



ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК ҚЫЗДАР
ПЕДАГОГИКА ИНСТИТУТЫ
КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ
СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

№6
2006

**ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК ҚЫЗДАР
ПЕДАГОГИКА ИНСТИТУТЫ**

**КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ**

ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК
ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКА
ИНСТИТУТЫ

ҚызПИ ХАБАРШЫСЫ
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ

ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

АЛМАТЫ

КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЖЕНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ

ВЕСТНИК ЖенПИ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

№ 6

2006

2006 жылдан бастап шығады
Шығару жиілігі – жылына 6 рет
Қазақстан Республикасының
мәдениет, ақпарат және спорт
министрлігі
Ақпарат және мұрағат комитетінде
08.08. 2005 жылы тіркелген
№6204-Ж

Бас редактор
профессор **Ш.К. Беркімбаева**

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

Редакциялық алқа

Қараев Ж.А. - п.ғ.д., профессор
Шаханова Р.А. - п.ғ.д., профессор
Таубаева Ш.Т. - п.ғ.д., профессор
Шеръязданова Қ.Т. - п.ғ.д., проф.
Жарықбаев Қ.Б. - п.ғ.д. және
п.ғ.д., профессор, әль Фараби
атындағы ҚазМУ
Абеуова И.А. - п.ғ.к., доцент
Бапаева М.К. - п.ғ.к., доцент
Ауталипова Ұ.И. - п.ғ.к., доцент

Жауапты редактор
физика - математика
ғылымдарының кандидаты,
доцент м.а. **А.Қ.Искакова**
Редактор Т.Н. Қараева

© Қазақ мемлекеттік қыздар
педагогика институты

МАЗМҰНЫ

Жарықбаев Қ.Б. ҰЛТТЫҚ ПСИХОЛОГИЯҒА КЕҢ
ӨРІС БОЛСА..... 5

БІЛІМ БЕРУ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Бекмухамедов Б.М. ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКО-
ГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В
УСЛОВИЯХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛ-
НИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ 6

Бектаева К. Б. ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ ВСПО-
МОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С КАЗАХСКИМ
ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ..... 9

Тайжан А.А., Шубаева Г.С. РАННЯЯ ПОСТНА-
ТАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ ИНТРАНАТАЛЬНЫХ
ПОВРЕЖДЕНИЙ МОЗГА У ДЕТЕЙ- ЗАЛОГ
ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ИНВАЛИД-
НОСТИ..... 13

Шубаева Ғ.С., Тайжан А.А. МЕКТЕП ОҚУШЫЛА-
РЫНЫҢ ЖЕДЕЛ ЛЕЙКОЗ КЕЗІНДЕ ҰЙҚЫ
БЕЗІНДЕ БОЛАТЫН ӨЗГЕРІСТЕР..... 17

Акажанова А.Т. «ВИКТИМНОСТЬ» ПОДРОСТ-
КОВ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
УРОВНЕ 20

Бапаева М.К., Аширбаева Н.Н. СТУДЕНТТЕРДІҢ
ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗЫ..... 24

Аралбаева Р.К. ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ..... 29

Абеуова И.А., Абдраманова Д.Е. ОҚУШЫЛАРДЫҢ
МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНДАҒЫ ҚИЫНДЫҚТАРДЫ
АНЫҚТАУ ЖОЛДАРЫ..... 33

Махаманова М.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА ДОШКОЛЬНИКА..... 37

Шайжанова К.У., Омарбекова М.К. К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	44
Бейсенова Ж.Ж. ОСОБЕННОСТИ МОТИВА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	51
Кульбаева А.Ж. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СПОСОБАМ ОБЩЕНИЯ.....	56
Мунайдарова Б.Б. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ.....	60
Серікова З.Б., Құлабекова Г.Қ. БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІПТІК ҚАРЫМҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЖОЛДАРЫ.....	64
Шужебаева А.И. ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	70
Дербисалова Г.С. РАЗВИТИЕ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ НА ПИСЬМЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДИСОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ТНР.....	74
Әмірбекова М. ОЙЛАУ МЕН ЕСТІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗАҢДЫЛЫҚТАРЫ.....	82
Абишева М.Т. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ	87
Садыкова А.М. ДЕФЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПРИЧИНА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	92
Ахметова Г.А. СТУДЕНТТЕРДІҢ ЕРІК САПАЛАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	98

ПСИХОЛОГИЯНЫҢ БҮГІНІ МЕН БОЛАШАҒЫ

Ақажанова А.Т. АРНАУЛЫ БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ КӘМЕЛЕТКЕ ТОЛМАҒАНДАРМЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДАҒЫ ЖҰМЫС.....	103
Халитова И.Р. АБАЙ МҰРАСЫНДАҒЫ «АҚЫЛ» ҰҒЫМЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПАЙЫМДАУ.....	105
Чистов В.В. ПСИХОЛОГО-ПОЭТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ МЫСЛИТЕЛЕЙ IX-XII вв. И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕНТАЛИТЕТА КАЗАХСКОГО НАРОДА	113
Ғабдуллин Н.А. ЖАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ СӘЙКЕС ЭТНОПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ЭТНИКАЛЫҚ ӨЗІНДІК САНАНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ	119
Яворская Ж.Х. ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРЕНИНГОВОЙ СРЕДЫ.....	123
Бапаева С.Т. МЕНЕДЖМЕНТ ЖӘНЕ ҰЖЫМНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АХУАЛЫ.....	127

«ӨЗІН-ӨЗІ ТАҢУ» ПӨНІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Абеуова И.А. ТРАНСПЕРСОНАЛДЫ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ КӨЗҚАРАСТАРЫ.....	132
Касымова Г.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ, ТРЕНИНГИ.....	141
Бапаева М.Қ., Қараева Т.Н. “ӨЗІН-ӨЗІ ТАҢУ” САБАҒЫНДА ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГТЕР МЕН РЕЛАКСАЦИЯЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	151
Байзрахманова А. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТЕЛЕСНО – ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ В КУРСЕ «САМОПОЗНАНИЕ»	155
Исхакова Э.В. СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАЗНОГО ВОЗРАСТА.....	161

ҰЛТТЫҚ ПСИХОЛОГИЯҒА КЕҢ ӨРІС БОЛСА

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика институтының «Хабаршысының» бір сериясы психология мәселелеріне арналып отыр. Бұл өте игілікті іс. Осы кезге дейін тек әл-Фараби атындағы КазМҰУ-да Қазақстан психологтарының ұлттық ассоциациясының бастауымен ғана «Хабаршы» шығарылған, онда да орыс тілінде. Сіздің институтыңыздан шыққалы жатқан психологиялық басылым қазақ халқының психологиялық мәселелеріне ерекше көңіл бөлетіні өзінен-өзі түсінікті. Қазақстанда өкінішке орай әлі күнге дейін арнаулы психологиялық журнал бюджеттік негізде алынған психологиялық ғылыми зерттеу институты немесе жекеленген лаборатория да жоқтың қасы. Тек қана академик Т.Т.Тәжібаев атындағы этнопедагогика және этнопсихология Орталығынан басқа біздің ғылымымызды насихаттап отыратын ғылыми журнал керек-ақ. Мұндай басылымдар Ресей, Украина, Әзербайжан, Грузия т.б. елдердің жоғары оқу орындарында әлдеқашаннан бар.

Біздің республикамызда тұңғыш жарық көргелі отырған институт «Хабаршысының» психологияға арналған сериясының шығуын шын жүректен құттықтаймын! Осы басылым республика психологтарының басын қосуға себепші болар деп ойлаймын. Басылымның көтерген жүгі ауыр. Өйткені бізде басқа ТМД елдеріндегідей республикалық психологиялық қоғам да әлі бой көтермей келеді. Мұның да жүгін осы басылымға артамыз ғой деп ойлаймын.

Қыздар педагогика институтынан шыққалы отырған осы басылым Орта Азиялық бауырларға да, сондай-ақ ТМД елдеріндегі түркі тектес халықтардың психологиясына да, сонау Кавказдағы Әзербайжан еліне де, тіпті алыс шетел (Қытай, Монголия, Түркия т.б.) жұртшылығының қолына тиетін болса құба-құп болар еді.

Бұл басылымда психологияның теориялық және практикалық та мәселелері орын алуы керек. Атап айтсақ, қазақ этнопсихологиясы мен этнопедагогикасының теориялық-әдіснамалық мәселелері төңірегінде ғалымдар сөз қозғап, бұған ұлт зиялыларын қатыстырып отырса, оның беделі арта түсер еді. «Хабаршыда» психологияның бұрын-соңды жөнді сөз болмай жүрген салалары, әсіресе әскери, сот, заң, спорт психологиясы т.б. салаларынан жазылған тартымды мақалаларды көрсек дейміз.

Жоғарыда айтылған төл тіліміздегі басылымдар сияқты ғылыми хабаршы ұлт психологиясын жай насихаттап қана қоймай, оның нағыз жанашыры болса деймін. Айтылатын мәселелердің алдағы жерде шешімін табуға нақты көмектесетін ғылыми-теориялық құрал болса екен деп ақ батамды беремін. Хабаршының ғылыми мазмұны терең болып, республика халқына ой салатындай, оларды рухани қуанышқа бөлейтін құнды материалдар көп болғай және таралу өрісі кең болғай деп тілеймін. Осы психологиялық хабаршының серіктесі көбейсін. Алғашқы қадамы құтты болсын, ақ жол тілеймін. Өзінің ұстанған ұлттық психологиялық бағытынан таймасын!

Академик Т.Т.Тәжібаев атындағы этнопсихология және этнопедагогика орталығының директоры, Қазақстанның еңбек сіңірген ғылым және техника қайраткері, педагогика және психология ғылымдарының докторы, профессор

Жарықбаев Құбығұл Бозайұлы.

**БІЛІМ БЕРУ МЕН ТҰЛҒА ДАМУЫНЫҢ ӨЗЕКТІ
МӘСЕЛЕЛЕРІ****ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В
УСЛОВИЯХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Бекмухамедов Б.М. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

Известно, что в процессе профессиональной подготовки будущие учителя музыки приобретают ряд инструментально-исполнительских навыков и умений. К их числу относится, прежде всего, владение инструментом, как основным, так и дополнительным, концертмейстерские навыки и умения - читка с листа, транспонирование, подбор по слуху несложных мелодий и аккомпанемента школьных и народных песен. Однако определенную трудность в процессе инструментальной подготовки студентов представляют неумение использовать свои знания, навыки и умения в русле творческого развития.

Чаще всего студенты музпедфакультетов приобретают опыт использования профессиональных навыков и умений в инструментальных классах только по готовым материалам (либо по нотам, либо выучивая произведение наизусть). Несомненно, определенную часть деятельности в школе представляет работа с репертуаром, которую педагог, как правило, знает наизусть. Однако немаловажными являются также умения и навыки, связанные с творческим переосмыслением музыкального материала. То есть музыкальное произведение может быть использовано в разных контекстах и в разных функциональных значениях (для слушания, пения, в качестве примеров в процессе изучения музыкальной грамоты и т.д.). Например, в процессе слушания музыки, учителя музыки чаще всего используют технические средства обучения (проигрыватели, магнитофонные записи, CD, DVD и т.д.). Хотя, конечно, в настоящее время увеличилось количество преподавателей, которые умеют сами музицировать и не нуждаются в использовании ТСО. Однако, таких специалистов все же недостаточно, если учитывать количество общеобразовательных школ.

Следует отметить, что большим подспорьем творческого развития будущего педагога-музыканта становится повсеместная компьютеризация учебного процесса, и особую роль в этой связи играют музыкальные обучающие программы. С помощью данных программ (например, различные модификации программы Finale, программа Сибелиус и т.д.) и учащиеся средних школ, и студенты вузов смогут самостоятельно набирать музыкальный материал в нотной графике, развивать свои индивидуальные музыкальные способности, акцентировать свое внимание на развитии тех или иных психологических свойств и качеств личности.

Несмотря на повсеместное внедрение инновационных (компьютерных) технологий в процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки, тем не менее, в инструментальных классах все же отмечается стойкий консерватизм относительно содержания и методов обучения. Вероятно, это обусловлено тем, что инструментально-исполнительская подготовка, пожалуй, является единственной сферой деятельности, где субъекту приходится преодолевать определенные технические трудности и усваивать музыкально-исполнительский материал, прежде всего, на рефлексологической основе. То есть, чтобы освоить конкретное музыкальное произведение, ученику необходимо выполнить ряд поэтапных операций, где каждое действие обусловлено определенным алгоритмом психических функций: сначала

ученик должен прослушать музыкальное произведение и знать его как бы теоретически; затем, ему необходимо разобрать произведение, для чего он детально знакомится с элементами, составляющими его (это, прежде всего, нотный текст и сопровождающие его характеристики тональность, темп, размер, ритмический рисунок, особенности фактуры и т.д.); далее он определяет в произведении исполнительский план (аппликатура, динамическое развитие, штрихи, педализация и т.д.). Однако этого будет недостаточно, если не учитывать детального освоение нотного текста произведения в медленном темпе. Именно ежедневные многократные повторения в медленном темпе, а также гаммы и упражнения, способствующие закреплению ряда технических приемов исполнения, приводят к верному и стойкому усвоению нотного текста произведения и возможности исполнения в нужном темпе. После тщательного выучивания текста (а иногда и параллельно с этим процессом) и четкой сформированности технических навыков, музыкант обычно приступает к решению ряда интерпретационно-исполнительских моментов, т.е. к передаче образно-эмоционального содержания произведения.

Следует отметить, что указанная специфика деятельности музыканта в инструментальном классе, является чуть ли не единственно определяющей ее дальнейшее совершенствование, т.е. иначе говоря, не существует других методов овладения ремеслом, как кроме указанного способа. И тут уместно вспомнить слова основоположника истории и теории пианизма Г.М.Когана, который предупреждал молодых педагогов и исполнителей о тенденции перехода хороших качеств в диаметрально противоположные - в недостатки: «Все чаще доводится слышать молодых пианистов, засушенных слишком многочисленными запретами, не столько играющих, сколько осторожно скользящих по узкой тропке академически дозволенного, боязливо озираясь на ежетапные «по газонам не ходить». ...льется поток «хороших», «правильных», но трафаретных исполнений, до того безликих, трудноразличимых, что, не зная, и не догадаешься, *кто* играет, в памяти же все эти исполнения сливаются, без зазоров «накладывается одно на другое». ...Посещая эти концерты, диву даешься, сколь они бывают похожи друг на друга...» /1, с.328/.

Однако в сфере исполнительского искусства, где достаточно четко определены основные этапы вызревания индивидуально-исполнительского почерка музыканта, тем не менее, по мнению некоторых методистов-практиков, есть возможности творческого развития исполнителей вообще (несмотря на индивидуальные различия способностей) в условиях общепризнанных и повсеместно распространенных методов обучения.

Широко распространено мнение, что к методам развития творчества, например, можно отнести то, *как исполняет* произведение учащийся. То есть определяющей составной творчества здесь может быть эмоциональное исполнение произведения, степень его «прочувствованности», умение передать какие-либо особенности индивидуального почерка исполнителя, свойственные только ему одному. Кроме того, к разряду «исполнительского творчества» относят также умение быстро и легко читать с листа и транспонировать /2/.

Таким образом, по мнению некоторых опытных методистов-практиков, соответствие перечисленным требованиям у исполнителей, отвечает творческой характеристике его личности.

На самом деле, как нам кажется, указанные умения и навыки являются исходными, т.е. отправными посылами, без которых исполнительское искусство немислимо. Безусловно, любое исполнение любого произведения на инструменте, по своей сути, можно назвать творческим процессом. Но все же, когда мы говорим об умении сочинять музыку, то волей-неволей противопоставляем этому умение

исполнять. И в данном контексте сугубо исполнительский процесс отчасти таит в себе природу копирования, момент повторения уже известного. А элемент творчества, все же диктует наличие совершенно иных качеств исполнения /3, с.56/.

Сейчас все чаще говорится о том, что музыканту-исполнителю (в данном случае обучающемуся в классе фортепиано) необходимо не просто уметь исполнить «готовый» (написанный композитором) музыкальный текст, но и самому пытаться самостоятельно выразить «музыкальную мысль» (свою мысль!) средствами инструмента.

В первую очередь следует различать понятия «исполнительства» как *ремесла* (т.е. передача на каком-либо инструменте или голосом написанного кем-то произведения) и как творческого *способа самовыражения* (т.е. передача собственного сочинения). Но в первом случае также имеет место элемент самовыражения, который в исполнительском искусстве носит название «интерпретация» или «трактовка» (т.е. видение, присущее именно данному конкретному исполнителю), и в этом смысле исполнение является не просто ремеслом, но в какой-то степени творческим актом.

Однако если сугубо исполнительский процесс сравнивать с процессом исполнительской передачи собственного творения (или только лишь сочинения чего-либо), то, на наш взгляд, он не может быть отнесен к творчеству в равной степени. Поэтому, когда мы говорим о психологии творческого развития педагога-музыканта в условиях инструментальной подготовки, мы в первую очередь, должны обозначить сам процесс музицирования не как механизма формального озвучивания нотного текста, а как возможность самореализации, саморепрезентирования своих личностных качеств. Здесь важным становится процесс, состояние и свойства музыкального мышления исполнителя: внимание, память, воображение, чувства антиципации (предвосхищения и ожидания), интуиция и т.д.

Поднимая вопрос творческого развития учащихся инструментальных классов, мы должны также определиться в сфере их дальнейшей профессиональной деятельности, так как от этого зависит сама специфика и интенсивность средств воздействия на способности учащегося, как системы, что, в конечном счете, должно привести к ожидаемым результатам.

Дело в том, что в процессе обучения профессионального исполнителя, на первый план будут выступать совершенно иные психологические механизмы, цели и задачи, чем в процессе подготовки педагога-музыканта. Если в первом случае мы ориентируемся на сценическую исполнительскую деятельность музыканта, где особое место занимают такие проблемы, как эстрадное волнение, предконцертный режим, забывание текста в момент игры и его причины, неумение концентрироваться на сложных технических местах и т.д., то во втором случае речь идет не о концертно-исполнительской, а о педагогической деятельности. Здесь для педагога-музыканта важны другие стороны его профессиональной работы: умение педагога воздействовать на коллектив учащихся, умение заинтересовать и увлечь темой урока, умение точно передать при помощи инструмента соответствующий художественный образ и т.д.

Все эти психологические моменты должны четко опираться на те факторы, которые определяют успех в учении. К ним относятся: мотивация учебной деятельности; произвольность познавательных процессов (восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи); учет волевых и других качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности и др.) /4, с.52/.

Развитие всех перечисленных факторов возможно в условиях инструментально-исполнительской подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов

педагогических вузов. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта, поэтому, не должны сводиться к узко-инструментальной, т.е. сугубо исполнительской подготовке. Здесь важно, таким образом, два аспекта профессиональной подготовки: во-первых, использование возможностей инструментальной музыки на уроке с целью творческого развития студента. Приобщение его к потребности за инструментом и с помощью инструмента творить и находить что-либо новое (т.е. то, что одним словом мы называем творческим музицированием); и, во-вторых, педагогическая направленность инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов, ее ориентация на развитие их творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коган Г. Работа пианиста. -М: Музыка, 1969. - 342 с.
2. БирзкопсЯ.Я. Творческая деятельность как средство формирования фортепианно-исполнительских качеств. - Автореф. дис.к.п.н. -М., 1978. - 16 с.
3. Бодина Е.А. Творческая природа музыкального исполнительства.- дисс. к. иск. - Киев, 1975.- 194 с.
4. ЛогвиновИ.Н., Сарычев В., СилаковА.С. Педагогическая психология в схемах и комментариях: Учеб. Пособие. - СПб.: Питер, 2005. - 221 с.

РЕЗЮМЕ

В статье поднимается вопрос о творческом развитии педагога-музыканта в условиях инструментальной подготовки, которая сопряжена с самореализацией личностных качеств исполнителя.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада музыкант мұғалімін аспаптық даярлау барысындағы оның шығармашылық дамуы өз бойындағы тұлғалық қасиеттерін жүзеге асыруына байланыстылығы сараланады.

ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Бектаева К. Б. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

Основное назначение орфографического правила - обобщать однородные орфограммы. Любое правило, например, «На правописание гласных и согласных звуков и букв», «Большая буква в именах собственных, «Большая буква в начале предложения» и т.п. предполагает, что его усвоение регулирует написание не каких-либо единичных, а любых слов относящихся к данной категории. Благодаря такой особенности правила, и создающийся на его основе навык, также должен носить обобщенный характер. Соблюдение такого правила на письме должно приводить к тому, что ученик пишет «по правилу» не только слова, часто повторяющиеся в его практике, но и любое слово с данной орфограммой, не встречавшееся ему прежде. В основе такого навыка лежит психологический механизм переноса на основе обобщения. Обобщения в орфографии носят, как правило, фонетический или

грамматический характер /1, 2, 3/. Фонематические и грамматические обобщения представляют определенные трудности для учащихся начальных классов /8-12/. Но постепенно, в ходе разнообразных практических упражнений, особенно к 3-4 классу, многие орфограммы перестают быть предметом осознания, «забываются» (орфографическое действие переходит на уровень навыка). Ученики хорошо опознают и применяют правила при написании самостоятельных работ, диктантов, изложений и сочинений.

Применение орфографических правил при написании письменных самостоятельных работ особенно затрудняет умственно отсталых детей /4-7/. Об этом свидетельствуют результаты, которые получены нами в ходе констатирующего эксперимента при выполнении учащимися самостоятельных работ с орфографическим заданием - на 1 этапе констатации, при написании контрольного диктанта - на 2 этапе, изложен - на 3 этапе и рассказа по серии сюжетных картин на 4 этапе констатирующего эксперимента.

При подборе указанных материалов учитывалась не только структура слов, но и другие особенности, поскольку они имеют значение для результатов исследования. Так, все слова, словосочетания в диктанте и в упражнениях, содержание сюжетных картинок для написания связного рассказа были хорошо знакомы умственно отсталым ученикам данного возраста.

Базой для проведения исследования нами выбраны 2-4 классы вспомогательных школ № 3 и № 7 с казахским языком обучения. Всего в экспериментах участвовало 68 учеников.

Таблица 1.

Характер орфографических ошибок при выполнении самостоятельной работы учащимися 2-4 классов (%).

№	Орфограммы	Орфографические ошибки		
		2 - класс 22 ученика	3- класс 25 учеников	4 - класс 21 ученик
1.	Заглавная буква в начале предложения	20,0	18,5	12,4
2.	Заглавная буква в именах собственных	19,2	16,8	12,9
3.	Перенос части слова при письме	24,8	21,6	19,2
4.	Правописание твердых и мягких гласных в словах при письме: а - ә, о - ө, ү - ұ, қ - к, н - ң и т. д.	38,7	34,5	30,2

В самостоятельных работах учащихся (таблица 1) можно заметить тенденцию к постепенному уменьшению количества орфографических ошибок на первые три правила, но в правописании сходных гласных и согласных в словах встречается наибольшее количество ошибок: во 2 классе - 38,7%; в 3 классе - 34,5%; в 4 классе - 30,2 % ошибок. Это, очевидно, связано не только с грубыми нарушениями фонематического слуха учащихся, но и с трудностями овладения письмом по правилу, необходимости подчинения его категоричным нормативам, и, что естественно, обуславливается недостатками познавательной деятельности у умственно-отсталых детей. Вследствие нарушения познавательной

деятельности /4-6/ они не чувствуют орфографической трудности в слове, не понимают значения правила, необходимость обращения к нему при письме.

Таблица 2.

*Характер орфографических ошибок
при написании диктанта учащимися 2-4 классов (%)*

№	Орфограммы	Орфографические ошибки		
		2 - класс 22 ученика	3 - класс 25 учеников	4- класс 21 ученик
1.	Заглавная буква в начале предложения	24,0,	20,7	19,2
2.	Заглавная буква в именах собственных	18,7	15,8	12,4
3.	Перенос части слова при письме	28,2	26,6	24,5
4.	Правописание твердых и мягких гласных и согласных в словах при письме: а-э, о-ө, ү-ұ, қ-қ, н-ң и т. д.	46,7	42,5	40,2

Из данной таблицы видно, что при написании контрольных диктантов прослеживается аналогичная ситуация, т.е в процессе письма ученики не задумываются над тем, как пишется то или иное слово, не умеют пользоваться рекомендуемым правилом, не задают вопросов учителю для определения нужной орфограммы и как следствие этого часто встречающиеся искажения звукового состава слова.

Таблица 3.

*Характер орфографических ошибок
при написании изложения учащимися 2-4 классов (%)*

№	Орфограммы	Орфографические ошибки		
		2 - класс 22 ученика	3- класс 25 учеников	4- класс 21 ученик
1	Заглавная буква в начале предложения	28,7	24,0	23,7
2	Заглавная буква в именах собственных	18,0	16,4	13,0
3.	Перенос части слова при письме	32,0	30,0	24,5
4.	Правописание твердых и мягких гласных и согласных в словах при письме: а - а, о-е, ү-ұ, қ-қ, н-ң, и т.д.).	25,8	3,0	20,0

Таблица 4.

*Характер орфографических ошибок
в письменных пересказах учащихся (по серии картин) 2-4 классов (%)*

№	Орфограммы	Орфографические ошибки		
		2- класс 22 ученика	3- класс 25 учеников	4 - класс 21 ученик
1.	Заглавная буква в начале предложения	-	10,5	7,3
2.	Заглавная буква в именах собственных	-	4,0	2,7
3.	Перенос части слова при письме	-	12,2	9,6
4.	Правописание твердых и мягких гласных и согласных в словах при письме: а - э, о-е, ү-ұ, қ-қ, н-ң и т. д.	-	11,6	8,3

Из данных таблиц 3 и 4 прослеживается значительное снижение орфографических ошибок при написании изложений и рассказов по серии сюжетных картин. Эта ситуация объясняется нами уменьшением объема письменных пересказов учащихся, в которых не раскрывается полно и последовательно содержание излагаемой темы.

Однако следует отметить, что у большинства учащихся 3, 4 классов часто встречаются орфографические ошибки на перенос части слова и правописания твердых и мягких гласных и согласных в словах (таблица 3): в 3 классе -12,2%; в 4 классе -11,6% (второклассники не смогли написать рассказ по серии картин даже с помощью учителя).

Большое количество орфографических ошибок в письменных работах учащихся на перенос части слова, правописание твердых и мягких гласных и согласных в словах подтверждает мысль о том, что эти орфографические навыки не созрели и не закрепились в сознании учащихся, поэтому правило должно быть усвоено в ходе выполнения ими различных грамматических упражнений, а также при написании самостоятельных письменных работ /1, 3/.

На основании проведенного экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

1. У умственно отсталых детей с казахским языком обучения отмечаются специфические особенности в использовании усвоенных правил при выполнении любых видов заданий: самостоятельных письменных работ, диктантов, изложений и при составлении рассказов по серии сюжетных картин;

2. К основным особенностям следует отнести: часто встречающиеся искажения звукового состава слова, механическое заучивание правила, фрагментарное его усвоение, смешение и уподобление орфографических правил и неумение применять правила на практике;

3. Как показывают результаты констатирующего эксперимента для успешного усвоения правил правописания недостаточно традиционной системы обучения правописанию, хотя они и учитывают общие особенности учащихся младших классов;

4. В условиях вспомогательной школы с казахским языком обучения необходимо создать такую методическую систему, которая требовала бы сознательное применение учениками орфографического правила при выполнении

упражнений, при написании диктантов, изложений и сочинений;

5. В этой связи необходимо разработать специальные методы, приемы и способы коррекционной работы в процессе фронтального обучения с учетом индивидуальных и типических затруднений учащихся в овладении правил правописания.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Алгазина Н.Н. Анализ орфографических ошибок и пути их преодоления. М., 1965.
2. Богоявленских Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.
3. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., 1979
4. Аксенова А. Методика обучения русскому языку в специальной школе. М., 1999
5. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы. М., 1995.
6. Коломыткина И.В. О роли орфографического чтения и проговаривания в предупреждении ошибок при списывании умственно-отсталых школьников. //Дефектология. 1983 -№ 5, 30-35 с.
7. Рахметова С.Р. Қазақ тілін оқыту методикасы. А., 2003.
8. Сарыбаев Ш. Үшінші кластың қазақ тілі оқулығына методикалық нұсқаулар. А., 1965.
9. Қозыбаев С. Қазақ тілі методикасы. Алматы, 1990.
10. Жүнісбек Ә. Қазақ тілі оқулығына методикалық нұсқау. 4 сын. арналған. А., 2000
11. Әмірова Р.С. Қазақ тілі оқулығына методикалық нұсқау. Орыс мектептерінің 3 сыныбына арналған. А., 2000.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада қазақ мектептерінің бастауыш сыныптарында оқитын мүмкіншілігі шектеулі оқушылардың жазбаша жұмыстарына орфографиялық талдау жүргізіліп, белгілі қорытындылар алынған.

РЕЗЮМЕ

В статье сделаны определенные выводы, которые являются результатом орфографического анализа письменных работ умственно-отсталых учеников младших классов вспомогательной школы с казахским языком обучения.

РАННЯЯ ПОСТНАТАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ ИНТРАНАТАЛЬНЫХ ПОВРЕЖДЕНИЙ МОЗГА У ДЕТЕЙ – ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ИНВАЛИДНОСТИ

Тайжан А.А., Шубаева Г.С. (г.Алматы, КазГосЖенПИ)

Изучение детей с недостатками в развитии уже давно не представляет собой проблему сугубо медицинской. В последнее десятилетие ранняя корригирующая помощь сформировалась как часть системы специального образования. К сожалению, в нашей стране нет еще по-настоящему комплексного подхода к раннему устранению, интранатально возникших нарушений центральной нервной системы (ЦНС) у детей. Ранняя комплексная помощь сводится к тому, что она начинается в лучшем случае

после 1-го года жизни ребенка и в таких исследованиях, как правило, не принимают участия квалифицированные практикующие педиатры.

Научно-практическое направление в оказании ранней помощи новорожденным с поражением ЦНС должно быть ориентировано на удовлетворение не только медицинских, но и медико-социальных, образовательных и психологических потребностей, начиная с самого рождения. Этим самым хочется подчеркнуть особую значимость этой помощи именно в первые дни и недели жизни для дальнейшего развития ребенка.

В нашей стране на протяжении последних лет успешно разрабатывается и постоянно совершенствуется система ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии на базе Республиканского центра «САТР». Однако, во-первых, этого недостаточно и, во-вторых, для достижения желаемого эффекта необходимо проводить комплексную работу в родильных домах и отделениях второго этапа, куда поступают новорожденные с патологией ЦНС для проведения им длительной реабилитационной терапии.

Учитывая высокие компенсаторные возможности головного мозга новорожденных, при правильном научном подходе с правильно подобранной программой и хорошей организацией работы можно в значительной мере, а зачастую и полностью, ликвидировать первичный дефект и предупредить ожидаемую инвалидность.

Одной из частых перинатальных патологий является детский церебральный паралич (ДЦП), возникающий в результате тяжелых внутриутробных и родовых повреждений головного или спинного мозга. Эти повреждения ведут к различным соматическим, вегетативным неврологическим, психоречевым, сенсорным и другим нарушениям. ДЦП является заболеванием с чрезвычайно разнообразным симптомокомплексом и дети с этой патологией требуют индивидуального подхода. Зачастую на ранних этапах заболевания врачи стараются сохранить жизнь и двигательную активность ребенка, не уделяя особого внимания другим сферам жизнедеятельности. Вот в этот-то период особенно и нужна консультация и помощь таких специалистов как дефектолог и психолог.

При различных формах ДЦП страдает не только периферическая нервная система, обеспечивающая нормальное функционирование мышечно-суставного аппарата позвоночника и конечностей, но в значительной степени происходит задержка психического развития, созревания моторных систем, необходимых для формирования речи, праксиса и др. Патогенез речевых нарушений заключается в изменении когнитивно-лингвистических процессов, моторного речевого программирования, а также нервно-мышечного исполнения. Два последних симптомокомплекса объединяются, как правило, в диагноз – моторные речевые нарушения, куда входят апраксия речи и дизартрия. Этот диагноз выставляется очень поздно, в основном, в речевом периоде, что и осложняет реабилитационный процесс. Однако, раннее выявление (родильный дом, отделение второго этапа) локализации нарушений в системе дыхания, фонации, резонанса, артикуляции и определение нейрофизиологии имеющихся речевых расстройств, способствуют своевременной патогенетической и адекватной помощи в предупреждении тяжелой речевой патологии.

По данным различных авторов наибольшая частота нарушений при ДЦП приходится на речевые расстройства – 65%-85%, из которых ведущее место занимают различные виды дизартрии. Врачебный диагноз должен предшествовать диагнозу дефектолога, а именно, логопедическому диагнозу, чего почти никогда не бывает в историях болезни детей до 1-го года жизни. Этот существенный пробел и должен

решиться с помощью правильной организации ранней комплексной коррекции в условиях отделений второго этапа реабилитации новорожденных. Из предмета «Основы невропатологии!» студентам уже 1-го курса дефектологической специальности клиника спастических и гипо-гиперкинетических форм дизартрии разъясняется как патология неврологическая. Сама причина возникновения ДЦП связана с поражением центральной и периферической нервной системы, что клинически проявляется параличом или слабостью и дискоординацией речевой мускулатуры. В то же время это и патология движений, при которой повреждается почти весь периферический аппарат речи.

Отсутствие на первом и втором этапах реабилитации новорожденных скоординированной совместной работы врачей и дефектологов приводит к тому, что диагноз детского церебрального паралича ставится только детям с тяжелыми двигательными нарушениями и очень поздно. Как правило, детям до 1 года ставится расплывчатый диагноз перинатальной энцефалопатии, гиперкинетического синдрома, синдрома двигательных расстройств и т.д. В результате запоздалой диагностики и отсутствия адекватной коррекционной работы формируются тяжелые двигательные и психические нарушения.

Важным этапом работы является стимуляция голосовых реакций, звуковой и речевой активности ребенка. Всегда надо учитывать этапы доречевого и раннего речевого развития: характер крика и плача недифференцированной голосовой активности, гуление, лепет, первые лепетные слова, звукоподражания и т.д. Нужно стимулировать у младенца любые голосовые и звуковые реакции, формировать мимические и звукопроизносительные реакции.

В отделениях второго этапа уже в периоде новорожденности необходимо с первых недель проводить последовательную стимуляцию рефлекторного развития, а именно стимуляцию сосания и глотания, тренировать функцию хватания, вкладывая в руку ребенка игрушки различные по величине, форме, весу, температуре, фактуре. Активность сосания зависит от выраженности рефлексов орального автоматизма. Оральные рефлексы стимулируются непосредственно перед кормлением, при этом важно строго соблюдать условия, которые укрепляют пищевые безусловные рефлексы такие как, поиск груди, открывание рта, сосательные и глотательные движения. Учитывая отсутствие в норме у детей старшего возраста рефлексов орального автоматизма, после 3-х месячного возраста у младенца рефлексы орального автоматизма необходимо активно подавлять.

С точки зрения не только медицинского, но и психолого-педагогического воздействия период новорожденности является наиболее значимым. В связи с этим ранняя дифференцированная диагностика приобретает особое значение.

В процессе врачебной диагностики выявляется ведущий синдром, его локализация, тяжесть поражения и его возможные последствия. Уже при первом осмотре новорожденного квалифицированный неонатолог должен обратить внимание и оценить характер крика и плача ребенка, проверить не менее 13-15 безусловных рефлексов, мышечный тонус, шейно-тонический рефлекс, сенсорные реакции, стигмы дизэмбриогенеза, состояние черепно-мозговых нервов, патологические движения. Важным в динамике наблюдений является психолого-педагогический аспект. Обязательное участие педагога-психолога в ранней коррекции интранатальных поражений мозга гарантирует большую вероятность получения положительных результатов. В силу своих специфических ургентных функций врач не может длительно находиться у больного и вовремя оценить сроки появления или не появления первой улыбки на разговор взрослого, спокойное бодрствование, рассматривание

висящих предметов, слежение за предметом, динамику комплекса оживления, локализацию звука, появление гуления и т.д. Поэтому и очень важно командную оценку и коррекцию отклонений в развитии детей раннего возраста проводить, уже начиная, с родильного дома и отделений второго этапа. Такой контроль осуществляется при ежедневном наблюдении за детьми для выявления динамики развития и здоровья ребенка.

Большие индивидуальные колебания в возможностях восприятия окружающего мира больными детьми, их особенности в переработке информации и способности к обучению, а также тесная связь физического и нервно-психического развития в младенческом возрасте требуют четкого контроля за всеми этими функциями для своевременной и адекватной коррекции педагогических воздействий. Развитие ребенка должно проверяться по следующим ведущим направлениям: это развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций, положительных эмоциональных реакций, развитие движений руки, развитие подготовительных этапов активной речи (гуления), развитие общих движений, действий с предметами, подготовительных этапов понимания речи и т.д.

При оценке нервно-психического и физического развития младенца с перинатальным повреждением мозга необходимо учесть и фактор преждевременного рождения. Зачастую, причины приведшие к рождению ребенка с поражением мозга, одновременно являются и причиной недонашивания.

У преждевременно рожденных детей выпадает важный этап внутриутробного развития, который должен был бы обеспечить окончательную дифференцировку и миелинизацию пирамидного пути. В связи с недоношенностью борозды мозга ребенка сглажены, белое и серое вещество слабо дифференцированы, нервные волокна неполностью миелинизированы. Поэтому при контроле за динамикой развития недоношенного младенца необходимо учесть, что становление всех функций у него будет запаздывать и напрямую будет зависеть от степени недоношенности. Так например у глубоконедоношенных детей примитивная форма ориентировочного рефлекса на звук появляется только к концу 2-го месяца жизни.

Важной составной частью реабилитации новорожденных с перинатальными мозговыми нарушениями являются логопедические занятия по становлению доречевого развития ребенка. В связи с тем, что у детей с церебральной патологией часто запаздывает созревание врожденных безусловных рефлексов таких как, сосание, глотание, начальное гуление, то в задачу логопеда входят воспитание навыков глотания, сосания, активности, выработка реакции сосредоточения и начального прослеживания. Курс стационарного коррекционного вмешательства при отсутствии соматических заболеваний продолжается не менее 1-2-х месяцев, а в дальнейшем, после выписки из отделений второго этапа лечения такие дети находятся под постоянным контролем специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федяева Г.А. и др.- "Педиатрия", № 5, 2001, Москва.
2. Шматко Н.Д. //"Дефектология", № 4, 2003, Москва.
3. Саламанкская Декларация – 7-10 июня 1994г. Испания.

РЕЗЮМЕ

В статье говорится о необходимости ранней коррекции перинатальных нарушений мозга детей, начиная с родильного дома и отделений второго этапа выхаживания.

Основное внимание уделяется обязательному участию в процессе коррекции ряда специалистов – педагогов-дефектологов, врачей, психологов.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада миы зақымданған жаңа туған балаларды жан-жақты емдеп, коррекциялық көмек корсету өте ерте, яғни перзентханада және арнайы емханаларда басталуының қажеттілігі, сонымен қатар коррекциялық көмек көрсету процесіне дәрігермен бірге педагог-дефектолог және психологтер қатысуының қажеттілігі көрсетілген.

МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖЕДЕЛ ЛЕЙКОЗ КЕЗІНДЕ ҰЙҚЫ БЕЗІНДЕ БОЛАТЫН ӨЗГЕРІСТЕР

Шубаева Ғ.С., Тайжан А.А. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Жедел лейкоз қан жасау жүйесінің балаларда жиі кездесетін қатерлі ісік ауруы болып табылады. Оның лимфобластты және миелобластты түрлерін ажыратады. Қан организмнің сұйық ұлпасы болғандықтан, қатерлі ісік клеткалары қан ағымымен әртүрлі мүшелерге жетіп, онда ұлпалардың лейкомиялық инфильтрациясы жүреді. Осылайша коптеген мүшелер мен жүйелердің, соның ішінде ұйқы безі зақымданады. Ұйқы безі экскреторлық және инкреторлық қызмет атқаратындығы белгілі. Лейкоздық инфильтрация бездің осы екі қызметіне де зиянды әсер етеді /1/.

Лейкоздың алғашқы белсенді кезеңінде қатерлі ісік клеткаларының сүйек кемігінен тыс ошақтарда өсіп-өнуі байқалады. Мұндай ошақтар барлық мүшелерде дамиды десе де болады. Осындай өзгерістер лейкозға тән ерекше процестермен және сонымен қатар дамыған панкреатитпен, яғни ұйқы безінің қабынуымен байланысты болуы мүмкін /2/. Ұйқы безі паренхимасының лейкомиялық инфильтрациясы қан және лимфа тамырларының, экзокриндік өзектердің қысылуына, мүшенің қалыпты ұлпаларының ығысуына әкеп соғады /1, 3/. Бұл өзгерістер ұйқы безінің асқорыту сөлін бөлуін және де гормон түзу қызметтеріне нұсқан келтіреді. Экзокриндік өзектердің қысылуы салдарынан жасап шығарылған ферменттердің ірі өзектерге және ұлтабарға жетуі іркіліп, олардың әсері тікелей ұйқы безі ұлпаларында басталуы мүмкін. Нәтижесінде без ұлпасы өз ферменттерімен қорытылады. Сондағы зақымдану ұлпалардың некрозына әкеп соғуы мүмкін. Осының салдарынан қандағы ферменттердің белсенділігі артады /4/.

Лейкозбен науқас адамдардың ұйқы безін гистологиялық тұрғыдан зерттегенде терең тіпті ациноздық ұлпаның некрозы мен некробиозына дейін деструктивті-дистрофиялық өзгерістер анықталған. Бұл жағдайдағы кездесетін панкреатит атиптік болуы мүмкін, яғни әдеттегіге тән емес ағыммен өтетіндігіне байланысты ол клиникалық тұрғыда білінбей жүруі мүмкін. Сонымен қатар керісінше жағдайда болуы мүмкін, кейде панкреатиттің айқын клиникалық көрінісі болғанымен, ұйқы безінде морфологиялық өзгерістер байқалмайды. Панкреатиттің атипті өтуіне байланысты оның кейбір белгілері лейкозбен науқас балаларда кездесетін көптеген басқа да асқынулардың белгілері ретінде бағалануы мүмкін. Лейкоз кезінде панкреатиттің жедел түрі де, созылмалы түрі де кездеседі. Оның өршуі бірнеше рет қайталанғаннан кейін безде тыртықты өзгерістер дамиды, яғни дөрекі дәнекер ұлпаның өсуі байқалады /2/.

Ұйқы безіндегі осы патологиялық өзгерістер бездің эндокриндік қызметіне жауапты Лангерганс аралшықтарының жұмысына әсер етпеуі мүмкін емес. Бұл осы аралшықтардағы β -клеткаларының инсулинді жасап шығаруының бұзылыстарына, ал тіпті түзілгеннің өзінде инсулиннің сандық және сапалық ақауларына әкеледі. Сонымен қатар, инсулин қалыпты түрде түзілгенмен, оның қан мен лимфа ағымына бөлініп шығуы, яғни секрециясы бұзылуы мүмкін. Осының бәрі көмірсу алмасуының бұзылыстарына әкеледі /1/. Алайда морфологиялық тұрғыда инсулярлық аппарат салыстырмалы қарастырғанда соншалықты дәрежедегі кері өзгерістерге ұшырамайды, онда гиперплазияға бейімділік байқалады. Аралшық ұлпасының салыстырмалы морфологиялық тұрақтылығы оның қызметінің толыққанды екендігінің кепілі емес, өйткені кейбір жағдайда лейкозбен науқас адамдарда клиникалық көрінісі айқын қантты диабет болғанымен, осы адамның аутопсиясы кезінде Лангерганс аралшықтарында ешқандай анатомиялық бұзылыстар анықталмағаны белгілі /1/. Тура осындай жағдай лейкозы жоқ қантты диабетпен науқастанған адамдарда да бақыланған және бұл әлемдегі көптеген диabetологтардың зерттеулері мен еңбектерінде дәлелденген /5/.

Қатерлі ісік клеткаларының көбею қарқыны едәуір дәрежеде болғанда әртүрлі мүшелердің бласттық клеткалармен инфильтрациялануы жоғары болады. Осыған орай айтарлықтай гиперпластикалық синдром байқалады. Бұл синдром ішкі мүшелердің, лимфа түйіндерінің ұлғаюымен қатар қандағы лейкоциттердің санының артуымен де сипатталады. Гиперпластикалық синдром жедел миелобластты лейкозға қарағанда жедел лимфобластты лейкоз кезінде айқынырақ дамиды.

Лейкоздың алғашқы белсенді кезеңінде шеткі қандағы лейкоциттердің саны $>20 \cdot 10^9$ /л болған балаларда гликирленген гемоглобин мөлшері лейкоциттердің саны одан томен болған балаларға қарағанда едәуір жоғары болатындығы анықталған /6/. Гликирленген гемоглобин бірнеше аптадан бірнеше айға дейін уақыт мерзімі бұрын орын алған гипергликемия жағдайы туралы хабар беретіндігі белгілі. Яғни бұл кезде инсулиннің шығарылуы лейкоз емі басталғаннан бірталай уақыт бұрын болғандығы түсінікті. Сонымен бұл өзгерістер лейкоз процесінің өзімен тікелей байланысты болғаны. Гликирленген гемоглобин мөлшері лейкоздың толық ремиссиясына қол жеткізілген кезде байқалған, яғни көмірсу алмасуы лейкокемиялық процестің белсенділігі төмендеген сайын, ұйқы безі ұлпаларының бласттық инфильтрациясы азайған сайын қалпына келген.

Панкреатиттер лейкоздың алғашқы белсенді кезеңінде ғана емес, сонымен бірге емдеу шаралары басталғаннан кейін де байқалуы мүмкін, яғни олар лейкоздың тікелей өзіндік себептерімен қатар емдеу кезіндегі өзгерістерге де байланысты болады. Бұл бастапқы кезеңде бұзылуға ұшыраған бласттық клеткалардың ішінен босатылып шығатын протеолитикалық ферменттердің әсеріне байланысты. Сонымен қатар панкреатиттер лейкоздың полихимиотерапиясында қолданылатын цитостатикалық және гормондық дәрілердің токсикалық және жанама әсерімен де байланысты. Мысалы, глюкокортикоидтар ұйқы безіндегі β -клеткалардың өте қарқынды жұмыс істеуі мен инсулиннің гиперсекрециясына әкеледі, бұл бірте-бірте олардың функционалдық сарқылуына әкеп соғуы мүмкін.

Ультрадыбыстық зерттеу ішкі мүшелерді, соның ішінде ұйқы безін, зерттеудің нақты мәлімет беретін және де инвазивті емес әдісінің бірі болып табылады. Әдеби мәліметтер бойынша жедел лейкозбен ауыратын адамдардың ұйқы безінде ультрадыбыстық зерттеу арқылы анықталатын бірқатар өзгерістерді байқауға болады: көлемінің ұлғаюы, ісінуі, ұйқы безі паренхимасының экзогендік қасиетінің артуы. Жалпы осындай белгілерді негізгі үш топқа бөлуге болады:

- 1) Ұйқы безінің өлшемдерінің ұлғаюы. Баланың жасына қарай ұйқы безінің сәйкес өлшемдері болатындығы белгілі. Бүкіл бездің ұлғаюымен қатар оның жеке бөліктерінің ұлғаюы да кездеседі: басының, денесінің және құйрығының. Ұйқы безінің өлшемдерінің ұлғаюы лейкоздық инфильтрациямен және қабыну процесстерімен байланысты болуы мүмкін;
- 2) Паренхимадағы реактивтік өзгерістер. Оған эхотығыз түзінділер, паренхимадағы дәнділік, паренхиманың экзогендігінің жоғарылауы немесе төмендеуі, паренхиманың ішінде тарамдардың болуы сияқты белгілер жатады. Бұл өзгерістер жеке және әртүрлі комбинацияда кездесе алады. Паренхимадағы реактивтік өзгерістер қабынуға немесе безде жедел лейкоздың өзі және емдеудің жанама әсері салдарынан дамитын өзгерістерге байланысты болады;
- 3) Ұйқы безінің өлшемдерінің ұлғаюы мен паренхимадағы реактивтік өзгерістердің бірге байқалуы, яғни біріккен өзгерістер. Мұндай өзгерістердің болуы ұйқы безіндегі тереңірек бұзылыстардың бар екендігін көрсетеді.

Ультрадыбыстық зерттеу кезінде ұйқы безінде байқалатын өзгерістер емдеу басталғанға дейін жедел лимфобластты лейкоз кезінде жедел миелобластты лейкозға қарағанда жиірек кездеседі (сәйкесінше 70 және 45% жағдайда). Бұл жедел лимфобластты лейкоз кезінде гиперпластикалық синдромның айқынырақ болуымен байланысты. Емдеу кезінде жедел лимфобластты лейкозбен ауыратын балаларда ұйқы безінің ультрадыбыстық көрсеткіштерінің өзгеру жиілігі алғашқыда 82%-ға дейін көтеріліп, содан соң емдеудің соңына жақындағанда 65%-ға дейін төмендейді. Ал жедел миелобластты лейкоз кезінде керісінше бұл өзгерістердің жиілігі алдымен 41%-ға дейін төмендеп, содан кейін емдеу бітетін кезде 63%-ға дейін артады. Осындай мәліметтер ұйқы безіндегі өзгерістер лейкоздың түрлерінің өзіндік ерекшеліктеріне байланысты болатындығын көрсетеді. Сонымен бірге екі жағдайда емнің әртүрлі болуына да байланысты болады.

Лейкоздың екі түрінде де ультрадыбыстық зерттеу мәліметтерінде ұйқы безіндегі реактивті өзгерістер өте жиі кездеседі (65%). Без өлшемдерінің ұлғаюы мен біріккен өзгерістер болса көбінесе жедел лимфобластты лейкозбен науқас балаларда кездесті.

Ұйқы безіндегі өзгерістердің осындай алуан түрлі болуына қарамастан, жоғарыда айтып кеткендей, панкреатиттің клиникалық көрінісі барлық жағдайда болмайды. Жалпы жедел лейкозбен науқас балаларда панкреатиттің кездесу жиілігі 17% құрайды, соның ішінде басым жағдайда (90%) ол жедел лимфобластты лейкозбен науқастарда кездеседі. 15% жағдайда панкреатит емдеу барысында әртүрлі кезеңдерде бірнеше рет қайталанатын да, ал қалған жағдайларда тек белгілі бір емдеу кезеңінде бір рет байқалады. Айта кететін жайт, айқын панкреатит бақыланған балалардың 70%-да ультрадыбыстық зерттеуде ұйқы безі паренхимасындағы реактивті өзгерістер болады да, ал 10%-да көрсеткіштер ешбір өзгеріссіз қалыпта болады.

Панкреатит іштің ұйқы безінің орналасуына сәйкес жерлерінде ауыру сезімінің пайда болуы, лоқсу, құсу, іштің өтуі сияқты белгілерден білінеді. Сонымен қатар копрограммада сәйкес өзгерістер болады. Жедел панкреатит кезінде қандағы диастаза мөлшері артатындығы белгілі. Бірақ науқастардың жартысында бұл көрсеткіш қалыпты болуы да мүмкін, ал зәрдегі диастаза мөлшері көпшілік жағдайда жоғары болады. Өйткені диастазаның артық мөлшері қаннан бүйрек арқылы шығарылады, сөйтіп бүйрек қызметі қалыпты болса, ол тез арада қандағы диастазаның мөлшерін қалпына келтіріп отырады, ал соның есесіне панкреатит ұстамасынан кейін әлі біраз күн (шамамен 7 күн) откенше зәрдегі диастаза мөлшері қалпынан жоғары болып отырады /7/.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Юсубов Р.А. Функциональное состояние поджелудочной железы при различных формах лейкоза: Автореф. дис... д.м.н.-Баку, 1973.-45с.
2. Stensel D., Derwich K., Warzywoda M. Pancreas failure and diabetes mellitus as a complication of treatment of acute lymphoblastic leukemia in children // SIOP-ASPH/O Meeting-Abstracts.-1999.-P.280.-№32.
3. Щербак Е.М. Случай поражения гипофиза и поджелудочной железы при остром лейкозе // Труды Моск.НИИ.-1974.-т.3.-с.67.
4. Кадошук Ю.Т. Острый панкреатит и его осложнения: Дисс... д.м.н.-Мос.мед.акад., 1994.
5. Балаболкин М.И. Сахарный диабет.-М., 1994.
6. Yetgin S., Yalcin S.S., Ozbek N. Clinical value of glycated hemoglobin and fructosamine in the long-term glycemic control of children with acute lymphoblastic leukemia // Acta Paediatrica Japonica.-1998.-№40 (1):52-6.
7. Козинец Г.И. Интерпретация анализов крови и мочи.-г.Павловск, 1995.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада жедел лейкозбен науқас балаларда көптеген мүшелерінің, соның ішінде ұйқы безінің тарапынан әртүрлі бұзылыстар байқалуы, олар лейкоз процесінің өзімен де және полихимиотерапияның жанама әсерінен де болуы мүмкіндігі қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье исследуется состояние детей с острым лейкозом, у которых наблюдаются изменения со стороны различных органов, в том числе и поджелудочной железы, что может быть связано как собственно с лейкозным процессом, так и с побочным действием полихимиотерапии.

«ВИКТИМНОСТЬ» ПОДРОСТКОВ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ

Акажанова А.Т. (г.Алматы, КазГосЖенПИ)

Виктимология, по сравнению с другими науками, еще молода, но задачи её многогранны. По определению М.Вольфганг «виктимология - это научное изучение жертв преступлений, процессов, этиологии и последствий виктимизации, то есть превращение человека в жертву преступления» /1/. Нас в данном случае интересует само понятие «виктимность», т.е. как подростки в силу ряда их духовных и физических качеств при определенных обстоятельствах становятся «мишенью» преступных посягательств /2/.

Виктимность – это сложное криминально-социологическое и психолого-правовое явление, так как фигура потерпевшего является объектом изучения уголовного права, уголовного процесса, криминологии, судебной психологии и судебной психиатрии. Вместе с тем до сих пор еще нет достаточной ясности соотношения теоретических и методологических вопросов виктимологии с такими науками как педагогика и психология.

В связи с чем и возникла необходимость рассмотрения некоторых аспектов виктимности несовершеннолетних подростков на психолого-педагогическом уровне.

Преступники, выбирая жертву, ориентируются на различные признаки. С определенной долей условности можно выделить следующие аспекты виктимности: общую, связанную с полом, возрастом, социальной ролью, статусом и психологическую. При этом безусловно важным является учет возрастных особенностей личности. Установлено, что подростки в значительной степени отличаются либо положительной, либо противоречивой направленностью. В современном информационном обществе стремления подростка к статусу взрослого мечта малодоступная. По утверждению И.Кон подросток обретает не чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности /3/. Это мечущийся, пребывающий в психологическом кризисе, неуравновешенный возраст. Во всех делах и поступках подростка сквозит повышенная эмоциональность. Именно в эмоциях юный человек еще долгое время остается ребенком. Психологические особенности подросткового возраста проявляются в перепадах настроения – то чрезмерное возбуждение, то беспричинное уныние. Полярность настроения в отношениях с окружающими сопровождается излишней сентиментальностью, застенчивостью или же наоборот, развязностью и удивительной черствостью; от альтруизма к жестокости; от страха смерти до суицидальных попыток и т.д. Резкой аффективной вспышкой реагируют подростки на несправедливость со стороны взрослых, на их грубое нетактичное обращение, а также на личностное оскорбление. Например, несколько лет назад в СМИ был описан трагический случай: записка девочки, с признанием в любви к мальчику, попала в руки учителя, затем – директора. Директор вызвав мать, в присутствии учителей и девочки прочитал содержимое записки. Из-за нестерпимой обиды и грубого вмешательства в её интимный мир девочка бросилась под поезд. Конечно, самоубийство подростков – это редкостные противоправные поступки, но они имеют место и не беспочвенны. Кто в этом виноват? Виновных как будто и нет но, в данном конкретном случае, этому способствовали, т.е. подтолкнули жертву на столь печальный исход безграмотность педагогов и родителей, дефицит социальных контактов, недостаток понимания со стороны родных, дефекты воспитания. В переводе на правовой язык – это 102 статья УК РК «Доведение до самоубийства» /4/.

Известно, что морфологическое развитие подростка происходит неравномерно; пубертатный скачок сначала затрагивает внутренние органы, а позже развивается мускулатура. Поэтому для отрочества характерны воображаемые физические дефекты. Девочки чаще подвержены негативным оценкам своего «Я», своей не привлекательности по сравнению с подругой, а это одна из причин заниженной самооценки. В таких случаях появляется желание самоутвердиться и проявить себя. Создается некая виктимогенная ситуация, когда жертва своим поведением благоприятствует совершению преступления, может создать (сознательно или бессознательно) объективные и субъективные условия для криминальных действий. Например, летом 2003 года А.Н. Некий изнасиловал и убил двух девушек. Первая жертва «навеселе» возвращалась с вечеринки – насильник подобрал её у дороги, вторая – после полуночной дискотеки села в машину, не предвидя последствий своих действий.

Впервые Ганс фон Гентиг в своей работе «Замечания по интеракции между преступником и жертвой» /1/ отметил, что хотя преступность – это индивидуальное психопатологическое явление, жертва при этом не должна рассматриваться как пассивный объект, ибо она – активный субъект криминальной ситуации.

В процессе так называемого «символического интеракционизма» незамедлительно включаются определенные социальные стереотипы, в которых девушки из-за легкомысленности и беспечности повышают свою виктимность /1/.

В.Л.Васильев, проводя исследование личности девочек-подростков, ориентируется на следующие три компонента: эмоциональное отношение к себе, осознание и самооценка отдельных качеств личности, сознание целей жизнедеятельности и средств, необходимых для их достижения /5/.

Так, в моменты сексуальных посягательств у девочек с заниженной самооценкой наблюдалась неуверенность в своих силах, ограниченность активности, высокая степень психической напряженности. А у девочек с завышенной самооценкой – склонность к риску, не критичность к себе и своим поступкам, неадекватность своих возможностей. Обладая взрослым телом, но еще детским сознанием подростки не могут соответственно ситуации оценить обстановку.

По утверждению ряда ученых: «Воля потерпевших, пассивно подающихся половому посягательству, в первую очередь зависит от недостаточно интенсивного воспитания в сексуальной сфере, проводимого в семье и лишь во вторую – от других обстоятельств» /6/.

Одним из факторов, способствующих стать жертвой преступных действий, является алкогольное и наркотическое опьянение. Многие наркоманы не только оказываются жертвой, но своим девиантным поведением они виктимизируют своих близких. Неверная психологическая трактовка процесса виктимизации (например, вытеснение) может привести к таким девиациям как зависимость от наркотиков, а далее к преступности. По статистическим данным 64% людей, ставших в детстве или юности жертвами преступлений, во взрослом возрасте встают на криминальный путь, а из тех, кто не попадал в юном возрасте в виктимогенную ситуацию – 22% (1).

Экспериментальные исследования в области возрастной психологии, в качестве одной из ведущих потребности личности в подростковом и юношеском возрасте, выявили *потребность* в общении. Важнейшей характеристикой межличностной интеракции, приводящие к преступным деяниям, является *конфликтность*. В частности, если непосредственное конфликтное взаимодействие одного лица с другим ведет к виктимности одного из сторон, то этиология и направленность конфликта определяются как личностными свойствами преступника, так и жертвы преступления. Поэтому при анализе этапов конфликтной ситуации возникает необходимость учета факторов, позволяющих раскрыть роль и место виктимности в механизмах правонарушений. Проведенные беседы с несовершеннолетними колонии 155/4ЛА (статья 96, Убийство) свидетельствуют, о том, что этой категории преступления предшествовали длительные конфликтные отношения между будущей жертвой (чаще всего это отцы, отчимы и другие взрослые родственники; лица по месту жительства несовершеннолетних) и ранне судимые.

В этих семьях существовал культ насилия, аморальность, грубость, цинизм, жестокость, вызвавший в определенной ситуации ненависть к виновникам невыносимой ситуации и как результат, неосознанное преступное действие. В ряде случаев преступления предшествуют совместное распитие спиртных напитков, употребление наркотика, оскорбления, побои, угрозы и т.д., провоцирующие необдуманные реакции несовершеннолетних.

Как видим потерпевший и преступник в зависимости от обстоятельств вступают в субъектно-объектные отношения. По мнению Ганса фон Гентига «жертва формирует, воспитывает преступника и завершает его становление; она молчаливо соглашается стать жертвой, кооперируется с преступником и провоцирует его» (1).

Один из факторов, способствующий стать жертвой преступных посягательств – это алкогольное и наркотическое опьянение. Так, например, многие несовершеннолетние впервые пробуют алкогольные и психотропные вещества из любопытства. Но зачастую такого вида пробы и баловство ведут к психологической зависимости и к нарушению еще неокрепшей психики, вызывая состояние тревожности, раздражительности, напряженности. Подросток с повышенным уровнем тревожности склонен к действиям не соответствующим степени угрозы: нерешительность, затяжное принятие решений, излишнее колебание приобретают для него угрожающий характер, вызывая неадекватные реакции. Такого рода зависимость создает для подростка обширную группу риска, т.е. они могут стать жертвами различных опасных для здоровья и жизни ситуаций. В рамках виктимизации следует учесть следующее:

- а) в силу возрастных особенностей несовершеннолетние быстрее попадут в группу риска, чем взрослые;
- б) подростки, лишенные родительского попечения, скорее окажутся в группе риска, чем обеспеченные и защищенные.

Несомненно и то, что неблагополучная семья – это основной очаг длительной виктимизации и она (семья) зачастую становится источником группы риска. Негативные условия школьного воспитания и обучения способствуют созданию виктимогенной среды.

Виктимность подростка в основном зависит от его негативных личностных качеств (легкомысленность, система ценностей, этика – правовая деформация и т.п.). Поэтому в психолого-педагогической сфере деятельности знание таких терминов как «виктимность», «виктимизация», «виктимогенность», «способствующих жертв» /2, 7, 8, 9/ поможет успешному уяснению внутренних процессов подростков во избежание ситуации стать жертвой преступных посягательств. Исследования ряда ученых свидетельствуют о том, что виктимизируется и тот, кто стал жертвой посягательств и тот, кто оказался правонарушителем. Таким образом, в учебно-воспитательных заведениях особое внимание следует обратить на подростков, имеющих признаки виктимности и вести с ними профилактическую психолого-педагогическую работу по сдерживанию и коррекции их виктимного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шнайдер Г.Й. Криминология. М., 1994.
2. ФранкЛ.В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. Душанбе, 1977.
3. Кон И. Психология ранней юности. М., 1989.
4. Уголовный Кодекс Республики Казахстан. Алматы, 1997.
5. Васильев В.Л. Юридическая психология.. М., 1991.
6. БожовичЛ.И., БлагондежнаяЛ.В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
7. МинскаяВ.С., ЧечельГ.И. Виктимологические факторы и механизм преступного поведения. Иркутск, 1988.
8. РыбальскаяВ.Я. Виктимность как элемент структуры механизма преступлений несовершеннолетних //Вопросы борьбы с преступностью. Вып. 29.1978. с.44
9. МинскаяВ.С. Опыт виктимологического изучения изнасилования. // Вопросы борьбы с преступностью. Вып. 17. с.21-31
10. Мельникова Э.Б. Как уберечь подростка от конфликта с законом. М., 1999.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается понятие виктимности несовершеннолетних подростков психолого-педагогических позиций.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада кемелетке толмаған жас өспірімдердегі виктимділік ұғымы психологиялық-педагогикалық деңгейде қарастырылады.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАҢЫЗЫ

Аширбаева Н.Н. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Өзіндік жұмыс - жетекшінің тікелей қатысуынсыз жүзеге асатын жеке дара немесе ұжымдық оқу іс-әрекеті. Өзіндік жұмыс фронталды, топтық, жұптық, жеке даралық болып бөлінеді. Фронталды (жалпы сыныптық) - оқушылар бір тапсырманы орындайды, мысалы белгілі бір тақырыпқа шығарма жазу; топтық тапсырманы орындау үшін оқушылар бірнеше топтарға бөлінеді (3-6 адамнан); жұптық - мысалы лингофондық кабинетте тәжірибелер өткізу; жеке даралық - әр оқушы тапсырманы жеке орындайды. Өзіндік жұмыстың кең тараған түрлері: оқулықпен жұмыс, психологиялық тапсырмалар мен есептерді шығару, шығарма жазу, бақылау және т. б.

Педагогикалық әдебиеттерден оқушылардың өз бетімен жұмысы, оқу принциптерінің жетекші принципі ретінде XVIIIғ. аяғында қарастырыла бастағаны белгілі. Оқушылардың өз бетімен жұмыс істеуі және белсенділігінің дамуы туралы сұрақтар К.Д.Ушинскийдің педагогикалық жүйесінде негізгі мәселе болды.

К.Д.Ушинский оқушылардың оқу әрекетіндегі жас ерекшеліктерін ескере отырып өзіндік жұмысты ұйымдастырудың жолдары мен тәсілдерін негіздеді. 70-80ж.ж. А.Н.Бекетов, А.Я.Герд түрлі практикалық өзіндік жұмысты ұйымдас-тырудың жүйесін ұсынды (тәжірибе, бақылау).

Еңбек мектебінің теоретиктері (Г. Кершенштейнер, А.Ферьер, т. б.) және оның түрлі модификациялары (жаңа тәрбиелеу, әрекет педагогикасы, белсенділік мектебі) бұл мәселені оқушының өзіндік жұмысын көтеру үшін олардың «ақыл ойының өзіндік әрекетін» стимуляциялады және тәрбиелеудің негізгі әдісі ретінде қол еңбегін таңдады. XXғ. 20-ші жылдары өзімен-өзі жұмыс істеу теориясының дамуына оқытудың комплексті жүйесі және жеке оқытудың басқа да формалары әсер етті /1/.

К.Д.Ушинский еңбектерінде ақыл-ой әрекеті оқушылардың оқуға икемділігі, оқуға деген ұмтылысы мен қажетсінуі түрінде көрініс берді. Ол ақыл-ойды қандай бағытта, қандай формада дамыту керектігі туралы қарастыра отырып, өз еңбектерінде оқушының оқу үрдісінде ақыл-ойын дамыту мен тәрбиелеуге ерекше мен берді.

Өзіндік жұмыс мәселесіне шетелдік ағартушылар да аса көңіл бөледі. Реформаторлық идеялар өкілдері оқу процесіндегі маңызды нәрсе - оқушылардың өздігінше қызығушылықтары мен дербестіктері мүмкіндігінше қолдау тауып, мадақталып отыруы керек деп шешеді. АҚШ, Франция, Германия мен Ұлыбритания педагогтары дербестік принципін білім алуы жекелендіру қажеттігі деп қарастырады, яғни білім алушыға өз жолымен, қабілетіне қарай өзінше білім алуына мүмкіндік беру.

Мысалы, Германияның педагогикалық әдебиетінде өзіндік жұмыс жанама оқыту ретінде қарастырылады. Франциялық авторлар оқушылардың өз қызығушылықтары мен құлшыныстарынан туындайтын еркін қызмет деп түсіндіреді. АҚШ-та өзіндік жұмысқа «independent study» термині қолданылады, мағынасы – тәуелсіз білім алу. Британдық ғалымдар «individualization, individual instruction», яғни жекелей оқыту, оқытудың мазмұны, мақсаты мен әдістері нақты оқушыға бейімделеді, оның ерекшеліктері еске алынады, сондай-ақ өзіндік жұмыс мұғалімнің бақылауынсыз орындалуы тиіс деп жазады. Студент шешім қабылдауға және оны іске асыруға толығымен өзі жауапты. Оқу процесі дербес және жеке, оқытушы тек оқу процесін ұйымдастыру мен басқаруға ғана жауапты. Оқыту мақсатын анықтау, материал таңдау, күнделік жүргізу, уақытты бөлу, бағалау жауапкершілігі оқытушы мен студент арасында бөлінеді.

Көптеген батыс педагог-практиктері өзіндік жұмыс жеке жоспар бойынша оқытудың тиімді әдісі болып табылады деп есептейді, білім алушыларға білім алу стилін өздерінше дамытуларына мүмкіндік, және де көбірек уақыт берілсе, аталмыш процестің жемісті болуы айдан-анық /1/.

Оқушының және студенттің өзіндік жұмысы оқу іс-әрекетін психологиялық талдау тұрғысынан неғұрлым қызықты және аз зерттелген болып табылады. Дәл осы өзіндік жұмыстан оның мотивациясы, мақсаттылығы және де өзіндік ұйымдасуы, өзіндік бет-бейнесі, өзі-өзі бақылауы және т.б. психологиялық сапалары байқалады. Үйренушінің өз бетінше жұмысы оның оқу процесіндегі позициясын қайта құрудың негізі ретінде қызмет етеді. Өзіндік жұмыстың психологиялық аспектілерін Б.Г.Ананьев, В.А.Артемова, Л.И.Божович, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдовтар зерттеген.

Жоғары мектеп дидактикасында - студенттің өзіндік жұмысы олардың танымдық іс- әрекетін қалыптастырудың негізгі жолы ретінде қарастырылады. Өзіндік жұмыс - студенттердің ақыл-ой еңбегінің жоғарғы сатыда болуын қамтамасыз етін біліктілігі мен дағдысын қалыптастыру нәтижесінде оқу үрдісінде жоғары нәтижеге жетуге көмектеседі. Өзіндік еңбек - студент бойында ұйымдастырушылық, тәртіп, еріктілік, мақсаткерлік, құбылысты талдау білігі, ізденімпаздық, белсенділік сияқты қасиеттерді дамытады.

Кейбір авторлар өзіндік жұмысты тапсырма берушінің нұсқауымен жүзеге асатын әрекет ретінде қарастырса (А.К.Маркова, М.И.Низамов, т.б.), басқалары өзіндік жұмысты оның мақсаты арқылы сипаттайды (В.Б.Бондаревский, Н.Д.Хмель). Осыған байланысты өзіндік жұмыс - оқытудың әдіс тәсілі ретінде немесе студенттердің өздігінен білім алуға дайындығының негізі ретінде сипатталады. Авторлар студенттердің өзіндік жұмыс ерекшелігін ашуға, оның ішкі және сыртқы қырларын анықтауға тырысқан.

Р.А.Низамовтың пікірінше, өзіндік жұмыс - студенттердің дәрісханалық сабақта және одан тыс уақыттарда жеке, топ болып істейтін танымдық әрекет түрі. П.И.Пидкасистый өзіндік жұмысты оқушының танымдық ізденімпаздығын арттыратын құрал ретінде қарастырады. В.Б. Бондаревскийдің пікірінше, өзіндік жұмыс - болашақ маманның шығармашылық өзіндік ойлауын, ғылыми қызығушылығын және арнайы білім алуын қамтамасыз ететін жоғары оқу орындарындағы оқыту әдісі деп түсіндіріледі. М.К. Гарунов студенттердің өзіндік жұмысының сипаттамасын: іс-әрекет мақсатының көрсетілуі, іс-әрекет нысанының анықталуы, іс-әрекет түрінің таңдап алынуы – деп береді.

Кейбір зерттеушілер өзіндік жұмысты студенттердің интеллектуалдық, жігерлілік және кәсіптік сапаларын дамытатын оқу бағдарламасында қарастырған. Б.П.Есипов «Оқушылардың өзіндік жұмысы мұғалімнің тікелей қатысуынсыз, бірақ

оның белгілі уақыт мөлшеріне есептелген тапсырмасы бойынша орындалатын жұмыс, бұл кезде оқушылар өздерінің ой-өрістерін және іс-әрекеттерін қорытындылай отырып, алға қойған мақсатына жетуге ұмтылады». Мұндай анықтаманы көптеген зерттеушілер жоғары оқу орындарындағы өзіндік жұмысты ұйымдастыру негізіне алған.

Жоғарғы білім адамның жеке тұлғалық, әлеуметтік және мәдени дамуын ғана емес, сондай-ақ келешек дамуына да дайындығын қамтамасыздандыруы қажет. Жоғары мектептің басты міндеттерінің бірі - интеллектуалдық құлшынысы бар, өздігінше білім ала алатын және жаңалық ашуға даяр жоғары білікті мамандарды шығару. Кез-келген пәнді оқу барысында өзіндік жұмыс оқу-танымдық қызметті ұйымдастырудың негізгі нысандарының бірі болып табылады.

Өзіндік жұмыс мектепте, жоғары оқу орнында оқытудың маңызды және кеңінен талқыланатын мәселелерінің бірі болып табылады. Мектепте, жоғары оқу орнында оқытудың қазіргі күнгі әдістемелерінде ол міндетті түрде оқытушының ұйымдастырушы рөлімен теңестіріледі. Дидактикада өзіндік жұмыс деп - оқушылардың сыныптағы және сыныптан тыс немесе мұғалімнің қатысуынсыз, бірақ оның тапсырмалары бойынша даралық және ұжымдық іс-әрекетінің алуан түрлерін түсінеді/2/.

Сыныптан тыс және мектептен тыс жұмыстың жалпы педагогикалық анықтамасы, ол бойынша, бұл оқушылардың іс-әрекетінің алуан түрлері, көптеген зерттеушілердің оқушылардың өз бетінше іс-әрекетін қарастыруларының негізіне қойылған. Осы тақырыпта мектепте факультативтік курстарды ұйымдастырудың жалпы контекстінде өзіндік жұмыстың бірнеше түрі айтылған, оларға бір ғана «оқудан тыс» деген түсінікпен біріктірілген сабақтан тыс, сыныптан тыс, мектептен тыс жұмыстар жатады. Оқудан тыс жұмыстың негізгі үш айырмашылығы тұжырымдалады: оқушылардың оған өз еркімен қатысуы, сабақтан тыс өткізу, өз бетіншіліктің басымдылығы. Оған қойылған талаптар сабақтағы және сабақтан тыс жұмыстардың байланысын, өз еркімен алынған сыныптан тыс тапсырмаларды орындаудағы міндеттілікті, сыныптан тыс сабақтардың мақсаттылығы мен үнемділігін, оқушыларды толықтай қамту және т.б. қамтиды /2/.

А.Н.Леонтьев жоғары оқу орындарында берілетін теориялық білімнің жоғары деңгейі, шығармашылық түрдегі кәсіптік ойлану сияқты қасиеттер дұрыс ұйымдастырылған оқу жұмысы мен аудиториядан тыс жүргізілетін өзіндік жұмыс арқылы қол жеткізуге болады деген пікір айтады. Оның ойынша, адамның жеке басының қасиеттерінің шын мәнінде қалыптасуы тек жеке бас ерекшеліктері мен табиғи дарындылықтарында ғана емес, осы бағыттағы нақты жүргізілетін жүйелі жұмыстарға да байланысты /1/.

Студенттердің өзіндік жұмысы - болашақ мамандарды даярлаудың аса маңызды жолдарының бірі, жас тұлғаны жан жақты жетілдіріп, қалыптастырудың міндетті шарты және құралы болып табылады.

Студенттің өзіндік жұмысы - оның сабақ үстінде оқу іс-әрекетін дұрыс ұйымдасуының салдары болады, оның өзі өз бетінше кеңейтуді, тереңдетуді және бос уақытта жалғастыруды мотивтендіреді. Осыған сәйкес, оқытушы ұйымдастыратын және басқаратын студенттің оқу жұмысы. Оқу пәнін игеру бойынша өзіне берілген, өз бетінше іс-әрекетінің бағдарламасы ретінде болуы керек. Бұл оқытушы үшін өзінің оқу әрекеттерінің жоспарын айқындау ғана емес, сондай-ақ студенттерде оқу пәнін, жаңа оқу тапсырмаларын орындау барысында игерудің кейбір схемасы ретінде қалыптасуын саналы түрде ұғынуын білдіреді.

Өзіндік жұмыс үй жұмысына қарағанда неғұрлым кең түсінік, яғни, оқытушының келесі сабаққа дайындалуы, аудиторияда үйге берген тапсырмаларын

орындауы. Өзіндік жұмыс студенттің оқытушы қандай да бір формада берген, сабақтан тыс жұмысын қамти алады. Бірақ, тұтастай бұл студенттің қандай да бір материалды меңгерудің дайын немесе өзі өндірген бағдарламасынан таңдап алып, қатарласа шұғылдану /3/.

Өзіндік жұмыс үйренушінің оқу іс-әрекетінің өзгеше түрі ретінде қарастырылуы тиіс, ол оның жоғарыда аталған барлық ерекшеліктерімен сипатталады. Бұл оның оқу іс-әрекетінің жоғарғы формасы, оның аудиториядағы жұмысымен байланысты өз-өзіне білім беру формасы.

Студенттердің психологиялық біліктілігін жетілдіру тек лекция, семинар сабақтарымен шектелмей, олардың өз бетінше дербес ізденімпаздығын арттырып отыруға бағдарлануы қажет. Мұндай талаптардың студенттердің өзіндік жұмысын барынша тиімді етіп ұйымдастыруда пайдасы зор. Студенттердің өзбеттілік даярлық жұмыстарын жүргізудің түрлері мен формалары әр алуан. Мәселен, белгілі бір тақырып бойынша реферат жазу, бақылау жұмыстарын орындау, психологиялық ойындар мен тапсырмаларды ұйымдастыру, есептер шығару, берілген материалды ауызша баяндау сияқты түрлі әрекеттер жүргізуге машықтандыру. Сонымен бірге, психологиялық ой пікірлерге, ғұлама ғалымдардың еңбектерін оқып үйреніп, оларды конспектілеп, аннотация мен тезистер дайындауға, яғни ғылыми әдістемелік жұмыстарды жүргізуге төселдіру.

Жоғары оқу орындарындағы оқу танымдық өзіндік жұмысты дидактикалық шарттары мен ерекшеліктеріне қарай бес топқа жіктеуге болады:

1. Жаңа теориялық білімді игеруге арналған өзіндік жұмыстар;
2. Жаңа эмпирикалық және практикалық білім алуға арналған өзіндік жұмыстар;
3. Шығармашылық бағыттағы өзіндік жұмыстар;
4. Білік және дағдыны қалыптастыруға арналған өзіндік жұмыстар;
5. Алған білімдерін бекітуге және жүйелеуге арналған өзіндік жұмыстар.

Студенттердің өзіндік жұмысы оқу үрдісінің маңызды құраушысы болып табылады, оқу процесі барысында дағдылардың, ептіліктердің, білімдердің қалыптасуы жүзеге асады, содан кейін, студенттің танымдық іс-әрекеттердің тәсілдерін меңгеру, шығармашылық жұмысқа қызығушылық және техникалық, ғылыми міндеттерді шешу жүзеге асырылады.

Осыған байланысты, оқушының қатысуынсыз студенттің жұмысын жоспарлау, ұйымдастыру және жүзеге асыру жоғары оқу орны студенттерін оқытудың маңызды міндеті болып табылады.

Студенттің өзіндік жұмысы келесі шарттарды орындағанда нәтижелі болады:

1. Көлемді аудиториялық және өзіндік жұмыстың үйлесуін дұрыс қамтамасыз еткенде;
2. Студенттердің аудиториядағы және аудиториядан тыс жұмысын әдістемелік тұрғыда дұрыс ұйымдастырғанда;
3. Өзіндік жұмыс процесін шығармашылық процеске айналдыру мақсатында студентті керекті материалдармен қамтамасыз еткенде;
4. Өзіндік жұмыс барысын бақылау және оның сапалы орындалғаны үшін студентті мақтағанда /4/.

Ф.М.Фатыхова және С.И.Галютдинова зерттеулерінде студенттердің өз бетімен жұмысын ұйымдастыруға төмендегідей міндеттерді іске асыру айтарлықтай әсерін тигізеді деп көрсетілген:

- оқытылатын пән ерекшелігін ескере отырып, әдебиетпен өз бетімен жұмыс істеудің принциптерін жасау;

- студенттерді аудиториядан тыс жұмыстардың әр түрлі формаларымен таныстыру: рефераттар, ғылыми баяндамалар, курстық және дипломдық жұмыстар жаздыру, педагогикалық практика кезінде ғылыми микрозерттеулер жүргізу және оларды орындау талаптарымен таныстыру;
- білімдерді бақылаудың тиімді формасы ретінде бағалаудың рейтингтік жүйесін қолдану;
- психологиялық пәндердің барлық тараулары бойынша өзін-өзі бағалаудың тестік тапсырмаларын жасау;
- студенттердің танымдық іс-әрекеттерінің даралық ерекшеліктерін түсінуіне көмектесіп, оның даралық стилін қалыптастыру;
- оқытушы мен студенттердің шығармашылығын корсету;
- гуманистік ахуал құру, себебі жеке адамның потенциалды мүмкіндіктері субъектілер қатынастары іске асырылатын қарым-қатынас үстінде ғана жүзеге асырылуы мүмкін /5/.

Жоғары мектептің қазіргі таңда даму кезеңінде студенттердің жұмысты өздігінше орындау іскерлігін қалыптастыру ерекше маңызға ие. Жаттығулар мен тапсырмалар жүйесі өзіндік жұмысты басқарудың иерархиясын жүзеге асырады. Өзіндік жұмысқа қатысты тапсырмалар тізбесіне көз салсақ, оған оқу қызметінің барлық түрлерінің енетіндігін көреміз, материалды меңгеру, пысықтау, өзіндік бақылау, қолдану. М.А. Данилов өзіндік жұмыс тапсырмаларын үш сатыға бөледі: өзіндік жұмысқа дайындайтын алдын-ала жасалатын жаттығулар, студенттердің жартылай өздерінше атқаратын жұмыстары, өзіндік жұмыс.

Өзіндік жұмыс мәселелерін зерттеушілер сабақтардың ұйымдастырылу нысандарын, өзіндік жұмысқа басшылық жасау жолдарын, сабақтың дидактикалық мақсаттарын анықтау, сипаттау арқылы аталмыш мәселенің мән-мағынасын аша түсуге болады деген қорытындаға келеді. Жаңашылдық, шығармашылық элементтері көп болған сайын, өзіндік жұмыс студенттердің танымдық дамуына зор ықпалын тигізеді хақ.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательного учения. –М., 1983.
2. Зимняя И.П. Педагогическая психология. М., 1998.
3. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. М., // Педагогика // 1961., №8.
4. Демеуов А. Роль и методы организации самостоятельной работы студента в современных условиях. Ұлағат.-2002.-№3.
5. Бапаева М.К. Жоғары мекетепте психологиялық білім беруді жетілдірудің ғылыми-теориялық негіздері, дис.п.ғ.к. А.,2001.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастырудың психологиялық маңызы қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается важность организации самостоятельной работы студентов с точки зрения психологии.

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аралбаева Р.К. (г. Талдықорган, ЖГУ им. Жансугурова)

Появление в современной образовательной теории такой области знания, как философия образования (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова и др.), свидетельствует о том, что для понимания современных образовательных тенденций необходимо осмыслить и проанализировать феномен образования именно на философском уровне. В этом случае многоаспектная картина образования: его ценностность, системность, процессуальность, результативность – будет получена в результате синтеза знаний разных наук; возникнет междисциплинарное представление об образовании (Б.С. Гершунский).

Смыслообразующим элементом исследовательского поля конца XX века стал философский, а позже и теоретико-педагогический поиск новой образовательной идеологии, что объективно обусловлено изменениями, происходящими не только в нашей стране, но и в мировом пространстве. В то же время нельзя говорить о разработке принципиально новых ценностных ориентиров, поскольку наше образование традиционно было человеко- и культурно-ориентировано. Являясь частью культуры, образовательные ценности всегда детерминированы социокультурными условиями времени. Именно актуальные для данного времени ценностные ориентиры ложились в основу образовательных идей, концепций, ценностей. Сегодняшняя образовательная философия определено занята разработкой «аксиологических стратегий», осмыслением ценностных ориентиров образования (В.И. Додонов, Г.Б. Корнетов, Б.Т. Лихачев, В.Г. Пряникова и др.).

Произошедшие в стране за последнее десятилетие радикальные перемены изменили не только экономическую и государственную систему, но и коснулись каждого человека. Исчезли заданность, предсказуемая определенность в планировании жизнедеятельности среднестатистического человека с высшим образованием: институт - гарантированное рабочее место – гарантированная зарплата и продвижение по службе - стабильная работа и т.д. Объективная оценка данной реалии позволяет, на наш взгляд, выделить одно несомненное достоинство произошедших перемен: исчезновение самого подхода к рассмотрению человека как среднестатистической единицы. Сегодня успех в реализации человеком жизненных целей определяется мерой его личной свободы и личной ответственности за принимаемые по отношению к себе и другим решения, знанием и реальной оценкой своих возможностей и способностей, умением осуществить своевременный выбор, проявить инициативу и самостоятельность.

Общей тенденцией в развитии системы образования в последнее десятилетие является постепенная перестановка акцентов в ценностных смыслах и функциональных образовательных целях от общественно и социально направленных к человеко- и личностно-ориентированным. Выделение конкретного человека с его неповторимыми индивидуальными чертами, способностями и потребностями в качестве центрального элемента любого института социализации и культурации привело к созданию новой образовательной теории – теории непрерывного образования, в контексте которой и развивается психолого-педагогическая наука в последние годы (С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина).

В основе идеи непрерывности лежит понятие культурно-исторически-ориентированного образования, основным положением которого становится не усвоение знаков и символов, а развитие как творческий процесс имеет результатом порождение нового. Ценность образования, таким образом, заключается в возможности непрерывного развития. Сам же принцип развития является универсальной ценностью, позволяющей не ограничивать развитие макромира в целом.

Система непрерывного образования, как социальный институт, ориентирована в первую очередь на оказание содействия человеку в решении им лично-значимых жизненных задач на каждой ступени развития. Теоретически обоснованная практическая организация содействия постоянному развитию человека на разных этапах выступает системообразующей целью современного образования в целом и высшего в частности. Образование, таким образом, «становится социокультурной технологией» (В.Г.Воронцова) передачи «гена культуры», который обеспечивает прогрессивное развитие человека и человечества.

Как отмечают исследователи, особенность современного института образования заключается в том, что на фоне бурной перестройки всех общественных и культурных институтов оно не всегда успевает осмыслить философию, концептуальные идеи, а решает только тактические задачи, превращаясь, таким образом, в утилитарное обучение (В.В.Давыдов, В.И.Зинченко и др.). Поэтому в качестве одной из ведущих проблем современной системы непрерывного образования, обсуждаемых в достаточном количестве исследований, можно выделить проблему уточнения ценностной значимости феномена образования для человека, культуры, общества и определения целевой направленности процесса непрерывного образования (Б.С.Гершунский, Э.Н.Гусинский, Ю.И.Турчанинова и др.). О значимости ценностного осмысления образования свидетельствует выделение в теории науки такого самостоятельного раздела, как аксиология.

Историко-философский анализ показывает, что образование занимает ведущее место в системах ценностей многих народов мира. Общим контекстом при рассмотрении проблем образования практически всегда становятся вопросы развития человека, общества, культуры. Ценность образования заключается в том, что оно служит основным условием, обеспечивающим развитие человека, общества, культуры путем разрешения внутренних противоречий.

Как подчеркивает П.Г.Щедровицкий, влияние образования на общество огромно. От его качества зависит будущее и судьба любого государства. От образования зависит вклад каждого народа в культуру человечества.

К общечеловеческим ценностям образования, несомненно, принадлежат:

- функция регулирования внутреннего и внешнего мира личности (индивида и социума);
- обеспечение общественного прогресса при условии определенной организации и осуществлении (В.И. Гинецинский).

Ценность образования, отмечает В.П. Зинченко, для общества, культуры и отдельного человека заключается в том, что оно помогает стать именно человеком, позволяет «выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов».

Работы Л.Н.Лесохиной показывают ценность образования как вида человеческой деятельности по удовлетворению одной из ведущих потребностей личности в самореализации, саморазвитии. Для освоения личностью всех других видов деятельности необходимо пройти этап образования. Уникальность образования заключается в том, что оно одновременно вызывает у человека потребность в

самореализации, саморазвитии и предоставляет средства удовлетворения этих потребностей.

За последние годы предпринята попытка определить аксиологическую значимость высшего образования. В качестве ценностей, присущих высшему образованию в нашей системе, традиционно выступали доступность высшего профессионального образования, его научность в сочетании с практико-ориентированностью, интегрированная психолого-педагогическая подготовка специалиста, общение с детьми, духовность, нравственность, творчество, универсальность получаемых знаний и т.д.

Исторически сложившаяся ценность высшего образования, по мнению А.М.Булынина, заключается в том, что оно обеспечивает духовное воспроизводство человека. «Ценности высшего педагогического образования – система, в которой системообразующим элементом является цель, определенная социально-профессиональными потребностями личности и ее представлениями об идеальном образе учителя» /1/. Само высшее образование понимается исследователем как особая ценностная система. В основе этой системы находятся следующие ценностные приоритеты:

- обусловленность своеобразия системы образования образом жизни индивида или социальной группы;
- рассмотрение процесса профессиональной подготовки как естественного отражения практико-ориентированной деятельности;
- обязательное обеспечение функционирования системы образования результатами начальной и промежуточной диагностики исходного состояния различных групп ценностных ориентаций (личностных, социальных, профессиональных) студента с целью коррекции; коррекция ценностных новообразований;
- включение в итоговую аттестацию изучения уровня присвоения ценностей профессиональной направленности.

С точки зрения аксиологии модель высшего образования выглядит следующим образом: идеология образования – предметно-профессиональное содержание – технология воспитания и обучения.

Одним из заметных исследований, посвященных проблемам аксиологической значимости образования, является монография В.Г. Воронцовой. Она подчеркивает, что ценность образования вообще, и высшего в особенности, состоит в обеспечении человеку свободы выбора системы ценностей и видов деятельности, возможности самому определять личностную, гражданскую и социальную позиции.

При этом нельзя рассматривать образование как подготовительный этап перед «настоящей» деятельностью. Образование, как и культура, есть естественное поле бытия человека, форма жизнедеятельности, фактор постоянного развития личности.

На разных этапах жизни образование может выступать как:

- ведущая деятельность вообще;
- в подчиненной роли при основной профессиональной;
- в роли «стимулятора» в достижении новых жизненных целей;
- в роли «компенсатора» при остром недовольстве личности образом жизни.

Функция образования как социокультурного института заключается в том, чтобы помочь человеку ориентироваться в различных видах деятельности, стать социально мобильным и гибким. Образование позволяет прогнозировать некоторые модели поведения человека не только в сфере образования, но и в сфере культуры.

Образование может влиять и не влиять на самосознание и саморегуляцию поведения человека в зависимости от того, какой личностный смысл человека придает образованию как ценности, иными словами, какое место занимает образование в его системе ценностных ориентиров или какова его позиция по отношению к образованию. Этот личностный смысл может быть обусловлен разными причинами: и общей системой ценностей личности, и типами семейного и школьного воспитания, и мезоусловиями среды.

Эти мысли автора аккумулируют общую направленность исследований в области аксиологии образования: образование – принадлежность человека к человеческой культуре, которое может стать способом самореализации, саморазвития личности, а затем и общества в целом. В связи с этим, вероятно, правомерно прогнозировать дальнейшее развитие образования в контексте приоритетности идей гуманизации и гуманитаризации.

«Гуманитаризация образования как процесс охватывает всю науку и культуру, транслируемую через образование, обеспечивая адекватность сложности, системности, универсальности внутреннего мира человека – сложности, системности, универсальности его внешнего бытия в динамике» /2/. Идеи гуманитаризации – есть идеи культурной обусловленности развития человека.

Тенденции гуманизации и гуманитаризации характерны и для высшего образования. В последние годы появился значительный ряд исследователей, посвященных гуманитарным проблемам и ценностям современного высшего образования. Например, гуманитарная ценность образования выделяется в исследовании В.А. Кузнецовой. Образование понимается ею как непрерывный процесс воспитания личности, самостоятельно конструирующей свою деятельность.

Многоуровневая система высшего образования – это совокупность последовательностей, каждая из которых составлена из преемственных образовательных программ с резко усиленным образовательным компонентом на 1-2 уровнях и множественностью программ профессиональной подготовки на основе одного базового образования. Переход с одного уровня на другой характеризует степень образованности. Многоуровневая система – способ снятия противоречия между потребностями личности и ограниченностью средств, которыми располагает общество для реализации потребности в получении знаний. С помощью единой конструкции обеспечивается достаточное разнообразие возможных траекторий образования.

Преимущества данной системы исследователи видят в том, что она:

- достаточно мобильна и в достаточной степени учитывает индивидуальные особенности личности;
- открыта (беступиковая);
- максимально использует принцип фундаментальности;
- позволяет разделить уровни образованности и профессиональной компетентности;
- позволяет использовать новые технологии обучения: концептуально-аналитические методы; конструирование ситуаций совместного учебно-научного творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бульнин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: Автореф. дис. д-ра пед.наук. М., 1998. С.29.
2. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. СПб., 1997. С.22.

РЕЗЮМЕ

В статье излагаются взгляды ученых на новое направление современной образовательной теории – философию образования.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада қазіргі білім теориясының жаңа бағыты – білім беру философиясына ғалымдардың көзқарастары мазмұндалған.

**ОҚУШЫЛАРДЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНДАҒЫ ҚИЫНДЫҚТАРДЫ АНЫҚТАУ
ЖОЛДАРЫ**

Абеуова И.А., Абдраманова Д.Е. (Алматы қ., ҚазМем ҚызПИ)

Бүгінгі таңда бастауыш мектептің негізгі міндеті - баланың бастапқы тұлғалық қалыптасуын қамтамасыз ету, оның қабілеттерін айқындау және дамыту болып отыр.

Өсіп дамып келе жатқан бала бойында алуан түрлі қасиеттер байқалады. Осы бір көп сырлы қасиеттердің жағымды, жағымсыз жақтарымен қатар елеусіз мінез көріністері де бала бойында болады. Бала мінезінің жағымды жақтарына қайырымдылық, инабаттылық, сыйлаушылық, шынайы адалдық, жақсы- жаманды айыра білушілік, алдағы өмір жолына ұмтылушылық жатса, ал нашар мінез көріністеріне тұрақсыздық, өтірік айтушылық, өзімшілдік, беймазалық, ұшқалақтық сияқты қасиеттер жатады. Бала бойына назар салып бақылағанда байқалатын қасиеттерге: өзіне-өзі сын көзбен қарап, мінездегі кемшіліктерді сезінуі, әділетті, әділетсіздікті аңғаруы ойлаған мақсатын орындап шығу үшін шыдамы мен іскерлігі жатады. Егер бала мінезіндегі көріністер өмірімен сабақтасып, тәрбиені ұштасса, бала қайырымды, байсалды, бір сөзді, батыл жүректі, табанды, болып ер жетеді. Ал, бала бойында ынжық мінез қалыптасса, онда сылбырлық, жалқаулық, күйгелектік, қорқақтық, мылжындық мінездер пайда болуы мүмкін. Қалыпты жағдайда бала өскен сайын көп көрініс, естін білуге ұмтылады. Өз ойын айту, басқалармен достасу, пікірлесу сияқты мінез-құлық қалыптаса бастайды. Сондықтан да баланың дамып, нықталып келе жатқан мінезін дұрыс жолға сала білудің маңызы зор.

Бала мінезін тәрбиелеудің сан қырлы жолдары бар. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге жүгінсек, тәрбиелеудің негізгі екі арнадан тұратынын көреміз. *Біріншісі* - бала көзін жеткізу, *екіншісі* - жақсы әдет ғұрыпқа дағдыландыру. Осы екі жолды қатар бір-бірінен ажыратпай байланыстыра жүргізсе, бала мінезі саналылық жолға бағытталады.

Осы тұрғыда оқушының мінез-құлқының ерекшеліктерін анықтау үшін төмендегі тәсілдерді ұсынамыз:

1. Оқушының тәртібін сабақ үстінде және сабақтан тыс кезеңде бақылау;
2. Оның қызмет нәтижелерін талдау (әр пән бойынша дәптерлерін, бақылау жұмыстары, шығармалары т.б.), сонымен қатар психологиялық диагностикалық әдістерді қолдану;
3. Оқушыны не қызықтыратынын анықтау және оның жақсы көретін сабақтары жөнінде әңгімелесуі;
4. Қарым-қатынас ерекшеліктерін анықтау;
5. Оқушы жөнінде достарының, ата-анасының пікірлерін білу.

Қозғап отырған мәселеміз оқушылардың жеке басының қасиеттерін зерттеу болғандықтан, онымен жүргізетін жұмыстардың әдіс-тәсілдеріне тоқталайық. Бала бойындағы бір күн байқалмаған қасиет екінші күні байқалып отырады. Сондықтан оқушыларға күнделік жүргізу арқылы бақылау керек деп ойлаймыз. Сонда жыл бойы әр бала туралы мәлімет жинақталады. Ол әрі қысқа, нақты жазылуы қажет. Оқу жылы соңында «Мен қандай оқушымын» деген тақырыпта тәрбие сағатын өткізін, жазылған психологиялық күнделікпен оқушыны таныстырамыз. Әр оқушының мінез-құлқына талдау жасап, сенің бойыңда мынандай жақсы қасиеттер бар. Сол үшін сені жұрт ұнатады, сыйлайды, сенің бойыңда мынандай жағымсыз қасиеттер көрініс береді деп оның зиянды екенін түсіндіріп отыру қажет сияқты.

Әрбір оқушының жеке басын тәрбиелеудің стратегиясын білу үшін сынып жетекшісі оның күшті және әлсіз жақтарын біліп қана қоймай, сонымен қатар оның оқитын, тұратын жерін және қарым-қатынас жасайтын жақтарын білуі қажет. Ол үшін ата-аналарға арналған әдіс-тәсілдерді толық қолдану қажет және олармен тығыз байланыста болып: әңгімелесу, ата-аналар жиналысы, анкеталық сұрақтар қою, ата-аналардың психологиялық, педагогикалық білімдерінің деңгейімен танысу керек. Оқушының ары қарай жетілуінің бағдарламасын құрмастан бұрын, мұғалім оған әртүрлі әдіс-тәсілдер арқылы өзіндік бақылау және өзіндік талдау жасауға көмектеседі. Бұл мақсаттарда мына тақырыптарға әңгіме жүргізуге болады: «Сіз қарым-қатынас жасай аласыз ба?», «Жалқаулықпен қалай күресуге болады?», өнегелік тақырыптағы диспут, дискуссиялар: «Мен кімін?», «Мен қандаймын?», «Мені түсіну үшін не істеу керек?», «Өзінді таны және жетілдір» т.б.

Біз оқушылардың мінез-құлқындағы қиындықтардың пайда болу себептерін анықтау барысында, мынандай әдістерді қолдандық: «Отбасы суреті», «Адамды сал» тесті, әңгімелесу, А.И.Липкинаның «Үш баға» әдісі, Ең-ең әдісі, Де - Грефэ әдісі.

«Отбасы» суретінің сипаттамасы. Алдымен балаларға: «Балалар сендер үйде кіммен тұрасыңдар? Отбасы мүшелеріңді салыңдар» -деген тапсырма беріледі. Суретті талдау барысында, баланың отбасы мүшелерін қалай суреттегеніне көңіл болу керек. Бұл суретте әрбір фигураның орналасқан орны ерекше ескеріледі. Өсіресе баланың орны. Егер де, бала өзін ата-анасының ортасына салса – бұл баланың ата-анасының екеуіне де жақын екенін көрсетеді, ал егер екеуінің біреуіне жақын болса – онда ол біреуіне жақын екенін көрсетеді. Бала суретте өзін шетке салған болса – онда ол балаға отбасында ерекше көңіл бөлінбегендігін білдіреді. Соған байланысты бала мінезінде қиындықтар пайда болуы мүмкін.

«Адам суреті» (сипаттама). Балалардың танымдық қабілеттерін анықтау үшін Ф.Гудинаф тестінің негізінде К.Маховер жасаған «Адамды сал» тесті пайдаланылды. Тест көп уақытты алмайды. «Адам суреті» тесті қайталап орындауды қажет етпейді, сонымен қатар бала бойында қандай психологиялық қиындықтар бар екенін болжауға мүмкіндік береді.

Мінез құлқы қиын балалардың жеке басының дамуында өзіндік бағалау үлкен роль атқарады. Осыған байланысты біз оқушылардың өзіндік бағалары қандай деңгейде екенін анықтау үшін А.И.Липкинаның «Үш баға» әдісін қолдандық. Әдісті жүргізу үшін оқушыларға: «Жалқаулықпен қалай күресуге болады» деген тақырыпта шығарма жазып келу тапсырылған. Шығарма мұғалімдермен бірге отырып бағаланады. Әрбір мұғалім өз бағасын қояды. Шығарманы таратып берер алдында оқушыларға: «Сендердің жұмыстарыңды үш мұғалім тексерді, әр қайсысы өз бағасын қойды. Ал, енді сендер өздеріңе ұнаған бағаны белгілеңдер», - делінді. Сосын оқушыларға келесі сұрақтар қойылады:

1. Сен өзінді қандай оқушымын деп санайсың? Орта, нашар немесе үздік.

2. Сені қандай бағалар қуантады? Қандай бағалар ренжітеді?

3. Сенің жазған жұмысың «3» бағаланды, ал мұғалім саған «5» қойды. Сен оған қуанасың ба?

Жауаптар негізінде оқушылардың өзіндік бағалауы қандай деңгейде екендігін анықтауға болады.

2. *«Ең-ең» (Самый-самый). Құрылымы.* Сенің алдында 4 тігінен орналасқан сызықтар тұр. Олардың әрқайсысы жеке тұлғаның қандайда бір қасиетін білдіреді. Сызықпен өзінді тап, нүктемен белгіле, сосын нүктені бір сызықпен қос.

Алынған нәтижелерді талдау. Ортадағы сызық немесе жоғары сызық өзіндік бағалаудың теңбе-тең екендігін көрсетеді өте жоғары сызық-өзіндік бағалауы өте жоғары, ал төмен сызық өзіндік бағалауының өте төмендігін білдіреді.

3. *Де-Грефэ әдісі. Құрылымы:* Сенің алдында үш дөңгелек тұр. Бірінші дөңгелек сенің ұстазың, екіншісі сенің досың, ал үшіншісі сенің өзінді білдіреді. Әрбір дөңгелектен төмен қарай сызық жүргізу керек. Араларыңда ең ақылды кім деп ойласаң, сол дөңгелектен төмен қарай ұзын етіп сызық жүргіз, ал ең ақымақ деп ойлайтын адамнан ең қысқа сызық жүргіз. Кім орташа соған орта. (Дөңгелек ішіне оқушы, мұғалім мен досының есімін жазады).

Талдау: Егер оқушы сызықтарды бірдей етіп немесе ең ұзын сызықты өзі белгіленген шеңберде түсірсе –бұл баланың ақыл-ойының дамуында ауытқулар бар екендігін көрсетеді; ақыл-ойы дұрыс дамыған оқушы ең ұзын сызықты мұғалімнен түсіреді. Егер орта сызықты өзіне белгілеп, қысқа сызықпен досын белгілесе немесе керісінше болса, онда бұл оқушының өзіндік бағалауының теңбе-тең екендігін білдіреді.

Алынған нәтижелерді басқа әдістермен салыстырып, оқушымен әңгімелесуге болады. *Мақсаты:* Оқушылармен әңгімелесу барысында темперамент және мінез-құлқындағы ерекшеліктерді анықтау. *Әңгіме барысы:* Оқушылармен әңгімелесу үшін 15 сұрақ құрастырылады. Әңгіме тақырыбы «Мен және мені қоршаған орта». Алынған нәтиже арнайы диаграммаға белгіленеді. Диаграмма әрбір оқушыға жеке-жеке құрылады. Әңгімелесу кезінде оқушының холерик екені анықталса, диаграмма қызыл,сангвиник- сары, флегматик- жасыл, меланхолик- көк түспен белгіленеді. Мінез ерекшеліктері мынандай сандармен белгіленеді:1- көпшіл, 2-ұйымшыл,3- өзімшіл, 4-шыншыл, 5- өтірік айтқыш, 6- ұқыпты, 7- тұйық, 8- сезімтал, 9- табанды,10- қарым-қатнасы. Әңгімелесу кезеңі 25 минуттан аспауы тиіс.

Сұрақтар:

1. Өзің жайында әңгімелеп бер
2. Ата- анаң, достарың жөнінде әңгімелеп бер.
3. Бос уақытыңда немен айналысасың?
4. Бос уақытыңды кіммен өткізгенді ұнатасың?
5. Сен үйіңе қонақ келгенді ұнатасың ба?
6. Сен үйіңде мамаңа көмек бересің бе?
7. Сенің тілектіңнің үнемі орындалады ма?
8. Сенде киноға екі билет бар. Сен киноға кімді шақырасың?
9. Сен өз сұрақтарыңа өзің жауап бере аласың ба?
10. Жаңа досарыңның болғанын ұнатасың ба?
11. Қоғамда болып жатқан өзгерістер сені ойландырады ма?
12. Өзіңнің бойыңдағы қандай қасиеттерді өзгертің келеді?
13. Достарыңды жиі ренжітесің бе?
14. Үлкейгенде кім болғың келеді?
15. Егер саған шөл далада, Африкада немесе өз Отаныңда тұруды ұсынса қай жерді қалайсың? Неге?

Балалар жауаптары тыңдалып, әрбір балаға жеке-жеке диаграмма құрылады және олардың темперамент ерекшеліктері мен мінез-құлқында кездесетін қиындықтарды анықтауға болады.

Мінез құлқында қиындығы бар оқушыларды анықтау, қиындықтар не себептен пайда болатынын теориялық тұрғыда негіздеген ғылымдар көзқарастары төмендегі кестеде талданаған (1 кесте):

Қиындықтар түрлері

№	Мінез құлқындағы қиындықтардың түрлері	Зерттеген психологтар	Мінез құлқындағы қиындықтардың пайда болу себептері
1.	Эмоциялық өріс (сезім әрекетіне бой алдырғыш): ашуланшақ, долы, өкпелегіш, өзіне - өзінің көңілі толмаушылық, жылауық т.б.	Е.Е.Кварцова, А.А.Нурахонова, В.В.Степанова.	Отбасының әлеуметтік тұрмысына байланысты: толық емес отбасы, жағдайы жоқ отбасы т.б.
2.	Еріктік өріс: ашуланшақ, қыныр, сенімсіздік, қызғаншақтық, өтірік айту, өзіншілдік т.б.	А.В.Запорожец, Л.С.Выготский т.б.	Жеке тұлғаның дамуында психологиялық бірізді жүйенің болмауынан.
3.	Танымдық өрісінің бұзылуы. Бала дамуындағы өнімсіз әрекеттер, дұрыс ойлай алмауы, т.б.	Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев. Л.А.Венгер.	Психологиялық заңдылықтарға сәйкес тұлғаның бойындағы қабілеттіліктерді байқап, дамыта алмаушылық.

Адам бойындағы жақсы, жағымды, таза қасиеттердің пайда болып қалыптасуында отбасылық ықпалдың алар орны ерекше. Ежелден мәлім қағида отбасының рухани тірегі ата-ана. Өкінішке орай кейбір кездерде мектептегі тың жаңалықтар мен бағдарламаларды еркін меңгеріп, өмірдің барлық кедергілерінен сүрінбей отуға бейімділігі бар оқушыларға рухани және материалдық қолдау көрсетуге ой-өрісі, шамалары жетпейтін ата-аналар да кездесін қалады.

Мектепке балалар көбінесе отбасынан мінез құлқы негізінен қалыптасып келеді, бұдан кейінгі оқу-тәрбие ісі оларға ата-анасы берген қасиет қабілеттерін шындауға бағытталады. Міне, осы орайда балалардың бойындағы жағымды қасиеттерді оятып, жағымсыз әдеттерді жою талабы психологиялық, педагогикалық іс әрекеттердің тиімділігіне байланысты.

Қорыта келгенде, балада тұрақты, жағымды қасиеттер, дұрыс мінез қалыптасуы үшін мыша негізгі шарттарды орындау керек деген ұсыныс береміз:

1. Баланың өз қолынан келетін іске толық ерік беру. Басқаның күшіне, көмегіне сеніп кетпей, өз қолынан келетін іске ғана ата-ана көмек көрсетін жіберуі міндетті.

2. Баланы еркіне жіберу оны ерлікке, батырлыққа үйретсе, тәртіпке бағындыру, оны шыдамдылыққа, табандылыққа үйретеді. Баланы еркіне жібермеу оны жасқаншақ, қорқақ етеді. Ал, тіпті тізгінсіз қоя беру, оның бар ерігін орындай беру, баланы бейбастық, ессіз, тентек етін шығаруы мүмкін. Сондықтанда бұл мәселеде психологиялық, педагогикалық тұрғыдан сауаттылық қажет және де даралық ерекшеліктерді ескеру қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976.

2. Психологические тесты. М., Владос, 2003.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2т., Т1. М., 1986.
4. Леонтьев И.А. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат., 1977.
5. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников. М., 1990.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются пути выявления особенностей в поведении младших школьников.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада бастауып сынып оқушыларының мінез-құлқындағы ерекшеліктерді анықтау жолдары қарастырылады.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА ДОШКОЛЬНИКА

Махаманова М.Н. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

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

В самом общем плане компетентность в плане самопознания предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе, собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче. В этих условиях предпринятое нами исследование приобретает практическую актуальность.

Становление самопознания является важным достижением в развитии личности ребенка (А.В. Запорожец, 1978; Д.Б. Эльконин, 1978). В советской психологии в процессе выяснения условий и факторов, конструирующих самопознание ребенка, подчеркивалось значение его собственной практической деятельности, а также его взаимодействия и общения с окружающими людьми. В ряде исследований специально выделяется роль других детей в этом процессе (М.И. Лисина, 1974; Е.Е. Кравцова, 1991, Е.И.Субботский, 1976). Ученые-исследователи при изучении значения в развитии самопознания ребенка выделяют общение с другими детьми, расценивают роль сверстника, как существа равного ему, близкого и доступного для сопоставления себя с ним (М.И.Лисина, 1989; Р.И.Деревянко, 1989, Л.Б.Митина, 1989). Роль общения ребенка со взрослым в формировании образа «Я» изучена более детально, чем роль общения со сверстниками. В качестве решающего фактора формирования образа самого себя признано познание ребенком сверстника, сравнение и сопоставление себя с ним.

Теоретической основой работы является концепция о генезисе общения как особой деятельности, направленной на личность другого человека, как на свой специфический предмет (М.И.Лисина, 1986). Результатом или продуктом этой деятельности является образ другого человека, а также образ себя.

Образ себя и другого у дошкольников связан с содержанием их коммуникативной потребности. В нем отражаются те качества и черты ребенка, которые являются реально

необходимыми ему для выполнения важной для него деятельности и составляют материал для обсуждения в общении с другими людьми (М.И.Лисина, 1974; Х.Т.Бедельбаева, 1978; И.Т. Димитров, 1979 и др.).

Учениками М.И. Лисиной (И.Т. Димитров, 1979; Н.Н.Авдеева, 1980; А.Н.Сильвестру, 1983; Х.Т. Шеръязданова, 1989) был выполнен ряд работ, в которых изучалось развитие у ребенка представления о себе, и выяснялась детерминирующая роль общения в этом процессе. Общение рассматривалось не как единственный фактор, а в совокупности с другими, равными по значению, но делающими своеобразный вклад в этот процесс. Оценивалось влияние общения и опыта индивидуальной деятельности ребенка на формирование у него образа себя. Была установлена связь между уровнем развития общения ребенка со взрослыми, уровнем их сотрудничества и стиля индивидуальной деятельности ребенка. Оказалось, что формирование представления о себе у ребенка зависит от единого уровня этих разных сторон его целостной деятельности (И.Т. Димитров, 1980).

Общение людей в психологии рассматривается как *субъект-субъектные* отношения в отличие от субъект-объектных, характерных для предметной деятельности (М.И.Лисина, 1986; Б.Ф. Ломов, 1981; В.И. Слободчиков, 2000; Е.И. Исаев, 2000). Становление общения со сверстниками во многом зависит от способности понять другого, увидеть в нем субъекта. В онтогенезе общения со сверстниками важнейшим моментом служит появление у ребенка отношения к ним как особо интересным, но все же объектам. Развитие субъект-субъектных отношений составляет магистральную линию становления общения и его дальнейшего преобразования.

Наше исследование связано с проблемой выявления в развитии самосознания ребенка, его фундаментальной составляющей личности - самопознания. Очень мало исследований, посвященных генезису самопознания. В казахстанской психологической школе наиболее известны работы С.М.Джакупова и его ученика А.Т.Изакова, Ж.И.Намазбаевой и ее ученика Р.Ш.Сабириной, Х.Т.Шеръяздановой и ее ученика К.А.Айдарбекова. Во всех этих исследованиях развитие самопознания отдельно не рассматривается. Так, были исследованы смыслообразующие факторы самоактуализации (А.Т.Изакова, 2003), исследование динамики самосознания личности (Р.Ш.Сабириной, 1998), развитие диалогической структуры самосознания у подростков в системе внутрисемейных взаимодействий (К.А.Айдарбеков, 2004). Менее исследованы вопросы развития самопознания в дошкольном возрасте. Анализ литературы, относящийся к этим вопросам, позволяет констатировать, что в области изучения самопознания нет четкой терминологии, отсутствует единый концептуальный аппарат, существуют разногласия по поводу структуры самопознания. Не все компоненты самопознания в одинаковой степени изучены. Еще не создана единая концепция его генезиса. При этом, чем младше возраст, в котором изучается самопознание, тем больше проблем в решении этого вопроса. Между тем, исследование генезиса самопознания (как и других психологических образований), по праву считается одним из плодотворных путей для изучения этого сложного феномена. Одним из путей генезиса развития самопознания, большинство исследователей признают общение. При общении наиболее важной его характеристикой служит активность ("субъектность") каждого участника. Мы направили свои исследовательские замыслы на расширение и уточнение знаний об условиях формирования у ребенка точного и полного представления о себе (самопознание), а также углубление понимания специфических особенностей общения дошкольников с другими детьми и его влияние на развитие психики ребенка.

Теоретико-методологической основой исследования является культурно-историческая теория Л.С.Выготского и концепция генезиса общения М.И.Лисиной, основные

положения которых заложили фундамент в развитии общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников в рамках субъект-субъектных отношений. Наше исследование направлено на изучение особенностей самопознания в дошкольном возрасте, детерминирующих его становление и развитие. Определяющая роль в развитии представления о себе у дошкольников принадлежит опыту общения со взрослыми. Он выступает главным источником оценочных воздействий, под влиянием которых у ребенка возникает отношение к реальному миру, к другим людям и к самому себе. Взрослый способствует систематизации обобщению данных индивидуального опыта у детей, выдвигает перед ними цель его осознания. Общение с другими детьми (со сверстниками) является также одним из важных факторов формирования у ребенка представления о себе и своих возможностях. Сверстник для ребенка выступает как контекст для сравнения с себе подобным и средство взаимного обмена оценочными воздействиями, в ходе которых у ребенка возникает отношение к другим детям и одновременно появляется возможность видеть себя глазами других детей.

Принципиальное значение для нас имеет тот факт, что в онтогенезе общения важнейшим показателем конструирования самопознания в дошкольном возрасте является возникновение у него отношения к партнеру, как субъекту.

Общепризнанно, что самопознание представляет собой очень сложное психическое образование, состоящее из целого ряда структурных единиц. Однако в том, что касается этих единиц (или компонентов) структуры самопознания, мнения разных исследователей не всегда совпадают.

Обычно выделяют два основных компонента самопознания: *знание себя и отношение к себе*, причем они рассматриваются в единстве. И.И.Чеснокова предлагает понимание самопознания как единства трех компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения личности /1/.

И.С.Кон включает в структуру самопознания четыре компонента: осознание своей тождественности, сознание собственного «Я», осознание своих психических свойств и определенную систему социально-нравственных самооенок /2/. В других работах встречаются примерно эти же компоненты, но они рассматриваются то как формы, то как приемы, то как функции самопознания /3/. Дело, вероятно в том, что разные авторы вкладывают в одно и то же понятие неодинаковое содержание. В большинстве случаев употребление того или иного понятия не сопровождается объяснением конкретного смысла, которое включается в них, а это приводит к путанице в обсуждении данных явлений. Как правило, самопознание описывается посредством таких терминов, которые сами по себе достаточно сложны и нуждаются в отдельном объяснении.

Зачастую один и тот же компонент самопознания понимается неодинаково. Так, самооценка, например, рассматривается то как стержень личности /4/, то, как регулятор деятельности, то, как важное звено мотивационно-потребностной сферы человека. Экспериментально разные компоненты структуры самопознания изучены неодинаково. На первый план выдвигается проблема самооценки. Вопросы же самопознания остались как бы в стороне от главного потока психологических исследований, несмотря на их большую актуальность и значение. Большинство работ, посвященных изучению самооценки, анализируют ее в качестве уже сложившегося образования. Эти работы затрагивают в основном школьный возраст, и рассматривают с одной стороны, функции самооценки на разных этапах этого возраста, а с другой - роль различных факторов в ее развитии и совершенствовании.

Наиболее характерными в данном направлении являются работы Л.И.Божович, А.В.Захаровой, Т.Ю.Андрющенко, А.И.Липкиной, Е.И.Савонько, П.М.Якобсона.

Обобщая результаты исследований, предпринятых в изучении самооценки с точки зрения ее места и роли в структуре личности, Л.И.Божович указывает, что «самооценка формируется под влиянием оценки взрослого и результата собственной деятельности ребенка». В тех случаях, когда она возникает лишь на основе усвоения оценки окружающих, без умения самостоятельно оценивать результаты своей деятельности, у ребенка легко может сложиться неправильное представление о себе, являющееся значительным препятствием для полноценного формирования его личности. На основе оценки и самооценки у детей складывается определенный уровень притязаний. Если эти притязания превышают возможности ребенка, и он не может решать соответствующие задачи, то у него обычно возникают острые аффективные переживания, т.к. неуспех принуждает его снизить первичную самооценку. По мнению А.И.Липкиной, самооценка складывается в структуре психосоциальных отношений человека в зависимости от успешности предыдущей деятельности /5/. Сложившись, она становится регулятором деятельности человека, его поведения в целом. В учебном процессе чрезвычайно эффективное воздействие на повышение адекватности самооценки оказывают конфликтные ситуации, в которых сталкиваются различные или даже противоположные оценочные суждения. Особую роль в этом процессе А.И.Липкина отводила критическому отношению ребенка к самому себе. Основным условием возникновения и становления критической самооценки является, по ее мнению, наличие у учащегося информации об аналогичных работах и столкновением ее с оценками, которые получила ее работа от других.

В дошкольном возрасте самооценка изучена намного меньше. При этом еще нет единого мнения о сроках ее возникновения. Преобладает мнение, согласно которому самооценка складывается лишь на третьем году жизни ребенка. С ней, однако, согласны, далеко не все исследователи. Некоторые полагают, что самооценка появляется намного раньше. Ведь трудно предположить, что до трех лет у ребенка отсутствует какое-либо отношение к себе. Думается, что в большинстве случаев самооценка рассматривается слишком глобально, как знание о себе и отношение к себе в их единстве. Такой подход к самооценке аннулирует всякие различия между представлением о себе и отношением к себе, стирая границы между самопознанием и самооценкой, и вводя тем самым, дополнительные трудности в их изучении.

Исследования, специально посвященные изучению условий развития представлений о самом себе, встречаются намного реже. Наиболее освещен экспериментальными фактами процесс формирования представлений о своем теле /6/. Речь идет о развитии так называемой «схемы тела», о способности локализовать свои interoцептивные ощущения, о познании своего внешнего облика (узнавание себя в зеркале, на фотографии). Экспериментально доказано, что существует целый ряд этапов построения этих («структурных») представлений.

Что же касается развития «функциональных» представлений (представления о своих умениях, способностях и т.д.), то здесь экспериментальная картина очень бедна.

Не менее «туманна» сфера объяснения таких понятий, как «Я», «Я – образ», «Образ самого себя». Наблюдается некоторое злоупотребление понятием «Я», которое применяется и для объяснения личности, и для описания самосознания, что приводит, тем самым, к стиранию собственного специфического содержания последнего. При этом отсутствует четкое разграничение объекта указанных понятий.

«Я» трактуется то как «потенциальный регулятор» психической деятельности человека, то как некий «нравственно-мировоззренческий стержень личности», то как синоним человеческой личности.

В других работах данное понятие связывается с овладением ребенком речи, с употреблением местоимения «Я». Именно на основе овладения языком, утверждает Р.Зазо, ребенок проходит путь от единичного чувственного ощущения к обобщению и абстрагированию своего образа в слове. Необходимыми предпосылками образованию понятия «Я» являются, по его мнению, отделение ребенком своего тела от объекта внешнего мира (к концу первого года жизни) и своих действий от своего тела (на втором году жизни ребенка).

Подчеркивая, что развитие «образа Я» является в целом социальным процессом, Р.Зазо не оставляет без внимания и его биологические предпосылки, особенно заметные при изучении эмоциональных аспектов «Я» (самочувствие, самоощущение), которые имеют особое значение для понимания филогенеза самосознания.

Создатель теории «зеркального Я» Чарльз Кули включает в это понятие три компонента: представление о том, каким индивид кажется другому человеку, как этот другой его оценивает и самооценку (чувство гордости или унижения). Американский психолог М.Розенберг считает, что «образ Я» состоит из целого ряда партикулярных образов, среди которых наиболее существенными являются «настоящее Я» (каким индивид видит себя в данный момент), «динамическое Я» (каким следует быть), «возможное Я» (каким может стать индивид), «идеализированное Я» (каким принято видеть себя), а также целый ряд «изображаемых Я» (маски, за которыми индивид скрывает свое «реальное Я»).

И.С.Кон предлагает рассматривать понятие «Я» как синоним представления человека о самом себе.

Работ, специально посвященных этому вопросу, очень мало. Среди них можно назвать работы Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна /7/. Близки к ним работы Л.И.Божович, в которых помимо изучения условий развития личности, рассматриваются некоторые вопросы развития самопознания. Кроме этого, существует целый ряд исследований, посвященных частным вопросам самопознания на том или ином этапе детства. Большинство из них относятся к школьному возрасту (в основном к подростковому периоду).

Менее исследованы вопросы развития самопознания в дошкольном возрасте, по отношению к которым имеется лишь несколько работ. Возможно, это связано с тем, что долгое время в психологии появление самопознания относили лишь к подростковому периоду. Правда уже в 50-е годы появились работы, в которых граница возникновения самопознания опускалась до трех лет, а в 70-х годах были начаты экспериментальные исследования, которые выявили даже у младенцев наличие определенных образований («прообраза»), являющихся генетической предпосылкой для развития их самопознания /8, 9/. Однако, целостное представление о генезисе самопознания до сих пор не создано. Остается спорным вопрос о сроках возникновения самопознания в онтогенезе.

Ж.Пиаже в своих ранних работах связывал появление самопознания с наличием логического мышления у детей, с умением вести внутренний спор. Отсутствие у ребенка возможности осознавать собственную мыслительную деятельность являлось для него верным признаком отсутствия самопознания.

Таким образом, Ж.Пиаже сводил самопознание к осознанию своего мышления и потому приходил к отрицанию всякого самоотражения у детей 7-8 лет и, тем более, у дошкольника. Самопознание, с его точки зрения, возникает лишь в подростковом

периоде, когда процесс осознания собственных мыслей приобретает систематический характер.

Большой интерес представляют взгляды видного французского психолога А.Валлона, который противопоставлял свою точку зрения на возникновение и развитие самопознания позиции представителей интроспективной психологии. Последние считают, что ребенок идет в своем развитии от познания самого себя к познанию других людей. По мнению А.Валлона, этот процесс имеет противоположное направление: ребенок познает окружающий мир (в том числе и других людей) и лишь постепенно начинает выделять и себя, как некое постоянное существо. К трем годам у него уже существуют определенные представления о самом себе, появляется самооценка, которая в дальнейшем оказывает большое влияние на формирование его личности, что, по нашему мнению совпадает с точкой зрения Л.С.Выготского, когда он говорит о различных путях формирования мышления и речи у ребенка.

Б.Г.Ананьев выдвигает точку зрения, согласно которой самопознание возникает в период, когда ребенок выделяет себя в качестве субъекта своих действий. Субъективное выделение ребенком своего действия из всей структуры его предметной деятельности становится возможным, благодаря воспитательным воздействиям взрослого (в виде показа, оценки, обучения), потому что само «предметное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим».

Следующей стадией становления самопознания Б.Г.Ананьев считает отделение себя от своих действий в связи с употреблением собственного имени. «С генетической точки зрения, - пишет он, - употребление собственного имени есть огромный скачок в развитии детского сознания и переход к выделению себя, как постоянного целого, из текущего потока изменяющихся действий». Осознание собственных действий посредством оценочных воздействий окружающих создает предпосылки для формирования самооценки (наиболее сложного продукта развития сознательной деятельности ребенка). Первоначально она непосредственно отражает оценки тех людей, которые руководят развитием ребенка, однако, по существу, утверждает Б.Г.Ананьев, подобная форма отношения к себе не является еще самооценкой, поскольку такое психическое образование предполагает прежде всего сознательное понимание и оценивание своих поступков, качеств и возможностей. Огромную роль в формировании самопознания Б.Г.Ананьев отводил овладению ребенком речи.

С.Л.Рубинштейн в качестве наиболее важных последовательных моментов становления самопознания в онтогенезе выделяет овладение ребенком собственным телом, возникновение произвольных движений, самостоятельное передвижение и самообслуживание. И все-таки реальные сроки возникновения самопознания в онтогенезе пока еще не установлены. Наблюдаются разногласия и по поводу путей изучения генезиса самопознания.

В целом генетическая психология знает два типа исследований: метод «поперечных срезов» (сравнение двух или нескольких групп детей разного возраста) и продольный, лонгитюдный метод (изучение одних и тех же детей на протяжении многих лет). Наиболее часто используется первый путь. При этом самопознание изучается обычно через исследование самооценки.

Характерным в данном направлении являются исследования Р.Б.Стеркиной. Изучая самопознание в связи с мотивационной сферой дошкольников, она выделяет три вида самооценки: общую, конкретную и динамическую. Общая самооценка, с ее

точки зрения, - оценка личностных качеств ребенка, которая формируется на основе общения ребенка с окружающими людьми и возникает лишь в конце дошкольного возраста. Конкретная самооценка (в отличие от общей) – это оценка своих возможностей и умений в конкретной деятельности. Данный вид самооценки обычно является более адекватным и реалистичным и формируется на основе познания ребенком результатов своей деятельности. Динамическая самооценка, по мнению Р.Б.Стеркиной, представляет собой промежуточный этап между конкретной и общей самооценкой. Путь развития ее идет от конкретной к общей, причем реалистичность самооценки тем меньше, чем больше степень ее обобщенности, и наоборот.

В.В.Барцалкина предлагает выявлять самопознание через ту область деятельности, в которой ребенок достигает успеха. Развитие самопознания рассматривается ею в тесной связи с развитием направленности дошкольников. В этом отношении обнаружено определенное соответствие между объективно-содержательной характеристикой ценностности и характеристикой «Я-образа».

Оказалось, что высоким показателем развития «Я-образа» соответствуют ценностность познавательной деятельности и ценностность общения. А более низкие показатели развития «Я-образа» характерны для детей с ценностностью реально-практического функционирования и ценностью учебной деятельности.

Подводя итоги сказанному выше, следует отметить, что проблема самопознания, несмотря на ее общепризнанное значение и острую актуальность, остается еще нерешенной. Ее принципиальное рассмотрение зависит от философской основы, на которую опираются исследователи. Единственно научной и поэтому наиболее эффективной для решения этой проблемы являются диалектическая позиция.

Во множестве работ, посвященных вопросам развития самопознания, выделено пять основных вопросов, вокруг которых велись и еще ведутся основные дискуссии и обсуждения.

Анализ литературы, относящийся к этим вопросам, позволяет констатировать, что в области изучения самопознания нет четкой терминологии, отсутствует единый концептуальный аппарат. Существуют разногласия и по поводу структуры самопознания. Не все компоненты самопознания в одинаковой степени изучены. Не создана еще единая концепция его генезиса. При этом, чем младше возраст, в котором изучается самопознание, тем больше пробелов в решении этого вопроса. Между тем исследование генезиса самопознания (как и других психологических образований) по праву считается одним из наиболее плодотворных путей для изучения этого сложного феномена.

Самосознание представляет собой особую форму сознания. Объектом предметного сознания является объективная действительность. Объектом самопознания служит не действительность, а собственная личность как субъект деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., Просвещение, 1979.
3. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности. // Проблемы диагностики умственного развития. М., Педагогика, 1975.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. М., Педагогика, 1983.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. М., Педагогика, 1989. Т.1.
8. Шеръязданова Х.Т., Лисина М.И. Специфика восприятия и общения у дошкольников. Алма-Ата, Мектеп, 1989.
9. Лисина М.И., Шеръязданова Х.Т. К вопросу об избирательном отношении к зрительным воздействиям // Известия АН Каз.ССР. 1980. №1. - С.59-65.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектепке дейінгі балалардың жеке тұлғалық құрлымы – «Мен» бейнесінің қалыптасуына мүмкіндік тудыратын ересектер мен құрдастар арасындағы қарым-қатынас мәселелері қарастырылады. Балалардың коммуникация мәселелері өзін тану проблемаларын түсінуде аса маңызды, сондықтан да мақалада қарым-қатынас пен өзін-өзі танудың арақатынасына баса назар аударылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются вопросы взаимоотношения детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми, которые порождают возможности формирования «Я» образа и уделяется внимание на соотношение общения и самосознания.

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Шайжанова К.У., Омарбекова М.К. (г.Алматы, КазГосЖенПИ)

Одной из приоритетных задач, стоящих перед специальной педагогикой на современном этапе ее развития, является методологическая и практическая поддержка процесса интеграции в социум детей с ограниченными возможностями, обусловленными интеллектуальной недостаточностью /1, 2, 3/. В этой связи деятельность специальных педагогов должна рассматриваться как неотъемлемая часть государственных программ, в рамках которых разрабатывается законодательная база, обеспечивающая эффективное реформирование системы специального образования, внедряется бригадный метод оказания помощи, организуется сеть центров дневного пребывания.

Здесь следует отметить, что используемые в рамках подобных центров обучающие программы, несмотря на свое внешнее многообразие и разнонаправленность, тем не менее, ориентированы, прежде всего, на формирование у детей умений и навыков социальной адаптации. Особый интерес представляют аспекты первичной социальной адаптации (под навыками первичной социальной адаптации мы подразумеваем навыки самогигиены и элементарного самообслуживания) умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста, как фундамента для успешного обучения более сложным социальным навыкам. Исходя из этого, целью данной работы являлось определение факторов, обуславливающих эффективность усвоения навыков первичной социальной адаптации у детей с умеренной умственной отсталостью.

Методы исследования

Исследование проводилось в течение 2005-2006гг. в центре комплексной реабилитации «Кенес» (директор М.М.Сулеева) и охватывала детей с умеренной умственной отсталостью, находившихся на первой ступени социальной адаптации (авторская модель, зарегистрированная Министерством юстиции РК, №875 от 07.05.2003).

Медицинским критерием исключения набора в группу первичной социальной адаптации являлось наличие у ребенка прогредиентного (прогрессирующего) психического или неврологического расстройства. Было обследовано 10 детей: 8 мальчиков и 2 девочки в возрасте от 4 до 6 лет. Средний возраст - 4г.11мес. Период пребывания детей под наблюдением составил 7 месяцев. Необходимо отметить, что до поступления в центр «Кенес» ни один ребенок ранее не обучался в рамках дошкольной специальной педагогической системы.

В анамнезе всех обследованных детей выявлялись различные перинатальные вредности (патология беременности матерей, родовые травмы, перинатальные энцефалопатии различного генеза). В постнатальном периоде отмечалась выраженная задержка психомоторного и речевого развития.

В таблице 1 представлена характеристика детей в зависимости от медицинского диагноза (медицинский диагноз выставлялся врачом-психиатром согласно 10 пересмотру Международной классификации болезней).

Таблица 1.

Распределение детей по медицинским диагнозам

<i>Медицинский диагноз</i>	<i>Количество детей</i>
Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умеренной умственной отсталостью и стереотипными действиями	2 (20%)
Умеренная умственная отсталость	8 (80%)
Всего	10 (100%)

Из таблицы 1 видно, что у всех детей специалистами определялась умеренная умственная отсталость. В течение периода наблюдения 4 ребенка (40%) получали курсовое специфическое лечение (дегидратационные, ноотропные и седативные препараты) под наблюдением врача. Кроме этого, за детьми осуществляли наблюдение и соответствующее вмешательство врач ЛФК, массажист, эрготерапевт, музыкальный работник.

В ходе исследования проводилось анкетирование родителей на предмет их занятий с ребенком в домашних условиях с целью закрепления тех навыков, которые он получил в реабилитационном центре.

В процессе работы, опираясь на опыт ряда авторов /4, 5, 6, 7/, были выделены навыки, наличие которых, по нашему мнению, создает для ребенка с выраженной интеллектуальной недостаточностью фундамент для его успешного прохождения последующих ступеней общей программы социальной адаптации в рамках центра «Кенес». Данные умения были определены как базовые, и дальнейшее изучение контингента детей проводилось с акцентом на уровень их усвоения. Для удобства анализа динамики состояния обследуемых детей мы разделили навыки по блокам и использовали бальную систему оценки. В таблице 2 представлены базовые навыки и система их оценки.

Базовые навыки и система их оценки

Навыки	Система оценки
<i>1 блок</i>	
Снятие обуви	0 баллов – отсутствие навыка;
Правильное надевание обуви	1 балл – выполнение с помощью;
Правильное одевание майки (футболки, рубашки, штанов, брюк)	2 балла – ребенок выполняет без помощи.
Снятие одежды	
<i>2 блок</i>	
Открывание и закрывание крана	0 баллов – отсутствие навыка;
Намыливание рук	1 балл – выполнение с помощью;
Вытирание рук	2 балла – ребенок выполняет без помощи.
Умывание лица	
Вытирание лица	
Сморкание носа	
<i>3 блок</i>	
Просится в туалет жестами, словами	
Спускает штанишки	
Садится на горшок, унитаза	
Встает с горшка, унитаза	0 баллов – отсутствие навыка;
Одевает штанишки	1 балл – выполнение с помощью;
Пользуется туалетной бумагой	2 балла – ребенок выполняет без помощи.
Спускает воду в туалете	
<i>4 блок</i>	
Тщательное пережевывание с закрытым ртом	
Держит ложку, пытается взять в рот	
Ест ложкой	
Держит, не проливая чашку двумя руками	
Держит, не проливая чашку одной рукой	
<i>5 блок</i>	
<i>Знание:</i>	
Цветов	
Красный	
Зеленый	
Желтый	
Синий	
Форм:	
Круг	
Квадрат	
Треугольник	
Шар	
Куб	
Величины:	
Большой	
Маленький	
<i>6 блок</i>	
<i>Выполнение инструкций</i>	
Встань	0 баллов - не выполняет инструкцию;
Принеси	1 балл - выполняет при сопровождении
Ложись	инструкции жестами;
Возьми	2 балла - выполняет словесную
Войди	инструкцию.

Выйди	
Покажи	
Положи	
Закрой	
Открой	

Динамическая (промежуточная) оценка усвоения детьми программы обучения проводилась ежемесячно с помощью разработанных в центре «Кенес» специальных экранов формирования навыков.

Для количественной оценки динамики состояния детей за 7 месяцев использовалась рабочая классификация, включавшая 3 уровня усвоения программы: высокий, средний, низкий (таблица 3).

Таблица 3.

Классификация уровней усвоения базовых навыков

Уровень усвоения	Блоки						итого
	1	2	3	4	5	6	
<i>Высокий</i>	5-8 баллов	7-12 баллов	8-12 баллов	6-10 баллов	16-22 балла	16-20 баллов	58-84 баллов
<i>Средний</i>	3-4 балла	4-6 баллов	5-7 баллов	4-5 баллов	9-15 баллов	8-15 баллов	33-57 баллов
<i>Низкий</i>	Менее 3 баллов	Менее 4 баллов	Менее 5 баллов	Менее 4 баллов	Менее 9 баллов	Менее 8 баллов	Менее 33 баллов

Результаты

В зависимости от уровня усвоения программы выделено 3 группы детей.

В группу с высоким уровнем усвоения программы обучения (группа 1) вошли 5 человек, из них 3 мальчика (60%) и 2 девочки (40%). Средний возраст детей составил 4 года 2 мес. Медицинский диагноз: умеренная умственная отсталость.

Период адаптации дошкольников к режиму центра составил около 1-го месяца. В течение этого периода после привода их родителями дети начинали плакать, однако, довольно быстро успокаивались. Привлечь их к выполнению тех или иных заданий удавалось далеко не всегда, из-за активного сопротивления и быстро наступающей истощаемости. Большую часть времени они бесцельно бродили по комнате, пассивно подчинялись простым инструкциям, однако с большим трудом поддавались попыткам уложить их на дневной сон. Тем не менее, по мере привыкания к режиму дети становились более доступными для восприятия программы обучения.

После первых 3-х месяцев занятий динамическая оценка показала положительную динамику по усвоению базовых навыков социальной адаптации. Параллельно с обучением детей проводилась разъяснительно-обучающие беседы с родителями, которые старались закрепить в домашних условиях прививаемые детям умения.

Через 5 месяцев наблюдалась отчетливая позитивная тенденция в усвоении предлагаемой программы, а к концу 7-го месяца итоговая оценка по всем детям данной группы составляла 66 баллов. В результате 3 ребенка (60%) были переведены на 2 ступень социальной адаптации.

В группу со средним уровнем усвоения программы обучения (группа 2) вошли 3 ребенка, все мальчики. Средний возраст составил 5 лет 6 мес.

Как и в группе 1, все дети группы 2 имели медицинский диагноз умеренная умственная отсталость. Период адаптации детей данной группы к режиму центра составил около 2-х месяцев. Особенности адаптационного периода позволили

охарактеризовать его как более тяжелый, по сравнению с таковым в *группе 1*, что кроме прочего было связано с проявлениями церебрастенического симптомокомплекса, обуславливавшего отчетливую метеозависимость детей. Особенностью являлось крайне слабое содействие родителей детей данной группе педагогическим мероприятиям.

После первых 2-х месяцев пребывания в реабилитационном центре динамическая оценка по экранам формирования навыков практически не показала положительных изменений в состоянии детей, которые лишь к концу 3-го месяца стали относительно восприимчивы к программе обучения.

Через 5 месяцев работа с детьми значительно облегчилась за счет полного привыкания последних к режиму центра и к концу 7-го месяца итоговая оценка усвоения базовых навыков первичной социальной адаптации составила 40 баллов. Тем не менее, по результатам обучения детям *2-й группы* было рекомендовано повторить программный курс.

В *группу с низким уровнем усвоения программы обучения (группа 3)* вошли 2 мальчика. Средний возраст детей составил 4 года 8 мес.

Дети имели медицинский диагноз - *гиперактивное расстройство, сочетающееся с умеренной умственной отсталостью и стереотипными действиями*. Следует отметить, что до поступления в реабилитационный центр дети постоянно находились под активным наблюдением врачей психоневрологов в связи с гиперактивностью, агрессивными действиями и получали помимо ноотропной, еще и седативную терапию.

Общий срок относительной (нестойкой) адаптации к режиму реабилитационного центра составил около 3,5 месяцев. С момента начала посещения реабилитационного центра дети не могли усидеть на одном месте, бегали по комнате, расшвыривали попадающие им на пути предметы. Подобное поведение обусловило необходимость медицинского контроля с коррекцией соответствующей терапии. В течение этого периода педагогическое воздействие ограничивалось ограждением детей от травм и периодическим удержанием их на одном месте. Особенностью же родителей детей *3-й группы* была полная отстраненность от педагогических реабилитационных мероприятий.

На фоне медикаментозной терапии поведение детей становилось более упорядоченным, что позволяло начать непосредственное специальное педагогическое вмешательство, однако результаты после 5 месяцев занятий были низкими. В условиях продолжения обучающих мероприятий и постепенно нарастающей к ним восприимчивости детей к концу наблюдения (через 7 месяцев) обнаруживались незначительные положительные сдвиги, однако, итоговая оценка результатов обучения детей *3 группы* осталась низкой и составила 26 баллов. По результатам обучения детям *3-й группы* было рекомендовано повторить программный курс.

В педагогической и смежной медицинской (психиатрической) литературе имеются отдельные указания на значимость в процессе усвоения педагогических программ тех или иных показателей /4, 7, 8, 9, 10, 11, 12/, однако специальных исследований, посвященных целенаправленному изучению факторов эффективности усвоения детьми дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью программ по социальной адаптации мы не обнаружили. В связи с этим, для определения вероятных факторов, обуславливающих уровень усвоения детьми изучаемого контингента базовых навыков, проведен сравнительный анализ выделенных групп.

Установлено, что в группах с различными уровнями усвоения базовых навыков имеются различия в особенностях психического состояния, несмотря на формальную схожесть диагнозов.

Так, у детей *группы 1* (с высоким уровнем усвоения) имела место так называемая «неосложненная умственная отсталость» /9/, в то время как у детей *группы 2* (средний уровень усвоения базовых навыков) отчетливо обнаруживался церебрастенический синдром, осложнявший основное состояние. Психическое состояние детей *группы 3* (низкий уровень усвоения базовых навыков) являлось полиморфным: кроме явлений интеллектуальной недостаточности отчетливыми были признаки гиперактивности с повышенной аффективной возбудимостью. Это позволило предполагать наличие влияния глубины и качества поражения центральной нервной системы на уровень усвоения программы, что согласуется с мнением Г.Е.Сухаревой /9/.

В таблице 4 указан средний возраст поступления детей трех групп в реабилитационный центр.

Таблица 4.

Средний возраст начала специального обучения в трех группах

<i>Группа</i>	<i>Средний возраст поступления детей в реабилитационный центр</i>
1	4 года 2 мес
2	5 лет 6 мес
3	4 года 8мес

Из таблицы 4 видно, что при сопоставлении практически однородных по составу *групп (1 и 2)* имеет место определенная тенденция повышения эффективности усвоения базовых навыков в зависимости от сроков начала реабилитационных мероприятий. Иными словами, чем раньше начинается обучение ребенка, тем выше его качество, что подтверждается данными литературы /7/. *Группа 3* здесь несколько выходит из общей картины, что по нашему мнению, объясняется особенностями психоневрологического состояния детей, обуславливающего относительно раннее включение их в систему медико-педагогического сопровождения.

Кроме этого, оценивалось содействие родителей деятельности педагогов, в виде закреплением в домашних условиях получаемых детьми умений. Сводные результаты оценки проведенного анкетирования родителей и разъяснительно-обучающих бесед представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Соотношение уровня усвоения базовых навыков и педагогической активности родителей

<i>Группа</i>	<i>Педагогическая активность родителей</i>
1	Высокая, закрепление навыков проводится регулярно
2	Средняя, закрепление навыков проводится нерегулярно
3	Низкая, родители не занимаются с детьми в домашних условиях

Из таблицы 5 видна четкая тенденция, отражающая зависимость качества реабилитационных мероприятий от «педагогической» активности родителей детей с умеренной умственной отсталостью.

Наконец, непосредственная работа с детьми позволила предположить прогностическую значимость сроков адаптации к режиму реабилитационного учреждения (таблица 6).

Таблица 6.

Соотношение уровня усвоения базовых навыков и срока адаптации к режиму реабилитационного центра

<i>Группа</i>	<i>Срок адаптации к режиму реабилитационного центра</i>
1	1 месяц
2	2 месяца
3	3,5 месяца

Из таблицы 6 следует, что при сопоставлении всех трех групп обследованных детей обнаружилась тенденция к зависимости повышения качества усвоения базовых навыков от более короткого срока адаптации.

Таким образом, результаты исследования позволили выделить факторы, влияющие на эффективность усвоения навыков социальной адаптации детьми с умеренной умственной отсталостью. К их числу относятся: *глубина и качество поражения центральной нервной системы (ЦНС), возраст начала реабилитационных мероприятий, продолжительность адаптации ребенка к режиму реабилитационного центра и содействие родителей работе специального педагога.*

Статистическая обработка полученных результатов не проводилась, что объясняется малым количеством обследованных детей. Тем не менее, итоги работы позволяют говорить о тенденциях, которые могут быть математически подтверждены по мере накопления материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев Н.Н. История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект). // Специальная педагогика.-ред. Н.М.Назаровой.- М., 2000.
2. Малофеев Н.Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции. // Интегративные тенденции современного специального образования. Сборник тезисов международной научно-практической конференции.- Минск, 2003.
3. Бакк.А., Грюневальд К. Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития/ пер.со шведского под ред. Ю.Колесовой.- СПб, 2001.
4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. - СПб, 2005.- 477с.
5. Вернер Д. Реабилитация детей инвалидов./ пер. с англ.- Филантроп, 1995.-654с.
6. Грюневальд К. Как учить и развивать детей с нарушениями развития./ пер. с англ.- СПб, 2000-136с.
7. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта.-М., 1988.
8. Певзнер М.С. Дети- олигофрены.-М., 1959.
9. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста.- М., 1965;
10. Малер А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых людей. – М., 1990.

11. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.- СПб, 1903.
12. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов.- М., 1963.

РЕЗЮМЕ

В статье изложены результаты практической специально-педагогической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью в рамках реабилитационного центра. В ходе исследования выделены факторы, влияющие на эффективность усвоения навыков социальной адаптации: глубина и качество поражения ЦНС, возраст начала реабилитационных мероприятий, продолжительность адаптации ребенка к режиму реабилитационного центра и содействие родителей работе специального педагога.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада реабилитациялық орталықта жүргізілген арнаулы педагогикалық тәжірибелік жұмыстың нәтижелері ұсынылады. Зерттеу жұмысы кезінде әлеуметтік бейімделу дағдыларын тиімді игеруге әсер ететін шарттар ерекшеленді. Олардың ішінде: орталық жүйке жүйесінің бұзылу тереңдігі және сапасы, реабилитациялық көмектің басталуының мерзімі, реабилитациялық орталықтағы тәртіпке баланың бейімделу ұзақтығы және арнаулы педагог жұмысына бала ата-аналарының жәрдемдесуі қарастырылады.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Бейсенова Ж.Ж. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

В настоящее время можно выделить три главных направления по которым происходят изменения мира профессий. Во-первых, отмирание, исчезновение некоторых профессий. Это характерно для современной черной металлургии, сельского хозяйства. Отмирают профессии ручного труда. На смену им приходят профессии операторского типа, связанные с механизацией и автоматизацией производства. Во-вторых, ряд профессий обновляется по составу входящих в них действий и операций. Так, компьютеризация, впервые войдя в жизнь общества отнюдь не в сфере образования или медицины, оказала свое воздействие и на процессы школьного обучения, и на лечение и обслуживание больных. И хотя общественные функции профессии врача и учителя не изменились, реализация их на практике происходит по другому – уже на базе новой технологии. Это в свою очередь изменяет операциональный состав профессиональной деятельности. Поэтому не остаются неизменными и требования, которые эти обновленные профессии предъявляют человеку. Кроме того, одно из последствий появления новой технической базы выражается в том, что во многих профессиях появляются новые рабочие места. В современной медицине, например, есть фтизиаторы, офтальмологи, отолорингологи и другие специалисты-профессионалы. Пока еще трудно предвидеть, какие изменения произойдут в профессии учителя при расширении, углублении и компьютеризации учебного процесса. В-третьих, появляются новые профессии не имеющие аналогов в прошлом.

Что же означает правильный выбор профессии? При любом выборе профессии мы имеем дело как бы с двумя сторонами: на одной стороне находится старшеклассник со своими индивидуальными особенностями, которые проявляются через различия в физическом развитии, в различных возможностях, интересах, склонностях, в разном характере и темпераменте; на другой стороне – работа, специальность со всеми многочисленными требованиями, которые она предъявляет работнику. Без лишних слов ясно, что любой человек к любой работе не может быть пригодным. Он, конечно, может приобрести специальность и как-то работать, но обязательно в его работе начнут проявляться все те ошибки, о которых говорилось выше. При правильном выборе профессии индивидуальные особенности подростка совпадут с требованиями профессии. Отсюда железное правило для каждой семьи: советуя ребенку выбрать какую-либо профессию следует исходить из его индивидуальных возможностей, а не из объема зарплаты будущей специальности, близости заведения или из-за друзей, с которыми здорово было бы учиться вместе и т.д.

Д.Сьюпер отмечает, что в настоящее время на смену прежней "гармонии" в деле школьной и профессиональной ориентации приходят методологические противоречия. Он замечает четыре группы противоречий:

- противоречия между профориентацией, рассматриваемой как средство удовлетворения нужд в рабочей силе, и профориентацией, понимаемой как средство воздействия на развитие сил и способностей человека;
- противоречия между ориентацией, направленной на выбор работы, и ориентацией, предусматривающей выбор карьеры, т.е. профессиональный рост и развитие личности;
- противоречие между профориентацией, рассматриваемой как служба информации, и ориентацией, рассматриваемой как служба консультации;
- противоречие между ориентацией, которое осуществляется профессионалами,
- и ориентацией, которой занимаются не профессионалы.

Эти противоречия связаны друг с другом; в различных странах они выражены с той или иной степенью яркости. Для примера Д.Сьюпер характеризует эти противоречивые тенденции в трех наиболее развитых капиталистических странах: США, Англии, Франции. Он отмечает, что в последнее время весьма отчетливо выступает контраст между двумя концепциями в области профориентации. В одной из них подчеркивается значение выявления способностей и интересов индивидуума при выборе им профессии, оказания ему помощи для лучшего использования, что однако важно как для личной пользы индивидуума, так и для пользы общества. Вторая концепция рассматривает профориентацию как инструмент национальной политики, направленной на лучшее удовлетворение спроса в рабочей силе. Теория профессиональной ориентации, считает Д.Сьюпер, находится под влиянием экономических и политических факторов.

О выборе профессии ребенок задумывается еще будучи дошкольником. Впоследствии этот выбор претерпевает ряд изменений, пока наконец не созревает окончательное решение. Человек, проходя путь от детской наивности до социальной зрелости, переживает ряд переходных ступеней, и на каждой из них он руководствуется различными принципами при выборе профессии.

Современный учащийся, выбирающий профессию, встречается с необычайно возросшими возможностями профессионального выбора. Появление новых профессий и целых отраслей промышленности, изменение содержания труда представителей многих старых профессий, рост крупных городов и связанное с ним увеличение количества учебных заведений в одном населенном пункте, повышение образовательного уровня молодежи и общей информированности о различных

профессиях – это и целый ряд других факторов делают выбор профессии для молодого человека весьма нелегкой задачей. Однако усложнение процесса профессионального выбора происходит быстрее, чем увеличение числа выбираемых профессий и расширение возможностей молодых людей в процессе профессионального самоопределения. Это связано с особенностями сравнения различных альтернатив выбора. Если количество профессий возрастает в арифметической прогрессии, то информационная сложность процедуры сравнения, как показывают расчеты, умножается в геометрической прогрессии. Выбор профессии из-за избытка информации происходит в ситуации, когда становится невозможным сравнение каждой из профессий между собой.

Сложность процесса профессионализации рождает потребность в специализированной помощи старшеклассникам, выбирающим свой жизненный путь, в создании службы профессиональной консультации, на необходимость и эффективность которой неоднократно указывалось в научно-методической литературе.

Изучение индивидуально-психологических особенностей учащихся занимает значительное место в деятельности школьного психолога; оно является составной частью профориентационной работы. Объективным инструментом такого изучения служат методики психологической и психофизиологической диагностики. Однако нет полной ясности в том, как применять эти методики, чтобы получаемые с их помощью результаты были бы максимально полезны школьникам в их профессиональном самоопределении.

Усиление личностного подхода в психологии привело к обогащению ее языка понятиями отражающими те аспекты сферы развития и формирования личности, которые ранее оставались за рамками психологического анализа. К таким понятиям, несомненно, следует отнести "самоопределение личности", распространенное сейчас и в психологической, и в педагогической литературе. Вместе с тем, оно еще недостаточно определено, а отражаемые им явления психологически слабо интерпретированы.

В академическом словаре современного русского языка самоопределение трактуется как действие от глагола "самоопределяться", что значит: осознать себя, свои классовые, общественные интересы, определить свое собственное существование, свое место в жизни, в обществе, начать существовать самостоятельно. Ряд определений этого понятия можно встретить в психологической литературе. По А.В.Петровскому, "самоопределение личности в группе – это осознание личностью свободы действовать в соответствии с ценностными ориентациями группы и в относительной независимости от воздействия группового давления". В ходе дальнейшей разработки стратометрической теории коллектива А.В.Петровский ввел понятие "коллективистическое самоопределение (КС)", которое обобщает относительное единообразие поведения в результате сознательной солидарности, личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединенной целями и идеалами, вынесенными за рамки данной группы. Это понятие выступает в качестве альтернативы и неконформизма, и конформизма.

Коллективистическое самоопределение личности как феномен является, бесспорно, социально-психологической реальностью, но, на наш взгляд, это обстоятельство не исключает выделения самостоятельного понятия "самоопределение личности", отражающего личностный аспект феномена. Различая социальный и личностный аспекты самоопределения, И.С.Кон противопоставляет их автономии (от старших). Сущностью первых он считает "четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире", "ответ на вопрос: кем быть и что делать?". Такой подход

своей обобщенностью и абстрактностью, по-видимому, вполне удовлетворяет философов, но для психологов и педагогов он слишком общий.

По К.А.Абульхановой-Славской самоопределение - осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности.

Исследование самоопределения личности предполагает учет объективных факторов и условий жизнедеятельности индивида. Ввиду того, что объективные факторы и условия самоопределения аналогичны условиям и факторам социализации личности (семья, школа, социальная принадлежность, сельские или городские условия и т.д.), специально на них останавливаться не будем, а лишь укажем на те, которые изменяют статус, роль и позицию школьников в их жизнедеятельности. Сюда мы относим окончание девятого класса как этап жизненного самоопределения, включая выбор пути дальнейшей учебы; предварительный, а для некоторых и окончательный выбор профессии (1); получение паспорта (2); аттестата об окончании средней школы (3); избирательного права (4); возможность вступления в брак (5). Данные факторы мы выделяем на основе исследований и объективизации оценочных суждений, выборе профессии с учетом своих склонностей и возможностей, обобщенность и полимотивированность, осознанность мотивов поведения поступков юношей и девушек.

Профессиональное самоопределение – термин, уже вошедший в научный оборот. Он отображает процесс поиска и приобретения профессии. Финалом его служит начало трудовой деятельности, в процессе которой индивид утверждает себя как создатель, глубже осознает, что он творец не только материальных благ, но и человеческих отношений. Психологические механизмы профессионального самоопределения рассмотрены рядом авторов, они также указывают на роль осознания "хочу"- "могу" - "есть" - "требуют" относительно выбираемой профессии.

Рассмотренные частные формы самоопределения в социологической и педагогической литературе обобщаются понятием "жизненное самоопределение". Тогда весь этот процесс представляет ансамбль, состоящий из ролевого – профессионального – семейно-бытового – социального самоопределения. Звенья этой цепи не рядоположены и необязательно разграничены во времени. Они сосуществуют, постоянно взаимодействуют, даже могут вступать в причинные отношения. Каждый названный компонент самоопределения взаимообусловлен другими, имеет аффективный, когнитивный, ценностный и поведенческий аспекты. Интегрируясь, они в сознании и деятельности зрелого субъекта выступают в виде ответственности. Ответственность - осознанная необходимость, детерминирующая поведение самоопределяющейся личности. Функции ответственности – организация деятельности в настоящем, прогнозирование будущего и контроль над ними и поведением в целом. Таким образом, ответственность мы считаем основополагающим, системообразующим признаком самоопределения личности.

Выделенные компоненты самоопределения, соответствующие им понятия в эмпирическом плане дают возможность четко проследить их зависимость не только между собой, но и от этапа формирования самоопределившейся личности, выступают не только как осознание себя, как субъекта, способного создавать предметы и воспроизводящиеся отношения, готовность совершать социально значимую деятельность, но и факт ее свершения, т.е. реальное поведение. Для самоопределившейся личности важно не только то, что и как она делает, но и ради чего

это делается – осознание ею смысла своей жизнедеятельности. В зависимости от этого, а также рода и вида воспроизводящейся деятельности, соотношения "хочу" - "могу" - "есть" - "требуют" можно судить об уровне ее самоопределения.

Самоопределение личности предполагает как усвоение накопленного человечеством опыта, которое в плане "я" протекает как подражание и идентификация, так и формирование у индивида неповторимых, только ему присущих свойств, которое протекает как персонификация. Идентификация вслед за подражанием и конформностью выступает ведущим началом, обуславливая персонификацию личности.

Сложным является определение границ и этапов самоопределения. На наш взгляд, основными критериями здесь следует считать уровень понимания личностью смысла жизни, смену воспроизводящего вида деятельности и полноту уровня соотнесенности "хочу" - "могу" - "есть" - "требую" у конкретной личности.

Первый этап характеризуется тем, что для индивида ведущей формой выступает целенаправленная учебная деятельность, которая является условием формирования теоретического осознания. Основной механизм формирования личности здесь идентификация, включая подражание. Преобладающим объектом самооценки выступают учебные успехи в рамках коллективной деятельности.

Актуальность поставленного вопроса определяется тем, что в общеобразовательной школе получила широкое распространение схема построения профориентационной работы, согласно которой чуть ли не решающую роль играют результаты психологического диагностирования. Условно ее можно назвать схемой наложения. Ее суть такова: предполагается, что для основных профессий современного общества существуют требования, которые профессия предъявляет к желающему овладеть ею. Кроме того, считается, что с помощью стандартного набора методик психологической и психофизиологической диагностики можно выявить картину индивидуально-психологических особенностей школьников. При наложении же сетки профессиональных требований на картину индивидуально-психологических особенностей видно, какие профессии более всего подходят данному школьнику. Остается убедить школьника выбрать одну из таких профессий, причем ту, для которой более всего нужны кадры в данном населенном пункте или районе. Аргументом в защиту схемы наложения является и тот факт, что при массовом психологическом диагностировании вся процедура занимает мало времени.

Следующим шагом в построении поисковой модели профессии является установление привлекательности характера индивидуальной задачи, стоящей перед специалистом, которая определяется альтернативой репродуктивной или оригинальной деятельности.

И для старшеклассника и для профконсультанта выбор одного из вариантов по данному признаку связан с оценкой творческих возможностей, способностей выбирающего профессию. Анализ имеющегося практического опыта в каком-либо виде деятельности, процесса выполнения различного рода диагностических заданий, личностные методики должны дать профконсультанту сведения об ориентации консультируемого на точность исполнения и сохранение в собственной деятельности выработанных приемов или на склонность к оригинальности действий, к поиску новых вариантов, как это предлагается.

Совместно со старшеклассниками, выбирающими профессию, выясняется, предпочитает ли они работу в условиях, когда выполняемая им деятельность строится по замкнутому, периодически повторяющемуся циклу, либо его больше привлекает

постоянное изменение выполняемых операций, т.е. производится выбор между периодической повторяемостью или неповторяемостью рабочего цикла.

ЛИТЕРАТУРА

1. SuperD.E. Theory of vocational development. // J. Of Amer. Psychol. 1978. - № 2.
2. КлимовЕ.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М., Знание. 1983.
3. КонопкинО.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.,1980.256 с.
4. КухарчукА.М., ЦенциперА.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. М., 1976. 128 с.
5. ЛеонтьевД.А., ПилипкоН.В. Выбор как деятельность: личностные детерминаты и возможности формирования. // Вопр. пс. 1995. № 1. С. 97-110.
6. Сафин В.Ф., Ников Г.А. Психологический аспект самоопределения личности. // Психол. журнал.1984. Т.5. № 4. С. 65-73.
7. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе. // Тезисы докладов к XX междунар. психологическому конгрессу. М., 1972. С. 141-154.
8. Абульханова–Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1995.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психология, педагогика ғылымдарындағы аса күрделі мәселелердің бірі – мамандық таңдау, кәсіби айқындалу мәселелері қарастырылған.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается одна из основных проблем педагогики и психологии – профессиональное самоопределение, то есть процесс поиска и приобретения профессии.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СПОСОБАМ ОБЩЕНИЯ

Кульбаева А.Ж. (г.Алматы, КазГосЖенПИ)

Изучив и проанализировав проблему педагогического общения и его воздействия на дошкольников в специальной психолого-педагогической литературе и на практике, мы сочли необходимым определить оптимальные пути, способствующие обучению детей старшего дошкольного возраста способам общения, и выявить возможности обучения. С этой целью нами были разработаны и проведены опытно-экспериментальные занятия. Исследование проводилось на базе дошкольного детского дома г.Усть-Каменогорска с детьми подготовительной группы. В эксперименте участвовала подгруппа, состоявшая из 11 детей. Задача опытно-экспериментальной работы заключалась в следующем: выявить возможности специально организованной работы по обучению детей способам общения со сверстниками для наиболее высокой эффективности общения детей в различных видах деятельности.

В содержание занятий входило чтение произведений русских и отечественных писателей, беседа о нравственном содержании прочитанных произведений с акцентом

на характер общения их персонажей между собой, обсуждение и анализ ситуаций, возникающих в совместной игре и ситуаций, связанных с прочитанным рассказом.

В ходе обсуждения акцентировалось внимание детей на доброжелательные отношения в различные периоды общения. С этой целью с помощью создания экспериментальной ситуации и наблюдения за проявлением элементов коммуникативной способности у детей вступить в контакт с партнерами, мы изучали характер отношений детей со сверстниками.

На занятиях детям предлагались игровые ситуации:

- 1) приглашение ребенком сверстников принять участие в общей игре. С этой целью сначала провели беседу о содержании способов общения при организации игры, на основе произведения В.Осеевой «Волшебное слово». После беседы была организована полюбившаяся детям этой группы подвижная игра «Кондалы», где один ребенок приглашает поиграть сверстников. В результате организация игры была успешной, так как ребенок смог применить наиболее удачные и верные слова;
- 2) Следующая ситуация: отказ от участия в игре, предложенной другим ребенком. Эта ситуация строилась на основе первой, после беседы, о том какие необходимо употреблять слова в игре, чтобы всем было приятно играть в нее, построили беседу о том, какие слова лучше применить, чтобы не огорчить товарища, если ребенок не желает играть в эту игру. В результате, после организованной игры выявили, что дети научились применять нужные выражения («Не обижайся, пожалуйста», «Ты не обидишься?», «Спасибо, но мне не хочется»);
- 3) Ситуация 3: распределение ролей и игрушек. Задача этой ситуации заключалась в следующем: уточнить представление детей о справедливом распределении ролей и игрушек; совершенствовались такие коммуникативные умения: прямо адресовать своё обращение партнеру, с вниманием выслушать его ответы, умение обосновать собственное мнение, выяснить, удовлетворен ли сверстник полученными игрушками и ролью. На основе этих задач построили беседу о способах выражения отказов, затем провели сюжетно-ролевую игру «магазин».

При организации игры выявили, что дети смогли распределить самостоятельно роли в игре без конфликтов, по ходу игры распределили игрушки по желанию участников игры.

Анализ экспериментальных ситуаций, дополненный наблюдениями за детьми в ходе их игровой деятельности, позволил выявить отношения, которые строятся на основе принятых норм и мотивов, эталоны обращений детей друг к другу и ответов на обращения, в том числе отказы и несогласия, объяснения, данные детям, были закреплены и усвоены большинством участников группы.

Важным методом при обучении детей способам общения явился показ инсценировок морально-этического содержания для того, чтобы дети могли увидеть себя со стороны и проявить критическое отношение к грубости и недоброжелательности. Исполнителями инсценировок чаще всего являлись сами дети. Причем роли положительных героев поручались детям, у которых не обнаруживались коммуникативные умения для выражения положительного отношения к сверстникам. Изображая положительных лиц, эти дети усваивали этические представления и обучались доброжелательным формам общения со сверстниками.

Роли отрицательных героев поручались взрослым. С помощью отрицательных персонажей они помогали увидеть негативность авторитарного поведения, вызвать к этому соответствующее отрицательное отношение. По окончании представления с детьми проводилась беседа, в ходе которой выявлялось их отношение к содержанию инсценировки и знания об образах общения друг с другом. Было показано 11

инсценировок, каждый из детей экспериментальной группы участвовал не менее чем в четырех из них. На наш взгляд, именно в совместной деятельности дети приобретают опыт общения.

Поскольку подвижные игры в отличие от ролевых характеризуются наличием более четких правил и последовательности, мы считали целесообразным вначале обучить детей овладению роли ведущего в подвижной игре, затем по мере приобретения ими навыков руководства, они становились участниками совместной деятельности и в ролевых играх.

Первоначально каждому ребенку предлагалось поупражняться в проведении игр со своими сверстниками, с тем из них кто еще не овладел в достаточной мере навыком общения в игре. В конце ОЭР (опытно-экспериментальной работы) проверялась степень усвоения детьми представлений о задачах и способах общения в совместной игре.

Для этого мы разработали опросный лист, по которому каждому ребенку экспериментальной группы задавались вопросы. Например, «1. Ты придумал(а) интересную игру. Как лучше пригласить других детей вместе поиграть? Какие слова надо сказать? 2. Какие слова, когда ты начнешь предлагать игру, будут неприятны для ребят? 3. Какие ответы детей обрадуют тебя? А какие огорчат?» и др.

Результаты эксперимента, полученные после формирующих воздействий по обучению детей способам общения, свидетельствуют об эффективности специально организованной работы. Под влиянием воспитательных воздействий у большинства детей возрос интерес к сверстникам, стали устойчивее ранее проявляемые коммуникативные умения, появились некоторые новые.

Самой трудной для детей оказалась задача - в доброжелательной форме обосновать отказ принять участие в игре сверстника, ответить на отказ партнера, отклонить его предложение. Существование этих трудностей мы связываем с отсутствием целенаправленного руководства воспитателями игровой деятельностью детей в дошкольных учреждениях. Наблюдения показали, что в ходе руководства воспитатели основное внимание уделяют таким моментам организации игры, как внесение предложений по развитию сюжета. Значительно реже обращается внимание детей на доброжелательные формы отказов, выражение несогласия.

Отчетливо выступали различия в поведении и ответах детей с ориентацией на игру и на партнера, отношения с ним, свидетельствующие о важности развития ориентации на сверстника. Дети, проявляющие интерес к отношениям с партнером, смысл разбираемых ситуаций на занятиях понимали верно. Некоторые из детей уже на начальном этапе проведения подвижных и ролевых игр с ровесниками гибко руководили ими, ориентируясь на их индивидуальные особенности, широко использовали усвоенные в ходе предварительной работы коммуникативные умения. При проведении игр с малышами они смело вступали в контакт с ними, руководили их действиями, применяли не только предварительно выученные обращения и ответы, но и новые, возникшие по мере необходимости. Вместе с тем мы обнаружили, что некоторые дети, ориентированные только на игру, на занятиях проявляли интерес к обсуждаемым вопросам, но не стремились также активно участвовать в беседе. При участии в играх-занятиях у них не обнаружилось умения смотреть на играющих, прямо к ним обращаться, выяснить довольны ли они игрой. Однако в ходе обучения удалось направить их внимание на партнера, содержание и способы общения с ним. Постепенно у них возрастал интерес к содержанию обсуждаемых вопросов, к ответам сверстников. Полученные факты свидетельствуют не только о более адекватном и полном понимании детьми характера отношений между участниками совместной деятельности,

но и, что особенно важно, о стремлении наладить доброжелательные отношения с помощью определенных коммуникативных умений, о желании учесть особенности настроения, характера, поведения участников игры, их интересы. Обучение общению способствовало развитию у них интереса к сверстнику.

У большинства из детей произошли значительные сдвиги и в проявлении коммуникативных умений. Но двое из участников игры испытывали трудности в налаживании контактов и с малышами, и со сверстниками на протяжении всего времени ОЭР. Они не проявляли внимания к настроению участников игры, не учитывали игровых интересов, не могли понятно объяснить детям смысл игры и затруднялись распределять роли между ними. Это позволяет предположить, что эти трудности в общении у них связаны с недостаточным развитием устной речи. Поэтому для формирования способов общения у детей необходимо было более длительное время, чем время нашего исследования.

Таким образом, мы подтвердили важную роль участия детей в деятельности с социально значимым мотивом для развития у них ориентации на партнера и способов общения с ним. Также определили роль воспитательных воздействий педагога при организации общения детей со сверстниками, которая заключается не только в определении правильных направлений при обучении общению детей, но и в верно выбранной позиции общения с воспитанниками. Поэтому для решения этой проблемы, после проведенных исследований, мы запланировали беседу с воспитателями, цель которой обеспечить правильное взаимодействие педагога с детьми, где показали педагогам основные заповеди, которыми должен руководствоваться каждый воспитатель:

- 1) общение не может происходить на основе авторитарного давления на ребенка, оно не подчиняется формуле «Взрослый всегда прав, потому что взрослый». Поэтому лучше использовать не требование-запрет, а требование-объяснение;
- 2) важно уметь выслушать ребенка. Если ребенок был не прав, объяснить ему это, если вы были не правы, то надо уметь признавать свои ошибки;
- 3) не угрожать и не обещать награду. Часто можно встретить как воспитатель пользуется формулой «Если ..., то...» и дети принимают ее как основное правило взаимодействия со взрослыми. Любой разговор с детьми требует деликатности. Похвала, награда должны быть результатом выполнения требования;
- 4) необходимо учить детей общаться. Создавать благоприятные условия для того, чтобы у детей формировались представления о правилах взаимодействия с другим человеком.

В процессе общения педагог должен корректировать свое воздействие на детей с учетом их индивидуальности, характера протекающего взаимодействия, конкретных условий общения. Важно, чтобы у педагога сложилось правильное представление о ребенке, а для этого необходимо учитывать: условия жизни семьи, где проживал ребенок, статус ребенка в ней; отношения сверстников, оценку поведения ребенка. Необходимо целенаправленное наблюдение педагога, анкетирование родителей, а также тестирование детей, которое требует большой осторожности. Применяя тест, воспитатель сначала должен посоветоваться с психологом.

Выполнение всех этих заповедей будет содействовать наиболее эффективному взаимодействию с детьми.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада мектепке дейінгі алты жасар балаларды бір-бірімен қарым-қатынасқа үйретудің тиімді әдістері тәжірибе жүзінде анықталған.

РЕЗЮМЕ

В статье опытно-экспериментальным путем выявлены оптимальные пути обучения детей дошкольного возраста способам общения со сверстниками.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ
УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ**

Мунайдарова Б.Б. (г.Уральск, ЗКГУ им. М. Утемисова)

Организация педагогического процесса в медицинском колледже требует перестройки системы образования и построения *нового подхода* профессиональной подготовки медсестер. Как показывают данные многочисленных исследований в области педагогики и психологии образования, современная подготовка имеет ряд недостатков. Так, у молодых специалистов имеются существенные различия между теоретическими знаниями и навыками практической работы. Вторым недостатком современной подготовки специалистов медицинских колледжей связан с тем, что многие, получаемые учащимися, знания отрывочны, не дают целостного представления о пациенте. Третий недостаток состоит в том, что ориентация в педагогическом процессе на профессионализм не дает студентам важных сведений и навыков работы с будущими пациентами. Отсутствие навыков работы со взрослыми, непонимание проблем и трудностей детского возраста, психологии зрелости и, особенно, старости, приводит к тому, что медицинская помощь зачастую не только не помогает, но и наносит существенные изъязны. Преодолеть перечисленные и многие трудности современной системы образования в медицинских учреждениях возможно, если сделать *проблемы общения центром построения всей педагогической системы*.

Мы попытались осуществить альтернативную подготовку медицинских сестер с учетом перечисленных недостатков, при этом, в основание подготовки были положены *принципы психологии общения*. Нам представляется, что в организацию профессиональной подготовки медицинских сестер должна быть положена система *обновления содержания образования по психолого-педагогическому циклу*, что обеспечит создание новых образовательных технологий.

Для наших замыслов подошел путь *изменения содержания преподавания психологии* в медицинских колледжах. Нам представляется, что данное изменение должно идти в следующих направлениях:

- обновление курса «Психология» и включение таких нормативных курсов, как «Психология человека», «Психология развития», «Педагогическая психология», «Практическая психология» и специального курса «Психология общения»;
- обновление, соответствующее стандартам образования, требований и характеристик специальности «Сестринское дело», построение с учетом этих позиций блочно-модульной характеристики специальности;
- разработка новой программы обучения, где усилена её психологическая часть, направленная на формирование знаний, умений и навыков взаимодействия медсестры с пациентами;
- формирование умений и навыков практической работы с пациентами (детьми всех возрастов, взрослыми людьми, лицами старческого возраста), а также

овладение современными инновационными педагогическими технологиями, реализующими личностно-ориентированный подход;

- использование системы практических упражнений и ситуаций жизненного содержания для развития профессионального мышления, способностей к творческой профессиональной деятельности;
- выработка навыков профессионального общения, обеспечивающих успешность в профессиональной деятельности и в мировоззрении учащихся.

Мы провели анализ имеющихся программ по психологии. Все рассмотренные нами программы и учебные пособия имеют на наш взгляд, одни и те же общие и специальные недостатки, хотя и отличаются по многим параметрам друг от друга. *Общими* мы называем такие недостатки, которые выявляются в учебных текстах в результате их сравнения с современным уровнем развития науки и практики. *Специальными* мы будем именовать недостатки, которые обнаруживаются в соответствующих текстах, когда их содержание сравнивается с задачами формирования специалиста.

Общими недостатками имеющихся программ и учебных пособий являются следующие:

- академичность изложения материала, проявляющаяся в желании авторов представить состояние науки, в данном случае — знакомить учащихся средних специальных (медицинских) учебных заведений с психологией как с наукой. Это было бы правильно и не вызывало бы особых возражений, если бы речь шла о подготовке научных работников и преподавателей психологии. Но такой, явно формальный, академический уклон в среднем специальном учебном заведении, наверное, не вполне уместен;
- ограниченность представленных материалов в основном теми знаниями, которые добыты учеными одной страны, в данном случае - России.

Специальными недостатками действующих программ и учебных пособий можно считать следующие:

- отсутствие связи представляемого в учебниках психологического материала с педагогическим. Хотя и психология, и педагогика в средних специальных медицинских учебных заведениях решают общую, единую задачу психолого-педагогической подготовки будущих медсестер, но как учебные предметы и как материалы учебников они существуют и преподаются отдельно друг от друга. Между тем, именно в средних специальных учебных заведениях необходим их органический синтез на уровне конкретных, практически полезных психолого-педагогических знаний;
- отсутствие такой логики отбора, представления и изложения материала, которая была бы ориентирована на проблемность и, следовательно, на возможное интеллектуальное развитие учащихся в ходе усвоения психологических знаний;
- слабость методического аппарата. В этой связи заметим, что традиционные вопросы к темам или сформулированные в виде предложений практические задания, явно недостаточны для формирования у студентов практически полезных психолого-педагогических умений. К тому же, до сих пор отсутствуют сколько-нибудь проработанные, детализированные пособия для средних медицинских учебных заведений по методике преподавания психологии, особенно по методике ведения семинарских и практических занятий;
- действующие программы и учебные пособия мало учитывают специфику возраста учащихся медицинских колледжей. А это — молодые люди в возрасте от 15 до 17 лет, мало чем отличающиеся от старших школьников. Для того,

чтобы быть воспринятой с интересом и по-настоящему усвоенной, психология должна преподаваться для них с учетом не только их будущих профессиональных интересов, но и настоящих актуальных жизненных потребностей.

С учетом высказанных замечаний мы наметили следующие основные направления перестройки содержания программы и методики преподавания психологии в средних медицинских учебных заведениях:

- расширили специальную, профессиональную, образующую часть программы за счет некоторого сокращения и более компактного изложения общих научных сведений по психологии. Это было сделано для того, чтобы свести к минимуму изучение психологии как науки и максимально увеличить время на ознакомление студентов с теми психологическими знаниями, которые им необходимы как будущим медсестрам;
- название "Общая психология" в новой программе заменено на название "Общие основы психологии" в связи с тем, что в соответствующую часть курса вошли вводные, общеобразовательные знания из многих других отраслей психологии, в частности — психофизиологии, дифференциальной психологии, социальной психологии, истории психологии;
- известный принцип личностного подхода в новой программе заменен на принцип реального, жизненного представления психологии человека. Согласно ему психология как учебная дисциплина, должна представляться учащимся, как естественная система знаний, необходимая им для понимания поведения человека, объяснение его психологии и выяснение зависимости, существующей между психологией человека, социальной действительностью и поступками;
- основная часть курса начинается со второго раздела "Поведение и психология человека", которая определяет жизненные понятия. Здесь психология представляется не как абстрактная академическая наука, а как практически полезная система знаний, предназначенная для объяснений поступков людей. Будучи понятой и воспринятой учащимися именно в этом ключе, психология с самого начала её изучения и в дальнейшем становится для них интересной и полезной наукой. Вследствие этого же на более реальную и актуальную жизненную почву ложатся традиционные разделы курса психологии: личность, познавательные процессы;
- включение в общие основы психологии специального раздела, посвящённого психологии человеческих отношений. Объяснение этому следующее. Во-первых, без этого раздела, сформулированная выше задача - представить психологию как науку, не будет до конца решена, так как личность и познавательные процессы в лучшем случае позволяют понять, как ведёт себя отдельно взятый, изолированный от общества индивид по отношению к материальному, предметному миру. Для того чтобы понять общество и поведение человека среди людей, важно иметь сведения о психологии человеческих отношений. Во-вторых, многие из выпускников средних медицинских учебных заведений рассчитывают на продолжение своего образования в высшей школе, где в программе существует отдельный курс «Психологии» и «Деонтологии». На уровне медицинского колледжа желательно иметь не повторяющий курс психологии в вузе, а небольшой вводный раздел по психологии человеческих отношений. Это тем более желательно, что не во всех изданных в последние годы учебных пособиях по социальной психологии для

вузов, достаточно полно и близко к жизни отражена тема человеческих отношений;

- включение разделов возрастной и педагогической психологии, которые должны быть представлены двумя другими отдельными частями курса психологии (помимо общих основ психологии), вводится не только традиционное возрастное разделение изложения материала, но также отдельное рассмотрение проблем развития, обучения и воспитания;
- в связи с задачей приблизить курс психологии к жизни, сделать его более интересным и полезным, в программу по психологии для средних специальных учебных заведений, включены два новых раздела: "Практическая психология" и "Практическая педагогическая психология".

Предлагаемая программа предусматривает изучение лучших достижений советской, отечественной и мировой психологической науки из самых разных областей научной и практической психологии, знакомство со всем, что появилось в психологии за последние годы. Благодаря психологической подготовке по данной программе, будущая медсестра сможет ориентироваться в нарастающем потоке психолого-педагогической информации, глубоко психологически понимать и правильно оценивать конкретные факты и явления жизни, принимать ответственные решения и добиваться высокой эффективности в работе.

Для того чтобы фундаментальные знания по современной психологии прочно укрепились в памяти, стали средством педагогического мышления и действия, новая программа предусматривает включение в учебный процесс системы специально подобранных учебных задач и упражнений, позволяющих придать занятиям творческий, поисковый характер, вовлекать всех студентов в самостоятельную активную познавательную деятельность, формировать у них умение применять теоретические принципы и положения для анализа, сопоставления и оценки изучаемых явлений, реальных ситуаций и конкретных фактов.

Определив содержание новой программы и новой методики преподавания психологии, мы разработали технологию специального курса для медицинских колледжей - «Психология общения», рассчитанную на личностное развитие учащихся. При этом мы исходили из положения, что обучение будущих медсестер психологии по обновленной программе и методике будет способствовать личностному развитию и улучшит качество психолого-педагогической подготовки.

Построенная нами модель подготовки медицинских работников состоит из четырех компонентов - когнитивного (знания), мотивационного, эмоционального и операционального. Через призму общения эти компоненты проявляются в отношенческих позициях от формально-безличностных, аморфных, нерасчлененных до положительно-познавательных, действенных, раскрывающих ценностно-смысловое отношение к психологическому знанию.

Такой подход позволил определить, прежде всего, личностный рост учащихся медицинских колледжей, снял тревожность в поведении, улучшил микроклимат в группе, что в целом способствует и эффективности обучения, и профессиональному росту учащихся.

Введение государственного стандарта среднего медицинского образования стало (2004) эффективным средством реформирования развития медицинского образования. На основе целевой программы (новая программа, специальный курс «Психология общения», блочно-модульный подход к профиограмме, выполненный в рамках нашего исследования) подготовки медсестры на базе Западно-Казахстанского медицинского колледжа города Уральска, позволило доказать гипотезу, что создание

благоприятных педагогических условий, специально организованная систематическая и целенаправленная работа по профессиональной подготовке медсестер, позволяют достигнуть существенных сдвигов в процессе обучения. Разработанная нами экспериментальная система обучения учащихся в медицинском колледже формирует профессиональную позицию и обеспечивает положительные сдвиги в направлении усиления как теоретической, методической подготовки, так и в плане мотивации, обеспечивающие профессиональный рост.

Таковы все те направления, которые были заложены в новую технологию подготовки медсестер в среднем звене образования.

Процесс обновления медицинского образования в Республике Казахстан лишь только начат. Первоочередной задачей является подготовка высококвалифицированных медицинских кадров. При этом следует особое внимание обратить на подготовку медсестер, ибо в медицинском обеспечении нуждается не только система образования и здравоохранения, но и вся социально-общественная структура казахстанского общества.

РЕЗЮМЕ

В статье изложены основные направления перестройки содержания программы и методики преподавания психологии в средних медицинских учебных заведениях.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада орта медициналық оқу орындарына арналған қазіргі заманға сай психологиялық білім беру әдістемесі мен бағдарламасын қайта құрудың негізгі бағыттары қарастырылған.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІПТІК ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

Серікова З.Б., (Тараз қ., Абай атындағы Жамбыл гуманитарлық колледжі),
Құлабекова Г.Қ. (Тараз қ., А. Яссауи атындағы Қазақ-түрік университетінің Тараз институты)

Оқытушылар мен студенттердің арасындағы мәдени қарым-қатынас педагогикалық іс-әрекеттегі маңызды құрал. Қарым-қатынас мәдениеті ынтымақтастық және демократиялық негізде жүзеге асырылуы қажет. Осыдан шығатын маңызды қорытынды: кәсіптік мәдениеті жоғары деңгейдегі педагогты дайындау үрдісінде субъектілердің өзара әрекеттерінің сипатын аша отырып, қатынастардың сыртқы және ішкі жүйелерін тануға қоңіл бөлу қажет.

Қоғамның әлеуметтік-экономикалық өзгерісі білім мекемелерінің алдына білім берудің дамытушылық сипатына байланысты жоғары міндеттер қояды. Білім беруді реформалау шарттарының бірі- болашақ мамандардың жеке тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру мен қабілеттерін қарқынды дамыту болып табылады. Сондықтан білім беру үрдісіндегі мамандардың кәсіптік дайындығының бөлігі ретінде коммуникативтік біліктілікті қалыптастыру міндеті жүзеге асырылады.

Білім беру үрдісіндегі субъектілердің коммуникативтік әрекеттерін қалыптастыру тәсілдерін қарастыру алдында «коммуникация» ұғымына бірқатар зерттеуші ғалымдардың берген анықтамаларына тоқталайық:

- хабарлау, қарым-қатынас (С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова);
- ...ойды хабар алатын адамға жеткізетін үрдіс (Д.Джери, Дж.Джери);
- ақпараттармен алмасу үрдісі (Г.М.Андреева);
- әлеуметтік өзара әрекеттің мазмұндық аспектісі (В.Знаков).

Коммуникация қарым-қатынас үрдісінің дербес бөлігін және субъектілердің өзара әрекеттік ерекше формасын құрайды.

Педагогикалық үрдісте коммуникация қарым-қатынастың көп қырлы шарты ретінде бірнеше функция атқарады: ақпараттық, мотивациялық, әлеуметтік, дамытушылық, тәрбиелік және т.б. Сонымен қатар, коммуникацияның әртүрлі нұсқаларын бөліп көрсетуге болады. Олар: үш типті нәтижені ескеретін кең тараған қатынас, яғни білімдегі және бағдарлардағы өзгеріс, ақпарат алушының мінез-құлқының өзгеруі. Коммуникацияның әсерлігі келесі шарттарға байланысты:

- ақпараттың қайнар бұлағының табиғатына;
- қарым-қатынас формасының ерекшеліктері мен ақпараттардың мазмұнына;
- адамдардың ақпарат алатын жағдайына.

Коммуникацияны арттыру үшін хабарлау нәтижесінде болатын коммуниканттың мінез-құлқындағы өзгеріс әсерін білу маңызды. Коммуникацияның әсерлігіне тағы да кері байланыс - коммуниканттың жауап қайтаруы ықпал етеді. Кері байланыс коммуникацияны екі жақты үрдіс ретінде, яғни коммуниканттан ақпарат алу, коммуникатордың оны ескеріп, әрекеттер мен мақсаттарды түзетуін көрсетеді. Зерттеулерге байланысты коммуникацияның бірнеше түрлерін атап көрсетуге болады: педагогикалық, іскерлік, жеке тұлғалық және т.б.

Білім беру үрдісінде педагогикалық коммуникацияға үлкен көңіл бөлінеді, мұндағы педагог ақпараттың қайнар көзі немесе оны іздеудің ұйымдастырушысы. Ол үшін педагогтар жаңа ақпараттық технология құралдарын қолданады. Педагогикалық үрдісте ақпарат алушының міндеті тек ақпарат қабылдау ғана емес, сонымен қатар оны білімге айналдыру болып табылады. Өсу үрдісіндегі коммуникацияның құрылымын келесі түрде көрсетуге болады.

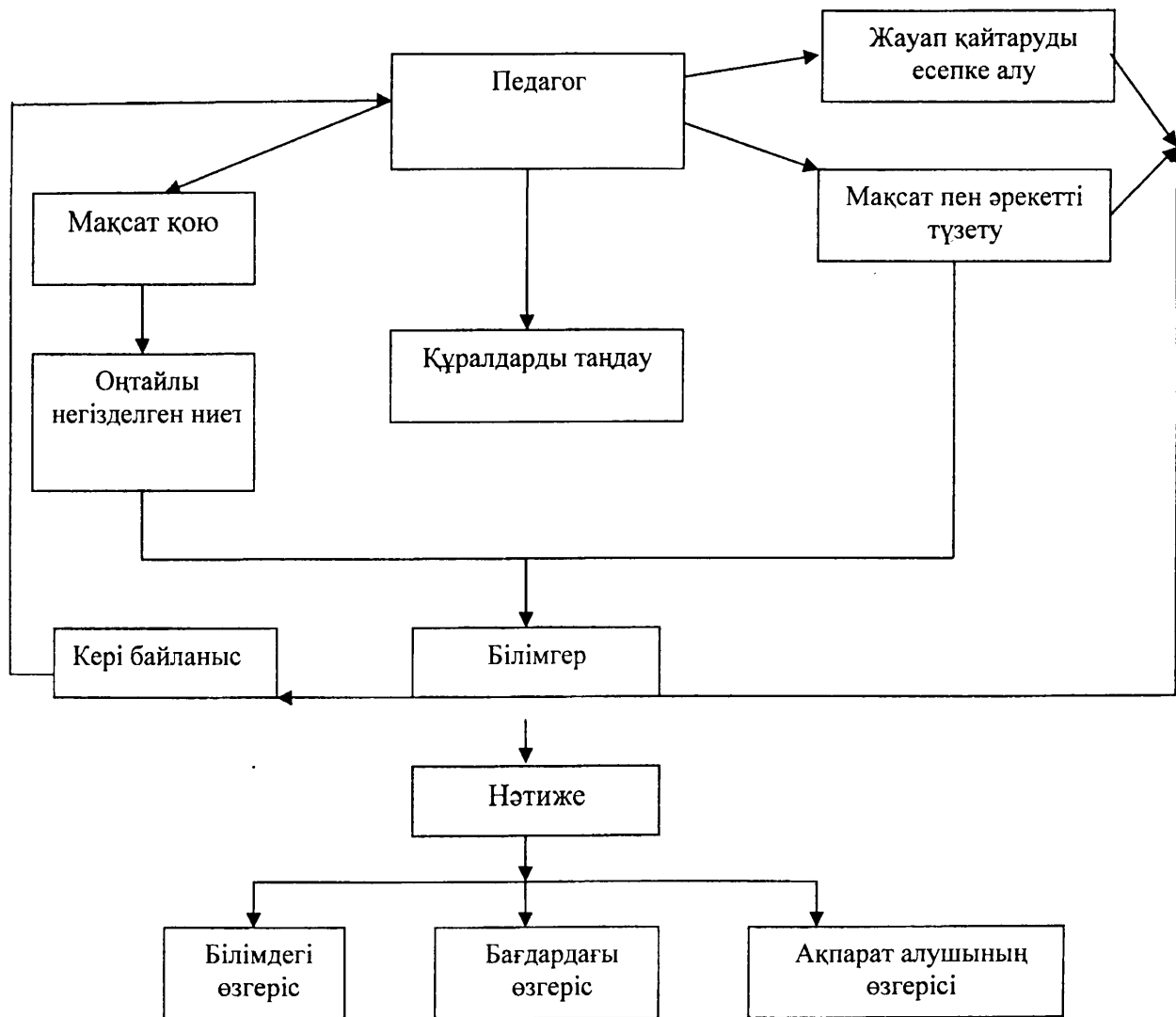
Кәсіптік әрекетте, әсіресе педагогикалық өнерде, коммуникативтік қабілеттер негізгі роль атқарады. Коммуникация әсерлі факторларының бірі екені сөзсіз. «Коммуникативтік қабілеттер, В.Д.Щадриковтың пікірі бойынша, бір адамды екіншісінен ерекшелейтін жеке даралық қасиеттері, олар әрекет нәтижесінде көрінеді». Дж.Джери, Д.Джери коммуникативті қабілетті былай деп түсіндіреді: «Адамдар жүзеге асыратын коммуникативтік алмасудың құралдары мен ережелері». Е.А.Климов коммуникативтік қабілетті «Адамдармен жеке және іскерлік қарым-қатынас жасауда көмектесетін адамның жеке даралық ерекшеліктерінің жиынтығы» десе, Ф.Н.Гөноболин «Өзара теңбе-тең қатынас құру, педагогикалық такт, оқушыға ықпал ету іскерлігі, ұйымдастырушылық қабілеттер» деп көрсетті.

Коммуникацияны ұйымдастыру мен коммуникативтік іскерлікті қалыптастыру нәтижесінде коммуникативтік біліктілік дамиды.

В.А.Кан-Калик мұғалімнің коммуникативтік іскерліктері қатарына: адамдар алдында сөйлеу, қарым-қатынасқа түсе білуді, түрлі жағдайларды туғыза отырып, шығармашылық іс-әрекетті ұйымдастыруды, өсу және тәрбие үрдісінде дұрыс, бір бағыттағы қарым-қатынасты құрып, оны басқара білу іскерліктерін жатқызады.

Оқу үрдісіндегі коммуникацияның құрылымы

№ 1 сызба



Коммуникативтік біліктілік дегеніміз – білім, іскерлік, дағдының жиынтығы, оларға:

- қарым-қатынастың функциялары мен коммуникативтік үрдістің ерекшеліктері;
- қарым-қатынас түрлері мен сипаттары;
- қарым-қатынас құралдары;
- кері байланыс;
- адамдарға ықпал етудің тәсілдері мен технологиялары кіреді.

Коммуникативтік біліктіліктің анықтамасы 2 сызбада көрсетіледі.

Коммуникативтік біліктіліктің дамуы

2 сызба.



Коммуникативтік біліктіліктің дамуы бірнеше кезеңнен тұрады, олар: коммуникацияны ұйымдастыру, коммуникативтік қабілеттердің дамуы және коммуникативтік іскерліктердің қалыптасуы. Нәтижесінде белгілі деңгейдегі коммуникативтік біліктілік қалыптасады. Коммуникативтік біліктіліктің даму үрдісінің құрылымы 1- кестеде көрсетілген.

1 кесте.

	Кезеңдері		
	Коммуникативтік диагностикалық	Қалыптастыру	Бақылау
Мақсаты	Коммуникативтік іскерліктері мен біліктіліктерінің қалыптасу деңгейін анықтау	Коммуникативтік әрекет бағытында оқу үрдісін жоспарлау, ұйымдастыру	Коммуникативтік біліктілігінің деңгейін анықтау
Міндеттері	Студенттердің коммуникативтік қасиеттерін қалыптастыру деңгейін анықтау. Педагогикалық әрекетте коммуникативтік функцияны жүзеге асырудағы қиыншылықтарды анықтау. Педагогикалық-психологиялық жағдайларды анықтау	Субъект-субъект қатынастарын ұйымдастыру, теориялық және практикалық білім мен іскерлікті қалыптастыру	Коммуникация мәнінің қалыптасу деңгейін анықтау, теория мен практика жүзінде алынған коммуникативтік білім мен іскерлікті жүзеге асыру

Жұмысты ұйымдастыру формалары	Тәлімгерлік жұмыс Сабақ Сыныптан тыс әрекет Семинар Практикум Әңгімелесу Ғылыми-зерттеу жұмысы	Арнайы курс ұйымдастыру. Ғылыми-зерттеу жұмысы Тәлімгерлік жұмыс Тренинг сабақтары Тақырыптық семи-нар Ашық сабақ көрсету	Сабақтар Кәсіптік практика Семинар Ашық сабақтар Сыныптан тыс әрекеттер Ғылыми-зерттеу жұмыстары
Әдіс-тәсілдер	Анкета Шығармашылық тапсырмалар Бақылау Тестілеу Әңгімелеу Тренингтер	Семинар Бақылау Әңгімелеу Сұрақ-жауап Пікірталас Рөлдік, іскерлік ойындар	1-ші, 2-ші кезеңнің әдістері қолданылады

Қазір бүкіл адамзат алдында болмаған ауқымды, бүкіләлемдік мәселелер қойылуда. Олардың ішінде ғылым мен техниканың жедел дамыған ақпараттар ағыны күшейген ХХІ ғасырда жан – жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру, ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар негізінде жеке тұлғаны дамыту және кәсіби мамандығын шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау және т.б. күрделі мәселелер бар.

Осы мәселелер Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының негізгі міндеттерінде айрықша атап көрсетілген.

Ол міндеттерді шешудің жауапкершілігі еңбек нарығында бәсекелесуге қабілетті, білікті мамандар даярлайтын педагогтарға жүктеледі. Педагогтар білімдерін жетілдіру арқылы барлық жаңалықтар мен өзгерістерге батыл жол аңарлық студенттермен қарым-қатынас жасаулары керек. Ежелгі Қытай философы Конфуций адамдар арасындағы қарым-қатынас, тәрбие мәселелеріндегі адамгершілік, сүйіспеншілік ұғымдарының мәнін ашқан. Адам баласы жалғыз жүріп, көздеген мақсат-мұратына жете алмайды, сондықтан ол ылғи да басқалармен бірлесіп тіршілік ету керек. Мәлік Ғабдуллин: «Бірлесе, ынтымақтаса, бір-біріміздің қатекемшіліктерімізді жолдастық ниетпен шешуге тиістіміз», - деп бекер айтпаған. Өзгелермен қарым-қатынас жасау - бұл тіршілікке аса маңызды ақпарат алмасу деген сөз, яғни адамдар бірлесе отырып, ортақ нәтижеге жету үшін күн біріктіре келісуін қарым-қатынас деп түсінеміз.

Гуманизм принциптеріне сәйкес қарым-қатынасқа түсуші әр адамға, қатынас жасайтын басқа адамдар бағалы болып табылады.

В.А.Кан Калик: «Адамдардың бір-бірінің мүмкіндіктерін бағалауы, олардың бірлесе орындаған әрекетінің өту сипаты мен нәтижесіне байланысты», - деген. Қарым-қатынас жетістігі көп жағдайда әлеуметтік перцепция деңгейімен анықталады, яғни адамдардың, топта, әлеуметтік бірлестікте бірін-бірі және өзін-өзі түсінуі мен бағалауы қабылданады.

Әлеуметтік перцепция – адамдарды бірлестіріп, қарым-қатынас жасауға мәжбүр қылатын іс-әрекет. Бірлесіп қарым-қатынас жасауда адамдардың жеке тұлғасының бейнесі, оның бет әлпеті, сыртқы келбеті басымдылық рөл атқарады. Жақсы шебер педагог студенттермен өзара қарым-қатынастарда белгілі сыңай жасай алады. А.С. Макаренко: «Жалпы сыңай қуанышты болуға тиіс, ол шығармашылық өрлеуді, батылдықты, сергектікті, оптимизмді керек етеді», - деп талай рет атап көрсеткен болатын.

Өз жұмысының сипатына байланысты педагог ұйымдастырушы, насихатшы болуы тиіс, ал бұл үшін сергектік, қажыр-қайрат, өз күштері мен мүмкіндіктеріне сенушілік керек. Студенттер сергек, ақ жарқын, жігерлі, өмір сүйгіш, жұртты еліктірін, өз соңынан ерте білетін педагогқа жақын жүреді. Өйткені, адамның жүріс-тұрысы, қимылы, дауыс – ырғағы жеке тұлғалардың бірін-бірі қабылдауының негізгі әдістері болып табылады. Психолог В.А.Лабунскаяның тұжырымдамасы бойынша адамдардың өзара түсініспеушіліктерінің негізінде қарым-қатынастардың қиындығы байқалады. Қиын қарым-қатынастың көрсеткіштері: қатынас жасаудағы ұзақ үзіліс, дауыс ырғағын жоғарылату, адамды тындай алмау, әңгімені жалғастырмау, байланысқа түсе білмеу, дөрекілік, келіспеушілік, сенімсіздік, серіктесінің пікіріне құлақ аспаушылық.

Қарым-қатынас қиыншылығы ішкі күйзеліс, жағымсыз эмоциядан білінеді және тұлға үшін жеке қиыншылықтар туғызады, яғни тұлға қорқыныш, жек көру, сыйламау сияқты сезімдерді бастан кешіреді. Мұның себебі, педагог пен студенттердің жеке бастарының мінез-құлықтары мен оқыту әдістерінің сапасына байланысты болуы мүмкін. Педагог әрбір сабақты жан-тәнімен беріле оқытуды, білімгер жанына әсер ететін құндылықтарды қалыптастыруды өзі үшін заң санауы қажет. Педагог өзі рухани белсенділік танытатын болса, сол арқылы тәрбие бере алады.

Бүгінгі таңда педагогтарға студенттердің ынтасы мен назарын аударуға қол жеткізу оңайға түспейді. Сондықтан кез-келген іс-шара ұйымдастыруда педагог барынша тапқырлық танытқаны жөн. Мұндай іс – шараларды студенттер қатысуға құмартып тұратындай және оның жалғасын асыға күтетіндей дәрежеде тартымды етіп өткізу керек. Сонда ғана студенттердің шығармашылығын оятып, жан дүниесімен сезінетін тамаша ойларға жетелеуге болады. Студенттер үшін педагогтың жеке басының өте үлкен маңызы бар. Педагог студенттермен бірлескен әрекеттерде жеке басының жағымды мінез-құлқын көрсетуі керек. Тек осы жағдайда студенттер жүрегіне баратын жол салынады. Студенттерге жалпы адамзаттық құндылықтар бірлігін бергісі келетін мұғалім ең алдымен өзі осы құндылықтарды ой-санасынан өткізуі тиіс.

Ерте заманда ғұлама ғалым Әл Фараби ұстаз бен шәкірттің ара қатынасы, олардың моральдық бейнесінің қандай болуы туралы аз айтпаған. Ұстаз өз шәкіртінен адалдық, сыпайылық, ізгілік, әділдік сияқты жақсы қасиеттерді көргісі келсе, оның өзінде де осы аталған қасиеттер болуы шарт. «Ұстаздық еткен адамның әдісі тым қатаң болмасын және тым асыра босаңсытқан төмендікте болмасын. Егер тым қатты, үнемі ызғарымен болса, онда оқушылар мұғалімін жек көретін халге жетеді. Егер де аса босаңсығандай кішіпейілділік болса, онда оқушылар жағынан мұғалімдерді кем санау, оның ғылымына жалқау қарау қаупі тұрады» деп, Фараби өзінің «Философияны үйрену үшін алдын ала нені білу қажет» деген әйгілі еңбегінде жазған. Осындай екі жақтың қызығушылығы мен қажеттілігі қарама-қарсы бағыттарға тоғысқан жағдайда дау-дамай пайда болады. Дау-дамайларды пайда болған сәтте-ақ шешуге болады, ол үшін осы топты, ұжымды бірлесіп әрекет жасайтындай ұйымдастыру керек.

Г.М.Андрееваның пікірі бойынша, бірлескен әрекет – адамдарды біріктіру және жеке адамды дамыту құралы болып табылады.

Бірлескен әрекет барысында педагогтар мен студенттер әр түрлі ойлармен, көңіл – күйлермен, әзілдермен, қызығушылықтармен алмасын тұрады. Бұл мақсатқа нағыз педагогтардың қатысуымен ғана қол жеткізуге болады. Жас өспірімдерді сүйетін және өзінің ісіне берілген педагог қана мейірбан адамның қалыптасуына және кәсіби-педагогикалық қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасуына баға жетпес көмек көрсетуге қабілетті.

Сонымен, болашақ мұғалімдерді оқыту мен тәрбиелеу үрдісіндегі өзекті мәселелердің бірі - кәсіптік-коммуникативтік біліктілікті қалыптастыру болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы. // Егемен Қазақстан, 1999, 11 маусым.
2. Қазақстан Республикасы Президентінің 2004 жылғы 11 қазандағы № 1459 жарлығы Егемен Қазақстан 16 қазан 2004.
3. Айсмонгас Б.Б. Педагогическая психология. Москва, Владос Пресс, 2002;
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. Москва, Просвещение, 1987;
5. КосилоЕ.Е. Структурный анализ формирования коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений. // Инновации в образовании № 3 май-июнь, 2003.
6. Психология. Уч. для гуманитарных вузов. Под ред. В.Н.Дружинина СПб, М., 2003.
7. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. Нижний Новгород, 1994.
8. ХисматуллинаР.Х. Общение лектора с аудиторией (социально-психологический аспект). Алма-Ата, 1981.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада кәсіби мәдениет деңгейі жоғары педагогты даярлау барысында қарым-қатынастың сыртқы жүйесіне назар аударып қана қоймай, субъектілердің өзара әрекетінің сипатын аша отырып, қарым-қатынастың ішкі жүйесін зерттеу қажеттілігі туралы айтылады.

РЕЗЮМЕ

В статье говорится о необходимости изучения не только внешней, но и внутренней системы отношений, о необходимости раскрытия характера взаимодействия субъектов в процессе подготовки педагога с высоким уровнем профессиональной культуры.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Шужебаева А.И. (г. Галдыкорган, ЖГУ им. И.Жансугурова)

Исследования ученых и наблюдения за детьми, воспитывающимися до школы в разных условиях, показывают, что правильно поставленное дошкольное воспитание имеет решающее значение для всего последующего физического и духовного развития ребенка /1, 2, 3/. Научно обоснованный процесс воспитания детей предусматривает продуманное, систематическое, организованное влияние на ребенка, сознательное руководство его развитием, в соответствии с определенными целями воспитания и психологическими особенностями детей дошкольного и младшего школьного возрастов.

Под воспитанием педагогика понимает систему воспитательных воздействий, имеющих своей целью обеспечение физического ухода за ребенком, вооружение его соответствующими навыками культурного и организованного поведения, сообщение ему элементарных образовательных сведений и выработки умения замечать и чувствовать красоту окружающей жизни и т.д. /4, 5, 6/. Таким образом, вся система воспитания складывается из физического, нравственного, умственного, эстетического, трудового воспитания. Каждый из видов воспитания имеет свои узко педагогические цели.

Физическое воспитание ребенка - это целостная единая система, в составе которой сочетаются мероприятия, имеющие оздоровительное, воспитательное и образовательное значение. Система физического воспитания включает в себя:

- охрану здоровья ребенка и его гигиеническое обслуживание;
- гигиеническое воспитание ребенка (воспитание гигиенических потребностей и привычек);
- физическую культуру в узком смысле этого слова (культура тела, его систематическое укрепление и закаливание, культура движений, воспитание характера и воли в процессе деятельности, требующей от ребенка физического усилия);
- элементы «физического образования» (преобладание определенных навыков, знаний и умений).

Под нравственным воспитанием дошкольная педагогика /2/ понимает приобретение ребенком, под руководством взрослых, первоначального опыта поведения, отношения к близким людям, сверстникам, вещам, природе, усвоение моральных норм общества. Основные задачи нравственного воспитания:

- формирование у детей нравственных чувств;
- формирование положительных навыков и привычек поведения;
- формирование нравственных представлений и мотивов поведения.

Нравственное воспитание дошкольника включает в себя воспитание любви к родине, к окружающим людям, уважение к ним и их труду, начал интернационализма, коллективизма и гуманизма, дисциплинированности и культуры поведения, волевых черт характера и положительных моральных качеств личности.

Умственное воспитание - это целенаправленное воздействие взрослых на развитие активной мыслительной деятельности детей. Оно включает: сообщение доступных знаний об окружающем мире, их систематизацию, формирование познавательных интересов, интеллектуальных навыков и умений, развитие познавательных способностей.

В «Программе воспитания в детском саду» (1989) /6/ определены следующие задачи умственного воспитания детей дошкольного возраста: формирование правильных представлений о простейших явлениях окружающей жизни; развитие познавательных психических процессов: ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи; развитие любознательности и умственных способностей; развитие интеллектуальных умений и навыков, формирование простейших способов умственной деятельности.

Трудовое воспитание детей неразрывно связано со всеми сторонами воспитания. В труде дети овладевают разнообразными навыками и умениями, необходимыми в повседневной жизни: в самообслуживании, в хозяйственно-бытовой деятельности и т.д. В процессе труда дети познают свойства окружающих вещей, наблюдают за ростом и изменениями растений, рассматривают животных, знакомясь с условиями их обитания. У них развиваются любознательность, познавательные интересы. Труд закаливает

детей физически, т.к. многие его виды они выполняют на воздухе (вскопать грядку, принести воду, разгрести снег и т.д.). Особое значение трудовая деятельность имеет для формирования нравственных качеств. Выполняя несложные обязанности, связанные с накрыванием на стол, помогая готовить все необходимое к занятиям, дети учатся быть полезными для других. Все это формирует ответственное отношение к порученному делу, старательность и исполнительность.

Эстетическое воспитание - это целенаправленный, систематический процесс воздействия на личность ребенка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира, искусства и создавать ее. В процессе осуществления эстетического воспитания необходимо решить следующие задачи: систематически развивать эстетическое восприятие, эстетические чувства и представления детей, их художественно-творческие способности, формировать основы эстетического вкуса.

Исходя из основ воспитания в целом, можно выделить основные принципы для дошкольного воспитания в частности:

- принцип активности и интереса;
- принцип сознательности;
- принцип наглядности;
- принцип последовательности и систематичности;
- принцип индивидуального подхода к детям.

Развитие ребенка дошкольного возраста связано с его активностью, с присущим ему стремлением к деятельности, возникающим на основе живого непосредственного интереса ко всему окружающему. Известный советский педагог С.Т. Шацкий писал: «Ребенок хочет быть активным, ему надо разрядить свои силы». В создании благоприятных условий, содействующих максимальному выявлению детской активности, С.Т. Шацкий видел одну из важнейших задач воспитания.

Активность ребенка проявляется в многообразных формах. Дошкольник активен, прежде всего, если он физически здоров, он постоянно в движении и вынужденное неподвижное положение (стояние, сидение за столом) утомляет его больше, чем смена разнообразных движений. Дошкольник очень эмоционален, впечатлителен и в то же время импульсивен, каждое его переживание непосредственно выражается в движении, в действии. Процессы задержки, торможения в центральной нервной системе ребенка этого возраста развиты еще чрезвычайно слабо. Ребенок познает окружающий мир, прежде всего, действуя: все новое, что привлекает его внимание, он обязательно стремится потрогать, попробовать, испытать в действии. Мышление дошкольника неразрывно связано с его деятельностью.

Основным, наиболее ярким проявлением психофизической активности ребенка является его игра, где моторная и психическая активность выступают в их подлинном и неразрывном единстве.

В основе детской активности всегда лежит живой интерес к окружающим явлениям. Предметом живого интереса для детей является их собственная деятельность. Внимание детей привлекают и окружающие их предметы, в особенности предметы с яркой окраской, блестящие, движущиеся, звучащие. Интерес детей пробуждает и окружающая природа, особенно все то, что на глазах детей живет, двигается и изменяется. Дети с любовью оберегают пойманную бабочку, плачут горькими слезами об исчезнувшем или случайно раздавленном жуке.

Исключительным интересом у детей пользуются сказки, звучные стихи: они готовы без конца их слушать, хотя уже запомнили их наизусть. Интерес детей к ритму, рифме, четкому звучному стиху был подмечен еще Ф. Фребелем, который предлагал заменить разговорную речь в детском саду языком стихов. Таким образом, интерес

ребенка проявляется не в пассивным «созерцании» и «любовании» окружающим, а в активной деятельности.

Принцип активности и интереса в воспитательной работе теснейшим образом связан с принципом сознательности. Необходимо учить ребенка постепенно осознавать свою деятельность и свое поведение, более или менее сознательно относиться к тому, что ему приходится осваивать, к предъявляемым ему требованиям и правилам, по мере своих сил и возможностей понять и осмыслить их значение. Осознание развивается не путем словесного резонерства, а в процессе самой деятельности.

Принцип наглядности полностью соответствует особенностям детского восприятия и детского мышления и широко применяется в процессе усвоения ребенком определенных знаний, норм и правил поведения, практических умений.

В практике дошкольного воспитания наряду с непосредственными словесными воздействиями, широко применяется показ, пример, воздействие на ребенка через соответствующую организацию среды, с помощью соответствующих наглядных материалов. Обычно все эти приемы и средства применяются не обособленно, а в том или ином сочетании: рассказ сопровождается иллюстрацией, требования, предъявляемые к ребенку, подкрепляются примерами и т.д.

Принцип последовательности и систематичности в воспитании детей предполагает необходимость строить работу по определенной системе, в определенной последовательности и связи, в порядке постепенного усложнения. Неповторимость каждой человеческой личности, в том числе и личности ребенка, обязывает воспитателей и педагогов учитывать индивидуальные особенности личности. Это особенно важно в воспитательной работе с малышами, где форма индивидуального общения с ребенком является преобладающей и превалирует сила индивидуального воздействия.

Воспитывая коллектив детей, надо рассматривать их не как сумму однородных единиц, а как совокупность индивидуальностей, взаимно дополняющих друг друга. Воспитывая ребенка, педагог должен умело использовать его положительные черты для воздействия на других детей. Умелое сочетание общественного воспитания с чутким индивидуальным подходом к детям обеспечивает многогранное развитие каждого ребенка и коллектива в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: Владос, 2003.
2. Дошкольная педагогика. Ч.1. /Под ред. В.И.Логиновой, П.Г.Саморуковой. М., 1998.
3. Дошкольная педагогика. Ч.2. /Под ред. В.И.Логиновой, П.Г.Саморуковой. М., 1998.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Владос, 2000.
5. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988.
6. Типовая программа воспитания в детском саду. – Алма-Ата, «Мектеп», 1989.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается система воспитательных воздействий, где каждый из видов воспитания имеет свои узко педагогические цели.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тәрбие түрлерінің әрқайсысының өзіндік педагогикалық мақсаттары бар тәрбиелік жүйенің ықпалдары қарастырылған.

РАЗВИТИЕ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ НА ПИСЬМЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДИСОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ТНР

Дербисалова Г.С. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

До недавнего времени все случаи нарушений письма, проявляющиеся в большом количестве орфографических ошибок, рассматривались как неспецифические и они не являлись предметом серьезного изучения в области специального образования. Но за последнее десятилетие появились публикации, авторы которых (В.В.Комарова, Л.Г.Милостивенко, И.В.Прищепова и др.) отмечают тесную связь между дисграфическими и орфографическими ошибками, обращают внимание на стойкость и резистентность орфографических ошибок к педагогической коррекции. Подобные нарушения письма, по их мнению, носят настолько стойкий характер, что сохраняются вплоть до окончания школы. Таким образом, современные авторы полагают, что «имеется особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющиеся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил, которую правомерно именовать дисорфографией».

Особую значимость проблема приобретает в практике обучения детей, имеющих тяжелые нарушения речи (ТНР). Особенности формирования навыков письма учащихся с ТНР исследовались в работах Р.Е.Левинной, Г.В.Чиркиной, Л.Ф.Спировой, Т.Б.Филичевой и др. Авторы отмечают, что процесс формирования письменной речи учащихся с ТНР проходит в условиях неполноценного функционирования речевого механизма и лексико-грамматического недоразвития речи. В частности отмечено, что у детей с ТНР в силу бедности лексического запаса, бедности речевого общения, неустойчивости представлений о звуковом составе слов, недостаточного уровня развития языковых обобщений в период школьного обучения неизбежно возникают трудности в усвоении и применении орфографических навыков. Анализ результатов, проведенного нами констатирующего эксперимента, показал, что одними из самых многочисленных нарушений письма учащихся 3, 4, 6, 7 классов являются орфографические ошибки. Данная категория ошибок проявилась как самая устойчивая в разных видах письма и в процессе педагогического обучения в целом. Кроме того, выявлено, в отличие от всех других видов ошибок, орфографические ошибки увеличиваются от класса в класс.

Исходя из всего сказанного, изучения данной проблемы представляется нам важной и актуальной задачей современного этапа коррекционной помощи при нарушениях письма учащихся с ТНР.

Основными трудностями в решении орфографической задачи являются: умение видеть нужную орфограмму; отдифференцировать ее от сходных; правильно применить правило на практике, в самостоятельной работе. Эти трудности обусловлены тем, что большинство орфографических правил в своем применении требуют от ученика строгой последовательности и логичности умственных действий. А это в свою очередь может осуществляться только при высокой концентрации внимания, осознанности и самоконтроля на письме. Развитие названных навыков, у детей, в частности самоконтроля, формирует у школьников умения сознательно решать орфографические задачи.

Таким образом, несомненно, то, что развитие навыка самоконтроля на письме мы можем выделить как один из педагогических путей преодоления дисорфографических нарушений письма. Кроме того, развитие навыка контроля, в младшем и среднем звене

предполагающее преодоление трудностей в применении орфограмм, позволит предупредить развитие дисорфографии в старших классах.

Среди основных форм самоконтроля, наиболее важным является пошаговый (пооперационный) самоконтроль. Именно этот вид самоконтроля состоит в выявлении полноты, правильности и последовательности производимых учащимися операций. Одним из самых эффективных приемов пошагового самоконтроля является, на наш взгляд, прием самоконтроля с использованием алгоритма. Алгоритм представляет собой развернутый порядок действия, следуя которому учащиеся последовательно производят анализ орфограммы и без «проб и ошибок» идут к правильному умозаключению. Прием самоконтроля с использованием алгоритма является, на наш взгляд, недостаточно разработанным в специальной литературе, и поэтому этот прием практически не используется в школьной практике.

Учитывая все сказанное, содержанием нашего обучающего эксперимента мы определили развитие у учащихся с ТНР навыка самоконтроля на письме с применением алгоритмов как средства преодоления и предупреждения дисорфографических нарушений письма.

Обучающий эксперимент проводился в 4 классе спец. школы – интернат № 9 для детей с нарушениями речи

Задачами эксперимента были:

- разработать и апробировать последовательное применение приема;
- самоконтроля с использованием алгоритма проверки;
- выявить эффективность применения приема самоконтроля с использованием алгоритма проверки для преодоления дисграфических нарушений письма учащихся с ТНР.

Методика экспериментального обучения. В основе методики нашего эксперимента лежит применение приема самоконтроля с использованием алгоритма проверки, который мы ввели при изучении орфографических правил, как средство, внешне (в графическом образе) фиксирующее способ умственного действия и направляющее словесно-логическое действие ученика в процессе применения правила на письме.

Обучение этому приему, является, с нашей точки зрения, необходимым этапом в развитии у школьников умения самостоятельно применять такие орфограммы, как:

- определение спряжений глаголов по суффиксам в неопределенной форме;
- личные окончания глаголов I и II спр.;
- правописание глаголов с безударными личными окончаниями;
- глаголы-исключения.

В ходе формирования навыка самоконтроля по алгоритму мы использовали следующие виды работ: беседа в вопросно-ответной форме с фиксацией ответов на доске; письмо с развернутым (свернутым) комментированием; диктант с фиксацией умственных действий в таблице; списывание.

Работа по формированию навыка самоконтроля по алгоритму предусматривала три этапа: подготовительный этап; основной этап; этап автоматизации навыка (или сокращение операции). Ход эксперимента кратко отражен в схеме №1.

Подготовительный этап
Подготовительные упражнения

- Основной этап*
1. Беседа в вопросно-ответной форме с фиксацией ответов на доске
 2. Письмо с развернутым комментированием.
 3. Диктант с фиксацией умственных действий в таблице

- Этап автоматизации*
1. Письмо со свернутым комментированием
 2. Списывание

Цель подготовительного этапа - подготовка базы для работы с новым материалом, с новым правилом. Для этого мы упражняли детей в тех навыках, освоенность которых необходима в применении алгоритма. Содержание упражнений - это будущее операции алгоритма.

Основной этап начинается с объяснения нового правила. При объяснении мы задавали учащимся направляющие вопросы, раскрывающее содержание правила. В ходе беседы мы совместно с учащимися строили алгоритм, фиксируя его на доске. Появившийся алгоритм должен быть хорошо понятен всем учащимся. После построения алгоритма 2-3 примера его применения мы разобрали совместно с учащимися.

Дальше каждому учащемуся мы раздали карточки с алгоритмом. Здесь начинаются тренировочные упражнения. Разбор первых примеров по алгоритму мы проводили коллективно, с громким комментированием. Затем диктуемые нами слова учащиеся писали самостоятельно, применяя карточки с алгоритмом. При этом в целях строгой фиксации умственных действий учащегося по алгоритму, мы предложили таблицу, в которой учащиеся записывали слова-ответы на каждую операцию алгоритма. После достаточной тренировки (12 часов) мы попросили учащихся закрыть карточки, но во время письма один из учащихся воспроизводил вслух содержание карточки по пунктам (развернутое комментирование). Далее учащиеся работали без карточек, но в случае необходимости могли посмотреть алгоритм.

Этап автоматизации навыка. После выработки твердого навыка самоконтроля по алгоритму мы добивались, чтобы учащиеся переходили к свернутому рассуждению, а именно предлагали исключать лишние слова, показывали образцы кратких рассуждений. После этого мы проверяли сформированность навыка в ходе списывания готового текста, текста с пропущенными орфограммами.

Прежде, чем приступить к работе, необходимо заранее разработать алгоритм по изучаемой теме (см. алгоритмы №1, 2, 3).

Работа над алгоритмом. №1 «Личные окончания гл. I и II спр.»

Подготовительный этап.

1. Необходимо формировать у детей умение правильно определять ударное (безударное) окончание глаголов;
2. Учить изменять глагол по лицам и числам, т.е. спрягать глагол, таким образом формируя у детей понятие «спряжение глагола».

Основной этап начинается с объяснения правила «Личные окончания глаголов I и II спряжения»:

О чем говорится в правиле?	
Сколько спряжений имеет глагол?	Глагол имеет два спряжения: первое и второе.
Какие личные окончания имеют глаголы I спр.?	- ешь (ёшь) - ет (ёт) - ем- (ём), ете- (ёте), ут- (ют)
Прочитайте примеры глаголов I спр.	
А какие личные окончания имеют глаголы II спр.	- ишь, ит, им, -ите, -ат (ят)
Значит, чтобы определить спряжение глагола, что нам нужно знать?	Окончание глагола.
Правильно. Но как вы знаете окончание может быть ударным и безударным. В ударном положении мы точно можем сказать: какое окончание у глагола. -Сейчас мы будем учиться определять спряжение по ударным окончаниям глагола. Чтобы определить ударное ли окончание глагола, что нужно сделать?	Поставить ударение.
Правильно, итак надо 1. Выделить глагол 2. Поставить ударение 3. Окончание глагола является ударным?	Да
Если окончанием глагола является: -ешь, -ем, -ет -ете, -ут (ют)	I спр.
Если окончанием глагола является: -ишь, -им, -ит -ите, ат- (ят)	II спр.

В беседе должны принять участие все учащиеся. Необходимо проверить: все ли учащиеся правильно поняли алгоритм. Для этого несколько примеров его применения разбираются у доски коллективно, подробно комментируется каждое действие по алгоритму.

Письмо с развернутым комментированием. Далее каждому ученику раздается карточка с алгоритмом, и проводится разбор глаголов из упражнений учебника. Разбор глаголов мы осуществляли приемом письма с громким развернутым комментированием.

Диктант с таблицей. Далее применили диктант слов с фиксацией умственных действий в таблице, в которой отражены операции алгоритма.

Окончание глагола является ударным?	Окончанием глагола является:		Спряжение глагола
	-ешь, -ет, -ем, -ете, -ут (-ют)	-ишь, -ит, -им, -ите, -ат (-ят)	
Да	Да	Нет	I спр
Да	Нет	Да	II спр

В таблице ученик записывает слова-ответы на диктуемое слово. Такая таблица позволяет видеть: умеет ли ученик пользоваться алгоритмом и тренировать его в применении алгоритма.

После тренировочных упражнений с алгоритмом на карточке, учащимся предлагается закрыть карточку. Но во время разбора можно попросить одного из учащихся воспроизводить содержание алгоритма по памяти.

Этап автоматизации - это те же тренировочные упражнения, но здесь нужно добиваться от детей твердого и четкого рассуждения по алгоритму и сокращения этого рассуждения. Для этого можно показать образец краткого рассуждения. Например Идешь (окончание - ешь, значит I спр.), разводят (окончание - ят, II спр.). Проверку сформированности навыка мы осуществляли в ходе списывания учащимися текстов с определением спряжения глаголов по алгоритму.

Аналогично проводилась работа по алгоритмам №2, №3.

Результаты экспериментального обучения. Проверку результатов обучения мы провели в три этапа: контрольные задания; контрольный диктант; повторный контрольный диктант.

Для того, чтобы проверить, как учащиеся усвоили орфографические правила и способ их применения с помощью приема самоконтроля с использованием алгоритма, мы предложили учащимся контрольные задания на каждое правило. В первом задании дети должны были определив спряжение глаголов по личному окончанию, выписать глаголы в два столбика: I спр. и II спр. Во втором задании учащиеся определяли спряжение глаголов в неопределенной форме по суффиксу. В третьем - списывали глаголы, вставляя пропущенную гласную в безударных окончаниях.

Те же задания выполнили ученики контрольного класса, где обучение данным темам проводилось традиционным способом. В ходе анализа результатов нами условно было выделено три уровня выполнения заданий:

«*Высокий*» - правильно и полностью выполнили задания, не допустив ни одной ошибки, сумели объяснить свои действия с помощью правила или алгоритма(для экспериментального класса). При этом учащиеся экспериментального класса пользовались алгоритмом по памяти.

«*Средний*» - выполнили задания не полностью, допустив 1-2 ошибки. Учащиеся экспериментального класса в ходе выполнения задания использовали карточку с алгоритмом.

«*Низкий*» - не справились с заданием, допустив при этом больше 3-х ошибок, не смогли объяснить применение правила или алгоритма.

Сравнительный анализ результатов экспериментального и контрольного класса представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Уровни выполнения заданий

Класс	Уровни	Количество учащихся в %		
		1 задание	2 задание	3 задание
экспериментальный	Высокий	70	60	40
	Средний	30	40	50
	Низкий	-	-	-
контрольный	Высокий	20	10	-
	Средний	60	40	30
	Низкий	20	50	70

Как видно из таблицы большинство учащихся экспериментального класса выполнили задания на высоком уровне. Средний уровень составил в первом задании

30%, во втором 40%, в третьем 50%, учащихся с низким уровнем выполнения в экспериментальном классе не наблюдалось. В контрольном же классе половина учащихся выполнили задания со средним результатом (1 задание -60%, 2 задание - 40%, 3 задание - 30%), и половина учащихся - с низким результатом (1 задание-20%, задание - 30%, 3 задание-70%). Высокого уровня выполнения в контрольном классе было всего, в среднем - 10% (в 1 задание- 20%, в 2 задании - 10%, в 3 задании -0). Кроме того, в ходе выполнения упражнений учащиеся экспериментального класса, используя алгоритмы, были более последовательны в рассуждениях, более осознанно применяли правила на письме, и как видно из таблицы меньше допустили ошибок, чем учащиеся контрольного класса.

С целью проверки автоматизированных навыков правильно применять глагольные орфограммы на письме мы проверили итоговой контрольный диктант, а в ходе анализа результатов диктанта условно определили четыре уровня сформированности навыков правильно решать орфографические задачи на глагольные орфограммы.

I уровень - учащиеся не допустили ни одной ошибки;

II уровень - учащиеся допустили 1 ошибку;

III уровень - учащиеся допустили 2-3 ошибки;

IV уровень - учащиеся допустили больше 4 ошибок.

Вот как представились данные уровни в экспериментальном классе:

Уровни	Количество учащихся, %	Количество ошибок
I	20	-
II	50	5
III	30	6
IV	-	-

Контрольный диктант на глагольные орфограммы в параллельном контрольном классе, где не проводилось экспериментальное обучение, дал другие результаты. Результаты сравнительного анализа мы отразили в следующей *таблице 2*.

Таблица 2.

Уровни применения глагольных орфограмм в диктанте

Уровни	Экспериментальный		Контрольный	
	Количество учащихся, в %	Количество ошибок	Количество учащихся, в %	Количество ошибок
I	20	-	-	-
II	50	5	40	4
III	30	6	50	15
IV	-	-	10	5
Общее кол-во		11		24

Как видно из таблицы, количество учащихся I уровня, т.е. полной сформированности умений правильно решать орфографические задачи на данные глагольные орфограммы, в экспериментальном классе составило 20%, тогда как в контрольном классе таких учащихся не наблюдалось. Учащиеся II уровня в экспериментальном классе составили 50%, а в контрольном- 40%. Количество

учащихся III уровня в экспериментальном классе было 30%, а в контрольном - 50%, IV уровня в контрольном классе было 10%, а в экспериментальном классе таких учащихся не было.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа мы ясно видим более высокий уровень сформированности знаний и умений применять орфографические правила на правописание глаголов и правильно решать орфографические задачи на глагольные орфограммы в экспериментальном классе. И, наконец, в экспериментальном классе общее количество ошибок, допустимых учащимися в диктанте уменьшилось более чем в 2 раза. Это также говорит о том, что учащиеся экспериментального класса на более высоком уровне осознанности усвоили данные орфографического правила.

Для того, чтобы проверить прочность сформированных навыков и умений, через месяц после экспериментального обучения мы повторно провели контрольный диктант на глагольные орфограммы и получили следующие результаты.

Таблица 3.

Уровни	Экспериментальный		Контрольный	
	Количество учащихся, в %	Количество ошибок	Количество учащихся, в %	Количество ошибок
I	10	-	-	-
II	60	6	30	3
III	30	6	40	12
IV	-	-	10	17
Общее кол-во		12		32

Как видно из таблицы в экспериментальном классе распределение учащихся по уровням почти не изменилось, общее количество ошибок по результатам первого диктанта также практически осталось неизменным (11 ошибок и 12 ошибок). В контрольном классе соотношение уровней меняется: увеличивается количество учащихся IV уровня. Общее количество ошибок по сравнению с первым диктантом резко увеличивается.

Заключение. Анализ результатов показал, что ученики экспериментального класса более осознанно усвоили содержание и способ применения орфографических правил, изучаемых в ходе экспериментального обучения, допускали меньше ошибок, чем ученики контрольного класса. Кроме того, большинство учащихся экспериментального класса смогли последовательно и логично объяснить правописание орфограмм, тогда как учащиеся контрольного класса в большинстве своем не смогли этого сделать. Все эти данные свидетельствуют о высокой эффективности применения приема самоконтроля для преодоления дисорфографических нарушений.

Анализ результатов контрольного среза показал, что количество ошибок в экспериментальном классе по истечению времени не увеличиваются и учащиеся не забыли о способе применения правила на письме, тогда как в контрольном классе количество ошибок резко увеличилось. Это значит, что более прочными оказались умения правильно применять правила у учащихся экспериментального класса, т.е. умения, сформированные в результате отработки навыка самоконтроля на письме с использованием алгоритма, которая осуществлялась в ходе экспериментального обучения.

Опираясь на полученные результаты обучающего эксперимента, можно утверждать, что развитие навыка самоконтроля с использованием алгоритма высоко эффективно для преодоления и предупреждения дисорфографических нарушений письма учащихся с ТНР.

Алгоритм №1. Личные окончания глаголов I и II спр.

1. Выдели глагол
2. Поставь ударение
3. Окончание глагола является ударным?

да ↓

4. Если окончанием глагола является:

-ешь, -ем, -ет,
-ете, -ут(-ют)

-ишь, -им, -ит,
-ите, -ат(-ят)

6. I спр. (е, у(ю))

II спр. (и, а(я))

Алгоритм №2. Определение спряжения глагола по суффиксу в неопределенной форме

1. Выдели глагол
2. Относится ли глагол к глаголам-исключениям?

3. Поставь глагол в неопределенную форму (что делать?, что сделать?)

3. Определи спряжение по таблице глаголов-исключений

4. Глагол оканчивается на -ить?

нет

да

5. I спр

II спр

Алгоритм №3. Правописание глаголов с безударным личным окончанием

1. Выдели глагол
2. Относится ли глагол к глаголам-исключениям?

Нет

да

3. Поставь глагол в неопределенную форму (что делать?, что сделать?)

3. Определи спряжение по таблице глаголов-исключений

4. Глагол оканчивается на -ить?

нет

да

5. I спр

II спр.

6. е, у(ю)

и, а(я)

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуйков С.Ф. Психология формирования орфографических навыков. - М., 1957.
2. Назарова Л.К. Предупреждение ошибок в письме учащихся 3,5 классов. М., 1958.
3. Российская Е.Н. О некоторых приемах формирования готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с ТНР. //Д. -№2 2000.
4. Скиотис Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с ЗПР. //Д.-№6 1996.
5. Спирина Л.Ф. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи. -М., 1982.
6. Садовникова А.А. Нарушение письменной речи младших школьников. М., 1983.
7. Фотекова А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с ОНР. //Д. -№2 1994.
8. Ястребова А.А. Содержание и приемы коррекционной работы при нарушении устной и письменной речи. //Д.-№3, 1994.
9. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998.
10. Шаповал И.Л. Формирование приемов самоконтроля и самокоррекции письменной речи. //Д.-№3, 1999.

РЕЗЮМЕ

В статье изучается развитие навыка самоконтроля для преодоления и предупреждения дисорфографических нарушений письма учащихся с ТНР.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың жазу барысында дисорфографиялық қиындықтарды жеңу үшін өзін-өзі бақылау дағдысын дамыту мәселелері қарастырылады.

ОЙЛАУ МЕН ЕСТІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗАҢДЫЛЫҚТАРЫ

Әмірбекова М. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Танымдық процестердің өзара байланысын, оның ішінде әсіресе ес пен ойлаудың арақатынасын зерттеу қазіргі таңда психологиядағы маңызды, өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Яғни, “ес пен ойлау” психологияға қызығушылық танытып зерттегендердің бәрінің алдында тұрған мәселе екендігі сөзсіз.

Ойлау мен естің өзара байланысының психологиялық аспектілерін зерттеудің өзектілігі әлеуметтік және ғылыми себептермен анықталады. Қазіргі қоғамға белсенді, творчестволық, күрделі құбылыстарды талқылауға, орнықты шешім қабылдауға және өзінің танымдық процестерінің мүмкіндіктерін толықтай қабылдауға қабілетті тұлға аса қажетті.

Ойлау мен естің байланысы мәселесімен шетел және кеңес психологиясының көптеген бағыттары мен ағымдарындағы ғалымдар айналысты және олардың әрқайсысы оны әр қырынан түсіндіріп, қарастырды.

“Ойлау мен естің өзара байланысы” психологияда маңызды мәселе ретінде талданады. Тіпті, философиялық әдебиеттерде баяндалған бұл мәселенің

психологиялық мазмұны әр түрлі бағыттардың сансыз көп зерттеулерде: генетикалық (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев және т.б.), іс-әрекеттік (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Г.К. Середя, В.Я. Ляудис, т.б.), функционалдық (В.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Б. Инельдер және т.б.), жүйелік (С.П. Бочарова, В.Я. Ляудис), когнитивті (Тулвинг,), коррелляциялық (Е.С. Махлах, Я.А. Петров, Е.И. Степанова және т.б.) және т.б. қарастырылды.

Мәселен, ежелгі философияда Аристотель есті қиялмен тығыз жақындастырды: “Ес тіпті ойда да бейнесіз болмайды”. Айналадағы заттар мен құбылыстар сезім мүшелеріне әсер ете отырып, тіпті қоз алдында болмаса да жоғалмайтын психикалық өзгерістер туғызады. “Таңба сияқты”, “картина сияқты” қалып қояды. Бейне үнемі көз алдында бола бермейді. Кейде оны іздеуге тура келеді. Аристотельдің ойынша, еске түсіру – бейнелерді іздеу деген сөз.

Гегель ес пен ойлаудың органикалық байланысына ерекше назар аударды және бұл мәселені психологиядағы негізгі мәселелер қатарына қосты.

Гегельдің ойынша, ойлау тек естен пайда болады. Естің өнімі болып біздің ойларымызға қажетті сөздер табылады. Гегель тіл үшін естің үлкен рөл атқаратынын анықтады, сөз болмаса ойлау болмайтынын түсіне отырып, ес пен ойлау арасында органикалық байланыс бар екендігін ұқты.

Сонымен бірге, осы проблеманың мазмұнын құрайтын басты мәселелер зерттеушілердің назарында тек қана бұрынғы мәнінде қалып қояды немесе бұл зерттеулер өз шегіне жетті деп айту қате болар еді, керісінше қазіргі жағдайда одан ары үлкен маңыздылыққа ие болды.

Генетикалық теориялар ес пен ойлаудың байланысын психикалық функциялардың дамуын зерттеуден бастады. Л.С.Выготский бойынша, естің даму мәселесі ес жайлы теориялық, сондай-ақ, фактіге негізделген білімдер шоғырланған негізгі фактор болып табылады. Л.С.Выготский барлық психикалық функциялар, оның ішінде ес те, ойлау да үнемі дамып отырады деді. Ерте жастағы баланың ес процесін талдай келе, ол ерте жастағы бала есі негізгі психикалық функциялардың бірі болып табылады және баланың ойлауы көп жағдайда оның есімен анықталады деген қорытындыға келді. Оның “ерте жастағы бала үшін ойлау – демек, еске түсіру” деген ұлы фразасы осы жерден шықса керек. Онтогенез процесінде бұл байланыстылық өзгереді: “жасөспірімдер үшін еске түсіру – демек, ойлау”.

Ойлау өзінің қалыптасуында екі сатыдан өтеді: ұғынуға дейінгі және ұғынып ойлау.

Ұғынуға дейінгі ойлау – баладағы ойлаудың дамуының бастапқы сатысы. Оның ойлауды ұйымдастыруы ересек адамдарға қарағанда басқаша; нақты зат жайлы балалардың пікірі бірыңғай болады. Пікірлерінің көпшілігі ұқсастық пен аналогияға байланысты. Бірнәрсені түсіндіру кезінде олар өздеріне таныс нәрсемен байланыстырады. Ойлаудың бұл кезеңінде ес басты рөл атқарады. Қалыпты даму кезінде ұғынуға дейінгі ойлаудың ұғынып ойлауға заңды түрде алмасуы байқалады. Ұғынып ойлау бірден келмейді, аралық кезеңдер арқылы біртіндеп келеді. Выготский түсініктің қалыптасуына отудің 5 кезеңін бөліп көрсетті.

Біріншісі - баланың 2-3 жасындағы - бала ойлауындағы синкретизм. Екінші кезеңде - балалар екі заттың объективті ұқсастықтарының элементтерін қолданады, бірақ үшінші зат алғашқы жұптың біреуіне ғана ұқсауы мүмкін. Үшінші кезең - 6-8 жаста көрінеді, бұл кезде балалар заттарды ұқсастықтары бойынша топқа біріктіре алады, бірақ осы топты сипаттайтын белгілерді ұғынып атай алмайды. 9-12 жастағы жасөспірімдерде ұғынып ойлау пайда болады, бірақ әлі кемеліне жетпеген, себебі, алғашқы түсініктері тұрмыстағы тәжірибеге байланысты қалыптасады, ғылыми мәліметтермен нығаймаған. Кемеліне жеткен түсінік жастық кезең - 14-18 жаста

қалыптасады, мұндай теориялық ережелерді қолдану өзіндік тәжірибенің шеңберінен шығуға мүмкіндік береді.

Абстрактілі ойлауға көшу осы екі – ес пен ойлау функциясының байланысының өзгеруіне әкеледі және мұнда еске сақтау процесі сапалы болады. Егер де ойлау мен ес дамуының ең соңғы кезеңдерінде олардың бір-бірімен байланысуы болса, ал, ерте, бастапқы кезеңдерінде олар бір-бірінен бөлінеді және ойлау естің функциясы ретінде ұғылады. Выготский былай дейді: “Қарапайым сатыда ес дифференцияланбаған түрде үш әр түрлі функцияны: еске сақтау, қиял және ойлауды қамтиды”.

Ес пен ойлаудың байланысы мәселесін арнайы қарастыруға бірінші талаптанған “Ғылыми психология, ең алдымен, генетикалық психология” деген көзқарасты ұстанған П.П.Блонский болды. Ол өзінің зерттеулерінде экспериментке және тарихи-лингвистикалық мәліметтерге сүйенуге тырысты. Ес пен ойлау мәселесін диалектикалық материализм негізінде шешуге болады деген ойда болды. Моторлы есті зерттей келе адам есінің бастапқы кезеңінде-ақ ес процесінде еңбектің басты, үлкен рөл атқаратынын айтты. Ол адам есінің өндірістік қатынастардың әсерінен қалай өзгертінін және олар есті ойлауға қалай жақындататынын ашуға талапталды.

П.П.Блонский генетикалық әр түрлі деңгейлер ретінде естің жекелеген түрлерін қарастырды. Блонский бойынша, адам дамуын онтогенетикалық талдау естің негізгі төрт түрі онтогенезде бір мезгілде пайда болмайтындығын көрсетеді: ең алдымен моторлы ес, одан кейін көп кешікпей аффективті, кейінірек – бейнелі ес және ең соңынан логикалық ес пайда болады.

П.П.Блонский антикалықтан бастап сол кездегі психология бағыттарын талдайды. Ол ес пен ойлаудың өзара байланысын, ал бұлармен байланыста ес пен сөйлеудің өзара байланысын зерттеді. Бір жағынан, дамудың белгілі деңгейіне жете отырып, естің қалай ойлауға көшетінін, екінші жағынан ойлаудың қалай еске көбірек әсер ететінін көрсетті. Оның көзқарасы бойынша, ес пен ойлау – дамудың белгілі сатысында бір-бірімен үйлесетін әр түрлі екі процесс. Естің даму сатыларын бөліп көрсете отырып, логикалық, вербальді есті адам есінің жоғары формасы ретінде санайды.

А.А.Смирнов эксперименттік түрде зерттеу үшін үш үлкен мәселелер тобын бөліп алды: есте сақтаудың негізгі екі түрінің – ырықты және ырықсыз есте сақтаудың байланысы, есте сақтаудың мағыналылығы, есте сақтауға негізделген ойлаудың маңызы мен функциясы. Есте сақтаудың мағыналылығы мәселесін зерттей отырып, ол ес пен ойлау процесінің өзара байланысының, өзара әсерлерінің екі жақты сипатын көрсетті. Есте сақтаудағы ұғынудың рөлін және есте сақтаудың ұғынудың нәтижелілігіне әсерін қарастырды, олардың диалектикасын, олардың өзара әрекеттерінің жағымды, жағымсыз мүмкіндіктерін, осы процестердің дамуының жас ерекшелік динамикасын анықтады. Ол есте сақтау кезіндегі ойлау қызметінің сипатына басты назар аударды.

Ес пен ойлау мәселесі жайындағы жұмыстар қатарында ойлаудың адамның бұрынғы тәжірибесімен, оның есінде сақталған білімдерімен арақатысы туралы да қарастырылған жұмыстар болды (С.Я.Рубинштейн, Я.А.Пономарев, К.А.Славская). Олардың алға қойған міндеті – білімнің ойлауды дамытуға мүмкіндікті қалай туғызатынын және ойлау процесінің білімді өзгерту мен қолдануға қалай әсер ететінін анықтау болды. Білімді ойлаумен, оның (ойлаудың) еспен байланысына ұқсас байланыстырады.

Жүйелі іс-әрекеттік бағыттың ұстанымы бойынша естің төрт генетикалық формасы ажыратылады (В.Я.Ляудис): ерте санасыз ырықсыз ес; өтпелі, сырттай қарағанда жанама түрдегі ес; ырықты ес; метаес. Бұл тұжырымдамада естің дамуы тұлға санасының даму деңгейімен байланыстырылады.

Сонымен, генетикалық бағыттың шеңберінде орындалған зерттеулерде бірнеше жағдайларға ерекше көңіл аударылды: біріншіден, ес те, ойлау да үнемі дамып отырады және өз дамуының әр түрлі кезеңінде бір-біріне әрқалай әсерін, ықпалын тигізеді. Екіншіден, ес ойлауға әсер етеді, ойлау еске әсер етеді. Үшіншіден, логикалық естің дамыған формасына ойлау ықпалын тигізеді және логикалық ес жоғары деңгейде интеллектуализацияланады. Төртіншіден, естің дамуы іс-әрекетпен, сондай-ақ тұлға санасының даму деңгейімен анықталады.

Ойлау мен ес байланысы мәселесін түсіндірудегі келесі кезең П.И.Зинченко, А.А.Смирнов және олардың шәкірттерінің есімдерімен байланысты іс-әрекеттік бағыт. Бұл бағыттың жаңалығы мынада: ес субъект іс-әрекетінің әр түрлі формаларымен бірлікте зерттелді. Ырықты және ырықсыз еске сақтауды салыстыру кезінде олар өз мақсаттарына және оған жетудің тәсілдеріне байланысты әр түрлі болатыны дәлелденді (П.И.Зинченко). Оның пікірінше, тіпті, әр түрлі мақсатқа бірдей тәсілдерді қолдану бірнеше өзгешеліктермен ерекшеленуі тиіс.

Танымдық және мнемикалық әрекеттер арасындағы байланысты анықтау П.И. Зинченконың алдына ойлау мен еске сақтау арасындағы өзара қатынас пен байланыс жөнінде жаңа мәселе қойды. Логикалық еске сақтау тәсілдері мнемикалық тәсіл ретінде қолданылатын танымдық әрекеттердің белгілі деңгейде ұйымдасуының негізінде ғана қалыптасады. Мнемикалық әрекеттердің танымдық әрекеттерден олардың қалыптасуы барысында “артта қалу” заңдылығы осы жерде түсінікті болады: Естің дамуы ең алдымен ойлаудың дамуымен анықталады деген ең маңызды қорытынды жасалды.

Егер П.И.Зинченко жұмыстарында ең алдымен еске сақтаудың түсінуге тәуелділігі талданса, бұл мәселенің басқа аспектісі – түсінудің мнемикалық міндеттердің ерекшеліктеріне тәуелділігі – А.А.Смирнов жұмыстарында ашылды. Ол ойлау іс-әрекеті оның әр түрлі көріністерінде қайта жаңғырудың психологиялық ядросын құрайды деген қорытындыға келді. Мнемикалық міндет еске сақтау процесіне кіретін түсінудің өзгешелігін анықтайды. Сонымен бірге, бұл міндеттің әсері жағымды да, жағымсыз да болуы мүмкін. Мнемикалық әсердің түсінуге жағымды әсері мынандай жағдайда көрінеді, яғни материалды түсіну жүзеге аспаған жағдайда мнемикалық міндет басым болып көрінеді.

Еске сақтау жағдайындағы адамның ойлау іс-әрекетіне сипаттама берілді және ырықты еске сақтау мынадай жағдайда, яғни, белсенді мнемикалық жұмыспен, интеллектуалды іс-әрекеттің әр алуан формаларымен қосылған жағдайда барынша жемісті болатыны және бай мүмкіндіктерді жүзеге асыратыны дәлелденді (А.Смирнов).

Кейін еске сақтаудың әр түрлі тәсілдерінің қалыптасуы (З.М.Истомина, В.И.Самохвалова, К.П.Мальцева); мнемикалық әрекеттің құрылымы (В.Я.Ляудис); мнемикалық процестер мен тұлға ерекшеліктерінің байланысы (Е.С.Махлах, И.А.Рапопорт, т.б.) зерттелді.

Жоғарыда көрсетілген жұмыстарда ойлау мен естің байланысы ырықты естің негізінде зерттелді, басқа зерттеулерде көбінесе ырықсыз еске ерекше көңіл аударылды (Т.В.Розанова, П.Я.Гальперин, Г.К.Середа, Нечаев, т.б.). Арнайы ұйымдастырылған әрекеттер жағдайында ырықсыз естің артықшылығына қол жеткізуге болатыны көрсетілді, материалды меңгеру процесінде оны еске сақтаудың жемістілігінің шарты жасалды.

Ес пен ойлаудың байланысы жөніндегі фактілер қатары функционалды бағыттың, оның ішінде қысқа мерзімді ес бойынша зерттеу (В.П.Зинченко, Б.И.Величковский, Ю.К.Стрелков, т.б.) шеңберінде алынды. Микроқұрылымдық процестердің бір-біріне қосылуын, қысқа мерзімді ес деңгейінде олардың операциялық құрамының бір-біріне жақынлығын көрсетті

Ж.Пиаже мен Б.Инельдер ес пен интеллект мәселесін зерттей отырып, схема түсінігін қолданды. Есті ұйымдастыру ойлау схемасының деңгейіне тәуелді өзгеруге және адам интеллектісімен бірге дамып отыруы тиіс деген жорамал жасалынды. Бұл тұжырымдаманың негізгі ережесі былай сипатталады, яғни, адам есі қалай болғанда да, ондағы бейнелер рөлі зор болса да, дәл осы ойлаудың арқасында бұрынғыны ұғыну және бұрынғының шынайылығы болып табылады. Ес іс-әрекеті мен ойлау актісінің арасында нақты шекара жоқ.

Есті зерттеудің жүйелі бағыты естің когнитивті және продуктивті функцияларын бірлікте қарастыруға ерекше көңіл бөлді (С.П. Бочарова, Е.Б. Зайка).

Когнитивті психологияның зерттеулерінде ес пен ойлау мәселесі семантикалық естің әр түрлі зерттеулеріне: оның ұйымдасуына, құрылымына, семантикалық естің моделіне, естегі схемалардың рөліне және т.б. тікелей байланысты қорытындыланды.

Ойлау мен естің озара байланысы іс-әрекеттің барлық құрылымдық деңгейлерінде - операцияларда, әрекеттерде, әрекеттер жүйесінде, сондай-ақ, іс-әрекеттің өзінде жүзеге асады. Операция деңгейінде - ол ойлау операциясынан мнемикалыққа өтумен, әрекет деңгейінде - ой және мнемикалық процестердің бір-біріне трансформациялануымен, іс-әрекет деңгейінде - танымдық және репродуктивті мотивтердің озара әрекеттестігімен сипатталады. Әрекет деңгейінде мнемикалық және ойлау әрекетінің бір-біріне өтуі сыналушының ойлау типіне, орындалатын тапсырманың күрделілігіне тәуелді. Мнемикалық әрекеттен ойлау әрекетіне көшу теориялық ойлау кезінде болуы мүмкін.

Ес өзінің жоғары дамуына қол жеткізе отырып, байи отырып, өзімен алмасуға ойлауды дайындайды. Бұл ойлау ес дамуының тек белгілі бір - аса жоғары деңгейінде дамиды. Ішінде тұқ жоқ бас - ойламайды, талқыламайды - тәжірибе мен білім неғұрлым көп болса, бұл бас ойлауға, ой жүгіртуге, ой талқысына соғұрлым қабілетті келеді. Пікірлер мен жорамалдардың пайда болуы, қалыптасуы еспен - ес мазмұнының байлығымен және оны қолдана білумен тығыз байланысты.

Ес адам тіршілігінде маңызды орын алады. А.В.Суворовтың нақыл сөзімен айтқанда, "ес – ақыл қоймасы". Ес адамға өмір тәжірибесін жинақтауға, сақтауға және оны қолдануға мүмкіндік береді. Ес арқылы жаңа білімдер мен дағдылар бекиді. Есте қалдыру адамның өмір тәжірибесін байытады. Адамның есі үнемі дамып, жетіліп отырады. Егер адамдар бұрынғы тәжірибені еске сақтамаса және өткен тәжірибесін жаңғырта алмаса, олардың ақылы ешқандай ілгері дамымас еді, білім жинақтай алмас еді, әрқашан да жаңа туған баланың интеллектуалдық дәрежесінде қалып қояр еді. Ес процестерінсіз адам баласы мәдениеттің қандай саласы болмасын, қалағанынша меңгере де, жан-жақты жетіле де алмас еді. Егер біздің есімізде ертеректе қабылданған нәрселер сақталмаса, бізге өмірді әр кез қайта жасап отыруға тура келер еді, не болмаса өмірдегі заттардың барлығы да әр уақытта белгісіз, не жаңа нәрсе болып көрінер еді.

Сондықтан да әрбір адамның міндеті өзінің ой-өрісін байыта түсу болып табылады. Осы орайда Б.М.Тепловтың "Өзінің есін дамытқысы келетін әрбір адам жүйелі және ұйымдасқан түрде есте қалдыруға және қайта жаңғыртуға өзін үйретуі керек" деген орынды айтылған нақыл сөзі еріксіз ойға оралады.

Әрине, ойлау еске негізделеді, яғни барлық идеялар тәжірибеден алынады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 2001г.
2. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001г.
3. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. М., 1980г.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981г.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада маңызды таным процестері – ес пен ойлаудың өзара байланысының психологиялық аспектілері қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические аспекты взаимосвязи таких важных познавательных процессов, как память и мышление.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ И В КАЗАХСТАНЕ

Абишева М.Т. (г.Алматы, КазГосЖенПИ)

Социальная педагогика - отрасль педагогики, изучающая социальное воспитание, осуществляемое как в собственно воспитательных учреждениях, так и в различных организациях, для которых оно не является ведущей функцией. Предмет социальной педагогики - исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации путём интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций с целью создания условий для развития и духовно-ценностной ориентации человека.

Представление о педагогике как об интегративном знании позволяет предложить следующую структуру социальной педагогики: социология воспитания, социально-педагогическая виктимология, философия социального воспитания, теория социального воспитания, психология социального воспитания, методика социального воспитания, управление социальным воспитанием на общенациональном, региональном, муниципальном и локальном уровнях.

Разрабатываемые во всех разделах социальной педагогики проблемы социального воспитания предполагают конкретизацию применительно к функциям и особенностям тех или иных видов воспитательных организаций в рамках дошкольной педагогики, педагогики школы, педагогики профессионального образования, педагогики дополнительного образования детей, педагогики детских и юношеских организаций, педагогики социальной работы и др.

Социальная педагогика как отрасль знания обладает рядом функций: теоретико-познавательной, прикладной и гуманистической. Теоретико-познавательная функция выражается в том, что социальная педагогика накапливает знания, синтезирует их, стремится составить наиболее полную картину изучаемых ею процессов и явлений в современном обществе, описывает и объясняет их. Прикладная функция связана с поиском путей эффективного совершенствования социально-педагогического влияния на процессы социализации в организационно-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах. Гуманистическая функция выражается в разработке целей и способов совершенствования процессов развития личности и её самореализации.

Появились новые специальности: "социальный педагог", "социальный работник", в ряде педагогических вузов Казахстана, России и других странах СНГ. Введен учебный предмет "Социальная педагогика", функционируют факультеты и кафедры социальной педагогики в ВУЗах.

насуточных проблем. Зачастую социально-педагогической деятельностью и социальной работой занимаются далеко не профессионалы (причём речь идёт не о волонтерах-добровольцах), а совершенно случайные люди, не имеющие нередко соответствующего социально-педагогического образования. Правда, в некоторых случаях социально-педагогическую деятельность осуществляют бывшие учителя-предметники (как это происходит в большинстве школ) либо педагоги дополнительного образования (эта тенденция прослеживается в штате подростковых клубов по месту жительства). Но и их знаний и умений далеко не всегда хватает, чтобы разрешить те или иные возникающие перед детьми и их семьями проблемы социально-педагогического характера.

Естественно, возникает вопрос: «Могут ли непрофессионалы на достаточно эффективном уровне решать те задачи, которые стоят перед современной социально-педагогической практикой?» Ответ отрицательный, потому что максимальной эффективности можно достичь лишь в случае высокого профессионализма специалистов в той или иной области. Для улучшения и совершенствования работы социальных и социально-педагогических служб на высокопрофессиональном уровне необходимы квалифицированные кадры. Их подготовкой в Казахстане, России и других странах СНГ начали заниматься немногим чуть более десяти лет назад. Поэтому, конечно опыта не достаточно. И в этой связи мы хотели бы обратиться к богатейшему зарубежному опыту подготовки специалистов в области социальной педагогики и социальной работы.

Самыми первыми подготовку кадров в области социальной работы и социальной педагогики на научной основе начали осуществлять в *Германии* (в 1893 году, когда Жаннет Шверин организовала набор на курсы «Группы девушек и женщин для социальной помощи и заботы»). Далее эстафетная палочка обучения социальной работе перешла к *Соединённому Королевству Великобритании*. По всей видимости, первое заведение для подготовки специалистов в области социальной работы и социальной педагогики в Англии было основано Обществом благотворительных организаций в 1896 году. Далее необходимо назвать *Соединённые Штаты Америки*, где в 1898 году Нью-Йоркским Благотворительным обществом была профинансирована 6-недельная программа подготовки социальных работников. Во *Франции* первая профессиональная школа социального обучения была основана Марией Гахери в 1907 году. В 1920 году впервые была начата подготовка социальных работников в *Стокгольме (Швеция)*. Аналогичные процессы происходили и в других странах.

Таким образом, весь конец 19-го и начало 20-го веков можно назвать начальным периодом становления и развития системы подготовки специалистов в области социальной работы и социальной педагогики. И лишь в ходе Первой мировой и особенно после Второй мировой войн практически в большинстве стран мира начался наиболее интенсивный период развития системы подготовки социально-педагогических кадров и социальных работников.

Так, в *США* существует так называемая Национальная Ассоциация социальной работы, в структуре которого функционирует Совет по вопросам обучения социальной работе. Данный Совет является ведущим органом по аккредитации школ социальной работы. Указанные школы социальной работы в настоящее время являются структурными подразделениями университетов. В Бостонском, Калифорнийском, Колумбийском и других университетах) подготовка социальных работников осуществляется на трёх уровнях - бакалавриат, магистратура и докторантура.

Чтобы получить степень бакалавра необходимо, чтобы специальная комиссия по заявлению самого студента провела с ним собеседование и тестирование, проверив его базовые знания. Бакалавриат предполагает обучение в течение 4 лет по программе, включающей в себя в качестве основных базовых инвариантных элементов следующие

6 областей знаний: поведение человека в социуме, социальная политика, теория и практика социальной работы, ценности и этика, исследовательская работа и практика.

Чтобы стать магистром необходимо, естественно, обладать степенью бакалавра, а также опытом практической работы в социальной сфере. Магистратура предполагает обучение в течение 2 лет. Особое внимание в этот период обучения уделяется специализированным предметам: социальная политика, социальная экономика, социальное право, социальная психология, геронтология и методы социальной работы.

Получение докторской степени предполагает развитие научно-исследовательских навыков будущего доктора, а также получение глубоких теоретических знаний. В докторантуре обучение длится 2 года и завершается написанием и защитой докторской диссертации. Итого общий «студенческий стаж» насчитывает 8 лет интенсивной образовательной деятельности.

Далее после получения соответствующего образования в ряде штатов требуется время от времени проходить обязательные курсы повышения квалификации. Хотя в большинстве штатов участие в программах таких курсов дело сугубо добровольное.

В Германии профессионалы социальных служб готовятся в образовательных учреждениях различных типов. Как отмечает Ф.Прюс (Германия), «подготовка в области социальной педагогики и социальной работы в Германии осуществляется на трёх образовательных уровнях, различных по продолжительности обучения»:

- подготовка воспитателей (в термине «воспитатель» объединены воспитатели детских садов, воспитатели групп продлённого дня, воспитатели детских домов и другие работники по уходу за детьми, что позволяет специалистам работать в различных областях социально-педагогической деятельности), осуществляемая в среднепрофессиональных специализированных образовательных учреждениях (школах);
- подготовка социальных педагогов, осуществляемая в высших профессиональных учебных заведениях;
- подготовка дипломированных педагогов, осуществляемая в педагогических институтах и университетах.

Одним из недостатков, на наш взгляд, системы подготовки социальных педагогов и социальных работников в Германии является отсутствие практического опыта социальной работы у профессорско-преподавательского состава университетов. В то же время в колледжах одним из обязательных требований к преподавателю является его практический опыт.

В школах социальной работы предполагаются три типа учебных программ, в частности, социальная работа, социальная педагогика и учебная программа, объединяющая элементы и той и другой. Общие элементы указанных учебных программ могут быть легко объединены. Многие учебные программы включают в себя курсы иностранных языков, в частности основных языков иммигрантов.

Особое внимание в системе подготовки специалистов в области социальной работы и социальной педагогики в Германии уделяется профессиональной практике будущих работников. Теоретическое обучение в школах длится 3 года, затем, по меньшей мере 1 год продолжается практика. И лишь после успешного прохождения этих фаз (двухфазное обучение) подготовки студенты получают государственный сертификат. Хотя в системе подготовки специалистов в области социальной педагогики и социальной работы в Германии предусмотрено и однофазное обучение, характеризующееся тесным переплетением теории и практики и интенсивностью практической части обучения.

Во Франции в настоящее время существует более полутора сотен школ социальной работы, большинство из которых содержится частным образом. Данные школы охватывают студентов в количестве от 15 тыс. до 30 тыс. студентов. При Министерстве социальных дел и национальной солидарности существует подразделение социальной работы, которое, подобно американскому Совету по вопросам обучения социальной работе, осуществляет надзор над школами социальной работы. Преподавательский состав школ социальной работы, дабы не отрываться о практики примерно 25% своего рабочего времени тратят на социально-педагогическую деятельность и деятельность в области социальной работы.

В ряде школ некоторые предметы преподаются профессорами из университетов, тем самым осуществляется сотрудничество между профессиональными школами и высшими учебными заведениями.

Различные курсы школ социальной работы отличаются своим содержанием и продолжительностью. Общим для всех них является деление курса на теоретическую и практическую части. Для женщин-домработниц период профессионального обучения длится 8 месяцев. Для дошкольных социальных педагогов и персонала детского сада - 2 года. А для помощников социальной службы, семейных консультантов, социальных аниматоров и специальных экспертов обучения - 3 года.

Учебные программы включают в себя изучение следующих 6 основных предметов: теория и практика социальной службы (центральный интегрирующий курс), структура институтов социальной работы, социальная экономика, социальная среда, отношения между людьми и здоровье, гигиена и медико-социальная защита населения. По завершению курса студенты сдают экзамены на получение государственного диплома. Такие экзамены включают в себя единый для всей Франции письменный тест, устный доклад по социальной проблеме, выбранной во время практики, и краткое изложение и защиту письменного сообщения. По окончании студенты получают диплом ассистента социальной службы. Кроме того, в 7 университетах страны выдаётся второй диплом социального работника, который соответствует диплому аспиранта.

Обучение социальных работников и социальных педагогов в Великобритании осуществляется как в университетах, так и в других высших учебных заведениях, особенно, в политехнических институтах. Особенностью английской подготовки специалистов в области социальной педагогики и социальной работы являются размеры курса, что связано с размерами самого высшего учебного заведения, многие из которых принимают не более 25 студентов в год. Хотя есть и более крупные школы и факультета социальной работы - в Бристоле (Англия), Кардиффе (Уэльс), Лестере (Англия), Ноттингеме (Англия).

Одним из недостатков и своеобразной особенностью системы подготовки специалистов в области социальной педагогики и социальной работы в Великобритании (особенно в отличие от системы такой подготовки в США) является слишком (на наш взгляд неоправданно) короткий срок обучения, нередко ограничивающийся 1 годом и даже менее. Хотя в ряде учебных заведений предусмотрены и двухгодичные курсы. Несомненным плюсом функционирования такой системы подготовки является жёсткий отбор кандидатов. Если в США такой отбор осуществляется через собеседование и тестирование, в ходе которого проверяются базовые знания будущего студента, то в Великобритании методика отбора на курсы социальной работы очень жёсткая. Её цель проверить не только академические (базовые) знания кандидата, но и его личностную пригодность для социальной и социально-педагогической деятельности. Обычно от кандидата требуется заполнить объёмное по содержанию заявление с кратким мини-сочинением на тему

«Почему я хочу стать социальным работником». На втором этапе отбора предполагается интенсивное собеседование с местным социальным работником. Также в ряде случаев предполагаются групповые дискуссии. Несмотря на столь жёсткую процедуру отбора, конкурс на данную специальность не снижается. Особую роль при подготовке специалистов в Великобритании отводят практической деятельности. С этой целью даже наставники в учебных заведениях должны быть высококвалифицированными и опытными социальными педагогами или социальными работниками.

Одной из характерных особенностей обучения в учебных заведениях Великобритании является небольшой состав группы студентов в 4-10 человек. В связи с этим особую роль приобретает индивидуальная работа студента и институт тьюторов-наставников, в качестве которых выступают, естественно, преподаватели. Другой важной особенностью методики обучения является использование экспериментальных методов усвоения учебного материала и аудиовизуальных средств.

Студенты, успешно завершившие учёбу на соответствующих курсах могут получить два вида свидетельств:

- квалификационный сертификат (действительный для всей страны документ, на основании которого студент получает рабочее место в большинстве профильных учреждений Великобритании);
- диплом (возможен со степенью магистра).

В Швеции в настоящее время действует 6 учебных заведений и несколько кафедр, занимающихся подготовкой социальных работников и социальных педагогов. Чтобы получить начальную подготовку в области социальной работы или социальной педагогики необходимо пройти обучение в течение 3,5 лет, затем предполагается практическая деятельность в течение 4-10 лет. Одним из наиболее крупных университетов, осуществляющих подготовку социальных работников, является Гётеборгский университет. Обучение в нём осуществляется по следующей схеме.

На первом году обучения студент знакомится с основными аспектами таких курсов как психология, социальная политика, социология, экономика, право и некоторых других. После этого предполагается учебная практика, руководство которой осуществляет профессиональный социальный работник. В случае успешного прохождения практика студент возвращается за студенческую парту.

В ходе второго года обучения наряду с дальнейшим изучением уже вышеназванных учебных дисциплин изучаются специфические аспекты социальной работы, а именно: социально-психологические стороны работы с клиентом (индивид, семья, социальная группа) и структурная проблематика (жильё, общественная деятельность, общество в целом). Особое внимание на этом году обучения уделяется работе по месту жительства. После прохождения обязательных учебных курсов студенту предлагается на выбор восемь тем, из которых он должен выбрать две: «Девиантное поведение», «Дети и школа», «Преступление и наказание», «Здоровье и болезни», «Эмигранты», «Индивид, группа, организация», «Социальное планирование и условия жизни» и «Социальная история». После прохождения и этих курсов студенту предлагается возможность прохождения второй учебной практики, предъявляющей более высокие требования. После этого читается углубленный курс социальной работы по выбранной теме специализации, по окончании которого предполагается защита курсовой работы. По окончании всего курса выпускнику выдаётся диплом бакалавра по социальной работе.

Отличительной особенностью подготовки специалистов в Швеции является ведущая роль практики по сравнению с теорией (сначала студенты проходят учебную практику и лишь затем теоретически осмысливают специфику деятельности

социального работника или социального педагога). Получается своеобразная рефлексия уже осуществлённой деятельности.

В настоящее время из любой из рассмотренных систем подготовки специалистов в области социальной педагогики и социальной работы можно перенять определённый положительный опыт. Так, в частности, в США и Швеции большим плюсом является большая продолжительность подготовки социальных работников (до 8-10 лет); в Швеции большой интерес представляет отмеченный выше факт ведущей роли учебной практики, которая как бы ведёт за собой теорию (вследствие чего возникает своеобразная «зона ближайшего развития»); в Великобритании - жёсткий отбор кандидатов на осуществление данной деятельности; в США - чётко организованная система бакалавриата, магистратуры и докторантуры, которая становится всё более актуальной в нашей стране; в Германии определённый интерес представляет идея двухфазного и однофазного обучения; практически во всех описанных системах подготовки очень большую роль играет учебная практика, чего мы не можем, к сожалению, сказать о нашем вузе.

В свете всего вышесказанного мы должны воспользоваться достижениями зарубежных систем подготовки социально-педагогических кадров и социальных работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М. 2000,- 314с.
2. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики. - М., 2001,- 416 с.
3. Социальная педагогика. Под. ред. М.А. Галагузовой.- М. – 2000, - 215 с.
4. Прюс Ф. Подготовка специалистов по социальной педагогике и социальной работе в Германии. // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: Мат. межд. научно-практ. конф. М., 2002.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки социально-педагогических кадров и социальных работников в зарубежных странах и в Казахстане. А также вопросы подготовки социальных педагогов в системе высшего образования.

ТҮЙІНДЕМЕ

Ғылыми мақалада шетелдерде және Қазақстанда әлеуметтік – педагог мамандар мен әлеуметтік қызметкерлерді даярлаудың кейбір аспектілері, сонымен қатар, әлеуметтік педагогтарды жоғарғы білім жүйесінде даярлау мәселелері қарастырылады.

ДЕФЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПРИЧИНА ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОВЕДЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Садыкова А.М. (г.Алматы, КазГосЖенПИ)

Проблема резкого увеличения распространенности различных видов отклоняющегося поведения, деструктивно влияющих на социализацию подрастающего поколения, является одной из наиболее острых проблем современности. В настоящее время исследование агрессивности и тревожности педагогически и социально-запущенных, трудных несовершеннолетних является актуальной темой. Несмотря на актуальность и не уменьшающийся интерес к проблеме агрессивности и тревожности,

многие аспекты этой проблемы остаются на сегодняшний день нерешенными, остаются не ясными многие причины возникновения агрессивности и тревожности.

Изучением подростковой агрессии занимались как зарубежные (А.Бандура, Р.Бэрон, К.Бютнер, Г.Паренс, Д.Ричардсон, Р.Уолтерс), так и российские психологи (Н.В.Аликина, И.Б.Бойко, С.А.Завражин, Л.Ю.Иванова, Т.М.Кадырова, Р.М.Масагутов, В.Н.Мясищев, Семенюк Л.М., Стефаненко Т.Г. и другие).

Рассматривались также возрастные особенности гетероагрессивного (Н.В.Аликина, Ю.В.Егошкин, С.Л.Колосова, Л.Н.Семенюк) и аутоагрессивного поведения (А.Г.Абрамова, С.А.Завражин, Р.Малюкова), психологические особенности агрессивности у подростков с делинквентным поведением и правонарушителей (А.Т.Акажанова, И.Б.Бойко, В.А.Аверин и другие).

Состояние тревожности изучались З.Фрейдом и его учениками, неопрейдистами, такими как К.Хорни, Г.С.Салливан, Э.Фроммом. Тревожность, хоть и косвенно, но рассматривалась в трудах русских нейрофизиологов И.М.Сеченева, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева, как компонент психической напряженности. В русле общей психологии проблемы эмоциональных состояний разрабатывались в трудах Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина и других.

В казахстанской психолого-педагогической науке накоплен достаточно содержательный опыт по изучению различных сторон агрессивности и тревожности у подростков: А.Т.Акажанова, С.М.Джакупов, Н.Д.Джандильдин, Г.Дусмамбетов, А.У.Ескендинова, К.Б.Жарикбаев, М.В.Кузубова, А.Б.Мулдашева, Ж.И.Намазбаева, У.С.Нургалиева и другие.

Наша цель состояла в том, чтобы установить причины проявления агрессивности и тревожности у подростков из неблагополучных семей.

Душевное состояние и поведение подростка является своеобразным индикатором семейного благополучия или неблагополучия. Под *неблагополучной* мы склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети. К семьям с открытой формой неблагополучия можно отнести: конфликтные, проблемные, асоциальные, аморально-криминальные семьи и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности, неполные).

Прежде всего как фактор риска, как фактор отрицательного влияния на развитие Я – концепции подростка следует назвать дисгармоничную семью.

Выделяются два типа деформации семьи:

- структурная;
- психологическая.

Структурная деформация семьи – это нарушение ее структурной целостности, связанное чаще всего с отсутствием одного из родителей (неполная).

Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений, преобладанием отрицательных ценностей, асоциальных установок.

Как структурная, так и психологическая деформация семьи оказывают значительное влияние на формирование «Я – концепции» подростка.

У детей, растущих в таких семьях, возможно появления целого ряда личностных черт, которые становятся более заметными именно в подростковом возрасте. Для них характерна: низкая самооценка, которая нередко маскируется защитами различного вида, повышенная агрессивность, тревожность, страх.

Возникла необходимость психологического подхода в решение данной злободневной проблемы. Организация профилактической работы по коррекции агрессивности и тревожности у трудновоспитуемых несовершеннолетних должна опираться на согласованную деятельность семьи, школы и общественности. Необходимо дифференцированно подходить к профилактической работе с детьми и подростками с 12 до 16 лет. Трудновоспитуемые дети и педагогически запущенные подростки требуют особого подхода, подростки-правонарушители и несовершеннолетние преступники - другого. Во многих школах уже ведется учет трудновоспитуемых учащихся с отклонениями в поведении и склонных к правонарушениям. Целесообразно этот учет вести квалифицированно: полнее выявлять данные о личности трудного подростка, условиях его жизни и воспитания, о возможных отрицательных влияниях на него. Коррекция агрессивного и тревожного поведения должны соответствовать особенностям личности, поведению подростка и обстоятельствам, в которых он формируется.

Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или прошлом.

Семья на протяжении длительного времени играет одну из определяющих ролей в формировании личности ребенка, однако на каждом возрастном этапе роль и значение семьи меняются и имеют свои специфические особенности.

Агрессивные подростки отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относятся: бедность ценностных ориентации, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У таких детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная); повышенная тревожность; страх перед широкими социальными контактами; эгоцентризм; неумение находить выход из трудных ситуаций; преобладание защитных механизмов, над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем, среди агрессивных подростков встречаются хорошо развитые дети в интеллектуальном и социальном плане. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости.

Также, одним из психических нарушений является *тревожность*. Тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанная с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Тревожность различают как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Именно тревожность лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращений в психологическую службу.

Поскольку причины агрессивного и тревожного поведения обусловлены различными факторами, в том числе и недостатками воспитательно-образовательной работы семьи и школы, то ее предупреждение зависит от тесного взаимодействия последних. *Цель* этого взаимодействия – преодоление сложностей в развитии подростка, выявление агрессивности и тревожности подростков. *Задачи*: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; подбор методик экспериментального исследования, позволяющих выявить агрессивность и тревожность у подростков. В связи с этим были организованы экспериментальные работы в Реабилитационном центре для трудных подростков города Алматы. В эксперименте участвовало 40 учащихся, в возрасте 12 - 16 лет.

Дети подросткового возраста особенно зависимы от микросреды и конкретной ситуации. Одним из определяющих элементов микросреды в отношениях формирующих личность, является *семья*. При этом решающим является не ее состав – полная, неполная, распавшаяся, а *нравственная атмосфера*, взаимоотношения, которые складываются между взрослыми членами семьи, между взрослыми и детьми.

По результатам эксперимента нами были выявлены такие типы неблагополучных семей:

- семьи, ведущие асоциальный образ жизни;
- семьи, с неблагополучным экономическим положением и неблагоприятной демографической ситуацией;
- семьи с высоким уровнем психологической напряженности.

Семьи, ведущие *асоциальный образ жизни* (родители страдают алкоголизмом, наркоманией, психическими заболеваниями, ведут аморальный образ жизни, совершают правонарушения). В ходе нашего эксперимента выяснилось, что большинство испытуемых, входящих в экспериментальную группу имеют родителей, страдающих алкоголизмом.

Семья – это микросоциальная группа со своими традициями, обычаями, особенностями определения ценностей жизни, этническими и эстетическими потребностями, сложившимися межличностными отношениями, и она, безусловно, влияет на формирование личности подростка. Хотя и в благополучной семье могут вырасти «трудные» дети, однако в большинстве случаев причиной отрицательного поведения являются дефекты воспитания. Практика многих ученых, исследовавших эту проблему, показывает, что чаще всего «трудные» дети вырастают в неблагополучных семьях. Наиболее распространенным типом такой семьи является семья с родителями алкоголиками. Такая семья является моделью, где вместе выступают психосоциальные и биологические факторы, как причины трудного поведения и обучения детей. Дети, выросшие в такой семье, составляют «группу повышенного риска» для развития отклоняющегося поведения. У этих детей нередко обнаруживается чувство собственной ненужности, безысходной тоски по лучшей жизни в семье. Длительное истощение нервной системы приводит к глубокому нервно – психическому утомлению. Нередко протест против безысходного положения в семье проявляется в стремлении к лидерству в школьном коллективе. Однако из-за низкого уровня интеллектуального развития они самоутверждаются среди сверстников и стремятся обратить, привлечь внимание, совершая неблагоприятные поступки.

Семьи, с неблагополучным экономическим положением и с неблагоприятной демографической ситуацией. В эту группу неблагополучных семей нами были отнесены семьи с неудовлетворительными материально-бытовыми условиями, семьи, где у одного или обоих родителей нет постоянной работы, место жительства. Неполные или многодетные семьи или семьи, где отсутствуют оба родителя.

Экономические реформы, произошедшие в Республике за последнее десятилетие, повлекли за собой появления целого ряда существенных проблем, которые относятся к положению в социальной сфере – падению доходов населения, его резкому расслоению по уровню доходов и потребления, проблеме занятости.

Социально-экономические трудности, которые испытывает семья по тем или иным причинам, конечно же, отражаются на эмоциональном состоянии ребенка. Ссоры, плохое настроение родителей по поводу нехватки денег, неблагоприятные условия в которых проживает ребенок, несбалансированное питание, чувство обиды по поводу неимения возможности приобрести одежду, школьные принадлежности, как у других сверстников, все это, конечно же, негативно влияет на психику подростка.

Подростки из неблагополучных семей имеют целый ряд проблем:

- трудности личностного развития – трудности формирования «Я – концепции», неадекватные представления о своих качествах, способностях и возможностях, неадекватная самооценка, неуверенность в себе;
- нарушения поведения – агрессивность, воровство, эпизодическое употребление аддиктивных веществ;
- трудности в общении – низкий уровень коммуникативных способностей;
- трудности эмоционального характера;
- высокая ситуативная и личностная тревожность, фобические реакции, страх.

Цель первой серии эксперимента – установить уровень развития тревожности группы испытуемых. В соответствии с целями и задачами нашего исследования нами был подобран тест для самооценки личностной тревожности (как устойчивой характеристики), разработанный Ч.Д.Спилбергером и адаптированный Ю.Л.Ханиным. Средний показатель результатов исследования показал, что уровень проявления личностной тревожности на много выше, чем реактивной. Так, высокий уровень личностной тревожности выявлен у 75% опрошенных, реактивной тревожности лишь у 12.5%; в то время как низкий уровень личностной тревожности в данной группе отсутствует, а уровень реактивной – у 57.5%. Кроме того, выявлено, что с возрастанием значения реактивной тревожности, одновременно увеличивается и значение личностной тревожности.

Анализируя результаты исследования уровня реактивной и личностной тревожности группы испытуемых, можно сделать следующие выводы: низкий уровень реактивной тревожности говорит о том, что на время проведения исследования испытуемые не ощущали чувства напряженности, беспокойства и нервозности. Низкая тревожность требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Высокий уровень личностной тревожности говорит о склонности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающий, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги.

Таблица 1.

Диагностика состояния тревожности у подростков

Уровень тревожности	Личностная тревожность	Реактивная тревожность
Высокий	75 %	12.5 %
Низкий	0 %	57.5 %

Целью второй серии эксперимента было исследовать уровень развития агрессивности. Нами была использована методика А.Басса-А.Дарки «Диагностика состояния агрессии у подростков».

Средний показатель результатов исследования показал, что на первой стадии подросткового периода (12-13 лет) ребенка характеризует весьма критичное отношение к себе. Многие мальчики и девочки дают себе полностью отрицательные характеристики, отмечая преобладание отрицательных черт и форм поведения, в том числе грубости, жестокости, агрессивности. При этом у детей этого возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. Вербальная агрессия и негативизм находятся на одной ступени развития. В 13-14 лет наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост физической и вербальной агрессии. На третьей стадий подросткового возраста (14-15 лет) наблюдается сопоставление подростком своих личностных особенностей и форм поведения с определенными нормами. При этом на первый план у них выходит

вербальная агрессивность. Агрессивность физическая и косвенная повышается несущественно, также как и уровень негативизма.

Таким образом, использование методики А.Басса-А.Дарки показало, что обида, чувство вины, подозрительность, физическая и вербальная агрессии соответствуют высокому уровню проявления.

Таблица 2.

Проявления различных форм агрессивности у подростков

Возрастные группы	Формы агрессивности, %			
	физическая	косвенная	вербальная	негативизм
12-14 летние подростки	42.5 %	30 %	50 %	62.5 %
14-16 летние подростки	67.5 %	82.5 %	92.5 %	72.5 %

Анализ результатов тестирования показал, что подростки имеют грубые нарушения эмоционально–личностной сферы. В личности девиантных подростков как в фокусе соединены психолого–педагогические, медико–биологические и социальные проблемы. Следовательно, профилактическая и коррекционная работа с данной категорией подростков требует комплексного подхода. У части детей обнаружены серьезные отклонения в неврологическом статусе, задержки психического и речевого развития, которые невозможно преодолеть, используя только педагогические средства. Длительное пребывание подростков в условиях психической депривации в семье, обструкции и отверженности предполагают снятие состояния психологического дискомфорта, в котором подростки пребывали долгие годы.

Таким образом, окружающая социальная микросреда, психологический климат семьи, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность самих родителей обязательно отразится на ребенке и, в первую очередь, на особенностях его характера. Если семейная атмосфера неблагоприятна для психического развития ребенка, то вполне вероятно, что сформированные черты его личности будут патологичными. Ребёнок может стать носителем определенного симптома, который в явной или в скрытой форме присутствует в семье, и это непременно скажется на свойствах его личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е.М. Трудные дети или трудные родители? М., 1992.
2. Выготский Л.С. Психология подростка. Соб. соч. М., 1984, том 4.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. М., 1996.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 2004.
5. Психология подростка / под. ред. А.А. Реана. Спб., 2003.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: М., 2004.

РЕЗЮМЕ

В статье дан анализ проведенного эксперимента по изучению причин проявления агрессивности и тревожности у подростков.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тәжірибе жүзінде алынған жеткіншектердің агрессиялық және беймазалық мінездерінің себептерін зерттеуге талдау жасалынған.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЕРІК САПАЛАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ахметова Г.А. (Алматы қ., Абай атындағы ҚазҰПУ)

Қазіргі таңда жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыру мемлекеттің алдында тұрған ең басты міндеттердің бірі. Еңбек өнімінің өсуі, білім беру мен денсаулық сақтау жүйесін жақсарту, осылардың барлығы адамға қатысты мәселелерді ғылыми зерттеуді талап етеді. Өмір сүру барысында дамыған тұлғаның ерекшеліктері, меңгерген білімінің көлемі мен сипаты, қызығушылығы, ерік сапаларының ерекшеліктері, адамгершілік қасиеттері, осылардың барлығы адамның белгілі бір жағдайға еркін жауап қайтаруына, оның жағымсыз психикалық факторларға бейімделуіне белсенді және мақсатты түрде әсер етеді. Студент тұлғасының ерік процестерін теориялық және экспериментальді зерттеу студенттің оқуда, еңбекте, қоғамдық өмірде белсенділігін дамыту жолдарын ашуға мүмкіндік береді. Біздің қоғамның болашағы болашақ педагогтарды, психологтарды, өндіріс және ғылым басшыларын т.б. мамандарды тек қана сауаттылыққа ғана емес, сонымен қатар белсенділікке, алдына қойған міндеттерге қызығушылықпен қарауға тәрбиелеумен байланысты. Соның негізінде тұлғалық позициясы белсенді, өзінің күшіне сенімді, орындалатын іс әрекетке шығармашылықпен қарайтын тұлға қалыптасады. Әрине ерік процестері дұрыс қалыптаспаған студенттерде осындай сапалардың көрініс беруі қиындайды. Осыған байланысты студенттердің ерік процестерін қалыптастыру кешенді зерттеуді талап етеді.

К.Д.Ушинский студенттік кезеңнің адам үшін маңыздылығы мен жауапкершілігін көрсете келіп: «Біз адам өміріндегі 16 дан 22-23 жасқа дейінгі жасаралықты ең шешімді кезең деп есептейміз» деген. Сол себепті студенттік кезеңде субъект қасиеттерін меңгеру маңызды мәселе болып табылады.

Студенттер – бұл ерекше әлеуметтік категория, білімді және кәсіби біліктерді мақсатты түрде жүйелі меңгеретін және оқу еңбегімен айналысатын алдыңғы қатарлы топ. Студенттер субъективтік қасиеттерімен ерекшеленеді. Әлеуметтік- психологиялық аспектіде студенттер өзге топтардан жоғары білімдік деңгейімен, мәдениетті белсенді қолдануларымен, жетістікке жету және танымдық мотивацияларының жоғарылығымен ерекшеленеді. Бүгінгі студент озық ақпараттық білгірлікті, қажетті іс-әрекеттік дағды-іскерлікті игеріп ғана қоймай, оларды танымдық әрекет нәтижесі ретінде дамытуы керек. Адамның сыртқы дүниесінің байлығы біріншіден, оның білімділігімен, дүниетанымымен, мұратымен, мақсатымен, өмірлік жоспарымен, қоғамдағы рухани өмірдің негізгі құндылықтарын орынды пайдалана білуімен байланысты. Адам өмірі үлкен мақсатқа бағытталған жағдайда ғана мазмұнды бола түседі. Осы мақсат адамды толыққанды, әдемі, үйлесімді етеді /1; 236-239/. Ол біз адам бойынан жоғары бағалайтын шексіз энергияны, батылдықты, өз күшіне деген сенімділікті тудырады және осы мақсат адам өмірінен қаншалықты маңызды орын алса, ол соншалықты ерік сапаларын ынталандыра түседі.

Студенттердің жеткілікті, жақсы білім алуы көптеген факторларға байланысты. Оның ішінде маңызды орын алатындары: интеллект – ақыл-ой іс әрекетінің корсеткіші ретінде, зейін – танымдық іс әрекеттің реттеуші қызметін атқарушы, эмоциялық-еріктік сфера – студенттердің іс әрекетін реттеуші ретінде қызмет атқарады.

Студент өз болашағын өзі жасаушы, өзінің алған білімін, ерік-жігері мен шығармашылық белсенділігін, эмоцияларын іс-әрекеттің белгілі бір түрін меңгеруге жұмылдырып, өмір ағысына икемделе білген, ертеңіне үмітпен, сеніммен қарайтын жеке тұлға. Өз бойындағы дарын мен қабілетті, мүмкіндік пен бейімділікті заман талабына

сай қалыптастыру, оны дамыту, ұйымдастыру, өзін өмір бойы оқуға, ғылымға, еңбек етуге баулу, алған білімін үздіксіз жоғарлатып отыру студенттен жоғары деңгейлі ерік сапаларының болуын талап етеді /2; 56/.

Ерік – бұл сыртқы және ішкі қиындықтарды мақсатқа бағытталған әрекеттер арқылы жоя білуде көрініс беретін адамның әрекеттерінің немесе іс әрекеттерінің саналы регуляциясы.

Тұлғаның ерік сапалары туралы жайлы теориялар бірнеше кезеңдерден тұрады. Ғалымдар Августин, И.Д.Скотт, А.Шопенгауер, Э.Гартман ерікті философиядағы идеалистік бағыт валлонтаризммен байланыстырса, Б.Спиноза, У.Джеймс ерікті таңдау мен түрткілер арасындағы қайшылықтар мәселесі ретінде қарастырды.

Ал Ғ.И.Челпанов, Ф.Лерш, В.Е.Франкл ерікті қиындықтар мен кедергілерді жеңу механизмі ретінде қарастырса, Л.С.Выготский ерікті таңдау еркіндігімен байланыстырады, осы көзқараста М.В.Аллахвердиев, П.В.Симонов болған. Ерікті мотивациялық тұрғыдан Э.Мейман, С.Л.Рубинштейн, К.М.Гурьевич, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, В.А.Иванников қарастырады. Сонымен қатар ерік мәселесі жайлы Қ.Жарықбаев, Ө.Алдәмұратов, Сәбет Бап-Баба еңбектерінде жазылған ерік мәселесі жайлы көзқарастар, эксперименттер теория және практика үшін өте маңызды.

Ерік мәселесі, адам іс-әрекетінің ерікті және еріксіз реттелуі ұзақ уақыт бойы ғалымдарды ойландырып, әр түрлі пікірталастар тудыруда /5; 259/. Ерік мәселесін зерттеу қиындығы ғылыми тұрғыдан және былайғы өмірде түрліше түсіндірілуде. Былайғы өмірде ерікті еркіндік ретінде, кейде адам тілегінің бір жағы ретінде, кейде мінез-құлық күшінің көрінуі ретінде қабылдаймыз. Осы көріністердің әр түрлілігіне байланысты, ғылыми тұрғыдан екі қарама-қарсы бағыт бар. Оның бірі сыртқы кедергілерге қарамастан, адамның әрекетін автоматтандырумен байланысты болса, екіншісі - детерминизммен адам әрекетінің сыртқы шарттылығымен байланысты.

Ерік адам психикасының маңызды компоненті болып табылады, ол тұлғаның мотивациялық сферасымен, танымдық және эмоциялық процестерімен үздіксіз байланысты. Еріктің ең басты қызметі – мотивацияны күшейту және соның негізінде әрекеттің саналы реттелуін дамыту. Еріктік әрекеттер іс-әрекет мақсатын, оның маңызын саналы түсінумен, өз импульстерін басшылыққа бағындырумен, қоршаған орта шындығын өз ойына сәйкес өзгерте білумен байланысты. Еріктің негізгі сипаттарының бірі оның күші /3; 120-121/.

Ерік күші–еріктік актілердің барлық кезеңдерінде, әсіресе еріктік әрекеттердің көмегімен жойылған қиындық және одан алынған нәтижеден жақсы көрініс береді. Ерік күші арқылы жойылған кедергілер оның объективті көрсеткіші болып табылады. Еріктік әрекеттердің кезеңдері тұлғаның келесідей сапаларына тәуелді: мақсатқа бағыттылық, инициативтілік, өзбеттілік, шыдамдылық және өзін ұстай білу.

Мақсатқа бағыттылық–адамның өз әрекеттерін қойылған мақсатқа бағындыра білуі. Мақсатқа бағыттылық өзге ерік сапаларының даму деңгейі мен мазмұнын анықтайтын тұлғаның маңызды мотивациялық-еріктік сапасы болып табылады. Мақсатқа бағыттылық стратегиялық және оперативті болып бөлінеді. Стратегиялық мақсатқа бағыттылық – тұлғаның барлық өмірлік іс-әрекеттерін белгілі бір принциптер немесе идеалдар арқылы басқара білуі. Оперативті мақсатқа бағыттылық – жеке әрекеттер үшін тұлғаның анық мақсат қоя білуі және оны орындау процесінде одан бас тартпауы.

Инициативтілік - өзіндік бастама бойынша әрекеттерді іске қоса отырып шығармашылықпен жұмыс істей білу қабілеті. Өзбеттілік - әр түрлі факторлардың ықпалына көнбеуден, өзге адамдардың кеңестері мен ұсыныстарын сыни бағалай білуден, өз көзқарастарының негізінде әрекет ете білде көрініс береді. Өзбеттілігі

жоғары адамдар өзгенің көмегінсіз мәселені көре біліп, соған байланысты өзінің алдына мақсат қояды /4; 142-145/.

Психология ғылымында ерік мәселесі өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Ерік адамның ішкі және сыртқы қайшылықтарды жеңуімен байланысты, оның өзінің мінез-құлықтары мен іс-әрекетін меңгере білу қабілеті. Ерік адам психикасының маңызды компоненттерінің бірі болып табылады және танымдық мотивтермен эмоциялық процестерімен тығыз байланысты. Адамның барлық әрекеттері екі категорияға бөлінеді: ерікті және еріксіз.

Еріксіз қозғалыстар мақсат қойылмайтын қозғалыстар. Ерікті қозғалыстар - адамның саналы және мақсатқа бағытталған әрекеттері. Себебі олар адам ерігінен туындайды. Ерік мақсат таңдауда, інешім қабылдауда, әрекет етуде, қайшылықтарды жеңуде өте қажет. Қайшылықтарды жеңу ерік күшін талап етеді. Кез-келген ерікті әрекет нәтижесінде адам белгілі бір мақсатқа жетеді және екіншіден, адам өз әрекетін бағалайды.

Ерік студенттің ішкі және сыртқы қайшылықтарды жеңуімен байланысты, және өзінің мінез-құлықтары мен іс әрекетін меңгере білу қабілетіне байланысты. Ерік процесі эмоциямен тығыз байланысты. Осы тығыз байланыс және оның студенттің іс-әрекет барысында өзінің психикалық күйлерін басқаруға тигізер әсері эмоциялық-ерік сфера ұғымында қарастырылады. Ерік эмоцияның іс-әрекетке тигізер негативті әсерін реттеуші және түзетуші құрал ретінде көрінеді. Эмоция ерік күшіне субъективті тон беріп, оның потенциялын жоғарлатуға қатысады. Яғни олар шынайы әрекетте бөлінбес процестер болып табылады. Ерік, Р.С.Немовтың берген анықтамасы бойынша, - адамның өзінің психикасы мен іс әрекетін саналы түрде басқара білу қабілетінен көрінетін қасиет. Бұл қасиет тұлғаның мақсатқа жету жолында кездесетін қайшылықтармен күресуінен көрініс береді. Зерттеулердің көрсетуі бойынша, студенттердің белсенділіктері мен оқу үлгерімдері неғұрлым жоғары болса, ерік сапаларының жоғары деңгейде болуы соғұрлым ықтимал. Оқу үлгерімінің жоғары болуы сабақта, құрбы-құрдастарының арасында өздерін еркін сезінулеріне, алға қойған саналы мақсатқа жетуде шыдамдылық танытуға мүмкіндік береді. Олай болса, студенттердің эмоциялық-ерік сфераларының дамып, қалыптасуы ақыл-ой деңгейімен байланысты. «Ерік белсенділігі мен ерікті жаттықтыруды» ғалымдар сыртқы белсенділік деп атайды. Ерік компонентін, яғни «мақсатты ерікті» ақыл-ой іс әрекетін басқаруға, өзін басқару процесін белсендіруге бағыттап отыру керек. Ерік сапаларымен қатар әрине эмоциялар мақсат қоюдан бастап, нәтижеге жетуге дейін адамның барлық іс әрекет процесіне қатысады /6; 576/.

Адам дүниеге келгенде белгілі бір ерік сапаларымен дүниеге келмейді, ерік өмір сүру барысында қалыптасады. Ерік сапаларының дамуы сыртқы және ішкі қайшылықтармен күресумен байланысты. Күнделікті қайшылықтарды адам алдына өмірдің өзі қояды. Сыртқы қайшылықтарға жұмыс жағдайы, өзге адамдар тудырған қиындықтар жатса, ішкі қайшылықтарға жалқаулық, шаршау, тәжірибе мен білімнің кемшілігі жатады. Осы қиындықтарды жеңе отырып, біз ерік күштерін нығайтамыз.

Ерік сапасына сипаттама бере келе В.И.Симонов олардың ортақ қасиеттері: кеңдік, күш және тұрақтылық туралы айтады. Ерік сапасының кеңдігі мен тарлығы іс-әрекет саны арқылы өлшенеді. Ерік сапасының күші кедергілерді жеңудегі ерікті күштеу дәрежесімен анықталады. Ерік сапасының тұрақтылығының басты белгісі ретінде шыдамдылық саналады. Осы қасиеттердің ерекшеліктері әр адамда әр түрлі. Ерік сапасының көрінуі әр түрлі эмоционалдық реактивтілікке, жүйке жүйесінің типологиялық ерекшеліктеріне байланысты. Студенттердің еріктері оның өмір сүру процесінде пайда болған қасиеттерінің белгілі бір жиынтығы, ол мінез-құлықтың саналы өзіндік реттелуінің жеткен деңгейін сипаттайды. Студенттердің ерік

қасиеттеріне мақсатқабағыттылықты, инициативтілікті, шешімге келе білушілікті, төзімділікті, ұстамдылықты, батылдықты, өзін басқара білушілікті жатқызуға болады. Адамның еріксіздігі келесі ұғымдармен сипатталады: принципшілдіктің жоқ болуы, инициативаның жоқ болуы, ұстамсыздық, жалқаулық, қорқақтық, қырсықтық және т.б. Тұлға сыртқы ортамен өзара әрекеттесе отырып, көптеген психикалық қасиеттердің иегері болады. Ерік адам мінез-құлығының маңызды компоненті. Халық арасында еріксіз адамдарды мінезсіз адам деп атайды. Сондықтан да ерік сапаларын тәрбиелей отырып, біз адамның мінезін тәрбиелейміз. Тұлғаның бағыттылығы мен ерік сапалары белгілі бір іс-әрекетте қалыптасады (еңбек, оқу, спорт). Кез келген әрекет эмоциямен байланысты. Жоспарланған және қызығушылықпен орындалған іс-әрекет жемісті болады. Егер студент эмоцияларын саналы басқара білмесе, онда әрекет аффективті сипатқа ие болады /7; 11-18/. Студенттік өмір көбінесе стрестік ситуациялармен ерекшеленеді. Зерттеулердің көрсетуі бойынша, эмоциялық қолдау көрсету студент санасынан маңызды орын алады екен. Жасерекшелік және педагогикалық психологияда студенттердің эмоциялық-ерік сфералары аз зерттелген. Студенттердің эмоциялық-ерік сфераларын зерттеу олардың оқыту процесінен, әлеуметтік деңгейінен алатын қанағаттану деңгейлерін анықтауға мүмкіндік береді /8; 44-49/.

Студенттердің еріктері мен еріктік сапалары олардың іс-әрекеттерінен, әсіресе емтихан тапсыру, курстық, дипломдық жұмыстар жазу барысында кездесетін күрделі жағдайлардағы қиындықтарды жоюға тырысуларынан көрініс береді. Оқу еңбегінің немесе қоғамдық жұмыстардың қандай да бір жақтары оларды қызықтырмауы мүмкін. Лекция, семинар сабақтарында ырықты зейіннің алатын орны өте маңызды. Баяндама жасауға, жалпы өзіндік жұмысқа дайындалу толығымен жинақылық пен табандылықта талап етеді. Сондықтан да студенттердің еріктері мен еріктік сапалары олардың іс-әрекеттеріндегі қиындықтарды жоюдың, әсіресе бірінші курста еңбекке қабілеттіліктің және жоғары оқу үлгеріміне жетудің алғы шарты болып табылады /9; 289-304/.

Студенттердің еріктері мен еріктік сапаларында оның тұлғасының белсенділігі, өзін-өзі ұстай алу қабілеті және өзінің мінез-құлқын саналы басқара алу қабілеті көрініс береді. Сонымен қатар онда тәжірибесі, білімі, дағдылары мен индивидуалды ерекшеліктері көрініс береді. Еріктің пайда болуына ықпал ететін негізгі себептер тұлғалық және ситуациялық және т.б. мотивтер.

Барлық ерік сапалары бір-бірімен тығыз байланысты, заң бойынша бірін бірі толықтырып, күшейтіп отырады. Ерік сапаларының мықтылығы мен оның құндылықтары идеялық бағыттылыққа, олардың дүниетанымдарына және студенттер іс-әрекеттерінің мазмұнына тәуелді /9;289-304/.

Студенттердің психикалық күйлері мен ерік сапаларын зерттеу мақсатында «Ситуациялық және тұлғалық мазасыздануды зерттеу әдістемесі», «САН» сұрақнамасы және «Тұлғаның ерік сапаларын зерттеу» әдістемесі қолданылды. Соңында алынған фактілер Стьюдент критерііне салынып, келесідей қорытындыға келдік.

Сонымен, эмоция және ерік сапаларын тәрбиелеу, сонымен қатар олардың ерекшеліктері әр курста әр түрлі бағытта жүреді. Егер эмоция және ерік сапаларын тәрбиелеу жағына келетін болсақ, 1-ші курс студенттерінде ол оқуда жетістіктерге жетумен байланысты, ал жоғарғы курстарда мамандығын меңгеру деңгейімен байланысты. Ерекшеліктеріне келсек, 1-ші курс студенттерінің эмоциялық-ерік сфералары жоғары курс студенттерінің эмоциялық-ерік сфераларына қарағанда әлдеқайда төмен. Оның себебі, 1-ші курс студенті көптеген қиындықтармен кездеседі, мектептік әдеттерді жоюға тырысады, жаңа білім, білік, дағдыларды

меңгеруіне тура келеді. Ал бітіруші курс студенті барлық пәндер бойынша білімдерді меңгерген және өз бетінше еңбек етуге дайындалуда.

Біздің зерттеуіміздің көрсетуі бойынша, 1-ші, 2-ші курс студенттерінің көпшілігінде, әсіресе оқу үлгерімі жақсы студенттерде қатты шаршау кездескен. Сонымен қатар өздеріне деген сенімсіздік, мазасыздану да осы курс студенттерінде анағұрлым жиі кездеседі. Мазасызданудың жоғарлауын таңдаған мамандығы бойынша оқу орнына жаңа түскен студенттің әлі де болса бейімделе қоймауымен түсіндіруге болады. Екіншіден, информацияның жетіспеушілігінен студенттерде негативті эмоциялар, яғни күйзеліс пайда болады. Студенттер іс-әрекеттерінің маңызды ерекшеліктерінің бірі оның күрделі де мазмұнды информациялармен жұмыс жасауында. Мазмұны жағынан бұл информациялар әр түрлі, өзгермелі, жан-жақты болып келеді. Информацияның көлемі, оны өңдеуге қойылатын талаптар субъектінің, яғни студенттің психикалық мүмкіндіктеріне қайшы келеді. Осыған байланысты жоғарғы когнитивті қысым негативті фактор ретінде студентті жоғары күйзелуге, стресске әкеледі. Осыған сәйкес олардың ерік сапаларының деңгейі төмендейді. Мұндай жағдайдың алдын алу біріншіден, студенттің өзінің ақыл-ой деңгейіне, оның оқу үлгеріміне тәуелді болса, екіншіден жоғарғы оқу орнының қызметкерлері студенттерге оқу барысында кездесетін қиындықтармен алын ала хабардар етіп, жиындар өткізіп отырған жөн. Себебі, әлеуметтік-экономикалық дамуды жылдамдатуда болашақ мамандарды дайындайтын жоғарғы оқу орындарының жауапкершілігі артып отыр.

4-ші курстар 3-ші курс студенттерімен ұқсас келеді. Мазасыздану деңгейлері жоғары, өзбеттіліктері, жауапкершіліктері жоғары. Олар батылдықтарымен, тәуекелге келе білулерімен, белсенділіктерімен ерекшеленеді. Тәуелсіз, дербес пікірлері бар, студенттермен қарым-қатынастары жеңіл. Әлеуметтік ролдері жоғарылайды. Осылайша, 4-ші курс студенттерінің психикалық күйлер және ерік сапалар туралы ойлары 1-ші курстарға қарағанда анағұрлым қалыптасқан.

Соған қарамастан жоғары оқу орнында білім алу барысында студенттердің үлкен интеллектуалды қиындықтарды жеңе білу біліктіліктері мен өздерінің еңбекке қабілеттіліктерін жоғары қалыпты деңгейде ұстай білу біліктіліктері сөзсіз қалыптасады.

Жоғарыдағыларды қорыта келгенде, студенттердің жеткілікті жоғары деңгейдегі еріктері мен еріктік сапалары–қоғамды құрушы тұлғаның еңбек және қоғамдық белсенділігі мен шығармашылық инициативасы үшін маңызды жағдай болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Уч. пособие. Ростов н/Д., Феникс, 1997.
3. Психология. /Под ред. Б.А.Сосновского.- М., Юрайт, 2005.
4. Глуханюк Н.С. Практикум по общей психологии. М., 2005.
5. Материалы междунар.научно-прак.конф. «Аманжоловские чтения – 2005».ч.3.
6. Общие основы психологии. / Р.С.Немов, М., Владос, 1995.
7. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. М., 1976.
8. Альманах психологических тестов. М., Изд. «КСП» 1995.
9. Дьяченко М.И. Психология высшей школы. М., 2004.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются особенности волевых качеств студентов.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада студенттердің ерік-жігер сапаларының ерекшеліктері қарастырылады.

ПСИХОЛОГИЯНЫҢ БҮГІНІ МЕН БОЛАШАҒЫ

АРНАУЛЫ БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ КӘМЕЛЕТКЕ ТОЛМАҒАНДАРМЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДАҒЫ ЖҰМЫС

Ақажанова А.Т. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Адам баласы дара емес қоршаған әлеммен тығыз байланыста өмір сүреді. Бірақ арнаулы білім беру ұйымдарының спецификасы басқа оқу мекемелерге қарағанда ерекше өзгешелігін байқатады. Біздің халқымыз тәуелсіздік алғаннан кейін әлеуметтік, саяси, экономикалық және рухани өзгерістерге ұшырады. Осыған байланысты арнаулы балалар мекемелеріне психологиялық-педагогикалық тұрғыдан өзгерістер, жаңалықтар енгізу мәселесі күн тәртібіне қойылып отыр. Қазіргі кезде девиантты, яғни мінез-құлықтың ауытқу, қоғам құқығына немесе адамгершілік-өнегелі қалыпқа қарсылық білдірулер жиі орын алып отыр. Ата-анасыз, қамқорсыз қалған балаларды тәрбиелейтін, білім беретін арнаулы мекемелер жасөспірімдер үшін ең соңғы кезең болып есептелінеді. Олардың тұлғалық, әлеуметтік, психикалық жетілуі бірінші кезеңде болып, өзекті мәселеге айналуы қажет.

Қазіргі кезде кәмелетке толмағандардың психологиясын ескере отырып, біздің әділетті сот органдары оларды қамқорлыққа алғандары байқалады. Балаларға деген тиісті жеңілдіктер орын алғанын және қылмыстық жауаптылығы жеке дараланғандары Қазақстан Республикасының Қылмыстық Кодексінің арнаулы бөлімінен байқауға болады. Соңғы кезде ерекше көңіл ювеналды әділеттікке (ювенальная юстиция) бағытталған. Мысалы, негізгі базалар болған Алматы қаласының Әуезов ауданының және Алматы облысының Қарасай ауданындағы экспериментке қатысушыларымен (наурыз айы, 2003ж.) жаттығулар (тренинг) ұйымдастырылды. Осы іспеттес шара ЮНИСЕФ-тің жазғы мектебінде (шілде айы, 2005ж.) әлеуметтік қызметкерлер дайындау семинары ретінде өтті. Мұндағы қатысушылар қатарында Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика институтының профессоры К.Ж.Қожахметова, доцент А.Т.Ақажанова және оқытушы-психолог Ж.Кайырова болды. Осыған байланысты А.Т.Ақажанова «Кәмелетке толмағандардың девиантты мінез-құлықтарын педагогикалық-психологиялық коррекциялау» атты бағдарлама құрастырды.

Бұл курстың мақсаты: студенттерді девианттық мінез-құлықты балалармен диагностикалық және коррекциялық жұмыс жүргізудегі педагогикалық-психологиялық білімдермен қамтамасыз ету. Бағдарлама екі бөлімнен және қосымшадан тұрады: теориялық (дәріс), тәжірибелік (СӨЖ, СОӨЖ). Жартылай сыннан (апробациядан) психология кафедрасының 1 курс магистранттарымен откізілді.

Жобаны жүзеге асыру мақсатымен келесі мекемелермен келісім шартқа қол қойылды: №2 Балалар үйі (120 тәрбиеленуші, 1990 ж. құрылған) – директоры Д.С.Алдакеев.

«Девианттық жас өспірім балаларына арналған білім беру ұйымы» (80 тәрбиеленуші, 2005 ж. құрылған, кезіндегі РЦТП) – директоры Т.М.Шалгимбаев, «Айналайын» атты балалар үйі (Талдықорған қаласы, Алматы облысы, 163 тәрбиеленуші) – директоры Н.К.Баймадиева.

Жоғарыда аталған Алматы қаласының №2 балалар үйінде – сенбі күні, ал Девианттық ұйымында – бейсенбі күндерінде педагогикалық-психологиялық жұмыс өткізу күндері деп келісімге келдік. Осы мекемелердің тәрбиешілері мен психологтарының ұйымдастыру көмегімен дәріс тыңдап, тәжірибелік білім алған 1 курс

магистранттармен диагностикалық жұмыс жүргізілді: Спилбергер-Ханиннің ситуативтік және жекелік мазасыздану өлшемі, Леонгард-Шмишек сұрақтары бойынша акцентуация типтерін анықтау, тұлғаның жекелеген қасиетін байқаудағы «Кездеспейтін жануарлар» әдісі, Г.Айзенктің тұлғаның психикалық қалып деңгейін өлшеу т.б. Диагностика нәтижелері ерекше ойландыратын жағдайға алып келді. Мысалы, №2 Балалар үйі бойынша акцентуация типтерінің келесі жағымсыз жақтарын айқын байқатты: 100% - тұтығып, тежеліп қалу (застревающий); 88% - наразылық (қыр) көрсету (демонстративный); 77% - қозушылық, желігушілік (возбудимый) т.б.

«Айналайын» балалар үйінде: 73% - тұтығып, тежеліп қалушылық, 60% - қозу-желігушілік т.б. Қорыта келсек балалардың көпшілігінде мінез-құлықтарының келесі көріністері жиі байқалатыны дәлелденді: дау-дамайға дайын, қызғаншақтық, агрессивтілік, қатыгездік, әдепсіздік, балағаттылық т.б.

Спилбергер-Ханин әдісі бойынша: 38% - жағдайға (ситуацияға) байланысты, ал 51% - жоғары түрдегі жекелік мазасыздану – қобалжу деңгейін көрсетті; ал қыздар мен ұл балаларды салыстыру қыздардың мазасыздануы ұлдарға қарағанда екі есе жоғары екенін байқатты (32% - қыздар, 16% ұлдар).

«Өмірде жоқ жануар» («Несуществующее животное») әдісі келесі қарым-қатынас кезіндегі мазасыздану, қобалжу, албырттылық, жыныстық (сексуалды) жақтың жоғары деңгейдегі маңыздылығы, қиялдың нашар дамуын, эмоционалды және интеллектуалды жақтардың бұзылысқа ұшырауын т.б. жағымсыз жақтардың көріністерін байқатты. «Айналайын» балалар үйіндегі тәрбиеленушілердің жағдайлары тест көрсеткіші бойынша шүкіршілік. Оның негізгі себебі директоры Н.К.Баймадиева ханымның жетекшілігімен арнайы бағдарламаға негізделген алуан түрлі мәдени-әлеуметтік, педагогикалық-психологиялық жұмыстар жүргізіледі. Бірақ, мұндағы алаңдататын тест көрсеткішінің бірі – жыныстық (сексуалды) сфераның жоғары деңгейде болуы. Біздің түсінігімізше, оның себебі жеткіншектер құпия-интимдік проблемаларын ешкіммен бөлісе алмағандықтан, олар іштей тынады. Мысалы «Айналайында» 163 балаға 2 тәрбиеші, 1 психолог, ал әлеуметтік қызметші мүлдем жоқ. Әлеуметтік психологиялық маман тапшылығы тәрбие барысындағы жұмыстың нәтижелі болуына әсерін тигізеді.

Қорыта келіп біз мынадай тұжырым жасадық:

1. Арнаулы мекемелер жалғыз ғана диагностикамен шектелмей, ұзақ уақытқа бағытталған коррекциялық-реабилитациялық жұмыс жүргізуді қажет етеді.
2. Осы мекемелердің спецификасын ескере отырып, ғылыми (диплом, магистрлік, кандидаттық) ізденіс-зерттеу жұмыстарын арнаулы бағдарламалар құру арқылы жүргізген пайдалы болады.

Осыған бағытталған әңгімелесу, тренинг жұмыстарын психология кафедрасының 1 курс магистранттары мен аспиранттары (Н.Бегалиева, Ш.Молдаханова) жүргізе бастады.

2005-2006 оқу жылы Девиантология және Виктимология мәселелеріне арналған әртүрлі тақырыпта ғылыми мақалалар жарық көрді (А.Т.Ақажанова, Н.Бегалиева, Ш.Молдаханова).

Жобаға байланысты 1 апта бойы ресми сапармен Ресей Федерациясының Санкт-Петербург қаласында болдық. Ондағы мемлекеттік психология және әлеуметтік жұмыс институтының ректоры, психология ғылымының докторы, профессор Ю.П.Платоновпен және сол ұжымдағы атақты ғалымдармен кездесіп, пайдалы мағлұматтарға ие болдық. Олардың жоғары оқу орнына сай құрастырған әр түрлі комплекстік бағдарламаларымен танысып, шын жүректен ризашылығымызды білдірдік. Сонымен қатар, ата-анасыз, қамқорсыз, жетім, кемшіліктері бар (дизонтогенез) девиантты мінез-құлықты түзететін орталықтарға, мектептерге және

балабақиналарға барып, олармен өткізіліп жатқан жұмыстармен таныстық. Ерекше көңіл қойып, айта кетер жағдай, ол («Вера» орталығы, №11 балалар үйі, «Александра» - құқықтық қызмет көрсету орны т.б.) профессор Платонов институтының арнаулы мекемелерімен тығыз байланыста болып, ғылыми тәжірибелік жұмыстар атқарулары. Ізденушілер ғылыми тақырыптарына сәйкес олар бекітілген арнайы мекемелерде тәжірибелік жұмыс өткізіп, кафедра мәжілісінде есеп береді. Психология және әлеуметтік институт қабырғасында тәжірибелік психологтарға арнай бағытталған мемлекеттік «Иматон» атты мекеме қызмет көрсетеді. Бұл орталықта комплекстік өнімдер (кітаптар, журналдар, дискеттер, әдістемелер т.б.) жинақталып, тәжірибелік психолог пен әлеуметтік педагогтарды алуан түрлі мағлұматтармен қамтамасыз етеді.

Профессор Ю.П.Платонов Финляндиядан ресми сапармен институтқа келген делегация мүшелерімен таныстырып (Мариетта, Мариана ханымдар), әңгімелеуге жағдай тудырды. Екі жақты (ҚызПИ - Санкт-Петербург институты) кездесудің нәтижесі институт ғалымдарымен сұхбаттасып, келісім шартқа қол қойылумен аяқталды.

Жобаны іске асыру кезінде мынадай тұжырымға келдік. Арнаулы балалар үйінің тәрбиеленушілеріне әлеуметтік-психологиялық, педагогикалық тұрғыдан қызмет көрсету мәселесіне ерекше назар аудару қажет. Себебі жалғыздықты, шеттенуді, жетімдікті, қамқорсыздықты корген балалардың интеллектуалды дамуы, ойлау қабілеттілігі нашар болатыны, әлеуметтік кемелденулері тежелетіндігі біздің зерттеу (диагностика) жұмысымызда айқын көрініс берді.

Сондықтан да, шетел және Ресей мемлекеттерінің осы бағыттағы іс-әрекеттерінің нәтижелі жүріп жатуына байланысты, олардың тәжірибелерін пайдалана отырып, біздің арнаулы білім және тәрбие беру мекемелерінің жұмысын талапқа сай қарастырып, педагогикалық-психологиялық тұрғыдан өзгерістер енгізіп, белсенді жұмыс жүргізген жөн болар дейміз.

РЕЗЮМЕ

В статье раскрываются особенности работы психолога с девиантными детьми, выполненного по проекту ЮНИСЕФ, а также результаты диагностик, проведенных по различным методикам.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ЮНИСЕФ жобасы бойынша девиантты балалармен жүргізілген психолог жұмысының ерекшеліктері қарастырылған.

АБАЙ МҰРАСЫНДАҒЫ «АҚЫЛ» ҰҒЫМЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПАЙЫМДАУ

Халитова И.Р. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Психология-дегенді адамның ішкі жан дүниесіне қатысты ілім, ал психиканы жүйке қызметі ретінде ұғынсақ та бұл екеуінің біртұтас екенін адамдардың ақылы, ой қызметі мен іс-әрекетінің тұтастығынан көреміз. Адамның ішкі жан дүниесінің корсеткіші олардың қимыл-әрекеті, жүріс-тұрысы, сөйлеген сөзінің мәні, ым, ишара мен жаңсаулары, мінез-құлқы, қоз тастауы б.а коруі гана емес қалай қарайтыны, немесе қлай қоз салатыны, қас-қабак қимылы т.с.с бет әлпеті, көптеген іс-қимылдары болып

табылады. Ежелден-ақ психология, ғылым ретінде қалыптаспаған заманда осыларға қарап отырып жекелеген адамға, адамдар тобы не болмаса бүкіл бір ұлт, қауым, этносқа сипаттаулар беріп, бірін екіншісінен айыратын ерекшеліктерін белгілеп отырған.

Жекелеген адамдардың осы сыртқы сипаты, іс-қимылы оның жалпы ой, сана деңгейі, әсіресе ақыл, парасатынан хабар беріп тұратыны да ежелден-ақ белгілі болған. Көптеген адамдардың осы сыртқы сипаттарының ұқсас, не салыстырмалы түрде бірдейлігіне қарап оларды топтастырған. Мысалы, сыртқы кескін-кейпінен басқа тіл ерекшелігі мен салт, дәстүрі, киім-кешегі, қысқасы “нені қалай істейтіндігі” адамдарды қауым, ұлт, этносқа бөлуге иарт түзген. Ал ондай ұқсастық не ерекшеліктер өмір жағдайлары, тұрмыс салты, әлеуметтік және табиғи ортаға, еңбек етіп күн көрісіне байланысты болғаны психология тарихынан белгілі.

Адамның психологиялық қалыптасуына оның күн көру үрдісі ықпал еткен. Өмірінің көбі ат үстінде, үй бетін көрмей мал бағумен өтетін дала халқы көбірек еркіндікке, әр түрлі қиыншылықтарды жеңуде өз күшіне, өзіне ғана сенуге, қиынқыстау жағдайлардың шешімін басқалардан көмек күтпей өзі табуға үйренген. Әр нәрсені өзі білгендей етіп шешу - еркін өмір мен кең ауқымды табиғат қойнауындағы жайбарақат тұрмыс оларды еркін ойлауға, “әр нәрсеге өз ақылымен жетуге” (Ж.Ж.Руссо) үйретті. Ата-бабаларымыздың алғыр, өр мінезді, қайтпайтын қажырлы, ұсақ-түйекке инайлықпайтын жігерлі, әр нәрсенің байыбына ақыл-ойымен ғана баруға бейімділігінің себептері де осында болса керек. Осындай ахуалда қалыптасқан ой-сана мен мінез-құлық өз ортасынан бөлек күштерге бағынуға бейімді болмайтыны себепті сырттан келген қандай да бір күштерге басы байлы, бағынышты болуға дереу көне қоймай тулап мінез көрсетуі де осыдан.

Дала халқы ойға бай сөзге шешен болғандықтан өмірдің әр сәтіне, саналуан жағдайларға байланысты мақал-мәтел, қанатты сөз т.б. айта берген. Осылардың өзі-ақ халқымыздың даналығы мен ертеден келе жатқан ақыл-ой сабақтастығының бар екенін көрсетеді. Бұның барлығы қазақ ұлтының психологиялық қалыптасуына, мысалы, мінезінің ұстамды, қимылының шамдағай да батыл, жүріс-тұрысының салмақты, әр нәрсеге “ой көзімен” қарауға бейімділігі, сенгіштік секілді мінездің қалыптасуына алып келген.

Бұған қарама-қарсы салыстырғанда егіншілік, отырықшылық өмір мен материалдық өндіріс жағдайлары, мысалы, теміршілік, етікшілік, тоқымашылық секілді шеберханалардағы жұмыстар адамды бағынуға, тіл алғыш болуға, айтқанды екі етпейтін елгезектік, атқарушылық(исполнительный), тәртіпке бойұсқу және жауапкершілікке тәрбиелеген. Бұлар, сырт көзге, адамның жалпы сипаты емес жекелеген қимыл-қарекеті, сөзінен, іс нәтижесінен тағы басқалардан да байқалатыны белгілі. Мысалы, қазақ халқында бір заттың жоқ екенін тікелей “жоқ”-деп тақ ете түспей, “болмай тұр”, немесе “бар еді таусылып қалды, болғанда беремін” деген секілді түрде айтқан. Тағы бір осы “жоқ” сөзіне байланысты ұқсастық, барлық адам бір нәрсені “жоқ” дегенде басын шайқайды, ал “білмедім” дегенде кейбір ұлт өкілдері иығын қомдайды немесе екі иығын көтеріп қиқаң еткізеді. Бұл Еуропа халықтарына тән. Ал шығыс халықтарында бұл қимыл жоқ. Қазақта ондай қылықты “Қой иығыңды қомдама. Жаман болады” деген. Тағы бір мысал, шығыс елдерінде, соның ішінде қазақ халқында сұқ саусағын шошайтып көзге түрткендей етіп көрсетпейді. Ондай қылықты да жаманға жорып тыйым салады. Бұл Еуропа елдерінде олай емес.

Айтайын дегенім, адамның сыртқы іс-әрекетінен бастап барлық көзге көрінетін тұстары толығымен оның ішкі дүниесінен хабар беретіні. Ал ішкі дүние дегеніміз ой, сана, ақыл, сезім, эмоция, тағы басқа ішкі факторлар және одан туындайтын, соларды сүйемелдеп мәнін жете түсіндіруден келіп шыққан іс қимыл, сөз т.б. адамның ақыл, ой,

парасат дәрежесінің көрсеткіші. Олардың әр түрлі болып қалыптасуына не болмаса көрініс беруіне сыртқы факторлар мен ішкі жүйке жүйелерінің ерекшеліктері ықпал етеді.

Түптеп келгенде, ақыл мидың жұмыс істеу сапасының көрсеткіші болса, парасат - ақыл арқылы алған білімі, көргенінен көңілге түйгені, солардың ақыл аумағынан орын тебуі, сойтіп, ойына пікір қонып сана ерекшелігіне айналуы. Оның іс-қимылында байқалуы адамның ақылының “жеткілікті” не болмаса “кемшілігін” сипаттайды. Психолог ғалымдар әлі күнге ми мен жүйке қызметі арасындағы байланыстың қалайша адамның ақыл, парасатына ықпал ететінін толық шамалай алмай келе жатқанын, ғылым әлі танып-білмеген көмескі тұстарының көп екенін айтып келеді. Сол себепті олар ақыл туралы сөз қозғағанда ғылыми сипатта жауап беру мүмкін емес, өлеңмен ғана жауап беруге болады-деп дәріптейді. Мысалы, Шәкәрім:

...Анық ақыл адымын асырмайды,

Ешнәрсе одан құтылмас жетпей қалып –деген /1/.

Ақыл туралы адамзат санасына ой қонғалы бері айтылып келеді десек-жаңсақ бола қоймас. Қазіргі кезде әлемге әйгілі болып отырған “Орхон-Енисей” жазбаларында ақылды құрал және адамның ішкі жан дүниесінің мығымдығыш көрсететін құндылық және мінез-құлықтың маңызды құрамы ретінде “ақылды, батыл кісілерді табағаштар қозғай алған жоқ”-деген. Бұдан ақылдың басты қасиетінің бірі батылдық, демек ондайлардан кім де болса қаймығады деп ұғынуға болады. Бұған мысалды қазіргі күні де көріп, біліп жүрміз. Жазба ескерткіштегі тасқа “ақыл иесі мен едім...ақылғөйі білгір еді...ақылғөйі кемеңгер екен” – деген ақылға қатысты пікірлерінен, ақылды адамның сол кездегі ел жайына ықпал етіп отырғанын, басшылардың олармен санасып отыруының табыстарға жеткізгенін ұғынамыз.

Қорқыт жырларында ақылына ісі сай адам туралы айтса, “Оғызнамада” ерлігіне ақылы сай адамдар, қоғамның құндылығы ретінде бағаланады. Түрік дәуірінде ақыл туралы айтылған ойлардың барлығының психологиялық астары адамның іс-әрекеті, мінез-құлқы, сөзінде көрініс табатынын байқатады, мысалы, “ақылы қысқаның ашуы тез” деп кім, қашан, қалай айтса да шындық екеніне көз жеткізуге күнде мүмкіндік бар. Келтіріген үзінділердегі, одан соң әл-Фараби заманындағы және одан бұрынғы, одан кейінгі ақыл туралы терең, жете айтылған ойлар бұған айғақ. Әрине бұлар өз алдына зерттеуді қажет етеді.

Қалай десек те, ақыл-мидың қызмет сапасының көрсеткіші деген сөзге тоқтаймыз. Ақыл және оның келіп шығу табиғаты ежелден-ақ ойшылдардың пікіріне түрткі берген. Біздің заманымызға дейінгі ғұламалар Демокрит “коп білгендік ақылдың белгісі емес”-десе, Квинтилян “ес, еліктеу, қабылдау-ақыл қасиеттеріне жатады дей келе, ерте “ііскен” (ерте жетілген) ақыл ешқашан толық болмайды, “ақылға ерік керек”-деген; Монтень “жалаң оқымыстылықтан гөрі, ақыл мен жақсы мінез құрметтеуге тұрарлық; Гельвеций “ақыл мен талап адамдардың ерекше жағдайы мен өздерінің ұмтылыстарының жемісі”; Дидрө –адам тумысынан надан, бірақ ақымақ емес дейді де қандай адамды ақылды деуге болатынын айтпайды.

Абайдың ақыл туралы тұжырымдары әп- сәтте туындай қоймағаны, оның ақыл туралы ойлар айтуына алдыңғы ғасырларда мәдени, ғылыми, әдеби негіз қаланғаны және оны ақынның оқып меңгергені жайлы айтылып келеді. Абайдың медреседе оқып жүрген кезінде көп ізденгені турасында оның шығармалары мен өмірін зерттеген ғалымдар Қ.Мұхаметханов, Ө.Сүйіншәлиев, З.Ахметов, т.б. Абайдың Физули, Шәмси, Навои, Сағди секілді шығыс ғұламаларының еңбектерімен таныс болғанын жазған болатын. Ал осы аталған ғұламалардың әл-Фараби, М.Қашқари, Қ.А.Иассауи, Ж.Баласағұни т.б. орта ғасыр ғалымдарының еңбектерімен таныс болғаны шығыс, өзбек әдебиетін зерттеушілер айтып келеді.

Демек, ғұламардың ақыл туралы айтқандары Абайдың ақыл туралы ойларына әсер етпей қойған жоқ, мәселен, әл-Фараби ақылдың синтетикалық сипатына қатысты “адамға алдымен бітетін нәрсе күш...мұнан соң түйсінетіні... аңдауға мүмкіндік беретін... аңдатқызатын күш... сезімдік аппарат” пайда болады деген. Одан соң екінші күш жадында сақтау, қиялдану күші, мұнан соң осылардың барлығын біріктіретін ойлау күші пайда болады деп пайымдаған. Ғұлама ғалым әл-Фараби ақылды құрал (инструмент), аспап ретінде бағалаған. Осылай деп түйіндеуімізге ғалымның адамдардың парасаты, ақыл туралы басқа да айтқандары дәлел болады: “ікір туғызатын парасатты күш” ақыл, “дана, білгір, тапқыр” болудың кепілі де ақыл. Ол, ақыл мен парасатты өзара байланысты, бірінсіз екіншісінің болмайтынын “ақыл-естің тілегенін жасауға парасаты және батылдығы жететін есті адамдар болады” –деп көрсетеді. Осыдан ақылдың үш қызметін сипаттап отыр: тілегенін істеуге мүмкіндік беретін, батылдық, естілік/2/.

Ақыл-деген бір сөзге ғұлама ғалымдар адамның бойындағы жақсы қасиет, қабілеттің барлығын сыйдырын, оны өлшейтін-таразы, бағалайтын-уәзін (критерий), жол бастайтын-басшы, бағыт беретін-нұсқаушы, ретінде дәріптеген. Әл-Фараби және одан кейінгі ғұламалардың ақыл туралы айтпағаны қалмаған, бірақ олар оның ішкі тетіктерін ғана толық пайымдай алмады, қазірде ол әлі жете зерттелген жоқ. Мысалы, Ж. Баласағұни ақылды – ұлы, ақыл қайда болса сонда ұлылық болады, ақылды – ұғар, ақылды күллі ісінді алып шығады; ақыл білім тілмашы, ақыл көркі-тіл; ақыл-шырақ, ақыл-қолдаушы, ақылдыға құрмет лайықты; ақыл болса, асыл болар; ақыл сенің анттасқан нақ жолдасың; ақыл керек білім таңдап аларға; ақылсыз жан хайуанмен тең; ақылды адам қарын бақпас, ой бағар; ақылды сөз-сұр жебе; ақыл-батыл дегендері біз жоғарыда келтірген Орхон-Енисей жазбаларындағы пікірлермен ұштасып жатады. Ақыл туралы тағы да сол ғұламалар: емде ақылмен ауру шалмас басыңды; болса ақылың-таза арың; ақыл-арды жапырар-зұлмат күш жоқ; ақыл, білім-қос қанаты адамның; ақыл-мұрындық; ақыл сездіреді деп ақылдың адамға істейтін қызметін топтастырған. Олар ақылды - жұмысшы, өлшеуіш уәзін, қуат, қасиет, жолдас, күш, құрал ретінде қарастырып оның сан-алуан қабілеті мен мүмкіндіктерін, басқа да қырларын көрсеткен.

Ғұлама, ғалым Жүсіп Баласағұнидің “Ақыл. Оны адам үйрене алмайды. Адаммен қоса жаратылады. Үйренілмейді. Ақылдан басқа барлық өнерді кісі үйренеді” деген пайымдауы осы күні кейбір шетелдік психологтардың (Е.Берн) жаңалық ретінде айтып жүргендеріне сәйкес келеді. Бірақ ақыл-адамның туа бітетін сапалық көрсеткіші, қасиетінің бағасы мен адамдық құндылығының белгісі екенін Ж.Баласағұни әлдеқашан айтып қойғаны, шығыс оның ішінде түрік дәуірі ғұламаларының озық ойлы болғанын көрсетеді. Бұл сөздердің барлығын олардың өмір деген ұлы мектепті бақылап, байқап, пайымдап барып айтқаны да философ, психолог, педагог және басқа да ғалымдар тарапынан айтылып келеді.

Қожа Ахмет Иассауи әр қылған ісінің салдарын, артын ойлау ақылдың белгісі дей келе, нәпсіні тия білу, жақсылық іс, жақсы ой, бір жаратушыға “махаббат қылып” одан басқаның барлығын тәркі ету ақылдының ісі “ақылға ерсең көрстаннан хабар ал”; тарихатты- тарихты таны, шарифатты-заңды біл, хақиқатқа-шыншылдыққа бойұсұн, мағрипат- оқу-ғылым жолын ұстау-ақылдың белгісі деп дәріптейді. Пайғамбардың жолын ұстап, жаратушыны тануға ұмтылу ақылдының ісі деген ойларынан ғұламаның ақылдылық өлшемі-адамның іс-әрекетінің рухани әлемімен астарласып жатуының өзі ақыл белгісі дегенге саяды.

Түрік даналарының тағы бірі Ахмет Жүйнеки (Иүгнеки): ердің көркі-ақыл; тілін тартпаған кісіні ақылды деуге бола ма? Ақылсыздықтан өзінді аулақ сал; Сүлеймен Бақырғани- күнделікті өмірдегі нәпеі мен ақыл-рахым арасындағы күресті: нәпсім

айтады: дүниені қақпалап (қоршап) ал, дүниенің бар мүлкін жина, біреудікін жеуге құмарлан, күні-түні ішіп-жеп қарныңды толтыр-дейді; ақылым, рахымым айтады: ілімді біл, ізгілік істер істе, нәпсінді тый, жаратушыдан ризашылық ал-деп. Бұл да ақылды - жетекші, басқарушы ал нәпсіні-азғырушы деп көрсетеді. Ақыл жайлы “Психология” сөздігінде “адамның танымдық мүмкіндіктерінің жалпы сипаттамасы адамның ойлау қабілетінің дара психологиялық сипаттамасы” /3, 3656./ делінген. Мұнда ақылдың сапасы, сипаты емес қызметіне көбірек ойысады да физиологиялық, тектік(қанға жазылып қалған) мәнін көп жағдайда ұмыт қалдырады. Өйткені одақ кезіндегі психология, физиологияда “тек” ұғымын мүлде жоққа шығарып, онда тұқым қуалаушылықты бірғана физиология, анатомия тұрғысынан тәрбиеге ықпал ететін фактор ретінде, сыңаржақты қарастыратын да тәрбиенің мәнін өте жоғары қоятын. Тәрбие арқылы адамды түбегейлі өзгертуге болады деген ұғымда болып идеология негізінде халықтың ой-санасын тәрбиелеу арқылы қоғамды өзгертуге болады деген бір дерексіз пікір қалыптасқан. Әрине тәрбиенің мүмкіндігін мүлде жоққа шығаруға да болмайды. Алайда “Ақылды ұғады..., суды сіңген жерге сеп, ақылды ұққан кісіге айт, әуел қисық жаралған, тезге салса түзелмес” деген секілді тағы басқа да халқымыздың мақалдары мен мәтелдері, ақын-жыраулардың айтқандары, даналардың қалдырған жазбаларынан ақыл болмысына көп нәрсенің байланысты екенін көреміз.

Ақыл туралы “Педагогикалық энциклопедия” сөздігінде ақыл - адамның қылығында, өмірінің бүкіл іс-әрекетінде көрініс табады, сондықтан ол саналылықтың көрсеткіші, ойлау қабілетінің дамығандығының белгісі - деп берілген. Психологияда ақыл-қабілеттің синонимі ретінде көп қолданылады, мысалы, ақылды дамыту, тәрбиелелу, ұштау деген секілді. Ақыл барлық немесе ақылдылық - белсеңді және табысты ақыл қызметіне қабілетті болу - деп берілген” /4, 3266./.

Ақыл туралы айтудан бұрын, әрине, бас миының қызметі психикаға қайырылған жон. Бұған келгенде “поэзиясыз” іс бітпейді дейді Я.А.Коломинский (Человек: психология, 1980), бұлай деуі орынды да. Өйткені адамды басқаратын бас миы өте күрделі, әлі күнге мүмкіндіктері толық ашылып болмаған, зерттелуі ешқашан таусылмайтын мәңгілік мәселе. Осыған қарамастан оның өте бір жетілген материя екені тағы белгіленген немесе ақылдың физиологиялық сипатына меңзегенімен ол әлі толық ашылып болмаған. Ми туралы “эволюцияның бұл жоғары өнімі, бұл мүше, ақпаратты қабылдайды, өңдейді, сақтайды, іс-әрекетті бағдарлайды және оның орындалуын реттейді” дейді белгілі психолог А.Р.Лурия (Потерянный и возвращенный мир). Бұл да мидың жүйке мен рухани ішкі әлеммен байланысын аттап кетеді.

Даналық, дарын, ақыл, қабілет, талап, ырықтылық, ақымақтық, сенім, адамгершілік, бақыт іздеу, мінез-құлық кемшілігі, қателіктер, әдет-дағдылар, істің табыстылығы, құмарлық, құштарлық қызығу т.б. барлығы мидың құрылымдық ерекшелігіне байланысты, физиологиясына тәуелді деген ойдамыз. Мидың физиологиялық ерекшелігі әлі күнге толық зерттелмеген. Қабілет, сапа, қасиеттерді дұрыс пайдалану, демек бас миының осыларды басқару мүмкіндіктері адамның іс қимылының нәтижесінің көрсеткіші. Басқару дұрыс болса іс-әрекет бағыты дұрыс, олай болмаған күнде қате.

Бас миының физиологиясын зерттеген М.И.Сеченов пен И.П.Павлов оның қызметінің рефлекторлы қағидаларын анықтағаны белгілі. Олардың пайымдау бойынша, адамның өмірдегі бүкіл болмысы, іс-қимылы, жүріс-тұрысы, киім киісі, аяқ-қолының қимылы, бет әлпеті, жаңсаулары, сөйлеу әрекетіндегі тіл мен көмей, жағының икемділігі, еріндерінің қимылы, бәрі-бәрі оның психикалық ахуалынан хабар береді. Ал адамдардың жеке ерекшеліктері олардың психикасының өзгешеліктері қоршаған органы бас миының шағылдыру, бейнелеу ерекшелігінен туындайды.

Ақыл туралы айтудан бұрын, әрине, бас миының қызметі психикаға қайырылған жөн. Бұған келгенде “поэзиясыз” іс бітпейді дейді Я.А.Коломинский (Человек: психология, 1980), бұлай деуі орынды да. Өйткені адамды басқаратын бас миы өте күрделі, әлі күнге мүмкіндіктері толық ашылып болмаған, зерттелуі ешқашан таусылмайтын мәңгілік мәселе. Осыған қарамастан оның өте бір жетілген материя екені тағы белгіленген немесе ақылдың физиологиялық сипатына меңзегенімен ол әлі толық ашылып болмаған. Ми туралы “эволюцияның бұл жоғары өнімі, бұл мүше, ақпаратты қабылдайды, өңдейді, сақтайды, іс-әрекетті бағдарлайды және оның орындалуын реттейді” дейді белгілі психолог А.Р.Лурия (Потерянный и возвращенный мир). Бұл да мидың жүйке мен рухани ішкі әлеммен байланысын аттап кетеді.

Даналық, дарын, ақыл, қабілет, талап, ырықтылық, ақымақтық, сенім, адамгершілік, бақыт іздеу, мінез-құлық кемшілігі, қателіктер, әдет-дағдылар, істің табыстылығы, құмарлық, құштарлық қызығу т.б. барлығы мидың құрылымдық ерекшелігіне байланысты, физиологиясына тәуелді деген ойдамыз. Мидың физиологиялық ерекшелігі әлі күнге толық зерттелмеген. Қабілет, сапа, қасиеттерді дұрыс пайдалану, демек бас миының осыларды басқару мүмкіндіктері адамның іс қимылының нәтижесінің көрсеткіші. Басқару дұрыс болса іс-әрекет бағыты дұрыс, олай болмаған күнде қате.

Бас миының физиологиясын зерттеген М.И.Сеченов пен И.П.Павлов оның қызметінің рефлекторлы қағидаларын анықтағаны белгілі. Олардың пайымдау бойынша, адамның өмірдегі бүкіл болмысы, іс-қимылы, жүріс-тұрысы, киім киісі, аяқ-қолының қимылы, бет әлпеті, жаңсаулары, сөйлеу әрекетіндегі тіл мен көмей, жағының икемділігі, еріндерінің қимылы, бәрі-бәрі оның психикалық ахуалынан хабар береді. Ал адамдардың жеке ерекшеліктері олардың психикасының өзгешеліктері қоршаған ортаны бас миының шағылдыру, бейнелеу ерекшелігінен туындайды.

Белгілі бір адамды көз алдына келтіргенде оның ақыл-бағалап ол туралы: “ақылды”, “ақылдырақ”, “өте ақылды”, “керемет ақылды”, не болмаса “ақымақ”, “ақылсыз”, “ақылсыздау”, “ақылы мүлде жоқ” деген сөздер ақылы жалпы іс-әрекеті, жүріс-тұрысы, мінез-құлқы, сөйлеген сөзі секілді көзкөрінеу жақтарына қарап бағаланады. Ал оның астарында ақыл деңгейін, ой жүргізу сапасын, демек ақыл қызметін, мүмкіндіктерін нақтырақ бағалауға тырысады. Бірақ та ғылымдар ақыл мен ойлау мүмкіндіктерін б.а ақыл қызметін интеллект-зерде ретінде өлшеп бағалау арқылы (Ч.Спирман, Дж.Гилфорд т.б.) арқылы әлгі “ақылдылық” пен “ақымақты” таразылауға тырысып бақты. Қалай болған күнде де олар ақыл қызметінің ерекшелігі, әр адамның бас миының физиологиялық өзгешелігі екенін, ал оның жинақталып әр адамның психикасының даралығына саятынын, мұның өзі шартсыз, көбінесе шартты рефлекстермен тығыз байланысты болатынын тағы бір рет дәлелдеуге алып келді.

Бас миының қызметін зерттей келе П.К.Анохин оның интегративті сипатын “аффертілі синтез” деп атап, оны адамның іс-қимылының мынадай: не істеу керек, қалай істеу керек, қашан істеу керек деген үш түрлі мәселені шешуіне көмектеседі дейді. Атап айтсақ бұл адамның осы сәтте, қазір, табан астында не істейтіні, қалай істейтінін- уақытын, тәсілін, меселінен (мотивінен) туындайтын мақсатын көрсетеді. Түптеп келгенде қашан, қалай істейтіні, не істейтіні-барлығы мақсатына тәуелді. Оның өзі өмір салты, (өмір сүру тәсілі немесе жолы), қоршаған әлеуметтік ортаның әсері т.б тығыз байланысты. Осы нені, қашан, қалай істеуі түптеп келгенде ақыл көрсеткіші, оның нәтижесі пайдасы, құндылығымен бағаланады.

Ақыл қызметі қаншалықты сан алуан болса оның іс-қимыл түріндегі көрініс де соншалықты көпқырлы болып ол адамның мінезі, әдеті, дағдылары, жүріс-тұрысы, сөзі, істеген ісі, жасаған заты т.б түрлерде көзге көрінеді, сол арқылы бағаланады. Ақыл мен ойды бөліп алып жеке-жеке қарастыру қиын. Әйтседе ақыл туралы айтылған көптеген

айырған”- деп ақылдың әлеуметтік қызметін, адамның адамға болағын мәмілесін және ісін бағалап айтқан; “Асыл таста, ақыл жаста” дегені түптеп келгенде адамның жасы өсумен денесінде болатын физиологиялық өзгерулермен психикасы арасындағы арақатынасқа жаңсайды десек те бұл да адамның әлеуметтік дәрежесінің (статусының) көрсеткіші. Адамдар арасындағы қарым-қатынас сипатына қатысты “ақылды ақылына салса, ақымақ жеңдім депті”, ақыл туралы тікелей айтылмаса да мәні бар “ерте оңбаған кеш оңбас, кеш оңбаған еш оңбас” деген астары күрделі, мәні тым арыда жатқан сөзді де дана халқымыз айтқан. Бұл мақалды таратудың өзі ақылға қатысты философия, психологиялық, әлеуметтану т.б. ізденістерге итермелейді. Ал адам қалай ақылды, не ақымақ болып дүниеге келеді дегеннің кейбір дәлелдері болғанымен ол да толық дәріптеліп болған жоқ.

Абай (Ибраһим) Құнанбаев мұрасында осылардың барлығы тоғыса, астарласа қамтылған десек жаңылмаймыз. Енді соларды ретімен таратып көрелік. Кезінде М.Әуезов айтқандай Абайды танып-білуді ретімен, жыл-жылымен, өсіп жетілуіне байланысты қарастырған жөн деген оймен оның ақыл туралы пікірлерін олеңдерінің жазылу ретімен талдап көрелік. Ақыл табу дегенді ақынның өз пікіріне сүйеніп талдасақ- білім жинау, өмірді өткізіп алмай әр нәсені дер кезінде меңгеру де ақылдың ісі екеніне көз жеткіземіз.

Ақын “Бір дәурен кемді күнге - боз балалық” деген өлеңінде жастарға екі түрлі кеңес береді: біріншісі, ақыл тапсақ қуаналық; екіншісі, мал тапсақ қуаналық. Ақыл табу-дегенді ақынның өз пікіріне сүйеніп талдасақ-білім жинау, ғылым іздеу, өнер іздеу және үйрену, еңбекке құлшыныс, болашақты ойлау, ойын-сауықпен өмірді өткізіп алмау, құмарлыққа салынбай, жастайынан пайымшыл болу деп ұғынсақ болады.

Абай, ақылды адамның ой-санасы мен парасаттылығының өлшеуші таразысы, уәзіні ретінде “ақыл мизан өлшеу қыл...” дегені ақылы бар мөлшерлей алады, алды-артын болжайды, ісінің нәтижесін алдын-ала тексере алады дегенге саяды. Ал “...ақыл жоқ, қайғы жоқ онда, ісі жоқ теріс пе оң ба”-өзі айтып тұрғандай халқымыздың “Қайғысыз, кара суға семірген”-дегенінің дәл өзі емес пе екен? Дәл солай! Адамдар ешнәрсенің байыбына бармайды, келер, кетер пайда зиянын тек өз басы тұрғысынан ғана ойлайды. Сол себепті болса керек “ақылды көпті ойлайды” немесе “көптің жайын ойлаған ақылды” дегені. Абай өзі айтқан “атаның баласы болма, адамның баласы бол”-деп. Осының өзін-ақ күнделікті өмірде басшылыққа алуға болады. Осы тұрғыдағы ақынның “ақыл сенбей, енбеңіз, бір іске кез келсеңіз...” деген өлең тармақтары да ақылдың басшылық қызметін көрсетіп тұрған жоқ па?

Ақыл психологиясының философиядан, педагогикадан бір ерекшелігі – екі не бір неше ұғымдар мен түсініктер, іс-әрекет пен мінез-құлық не жүріс-тұрыс, іс-қимыл т.б. арасындағы, әдетте психологиядан хабары болмаған адамға байқала бермейтін, тіпті кейде “дәл сондай не соған ұқсас” болып көрінетін құбылыстар арасындағы өте нәзік айырмашылықтарды көруге мүмкіндік береді. Мысалы, алғашқы тармақтағы ақылдың басшылық қызметі мен кейінгінің арасында адам болмысына жаңсайтын сондай нәзік айырмашылық бар. Ақыл туралы В.И.Ленин «Ақылды адам-дегеніміз қателеспейтін адам емес. Ондай адамдар жоқ, болуы да мүмкін емес. Ақылды адам дегеніміз пәлендей мәнді емес қателер жіберіп, ол қателерді оңай, тез түзете білетін адам»-деген /5/.

Абай пайымдауында ақыл кейбіреулерде болмайды, жоқ, ол қонбайтын, ақылсыз-томырық, адамдар болады. Оларды ақылы тапшы, артын байқай алмайды, надан, ары тапшы, ақылдан бойы кашық, ақылы кенде, олар жігерсіз, ырықсыз, салғырт, немқұрайды, әрекетсіз келеді дейді. Осылардың әр қайсысына психологиялық сипаттаулар беретін болсақ жеке адамның мінез-құлқы, жан дүние ерекшеліктері келіп шығады. Ондайлар да ақын өлеңдерінен табылып қалады. Мысалы. “интернатта оқып

былай көрсетеді “арсыз, малсыз, шаруасыз...оған ақыл-арам, без...ақылы жоқ, қайғы жоқ онда ісі жоқ, теріс пе оң ба?” – деп тұрған ісінің салдарын, өзіне, басқаларға келтіретін пайда зиянын ойлай алмайтын адамды көреміз.

Абайдың ақыл туралы пікірінен оның психолог –ғалым болмаса да оймен жеткен тұсынан ақылға симайтын, одан артық немесе ақылмен жетіп болмайтын нәрселер бар екенін айтуынан-ақ көреміз. Қаншалықты техника дамып, адамның қиялы шарықтап, не бір “ақылға симайтын заттар жасап жатса да” әлі, мүмкін мүлде, адамның ақылы жетпейтін әлемнің жұмбағы жетерлік. Соның бірі әмбе ең күрделісі, нағыз жұмбақтысы адамның өзі. Осы жұмбақтың ең үлкені заман өзгерсе де, уақыт өтсе де адам болмысының еш өзгермеуінде. Ия, ішетін ас, киетін киім, қолданатын бұйымдар, тұрмыс салты мен күн корісі, еңбек ету тәсілі т.б. көптеген сыртқы заттық орта өзгерді. Білім мазмұны, ғылым сипаты жаңарды бірақ адам болмысы жаңарған жоқ. Ал адам сол қалпында. Дәлелім мынау- арсыздық бар ма? Бар. Зорлық-зомбылық бар ма? Бар. Ұрлық бар ма? Бар. Біреуді қорлау, жәбірлеу, зорлық көрсету, құл ғып иеленіп алу, намысына тию, басыну...тізе берсе көп. Осылар ақын заманында(одан бұрынғысын айтпай-ақ қоялықшы) болып па еді? Болған содан барып ақын назаланып, қайткенде осыны түзетуге болады? Деп жауап іздеген. Ақыры адам болмысының өзгермейтінін білген соң “түзетпек ем заманды...өзімді сонша зор тұтып...” деді емес пе? Кейінгі кездерде “Абай қазақты ылғи да жамандапты...Тек жаман жағын ғана айтыпты”- дегендерді басқа ұлт өкілдерінен есітіп қаламыз. Олар, “Сонда қазақтар сондай жаман болған ба” дейді. Біріншіден, қазақтардың бәрі жаман болмаған. Ел боған соң жақсы да бар, жаман да бар. Әлгі уәж айтып жүргендерде ондайлар жоқ па екен?

Енді алғашқы пікірімізге оралайық. Бұл пікіріме қарсы келетіндер маған “неге адамдардың қазіргі білімін қайда қоямыз?” дер. Дұрыс. Кітаптан оқып үйренетін білім қазір елдің барлығына тән. Көп оқыған ақылды болады деп кім айтыпты? Көп білгендік Ақыл белгісі емес деді ғой... ғұлама. Одан соң. Қазіргі заман қулары мен сұмдары Абай заманынан неше есе асып түседі. Өйткені олар кітаптан оқыған көптеген айла, тәсілдері бар, және не нәрсені істесе де “ғылыми” жақтан жақсылап пайымдап алып істейді. Сондықтан одан соң қайта қалыпқа келу мүмкін емес. Сол себепті болса керек ұлы түрік ғұламасы әл-Фараби мен Ж.Баласғұни – ғылым залымның қолына түссе адамзатына жақсылық әкелмейді-дегені. Сондықтан Абай ақыл мен білімді жеке, бөліп қарастырады, “ақыл мен білімнен” басқа қол емес, немесе “қайрат пен ақыл жол табар қашқанға да қуғанға” - деп адамның осы екі қабілетінің қатар келгенін жоғары бағалағанымен “ондай адам тумай-ақ қойсын” - дегенді астарлап “алдыңғы екеу соңғысыз біте қалса қазаққа, алдың жалын, артың мұз барар едің қай жаққа” дейді. Ол ақылды бекерінен мұзға теңемесе керек, “әуелде бір суық мұз ақыл зерек”- “зерек”-сөзі қазақ тіліне иран, арабтан келген - зейінді, алғыр, ұшқыр ойлы, пайымшыл, пайданы жылдам аңғарғыш дегенді білдіреді. Кім сондай ақыл иесі болса, сол көп ұтады. Себебі ондай адам көп нәрсеге қол жеткізеді, себебі ол өзі көздеген жеріне кез келген жолмен жетеді, бара алады (Жалғасы бар).

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Шәкәрім. Олендер мен поэмалар. Алматы, 1988.
2. Абай (Ибраһим) Құнанбаев. Шығармаларының екі томдық жинағы. А., 2005.
3. Краткий психологический словарь. А., 1999.
4. Педагогикалық энциклопедия. А., 1999.
5. Ленин В.И. Шығ.толық жин. 41 том, Алматы, 1981, 19-20 б.б.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Абайдың ақыл-ой іс-әрекеті туралы көзқарастарына психологиялық талдау жасалады, оның психолог-ғалым болмаса да оймен жеткен тұсынан ақылға

смайтын, одан артық немесе ақылмен жетіп болмайтын нәрселер бар екені туралы сөз қозғайды.

РЕЗЮМЕ

В статье анализируются взгляды Абая на мыслительную деятельность человека с точки зрения психологии.

ПСИХОЛОГО-ПОЭТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ МЫСЛИТЕЛЕЙ IX-XII вв. И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕНТАЛИТЕТА КАЗАХСКОГО НАРОДА

Чистов В.В. (г.Алматы, КазГосЖенПИ)

Поэзия - одна из сторон психологического осмысления бытия человека и яркое воплощение идеалов народа, выражения его социальных взаимоотношений в творчестве посредством художественных образов. Это наиболее доступный путь формирования общественного мнения и нравственных норм общества, способствующих воспитанию и совершенствованию человека. Постигая опыт героев поэтических произведений, оказывающих большое эмоциональное воздействие на слушателей, человек подсознательно усваивает определённые стереотипы поведения, и, осмысляя их, даёт им сознательную оценку, что является определённым этапом в становлении мировоззрения и особенно действенно и активно в подростковом возрасте.

Для народов Средней Азии и Казахстана ведущим литературным жанром всегда являлась поэзия, обладающая большой выразительностью и силой слова, способной формировать те или иные психологические установки через лирические интонации, способствующие созданию желаемого эмоционального настроения слушателей. Коммуникабельность, словоохотливость и поэтический талант самовыражения через красноречие является одной из самобытных этнических черт народов всего Востока. Имена средневековых поэтов вошли в сокровищницу мировой культуры благодаря их тонкому подходу к актуальным жизненным проблемам и глубокому психологическому осмыслению их. Почти каждое поэтическое произведение даёт не только реальные и эмоционально насыщенные примеры человеческих взаимоотношений, но и даёт определённые наставления, назидания в полном соответствии с многовековыми этническими обычаями и традициями восточных народов.

Пытаясь осмыслить мир и познать психологическую сущность духовной сути человека, они искали новые пути его развития в качественно новом социуме зарождающегося феодализма, видя его благополучие в формировании добропорядочных межличностных взаимоотношениях, воспитании нравственных добродетелей посредством общения, неуклонно следуя заветам отцов и дедов предшествующих поколений. Они наглядно показывали к чему приводят безнравственные поступки людей, заставляя их задумываться над осмыслением своего бытия. Сопоставительный перевод и психологический анализ поэтического наследия Востока даёт возможность обобщения прогрессивных идей поэтов-мыслителей, заложивших базисные основы зарождения и формирования самобытных психологических установок, приемлемых в мусульманском обществе.

Обращаясь к прошлому сегодня, мы по крупице восстанавливаем не только структуру творческого поиска поэтов-мыслителей, но и имеем возможность установить их влияние на развитие научного познания в целом, выявляя ход его постепенного развития. Обращаясь к этническим истокам и своеобразию деятельности отдельных

поэтов-мыслителей, мы пытаемся дать оценку их вклада в формирование менталитета нации и выявить пути дифференциации восточных народов в различные нации, что представляет существенный интерес для определения этапов истории развития мировой науки и культуры многих народов Средней Азии и Казахстана. Это весьма актуально и значимо в период демократизации общества и обретения народом своей независимости и суверенитета.

Как справедливо заметил Л.С.Выготский в свете культурно-исторической концепции «мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежним; ибо даже отрицая его, мы опираемся на него» /1, с.428./. Обращение к богатому наследию арабоязычных поэтов средневекового Востока позволяет понять истоки возникновения и бурного развития психологической мысли народов Центральной Азии, происходившего в период становления феодальных отношений на Востоке, расцвета торговли и науки. В исследованиях узбекского академика М.М.Хайруллаева отмечается, что средневековый Восток, - это своеобразная «эпоха Ренессанса», которая на много веков существенно опередила западный и определённым образом повлияла на его становление. По мнению Дж.Бернала в этот период «мусульманский мир переживал период блистательного расцвета» /2, с.161./ и дал миру множество талантливейших ученых, поэтов и мыслителей, способствовавших прогрессивному развитию средневекового общества.

Советские исследователи И.М.Фильштинский и Б.Я.Шидфар отмечали, что «несмотря на существенные различия в уровне общественной жизни, национальных традициях и исторической судьбе, в результате сложного и длительного процесса взаимовлияния, а в конечном итоге, синтеза культур, втянутых в орбиту ислама народов, создаётся единая, общая для ряда народов мусульманская культура, определившая на многие века их мировоззрение, традиции, жизненный уклад, нравственные нормы и идеалы, психологию, общественные учреждения и модель поведения» /3, с.9/.

По мнению академика Б.Исатова «многокрасочное изображение идеальных образов, яркое воплощение душевных волнений, точное словесное зафиксирование глубоких чувств и страстей человеческой души имеет значение для адекватного объяснения не только значения религии, мистической любви, но и вообще сферы подсознательного, особенно в области реальных любовных чувств и других явлений человеческой психики» /4, с.129/.

Поэзии среднеазиатского региона присуще наличие двуязычия: древнетюркского языка и фарси. Близость географического расселения народов Востока, смешение их, имевшее место еще в период создания арабского халифата, переход на арабскую письменность способствовали сближению народов. Однако, несмотря на однотипные сюжеты их произведений, можно всё-таки выявить и их национальное своеобразие, находящее своё творческое воплощение не только в стиле изложения, но и в психологическом настрое авторов. Главной темой для размышлений поэтов средневекового Востока была доктрина обретения счастья. Они скрупулезно и порой интуитивно искали пути обретения единства народов и благополучия в жизни на основе общения и взаимообогащения посредством изучения мудрости богатейшего наследия предшествующих поколений.

Большую популярность в IX в. получили лирические стихи персидского поэта Абу-Абдулло Рудаки. Задумываясь над проблемами душевных переживаний, он утверждал, что «душа невидимая, но ощущаемое состояние человека, испытывающая его боль, страдания, радость, тепло. Если душа разлукою больна, то теряешь сон». Он с уверенностью утверждал, что личное счастье каждого человека в обретении любви. Восхищаясь прекрасным полем, он призывал не «быть слепым и равнодушным к

человеческой судьбе» /5, с.132/, а жить разумом и сердцем как завещали мудрецы, не унывать и не думать о плохом. В ходе своих поэтических раздумий он признавал, что мир ещё не совершенен. «Плохого в мире много, - но для благих минут живи!» /5, с.132/, - призывал он. Подобная психологическая установка настраивала людей на веру в лучшее, на поиск счастья и благополучия через общение и единение. Необходимо обладать «вольным духом» и тогда возможны поистине прекрасные и добродетельные дела. В итоге Рудаки даёт мудрый совет: «Изгони из сердца жадность, ничего не жди от мира, и тотчас безмерно щедрым мир окажется к тебе» /5, с.132/. Важнейшая основа счастья – любовь. «Без любви – нет жизни. Любовь – как солнце в небе голубом» /6, с.24/. И в тоже время он полагает, что «любовь связана с потерей ума», т.е. безрассудными действиями.

Существенный интерес поэта вызывала уникальная способность души человека познавать мир и понимать окружающих людей, проникая в сокровенные тайники индивидуальности и самобытного своеобразия человека, выявления его помыслов и чувствований, надежд и стремлений, что и определяло суть потребностей и пути личностного самоутверждения человека. И если в некоторых стихах поэта звучали нотки скептицизма о том, что «весь мир душой разумной не поймёшь», то в других его стихах, мы всё же находим у него и идею о необходимости познавать мир, ибо как утверждал он, «не получает сын в наследство талант и знания отца», а всего должен достичь сам. Говоря об индивидуальности каждого человека, Рудаки отмечал, что то, что легко для одного, для другого – великий труд и, наоборот, «что тяжело мне, то тебе кажется забавою пустой» /6, с.24/.

Его современника легендарного целителя Коркыт-ата, хорошо известного в странах Востока, называли шаманом-баксы. О нём сложены многочисленные легенды и сказания. Большинство мусульман причисляют его к святым и даже могила Коркыта стала на протяжении веков местом паломничества, ибо, по народным повериям, даже лишь побывав возле нее, люди могли исцеляться от болезней. Ч.Валиханов называл Коркыта первым баксы и первым жырау, а Г.Н.Потанин «первым казахским поэтом». Анализируя самобытные истоки мировосприятия, отраженные в наследии поэта, музыканта-импровизатора, народного целителя (баксы) Коркыт-ата, мы можем отметить его своеобразную позицию на пути исцеления души человеческой посредством общения с ним и вслушивания в пленительные звуки музыкального искусства.

Анализируя дошедшие до нас древнетюркские психологические установки, которым неуклонно следовал народ, можно выделить следующие основополагающие моменты, отраженные в «Книге моего деда Коркыта» как наставления и исцеляющие души сказания, раскрывающие истоки восприятия окружающего мира и, соответственно, раскрывающие образ жизни тюркских народов. Как свидетельствует опыт многовековой истории, главной его ценностью всегда была «щедрость души», а именно гостеприимство. В исследовании сказаний Коркыта справедливо отмечается, что «накопив богатства, даже до вершины черной горы», - человек не обретает покой и радость души. Порой «джигит всё собирает, копит, ищет, хоть больше своей доли ему не съесть». Возникает риторический вопрос «К чему это всё?». «Не сгубив своего имущества, человеку не прославить себя» /7, с.11/, - заключает мысль Коркыт-ата. Поэтому его естественным психологическим наставлением является: «увидишь голодного - накорми его; увидишь нагого - одень его; увидишь обремененного долгами - выкупи его» /7, с.12/, полагая, что тогда непременно исполнятся и все потаённые желания, ибо добрые дела не исчезают зря.

не ест конь, лучше бы не вырасти; горьким водам, которые не пьёт человек, лучше бы не течь» /7, с.12/. Придавая большое значение семейному общению и роли отца он пророчески замечал: «грубому сыну, от которого нет славы имени отца, лучше бы не выйти из спинного хребта, не войти в чрево матери, не родиться на свет. Лишь сыном, прославляющим имя отца, данным на радость, хорошо быть», а «человеку, высоко поднимающемуся, счастья не будет, ибо гордых людей бог не любит». Провозглашая идею умеренности и значимости общения, он утверждал, что «лживым речам на свете лучше не появляться; правдивым людям лучше бы жить трижды тридцать десятилетий» /7, с.13/. Подчеркивая роль женщины в создании семейного счастья, он отмечал, что «дочь без примера матери наставления не примет» и «опора дома лишь та женщина, которая может хорошо потчевать гостя» /7, с.14/.

X век дал миру Востока выдающегося ученого-энциклопедиста Абу Насра аль-Фараби, который весьма ярко проявил себя не только как выдающийся мыслитель своего времени, создавший классификацию наук, но также и как поэт-музыкант. В своих трактатах «Указание пути к счастью», «О взглядах жителей добродетельного города», «Большой книге о музыке», «О поэзии и языке» он неуклонно проводил идею о совершенствовании человека и обретения им добропорядочного нрава и знаний. Придавая особое значение чувствам человека (стремящейся силе души), он подчёркивал значимость чувства любви, как «душевного качества, посредством которого человеческие существа гармонизируются друг с другом» /8, с.17/. «Объектом страстной любви должно быть совершенство и красота, что присуще людям, объединяет, сплачивает и сохраняет их души. Справедливость проистекает из любви. Сопричастие обнаруживается во взглядах и действиях, что взаимопольно и доставляет удовольствие» /9, с.224/, без чего, по его мнению, счастье невозможно. На основе любви к людям необходимо создавать добродетельные города, жители которых будут стремиться обрести совершенство нрава и вести добропорядочный образ жизни, изгнав такие качества как честолюбие и корысть, жадность и несправедливость. Постигая знания и развивая разум, человек может и должен приближаться к добропорядочному образу жизни, совершенствуя себя в процессе общения.

В X в. особую популярность получает психологическая поэма «Шахнаме» поэта-мыслителя Абу-аль Касыма Фирдоуси (934-1024), в которой встречается уже весьма оптимистичное утверждение о том, что все лучшее воплощается в человеке и «мир бессловесных ему подчинён». Определяя разум человека как «глаз (страж) души», через который «добро и зло вкушают души», он советовал больше доверять собственным глазам, нежели тому, что говорят окружающие. «Не приближай советников дурных, не слушай низких: зависть в сердце их... К наветам подлых слухом не склоняйся и клеветой злой не огорчайся», - рекомендовал он. Придавая большое значение разуму человека, как важнейшей характеристике его душевных проявлений, он предупреждал о том, что «шагающий бездумно напролом, слезами обливается потом» и призывал: «внемли рассудку, будь ему под стать, чтоб душу чистую не запятнать».

В его философско-психологической эпосе «Шахнаме» (книге о шахах), подчёркивается значимость разумного (осознанного) общения. «Лишь в разуме счастье» /10, с.87/, - утверждал поэт, заключая, что «доколе рассудок во мраке, вовек отрады душе не найдет человек». Он впервые ставит под сомнение значимость чувства любви, которое способно затмевать разум и советует шахам: «Не подобает от любви страдать тому, кто миром должен обладать!» /11, с.519/.

Прогрессивные аспекты психологического учения аль-Фараби нашли свое закономерное дальнейшее развитие и в обширном творчестве представителей тюркоязычных народов, населявших территорию нынешних среднеазиатских республик и

Казахстан. В X вв. казахская степь дала миру достойных преемников наследия великого мыслителя, воплотивших его передовые идеи не только в научной, но и в литературно-художественной образно-поэтической форме, более доступной и понятной широким народным массам. В великой плеяде тюрко-язычных последователей аль-Фараби, которые прямо или косвенно развили его наследие, можно назвать имена таких поэтов-мыслителей как Юсуф Баласагуни, Махмуд Кашгари, Ахмед Югнаки. В своих работах они также указывали на пути совершенствования человека путем нравственного воспитания и формирования положительных душевных качеств жителей добродетельных городов, впервые выдвинутых в трактатах аль-Фараби, отстаивая его гуманистические и рационалистические традиции.

Поэма Юсуфа Баласагуни "Благодатное знание" («Кудатту билиг») расценивается многими исследователями как шедевр тюркоязычной поэзии. В ней вслед за аль-Фараби автор в поэтической форме указал на тесную взаимосвязь речи и мышления, роль образного слова и неопенимого значения разума, характеризующего важнейшую познавательную способность человека. Юсуф Баласагуни утверждал, что необходимо "сначала разумом понять, а потом уж речи говорить", "разумная речь не приносит вреда", ибо по "разуму только почет и доверие" /12, с. 75/.

Центральное место в его произведении займет идея аль-Фараби о значении умеренности в жизни и деятельности человека. "Все в меру свершенное живо и цело", "у каждого дела есть мера и грань", ни меры, ни в чем не нарушь ни предела, а если нарушишь - потеряно дело" /12, с.376/; "умеренность в речи и доблесть едины", "размеренность в действиях умным присуша" /12, с. 75/- утверждал Юсуф Баласагуни.

Своеобразны и оригинальны его высказывания о душе, которые также призывно связывались им с телом человека. "Пристанище тела - земное жилье, а дом для души твоей тело твое", - указывал он и призывал бережно относиться к человеку, ибо, "душа-это стеклянный сосуд, который очень хрупок", и "если душу надломить, то и дружба и радость уйдут навсегда" /12, с.151/, образно сопоставлял он. Душа и ее силы неисчерпаемы "как море душа человека бездонна", "в ней жемчуг познания" /12, с. 46/. Человек постоянно направляет свои душевные силы к познанию мудрости жизни. По его мнению, главным качеством человека является "сердечность и ум" /11, с. 181/, так как "сердце главенствует над членами тела" /11, с. 301/, и если "расстроено сердце - все тело без сил" /11, с.295/. Развивая прогрессивные психологические идеи аль-Фараби о душе и душевных силах, особо выделяя разум, который поднимает человека на высшую ступень развития природы, Юсуф Баласагуни выдвинул тезис о создании человека. Тесно связывая его с разумом, на который необходимо опираться во всех поступках и действиях "рассудку, сознанию, уму не перечь" /12, с.301/, подчеркивал мыслитель. В художественной форме поэт показывал взаимовлияние личности и общества, подобно аль-Фараби, обрисовал образ мудрого правителя добродетельного города, указывал на значение обретение высоких нравственных качеств, тесно увязывая с самосовершенствованием и самовоспитанием человека. Акцентируя свое внимание на главных психолого-педагогических проблемах, волновавших передовых мыслителей всех эпох и не потерявших своей актуальности и сегодня, Юсуф Баласагуни, подобно аль-Фараби провозглашал гуманистические идеалы сотрудничества и общения людей, познание окружающего мира, поиск путей к достижению истины, ведущей человека к счастью. Идеи тюркских мыслителей во многом идентичны, что позволяет считать, что Баласагуни был знаком с произведениями своих соотечественников, и перенял у аль-Фараби мечту о создании добродетельного города, воплотив его указания к достижению счастья в образно-литературную поэтическую форму. Как подчеркивает

многомудрым знатоком человеческой души, философом, ученым-энциклопедистом, стихотворцем, владевшим всеми тонкостями арабской и персидской поэзии и тюркского фольклора» /12, с.517/. Видный тюркский поэт XI века подчёркивал, что «величие души - человечности суть» /12, с.236/, - указывая на значимость межличностных взаимоотношений. Поддерживая идею об умеренности, он также отмечал, что «умеренность в речи и доблесть едины», из чего следует, что «размеренность в действиях – лучшим присуща» /12, с.49/. Также как и его предок известный всем народам Востока целитель Коркыт-ата, поэт говорил о вредности зазнайства и отрицал полезность чрезмерной гордости.

В работе “Диван луга ат-турки” (“Словарь тюркского языка”) Махмуд Кашгари (XI в.) также развил некоторые идеи аль-Фараби. Эти идеи связаны с вопросом воспитания и проблемой совершенствования разума. Тесно связывая мышление, речь и воспитанность в единый комплекс, он указывал, что “приятными словами человек может обрести гостеприимство”, ибо его язык венец воспитания” /13, с.390/, в то время как “многословие трудно понять” /13, с.392/. Подчеркивая главенствующую роль науки о языке, развивающей его способности облекать внутреннюю речь в словесную оболочку, мыслитель отмечал необходимость совершенствования мышления в процессе обучения и воспитания. Разделяя убеждения аль-Фараби, Махмуд Кашгари также придавал особое внимание умеренности нрава и обретению покладистости характера, столь необходимых для достижения счастья, извечной мечты человечества. «Делай свой характер привлекательнее, особенно если тебе выпадает высокое положение правителя» /13, с.391/, - призывал он, разделяя нравственные идеалы многих прогрессивных мыслителей арабоязычного Востока, несомненно, навеянных идеями аль-Фараби.

Аналогичные идеи о воспитании и разуме можно найти и в трудах другого тюркоязычного мыслителя Ахмеда Югнаки (XII вв.), который, расценивая язык как основу воспитанности, полагал, что, совершенствуя знания в языке, человек развивает мыслительную способность в душе, ибо разум проявляется посредством речи. Указывая на огромное значение совершенствования нравственных качеств, А.Югнаки особо выделил характер человека, который можно развить у себя и воспитать у других, «Хорошим характером - угождай людям» /14, с.398/, вызывая доброе отношение к себе окружающих, - рекомендовал он.

Таким образом, уже в IX-XI вв. передовые умы человечества понимали важность активности человека, его психологического настроения, любви и оптимистического отношения к окружающим и жизни в целом. Поэтическое наследие тюркоязычных поэтов средневековья сыграло положительную роль в дальнейшем развитии психолого-педагогической мысли народов Средней Азии и Казахстана. Прослеживая претворение идей аль-Фараби в творчестве его последователей можно заключить, что оно явилось краеугольным камнем и тем рациональным зерном, из которого развивалась далее самобытная психологическая мысль народов Средней Азии, нашедшая свое дальнейшее отражение в поговорках и философско-поэтических произведениях казахских жирау (народных певцов-акынов). В поэзии и философских размышлениях мыслителей и поэтов постоянно проходит тема добродетельности, доброжелательности, чуткости, внимательности к окружающим, общительности, что сформировало исконно национальные черты характера казахского народа, такие как гостеприимство, красноречие, дружелюбие, терпеливость, уважительное отношение к старшим и др. В дальнейшем эти качества стали прочной основой национального этнического склада личности, мировоззренческих позиций и менталитета казахского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собр.соч.: в 6-ти т. Т.1. М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
2. Фильштинский И.М., Шидварь Б.Я. Очерк арабо-мусульманской культуры. М., 1971.
3. Бернал Дж. Наука в истории общества: Пер. с англ. А.М.Вяземского. – М., 1956.
4. Исмаатов Б. Пантеистическая философская традиция в персидско-таджикской поэзии IX-XV вв. – Душанбе: Дониш, 1986. – 256 с.
5. Рудаки. // Лирики Востока. /Сост. М.А.Курганцева. – М., 1986.
6. Лирика. Из персидско-таджикской поэзии. /Сост. А.Хакимова. – М., 1987.
7. Книга моего деда Коркыта. М.:Л., 1962.
8. Al-Farabi. Der Musterstaat – Leiden, 1895.
9. Аль-Фараби. Трактат о взглядах жителей добродетельного города. //Философские трактаты – Алма-Ата: Наука, 1970.
10. Фирдоуси. Шахнаме. //В сад я вышел на заре. – Душанбе. 1983.
11. Фирдоуси. Шахнаме.// Таранов П.С. Анатомия мудрости. Т.1.
12. Баласагунский Юсуф. Благодатное знание. М., Наука, 1983.
13. Кашгарский М. Словарь языка тюрков. //Антология педагогической мысли Казахстана. /Сост. К.Б.Жарикбаева, С.К.калиев. – Алматы, 1995.
14. Югнаки А. подарок истин. Поэма. //Антология педагогической мысли Казахстана. /Сост. К.Б.Жарикбаева, С.К.калиев. – Алматы, 1995.

РЕЗЮМЕ

В статье дается психологический анализ воззрений поэтов и мыслителей эпохи средневековья, эпохи расцвета культуры Востока.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Шығыс мәдениеті өркен жайған орта ғасыр дәуірінің ақындары мен ойшылдарының қозғалыстарына психологиялық талдау жасалынады.

ЖАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ СӘЙКЕС ЭТНОПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ЭТНИКАЛЫҚ ӨЗІНДІК САНАНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ

Габдуллин Н.А. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Қазіргі таңда қазақ ұлтындағы маңызды мәселелердің бірі- жеткіншектердің ұлттық санасын қалыптастыру болып табылады. Халықтың рухани байлығын ескеріп, оның ұлттық санасының жетілуіне мән беру жас жеткіншектердің жан-жақты дамуына зор ықпалын тигізеді. Қауым өкілдерінің ұлттық мәдениетін, ұлттық психологиясын, өмір сүру сипатын, рухани-адамгершілік құндылықтарын бойына сіңіріп өссе ғана жас ұрпақ халықшыл болады. Біздің елімізде этнопсихологиялық ерекшеліктерді зерттеп, ескермейінше, оларға назар аудармайынша, көп ұлтты елдің өсіп-өркендеуі тіпті де мүмкін емес. Ол туралы откен ғасырдың орта шенінде академик, ғалым психолог Т.Тәжібаев ұлттық психология мәселелерін жан-жақты зерттеудің аса маңыздылығын, қажеттілігін атап көрсеткен. Баланың мектеп жасындағы кезеңі - этникалық өзіндік сана дамуының, нығаюының шешуші сатысы. Оның келешектегі өзгеруі, жалпы алғанда нақты ұлт өміріндегі іс-әрекеті әлеуметтік, саяси, экономикалық, демографиялық жағдайды көрсетеді. Сондай - ақ, мұғалімдер қауымы бүгінгі жеткіншектердің дамуына мүмкіндік беретіндердің бірі. Өйткені, олардың

көпшілік уақыттары мектеп қабырғасында өтеді. Әрбір ұлттың этникалық санасының қалыптасуы ұлтаралық жағдайға байланысты.

Этникалық өзіндік сананың қалыптасуы – ұлттық даралықтың дамуындағы маңызды мәселе. Тұлғаның қалыптасуы мен дамуын ашатын міндеттер психологиялық өзекті мәселелердің бірі және оны жан-жақты зерттеу әлеуметтік қажеттілік. Этникалық өзіндік сананың қалыптасуы ұлттық даралықтың дамуындағы маңызды мәселе болғандықтан, ол әртүрлі әлеуметтік және мәдени жүйедегі адамдардың өзара ұғынуына көмектеседі. Біздің елімізде балаң жастың этникалық өзіндік санасын зерттеу терең емес және еңбектер жоқтың қасы. Адам үшін өз халқының откен тарихы, мәдениетін мақтан тұту қазіргі жағдайда өте маңызды фактор болып отыр. Халықтың бойынан бұратана мен бөтен діндегілерді қуып жіберуді талап ететін ұлттық қозғалыстың батыл әрекетін қазіргі таңда айқын байқауға болады. ТМД – дағы кейбір мемлекеттерде басқа ұлттың адамдарына қатысты төзбеушіліктің негізінде босқындар пайда бола бастады. Негізінен, өзінің және басқа этникалық топтың өзіндік санасының қалыптасу заңдылықтарын да бойға сіңіру осы балалық шақта жүреді. Бұл психологиялық заңдылықтардың мәні этносаралық өзара әрекет процесінің қалыптасу шарты болып табылады. Этникалық өзіндік сананың дамуы мен функциясы мәселесі теориялық тұрғыда өзекті. Мұндай проблемалар жиынтығы тарихта, әлеуметтануда, жас ерекшелік және әлеуметтік психология саласында орын алады. Өзінің ұлттық тиістілігін, өкілдігін сезінудегі жастық өзгерулер туралы сұрақ маңызды, сондай-ақ отандық психологияда аз зерттелген тақырыптардың біреуі. Психологияның даму тарихына келетін болсақ, тұлғаның «Мен тұжырымдамасыне» енетін этникалық өзіндік сана ересек адамның мінез – құлқының әлеуметтік механизмдерінің жалпы табиғатын терең ұғынуға мүмкіндік береді және бала психологиясының өзгеруімен байланысты жас дамуын әр кезеңінде сапалы ерекшеліктерді көрсетеді. Этникалық өзіндік сананың қызметінің ерекшеліктерін теориялық және эмпирикалық зерттеу:

- жастың даму кезеңіне;
- этникалық топтың мәдени сипаттамасы және қоғамның этникалық құрылымындағы оның дәрежесіне байланысты.

Этноконтакттілі ортаның ерекшеліктері келесі міндеттерді шешуді талап етті:

- шетел және отандық психологиядағы этникалық өзіндік сананы зерттеудің тарихы мен қазіргі жағдайын қарастыру;
- этногенезде этникалық өзіндік сананың талдауы мен дамуының әдіснамалық принциптерін дәлелдеу;
- балаң жас кезіндегі этникалық өзіндік сананың дамуын эмпирикалық зерттеудің бағдарламасын өңдеу, әдістемені құру мен мақұлдау, олардың адекваттылығын дәлелдеу және алынған мәліметтерді статистикалық өңдеу;

Өзінің ұлтқа жатқызылуын сезіну «Мен бейнесінің» бөлігі болып табылады, сондықтан оның дамуы туралы сұрақтар өзіндік сананың, «Мен - тұжырымдамасының», бірдейліктің дамуының жалпы контекстінде қарастырылуы мүмкін. Этникалық өзіндік сананы сипаттай отырып, әдетте ең алдымен, адамдардың белгілі бір этносқа жатуына (мүмкін болатын жолдармен) назар аударамыз. Этникалық өзіндік сананы кеңінен ұғыну этникалық қоғамдастықтың мәдени динамикасымен тығыз байланысты. Бір жағынан, ол ұлттық объективті қызмет етуші белгілердің бейнесі болып табылады және сәйкес автотаптауырындарда, этникалық идентификацияда, территориялық қоғамдастықтың өткен тарихи жолы туралы ой елестерде көрінеді.

Басқа жағынан, этникалық өзіндік сананың өзі халық мәдениетінің дамуын стимулдауға, рухани құндылықтардың құрылуына және мәдениеттің тарихи қорының кеңінен таралуына, халықтың барлық тарихы барысында құрылған әдебиет

ескерткіштерін, өнер туындыларын, салт - дәстүрлерін қолдауға белсенді әсер етуге қабілетті. Сонымен қатар, этникалық өзіндік сананың даму сипаттамасы көбіне этносаралық қатынастардың полярлығын анықтайды. Этникалық өзіндік сана этникалық сананың шеңберінде пайда болады және дамиды. Этникалық өзіндік сана бір этникалық топтың басқа этникалық топпен өзара әрекет негізінде пайда болатын және оның олар туралы білімін, оларға қатынасын бейнелейтін көзқарастар, идеялар, ой елестер жүйесін, сонымен қатар, өзінің этникалық тобының өзіндік болуының формасы мен жағдайын көрсетеді. Этникалық топтың өзін - өзі бейнелеуге мүмкіндігі этникалық топтың тілінде, халықтың дәстүрлер мен әдет - ғұрыптар жүйесінде, аңыздарда, мифтерде, ұлттық ырымдарда т.б. көрінетін этникалық өзіндік сана болып табылады (В.П.Левкович, Н.К.Панков).

Әлеуметтану әдебиеттерінде этностылық рөлінің жоғарылауын түсіндіруде қазіргі қоғамда екі тұжырымдама пайда болды: ситуационализм (жайттық) және примордиализм. Ситуационализмде этностылық идеологиялық конструкт, «жалған түсінік» ретінде қарастырылады. Этникалық топтың негізгі қызметі - сол топ мүшелерінің белгілі бір экономикалық және саяси жағдайларды қамтамасыз етуі деп есептеледі. Бұл жерде ешқандай этникалық топтың мүшелерін байланыстыратын психологиялық қауым сезімі туралы сөз қозғалмайды. Ал, примордиализм этностылықты «күрделі қалыптасу», оның негізінде туыскандық, жалпы территориясы, діні, ділі бар топтар қарастырылады. Ситуационалистер примордиализмді примитивизмнің бір түрі ретінде қарастырады. Этникалық өзіндік сана екі деңгейде қызмет ететін құбылыс ретінде сипатталады:

- 1) топ деңгейінде;
- 2) жеке тұлға деңгейінде.

Этникалық өзіндік сана арқылы топтар өзін көрсетуге, жүзеге асыру қабілеттілігіне ие болады. Олар тілде, ұлттық дәстүрлер жүйесінде, аңыздарда, мифтерде және нанымдарда, болжамдарда көрінеді. Этникалық өзіндік сананы зерттеу дәстүрі кеңестік ғылымда оз бастауын Д.С. Лихачевтің «Национальное самосознание Древней Руси» (1945), В.В.Мавродиннің «Образование Древнорусского государства и формирование русской нации» еңбектерінен бастау алады.

Қазақ ұлты қайта өрлеу кезеңін, өзінің қазақ этносына тиістілігін мойындау, өздерінің ұлттық-психологиялық ерекшеліктерін түсіну, өздерінің тұрмыстық мәдениетіне, ана тіліне, ұлттық салт-дәстүрлеріне аса көңіл бөлу кезеңін бастан кешіруде. Осыған байланысты Қазақстанда этникалық бірдейлікке ізденістің оршуі мен дамуы жүріп жатыр. Қазіргі кездегі жас адам өмірінде өзінің белгілі бір ұлтқа тиістілігін мойындау, оның ерекшелігін іздеу – соның ішінде психикалық ерекшелігін іздеу – адамдар арасындағы тұлғааралықтан бастап мемлекет арасындағы қарым-қатынасқа дейін әсер етіп, маңызды рөл атқарады. Егер ұлттық қоғамдастық мүшелерінің іштей бірлігі болмаса және де олардың өздерінің дамуының жоғарғы сатысында тұрғанына қарамастан, әрқайсысылары өз - өзімен болып көрінсе, онда олар бірыңғай қоғамдастықты, бір ұжымды құра алмайды. Бұл ұлт емес, адамдардың жиынтығы (біршама ұқсас қасиеттермен ерекшеленген) болуы мүмкін. Демек, этникалық өзіндік сананың реттеуші қызметінің мәні оның жеке даралықтан жалпылыққа көтерілуін және жалпылықтың жеке даралыққа енуін қамтамасыз етуінде деп қорытынды жасауға болады. Этникалық өзіндік сана және оның барлық функциялары ең алдымен халықтың, оның өкілдерінің практикалық әрекеттерімен байланысты. Ұлттың еркін, дербес, егемен болуын тілеп, дабыл қаққанымен, оның әрекеті басқа халықтардың мүдделерімен сәйкес келіп жатпаса, онда ол пайдакүнемдік пен ұлтшылдыққа апарын соғудан басқа ешнәрсеге әкелмейді. Танымдық функцияның

өзінің «Біз» сезімін саналы сезінуден көрінеді. Қаншалықты ұлт өзін, өзінің болмысын тануға қарқынды ұмтылса, соншалық ол қоршаған дүниедегі өз орнын саналы түрде анық сезіне бастайды және өзінің ерекшеліктері мен түпкі мүдделерін саналы түрде сезінеді.

Л.С.Выготский бойынша, осы жасоспірім жастың негізгі жаңа құрылымы – бұл ойлаудың ішкі жоспарына өтетін элеуметтік сана, өзіндік сана қалыптасуы жүреді. Этникалық өзіндік сананы түсіну жағдайы туралы мәселелер оның кең мағынасында кеңес әдебиетінде С.Т. Калтахчаян жұмыстарында зерттелді. 1960 жылдары жазған жұмыстарында оның көзқарасы бойынша этникалық өзіндік сана өзіне мыналарды бекітеді:

- 1) этникалық қауым санасы мен басқа этносқа қатынас;
- 2) ұлттық құндылықтарға, тілге, территорияға, демократиялық мәдениетке бейімділік;
- 3) әлеуми- мемлекеттік қауымның сезінуі;
- 4) патриотизм;
- 5) ұлттық күрестен кейін қауымды сезіну.

Профессор А.К.Уледов ұлттық сана – сезімді біріншіден, ұлттық қауымды өзіндік санамен байланысты идеялардың, қозғарастар мен сезімдердің жиынтығы ретінде, екіншіден «Отан» ұғымымен сипатталатын қоғамдық-саяси құндылықтарды сезінуімен анықтайды. Л.М.Дробижеваның пікірі бойынша, ұлттық сана-сезім өзіне ұлттық автотаптаурын, территория, мәдениет, тіл, сонымен бірге, тарихи құндылықтарға қатынас сияқты эмоциялық компоненттерді бекітетін рухани қалыптасу. Г.Шпет элеуметтік топ мүшелерінің этникалық өзіндік санасының қалыптасуын адамның мәдени құндылықтарға деген адекватты эмоциялық қатынасы арқылы түсіндіреді.

А.О.Бороноевтің айтуынша, өзіндік сана құрылымын екі жақты қарастыруға болады: біріншісі - өзіндік анықталумен байланысты қозғарастар мен идеялар, екіншісі - адамгершіліктік-психологиялық бағалаумен, «Туған жер» ұғымына кіретін, ұлттық құндылықтар жиынтығын саналаумен байланысты. Қазақ және орыс тілдес ұлт өкілдерінің этникалық өзіндік санасының құрамдас бөліктерінің ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеу мақсатымен Г.У.Солдатова мен С.В.Рыжованың «Этникалық бірдейлік типтері» атты әдістемесі мен Г.Триандистің «Этникалық аффилиация» атты әдіснамалық өңдеуі және «Қарым-қатынастың диагностикалық тесті» әдістемесі қолданылды. Балаң жас этникалық өзіндік сананың дамуының нығаюы мен бекуінің шешуші кезеңі болып табылады. Ары қарай оның дамуы жалпы тұрғыда қалыптасуға байланысты емес, керісінше, нақты этностың өмірлік іс-әрекетіндегі элеуметтік- саяси, экономикалық, демографиялық жағдайларға байланысты өзгеріске ұшырауымен сипатталады. Өз қауымының этникалық ерекшеліктерін сезіну тұлғаның этнопсихологиялық қасиеттер жүйесінің қалыптасуына жағдай жасайды. Сондай-ақ балаң жас кезеңі элеуметтік қатынастардың сыртқы болмысын бейнелеуге ғана қабілетті емес, сонымен бірге өзінің ішкі әлемін көрсетуге де қабілетті. Бұл жастағы этникалық өзіндік сананың қалыптасуы- өзінің ұлты туралы біртұтас түсініктің, өзіне эмоциялық қатынас, өзінің ұлтына деген көмегі мен кемшілігін сезінуіне байланысты болады.

Ұлтың рухтануы мен өркендеуінде басқа мәдениеттің әсерімен қатар, тіл мәселесі де этникалық өзіндік сананың одан әрі қалыптасуына өз ықпалын тигізбей қоймайды. Нәтижесінде, позитивті этникалық бірдейліктің қалыптасуы адамның өз ұлтына когнитивті эмоциялық қатынасы мен этноажыратушы белгілердің мәнділігіне тәуелділігін, сондай-ақ, полиэтномәдени ортада өмір сүретін қазақ және орыс тілдес ұлт өкілдерінің этноаффилиативті тенденцияларының арасында айырмашылық бар

екендігі айқындалады. Этникалық өзіндік сананың дамуы баланың психикалық дамуының жалпы деңгейімен анықталады және өзінің ұлтына саналы қатынасы толық түрде жасөспірімдік шақта қалыптасып, бала жаста одан әрі беки түседі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. ТажибаевТ.Т. О национальном характере казахского народа. // ТажибаевТ.Т. Развитие просвещения педагогической мысли в Казахстане во второй половине XIX века. // Алматы- АН Каз ССР. Часть I. 1958.
2. Аймаганбетова О.Х. Основы этнопсихологии. Уч. пособие. – Алматы, 2003.
3. Бороноев А.О., Павленко В.Н. Этническая психология. Спб., 1994.
4. ЖарикбаевК.Б. Современное состояние и основные проблемы этнопсихологии в Казахстане. // Этнопедагогика және этнопсихология. Алматы. КазГУ. 1995.
5. КалтахчаянС.Т. Критика социальных психологических корней психологических теории нации. // Вестник МГУ. Серия философия- 1967 №3.
6. КөмекбаеваЛ.К. Мұғалімдердің этникалық өзіндік санасының психологиялық ерекшеліктерінің көрінісі. // Автореф.канд. дисс. – А., 2002.
7. Муханбетбердиев О.Б. Национальное самосознание М.,- Луч 1992.
8. Дробижева Л.М. Национальное самосознание и динамика культуры. // Нация и культура. Таллин, 1985.
9. Пилипчук Л.С. Особенности самосознания личности в раннем юношеском возрасте. Алматы, 1999.
10. Солдатова Г.К. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.
11. СтефаненкоТ.Г., ШлягинаЕ.И., ЕниколоповС.Н. Методы этнопсихологического исследования. МГУ. 1993.
12. Психологический словарь. Москва. 1999.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада шетел және отандық ғалымдардың тәжірибесіне сүйене отырып, еліміздің полиэтникалық ортада өмір сүруіне байланысты этникалық өзіндік санасының жас ерекшеліктеріне қатысты қалыптасу және даму жағдайлары қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье, опираясь на опыт отечественных и зарубежных ученых, рассматриваются вопросы формирования этнического самосознания подрастающего поколения в полиэтнической среде.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТРЕНИНГОВОЙ СРЕДЫ

Яворская Ж.Х. (г.Алматы, университет «Кайнар»)

Основопологающимися принципами для формирования среды тренинга выступают: принцип системной детерминации, принцип реалистичности, принцип избыточности. Характеристики среды, создаваемой в тренинге, формируются с учетом ряда существенных противоречий:

1. Локальная и специфическая среда тренинга выступает, в конечном счете, лишь фрагментом более широкого социального окружения, в которой протекает жизнедеятельность субъекта учебной деятельности. В связи с этим необходим обоснованный прогноз возможностей переноса происходящих в результате тренинга

изменений психологических переменных подростка в актуальный и потенциальный личностный контекст. Воплощение произведенных изменений в образе жизни и параметрах учебной деятельности возможно, если объективные характеристики жизнедеятельности допускают подобные изменения. Если потенциал изменений, произведенных в тренинге, оказывается недостаточным для преодоления сопротивления среды, то психологические предпосылки развития человека остаются нереализованными. Возможность подобных исходов не является свидетельством неэффективности тренинга, а говорит о существовании объективных ограничений личностного развития.

2. Создание среды тренинга должно разрешать противоречие между необходимостью сопровождения тренинга высокореалистичными моделями практики и обеспечением универсальности этих моделей. Другими словами, средствам, используемым для создания необходимой для конкретной программы тренинга среды, одинаково необходимы элементы специализированности и элементы универсальности. Для разрешения этого противоречия требуются модели, отражающие как высоко вероятные элементы и ситуации учебной деятельности и деятельности общения как межличностного взаимодействия так и единичные, маловероятные. При этом следует учитывать индивидуальные особенности жизненного и ученического опыта проходящих тренинг членов группы. К общим необходимым свойствам всех средств создания среды тренинга относится изоморфизм, предполагающий адекватное отражение в ролевых и ситуационных играх, психогимнастических упражнениях, ситуациях для анализа и дискуссиях структуры оригинала (реальных и прогнозируемых ситуаций), а также в предоставлении участникам возможности участия в различных видах деятельности, выбор которых осуществляется по инициативе участников.

3. Третьим противоречием, от разрешения которого зависит эффективность тренинга, выступает противоречие между поставленными целями и готовностью участников измениться. Изменения невозможны без усилия, значительных психологических и энергетических затрат, что само по себе может высказать напряжение и активизировать психологические защиты, отгораживающие участников от происходящего. В связи с этим среда тренинга, с одной стороны, должна быть достаточно психологически безопасной для участников, а, с другой – сохранять необходимый уровень новизны и проблемности. Учет взаимодействия характеристик внешней, средовой детерминации изменений и самодетерминации участников предполагает избыточность средств регулирования уровня мотивации проходящих тренинг специалистов. При этом уровень психологической безопасности, предполагающий уважение достоинства личности каждого, значимости занимаемой им позиции определяется поставленными в тренинге целями и потенциалом участников.

Принцип системной детерминации требует воплощения в среде тренинга основных факторов изменений психологических феноменов человека и группы и взаимодействия внешней детерминации и самодетерминации через механизмы психического заражения и подражания, обратной связи, регуляции уровня удовлетворения потребностей и включения участников тренинга в определенным образом организованную деятельность.

Принцип избыточности рационализируется через создание возможностей выбора участниками различных вариантов представления информации, момента и способа деятельности.

Принцип реалистичности предполагает создание в тренинге среды, изоморфной по своим характеристикам социальной среде, работу с разными по вероятности возникновения и значимости в учебной и социальной деятельности ситуациями и

проблемами. Реализация принципов создания среды тренинга осуществляется ведущим и определяет его деятельность.

Принцип системной детерминации при формировании среды личностно ориентированного тренинга предполагает целесообразное воплощение факторов изменений в составе группы, личностных особенностях ведущего, пространственно-временных и информационных характеристиках содержания работы. Механизмы, обеспечивающие взаимодействие внешней детерминации, общих и специфических предпосылок самодетерминации, включают в себя психическое заражение и подражание, регулирование уровня удовлетворения потребностей и включение участников в определенным образом организованную деятельность. Последнее предполагает создание условий для осознания образов прошлого, настоящего и будущего, охватывающих возможно большее число элементов системы, включающей в себя подлежащие изменению феномены и предметную деятельность «здесь и теперь».

Необходимость создания адекватной целям тренинга среды, связанная с деятельностью ведущего, создает предпосылки для осуществления принципов, характеризующих поведение и деятельность участников группы. К ним относятся: принцип активности, принцип исследовательской и творческой позиции, принцип объективации поведения, принцип субъект-субъектного общения, принцип «искренности», принцип «здесь и теперь».

Принцип активности предполагает включение в интенсивную работу всех участников тренинга. Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего руководство по применению той или иной технологии. В тренинге участники получают возможность включения в специально разработанную тренером или ими самими деятельность. Это может быть проигрывание той или иной значимой ситуации, выполнение психогимнастических упражнений, наблюдений за поведением других по специальной схеме, разработка проектов деятельности в индивидуальном или групповом режиме. Активность участников тренинга возрастает в том случае, если они получают установку на включение в совершаемые в группе действия в любой момент.

Принцип исследовательской, творческой позиции участников тренинга связан с тем, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, варианты разрешения проблем, уже известные и неизвестные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможности и особенности, проявляющиеся в деятельной активности, получают возможность экспериментировать в широком диапазоне ситуаций со своим поведением и желаемыми сотрудничества участниками группы. С этой целью в группе тренинга создается креативная среда, основными характеристиками которой выступают проблемность, неопределенность, принятие тренером, а впоследствии и группой, поведения каждого участника, безоценочность.

Реализация принципа исследовательской, творческой позиции каждого участника сталкивается с осязательным сопротивлением группы, нередко настроенной на получение готовых рецептов деятельности и не готовой к принятию на себя ответственности за изменения, заявленные в целях тренинга. Люди, входящие в группу тренинга более привычны к знакомым ранее тем или иным правилам, моделям, которые необходимо было выучить и следовать этим образцам в своей практической деятельности. Сталкиваясь с другим непривычным способом освоения учебной и социальной деятельности, участники группы проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания

тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески относиться к жизни, к учебной деятельности, к общению и к самому себе. Задачей ведущего тренинг в таком случае становится генерирование ситуаций, позволяющих группе и каждому ее участнику осознать причины своей неготовности к самостоятельной деятельности, апробировать и тренировать новые способы поведения и разрешения проблемных жизненных ситуаций.

Особую значимость для тренинга, как метода преднамеренных изменений имеет принцип объективации, основным требованием, сущностью которого является перевод поведения участников тренинга с импульсивного, неосознанного уровня регуляции деятельности общения на осознанный, когда в любой ситуации подросток отдает себе отчет в том, с какой целью он действует, адекватны ли избранные им средства ее достижения специфике ситуации и его возможностям. В начале тренинга этот принцип реализуется ведущим, впоследствии он может быть воспринят участниками. Универсальным средством объективации поведения выступает обратная связь, относящаяся к неотъемлемым признакам тренинга как метода.

Принцип объектно-субъектного (партнерского) общения предполагает такое взаимодействие участников тренинга, при котором учитываются интересы, чувства, переживания, состояния других, признается ценность их личности. Принцип субъектно-объектного общения был глубоко обоснован Л.А.Петровской и разработан применительно к практике тренинга Ю.Н.Емельянова. Реализация принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, позволяющую участникам группы экспериментировать со своим поведением, не опасаясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципами системной детерминации, творческой, исследовательской позиции участников группы.

Принцип «искренности» включает два аспекта: с одной стороны, каждый член группы тренинга сам определяет для себя меру искренности, а с другой стороны, тренер в начале группы предлагает для обсуждения, а затем своими действиями поддерживает идею, заключающуюся в том, что в ходе обсуждения тех или иных вопросов не стоит говорить неправду.

Принцип «здесь и теперь» предназначен для преодоления тенденции отвлечения участников тренинга от происходящего в группе в сферы, возможно, весьма интересные, но не имеющие отношения к актуальной ситуации. Вместе с тем принцип «здесь и теперь» не относится к универсальным, так как им не объемлются действия участников тренинга, связанные с рефлексией прошлого опыта и с проекциями содержания тренинга и приобретенных в его ходе результатов в будущее.

К этическим принципам тренинга относятся: принцип конфиденциальности, принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию, принцип не нанесения ущерба («не навреди»).

Принцип конфиденциальности предполагает, что информация о личностных проявлениях участников тренинга и их успешности не будет обсуждаться с кем бы то ни было за пределами группы. Соблюдение этого принципа позволяет формировать открытую атмосферу взаимодействия между участниками тренинга, а также сохраняет мотивацию участников на обсуждение возникающих вопросов и проблем в рамках группы. Принцип не нанесения ущерба соприкасается с принципом конфиденциальности, соблюдение которой предотвращает возможный ущерб со стороны руководства и значимых других людей; с другой стороны, не нанесение ущерба связано с профессионализмом ведущего, его диагностическими возможностями и свободой от манипулятивных тенденций.

Принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию определяет недопустимость по желанию тренера изменения содержательного плана работы с

группой, например, перехода к рассмотрению источников неуверенности в себе одного из участников группы.

Организационные принципы включают: принцип физической закрытости, принцип комплектования группы тренинга, принцип пространственно-временной организации тренинга. Принцип физической закрытости означает, что группа тренинга работает постоянно в одном и том же составе; после того как работа группы началась новые участники в группу не включаются. Принцип комплектования тренинговой группы включает два подпринципа: гомогенности и гетерогенности. Принцип гетерогенности распространяется на такие характеристики как пол, а также некоторые психические свойства личности. Принцип пространственно-временной организации тренинга определяет временные и пространственные характеристики работы тренинговой группы.

Таким образом, совокупность принципов тренинга опирается на теоретические положения о факторах изменений и включает в себя четыре группы принципов: принципы формирования среды тренинга, поведения и деятельности участников тренинга, организационные и этические принципы. Можно также выделить принципы, характерные для отдельных программ тренинга. Все группы принципов тесно связаны между собой; воплощение одного принципа возможно при условии реализации остальных: так, принцип избыточности трудно реализовать вне принципов активности, исследовательской, творческой позиции участников тренинга; принцип объективации вне принципа реалистичности и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1989.
2. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. – М., 1998.
3. Минин И.В. Социально-психологический тренинг спортсменов в предстартовом состоянии. // Дисс. к. пс. н. – СПб., 1995. – 115 с.
4. Шерьяданова Х.Т., Яровская Ж.Х. Психология человеческого общения методическое пособие к СПТ личностного роста – А., 2002. – 70 с.
5. Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются основные принципы формирования среды тренинга и адекватные целям тренинга принципы поведения и деятельности участников.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тренинг жүргізілетін ортаны қалыптастырудың негізгі қағидалары мен топ мүшелерінің тренингке қатысу тәртібі қарастырылған.

МЕНЕДЖМЕНТ ЖӘНЕ ҰЖЫМНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК – ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АХУАЛЫ

Бапаева С.Т. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Ғылыми – техникалық прогресс жағдайында еңбектің сипаты адамның психологиялық ерекшеліктеріне – оның ойлауына, реакцияларының тездігіне және т.б. неғұрлым жоғары талаптарды ұсынуға. Адамдардың арасындағы қатынастар және олардың эмоциялы қанықтығы ұжымның әлеуметтік – психологиялық ахуалын

қалыптастырады. Техника мен технологияның күрделенуі қызметкердің физикалық еңбегінің үлесін азайтып, ақыл-ой еңбегін арттыруға мәжбүр етті. Басқа бір қырынан алғанда қызмет еткен адам өз өмірінің қомақты бөлігін дәл еңбек ұжымында өткізеді. Ал сол ұжым болса оның «мен» бейнесін мазмұнға толтыруға, қоғамға қажеттігін сезінуге көмектесін, психологиялық арқау болады. Осындай себептерге байланысты еңбектің нәтижелері көп жағдайда қызметкердің психикалық күйіне байланысты болдады.

Осындай жағдайда басшының міндеті тұлғаның даралық қасиеттерін пайдаланып, ұжымдағы адамдардың арасындағы қатынастарды реттеуінде. Адамдар бір-біріне неғұрлым үйірсек болса, соғұрлым олардың еңбек ету жағдайы үйлесімді болады, оның өнімділігі артады. Яғни адамдардың арасындағы қатынастар ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалын қалыптастырады.

Әлеуметтік-психологиялық ахуал ұжымдағы жұмысшылардың іс-әрекеттерінің әрқилы формаларында көрініс беретін ондағы тұрақты психологиялық күй.

Әлеуметтік-психологиялық ахуал әрбір қызметкердің және тұтастай ұжымның еңбекке бағдарлануына ықпал етеді. Жағымды әлеуметтік-психологиялық ахуал ниетпен еңбек ету ұмтылысына ықпал етсе, жағымсызы еңбек мотивациясын күрт төмендетеді.

Әлеуметтік-психологиялық ахуалдың жағдайы – басшы қызметінің жетекші көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Әлеуметтік-психологиялық ахуалдың сапасын анықтау үшін оның барлық құрамды бөліктерін талдау қажет. Б.Д.Парыгин әлеуметтік-психологиялық ахуалдың құрылымында адамның еңбекке қатынасы және олардың бір-біріне қатынасы сияқты негізгі екі бөлімді көрсетті. Бұған қоса Б.Д.Парыгин әлеуметтік-психологиялық ахуалдың адамдардың тұтастай әлемге және оның ішінде өзін қабылдауына қатынасын анықтайтынын көрсетеді. Ахуал ұжымның әрбір мүшесінің өз-өзіне қатынасында көрініс береді. Осылайша әлеуметтік-психологиялық ахуал көріністерінің құрылымы адамдардың бір-біріне, ортақ іске, әлемге және өз-өзіне қатынасында.

Жағымды әлеуметтік-психологиялық ахуалдың маңызды белгілері:

- топ мүшелерінің бір-біріне сенім артуы және жоғары талап қоюы;
- жағымды және іскер сын;
- тұтастай ұжымға қатысты мәселелерді талқылауда өз ойларын еркін айту;
- басшылардың қоластындағыларға қысым көрсетпеуі;
- ұжымның мүшесі екендігіне қанағаттану;
- ұжымның әлдебір мүшесінде фрустрация күйін тудыратын жағдайларда өзара көмек көрсетудің және эмоциялы ерудің жоғары дәрежесі;
- топтағы істердің жағдайына оның әрбір мүшесінің жауап беруі.

Осылайша әлеуметтік-психологиялық ахуал тұлғааралық қатынастардың сапалы қыры ретінде топтағы тұлғаның дамуына және өнімді іс-әрекет теуіне түрткі болатын немесе кедергі келтіретін психологиялық жағдайлардың жиынтығы ретінде анықталады.

Нақты ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалын айқындау үшін ұжымдағы басым кйді белгілі бір эталондармен сипаттау және салыстыру қажет, сондай-ақ оның қызмет теу сапасын да бағалау қажет.

Б.Д.Парыгин ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалын айқындаудың негізгі екі түрін көрсетеді:

- 1) фундаменталды зерттеудің шеңберінде;
- 2) жедел тексеру негізінде.

Айқындауда топтың ауызбіршілігі, еңбекпен қанағаттануы, әлеуметтік дамудың талаптарына деген сәйкестігі, әлеуметтік-психологиялық ахуалдың мүмкіндігі сияқты көрсеткіштер талданады.

Топтық ауызбіршіліктің көрсеткіштері ретінде топтық ауызбіршіліктің индексі, коммуникативті байланыстардың жиілігі және беріктігі, келісім және құндылыққа бағдарланған бірлік анықталады.

Топтық ауызбіршілік индексі социометриялық зерттеуде анықталады және озара жағымды таңдаулардың жалпы санының ықтималды таңдаулардың санына қатынасы ретінде есептеледі.

Коммуникативті байланыстардың жиілігі мен бірлігін ауызбіршілікті зертеудің негізіне жатқызған Л.Фестингер болды. Ол ауызбіршілікті топ мүшелерін топта сақтап қалу үшін оларға әрекет ететін барлық күштердің жиынтығы ретінде анықтаған. Ондай күштер индивид үшін топтың тартымдылығы ретінде, не болмаса ондағы мүшелікке қанағаттану ретінде талқыланды.

Келісімді ауызбіршіліктің өлшемі ретінде Т.Ньюк ұсынады. Ол топ мүшелерінің жеке-дара индивидтердің және тұтастай топтың эмоциялы реакцияларымен реттелетін олар үшін қайсібір маңызды құндылықтарға қатысты ұқсас бағдарларының пайда болу қажеттігіне нұсқайды.

Құндылыққа бағдарланған бірлік – топ мүшелерінің тұтастай топ үшін едәуір маңызды құндылықтарға және іс-әрекеттің мақсаттарына қатысты ұстанымдары мен бағаларының сәйкес келу дәрежесін еменке алатын бірауыздылығының негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады.

Қанағаттану әлеуметтік-психологиялық ахуалдың жағдайын анықтаудағы шектеулі өлшем. Адамның өзінің мәртебесіне немесе ұжымдағы адамдармен қатынастарына қанағаттану сезімінің оның топтағы шынайы жағдайына сәйкес келмеуі де мүмкін.

Б.Д.Парыгин әлеуметтік-психологиялық ахуалды айқындаудың өлшемі ретінде тұлғаның ұжымдағы бағыттылығына және қажеттіліктеріне баса назар аударып, оның *әлеуметтік дамудың талаптарына сәйкестігін* ұсынды. Әлеуметтік-психологиялық ахуалдың әлеуметтік дамудың талаптарына неғұрлым жоғары сәйкестігі адамдардың іс-әрекетке жоғары дәрежеде енуін қамтамасыз етеді. Ол өз кезегінде іс-әрекеттің әлеуметтік және экономикалық тиімділігінің шартына айналады.

Осыған байланысты Парыгин ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалдың мүмкіндігі іспетес ұғымды ұсынады.

Әлеуметтік-психологиялық ахуалдың мүмкіндігі іс-әрекеттің қолданылған мүмкіндіктерін жүзеге асырудың күйі мен деңгейін сипаттайды.

Әлеуметтік-психологиялық мүмкіндіктердің деңгейін және ұжым мүшелерінің талаптануларын сипаттайтын алты мүмкіндік бар:

1. *Таңдау мүмкіндігі.* Объективті мүмкіндіктердің аумағына, сондай-ақ ұжым мүшелерінің орындайтын іс-әрекеттерінің тәсілін таңдауға қатысты субъективті талаптануларына байланысты. Тұлға қарама-қарсылықтарды сана сезіммен өз-өзіне қатынасына қарай таңдайды.

Таңдау мүмкіндігінің әлеуметтік-психологиялық ахуалдың көрсеткіші ретінде екі жақты көрінісі болуы мүмкін:

а) ұжымның ішіндегі мүмкіндіктердің және таңдауға субъективті бейімділіктің аумағы неғұрлым жоғары және кең болса, тұлғаның, сондай-ақ тұтастай ұжымның шығармашылық белсенділігінің, іс-әрекетке психологиялық енуінің, демек оның тиімділігінің деңгейі де соғұрлым жоғары болады.

б) тұлғаның таңдауға бейімдігі мен нақ сол ұжымда жүзеге асыру

в) таңдаудың объективті мүмкіндіктері мен тұлғаның шешімдерді қабылдауға бейімсіздігінің арасында да келіспеушілік тууы мүмкін.

Соңғы екі жағдайда таңдау мүмкіндігінің факторы ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалда және, іс-әрекетінің тиімділігінде көрініс беруі мүмкін.

2. *Жаңарту мүмкіндігі.* Топ мүшелерінің заттық, әрі коммуникативті іс-әрекеттің шеңберінде болуы мүмкін өзгерістердің ырғақтары мен көлеміне қатысты объективті мүмкіндіктерінің, сондай-ақ субъективті талаптануларының аумағын сипаттайды.

3. *Мойындау мүмкіндігі.* Индивидті қолдауға бағытталған ұжым ішілік іс-әрекеттің объективті жағдайларды, әрі оның өз іс-әрекетін ұжымның жағымды бағалауының қайсібір деңгейіне деген субъективті талаптануларын да сипаттайды.

4. *Өз-өзін анықтау мүмкіндігі.* Адамның өмір барысында қалыптасқан бейімдіктерінің барлық ерекшеліктерін көрсету ұмтылысымен сипатталады.

5. *Психологиялық қысым мүмкіндігі.* Жұмысшыдан оның күнделікті іс-әрекеті талап ететін психикалық қысымның деңгейімен және аумағымен сипатталады.

6. *Нақтылық мүмкіндігі.* Жұмыстың сипаты және басшылықтың ұжымның мүшелеріне ұсынатын талаптардың нақтылығының дәрежесі.

Әлеуметтік-психологиялық ахуал оған жағымды немесе теріс ықпал ететін факторларға байланысты болады. Ондай факторлар сыртқы және ішкі деп екіге бөлінеді.

Сыртқы факторлар ұйымнан тыс жүріп жатқан жағдайлардан туындайды. Оларға жанұядағы қиындықтар, мекеннің әлеуметтік қиындықтары, залалдар және т.б. жатады.

Ахуалды қалыптастыратын *ішкі факторлар*:

1. Адамдардың көңіл-күйлеріне, мінез құлықтарына, олардың өзара қатынастарына ықпал ететін *басқару стилі*. Стилмен қанағаттану дәрежесі және оның сотивациялық салдары жұмысқа деген қатынасты қалыптастырады.

2. *Еңбек үрдісінің реттелгендігі.* Мұнда адам еңбектенген, субъективті бағаланатын ұйымдастырушы-басқарушы материалды-техникалық жағдайлар сөз етілуде. Қызметкерлердің істің ұйымдастырылуымен қанағаттанбауы әлеуметтік-психологиялық ахуалға теріс әсер етеді.

3. *Қызметкерлердің жеке-дара қасиеттері* арқылы еңбек іс-әрекетінің және адамның жеке өмірінің барлық жағдайлары жүреді. Дауласуға бейім, басқалардың көзқарастарына ныдамсыз, өздерін жоғары бағалайтын, мінез-құлқының мәдениеті төмен адамдар әлеуметтік-психологиялық ахуалдың төмендеуінің кепілі болып табылады.

4. *Корпоративті (топтық) мәдениет* топтық сананың факторы бола тұра, ортақ құндылық ретінде ұжымдағы нақты тұлғааралық қатынастарды бекітеді. Топтық сана сезім қуатты болса, ортақ құндылыққа қол сұғатын адамдар қудаланады, яғни әлеуметтік-психологиялық ахуал бұзылыстардан сақтанады.

5. Бұл фактормен тұлғаға *топтық қысым* көрсету сияқты құбылыс үйлеседі. XX жж. С.Аш топ қысымының индивидке әсерін зерттейді. Топтың қысымына мойынсыну бейімдігі *конформдылық* деп аталады.

6. Адамдардың әлеуметтік психофизиологиялық қасиеттеріне қарай өзара әрекеттесу қабілетін білдіретін топтарда *психологиялық сыйымдылығы және бірігіп жұмыс жасауы*. Психологиялық сыйымдылық жеке-дара қасиеттердің жиынтығымен, ал ал бірігіп жұмыс жасау жұмыстың стиліне байланысты болады. Өзара әрекеттестіктегі қиындықтар әрбір адамның және тұтастай топтың жалпы ахуалында көрініс береді.

7. Ұжымдағы *әйелдер мен еркектердің өзарақатынасы* да кей жағдайларда ахуалға ықпал етуі мүмкін. Психологтар мүмкіндігінше жыныстық құрамы бойынша аралас ұжымдарды ұсынады. Әйелдердің ұжымы еркектерден құралған ұжымға караганда әлеуметтік-психологиялық ахуалдың ауытқуларына неғұрлым бейім келеді.

8. *Алғашқы ұжымның көлемі*. Психологтар 10-20 адамнан құралған орташа ұжымды неғұрлым жағымды деп есептейді. Үлкен алғашқы ұжымдар (25 адамнан көп) жеке топшаларға ыдырауы мүмкін. Ал кіші топтарда таңдаудың шектеулілігінен психологиялық сыйымды адамдардың топшалануын қиындатады.

9. *Ұжымның жас ерекшелік құрылымы*. Ұжымның неғұрлым тұрақты болуы үшін оны жас ерекшеліктері бойынша әркілы қызметкерлерден құраған орынды екенін тәжірибе корсетуде. Зерттеулер 40 % тәжірибелі қызметкерлермен 60 % жас мамандардың бірігіп еңбектенуі ұжымның едәуір тұрақты болатынын корсетті. Жасты адамдардан құралған ұжымға оз жасының қызығушылықтарына түйықталу бетбұрысы тән.

10. Ұжымның қызмет еткен мүшелерінің *физикалық қашықтығы* маңыздыфакторлардың бірі болып табылды. Жақын жұмыс жасаған адм көбінде алыс жұмыс істегендерге караганда жақсы дос ретінде қабылданады.

11. Бөлмеде *агрессияға итермелейтін заттардың* кездесуі де маңызды. Агрессиямен ассоциацияланатын карапайым заттың катысуы агрессивті мінез-құлықты үдететіні анықталған.

Сонымен адамдардың кооперациясындағы объектілер, әрекеттер және ақпарат ортақ бір қуатқа бірігетін болса, әлеуметтік-психологиялық ахуалды неғұрлым тиімді басқаруға болатыны анық.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются основные принципы социально-психологического климата коллектива.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ұйымның әлеуметтік-психологиялық ахуалы жөніндегі материалдар баяндалған.

«ӨЗІН-ӨЗІ ТАҢУ» ПӘНІНІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ТРАНСПЕРСОНАЛДЫ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ
КӨЗҚАРАСТАРЫ

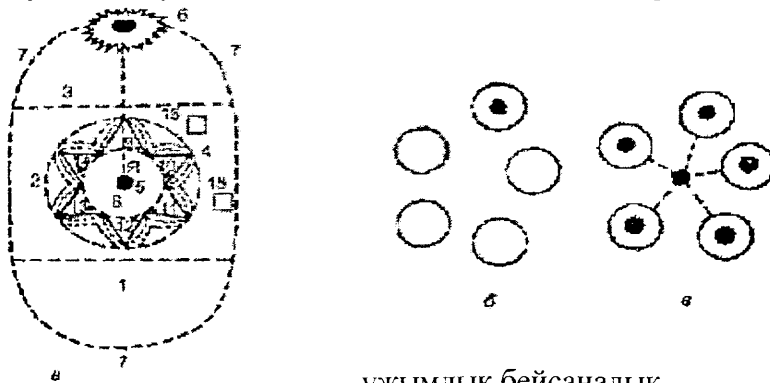
Абеуова И.А. (Алматы қ., ҚазМемҚызПІИ)

Руханилық ұғымы қазіргі кездегі білім тұрғысынан құпия да емес, тек бейнелі түсінік те емес. Оның құрамына өмірдің мәні, ар-ұят, жоғары адамгершілік құндылықтар мен сезімдер, жоғары қызығушылықтар, идеялар, сенімдер кіреді. Демек руханилықты, басқа да психикалық құбылыстар сияқты психологиялық әдістердің көмегімен зерттеуге болады. Бәлкім, руханилық – болмыстың психикалық бейнелеуінің ерекше формасы деуге негіз бар шығар. Шындығында бұл форманың энергетикадан басқа тікелей физиологиялық корреляттары жоқ.

Трансперсоналды психология, адамды неғұрлым кең мағынада, санадан тыс психика деңгейінде бүкіл адамзат және бүкіл Ғаламмен байланысатын, жалпы ғаламдық ғарыштық ақпарат, адамзат ақпаратын (ұжымдық бейсаналық) алуға мүмкіндігі бар ғарыштық пенде деп қарастырады.

Трансперсоналды психология 60-жылдардың аяғына дейін дербес пән ретінде қалыптаспаса да, психологияда трансперсоналды ағымдар ондаған жылдар бойы өмір сүрген. Трансперсоналды ағымдардың негізін салушылар ретінде К.Юнг, Р.Ассаджиоли, А.Маслоуды атауға болады, өйткені адам дамуында, олардың ұжымдық бейсаналық, «жоғарғы МЕН», адамдардың бір-біріне санасыз түрде әсер етуі, «шыңына жеткен күйзелістердің» ролі туралы идеялары трансперсоналды психологияның дамуына негіз болды.

Тағы да бір қызықты және маңызды жүйе – психосинтезді – Италия психиатры Р.Ассаджиоли құрастырды. Оның тұжырымдық негіздері, адам өзінің әлі көрінбеген потенциалын өзектей отырып, әрдайым даму үстінде болады - деген болжамға негізделген. Ассаджиоли бойынша жеке тұлғаның құрылымы өте күрделі және жеті динамикалық (козғалмалы) құрылымнан тұрады (1-сурет). Төменгі санасыз деңгей базалық психикалық белсенділіктер, қарапайым инстинктивті қажеттіліктермен және эмоциялық кешендерді басқарады. Орталық санасыз деңгей тәжірибені жиынтықтайды, жалпы түрде ол Фрейдтің санадан төменгісіне сәйкес келеді. Санадан жоғары сферасы - жоғары сезімдер мен интуиция және шабыт сияқты қабілеттердің орналасқан жері.



ұжымдық бейсаналық

1-сурет. Ішкі әлемнің картасы (Ассаджиоли бойынша).

а) 1-төменгі бейсаналық (бастырылған тілектер, кешендер, инстинктілер, әлдеқашан ұмытылған естеліктер); 2- орталық бейсаналық – сана өрісіне ерікті түрде ауыстырылатын, біздің барлық психологиялық дағдыларымыз бен күйлеріміздің жататын аймағы; 3-жоғары бейсаналық – адамның эволюциялық болашағы, даму

пронесінде қол жеткізе алатын жоғары парапсихологиялық қабілеттері, интуиция шығармашылық шабыт, экстаз, руханилық; 4 сана өрісі – саналы талданатын түйсіктер, бейнелер, ойлар, сезімдер, тілектердің үздіксіз ағымы; 5-саналы тұлғалық «МЕН» - тұлғаның, сананың орталығы, бірақ ол адам ұйықтағанда, наркоз алғанда жоғалып кетеді; 6-жоғарғы тұлғалықтан жоғары шынайы «МЕН» (немесе «Менікі») ойлар ағымынан және дене күйлерінен жоғары тұрып, олардың әсеріне бағынбайды; ал тұлғалық, саналы «МЕН» - «жоғарғы МЕНінін» бейнеленуі және тұлға өрісіне оның проекциясы; 7- «ұжымдық бейсаналық (Юнг бойынша – ұжымдық бейсаналық - әрбір жеке толқынның алғы шарты теңіз сияқты, ол әрбір дербес психиканың алғы шарты)». Адамның басқа адамдармен арасында үнемі «психикалық енулер» процесі өтін отырады); 8- ерік; еріктің көмегімен «Мен» өзінің психикалық қызметтерін басқара алады; 9-түйсіктер; 10-эмоция – сезімдер; 11-импульс – тілектер; 12-қиял; 13-ойлау; 14-интуиция; 15-жоғары тұлғалар (субличности) – тұлғаның жалпы кеңістігінде бірлесіп өмір сүретін, тірі пенделерге ұқсас, психологиялық құрылымдар. Әрбір жоғары тұлғада өзінің өмір сүру қалпы, өзінің қозғаушы күштері, мотивтері, ойлары, сезімдері, қылықтары, әлемнің өзіндік үлгісі болады;

ә) бос донгелектер сананың мазмұнын көрсетеді; сезімдер, түйсіктер, идеялар, және т.б. Нүкте «Менді» көрсетеді, ол бір күнде еріксіз өзін бір нәрсемен тепе-теңдестіруден екіншісіне көшіп отырады: «Мен ашулымын», «Мен бақыттымын», «Мен шарнадым»;

б) «Мен» сананың кез келген мазмұнымен тепе-теңдестіріле алады, бірақ кез келгенімен теңсіздендіріле де алады. Өзін «Мен» ретінде сезініп, адам таңдау еркіне ие болады.

Сана өрісі талданылатын сезімдер, ойлар, түрткілерді іске қосады. Анық саналы ұғыну нүктесі туралы саналы өзіндік деп айтылады, ал жоғары саналы өзіндік, ол – даралықтың сана, ақыл және тәннен бөлек өмір сүретін аспектісі. Осы элементтердің бәрі дерлік ұжымдық бейсаналыққа кіреді.

Ассаджиолидің психосинтезінің маңызды элементі жоғары тұлғалар ұғымы - салыстырмалы түрде тәуелсіздікке ие, динамикалық құрылымшалар ұғымы, әдеттегі жоғары тұлғалар - біздің өмірде ойнайтын ролдерімізбен, мысалы ұл, әке, сүйгенің; дәрігер, мұғалім немесе қызметші ролдерімен байланысты. Әрбір жоғары тұлға біртұтас тұлғаның қандай-да бір тілегінің негізінде құрылады. Әрбір адамда басқа адамдардың жоғары тұлғаларына ерекше жоғары тұлғалардың үлкен жиынтығы болады. Талдап, әрбір жоғары тұлғаны бөліп алып, оның әрқайсысына «өз есімін» беруге болады, олардың кейбіреулері лақап атқа ұқсас келеді. Авантюрист, Байсалды, Қорғансыз сәби, Білгіш, Жалғыз жүрек, «Адамдар не ойлар екен», Сыншы, Бүлікшіл және т.б. Бұл жоғары тұлғалар ойнайтын ойындар, адамның ішкі дауысы, егер адам оларды сезінбесе немесе өз ішіндегі (конфликтілі) шиеленіскен жақтарды татуластыруға шара қолданбаса, деструктивті болады. Өзін-өзі бақылаудың мақсатының бірі - өзінің орталығын, өз «Менінің» мәнін көбірек түсіну, оны күшейтіп, жоғары тұлғалар арасындағы конфликтіні шешуге қабілетті болуға жеткізу. Сіздің «Меніңіз» қайсібір жоғары тұлғаларыңызды қуып немесе көзге ілмей қоймайтынына сенімді болыңыз, өйткені олардың әрбірі шын мағынада біртұтас тұлғаның қажеттіліктерін бейнелейді, әрбір жоғары тұлға, бұл сіздің бір бөлігіңіз және сізге қажетті бір қызметті атқарады. Біз әлем мен өзімізді қабылдағанда, өзімізді қандай да бір жоғары тұлғамен тепе-теңдестіреміз. Жоғары тұлғалар көп және де олар бірін-бірі ауыстыра алады. Мәселен айыптаушы лезде айыпталынушыға айналады және керісінше, әдетте, бұл саналы түсінілмейтін процесс. Ал бірақ адам өзінің жоғары тұлғаларын, олардың дауыстарын ұғынуды үйрене бастағанда, ол шындығында өзін

кезеңді қамтиды: бірінші кезеңінде емделуші өз тұлғасының түрлі құрылымдары туралы біледі. Бұдан кейінгі қадам өзін осы элементтер - жоғары тұлғалармен тепе-теңдестіруден бас тарту - және де оларды бақылауға қабілеттілікті иелену болады. Емделуші бірте-бірте өзін біріктіретін психологиялық орталығын аша бастағаннан кейін, психосинтезге жетіп барлық өзіндіктерін жаңа орталық тоңірегіне жиынтықтауға қол жеткізе алады. Кейбір жоғары тұлғалар (қиялдау жаттығулары кезінде абстрактілі интрапсихикалық құрылымдар түрін қабылдауы мүмкін) өзін-өзі зерттеу барысында, ребефинг, дем алу бақылау және музыкалық әдістемені қолданумен шынайы көне, филогенетикалық, нәсілдік және реинкарнациялық матрицаларды бейнелейді немесе басқа адамдар, жануарлар және т.б. санасына ену тәжірибесін көрсетеді. Сонымен, даралық психика адами, жануарлық немесе табиғи символдық формаларды бір-біріне жеңіл айналдыра алу ғана емес, тіпті, сірә, ол бүкіл феноменді әлем - оның қазіргісі, болашағы және өткені туралы голографиялы жазылған ақпаратын алуға да қабілетті.

Юнг идеялары бұрынырақ қарастырылған, тек қана ұжымдық бейсаналық күшті ақпаратты өріс түрінде болып, соның арқасында әрбір адам санадан тыс түрде бүкіл адамзатпен (бұрын өмір сүрген, қазіргі және болашақ ұрпақпен), бүкіл Ғаламмен байланысты екенін ескерте кетейік.

Трансперсоналды психологияға маңызды үлес қосқан Абрахам Маслоу (гуманистік психологияның дамуына оның қосқан үлесі туралы айтылып кеткен), ол спонтанды құпиялы немесе өзі атағандай «шыңына жеткен күйзелістері» бар адамдардың дағдысын зерттеген. Дәстүрлі психиатрияда кез келген құпиясы бар дағды күрделі психопатология ретінде қарастырылады. Өз зерттеуінде Маслоу спонтанды «шыңына жеткен күйзелістер» көбінесе оны басынан кешіргендер үшін аса пайдалы болғанын, кейінірек олар «өзін-өзі іске асыруға» немесе «өзіндік кемелденуге» деген айқын бетбұрысты танытқанын көрсетеді. Ол осындай дағды, нормадан томен немесе одан тыс емес, одан жоғары категориясына жатады деп болжамдады, сонымен осындай алғы шарттан бастау алатын психологияның негізін салды. Маслоу еңбектерінің екінші бір маңызды аспектісі адами қажеттіліктерді талдау және инстинктер теориясын қайта қарауы. Оның ойынша, жоғары қажеттіліктер адам тұлғасының маңызды аспектісі болады, оларды томенгі инстинктерден туынды ретінде қарастыруға болмайды. Оның пікірінше, жоғары қажеттіліктер адамның психикалық денсаулығы мен аурудың дамуында маңызды рөл атқарады. Жоғары құндылықтар (метақұндылықтар) және соларға ұмтылу (метамотивация) адам табиғатына сай; осы деректі мойындау кез келген адам тұлғасының теориясы үшін мүлдем қажет. Өмір мәнін түсінуде, өзін-өзі іске асыруда және өзін кемелдендіруде, руханилықтағы жоғары қажеттіліктер адамның табиғатына сай; тек әлеуметтік және даралық өмірдің жағымсыз факторлары адам жанының осы жоғары қажеттіліктерін біршама уақытқа тұншықтырып немесе артқы жоспарға шегерін тастайды.

Сонымен трансперсоналды психологияның шынайы ерекшелігі рухани мен ғарыштық олшемдердің мәнділігі және сананың эволюциялық мүмкіндіктері мойындалатын адам жанының үлгісі (моделі) болып табылады.

Түгелдей дерлік трансперсоналды дүниетанымдарда төмендегідей негізгі деңгейлер бөлініп қарастырылады: 1) жансыз материяның, энергияның физикалық деңгейі; 2) тірі, сезінетін материяның/энергияның биологиялық деңгейі; 3) ақыл-ойдың, ЭГО-ның, логиканың психологиялық деңгейі; 4) парапсихологиялық және архетиптік құбылыстардың жүкаланған деңгейі; 5) мінсіз трансценденциямен сипатталатын себептілік деңгейі; 6) абсолютті сана. Ғалам осы өзара байланысқан, бір-біріне кіріктірілетін әлемдердің жиынтықты және бірлескен жүйесін құрады, сондықтан да белгілі жағдайларда адам өзінің ғарыштық жүйемен пара-парлығын қайта орнына келтіріп және саналы түрде оның өмір сүруінің кез келген аспектісін басынан өткере

алады (телепатия, психодиагностика, арақашықтықта коре білу, болашақты коре білу және т.с.с.)

Адамды түсінудегі трансперсоналды тұрғының эмпирикалық дәлелдерін Станислав Грофтың көпжылдық зерттеулері ұсынды. Ол адам санасының аумағында анық шектеулер мен шектелінулер жоқ екендігін дәлелдеді, дегенмен біздің әдеттегі санамыздың тәжірибесінің шегінен асып жатқан психиканың төрт саласын бөліп қарастырудың пайдасы бар: 1) сенсорлық барьер; 2) даралық бейсаналық; 3) туу мен өлудің деңгейі (перинаталды матрицалар); 4) трансперсоналды аймақ.

С.Грофтың пікірінше, трансперсоналды құбылыстар адамның гарышпен байланысын көрсетеді – қазіргі кезде даралық бейсаналықты теренінен зерттеу бүкіл Ғаламдағы эмпирикалық саяхатқа айналғанда, адам санасы әдеттегі шегінен асып түсіп және де уақыт пен кеңістік шектеулерін жеңгенде, осындай өзара қатынас әлі де қол жеткізбес болып тұр.

Осындай күйзелістер, әлі де болса, түсініксіз жолдармен біздің әрқайсымызда бүкіл Ғалам, барлық тіршілік иелері туралы ақпарат бар екенін, әркім оның бөліктеріне потенциалды түрде ене алатынын және қандай да бір мағынада бір мезгілде бүкіл ғарыштық жүйе де, оның өте кішкентай бөлігі де, бөлек және мардымсыз биологиялық мәні де бола алатынын анық нұсқайды.

Сананың трансперсоналды коріулерін басынан откерген адамдар, сананың орталық жүйке жүйесінің өнімі еместігін және де оның тек адамға ғана тән емес, ол тіршіліктің бірінші реттегі сипаттамасы, оны ешнәрсеге телу немесе қандай да бір жерден шығару мүмкін еместігін сезе бастайды. Адам психикасы шын мәнінде бүкіл Ғалам және барлық тіршілікпен мөлшерлес.

Классикалық логика тұрғысынан дұрыс емес және мүмкін емес болса да, бірақ адамда түсініксіз екі жақтылық бар: бір жағдайларда адамдарды бөлек материалды нысандар (объектілер), биологиялық машиналар түрінде қарастыруға, яғни адамды оның денесі мен ағзасының қызметімен теңдестіруге болады. Бірақ басқа бір жағдайларда адам кеңістік, уақыт және тікелей себептілік шектеулерін жеңе білетін, шексіз сана өрісі ретінде қызмет атқара алады. Адамды жан-жақты тәсілмен сипаттау үшін, біз парадоксты деректі, яғни адам бір мезгілде материалды нысан да, шексіз сана өрісі де деп мойындауымыз керек. Адамдар өздерін-өзі тәжірибенің екі түрлі модусының көмегімен ұғына алады. Осы модустың біріншісін хилотропты сана деп атауға болады: оның өзі туралы білімі материалды нысандар әлемінде нақты шектері мен уақыттың шектеулі сенсорлық диапазоны бар заттық физикалық тіршілік пендесі дегенді болжамдайды. Екінші эмпирикалық модусты холотропты сана деп атауға болады: бұл жерде нақты шектеулі негі жоқ, болмыстың түрлі аспектілеріне сезім мүшелерінің көмегінсіз өлшеусіз ене алатын сана өрісін болжамдайды.

С.Грофтың зерттеулерінің нәтижесін толығырақ қарастырайық. Жоғарыда көрсеткендей, Гроф адамның сана деңгейінен өз психикасының бейсаналық бөлігіне енгенде, төмендегідей деңгейлермен жолығатынын тапқан:

- 1) сенсорлық барьер;
- 2) даралық бейсаналық;
- 3) туу және өлу деңгейлері (перинаталды матрицалар);
- 4) трансперсоналды аймақ.

Адамдардың көбісінде барлық төрт деңгейдегі күйзелістер болуы мүмкін. Бұл күйзелістерді психоделикалық препараттарды қолдану сеанстарында немесе қазіргі замандағы тыныс алу, музыка (ребефинг, холотропты сүңгу), денемен жұмыс істеуде қолданылатын эксперименталды психотерапияның тұрғыларымен бақылауға болады. Олардың күйзелістеріне әртүрлі діни дәстүрлер, шығыстың рухани іс-тәжірибелері

колдау көрсетеді. Осындай көптеген нәрселерді сананың әдеттен тыс жағдайларының спонтанды эпизодтарынан байқауға болады.

Психиканың трансперсоналды аймағы дегеніміз не? С.Грофтың пікірінше трансперсоналды құбылыстар адамның ғарышпен байланысын көрсетеді. Осы орайда, перинатальді даму барысының бір жерінде түсініксіз сандық-сапалық секіріс болады, сонда дербестік бейсаналықты терең зерттеуде, адам санасы әдеттегі шектерінен шығып, уақыт пен кеңістік шектеулерін жеңіп, Ғаламдағы эмпирикалық саяхатқа айналады деп болжауға болады. Трансперсоналды күйзелістерді басынан өткергендердің айтуынша, тарихи уақыттарға қайта бару және өзінің биологиялық та, рухани да өткенін зерттеу, адамның өз ата-бабаларының өмірінен естеліктерді басынан кешуі деп қарастырылады. Трансперсоналды құбылыстар тек уақыттық кедергілерді жеңу трансценденциясын емес, тіпті кеңістіктік шектеулердің трансценденциясын да қамтиды, бұған екі жақтылықтың бірдейлік жағдайында басқа адаммен бірігу тәжірибесі (яғни өз бірдейлігін сақтай отырып басқа ағзамен бір жағдайға бірігу) немесе онымен толықтай пара-парлану, тұтас бір топтың санасына жақындап келу немесе сананың соншалықты деңгейде кеңеюі, ол бүкіл адамзатты қамтитындай көрінуі мүмкін. Осыған ұқсас индивид таза адами тәжірибенің шегінен шығып, жануарлар, өсімдіктер, тіпті жансыз нысандар мен процестерге қосылуы мүмкін. Уақыт пен кеңістік трансценденциясымен трансперсоналды тәжірибенің маңызды категориясы ретінде экстрасенсорлық қабылдаудың түрлі құбылыстары, мәселен, тәннен бөлек өмір сүру, телепатия, болашақты айту, көрінкелдік, уақыт пен кеңістікте ауысу, өлгендердің рухымен немесе адамнан да жоғары рухани тіршілік иелерімен (архетиптік түрлер, құдайлар, шайтандар және т.б.) жолығу тәжірибесі болады. Трансперсоналды күйзелістерде адамдар көбінесе материалды әлемнің сәйкесті аспектілері туралы егжей-тегжейлі эзотерикалық ақпарат алады, бұлар адамдардың жалпы білімдік дайындығы мен осы саладағы арнаулы білімдерінің шегінен тым жоғары болады. Мәселен, трансперсоналды күйзелістерді және эмбрионды тіршілік кезеңдерін, ұрықтану мен ұрықша, ткань мен ағза санасын басынан өткергендердің мәліметтері өтін жатқан процестердің анатомиялық, физиологиялық аспектілері туралы дәл дәрігерлік мәліметтерді қамтыған. Осылайша мұрагерлік тәжірибе, бейсаналықтың ұжымдық пен нәсілдік элементтері (Юнгтің мәнінде) және «бұрынғы өмірге келулер естеліктері» көбінесе тарихи оқиғалар, киімдер, сәулет өнерінің, қару-жарақ, онер немесе қонне мәдениеттің діни тәжірибесінің ерекше бөліктерін (олар туралы адам білуі мүмкін емес) есінде ұстайды. Трансперсоналды тәжірибе кейде микрокосм мен макрокосмның оқиғаларын қамтиды, тікелей адамның сезім мүшелерімен сезілмейтін немесе Күн жүйесі, Жер, тірі ағзалар пайда болғанға дейінгі мәліметтерді енгізеді. Осындай күйзелістер, бізге әлі түсініксіз жолмен біздің әрқайсымыз жалпы Ғалам туралы, барлық тіршілік иелері туралы мәліметке иеміз, әркім оның әр бөлігіне потенциалды эмпирикалық түрде ене алады.

Трансперсоналды күйзелістерде адамдар басқа мәдениет пен басқа тарихи кезеңнің анық және күрделі мезеттерін басынан өткереді, өздерінің бұрынғы өмірлерінен мезеттерді басынан кешіреді. Бұл күйзелістердің бірте-бірте ашылуында зерттелінуші әдетте, оның қазіргі өміріндегі белгілі адамдардан маңызды адамдарды – оның бұрынғы өміріндегі қармалық оқиғаларға қатысқандарды біле бастайды. Бұл жағдайда тұлғааралық проблемалар мен осы адамдармен қактығыстар көбінесе танылып және де бұзылған (деструктивті) қармалық паттерндердің тікелей салдарлары деп түсініле бастайды. Осындай қармалық оқиға - естеліктерді қайта басынан өткеру мен шешу жеңілдеуге, күйзелтетін қармалық «түйіндерден» босануға әкеледі. Осындай жағдайда индивидтің трансперсоналды күйзелістері кезінде көрген адамның бұрынғы өміріндегі қатысушылар, ребефинг немесе холотропты сунгу кезіндегі

трансперсоналды күйзелістер кезеңіндегі оқиғалардың бағытымен сәйкесті жағдайда өзгеруге бетбұрыста болады. Тіпті оған қатысушылар бір-бірінен мыңдаған шақырым жерде болып, араларында ешбір қатынас болмаса да бұл өзгерістер мүлдем тәуелсіз жүреді. Бұл, нағыз, кезінде К.Юнг айтып кеткен синхрондықтың көрінуі.

Сонымен, адам кеңістік, уақыт және себептілік шектеулерін жеңе алатын шексіз сана өрісі түрінде бола алады.

Адамды жан-жақты сипаттау үшін, біз, адам бір мезгілде әрі материалды нысан, әрі кең сана өрісі деген парадоксті деректі мойындауымыз керек. Адамдар өз-өздерін тәжірибенің екі түрлі модусы: хилотропты және холотропты сана арқылы ұғына алады. Хилотропты сана барлық адамдарға тән: ол өзі туралы заттың физикалық тіршілік иесі, шектеулі шегі бар және сенсорлық диапазоны шектеулі, үш өлшемді кеңістікте және материалды нысандар әлемінде сызықты уақытта өмір сүреді деген білімдерді қамтиды. Осы модустың күйзелістері жүйелі түрдегі төмендегі негізгі болжамдардан қолдау алады: материя затты; екі нысан бір уақытта бір кеңістікте бола алмайды; өткен оқиғалар аяқсыз жоғалған; болашақ оқиғаларға эмпирикалық түрде қол жеткізе алмайсың, бір мезгілде екі немесе одан да көп жерде болу мүмкін емес. Басқа эмпирикалық модусты холотропты сана (кейбір «шыңына жеткен күйзелістерді» және трансперсоналды күйзелістерді басынан өткергендерге ғана тән) деп атауға болады: ол нақты шегі жоқ сана өрісі, болмыстың түрлі аспектілеріне сезім мүшелерінің көмегінің, шексіз ене алады. Холотропты модустағы күйзелістер жүйелі түрде қарама-қарсы (хилотропты модустағыдан) болжамдардан қолдау табады: материяның заттылығы мен үздіксіздігі иллюзия; уақыт пен кеңістік мүлдем ерікті: бір кеңістікте бір мезгілде көптеген нысандар болуы мүмкін; өткен мен болашақты эмпирикалық түрде қазірге әкелуге болады; бірнеше жерлерде бір уақытта болуға болады. Әлі күнге дейін дәстүрлі психиатрия холотропты модустағы таза күйзелісті патологияның көрінуі, - деп есептейді. Бірақ бұл тұрғы ескі және теріс болып табылады, өйткені адам табиғатында іргелі екіжақтылық пен материалды нысан ретінде жеке тіршілік ету тәжірибесі және сарапталынбаған сана өрісінің шексіз тіршілігінің тәжірибесі арасында динамикалық қысым бар, яғни хилотропты да, холотропты да модустар адам үшін табиғи болып табылады. Ал психопатологиялық проблемалар қақтығыс пен екі модустың үйлесімсіз араласуынан, олардың ешқайсысы да таза түрінде күйзелінбегенде, жоғарғы деңгейдегі күйзеліспен жиынтықталмағанда пайда болады.

Эмоциялық, психосоматикалық және тұлғааралық проблемалар бейсаналықтың (өмірбаяндық, перинатальді, трансперсоналды) кез келген деңгейімен байланысты болуы мүмкін, ал кейде бірден бәрінде де болады. Перинатальді немесе трансперсоналды тақырыптарды, солармен байланысты симптомдарды тұлға кездестіріп, басынан өткізіп және жиынтықтамайынша сақталынатын көптеген симптомдар болады. Осындай проблемалар үшін кез келген түрдегі және ұзақтықтағы өмірбаяндық жұмыс тиімсіз болады. Аса күрделі эмоциялық және психосоматикалық симптомдар да болады, оларды өмірбаяндық деңгейде де, тіпті перинатальді деңгейде де шешуге болмайды, тек трансперсоналды күйзелістер (түсік тастауды қайтадан бастан өткізу, жүктілік кезеңдегі ананың аурулары мен эмоциялық дағдарыстары, өзінің керексіздігіне күйзелу, бұрынғы тіршіліктерінің тәжірибесін басынан қайта кешіру, жақын да, алыс ата-бабаларының өмірінің оқиғаларын басынан қайта өткізуі - өйткені осы оқиғалар адамның қазіргі қасіреті мен проблемаларының бастапқы себебі болған) қажет болады.

Трансперсоналды психологияға өзіндік үлес қосқан Вен Уилбер, оның идеялары «Спектр сознания» (1977), «Выше рая» (1981) кітаптарында келтірілген. Уилбердің пікірінше, сананың эволюциялық процесі сыртқы доға (сана астынан өзіндік санаға

қарай) және ішкі доғадан (өзіндік санадан санадан жоғарыға) тұрады. Уилбердің сана эволюциясының сыртқы доғасын сипаттауы, плерома кезеңнен басталады, жаңа туған нәрестенің сарапталынбаған санасы, онда уақыт, кеңістік және нысандық жоқ, ол өзінікі мен материалды әлем арасындағы айырмашылықты білмейді. Келесі кезең уроборос тағамдық қызметтермен байланысты және де субъекті мен материалдық әлемді алғашқы, қарапайым, аяқталынбаған ажыратуды пайымдайды. Тифон кезеңі өз денесінің ерекшеленуі мен тәуелсіздігімен сипатталады яғни дененің өзіндігі жасалынады – ләззат алу мен инстинктивті түрткілер қағидасының үстемділігінің эгосы. Ары қарай, тілді, ойлау мен тұжырымдамалы қызметтерді меңгерумен байланысты тілдің қатысу кезеңі басталады. Бұл жерде өзіндік өзін денеден бөлектен, ментальді және сөйлей алатын тіршілік иесіне айналады («Мен ойлай және сөйлей аламын», «Мен - ойлаймын, демек мен тіршілік иесімін»). Бұл процесс ары қарай ментальді-эгоистік кезеңде жалғасады, ол абстрактілі және ұғымдық ойлау мен өзін идентификациялау мен өзі туралы ойлардың дамуымен байланысты. Тұлғаның дамуы кентавр, яғни жоғары жинақталған интеграциямен аяқталады. Дененің, тұлғаның эгосы. Кентавр деңгейі - батыстық механикалық ғылым мойындайтын сананың ең жоғарғы деңгейі, сананың кез келген одан жоғары деңгейлері не мойындалмайды, не патологиялық деп есептелінеді. Бірақ Уилбердің сананың эволюциялық үлгісі кентаврмен аяқталмайды. Кентаврда, ол, болмыстың трансперсоналды аумағына апаратын өтпелі түрді көреді, олар эго-ақылдан, эго-ақыл тифоннан қанша алыс болса, сондай алыс, сана эволюциясының бірінші аймағы, астральді – медиумдік саланы қамтитын төменгі нәзік деңгей. Бұл деңгейде сана өзін ақыл мен денеден бөлектен, дәрекі тәндік ақылдың әдеттегі қабілеттерінен асып түседі. Бұған «денені тастау» тәжірибесі, оккультті құбылыстар, аура, астральді саяхаттар, көріпкелдік, телепатия, болашақты көру, телекинез және т.с.с. тәжірибелер жатады. Жоғарғы нәзік деңгей, бұл – нағыз интуиция, символды көру және архетиптік формалар аймағы. Жоғарғы нәзік деңгейден кейін каузальді аймақ жатыр. Оның төменгі деңгейі құдайлық сананы қамтиды, архетиптік форманың қайнар көзі. Жоғарғы каузальдік аймақта барлық формалардың түбегейлі трансценденциясы іске асырылып олар шексіз формасы санадан бірігіп кетеді. Шекті бірігу деңгейінде сана толығымен ашылып өзінің бастапқы жағдайына келеді, ол оның негізі, бүкіл тіршіліктің мәні - дәрекі, нәзік және каузальді. «Бұл нүктеде бүкіл әлемдік процесс мезеттен мезетке дейін сананың иесінің өзіндік болмысы, онсыз және одан бұрын ешнәрсе жоқ». Бұл бүкіл ғарыштық эволюция ұмтылатын шекті жағдай. Уилбер үлгісі бойынша, феноменді әлемдер бастапқы бірліктен бірте-бірте редукция мен жоғарғы құрылымдардың төменгіге прогрессивті айналуынан (каузальді құрылымның нәзік әлемге, нәзік әлемнен – біздің дәрекі материя әлеміне) жасалынады. Эволюцияның барлық деңгейлеріндегі мотивтейтін күш ретінде, Уилбердің көрсетуінше, адамның мақсаттылықпен бастапқы ғарыштық бірлікке ұмтылысы болып табылады. Туа біткен шектеулерге байланысты бұл процесс қанағаттанбайтын ымырашылыққа әкелетін жолмен жүреді, ол бұрын пайдаланылған деңгейлерден бас тарту және келесі кезеңнің трансформациясына әкеледі. Әрбір келесі жоғарғы реттегі жаңа деңгей тағы да бір ауыстыру, нақтыға жақындау болса да – жан жоғарғы санаға енгенше жүре береді, ал бұл оның басынан-ақ қалаған нәрсесі.

Трансперсоналды психологияға Л.Р.Хаббардтың жасаған дианетика, сайентология тұжырымдамасы ұласып жатыр. Хаббард «инграммаларды», яғни физикалық ауырсыну және санасыздық жағдайының ментальді жазулары мен «екінші қатардағылар», яғни қайғы мен ашу сияқты эмоциялары бар ментальді бейнелерді қарастырады. Екінші қатардағылар, солардың негізінде жатқан және сондықтан психологиялық проблемалардың тереңдегі қайнар көздері болатын инграммалардың ықпалынан

туындайды. Хаббард психологиялық проблемаларды жеңудің жүйесін ұсынды. Ол туылу жаракаты мен перинатальді эсерлердің бірінші дәрежедегі мәнін де (ұрықтану тәжірибесімен қоса), ол ата-бабалар және эволюция естеліктерін де (немесе, Хаббардтың атауынша, «Генетикалық желінің тәжірибелері»), адамның бұрынғы өмір сүрулеріне зейін аудара отырып, мойындайды.

Ч.Тойчтың психогенетикалық тұрғысы

Трансперсоналды психологияға белгілі дәрежеде доктор Чампион Курт Тойчтың тұрғысы да жақын. Оның, адам туылғанға дейін-ақ генетикалық коды өмірінің бағытының үлкен бөлігі мен мінез-құлқының негізгі паттернін анықтайды деген тұжырымдамасы ғылыми ортада бірте-бірте мойындала түсуде. ДНК молекулалары тұқым қуалаушылықпен берілетін ағзаның биологиялық және физиологиялық ерекшеліктерін, кейбір ауруларға бейімділігін ғана анықтап қоймайды, сонымен қатар генетикалық код, мінез-құлықтың паттерндерін де, қандай да бір проблемалар, оқиғалар, өмірдегі қиындықтарға бейімділікті айқындайды. Сыртқы пішінінің ұқсастығы туралы ақпаратпен қатар, генетикалық кодта (ДНК) ата-бабаларының тәжірибесі мен өмірлік рөлдері туралы мәліметтер де сақталады. Өрбір адамның өзіндік ерекше Негізгі Ішкі Бағыты (НИБ) – генетикалық, бейсаналық және саналы факторлары болады, солармен сәйкестікте ол өмір сүреді, тәжірибе алып және рөлдерді ойнайды, соның бәрі өзінің саналы реакциялары мен түсіндірмелерінен тәуелсіз жүреді.

Сонымен саналы да, санасыз да тілектер, сенімдер, күйзелістер, адам ойлары субъективті ішкі күйден басқа түрлі пішімде (форма) объективті түрде де айқындалады: 1-энергетикалық сәуле шығару – толқын; 2-адам әрекеттері; 3-саналы ойлары, тілектерін адам сырттай сөз арқылы да бейнелеуі мүмкін; 4-сайып келгенде ойлар сырттай заттар арқылы да, мәселен конструктордың ойы ең соңында объективтіленіп, нақты зат, нәрсе, өнер табыс ретінде жасалынады. Басқа адам, оны шартты түрде «қабылдаушы» деп атайық, әңгімелесуші адамның тек сөздері мен әрекеттерін қабылдап қана қоймайды, ол санасыз деңгейде әңгімелесушінің энергетикалық ойының сәуле шығаруын да қабылдайды, және де «әңгімелесушінің санасыз тілектері мен ұмтылыстарының энергетикалық толқыны» неғұрлым күштірек қабылданады, «қабылдаушының» күйі, мінез-құлқына қандай да бір эсер еткенімен қоса бұл ақпаратты ол саналы түрде сезінбейді де. Өте сирек жағдайларда, ойдың энергетикалық сәуле шығаруы күшті және үйлесімді болғанда, алынған ақпарат саналы деңгейге де жетуі мүмкін (мысалы, сіздің жақын туысыңызбен басқа қалада бір жамандық болғанын сезесіз).

Осы адамдар арасындағы санасыз энерго-ақпараттық өзара әрекеттесу, Тойчтың айқындауынша, кей жағдайларда бір адамнан екіншіге санасыз проблемалардың берілуінің «жұғуына» әкеліп соғуы мүмкін. Тойч адамның проблемалары, стресстеріне эсер корсетудің үш пішімін бөліп көрсетуге болады деп нұсқайды: 1- «адамшілік» - адам өзі үшін шешілмейтін де, ауыр да проблемамен кездесіп, оның жағымсыз және тиым салынғанына байланысты «санадан шығаруға» тырысады, сонда «басып тасталынған» проблема санасыз кешенге айналады, ол бірте-бірте сырқаттану, ашулану, мешкейлену, маскүнемдік, ауру, өлім және де басқа генетикалық тұрғыдан болжалданатындар арқылы көрініп отырады; 2- «адамаралық әдіс» - адамның – «репрессордың» проблемасы – оның психикасының санасыз бөлігіне «қудаланады», бірақ осы санасыз кешен энергетикалық толқын – сәуле шығару ретінде көрініп және энергетикалық тұрғыда проекцияланып, басқа адам – «экспрессордың» (ол бала, жұбайы, досы болуы мүмкін) психикасының санасыз бөлігіне беріледі және де «экспрессор - адам» санасыз түрде сезініп және сырттай (өзінің ашқы, аурулары,

маскүнемдігі және т.б. арқылы) тыныш, сау және тынышсызданбаған болып көрінетін репрессордың бейсанасына жазылған өзгенің стрессін көрсетуі мүмкін. Сонымен «экспрессор» еріксізден өзгенің проблемаларының құрбаны болып, денсаулығы мен өмірін де қиюы мүмкін, ал «репрессор» - проблемалардың қайнар көзі мен күнәкәрі, сау да, тыныш та күйінде болады. Сірә, Тойчтың тұжырымдамасын виктимология («құрбан» созінен) тұжырымдамасы деп атауы бекер болмас; 3 – «генетикалық» тәсіл – егер проблема аса маңызды, адам оны жеңе алмай «санасыз» деңгейде бұқтырылса, оның генетикалық механизм арқылы санасыз деңгейде ұрпақтарға берілуі мүмкін. Және де осы берілу процесі, кездейсоқ модификация болғанға дейін (жеті атадан кейін), немесе бірнеше ұрпақ осы проблеманы шешіп, бәрін саналы түрде түсіну және проблемалар мен мінез-құлықтың жабысқақ паттерндерін жеңуге тырысқанға дейін, жалғаса береді. Неғұрлым күрделілеу, неғұрлым «күнәарлау» болса, соғұрлым проблема ұрпақтарға тезірек беріледі. Ата-бабаның алынып тасталынбаған стрессі қарқындылығы бойынша дами береді, ойткені ол ұрпақтан ұрпаққа беріліп, қазіргі кездегі жағдайлармен күшейе түседі. Осы санасыз процесс тек қана ішкі таным мен адамның саналы әрекеттері арқылы ғана жеңілуі мүмкін. Сонымен – кей жағдайларда, адам санасыз түрде өз ата-бабаларының проблемалары мен тағдырын қайталап, ата-бабаларының қателіктері мен проблемалары үшін өзінің денсаулығын сарп етеді, оның ерекше «негізгі ішкі бағыты» - НІБ бар, ол еріксіз құрбан болады.

Ч.К.Тойчтың генетикалық тұрғысы осындай мұрагерлік қактығыстар мен проблемаларды анықтап және ұғынуға мүмкіндік туғызады. Оларды ұғыну, адамның ерте балалық шақтан бастап өз өмірбаяны мен оның тәрбиесінің ерекшеліктерін талдау, сонымен қатар ата-анасы, әжелері мен аталары, нағашыларының өмірбаяндарының деректерін талдап, тұрақты, мұраланатын, қайталанатын мінез-құлық паттерндерін, қайталанып, отыратын отбасылық проблемалар мен қактығыстарды, яғни өзіндік «отбасылық генетикалық кодты» анықтау қажет. Доктор Тойч, виктимологияның (ағыл. - құрбан) негізін қалаушылардың бірі, адам көбінесе - өз ата-бабаларының проблемалары мен генетикалық кодтың құрбаны, еріксізден ата-бабаларының қателіктері мен шешілмеген проблемаларын қайталайды, егер де осы проблемаларды нақты осы адам өз өмірінде шеше алмаса, ол міндетті түрде оның балалары, немерелері және одан да ары, қайталанатын проблема ұрпақтарының біреуімен шешілгенге дейін беріле береді. Генетикалық кодты, келеңсіз отбасылық қайталанатын мінез-құлық паттерндерін ұғынудың мәселен, қайталанатын маскүнемдік - атасы, әкесі, ұлы, немересі маскүнемдікке бейім; немесе ұрпақтан ұрпаққа дейін осы тектің барлық әйелдері тұрмысқа есеппен шығып, өте бақытсыз болуы осы паттерндерді жеңу үшін нақты практикалық әрекеттерді ойластырып іске асырумен бірлесе отырып, адамның өз өмірін түрлі аспектіде жақсыға бұруына мүмкіндік береді. Тойч, өзінің 30 жылдық терапевтік тәжірибесінде НІБ, демек, адам тағдыры да ұғынумен саналы бағытталынатын жетілдіру Бағдарламасын іске асырудың жүйелі іс-әрекеттерімен өзгертіле алатынын дәлелдеді, яғни келеңсіз отбасылық – генетикалық кодты дәл адымдап жеңу, өмірдің өнімділігін арттыру, денсаулығын жақсарту іске асырылады. Тойч өзінің емделушілері үшін (девиктимизация мен алға қойылған өмірлік мақсаттарға жетудің) жан-жақты бағдарламасын жасады. IDEAL әдісінің көмегімен өзгертілген НІБ адамға, оның туыстары мен жақындарына неғұрлым табысты да бақытты өмір сыйлайды, яғни егер адам «құрбандық кодын» ұғынып, оны анықтаса және өз ақылының күші және де егжей-тегжейлі ойластырылған практикалық әрекеттердің мақсатталынған жүйесі арқылы «өз кодын өзгерте алса» (бұл, әрине, өте күрделі), онда ол адам «құрбандықтан» арыла алады. Тойчтың байқауынша, кейбір тұлғалық бітістер мен мінез-құлықтардың біреулері бір ұрпақта үстемдеу болады да, басқасындаронша көрінбейді. Сондықтан да балалар көбінесе өз ата-анасынан көрі,

атасы мен әжелеріне көбірек ұқсайды және де аталары мен әжелерінің тағдырының шешілмеген проблемаларын жиірек қайталайды. Бүкіл адами іс-әрекеттің негізгі міндегі ДНК-ны даралық және ұжымдық - саналы және бейсаналы күш салулар арқылы тазалау болып табылады. Балалардың үлкендердің психологиялық проблемаларын қабылдау қажеттілігі осы процеспен байланысты. Тауратта да, адам күнелары үшін оның балалары, жеті атаға дейінгі ұрпақтары жауап береді, деп айтылған. Негұрлым адам осы «күнәні», ата-бабаларының шешілмеген проблемасын тезірек ұғынып және де белсенді түрде оны шешіп немесе женсе, солгұрлым оның өзі де, балалары да, ұрпақтары да бақытта болады. Келеңсіз генетикалық кодты жену үшін Ч.Тойчтың «Второе рождение или искусство познать и изменить себя» деген кітабында жасап ұсынған жалпы ұсыныстары да пайдалы болса, және де әрбір нақты жағдайда отбасылық кодтың ерекшелігіне байланысты - Ч.Тойчтың IDEAL - әдісін білетін психологтың нақты жетілдіру бағдарламасының комегі де пайдалы болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Гроф С. За пределами мозга. М., 1993.
2. Гроф С. Области человеческого бессознательного. М., 1993.
3. Тойч Ч.К., Тойч Д.М. Второе рождение или искусство познать и изменить себя. М., 1994.
4. Хаббард Л. Дианетика. Современная наука душевного здоровья. М., 1993.
5. Юнг К. Проблемы души нашего времени. М., 1994.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. С-Пб., 1997.
7. Юнг и современный психоанализ. Хрестоматия по глубинной психологии. М., 1997.
8. Юнг К. Психология бессознательного. М., 1996.
9. Гроф С. Космическая игра: исследование рубежей человеческого сознания. М., 1997.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада трансперсоналды психологияның қазіргі тұрғылары қарастырылады. Психологиядағы бұл бағыт соңғы уақытта қарқынды зерттелу үстінде.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются современные подходы трансперсональной психологии.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ, ТРЕНИНГИ

Касымова Г.М. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

В преподавании предмета «Самопознание» необходимо правильно выбрать цель, содержание занятия, материальную базу, потенциалы обучающихся и преподавателя, а также в этой связи представленные ниже классификации методов преподавания предмета «Самопознание» и их краткая характеристика не претендуют на исключительность, а имеют условный характер и могут быть восприняты в качестве предложения, как синтез традиционных и активных методов обучения. Вместе с тем излагаемый материал основан на исследованиях социально-психологического обучения О.С.Анисимова, И.Вачкова, Ю.Н.Емельянова, Г.М.Касымовой, Ю.Л.Котляровского,

К.Фопеля, Е.А.Хруцкого, а также методики преподавания психологии Б.Ц.Бадмаева, В.Я.Ляудис и других.

В основе некоторых игр, лежат проективные методы, которые дают возможность участникам проявить находящиеся в глубинных слоях подсознания чувства и идеи, желания и опасения, воспоминания и надежды. Есть игры, в которых утрируется определенное поведение, чтобы участники могли лучше его почувствовать и понять. В других играх используется принцип контраста - от участников требуется в качестве эксперимента вести себя не так, как они обычно ведут себя в повседневной жизни для того, чтобы они могли расширить свой поведенческий репертуар. Существует техника обмена ролями, благодаря которой участники учатся смотреть на ситуацию с другой точки зрения, развивая тем самым умение понимать партнера. Некоторые игры используют технику идентификации, помогающую лучше узнать и интегрировать мало проявляемые аспекты собственной личности. Есть игры, работающие по системному принципу, в них участники изучают на практике различные нормы общения, чтобы затем понимать последствия применения в жизни разных коммуникативных стилей. Наконец, существуют игры, в которых участники в ходе дискуссии приходят к выводу о том, какие нормы общения и поведения эффективны в жизни всегда.

Требования к ведущему группы. Конечно, все интерактивные игры можно рассматривать с точки зрения того, насколько полно они учитывают потребности участников. Слишком редко ставится вопрос о способности ведущего провести анализ и оценку игры так, чтобы возникающие в ходе нее проблемы, чувства и опыт были осознанно проработаны. При этом должна сохраняться работоспособность группы, а каждый участник должен получить для себя какую-то пользу.

Ряд интерактивных игр предназначен для ведущих, которые не имели опыта собственного участия в психологических группах. Другие игры предполагают, что ведущий сам имеет опыт участника групп.

Критическая самооценка ведущего - важный фактор успеха работы. Если ведущий только прочитал описание интерактивной игры, не имеет опыта участия в ней и спрашивает себя, достаточно ли у него квалификации для ее проведения, то лучше забыть об игре или попробовать провести ее с коллегами. С другой стороны, требования к себе не должны быть чрезмерно высокими.

Если ведущий и группа стоят перед выбором - проигнорировать возникшие проблемы или же опытным путем, пусть недостаточно умело, но выделить их и проработать, то, на наш взгляд, многое говорит в пользу второго выбора. В целом, опаснее вытеснение психологических проблем, чем проработка, пусть даже и дилетантская.

Масштаб интервенции. Чем меньше у ведущего опыта, тем безопаснее для него и для группы попробовать интерактивную игру со *всеми* участниками. В этом случае все члены группы действуют одновременно, что способствует групповой сплоченности. С другой стороны, приходится учитывать, что у разных участников различные потребности и готовность к обучению, так что степень эффективности интерактивной игры для всех различна.

Опытные ведущие могут проводить игры, фокусируя внимание только на определенных участниках. В таком случае активно работает не вся группа. Проблема обсуждается и решается теми участниками, для которых она в данный момент актуальна, остальные выступают в качестве фона. Как правило, такой вариант очень эффективен.

При этом возможны следующие ситуации: отдельный участник будет активен по отношению к группе или же группа - по отношению к участнику; двое участников

проводят игру в центре группы, а остальные выступают в качестве «греческого хора» и рассказывают в конце о своих наблюдениях. То же самое возможно не только с двумя, но и с большим числом участников.

Поскольку такое применение интерактивных игр связано с большим риском как для ведущего, так и для конкретных участников, ведущий должен серьезно подумать, достаточно ли у него опыта и достаточно ли доверия в группе. Если ведущий не очень уверен в себе, то лучше, если он сформулирует интервенцию как предложение, а участники будут вправе его отклонить.

Время проведения игры. Последнее основание классификации - подходящий момент для интерактивной игры. Некоторые игры проводятся на более ранних, другие - на более поздних этапах развития группы.

Для неопытных ведущих один из самых трудных вопросов: «Когда рациональнее использовать игру в работе?» Ведущий должен уметь отслеживать ход развития группы и понимать, на какой стадии она сейчас находится.

Ведущий должен ясно представлять: чтобы предложить конкретную интерактивную игру, недостаточно только провести диагностику группового развития и определить проблемы отдельных участников или всей группы. Часто ведущий уже на ранней стадии видит определенные проблемы и просто отмечает их, чтобы поработать над ними позже. Это относится ко всем проблемам, открытое обсуждение которых предполагает высокую степень сплоченности и доверия в группе (в том числе доверия к ведущему). Пример проблем такого рода - вопросы, связанные с эротикой и сексуальностью, проблемы власти и влияния, консенсуса и сотрудничества. Поэтому опытный ведущий предложит игры, затрагивающие эти темы, только тогда, когда почувствует внутреннюю готовность участников.

В начальной стадии работы группы уместно проводить игры, направленные на знакомство участников друг с другом и их «разогрев» для совместной деятельности. Это не значит, что игры такого рода нельзя проводить и на более поздних этапах. Тогда же уместно проводить игры, направленные на развитие межличностного восприятия и коммуникации, чтобы участники приобрели навыки общения, и вся система взаимодействия в группе стала эффективнее. Игры, направленные на активизацию и энергетизацию участников, также полезнее проводить в первой половине работы группы, так как именно в этот период участники испытывают множество трудностей и напряжений. С другой стороны, группа никогда не бывает полностью свободной от проблем и помех, так что упражнения такого рода можно проводить вновь и вновь. Интерактивные игры на развитие доверия и открытости полезнее проводить в конце первой трети деятельности группы. Как правило, они подготавливают группу к работе по теме «Выяснение отношений и обратная связь».

Во второй половине работы группы лучше всего использовать игры, направленные на отработку проблем, связанных с властью, влиянием и конкуренцией. После прояснения трудностей в этой области можно работать над сложными процессами, связанными с взаимопониманием и сотрудничеством. Также лишь во второй половине работы с группой можно использовать упражнения, затрагивающие глубинные процессы, связанные с личностным ростом участников.

В естественных и давно существующих группах работает тот же принцип: ведущий должен проконтролировать наличие у участников определенных навыков или сформировать их. Прежде чем начнется работа над более сложными проблемами, необходимо разрешить те, которые лежат на поверхности. Ниже представлены некоторые интерактивные игры, которые можно применять на занятиях по предмету «Самопознание».

«Побег». Группа собирается вокруг одного участника в тесный круг, соединив руки, а тот должен вырваться из этой символической тюрьмы. При этом ему нельзя кусаться, царапаться или перелезть через участников. Выбраться удается почти всем, и после такого «побега» человек чувствует значительное облегчение. Обычно участник не нуждается в помощи, чтобы понять значение этого опыта. Он приложил усилия, взял ситуацию в свои руки и освободился.

Лучше всего проводить эту процедуру на полу, покрытом ковром; участники не должны иметь физических недостатков; во избежание травм нужно снять очки и прочие хрупкие вещи.

«Вторжение». Этот эксперимент целесообразен, когда кто-либо из участников чувствует, что он не может исполнить свои желания, что он обделен счастьем и хочет чего-то, чего не получает. В этом случае он становится вне круга и должен в него ворваться.

Эта техника особенно эффективна в работе с группой, явно разбитой на подгруппы, например, с участием учителей и учеников, представителей администрации и рядовых сотрудников, педагогов и психологов и т.п. Участник, который чувствует себя исключенным из некоего сообщества, к которому он хотел бы принадлежать, может таким способом получить туда символический доступ. В то же время тот, кто принадлежит к какой-то привилегированной группе, может узнать, насколько трудно попасть туда человеку, не обладающему привилегиями.

«Поднятие и раскачивание». Эта процедура весьма красива и волнующа, если ведущий правильно угадает момент для ее проведения. Ни в коем случае нельзя злоупотреблять этой техникой, хотя бы потому, что это обесценит полученные довольно непростым образом переживания.

«Поднятие и раскачивание» позволяет символическим образом высвободить глубоко укорененные потребности в зависимости, защищенности и тепле. Процедура такова: участник ложится на пол и закрывает глаза. 4-5 человек медленно поднимают его вверх и начинают плавно раскачивать. Некоторые участники порой напевают при этом колыбельную. Через несколько минут они медленно кладут своего «подопечного» на пол и продолжают поддерживать с ним контакт, не убирая рук. Ведущий сообщает лежащему, что он может открыть глаза тогда, когда ему захочется. Как правило, основной участник после такой регрессии чувствует себя растроганным и счастливым. Прежде всего, он ощущает свою близость с другими. В конце процедуры ему важно снова эмоционально вернуться в свой фактический возраст. Для этого ведущий может предложить ему установить контакт с некоторыми участниками и сказать им пару слов.

Для взрослых, переживающих такой опыт впервые, он кажется удивительным: «Меня, взрослого человека, могут поднять и качать как ребенка, и мне это приятно». Главное условие успеха этой процедуры - готовность основного участника к подобному эксперименту. Ведущий может спросить: «Как ты относишься к тому, что груша подарит тебе немного тепла и защищенности?».

Если ведущий видит, что кому-то из членов группы необходимо пережить опыт полного доверия к другому человеку, он может предложить технику «Круг доверия».

«Доверительное падение». Эта техника позволяет участнику проверить: готов ли он доверять конкретным людям? Для этого он должен решиться упасть назад с раскинутыми руками и дать другому участнику поймать себя. Этот простой эксперимент может вызвать значительный страх, если падающий находится в контакте со своими чувствами, ведь он должен довериться кому-то, кого не видит. Если страх силен, можно предложить участнику сначала попробовать роль активного

партнера, который сам ловит другого. Ведущий также может сам продемонстрировать такое падение, дав поймать себя другим участникам.

Эта процедура уместна и эффективна, когда ведущий видит, что кто-то из членов группы переживает проблемы, связанные с недостаточным доверием к окружающим людям, и, осознавая это, хочет научиться больше доверять другим. Преодоление страха в такой ситуации является очень важным опытом для многих участников. Переживание и анализ этого опыта часто помогают людям понять причину своих страхов и тревог в обыденной жизни.

Конфликтные игры. Когда группа становится настолько сплоченной, что отдельные участники готовы вести себя свободно и спонтанно, ведущий может предложить им конфликтные игры, которые способствуют высвобождению сильных чувств. Как и символические эксперименты, о которых шла речь выше, конфликтные игры помогают участнику выражать связанные с ситуацией чувства злости, гнева, соперничества гарантирующим безопасностью способом.

Часто испытывающий злость участник не позволяет себе вербально выразить свои чувства или же не осознает, что он злится (возможно, вместо этого он жалуется на внезапную головную боль или боль в животе). На этот случай ведущий должен иметь в своем распоряжении набор интерактивных игр, которые допускают телесное выражение злости социально безвредным способом. Благодаря этому не только происходит выражение сильных чувств, но и лучшее понимание их причин и возможность принятия подобных чувств в будущем.

Однако вначале ведущий должен принять некоторые меры предосторожности:

- оба участника должны быть готовы участвовать в эксперименте и хорошо чувствовать себя физически;
- участники договариваются о сигнале, который означает окончание борьбы;
- пол в комнате должен быть покрыт ковром или гимнастическими матами;
- украшения, очки и т.п. участникам нужно снять;
- остальные члены группы становятся вокруг основных участников, ограждая их тем самым от ударов о стены, стулья и т. п.

«Датский бокс». Это мягкий вариант конфликтной техники. Он особенно полезен для участников, которым тяжело выдерживать физическую близость и проявление силы со стороны партнера. Эта игра также очень эффективна в работе с разнополюми парами и с парами, в которых один из партнеров обладает физическим недостатком.

Инструкция: «Разбейтесь на пары и встаньте друг напротив друга на расстоянии вытянутой руки. Затем сожмите руку в кулак и прижмите его к кулаку вашего партнера так, чтобы ваш мизинец был прижат к его мизинцу, безымянный палец - к его безымянному, средний - к его среднему, указательный - к его указательному. Стойте так, как будто вы крепко привязаны друг к другу.

Итак, восемь пальцев прижаты друг к другу, а большие пальцы ваших рук вступают в бой. Сначала они направлены вертикально вверх. Затем один из вас считает до трех, и на счет «три» начинается бокс. Побеждает тот, чей палец оказывается сверху, прижав большой палец партнера к руке хотя бы на секунду. После этого вы можете начать следующий раунд.

После пяти раундов сделайте перерыв, чтобы рука отдохнула, и выберите себе другого партнера. Прощаясь с каждым партнером, поблагодарите его за честную борьбу».

«Толкалки». Эта игра по сравнению с предыдущей создает ситуацию большего физического контакта и больших возможностей для самовыражения. В ней участники

могут смотреть друг на друга и наступать на партнера всём телом. Они могут издавать разнообразные звуки и шумы или даже произносить отдельные слова и краткие предложения. Если оба партнера действительно вовлечены в игру, толкание приводит к сильному облегчению, и, как правило, после нее все участники переживают приятное чувство близости к партнеру. Полностью выраженная злость, как показано на практике, не разъединяет партнеров, а улучшает их контакт друг с другом.

Инструкция: «Разбейтесь на пары и встаньте друг напротив друга на расстояние вытянутой руки. Поднимите руки на высоту плеч и обопритесь ладонями на ладони своего партнера. По моему сигналу начните толкать своего напарника ладонями, стараясь сдвинуть его с места. Если же ваш партнер сдвинет вас назад, постарайтесь вернуться на свое место.

Будьте внимательны, никто из вас не должен причинить другим боль. Не толкайте своего партнера на стены или на мебель. Как только вы устанете, крикните мне: «Стоп!», и я остановлю игру».

«Комната восковых фигур». Один участник делает из группы «Комнату восковых фигур». Он может придавать людям различные положения, может сцеплять их друг с другом. В конце концов он сам занимает то положение, которое считает нужным.

После окончания процедуры вся группа обсуждает происходящее.

В преподавании предмета «Самопознание» применяется широкий арсенал методов, которые могут использоваться как в индивидуальной, так и групповой формах. Это в основном условно активные методы: проблемно-поисковые методы (проблемные задачи, ситуации); интерактивные методы (дискуссия, этическая беседа, «мозговой штурм», «мозговая атака», «круглый стол», «деловая игра», интерактивная игра, тренинг); психотерапия: игротерапия, арттерапия и др.).

Особенно эффективным в курсе «Самопознание» может быть социально-психологический тренинг (СПТ - далее) – активный метод групповой работы *с целью развития компетентности в общении*. В их число, в первую очередь, входят: «Г-группы», «группы встреч», группы «тренинга умений», группы «тренинга сензитивности» и др.

Среди непосредственных целей, которые призван достигать социально-психологический тренинг, отмечают следующие:

1) развитие способности к самопознанию, связываемое с получением сведений относительно того, что как другие воспринимают поведение каждого члена группы СПТ;

2) увеличение чувствительности к характеру взаимоотношений в группе, поведению других, связанное, прежде всего: с восприятием более полного ряда коммуникативных стимулов, получаемых от других;

3) развитие способности вести себя с окружающими в манере сотрудничества, а не в понятиях авторитарности и иерархии;

4) развитие диагностических умений в сфере межличностных отношений, умений успешно вмешиваться во внутригрупповые и межгрупповые ситуации, разрешать конфликты и др.

Содержание программы СПТ составляется с учетом трудностей в межличностном общении и направлено на коррекцию социальных установок и ценностных ориентаций как отдельных участников, так и группы в целом в сторону развития навыков социально приемлемых способов самоутверждения и умений эффективного управления собственным эмоциональным состоянием. При этом социально-психологический

тренинг не исключает возможность использования традиционных лекций, семинаров, бесед, но акцент в тренинге делается на использование так называемых активных методов.

При всем многообразии существующих классификаций активных методов, последние можно свести к двум большим блокам - групповые дискуссии и игровые методы. Групповая дискуссия представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы с конечной целью - прийти к определенному общему мнению по ней. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок и информации по обсуждаемой проблеме. Ее психологическая ценность состоит в том, что благодаря принципу обратной связи и мастерству ведущего, каждый участник тренинга получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, сколь велики индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же жизненных, в том числе конфликтных, ситуаций.

Групповая дискуссия выполняет в ходе тренинга ряд важных функций, являясь универсальным психологическим инструментом для формирования адекватного образа проблемы, его коррекции и в конечном счете изменения социальных установок, ценностных ориентаций и стереотипов общения.

Среди игровых методов СПТ наибольшее распространение получил метод деловой игры и метод ролевой игры. Эти методы являются наиболее эффективными и предпочитаемыми в тренинговой группе студентов. В деловой игре основное внимание уделяется отработке взаимодействия участников игры в ситуациях, моделирующих определенный фрагмент учебной деятельности. В ролевой игре предметом освоения "в лицах" выступают закономерности межличностного общения, стратегии поведения в конфликтных ситуациях и психологические механизмы, влияющие на выбор участниками СПТ конкретного способа разрешения конфликта.

По сути ролевая игра - это та же групповая дискуссия, но «в лицах», где каждому участнику предлагается исполнить роль в соответствии с его собственными представлениями о характере и манере поведения персонажа, а также ситуации, которую предлагается разыграть по ролям. При этом остальные участники тренинга выступают в качестве зрителей-экспертов, которым предстоит обсудить, кто был достоверней, чья линия поведения была более адекватной, кто был убедительней.

После разыгрывания сюжета проводится обсуждение увиденного, например, реализованного в игровой форме способа разрешения конфликта. Цель этого обсуждения - сделать понятными каждому члену группы СПТ взаимоотношения героев ролевой игры, мотивы их поведения, установки и нормы, которым они следуют, особенности их характеров. То есть в ходе обсуждения анализируются точность и адекватность восприятия участниками игры ситуации конфликтного взаимодействия, уместность и адекватность избранных ими способов его разрешения, чем создаются предпосылки для соответствующей их коррекции.

Структурно программу тренинга можно разделить на три части: первая часть - вводная (установочно-ориентировочная), вторая часть - формирующая (развивающая), третья - итоговая (проективная). В методическом плане тренинг в рамках данной программы строится как синтез теоретического и эмпирического, основанного на опыте обучения самих студентов. Наиболее оптимальным можно считать такое соотношение между этими частями социально-психологического тренинга, при котором 25% общего времени занятия отводится на теоретическую часть, а 75% - на практическую.

Примерная структура типичного занятия социально-психологического тренинга конструктивного конфликтного взаимодействия такова:

- саморелаксация;
- рефлексия предыдущего занятия;
- психотехнические упражнения, направленные на активизацию обучаемых;
- групповая дискуссия (беседа с показом, демонстрацией);

- психотехническое упражнение (подготовительное к ролевой игре);
- ролевая (деловая) игра с обсуждением;
- психотехнические упражнения;
- «горячий стул» (проводится на занятиях только итоговой части тренинга);
- психическая саморегуляция;
- домашнее задание.

Процесс проведения тренинговых занятий представляет собой особым образом организованное взаимодействие объединенных в группу людей, которое направляется и контролируется ведущим (руководителем) СПТ. Суть усилий руководителя тренинга состоит в том, чтобы его участники посредством анализа своей внешней деятельности (организованного взаимодействия) исследовали бы свою внутреннюю деятельность, которая и определила ее характер и содержание. Вместе с тем решение этой задачи невозможно без интенсификации процесса общения в группе и изменения ее качественного состояния - придания Группе свойств коллективного субъекта познавательной деятельности. С точки зрения времени протекания тренинга, группа СПТ проходит в своем развитии определенные этапы, которые характеризуются конкретными качественными переменными психологического содержания. Наблюдаемая фазовость в развитии тренинговых групп, соответствующая изменениям качественных психологических характеристик группы, является своеобразным индикатором, сигнализирующим руководителю о необходимости смены стратегии, тактики, психотехнических приемов, адекватных наличному этапу группового развития. Каждой фазе развития группы СПТ соответствуют конкретные методы и психотехнические приемы.

1. «Установочная» («целевая») фаза начинается с первого общения ведущего с членами группы по поводу предстоящего цикла занятий по программе СПТ. В ходе первой встречи сообщаются цели и задачи, стоящие перед участниками, вырабатываются правила группового поведения, обсуждаются процедурные и методические аспекты, задается позитивная мотивация к данной форме работы, разъясняется связь решаемых в ходе тренинга задач с повседневной деятельностью участников.

Ведущим методом на этой фазе СПТ, как правило, является беседа с примерами (демонстрацией). После завершения беседы и ответов на вопросы ведущий должен вынести на обсуждение участников правила поведения в ходе занятий. Итогом такого обсуждения должно стать принятие группой определенного «кодекса поведения участника тренинга». Собственно «установочная» фаза на этом заканчивается, хотя отделить ее от следующей за ней фазы «ориентации» можно, конечно, лишь условно.

2. Фаза «ориентации» предполагает ориентирование участников тренинга в ситуациях общения и в содержании предложенной формы совместной деятельности. На поведенческом уровне это ориентирование проявляется в выжидательности участников тренинга, боязни брать на себя инициативу, в попытках предложить свое продолжение занятий, которое быстро сменяется проверкой реакции на свою активность со стороны других членов группы. Фактически участникам тренинга предлагается отказаться от стереотипов и поэкспериментировать с новыми формами поведения. Решиться на это очень трудно. Поэтому, начиная с 1-го занятия, предметом особой заботы руководителя СПТ является развитие в группе атмосферы максимального психологического доверия. На данной фазе тренинга эта часть его деятельности связана с развитием усилий в направлении лучшего познания всеми участниками друг друга.

В целях дальнейшего знакомства и усиления доверия друг к другу с участниками тренинга проводятся такие психотехнические упражнения, как «Представляюсь коллективу», «Интервью», «Восковая палочка» и др. Другая важная сторона фазы «ориентации» - стремление участников СПТ разобраться в том, каким образом содержание их деятельности

в группе тренинга связано с их повседневной деятельностью общения. Ведущий должен предложить приемы и методы, с помощью которых можно было бы сориентировать членов тренинговой группы в этой проблеме. В этих целях, как правило, применяется групповая дискуссия, которая становится стержнем фазы «ориентации».

3. На фазе «конфронтации» тренинга наряду с дискуссией проводятся ролевые (деловые) игры, направленные на формирование навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Кроме того, руководитель СПТ продолжает наращивать усилия по развитию климата максимального психологического доверия. В этих целях могут быть использованы следующие психотехнические упражнения: «Мое хобби», «Подиум», «Голосуйте за меня» и др.

Очень часто на этой стадии осуществляется «снятие масок». То есть на фоне возросшей доверительности в общении участники тренинга контактируют друг с другом по поводу лично значимых проблем, высказывают свои подлинные мысли и описывают реальные чувства. Эта фаза приводит к возникновению более высокого уровня доверительности в общении, к участникам тренинга возвращается ощущение стабильности. Во многом это связано с началом структурирования группы.

4. На фазе «структурирования и интеграции» тренинга группа уже сложилась в некую общность со своей структурой взаимоотношений, симпатиями и антипатиями, эмоциональными и интеллектуальными связями. Появились некоторые общие для группы характеристики, разделяемые и осознаваемые всеми ее членами. Это выработанные в ходе занятий собственные нормы отношений и групповые ценности, например, найденные и зафиксированные совместными усилиями принципы общения и взаимодействия, рассматриваемые как продукт, «произведенный» группой. Совокупность присущих группе характеристик, переживаемых большинством участников как своеобразное «мы - чувство», в свою очередь оказывает еще большее интегрирующее и сплачивающее воздействие на участников СПТ.

Добившись такого качественного состояния группы, ведущий имеет теперь возможность гораздо больше внимания уделить собственно содержательной стороне учебно-познавательной деятельности. Именно поэтому ролевые игры становятся на данном этапе ведущим методом проведения занятий СПТ, оттесняя на второй план групповые дискуссии. Источником материала для составления сценария таких игр может служить заранее подготовленный руководителем тренинга «Банк психологических ситуаций».

Из психотехнических упражнений наиболее активно применяются такие, как «Змейка», «Передай эмоцию» и другие, направленные как на дальнейшее сплочение группы, так и на повышение межличностной сензитивности ее членов.

В завершение происходит еще одно изменение качественного состояния группы - переход к безоценочному восприятию. Связано это с общим «потеплением» отношений в группе, обретением уверенности в своих силах и с развитием умений более точно проникать в суть изучаемых процессов и явлений.

5. Фаза «референтных отношений» - заключительная стадия СПТ, играющая особую роль в рассматриваемой программе тренинга. Чем выше будут показатели референтности, тем меньше разногласий будет среди членов данного коллектива, а, следовательно, ниже окажется и уровень конфликтности в нем. Изменение посредством СПТ социальных установок и ценностных ориентации в референтных группах неминуемо приводит к изменению индивидуальных характеристик членов этих групп.

На рассматриваемой стадии возникают относительно новые психологические параметры группы тренинга. Прежде всего, появляются новые оттенки в стиле общения и поведения участников: высокая степень предусмотрительности и внимания друг к другу. Ощущается высокий уровень взаимопонимания и четко выраженная установка на компромисс и сотрудничество. Другим важным качеством группы становится высокая

проницаемость участников тренинга для конструктивной критики. Еще одной существенной характеристикой группы является принятие всеми ее членами в качестве цели тренинга совместной учебно-познавательной деятельности, которая направлена в конечном итоге на повышение компетентности в общении и развитие у учащихся навыков конструктивного разрешения межличностных конфликтов. Появление у группы тренинга таких психологических переменных позволяет сместить центр усилий руководителя СПТ из области развития групповых процессов в область постановки задач, адекватных целям обучения, и комментирования решений.

Осуществляя деятельность комментирования, ведущий тренинга дает научную интерпретацию вскрытым групповым феноменам, явлениям и закономерностям межличностного взаимодействия. В результате этого в сознании индивида происходит соединение переживаемого в опыте явления и абстрактных категорий языка, которые вместе формируют понятие, суждение и т.п. Идет активный процесс формирования устойчивых знаний. Однако в тренинге его участники имеют также возможность апробировать добытые ими знания в конфликтных ситуациях, моделирующих реальную жизнь, т.е. научиться пользоваться этими знаниями, вырабатывать умения.

Подбирая дидактический материал для фазы «референтных» отношений, руководитель тренинга реконструирует возможный ход решения, прогнозирует ошибки и удачи. Во время занятий он следит, как шаг за шагом участники СПТ, анализируя развитие конфликтной или иной трудной ситуации взаимодействия, вычлениют в ней различные явления из области психологии общения, контролирует интерпретацию, сделанную членами группы, вводит свой комментарий. При этом необходимо помнить об индивидуальных темпах созревания групповых процессов и необходимости корректировки программы, исходя из реального процесса групповой динамики.

Анализ деятельности руководителя на каждой из фаз СПТ показывает, что технология проведения тренинга включает в себя совокупность его действий, направленных на последовательное решение следующих задач:

- 1) интенсификацию процесса общения и межличностного взаимодействия в группе;
- 2) интеграцию группы, превращение ее в коллективного субъекта познавательной деятельности;
- 3) управление познавательной деятельностью группы, развитие знаний, навыков и умений конструктивного конфликтного взаимодействия;
- 4) коррекцию деструктивных социальных установок и ценностных ориентаций членов группы в сторону выбора ими конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов;
- 5) подготовку группы к переносу полученных знаний, навыков и умений в повседневную жизнь.

Итак, тренинг – это система специальных практических заданий, предъявляемых в ненавязчивой форме личности, группе, представляет собой интеграцию различных активных методов и форм самопознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической культуры и мышления. М., 1992.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М., 2004.
3. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М., 1995.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. ЛГУ, 1985.
5. Касымова Г.М. Методы преподавания курса «Самопознание». Курс лекций, сем.-трен. для вузов. КазГос ЖенПИ, Алматы, 2003.

6. Касьмова Г.М. Игровая терапия в программе «Самопознание» для студентов вузов //Вестник КНМУ, А., 2004.
7. Касьмова Г.М. Инновационные технологии в образовании игровые активные методы //Вестник КНМУ, А., 2006.
8. Фопель К. Технология ведения тренинга. Пер.с нем. 2-ое изд. М., 2005.

РЕЗЮМЕ

В статье предлагается классификация методов преподавания дисциплины «Самопознание» и психологические основы интерактивных методов обучения, а также некоторые интерактивные игры, применяемые на занятиях.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада «Өзін-өзі тану» пәнін оқыту әдістерінің сыныптамысы мен оқытудың интерактивті әдістерінің психологиялық негіздері, сонымен қатар сабақта қолданылатын кейбір интерактивтік ойындар ұсынылады.

“ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ” САБАҒЫНДА ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТРЕНИНГТЕР МЕН РЕЛАКСАЦИЯЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫ ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Бапаева М.К., Қараева Т.Н. (Алматы қ., ҚазМемҚызПИ)

Тренинг көптеген еңбектерде оқытудың белсенді әдістерінің бірі ретінде қарастырылады. Өзін-өзі тану сабақтарында қолданылатын психологиялық тренингтер студенттерді өзін-өзі тануға және өзін-өзі жетілдіруге жетелейтін белсенді әдістердің бірі ретінде оларға өз өмірлеріне деген жауапкершілікті қабылдауға, өз тұлғасының қожайыны екенін сезінуіне толық мүмкіндік береді.

Тренингтің ғылыми тұрғыда негізделген жекелеген формалары теориялық білім беру мен «қауіпсіз» еңбек дағдыларын игерудің нәтижелеріне қойылатын шектеулерді жеңу құралы ретінде ХХ ғасырдың басында пайда бола бастады. Сонымен қатар аса ұқыптылық пен зейінді талап ететін қиын да маңызды қызметпен айналысатын мамандардың психологиялық қобалжуын (ширығуын) бәсеңдетуге бағытталған психикалық өзін-өзі реттеудің түрлі формалары дами бастады.

Тренингтің топтық түрлері алғаш 1945 жылдары өріс алды және К.Левин, Л.Бадфорт, Р.Липпита аттарымен тығыз байланысты. Осы кезеңде АҚШ-та топтық динамиканы зерттеу жөніндегі Орталық құрылады. Топшілік қарым-қатынастар шеберханасындағы зерттеулердің нәтижесінде К.Левин тұлғалық бағдардың көптеген тиімді өзгерістері топта орын алатыны туралы шешімге келді. Ол адамдар өздерінің икемсіз бағдарларын анықтау мен өзгерту, және жана мінез-құлық формасына дағдылану үшін өздерін айналадағылар қалай қабылдайды, солай елестетулері қажет етіледі деген сенімде болды. К.Левин мен К.Роджерс айналысқан топтық динамика мен клиентке орталықтандырылған терапия теориялары топтық тренинг тәжірибесінің бастауы болып табылды. Топшілік қарым-қатынастар шеберханасының табысты жұмысының нәтижесінде АҚШ-та 1947 жылы тренингтің Ұлттық лабораториясы ашылады. Сол уақытта пайда болған Т-топтарының (тренингтік топтар) көпшілігі біздің түсінігімізше «әлеуметтік-психологиялық тренинг» ұғымына бірігетін,

болды. Мұндай топтарда қалыптасатын психологиялық қауіпсіз жағдайлар тиімсіз таптаурындарды қайта құруға мүмкіндік береді. Т-топтарына қатысушыларға өзін-өзі толық ашып көрсетуге ықпал ететін сенім мен қолдау атмосферасында, өзінің мінез-құлқын жасанды ортада сынауға жағдай жасалады. Бұдан басқа тренингке қатысушылар жаттықтырушыдан олардың тұлғалық өсуіне және өзгелермен анағұрлым табысты қарым-қатынас орнатуына ықпал ететін психологиялық ақпараттар алады және дағдыларды меңгереді.

Ресейде әлеуметтік-психологиялық тренингтер 80-жылдардың басында кеңінен тарала бастады. 1982 жылы Л.А.Петровскаяның әлеуметтік-психологиялық тренингтің теориялық және әдістемелік мәселелеріне арналған алғашқы монографиясы жарық көрді. Л.А.Петровская «әлеуметтік-психологиялық тренинг» деген аталымды, топтық жұмыстың белсенді әдістеріне негізделген психологиялық ықпал тәжірибесі деп белгілеуді ұсынды.

Тренингтік топ тренингке қатысушыларды арнайы өзгертуге бағытталған әрі құрал, әрі орта болып табылады. Түрлі авторлар топтағы қатысушылардың өзгеруін қамтамасыз ететін келесі факторларды бөліп көрсетеді:

1. *Топтағы мүшелік.* Топтағы мүшеліктің өзі жағымды әсер етіп, өзгерістерге алып келеді. Топ мүшесі екенін сезінудің өзі адамға оның қиындықтары айрықша еместігін және қиындық жалғыз оның басында ғана еместігін сезінуге мүмкіндік береді.

2. *Топтың эмоционалдық қолдауы.* Топтағы эмоцияналдық қолдау, өзара қызығушылық атмосфера, сенім қорғаныс механизмдерін бәсеңсітуге алып келеді. Қолдауды сезіну қобалжуды басады, сенімділік тугызады және адамның белсенділігін арттырады. Эмоционалдық қолдау өзін-өзі бағалауға жағымды әсер етеді, өзін-өзі қадірлеу деңгейін көтереді, өз-өзін бағалауын жағымды етуге ықпал жасайды.

3. *Топтың басқа мүшелеріне жәрдем беру.* Басқа қатысушыларға көмек көрсетуі, өзін маңызды, қажет, пайдалы сезінуі деңгейін көтереді. Бұл фактор өз басындағы қиындықтарынан көңілін аударып, өзінің де қиындықтарын жеңе алатынына, өзінің мүмкіндіктеріне сенімін бекітеді.

4. *Эмоционалдық жауап қайтару мүмкіндігі.* Эмоциясын еркін шығару мүмкіндігі жиналып қалған эмоционалдық ширығуын басуға, эмоционалдық қолдаумен бірге қатысушылардың тиісті уайымдарына сәйкес жеке басындағы қиындықтарын ашуға ықпал етеді.

5. *Кері байланыс.* Адамның «Менін» қалыптастыратын және түзетін маңызды факторлардың бірі, өзі туралы топтан алатын ақпараттар болып табылады. Кері байланыс ортақ және айрықша, бағалаушы немесе жай ғана сипаттаушы, эмоционалды әсерлі немесе бейтарап болуы мүмкін, алайда қатысушы үшін осының өзі «өзін сырт көзбен көруі» болып табылады. Адам күнделікті өмірде әрдайым кері байланыста болып отырады. Әйтсе де топта, психологиялық жоспармен қалыптастырылған ситуацияда, басқа қатысушылардан, өз кезегінде анағұрлым шынайы, ашық, ең бастысы, уақытылы кері байланысты конструктивті қабылдауға анағұрлым дайынырақ болады.

6. *Бақылау және мағыналы түсіну.* Топтың жұмысын тек қана бақылаудың өзі, тіптен оған белсенді қатысуын айтпағанда, қатысушыға өзінің топтағы тәжірибесі мен мінез-құлқын, осындай мінез-құлқты жүзеге асырудың мотивтерін, түрлі ситуацияларда өзінің эмоциясын көрсететін формаларын, жанжал ситуацияларын туғызудағы өзінің рөлін мағыналы түсінуге мүмкіндік береді.

Тренингті жүргізу тәртібі. Қатысушылар шеңбер құрып отырады.

Танысу тәртібі: Жүргізуші өзінен бастап айналысатын қызметі, қызығулары және т.б. туралы айтып береді және басқалардан да қысқаша айтып берулерін өтінеді.

Топта белгіленетін тәртіп:

Тұрақтылық. Әрбір қатысушы топтың жұмысына басынан аяғына дейін қатысады.

Құпиялық. Топта белгілі болатын ақпараттар жария болмауы тиіс.

Белсенділік. Әрбір қатысушы белсенділік танытуға, әрі барлық ситуацияларға қатысуға тырысады.

Қарым-қатынастағы шынайылық. Яғни топтың әрбір мүшесі өзінің ойын мүмкіндігінше ашық айта алады, мәліметтер шынайы болуға тиіс. Әркім қандай да бір жағдайда нені қалай жасайды өзі біледі. Егер айтуға даяр болмаса, бас тартуға құқылы.

Атын атау. Топта қатысушыларды мүмкіндігінше атымен атауға тырысу қажет.

Сенімді қатынас жасау және «сенге» көшу. Сенімгерлік қатынастың алғашқы қадамы бір-бірімен «сенге» көшу. (Кейбір жағдайда «Сіз»-деуге де болады, алайда мұны барлығы бірдей қабылдауға тиіс).

Ойын тек өз атынан жеткізуге тырысу, «Менің достарымның ойынша...» дегеннің орнына «Менің ойымша ...» деген жөн.

Адамның жеке басын бағалауға болмайды. Арнайы ұйымдастырылатын жағдайларды есептемегенде, қатысушыны емес, оның әрекетін бағалаймыз. «Сен маған ұнамайсың» дегеннен гөрі «Сенің пікіріңмен келісе алмаймын» немесе «Сенің бұл қылығың маған ұнамайды» деген дұрыс.

Әрбір тренингтік сабақтардың жағымды эмоциялық көңіл күйде жүргізілуін қамтамасыз ету керек. Тренинг барысында қатынасшылардың қимыл-қозғалысына, жүріс-тұрысына еркіндік беріледі, олардың көңілденуі, күлуі, дауысын шығарып пікірталастырулары және жоғары деңгейде белсенділік танытуы қалыпты саналады. Кейбір тренингтік жаттығулар кезінде қатынасшылардың тым көбірек күш-жігер жұмсап, өздерін шаршаңқы сезінулері мүмкін немесе оларды бастапқы қалпына келтіріп, сергектік күйге түсіру үшін сабақ соңында релаксациялық жаттығуларды қолдану тиімді.

1922 жылы американдық психофизиолог Р.Д.Джекобсон нервтік-психологиялық шиеленісті басуға арналған релаксация жүйесін ұсынды. *Релаксация* латын тілінен аударғанда жеңілдеу, босаңсу деген мағынаны білдіреді. Релаксация бұлшық еттердің толық немесе жартылай босаңсуымен байланысты келетін тыныштық күйді сипаттайды.

Релаксация - ұзақ мерзімді, қысқа мерзімді және *стресстік* болып бөлінеді. Ұзақ мерзімді релаксация ұйқы, гипноз және фармакологиялық әсер етудің барысында байқалса, қысқа мерзімді қысыммен алмасып отырады. Релаксацияның эффектісі психотерапияда жеке элемент ретінде қолданылады.

Стресстік релаксация организмде рефлекті жолмен табиғи жауап әрекетін тудырады. Релаксациялық техника адамға түрлі ситуацияларда физиологиялық жағынан тіршілік етуге көмектеседі. Мәселен, ну орманнан аман-есен оту, өркениетте жарқын өмір сүруге, деген сияқты. Адамның өмір сүру жағдайы мыңдаған жылдар барысында түбегейлі өзгергенімен, оның органикалық, физиологиялық ерекшеліктері сол қалпында.

Табиғи жағдайда барлық мәселе қарапайым шешіліп жатады. Стресстік жағдайға түскен сәтте индивид барлық сүт қоректілерге тән нақты тактикаларды қолдануға жүгінеді: қашуға немесе қарсы агрессия көрсетуге. Мәселен, сіз ит тұмсығы отпейтін ну орманда жолбарыспен бетпе-бет кездесіп қалдыңыз делік. Сіздің тек екі таңдауыңыз бар: қашып құтылу немесе оны өлтіру. Екі жағдайда да организмнің физиологиялық бағыты біреу: қашса да, қарсы келсе де белгілі жағдайда дене күшінің белсенділігі мен энергиялық ресурстарын жұмсау.

Әр адам стресстік жағдайдан, қиындықтан шаршап, қажудан түрлі іс-әрекеттерді қолдану арқылы өзін алып шығады. Көпшілік жағдайда адам өзіне қарапайым белсенді

дене қимылдарын жұмсау арқылы өзіне көмектесу мүмкіншіліктерін қолданбайды. Спорттық ойындар (теннис, волейбол және т.б.) немесе ағаш жару, кір жуу т.б. Оның орнына ішкі шерін тоқтату үшін жылау, т.б. жүгінеді. Әрине, бұл да дененің *ширығуын босаңсыту* болып табылады.

Бірақ өмірде әр кадам сайын сәтсіздіктер, қауіп-қателер жиі кездеседі. Күнделікті негативті сәттермен бетпе-бет кездесеміз (мәселен транспортта т.б.). Әр адам өзін түрлі ситуацияларда түрліше ұстайды. Бір адамдарда түрлі стресске иммунитет басым болып келеді, басқалар үшін экстремалды деп есептелінетін жайтта, ол өзін бірқалыпты ұстауы мүмкін. Бірақ, қарама-қарсы реакциялар жиірек кездеседі. Мәселен, ашу-ызасын, уақытша қиыншылығын денсаулығына зиян тигізетін ішімдіктерді, түрлі дәрі-дәрмектерді қолданып проблеманы шеше салуға тәуелді адамдар бар. Ал оның орнына ұйқы немесе белсенді дене қимылдарын қолдану әлдеқайда иайдалы. Алайда, кейбір тұстарда бұл айтылғандар көмектесе алмайтын да сәттер кездеседі. Осы жағдайда *психологиялық релаксациялардың* орны ерекше.

Релаксация адамның көңіл-күйін, психологиялық қозуларының деңгейін реттейді. Бұл психикалық және бұлшық еттің зорығуын жеңілдетеді, әлсіретеді. Проблемалар көбірек мазалағанда адам қысымды әлдеқайда тереңірек сезінеді. Адам бұртұғас жанды организм болғандықтан жүйке-жүйесіндегі ширығу өзімен бірге бұлшық еттің де ширығуына да әсерін тигізбей қоймайды.

Релаксация бұлшық ет тонустарындағы жоғарғы жүйкелік-психикалық ширығуды және эмоциялық күйдің қалыпты жағдайға түсуіне әсер ететін әдістердің бірі болып табылады. Ол белгілі бір бұлшық еттің шапшаң жиырылуы мен ұзақ және толық босаңсуынан тұрады. Жиырылу кезінде бұлшық еттегі қан ішкі қан айналу жүйесіне тебеді, ал босаңсығанда қан қарқынды түрде бұлшық ет тканьдеріне құйылады. Бұл белгілі бір сипаттағы орталық жүйке жүйесі мен вегетативті жүйке жүйесінің арасындағы гимнастика іспеттес.

Толық релаксация – бұл тек бұлшық еттің ғана босаңсуы емес, сонымен қоса сананың да босаңсуы. Жайсыз жайттар мазалағанда өзіңіздің организмнің бас ми қабығының билігінен босатып, оған толық ерік беріңіз. Өз организмнің Сіздің дене мен рухыңызды жөнге келтіретін таптырмайтын шебер екеніне сеніңіз.

Релаксацияның барлық әдістері бұлшық еттерді сапалы түрде азды-көпті босаңсытуға негізделген. Ол үшін арнайы аутогенді жаттығуларды меңгерудің аса қажеті де жоқ. Егер бұлшық еттердің ширығуын босаңсытуға жағдай жасасаңыз жүйкеңізге түскен салмақ та өздігінен бірте-бірте қалыпқа келеді.

Релаксацияны жүргізудің алдында денені қысатын киімдердің түймелерін ағыту, сағат, көзілдіріктер және т.б., заттарды шешу керек. Бөлме аса жарық емес, тыныш әрі желдетілуі керек. Релаксация кезінде адамның отырысы “ат айдаушының отырысындай” (“поза кучера”) болуы шарт, яғни тізені 45° бұрышта ұстаған тиімді. Бұл жағдайда тек табиғилық, шыдамдылық, қарапайымдылық қажет.

Бұлшық еттердің толық босаңсуына көңіл бөлу қажет. Бойыңызды билеген ауырлық сіздің өн бойыңызбен төмен қарай жылжып, жерге сіңіп бара жатқандай әсерде болуыңыз керек. Өзіңіздің қолдарыңыздың, аяқтарыңыздың ауыр және жылы екенін байқаңыз. Терең, әрі бір қалыпты дем алу қажет.

Релаксациялық сеанстың мақсаты 7-10 секунд бойы бұлшық еттерді ширықтырып, оны 15-20 минут босаңсытудан тұрады. Релаксация тұрақты, жүйелі әрі біртіндеп асықпай жасалынатын жаттығуды талап ететін дағды екенін есте сақтау қажет. Релаксация неғұрлым тереңірек болса, соғұрлым демалыс толық және стресс пен ширығудың жағымсыз әсері аз болады. Релаксация өте пайдалы әдіс болып табылады және оны игеру үшін арнайы білім, тіпті табиғи таланттың да қажеті жоқ. Дегенмен мұнда бұлжымайтын шарт бар, ол – мотивация. Әркім өзіне релаксацияны не үшін

игеру қажет екенін білу керек. Әрине, релаксация барлық мәселелерді шеше бермейді, дегенмен олардың ағзаға әсер ету деңгейін азайтуы өте маңызды.

Сабақ барысында релаксациялық жаттығуларды топта студенттерді босаңсыту, олардың эмоционалдық тепе-теңдігі мен жұмысқа қабілеттігін қалыпқа келтіру үшін пайдаланады. Оларды сабақ арасында және соңында ұсынуға болады. Төменде «Өзін-өзі тану» сабағында қолдануға болатын жаттығу ұсынылады.

Релаксациялық жаттығу «Тыныштық сарайы» Нұсқау. Өзіңізді шулы қаланың бір көшесінде қыдырып жүргендей елестетіңіз... Аяқ алысыңызды сезініңіз... Көшедегі өзге жүргіншілерге, олардың бет-әлпетіне, сымбатына назар аударыңыз... Мүмкін олардың кейбірі мазасыз, ал біреулері сабырлы... немесе қуанышты болар. Құлағызға келіп жатқан дыбыстарға назар аударыңыз... Дүкен сөрелеріне зер салыңыз... Ол жерде не көріп тұрсыз? ... Айналаңызда әйтеуір бір жаққа асығыс кетіп бара жатқандар... Мүмкін топ арасынан оз танысыңызды кездестіресіз. Сіз ол адамға жақындап, амандасарсыз. Ал мүмкін жанынан өгіп кете берерсіз ... Сәл кідіріп осы шулы көшеде нені сезіпетініңіз туралы ойланыңыз?... Енді бұрыштан бұрылып, басқа көшеге түсіңіз... Бұл анағұрлым тыныш көше. Алға қадам басқан сайын адамдар да сиреп барады... Кішкене жүрген соң басқалардан өзгеше үйді байқайсыз. Оның маңдайшасында «Тыныштық сарайы» деген жазу бар. Сіз бұл сарайдың – бірде бір дыбыс естілмейтін, ешқашан бір де бір сөз айтылмаған орын екенін түсінесіз. Сіз жақын келіп, оюлы ауыр ағаш есіктерін ұстап көресіз. Сіз оларды ашып ішке енесіз және бірден құлаққа ұрған танадай тыныштыққа тап боласыз... Осы сарайда... тыныштықта қалыңыз... Бұл жерде қанша уақыт қаласаңыз сонша уақыт кідіріңіз... Бұл сарайдан кеткіңіз келетін кез келген уақытта есікті итеріп, сыртқа шығыңыз.

Өзіңізді қалай сезінесіз? «Тыныштық сарайына» апарар жолды есіңізге сақтаңыз. Қалаған уақытыңызда сіз мұнда қайтып келе аласыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры. – СПб., 1996.
2. Захаров В.П., Хрящева Ю. Социально-психологический тренинг. – Л., 1989.
3. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб.: Питер Ком, 1999.
4. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб., 2005.
5. Сарвир И. Долой стресс! Лучшие приемы релаксации и аутотренинга. – М., 2006.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада психологиялық тренингтердің қысқаша тарихы, оларды жүргізу тәртібі мен релаксациялық жаттығуларды орындау әдістемесі қарастырылады.

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются краткая история, правила проведения психологических тренингов и релаксационных упражнений.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТЕЛЕСНО – ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ В КУРСЕ «САМОПОЗНАНИЕ»

Байзdraхманова А. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

Телесно-ориентированная психотерапия (ТОП) - направление психотерапии, объединяющее ряд авторских методов: вегетативная терапия (В.Райх); биоэнергетический психоанализ (А.Лоуэн); стержневая (Core) энергетика (Д.Пьерракос);

соматическая терапия - биосинтез (Д.Боаделла); радикс (Ч.Келли); хакоми (Р.Курц); соматический процесс (С.Келеман); организмическая психотерапия (М.Браун); первичная терапия, или терапия первичного крика (А.Янов); комплексы двигательных упражнений, связанных с выявлением и улучшением привычных телесных поз (Ф.Александр), а также осознанием и развитием телесной энергии (М.Фельденкрайз); структурная интеграция, или рольфинг (И.Рольф); биодинамическая психология (Г.Бойсен); биодинамика, или психологи соматического развития (Л.Марчер); чувственное осознание (Ш.Селвер); психотоника (Ф.Гласер); процессуальная терапия (А.Минделл). В сферу ТОП входит также ряд оригинальных отечественных методик, в первую очередь танатотерапия (В.Баскаков). Близкими к ТОП являются ряд методик, фрагменты которых могут использоваться в работе с клиентами: розен-метод (М.Розен); БЭСТ (Е.Зуев), инсайт-метод (М.Белокурова), различные виды двигательной и танцевальной терапии, включая анализ движений (Р.Лабан) и техник актерского мастерства, телесно-дыхательные и звуковые психотехники, а также восточные виды телесных практик.

Исторические корни ТОП лежат в работах Ф.Месмера, Ш.Рике и Ж.-П.Шарко, И.Бернхайма, В.Джемса и П.Жане, в одном ряду с которыми стоит теория И.М.Сеченова о "мышечном чувстве". Широкою же известностью и систематизированное оформление это направление получило благодаря работам В.Райха, начиная с конца 30-х гг. Райх считал, что защитные формы поведения, которые он называл "характерным панцирем", проявляются в мышечном напряжении, образующем защитный "мышечный панцирь", и стесненном дыхании. Поэтому Райх использовал различные процедуры контакта с телом (массирование, контролируемое надавливание, мягкое прикосновение) и регулируемое дыхание, целью которых представлялся анализ структуры характера клиента, выявление и проработка мышечных зажимов, приводящие к высвобождению подавляемых чувств. Соответственно общей основой методов ТОП, исторически обусловивших отделение их от психоанализа, является использование в процессе терапии (body-mind therapy) контакта терапевта с телом клиента, основанное на представлении о неразрывной связи тела (body) и духовно-психической сферы (mind). При этом полагается, что неотрагированные эмоции и травматичные воспоминания клиента вследствие функционирования физиологических механизмов психологической защиты запечатлеваются в теле. Работа с их телесными проявлениями помогает по принципу обратной связи проводить коррекцию психологических проблем клиента, помогая ему осознать и принять вытесненные аспекты личности, интегрировать их как части его глубинной сущности (self). Интеграция тела и разума основывается на функционировании интуитивных, правополушарных компонентов психики, иначе именуемых естественным организменным оценивающим процессом (К.Роджерс). Поэтому в работе терапевта с клиентом поощряется доверие последнего к телесным ощущениям, или интуитивной "внутренней мудрости" собственного организма. Раскрепощение тела, "включение его в жизнь" приближает человека к его первичной природе и помогает ослабить отчужденность, испытываемую большинством людей (А.Лоуэн). В процессе работы внимание клиента направляется на его ощущения для повышения способности к осознанию телесных ощущений, производится также усиление телесных ощущений для поощрения чувств. Особое внимание уделяется ощущениям, связанным с распределением в теле вегетативной или биологической энергии (В.Райх), начиная от поверхности кожи до глубоких процессов метаболизма (М.Браун), устранению нарушений, блокирующих ее нормальное протекание.

От простых телесных ощущений терапевт помогает клиенту перейти к эмоционально окрашенным телесным переживаниям. Зачастую это дает возможность

осознать их историю, вернуться к тому времени, когда они впервые возникли (регрессия), чтобы прожить их заново и тем самым освободиться от них (катарсис). Тем самым человек обретает более прочный контакт с реальностью (заземление), включающий как физическую опору и устойчивость применительно к жизненным условиям (А.Лоуэн), так и тесную связь с собственными эмоциями и отношениями с близкими людьми (С.Келеман). В арсенале ТОП имеются также различные упражнения: дыхательные, способствующие энергизации и коррекции дисфункциональных дыхательных паттернов; двигательные, способствующие устранению патологических двигательных стереотипов, развитию мышечного чувства и тонкой двигательной координации; медитативные и другие. Помимо работы с внутренними переживаниями клиента, подвергаются анализу также и отношения клиента с терапевтом, представляющие взаимное проецирование ими друг на друга отношений с другими лично значимыми персонами (перенос и контрперенос). При этом процессы переноса рассматриваются как в традиционном для психоанализа психологическом плане, так и в физическом и энергетическом.

Методы ТОП особенно эффективны для лечения психосоматических заболеваний, неврозов, последствий психических травм (травмы развития, шоковые травмы) и посттравматических стрессовых расстройств, депрессивных состояний. ТОП является также инструментом личностного роста, позволяющим добиться более полного раскрытия личностного потенциала, увеличения числа доступных человеку способов самовыражения, расширения самоосознания, коммуникации, улучшения физического самочувствия.

Первым принципиальным новшеством, введенным Райхом в практику психоанализа, был переход от анализа отдельных симптомов к анализу характера пациента. Вторым открытием Райха стал феномен "заключения характера в панцирь", или механизации душевной жизни под воздействием общественных стереотипов и авторитарной семейной атмосферы, возникающего как средство подавления и сдерживания эмоций. То, что зависит от человека - сдерживать экспрессивные компоненты эмоций за счет мышечного напряжения. Тем самым на функциональном, физиологическом уровне райховский "характерный панцирь" идентичен "мышечному панцирю".

Третьим постулатом системы Райха стало введенное им понятие "биопсихической", или вегетативной энергии, нормальное распределение которой в организме является основой душевного и физического здоровья, а нарушения свободного протекания составляют патогенез неврозов и других болезненных состояний. При этом источник энергии невроза создается в процессе обыденной душевной жизни дисбалансом между накоплением и расходом насыщающей ее вегетативной энергии (в терминах современной физиологии - вегетативного обеспечения эмоций). Тем самым, по мысли Райха, невротическое состояние отличается от психологического здоровья именно наличием застойного эмоционального возбуждения и его телесного эквивалента - застойных очагов вегетативной энергии (иными словами, неотреагированных эмоций). Соответственно Райхом был предложен патогенетический способ лечения неврозов - вегетотерапия, или восстановление нормального протекания вегетативной энергии путем воздействия на блокирующие ее поток участки хронически повышенного мышечного тонуса, а также особым образом регулируемого дыхания.

Любопытно, что к созданию методики вегетотерапии Райха подтолкнули его наблюдения над больными шизофренией с кататоническим синдромом. Как он писал впоследствии в работе "Функция оргазма": "Известно, что ступорозные кататоники,

которые внезапно заболевают и обнаруживают способность к приступам ярости, очень легко становятся снова нормальными людьми...

Научившись содействовать появлению припадков бешенства у аффективно заблокированных невротиков с мышечной гипертонией, я регулярно стал достигать значительного улучшения общего состояния". Физиология этого процесса представлялась следующей: "Отвердевание мышц при ступорозной кататонии становится всеобъемлющим. Возможности энергетической разрядки все более сужаются. Во время приступа бешенства через отвердевшие мышцы из вегетативного центра, еще сохранившего подвижность, прорывается сильный импульс, высвобождая тем самым связанную мышечную энергию".

В. Райх считал, что характер человека включает постоянный "набор" защит. Хронические мышечные зажимы блокируют 3 основных эмоциональных состояния: тревожность, гнев и сексуальное возбуждение. Райх пришёл к выводу, что мышечный и психологический панцирь - одно и то же. Хронические напряжения блокируют энергетические потоки, лежащие в основе сильных эмоций. Защитный панцирь не дает человеку переживать сильные эмоции, ограничивая и искажая выражение чувств. Эмоции, заблокированные таким образом, никогда не устраняются, потому что не могут полностью проявиться. Эти блоки (мышечные зажимы) искажают и разрушают естественные чувства, в частности подавляют сексуальные чувства, мешают полноценному оргазму. По Райху, полное освобождение от заблокированной эмоции происходит только после ее глубокого переживания.

В. Райх начал с применения техники характерного анализа к физическим позам. Он анализировал в деталях позы пациента и его физические привычки, чтобы дать пациентам осознать, как они подавляют жизненные чувства различных частях тела. Райх просил пациентов усиливать определенный зажим, чтобы лучше осознать его, прочувствовать его и выявить эмоцию, которая связана в этой части тела. Он увидел, что только после того, как подавляемая эмоция находит свое выражение, пациент может полностью отказаться от хронического напряжения или зажима.

В. Райх постоянно старался дать пациентам осознать их характерные черты. Он часто имитировал их характерные черты или позы или просил самих пациентов повторять или преувеличивать штамп поведения – например, нервную улыбку. Когда пациенты перестают принимать свой характерный способ поведения как само собой разумеющийся, их мотивация к изменению возрастает.

Он полагал, что каждое характерное отношение имеет соответствующую физическую позу, и что характер индивидуума выражается в его теле в виде мышечной ригидности или мускульного панциря.

В. Райх полагал, что хронические напряжения блокируют энергетические потоки, лежащие в основе сильных эмоций. Защитный панцирь не дает человеку переживать сильные эмоции, ограничивает и искажает выражение чувств. По В. Райху, человек может освободиться от заблокированной эмоции, только полностью пережив ее; причём отрицательные эмоции должны быть проработаны прежде, чем могут быть пережиты позитивные чувства, которые ими замещаются.

В. Райх подчеркивал важность освобождения, расслабления мышечного панциря в дополнение к анализу психологического материала, потому что он рассматривал ум и тело как нерасторжимое единство. Райх стремился к распусканию защитного панциря, блоков чувствования, которые искажают психологическое и физическое функционирование человека; рассматривал терапию как средство восстановления свободного протекания энергии через тело посредством систематического освобождения блоков мускульного панциря, поэтому и назвал свой метод лечения невротозов "биофизической оргонной терапией".

При работе с мышечным панцирем Райх обнаружил, что освобождение хронически зажатых мышц часто порождает особые физические ощущения – чувство тепла или холода, покалывание, зуд или эмоциональный подъем. Он полагал, что эти ощущения возникают в результате высвобождения вегетативной или биологической энергии.

В. Райх считал, что мышечный панцирь представляет собой 7 основных защитных сегментов, состоящих из мышц и органов соответствующих функций. Эти сегменты образуют ряд из 7 горизонтальных колец, находящихся под прямым углом к позвоночнику. Основные сегменты панциря располагаются в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза.

Терапия В. Райха состоит, прежде всего, в распускании панциря в каждом сегменте, начиная с глаз и кончая тазом.

Мышечные зажимы: Глаза. Защитный панцирь в области глаз проявляется в неподвижности лба и “пустом” выражении глаз. Распускание осуществляется посредством раскрытия глаз так широко, как только возможно, а также свободными движениями глаз, вращением и смотрением из сторон в сторону.

Рот. Оральный сегмент включает мышцы подбородка, горла и затылка. Этот сегмент удерживает эмоциональное выражение плача, крика, гнева, кусания, сосания, гримасничанья. Защитный панцирь может быть расслаблен клиентом путем имитации плача, произнесения звуков, мобилизующих губы, кусания, рвотных движений и посредством прямой работы над соответствующими мышцами.

Шея. Этот сегмент включает мышцы шеи и язык. Защитный панцирь удерживает в основном гнев, крик и плач. Средством распускания панциря являются крики, вопли, рвотные движения и т.п.

Грудь. (широкие мышцы груди, мышцы илеч, лопаток, грудная клетка, руки с кистями). Этот сегмент сдерживает смех, печаль, страстность. Сдерживание дыхания, являющееся важным средством подавления любой эмоции, осуществляется в значительной степени в груди. Панцирь может быть распушен посредством работы над дыханием, в особенности осуществлением полного выдоха.

Диафрагма. Этот сегмент включает диафрагму, солнечное сплетение, различные внутренние органы, мышцы нижних позвонков. Панцирь здесь удерживает в основном сильный гнев. Нужно в значительной степени распустить первые четыре сегмента, прежде чем перейти к распусканию пятого посредством работы с дыханием и рвотным рефлексом.

Живот. Сегмент живота включает широкие мышцы живота и мышцы спины. Напряжение поясничных мышц связано со страхом нападения. Защитный панцирь связан с подавлением злости, неприязни.

Таз (все мышцы таза и нижних конечностей). Чем сильнее защитный панцирь, тем более таз вытянут назад, торчит кзади. Тазовый панцирь служит подавлению возбуждения, гнева, удовольствия. Панцирь может быть распушен посредством мобилизации таза, а затем лягания ногами и удара кушетки тазом.

Терапия Райха состоит прежде всего в распускании панциря в каждом сегменте, начиная с глаз и кончая тазом. Каждый сегмент более или менее независим, с ним можно работать отдельно. В распускании панциря используются 3 типа средств:

- накопление в теле энергии посредством глубокого дыхания;
- прямое воздействие на хронические мышечные зажимы посредством давления, пощипывания и т. д.;
- открытое рассмотрение совместно с клиентом сопротивлений и эмоциональных ограничений, которые при этом выявляются.

Райх обнаружил, что по мере того, как пациенты обретают способность полной “генитальной отдачи”, фундаментально меняется все их бытие и стиль жизни. Разработанные Райхом методики дыхания, эмоционального раскрепощения, усиления напряжения в заблокированных областях тела легли в основу: биоэнергетики, структурной интеграции (рольфинга), и других психотехник.

Тем самым методы телесно-ориентированной терапии делают акцент в работе с человеком на знакомстве с телом, подразумевающим расширение сферы осознания им глубоких внутренних ощущений, исследование того, как потребности, желания и чувства кодируются в различных телесных состояниях и обучение реалистичному разрешению внутренних конфликтов в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков В. Свободное тело. Хрестоматия. Институт общегуманитарных исследований. М., 2004.
2. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. /Под ред. В.Ю. Баскакова. М.: ПНО "Психотехника", 2003.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков. // Хрестоматия по общей психологии. Разд. 2. Субъект деятельности. / Под ред. В.В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 2000. — С. 54-61.
4. Лоуэн А. Физическая динамика структуры характера. М: ПАНИ, 1996.
5. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. С.-Пб.: Речь, 2001.
6. Никитин В.Н. Психология телесного сознания. М.: Алетейа, 1999.
7. Панферов В.Н. Внешность и личность. / Социальная психология личности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
8. Райх В. Характеро-анализ. М.: Республика, 1999.
9. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). М.: Изд-во МГУ, 1988.
10. Кречмер Э. Строение тела и характер. М.: Педагогика-Пресс, 1995.
11. Леонгард К. Акцентуированные личности. // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 270-287.
12. Березкина-Орлова В.Б., Баскакова М.А. Телесно-ориентированная психотехника актера. // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Под ред. Баскакова В.Ю. М.: ПНО «Психотехника», 1993. -С. 114-131.
13. Бернс Р. Развитие «Я» — концепции и воспитания. М.: Прогресс, 1986.
14. Бернштейн Н.А. О построении движения. М.: Медгиз, 1947.

РЕЗЮМЕ

Статья знакомит с основными методами телесно-ориентированной терапии как эффективного направления в работе с личностью. Описаны структура и особенности данного терапевтического метода для раскрытия ресурса и восстановления психического здоровья человека на современном этапе.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада тән терапиясының негізгі әдістері жеке тұлғамен жұмыстың тиімді бағыты ретінде қарастырылады. Қазіргі кездегі адамдағы осы терапевтік әдістің ресурстары мен психикалық денсаулығын қалыптастырудағы құрылымы мен еркселіктері сипатталған.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Исхакова Э.В. (г. Алматы, КазГосЖенПИ)

Так что же такое сказкотерапия? Первое, что приходит в голову – лечение сказками. Знания испокон веков передавались через притчи, истории, сказки, легенды, мифы. Причем же здесь лечение? Знания умножают печали или все же лечат Душу? На этот вопрос, наверное, есть и будет много ответов. Знание сокровенное, глубинное, не только о себе, но и об окружающем мире, безусловно, лечит. И именно сегодня к нему интуитивно тянутся люди. Перечитывают и интерпретируют Библию, ищут скрытый смысл в сказках, легендах и мифах, для того чтобы заново открыть то, что в глубине души известно.

Сказкотерапия – это лечение сказками, мы имеем в виду совместное с клиентом открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими.

Сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем.

Сказкотерапия – это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Сказкотерапия – процесс активизации ресурсов, потенциала личности.

Сказкотерапия – процесс экологического воспитания детей.

Сказкотерапия – это процесс объективизации проблемных ситуаций.

Сказкотерапия – процесс улучшения внутренней природы и мира вокруг.

Сказкотерапия – это еще и терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные стороны личности, нечто нереализованное, может реализоваться мечта; а главное, в ней появится чувство защищенности и аромата Тайны...

Привлекательность сказок для психотерапии, психокоррекции и развития личности ребенка, достоинство сказок заключаются в следующем:

- отсутствие в сказках дидактики, нравоучений;
- неопределенность места действия главного героя;
- образность языка. Кладезь мудрости. Метафоричность языка;
- победа добра. Психологическая защищенность;
- наличие Тайны и Волшебства.

Самое большое, что может «позволить себе» жанр сказки – это намек на то, как лучше поступать в той или иной жизненной ситуации. В этом смысле противоположностью сказки является басня. В сказке никто не учит ребенка «жить правильно». События сказочной истории естественно и логично вытекают одно из другого. Таким образом, ребенок воспринимает и усваивает причинно-следственные связи, существующие в этом мире.

«В некотором царстве, в некотором государстве...». Нам как будто дают понять, что такая история могла произойти где угодно: может быть, за тридевять земель, а может быть, и совсем рядом. Это будет зависеть от того, насколько близко к себе захочется принять сказочную историю.

Определенное место действия психологически отделяет ребенка от событий, происходящих в сказке. Ребенку сложно перенести себя в конкретное место, особенно если он там никогда не был. Детям легче перенести себя за тридевять земель, чем, скажем, в город Брянск.

повторяются из сказки в сказку: Иванушка, Аленушка, Марья. Отсутствие жесткой персонификации помогает ребенку идентифицировать себя с главным героем. В сказочных сюжетах зашифрованы ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек. Жизненный выбор, любовь, ответственность, взаимопомощь, преодоление себя, борьба со злом – все это «закодировано» в образах сказки.

Например, часто в сказках главный герой оказывается на распутье. Ему предлагают, как правило, три варианта дальнейших действий. В реальной жизни человек постоянно сталкивается с проблемой выбора: от простого – что выбрать из одежды, до жизненно важного – как жить дальше. На примере судеб сказочных героев ребенок может проследить последствия того или иного жизненного выбора человека.

Каждая сказочная ситуация имеет множество граней и смыслов. Ребенок, читая сказку, бессознательно выносит для себя тот смысл, который наиболее актуален для него в данный момент. Со временем человек меняется, и ту же самую сказку он может понять по-другому... Часто дети просят своих родителей и воспитателей читать им одну и ту же сказку. Вероятно, эта сказка наиболее соответствует мировосприятию ребенка в данный момент и помогает ему понять важные для себя вопросы. Благодаря многогранности смыслов, одна и та же сказка может помочь ребенку в разные периоды жизни решать актуальные для него проблемы.

Когда ребенок начинает осознавать себя и исследовать устройство окружающего Мира, у него возникает множество вопросов ко взрослым. Многие детские вопросы ставят родителей в тупик. Не так-то просто объяснить ребенку, почему все происходит так, как происходит, и «что такое хорошо, а что такое плохо». Наблюдая за судьбами героев, проживая сказочные ситуации, воспринимая язык сказочных образов, ребенок во многом формирует для себя картину Мира, и в зависимости от этого ребенок будет воспринимать разные ситуации и действовать различным образом.

Признак настоящей сказки – хороший конец. Это дает ребенку чувство психологической защищенности. Чтобы ни происходило в сказке, все заканчивается хорошо. Оказывается, что все испытания, которые выпали на долю героев, были нужны для того, чтобы сделать их более сильными и мудрыми. С другой стороны, ребенок видит, что герой, совершивший плохой поступок, обязательно получит по заслугам. А герой, который проходит через все испытания, проявляет свои лучшие качества, обязательно вознаграждается. В этом заключается закон жизни: как ты относишься к Миру, так и он к тебе.

Ореол тайны и волшебства – это качество, свойственное волшебным сказкам. Волшебная сказка как живой организм – в нем все дышит, в любой момент может ожить и заговорить даже камень. Эта особенность сказки очень важна для развития психики ребенка. Читая или слушая сказку, ребенок «вживается» в повествование. Он может идентифицировать себя не только с главным героем, но и с другими одушевленными персонажами. При этом развивается способность ребенка децентрироваться, вставать на место другого. Ведь именно эта способность человека почувствовать нечто, что отличается от него самого, позволяет ему ощутить многогранность Мира и свое Единство с ним. Сказка так же многогранна, как и жизнь. Именно это делает сказку эффективным психотерапевтическим и развивающим средством.

Сказка несет в себе культуру, а также мировоззрение своего народа. Африканские сказки не похожи на русские или французские, восточные сказки отличаются от европейских сказок. Через сказки разных народов ребенок имеет возможность познать жизнь и взгляд на Мир в разных уголках Земли. Причем, в сказках обычно передается самое сокровенное и характерное для нации. Поэтому ребенок может проникнуть во внутренний мир человека, живущего в другой части

света. Это, в свою очередь, может помочь ребенку научиться понимать людей, живущих в других странах.

Сказки других народов – это замечательное средство для того, чтобы ребенок мог постигнуть внутренний мир и образ мыслей человека из другой страны. Все сказки делятся на коллективные (народные сказки) и индивидуальные (авторские сказки).

Детям 3-5 лет наиболее понятны и близки сказки о животных и сказки о взаимодействии людей и животных. В этом возрасте дети часто идентифицируют себя с животными, легко перевоплощаются в них, копируя их манеру поведения.

Начиная с 5 лет, ребенок идентифицирует себя преимущественно с человеческими персонажами: Принцами, Царевнами, Солдатами и пр. Чем старше становится ребенок, тем с большим удовольствием он читает истории и сказки про людей, потому что в этих историях содержится рассказ о том, как человек познает Мир. Примерно с 5-6 лет ребенок предпочитает волшебные сказки. В подростковом возрасте могут быть интересны сказки-притчи и бытовые сказки. В настоящее время исследованием сказок-страшилок и детской субкультуры занимается психолог М. Осорина. Сказки-страшилки и «сказки про нечисть» могут быть полезны при работе над детскими страхами.

В развитии сказочного сюжета волшебной сказки есть определенные закономерности. Можно найти семь этапов развития сказочного сюжета, которые переключаются с этапами формирования личности человека.

Первый этап – это этап развития в отчем доме. Его проходит не только сказочный герой (царевич, солдат, крестьянин, купец), но и каждый человек. На протяжении этого периода своей жизни человек перенимает, «впитывает», познает родительский опыт и формирует мировоззрение; он накапливает информацию о явлениях Мира; аккумулирует в себе энергию родительской любви, которая в его самостоятельной жизни послужит ему опорой. Этот период длится от рождения и примерно до 11-14 лет. Это период накопления доверия к миру и веры в свои силы.

В каждой сказке главный герой рано или поздно покидает родительский дом. Задача второго этапа – отделение от родительского дома, выделение себя как отдельной самостоятельной личности. В период примерно с 11 до 18 лет человеку очень важно психологически отделиться от родителей, выработать свой собственный взгляд на Мир. Часто подростки создают большое количество проблем своим родителям, и это неудивительно – ведь процесс отделения себя из семьи очень болезнен. Однако отделиться – это не значит порвать с родителями, обесценивать их жизненный опыт и метод воспитания. Отделиться – это значит, принять своих родителей такими, какие они есть, найти свое собственное место в жизни. Сказка учит нас тому, что процесс психологического расставания ребенка с родителями естественен и необходим. Отделяясь от родителей, лишаясь их поддержки, сказочный герой, так же как и человек, может рассчитывать только на самого себя.

На предыдущем этапе герой принял первое важное решение в своей жизни – действовать самостоятельно. Теперь, когда он один, перед ним встает еще более сложная и глубокая задача, – какой выбрать путь (третий этап). Часто в сказке главный герой выбирает самый трудный (на первый взгляд) путь, но именно он приводит героя к успеху. Здесь происходит проверка на силу духа и искушение.

Герой идет по дороге и здесь он встречается с разными существами, нуждающимися в его помощи. Эти ситуации – проверка на «доброе сердце». Каждое доброе дело, сделанное от чистого сердца, приносит герою новых друзей и помощников. Сказка учит – как ты относишься к Миру, так и он к тебе. Герой выходит из ситуации неопределенности, выбирает свой путь и приобретает себе верных помощников. Они появляются в самый нужный момент – тогда, когда герой не может

справиться с ситуацией сам.

В жизни человека – это этап осознания смысла существования и поиска своего места в жизни. Обычно этот период начинается перед окончанием школы. После окончания школы меняется его окружение. В техникумах, институтах, на работе появляются новые друзья, планы. Меняется его стиль жизни. С этим периодом жизни связаны три важные психологические задачи, которые сознательно или бессознательно решает для себя молодой человек:

- принятие самого себя – «я такой, какой я есть»;
- принятие своего пути – «я совершаю свой собственный путь, который я для себя выбрал»;
- принятие ответственности за свои выбор и действия – «я несу ответственность за свои действия и за то, что происходит со мной»;
- на этом этапе развития личности человека встает вопрос о доверии самому себе, доверии тому, что человек считает правильным для себя – вопрос о Совести, о том стержне, внутреннем голосе, индикаторе, который позволяет совершать или не совершать те или иные поступки.

Борьба и победа – это кульминация сказки. Герой достигает цели своего пути и вступает в борьбу с персонифицированным злом (Кошей Бессмертный, Баба-Яга, Колдунья, Ворон Воронович и др.). Бывает, что героине с первого раза побеждает противника; иногда он прибегает к хитрости или к помощи других персонажей сказки. Так или иначе, сказочный герой побеждает зло. Герой, побеждая зло, изменяется внутренне, приобретает новые возможности и опыт. «Борьбу со злом» можно найти в реальной жизни человека (четвертый этап). Борьба со злом может быть и внешней. Нередко человеку приходится противостоять ситуациям, где он оказывается в положении сказочного героя, борющегося с драконом. Побеждая физически или духовно, человек становится сильнее и мудрее.

Оказывается, что победа над злом не означает полной победы и конца испытаний. На пятом этапе герой сталкивается с задачами, решать которые он должен уже с позиции нового опыта. Сказка учит: будь бдительным – основное зло не открыто, а скрыто; оно появляется тогда, когда ты расслаблен и меньше всего его ожидаешь. Мудрость сказки заключается в том, что на примере главного героя нам дают понять, что достигнутая цель, результат – еще не конец пути, а только указание на то, что мы движемся в правильном направлении. Основной задачей оказывается не победа над злом, не новые знания и опыт, а умение все это правильно и вовремя применить в изменившейся для человека жизни.

И вот, наконец, все трудности позади (шестой этап), на пригорке показался отчий дом. Герой так давно ждал этого момента. Однако дома многое изменилось: героя, по навету братьев, считают подлецом или погибшим; невеста героя собирается замуж за другого. Но герой уже сталкивался со скрытым злом на предыдущем этапе, теперь он мудр и осторожен. Он, используя весь опыт пройденного пути, проходит необходимые испытания и восстанавливает справедливость. Так происходит утверждение себя, как зрелой самостоятельной личности в родном доме, где раньше он считался маленьким или ни на что не способным. И самое главное на этом этапе – своевременное применение приобретенных возможностей.

Нередко в жизни человека бывают ситуации, когда он вынужден доказывать своим родным и близким свое право на самостоятельную жизнь и решения. Человек уже давно имеет свою семью, а родители до сих пор считают его маленьким и не способным к самостоятельным действиям. И в этой ситуации человеку приходится приложить немало душевных сил для того, чтобы самому себе и родным доказать свою зрелость.

Седьмой этап – это этап, когда та искра, «королевское начало» героя, получает предметное воплощение: он становится «королем». Так же и человек, реализуя себя, становится на ступень выше в своем развитии. Часто сказка заканчивается свадьбой. Свадьба может быть рассмотрена как символ завершенности какого-либо процесса, воссоединения, восстановления целостности. Однако сказка имеет свой конец, а жизнь нет. Поэтому человеку неоднократно приходится проходить эти этапы в течение своей жизни.

Поскольку сказка – многогранный материал, можно применять ее в психологической работе, используя тот ракурс, который наиболее соответствует психокоррекционным и психодиагностическим целям. Можно выделить несколько направлений сказкотерапии.

1. Суть *аналитического* направления – интерпретация сказок. При этом акцент делается соответственно на умственную, когнитивную, ментальную сферу психики человека. Цель метода – осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, фразой, конструкцией сюжета.
2. Сказки очень приятно слушать, но не менее приятно их *рассказывать*. Многие родители, воспитатели, педагоги рассказывают детям сказки, однако, рассказывание сказок как направление сказкотерапии имеет свои особенности и формы. Сказки могут рассказывать и дети.

Рассказывание новой или известной сказки от 3-го лица. Рассказывает взрослый. В этом случае важны актерские умения и навыки. Рассказывая сказку, важно перед своим мысленным взором выстроить образный ряд повествования. «Вжиться» в героев сказки и передать их интонации; вовремя делать паузы и смысловые акценты.

Групповое рассказывание сказок. В этом случае рассказчиком является группа детей (или взрослых, или подростков).

Рассказывание известной всей группе сказки. Каждый участник группы по очереди рассказывает маленький кусочек сказки. Повествование разбивается на отрывки произвольно, в зависимости от того, какую часть рассказа берет на себя предыдущий рассказчик. Если рассказывание проводится в детской группе, ведущий может участвовать в рассказывании.

Рассказывание известной сказки и придумывание к ней продолжения. После того как сказка рассказана, участники группы придумывают к ней продолжение, причем последний рассказчик должен закончить сказку.

Групповое придумывание сказки. Кто-то начинает говорить первую фразу (например, «В некотором царстве, в некотором государстве...»), следующий участник группы присоединяет к сказочной фразе одну или две фразы и так далее.

Рассказывание сказки от первого лица и от имени различных персонажей сказки (может проводиться как в группе, так и индивидуально). Участники группы выбирают сказку, которую они собираются рассказывать, и распределяют персонажи сказки между собой. Причем, персонажи, от имени которых будет рассказываться сказка, могут быть разнообразными.

3. *Переписывая* сказку, ребенок, подросток, взрослый сам выбирает наиболее соответствующий его внутреннему состоянию конец. Он находит тот вариант, который позволяет ему освободиться от внутреннего напряжения. В этом – психокоррекционный смысл переписывания сказок. Переписывание любимых сказок детства может быть полезно в том случае, если любимая сказка стала жизненным сценарием и не дает человеку свободно и осознанно строить свою жизнь.

4. Слушая или читая сказку, ребенок или взрослый проигрывает ее в своем воображении. Он представляет себе место действия и героев сказки. Таким образом, он в своем воображении видит целый спектакль. Поэтому совершенно естественным является использование *постановки сказки* с помощью кукол в психологических целях. «Оживляя» куклу, ребенок чувствует и видит, как каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Таким образом, ребенок получает оперативную не директивную обратную связь на свои действия. А это помогает ему самостоятельно корректировать свои действия, улучшая кукловодство. Ребенок реально становится волшебником, заставляя неподвижную куклу двигаться так, как он считает нужным.

Развитие личности ребенка может быть более эффективным, если он не просто представит себе сказку, но и сам непосредственно соприкоснется с ней. Он может путешествовать по сказочным дорогам, переживать удивительные приключения и превращения, встречаться со сказочными существами. Попадая в сказку, ребенок легко воспринимает «сказочные законы» – нормы и правила поведения, которые иногда с трудом прививаются детям родителями и педагогами. Сама «сказочная жизнь» побуждает действовать ребенка в соответствии с общечеловеческими нормами поведения. Путешествуя по Сказочной стране, ребенок чувствует, что если он не будет прислушиваться к своим друзьям, будет с кем-то ссориться, производить вокруг себя разрушения – сказка исчезнет, а вместе с ней могут погибнуть и добрые, любившиеся ему сказочные существа, живущие в ней. Поэтому осознание ответственности за свои поступки приходит к ребенку непосредственно из сказочной ситуации, а не из уст и по воле взрослого.

Для того чтобы ребенок лучше «воспринимал» то, что с ним происходит в сказке, можно придумать ритуал вхождения в Волшебную Страну. Одним из элементов такого ритуала может стать «превращение» ребенка в любого сказочного героя (по его выбору). Для этого можно организовать Место превращения.

Этап знакомства с персонажами, в которых превратились дети, очень важен. Обычно дети перевоплощаются в тех героев, характер и способ поведения которых для них наиболее значим в данный момент. Ребенок, познавая Мир, примеряет на себя многие модели поведения. Чем больше моделей поведения «освоит», проиграет ребенок, тем гибче и разнообразнее впоследствии будут его взаимоотношения с окружающими. Многие дети каждое новое занятие придумывают разных героев для превращения. Важно узнать у ребенка характер и предпочтения его героя. Потому что иногда дети выбирают для превращения таких персонажей, образ которых для взрослых может быть двусмысленным. Тот образ, который ребенок выбирает для превращения, расскажет нам, какие внутренние вопросы решает для себя ребенок в данный момент. Если ребенок из занятия в занятие выбирает для превращения один и тот же образ – значит, он по каким-либо причинам очень значим для ребенка. Может быть, таким образом, ребенок тренирует важную для него манеру поведения, а может, с помощью этого образа ребенок бессознательно сигнализирует мудрому взрослому о какой-то проблеме.

В процессе каждого занятия по сказкотерапии мы можем решать определенные задачи. Например, отработка произвольного внимания, или сплочение группы, развитие чувства взаимопомощи и поддержки, или развитие памяти, коррекции личности, расширение эмоционально-поведенческих реакций и др. Дети должны почувствовать, что они не просто играют в «сказку» или выполняют упражнения, а исследуют пока незнакомый им Мир. В ходе курса сказкотерапии мы комбинировали способы «введения» в сказку в зависимости от целей занятия. Важно, чтобы ребенок вышел из сказки после окончания занятия тем же способом, что и вошел.

Каждый педагог, воспитатель, психолог, родитель имеет свои ценности, взгляды на мир и на стиль воспитания ребенка. Поэтому, строя свою работу с детьми, каждый будет придумывать свой собственный сценарий путешествия по сказке.

Применив методику «Сказкотерапии» в работе с детьми разных возрастов мы получаем следующие результаты:

- гармонизация чувств;
- появилась способность рефлексировать свои чувства;
- улучшились (стали более частыми и дружелюбными) контакты как с другими учащимися, так и со взрослыми. Отношения стали более открытыми;
- в ситуациях смены ролей в сказках формируется эмпатия (в ситуациях помощи, спасения).

В общении и работе с людьми существует огромный простор для творчества. Самое уникальное и многогранное творение на Земле – Человек. Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, для расширения и совершенствования взаимодействия с окружающим Миром. Основной принцип этого метода – духовное, целостное развитие личности ребенка, забота о его Душе. Забота о Душе (в переводе с греческого) – и есть терапия. Так как мы используем простую и понятную ребенку форму Сказки, то этот метод называется Сказкотерапия.

Дети, как и взрослые, все разные. К каждому нужно подобрать свой ключик. Способность ребенка удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях – это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта (Э. Фромм). Один ребенок более склонен сочинять и рассказывать, другой не может усидеть на месте и с ним необходимо постоянно двигаться. Третий любит что-то мастерить своими руками; четвертый обожает рисовать... То, как человек рисует, рассказывает, сочиняет, является ключом к познанию его внутреннего мира.

Комбинируя различные приемы сказкотерапии, можно помочь каждому участнику прожить многие ситуации, с аналогами которых он столкнется во взрослой жизни. И значительно расширить его мировосприятие и способы взаимодействия с миром и другими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя. М., 1997.
2. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. Екатеринбург. 1999.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998.
4. Практикум по сказкотерапии. Под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, СПб., 2000.
5. Тренинг по сказкотерапии. Под ред. Т. Зинкевич-Евстигнеевой. СПб., Речь, 2000.
6. Соколов Дм. Сказки и сказкотерапия. - М., 1996.

РЕЗЮМЕ

В статье говорится о сказкотерапии как об одном из методов понимания детей, о возможности использования сказочной формы для расширения и совершенствования взаимодействия детей с окружающим миром.

ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада ертегі терапиясы психологиясын түсіну әдісінің бірі ретінде ертегілік форманы пайдаланудың балалардың қаршағай әлеммен өзара қатынасып кеңейту және жетілдіру мүмкіндіктері туралы айтылады.

«ҚЫЗПИ ХАБАРШЫСЫ» ЖУРНАЛЫНА МАҚАЛАНЫ БЕРУ ЕРЕЖЕЛЕРІ

Мақала басылып шыққан нұсқа көшірмесімен дискетте (электронды вариантта) қабылданады. Файл аты бірінші автордың тегімен беріледі. Дискеттегі ақпарат пен басылым нақты болу керек.

Басылымға берілетін мақалалар журнал ережелері талаптарына сәйкес болуы тиіс:

- мақала көлемі 5-10 беттен аспауы тиіс. Жұмыс тілі - қазақ, орыс, ағылшын;
- шеттері - 2,5 см; шрифт Times New Roman; Times New Roman КК; шрифт өлшемі - 12; аралық интервал - 1; абзац - 1 см.; кітапша бағыт; колонтитулсыз;
- әдебиеттер тізімі мәтінде берілген сілтеулер ретімен келтіріледі, сілтеулер кигаш жақшада көрсетіледі;
- математикалық формулалар мәтінде редактор формуласы Equation көмегімен теріледі. Сілтеуі бар формулалар ғана оң жағынан нөмірленеді;
- әрбір беттің соңында автордың қолы қойылуы керек;
- беттің жоғарғы жағынан ЭОК (УДК) индексі (әмбебап ондық көрсеткіші) басылады, одан кейін мақала тақырыбы бас әріппен, келесі жолда автордың тегі, аты-жөні, қаласы, жұмыс орны, тағы бір аралық тастап мақала мәтіні, қолданылған әдебиеттер тізімі, түйіндеме (резюме) қазақ және орыс тілдерінде міндетті түрде беріледі.

Жазылған мақала көрсетілген талаптарға сәйкес келмеген жағдайда басылымға жіберілмейді. Авторлар өз еңбектерінде берілген экономика-статикалық негізгі мәліметтері мен цитатталарға, нақты дәлелдерге жауап береді, қолжазбалар авторларға қайтарылмайды. Берілген қолжазбалар қосымша редакциясыз басылады, сондықтан жіберілген қателерге авторлар өздері жауапты.

Журналға жазылған автор өз еңбектерін кезексіз шығарып отыруға мүмкіндік алады.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК ЖЕНПИ»

Статья сдается в распечатанном виде с приложением копии файла на дискете. Имя файла – фамилия первого автора. Информация на дискете и распечатке должна быть идентичной.

Направляемые в журнал статьи следует оформить в соответствии с правилами, принятыми в журнале:

- объем статьи не должен превышать 5-10 страниц. Языки - казахский, русский, английский;
- все поля - 2,5 см; шрифт Times New Roman; Times New Roman КК; размер шрифта - 12; межстрочный интервал одинарный; абзацный отступ - 1 см; книжная ориентация; без колонтитулов и постановки страниц (номера страниц проставить карандашом); основной текст выровнен по ширине;
- рисунки в сканированном виде размещаются непосредственно в тексте;
- список литературы нумеруется в порядке ссылок в тексте. Ссылки помещаются в косые скобки;
- математические формулы в тексте должны быть набраны при помощи редактора формул Equation, номер формулы ставится у правого края, нумеруются лишь те формулы, на которые имеются ссылки;
- каждая страницастатья должна быть подписана автором;
- наличие индекса УДК, краткого резюме на русском языке и түйіндеме на казахском языке обязательны;
- вверху страницы слева печатается УДК, с новой строки название статьи прописными буквами, со следующей строки фамилия, инициалы автора, город, место работы, затем через интервал текст статьи, список использованной литературы, резюме (түйіндеме) на казахском и русском языках.

Рукописи статей, оформление которых не соответствует указанным требованиям, к публикации не допускаются.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, экономико - статистических данных и прочих сведений. Рукописи авторам не возвращаются. Представленные рукописи печатаются без дополнительной редакции, в связи с чем ответственность за возможные ошибки несут авторы.

Преимущественное право публикации дается авторам, оформившим подписку на наш журнал.