ол өз белсенділігін жоғалтады. Куби да шығармашылық арқылы ауруларға емдік көмек беруге қарсы пікір білдіреді. Оның айтуынша ірі танымал суретшілердің ең айтулы туындылары өте ауыр жолмен дүниеге келеді екен. Соның әсерінен суретшінің жүйке жүйесіне ауыр әсер етіп, жүйке жүйесінің әлсіздігіне әкелуі мүмкін. Сондықтан ол емдік әсер бермейді деп санайды. Федереннің айтуы бойынша психоздарда арттерапия залал келтіреді.

Мұнда қарсы көрсетілетін жағдайлар клиенттердің белгілі бір уақыт бойы жұмыс столында отыра алмауы, клиенттердің өзгелерге кедергі көрсетуі. Психотерапевтке ең қиыны клиенттің әсер етуші затқа өз зейінін аудара алмауы, яғни, клиентте психомоторлы және қозуында көңіл – күйдің шамадан тыс қозуының көрінуі. Қарсы көрсетілетін жағдайларға сананың бұзылысы мен клиенттің ұзақ уақыт бойына шектен шығып кетіп қалуынан көрінетін ауыр науқастың қамығуы да болады.

Арттерапияның толық мәнінде жобалық суреттер арттерапияға жатпайды, өйткені мұнда эстетикалық нәтижеге қол жеткізу мақсатталмаған.

Кратохвил жобалық арттерапияны клиенттердің хал-ахуалын толық көрсетуге жеңілдік көрсететін қосымша әдіс деп түсіндіреді. Жобалық арттерапияның өтілу барысында қарым-қатынас, сезімді көрсетуге жағдай жасау қажет және клиент сол сезімдерді түсініп, оны өзінің басынан өткеруі қажет. Жобалау суреттемесінде психотерапевт клиентке жобалық сипатта сюжетті ұсынады және содан кейін суретті талдап, нәтижесіне қорытынды жүргізеді. Арттерапия мен суреттегі түпкілікті ой ниет бір-бірімен байланысы мен өзгешеліктерінің салыстырмалы көрсетілімін байқатады (*кестеден көре аласыздар*).

Арттерапия мен проективті суреттердің салыстырмалы ерекшеліктері

Салыстыру өлшемдері	Сурет жобалары	Арттерапия
Мақсаты	Диагностикалық	Психотерапиялық Диагностикалық Коммуникативті
Зерттеу жүргізуге арналған құрал-жабдықтары	Суреттер Суреттен кейін қойылатын сұрақтар тізімі	Суреттер Шығармашылық туындылары Вербалды қатынас Вербалды емес қатынас
Тапсырма тақырыбы	Шектеулі Тапсырманың тақырыбы мен мазмұны өтілетін тестке сәйкес келуі	Еркін Арттерапия логикасына қатысты анықталады
Психологиялық механизмдер	Ақиқатты елестетіп алға тастау	Проекция Тасымал жасау
Нәтижені интерпретациялау	Бір үлгіге салып өлшемдерге сәйкес сандық және сапалық өңделуі	Қатаң түрде түсіндіріп, қорытынды нәтиже шығарып жүргізу міндеттелмейді
Маманның қатысуы	Тест өту барысында маманның қатыспауы жіберіле береді	Арттерапевттің қатысуы міндетті

Арттерапияны жүргізу кең көлемді, яғни ол “Белгілі бір мөлшерде” қолданылады. Оны индивидтің жеке жасырын уайымдарына байланысты анықтап алады. өнер мен шығармашылықтың көп жоспарлы әсері, оны жасы әртүрлі диагностикалық өлшемдері кең көлемді клиенттерге қолдануға мүмкіндік береді. Арттерапияға дайындар алдында клиенттің клиникалық көрінісі, уайым-қайғысы мен өрісі мен қоса, оның ауырып отырған кездегі өнер мен шығармашылыққа деген қызығушылығы және көзқарасына, дайындығына, ақыл-ойына, сонымен қатар т.б. факторларға көңіл бөлу қажет.

Арттерапияны психомоторлы қозу мен агрессивті негізгі ойды: ол адамды алдандыру жұмыспен қамту функциясымен байланысқа түсуді жеңілдету мен жасырын уайым-

қайғысынан сейілтуге, еркіндік алуға көмектеседі. Еркін алу шығармашылық белсенділік кезінде әртүрлі қысымдарды төмендетуге жұмсалған энергияны шығарғаннан кейін көрінеді.

Кейбір авторлар арттерапияны профилактикалық қажеттілік ретінде, яғни өзіндік эмоциональды дискомфортты әңгімелеу үшін қолданады. Клумбиес ұйқының бұзылуында еркін сурет салумен айналысуға кеңес береді, ал Порембески – Грау бояумен сурет салу мен ойындарды психопрофилактикалық әдіс ретінде қолданды. Мұндай ойындар эмоциялық күйзеліс жағдайын азайтады және өзіндік қабілеттеріне күмәндануынан айырады, өзінің бағалы екенін сезіндіреді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. Питер, 2001.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия – Питер, 2000.
3. Копытин А. И. Основы арт-терапии. – СПб.: Лань, 1999.
4. Кузовкин В.В. Теоретико-методологические проблемы личностного роста студентов.// Инновации в образовании. 2001, № 1 С.103-121
5. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И.Копытина. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада арттерапияның оқыту үрдісіндегі маңызы мен арттерапия арқылы оқушының психоэмоциялық халіне шығармашылық арқылы көмектесу мәні қамтылды.

РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрено значение арттерапии в процессе обучения и помощи творчеством на психоэмоциональное состояние учащегося посредством арттерапии.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТҰЛҒА БОЛЫП ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ КӘСІБИ МАМАНДЫҚТЫҢ РӨЛІ

Өтепбергенова З.Д. - п.ғ.к, аға оқытушы, Өтепбергенова Г.Д. - мұғалім
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Тұлға-белгілі бір даму деңгейіндегі, саналы, мінез-құлығы салыстырмалы түрде тұрақты, сондай-ақ өзін әлеуметтік ортамен қатынасын реттеуге қабілетті адам. Тұлға ұғымының қандай да бір керемет жетістіктермен байланысты болуы міндетті емес. Әрбір адам-тұлға. Тұлғаның негізгі және анықтаушы белгілері: сана-сезім, жекелік, өзін-өзі реттеу, белсенділік, басқа адамдармен қарым-қатынас жасау.

Даралық - бұл адамның адамнан өзгешелігі. Даралық қайталанбайтын, тек бір адамға ғана тән қасиеттер мен ерекшеліктер, бір адамды өзгелерден ажыратып тұратын қасиеттер. Даралық белгілі бір деңгейде тұлғаны басқалардан ажырататын мәнді ерекшеліктермен анықталады. Бір адамда бұл – ынта, келесісінде – қабілеттіліктер, үшіншісінде-мінездің ерекшеліктері.

Адамның жекелеген қасиеттеріне негізінен оның кәсіптік жарамдылығы бағынышты. Адамның даралық ерекшеліктері индивидтің даму барысында қалыптасады. Осы процесс кезінде жүйке жүйесінде, ақыл-ойда, сезімде және ынтада, бейімділікте, қабілетте, дарында, темпераментте, мінез-құлықта өзгешеліктер байқалады. Бұл өзгешеліктердің бәрі адамның мінезі,оның оқудағы және жұмыстағы жетістігі мен сәтсіздігіне бағынатын тұрақты психикалық қасиеттерге айналуы ықтимал. Адам дамуына бірнеше белгілі факторлар әсер етеді. Мұндай факторлардың бір тобын биологиялық факторлар деп, оған тұқым қуалаушылық факторлар, туа біткен мінез-құлық жатады. Даму факторының екінші тобы

әлеуметтік факторлар деп аталады. Оған өмірдің қоғамдық шарттары, қоршаған орта және мақсатқа бағытталған тәрбие жатады.

Тұлғаның әртүрлі қасиеттерін қалыптастыруда тұқым қуалаушылық фактордың және қоршаған ортаның рөлі бірдей емес. Тәрбие жолымен нені жасауға болатынын әрдайым есте сақтаған жөн.

Кәсіби бағдар жұмысының нәтижесі бұл оқушыларда қалыптасқан кәсіби таңдаудың болуы, сондықтан кәсіби бағдарда басқару тек жеке адамның кәсіби таңдауын дамыту арқылы ғана іске асады. Бұл дамудағы бірінші кезең – бұл жеке адамға қоғамдық ұйымдардың, әлеуметтік жағдайдың әсерімен болатын, өз мақсатын белсенді түрде іздеу кезеңі. Екінші кезең – өмірдегі өз орнын таңдау және өз мақсатын толық, терең түсінуі. Үшінші кезең – бұл өмірлік құндылықтарды жеке адамның жүзеге асыру кезеңі.

Мамандық таңдауға ықпал ететін күштер нәтижесі сонда ғана тиімді болады, егер олар жеке адамның барлық жағын қамтып отырса, жас жеткіншектердің мамандық таңдауы, мамандық таңдау процесі бұл адам баласы өзінің кәсіби бағдар іс-әрекетінің субъектісі ретінде танығанда ғана анықтайды.

Оқушының мамандық таңдауы табысты аяқталу үшін оған кәсіби қажетті қасиеттер болу шарт, кәсіби қасиеттер дегеніміз, сол таңдаған мамандығына орай психикалық, физиологиялық және физикалық түрдегі әзірліктің бар болуы және сол мамандық талап ететін қабілеттерге икемділікке таныту.

Мамандық таңдау процесінде кәсіби сана-сезім көп әсер етеді. Жеке адамның өз мақсаттарында ұстаған идеясына сәйкестендіру мен ойлаған құндылықтарының өз мүмкіндіктерінен сайма-сай келеді. Сана-сезімнің нақты формасы – өзін-өзі бағалау. Бұл ішкі реттендірудің басты шарты. Сол арқылы жеке адам қай кәсіпті таңдайды мақсат ұғымының өзі қандай тұлға өзінің жеке басының психофизиологиялық ерекшеліктері.

Оқушылардың барлық іс-әрекеттері өзара байланысты және оған ұйымдасқан психологиялық ықпал жасаса, оқушы, өз мамандығын таңдау жолында кездесетін қарама-қайшылықтарды шешуге болады. Оқушы жастардың кәсіби бағдар таңдауына тиімді басшылық жасау үшін белгілі бір көрсеткіштерді негіз етіп алу қажет.

Олар:

1. Оқушының хабар алуы; таңдаған мамандыққа оқып-үйрену үшін оқу орындарын білу, сол кәсіптің мазмұнын біледі, елдің, экономикалық аймақтың мамандарға сұранысын білуі.

2. Кәсіптік таңдауының қоғамдық маңызды мотиві оқушы мемлекет мұқтаждық көріп отырған мамандық таңдауы.

3. Кәсіби қызығушылықтың қалыптасуы.

4. Белгілі бір кәсіпке арнайы қабілеттердің бар болуы (жаратылыс тану ғылымдарына, қоғамдық ғылымдарға, өнерге, спортқа шеберлігі).

5. Таңдаған мамандық бойынша еңбек тәжірибесі (үйірмеге, факультативтік пәндер тобына қатысу).

6. Кәсіптік ойының қалыптасуы.

7. Кәсіптік икемділіктің нақты дәрежесі.

8. Денсаулық жағдайы. Дәрігер көрсетуінше кәсіпке жарамдылық.

Оқушылардың кәсіби таңдауы әр сатыда әр қилы көрінеді. Сол себепті бағдардың психологиясының мәнін білу жеткіншектердің психологиясын және жас ерекшеліктерін игере отырып, оның даму сатыларын анықтауға мүмкіндік береді. Мамандық таңдауды зәру мәселеге айналдыру кіші мектеп жасындағылар I – IV сыныптар, бағыттаушылық жеткіншектер IV – VI (V - VII), субъективті құндылықты – VII – VIII сынып оқушылары әлеуметтік IX – X I сынып оқушылары.

Оқушыларда кәсіби таңдаудың қалыптасу негізі – кәсіби бағдар. Ол жұмыстың басты санасы болып саналады, осы санаға мыналар жатады: таңдаған мамандықтың аймақтың елдің, кәсіби мұқтаждықтарына сай келуі; жеткіншекті кәсіби ынтасын орналасу нәтижесімен сай келуі; түлектердің өндірістік және қоғамдық белсенділігі; талданған

мамандығына қанағаттануы; сонымен оқушының мамандық таңдау процессінің ортақ процесс ретінде қарап, оның жеке қабілеттерінің ескере отырып, кәсіби бағдар жүйесі басқару жүйесін кешенді түрде жүргізу шарт қасиеттері. оның мүмкіндіктері қандай (икемділіктері, қабілеттері қоғам одан не күтіп отыр, әлеуметтік-кәсіптік дәрежесі) деген сұрақтарға жауап береді.

Ғылыми-техникалық прогресс жағдайындағы өндірістік күштердің жедел дамуы, өндірістің автоматандырылу мен жаңа технологиялардың өмірге енуі нарық қатынастарына бейімделген, қазіргі экономикаға қажетті зәру маманды даярлауды күн тәртібіне қойып отыр. Сол себепті де жастардың кәсіби бағдардағы мамандық таңдау жолына қоғамның мақсатты түрде ықпал етуі орын алады. Бұл мемлекеттік маңызы бар шараға айналып отыр. Кәсіби бағдардың осындай оқушылар арасындағы қоғамдық рөлінің ұлғаюы осы процесті басқарудың ғылыми жүйесін құруды талап етеді.

Кәсіби бағдарды басқарудың тиімді тәсілдерін дұрыс таңдау адамның еңбегіне деген қажетін анықтайтын мынадай факторларға тәуелді:

- 1) Қоғамның әлеуметтік экономикалық құрылымы;
- 2) Белгілі бір еңбек түрінің технологиялық және функционалдық ерекшеліктерінің мазмұны;
- 3) Жас адамның бойындағы белгілі бір кәсіби бағдар негіздерін, қызығушылықты, икемділіктерді қалыптастыратын жеке адамға психологиялық әсер ету.

Қазақстандағы білім беру жүйесін реформалаудың ең басты міндеті балаға өмірде қажет болатын білім беру, оны алдын ала белгілі бір мамандыққа дұрыс даярлап икемдеу. Оқушының ел ертеңі үшін, нағыз азамат болып, тәрбиеленіп шығу үшін мектептерде қоғамдық пайдалы еңбектің маңызы зор. Кейбір мектептердегі шағын цехтар өнім шығарумен айналысып, оны өткізіп табыс табуда. Осыған орай мектеп жасындағы балалардың еңбекке араласуы жасына қарап анықталып, арнайы бағдарлар жасауды, еңбек сабақтарына көбейтуді қажет етеді. Мектеп тек қана орта білім беру ғана емес, сонымен бірге жасөспірімдерге арнаулы еңбек дағдыларды үйретіп, кәсіптік даярлықтан өткізуді керек етеді деген идея осы реформалардың негізі болып отыр. Мамандық таңдауда әр түрлі іс-әрекеттер процестерінде тұлғалық даму динамикасына жүйелі қарауды талап етеді. Ол іс-әрекеттер мыналар: танымдық, қоғамдық пайдалы еңбек, коммуникативті (қарым-қатынас) әрекет.

Мектеп оқушыларының кәсіби қызығушылықтары негізінен алғанда оқу (танымдық) іс-әрекет кезінде қалыптасады да, «күшті сана», яғни өндіріс, еңбекке бекітіліп, кейіннен мамандық таңдау шетіне айналатын икемділіктер таңдау дәрежесіне нақты әсер етеді. Сонымен қатар, жасөспірімнің санасында өзін болашақ кәсіпкер мамандық иесі ретінде сезіну, өндірістің әр саласында қызмет жасап жүрген адамдарға еліктеу мамандық таңдауды тез жетілдіреді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ақылдың кені. / Құраст. Қ. Жарықбаев. Алматы, Қазақстан, 1991.
2. Гейджан Н.Ф. Теория и практика профессиональной консультации. – М., 1991. – 97 с.
3. Ушинский К.Д. Балаларды тәрбиелеу және оқыту жөніндегі таңдамалы пікірлері. А.: Оқу баспасы, 1951. – 33-47 б.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение. 1968.-557 с. / Труд в его психологическом и воспитательном значении, стр.284-304.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада оқушыларды мамандық таңдауға тәрбиелеу психологиясының мәселелері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проблемы психологии воспитания учащихся в выборе профессии.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ГОСУДАРСТВЕ

Досова Н. – магистрантка, Чистов В.В. - к.п.н, доцент
(г. Алматы, КазгосженПУ)

С обретения независимости республикой Казахстан (с декабря 1991 г.) началась эпоха нового времени, связанная с демократическим преобразованием общества. Возрождение многовековых традиций, восстановление духовного наследия прошлого, развитие языка, дало мощный стимул в укреплении демократических преобразований в обществе. Примечательно, что Казахстан, являясь полиэтническим государством, целенаправленно и постоянно проводит политику толерантности и взаимопонимания между народами, что базируется на многовековой традиции уважения ко всем нациям и этническим группам, проживающим в стране. С момента обретения независимости все народы Казахстана получили равные права на развитие своих культур, языков и традиций.

В своей книге «В потоке истории» Н.А.Назарбаев отмечал: «В демократическом государстве права всех национальных групп должны быть надёжно защищены законом, и это соответствует нашей реальной политике» /1/. В настоящее время в Республики активно действует Ассамблея народов Казахстана, множество общин, сформированных по этническому признаку, развивается духовная культура всех народов. В Республике также представлены практически все религиозные направления, ибо каждый совершеннолетний гражданин получил право исповедовать любую религию. Это способствует укреплению дружбы и взаимопонимания между народами, формированию толерантности и уважительного отношения к любой этнической группе. Кроме того во всех школах, колледжах, лицеях, ВУЗах ведётся плодотворная работа по изучению этнической психологии и профилактике возникновения ксенофобий. «На ближайшую историческую перспективу, - пишет Н.А.Назарбаев, не стоит задача превратить всех в одну казахстанскую нацию, ибо это невозможно по причине этнического, конфессионального, культурного разнообразия населения Казахстана. Невозможно, потому что демократический Казахстан отказывается от методов силовой ассимиляции, столь печально закончившейся в недавней советской истории» /1/. В этой связи главнейшей задачей в политике нашего государства является курс на толерантность, базирующийся на принципе паритета, т.е. равенства перед законом всех национальных объединений. Уже в 1992 г. в Казахстане был принят «О свободе вероисповедания», давший всем народом законное право жить, соблюдая свои исторически сложившиеся традиции, совершать обряды, праздновать национальные праздники. Так, в Республике сегодня наблюдается наличие сочетания христианских и мусульманских традиций как неотъемлемой части развития полиэтнического общества. Подтверждением этому являются праздники Курбан айт и Рождество, которые являются нерабочими днями и являются равнозначимыми для всех жителей Казахстана. Все народы Республики получили право не только исповедовать ту или иную религию, но и создавать этнические объединения, развивать своё искусство, познавать свои исторические корни и культуру. Религия большинством населения ныне понимается как мировоззренческо-культурная часть духовного и культурного наследия, образа жизни предков. В современном Казахстане существуют независимо исламские, протестантские, православные, католические, иудейские и буддистские объединения. Все ведут единую линию, направленную на самоочищение и самосовершенствование человека. Можно отметить, что главным и приоритетным направлением всех религиозных конфессий является соблюдение общечеловеческих морально-этических норм, призывающих к толерантности и проповедующих уважительное взаимоотношение к другим религиям. Несмотря на многообразие религиозных объединений и направлений в Республике сохраняется единая тенденция к нейтралитету т.е. невмешательству государства в деятельность конфессий, а также паритета, - равенства всех религий, исключая конфликты друг с другом. Примечательно, что в соответствии с политикой межконфессионального согласия именно в Казахстане была проведена

международная исламская конференция посвященная вопросам межкультурного диалога (2007г), на которой подчёркивалось стремление заменить «идеологию противостояния религий» на «культуру мира». В Республике Казахстан удалось впервые за одним столом переговоров обсудить вопросы толерантности и взаимоуважения всех народов, придя к пониманию того, что у всех подлинных религий единая этическая основа, нацеливающая человека на совершенствование своего образа жизни.

Приверженность к религии порой связывается с этносом. В истории народов религия на протяжении веков служила объединяющей силой, опорой государственности. И в наши дни она способствует консолидации этноса. По данным исследований института политических решений в настоящее время более 93% казахстанцев соотносят себя с какой-либо религией, интересуются историей своего этноса, традициями, многовековой культурой. Согласно статистическим данным 64% населения указывают на свою приверженность к исламу, 94% из них - казахи; 29% населения считают себя христианами, 83% из них составляют русские; 6% населения считают себя атеистами.

Главным и приоритетным направлением всех религиозных конфессий является соблюдение общечеловеческих морально-этических норм, призывающих к толерантности и проповедующих уважительное взаимоотношения с другими религиями, что также способствует профилактике возникновения ксенофобий в стране. Религиозный фактор становится одним из элементов этнической самоидентификации. Принцип нейтралитета, т.е. невмешательства в духовную культуру и религию многочисленных народов Республики сегодня очень важен, ибо, как отмечает председатель агентства РК по делам религии Кайрат Лама Шариф, в настоящее время «религия является неотъемлемой частью нашего общества, но поскольку государство отделено от религии, ни одна религия не должна устанавливаться в качестве государственной или обязательной» /2/. Следуя принципу консенсуса в Республике, в сентябре 2011 г. был принят законопроект «О религиозной деятельности и религиозных объединениях», направленный на укрепления основ толерантности, защиту безопасности и здоровья граждан Республики. Он предусматривает обеспечение недопущения экстремистской пропаганды и разжигания межнациональной вражды, ксенофобий, подчёркивая при этом, что и оскорбление религиозных чувств недопустимо в силу чего в Республике не допускается деятельность организаций, склоняющих и принуждающих входить в то или иное объединение, нанося ущерб нравственности, здоровью, получению образования.

В нашей Республике активно действует Ассамблея народов Казахстана, включающая в себя более ста представителей разных наций. Её представители в обязательном порядке избираются в состав мажилиса.

Обращаясь к наследию казахстанских просветителей можно отметить, что еще Ч.Ч.Валиханов указывал на такие важнейшие характеристики любого народа как национальные чувства, национальный характер и национальное самосознание /3/. В советский период истории в СССР доминировало ярко выраженное стремление к отмиранию наций и уничтожению этносов как таковых. В Республике велось обучение в большинстве случаев на русском языке и национальные чувства всячески подавлялись. Однако 16 декабря 1986г. отмечался пик пассионарности и выраженное пробуждение национальных чувств и национального самосознания. Выступление казахстанских патриотов стало весьма значимой вехой в сплочении народа и проявлении национального характера в борьбе за независимость в Республике. Это не было вызвано ксенофобией или снижением толерантности народа, но это было яркое событие, наглядно продемонстрировавшее сплоченность народа в борьбе за независимость и возможность этнического развития.

За годы развития независимой Республики в Казахстане лишь укреплялось национальное единство всех народов, живущих в мире и согласии. Примечательно, что в Республике имеется много маргинальных семей и отмечается гармоническое переплетение и диффузное взаимодействие национальных культур. Практически почти все семьи сегодня билингвальные, т.е. владеющие как русским языком, так и языком казахским, который обрёл

прочный статус государственного. Однако это не нарушает межличностных взаимоотношений в социуме. Тем не менее, представители практических всех этнических групп, получили возможность возвращения на историческую Родину, особенно ярко выражено было переселение в Германию, Израиль, Россию. Однако, как считает А.А.Налчаджян, «маргинальный человек оказывается в трудной социально-психологической ситуации. Он не чувствует себя полноценным членом ни в той, ни в другой группе. Во многих ситуациях у таких людей нет определённых социальных ролей, и из-за такой неопределённости они переживают неприятные психические состояния. Положение маргинальных людей весьма двухсмысленно, поскольку они не оправдывают ролевых ожиданий, предъявляемых как с той, так и с другой стороны» /4/. По мнению Н.М.Лебедевой, «в самосознании переселенцев находят отражение те изменения, которые свойственны процессу культурной адаптации. Это выражается в том, что они отделяют себя от «других русских», в частности от русских в России» /5/. Это связано с наличием сформировавшейся ментальности и воспитанию в качественно иной среде. Во многих случаях адаптация происходит тяжело и болезненно в виду иных условий жизни в социуме. Аналогичная ситуация наблюдается и с переселенцами в Германию и Израиль. Многие, особенно пожилые люди со сформировавшимся характером и устойчивыми стереотипами менталитета, испытывают ностальгическую тягу к Казахстану. Это связано с тем, что «важным свойством этнических стереотипов является устойчивость и даже ригидность к новой информации. Стереотипы стабильны, что не раз подтверждалось эмпирической информацией. Они основаны на опыте, но это не персональный опыт. Это совокупный опыт разных людей, формирующийся через СМИ» /6/ и длительность совместного проживания на едином территориальном пространстве. Сегодня регион Центральной Азии, по предложению Арнольда Тойнби на заседании Ассамблеи народов Казахстана, может претендовать на «центр будущей мировой цивилизации или одной из цивилизаций. Вот таким представляется прошлое, настоящее и будущее региона, где когда-то процветала могущественная тюркская держава» /7/. «Этноцентристские тенденции могут быть сглажены, когда дифференциация осуществляется в форме сопоставления двух групп и проявляется через построение взаимодополняющих образов, когда ни одно из качеств не только не повторяется, но и все они принадлежат к разным бинарным оппозициям», - подчёркивают Е.П.Белинская и Т.Г.Стефаненко /8/. В этой связи С.Д.Туровская подчёркивает, что «нам следует анализировать культуры, чтобы понять механизм социального поведения в других культурах и овладеть навыками, которые способствуют успешности взаимодействия представителей разных культур. Чтобы уменьшить эгоцентризм, мы должны научиться ценить лучшее из того, что производится людьми» /9/.

В настоящее время, как отмечает профессор Н.Н.Палагина, «социально-экономическая ситуация в современном мире характеризуется двумя противоположными тенденциями. С одной стороны наблюдается стремление к сближению наций, интеграции и даже ассимиляции. На государственном уровне это выражается в создании межгосударственных структур типа Интерпол, Европарламент, ОБСЕ, единое таможенное пространство, совместные предприятия и т.п. На личностном уровне это любознательность, интерес к непохожему, толерантность, доверие к опыту других народов, общение в разнорациональных группах, межнациональные браки, этническая маргинальность. С другой стороны, ясно выражена тенденция к обособлению народов: парад суверенитетов, переоценка исторического прошлого, этнические предубеждения, замкнутость в моноэтнических группах, гиперэтничность» /10/. В этой связи, на основе проведенных исследований (совместно с К.Б.Алдашевой и М.Р.Рахимовой) Н.Н.Палагина отмечает, что «ценностное отношение к социальному опыту других народов повышает их социальную зрелость, гражданскую активность, осознание проблем своей страны. Уважение к другим народам не снижает, а усиливает ценность своих национальных традиций... Толерантность, не исключает, а предполагает национальное достоинство каждого человека, уважительное отношение к своей культуре, к историческому опыту своего народа» /10/.

Этнокультурная самоидентификация строится, прежде всего, на основе формирования положительных национальных чувств к своей истории, следованию традициям своего народа и уважению всех этнических традиций других народов. Трудями отечественных ученых постоянно восстанавливаются «белые пятна» в истории, возрождаются забытые в советское время имена репрессированных ученых, деятелей культуры и политики; появляется возможность обучаться на родном языке практически у всех этнических групп населения многонационального Казахстана.

Президент МОФ конгресса духовного согласия У.Мухамеджанов подчеркивал, что «единство народов Казахстана должно базироваться на трех важнейших принципах: высшей нравственности, формирующейся на основе познания наук о душе (психологии, философии, религиоведения), этики (уважении к ближним и соблюдении моральных норм во взаимоотношениях с окружающими) и экологии внешнего и внутреннего мира на основе достижения «онтологического единства через сближение науки и религии на базе синэргетических концепций и открытий» /11/. Это будет способствовать глубокому пониманию духовных культурных ценностей многочисленных народов страны.

Формирование толерантности и дружеских взаимоотношений между народами осуществляется сегодня многочисленными государственными программами: проведением межконфессиональных съездов и конференций, форумов дружбы и единства народов, проведением праздников и концертных программ, в которых представлено искусство многочисленных этносов, проживающих на территории Казахстана.

В настоящее время современная молодежь любой национальной принадлежности получила реальные возможности для актуализации и воплощения в жизнь своих этнических идеалов и наиболее полного самовыражения во всех сферах деятельности. Толерантность к специфике народных традиций у различных народов стало неотъемлемой частью в формировании мировоззрения у подрастающего поколения и студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. В потоке истории. Алматы: Атамура, 1999.
2. Мукашев Р., Шариф Кайрат Лама. Нейтралитет, толерантность и паритет Алматы, 2011.
3. Валиханов Ч.Ч. Собр.соч. В 5-ти т. Т.5. – А., 1972
4. Налчаджян А.А. Этнопсихология. – СПб: Питер, 2004.
5. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп. // Этническая психология и общество. М., 1997.
6. Некрасова А.А. Этнические стереотипы // Этнопсихология: теория и методики. – Бишкек, 2001.
7. За мир и согласие в нашем общем доме. Материалы 1 Ассамблеи Народов Казахстана. Алматы: Казахстан, 1998.
8. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этнические стереотипы и процесс стереотипизации // Этническая социализация. – М., 2000.
9. Туровская С.Д. Культура как психологический феномен. //Этнопсихология: теория и методики. – Бишкек, 2001.
10. Палагина Н.Н. Этничность, толерантность, маргинальность. // Этнопсихология: теория и методики. – Бишкек, 2001.
11. Мухамеджанов У. Три принципа единой основы. // Школа духовного согласия.- Алматы, 2000.

РЕЗЮМЕ

В статье показаны пути развития и роста национального самосознания народов Казахстана и значимость формирования толерантности в укреплении дружбы и взаимоуважения в полиэтнической среде многонационального государства.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Қазақстан халықтарының ұлттық өзіндік санасының өсуі мен дамуы және полиэтникалық көпұлттық мемлекеттегі өзара құрмет пен достықты нығайтудағы толеранттылықты бекітудің маңыздылығы көрсетілген.

СПОРТ ПСИХОЛОГИЯСЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМНІҢ ҚОЛДАНБАЛЫ САЛАСЫ РЕТІНДЕ

Ысқақ Г. – оқытушы
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Спорт психологиясы арнайы адамдардың, ұжымның жаттығу және жарыс жағдайындағы психикалық іс-әрекеттің заңдылықтарын зерттейді.

Спорттық іс-әрекеттің басқа іс-әрекет түрлерінен ерекшелігі ол біріншіден, мақсатымен, екіншіден, оған жету тәсілімен ерекшеленеді.

Спорттық іс-әрекет обылысына нені жатқызамыз? Бұл спортшыдан арнайы қасиеттерді, дағды, білім және икемділікті, физикалық және рухани күшті талап ететін жарыстар (жаттығу) және оған қатысуға дайындау. Спорт командасы және топтардың ішіндегі қарым-қатынаста өзіндік ерекшелікке ие және оларды басқаруға арнайы білімді талап етеді, сондықтан да спорт психологиясы жалпы психологиялық білімдерді ескереді, бірақ жеке зерттеудің нәтижесінде құрылған. Осы жерден психологияның өзінің бөлімдері бөлініп шығады: спортта оқыту және тәрбиелеу; спортшының техникалық және тактикалық дайындығы; спортшы, жаттықтырушы, спорт командасының жетекшілерінің тұлғаның психологиялық ерекшелігі, спорттық ұжымның психологиясы, психодиагностика және спорттық психогигиена.

Спорт практикасында спорттық арнайы түріндегі (жүзу психологиясы, футбол, шахмат т.б.) бөлімдері үлкен мәнге ие. Спорт психологиясында жарыстық іс-әрекеттегі мәселелерді шешу айрықша орынға ие. Спорт психологиясы нақты еекше жағдайдағы спортшылар мен жаттықтырушылардың іс-әрекеттерінің психикалық заңдылықтарын ашуға негізделген. Спортшыларды және спортқа қатысушыларды арнайы психологиялық әдіс-тәсілдер арқылы дайындау.

Спорт психологиясы - ғылыми білімнің жас саласы, бірақ өзіндік тарихы бар.

1. Дамудың бірінші кезеңінде, қалыптасу кезеңі, спорт психологиясы, спорттық іс-әрекетті психологиялық сипаттау үшін қажет, танымдық - сипаттаушы пән болып танылды. Алғашқыда физикалық жаттығудың адамның психикалық процесіне әсері зерттелді. Спорт психологиясы ары қарай зерттеу жұмыстарымен кеңейе түсті.

Бұл кезеңде спорттық іс-әрекеттергі сананың рөлі, спорттық қозғалыс дағдыларының сипаттамасына, танымдық, эмоционалды және ерік процестеріне олардың спорттағы рөліне, сондай-ақ старталды және старттық психикалық күйлерге үлкен мән берілді. Осы кезеңде спорттың түрлі түрлерінің ерекшелігін зерттеу басталды. Қалыптасу кезеңі екі мектеппен байланысты: Москва қаласындағы Мемлекеттік В.И.Ленин орден берілген Дене тәрбиесі институты және екі рет мемлекеттік орденге ие болған Ленинград қаласындағы П.Ф.Лесгафт атындағы дене тәрбиесі институты.

2. Екінші кезең, құрылу кезеңі, спорт психологиясы білімнің қолданбалы саласы ретінде кәсіби бағыттылықты игере бастады. Практикалық мәселені шешуге қажетті, спорттың методикалық негізін және теоретикалық аспектілерін жасау үлкен рөлге ие. Осы кезеңде спорт психологиясы, спорттың теориясы мен методикасына сүйене бастады. Алғашқыда ерік қасиетін дамыту және тәрбиелеуге назар аударылды, спортсменнің психологиялық дайындық идеясы қалыптасты.

Техникалық, тактикалық және физикалық ерекшелікпен араласқан жалпы психологиялық дайындық мәселесі және спортсемн тұлғасын тәрбиелеу және спорттық ұжымды қалыптастыру сұрақтары қарастырылды.

3. Үшінші кезең үшін спорт психологиясын танымдық-практикалық пән ретінде сақтау сипатына ие. Спорт туралы психологиялық ғылымының бұл кезеңде дамуы спорттың даму болашағымен байланысты мәселелерді қарастырылды. Қазіргі кезде спорт практикасы, оның қарқынды дамуы спорттық іс-әрекетті ұйымдастырудың жаңа әдіс, тәсілдерін, формаларын құру қажетілігі туындап отыр /1/.

Сонымен, спорт психологиясы-бұл спорт сферасындағы адам туралы ғылым.

Спорт психологиясы-екі ғылыммен себептеледі: психологиялық және спорттық.

Спорт ғылымдары адамның спорттық іс-әрекет облысында теоретикалық білімдер сферасын құруға міндеттелген. Олар спортшының іс-әрекетін жарысқа индивидуалды және ұжымдық дайындалуына және қатысуына қолайлы жағдайды құру үшін физикалық, техникалық және тактикалық дайындық негізін құруға бағытталған. Егер спортшының дайындығының психологиялық негізі туралы айтатын болсақ, онда психология адамның іс-әрекетін, күйін, мінез-құлық заңдылықтарын зерттейтін ғылым екенін ескеруіміз керек. Көптеген ғылыми зерттеулердің көрсетуі бойынша спорттық іс-әрекет адамның психикалық процестеріне, күйлеріне, психологиялық факторларға, индивидуалды қабілеттеріне, темперамент және мінез қасиеттеріне, ерік қасиеттеріне және ойлауының ерекшелігіне тәуелді.

Дене тәрбиесі психологиясы және спорт психологиясына қысқаша сипаттама.

1. Дене тәрбиесі психологиясының негізгі міндеті-физикалық тәрбиелеу іс-әрекетінің психологиялық жағын талдау негізінде жалпысауықтыру, білім және тәрбие сипатындағы практикалық сұрақтарды рационалды шешуге көмектесу.

Физикалық тәрбие процесінде бала өз әрекеттерін реттеуге үйренеді, онда қозғалыс есі, ойлау, ерік және психикалық күйлерді өзіндік реттеуге қабілеті дамиды.

2. Спорт психологиясы жатығу және жарыс жағдайында арнайы адам мен ұжымдардағы психикалық іс-әрекеттің заңдылықтарын зерттейді. Спортпен айналысу процесінде арнайы қасиеттерді, дағдыларды, білім мен іскерліктерді игереді. Қозғалыс есі, ойлау, ерік, өзін-өзі реттеуге, қабілеттілік, өзіндік бақылау, өзіндік талдау және өзіндік бағалау қалыптасады. Осының негізінде физикалық тәрбие психологиясының және спорт психологиясының *негізгі және байланыстырушы белгілерін* қалыптастыруға мүмкіндік береді.

А. Негізгі белгілері

1. Дене тәрбиесінің мақсаты-әрбір адам ағзасының функционалды күйін психофизиологиялық деңгейде және қажетті физикалық кондицияға жетілдіру және дамыту.

Спортпен айналысушылардың мақсаты спорттық іс-әрекеттің жоғарғы нәтижеге жету.

2. Дене тәрбиесі адамның психикасын (психикалық процестерін, психологиялық қасиеттерін, қабілеттерін т.б.) ерте балалық шақтан дамытуға бағытталған.

Спорт іс-әрекеттің арнайы түрі ретінде адамды жоғарғы психикалық жүктемеге дайындық мәселесін шешеді.

3. Дене тәрбиесімен айналысу барлық адамға міндетті. Дене тәрбие процесін жүзеге асырмай үйлесімді дамыған адамды елестету мүмкін емес.

Спорттық іс-әрекет әрбір адамға міндетті емес онымен «тандалған» адамдар ғана айналысады. Спорттық іс-әрекет адамнан мәнді психикалық және психологиялық күшті талап етеді.

4. Дене тәрбиесі- әрбір жалпы білім беретін мекемелерде (бала бақшаларда, мектептерде, арнайы кәсіби оқу орындарында, ЖОО-да) міндетті оқу пәні.

Спорттық мекемелер- бұл қызығушылықтары мен мақсаттары, құмарлықтары арқылы бірігетін адамдар ортасынан тұратын қоғамдық топтар.

Б. Байланыстырушы белгілері

1. Физикалық жаттығулармен айналысуға бағытталған іс-әрекет құрылымы дене тәрбиесі мен спортты біріктіреді.

2. Дене тәрбиесінде де спорттық іс-әрекетте де психологиялық қасиеттерді, ептілік пен дағдыны (өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау) сондай-ақ психикалық процестерді (қозғалыс есін, ойлау, қиял, зейін т.б.) және тұлға қасиеттерін (мінез, ерік, қабілет, тұлғалық бағдарды, эмоцияны және мотивациялық сфераны) дамыту жүзеге асырылады.

3. Тұлғаның моралдық, адамгершіліктік, этикалық және эстетикалық нормаларын тәрбиелеу процесі нәтижесінде біртұтастылықты құрады.

4. Спорттық топтар мен дене тәрбиесі бағдарламасы бойынша жұмыс жасайтын адамдардың тұлғааралық қарым-қатынастары да ұқсас келеді.

5. Дене тәрбиесіндегі секілді спорттық іс-әрекетте де байланыстырушы жағдай сабақтарды жоспарлау және ары қарайғы іс-әрекетті жоспарлау болып табылады /1/.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Гогонов Е.Н., Мартыянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада спорт психологиясы мен дене тәрбиесінің өзара байланысы қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается взаимосвязь психологии физического воспитания и психологии спорта.

*ДЕФЕКТОЛОГИЯ МӘСЕЛЕЛЕРІ***ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РДА**

Бойцова С.А.- психолог

(г. Алматы, Реабилитационный центр ЧФ МЕЙПРИМ)

Вокруг «чистого» клинического синдрома раннего детского аутизма группируются множественные случаи сходных нарушений в развитии коммуникативной и социальной адаптации. В частности, дети с различными формами нарушений речи, больные с нарушением слуховой функции, которая способствует вторичному недоразвитию речи, социальной дезадаптации и дезинтеграции.

По данным разных авторов детский аутизм встречается от 2 до 10 случаев на 10000 населения. У 2/3 детей с ранним детским аутизмом диагностируется умственная отсталость. В то же время 1 из 10 детей с умственной отсталостью страдает аутизмом. При случаях объединения аутизма с умственной отсталостью эта цифра может возрасти до 20 случаев на 10000 населения. Учитывая количество сходных нарушений, которые диагностируются клинико-психологическими, социально-психологическими и другими методами исследования, число больных увеличивается до 26 случаев на 10000 детского контингента населения.

Если раньше на 10000 детей рождался 1 ребенок с аутизмом, то по последним данным на 100-150 детей рождается ребенок с аутистической предрасположенностью и задержкой психомоторного развития (ЗПМР). По данным статистики аутизмом чаще болеют мальчики, чем девочки (соотношение 4:1).

Запоздалая диагностика и задержка психомоторного развития, в том числе речевые расстройства, и позднее лечение отрицательно сказывается на нормальном развитии, в целом когнитивных процессов, что нередко обрекает ребенка на социальную дезадаптацию, дезинтеграцию и создает множество проблем для семьи больного.

Ранний детский аутизм (РДА) - это отклонение в психическом развитии ребенка, определяющими признаками которого являются аутистические формы контактов, расстройство речи, ее коммуникативной функции, нарушение социальной адаптации, расстройство моторики, стереотипная деятельность, слабость побуждения и низкая речевая активность, утрата интереса в реальной микро- и макросреде, неспособности психических и психологических функций, недоразвитие (скудность) эмоционально-волевых сфер, отсутствие стремления и потери контакта с действительностью, личные переживания, стереотипная игра в одиночество, недостаточная активность внимания, незрелость тонкой моторики и др /1/.

Слово «аутизм» применено впервые Блейером (E. Bleuler) в 1911г. (от греч. Аутоc - себя) для определения категории эгоцентрического мышления, часто присутствующего при шизофрении.

Особый вклад в развитие проблемы аутизма в детстве внес американский клиницист Л.Каннер. Он, обобщив наблюдения 11 случаев, впервые (в 1943г.) сделал заключение о существовании особого клинического синдрома, описал сам синдром и наиболее характерные черты его клинической картины, последствии получившего название «синдром Каннера». Независимо от Л.Каннера сходные клинические случаи были описаны австрийским ученым Г Аспергером в 1944 г. и российским исследователем С.С. Минухиным в 1947 г.

Выдвигаются разные теории, объясняющие происхождение детского аутизма, но однозначных выводов пока нет. Американский исследователь Э.Орниц выделил более 30 различных патогенных факторов, которые способны привести к формированию синдрома

Каннера. Наиболее распространенным является предположение о наследственном (шизофреническом спектре) происхождении детского аутизма. Среди причин возникновения детского аутизма некоторые авторы обнаружили психологическую природу (связь эмоциональной холодности родителей с нарушением социального взаимодействия больных) в возникновении заболевания. Однако в сравнительных исследованиях гипотеза о психогенном происхождении аутизма не нашла подтверждения. Таким образом, специалисты указывают на полиэтиологию (множественность причин возникновения) синдрома РДА и его полинозологию (проявление в рамках разных патологий).

Наиболее яркими внешними проявлениями синдрома детского аутизма, обобщенными в клинических критериях является т.н. триада симптомов:

- аутизм как таковой, т.е. предельное, «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности установления глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, жестом, интонацией. Обычны сложности в выражении ребенком своих эмоциональных состояний и понимании им состояний других людей. Наибольшие трудности контактов проявляются со сверстниками;

- стереотипность в поведении, связанные с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни; сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, страх перед ним; поглощенность однообразными действиями - моторными и речевыми; захваченность стереотипными интересами, одной и той же игрой, одной темой в разговоре, рисовании;

- особая характерная задержка и нарушение развития речи, прежде всего - ее коммуникативной функции. В 1/3, а по некоторым данным даже в половине случаев это может проявляться как мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и фраз). Характерны эхолалии (немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз), длительное отставание в способности правильно использовать в речи личные местоимения. Ребенок не задает вопросов сам и не отвечает на обращения к нему. Характерно, что речевые нарушения проявляются в контексте более общих нарушений коммуникации: ребенок практически не использует так же мимику и жесты. Кроме того, отмечаются необычный темп ритм, мелодика, интонация речи.

Выделяют *тотальную (равномерную)* доброкачественную неспецифическую задержку психомоторного развития, при которой выявляется равномерное отставание в развитие всех функций, и *парциальную (неравномерную)* доброкачественную неспецифическую задержку психомоторного развития, при которой выявляется отставание лишь одной или нескольких функций при сохранности остальных.

Данные задержки проявляются на разных возрастных этапах по- своему:

Период новорожденности

1. Отсутствие четкого рефлекса на время (кормления, сна).
2. Отсутствие реакции голода и насыщения.
3. Отсутствие или слабая выраженность ротового внимания.
4. Быстро истощающиеся, плохо выраженные безусловные рефлексы, возникающие после латентного периода или при многократном раздражающем воздействии.
5. В положении лежа на животе не приподнимает голову.

При осмотре у таких детей спонтанная двигательная активность достаточно выражена, преобладает флексорный гипертонус мышц, рефлексы симметричны и количество стигм дисэмбриогенеза не превышает 4-5 стигм.

Период от 1 до 3 месяцев жизни

1. Незначительное увеличение времени активного бодрствования ребенка.
2. Незначительная выраженность или отсутствие положительных эмоциональных реакций.
3. Кратковременная реакция сосредоточения с быстрым ее истощением.

Период от 3 до 6 месяцев жизни

Запаздывание становления цепных симметричных рефлексов (отсутствие поворотов со спины на живот и опоры на руки в положении на животе)

Период от 6 до 9 месяцев жизни

1. Отсутствие выраженной активности при общении с незначительным количеством жестов и игровых реакций.

2. Однообразный лепет без выраженной эмоциональной окраски.

3. Отсутствие захвата предметов 2-мя пальцами.

4. Отсутствие реакции на словесные команды.

5. Самостоятельно не садится, не делает попыток встать, плохо ползает.

Период от 9 до 12 месяцев жизни

1. Отсутствие общения при помощи лепетных слов.

2. Отсутствие интонационной окраски лепета.

3. Стоит с поддержкой, не ходит.

4. Начинает действовать по подражанию.

В каждый возрастной период возможно выпадение не всех, а отдельных элементов психомоторного развития в каждый возрастной период (ребенок что-то делает, а что-то не делает).

При благоприятных условиях внешней среды отставание ликвидируется в течение 1-2 возрастных периодов без назначения лечения.

Далее мы рассмотрим виды специфической задержки психомоторного развития по степеням.

Специфическая задержка психомоторного развития.

Нарушение становления двигательных, психических и речевых функций связаны с повреждением мозговых структур, проявляются патологическими синдромами и не компенсируются самостоятельно.

Специфическая задержка психомоторного развития возникает в результате:

1. Дизэмбриогенетические нарушения с формированием пороков развития ЦНС.

2. Воздействие гипоксически-ишемических, травматических, инфекционных и токсических факторов.

3. Нарушение обмена веществ.

4. Наследственные болезни.

Вначале специфическая задержка психомоторного развития может быть парциальной, но в дальнейшем обычно развивается тотальная (генерализованная) задержка психомоторного развития с равномерным нарушением двигательных, психических и речевых функций, сопровождающаяся диспропорциональностью соматического развития.

Специфическая задержка психомоторного развития 1 степени (легкая).

Запаздывание психомоторного развития ребенка не более чем на 1 возрастной интервал с тенденцией к постепенному сокращению временного дефицита по мере роста ребенка.

Ребенок догоняет своих сверстников в формировании двигательных, психических и речевых функций на первом году жизни при своевременном назначении и проведении правильного лечения

1. Генерализованная задержка психического, моторного и речевого развития.

2. Преобладание нарушений двигательных функций.

3. Качественные особенности выражены не резко, что не создает препятствий к формированию функций.

4. Хорошо поддается коррекции при раннем начале лечения.

Специфическая задержка психомоторного развития 2 степени (средней тяжести).

Запаздывание психомоторного развития ребенка не более чем на 1 возрастной интервал при отсутствии тенденции к постепенному сокращению временного дефицита, который сохраняется на протяжении всего первого года жизни. Иногда отмечается нарастание временного дефицита по мере усложнения формирующихся функций.

Двигательные, психические и речевые функции формируются у ребенка с некоторым постоянным запаздыванием по отношению к психомоторному развитию сверстников даже при своевременном назначении и проведении правильного лечения.

1. Качественные изменения приобретаемых навыков с нарушением ведущего звена приобретаемых функций.

2. Усиление выраженности временного дефицита по мере роста ребенка.

3. Положительная динамика в формировании возрастных навыков при проведении своевременного лечения.

Специфическая задержка психомоторного развития 3 степени (тяжелая).

Запаздывание психомоторного развития ребенка более чем на 1-2 возрастных интервала с развитием стойкого временного дефицита с тенденцией к усилению по мере роста ребенка.

Стойкие нарушения двигательных, психических и речевых функций без выраженной тенденции к их развитию.

1. Отсутствие формирования основных возрастных навыков (в т.ч. отсутствие формирования речи и двигательных функций) в динамике.

2. При наличии у ребенка прогрессирующих обменных или инфекционных заболеваниях возможна утрата и ранее приобретенных навыков.

Характеристика задержки психомоторного развития детей с РДА.

Дети с аутизмом, начиная с первых месяцев жизни, отличаются характерными особенностями психомоторного развития. Прежде всего, такой ребенок рано избегает всех видов взаимодействия со взрослыми: он не прижимается к матери, когда она берет его на руки, не протягивает руки и не тянется к ней, как это делает здоровый малыш, не смотрит в глаза, избегая прямого взгляда. У него часто преобладает периферическое зрение (смотрит краем глаза, толчкообразный взгляд); он может также не реагировать на слуховые стимулы, что часто заставляет подозревать у этих детей нарушения слуха, которых в действительности нет. Уже с первых месяцев жизни у ребенка при общении со взрослым отсутствует выразительная мимика, улыбка, радостный смех, которые столь характерны для начального коммуникативного поведения здорового малыша. Отмечается нарушение сна, игнорирование значимого взрослого, ребёнок, как бы, не замечает его. А, иногда, недостаточная эмоциональная реакция на маму может сменяться прямой зависимостью от неё и приводит к разным формам протестного поведения. У таких детей с трудом формируются навыки опрятности.

Особенности моторного развития тоже обращают на себя внимание. Примерно к полугоду родителей может начать тревожить моторная вялость. Детские врачи, пытаясь объяснить причину этого явления, начинают предполагать остаточное явление родовой травмы, которая, возможно, не была зафиксирована сразу. Назначенный массаж, лекарственные препараты, повышающие мышечный тонус, как правило, вскоре дают возможность ребенку догнать сверстников в моторном развитии (сесть и встать). При этом характерно, что ребенок, начиная ходить в нормальные сроки, быстро встав и научившись ходить по барьеру, стенке, долго, часто 3-4 месяца, не может оторваться от опоры и пойти самостоятельно. Это вызвано, видимо, тем, что он боится. Развитие навыка ходьбы тормозится при малейших неудачах. Начав ходить, ребенок еще долго сохраняет неуклюжесть, неловкость, угловатость движений, возникают трудности в овладении бегом, возможностью прыгать. *И. Г. (3 г. 2 мес.) (РДА на ронфоне, асинхронное развитие, специфическая задержка психомоторного развития 3 степени (тяжелая))*: родители отмечали с рождения у ребенка общую моторную неловкость, сниженный уровень мелкой моторики. Мальчик при ходьбе заваливается на правый бок, затрудняется поднять ровные руки вверх, сгибает их в локтях, затрудняется поднимать ноги, топнуть ножкой. Захват предметов кулаком, пинцетный захват отсутствует.

В целом же все эти особенности детей не вызывают большой тревоги родителей и педиатра. Чаще всего они воспринимаются просто как индивидуальные особенности

ребенка, тем более что он может радовать близких сообразительностью в играх, любовью к серьезной музыке, ранним вниманием к стихам, сказкам. Пассивные (спокойные) дети даже более удобны в быту: они редко что-либо просят, могут часами играть в манеже одни, не беспокоя мать, полностью подчиняются ей.

Основные трудности бытового плана начинаются немного позже. Когда ребенок начинает ходить, меняется его характер: из спокойного он становится возбужденным, расторможенным, не подчиняется взрослым, с трудом и большой задержкой усваивает навыки самообслуживания, он плохо сосредоточивается на происходящем вокруг, его трудно организовать, научить чему-то. Напр., Ж. К. (4 г. 6 мес.) (Детский аутизм (ДА) на ронфоне, специфическая задержка психомоторного развития 2 степени (средней тяжести)): развитие познавательных, физических функций и речи отстает от сверстников по возрастным параметрам на 1, 5 года. Родители отмечали, что до 3 -х лет ребенок соответствовал норме в росте, весе, во время стал ползать и ходить, хотя по семейным видеозаписям видны незначительные стереотипии, гуление и слоги пошли во время. В 3 года начинается резкое отставание в речи (слова появились в №г. 2 мес), фразы появились к 4 годам, четко выражена эхολалия, запас активный крайне бедный. Прыгать ребенок на настоящий момент не может, прыжки на одной ноге отсутствуют, мелкая моторика снижена. Но при этом ребенок быстро этому обучается с детальной помощью психолога, а затем по подражанию стал делать, хотя действия трудно дифференцирует.

В целом РДА как отклонение психического развития в данный момент одно из самых распространенных психических заболеваний, поэтому знать особенности данной категории детей, чтобы учитывать это в диагностике и коррекционной работе, необходимо не только психиатрам и психологам, но и другим категориям педагогического и медицинского персонала, работающего с этими детьми.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Специальная психология. / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2007.

РЕЗЮМЕ

В статье показаны особенности психомоторного развития детей с аутизмом, особенности их моторного развития по степеням, дана история изучения РДА, описаны кратко описания конкретных детей для более детальных примеров.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психологиялық дамуында аутизммен ауыратын балалар және олардың қозғалысының даму деңгейі, ЕБА-ны зерттеудің қысқаша тарихының ерекшеліктері көрсетілген. Мысал ретінде нақты балалар қарастырылды.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Дербисалова Г.С. - магистр дефектологии, ст. преподаватель
(г. Алматы, КазгосженПУ)

Развитие связной устной речи у детей с нарушением интеллекта является одним из условий эффективности их обучения в специальной коррекционной школе и залогом их дальнейшей социализации в обществе. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование связной монологической речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Р.И.Лалаева, Р.М.Дульнев, М.Ф.Гнездилов, Л.В.Занков, Л.С.Выготский, В.Г.Петрова, Т.Б.Филичева. К.К.Омирбекова,

К.Ж.Бектаева. Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития связной речи у младших школьников специальных (коррекционных) школ, на наш взгляд, на сегодняшний день являются недостаточно разработаны. В специальной литературе крайне мало методических и теоретических рекомендаций посвященных данной проблеме. В связи с этим, целью нашего эксперимента являлось выявить особенности связной речи у учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта. Исследование проводилось на базе специальной школы-интернат №7 г. Алматы.

В эксперименте участвовало 14 детей. Биологический возраст испытуемых на момент исследования был 9 лет. У детей экспериментальной группы наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде олигофрении в лёгкой степени дебильности.

Перед процедурой обследования была изучена документация на каждого ребёнка, проведено непричастное наблюдение за работой на логопедических и общеобразовательных занятиях, с помощью которых удалось получить информацию об испытуемых, в частности: их индивидуальные возможности, способности и интересы, а также особенности личностно-волевой сферы и поведения.

В эксперименте были использованы и адаптированы методики, описанные в работах Н.С.Жуковой, Е.М.Мастюковой, и Т.Б.Филичевой. Наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

1. *Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «На мостике».*

Цель: Выявить умение составлять рассказ по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности.

Инструкция: Подобрать серию из 2-4 картинок по определенной теме. Разложить их перед ребенком, объявив коротко последовательность событий. Перемешав карточки, предложить ребенку ещё раз самому разложить их в нужной последовательности, ответить на вопросы по их содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии «все с самого начала».

2. *Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Девочка и ёжик».*

Цель: Выявить умение составления связного высказывания повествовательного типа по нескольким сюжетным картинкам.

Инструкция: Подобрать серию из 3 картинок по заданной теме. Разложить их перед ребенком, объяснить коротко последовательность событий. Детям предлагается рассмотреть картинки, затем рассказать самостоятельно об изображенных на них событиях. В случае затруднения детям оказывалась стимульная помощь.

3. *Составить связный рассказ по сюжетной картине «На огороде».*

Цель: Выявить умение составлять рассказ по сюжетной картине, где закономерность развития событий не задана.

Инструкция: Подобрать сюжетную картину по определенной теме. Вначале ребенку предлагается рассмотреть картину, ответить на вопросы по её содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии. После детям предлагалось рассказать о содержании сюжетной картины.

4. *Пересказать отрывок из рассказа «Кыш!» Я. Тайца.*

Цель: Выявить умение строить связное высказывание по литературному образцу, пересказывать, сохраняя последовательность событий.

Инструкция: Детям читается отрывок из рассказа. Затем педагог проводит словарную работу; выясняет, какие слова и выражения не понятны детям; предлагает ответить на вопросы; выясняет смысл рассказа (почему же куры не хотели идти к Наде?). Педагог читает текст ещё раз и предлагает детям пересказать его.

Обследование проводилась на индивидуальных занятиях. Работа начиналась с установления контакта с испытуемым. Далее объяснялась инструкция, после чего ребенок выполнял данное задание.

В процессе обследования связной речи на первом этапе эксперимента детям предлагалось выполнить три задания (составить рассказы по серии сюжетных картин и по одной сюжетной картине), после чего данные рассказы анализировались по следующим критериям:

- употребление простых предложений (распространённых и нераспространённых);
- употребление сложных предложений;
- употребление различных частей речи.

Таблица №1. Анализ предложений (по результатам 4-х заданий).

Ф. И.О.	Употребление простых предложений		Употребление сложных предложений		Употребление различных частей речи при составлении предложений							К-во слов в предложении
	Нераспр.	Распротр.	Слож. соч	Слож. подч	Существ.	Прилагат.	Глагол	наречие	местоим	предлог	союз	
1. Женья В.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а	3-6
2. Наташа Ф.	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	2-3
3. Ермек.С.	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	2-3
4. Надя М.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а	4-6
5. Таня К.	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	1-2
6. Кайрат И.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а	3-7
7. Амина В.	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	и, а	3-6
8. Наташа Д.	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	1-2
9. Азамат С.	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	2-4
10. Настя К.	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	2-3
11. Саша О.	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	3-5
12. Максим К	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	3-4
13. Айгерим Г.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	и, а,	3-7
14. Тимур И.	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	2-4

Младшие школьники экспериментальной группы справились с 1-ым и 2-ым заданием, где требовалось составить рассказ по серии сюжетных картин («На мостике», «Девочка и ёжик»), которые демонстрируют последовательность развития события, что облегчает составление рассказа. Данное задание показало, что испытуемые при составлении рассказа в основном используют простые распространённые предложения. Длина этих предложений 3-4 (реже 5 - 6) слова. Эти предложения дети распространяют только с помощью дополнений и обстоятельств, выраженных существительными. Хотя есть дети, использующих в своей речи только простые предложения, большинство из которых нераспространённые, другие же предложения они распространяют 1-2 словами. Процент употребления сложных предложений очень мал.

Так при выполнении 1-го задания (составление рассказов по серии сюжетных картин), было замечено, что 78% испытуемых экспериментальной группы использовали простые распространённые предложения, 22% детей - простые нераспространённые предложения. Только 35% детей используют сложносочинённые предложения, а сложноподчинённые не встречались в рассказах вообще.

Анализ полученных результатов показал, что в рассказах многих детей предложения не согласуются друг с другом, из-за чего теряется общий смысл рассказа. А большинство предложений неправильно составлены, они неполные, во многих из них пропущены главные смысловые единицы.

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок дети экспериментальной группы употребляют в основном имена существительные, глаголы и местоимения, а имена прилагательные были замечены в рассказах 35,7% испытуемых экспериментальной групп, союзы присутствовали также у 35,7% испытуемых (чаще всего встречаются союзы и, но, а).

Количество слов, используемых детьми при построении предложений, от 2 до 7. Многим детям понадобилась помощь в виде наводящих вопросов.

Во многих рассказах детей экспериментальной группы была нарушена логическая последовательность повествования, хотя сюжетные картинки они раскладывали правильно, замечая развитие изображенных действий.

Выполнение 3-го задания (составление рассказа по сюжетной картине) вызывало у детей массу затруднений. Затруднения были связаны с тем, что сюжет картины не задает определенной закономерности развития события. При выполнении данного задания учащиеся в основном описывали изображенные на картине предметы и действующих лиц.

Дети экспериментальной группы, составляя рассказы по сюжетной картине, использовали в основном имена существительные, глаголы и местоимения, процент употребления прилагательных, предлогов и союзов очень мал, а наречий в рассказах испытуемых не было.

Сравнение результатов, полученных в процессе выполнения 1-го, 2-го и 3-го задания показало, что дети экспериментальной группы используют в своей речи 40% простых нераспространенных предложений, 60% простых распространенных предложений.

Словесное оформление рассказов испытуемых несовершенно и имеет многие черты, обычно присущие ситуативной речи. При этом наблюдается бедный словарь, а в рассказах многократное, назойливое повторение одних и тех же слов. В своих рассказах в основном используют имена существительные и глаголы. Также в рассказах испытуемых часто встречаются неадекватные замены имен существительных личными и указательными местоимениями.

Также в их текстах наблюдалась несогласованность между предложениями и нарушение структуры текста: разрывы, пропуски слов, отсутствовали связующие элементы.

Рассказы детей отличались краткостью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации. Данная картина наблюдалась при выполнении 3-го задания (составление рассказа по сюжетной картине), где детям приходилось домысливать, что происходило до и после изображенного события.

Следующим этапом обследования связной речи дошкольников с нарушением интеллекта являлось выяснение умения пересказывать текст, сохраняя последовательность событий (четвёртое задание). Пересказ оценивался следующим образом:

- понимание содержания текста;
- полнота содержания текста;
- логическая последовательность;
- плавность речи;
- выразительность речи.

Наибольшие трудности вызвало выполнение 4-го задания (пересказ отрывка из рассказа). Пересказы отличались краткостью, стереотипностью, примитивностью синтаксических конструкций; были неполными. В рассказах детей отмечается нарушение логической последовательности, часто отсутствует какая-либо часть текста (завязка, основная часть, развязка), таким образом, нарушается структура повествования, наиболее логически последовательными оказались пересказы 42,8% детей, 28,5% детей с пересказом не справились, так как не поняли содержания рассказа. У 71,5% детей отсутствует плавность речи при пересказе и у 85,7% выразительность.

Дети в основном хорошо понимали содержание, т. к. правильно отвечали на поставленные вопросы, но не смогли определить главную мысль и дать название рассказу.

Наблюдались отвлечения от данного задания, «соскальзывание» на другую тему, связанную с заданной, ассоциативные побуждения (Например, Таня К.: У бабушки были куры. У меня тоже есть. Они красивые).

Таблица № 2. Результаты выполнения 4-го задания (пересказ текста)

Ф. И.О.	Понимание содержания текста	Полнота содержания в пересказе	Логическая последовательность пересказа	Плавность речи	Выразительность речи	Кол-во предложений
1. Женя В.	+	+	+	+	-	12
2. Наташа Ф.	+	-	-	-	-	3
3. Ермек.С.	+	+	-	-	-	6
4. Надя М.	+	+	+	-	-	8
5. Таня К.	-	-	-	-	-	3
6. Кайрат И.	+	+	+	+	-	11
7. Амина В.	+	+	+	+	+	14
8. Наташа Д.	-	-	-	-	-	2
9. Азамат С.	+	-	-	-	-	4
10. Настя К.	-	-	-	-	-	2
11. Саша О.	+	+	+	+	+	7
12. Максим К	+	+	-	-	-	10
13. Айгерим Г.	+	+	+	-	-	12
14. Тимур И.	-	-	-	-	-	2

При рассказывании дети часто сбивались, «перескакивали» с одной части на другую; имели место повторы, длительные паузы. Рассказы детей отличались невыразительностью, бедностью синтаксических конструкций и семантики.

Большинство предложений, используемых детьми, являются простыми, распространёнными одним второстепенным членом (прямым дополнением или обстоятельством места), реже встречаются простые нераспространённые предложения и односоставные; процент употребления сложных предложений очень мал. Так при анализе результатов обследования было выявлено, что в рассказах детей использовано 55% - простых распространённых предложений, 35% - простых нераспространённых предложений, 10% - односоставных, назывных предложений. Наиболее распространены предложения из 3-4 слов. Количество предложений колеблется от 3 до 11.

Структурный анализ предложений позволил выделить наиболее распространённые синтаксические ошибки - инверсии; нарушение порядка слов; фрагментарность предложений с пропуском главных членов предложения (чаще всего опускается сказуемое); многократное повторение отдельных слов из частей предложения; незаконченность синтаксических конструкций; предложения часто не согласованы друг с другом, отчего нарушается логика повествования.

Пересказы школьников свидетельствуют о нарушении лексико-грамматического строя речи, также очевидна бедность словаря у обследуемых детей. Предложения рассказов преимущественно состоят из имён существительных и обиходных глаголов. Для связи слов в предложении дети используют союзы (и, потом, но), имеют место неоправданные замены существительных личными и указательными местоимениями, прилагательные и наречия встречаются редко. Количество слов, используемых в рассказах, варьируется от 2 до 13. Только 35% обследуемых детей использовали в тексте имена прилагательные, местоимения и союзы.

Отмечается неточность употребления слов (например, слово пшено заменяется словом еда, каша; слово мисочка - словом тарелка).

Недоразвитие грамматического строя речи проявляется в наличии аграмматизмов (например, Азамат С.: «Можно, я кормить»); неправильном употреблении падежных форм (например, Наташа Д.: «У бабушки были много курицы»); в нарушении использования

предложно-падежных конструкций, которые выражаются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний (например, Айгерим Г.: «Курицы ходят двором»).

Таким образом, данные эксперимента свидетельствуют о стойкости имеющихся у детей нарушений речевой деятельности, в первую очередь связной речи. В процессе обследования связной речи детей с нарушением интеллекта было замечено, что эти дети испытывают затруднения в овладении связной речью, связанные с их стремлением к дословному изложению событий, приводящему к застреванию на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений. В ходе изложения, доказательства дети порой отмечают не самые существенные признаки.

У школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, в связи с чем у них возникают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана, и при пересказе текста с сохранением последовательности событий. Дети хорошо понимали содержание, но не могли определить главную мысль рассказа. Рассказы отличались бедностью синтаксических конструкций и семантики.

Синтаксические конструкции, используемые детьми при составлении связного высказывания, примитивны, имеют черты ситуативной речи. При этом наблюдается нарушения лексико-грамматического строя речи. Большинство детей используют в своих рассказах имена существительные, глаголы и местоимения. 70% детей с нарушением интеллекта используют простые распространённые предложения, которые распространяют 2-3 второстепенными членами, 30% - простые нераспространённые предложения, процент употребления сложных предложений очень мал.

Рассказы детей отличались краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации. Испытуемые во время рассказа в основном использовали простые распространённые предложения, состоящие из 3 – 5 слов. Процент употребления сложных предложений очень мал.

В рассказах часто отмечалось несформированность лексико-грамматического и синтаксического строя речи. Недоразвитие грамматического строя выражалось в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь. 2003. 400 с.
2. Курицина А.М. Формирование связной речи у детей 6-7 лет // Дефектология 1998 г. №2 с. 42-49.
3. Лалаева Р.И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников // Принципы и методы логопедической работы. Ленинград. 1984.16-33 с.
4. Филичева Т.Б., Мاستюкова Е.Н., Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М. Просвещение. 1990.
5. Аксенова А.К., Якубовская З.В. Развитие связной устной речи у умственно-отсталых учащихся на специальных уроках. М.: Просвещение. 2006.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының байланыстыра сөйлеу тілінің қалыптастыру ерекшеліктері сипатталған.

РЕЗІЮМЕ

В статье представлены особенности формирования связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРҒА ЕРТЕ ТҮЗЕТЕ-ДАМЫТА КӨМЕК БЕРУДІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Ерболат А.Е. – дефектология магистрі, оқытушы
(Алматы қ., ҚазмемқызПУ)

Мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте түзете-дамыта көмек беру әртүрлі арнайы білім беру ұйымдарында жүзеге асады: психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, оналту орталықтары, жалпы типтегі және арнайы мектепке дейінгі мекемелері, сонымен бірге осы берілген топ балаларына білім беру және әлеуметтік қызметтер атқаратын үкіметтік емес мекемелер.

Білім берудегі түзету педагогикалық жұмыстың осы бағытының мақсаты - мүмкіндігі шектеулі ерте жастағы баланың жоғары деңгейде дамып, білім беру үдерісі мен әлеуметке енуі үшін жағдайлар жасау және де ата-аналарды осы іске тарту. Білім берудегі түзету педагогикалық жұмысы келесідей міндеттерді шешуге бағытталған:

- мүмкіндігі шектеулі балалардың мәселелерін, мүмкіндіктерін және қажеттіліктерін мамандардың пәнаралық тобымен кешенді зерттеу (топтық бағалау);

- мінез-құлқында қиындығы бар, оқуында қиындығы бар, қарым-қатынасында қиындығы бар, эмоционалдық-ерік-жігер сферасы бұзылған, тірек-қимыл аппараты бұзылған, естуінде кемістігі бар, сөйлеуінде кемістігі бар, көруінде кемістігі бар, тағы басқа ерте жастағы балаларды абилитациялау, реабилитациялау және интеграциялау мақсатында медициналық-педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түзету түрінде кешенді көмек беру;

- мүмкіндігі шектеулі ерте жастағы балалардың жеке тұлғалық оналту бағдарламасын жүзеге асыру;

- түзете-дамыта оқытуда жекелей, топшілік және топтық сабақтардың түрлерін өткізу;

- жанұя жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу сұрақтары бойынша ата-аналарға кеңес беру және оқыту;

- берілген категория балаларымен жұмыс жасайтын, олардың психикасы және дене дамуы күйінің ерекшеліктері жөнінде, даму мүмкіндіктері жөнінде, оқыту мәселелері жайында сұрақтары туындайтын жалпы білім беретін мекемелер педагогтарына кеңес беру және әдістемелік басқару.

Ерте түзете көмек беру туғаннан 3 жасқа дейінгі балаларға көрсетіледі. Түзете-дамыта оқыту курсының соңында бала 3 жасқа келгенде қызмет көрсетудің келесі кезеңі мектепке дейінгі бөлімге ауыстырылады.

Сонымен, жеке түзете-дамыту бағдарламасына сәйкес топ мүшелері келесі іс-шаралар кешенін орындайды:

- емдік-сауықтыру іс-шаралары (дәрі-дәрмектік және физиотерапиялық ем, емдік дене шынықтыру, массаж, тағы басқа.);

- түзете-дамыту сабақтары;

- әлеуметтік-құқықтық жүйелер туралы, мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуы, оған жағдай жасау мен емдеу туралы сұрақтары бойынша ата-аналарға кеңес беріледі.

Зиятында бұзылысы бар баламен ата-анасының өзара қарым-қатынас ерекшеліктеріне мән беру өте маңызды. Зерттеулер көрсеткендей ата-аналар баласының даму мүмкіндіктерін ескере отырып, туындап отырған мәселенің өзектілігін түсінулері керек. Ф.Ф.Рау және Н.Ф.Слезина зерттеулері мынаны көрсетеді: дамуында қиыншылығы бар балаларды жанұяда дұрыс тәрбиелеудің бірнеше түрлерін ажыратты:

- ата-ана баласына көп уақыт көңіл бөлмей, баланы өз еркіне көп қалдырады. Бұл баланың дамуына кедергі келтіріп, жағымсыз реакцияларын тудырады;

- ата-ананың шамадан тыс баланы еркелетуі. Баланы аяп, еркелетіп, қиындықтарға жолатпай, ол үшін бәрін өздері жасауға тырысулары. Мұның бәрі баланы әлсіз, бос етіп және дамуына үлкен кедергілер әкеледі.

Зиятында бұзылысы бар баламен ата-ана қарым-қатынасының түрлері келесідей:

- ата-ана баласының кемістігіне қатты күйініп, уайымдайды. Оны аяп, тым қатты көңіл бөледі. Бұл баланы өз бетінше әрекет етуіне, өмірдің қиын жақтарына төзе білуіне кері әсер етеді;

- баланың зиятында бұзылысы бар екенін ескермейді, ата-анасы оның кемістігін байқамайды;

- ата-ана баласының кемістігінен ұялып, намыстанып, адамдарға көрсетпейді, қоғамдық орындарға апармайды. Сондықтан бала баяу дамиды, тұйық, енжар болады;

- бала жанұяда «өгей бала» тәрізді бөлектетіледі және оның кемістігін бетіне басып, оны мазақтап, келемеждеп, ренжітеді. Бала ызақор, тік мінез болып өседі;

- ата-ана баласына мүлдем көңіл бөлмей, тәрбиелеуді мектепке итеріп қояды.

Жүктілік және туу кезіндегі патологиялық жағдайлар, алғашқы өмір жылдарында созылмалы аурулармен ауыруы, тұқымқуалаушылық себептер, тәрбиенің теріс әсерлері баланың зиятының бұзылуына әкелетін себептер болып табылады. Көптеген ата-аналар баланың дамуындағы ауытқушылықты медицина тұрғысынан, яғни дәрі-дәрмектерді қолдана отырып емдеуге ғана болады деп, балаға дұрыс тәрбие арқылы және арнайы жаттығулар көмегімен де кемістікті түзетуге, жоюға болатынын ескере бермейді. Ерте жастағы зиятында бұзылысы бар баланың әлеуметтік бейімделуі ата-ананың тәрбиесіне байланысты болатыны белгілі. Мұндай баланың дүниеге келуі ата-анасының эмоциясына күшті әсер етіп, жағымсыз қарым-қатынас туындатады. Жағымсыз қарым-қатынас тәрбиесі балада түрлі екіншілік кемістік тудыруы мүмкін.

Зиятында бұзылысы бар бала тәрбиелеп отырған жанұяға психологиялық мінездеме беруге болады. Зиятында бұзылысы бар бала дүниеге келген жанұя психотравмалық жағдайда болады. Мысалы: анасына зиятында бұзылысы бар бала туылғаны жөнінде хабарлағанда 65,7% аналарда өте қатты эмоционалды бұзылыстар, шоктік, истерикалық бұзылыстар көрініс береді. Зиятында бұзылысы бар баланың дүниеге келуі ата-ананың дағдарысын туғызып, осыған байланысты болатын қарқынның 4 негізгі фазасымен ажыратылады, фаза тұңғыққа түсу, қорқыныш, көмексіз сезінумен сипатталады. Ата-ана алдында мынадай сұрақ туындайды: «бұл жағдай неге дәл менімен болды?» Болған жағдайды қабылдауға дайын болмау көріністері жиі кездеседі. Қойылған диагнозға келіспеу, қарсылық көрсету 2-фазаны сипаттайды. Кейбір ата-аналар диагнозбен келіскенімен, баланың даму мүмкіндігін емдеу арқылы тез арада жоюға болады деп түсінеді. Бұл түсініктері уақытша болады, кейіннен ата-ана баласының диагнозын тереңнен түсінгеннен кейін, олар одан әрі қатты қайғырады. Ата-ананың жабығуы мен қамығулары шынайылықпен сипатталып, 3-фазаға ұласады. Бұл синдром «әлеуметтік бейімделмеуі» оның психикалық және дене кемістігі екенін ата-ана түсіне бастайды.

Ата-ананың өз еркімен баласына алғаш диагноз қойған жеріне кеңес сұрап баруы 4-фазаны жалғайды. Бұл барлық жанұя мүшелерінің әлеуметтік-психологиялық бейімделулерінің бастауы. Туындаған жағдайға дұрыс қарап, баласының кемістігін түзету, жою мақсатында арнайы мамандармен кеңесіп, көмек сұрайды. Бастапқыда бала дүниеге келіп, оның зиятында бұзылыстары бар екенін білгеннен кейін жанұяда ұрыс-керіс белең алады.

Зиятында бұзылысы бар бала тәрбиелеп отырған жанұяда анасы баласының тәрбиесіне өте қатты араласуы, ал әкесі бұл жағдайдан физикалық және эмоционалды тұрғыдан қашуы жиі кездеседі.

Зиятында бұзылысы бар бала үлкейсе де, кішкентай баланың қылықтарын жасауы жиі байқалады. Баланың осындай кейпі жанұяға қалыпты бала тәрізді енуіне кедергі келтіреді. Жанұяның әлеуметтік жағдайы төмен түседі, бұл мәселе тек жанұя ішіндегі өзара қарым-қатынасты ғана бұзып қоймай, туыстарынан, достарынан баланы тығып, оның кемістігінен ұялып, өзге адамдармен қарым-қатынасқа түсуге шектеу қоюы байқалады.

Осындай психологиялық қайғыруларын, өздерін кінәлі сезінулерін, ұялуларын жеңуге және балаға дұрыс қарым-қатынас жасауларын орнатуға психологиялық көмек беру қажет.

Жанұямен жұмыс жүргізудің кезеңдері:

- жанұяға психологиялық диагностика жүргізу;
- жұмыстың басты нұсқамаларын қайта өңдеу;
- көмек көрсетуге бағытталған психокоррекциялық және психотерапевтік әдістерді қолдану;
- психокоррекциялық және психотерапевтік жұмыстың басты тапсырмасы - ата-аналарға баласы қандай сол қалпында қабылдауларына көмектесу;
- ата-аналарды түрлі коммуникациялық тәсілдермен қаруландыру;
- бір-біріне көмектесуге және қолдауға шақыру.

Жанұяға кеңес жүргізу кезінде мамандар келесідей ережелерге сүйенулері керек:

1. Бала қажеттіліктерін ескеру. Маман ата-анаға және жанұя мүшелеріне бала дамуы жөніндегі мәселелері бойынша кеңес береді. Кейбір ата-аналар әртүрлі түрткілерге байланысты бала дамуындағы ауытқуларды күрделі санап, ауытқу деңгейін асыра бағалайды. Тағы бір ата-аналар керісінше, ПМПК мамандарының пікірімен санаспайды. Маман баланың жанұясына немесе жанұя мүшелеріне ыңғайлы ұстанымдарды қолданбай, бала дамуы үшін қажеттіліктер мен қолайлы жағдайлар туралы кеңестер беруі шарт;

2. Кеңес алушы тұлғаға құрмет. Бұл мамандар пікірімен санаспай, қарсылық білдірумен байланысты. Кеңес алушы тұлғаға бірнеше жағдайларды орындау негізінде жүзеге асады:

а) диагнозды хабарлағанда аяушылық таныта отырып жеткізу. Бала дамуындағы ауытқулар мен бұзылыстар жайлы мәліметтерді қабылдау, ата-аналарда көптеген қайғырулар туғызады. Диагнозды және қорытындыны хабарлауда мамандар мейірімділік және тактикалық форманы ұстануы шарт, кәсіби терминологияға жүгінбеуі керек;

ә) жанұяның әлеуметтік-мәдени және психологиялық ерекшеліктерін есепке алу. Ата-аналар және жанұя мүшелерімен әңгімелескенде жасын, әлеуметтік беделін, білімі, экономикалық жағдайы, жанұяның мәдени деңгейі, балалар саны есепке алынуы тиіс;

б) барлық жанұя мүшелерінің пікірін есепке алу. Маман ата-аналармен, туыскандарымен кеңесті жекелей түрде өткізеді. Кеңес құпиясын сақтай отырып, біреуінің жағына өтіп кетпей, тек ғана баланың дамуын, қажеттіліктерін жетекші орынға қоюы керек. Барлық жақтың ұстанымдарын қабылдай отырып, бірыңғай бәріне тиімді болатын жолды көрсетуі шарт.

3. Маманның жеке жауапкершілігі мен кеңес берудегі әділеттілік. Әрбір маман өз іс-әрекеті үшін жауапкершілік сезінеді. Осы жауапкершілікті түсіну мен қабылдау мамандарға кеңес өткізу жағдайы еркін және саналы таңдауына жол береді: ата-аналар пікірімен келісіп, оларды қолдау немесе қарсылық білдіру, өздерінің кәсіби іс-әрекетіне сын тарапынан қарау. «Бала құқығы жөніндегі конвенциясы» және «Балалардың өмір сүруін, қауіпсіздігін және дамуын қамтамасыз ету туралы Бүкіләлемдік декларациясы» әрбір баланың жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, даму, білім алу және тәрбиелену құқығына кепілдік береді. Бұл құқықтар ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалар үшін де қолданылады. Елімізде арнайы түзете білім алу қызметтерін қажет ететін балалар саны әртүрлі себептерге байланысты көбеюде. Оның ішінде экологиялық себептерден басталып, әлеуметтік себептермен аяқталады (Р.А.Сүлейменова, Г.Д.Хақимжанова) /1/.

Ерте балалық шақ кезеңінде көмек беру мәселесі бірінші орынға қойылған. Балаларды ерте жастан бастап түзете–дамыта оқыту жүйесіне ендірсек, олар балалық шақтағы өнімді іс-әрекеттер ерекшелігін, қарым-қатынас тәсілдерін, адамға тән мінез-құлық түрлерін игеруге қабілетті болады.

Ерте және мектепке дейінгі балалық шақта түзету көмегінің өз уақытында және адекватты өткізілмеуі салдарынан мектептік және әлеуметтік бейімделе алмау себептерінің нәтижесінде пайда болатын дамудың екіншілік кемістіктерінің туындауына алып келеді.

Қорытындылай келе, ерекше көмек қажет ететін балаларға көмек беруді ұйымдастыру психикалық және дене кемістіктері бар және осындай даму қаупіндегі балалар тобын анықтаудан басталады. Неғұрлым мүмкіндігі шектеулі бала кемістігін, кемістік құрылымын,

себептерін ертеден, уақытында анықтап, ерте кезден бастап қажетті түзету жұмыстары көрсетілсе, соғұрлым мүмкіндігі шектеулі баланың бойындағы кемістіктер түзетіліп, бала қоршаған, әлеуметтік ортаға бейімделіп, жоғары деңгейде өмір сүре алады.

ӘДЕБИЕТ

1. Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. Алматы, 2001.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада мүмкіндігі шектеулі балалармен жүргізілетін ерте түзете-дамыта көмек берудің маңыздылығы жазылған.

РЕЗЮМЕ

В этой статье рассматривается важность ранней коррекционно-развивающей помощи, работы проводимой с детьми с ограниченными возможностями.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ТҮЛҒАЛАРДЫ КӘСІБИ ОҢАЛТУ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДА КӨМЕК БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Мұңалбаева Д.Р. - дефектология магистрі, оқытушы
(Алматы қ., Қазмемқызпу)

Мүгедектерді кәсіби оңалтудың ең басты міндеті оларды еңбекке тиімді орналастырудың кешенді іс-шараларын жүзеге асыру.

Бұл, әрине, айта салуға ғана оңай. Әсіресе, әлемдік экономикалық дағдарыс саларынан барлық жерде өндіріс, кәсіпорындар жабылып, жұмысшы саны қысқартылып жатқан бүгінгі таңда еңбек қабілеті төмен ауру немесе мүгедек жандарды қойып, қол-аяғы балғадай азаматтарымыздың өзі екі қолға бір күрек таппай жүргені жасырын емес. Сондықтан, мүгедек жандарды өмірдің қалыпты жағдайына бейімдейтін оңалту іс-шараларының маңызы қазіргі кезде тіптен артып отыр. Психологиялық құбылыс мүгедектің тұлғалық-психологиялық бейімделуі ретінде, сонымен қатар қоғамның мүгедектік мәселелерін эмоционалды-психологиялық қабылдауы ретінде де бейнеленеді. Мүгедектер мен зейнеткерлер халықтың аз ынталанған тобына жатады. Және қоғамның аз қорғалған, әлеуметтік әлсіз бөлігі болып табылады. Бұл ең алдымен, мүгедектікке әкелген, аурумен шақырылған, олардың физикалық жағдайының кемшіліктеріне байланысты. Одан басқа, бұл топтардың әлеуметтік қорғалмағандығы, көп мөлшерде, олардың қоғамға қарым-қатынасын қалыптастыратын және олармен байланысты қиындататын психологиялық фактордың бар болуымен байланысты. Психологиялық мәселелер мүгедектердің сыртқы әлемнен алшақтауы кезінде пайда болады.

Мүгедектер әлемі өз алдына бейнелі. Бұл жердің өз белгілері, өз заңдары бар. Мүгедекке көмектесу -бұл ең алдымен оның әлеміне назар аудару және жүрек қарым-қатынастарын қажет ететін адам әлемін түсіну және қабылдау.

Оларды оңалтудың жолы қандай? Бұл түрлі кәсіби мамандықтар бойынша оқыту, қайта оқыту, мүгедектерді еңбекке орналастыруға өндірісті дайындау, олардың еңбегін бақылау сияқты сан-салалы іс-шаралардан тұрады.

Реабилитация (оңалту) дегеніміз –ауру адамдардың және мүгедектердің еңбекке қабілеттілігін арттырып, оларды өмірдің қалыпты жағдайына барынша тиімді және барынша жылдам оралтуға бағытталған мемлекеттік, медициналық, кәсіби, психологиялық және басқа да әлеуметтік іс-шаралар.

Мүгедектердің кәсіби мамандығы бойынша оқуына және жұмыс істеуіне қабілеттілігін анықтайтын негізгі құжат – медициналық-әлеуметтік сараптама қорытындысы.

Медициналық–әлеуметтік сараптама мүгедек деп танылған тұлғалардың денсаулығына зиян тигізбейтін еңбек түрлерін таңдауға көмектеседі. Медициналық–әлеуметтік сараптама мүгедекке өз мамандығы бойынша кәсібін жалғастыруды ұсына отырып, еңбектің сипаттамасындағы және жағдайындағы қажетті жеңілдіктерді, кейде еңбек орнын қайта жарактандыруды, протездермен немесе еңбекке қажет құрал–жабдықтармен қамтуды қарастырады. Еңбек ұсынысында біліктілікке және өндірістік іс–әрекет көлеміне жақын мамандықтар көрсетіледі /1/.

Мүгедекке нақты еңбектің қолжетімді түрін көрсетеді. III топтағы мүгедектерге өз мамандықтары бойынша жұмыс ұсыну басты назарда болады. Ал, I және II топтағы мүгедектерге арнайы жағдай жасалғанда ғана мамандықтарын және денсаулықтарын ескере отырып, еңбек ұсыну көзделеді.

Жұмыс істеп жүрген мүгедекке әлеуметтік көмек тек мүгедектікке байланысты жәрдемақы төлемінен, арнайы мемлекеттік жәрдемақыдан ғана тұрмайды, сондай–ақ міндетті әлеуметтік сақтандыру жүйесінің қатысушысы ретінде әлеуметтік сақтандыру қорынан бөлінетін әлеуметтік төлемнен де тұрады.

Бұл шараға байланысты елімізде 2003 жылдың 25 сәуірінен «міндетті әлеуметтік сақтандыру туралы» Заң қабылданды. Бұл заң әлеуметтік қорғаудың бір түрі ретіндегі азаматтарды міндетті әлеуметтік сақтандырудың құқықтық, экономикалық және ұйымдастырушылық негіздері бекітілген.

Мүгедек адамның кәсіби өзін–өзі анықтауындағы қиындықтар өз күшіне сенімсіздік және жасқаншақтықпен шақырылса, олардың кәсіби мағыналылығы тұрғысынан өз ерекшеліктерін дұрыс бағалау мен саналауға көмек көрсету ерекше мағына алады. Дұрыс нәтиже болып мүгедек адамда өзінің жеке кәсіби жолын сапалы және өз бетімен жоспарлау қабілетін, сонымен қатар, оның жүзеге асу жолдарын анықтау қабілетін қалыптастыру саналады /2/.

Психологиялық көзқарастан мүгедек адамдарға отбасында жиі кездесетін екі шектеуді бейтараптандыру өте маңызды:

Отбасымен жеке жұмыс жүргізумен қатар, топтық жиналыстар өткізе отырып, көмек бере алады. Осындай мемлекет тарапынан жүргізіліп отырған шаралардың бірі ҚР мүгедектерін реабилитациялаудың (оңалту) 2002 – 2005 жылдарға арналған Бағдарламасы. Бұл бағдарлама ҚР Үкімет жарлығымен 2001 ж. 29 желтоқсанда 1758 – ші нөмірде қабылданды.

Бағдарламаның негізгі мақсаты - мүгедектерді оңалту жүйесін жасау, олардың қоғаммен жан–жақты араласуы үшін мүмкіндіктер жасау, тәуелсіз өмір салты үшін жағдайды қамтамасыз ету.

Бағдарлама міндеттері:

- Мүгедектікті азайтуды қамтамасыз ететін жағдай тудыру;
- Мүгедектерді оңалтудың жеке бағдарламасын өңдеу және жүзеге асыруды қамтамасыз ету, онымен қоса оларды медициналық, әлеуметтік және кәсіби оңалту бойынша кепілдірілген оңалту және басқа да техникалық құралдар және қызметтермен қамтамасыз ету;
- Мүгедектердің кешенді оңалту дамуы, тордың дамуы және оңалту мекемелердің материалдық–техникалық негізін бекіту бойынша тәжірибелік іс–шараларды ұйымдастыру;
- Денсаулық сақтау, білім беру, еңбек және халықты әлеуметтік қорғау, дене шынықтыру және спорт жүйелерінде мүгедектер үшін іс–шаралар мен қызметтер қатары көлемін кеңейту;
- Мүгедектерді оңалту сұрақтары бойынша білім беру, денсаулық сақтау, еңбек және халықты әлеуметтік қорғау, дене шынықтыру және спорт жүйелерін ұйымдастыру жұмысының түрі мен әдісін дамыту.

• Мүгедектерге өз шығармашылық потенциалын қолдануға, әнмен, әдебиетпен, театрмен және басқа да өнер түрлерімен айналысуға мүмкіндіктер беру мақсатымен оларды кәсіби дайындау іс-шараларын жүзеге асыру.

Сонымен, мүмкіншілігі шектеулі адамдармен әлеуметтік жұмыс, оларды қайта қалпына келтірудегі мемлекеттің рөлі өз мақсатында физикалық және ең бастысы, әлеуметтік және психологиялық игіліктерді қамтиды.

Отбасымен жеке жұмыс жүргізумен қатар, топтық жиналыстар өткізе отырып, көмек бере алады. Осындай мемлекет тарапынан жүргізіліп отырған шаралардың бірі ҚР мүгедектерін реабилитациялаудың (оңалту) 2002 – 2005 жылдарға арналған Бағдарламасы. Бұл бағдарлама ҚР Үкімет жарлығымен 2001 ж. 29 желтоқсанда 1758 – ші нөмірде қабылданды /4/.

Бағдарламаның негізгі мақсаты - мүгедектерді оңалту жүйесін жасау олардың қоғаммен жан-жақты араласуы үшін мүмкіндіктер жасау, тәуелсіз өмір салты үшін жағдайды қамтамасыз ету.

Бағдарлама міндеттері:

- Мүгедектік төмендеуін қамтамасыз ететін жағдай тудыру;
- Мүгедектерді оңалтудың жеке бағдарламасын өңдеу және жүзеге асыруды қамтамасыз ету, онымен қоса оларды медициналық, әлеуметтік және кәсіби оңалту бойынша кепілдірілген оңалту және басқа да техникалық құралдар және қызметтермен қамтамасыз ету;

- Мүгедектердің кешенді оңалту дамуы, тордың дамуы және оңалту мекемелердің материалдық-техникалық негізін бекіту бойынша тәжірибелік іс-шараларды ұйымдастыру;

- Денсаулық сақтау, білім беру, еңбек және халықты әлеуметтік қорғау, дене шынықтыру және спорт жүйелерінде мүгедектер үшін іс-шаралар мен қызметтер қатары көлемін кеңейту;

- Мүгедектерді оңалту сұрақтары бойынша білім беру, денсаулық сақтау, еңбек және халықты әлеуметтік қорғау, дене шынықтыру және спорт жүйелерін ұйымдастыру жұмысының түрі мен әдісін дамыту.

- Мүгедектерге өз шығармашылық потенциалын қолдануға, әнмен, әдебиетпен, театрмен және басқа да өнер түрлерімен айналысуға мүмкіндіктер беру мақсатымен оларды кәсіби дайындау іс-шараларын жүзеге асыру.

Сонымен, мүмкіншілігі шектеулі адамдармен әлеуметтік жұмыс, оларды қайта қалпына келтірудегі мемлекеттің рөлі өз мақсатында физикалық және ең бастысы, әлеуметтік және психологиялық игіліктерді қамтиды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы / Под ред. А.М.Панова.-М., 1997.
2. Ковикин С.Н. Профессиональная реабилитация и занятость инвалидов,-М., 1997.
3. Мастюкова Е.М., Московина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2004.
4. Обновленная программа по социально-бытовой ориентировке во вспомогательной школе для детей с ограниченными возможностями. Рсалдинова А.К. Ляхова А.К. // Менеджмент в образовании. -1999. №1, 1999. № 3-4

ТҮЙІНДЕМЕ

Берілген мақалада мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды оңалту және әлеуметтік-психологиялық тұрғыда көмек беру мәселелері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматриваются задачи реабилитации и социально–психологической поддержки для людей с ограниченными возможностями.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ АРТТА ҚАЛУЫН ЖОЮ ЖОЛДАРЫ

Оразымбетова Л.Д.- дефектология магистрі, оқытушы
(Алматы қ., 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 патологиясы 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, дислексия) 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 механизмін 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 коррекциялық 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 сауаттылыққа оқуда мақсатты болып келеді.

Баланың нақты дефектісіне байланысты, әсер етудегі онтогенезбен сейкестілігіне байланысты коррекциялық – логопедиялық әсер етулер келесідегідей болады: 1) дұрыс дамымаған фонематикалық қабылдауды жою; 2) дұрыс дамымаған фонематикалық талдауды жою; 3) дұрыс дамымаған фонематикалық жинақтауды жою; 4) дұрыс дамымаған фонематикалық елестерді жою.

Балалардың фонематикалық қабылдауын қалыптастыру үшін келесідей біліктілік пен дағдыларға үйрету де нәтиже береді (1-ші кесте).

1 кесте. Сөйлеудегі дыбыс айту кемшіліктерін түзету кезеңдері

1. Дайындық кезеңі.	1. Фонематикалық қабылдауды дамыту. Дыбысқа фонемалардың дифференциациялауы қалыптасады. Максималды қарама–қайшы фонемалар қолданылады.
2. Алғашқы орындаушылық білік	2. Қабылдау және орындау. Естуде фонемалардың дифференциациялау білігі мен дағдысын қалыптастыру жалғасады.

пен дағдыны қалыптастыру кезеңі	Бір – екі акустикалық–артикуляциялық қасиеттерімен ерекшеленетін фонемалар қолданылады.
3. Коммуникативті білік пен дағдыларды қалыптастыру кезеңі	3. Қабылдау, орындау, оқу әріптерді жазу – берілген дыбысты көрсетуде қолданылады.

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–логопедиялық жұмыстар логопедияның келесідей үрдістеріне негізделеді: онтогенетикалық, патогенетикалық, жүйелік, кезеңдік, баланың дамуын ескерту, матиралдың кезеңдеп қиындауы.

Түзету–логопедиялық жұмыстың фонематикалық нашар дамуды жоюдағы негізгі мазмұны – фонематикалық қарама–қарсылықты қалыптастыру.

Фонематикалық қарама–қарсылық балаларды фонеманы дыбыста және өз сөзінде дифференциациялауға үйретуде көрінеді.

Фонематикалық қарама–қарсылықты қалыптастыру кезеңдерінің заңдылықтары 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 пайда болады: 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 диалогты түрінен монологтіге; синтагматикалық байланыстан парадигматикалыққа; қатал семантикалық контекстіден еркін контекстіге.

Фонематикалық үрдістердің интериоризациясы

Ашық түрінен Сыртқы әрекеттен	→	Жабық түріне Ішкі әрекетке
Фонематикалық қабылдау(сыртқы әрекет)	→	Фонетикалық елестету (ақыл-ой жоспарындағы әрекет)
Фонематикалық анализ	→	Фонематикалық елестету
Фонематикалық синтез	→	Фонематикалық елестеу

Алғашқы фонетикалық қарама–қарсылық “Берілген дыбысты көрсету – қалған барлық дыбысты көрсетуден” тұруы 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;

- лабиализациясы, 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 материалды саналы игеруге алып келеді. Акустикалық артикуляциялық дыбысты 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: баланың тапсырманы 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 сөздік нұсқауларды 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 сөйлеуді қамтамасыз 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 дифференциациялы дыбыстар негізінде жасалады.

Логопедиялық әсер ету жүйесінде түзету жұмыстары үш кезеңнен тұрады;

Алғашқы кезең. Дыбыстарды қабылдау.

Мақсаты: фонематикалық қабылдау мен елестетуді қалыптастыру.

Фонематикалық процестердің түрлі сөйлеу қабілетіндегі іс-әрекетін 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 қорытынды деңгейі

Дыбыстарды қабылдау және орындау оларды жазбаша түрде, оқу процесінде, хат түрінде көруге болады.

Мақсаты: Дыбысты әріптерді түзету, дислексия және дисграфия профилактикасы /3/.

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, әліппе әріптерін, әріптерді жазу және оқу, дәптерге түсіру.

Жоғарыда көрсетілген материал фонематикалық қабылдаудың сатыларының қабылдауын біріктіріп, белгілі бір тапсырмаларды көрсетеді.

Жаттығулар мысалдары:

- «Егер «С» дыбысын естісең шапалақта: Сания, сақа, доп, бала, кесе, апа, шаян, қоян, сандық, ат, сок, сиыр, сыр».

- «Егер «С» дыбысын буындар арасында естісең шапалақта: Со, лу, ма, ны, су, ли, ря, ню, са, ло, мэ, сы, не».

- «Егер «С» дыбысын дыбыстау қатарында естісең шапалақта: 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: дыбыстардан максималды карама-қарсы дыбысқа дейін, ол дыбыстар акустикалық-артикуляциялық 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
Фонематикалық қабылдау	Берілген дыбысты таныды және әсер етті.	Берілген дыбысты таныды және оны айтты.	Берілген дыбысты танып, тақырыпта оны тауып, әріпті оқып, жазу.
Қабылдаудың негізінде көрсетілетін фонематика	Суреттерді алып, әр қайсысына берілген дыбыстарды анықтады	Берілген дыбысты есіне түсірді және оны айтты.	Мәтіндегі дыбысты тауып, оны оқып, жазып алды.
Фонематикалық талдау	Сөздегі дыбыстың орналасуын және реттік нөмірін анықтау.	Сөздің басында айтылатын сөзді айтты.	Оқыды, жазды ол қайда тұратынын анықтады.
Нәтиже 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 немесе екінші екенін анықтады.
Фонематикалық жинақтау	Сөздегі дыбыстың санын анықтады.	Дыбыстардан тұратын сөзді айтты және санын анықтады.	Сөзді оқыды, жазды, дыбыстарды анықтады.
Фонематикалық	Суреттерді тандап алды,	Белгілі бір сөзді, белгілі	Мәтіндегі сөзді тауып, оны

көрсетілімнің талдау негізі	олардың атауларында белгілі бір дыбыстардың саны бар.	бір дыбыстарды есіне түсірді, және оны айтты.	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

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың фонетикалық тілінің ерекшеліктері және түзету жұмысының кезеңдері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются особенности фонетической стороны речи детей дошкольного возраста и этапы коррекционной работы.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Увалиева М.З. - магистр дефектологии, преподаватель
(г. Алматы, Казгосженпу)

Успешная адаптация детей с нарушенным слухом в социуме во многом зависит от уровня овладения ими устной связной речи. Умение школьников давать развернутые ответы на вопросы, свободно и правильно выражать свои мысли - все это требует достаточного уровня развития у детей устной связной речи. В силу имеющихся особенностей слуховой и речевой деятельности, для детей с нарушенным слухом характерны трудности в осмыслении прочитанных художественных текстов, непониманию отдельных слов приводит к непониманию предложений и текста в целом не понимают предложений, в которых последовательность слов не совпадает с протеканием действия во времени. Большие затруднения вызывают у школьников причинно-следственные зависимости, понимание переносного смысла выражений.

Для детей с недостатками слуха уроки чтения имеют важное значение, поскольку они создают оптимальные условия для развития у них устной связной речи. Проблема создания связного высказывания по прочитанному связана с осмыслением читаемого и работой над развитием речи в связи с чтением. А.Г. Зикеев /1/, А.Ф. Понгильская /2/ считают, что понимание прочитанного - сложный аналитико-синтетический процесс, включающий в себя понимание значения отдельных слов и предложений; установление логической связи между предложениями и отдельными отрывками текста; понимание основной мысли и содержания в целом. Каждая составная часть общего процесса понимания читаемого представляет трудности для слабослышащих учащихся.

Изучение литературы по данной теме показало, что специального рассмотрения и разработки требует факт выявления уровней сформированности связного высказывания у слабослышащих учащихся 3-4-х классов. Своевременное выявление и изучение уровней развития связной речи на уроках чтения в школе для слабослышащих учащихся является важной проблемой не только в сурдопедагогике, но и в специальной методике преподавания

уроков чтения. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной монологической речью. Исходя из теоретической значимости проблемы и недостаточной ее разработки в сурдопедагогике, определяется актуальность наших исследований.

Целью экспериментального исследования является: выявление уровней сформированности умения создавать собственное высказывание у слабослышащих школьников 3-4-х классов на уроках чтения.

В соответствии с выдвинутой целью определены *задачи* экспериментального исследования:

- проанализировать связные высказывания школьников с позиции основных признаков текста: целостности и связности;

- определить уровень сформированности умения создавать связное высказывание.

Для решения поставленных задач нами использовались разнообразные *методы* научного исследования: метод теоретического анализа и обобщения научной литературы по избранной теме; метод наблюдения за деятельностью учащихся и учителя на уроке с целью анализа сочетания методов и приемов работы, направленных на формирование связных монологических высказываний учащихся, анализа устных высказываний слабослышащих учащихся; метод изучения школьной документации; анализ личных дел слабослышащих школьников; метод беседы с учителями; педагогический констатирующий эксперимент.

Объект исследования – учебный процесс на уроках чтения в 3-4 классах школы слабослышащих. *Предмет* исследования – характер связных высказываний у слабослышащих учащихся на уроках чтения.

В соответствии с выдвинутой целью и поставленными задачами нами проводился констатирующий эксперимент в 3-4 классах школы-интерната № 5 для детей с нарушениями слуха г.Алматы. В нем участвовало 48 человек. Проанализировано 95 высказываний учащихся. В ходе констатирующего эксперимента было организовано наблюдение за речью детей в процессе учебной деятельности (уроки чтения и развития речи). Основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности у детей навыков связной монологической речи. Проводились записи ответов детей, отдельных высказываний, рассказов. Основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности у детей навыков связной монологической речи. Проводилась запись ответов детей, сообщений, рассказов. Метод наблюдения давал возможность получить общее представление об уровне сформированности связной речи слабослышащих школьников. Для констатирующего эксперимента мы использовали серию экспериментальных заданий по методике Красильниковой О.А. /3/ для более детального исследования монологической речи слабослышащих учащихся 3-4 классов:

- самостоятельное составление связного высказывания по прочитанному (ССВ);

- составление аналогичного высказывания по прочитанному по краткому плану (СВКП);

- составление аналогичного высказывания по подробному плану (СВПП).

В первом задании ССВ ученику предлагалось составить связное высказывание на тему: «Почему тебе понравился (не понравился) рассказ?» Заранее предполагая возможные трудности, которые возникнут у слабослышащих учащихся при выполнении первого задания для этого предусмотрено второе задание СВКП. В задании СВКП перед учащимися стояла задача, опираясь на краткий план составить связное высказывание. При выполнении третьего задания СВПП каждому ученику был дан подробный план построения связного высказывания, так как и задание СВКП вызывает затруднения у слабослышащих школьников. Основным показателем, определяющим степень сформированности устной связной речи детей, мы считали, их умение самостоятельно или с помощью взрослого создавать логически организованный, целостный связный текст, имеющий определенную информативную ценность для слушателя и соответствующий теме высказывания. Исследовательская работа проводилась по окончании изучения программных литературных

текстов «Степной пейзаж» М. Ауэзова, «Сказание о золотом человеке» С. Бакбергенова, т.е. на знакомом программном материале. Принятая нами последовательность заданий, в сочетании с применением направленной помощи, позволила увидеть продвижение учащихся в составлении связного высказывания и определить уровень их самостоятельности в выполнении заданий. Каждое задание давалось ребенку однократно, все задания выполнялись последовательно, в разные дни. Комплекс различных методов позволяет проследить динамику в формировании умений строить текст у слабослышащих школьников начальных классов.

Анализ детских работ дал нам возможность определить уровни и условия, влияющие на сформированность умения создавать собственное высказывание у слабослышащих школьников 3-4 классов. Анализ связных высказываний слабослышащих учащихся с учетом их целостности и связности позволяет нам условно выделить 5 уровней владения умением создавать собственное высказывание по прочитанному.

К 5 уровню относятся высказывания, для которых характерно смысловое и тематическое единство; предложения семантически связаны друг с другом, раскрывает выделенные микротемы и подтверждают главную мысль и тему высказывания; в высказывании присутствуют элементы начала и конца; содержание высказывания соотносится с заголовком; не нарушена логика изложения и соразмерность частей текста; наличие экспериментального рассуждения в основной части высказывания; присутствие языковых средств связи.

К 4 уровню относятся высказывания, для которых характерно смысловое и тематическое единство; незначительные нарушения семантической связи между отдельными предложениями; выделены все микротемы, но раскрыты отдельные; присутствуют элементы начала и конца; заголовок неточно передает содержание высказывания; наличие элементарного рассуждения в основной части высказывания; не нарушена соразмерность частей; незначительные нарушения логики изложения внутри микротемы; присутствует отдельные нарушения в использовании языковых средств связи.

К 3 уровню относятся высказывания, в которых тема и главная мысль раскрыты поверхностно; нарушена семантическая связь между отдельными предложениями; микротемы выделены; но не раскрыты или раскрыты не все; наличие в высказывании элементов начала или конца; заголовок неточно передает содержание текста; нарушение логики изложения при составлении элементарного рассуждения; нарушения в использовании языковых средств связи.

К 2 уровню относятся высказывания, в которых отсутствует смысловое и тематическое единство, главная мысль не раскрыта или только названа; тема раскрыта неполно; выделены отдельные микротемы, они не раскрыты; нарушена семантическая связь предложений; присутствуют или элемент начала или конца высказывания; заголовок не передает содержание текста или отсутствует; нарушена логика изложения; отсутствует элемент рассуждения; нарушения в употреблении языковых средств связи.

К 1 уровню относятся высказывания, в которых нарушены тема, смысловое и тематическое единство, тема и главная мысль не раскрыты названы отдельные микротемы, они не раскрыты; нарушена логика изложения между отдельными микротемами; заголовок отсутствует или не соответствует содержанию; отсутствуют или присутствуют элементы начала или конца высказывания; значительные нарушения в использовании языковых средств связи.

По нашим наблюдениям до 5 уровня владения умением создавать собственное высказывание по прочитанному слабослышащие учащиеся 3-4 классов не поднимаются; к 3 и 4 уровням можно отнести незначительное количество высказываний школьников; в основном, испытуемые находятся на I и 2 уровнях, что представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Уровни сформированности умения создавать собственное высказывание (абсолютные числа)

Классы	Уровни				
	1	2	3	4	5
3	5	12	4	3	-
4	7	8	5	4	-

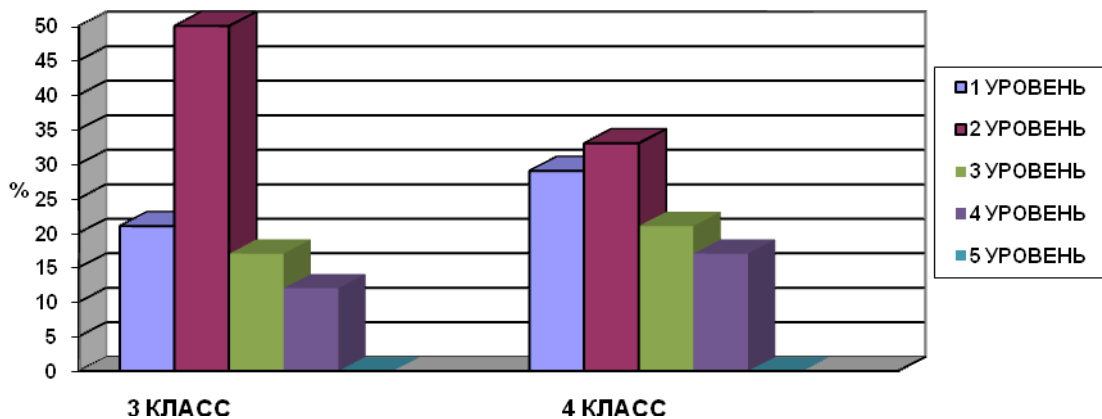


Рисунок 1 - Среднее значение уровней сформированности умения создавать собственное высказывание (%)

В приведенном рисунке 1 данных об уровнях сформированности умения создавать высказывания слабослышащим школьниками мы не видим значительных расхождений в уровнях у школьников, обучающихся в 3и 4 классах. Наибольший процент высказываний относится ко 2 уровню (50% в 3 классе, 33% в 4 классе) и к 1 уровню (21% в 3 классе, 29% в 4 классе). Таким образом, 1 и 2 уровни связных высказываний наиболее характерны для слабослышащих школьников нашего исследования. 3 и 4 уровни представлены незначительным количеством высказываний школьников (3 уровень – 17% в 3 классе, 21% в 4 классе; 4 уровень – 12% в 3 классе, 17% в 4 классе).

Приведем примеры высказываний учащихся, относящиеся к разным уровням сформированности умения создать высказывания по прочитанному. К 4 уровню мы относим, например, высказывание Сауле Р., ученицы 4 класса.

Суней.

«В рассказе говорится об отважном воине Сунее [1]. Суней – хороший и умный воин [2]. Он был одет во все одежду из чистого золота [3]. Он заманивал врага в ловушку, а потом появлялся снова [4]. Враги захотели поймать Суней живым [5]. Суней разгадал их коварство [6]. Суней был не уловим [7].»

В приведенном выше высказывании сформулированы тема и идея. Все предложения служат для раскрытия темы и главной мысли автора. В основной части высказывания можно выделить два рассуждения о героях рассказа. Они раскрываются с помощью предложения 2, 3, логика изложения не нарушена. Текст озаглавлен «Суней». Данное заглавие неточно отражает содержание, поэтому высказывание нельзя считать совершенным, несмотря на наличие в тексте элемента начала и заключительного предложения – итога. Соразмерность частей не нарушена.

К 3 уровню мы относим, например, высказывание Айжан А., ученицы 3 класса. *Суней не уловим.*

«Мне понравилась рассказ [1]. Суней вовлекал врага в ловушку [2]. Суней – отважный [3]. Он был одет в золото [4]. Суней сражался с врагами [5]. Враги не смогли поймать [6]. Суней не уловим [7].»

Тема высказывания не сформирована, а главное тема раскрыта поверхностно. Целевая установка высказывания сформулирована в предложении. Между предложениями 1, 2, 3, 4 эта связь отсутствует. Нарушена логика изложения, о чем свидетельствует наличие в конце

текста предложения 7. Высказывание озаглавлено «Суней – не уловим». Это заглавие не соответствует содержанию.

Ко 2 уровню мы относим, например, высказывание Тани Л., ученицы 3 класса. «*В рассказе говорится о войне [1]. Суней – хороший воин [2]. Враги не смогли поймать [3]*».

Тема высказывания не названа. Главная мысль не названа и не раскрыта. Нарушена семантическая связь предложений. Они не вытекают одно из другого. В предложении 1 – ошибка в управлении. Заголовок текста отсутствует. Рассуждения в высказывании нет.

К 1 уровню мы относим, например, высказывание Нурлана Ч., ученика 4 класса. «*В рассказе Суней, Каскалды [1]. Суней воевать [2]. Враги не поймать [3]. Суней хитрый [4]. Суней [5]*».

В приведенном выше высказывании тема и главная мысль не сформулированы и не раскрыты. Отсутствует связь между предложениями. Предложения 3 и 5 не закончены. В предложениях 1 и 2 пропущены глаголы – сказуемые. В предложении 2 нарушен порядок слов. Заголовок отсутствует. Таким образом, исследование качества высказываний слабослышащих школьников 3-4 классов свидетельствует о невысоком уровне сформированности умения создавать собственное высказывание по прочитанному с оценкой действующих лиц.

Нами выявлен комплекс причин, влияющих на уровень сформированности умения создавать связное высказывание по прочитанному. Среди них мы выделяем: наличие сложной взаимосвязи между состоянием речи, слуха, успеваемостью и начитанностью слабослышащих учеников; особенности в осмыслении читаемых текстов у слабослышащих учащихся начальных классов; использование учителем на уроках чтения однотипных методов и приемов работы при изучении художественного текста; отсутствие рекомендаций для учителей по лингвистическому анализу текста и построению связного высказывания на уроках чтения. Обратимся к конкретным примерам. Например, высказывания слабослышащих учащихся с оптимальным уровнем развития речи состоят от 30 до 60 слов (задание СВПП); содержание раскрыто относительно полно и глубоко; выделены все микротемы; в основном соблюдена логика повествования; присутствуют элементы начала и конца; отдельные нарушения в использовании языковых средств связи. Высказывания же учащихся с резко ограниченным уровнем развития речи состоят от 3 до 8 слов; содержание работы вообще не раскрыто или раскрыто фрагментарно; имеется, грубые нарушения логики повествования; отсутствует элемент рассуждения; значительные нарушения в использовании языковых средств связи.

Как мы отмечали выше, дети, участвующие в эксперименте, имеют разное состояние слуха. Мы наблюдали, что ученики с одинаковой потерей слуха различаются по речевому развитию. Так, Катя Б. и Вова В., имеющие 3 степень тугоухости, по уровню сформированности умения создавать связное высказывание значительно отличаются друг от друга. Катя Б. владеет определенными навыками связной речи, хотя отмечаются недостатки в содержательности, логичности построения высказывания, использовании языковых средств связи и грамматическом оформлении. Данные характеристики связного высказывания Кати Б. позволили отнести его к 3 уровню. В высказываниях Вовы В. отмечаются трудности в определении тематико-смыслового единства, логики и последовательности используемой информации, существенные недостатки в грамматическом оформлении высказываний. Тексты, составленные Вовой В., отнесены к I уровню сформированности умения создавать собственное высказывание.

Нельзя обойти вниманием тот факт, что на уровне сформированности связного высказывания оказывает влияние индивидуальные особенности каждого ученика, а именно: положительное отношение к предмету, активность школьника на уроке, любознательность, заинтересованность в результатах своей деятельности - с одной стороны; речевой негативизм, заторможенность, невнимание - с другой. Приведем такой пример.

Куаныш И., по состоянию слуха относящийся к 3 степени тугоухости, имеет 3 уровень сформированности связного высказывания, успевает по предметам языкового цикла на

«удовлетворительно». По нашим наблюдениям, это один из самых «сильных» учеников класса. На его ответы опирается учитель при постановке единых вопросов. Однако, невнимательность, расторможенность оказывает негативное влияние на успеваемость данного ученика. Анализ связных высказываний слабослышащих школьников подтвердил наше предположение о том, что чем меньше начитан школьник, тем ниже уровень сформированности построения высказывания. Так, ученики, отнесенные к 4 уровню (самому высокому для детей, участвующих в эксперименте), читают достаточно много. А ученики, отнесенные к 1 и 2 уровням – читают крайне мало или вообще не проявляют интерес к чтению книг. Так, высказывания Юли К., и Диаса С. отнесены к 4 уровню сформированности умения строить текст. Эти же ученики имеют и самый высокий уровень начитанности.

На уровне сформированности умения создавать связное высказывание слабослышащим влияют на особенности осмысления читаемых текстов, которые проявляется в непонимании или частичном понимании фактической стороны текста, в неумении устанавливать причинно-следственные зависимости, в затруднении группировки материала и его обобщении. Например, высказывания Вадима С. отнесены нами к 4 уровню сформированности умения создавать высказывание по прочитанному. Ученик правильно формулирует тему высказывания, устанавливает связи между героями, умеет давать им оценку. Такого высокого уровня построения высказывания помог добиться достаточно высокий уровень осмысления читаемого. Оля С. не понимает содержание прочитанного, ее связные высказывания отнесены к 1 уровню (самому низкому для детей, участвующих в эксперименте). Уровень сформированности умения создавать высказывание зависит также и от качества обучения слабослышащих чтению.

Изучение и анализ посещение нами уроков позволяет констатировать ряд недочетов в организации работа над художественным текстом и речью учащихся, что снижает качество всего учебного процесса. Так, одним из таких недочетов является недостаточно продуманное использование методов работы с литературным произведением. Чаще всего оно направлено на репродуктивное воспроизведение - текста и поэтому строится трафаретно: чтение - беседа - пересказ. Такие виды работ не способствует глубокому и полному осознанию учащимися читаемого текста не направлены на активизацию мыслительной и речевой деятельности школьников (об этом более подробно говорилось выше). Другим недочетом педагогической практики в школе слабослышащих является использование однообразных видов речевой деятельности учащем на уроках чтения (ответы на вопросы, пересказы).

Анализ практики преподавания предметов цикла русского языка в школе слабослышащих свидетельствует о том, что работе по формированию связного высказывания учащихся уделяется большее внимание на уроках развития речи, чем на чтении. Трудности учителей связаны с тем, что в методической литературе отсутствует рекомендации по лингвистическому анализу текста и построению связного высказывания на уроках чтения на основе знаний о тексте. Рассматривая факторы, влияющие на уровень сформированности умения создавать связное высказывание, необходимо отметить, что развитие связной речи слабослышащих школьников зависит от учета всех факторов в комплексе. Поэтому уроки чтения должны быть направлены на коррекции недостатков речевого и литературного развития учащихся с учетом особенностей их психического развития и личностных особенностей.

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Наблюдается прямая зависимость между речевым развитием ребенка, его успеваемостью по предметам языкового цикла и степенью начитанности.
2. С точки зрения лингвистической позиции теории текста: текст как построение, состоящее из двух и более предложений, обладающих законченным смыслом, большинство высказываний слабослышащих школьников состоят из одного предложения затрудняются самостоятельно строить высказывание по прочитанному;

3. Непродуктивность выбора методов и приемов при работе с художественным произведением приводит к недостаточному осмыслению слабослышащими детьми читаемых текстов

4. Слабослышащие учащиеся не знакомы с таким признаком целостности текста как отдельность и завершенность.

5. Основными причинами затруднений являются: во-первых, недостаточная осмысленность читаемых текстов; во-вторых, формальный подход учителей к выбору методов обучения на уроках пения; в-третьих, отсутствие на уроках чтения лингвистического анализа художественного текста; в – четвертых, отсутствие у слабослышащих школьников опыта построения высказывания по прочитанному тексту.

Выявлен комплекс причин, влияющих на уровень сформированности умения создавать связное высказывание по прочитанному: наличие сложной взаимосвязи между состоянием речи, слуха, успеваемостью и начитанностью слабослышащих учеников; особенности в осмыслении читаемых текстов у слабослышащих учащихся начальных классов; использование учителем на уроках чтения однотипных методов и приемов работы при изучении художественного текста; отсутствие рекомендаций для учителей по лингвистическому анализу текста и построению связного высказывания на уроках чтения. Нами установлены нарушения связности текста у слабослышащих учеников. Школьники затрудняется в отборе и систематизации материала для доказательства суждений, тем самым разрушает логику и композиционную структуру высказывания. При построении связных текстов ученики используют однотипные и малораспространенные предложения. Слабослышащие школьники ограничены в выборе языковых средств связи. В их работах большое количество речевых и грамматических ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зикеев А.Г. Некоторые приемы объяснения новых слов при обучении слабослышащих учащихся языку. – М.: Специальная школа, 1967. - вып.2 (122). – с. 42 – 51.
2. Понгильская А.Ф. Чтение и развитие речи // Обучение слабослышащих детей русскому языку (1-4 классы). – М.: АПН РСФСР, 1963. - с. 256- 308
3. Красильникова О.А. Формы обучения языку в школе для слабослышащих // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми / Тезисы докладов межвузовской конференции молодых ученых. – Л.: ЛПГИ им. А.И. Герцена, 1990. – с. 79-80.

ТҮЙІНДЕМЕ

Бұл мақалада есту қабілеті нашар балалардың тіл дамуы мен оқығанын түсіну мәселелері қарастырылған. Оқығандарын қабылдау барысындағы есту қабілеті нашар балалардың қателері суреттелді және айқындалды.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассмотрены проблемы развития речи и понимания прочитанного слабослышащими детьми, а также описаны и определены ошибки процесса восприятия чтения слабослышащими детьми.