

ISSN 1728-7847

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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»

№ 4 (25), 2010



Алматы

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



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы
Серия «Психология»

№ 4 (25)

Алматы, 2010

ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2010. - № 4 (25). - 127-бет.

ВЕСТНИК. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им.Абая, 2010. - № 4 (25). - 127 с.

Главный редактор

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

Редакционная коллегия:

к.психол.н., доц. **З.Ш.Каракулова** (ответ.секретарь),

д.психол.н., и.о.профессора **С.Н.Шадрин,**

д.психол.н., и.о.профессора **О.С.Сангилбаев,**

к.психол.н., доцент **Л.О.Сарсенбаева,**

к.п.н., доцент **Ж.К.Ибраимова,**

к.психол.н. **Г.Т.Бекмуратова**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Агеев -

*кандидат психологических наук,
профессор Казахской Академии труда и социальных отношений*

Основные проблемы современной психологии связаны, на наш взгляд, с одним важным обстоятельством. Как правило, в психологических концепциях очень много внимания уделяется собственно психике, что, впрочем, вполне естественно, но совершенно недостаточно уделяется внимания раскрытию понятия «человек», положенного в основу той или иной психологической концепции.

Можно с уверенностью сказать, что на сегодняшний день нет ни одной мало-мальски известной психологической теории, в которой была бы проанализировано отношение «человек и мир» [1], то которого бы непосредственно следовал и предмет психологической теории, и сама психологическая теория.

Такое положение дел затрудняет содержательный анализ подавляющего большинства психологических концепций, что создаёт дополнительные трудности при оценке их эвристических возможностей. И всё же можно сделать малооптимистичный вывод о том, что, как правило, в современных психологических теориях и концепциях человек представляет собой существо, смыслом существования которого является адаптация во внешнюю окружающую среду.

На наш взгляд, в настоящее время в основу деятельностных психологических концепций положены две базовые альтернативные модели человека как адаптивного существа. Обе они исходят из понимания психики как познавательного отношения и рассматривают человека в рамках субъект-объектной модели отношения человек-мир. С методологической точки зрения это означает, что в обеих базовых моделях человек рассматривается как социально-культурное адаптивное существо. Только способы и предметы адаптации в них предложены разные.

Первая (объектно-деятельностная) модель человека строится на предположении о том, что человек - это культурно-опосредованное существо [2], своим возникновением прерывающее непрерывность эволюционного развития живого мира. Культурный человек отличается опосредованным способом существования, в отличие от непосредственного способа существования животных. Таким способом существования является познавательная деятельность [3] как опосредованное знаком субъект-объектное адаптивное отношение человека к человеческому предметному миру. Сознание при этом следует понимать как отношение «внутри» познавательной деятельности, позволяющее соотносить возможность (идеальные формы) и действительность (реальные формы) своей

деятельности. Благодаря этому, человек способен выбирать присвоенные цели и сознательно строить свою индивидуальную деятельность. Но это не означает, что культурный человек способен изменить механизм возникновения индивидуальных целей, который представляет собой подражание в единстве с когнитивной рефлексией.

Вторая (субъектно-деятельностная) модель человека строится на предположении о том, что человек - это социально-опосредованное существо, особенностью которого является не столько употребление культурных знаков как психологических средств, сколько внутренняя рефлекторная активность [4]. С этой точки зрения, человек не прерывает непрерывность эволюционного развития живого мира, а продолжает эволюционную линию его развития. Но человек от животного всё же отличается своим специфическим способом существования. т.е. наличием сознания и деятельности [1]. Но при этом имеет общую с животными рефлекторную природу своей активности. Сознание при этом следует понимать как отношение между «внешними» и «внутренними» причинами (внутренними условиями), позволяющее соотносить возможность («внутренние условия») и действительность детерминирующих рефлекторную активность факторов. Благодаря этому, человек способен выбирать воздействующие на него причины и, тем самым, сознательно детерминировать свою рефлекторную активность. Но это не означает, что социальный человек способен изменить механизм возникновения «внутренних условий», который представляет собой механизм внешней социальной обусловленности индивидуального внутреннего мира.

Для объектно-деятельностной концепции исходным в возникновении познавательного отношения является адекватность объективной идеальной формы предметной культуры, существующей до и независимо от действующего человека, и субъективной идеальной формы предметной деятельности. Познавательная деятельность представляет собой способ превращения реальной (натуральной) формы культурного предмета в реальную форму предметной деятельности [5]. Это первый этап интериоризации [6], которая может быть раскрыта как особая деятельность превращения объективной идеальной формы предметной культуры в субъективную идеальную форму предметной деятельности. С психологической точки зрения, сознание можно понимать как отношение между объективной реальной (натуральной) формой предметной культуры и субъективной идеальной формой предметной деятельности.

Для субъектно-деятельностной концепции исходным в возникновении познавательного отношения является адекватность реальной формы «внешней» воздействующей причины [7], существующих до и независимо от действующего и идеальной формы «внутренних» условий. Познавательная деятельность представляет собой способ превращения воздействующей реальной (натуральной) формы «внешней» причины в идеальную форму результата (цель)

рефлекторной практической деятельности. Это первый этап

рефлекторной деятельности, которая может быть раскрыта как особая деятельность превращения объективной реальной формы воздействующей причины в субъективную идеальную форму практической рефлекторной активности человека. С психологической точки зрения сознание можно понимать как отношение между объективной реальной формой социальной причины и субъективной идеальной формой следствия.

Проведённый выше психологический анализ структуры познавательного отношения наводит на мысль о том, что обе эти деятельностные концепции с разных точек зрения, в разных аспектах используют одну и ту же модель человека. Содержанием такой модели является, на наш взгляд, истинно человеческая способность различать возможность и действительность своего существования. Другими словами, деятельностью сознания человек актуализирует свои возможности и опосредует ими собственное существование. Для непосредственного существования животного такое различие невозможно постольку, поскольку возможность и действительность существования животного совпадают и образуют синкретическое (нераздельное) единство.

Различение возможности и действительности собственного существования может осуществляться только за счёт деятельности сознания. Именно, поэтому человек является рефлексивным существом [8]. Это означает, что человек своим индивидуальным существованием выражает рефлексивный способ существования предметного мира в целом [9]. Именно потому справедливо определять человека как рефлексию природы [10].

Анализ объектно-деятельностной и субъектно-деятельностной моделей человеческого существования наводит на мысль о том, что обе они являются неточными и приблизительными версиями человеческой сущности, которая не может быть воссоздана только с помощью постулатов теории отражения.

Основанием для такого утверждения является положение о том, что обе эти модели исходят из «внешней» природы детерминант и задаваемого ими адаптивного способа человеческого существования. И даже если иметь в виду социальную природу человеческих детерминант [11]; и даже если предположить, что единичный человек как непреременный участник социальной деятельности тоже является произвольным «автором» социальных детерминант, опосредованно определяющих и его собственное индивидуальное существование, всё равно следует признать, что и в этом случае детерминанты человеческого существования имеют «внешнюю» по отношению к индивидуальному человеку природу.

При более тщательном анализе рассматриваемых нами концепций оказывается, что каждая из них может быть интерпретирована как версия когнитивной модели человека.

Объектно-деятельностная версия

1. Познающий человек превращает натуральную форму культурного предмета в идеальную форму индивидуальной деятельности за счет отчуждения формы деятельности от формы предмета в результате

распредмечивания (раз-обозначения) предмета и превращения ее в индивидуальную форму деятельности в результате интериоризации. Значение есть, способ, каким предметный мир культуры включен в индивидуальную деятельность. Значащий предмет есть символ деятельности. Объективное значение символа представляет собой всеобщую идеальную форму социальной деятельности. В идеальной действительности предметный мир и мир человеческой деятельности совпадают. Теперь с возникновением значения идеальная действительность представляет собой действительность, имеющую два полюса. На одном полюсе находится идеальная действительность предметного мира культуры. На другом полюсе находится идеальная действительность человеческой деятельности. Совпадение предметного мира культуры и предметной деятельности человека происходит в идеальном пространстве символа.

2. Превращаемая в субъективную идеальную форму индивидуальной деятельности, объективная идеальная форма культуры детерминирует субъективную идеальную форму деятельности.

3. Предметно действующий человек превращает субъективную идеальную форму индивидуальной деятельности в объективную идеальную форму предмета культуры за счет присвоения субъективной формы деятельности объективной форме предмета культуры в результате опредмечивания (обозначения). Обозначаемый предмет становится субъективным символом обозначившей его индивидуальной деятельности. Субъективное значение символа представляет собой превращенную форму обозначившей его индивидуальной деятельности. Теперь мир индивидуальной деятельности экстериоризуется [12] и совпадает с предметным миром культуры, поскольку субъективное значение есть превращенная форма индивидуальной деятельности. Сущностной характеристикой отношения между объективной идеальной формой социальной культуры и субъективной идеальной формой индивидуальной деятельности является смысл индивидуальной деятельности. Смысл есть способ, каким индивидуальная деятельность включена в предметный мир культуры. Только при совпадении индивидуальной деятельности и предметного мира культуры, т.е. когда субъективная идеальная форма деятельности адекватна объективной идеальной форме культуры, индивидуальная деятельность имеет смысл.

4. Превращаемая в объективную идеальную форму культуры, субъективная идеальная форма деятельности детерминирует объективную идеальную форму предметной культуры.

Особенностью объектно-деятельностной модели является то, что индивидуальные возможности имеют естественную природу. То есть, они имеют место до и независимо от индивидуального человека, не создаются индивидуальным человеком, а «присваиваются» им, заимствуются им «извне» [3]. С этой точки зрения, человек делает своим достоянием то, что лично сам он не создал.

Сущностью интериорюационной модели является противоречие между социально-культурной природой возможностей и индивидуальной природой воспроизводимой на их основе действительности. Это противоречие имеет предел, который задаётся наличными социальными возможностями. Этот предел индивидуальный человек может преодолеть, *только* отказавшись то своей социальности в пользу своей индивидуальности. Необходимость постоянного выбора между социальностью и индивидуальностью, составляющая внутреннюю сущность противоречивого культурного индивида, неизбежно порождает внутренние конфликты.

Субъектно-деятельностная версия.

1. Познающий человек превращает натуральную форму социальной причины в идеальную форму практической индивидуальной деятельности в результате отчуждения объективной социальной формы причины и превращения ее в субъективную форму индивидуальной практической деятельности (в результате отражения). В качестве средства отражения выступают «внутренние причины» (всеобщая субъективная идеальная форма), через которые преломляется объективная форма воздействующей причины. Всеобщая субъективная идеальная форма выступает в качестве значения воздействующей внешней причины. В идеальной действительности субъективной идеальной формы предметный мир и мир человеческой деятельности совпадают. При наличии значения идеальная действительность представляет собой действительность, связывающую между собой два полюса. На одном полюсе находится объективная реальность социального мира как воздействующей причины. На другом полюсе находится объективная реальность социального мира как результирующего следствия. Связывает эти два полюса практическая рефлекторная деятельность человека. Совпадение социального мира причин и социального мира следствий происходит в пространстве субъективной идеальной формы.

2. Превращаемая в субъективную идеальную форму индивидуальной практической деятельности с помощью воздействующей причины как средства, всеобщая субъективная идеальная форма («внутренние условия») детерминирует субъективную идеальную форму деятельности.

3. Рефлекторно действующий человек превращает субъективную идеальную форму индивидуальной практической деятельности в объективную реальную форму социального следствия за счет трансляции субъективной формы индивидуальной практической деятельности на объективную форму социального следствия в результате практического действия. Теперь внутренний мир человека в результате практической индивидуальной деятельности объективируется и совпадает с социальным предметным миром, поскольку объективная форма социального следствия есть превращенная объективная форма социальной причины. Сущностной характеристикой отношения между объективной реальной формой социальной причины и объективной реальной формой социального

следствия является смысл индивидуальной деятельности. Смысл есть способ, каким индивидуальная деятельность включена в социальный мир в качестве способа его воспроизводства. Только при совпадении индивидуальной деятельности и социального мира причин и следствий, т.е. когда субъективная идеальная форма практической деятельности адекватна объективным реальным формам социальной причины и социального следствия, индивидуальная деятельность имеет смысл.

4. Превращаемая в объективную реальную форму социального следствия, субъективная идеальная форма деятельности детерминирует объективную реальную форму социального следствия.

Особенностью субъектно-деятельностной модели является то, что *индивидуальные* возможности тоже имеют естественную природу. То есть, они имеют место до и независимо от индивидуального человека, не создаются индивидуальным человеком, а формируются социальным (непроизвольным) способом, заимствуются им «извне». С этой точки зрения, человек делает *своим* достоянием то, что лично сам, благодаря своей воле и своему сознанию он не создал.

Сущностью причинно-следственной модели также является противоречие между социальной природой возможностей и индивидуальной природой воспроизводимой на их основе действительности. Это противоречие имеет предел, который задаётся наличными социальными возможностями. Этот предел индивидуальный человек может преодолеть, только отказавшись то своей социальности в пользу своей индивидуальности. Необходимость постоянного выбора между социальностью и индивидуальностью, составляющая внутреннюю сущность противоречивого социального человека, неизбежно порождает внутренние конфликты.

«Внешние» детерминанты всегда порождают внутреннее противоречие между способом функционирования и способом возникновения. Это противоречие возникает из-за того, что естественная («внешняя») природа детерминант провоцирует (задаёт, поощряет) функционирование, воспроизводство способа существования (сущности). «Внешние» детерминанты «глушат», подавляют истинную сущность человека, его вектор генезиса, вектор качественного самоизменения, вектор «вертикального» развития.

Проблема соотношения «горизонтального» и «вертикального» способов существования является весьма сложной и очень глубокой [13]. Она коренится в природе предметных форм, в особенностях их психологических содержаний. Всё дело здесь заключается в том, что предметные формы по своей вещественной природе могут аккумулировать (в результате опредмечивания) только способы собственного воссоздания, собственного воспроизводства. В результате распредмечивания эти предметные структуры трансформируются в способы человеческих действий, но только таких, которые по своей природе тоже призваны воссоздаваться,

воспроизводиться, функционировать [14].

Исходя из того, что у социального и индивидуального способов существования различная природа (они возникают различным путём), отношение социальное-индивидуальное не является (и не может являться) отношением генезиса. По своей внутренней природе оно является отношением адаптации, где в качестве предела и средства адаптации выступает социальное (всеобщее), задающее предел и способ существования индивидуального (единичного).

При таком понимании сущности социального человека, возможность его собственного качественного самоизменения («вертикального» развития) тоже находится во всеобщем (в социуме) и может быть либо присвоена/не присвоена (в случае интериоризационного механизма целевой детерминации), либо выбрана/не выбрана (в случае рефлекторного механизма причинной детерминации), но не создана.

При более пристальном анализе обеих деятельностных психологических концепций можно сделать вывод о том, что и субъектно-деятельностная [7], и объектно-деятельностная [3] точки зрения исходят из того, что возможности человеческой деятельности (идеальные формы по Выготскому Л.С., Ильенкову Э.В., Эльконину Д.Б., Эльконину БД. и др.; социальные причины по С.Л.Рубинштейну, К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинскому, В.А.Петровскому и др.) имеют «внешнюю» природу и могут быть только присвоены в качестве причин индивидуальной деятельности.

Но если в субъектно-деятельностных теориях причинный характер детерминации человеческого существования открыто заявляется в качестве теоретической и методологической основы, то в объектно-деятельностных теориях дело обстоит сложнее. На первый взгляд, здесь причинная детерминация вроде бы противопоставляется целевой детерминации и даже привлекается специальный теоретический аппарат для обоснования этого различия (например, метод восхождения от абстрактного к конкретному) [15].

При этом, основание принципиальной разницы причинной и целевой типов детерминации представители культурно-исторической психологии видят в том, что причина — это фактор прошлого (настоящее при этом есть форма актуализации прошлого), а цель - это фактор будущего. Это различие является содержанием теоретической оппозиции и конкуренции субъектно- деятельностной и объектно-деятельностной школ в психологии.

Но при ближайшем рассмотрении причина как фактор прошлого и цель как фактор будущего теряют свою специфику и начинают сближаться. Смысл этого теоретического сближения заключается в том, что в обоих случаях детерминирующий фактор (будь то причина как прошлое, или цель как будущее) имеет одну и ту же социальную, а не индивидуальную природу (т.е. не является продуктом индивидуальной деятельности, а является продуктом социальной

деятельности). Для индивидуального человека это

означает, что детерминанта его существования в обоих случаях имеет место до и независимо от его индивидуальной деятельности. В этом смысле, и социальный, и культурный человек всегда является существом, осуществляющим свою будущую деятельность по прошлым социальным программам. А вся его собственная активность должна быть направлена на достижение максимальной адекватности между индивидуальным и социальным.

Ни причину в субъектно-деятельностной психологии, ни цель в объектно-деятельностной психологии индивидуальный человек как субъект деятельности не производит. Наоборот, в обоих случаях этими «внешними» детерминирующими факторами социально-культурный человек сам задаётся, определяется, детерминируется. В этом смысле, и причина, и цель есть отчуждённый [16] от индивидуального человека, но, тем не менее, детерминирующий его фактор. Отчуждённый в том смысле, что, реально являясь продуктами присвоения, и причина и цель становятся для индивидуального человека пределом его существования, и «правилом», предписывающим способы индивидуального существования. В результате, не индивидуальный человек определяет способ существования социума как своего продукта, а социальный, отчуждённый от индивидуального человека, продукт определяет индивидуальный способ существования своего производителя. Этим и характерна социально-культурная природа человека. В отчуждении продуктов индивидуальной деятельности от самого субъекта деятельности и заключена психологическая сущность социального способа существования.

Такое отчуждение по-разному представлено в обеих деятельностных концепциях. В случае субъектно-деятельностной психологии способом изменения внутренних условий является внешнее причинение, причинное воздействие. Здесь внешняя причина представляет собой для индивидуального субъекта естественную возможность его активности. При этом, сам переход причины в следствие самим индивидуальным субъектом специально не строится, он с ним как бы случается. Субъект рефлекторной активности, в данном случае, выступает в качестве естественного социального средства, обеспечивающего превращение социальной причины в социальное следствие. Здесь рефлекторная активность есть то социальное свойство субъекта, которое обеспечивает осуществление социального взаимодействия. Если бы не было рефлекторной активности, то невозможен был бы социальный способ взаимодействия, социальная причина не смогла бы превратиться в социальное следствие.

В условиях субъектно-деятельностной психологии социальные отношения (социум) есть статистический результат множества единичных взаимодействий. С этой точки зрения, социальные возможности (социальные нормы) есть результаты взаимодействия,

отображающие актуальное состояние реальности социальных взаимодействий (социальное прошлое и настоящее). С этой точки зрения, в качестве цели рефлексивной активности

выступает формирующийся в результате социальной деятельности (социальной функциональной системы) обобщённый результат, который как опережающее отражение [17] детерминирует каждую индивидуальную деятельность.

При этом, причина в условиях рефлекторной активности выступает в качестве аналога цели, поскольку служит прообразом конечного результата рефлекторной активности. В условиях субъектно-деятельностного подхода характер (степень) изменения субъекта активности определяется (детерминируется) его индивидуальным прошлым (в форме внутренних условий), а сама возможность любых изменений субъекта активности детерминируется (определяется) его социальным настоящим (в форме внешних причин).

В случае объектно-деятельностной психологии возможность изменений и определённый характер внутренних (индивидуальных) изменений субъекта деятельности непосредственно заданы объективными идеальными формами (мотивами), а внутренние условия (субъективные цели, если говорить терминами субъектно-деятельностного подхода) являются производными (их следствиями).

Поэтому здесь внутренние условия (субъективные цели) прямо задаются объективными мотивами как внешними причинами и не имеют такого значения, как в субъектно-деятельностном подходе. Более того, в процессе изменения субъекта деятельности его внутренние условия (субъективные цели) вообще не имеют никакого значения (по крайней мере, в теоретическом плане они просто не учитываются), а главным фактором внутренних изменений субъекта деятельности выступают только внешние (культурные) причины.

С психологической точки зрения, возможность представляет собой способ существования, изменение которого приводит к изменению реальности человеческого существования. Опосредованность человеческого существования как раз и связана с тем, что любое изменение реальности человеческого существования, в первую очередь, обусловлено изменением его возможности (изменением способа существования, приводящего к изменению реальности человеческого существования). Как известно, опосредованное существование тем и отличается от непосредственного, что предметом существования является само существование. И в первую очередь, способ существования, а затем уже и сама реальность существования.

С этой точки зрения, в человеческом существовании главным типом детерминации является детерминация идеальной формой. Т.е. детерминация возможностями существования, а не его реальностью. Это и отличает непосредственное существование от опосредованного. Кроме того, «внешняя» или «внутренняя» природа способа существования определяется характером отношения человека и фактора, его детерминирующего.

Адаптивный характер отношения между возможностью и

действительностью возникает тогда, когда способ возникновения детерминирующего фактора и способ деятельности человека не совпадают (индивидуальная деятельность не является способом возникновения детерминирующего фактора). В этом случае сама деятельность задаётся детерминирующим фактором, а детерминирующий фактор не является продуктом индивидуальной деятельности. Это означает, что детерминирующий фактор существует до и независимо от деятельности. То есть, естественно.

Креативная (продуктивная) детерминация возникает тогда, когда не продукт социальной деятельности становится детерминирующим фактором индивидуальной деятельности, а логика возникновения самой деятельности становится её же детерминирующим фактором. Т.е. если предметом индивидуальной деятельности становится сама индивидуальная деятельность, то в этом случае можно говорить о креативной (продуктивной) детерминации. Но тогда возникает новый способ существования - трансцендирование, и новая форма деятельности - креативная деятельность.

Список литературы:

1. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.,2003.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. СС,т.б. 1984.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.,1977.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.,2001.
5. Эльконин Б.Д. Психология развития. - М.,2001.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. С'С.т.3. М.,1983.
7. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна. - М.,1989.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. - М.,1995.
9. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. - М., 1974.
10. Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. - М.,2002.
11. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности - М.,1980.
12. Леонтьев А.Н. Философия психологии. - М.,1994.
13. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. - М.,2001.
14. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. - СПб.,1997.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.,1996.
16. Маркс. Капитал, т. 1,кн.1.- М.,1983.
17. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. - М.,1978.

Түйін

Бұл бағтта екі қызмет концепциялар ішінде себептің психологиялық мазмұны талқылайды. Себептік және мақсаттық детерминациялардың айырмашылықтары салмақтап, мақсат та себеп деген қортынды жасалады.

Summary

In this direction the internal reasons of activity of two concepts of the psychological maintenance are considered. Having analysed distinctions between causal and target determinations, the reason of occurrence of the purpose has been revealed.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ДЕТСКОЙ ИГРЫ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

А.Е.Мусаева -
КазНПТУ им.Абая

Эмоциональное развитие дошкольника является одним из существенных условий, обеспечивающих эффективность процесса обучения и воспитания, его различных сторон. Те высокие нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства, которые характеризуют развитого взрослого человека и которые способны вдохновить его на большие дела и на благородные поступки, не даны ребенку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются на протяжении детства под влиянием социальных условий жизни и воспитания.

Необходимо использовать специально организуемые разные виды детской деятельности. Создание в этой деятельности условий для взаимоотношений с окружающими (взрослыми, сверстником, персонажем), а также включение ребенка в разнообразные жизненные ситуации, значимые и неподдельные для него, в которых бы выявился уже приобретенный и формировался новый эмоциональный опыт ребенка, - все это может обеспечить существенный воспитательный эффект, развить нравственные побуждения ребенка. Важнейшим результатом такой целенаправленной, определенным образом организованной деятельности является улучшение эмоционального климата в отношениях детей с взрослыми, со сверстниками, а также обогащение, расширение и коррекция (в случаях необходимости) эмоционального опыта дошкольника [1].

Развитие социальных мотивов и эмоций является центральным звеном в сложном и длительном процессе формирования детской личности. Родители и педагоги должны понимать основные мотивы поведения ребенка и способы их реализации, знать, как эти мотивы и способы соотносятся с социальными, нравственными нормами его жизни и деятельности,

представлять широкий спектр детских эмоциональных переживаний, возникающих в каждой конкретной ситуации.

Игра в дошкольном возрасте - это деятельность, эмоционально насыщенная, требующая от ребенка определенного настроения и вдохновения. В игре, с одной стороны, обнаруживаются уже сложившиеся у детей способы и привычки эмоционального реагирования, с другой, формируются новые качества поведения ребенка, развивается и обогащается его эмоциональный опыт.

Игровая деятельность детей может быть использована в целях выявления некоторых особенностей эмоционального неблагополучия дошкольника.

Игра служит эффективным средством для выявления тех объективных отношений, в которых живет ребенок: вступая в игру в реальные отношения со своими партнерами, он проявляет присущие ему личностные качества и обнажает эмоциональные переживания. В то же время внесение в игру нового эмоционального опыта (переживания радости от общения со сверстниками или от перевоплощения в роли и т.д.) способствует нейтрализации отрицательных эмоциональных проявлений у детей, приводит к формированию у них новых положительных качеств и стремлений, новых побуждений и потребностей.

В своих играх дети обычно отображают события, явления и ситуации, которые остановили на себе их внимание и вызвали интерес. Отражая жизнь, ребенок опирается на известные образцы: на действия, поступки и взаимоотношения окружающих людей. При этом игра ребенка не является точной копией того, что он наблюдает [2].

Известно, что отношение ребенка к окружающему миру складывается под влиянием оценок взрослых и их эмоционально-выразительного отношения к событиям, явлениям, людям. Отношение взрослого, его пример во многом определяют развитие потребностей ребенка, его ценностных ориентаций, его стремлений и желаний, а также умения откликаться на положение окружающих людей, сопереживать им. И это определяет содержание его внутреннего мира и содержание игровой деятельности.

В игре, как ни в какой другой деятельности, реализуется стремление ребенка в определенном возрасте приобщиться к жизни взрослых. В ней осуществляется его желание быть, как папа, как доктор, как шофер.

Велико влияние игры на чувства детей. Она обладает притягательной способностью завораживать человека, вызывать волнение, азарт и восторг. По-настоящему игра осуществляется только тогда, когда ее содержание дано в острой эмоциональной форме [3].

Для усвоения знаний и умений с большим успехом применяют дидактические игры, для формирования физического совершенства - подвижные, а для развития социальных эмоций и социальных качеств личности - игры с правилами, сюжетно-ролевые. Вот почему неумение детей играть может означать задержку в развитии социальных качеств ребенка, его

социального сознания.

Среди различных способов коррекции эмоциональных трудностей игра занимает существенное место. Игра пользуется особой любовью маленьких детей, она возникает без принуждения со стороны взрослых, она ведущая деятельность. Это означает, что самые важные изменения в психике ребенка, в развитии его социальных чувств, в поведении и т.п. происходят в игре.

Эмоционально неблагополучные дети испытывают различные затруднения в игре. Они проявляют, например, жестокое отношение к куклам, которых обижают, мучают или наказывают. Игры таких детей могут иметь характер однообразно повторяющихся процессов. В других случаях наблюдается необъяснимая привязанность к определенной категории игрушек и к определенным действиям, несмотря на нормальное умственное развитие дошкольников. Перечисленные особенности неправильного развития эмоциональной сферы требуют специального воспитательного подхода, специальной педагогической коррекции. В противном случае эти нарушения могут привести к недостаткам умственного развития, задержке формирования социальных качеств и личности ребенка в целом.

Указанная тесная связь между эмоциональным развитием детей и развитием игры свидетельствует о том, что психолого-педагогические приемы, осуществляемые в процессе игры должны снимать эмоциональные барьеры и вести к появлению более высоко развитых, прогрессивных форм эмоционального поведения.

С учетом специфики эмоционального поведения следует применять различные виды игр: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, игра с правилами, и руководить игрой таким образом, чтобы нежелательные качества личности ребенка или отрицательные эмоции успешно им преодолевались.

Однако, часть детей дошкольного возраста не умеет играть. Одна из причин этого заключается в том, что с этими детьми никто в семье не играет, поскольку родители предпочитают другие виды деятельности (чаще всего это разные виды развития интеллекта, которым ребенок обучается в ущерб игре). Другая причина состоит в том, что эти дети в раннем возрасте по разным обстоятельствам лишены общения со сверстниками и не научились налаживать с ними взаимоотношения. Игра таких детей индивидуальна. Содержанием их игр редко становятся человеческие взаимоотношения.

При низком уровне игры дети лишь манипулируют предметами. Эти предметные действия в основном и являются объектом положительного эмоционального отношения детей. В связи с этим некоторые дети выбирают одни и те же знакомые игры (в «детский сад», «дочки-матери» и пр.) и проигрывают их по шаблону.

Также необходимо развивать эмоциональное отношение ребенка к содержанию игры в целом. Нужно, чтобы дети не просто знали содержание той или иной игры, но чтобы они определенным образом к этому содержанию относились, чтобы у них возникла потребность овладеть

соответствующей ролью.

Не менее важным в игре является постановка задач, являющихся основой для эмоционально-нравственного развития. Эти задачи направляют внимание ребенка на положение персонажа, на его состояние, учат выражать ему сочувствие и оказывать содействие, Постановкой игровых задач взрослый поддерживает сотрудничество дошкольника с другими детьми. Ролевое поведение взрослого является стержнем, на котором держится деловое взаимодействие ребенка со сверстниками.

Ребенок получает от успешной игры громадное удовольствие. Он самоутверждается в своей роли, испытывает неподдельную гордость. Реализация в игре творческих возможностей, импровизация, осуществление замыслов вызывают эмоциональное вдохновение детей, их бурную радость, требование повторения игры, обрастающей все новыми подробностями.

Эмоциональный подъем в игре помогает дошкольнику преодолевать негативизм по отношению к другим детям, принять их как партнеров.

Сюжетно-ролевые игры оказывают разное влияние на эмоциональные проявления детей в тех случаях, когда роли распределены, но качества партнеров-персонажей не названы. В этих случаях ребенок трактует нормы и правила человеческих взаимоотношений в зависимости от своего жизненного опыта.

Дети с узким, односторонним социальным опытом или дети более младшего возраста нередко оказываются беспомощными в условиях сюжетно-ролевой игры, так как слабо представляют, как нужно поступать при тех или иных обстоятельствах, какими качествами должен обладать тот или иной персонаж. Так, говоря маленькому ребенку, показывая на сверстника, исполняющего роль кролика: «Вот кролик, посмотри, какой он мягкий, какие у него длинные ушки, беленькая шкурка» - и ребенок, до этого не обращавший внимания на сверстника, начинает глядеть на него с нежностью, гладит «ушки», «мех». Часто при этом у ребенка возникает стойкое эмоциональное проявление симпатии, которое сохраняется не только в ролевых отношениях, но и вне них [4].

Роль может использоваться и для изменения качеств самого ребенка. Например, если агрессивному мальчику говорили: «Ты большой, сильный гусь, ты умеешь быстро летать, не боишься волка, ты можешь защитить маленьких гусят от опасности!» - и ребенок, который пытался всех обогнать и гордился этим, начинал загораживать гусенка и чуть ли не на руках уносил его от волка. Он уже не обижает этого малыша, как раньше, и становится ему заступником даже вне игры. Из данного примера видно, что роль помогла ребенку коренным образом изменить свое поведение и свое отношение к малышу.

При перестройке эмоционального опыта детей с негативным отношением к сверстникам, в основе которого лежат их социальная пассивность, отсутствие творческого начала в отношениях с людьми, полезно обратиться к играм-драматизациям на темы сказок. В них добро и зло

разграничены, даны четкие оценки поступкам героев, определены положительные и отрицательные персонажи. Поэтому в условиях игра на тему сказки ребенку легче войти в роль, создать образ, допустить условность. Ведь создание воображаемой ситуации обязательно требует связи с жизнью и исходными представлениями дошкольника о ней.

Для этих игр можно, например, использовать народные сказки. Сказку «Заячья избушка», сказку «Кот, петух, лиса». Если в первой сказки черты главных героев даны четко и однозначно (лиса - отрицательный персонаж, а петух - спаситель зайца - *положительный*), то во второй сказке характеристика уже знакомых положительных и отрицательных персонажей, которые взаимодействуют в воображаемой ситуации, несколько иная. Характер персонажей этой сказки сложнее и богаче, чем в предыдущей, поэтому ребенок, опираясь на свой опыт, получает и новый, обогащенный, игровой и эмоциональный опыт в воспроизведении сюжета сказки.

По мере рассказывания сказки можно заметить, как у детей нарастает интерес к персонажам и их жизни. Оживление, смех, тревога свидетельствуют о предвосхищении событий, об эмоциональном отношении к возникающим коллизиям, ожидании благополучного конца.

При проведении подвижных сюжетных игр с правилами можно создать условия, при которых с очевидностью выступают такие качества ребенка, как решительность или нерешительность, находчивость, смекалка и др., в этих условиях дети приучаются действовать дружно, сообща.

Список литературы:

- /. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте// Собр. соч.. т. 2. - М., 1982.
2. Калишенко В. Роль оценки в формировании взаимоотношений ребенка со сверстниками Дошкольное воспитание. - 1990. - № 7
3. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологические особенности игровой и трудовой деятельности дошкольников Вопросы психологии. - 1986. - 3А? 5,
4. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. Я.З. Неверович. - М.. 1986.

Түйін

Мектеп жасына дейінгі балалардың ойын үстінде, психикасында сапалы өзгереістер туғызып, олардың әлеуметтік жағдайларға **кірісу** арқылы өзіндік санасы, әлеуметтік сезімдері дамып, жеке тұлға болып қалыптасуы қарастырылған.

Summary

In article the role of national games, as integral part national, art and physical training reveals. The theoretical analysis of formation of moral qualities of the preschool child in game activity is made.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ОЦЕНОЧНЫХ СТРАТЕГИЯХ ПОДРОСТКОВ ЦЕНТРАЛЬНОГО И СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО РЕГИОНА СНГ

М.О. Резванцева -

*к. психол. н., доцент, зав. кафедрой общей
и педагогической психологии МГОУ (Москва)*

Проблема исследования изучить влияние региона проживания подростков на их психологические характеристики. По данным М. Вебера, Э.Дюркгейма, К. Маркса, К.Г. Юнга, Дж. Голда, Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, У. Бренденбургера, М. Коула, Р. Шведера и др. деятельность и психика человека определяются средой проживания. Рассмотрим, как место проживания подростков определяет его оценочную стратегию.

Понятие «оценочная стратегия» введено Дж. Брунером как набор действий испытуемых при опознании объектов в процессе решения задач и проверке предварительных гипотез. «Стратегия - это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» /1, с. 540/. Стратегии оценки вырабатываются при взаимодействии с минимальным количеством объектов, и позволяют субъекту уверенно и стереотипично действовать в сходной ситуации. Брунер выделяет две различных стратегии оценки, проявившиеся у испытуемых: целостная или «фокусировка» и локальная или «парциально сканирующая», которые отличаются по уровню обобщения проверяемой гипотезы. Автор рассматривает преимущественно когнитивные оценки объектов.

Возникает вопрос о причинах различий оценочных стратегий выявленных у испытуемых? Брунер объясняет это соответствием объема памяти количеству учитываемых субъектом признаков. Так, при малом числе признаков их легко запомнить и испытуемые применяют целостную стратегию оценки. С увеличением переменных объема памяти не достаточно, что приводит к последовательной обработке стратегии сканирования. На наш взгляд, выявленное различие в стратегиях оценки определяется не только сложностью объекта и физиологическими возможностями памяти. Ведь существовали целостные принципы объяснения мира философами античности, при этом отдельные признаки рассматриваемого Логоса во много раз превышали возможности памяти субъекта. По видимому, различия в стратегиях оценки можно объяснить с учетом более целостной деятельности субъекта и его отношения к ней. Опираясь на идеи Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания, Л.П. Божович о своеобразии целостной личности, А.В. Запорожца и его учеников об опережающей роли эмоционально-смысловой регуляции когнитивных процессов /2/, мы рассматриваем категоризацию объектов с позиции

субъекта. Речь идет об исследовании стратегии оценки некоторых личностных характеристик объектов. А.Н. Леонтьевым сформулировано положение о существовании в сознании объективного значения понятия, и его субъективного личностного смысла для отдельного человека. С учетом этого, появляется возможность рассматривать процесс категоризации или оценки с позиции субъекта, как личностную характеристику. А личность, согласно положениям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Петровского, О.А. Карабановой и др. формируется в особой социальной ситуации развития как интерпсихическое образование, вначале внешнегрупповое, а затем собственно субъектное. В итоге, можно предположить, что стратегии личностных характеристик оценок подростков из разных регионов СНГ будут различны в зависимости от преобладающих социальных мотивов деятельности в рассматриваемом регионе.

Испытуемыми выступили по 250 подростков из географически разных регионов, а именно: центральных (Алма-Ата и Кызыл) и северо-западных городов СНГ (Москва и ближайшее Подмосковье). Вначале рассмотрим различия данных регионов и их влияние на социальные мотивы деятельности людей. А затем - эмпирические результаты определения преобладающих оценочных стратегий подростков из разных регионов СНГ.

По данным зарубежных (М.Вебера, Э. Дюркгейма, Л. Арта, Г. Зиммеля, Р. Парка, Л. Вирта, Ш. Тацуно и др.) и отечественных (Богатырёва В.Р., Дридзе Т.М., В.Л. Каганского, Д.М. Замятин, Могилевского Р.С., Нефёдовой Т.Г., Трейвина А.И., Суслова Ю.А., Лебедева П.Н., и др.) исследователей современные города характеризуется как открытая система, возникающая в результате структурного и культурного кризиса традиционного общества, часто сопровождающаяся внешним «вызовом»: угрозы извне, резкого снижения притока ресурсов, замедления метаболизма. «Город потребляет ресурсы более широкой системы, но перерабатывает их, изменяя, тем самым внешнюю материальную и социокультурную среду. Город живёт и развивается, пока он продуцирует что-то новое. ...Социокультурные изменения осуществляются в рамках процесса урбанизации» /3, с. 45/.

Итак, существенной чертой города является уровень урбанизации (Э.Дюркгейм, Л.Вирт, А.Лефевр, Э.В.Сайко и др.). В нем создаются внутренние и внешние механизмы обмена веществом и информацией между частями самого города и между городом и внешним миром. Современные города различаются географическим положением, степенью урбанизации капитала и ролью города в международном разделении труда, выражающейся в размерах города, количестве населения, развитии промышленности, транспорта, средствами связи, учреждениями науки и культуры и др. Являясь точкой бифуркации, города психологически мотивируют и организуют деятельность близлежащих регионов, задавая ей новые смыслы. Развитие городов обусловлено историческим развитием страны.

Рассматриваемые нами города центрального и северо-восточного регионов СНГ значительно различаются по степени урбанизации. Города Кызыл (плотность населения 200 чел/кв. м.) и Алма-Ата (плотность населения 342, 8 чел/кв. м.) имеют центрально-материковое расположение, географически удалены от крупных торговых путей Европы и Азии. Исторически создавались как приграничные центры России Развитие промышленности связано с эвакуацией в Советский период крупнейших металлургических заводов в Алма-Ату. В связи с недостатком природных ресурсов (воды, электроэнергии, газа, сырья) в настоящее время развивается как научный и культурный центр Казахстана. Кызыл в связи с удаленностью от центра и не развитостью железнодорожного сообщения остается административным, культурным и финансово-юридическим центром Тувы с небольшим развитием промышленности. Поэтому данные города можно считать средне урбанизированными, находящимися на начальном уровне капиталистического развития.

Москва (плотность населения 10 527 000 чел/кв. м.) и Фрязино (плотность населения 52 980 чел/кв. м.) расположены на северо-востоке СНГ и традиционно *являются точкой* пересечения товаров и капитала из Европы в Азию. Москва возникла с целью приграничная усадьба на пересечении торговых путей. В настоящее время имеет развитую промышленную и транспортную сферу, является крупнейшим научным финансовым и управленческим центром России. Для этого региона характерна зрелая и монополистическая стадия рашития. Москва и ближайшее Подмосковье является крупным мегаполисом, городом-регионом, с высоким уровнем урбанизации и концентрации капитала и активно участвующем в международном разделении труда.

По данным социологов (М.Вебер, Э. Дюркгейм, Л. Арт, Г. Зиммель, Р.Парк, Л. Вирт) и социальных психологов (К. Линч, С. Милграм, 2000, Дж. Голд) городская среда воздействует на человека двояко: с одной стороны - представляет больше возможностей для индивидуального выбора жизненного пути, личностного роста и самореализации, а с другой стороны - способствует нарушению взаимоотношений с другими людьми, делая их более формальными, прагматичными и поверхностными. В психологии согласно идеям Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, психика формируется в деятельности, которая в свою очередь детерминирована существующими в обществе социальными отношениями. И общество, как социальный субъект, задает определенные социальные мотивы деятельности большинству населения, первоначально транслируя их в городах, как точке бифуркации определенной территории.

В различные исторические периоды потребности общества различны. В.К. Щабельников показывает, что взаимодействие человека с окружающим миром, с биосферой меняется на протяжении веков и определяющим является наличие биосферных ресурсов, которое в конечном итоге определяет характер деятельности и психики человека. «Мотивы жизни

несут в себе энергию детерминации человека. Природа мотивов раскрывается через изучение сил и процессов, формирующих людей. Детерминирующие силы и напряжения определяют векторы жизни и логику борьбы в те или иные эпохи» /5, с.3/.

В родовые периоды истории человек функционирует слито с биосферой и основными социальными мотивами деятельности являются мотивы рождения детей, укрепления семьи и рода на определенной территории. По мере роста производительности труда в этот период в ряде стран зарождаются отношения сезонного обмена товарами у производителей сельхозпродукции и в определенных местах образуются города, которые приобретают административные, правовые и др. функции.

В военный период развития страны возникают новые социальные мотивы - завоевание территории, ее защита, возникает мотив служения государству, определения его границ. Города становятся крепостями и центрами жизни завоевателей.

В экономический период развития общества города становятся центрами науки и техники как основы промышленного производства и соответственно производства капитала (К Маркс, А. Лефевр, Д. Харвей). В городах растет концентрация людей вокруг промышленных предприятий, развивается городская инфраструктура: образование, транспорт, культура. Капитализм как способ производства и зародился, и может существовать в урбанистской социокультурной среде. (Д. Харвей, 1973; Д. Логан и Х. Молоч, 1988; М. Кастельс, 1977; М. Кастельс, 1989; и др.). Главный социальный мотив этого времени - индивидуальная деятельность, связанная с накоплением капитала, «сбережения для будущего», которое принесет награду с процентами, власть над природой и людьми /3/.

Следующий период в истории характеризуется эпохой власти крупнейших промышленных корпораций, подчиняющих себе деятельность стран и городов. «Разрушение социальных систем идет уже не по замыслам теоретиков революций, а по логике самодвижения финансов и механизмов», - пишет В.К. Шабельников /5, с. 43/. Возникает глобализация и гомогенизация городов в зависимости от их участия в международном разделении труда. В развитом рыночном обществе культивируется отчужденность человека от организации собственной жизни. «В условиях роста населения и организованности корпораций большинство людей теряют пространство реализации субъектных способностей» /5, с. 45/. Современные социальные мотивы, транслируемые горожанину глобального города - это погашение возросшей активности, выработка умения находить самому себе занятия, избегая совместной деятельности. Социолог Р. Сеннет пишет: «В капитализме сегодня произошли серьезные перемены, и эти перемены в политической экономике изменили как природу самого города, так и интеллектуальные инструменты, необходимые для понимания нашей эпохи» » /Сеннет, 2008, с. 98/. Автор имеет в виду глобализацию капитала и рабочей силы, трансформации в производстве, создающие более гибкие формы

трудовой деятельности. Миграция работников и многонациональные финансы приводят к бюрократической реорганизации производства с введением краткосрочной занятости и выполнением специфических и ограниченных задач, что формирует поверхностные и краткосрочные отношения с другими людьми. Теряется физическая связь человека с местом проживания, он везде себя чувствует временщиком. Происходит стандартизация городской среды, которая порождает безразличие: гибкий офис, модифицирующийся под новые проекты, стандартные магазины и микрорайоны, нет никакой плановости, прежней истории. Напряженная гибкая работа дезориентирует семейную жизнь. Географическая оторванность, «раннее взросление», постоянный стресс, а так же «кодексы поведения, которые определяют современный мир труда, при их переносе из офиса в дом приводят к разрушению семей: не привязывайтесь, не увлекайтесь, мыслите краткосрочно» Это порождает безразличие человека в семье, на работе и в гражданской деятельности.

Отечественные социологи (Коган 1998, Пивоваров 2001) считают, что уровень урбанизации бывших советских городов значительно отстает от западноевропейского. В качестве причин авторы называют форсированную индустриализацию в советское время, сопровождавшуюся излишней миграцией сельского населения в города, которое и поныне не все включено в городской образ жизни по характеру занятости, уровню обслуживания, характеру досуга и т.д. Особенно это характерно для центральной и среднеазиатской части России /Пивоваров 2001, Горностаева, 1989/. Жесткое централизованное регулирование и планирование урбанизации без использования объективных рыночных критериев способствовали принятию субъективных и случайных решений при определении капиталовложений в промышленность и город. После 1917 года в городах исчезло дворянство и купечество, потомственные рабочие, произошла «крестьянизация» города и большинство населения и сегодня - это сельские жители в первом-втором поколении. Это приводит к маргинализации жизни /4/. «Городской житель часто был по своему сознанию, ментальности полууродским, жил сельскими представлениями, а отчасти и трудом вне урбанистической культуры» /Пивоваров 1999, с. 147/. Многие советские города создаются как сумма рабочих поселков при предприятиях с минимальными затратами государства на инфраструктуру поэтому характеризуются поселковостью и «слободизацией» образа жизни /Вишневский, Глазычев, 1995/.

Таким образом, социально-исторический уровень развития городов в рассматриваемых регионах задает преимущественный тип социальной мотивации деятельности. Возникает возможность предположить, что города центрального региона СНГ Алма-Ата и Кызыл переживают начало третьего этапа - этап промышленного освоения природных богатств и в этих городах еще только складывается собственно городская общность. Основной мотив жизни для немногочисленной части горожан - развитие самостоятельной активности в покорении природы и людей, накопление капитала, вхождение

во власть. При этом, большая часть мигрирующего сельского населения сохраняет традиционные ценности взаимосвязи с природой, совместной деятельности, авторитета старших, значимости межличностных отношений, преобладание интересов группы над индивидуальными интересами и др.

Города северо-западного региона Москва и Подмосковье вступили в четвертый этап развития по рассмотренной периодизации В.К.Шабельникова и входят в сеть международного разделения труда. Это мегаполис, глобальный город с мигрирующими пригородами с высокой урбанизацией. Сложившееся городское население разнородно и задействовано в разных сферах труда, что, соответственно порождает различия в психологии людей. Требования сегодняшнего дня характеризуются увеличением мобильности жизни, отчуждением, страхом фиксации на ком-то или на чем-то, кратковременностью и поверхностностью межличностных отношений, высокой степенью эгоцентризма и независимостью от мнения окружающих.

На основании вышесказанного, можно сформулировать теоретическую гипотезу о том, что уровень урбанизации городов влияет на характер межличностного взаимодействия и будет различен у субъектов северо- западного и центрального регионов СНГ. Если для жителей центрального региона с низким уровнем урбанизации преобладающим социальным мотивом выступает совместное освоение природных богатств, стремление считаться с интересами группы и подчиняться авторитету. То для субъектов северо-западного региона с высоким уровнем урбанизации важнейшим социальным мотивом является организация индивидуальной деятельности, способность к самопрезентации, мобильность и независимость от группы. Соответственно, стратегии оценок у подростков, имеющих интерпсихическую природу предполагаются различными: более зависимыми от оценок группы и более целостными в центральном регионе СНГ и более индивидуальными и локальными в северо-западном регионе.

Цель экспериментального исследования заключалась в проверке данной гипотезы. Мы использовали метод семантического дифференциала в модификации И.В.Шабельникова /Шабельников И.В., 2006/. Испытуемые заполняли стандартные матрицы 10x10 (по горизонтали которых отмечали присутствующих сверстников, а по вертикали - указывались прилагательные, характеризующие отдельные личностные стороны: красивый, добрый, смелый полезный теплый и др.), оценивая товарищей от 1 до 10. Аналогично заполнялись матрицы по ранжированию *оценок* элементарных геометрических фигур и их частей. В обработке методики ранги каждого подростка группы суммируются, образуя суммарную матрицу группы. Полученная сумма количественно характеризует статусное положение субъекта, так как каждый представитель группы делегирует этому субъекту определенное положение в группе в виде рангового значения. Затем оценки каждого испытуемого сравниваются с оценками группы, образуя показатель степени резонантности, как большего или меньшего совпадения с общегрупповыми оценками.

Данной методикой мы исследовали следующие параметры: 1. степень резонансности индивидуальных и групповых оценок одноклассников подростками из разных регионов; 2. степень резонансности индивидуальных и групповых оценок геометрических фигур подростками из разных регионов.

В результате проведения и обработки эмпирического исследования были получены данные, представленные в таблице 1.

Как показано в данной таблице, в группе московских подростков 12% с высокой и 30% с низкой степенью резонансности к сверстникам, что означает, что у московских школьников оценка сверстников в большей степени индивидуальна и меньше совпадает со среднегрупповой оценкой одноклассников. В группе московской области эти показатели несколько изменяются в сторону увеличения количества испытуемых с высокой степенью резонансности к одноклассникам до 14% и уменьшения - с низкой степенью резонансности до 24%.

Таблица 1 - Показатели степени резонансности к группе сверстников подростков из разных регионов (в %)

Степень резонансности к сверстникам						
Группы из разных регионов (п = 250 по каждому региону)	высокая в %	250 в %	средняя	каждому		
				в %	низкая	в %
Москва	29	12%	147	58%	74	30
МО.	36	14%	154	62%	60	24
Кызыл	69	28%	146	74%	35	11
Алма-Ата	73	29%	139	69%	38	15

В кызыльской группе подростков так же увеличивается показатель резонансности оценок одноклассников до 28% и соответственно уменьшается процент подростков с низкой степенью резонансности к сверстникам - до 14%. В алма-атинской группе подростков 29% с высокой степенью резонансности оценок к одноклассникам и 15% с низкой, что означает, что в оценках одноклассников у подростков алма-атинской выборки более других преобладает совпадение со сверстниками.

Таблица 2 - Показатели степени резонансности с группой в оценках геометрических фигур подростков из разных регионов (в %)

Степень резонансности к социальным знакам						
Группы из разных регионов (п = 250 по каждому региону)	высокая	8 %	средняя	каждому		
				в %	низкая	в %
Москва	37	15%	164	66%	29	11
МО.	32	13%	160	64%	58	13
Кызыл	78	31%	119	48%	41	11
Алма-Ата	63	25%	149	60%	38	15

Как показано в таблице наиболее индивидуально, независимо от мнения сверстников оценивают знаки подростки московской области (низкая резонансность - у 23% испытуемых, а высокая - у 13%), в Москве преобладает низкая степень резонансности к фигурам у 19% выборки против 15% высокой. В центральных регионах СНГ сравнение высокой и низкой степеней совпадения оценок с мнением группы - с небольшим преобладанием показателей низкой степени резонансности к фигурам.

После проведения статистического анализа с использованием программы SPSS 12, полученные данные подтверждают высказанную гипотезу о том, что стратегии оценки подростками центрального и северо-восточного региона СНГ одноклассников и геометрических фигур различны.

Для подростков северо-западного региона выявлена низкая степень резонансности с одноклассниками в оценках товарищей (коэффициент корреляции 0,136, $p < 0,05$) к геометрическим фигур (коэффициент корреляции 207, $p < 0,01$) Их оценки индивидуальны, и меньше зависят от мнения сверстников, они более интерпсихичны. По отношению к оценкам сверстников проявляется стратегия ассимиляции, т.е. устойчивости собственных оценок.

Подростки из центральных регионов СНГ проявили высокую степень резонансности с одноклассниками в оценках товарищей (коэффициент корреляции 0,207, $p < 0,01$) и геометрических фигур (коэффициент корреляции 341, $p < 0,01$). Их оценки скорее интрапсихичны и зависят от мнения сверстников. Они проявляют стратегию аккомодации к оценкам сверстников.

Как показали наши исследования, оценочные стратегии определяются образом жизни и деятельности субъектов и зависят от региона проживания.

Список литературы:

1. Брунер Дж. Стратегии приема информации при образовании понятий // УВ сб.: Психология мышлению // Гиптнрейтер Ю.Б., Спиридонова В.Л. и др. - М.: Астрель, 2008. - С. 539-543.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1986. - С.255, 295.
3. Пирогов С.В. Конспект лекций по курсу «Социология города». - Томск, 2003. - С 44- 45.
4. Хореев Б.С., Безденежных Б.А., Быкова Н.В. Мировой урбанизм на переломе. — М.: МГУ-. 1992.
5. Шабельников В.К. Брахманы, кшатрии, вайшья, шудра - четыре мифа в истории субъектности // Журнал практического психолога - 2006. - №3. - С. 3-23.

Түйін

Мақалада жас өспірімдердің бағалау стратегияларының арасындағы регионалды (аймақтық) айырмашылықтардың болуының болжамы теориялық тұрғыда негізделінеді. Матрицалық талдау әдістемесін

колданумен ТМД-ның солтүстік аймағындағы жас өспірімдердің бағалары интрапсихикалық сипаты бар, топқа қарай ассимиляцияның бағалау стратегиясы үстем болуы айқындалды. Орталық аймақтың жас өспірімдерде сыныптас тобына қарай аккомодация үстем және бағалары интерпсихикалық сипатымен белгіленеді.

Summary

In the article a hypothesis of adolescents' regional differences of evaluation strategies existence is theoretically grounded. By means of matrix analysis it was cleared up that adolescents' values from north-western regions of CIS are more intra-psychical and evaluation strategy of assimilation towards group is prevailing. Central region's adolescents reveal accommodation towards school-mate group and their values are inter-psychical.

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ЕСТІП ҚАБЫЛДАУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ

А.Н.Аутаева, Л.А.Бутабаева

Соңғы жылдары кохлеарлы имплантация естімейтін балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдауды оңалтудың тиімді әдісі ретінде Қазақстанда белсенді дамып келе жатыр. Естімейтін балаларға түзету - педагогикалық көмек көрсетудің психологиялық - педагогикалық негіздерін анықтай келе, естімейтін балаларға кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін жүргізілетін түзету - педагогикалық жұмыстың мазмұнын қарастырамыз. Бұл жұмыстың негізгі мақсаты кохлеарлы имплантталған (КИ) баланың сөйлеу тілін естіп қабылдаудың психологиялық механизмдерін қарастыру. Сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту, ол Л.В.Нейман (1961), Р.М.Боскис (1963), Л.П.Назарова (1976), Е.П.Кузьмичева (1981) және т.б. зерттеулері көрсеткендей сөздік қорының жиналуы және сөйлеу тілінің даму деңгейін жоғарылатады. Естімейтін баланың естіп қабылдауын психологиялық тұрғыдан қарастырғанда, баланы сөйлеу тілін естіп қабылдаудың негізгі кезеңдерін қарастыру керек /1/. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту свздік материалдарды ажырату, тану, түсіну арқылы жүзеге асады. Қазіргі заманғы психологияда қабылдаудың барлық түрін әрекет деп қарастырады. Бұл сөйлеу тілін қабылдауға тікелей қатысты, себебі, тыңдап отырған адам сөздік хабарламаны қабылдап және өңдеп қана қоймай, оның мағынасын түсінуге тырысады /2/. Естімейтін баланың естіп қабылдауын дамытудың психологиялық негізіне келер болсақ, ол ең әуелі естімейтін баланың естіп сөйлеу тілін қабылдау үшін керекті сенсорлық қорына тоқталайық. Тотальды және толық естімеушілік ете сирек кездесетіні бәрімізге белгілі. Көп жағдайда естімейтін балалардың қалдық есту болады. Кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін естімейтін баланың есту

табалдырығы 1-деңгейге (25 - 40 дБ) жетеді /3/. Бірақ есту деңгейі нашар еститін баланың деңгейіне жетсе де, оның қабылдау деңгейі естімейтін балаға тән. Сол себепті естімейтін баланың естіп қабылдаудың дамытуын психологиялық негізін қарастыру өте маңызды.

Л.С.Выготскийдің ілімін жалғастырушы шәкірттерінің бірі профессор Н.Г.Морозова естімейтін баталардың психофизикалық дамуын зерттегенде, естудің зақымдалуы өз бетімен сөйлеуді менгеру үрдісіне кері әсер етумен қатар, барлық анализаторлардың дамуына әсер етеді, сондықтан, қабылдаудың дамуының өзіндік ерекшелігі бар деген. Сөйлеусіз барлық заттық әлем басқаша қабылданып, басқаша сараланады.

Ми қабығының күшті сөздік детерминациясы мен қызмет ету аймағымен байланысты адамның жоғары жүйке қызметін оқып білмей, естуі зақымдалған кездегі психофизиологиялық дамуының ерекшелігі туралы толық білім алуға және ұғуға мүмкін емес.

Есту зақымдалған кездегі сөйлеудің ете дамымай қалуының немесе мүлде болмауының себебі, екі объективті жүйенің бұзылуынан болады. «Адамның тарихи әлеуметтік дамуында қалыптасқан және есту сезімдерін кодтауға үлкен әсер ететін естіп қабылдаудың күрделі жүйесі. Олардың бірі - кодтардың ритмика-әуенді жүйесі, екіншісі - кодтардың фонематикалық жүйесі (немесе сөйлеудің дыбыстық кодтар жүйесі)» /4/. Есту, көру және сезіп қабылдауларының арасындағы айырмашылық, естудің козғалыс бөлшегі ерекше жүйелерден (әуендік және сөйлеуді) тұрады. Естіп қабылдау сөйлеу козғалысына, тіпті жасырын артикуляцияға да түрткі болады. Ал естудің зақымдалуы сөйлеудің козғалыс жағын тежейді. Сонымен бірге, өз сөзін есту арқылы бақылаудың болмауы, жоғарыда физиологтар айтып кеткен аферентация механизмдерінің бұзылуына әкеледі. Сөйлеуге үйретілген естімейтін балалардың сөйлеу-ойлау іс-әрекеті жоғары деңгейде болады және КИ жасалғаннан кейін естіп қабылдаудың дамыту тиімді нәтиже береді. Сөйлеу тілін неғұрлым жақсы меңгерсе, соғұрлым КИ жақсы қолданады.

Қазіргі заманғы ғылымда сөйлеу механизмдерін психофизиология, психология, психолінгвистика және тілтану тұрғысынан қарастырады. Осыған байланысты осы психологиялық механизмнің сипаттамасында тағы да екі аспектіні ескеру керек.

Н.А.Бернштейннің теориясына сәйкес, ми - әртүрлі саналы бақылаудың әртүрлі деңгейінде бір операцияның ішінде бірнеше әрекет жүзеге асатын көпканалды құрылғы болып табылады. Бір әрекет саналы сезіну деңгейінде жүзеге асады, ал басқа қарапайым әрекеттер автоматты деңгейде жүреді. Сөйлеп тұрған адам сөйлеу кезінде бір нәрсе туралы ойланып кетсе, оның сөйлеуінің бірқалыптылығы бұзылады. Сөйлеуге оқыту кезінде сөйлеу автоматизмдерін пайда қылдыру керек. Сөйлеу механизмінде автоматизмнің болуын, естімейтін балаларды сөйлеудің әртүрлі формаларына (ауызша, жазбаша, дактильді) үйретуде ескеріп, қолдануға болады /5/.

Сөйлеу тілін дамыту үшін қажетті сөйлеу психологиялық

механизмдерін сипаттаудың басқа жағы, осы механизмнің семантикалық табиғатын ескеру жатады. А.В.Брушлинский ойлау процестерін зерттегенде, сөйлеу-ойлау іс-әрекетінің семантикалық компонентіне назар аударған/6/.

Семантикалық ерекшелігі дегеніміз - бала сөйлеу тілді көп деңгейлі жүйе тәрізді, толыққанды меңгереді. Сөйлеу тілін толыққанды қолдану кезінде болжамдау, жиі қолданатын тілдік бірліктердің негізінде мағынасын жобалап табу процесі қалыптасады /7/.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды және КИ балаларды оқыту практикасында осы тұжырымдаманың мағынасын әлі жетік түсінбеген, сол себепті, балалардың есту қабілетін дамыту мен олардың сөйлеу тілін қалыптастыру арасында (әсіресе, семантикалық аспектіде) ажыраушылық бар, яғни, байланыс жоқ. Кейде балаларды дыбысты айтқызуға жеке, сөздікпен жұмыс және грамматикалық құрылымын меңгерту жұмыстары жеке жүргізілетінінен бұндай ажыраушылықты байқауға болады. Есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқыту мәселесі бойынша жүргізілген зерттеулерде көрсетілгендей, осы жүйенің тұтастығы, дефектология ғылымында құрылымды - семантикалық қағиданы практикаға енгізуін қамтамасыз етті /1/. Мектепке дейінгі балалар үшін бұл қағида, балалардың осы жаста кез келген білімді меңгеру мен қолдану қасиетіне сүйеніп, қолданылады. Себебі, баланың алғашқы күнінен бастап, басқа психикалық қабілеттерінен басқа тілдік қабілеттері де қалыптасады /2/. Осы басты қабілеттілік ғалымдардың ойынша, туа пайда болған емес, жүре пайда болған дейді. Дегенмен де, оның пайда болуының биологиялық және органикалық алғышарттары балада болады. Басқа психологиялық қабілеттер сияқты, тілдік қабілет те сөйлеу тілін ары қарай меңгеру мен қолдану үшін қажетті, өзінше бір кіріспе дағды ретінде бағаланады.

Естіп қабылдауда қабылдаудың басқа түрлері сияқты, іс - әрекет болып табылатынын жоғарыда айтып кеттік. Сөйлеуді естіп қабылдау сөйлеу аппаратының жұмысымен қамтамасыз етіледі. Айтылған сөзді тыңдай отырып, еститін бала естігенін алдымен дауысын шығарып қайталайды, кейін ішінен қайталайды; қайталай отырып өзінің айтқанын естіген үлгісіне ұқсатуға тырысады. Осы себепті, кохлеарлы имплантталған бала өзіне айтылғанды қайталауы үшін, оның есту - сөйлеу байланысы қалыптасқан болу керек. Ол үшін балада естігеніне дауыспен жауап беру, кез келген сөздік сигналға сөйлеу арқылы жауап беру дағдысын (былдыр, дауыс шығару немесе т.б.) қалыптастыру керек. Бұл дағдыға үйрету үшін, кез келген сөйлеу тіл бірліктерін (буын тіркестері, дыбыстық еліктеулер, сөздер, сөз тіркестері, фразалар) айтқан сайын, баланы қайталауға тырыстыру керек. Ал есту аппаратын тағатын нашар еститін балаларда есту - сөйлеу байланысы тез қалыптасады және балалардың қайтаратын жауабы дұрыс болып келеді (баланың жас ерекшелігіне байланысты дыбыстар дұрыс айтылмаса да, сөз контурын дұрыс айтады). Кохлеарлы имплантталған естімейтін балалардың айтылған сөздік сигналға берген жауаптары (яғни қайталағандары) сәйкес келе бермейді. Бірақ, алғашқы кезде қандай жауап

берсе де, тіпті дауыс шығару болса да, қолдау көрсету керек. Естіп қабылдауын дамыту бойынша жүйелі, мақсатқа бағытталған жұмыстың әсерінен, балалардың жауаптары берілген үлгіге жақындап, таныс материалды өте жоғары деңгейде танып, таныс емес материалды қабылдауға мүмкіндік береді. Кохлеарлы импланттың және адекватты ұйымдастырылған жұмыс арқылы бұл процес тез жүзеге асады.

Сол себепті, естіп қабылдауын дамыту жұмысында әр баланың әрекеті мынадай кезектілікпен жүру керек: есту - қайталау - өз түсінгенін білдіру.

Сөздерді, сөз тіркестерін, фразаларды ажырату процесінде балалардың өз беттерімен әрекеті және белсенділігі, әр сабақта берілетін материалдың әртүрлілігімен қатар, материалдың мағыналық мазмұнының әртүрлілігімен қамтамасыз етіледі. Материалды тақырыптық етіп ұйымдастыруға болмайды. Неге болмайтынын қарастырайық.

Естудің төмендеуі әлеуметтік қарым - қатынастың бұзылуына әкелетіні белгілі. Естімейтіндер мен нашар еститіндер қоршаған адамдардың айтқандарын қабылдай алмағандықтан, өз беттерімен қоршаған орта жағдайын бағалай алмайды, өзгеріп жатқан жағдайға қарай икемделе алмайды.

Естіп қабылдауын дамытуға арналған сөздік материалдарды тақырыптық ұйымдастыру, нашар еститін, естімейтін және кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытуға кері әсерін тигізеді. Бір тақырыптық топқа жататын материалдарды (мысалы «Жиһаздар» немесе «Ойыншықтар» тақырыбы бойынша) сөздік материалды есту арқылы ажыратып үйренген соң, сол сөздерді басқа бірнеше тақырыпқа қатысты сөздер арасынан ажыратуда киналады, мысалы, «Ойыншықтар», «Жиһаздар», «Ыдыстар» және т.б. бұл әдіс әсіресе, сөздік материалдарды тануға үйретуге кері әсерін тигізеді.

Бұрынғы зерттеулерде көрсеткендей (Ф.Ф.Рау, Л.П.Назарова, Ә.И.Леонгард), есту арқылы ажыратуға берілген материалдар әр түрлі тақырыптық топтарға жататын с-здер «ойыншық, жануарлар, жиһаздар, дене мүшелері, түс, көлем және т.б.» болу керек; әртүрлі с-з таптарына: зат есімдер, сын есімдерге, сан есімдерге, етістіктерге, және т.б. жататын сөздер болу керек; синтаксистік құрылымы әртүрлі сөздер болу керек. Жұмысты осылай ұйымдастыру балаларға сөздік материалдарды еркін, жағдайдан тыс түсінуге мүмкіндік береді.

Сөйлеу тілін қабылдау оны түсінумен ажырамас байланыста болу керек. Сол себепті де, сөйлеуді есту арқылы қабылдауды дамыту жұмысын ұйымдастырған кезде, есту қабілеті зақымдалған балаларда сөздердің бейнесін қалыптастыру шарт болып табылады.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдаудың психологиялық механизмдері келесі кезеңдерден тұрады:

Ажырату - дыбысталуы таныс сөздік материалдарды қабылдау. Көрнекілікке (суреттер, картиналар, кеспе сөздер, заттар) сүйене отырып, шектеулі таңдауда берілген сөздік материалдарды таңдау.

Танып білу - таныс сөздік материалдарды кернекіліксіз танып, қабылдау.

Түсіну - дыбысталуы таныс емес сөздік материалдарды қабылдау.

Естімейтін балаларды сөйлеу тілін тек арнайы оқыту жағдайында ғана меңгереді. Естімейтін балалар сөйлеу тіліне көру арқылы қабылдауына сүйене отырып үйренеді. Олар сөйлеу тілінің интонация - ритмикалық жағын есту арқылы қабылдап, дыбыстық еліктеу пайда болады. Осыған байланысты Ж.И.Шиф естімейтін баланың сөйлеу тілін қабылдаудың келесідей психологиялық жағдайларын көрсетті. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу арқылы қарым — қатынас жасауы әр түрлі іс әрекет кезінде қалыптасады. Сөйлеу тілінің қалыптасуы дегеніміздің өзі түрлі сөйлеу әрекеттерінің қалыптасуы (ауызша, жазбаша, дактильді) және де сөйлеу тілінің екі жағы да - импрессиивті (көру, есту-көру және есту арқылы қабылдауы) және экспрессиивті (сөйлеу, дактильдеу, жазу) сөйлеу тілі дамиды. Сөйлеу әрекетінің барлықтүрі бірге дамиды /8/.

Еститін балалармен салыстырғанда естімейтін балалардың алғашқы сөздерді қалыптасуға негіз болатын сенсорлық базасы басқаша болады. Еститін балалардың алғашқы сөздері есту арқылы қалыптасса, естімейтін балалар көру арқылы, қозғалыстарды сезіну арқылы (арикуляция, дактильдеу, жазу) қалыптасады. Кеспе сөзде (табличкаларда) жазылған сөздерді көру арқылы қабылдау (глобальды оқу) жаппай қабылдау мен кеспе сөздерді танудан басталады. Басында - түсі, пішініне қарай, кейін - бірінші әріптеріне қарап ажыратады. Бірақ кохлеарлы имплантация жасалған кішкентай балалардың сөздік қорын кеңейту үшін глобальды оқу техникасын қолданбаймыз. Өйткені кохлеарлы имплантация жасалған балалар барлық сөздік материалды есту арқылы қабылдайды.

Көрнекі сурдопедагогтар Ф.Ф.Рау және Е.П.Кузьмичеваның ойынша, естімейтін баланың сөйлеу тілін естіп қабылдауын жетілдіру жұмысының басты міндеті сөйлеу тілін естіп - көру негізінде қабылдау үшін қалдық естуін дамыту болып табылады. Сөйлеу тілін естіп - көру арқылы қабылдауға қолайлы жағдай жасау үшін келесі кезеңдер маңызды рөл атқарады.

Біріншіден, көптеген естімейтін балалардың қалдық естуі яғни сөздің фонетикалық құрылымын күрайтын элементтерді қабылдау мүмкіндігі бар. Бұл олардың өздеріне таныс сөздер мен фразаларды тануына мүмкіндік береді; сөздің ритмикалық контуры мен интонациялық жағы балалардың қабылдауына жеңіл болады.

Екіншіден, сөздің акустикалық құрылымын ескеру керек. Сөздің құрамындағы компоненттер - динамикасы, темпі, әуенділігі сөздің ырғактышығын қамтамасыз етеді. Сөйлеу тілінің ырғактышығының бай болуы оны қабылдауды жеңілдетеді. Ф.Ф.Раудың ойынша, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін қабылдауы үшін осы компоненттерінің болғаны маңызды деп есептейді /1/.

Үшіншіден, қиын жағдайда (тындау, еріннен оқу, оқу) сөйлеу тілін

қабылдау сөйлеу жүйесінің моторлы бөлігін белсендендіреді. Қиын жағдайда қалдық естуі арқылы сөйлеу тілін қабылдау балалардың аса зейін сала тындап, сөздің контуры бойынша қабылдауына мүмкіндік береді.

Төртіншіден, естіп сөйлеу тілін қабылдауға маңызды жағдай болатын сөйлеу ортасын құру болып табылады, естімейтін кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін айналадағы адамдардың сөзін естіп қабылдауына жағдай жасау керек. Сондай - ақ естімейтін бала естіп сөйлеу кезінде есту, көру және кинестикалық анализаторлар арасында функционалды байланыс қалыптасады. Сонымен қатар, ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың полисенсорлы негізі құрылады. Ж.И.Шифтің бөліп көрсеткеніндей естімейтін балаларды сөйлеу тілін меңгерудің еститін балалардан ерекшелігі - сөздік материалдарын талдаудың әртүрлі кезектілігі. Еститін бала сөйлеу тілін меңгере отырып, сөздің фонетикалық құрамын меңгеріп, оны буындарға, кейін морфемдерге бөліп қарастыра алады /8/.

Кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін балалардың естіп қабылдауын дамытуға тиімді әсер ететін маңызды факторға естімеушіліктің созылған уақыты жатады. Шетелдік ғалымдар, балалардың қалдық естуі кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейінде естіп қабылдауы мен сөйлеу тілін дамыту үшін маңызды рөл атқарады деп есептейді. Балалардың есту тәжірибесінің болуы және КИ жасалмаған кұлағында есту аппаратын қолдану мүмкіндігі маңызды. Кохеларлы имплантациядан кейінгі түзету -педагогикалық жұмысқа ғалымдардың айтуы бойынша мыналар жатады: сөйлеу процессорын дұрыс түзету, қоршаған дыбыстар мен сөйлеу тілін қабылдауын дамыту, ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру және дамыту. И.В.Королева, О.С.Жукова, Koch.M.E, Moo§.I.5, I.K.Ыіpaгko айтуларының, кохлеарлы имплантациядан кейін естіп қабылдауы неғұрлым тез дамыса, ауызша сөйлеу тілін меңгеруі де соғұрлым тез және оңай жүреді. Кішкентай баланың КИ көмегімен қоршаған орта дыбыстарын қабылдау, ажырату, тану және түсініп, оны сөйлеу тілін дамыту үшін қолдану түзету - педагогикалық жұмыстың ең басты мақсаты болып табылады 191.

КИ -дің көмегімен берілетін сөйлеу тілі өзгертілген болады. КИ арқылы сөйлеу тілін қабылдау сөздік сигналдардың КИ процессорында өңделуімен байланысты. Мәселен, сигналдарды кодтап есту жүйесіне өткізу үшін КИ процессорына уақыт керек. КИ арқылы берілген сөздік материалдар өзгертілген болса да, сөйлеу тілін қабылдауға қажетті барлық лингвистикалық ақпараттар сақталған күйі жеткізіледі. Баланың миының есту-көру орталықтарын КИ арқылы берілген ақпаратты талдауға үйрету үлкен рөл атқарады.

Сөйлеу тілін естіп қабылдай білуі үшін, адамның мидағы есту орталықтары сөйлеу тілін дыбыстық сигналдар ретінде талдай білуі керек, яғни сөздік ақпаратты есту арқылы талдау процесі қалыптасқан болу керек. Демек, баланың миы түрлі дыбыстық сигналдарды: дыбыстар, буындар, сөздер, фразаларды ажыратып, танып біліп және түсіне білуі керек.

Бала тілдік жүйені меңгеруі үшін, түрлі лингвистикалық: көптеген

сөздердің мағынасы (семантика, лексика), олардың дыбыстық құрамы (фонология), сөйлемде өзгеру (морфология) және бірігу жайлы аппараттарды біліп, есінде сақталуы керек. Сонымен қатар, балада ауызша сөйлеу тілін шығара білуі қажет. Ауызша сөйлеу тілін қарым-қатынаста қолдана білуі керек. Көптеген ерте естімей қалған балалар білетін сөздері мен фразаларын қарым-қатынасқа қолданбайды.

КИ балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауының механизмдерін қарастырғанда, жоғарыда аталып кеткен құрылымдарды міндетті түрде ескеру керек. Ерте жастан кохлеарлы имплантациялау және адекватты ұйымдастырылған жұмыс нәтижесінде КИ балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын қалыпта балаға ұқсас дәрежеге жеткізуге болады.

Қорыта келе, КИ балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдаудың психологиялық механизмдеріне ажырату, танып білу, түсіну жататынын айттық. Осы механизмдерді ескере отырып құрылған оқыту процесі тиімді нәтиже береді. Жалпы қорыта келе, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдаудың психологиялық механизмдері естімейтін балалардың қабылдауының механизмдеріне ұқсас болып келетіні анықталды. Дегенмен, кохлеарлы имплантталған балаларда сөйлеу тілін естіп қабылдау естімейтін балаларға қарағанда тез жүретінін тәжірибе көрсетіп отыр. Кохлеарлы имплантталған балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдаудың психологиялық механизмдері түзету - педагогикалық жұмысты дұрыс, нәтижелі ұйымдастырудың негізі болады.

Әдебиеттер:

1. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. - М., 1973.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. - М.: Академия, 2002. - С.224.
3. Galgagnini - Stillhard E. Das Cochlear - Implant. Eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik.- Luzern, 1994.
4. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. - М.: Моск. ун-т, 1975.-С.253.
5. Бернштейн Н.А. Основы теории речевой деятельности. - М.: 1974. - С. 314.
6. Брушлинский А.В. Проблема развития и психология мышления // Принцип развития в психологии. - М., 1978. - С. 50.
7. Лёве А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности. /Пер. с нем. - М., 2003.
8. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. - М.: Просвещение, 1968. - С. 318.
9. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб., 2009.

Резюме

В данной статье рассматриваются психологические механизмы восприятия речи у детей с кохлеарным имплантом. В этой статье

психологические механизмы раскрываются через процессы различения, опознавания и распознавания речевых материалов. Эти процессы характеризуются у детей с кохлеарными имплантациями.

Summary

The psychological mechanisms of perception of speech for children with cochlear implant are considered in this article. Psychological mechanisms are revealed through the process of distinguishing, recognition and understanding of speech materials. These proceedings are characterized among the children with cochlear implant.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ КАК СВЯЗЬ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

З.Ш. Каракулова -
СНС НИИ Психологии КазНПУ

В самом общем виде психологическая помощь в психологических словарях трактуется как профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем клиента.

С большей детализацией это понятие уточняется в другом справочном издании по психологии: "Психологическая помощь - вид помощи, который оказывает квалифицированный психолог человеку или группе людей в оптимизации психофизиологических состояний, познавательных процессов, поведения, общения, реализации индивидуальной и особенно групповой деятельности" /1/.

Оказание психологической помощи в психологической парадигме требует перехода от классификации, основанной на феномене болезни (медицинская парадигма), к собственно психологической классификации человеческих проблем.

Изучение основных видов психологической помощи, а также методов работы приводит к заключению, что на настоящий момент и, скорее всего, единое основание для классификации вряд ли будет найдено. Причиной этого является многообразие существующих видов, типов и форм, уровней, а также школ психологической помощи. Сложно представить себе, как их объединить в какое-либо ограниченное количество групп, принимая во внимание такие факторы, как нижеследующие:

- некоторое смешение понятий "вид", "форма", "уровень" и т. п. Это происходит из-за различного определения и понимания психологической помощи разными авторами, отнесения ими того или иного понятия к "виду", "типу" или "форме" помощи. Кроме того, придается различный объем и содержание одному и тому же конкретному понятию, различная значимость, удельный вес, воздействие на психическую сферу пациента.

- невозможно выделить все основания для классификации, так как спектр оказываемой психологической помощи в настоящее время очень широк, а главное, продолжает формироваться, углубляться и расширяться. Происходит как интеграция, так и разделение методов, выделение одних методов из других. Возникают и совсем новые методы, техники и методики, производятся практические исследования и теоретические разработки. Поэтому возникают большие проблемы с оперативной систематизацией, и, собственно, с созданием какой-либо систематизации, претендующей на полный охват всех видов психологической помощи.

Один и тот же вид психологической помощи может быть по разным основаниям отнесен либо в различные группы, либо может попасть в два и более класса одновременно, а может вообще не войти ни в один из них. Так, экстренная психологическая помощь может оказываться в рамках различных школ, но вряд ли применим, например, подход арт-терапии /1/. Осуществляться экстренная помощь может как в форме индивидуальной консультации (очно, по телефону доверия и т.д.), так и в групповой форме (обычно при оказании помощи жертвам катастроф, террористических актов и др. массовых психотравмирующих событий), но трудно представить себе (хотя теоретически и возможно) экстренную помощь в форме психологической помощи семье, в связи с краткосрочностью воздействия и направленности этого вида помощи на снятие последствий конкретного стрессового воздействия. Проблематика обратившихся к экстренной помощи клиентов является проблемой, возникшей воздействия стрессовой ситуации, а не проблемой взаимоотношений.

Поэтому можно сделать общий вывод, что в настоящее время найти исчерпывающую классификацию видов психологической помощи не представляется возможным. Во-первых, нет единого критерия выделения вида, и, по всей видимости, он не может быть найден в ближайшей перспективе. Но исследовать и разрабатывать дальше эту тему важно для понимания теоретических аспектов психологической помощи, для ее определения, понимания ее содержания, основных отличий и специфики каждого конкретного вида. А это служит одной из главных целей и задач психологической помощи и психологии как науки в целом - более качественного оказания помощи человеку, лучшего понимания запроса клиента.

Все виды и формы психологической помощи имеют и какие-то общие черты, и свои отличия и характерные для них особенности. Но у них есть общая цель - помощь и поддержка личности в процессе ее становления и развития, избавление человека от того, что мешает ему быть счастливым и гармоничным в окружающем мире.

В настоящее время термин «психотерапия» не имеет однозначного толкования. При всем многообразии толкований прослеживаются два подхода: клинический и психологический.

При первом подходе психотерапия рассматривается как сфера научных

знаний о методах лечения, влияющих на состояние и функционирование организма в сферах психической и соматической деятельности. При втором подходе психотерапия определяется как особый вид межличностного взаимодействия, при котором клиенту оказывается профессиональная помощь психотерапевтическими методами (такими как арт-терапия, музыка-терапия, введение в транс и др.) при решении возникающих у него проблем или затруднений психологического характера.

Основная цель второго подхода - не излечение от психических расстройств, а помощь в процессе становления сознания и личности, при которой психотерапевт предстает спутником клиента.

Условиями, необходимыми для успешной реализации психологического подхода к психотерапевтической работе, являются наличие прежде всего психологического, а не медицинского образования, стремление ставить не клинический анализ и назначать лечение, а принимать человека таким, каков он есть, проявлять сострадание и сочувствие к нему, искренность и честность, поиск вместе с ним путей преодоления жизненных и служебных трудностей.

Следствием такого понимания психотерапии является распространение ее методов в педагогике, социальной работе, правоохранительных органах. Однако учитывая, что психотерапия начала формироваться в сфере медицины, что специальность психотерапевта предусмотрена прежде всего в различных клиниках, целесообразно использовать понятие "психотерапия" применительно к работе практических психологов лишь в ситуациях, когда речь идет об устранении неврозов, фобии и других психосоматических проявлений. Когда возникает потребность в устранении менее болезненных отклонений (например, акцентуаций характера), то уместно использовать понятие "психологическая коррекция".

Психологическая коррекция - направленное психологическое воздействие на личность с целью обеспечения ее полноценного развития и функционирования.

Термин "развитие личности" (личностный рост) обозначает формирование социально значимых личностных качеств и устранение психологических условий, препятствующих этому.

Таким образом, основанием для разграничения категорий "психотерапия", "психокоррекция" и "развитие личности" является цель воздействия на пациента (клиента) или оказания психологической помощи: лечение психических расстройств; коррекция акцентуаций характера и функциональных состояний (т.е. изменение, исправление того, что есть), развитие профессионально значимых личностных свойств (развитие потенциала).

Особенности психологического воздействия на внутренний мир человека (клиента) определяются исходной теоретической позицией, которую выбирает практический психолог. Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время в нашей стране наиболее распространены

следующие теоретические подходы к психотерапевтической и психокоррекционной работе: психоаналитический (основанный на глубинной психологии); поведенческий (включает тренинга умений и программы модификации поведения); гипносуггестия и самовнушение (аутотренинга); нейролингвистическое программирование; гештальттерапия; экзистенциально-гуманистический подход и клиент-центрированная терапия /1,2/.

Эффективность психокоррекционной работы в большей степени зависит от психологической проблемы клиента и умения практического психолога (психотерапевта) подобрать к нему адекватные методы психологического воздействия.

Индивидуальное консультирование как форма психокоррекционной работы. Следует разграничивать индивидуальные и групповые формы психокоррекционной работы. Наиболее типичной формой индивидуальной психокоррекционной работы практического психолога является консультирование. Как отмечается в научной литературе, психологическое консультирование, как молодое направление психологической практики, пока не имеет строго очерченных границ.

Г.С. Абрамова отмечает *131*: "Суть психологического консультирования состоит в том, чтобы психолог, пользуясь своими специальными знаниями, профессиональными, научными, создал условия для другого человека, в которых он переживает свои новые возможности в решении его психологических задач".

Во многих определениях подчеркивается, что ядром консультирования является взаимодействие между клиентом и консультантом (психологом). Карл Роджерс, один из наиболее ярких представителей гуманистической концепции в психологии и основоположник "клиент-центрированной" терапии (т.е. терапии, при которой клиенты всегда находятся в центре внимания), выделил три основных принципа данного подхода /4/:

- каждая личность уникальна, обладает безусловной ценностью и заслуживает уважительного к себе отношения;
- каждая личность в состоянии быть ответственной за себя и свои поступки;
- каждая личность имеет право самостоятельно выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения.³

Основываясь на данных принципах, следует избегать любого внушения, давления на клиента, ибо это мешает ему принимать ответственность на себя и правильно решать свои проблемы.

Психологическое консультирование как сфера психокоррекционной работы имеет ряд отличий от психотерапии:

- консультирование ориентировано на клинически здоровую личность это люди, имеющие в повседневной жизни психологические трудности и проблемы, а также люди, чувствующие себя хорошо, однако ставящие перед собой цели дальнейшего развития личности (т.е. консультирование-это средство личностного роста);

- консультирование основано на вере в человека, в его возможности измениться к лучшему;
- консультирование чаще ориентировано на настоящее и будущее клиентов (в отличие от психотерапии, ориентированной на поиск причин проблем в прошлом);
- консультирование обычно ориентируется на краткосрочную помощь (по 1-5 встреч); психотерапевтические сеансы могут продолжаться несколько лет;
- консультирование ориентируется на социально-психологические проблемы, возникающие при взаимодействии личности и среды;
- консультирование направлено на изменение поведения и развития личности клиента /3/.

Познание и отражение чувств клиента представляется одной из главнейших техник консультирования. Психотерапевт должен отражать не только мысли, но и чувства клиента. Например, "Я понимаю вас, с одной стороны, поведение ребенка раздражает вас, а с другой - вы чувствуете свою вину за происходящее". Отражение чувств выполняет две главные психотерапевтические функции: первая - помогает установить контакт и доверительные отношения между клиентом и консультантом; вторая - помогает клиенту осознать свои чувства, их причины, естественность, противоречивость.

В основе отражения чувств клиента лежит способность к эмпатии (сопереживанию, сочувствию). Эмпатия - чувство, передающее такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается чувствами другого, что временно отождествляет себя с собеседником, как бы растворяясь в нем. "Эмпатия - основное средство в работе психотерапевта, когда он и его клиент сливаются в единое психическое целое. Таким образом, клиент "взваливает" свою проблему на "свежего человека", и тот принимает на себя половину тяжести, в то время как клиент получает от консультанта огромную поддержку в борьбе со своими трудностями, заряжаясь от него психологической устойчивостью, мужеством и силой воли"²- таков взгляд на роль эмпатии Ролло Мэя - одного из признанных классиков экзистенциально-гуманистического подхода к консультированию.

Данный подход разделяют не все психотерапевты, ибо, как выше отмечено, консультант не должен позволять "взваливать" на себя проблемы клиентов. Такое, возможно, допускать лишь как тактический прием на начальном этапе консультирования. Кроме того, эмпатия может вызвать психологические проблемы у самого консультанта.

Предоставление информации. Информация, которую предоставляет клиенту консультант, как правило, связана с проблемой первого. Но часто, отвечая на вопросы клиента или разъясняя ему, кто компетентен ответить на поставленный вопрос, важно не встать на формальную позицию, "не отфутболить" клиента, ибо это чревато потерей доверия к психологу и его авторитета. Нередко за

формальными вопросами клиента содержится попытка "прощупать" психолога, стоит ли к нему обращаться по глубинным вопросам.

Паузы молчания. Когда обрывается беседа, многие испытывают неловкость. Начинающие консультанты стремятся побыстрее заполнить паузы молчания, так как полагают, что в данном случае нарушен психологический контакт с клиентом. Однако паузы молчания бывают и глубоко осмысленными. Умение молчать и использовать тишину в терапевтических целях - один из важнейших психотехнических приемов консультанта. Смысловое значение пауз бывает следующим /3/:

- паузы молчания, особенно в начале беседы, могут выражать тревогу клиента, плохое самочувствие, неуверенность в себе и в правильности принятого решения обратиться к консультанту;

- молчание не всегда означает отсутствие реальной активности. Во время пауз клиент может подбирать нужные слова для продолжения своего повествования, взвешивать последствия каких-либо решений и т.д.;

- молчание может означать, что и клиент, и консультант надеются на продолжение беседы со стороны друг друга;

- пауза молчания, особенно если она субъективно неприятна как клиенту, так и консультанту, может означать, что оба участника беседы оказались в тупике и происходит поиск выхода из создавшейся ситуации;

- молчание может выражать сопротивление клиента процессу консультирования, особенно если клиент приглашен по инициативе психолога. Клиент как бы начинает игру: "Я могу сидеть, как камень, и посмотрю, как тебе (консультанту) удастся меня разговорить";

- молчание иногда подразумевает глубокое общение без слов, оно тогда более осмысленно и красноречиво, чем слова.

Распространено мнение, что консультант должен прерывать пустое молчание и не спешить прерывать продуктивное молчание. Когда клиент умолкает и молчание длится долго, уместно замечание консультанта типа: "Вы, кажется, очень задумались. Не хотели бы поделиться тем, что сейчас чувствуете?". Не следует забывать, что клиент *имеет* право молчать и сам отвечает за прекращение молчания.

Интерпретация. Техника интерпретации рассказа, поступков клиента, его мимики и жестов считается одним из наиболее сложных моментов в методике консультирования. Даже при обычном общении, по мнению известного отечественного психолога С.Л. Рубинштейна, важно понять не только то, что говорит человек, но и как говорит, каков подтекст сказанного. Интерпретация консультантом повествования клиента, отдельных его действий помогает вскрыть психологические механизмы проблемы, истоки переживаний клиента. Интерпретация помогает клиенту увидеть себя и свои жизненные трудности в новом свете, она подтверждает ожидания (опасения) клиента или вызывает у него реакцию протеста.

Сущность интерпретации в большой мере зависит от теоретической

позиции консультанта. В гуманистической, ориентированной на клиента терапии принято уклоняться от интерпретации, не снимая с клиента ответственности за процесс консультирования. Совершенно противоположного взгляда на интерпретацию придерживаются представители психологической школы. Как известно, интерпретация занимает здесь центральное место. Интерпретируется практически все - сновидения, сопротивление клиента, свободные ассоциации, позы, жесты и т.д. В гештальтерапии сам клиент побуждается к интерпретации своего поведения /5/.

Интерпретирование проводится с учетом стадии консультативного процесса. Оно эффективно на стадии, когда обсуждается сущность проблемы и установлены доверительные отношения между клиентом и консультантом. Интерпретация не должна быть наукообразной и слишком глубокой. Клиент должен понимать смысл интерпретации.

Важно понимать реакцию клиента на интерпретацию. Эмоциональное равнодушие должно заставить консультанта обратить еще раз внимание на ее обоснованность. Враждебная реакция чаще свидетельствует, что интерпретация затронула сущность проблемы.

Рекомендуется, чтобы интерпретация не носила жестко директивный характер. Клиенту гораздо легче принимать интерпретацию в форме допущений: "А что, если посмотреть на это событие по-другому" и т. п.

Конфронтация. Сущность данной техники состоит в выявлении противоречий в поведении, высказываниях, чувствах клиента и демонстрации ему этих противоречий. Конфронтация может обострять взаимоотношения между клиентом и консультантом, приводить к конфликту (на интеллектуальном уровне). Но этот конфликт конструктивен. Он помогает клиенту осознать защитные механизмы, которые тот использует, чтобы приспособиться к жизни, но которые ограничивают его развитие. Конфронтация успешно применяется в ситуациях, когда клиент заявляет, что заинтересован в личностном росте, в исправлении определенных личностных качеств, а входе консультирования отмалчивается, уклоняется от обсуждения имеющихся проблем. Конфронтацию нельзя использовать как наказание клиента за неприемлемое поведение. Это не средство выражения враждебности по отношению к клиенту. Конфронтация с клиентом не должна быть агрессивной и категоричной. Специфическая форма конфронтации - прерывание повествования клиента, если он отклоняется от заданной темы, уходит от поставленного вопроса.

Конфронтация как техника психологической коррекции особо эффективна, если между клиентом и практическим психологом установились доверительные отношения. Конфронтацию нельзя использовать для удовлетворения властных потребностей консультанта и как способ самовыражения.

Проявление чувств консультанта и самораскрытие. Данная техника по-разному применяется в зависимости от того, в русле какой концепции работает консультант. При психоаналитическом подходе консультант имеет

имидж всезнающего человека, верховного судьи, человека, "застегнутой) на все пуговицы", т.е. его эмоции скупы, он закрыт перед клиентом.

При гуманистическом подходе психотерапевт такой же человек, как и клиент. Он имеет право на проявление своих чувств, на самораскрытие. Это показатель искренности отношения к клиенту, наглядный урок открытости, раскрепощенности. Такой стиль поведения консультанта - не самоцель, а стимул, побуждающий к открытости и проявлению клиентом своих чувств. Например, слушая рассказ клиента о чувстве горя в связи со смертью матери, консультант, побывавший в такой же ситуации, может отметить: "Я понимаю ваши чувства (отражение чувств), так как полгода назад тоже похоронил свою маму и до сих пор испытываю чувство вины, что не все для нее сделал".

Наряду с общей характеристикой процедур и техник консультирования существуют специальные проблемы психологического консультирования: тревожных клиентов; враждебно настроенных и агрессивных личностей; клиентов с психосоматическими расстройствами; асоциальных личностей; клиентов с депрессией и суицидными намерениями; при сексуальных проблемах. В последние годы они достаточно квалифицированно освещаются в специальной литературе /6/.

Таким образом, индивидуальное консультирование достаточно сформировавшееся направление психокоррекционной работы в рамках психологической службы.

Список литературы:

1. Носачев. Г.Н. Направления, виды, методы и техники психотерапии. Т. 1,2. - Самара, 1998.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия. - М: Прогресс, 2004.
3. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. - Екатеринбург: Деловая книга. 2005.
4. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. -М.: Психотерапия, 2007.
5. Наранхо К. Гештальттерапия. — Воронеж: НПО Модэк, 1995.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. - М: Эксмо, 2002.

Түйін

Бұл мақалада психологиялық көмек көрсету психология мен психотерапияның байланысы ретінде қарастырылады.

Summary

The article elucidates the psychological consulting principle. Author extends the ways of psycho diagnostic and psycho correction.

ТРЕНИНГОВЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А.Б.Садыкова -
МНС НИИ Психологии КазНПУ им. Абая

Развитие информационных технологий, скорость и количество представления информации влияет на развитие личностно-профессиональных качеств субъектов образовательного процесса. Таким образом, изменение системы образования согласно требованиям времени предполагает разработку и применение новых технологий. В связи с этим к качеству высшего образования предъявляются новые требования, среди которых требования не только к профессиональному, но и к личностному становлению и развитию студента - будущего специалиста.

В данной статье описано исследование, проведенное среди студентов- первокурсников. Изучены закономерности проявления стилей поведения в стрессогенных ситуациях в виде готовых стратегий, перенимаемых в процессе воспитания и креативных способов решения новых, нестандартных задач. Проведено сравнение данных закономерностей с реализацией личностных качеств, их направленности в коммуникативной среде и в других сферах реализации. Это позволило выявить и актуализировать когнитивные стилевые особенности личности студентов для реализации их в процессе обучения в новых условиях. В целом разработанный тренинг дает возможность развивать креативность в процессе социализации, как инструмент для интеграции индивидуального опыта в меняющихся условиях и для самореализации. Происходящие изменения социологи связывают с радикальной трансформацией общественной жизни, существенно влияющей на процесс социализации личности.

Актуальность исследования личностных качеств студентов в совладании с новыми ситуациями при взаимосвязи с креативностью обусловлена тем, что обучение в вузе сопровождается переживанием новых и иногда стрессовых ситуаций, связанных как с учебным процессом, так и с личными взаимоотношениями. Наиболее трудным является адаптационный период, когда происходит вхождение в новую социальную ситуацию развития. Кризисность данного периода подтверждается такими показателями, как переживания молодыми людьми сложности либо неспособности перестроиться со школьной системы обучения на вузовскую, изменить учебную деятельность согласно требованиям преподавателей, усваивать больший объем знаний, встраиваться в новый коллектив. Качество образовательного процесса на этапе профессиональной подготовки в вузе во многом определяет успешность человека в будущей профессиональной деятельности и в его взаимодействии с другими людьми.

Разработка проблемы создает научно-практические основы целенаправленной организации процесса вузовской адаптации студентов, направленного на регуляцию их творческого личностно-профессионального становления. Решение поставленной проблемы повлекло за собой необходимость эмпирического исследования стилевых особенностей и креативности в личностно-профессиональном становлении студентов в процессе вузовской социализации.

В данном исследовании разработан тренинг с методами, позволяющими проследить при различных условиях динамику проявления личностных качеств у студентов-первокурсников, их

стилевую презентацию в новых и стрессогенных условиях, а также в решениях креативных задач. Разработанный тренинг для развития креативности, как инструмента в целеполагании и реализации профессиональных и личностных качеств субъектов образовательного процесса в новых условиях призван учесть запросы в вузовском образовании, связанные не только со знаниями как таковыми, а с общими умениями приобретать и применять эти знания.

Тренинг в рамках данного исследования, рассчитанного не только на студентов Г курса, состоит из 4 этапов. При реализации исследования мы исходили из представления о креативности как потенциальной способности, которая может актуализироваться в когнитивных процессах, придавая им особое качество, проявляющееся в простоте, эффективности, оптимальности используемых методов для постановки и достижения цели, и тем самым влияя на успешность адаптации и деятельности. Изучались основные условия, при которых происходит динамика лично значимых качеств, определяющих способы профессионального становления и самореализации субъектов образовательного процесса. Среди этих условий выделены следующие факторы.

- **Личностные качества**, декларируемые в образовательной среде, как значимые, необходимые для самореализации. В терминах психологической науки их можно сравнить с ценностными ориентациями: инструментальные и терминальные ценности.

- Качества, актуализируясь, могут быть сгруппированы в форме **социальных ролей**. Направленность их реализации, зависит от понимания ролевых ожиданий, функциональности самих ролей, индивидуальных особенностей и наличия или развития **инструментария** для их реализации. Существенное значение здесь имеет также особенность отношения к **оценке деятельности и стилю групповой организации**.

- В качестве инструментария для интеграции опыта человека представлены в эмпирическом исследовании **стили совладания (копинг- стратегии) и креативность**. Актуализированы в тренинговом пространстве и изучены **стили и стратегии** реализации личностных качеств, соответствие поведения декларируемым качествам. Креативность здесь противопоставляется стереотипным реакциям в совладании с новыми ситуациями. Существуют условия, при которых человек задействует и распределяет свои энергетические ресурсы, когда нет времени на осознание данного процесса. Таким образом, он задействует либо *готовые формы поведения*, наиболее *привычные*, выработанные в процессе жизнедеятельности и *воспитания*, либо создает *новые способы*. Такие стратегии и стили становятся очевидными при стрессовых и трудных жизненных ситуациях. На языке психологической науки это определяется в понятиях **совладающего поведения** или **копинг- стратегий /1,2/**.

- Четвертым фактором и стадией в тренинговой работе выделена работа по изучению и **развитию креативного мышления**, позволяющего создавать новые способы решения задач. Формирование навыка, установки или готовности человека применять индивидуальные, креативные способы в новых меняющихся условиях определяет

успешность самореализации.

Метод и форма исследования — тренинговые техники имеют ряд преимуществ. Многие авторы определяют тренинг как один из активных методов обучения. Например, Б.Д. Парыгин определяет тренинг как метод группового консультирования, активного группового обучения навыкам общения в жизни: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей Я-концепцией и самооценкой участника тренинга. К. Левин, автор основополагающих экспериментов в социальной психологии, утверждает, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте и работа в группе позволяет исследовать межличностные отношения и групповую динамику, которую порождают участники группы своим взаимодействием. Дж. Морено определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека. С.И.Макшанов определяет тренинг как часть процесса движения информации от одного участника взаимодействия к другому.

Проведение тренингов основывается на определенных, общих для многих видов тренингов принципах, которые также способствуют более полному пониманию качественной стороны:

- *Принцип активности* предполагает вовлечение участников тренинга в специально разработанные действия. Принцип активности опирается на известные данные экспериментальной психологии: человек усваивает 10% услышанного материала, 50% того, что увидел, 70 % того, что проговаривает и 90% того, что делает сам.

- *Принцип творческой позиции* (личностного изменения и развития) заключается в раскрытии творческого потенциала каждого участника тренинга через осознание своих личных возможностей, ресурсов, особенностей. Для этого создается креативная среда тренинга, которая характеризуется проблемностью, неопределенностью и дает возможность осознать, апробировать, тренировать способы поведения, экспериментировать с ними. Среда тренинга представляет собой модели различных аспектов жизни и деятельности человека. Реализация этого принципа зачастую встречает довольно сильное сопротивление со стороны участников, так как люди приходят с определенным опытом обучения, сложившимся стереотипами и моделями поведения. Однако создание среды тренинга, отличной от привычной среды необходимо, так как для овладения новым знанием и умениями, осознания собственного поведения необходима другая среда. Для того чтобы перестройка неэффективных стереотипов проходила в безопасных условиях, участникам групп тренинга предлагается экспериментировать с собственным поведением в искусственно созданной среде, в атмосфере поддержки и доверия, что составляет экологические рамки тренинга.

- *Принцип осознания поведения* характеризуется переводом поведения участников с импульсивного на объективный уровень. Средством осознания себя и своего поведения в ходе тренинга является

обратная связь. Обратная связь в тренинге "...в социально-психологическом смысле обозначает получение информации от окружающих о том, как они воспринимают наше поведение. Такая информация часто открывает человеку то, что ускользает от его сознания, но очевидно для окружающих людей. Создание условий для эффективной обратной связи в группе - основная задача тренерской работы.

- *Принцип партнерского общения* предполагает учет интересов всех участников взаимодействия, их чувства, эмоции, переживания, признание ценности личности другого человека, его эмоций и переживаний. Реализация принципа возможна в атмосфере безопасности, открытости, доверия, эксперимента с правом на ошибку. Этот принцип тесно связан с принципом творчества. Все это совокупности составляет экологические рамки тренинга.

- Принцип особенности работы тренера *подразумевает* постоянную аналитическую работу с группой и над самим собой. Объектами диагностики являются план работы, уровень развития и сплоченности группы, взаимоотношения между участниками, состояния каждого участника группы, его отношения к себе, к другим, к тренингу, состояние самого тренера.

При организации и проведении тренинга важно принять и соблюдать совокупность всех принципов тренинга в зависимости от ситуации. Эффективность тренинга зависит от средств и умения воздействия тренера на группу. Средствами служат различные методические приемы: ролевые игры, индивидуальные беседы, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения и др. /3,4,5/.

Методы. Порядок изучения выделенных параметров в данном тренинге соотнесен со стадиями в групповой работе. Тренинг также разделен на стадии усвоения по принципу: *знания, умения, и навыки.* Далее приведен анализ основных операциональных понятий.

Тренинг предназначен для развития креативности и стилевых особенностей как инструмента развития личностно-профессиональных качеств студентов в новых условиях образования в Вузе. Работа была

условно подразделена на 4 основных этапа.

На первом этапе, перед основной тренинговой работой был проведен опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф.Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; *адаптированный вариант Т.А.Крюковой*) Назначение: Адаптированный вариант включает перечень заданных реакций на стрессовые ситуации и нацелен на определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий. Были выявлены реакции

копинга, ориентированного на решение задачи, копинга, ориентированного на эмоции, копинга, ориентированного на избегание. А также выделены субшкала отвлечения из пунктов, относящихся к избеганию и субшкала социального отвлечения /6/.

На втором и третьем этапах изучались личностно значимые качества студентов. Изучалась их реализация в различных условиях.

Проведены упражнения «Социальные поглаживания» и «Метафора».

Упражнение «Социальные поглаживания» В основе методология транзактного анализа. *Поглаживания* это согласно Э.Берну, единицы социального взаимодействия, комплименты. Многофункциональное упражнение позволяет, в частности, отразить особенности самореализации в социальном взаимодействии и основы возникновения ролей и сценарного поведения.

Процедура: Каждый участник рассказывает о себе. Производит социальное «поглаживание». Очередь определяется не по кругу. Каждый участник по своим впечатлениям находит «свое время». На втором этапе проводится структурированный обмен социальными поглаживаниями. Участникам было предложено в первой части упражнения рассказать в группе о своих качествах, которые им нравятся и помогают в профессиональном развитии и обучении. Во второй части им было предложено обменяться поглаживаниями следующим способом. Первый участник говорит о том, одно качество, которое нравится в другом участнике. А затем называет человека, от которого хочет получить комплимент. Названный участник дарит поглаживание первому и называет участника, от которого хочет получить комплимент. Нужно задействовать всех участников.

Таким образом, согласно *цели* упражнения:

выявляются личностные качества участников; декларируемые в группе ценности;
определяются коммуникативные и ролевые особенности в группе

/4/.

Следующим было проведено *упражнение «Метафора»*. Использование метафор активизирует ассоциативное и образное мышление. В силу этого метафора— прекрасный материал для личностных проекций и обладает значительными возможностями в актуализации личностного потенциала. Порождая метафорический образ, человек вкладывает в него не только то, что он осознает в отображаемой реальности, но и свои

бессознательные ее видения, их эмоциональную окраску, ценностное отношение к этой реальности.

Цели упражнения:

формирование установки на взаимопонимание и распознавание невербальных компонентов общения;
овладение навыками высказывания и принятия обратных связей; развитие творческого видения в коммуникациях.

Процедура: Участник выходит в центр круга и становится в любой приемлемой для него позе, с любым удобным выражением лица, имея возможность менять мимику и позу по мере необходимости.

Примеры заданий: какой образ рождается при взгляде на этого человека? какую картину можно было бы дорисовать к этому образу? какие люди могут его окружать? какой интерьер или пейзаж составляет фон этой картины? какие времена все это напоминает?

Делиться своими творческими идеями по этому поводу может каждый участник отдельно, или создавая образ всей группой. Через центр круга должны пройти все члены группы /4/.

Следующим было проведено разминочное **упражнение «Поменяйтесь местами»**, позволяющее также называть личностные качества в других условиях и в ускоренном ритме реагировать на их актуальность для себя и для группы. Многофункциональное упражнение «Поменяйтесь местами...». Игра показывает общие интересы, принятие личностных особенностей в динамическом аспекте.

Процедура: Участники сидят на стульях в кругу. Водящий выходит на середину круга и говорит фразу: - «Поменяйтесь местами» те, кто... В конце называется какой-либо признак или умение. Задача тех, кто обладает данным умением или признаком поменяться местами. Задача ведущего - успеть сесть на любое освободившееся место. Тот, кто не успел сесть, становится новым водящим. В упражнении можно обратить внимание участников на то, как они себя проявляли в тех или иных ролях, как себя ощущали; проанализировать какие виды качеств и кем из участников назывались чаще и объединяли большее количество людей.

Цель: продолжение знакомства с личными качествами; развитие навыка управление ситуацией, снятие напряжения, разрядка; создание доброжелательной атмосферы.

Психологический смысл упражнения: разминка, создание условий для того, чтобы лучше узнать друг друга, понять, что общего у участников, повысить заинтересованность участников друг другом /7/.

На третьем этапе тренинга проводилась интеграция и распределение итогового самоописания в терминах профессионально-личностных качеств, анализ их ролевых презентации с помощью **модификации методики «Личностный дифференциал»**.

Процедура: Участникам предлагалось 5 заданий по самоописанию.

Среди них 4 основных описания и 1 задания на дополнительное их распределение.

1 задание. «Напишите в столбик несколько качеств, которые у Вас есть и нравятся».

2 задание. «Ниже запишите в столбик несколько качеств, которые у Вас есть и Вас не устраивают».

3 задание. «К каждому из качеств 1 столбика (положительные качества) запишите антоним без частиц отрицания (не -, без - и т.п.).

4 задание. «К каждому из качеств 2 столбика (качества, которые не устраивают) запишите антоним без частиц отрицания (не без- и т.п.).

5 задание. Каждое из качеств определите по принципам «Гуманность - Инициативность».

Решение задач на нестандартное мышление, с последующим обсуждением стилевых особенностей механизмов креативных решений. В процессе решения задач в группе обнаруживается отношение к ошибкам, критике и оценочным позициям участников. Также отражаются особенности и стили познавательных процессов в действии.

Далее проводился целостный итоговый контент-анализ результатов

по всем предыдущим методикам в том числе и через обратную связь. Обратная связь: техника позволяет осознать и задекларировать в группе текущие состояния её участников.

Испытуемым предлагалось оценить представленные качества, и по знакам «+», «-» и «?». В целом использование человеком при самооценки знаков «±» и «?» является благоприятным признаком хорошей динамики консультативного процесса. Применяющие данные знаки люди, как правило, быстрее выходят на уровень самостоятельного решения собственных проблем. Данный знак оценки используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят только 20% обследуемых.

Рассмотрение ответов человека на вопрос «Кто Я?» должно происходить с точки зрения их принадлежности к прошедшему, настоящему или будущему времени (на основе анализа глагольных форм). Успешное установление и поддержание партнерских взаимоотношений возможно человеком, имеющим четкое представление о своих социальных ролях и принимающим свои индивидуальные характеристики. Поэтому одной из задач супружеского консультирования является помощь участнику в осознании и принятии особенностей своих социальной и личной идентичностей /8,9/.

Интерпретация результатов.

Согласно интегративному подходу выбор стилей и стратегий копинг-поведения определяется как личностными особенностями, так и особенностями эмоционально-значимых ситуаций. А также, исследования в рамках ресурсного подхода в психологии совладания применительно к студенческой выборке продиктованы необходимостью определения спектра возможных ресурсов, механизма их действия и специфики использования в разнообразных трудных жизненных ситуациях.

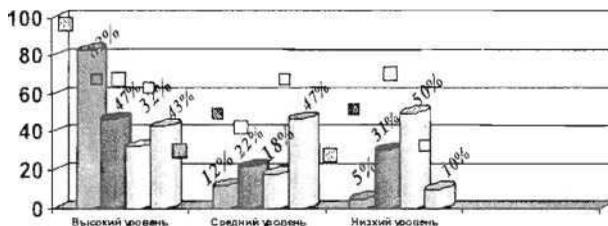
Исследованы проявления копинга, ориентированного на решение задачи, копинга, ориентированного на эмоции, копинга, ориентированного на избегание и субшкала социального одобрения.

Таблица 1. Результаты опроса по стратегиям совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями

№	Тип стратегии	Высокий уровень %	Средний уровень %	Низкий уровень %
1.	Направленность на решение задачи	83	12	5
2.	Направленность на эмоциональность	47	22	31
3.	Направленность на избегание	32	18	50
4.	Субшкала «социальное одобрение»	43	47	10

Рисунок 1 - Результаты опроса по стратегиям совладания с трудными

жизненными и стрессовыми ситуациями



3 Направленность на решение задачи И Направленность на эмоциональность

- Направленность на избегание
- Субшкала «социальное одобрение»

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Совладающее (копинг) поведение студентов характеризуется высоким уровнем выраженности проблемно-ориентированного стиля, средним уровнем стиля ориентированного на социальное отвлечение выраженности и эмоционально-ориентированного стилей и низким уровнем стиля ориентированного на избегание.

2. Динамика совладающего (копинг) поведения студентов характеризуется переходом от избегающих стратегий к проблемно-ориентированным

3. Эффективное совладающее поведение студентов вуза включает в себя проблемно-ориентированный стиль, стиль, ориентированный на избегание, социальное отвлечение, копинг-стратегии «планирования решения проблемы» и «ассертивные действия», «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка». В ситуациях учебной деятельности эффективное совладающее поведение предполагает использование проблемно-ориентированного копинга. Но при акценте на лично-ориентированный подход необходимо развивать и опыт эмоциональных реакций. Полученные результаты говорят о выраженности копинг-стратегии на решение задач, в то время как по шкале эмоциональное проявление показан средний балл.

Опыт эмоционального реагирования также тесно связан с восприятием личных границ, (во многом с неосознаваемой их стороны, на психофизиологическом уровне). Учитывая такую особенность воспитанников, можно предположить, что им нужен источник, из которого будет получаться опыт эмоционального проявления при стрессовых ситуациях. А воспитателям доступ к новым способам формирования навыков работы с эмоциональными перегрузками и их

профилактикой. Эмоциональные переживания также отражают развитие самосознания, принятие человеком многогранности своего Я. Развитие навыков эмоционального реагирования позволяет решать эргономические задачи личного пространства учреждений. Решает многие сложности при социальной депривации. В то же время эмоциональное реагирование непосредственно связано с творческими решениями. После озарения, постижения истины возникают сильные эмоции, которые могут характеризоваться словами: восхищение, восторг, счастье и т. п. Возникающие в этих случаях эмоции, по-видимому, объясняются не только результатом (решением проблемы) и достигаемым состоянием внутренней гармонии, но и оценкой вероятности достижения результата /10,11/.

Исследования данного состояния можно продолжить, но в целом состояние после получения творческого решения можно считать для человека, его переживающего, очень благоприятным, благотворным.

Копинг избегания позволяет научиться отвлекаться от трудных ситуаций и избегать перегрузок. Копинг социальной желательности позволяет получать информацию о запросах социума. Но при его высоком уровне снижаются самостоятельность и повышается конформность.

Полученные результаты говорят о дисбалансе в основных стратегиях, необходимых для реализации современного подхода в образовании. Далее следовало сопоставление личностных качеств и их направленностей с индивидуальными стилями поведения в новых и меняющихся ситуациях.

Интерпретация факторов ЛД в модификации методики «Кто Я» в сравнении с качествами, представленными в групповых упражнениях

ЛД отражает структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта. Для диагностики методики личностного дифференциала, группировались по направленностям гуманность, инициативность.

В контексте совладания можно условно выделить людей эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа. К людям эмоционально-полярного типа относятся те, кто все свои идентификационные характеристики оценивают только как нравящиеся или не нравящиеся им, они совсем не используют при оценивании знак «плюс- минус».

Анализ представленных в идентичности сфер жизни. Условно можно выделить шесть основных сфер жизни, которые могут быть представлены в идентификационных характеристиках: семья (родственные, детско-родительские и супружеские отношения, соответствующие роли); работа (деловые взаимоотношения, профессиональные роли); учеба (потребность и необходимость получения новых знаний, способность меняться); досуг (структурирование времени, ресурсы, интересы); сфера интимно-личностных отношений (дружеские и любовные отношения); отдых (ресурсы, здоровье).

Все идентификационные характеристики можно распределить по предложенным сферам, и сделать вывод насколько представлена сфера, соответствующая в самоописании, и в действиях, как оценены данные характеристики.

Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта.

Разность общего знака эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик определяет различные виды валентности идентичности:

- негативная - преобладают в целом отрицательные категории при описании собственной идентичности, больше описываются недостатки, проблемы идентификации («некрасивый», «раздражительная», «не знаю, что сказать о себе»);

- нейтральная - наблюдается или равновесие между положительными и отрицательными самоидентификациями, или в самоописании человека ярко не проявляется никакой эмоциональный тон (например, идет формальное перечисление ролей: «сын», «студент», «спортсмен» и т. д.);

- позитивная - положительные идентификационные характеристики преобладают над отрицательными («веселая», «добрый», «умный»);

- завышенная - проявляется или в практическом отсутствии отрицательных самоидентификаций, или в ответах на вопрос «Кто Я?» преобладают характеристики, представленные в превосходной степени («я лучше всех», «я супер» и т. д.).

Анализ психолингвистического аспекта идентичности включает в себя определение того, какие части речи и какой содержательный аспект самоидентификации являются доминирующими в самоописании человека.

Существительные: Преобладание в самоописаниях существительных говорит о потребности человека в определенности, постоянстве;

Недостаток или отсутствие существительных - о недостаточной ответственности человека.

Прилагательные: Преобладание в самоописаниях прилагательных говорит об эмоциональности человека; недостаток или отсутствие прилагательных - о слабой дифференцированности идентичности человека.

Глаголы Преобладание в самоописаниях глаголов (особенно при описании сфер деятельности, интересов) говорит об активности, самостоятельности человека; недостаток или отсутствие в самоописании глаголов - о недостаточной уверенности в себе, недооценке своей эффективности.

Чаще всего в самоописаниях используются существительные и прилагательные.

Данные психолингвистического анализа, проведенного специалистом, сопоставляются с результатами самооценивания клиента.

Направленности *гуманность* и *инициативность* связаны с умением проявлять себя во внешнем (инициативность) мире и умением уступать психологическое и проксемическое пространство другим людям (гуманность). Стратегии напрямую связаны с психологическими защитами и преобладание одной из них предполагает особенности стиля творческой самореализации.

Шкала анализа идентификационных характеристик включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности:

I. «Социальное Я» включает 7 показателей: прямое обозначение пола, сексуальная роль, учебно-профессиональная ролевая позиция, семейная принадлежность, этническо-региональная идентичность, мировоззренческая идентичность, групповая принадлежность.

II. «Коммуникативное Я» включает 2 показателя: дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей, общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми.

III. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты: описание своей собственности, оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам, отношение к внешней среде.

IV. «Физическое Я» включает в себя такие аспекты: субъективное описание своих

физических данных, внешности, фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения, пристрастия в еде, вредные привычки.

V. «Деятельное Я» оценивается через 2 показателя: занятия, деятельность, интересы, увлечения, опыт, самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений.

VI. «Перспективное Я» включает в себя 9 показателей: профессиональная перспектива, семейная перспектива, групповая перспектива, коммуникативная перспектива, материальная перспектива, физическая перспектива, деятельностьная перспектива, персональная перспектива, пожелания, намерения, мечты, оценка стремлений.

VII. «Рефлексивное Я» включает 2 показателя: персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.); персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе; глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Два самостоятельных показателя: проблемная идентичность (я ничто, не знаю - кто я, не могу ответить на этот вопрос); ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен) /8/.

Среди перечисленных профессионально значимых качеств, как показали в динамике выражены следующие: *коммуникабельность*, целеустремленность, самопознание, ум, мудрость, гибкость в поведении.

Акцент в самоописании и динамической игровой форме также был выражен на культурной идентичности, значимости позитивного отношения к себе. В данной группе можно также отметить преобладание нематериальных социально ориентированных ценностей. Выражено негативное отношение к таким качествам как: *излишняя доверчивость, двуличность, лицемерие, озлобленность*. Что говорит об особенностях коммуникативной сферы. Данные сравниваются с умением принимать сложности в общении в процессе решения креативных задач в группе. В группе на среднем уровне выражено оценочное отношение к ошибкам в отношении к новой ситуации. Страх перед ошибками выражен неравномерно у разных участников. Очевидна взаимосвязь с направленностью «*гуманность*». В среднегрупповом профиле она выражена на 32% меньше, чем направленность по шкале «*инициативность*».

В изучении креативных способов решения задач участники отработывали навыки решения задач на нестандартное мышление. Посредством данных методик у участников расширен диапазон представлений об индивидуальных стилевых особенностях и их социальной реализации.

Далее был проведен контент-анализ стилей актуализирующихся в процессе групповой работы Наблюдения, психологические консультации позволили прийти к следующему предположению: на начальных стадиях развития творчества личностно-психологические состояния специфически связанные с творчеством, чаще всего проявляются ярче, острее, чем в творчестве развитом, поэтому их легче изучать, они многое раскрывают, делают объяснимым.

Из описаний, полученных в практике обратной связи можно выделить следующие характеристики, сопровождавшие решение творческих задач.

Эмоции, чувства и состояния: радость, счастье, эйфория, возбуждение, буря эмоций, улучшение настроения, спокойствие на душе, полное удовлетворение, гордость, ощущение собственной значимости, ум становится быстрым и острым.

Ощущения в теле: легкая дрожь по телу, руки трясутся, иногда «спирает» в груди, сжимаются кулаки, ощущение усталости, желание расслабиться, пустота, ощущение утраты чего-то, ощущение легкости в теле, улучшается физического самочувствия.

Поведенческие реакции: полная поглощенность своими мыслями, восторг и восклицания, связанные с ним, прокручивание недостатков, сомнения, волнующее ожидание оценки, избыток энергии - хочется продолжать творить, желание опробовать результат на практике, чувство облегчения оттого, что сделал то, что хотел.

В целом ответы в личных качествах в упражнениях не определили ярко выраженных групповых тенденций. Но в перспективе возможен анализ индивидуальных профилей.

На четвертом этапе проводится игровая часть решение задач на нестандартное мышление с обратной связью и сравнением результатов и

когнитивных стилей участников /1,3,6,12/.

По результатам исследования могут быть даны рекомендации студентам, преподавателям и администрации ВУЗа. Но при этом необходимо помнить, что в настоящее время результаты тестирования стилей совладания и креативных способностей не рассматриваются психологами как «окончательный диагноз» и не претендуют на роль единственного критерия в оценке успешности последующей учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Грановская Р.М. Психологическая защита. - М., 2007.
2. Шкуратова И.П., Габдулина Л.И. Стили общения: Пособие по спецкурсу «Диагностика индивидуальных особенностей общения». - Ростов- на-Дону, 2000.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. - М., 2007.

4. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. - М.: Издательство "Ось-89", 1999.
5. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социальнопсихологического тренинга. - Владивосток, 2004.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., 2002.
7. www.trepsy.ru
8. Шнейдер Лидия Бернгардовна. Профессиональная идентичность (Структура, генезис и условия становления): Дис.... д.психол.н. -М., 2001.
9. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. - СПб., 2006.
10. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М., 2006.
11. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Втюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. - М.: Изд-во МГУ, 1984.
12. Слоун П., МакХэйл Д. Занимательные задачки на нестандартное мышление. - М., 2006.

Summary

The article describes the training of development of creativity, stress sustainability and personal and professional qualities of students in their adaptation to the new environment.

Түйін

Мақалада студенттердің креативтік және күйзелістік жағдайының дамуы мен тұлғалық, кәсіби қасиетінің дамуының тренингтік жолдары қарастырылады.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯВЛЕНИЯ «ВИРТУАЛИЗАЦИИ» ПРАВОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ КАК СЛЕДСТВИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОТ АЗАРТНЫХ ВИДЕОИГР

Д.Д.Дуйсенбеков -

*д. психол. н. доцент кафедры общей и этнической
психологии КазНУ им аль-Фараби,*

А.Э. Махмутов –

*ведущий специалист Центра стратегического
анализа и прогнозирования КазНУ им. аль-Фараби*

Изучение особенностей детерминации правосознания и правового поведения подростков и юношей представляется актуальным как для различных разделов современной психологической науки, так и для системы психолого-правового знания. Новейшая социальная ситуация развития предполагает, с одной стороны включение молодых людей в обширные социально-культурные контексты (новые межличностные контакты, разнородные групповые взаимосвязи, наличие разнообразных возможностей проведения свободного времени), с другой стороны, разнородное окружение способствует их более выраженной индивидуализации, находящей себе "отдушину" в широко распространенных компьютерных азартных играх.

В ходе социализации подросток усваивает разнообразные коммуникативные стереотипы, которые, благодаря познавательной функции правосознания (А.Г. Ратинов), включаются в содержание его опыта. Современные СМИ, разнообразная кино- и видео-продукция и компьютерные игры способствуют усвоению не всегда позитивных коммуникативных стереотипов, которые затем, в реальном поведении воспроизводятся и имитируются, с их последующим закреплением, в случае достижения поведенческого и приспособительного эффекта. В плане перцептивной стороны общения эти стереотипы в сознании подростка связываются с субъективным образом "значимого другого", совершавшего те или иные противоправные действия и достигавшего в этом направлении успеха. Поэтому многие, зачастую противоправные, стереотипы поведения воспринимаются и осознаются некритично. Оценочная функция правосознания подростка срабатывает по принципу "если так делает "крутой", значит это правильно". Сбоями функции оценки и объясняется во многом инвертированная субъективная картина правовой действительности.

Игра рассматривается как особая психологическая реальность, как специфический "способ структурирования времени" (Э. Берн), причем в таком плане игру легче распознать и наблюдать, чем пытаться давать ей научное определение *III*. К. Рубин, Г. Фейн и Б. Ванденберг выделяют ряд существенных признаков игры, позволяющих придавать ей статус особой психологической реальности. Во-первых, для игры более характерна

внутренняя мотивация, нежели внешняя, что выражается в том, что игровое поведение возникает и реализуется для себя, нежели является результатом требований извне или подкрепления. Во-вторых, в фокусе игры находится не столько результат и последствие игры, сколько сама активность игры, ее процесс. В-третьих, направленная на объект игра не является просто исследовательским поведением, а включает в себя, то, что игрок может сделать с этим объектом. В-четвертых, игра включает создание игрового сюжета с его последующим связыванием с объектами и событиями. В-пятых, для игры характерна свобода от правил, особенно в ситуации с "притворными" играми. В-шестых, в игре ребенок или подросток активно вовлекается в игровую деятельность. И, наконец седьмым признаком игры является аффективный компонент, связанный с получением удовольствия, сопровождающего процесс игры и являющегося ее результатом /8/. Игра создает предпосылки для "мифологизации" реальности (Б. Ванденберг), относительной свободы действий, развертывающихся в виртуальном плане, вседозволенности, допускаемой в игре, безудержных аффективных взаимоотношений, последовательной неопределенности в развитии ситуации и постоянного "отзеркаливания" своего "Я" в контексте виртуального сравнения себя с другими (Г. Фейн). Психологический контекст игры - это своеобразное субъективное поле, в котором субъект не просто отражает реальность в виртуальной форме, а вовлекается в такое состояние сознания, находясь в котором, он "вправе" совершать любые преобразования действительности, решать "вопросы жизни и смерти", примеривать на себя различные социальные роли и реально преодолевать одиночество и восполнять дефицит общения.

Современные технологические возможности способствуют усилению вышеотмеченных тенденций, особенно это характерно для компьютеризованных видеоигр. В исследовании, посвященном компьютерным играм, Д. Ки выделяет ряд проблем, затрагивающих формирование психики детей и подростков в контексте постоянно увеличивающегося удельного веса досуга, проводимого за экраном компьютера /5;6/. Во-первых, компьютер, являясь элементом быта, становится (скорее, уже стал) предметом свободного игрового времяпрепровождения. Различные средства и элементы управления компьютером в игровой программе создают иллюзию неограниченной свободы действий и приводят к смещению вектора социальной направленности в сторону подмены реального общения с другими людьми общением с компьютером. Во-вторых, возможно, имеется связь между влиянием сцен насилия и жестокости в современных видеофильмах и видеоиграх и уровнем агрессивности. Следует при этом отметить, что некоторые проведенные исследования не обнаружили четкой зависимости между этими явлениями 191. В-третьих, превращение игры в некий суррогат полезного занятия или даже работы. Закрепление этого явления на личном уровне чревато формированием личности так называемого

"прирожденного игрока" со всеми вытекающими социальными последствиями. В-четвертых, при вовлечении детей и подростков в компьютерные видеоигры выявились половые различия. Если девочки склонны играть, преимущественно, в пространственные, наглядные и сравнительно простые игры (например, Tetris, карты), то мальчики значительно легче вовлекаются в сложные игры с замысловатым фантастическим сюжетом и выход из такой игры или ее остановка для них субъективно труднее. В-пятых, компьютерные видеоигры с их областями заданий и пространствами решений способствуют созданию быстроменяющихся виртуальных микромиров, которые проецируются в сознании подростков как своеобразное окружение или "оболочка" познаваемых предметов и явлений.

По аналогии с логикой развития языкового сознания, как системы "когнитивных логогенов" (Дж. Мортон, 2006) /4/ можно предположить, что структура правосознания подростков формируется и развивается как индивидуально-своеобразная система "правовых логогенов". Каждый из таких логогенов представляет некий оперативный образ той или иной поведенческой ситуации, определенный когнитивный фрейм и его конативную (действенную) развертку. Будучи таковым, этот уже правовой логоген выступает в роли своеобразного руководства к действию в той или иной ситуации поведения. Если же в рамках следующей аналогии предположить возможность функционирования "правового" интеллекта, как формы, генетически производной от "инстинкта социального поведения" (В. Макдугалл), как разновидности "социального интеллекта" (Дж. Гилфорд), то правовой интеллект будет выступать как функциональный регулятор правового поведения, генерирующий актуализацию тех или иных правовых логогенов.

Правовой интеллект человека работает в трех измерениях: а) оценка реальной правовой действительности и регуляция актуального правового поведения; б) виртуализация правовой действительности в плане ее виртуального реконструирования по типу воссоздающего воображения; в) смысловое восприятие, оценка и переоценка собственного правового "Я". Правовой интеллект человека определяет вектор направленности его правосознания и наряду с регуляцией реального поведения осуществляет репрезентацию субъективно желаемых поведенческих паттернов в виртуальной форме.

Компьютеризованные видеоигры представляют оптимальные условия и идеальную среду для такой активности. Вследствие этого у подростков и юношей, склонных к игровой зависимости и получению удовольствия от игрового азарта, в результате длительных игровых сеансов с возможностями виртуального насилия, жестокости и убийства, наблюдается смещение субъективных порогов оценки социально-правовых ситуаций в сторону их неадекватной в правовом плане виртуальной реконструкции.

Анализ данной проблемы в психодиагностической литературе

показывает, что явление игровой зависимости значимо соотносится с определенными характеристиками личности. Т.Н.Дудко и Т.А.Котельниковой (по результатам применения методики "16 - PF" Р. Кэттелла) было установлено, что для лиц с игровой зависимостью характерны: высокая "социальная смелость" - склонность к риску, расторможенность, аномальный стиль поведения; "подверженность чувствам" - склонность к непостоянству, подверженность влиянию случая и обстоятельств, снижение соблюдения общепринятых норм и запретов в поведении и межличностных контактах; "экспрессивность" - эмоциональная дезориентация мышления, спонтанная вера в удачу; "напряженность" — субъективная неудовлетворенность; "неустойчивость самоконтроля"- конфликтность представлений о себе; неадекватность самооценки /1/.

Такие особенности способствуют более ускоренному усвоению негативных, но привлекательных (за счет подачи в игровой форме) поведенческих стереотипов, что может оказывать побуждающее воздействие на направленность правового собственного поведения. Регулятивная функция правосознания подростка может оказывать не только сдерживающее, но побуждающее, импульсивное воздействие.

Так, в обзоре, представленным Е.Г. Жилиным, приводятся две позиции, отражающие взаимосвязь сцен насилия с агрессивностью подростков. Первая из них, названная *теорией катарсиса*, предполагает, что просмотр видеофильмов и игры с жестоким содержанием способствует нивелированию негативного эмоционального напряжения и, как следствие, снижению уровня агрессивности. Другая, *когнитивно-бихевиоральная теория* основывается на том, что агрессия возникает на базе когнитивных структур, сформированных в результате социального научения, и поэтому просмотр сцен жестокости и, тем более, виртуальная включенность в них через игровые сценарии непосредственно стимулирует агрессию. Кроме того, исследовательские данные, приведенные в обзоре, позволили установить корреляционные взаимосвязи между склонностью к жестоким видеоиграм, с одной стороны, а также агрессивным поведением и неагрессивным отклоняющимся поведением, с другой стороны.

Проведенный Е.Г. Жилиным анализ приводит к признанию факта о том, что в плане стимуляции агрессивности жестокие видеоигры более опасны, чем сцены жестокости, демонстрируемые по телеканалам и в кино /2/. Это связано с тем, что в видеоиграх игрок, выбирая героя-персонажа игры, отождествляет себя с ним на эмпатийном уровне, что усиливает воздействие игры. Активно проигрывая игровые сценарии, игрок выбирает агрессию и действует агрессивно, что ведет к реальной агрессивности поведения. Получаемые игроком виртуальные подкрепления и наказания ведут к формированию "зависимости" от видеоигр и сформированные таким образом поведенческие паттерны могут затем "накладываться" на реальную действительность. Иными словами, "в игре возникает обучающая агрессии среда с одновременным моделированием, подкреплением и закреплением

поведения. Эта комбинация стратегий обучения ... более сильна, чем любой из этих методов отдельно" /2, с. 73-74/.

В контексте развития прикладных разработок общепсихологической проблемы правосознания человека было проведено психологическое исследование состояний азартной зависимости у современной молодежи на материале изучения воздействия компьютерных азартных игр на подростков и юношей.

В качестве средства эмпирического исследования лудомании (игровой зависимости) были применены: "тест на зависимость", предложенный финскими психологами М.Мурто, И.Нимела (1997) и позволяющий выявлять факт подверженности человека к зависимости от азартных игр, а также "шкала поиска острых ощущений", разработанная М. Цуккерманом (1964). В качестве переменной в исследовании был задействован также "фактор одиночества", для оценки которого была применена так называемая "шкала одиночества", разработанная - Д. Расселло'м, J1. Пепло, М. Фергюнсоном /3/ и позволяющая выявлять уровень субъективного ощущения человеком одиночества.

Исследование состояло в психодиагностической оценке "игрозависимых" (с игровым стажем от 3 до 5 лет) и "игронезависимых" испытуемых, в количестве 50 человек. Были также использованы методы фокусированного интервью и отраженной личностной проекции.

Исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Потребность субъекта в острых ощущениях тесно связана с его зависимостью от азартных игр, при этом для "игрозависимых" испытуемых характерна обусловленная игрой виртуализация поведенческих паттернов правосознания.

2. Склонность субъекта к одиночеству связана с его зависимостью от азартных игр, при этом как для "игрозависимых", так и для "игронезависимых" игра выступает как средство восполнения дефицита общения и как способ субъективной переоценки своего правового "Я".

3. На психологическом уровне для лудоманов характерна виртуализация сознания и нравственных установок, при котором ситуация видеоигры и феномен "слияния" личности играющего с "псевдоличностью" агрессивного героя игры, способствует смещению нравственных установок и возникновению особого "перцептивного мира", в котором "все желаемое становится допустимым и возможным". В результате формируется особая форма правосознания "игрозависимого" человека, с доминированием постоянного самооправдания.

Для подростков и молодых людей, играющих в азартные игры характерен поиск острых ощущений, приводящий их к привыканию к азартным играм с последующей зависимостью от них. По мере того как игровая деятельность и паттерны соответствующего игровой ситуации поведения становятся все более и более доминантными, человек, чаще проигрывая, чем выигрывая, растрчивает наряду со своими и деньги своих

близких, берет кредиты и совершает долги (порой даже совершает противоправные деяния) чтобы играть снова и снова. Его уже не волнует, как он играет, он просто уже не может выйти из игры. Процесс игры втягивает его, создавая иллюзию полной свободы, общение в игре становится для него коммуникативной нормой. И человек, сам того, не замечая, становится азартно-зависимым со всеми вытекающими из этого последствиями.

Виртуальная среда игры обуславливает изменения в функционировании правосознания и правового интеллекта, которые впоследствии могут стать ведущими в личностной направленности молодого человека. Когнитивная, оценочная и регулятивная функции правосознания "игрозависимого" соединяют реальную правовую действительность с игровой, приводя к размыванию правовых норм и стереотипов, к их подмене виртуальными, образцами поведения, заимствованными из компьютерных видеоигр.

Список литературы:

1. Дудко Т. Н., Котельникова Л.А. Формирование зависимости от азартных игр у молодежи и лиц зрелого возраста //

<http://www.valerv.159.narod.ru/Indo/Ludomaniva.htm>. <http://www.zazeta.kni/archiv/2005/3/25.htm>.

2. Жилин Е.Г. Зарубежные исследования взаимосвязи агрессивности и компьютерных игр жестокого содержания // Социальная психология: диалог. Санкт-Петербург — Якутск / Материалы научной конференции. - СПб., 2002. - С. 70-74.

3. Лабиринты одиночества / Общ. ред. и предисловие Н.Е.Покровского. - М.: Прогресс, 1989. — 624 с.

4. Солсо Р. Когнитивная психология. - СПб., 2006.

5. Kee D.W. Implications of hand held electronic games for informal learning // Paper presented at the National Institute of Education Conference, Washington, DC, 1981.

6. Kee D. W., Beauvais C. and Whittaker A. Motivational and learning aspects of a microelectronic learning aid // Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Anaheim, CA, 1983.

7. Play interactions // Catherine Caldwell Brown, Allen W. Gottfried (Eds.) Johnson & Johnson Baby Products Company pediatric round table series; II. - New Jersey, 1985.

8. Rubin K.H., Fein G.G. and Vandenberg B. Play // Handbook of Child Psychology (Vol. 4). -New York, 1983.

9. Silvern S.B., Williamson P.A., and Counterline T.A. Videogame play and social behavior // In J.L. Frost and F. Rhodes (Eds.), Play and Play Environments.- Washington, DC, 1985.

Түйін

Мақала жеткіншектер мен жас өспірімдердің құқықтық сана-сезімінң виртуализация мәселесін олардың құмарлық видео-ойындарға тәуелділігімен байланыста және де осының психологиялық ауспальлықтар бойынша алынған эмпирикалық мәліметтерді қарастырады.

Summary

The paper considers the issue of “virtualization” of the teenagers’ and young persons’ legal consciousness in connection with their dependence on reckless (hazardous) video-games and also data of empirical research of psychological variables of this kind of dependence.

ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНА АГРЕССИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.У.Ескендирова -

к.психол.н., доцент кафедры психологии ун-та «Туран-Астана»

Несмотря на то, что на протяжении многих веков проблема насилия интересовала теологов, философов, писателей и поэтов, предметом объективного эмпирического изучения агрессия стала относительно недавно. Более подробно эта проблема была изучена в зарубежной психологии, нежели в отечественной, т.к. вопрос агрессии в нашей стране был относительно «закрит». На положение дел в отечественной психологии сказывалась и изолированность нашей науки от зарубежной.

Зарубежные психологи, уделяя особое внимание этим вопросам, рассматривали агрессивное поведение как спонтанную врожденную реакцию (К. Лоренц /1/, Н. Тинберген /2Г), а агрессивность - как одно из фундаментальных человеческих свойств (З. Фрейд /3/, Э. Фромм /4), как результат фрустрации (J. Dollard /5/, S. Rosenzweig /6Г), социального обусловливания (А. Buss /7/, А. Бандура /8), а также следствие характера осмысления или интерпретации чьих - то действий (Л. Берковиц 19Г).

В психологической науке до настоящего времени не принято единого общеупотребительного и исчерпывающего определения агрессии, что связано с многообразием теоретических подходов к данной проблеме за рубежом. В то же время отмечается единство в общем понимании агрессии: в какой бы форме ни проявлялась агрессия, она представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения.

Основные теоретические подходы к исследованию агрессии могут быть обозначены как: а) психоаналитический; б) этологический; в) фрустрационный; г) бихевиористский; д) социально — когнитивный. Эта последовательность теоретических концепций определяется в соответствии с природой агрессивного поведения: от врожденного инстинкта и побуждения к социальному научению и когнитивному воздействию.

В психоаналитическом и этологическом подходах проявляется биологизаторское понимание агрессивности как врожденного инстинкта.

Психоанализ преувеличивает роль инстинктивных механизмов в поведении людей. Психоаналитики считают, что агрессия имеет внутренний

источник, а для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, необходимо, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась наблюдением за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр. /10/.

В психоаналитической теории агрессия рассматривается как «Тенденция или совокупность тенденций, проявляющихся в реальном поведении или фантазировании, цель которых заключается в том, чтобы повредить другому человеку, уничтожить, понудить к каким - либо действиям, унизить его и пр. Агрессия может проявляться не только в прямом действии разрушения или насилия. Любое поведение как негативное (отказ от помощи), так и позитивное, символическое (например, ирония), при действительном осуществлении может выполнять функцию агрессии» /11;43/. Т. о. агрессивность - это тенденция или совокупность тенденций, цель которых

- причинение вреда другому человеку, а агрессия - внешнее проявление этих тенденций, которое может принимать форму как негативную, так и внешне позитивную, символическую.

В связи с этим агрессивность рассматривается в психоанализе как одно из фундаментальных человеческих свойств. Психоаналитики разрабатывали вопросы философско-методологического обоснования существования деструктивного влечения (S. Freud; S. Spielrein; W. Stekel), рассматривали функции садистически-агрессивных компонентов влечения в развитии характера и личности в целом (K. Abraham; E. Jones; M. Klein), динамику деструктивности и сексуальности (W. Reich), раскрывал'-; значения деструктивности в ранних фазах развития нормального ребенка (M. Klein), анализировали деструктивность в широком социальном контексте (E. Fromm), выделяли деструктивные и конструктивные функции агрессивности в развитии личности (G. Ammon) и т. д. /12/.

Именно З. Фрейд превратил агрессию и агрессивность в объект научного психологического анализа. В своих ранних работах З. Фрейд утверждал, что все человеческое поведение проистекает из *эроса* (либидо)- инстинкта жизни (сохранение и воспроизведение). Позже З. Фрейд предложил существование *танатоса* — влечения к смерти (разрушение и прекращение жизни). Он считал, что между ним существует постоянное напряжение, конфликт и другие механизмы (смещение) направляют энергию танатоса вовне, в направлении от «Я», в связи с этим агрессия выводится наружу и направляется на других.

По мнению З. Фрейда, агрессия неизбежна, т. к. если энергия танатоса не будет выплеснута вовне, это приведет к разрушению человека, и единственным выходом в этой ситуации является разрядка разрушительной энергии — катарсис /6/.

Эта теория была отвергнута некоторыми учениками З. Фрейда (O.Fenichel, 1945; H. Hartmann, E. Kris & R. M. Lowenstein, 1949; R. Fine, 1978), однако они рассматривали в основе агрессии врожденный инстинкт.

Неофрейдисты считают, что «деструктивность» есть только у человека и в отличие от агрессивности не может рассматриваться в качестве врожденного и сформированного всем ходом человеческой эволюции феномена. То есть они противопоставляют естественно - физиологические и социальные компоненты, несмотря на то, что природа человека едина, в связи с этим агрессивные акты, как биологически адаптивные и защитноприспособительные реакции человеческого организма, по их мнению, являются прерогативой медико-биологических и физиологических дисциплин. Неофрейдисты рассматривают людей в качестве суперагрессивных существ по сравнению с животными, и причину этого они видят в специфике существования людей 121.

Согласно А. Адлеру (1927), агрессивность является неотъемлемым качеством сознания, организующим его деятельность. Агрессия понимается в контексте напряжения противостоящих начал: жизни и смерти, субъекта и объекта, тезиса и антитезиса, любви и войны. Соревновательность, борьба за выживание, стремление к превосходству, по его мнению, являются естественными и универсальными для всех живых организмов, в том числе и человека. Однако эти базовые влечения становятся аутентичными только в контексте правильно понятого социального интереса. Агрессивное или "агонизирующее" сознание порождает различные формы агрессивного поведения от открытого до символического, так, например, хвастовство - символическая реализация собственного могущества и превосходства, связанное, прежде всего, с женским нарциссическим компонентом, требующим признания и преклонения. Агрессивность, вплетаясь в контекст культуры, приобретает и другие символические формы (ритуалы, обряды), а также иные виды социальной активности. Более того, по А.Адлеру, всякое контрпринуждение, т.е. ответная контрагрессия является естественной сознательной или бессознательной реакцией человека на принуждение, вытекающей из стремления каждого индивида ощущать себя субъектом, а не объектом. Антитезой насилия, понимаемого как злоупотребление властью, в индивидуальной психологии является "категорическая ненасильственность"/2/.

Психоаналитики считают, что агрессивные действия приводят к катарсису («очищению души» от злости), как мы указывали ранее, однако бихевиористы показали, что агрессивные действия усиливают агрессивность человека или не оказывают влияния на уровень агрессивности (враждебности, злости) к объекту. Филипп Зимбардо /13/ считает, что это противоречие можно разрешить, если мы проведем различие между выражением эмоций (expressing emotional feelings) и агрессивными действиями (или наблюдением за подобными действиями). Когда чувства выражаются с помощью речи, плача или смеха, тревога смягчается, а самочувствие улучшается. Но когда совершаются агрессивные действия по отношению к противнику, будь то словом или делом, прямо или косвенно, то враждебная тенденция, т.е. внутренний мотив совершения агрессивных

действий не становится слабее прежнего. Вследствие этого Ф. Зимбардо рекомендует научиться разрешать конфликты между фрустратором и его жертвой с помощью бесед, переговоров, а не насилием.

Этологи также, как и психоаналитики, главенствующую роль уделяют инстинкту, рассматривая агрессивное поведение человека как спонтанную врожденную реакцию. Согласно К. Лоренцу (1966), природа человеческой агрессивности инстинктивна так же, как и механизм, запрещающий умерщвление себе подобных, т. е. агрессия у людей, как и у других высших позвоночных животных, представляет собой самопроизвольное инстинктивное стремление. Агрессия берет начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который есть у всех живых существ, развился в ходе эволюции и является следствием влияния естественного отбора. Он считал, что агрессия развивается спонтанно, непрерывно и накапливается со временем; чем большее количество агрессивной энергии имеется в данный момент, тем меньшей силы стимул нужен для «выплеска». Любовь и дружеские чувства могут оказаться несовместимыми с открытой агрессией и блокировать ее проявление, предотвратить накопление агрессивной энергии и таким образом снизить вероятность вспышек насилия и повысить возможности регуляции человеческого поведения. Последователи К. Лоренца утверждают, что люди при всем желании не в состоянии осуществлять контроль над проявлениями своей агрессивности /1/. "Психогидравлическая модель" К. Лоренца в основном базируется на часто неоправданном переносе результатов исследований, полученных на животных, на человеческое поведение. К. Лоренц и Н. Тинберген проводят аналогии между деятельностью людей и поведением животных /2/. Р. Ардри, П. Ван Берг и Д. Моррис также отмечают, что агрессивность - это врожденный инстинкт, присущий человеческой природе и тесно связанный с животным миром, из которого человек выделился относительно недавно. «Агрессивность — наиболее угрожающие атавизмы, доставшиеся человеку в наследство от зоологических и примитивных доисторических предков» /2; 11/.

В основу другого направления в изучении агрессивного поведения легли работы З. Фрейда и К. Левина. Так, группа психологов во главе с Д. Доллардом (1932) разработала *фрустрационно-агрессивную гипотезу*, согласно которой агрессия всегда следует за фрустрацией, а агрессивное поведение всегда предполагает существование фрустрации, т. е. за фрустрацией всегда наступает агрессия, и нет такой агрессии, которая возникает не на почве фрустрации /10/.

Само понятие фрустрации рассматривается как блокирование происходящих в настоящее время целенаправленных реакций. Пресечение одним индивидуумом другого может оказаться детонатором агрессии /6/. Л. Берковиц /9/ вводит новую дополнительную переменную, характеризующую возможные переживания, возникающие в результате фрустрации, - гнев - эмоциональное возбуждение в ответ на фрустрацию. Он отмечает, что

агрессия не всегда бывает доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может быть подавлена. Большое внимание Л. Берковиц уделяет катарсическому аффекту агрессии. В концепцию фрустрации - агрессии Л. Берковиц ввел 3 существенных поправки: а) фрустрация обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; б) даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; в) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям.

Фрустрация вызывает агрессию, в первую очередь у людей, которые привыкли реагировать на нее агрессивно. Люди, для которых привычны иные реакции, могут вести себя не агрессивно в подобных ситуациях (А. Bandura, 1983) /6/.

Доллард отмечает, что в результате фрустрации агрессивное поведение не проявляется в некоторых случаях, прежде всего из-за угрозы наказания, которая блокирует осуществление агрессивных действий. Фрустрированный человек, которого удерживает страх наказания, переадресует свои атаки другим объектам - смещенная агрессия.

Миллер (N. E. Miller, 1948) предложил объяснение смещенной агрессии. По его мнению, выбор агрессором жертвы обусловлен 3 факторами: 1) силой побуждения к агрессии, 2) силой факторов, тормозящих данное поведение, 3) стимульным сходством (физическое или перцептивное) каждой потенциальной жертвы с фрустрирующим фактором. Однако, как отмечают другие авторы, это сходство зависит от степени родства (E. J. Murray & M. M. Berkun, 1955) и знакомства (A. Fenigstein & A. H. Buss, 1974; Fitz, 1976) /6/.

Д. Креч и соавторы /11/ рассматривают фрустрацию как следствие противоречивости личных желаний человека и ограничений и запретов, налагаемых обществом. Фрустрация и конфликт могут быть как конструктивными (замена средств достижения цели, переоценка ситуации), так и деструктивными (в том числе может возникать агрессия). Если конструктивные пути выхода из ситуации фрустрации и конфликта не приводят к достижению целей и напряжение усиливается, то возникает агрессия. Это может происходить по нескольким причинам:

- 1) рост мобилизации энергии может быть так велик, что она превысит уровень, необходимый для выполнения этой задачи;
- 2) чрезмерное напряжение может привести к когнитивной ограниченности (человек может не увидеть альтернативных путей или других подходящих целей);
- 3) рост напряжения часто сопровождается эмоциональным возбуждением, препятствующим рациональным процессам размышления и выбора.

Большое внимание сторонники агрессивно - фрустрационной гипотезы обращают на условия возникновения агрессивных действий в результате

фрустрации, влияющих как на возникновение, так и на торможение агрессии. К важнейшим из них относится сходство — несходство агрессоров и жертвы, оправданность - неоправданность агрессии, а также агрессивность как личностная характеристика. В процессе развития фрустрационный подход к объяснению агрессии претерпел значительные изменения. Так, в конце 30-х г.г. возникла концепция фрустрации С. Розенцвейга, анализировавшего фрустрационные ситуации, классификации и типизацию реакций на фрустрацию. Согласно С. Розенцвейгу, фрустрация имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия на пути к удовлетворению каких - либо жизненных потребностей. То есть фрустрация рассматривается как явление, происходящее в организме, в его приспособлении к среде /10/.

Фрустрация иногда способствует агрессии, однако ее проявление зависит от нескольких факторов: от уровня фрустрации, испытываемой потенциальным агрессором, от наличия посылов к агрессии (стимулов, провоцирующих появление чувства гнева и агрессивности), от степени, в которой фрустратор непредвиден или неожидан, от эмоциональных и когнитивных процессов фрустрированного агрессора.

В *бихевиористических* и *необихевиористических* теориях также исследуются проблемы агрессивного поведения. Так, теория социального научения А. Бандуры (1983) рассматривает агрессию как специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно так же, как и многие другие формы социального поведения. Рассматривая роль биологических и мотивационных факторов, ученый на первый план выдвигает влияние социального научения /6/.

А. Бандура считает, что при анализе агрессивного поведения необходимо учитывать 3 момента: 1) способы усвоения подобных действий, 2) факторы, их провоцирующие, 3) условия закрепления. Однако, несмотря на особую роль научения путем наблюдения и непосредственного опыта в усвоении агрессии, биологические факторы не отрицаются. Т. е. нервная система участвует в осуществлении любого действия, в том числе и агрессивного, хотя и ограниченно /6/.

Агрессивное поведение с этой точки зрения социального научения можно представить следующим образом:

Агрессия приобретается посредством биологических факторов (например, гормоны, нервная система); научения (например, непосредственный опыт, наблюдение, причем наблюдения оказывают большее воздействие, чем непосредственный опыт).

Агрессия провоцируется воздействием шаблонов (например, возбуждение, внимание); неприемлемым обращением (например, нападки, фрустрация); побудительными мотивами (например, деньги, восхищение); инструкциями (например, приказы); эксцентричными убеждениями (например, параноидальные идеи).

Агрессия регулируется внешними поощрениями и наказаниями (например, материальное вознаграждение, неприятные последствия); викарным подкреплением (например, наблюдение за тем, как поощряют и наказывают других); механизмами саморегуляции (например, гордость, вина) /6/.

Агрессивным примером для обучения и подражания являются наказания, которые могут способствовать как подавлению агрессии, так и стимуляции, включая овладение формами агрессивных действий. Поэтому ряд психологов считает наказание моделью агрессивного поведения, передаваемой ребенку взрослыми /19/. Некоторые психологи отмечают, что «... наказание может быть эффективным только при соблюдении таких условий, как позитивное отношение наказывающего к наказываемому и принятие наказываемым норм наказывающего, Эффективность наказания как способа устранения агрессивного поведения, кроме того, зависит от места агрессии в иерархии поведенческих реакций, интенсивности и времени наказания. Считается, что наказание, следующее сразу после возникновения деятельности, которая должна быть устранена, приводит к более сильному торможению неодобряемого поведения, чем наказание, наступающее после завершения деятельности» /10;14/.

Исследования А. Бандуры (1973) показали, что для формирования эффекта научения у наблюдателя нет необходимости вживую демонстрировать на сцене социальные образцы подобного поведения, т. к. достаточно символического изображения в кинофильмах, телепередачах и литературе. Получение поощрения за агрессивные действия, таких как деньги, игрушки, сладости, вещи (А. Н. Buss, 1971), социальное одобрение и более высокий статус (W. Gentry, 1970) также повышают вероятность повторения подобных действий /6/.

В отличие от теории мотивации и инстинкта, подход с позиций социального научения не представляет людей как постоянно испытывающих потребность или возбуждение к совершению насилия под влиянием внутренних сил или вездесущих внешних (аверсивных) стимулов, а предполагает проявление агрессии людьми только в определенных социальных условиях, способствующих подобному поведению, однако изменение условий ведет к предотвращению или ослаблению агрессии /6/.

Наиболее известным представителем теории поведенческого подхода является А. Басс /7/. Он рассматривает фрустрацию как блокирование процесса инструментального поведения и вводит понятие *атака - акта*, поставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, фрустрация - слабую.

А. Басс указывал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек:

- 1) частота и интенсивность случаев, в которых индивид был атакован, фрустрирован, раздражен;
- 2) частое достижение успеха путем агрессии, которое приводит к сильным атакующим привычкам. Успех может быть внутренним (резкое

ослабление гнева) и внешним (устранение препятствия или достижение вознаграждения). Выработавшаяся тенденция к атаке может сделать невозможным для индивида различение ситуаций, провоцирующих и непровоцирующих агрессию;

3) культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, которые могут облегчить развитие у него агрессивности. Однако этот фактор, по мнению А. Басса, частично перекрывается вторым фактором /19/.

Большую роль А. Басс отводит темпераменту, который определяет как «характеристики поведения, которые появляются в начале жизни и остаются относительно неизменными» /10; 13/. К ним он относит импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности и независимость (т. е. стремление к самоуважению и защите от группового давления, важным компонентом которого является тенденция к непослушанию).

В рамках данного направления С. Фишбах рассматривал агрессивные фантазии, отмечая, что они уменьшают реальную поведенческую агрессивность людей лишь в небольшой степени. «Фантастическим поведением» он считал, например, создание рассказов об агрессивных действиях людей. Когда человек подвергается фрустрации и после этого пишет рассказ об агрессивных действиях, то интенсивность агрессивных действий у него несколько падает /13/.

Таким образом, в соответствии с теориями социального научения, при изучении агрессии необходимо обращать внимание на его структуру: 1) каким путем агрессивная модель поведения была усвоена; 2) факторы, провоцирующие ее проявление; 3) условия, способствующие закреплению данной модели поведения. Все это усваивается и поддерживается путем участия в ситуациях проявления агрессии, а также пассивного наблюдения /6/. .

В своих поздних работах Л. Берковиц (1983, 1988, 1989) пересмотрел свою теорию, выделяя эмоциональные и познавательные процессы, которые лежат в основе взаимосвязи фрустрации и агрессии. В соответствии с его *моделью образования новых когнитивных связей*, фрустрация или другие агрессивные стимулы (например, боль, неприятные запахи, жара) провоцируют агрессивные реакции путем формирования *негативного аффекта*. Л. Берковиц утверждал, что «препятствия провоцируют агрессию лишь в той степени, в какой они создают негативный аффект» /6;46/. Блокировка достижения цели, таким образом, не побуждает к агрессии, если она не переживается как неприятное событие. «Хотя агрессия может появляться в отсутствие стимулирующих ее ситуационных факторов, фрустрированный человек будет все - таки чаще обращать внимание на эти стимулы, и они, скорее всего, усилят его агрессивную реакцию» /6;47/.

Когнитивные модели в основе агрессивного поведения рассматривают эмоциональные и когнитивные процессы. т. е. характер осмысления или интерпретации индивидом чьих - то действий, угрожающих или провокационных, оказывает определяющее влияние на его чувства и

поведение. Степень эмоционального возбуждения влияет на когнитивные процессы, занятые в определении степени угрожающей ему опасности.

К. Додж и Дж. Куаие /6; 196 с./ обнаружили, что склонность приписывать недоброжелательность и дурные намерения другим лицам (предвзятая атрибуция враждебности), даже если это не так, является важной чертой, которая может привести индивидов к более частым агрессивным столкновениям.

Представитель *когнитивной психологии* М. Раттер /14/ рассматривает агрессивность как один из факторов, определяющих возникновение нарушений поведения, указывает на ее связь с другими факторами, такими, как стиль воспитания в семье, отставание в усвоении школьных знаний, неблагоприятная школьная атмосфера. В качестве причинного фактора агрессии он указывает на множественные стрессовые воздействия (конфликты в семье, неуспеваемость в школе, плохие отношения с окружающими), которые накапливаются, а затем выплескиваются в виде агрессивных действий. Такие дети, став старше, обнаруживают большую склонность к асоциальным проявлениям и чаще испытывают трудности в жизни: несложившаяся судьба, неудачные браки, однообразные социальные отношения, большая склонность к употреблению алкоголя и наркотиков.

К. Додж и Н. Крик (1990) /6/, рассматривая когнитивную модель агрессивной реакции на ситуацию, выделили 5 этапов, которые требуют социальной компетентности. Результат каждого этапа зависит от умения анализировать ситуацию, а ошибки могут привести к агрессивному поведению.

Первый этап - это прочитывание «вызывающих реплик» окружающей обстановки, вынуждающих индивидуума столкнуться с проблемой, расшифровка социальных признаков.

Второй этап включает в себя оценивание и интерпретацию признаков, обнаруженных на первом этапе. Агрессивные дети имеют предвзятое мнение, считая, что вред был намеренным и окружающие враждебны по отношению к ним.

Третьим этапом является выбор возможной реакции, подбор в памяти подходящего сценария поведения. У агрессивных детей ограниченное количество поведенческих реакций, они часто не задумываются о последствиях. Неагрессивные дети имеют большее количество подходящих реакций и склонны выбирать неагрессивные модели поведения.

На *четвертом этапе*, выбрав возможные реакции, ребенок оценивает их эффективность и возможность выполнения, выбирая наиболее приемлемую для себя. Агрессивные дети более уверены в способности действовать агрессивно, чем неагрессивные дети.

На последнем, *пятом этапе* реакция утверждается и вступает в силу (осуществление выбранной реакции). Из чего следует, что агрессивное поведение - результат плохого развития социально - когнитивных навыков.

Э. Пайне и К. Маслач считают необходимым учитывать все факторы, при решении проблем, связанных с агрессией. К ним относятся как инстинкт, физиологические, личностные характеристики, так и реакции на фрустрации, а также подкрепление агрессивного поведения, усвоение социальных норм, санкционирующих агрессию /15/.

Таким образом, в зарубежной психологии существует несколько различных теоретических направлений, которые имеют собственное видение сущности и происхождения агрессии. К ним относятся теории, в основе которых лежит врожденное агрессивное поведение, инстинкт (этология и психоанализ), теории побуждения, вызванные внешними реакциями (теория фрустрации — агрессии), когнитивные модели агрессивного поведения и социального научения (бихевиоризм и необихевиоризм).

Список литературы:

1. Лоренц К. *Агрессия*. - М.: Мысль, 1994. - 315 с.
2. Румянцева Т.Г. *Критический анализ концепций «человеческой агрессивности»*. - Мн.: Изд - во БГУ, 1982. — 128 с.
3. Фрейд З. *Лекции по введению с психоанализ: В 2-х т.*- М.: Госиздат, 1922. —Т.1. - 250 с.
4. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. - М.: Изд-во «АСТ-ЛТД», 1998.- 672 с.
5. Dollard J., Doob L. W., Miller N. E., Mowrer O. H. & Sears R. R. *Frustration and aggression*. — New Haven: Yale Univ. Press, 1939. - 370p.
6. Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. — СПб.: Питер, 2000. - 352 с.
7. Buss A. *The psychology of aggression*. - N. Y, 1961.
8. Бандура А., Волтерс Р. *Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений*. — М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 1999. -512 с.
9. Берковиц Л. *Агрессия: Причины, последствия и контроль*. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2001. - 512 с.
10. Семенюк Л.М. *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Дис. ...к.психол.н.* - М.: Московский психолого-социальный институт, 1991. - 130 с.
11. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. *Нравственность, агрессия, справедливость //Элементы психологии*. — М., 1992.
12. Сироткин С.Ф. *Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки: Дис. ... к.п.н.* — Удмуртский государственный университет, 1996.-327 с.
13. Налчаджян А.А. *Этнопсихологическая самозащита и агрессия. Учебное пособие для вузов*. - Ереван: Изд-во «Огеган», 2000. - 408 с.
14. Раттер М. *Помощь трудным детям*. - М., 1987. - 420 с.
15. Пайне Э., Маслач К. *Практикум по социальной психологии*. — СПб.: Питер, 2000. - С. 366-411.

Түйін

Мақалада агрессиялық проблемалардың аспектілеріне арналған шетелдік тұжырымдамалардың психоталдамалық, этологиялық, фрустрациялық, бихевиористтік және әлеуметтік-когниттік талдауы берілген. Теориялық тұжырымдамалардың мұндай дәйектілігі туа біткен түйсік-сезімге, әлеуметтік үйренуге түрткі болуға және когниттік әсер етуге байланысты агрессивтік мінез-құлық табиғатына сәйкес айқындалады.

Summary

The article contains a foreign scientists analysis of concepts, which is devoted for aspects of aggression problems, such as psychoanalytic, ethological, frustration, behavior and social cognitive. This sequence of theoretical concepts defines by nature of aggressive behavior: from natural instinct and impact for social learning and cognitive.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.А. Кусаинова -

*к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии
КГУТиИ им. Ш. Есенова*

В качестве диагностического инструментария при обучении учащихся, как правило, в зависимости от преследуемых целей используется широкий диапазон методик. В нашем экспериментальном обучении, который был направлен:

1) на оценку отношения учащихся младших и более старших классов к изучению русского языка в русских и казахских школах;

2) на оценку освоения до включения в работу по программе «Начинаем исследовать язык» основных понятий грамматики (в морфологии - понятия о частях речи, в сфере лексики - измерение объем словаря детей), уровня развития письменной речи учащихся основной акцент был сделан на анкетировании, наблюдении и системы заданий.

Экспериментальное обучение проводилось в 2-3-х классах русской и казахской школ.

При ответе на первый вопрос было использовано анкетирование, которое должно было показать наличие интереса младших школьников (или его отсутствие) к изучению русского языка.

Результаты анкетирования показали, что интерес к изучению русского языка при традиционных формах обучения снижается от младших к более старшим классам. Учащиеся указали на это в 70% случаев.

Объем словаря не превышал нормы. Так, например, учащихся 2 класса

смогли подобрать, в среднем, по 2-3 своих родственных слова к предложенным им. Третьеклассники - максимум по 3-4 слова. В контрольных классах (группах)¹ в связи с отсутствием вопросов оценки способности подбирать синонимы, антонимы, омонимы, фразеологизмы с указанием, где это возможно, их полисемии, образовывать от какого-либо одного слова с производной основой множества слов, которые могли быть соотносимы с данным им словом по тем или другим морфосемантическим признакам проверки с детьми не проводились.

Здесь необходимо отметить, что в своем исследовании мы опирались на аксиоматическое положение о внутренней взаимосвязанности интеллектуального, языкового и общего психического развития и показатели языкового развития одновременно могут быть определенной иллюстрацией их интеллектуального и общего психического развития.

Для оценки умения проводить морфологический анализ слова и работать на основе собственно грамматических характеристик с такими понятиями как части речи, учащимся экспериментальных классов (186 человек) регулярно предлагалось несколько соответствующих заданий, что позволяет считать полученные результаты достоверными.

Во вторых и третьих классах эти задания свободно выполнялись детьми, соответственно, в 83,1 % и 87,3% случаев. В предложенных словах дети правильно выделяли морфемы (корни, приставки, суффиксы, окончания) на основании собственно грамматических значений, выраженных в этих словах, а не по вопросам или по прямой предметной отнесенности их (слова, выражающие действия, признаки, предметы).

Учащимся специально предлагались такие слова, как *бег, сои, красота, грохот, синева, безделье* и т.д., которые по обычным школьным параметрам (существительное обозначает предмет, глагол - действие, прилагательное - признак) правильно могли быть отнесены к той или другой грамматической категории только по собственным лингвистическим основаниям.

Детям предлагались и другие задания, позволяющие определить уровень сформированности у них умения проводить морфологический анализ. Так, в предложенных им словах ученики в отличие от первого задания, где они должны были проводить внешний анализ структуры слов, необходимо было подобрать к данному слову и записать свои слова, которые могли бы считаться тождественными исходному слову по разным признакам по семантическим или формальным свойствам отдельных морфем: корней слов, по характеру суффиксов и префиксов, по сходному значению флексий.

Анализ выполнения этих заданий показал следующие результаты. На класс в среднем было дано правильных решений 84,5% (2 кл.) и 91,3 % (3 кл.). Каждый ребенок, в среднем, предлагал по 3-4 слова (2 класс) и по 5-6 собственных слов (3 кл.), тождественных данному им по тем или другим

¹ В казахской школе, в отличие от русской, при изучении русского языка производится деление класса на группы.

грамматическим основаниям.

Заданий на определение частей речи, то есть на умение охарактеризовать слова как *существительные, прилагательные, глаголы* и **Т:Д.**, тоже были разнообразными. Например, детям должны были не только указать, какими частями речи являются предложенные им слова, но и самостоятельно образовать разные формы слов в зависимости от того, какой частью речи являлось исходное, в частности привести определенные формы глагола по конкретным характеристикам (времени, модальности, лица, наклонения и т.д.). При этом требовалось указать, какая часть слова (морфемы или несколько морфем) служит для выражения словом того или иного грамматического значения. В среднем в 89,1 % (2 кл.) и 93,7% (3 кл.) дети успешно справились с выполнением такого рода заданий.

Не ограничиваясь лишь констатацией того, как младшие школьники усваивают основные понятия курса, мы обратились еще к одной серии задач - задачам на «перенос». Здесь детям предлагался совершенно новый для них материал.

Перенос метода работы с известного материала на новый является важным показателем обобщенности формируемых знаний. Для оценки этого показателя, ученикам предлагалось самостоятельно исследовать передачу отдельных грамматических значений в казахском языке. При этом учитывалось, что в разных языках часто могут не совпадать способы передачи отдельных значений с тем, как это происходит в русском языке. Средние данные по выполнению этой серии контрольных заданий показывают, что в 74,2% (2 кл.) и в 88,4% случаев (3 кл.) дети верно устанавливали способы передачи отдельных грамматических значений в казахском языке. Отметим, что ученики сознательно использовали известный им метод анализа: на основании сравнения данных *им* слов они делали вывод о том, как передаются те или другие значения в разных языках.

Если для анализа учитель предлагал по одной форме (что в ряде случаев мы делали специально), то дети требовали от педагога дать им другие слова, чтобы, сравнивая их, они могли сказать о способе передачи тех или иных значений в отдельных словах предложенных им языках. Требование от учителя дать им дополнительные формы для сравнения говорило о сознательности владения методом лингвистического анализа языка. Эти материалы подтвердили полученные ранее в школах России, которые работали по тем же программам, формирование у детей способности вести анализ, например, древнерусских слов, слов из французского или немецкого языков, а также анализировать «слова» искусственного языка, который в экспериментальных целях мы предлагали своим ученикам. Придумывание в дальнейшем по собственной инициативе своих «языков» и описание их устройства также было убедительным доказательством того, что ученики действительно овладевают принципами анализа структуры той или другой языковой системы.

Эти данные свидетельствуют о том, что работа с грамматическими

понятиями на материале русского языка успешно может переноситься детьми на работу с новым материалом.

При постановке перед учащимися других задач, например, связанных с орфографией слова, дети вновь, сначала на материале русского языка учились проводить структурный анализ слов и указывать имеющиеся орфограммы в отдельных морфемах или на «стыке» морфем. То есть овладение морфологическим принципом письма, как одним из ведущих в русской орфографии, может стать исходным при дальнейшей работе над орфографией других языков, даже если она основывается на иных принципах. Поиск других оснований для освоения правописания будет осуществляться сознательно.

Главное, что мы могли здесь констатировать - это формирование у детей самого метода анализа языка, позволяющего его переносить на другой материал, выясняя при этом сходство и различие нового материала от того, с которого была начата работа.

Мы достаточно подробно остановились на результатах обучения морфологии и орфографии на уроках русского языка. Это было сделано специально, поскольку формированию навыковой стороны обучения в большинстве существующих программ уделяется по сей день значительное место. Свою задачу мы видели в том, чтобы показать, что эта сторона обучения может решаться более эффективно. При этом деятельность детей в этом разделе школьной грамматики также может носить творческий характер, когда дети не только учатся выделять структурные элементы слова и определять возможные в них орфограммы и способы их проверки, но могут самостоятельно учиться составлять диктанты и контрольные работы на изучаемые правила, а затем как маленькие учителя проводить свои диктанты и другие проверочные работы в параллельных и других классах, одновременно учась оценивать не только свою, но и работу других. О значении этого подхода для личностного развития учащихся будет сказано ниже.

Итак, показатели интеллектуального развития были конкретизированы нами в системе лингвистических задач, по решению которых мы имели возможность выяснить:

1) ориентируются ли ученики при работе с материалом языка на его собственные лингвистические свойства;

2) приобретают ли получаемые детьми знания обобщенный характер;

3) насколько в работе учащихся присутствует признак системности;

4) формируется ли у детей способность к абстрагированию и обобщению;

5) используют ли дети модели как средств анализа неизвестного им материала.

Материалы экспериментального обучения показывают, что при выполнении любых заданий, дети ориентируются на собственно лингвистические свойства слова и такая ориентация не случайна, т.к.

непосредственная цель в обучении заключалась в научении школьников видеть и выделять именно лингвистические свойства слова, а не какие-либо другие.

Решение исследовательских задач доступно ученикам, если они имеют некую «предваряющую идею». В нашем случае в этой роли всякий раз выступала та или другая модель, в которой в общей форме были отражены некоторые существенные или искомые свойства. Обращение наших детей к моделям как «инструменту» для анализа - тоже не случайно. На протяжении всего обучения они учатся использовать имеющиеся в их распоряжении модели именно в этом их качестве. Наше исследование лишней раз подтвердило, что интеллектуальное развитие учащихся напрямую может зависеть от «вооруженности» учащихся «психологическими орудиями» для действия.

В процессе и по ходу обучающего эксперимента постоянно оценивалось, как формируется у детей способность ставить проблемы в новом для них материале, а также сознательно искать способы решения этих проблем. Возникновение внутренней мотивации или интереса детей к учению, развитие способности к рефлексии на собственные действия, умение кратко подытоживать пройденное и формулировать проблему как на ближайший урок, так, в ряде случаев, на большой промежуток времени, - все это, как и построение собственных гипотез относительно предлагаемых новых проблем, гипотез, часто далеко выходящих за рамки изученного к данному моменту - позволяет судить о том, что личностно-ориентированное обучение может строиться с самого начала. При этом главное будет состоять в том, чтобы предоставить детям активную, творческую, а не репродуктивную позицию.

Общая картина выполнения детьми всех предлагаемых им заданий такова - от 75-83% во втором до 93-97% в третьем классе. Нами специально проанализированы причины, по которым в каждом из классов некоторым детям (от 2 до 4 человек) оказываются недостаточными те формы работы, которые предлагаются. Специальное наблюдение за этим контингентом учащихся показывает, что для отстающих в общем психическом развитии и не успевающих по ряду предметов ученикам, необходимо:

- 1) разработка специальной системы заданий, позволяющая ребенку максимально развернуть и материализовать способы работы, которые он должен освоить;
- 2) предоставление возможности обучения в индивидуальном темпе;
- 3) постановка и решение задач должно происходить не в учебной, но главным образом в игровой форме;
- 4) отработка действий в коллективно-распределенной форме должна быть более детальной и длительной.

Таким образом, проведенный обучающий эксперимент открыл возможность ставить в качестве особого рода задач организацию коррекционной работы с детьми, строя ее по описанным в психологии

законам усвоения.

Из сложного комплекса характеристик, которыми может быть оценено **языковое развитие**, нами были взяты, прежде всего, сдвиги в словаре учащегося, а также некоторые изменения в синтаксическом и стилистическом строе их письменной речи.

Сопоставление словаря детей контрольных и экспериментальных классов показало, что словарь детей, работавших по нашей программе, значительно богаче словаря детей, которые учились по обычной программе, хотя словарь последних соответствовал норме, предполагаемой существующей методикой. Несомненно, что развитию словаря служит разнообразная работа детей над морфологией слова, над изготовлением учебных пособий - «Карты языка», «Словарей суффиксов и приставок», «Сборников орфографических задач» и т.д.

Однако словарь ребенка может изменяться не только «вширь», но и «вглубь». Движение в последнем направлении чрезвычайно важно, поскольку оно связано со все более полным осознанием семантики тех слов, которыми дети уже пользуются.

Открытие детьми многозначности отдельных слов и выражений, особенно явно это происходит при работе учащихся над созданием своих словарей фразеологизмов, при работе с поэтическими текстами, а также при открытии того, как происходит перенос значений. Выход на образную природу языка не может не влиять на характер собственной речи ученика.

Интересны данные, показывающие, что у ребенка в ходе обучения складывается способность реагировать на малейшие изменения в значении и форме слова, улавливать, чем эти семантические сдвиги вызваны в каждом случае и как выражены в слове. В формировании у детей достаточно высокой чувствительности к форме и значениям языка на начальных этапах обучения, исключительная роль принадлежит моделям, в которых дети фиксировали структурные и семантические особенности слов. Вынесение «вовне» (в модели, схемы) внутренних свойств материала позволяло в обучении ставить перед детьми задачи, ориентирующие именно на эти свойства и отношения, что влияло на развитие у детей «чувства слова».

Несомненно, что показателем языкового развития должны выступать некоторые общие характеристики их речи. В нашем экспериментальном обучении мы специально анализировали письменную речь детей. Для оценки письменной речи младших школьников проводился анализ сочинений, которые они писали на собственные и заданные темы. Согласно нашей программе такие сочинения пишутся детьми регулярно, из которых постепенно создавался том «*Наши сказки, истории, фантазии*». Здесь необходимо повторить, что развитие способности быть автором - одна из важнейших психологических характеристик не только языкового, но и личностного развития.

Сочинения детей оценивались нами с точки зрения стиля, в котором писались тексты, в зависимости от темы сочинения: «*Дождь*»,

«Опаздываю!», «Смеркается», «Витать в облаках», «Бег», «Вьюга», «Гроза» «Ветер» и другие. При анализе текстов учеников оценивался характер предложений (простые и сложные, распространенные и нераспространенные и т.д.), порядок слов в предложении, способы выражения членов предложения,, употребление слов в прямом и переносном значениях и т.д.

Подробный анализ работ младших школьников показал, что уже речь учащихся второго класса, обучавшихся по экспериментальной программе лишь морфологии, в синтаксическом плане начинала значительно отличаться от речи детей контрольных классов.

Более того, работы детей даже одного и того же экспериментального класса отличались друг от друга разнообразием типов предложений, способами выражения их членов, порядком слов, характером употребления времен.

Особенно остро картина речевого развития наблюдалась, когда дети, построив общую схему ситуации сообщения, выделили на ней основные стороны ориентировки речевого действия. Это соответствует трем основным типам речевых задач, которые человек решает средствами языка.

Выделение трех главных коммуникативных задач: 1) *назвать предмет* сообщения; 2) *выразить собственное отношение* к называемому (от положительного к негативному); 3) определенным образом *воздействовать* на адресата речи (утешить, заставить улыбнуться, поддержать или, напротив, обидеть, огорчить, унижить и т.д.) и работа по постановке и решению их создает условия для перехода учащихся на новый уровень речевой практики.

Оценка самим ребенком того, насколько избираемые им слова и другие средства языка, прежде всего, интонации, позволяют точно и эффективно решать возникающую коммуникативную задачу - есть то главное, от чего зависит возможность выйти на новый уровень речевой практики.

При организации речевой практики школьников мы старались давать минимальное число задач, в которых ребенок учился бы использовать язык в деструктивных, разрушительных целях. Вместе с тем, мы предлагаем детям подмечать такого рода задачи в речи окружающих, оценивая эту речь с точки зрения положительных и отрицательных результатов сознательного использования человеком средств языка. Очень часто решение коммуникативных и нравственных задач в этой особого рода практике соединяется.

Материал работы с языком позволяет отрабатывать все три позиции, открытые в программе «*Мир, здравствуй!*»: исследовательскую, художественно-эстетическую и нравственную. Предоставление учащимся возможности на разном материале осваивать названные позиции - это те реальные условия, в которых может происходить личностный рост человека уже в младшем школьном возрасте. Принцип обеспечения свободы и, одновременно, формирование ответственности за свои действия, который был сформулирован нами как один из главных принципов личностноориентированного обучения, здесь получает свою реализацию.

Также к показателям личностного развития можно отнести то, что подавляющее большинство детей в каждом классе от 90 до 93 % с удовольствием берут на себя роль не только авторов, но и маленьких учителей, предлагая другим детям, а часто и взрослым, тексты для работы, а затем с огромной ответственностью проверяют и оценивают то, как было выполнено задание, которое они предложили своим маленьким и большим «ученикам».

При этом дети дифференцируют адресатов своих проверочных работ: для более младших учеников стремятся сделать свои задания не только более легкими, но и веселыми, озорными; для более старших учеников, а также учителей или других взрослых конструируются как «самые трудные». При этом сам автор «тренируется»: в одних случаях, в создании таких текстов, которые содержат, по возможности, много юмора и шуток, а в других, сам прописывает те слова, которые предлагает более старшим, как очень трудные: *каравелла, бессмысленность, восстание, мировоззрение, без году неделя, что посеешь, то и пожнешь* (пример взят из одной среди многих детских работ).

Тем самым, согласно нашим принципам, младшие школьники не только осваивают авторскую, исследовательскую позицию, но и приобретают способность к рефлексии. Ориентация детей не только на свои возможности, но и на того, кому предназначены их работы, кто будет выполнять их задания, говорит не только о свободном владении материалом, но и об ответственности, которую принимает на себя ребенок за свои действия.

В экспериментальном обучении уделялось внимание и развитию у ребенка креативных способностей, то есть возможности выхода за пределы изученного, ставя задачи относительно совершенно нового для них материала. Примером этого может быть постановка детьми разных задач (художественных, когнитивных и нравственных) относительно одного и того же факта. Например, в высшей степени интересными и индивидуальными оказались задачи, которые были поставлены 8-9 летними детьми по отношению к таким явлениям, реалиям как *огонь, дерево, человек*. Или другой пример. Детям было предложено провести конференцию о «*Мире леса*». По собственной инициативе класс разделился на три группы: исследователи леса, художники и помощники (экологи). Представители каждой из групп ставили свои задачи, нередко выражая желание сознательно соединить две или три позиции в своих сообщениях.

Таким образом, материалы экспериментального обучения наглядно показывают об адекватности разработанной и апробированной нами методики изучения развития личности целям, задачам, принципам, содержанию и технологии личностно-ориентированного обучения.

Список литературы:

1. *Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. -М.: Педагогика, 1978. - 144 с*

2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения // Педагогика, -1997, - №4, - С.11-17.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2005. - 384 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произведения: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1983, - Т.2. - С.94-231.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1989.-Т. 2.-328 с.

Түйін

Мақалада тұлғалық-бағытталған оқу жағдайындағы төменгі сынып оқушыларының даму диагностикасы қарастырылады.

Summary

Article is about diagnostics younger schoolboys' development under conditions of the person-focused education.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІ ЖЕТІЛДІРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТТІҢ МАҢЫЗЫ

М.Қ.Бапаева-

психол.ғ.к., доцент Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Қазақстанның егеменді ел болуына орай қоғамдағы өзгерістер білім беру жүйесі мен оның мазмұнына, сапасына өзінің ықпалын тигізіп отыр. Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау;... оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» деп көрсетілген /1/.

Студенттердің білімі мен дағдылары, негізінен, танымдық іс-әрекеттері арқылы қалыптасады. Оқыту әрекетінде студенттердің қызығушылығы, қабілеттері, мотивтері (ниеттері), темпераменті мен мінезі тағы басқа да психикалық қырларынан көрінеді. Сондықтан оқушылар негізгі мақсатқа жету – қандай психикалық процестер, жағдайлар мен қасиеттерге байланысты екенін ажырата білу керек. Оқу материалын қалай ұтымды пайдалану, теориялық және практикалық даярлығы бар, болашақ мамандарды жан-жақты дамытуға қажетті оқыту жағдайларын да білулері қажет.

Оқу материалдарын баяндаудық қисындылығы, олардың мазмұндарының тереңдігі, мақсаттылығы, нақты ғылымның табиғаты мен

принциптерін ескере отырып – ғылыми әдістеменің аса маңызды шарттары болып табылады. Егер де оқытушы оқыту процесінде мұндай психологиялық факторларды ескермесе қажетті нәтижеге жете алмайды.

Педагогикалық тәлім-тәрбие істері психология ғылымының алдына жауапты да күрделі міндеттер қояды. Педагогикалық мәселелердің табысты болуы да сондай талаптарды шешумен байланысты. Мұндай талаптардың бәрі оқыту мен тәрбиелеудің мазмұнын, тәсілдері мен принциптерін негіздеумен қатар, оқыту мен тәрбиелеу істеріндегі жаңашылдықты жан-жақты іздестіре отырып, тыңнан жол ашып, психологиялық зерттеудерді барынша тиімді етіп ұйымдастыруға байланысты. Осындай міндеттен енді екінші міндет – ғылыми-техникалық пргресті жоғары мектепте қоятын талаптармен ұштастыру. Бұл жерде бірінші орынға студенттердің танымдық белсенділігін қалыптастыру проблемасы шығады. Бұл мәселені шешу студентке әрдайым жаңарып отыратын мәліметтерді өз бетімен игеріп отыруды, сөйтіп жоғары оқу орынын бітіргеннен кейін де ғылыми мәдениетінің жоғары деңгейіне көтерілу мүмкіндіктерін беретін қабілеттерін дамытып отыруды қамтамасыз етеді.

Оқытудың тиімділігі туралы мәселелерді қарастырғанда педагогтар мен психологтар оқыту процесінің мәні мен заңдылықтары туралы мәліметтерге сүйенеді. Оқу – адамның жеке дара танымдық ерекше формасы. Адамның танымдық іс-әрекеті (нені тануына байланыссыз), лбъективті түрде танылғаны немесе танылмағаны, бәрі де белгілі бір заңдармен іске асырылады. В.В.Давыдов /2/, А.Н.Леонтьев /3/, Н.Ф.Талызина /4/ зерттеулері көрсеткендей, жоғары мектептегі оқу процесі – мақсаттары, мотивтері мен ақпаратты қабылдаудан бастап, күрделі шығармашылық процетердің іске асырылуымен аяқталатын таным процестерімен, әр түрлі эмоциялық көріністер және т.б. сипатталатын, саналы өте зор күш жігреді қажет ететін ақыл-ой әрекеті. Студенттердің оқу іс-әрекеті – оларға белгілі білім көлемін мәлімдеу ғана емес, сонымен бірге оқыту процесі үшін д, кейін өз бетімен еңбектенуінде де маңызды қызмет атқаратын, еңбекке деген шығармашылық көзқарасты қалыптастыру.

Осы орайда білім беру жүйесінің қазіргі талаптарына сай оқытудың инновациялық технологияларын қолдану студенттердің білімді ұғынуын, меңгеру және іскерлік дағдыларын қалыптастырудағы рөлі іс тәжірибеде өз нәтижесін берері сөзсіз.

Қазіргі заманғы оқытушының кәсіби біліктілігі және оның менталдылығы базалық білімді модернизациялау талаптарына сай келуі тиіс. Инновациялық іс-әрекеттің орталық компоненті болып табылатын шығармашылықты қалыптастыру үшін оққ процесінде компьютерлік, интеграциялық, диалогтық технологияларды, іскер ойындарды және т.с.с. жиі пайдаланған орынды. Білім беру жүйесіне қазіргі заманғы технологиялардың енгізілуі олардың үздіксіз білім беру жүйесіне жиынтықталуының табиғи процесіне ықпал етеді. Болашақ маманның шығармашылығын оның проблемаға қатысты көрегендігін, тың идеяларды келтіруінен, ойлауының

сыншылдығынан байқауға. Инновациялық іс-әрекеттің жүзеге асырылуы оқытушының өз іс-әрекетінің әрқилы құраушыларынан рефлексиялау қабілетін, яғни өзін жұмысқа толықтай сарп етіп қызмет ету, өзіне және қызметіне аналитикалық ұстанымға тұру даярлығын болжайды.. Оқытушының инновациялық технологиялар саласындағы білімдері мен іскерліктеріне, олардың инновациялық жаңалықтарын қажеттігін түсінулеріне, жоғары мектептің прогресс жолында дамуы байланысты болады.

Ғылыми әдебиетте инновациялық іс-әрекетті қарастырғанда оны құраушылардың құрылымына қатысты әр қилы көзқарамтар ерекшеленеді. Мәселен, М.М.Поташич, П.Ф.Друкер, Р.Э.Джонстон, Д.Дессен, Д.А.Алле инновациялардың белгісіздікке өзгерісті инновациялық іс-әрекеттің басталуына айналдыратынын байқады. Барлық қалыптардағы инновация, психологиялық ерекшеліктермен айшықталатын және өз-өзін дәлелдеуге бағытталған еркін басшылыққа алатын индивидуумдардың іс-әрекетімен байланыста болады /5/.

Әрбір жаңалықтың: пайдалану ерекшелігі бар технологиялық және басшының өзінің даралық қасиеттерін (кәсіби даярлық, ашық-жарқындылық, эмоциялық және т.с.с.) көрсету арқылы оны меңгеру тиімділігіне мүмкіндік беретін жеке даралық екі қыры болады. Демек, инновация бұл іс-әрекеттің әрқилы салаларындағы, соның ішінде адамның санасындағы өзгерістер.

Инновациялық іс-әрекет, іс-әрекет субъектісінің шығармашылық әлеуеті дамып, нәтижесінде әр түрлі типтегі дербес интегративті сызбалары (әр түрлі бастаулардан алынатын білімдердің жинақталуы, оларды теориялық және практикалық міндеттерді шешуге, кері байланысты орнату процесінде тәжірибеде қолдану мақсатында жүйеге келтіру) қалыптасатын шығармашылық процестерді анықтады. В.И.Дергач пен Н.В.Кузьминаның сызбасына сүйене отырып, инновациялық іс-әрекетті өзара байланысқан компоненттердің жиынтығы ретінде кәсіби іс-әрекет пен кәсіби біліктілік арқылы қарастырады.

Аналитикалық-болжалды компонент анағұрлым өнімді модельге, алгоритм мен технологияға сай анализдеуді, даму мен іс-әрекеттің пераспективаларын қарастыруды болжайды.

Жобалаушы компонент іс-әрекеттің іріктелген түрінің дұрыстығын негіздейді және оның әлеуетін перспективаға әрекеттендіру шарттарын анықтайды.

Іс-әрекеттің конструктивті компоненті жобалаушы іскерліктерді және конструктивті іскерліктерді қамтиды. Іс-әрекет субъектісі өз әрекетін іс-әрекет ерекшеліктерінің талаптарын ескере отырып жоспарлауға, қол астындағылардың ұсынылған мамандардың жаңалықтары мен талаптарын қабылдауда ықтималды қиыншылықтардың алдын алуы, қоластындағылардың өзінің басқару стиліне және олармен өзара

әрекеттестігіне реакциясын ескеруі тиіс.

Гностикалық компонент өз іс-әрекетін, қоластындағылардың, қызметтестерінің іс-әрекетін бағалау қабілетімен; қазіргі заманғы өндірістің ерекшеліктерін, қайта құру қажеттігін талдау, білімдерін тәжірибеде қолдану, қоластындағылардың енгізілген жаңалықтарды қабылдап, мойындау іскерлігімен анықталады.

Іс-әрекеттің *ұйымдастырушы компоненті* өз уақытын, біріккен іс-әрекетті жоспарлау, қажет болса жүйелі түрде қоластындағылардың іс-әрекетін қадағалап, ұжымды жұмылдыру іскерлігін қамтиды.

Коммуникативті компонент қоластындағылармен, қызметтестерімен, әкімшілікпен, басқа ұйымдардың өкілдерімен конструктивті қарым-қатынас орнату, сынды қабылдау, кикілжіндерді жою қабілеттерін қамтиды /6/.

Іс-әрекеттің құрылымына енетін компонентерге ортақ және айрықша ерекшеліктер тән екендігін сөз етуге болады. Инновациялық іс-әрекет іс-әрекеттің жалпы формаларынан жаңалықты енгізуде әртүрлі сын жағдайларында бағдарлану іскерліктері қалыптасатын тұлғаның өзіндік дамуы мен субъектінің проблеманы тиімді шешу іс-әрекетін кешенді іріктеу мүмкіндіктерін арттыруға бағытталған процесс ретінде түхіндірілетін таңдаулы түрлеріне көшуді болжайды.

Кеңестік психологияда іс-әрекет құрылымын А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.П.Зинченко, Ә.Г.Юдин және т.б. қарастырған болатын. А.Н.Леонтьев іс-әрекеттің құрылымын талдап, мотив-әрекеттермен, мақсаттармен және тіршілік ету жағдайларымен арақатынаста ерекше сипатқа ие болатын үш компонентті бөліп қарастырады. Іс-әрекеттің аталмыш компоненттері ішкі алмасулар мен өзгерістер жасырынған қатынастармен өзара байланысады. Іс-әрекеттің дамуы барысында олар трансформацияланып, белшектенеді. Сондай-ақ іс-әрекет мотивінде оның жеке дара мәні, мақсатты жүзеге асыру даярлығы байланысты болады. Іс-әрекетті құрайтын әрекеттер нәтижелерінің мәні кей жағдайларда мотивтеріне қарағанда жоғары болады. Іс-әрекеттің белсенді үстанымы жаңа мотивтерді қалыптастыруда, олардың мақсатты түрде қайта құрылуында анықталады. Іс-әрекеттің құрылымын анықтауда психологиялық тұрғыны пайдаланғанда инновациялық іс-әрекетті: *мотивациялық, когнитивті, динамикалық, эмоциялы, нәтижелі, тұлғалық* компоненттердің жиынтығы ретінде көрсетуге болады.

Мотивациялық компонент іс-әрекеттің ауқымды тұлғалық бағыттылығын болжайды. Аталмыш компонентті құрайтын психологиялық қасиеттер нақты индивид үшін мағынанып, нәтижесінде іс-әрекет бағыттылығының жалпы векторын қалыптастыру қызметін атқара бастайды. Іс-әрекет заттыланып, субъект өз бетінше жүйелеген мақсаттарды ұстанады. Мұндай жағдайда субъектінің іс-әрекеті көздеген сыртқы әлемнің объектілері мен ондағы қатынастар субъект іс-әрекетінің құрылымында ынталандырушы мотивтер ретінде анықталады.

А.Н.Леонтьевтің пікірінше іс-әрекеттің бірінің екіншісінен

айырмашылығы олардың заттарының бір-бірінен айрмашылығында. Дәл іс-әрекеттің заты оған нақты бағыттылықты анықтайды, яғни іс-әрекеттің заты оның шынайы мотиві болып табылады. Л.И.Божович «мотивті» іс-әрекетті жүзеге асырушы түрткі деп анықтайды. Кәсіби іс-әрекетте көбінде: мамандықтың бағытын түсіну мотивтері, әрекеттік-процесуалды, әрекеттік-нәтижелі мотивтер, мамандықтың қоғамдағы беделіне қатысты туындайтын мотивтер, мамандықтағы әлеуметтік ынтымақтастық мотивтері, тұлғаның іс-әрекетте анықталу мотивтері яғни тұлғаның іс-әрекеті мамандықта өз-өзін жүзеге асыруы мен дамуына байланысты туындайтын мотивтер ерекшелінеді.

Когнитивтік компонент мағыналану және сезіну, шығармашылық қабілеттердің және т.с.с. негізін құрайтын белгісіздік (жаңалықты енгізуде) жағдайларында мінез-құлық стратегиясын табысты болжауға және қалыптастыруға мүмкіндік беретін проблемалар іс-әрекетінде туындайтын іс-әрекеттің максаттары ретінде анықталады. Аталмыш компонент адамның жаңашылдыққа ұмтылу және ұсынылған шарттардың шегінен асып түсу қабілеттерін қарастырады.

Динамикалық компонентті белсенділікті таныту ұмтылысы ретінде анықтауға болады. Аталмыш компоненттің негізін қызметкерлердің шығармашылық әлеуеті құрайтын белсенділік таныту ұмтылысы ретінде, не болмаса керісінше кайсібір әрекеттерді орындағысы келмеумен сипатталатын енжарлық ретінде анықтауға болады.

Эмоциялы компонент - инновациялық іс-әрекеттің тиімділігінің факторы ретінде инновациялық ойлаудың дамуына ықпал ететін тұлғаның «проблемаға деген сезімталдық» сияқты қасиетінің керініс беруіне түрткі болатын немесе оны тежейтін эмоциялар мен сезімдердің кешені арқылы анықталады.

Нәтижелі компонент инновациялық іс-әрекеттің тиімділігін анықтайтын, жасалған әрекеттерден және тұтастай іс-әрекеттен қанағаттану сезімін тудыратын сапалы белгілердің жиынтығын анықтайды. Аталмыш белгілерге: іс-әрекеттегі және тұлғааралық өзара әрекеттестіктегі табыстылықтың көрсеткіштерін, нақты жағдайларда жасалынатын әрекеттерде жауапкершіліктің, дербестіліктің, өз-өзіне деген сенімділіктің орын алу мен дамуын жатқызуга болады.

Тұлғалық компонент өндірістік және тұлғааралық қатынастардың интерналдығы, субъективті бақылау арқылы инновацияларды енгізуде еңбек процесінің маңызды қатысушысы ретінде адамның өз-өзін бағалауымен, кәсіби қасиеттерді андамағандығымен және оларды жетілдірілуімен анықталады.

Осылайша инновациялық іс-әрекет субъектінің мінез-құлқы мен тұтастай іс-әрекетіне ықпал етіп, онын жаңашылдыққа психикалық бейімделуінде көрініс беретінін болжауға болады. Инновациялық іс-әрекет тиімділігіне ықпал ететін ерекшеліктердің қатарымен: қызметтерімен, жағдайларымен, психологиялық механизмдерімен, іс-әрекет белгілерімен

анықталады. Инновациялық іс-әрекетті *мотивациялық, когнитивті, динамикалық, эмоциялы, нәтижелі, тұлғалық* компоненттердің жиынтығын қамтитын құрылым тұрғысында; тұлғаның мотивациялық - ерікті сферасын, атап айтқанда ойлау процесін қайта құрудың негізінде жаңа қажеттіліктерді қалыптастыратын процес ретінде; инновациялық іс-әрекеттің тиімділігін шарттандыратын және іс-әрекеттің психологиялық әрі феноменологиялық сипаттамаларын ажыратуға мүмкіндік беретін сапалы белгілер туралы біртұтас ұғымды қалыптастыратын мазмұн тұрғысында қарастыру қажет.

Мәдени-тарихи даму теориясы тұрғысынан іс-әрекеттің жоғарғы формаларының дамуы, жана әрекеттерден туындап, сол іс-әрекеттердің жаңа тәсілдері пайда болады да, көптеген деректерді түсіндіріп, олардың мән-жайын ашып көрсетуге бағыттап отырады. Осы тұрғыдан алғанда, жоғарғы деңгейде кәсіби білім беру, іс-әрекетті дамытудың үлгісі болады //7/.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. ҚР «Білім туралы» Заң. - Алматы, 2007.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. -С. 424.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. /Под ред. В.В. Давыдова и др. - М.: Педагогика, 1983. - 318 с.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессами усвоения знаний. - М.: Издательство МГУ, 1975. - С. 343.
5. Олдкорн.Р. Основы менеджмента. Учебник. Пер.с англ. Предисл. к русск. изд. Голубкова. Е.П. /Р.Олдкорн. М., 1999. 320 с.
6. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологияские основы управленческой деятельности. Кн.2. - М., 2000. - 536 с.
7. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. - М., 1997. - № 4. - С. 66-72.

Резюме

В статье рассматривается влияние инновационной деятельности на поведение и деятельность субъекта. А также дана характеристика компонентов инновационной деятельности и психической адаптации на нововведения.

Summary

The article examines the impact of innovation on the behavior and activities of the entity. As well as the characteristic of the components of innovation and mental adaptation to innovations.

КОРРЕЛЯЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

А.У.Ескендинова -

доцент кафедры психологии, университет «Туран-Астана»

За последние десятилетия специалисты различных областей науки: медики, педагоги, психологи, социологи и т. д., отмечают глобальную тенденцию к увеличению роста агрессивных детей и подростков.

Анализ показал, что, несмотря на обилие материала, по-прежнему существенными остаются вопросы концептуальной неразработанности определения и природы агрессивности. Недостаточно изучено проявление агрессивности у подростков, которые учатся в современной общеобразовательной школе, с учетом возраста, пола и этнических особенностей. Отсутствуют экспериментальные исследования зависимости агрессивности от целого комплекса социальных факторов: влияния семьи, сверстников и национальных традиций. Рассмотрение половозрастных и этнических особенностей агрессивности подростков является актуальным в связи с тем, что проблема агрессии и агрессивности занимает значительное место в современном обществе.

Т.о. это определило цель нашего исследования: экспериментальное исследование особенностей проявления агрессивности у подростков в зависимости от различных факторов.

МЕТОДИКА

В эксперименте принимали участие ученики 5 -8 классов:

60 девочек и 60 мальчиков - подростков средней школы с русским языком обучения. Испытуемые были двух возрастных групп - младшего (11 -12 лет) и старшего подросткового возраста (13 - 14 лет).

Одним из направлений работы было исследование влияния этнических особенностей на проявление агрессии. С этой целью были обследованы учащиеся казахской средней школы в количестве 60 человек: 30 девочек и 30 мальчиков среднего подросткового возраста.

Также в эксперименте принимали участие родители подростков.

Из русских школ - 98 матерей, 47 отцов и 4 других родственника, опекающих ребенка.

Из казахских школ - 54 матери, 35 отцов и 1 родственник, опекающий ребенка.

Также проводились беседы с учителями (9 человек).

Всего в исследовании принимало участие 180 подростков и 248 взрослых (родителей и учителей).

Для сбора и анализа фактического материала важно применять разные методики, комплексное использование которых обеспечит надежность и достоверность полученных результатов. В соответствии с целями и задачами нашего исследования нами были подобраны вербальные и невербальные

методы экспериментального исследования:

Х.Тест Басса —Дарки /1/.

2. Скрытые агрессивные тенденции мы попытались выявить проективными методиками. «*Hand - тест*» /2/ - проективная методика исследования личности.

3. *Методика «Несуществующее животное»*, позволившая нам более точно определить наличие или отсутствие агрессии у испытуемых. /3/.

4. *Методика Рене Жиля (Le Test - film)* /4/. Целью данной методики является исследование социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения.

5. С целью подтверждения гипотезы о том, что проявление различных форм агрессивного поведения зависит от уровня интеллекта, нами был использован «Культурно - свободный тест интеллекта» Р. Кеттела /5/.

6. *Тест - опросник родительского отношения (ОРО)* предложенный А. Я. Варгой и В. В. Сталиным /6/.

7. *Анкета для родителей*. В основу положены анкеты для родителей и подростков, предложенные А. Бандурой и Р. Уолтерсом, изучающими влияние воспитания и семейных отношений на проявления агрессии *III*. Нами отобран ряд вопросов, охватывающих сферу отношений подростка. Корреляционный анализ данных проводился нами в два этапа /8-11/.

На первом этапе полученные экспериментальные данные были помещены нами в специальные таблицы. Затем в процессе дальнейшего анализа общие данные были помещены в сводные таблицы.

На втором этапе с целью статистической обработки полученных результатов был применен метод корреляционного анализа.

При вычислении корреляции мы исходили из определенной схемы. Исследовали проявление различных форм агрессивного поведения, а также предпочтения, которые имеются у подростков. Нами использовался коэффициент корреляции Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, а также коэффициент корреляции «гау» Кендалла.

В анализе различных форм агрессивности (физическая и вербальная) нас заинтересовало следующее.

1. *Возрастные особенности испытуемых, где просчитывались*

- корреляции между подростками - мальчиками русской национальности подростки - мальчики 11-12 и 13 -14 лет;
- корреляции между подростками - девочками русской нац(иональности): подростки - девочки 11-12 и 13 -14 лет;

2. *Половые особенности испытуемых, где просчитывались*

- корреляции между подростками - мальчиками и подростками - девочками 11-12 лет (русской национальности), подростками - мальчиками и подростками - девочками 13-14 лет (русской национальности), подростками - мальчиками и подростками - девочками 13-14 лет (казахской национальности);

3. *Этнические особенности испытуемых, где просчитывались*
 - *Корреляции между подростками — мальчиками 13 -14 лет* русской национальности и 13-14 лет казахской национальности;
 - *корреляции между подростками — девочками 13 -14 лет* русской национальности и 13-14 лет казахской национальности;
4. *Умственные особенности испытуемых, где просчитывались*
 - *корреляция между показателями IQ подростков- мальчиков* всех возрастов и национальной принадлежности;
 - *корреляция между показателями IQ подростков- девочек* всех возрастов и национальной принадлежности.
5. *Отношение к матери и отцу в зависимости от* **повышения физической и вербальной агрессии, а также от повышения общего индекса агрессивности.** В анализе предпочтений, которые имеются у подростков, нас заинтересовали те же особенности ■ испытуемых, что и выше, за исключением умственных способностей.

С целью подтверждения гипотезы о том, что агрессивность у детей зависит от возраста, пола, нации и уровня умственных способностей, был проведен математический (статистический) анализ, подтверждающий количественную и качественную интерпретацию методом с использованием компьютерной программы «SPSS 8.0 for Windows». Требовалось проанализировать, в какой мере каждый из этих факторов самостоятельно влияет на агрессивность подростков.

Осуществленный корреляционный анализ показал следующее:

Общее для всех свойство: зависимость агрессивности (как физической, так и вербальной), а также предпочтений, имеющих у подростков, от возраста и прочих факторов (пола, этнической принадлежности, уровня интеллекта и отношения к матери и отцу) - нелинейная. То есть нельзя утверждать, что какой-либо из рассматриваемых факторов полностью определяет поведение подростка, его жизненные предпочтения. Все эти факторы оказывают совокупное влияние.

В связи с этим корреляционная зависимость от каждого фактора нелинейная. После проведенного анализа мы имеем картину, как и насколько каждый из факторов влияет по отдельности на поведение и предпочтения подростков и влияет ли вообще.

Для подростков - мальчиков разных возрастов (русских) с увеличением возраста понижается физическая (-0,111) и вербальная (-0,121) агрессивность.

Для подростков - девочек разных возрастов (русских) с увеличением возраста незначительно понижается физическая (-0,028) агрессивность, при этом идет увеличение вербальной (0,151) агрессивности.

Для 13-14 -летних подростков - мальчиков разных этносов (русского и казахского. У казахов по сравнению с русскими физическая агрессивность более выражена (0,084), а вербальная менее выражена (-0,045).

Для 13-14- летних подростков — девочек разных этносов (русского и

казахского). У девочек — казашек, по сравнению с их сверстницами - русскими менее выражена агрессивность как физическая (-,209), так и вербальная (-0,284).

Для 11-12-летних подростков разных полов (русских) прослеживается уменьшение физической агрессивности (-0,198) у девочек по сравнению с мальчиками, вербальная агрессивность (0,039) у девочек увеличивается незначительно.

Для 13-14-летних подростков разных полов (русских) проявление физической агрессивности у девочек (-0,058) по сравнению с мальчиками ниже, тогда как проявления вербальной (0,211) выше.

Для 13-14-летних подростков разных полов (казахов) ситуация другая. Физическая агрессивность (-0,380) у девочек явно ниже, чем у мальчиков, а вербальная (-0,016) отличается незначительно.

Для подростков — мальчиков разных возрастов (русских) более четко прослеживается с возрастом возрастание роли отца (0,129), братьев и сестер (0,230), а также лидерства (0,170), при этом падает незначительно влияние друга (-0,131), понижается общительность (-0,195) и конфликтность (-0,223). Отношение к матери (-,092) и родителям вместе (-,052) понижается незначительно. Отношение к учителю (0,12) практически не меняется от возраста в данной категории испытуемых.

Для подростков - девочек разных возрастов (русских) характерно сильное падение роли матери (-0,390), отца (-0,239) и родителей вместе (-123). При этом возрастает роль братьев и сестер (0,165), друга (0,160), учителя (0,121). Лидерство с увеличением возраста падает (-0,108), а возрастает общительность (0,177) и агрессивность (0,128). Возможно, здесь проявляются более ранние сроки подросткового кризиса в связи с более ранним созреванием девочек.

Для 13-14-летних подростков -мальчиков разных этносов (русского и казахского) более значительны изменения в отношении к матери (-0,137) - в сторону уменьшения предпочтения у казахов, увеличения предпочтений братьев и сестер (0,272). Также более выражена общительность (0,113) и конфликтность (0,183) у мальчиков казахов.

Для 13-14-летних подростков - девочек разных этносов (русского и казахского) характерно: у девочек - казашек по сравнению с их сверстницами русскими менее выражено предпочтение в отношении друга (-122) и учителя (-0,175), однако более выражена роль отца (0,115), также у них повышается лидерство (0,213).

Для 11-12-летних подростков разных полов (русских) характерно: у девочек мать (0,326), братья и сестры (0,123) занимают более высокое место в предпочтениях, чем у мальчиков. Девочки уступают мальчикам в общительности (-0,312), конфликтности (-0,245) и лидерстве (-0,120).

Для 13-14-летних подростков разных полов (русских) характерно: у девочек значительно выше место братьев-сестер (0,213) и друга (0,148). Роль отца (-0,247) у них ниже. Отношение к матери по сравнению с мальчиками

практически не меняется (0,032). У девочек ниже проявления лидерства (-0,225).

Для 13-14- летних подростков разных полов (казахов) ситуация другая. Девочки отдают предпочтение матери (0,176), мальчики - отцу (-0,163). Также явно выражено понижение конфликтности (-0,274) у девочек. Все остальные пункты меняются совершенно незначительно.

Рассматривая корреляцию по тесту «Басса - Дарки» и IQ, следует отметить, что подростков с высоким уровнем интеллекта незначительное количество. В связи с этим в основном корреляция идет среди подростков с низким и средним уровнем показателя IQ.

У 11-12 — летних подростков - мальчиков (русских) с возрастанием IQ незначительно меняется физическая (-0,022) и вербальная (-0,042) агрессивность. Корреляция неявно выраженная

У 13-14 - летних подростков - мальчиков (русских) с увеличением IQ падает физическая агрессивность (-0,126) и вербальная агрессивность (-0,056).

У 13-14 - летних подростков —мальчиков (казахов) с увеличением IQ возрастает физическая (0,113) и вербальная (0,062) агрессивность.

Если же рассматривать подростков - мальчиков всех возрастов и этносов в целом, то ярко выраженной зависимости физической и вербальной агрессивности от уровня интеллекта не наблюдается.

У 11-12 - летних подростков - девочек (русских) с возрастанием IQ значительно увеличивается физическая (0,397) и вербальная (0,198) агрессивность.

У 13-14 - летних подростков - девочек (русских) с возрастанием интеллектуальных способностей физическая (-0,329) агрессивность значительно падает, в то время как вербальная (0,167) агрессивность увеличивается.

У 13-14 - летних подростков - девочек (казашек) физическая (0,056) и вербальная (-0,020) агрессивность в целом не меняется с изменением IQ.

Если же рассматривать подростков - девочек всех возрастов и этносов в целом, то ярко выраженной зависимости физической агрессивности от уровня интеллекта не наблюдается, вербальная (0,122) агрессивность возрастает.

У 11-12 - летних подростков - мальчиков (русских) отношение к матери (-0,212) и к отцу (-0,145) ухудшается с возрастанием общей агрессивности. При этом, если рассматривать отдельно зависимость от физической и вербальной агрессивности, то картина примерно одинаковая: -317 и -0,126; -0,221 и -0,169

У 13-14 - летних подростков - мальчиков (русских) повышение агрессивности не сказывается на изменении отношения к матери (0,007) и отцу (0,068).

У 13-14 - летних подростков - мальчиков (казахов) в целом общее повышение агрессивности не сказывается на отношении к матери и отцу, но

если рассматривать физическую агрессивность, то мы видим, что ее повышение связано с изменением отношения к матери (-0,214) и к отцу (-,076). Выявленные данные позволяют предположить, что нарастание агрессивности усиливает конфликтность подростка с родителями, что в целом создает ситуацию риска. Подросток, как личность наиболее коммуникабельная, начнет искать новую среду общения, друзей, что может привести его в криминальные группы.

У 11-12 - летних подростков - девочек (русских) из-за повышения агрессивности отношение к матери не меняется (-0,069) значительно, а меняется отношение к отцу (-0,321). Эта ситуация справедлива как в случае с повышением физической агрессивности, так и в случае с вербальной агрессивностью.

У 13-14 - летних подростков - девочек (русских) с повышением агрессивности очень сильно падает как роль матери (-0,517), так и роль отца (-0,141). Причем повышение физической агрессивности дает корреляцию: (-

0,654) - для матери и (-0,023) - для отца, вербальная агрессивность: (-0,206) - для матери и (-0,302) - для отца.

У 13-14 - летних подростков - девочек (казашек) повышение агрессивности сказывается на отрицательном отношении к матери (-0,309), к отцу же не меняется (0,060).

То есть эти данные свидетельствуют об обратной зависимости, а именно: ухудшение отношений с родителями приводит к нарастанию общей агрессивности. Несмотря на некоторую вариативность показателей, исследование подтвердило значительную корреляционную зависимость агрессивности подростков от их отношения с родителями.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы.

1. по возрастному признаку:

1. Для подростков - мальчиков (русских) с возрастом характерно понижение физической и вербальной агрессивности. Конфликтность снижается. Отношение к матери не меняется с возрастом, в то же время для подростков возрастает роль отца и братьев - сестер. С понижением значимости друга идет снижение общительности вообще.
2. У подростков - девочек (русских) физическая агрессивность не претерпевает особых изменений, в то время как вербальная несколько возрастает, увеличивается и конфликтность девочек более старшего возраста. С возрастом у девочек роль матери и отца падает. У них возрастает общительность, большее предпочтение отдается братьям-сестрам, другу и учителю.

Таким образом, было выявлено, что фактор возраста играет важную роль в изменении физической и вербальной агрессивности. При этом у девочек и мальчиков наблюдается противоположная тенденция в отношении вербальной агрессивности, конфликтности и общительности.

С возрастом девочки отходят от родителей, мальчики же, наоборот, начинают более тяготеть к отцу. Одинаково возрастает роль братьев и сестер.

II. этнические аспекты проявления агрессивности:

1. Для подростков - мальчиков одного возраста национальность особого влияния на агрессивность не оказывает. Хотя следует отметить, что казахи - мальчики более агрессивны физически, русские мальчики вербально. В целом казахи- мальчики более общительны и в то же время более конфликтны по сравнению со своими сверстниками - русскими мальчиками. Русские мальчики более привязаны к матери, в то время как казахи - к братьям-сестрам. Роль отца примерно одинакова и не зависит от этнической принадлежности.

2. Девочки - казашки по сравнению со своими ровесницами - русскими девочками гораздо менее агрессивны. По сравнению с русскими девочками у них повышена роль отца и ниже, чем у русских, роль друга и учителя.

Таким образом, фактор этноса влияет на агрессивность, однако это более выражено у девочек. Казашки - девочки, в целом, оказываются менее агрессивны по сравнению с девочками - русскими. Проявление агрессивного поведения у подростков разных наций отличается по формам их проявления. Более высокая физическая агрессивность у мальчиков - казахов и вербальная у русских девочек.

III. по половому признаку:

1. Физическая агрессивность у девочек 11-12 лет русских меньше, чем у их сверстников - мальчиков. Девочки этого возраста более тяготеют к матери, братьям-сестрам. Они менее общительны, чем их сверстники, менее конфликтны.

2. У 13-14 летних девочек физическая агрессивность ненамного падает по сравнению с мальчиками, а вербальная, наоборот, возрастает. Подростки одинаково относятся к матери в своих предпочтениях, а отец занимает меньшее место, чем у их сверстников.

3. У девочек — казашек 13-14 лет физическая агрессивность меньше, чем у их сверстников - мальчиков, а вербальная не отличается. Девочки менее конфликтны и более тяготеют к матери.

Таким образом, физическая агрессивность в зависимости от пола проявляется по-разному: если у девочек 11-12 лет она ниже, чем у мальчиков-сверстников, то к 13-14 годам приближается к ровесникам - мальчикам. У казашек этого возраста агрессивность ниже, чем у сверстников.

IV. по интеллектуальному признаку:

1. С увеличением IQ у подростков 11-12 летних физическая и вербальная агрессивность меняется незначительно, чего не скажешь о старшем возрасте. У 13-14 летних русских подростков увеличение IQ влечет за собой незначительное уменьшение физической и вербальной агрессивности.

У их сверстников- казахов агрессивность возрастает с увеличением IQ.

2. Для 11-12 летних и 13-14 летних русских девочек увеличение IQ ведет к увеличению вербальной агрессивности, но если у первых физическая и вербальная агрессивность возрастает, то у вторых - уменьшается. У девочек-казашек агрессивность не меняется сколь -нибудь значительным образом с изменением IQ.

V. По зависимости предпочтений подростков от изменения их физической, вербальной и общей агрессивности можно сказать следующее:

1. 11-12 летние русские подростки меняют отношение к родителям из-за повышения агрессивности. Но если мальчики отходят как от матери, так и от отца, то девочки в основном меняют отношение к отцу.

2. У 13-14 летних подростков — русских повышение агрессивности сказывается на изменении отношения к родителям только у девочек. Мальчики - русские не меняют отношения к родителям.

3. У подростков - казахов этого возраста повышение агрессивности сказывается на отрицательном отношении к матери.

Следует отметить, что, находя корреляцию по какому-либо признаку, мы упускаем из виду остальные факторы. Поэтому могут образовываться или, наоборот, разваливаться значимые связи под действием постороннего фактора. Отсутствие корреляции может объясняться влиянием неучтенной характеристики выборки (например, для лиц разного пола корреляции каких-либо признаков могут быть высокими, но иметь противоположные знаки, поэтому в смешанной выборке корреляция этих же признаков будет близка к нулю).

Список литературы:

1. Реан А. А. Психология изучения личности. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. - 288 с.
2. «Hand - тест» / Под ред. Т.Н.Курбатовой. - СПб.: ИМАТОН, 2000.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Владос, 1996. - С. 256-265.
4. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. - М.: АСТ - ПРЕСС КНИГА, 2001. - 400 с.
5. Культурно—свободный тест Р. Кеттела // Республиканский научно-практический центр «Дарын». - Алматы: Азиямашкомплект, 1999.
6. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы /Ред. кол. А. А. Бодалев, В. В. Стопин. - М.: МГУ, 1988. - 144 с.
7. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. — М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 1999. — 512 с.
8. Математическая статистика /Под ред. М.А.Длина. - М.: Высшая школа, 1975. - 398 с.
9. Колемаев В.А., Староверов О.В., Туруйдаевская В.Б. Теория вероятностей и математическая статистика—М.: Высшая школа, 1991—400 с.

10. Гласс Дж., Стэнли Дж. *Статистические методы в педагогике и психологии*. — М.: Прогресс, 1976. — 495 с.

11. Дюк В. А. *Компьютерная психодиагностика*. - СПб.: Братство, 1994. - 364 с.

Түйін

Бұл еңбекте жасөспірімдік агрессияның қалыптасуын зерттеу нәтижелері қаралады. Корреляциялық талдау негізіне келесі белгілер: жас мөлшері, жыныстық, этникалық, интеллект деңгейі, сондай-ақ ата-анасымен қарым-қатынасы жатады. Осы деректер біздің жасөспірімдік агрессияның феноменін неғұрлым толығырақ сипаттауымызға мүмкіндік берді.

Summary

There are results of formation of the adult aggression correlated research in the work. The main features of correlated analysis are age, sex, ethnical, intelligence level, relations with parents. These data allow us to describe the phenomenon in details.

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ РУССКИХ И КАЗАХОВ В СИТУАЦИЯХ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Е.И.Барабанова-

*старший преподаватель кафедры психологии ВКГУ им.
С.Аманжолова*

Для того, чтобы определить защитно-адаптивные стратегии поведения, используемые представителями казахской и русской национальностей, входящих в моно- и полиэтнические группы, мы воспользовались корреляционным анализом параметров, характеризующих направленность реакций и тип реагирования во фрустрирующих ситуациях межэтнического взаимодействия и национально-психологические особенности защитных тенденции, проявляемых в межэтнических отношениях.

Основной задачей корреляционного анализа - получить показатель тесноты связи между сопоставляемыми признаками. Это позволяет в дальнейшем произвести группировку объектов, похожих между собой. Целью такой группировки явилось выделение защитно-адаптивных стратегий, используемых в моно- и полиэтнических группах представителями казахской и русской национальностей. В связи с этим, нами использовались проективные методики: изучения фрустрационных реакций С.Розенцвейга и Рисовальный апперцептивный тест (РАТ), в которых были модифицированы инструкции в связи с целью исследования. Рассматриваемые параметры и условные обозначения показателей шкал для построения корреляционной плеяды следующие: 1) Направленность

фрустрационных реакций (Е- экстрапунитивная, 1-интропунитивная, М- импунитивная); 2) Типы фрустрационных реакций (OD-с фиксацией на препятствии, EE>-с фиксацией на самозащите, NP-с фиксацией на удовлетворении потребности); 3) Эмоциональный уровень (+Позитивный, - Негативный, ±Амбивалентный); 4) Мотивационный уровень (Дос-Мотив достижения, И- Мотив избегания, П-Мотив приспособления, ПД-Мотив помощи другим, С-Мотив самозащиты, Дом- Мотив доминирования); 5) Когнитивный уровень (1- Простой тип представления о ситуации межэтнического взаимодействия, 2- Средний тип представления о ситуации межэтнического взаимодействия, 3- Сложный тип представления о ситуации межэтнического взаимодействия); 6) Коммуникативно-поведенческий уровень (ВЛ- Властно-лидирующий, НД-Независимый-доминирующий, ПА- Прямолинейный- агрессивный, НС- Недоверчивый-скептический, ЗП- Зависимый-послушный, СК- Сотрудничающий-конвенциональный).

Выборки были представлены моноэтнической и полиэтническими группами. В первую моноэтническую выборку вошли 200 представителей казахской национальности, процесс обучения которых производится на казахском языке. Во вторую моноэтническую выборку вошли 200 представителей русской национальности. Полиэтническую группу составили 200 студентов: 100 казахов и 100 русских, обучающихся на русском языке.

Корреляционная плеяда исследуемых показателей у казахов и русских в моноэтнических и полиэтнических группах представлена следующим образом (Рисунки 1, 2, 3 и 4).

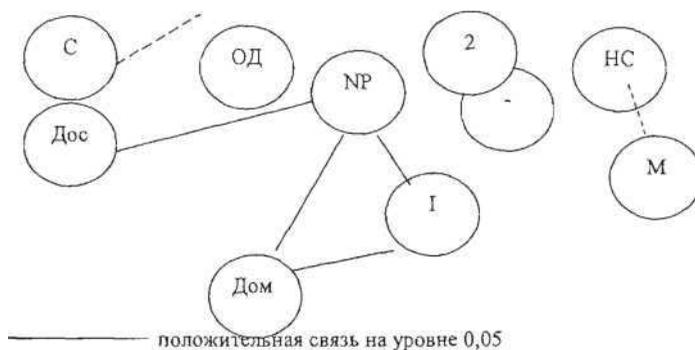
Корреляционный анализ параметров в казахской моноэтнической группе выявил взаимосвязь мотивационного, эмоционального и коммуникативно-поведенческого уровней взаимодействия в межэтнических контактах с параметрами тип и направленность реакций во фрустрирующей ситуации.

Преобладающими вариантами при межэтническом взаимодействии у испытуемых казахской национальности в моноэтнической группе является недоверчиво-скептический и независимо-доминантный стили (Рисунок 1). При этом, недоверчиво-скептический тип влечет за собой в ситуации фрустрации фиксацию на препятствии ($P < 0,05$), а независимо-доминантный стиль в межэтнических отношениях коррелирует также с препятственно- доминантным типом реагирования в ситуации фрустрации ($P < 0,05$) и с мотивацией доминирования ($P < 0,05$), которая в свою очередь связана с отрицательным эмоциональным фоном ($P < 0,05$). Кроме этого мы обнаружили значимую связь импунитивной направленности фрустрационной реакции с мотивацией приспособления ($P < 0,05$). Представляет интерес устойчивая отрицательная связь между независимо-доминантным стилем поведения в межэтнических отношениях и мотивацией избегания ($P < 0,05$).

----- положительная связь на уровне 0,05
 ----- отрицательная связь на уровне значимости 0,05
 Рисунок 1. Корреляционная плеяда компонентов-защитно-адаптивной стратегии казахов моноэтнической группы

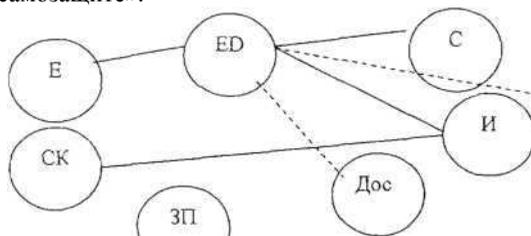
Таким образом, на основании статистических результатов корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что при межэтнических контактах казахи моноэтнической группы прибегают к недоверчиво-скептическому и независимо-доминантному стилям отношений. При этом акцентирование препятствий, вызывающих фрустрацию наблюдается как у подозрительных, обидчивых, склонность к сомнениям испытуемым, так и у независимых, расчетливых, не привыкших избегать трудности, несколько эгоистичных, склонных к доминированию и выражению отрицательных эмоций в межэтнических контактах казахам.

На наш взгляд, данные взаимосвязи характеризуют поведение русских моноэтнической группы в ситуации межэтнического взаимодействия интропунитивными реакциями с принятием вины или ответственности за исправление возникшей ситуации; потребностью найти конструктивное решение конфликтной ситуации и при этом выражена потребность доминирования и достижения поставленных целей.



----- отрицательная связь на уровне значимости 0,05
 Рисунок 2 Корреляционная плеяда компонентов защитно-адаптивной стратегии русских моноэтнической группы

Корреляционный анализ данных представителей казахской национальности полиэтнической группы представлен на рисунке 3. Данная корреляционная плеяда образована несколько иными связями - здесь объединяющим параметром выступает «тип реакции с фрустрацией на самозащите».



"положительная связь на уровне 0,05 - отрицательная связь на уровне значимости 0,05"

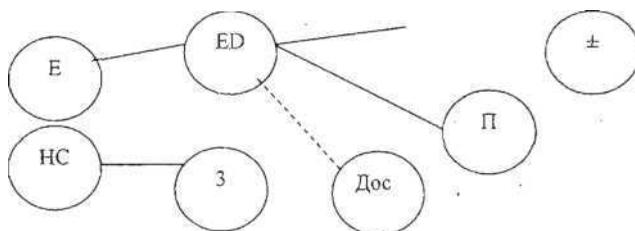
Рисунок 3 Корреляционная плеяда компонентов защитно-адаптивной стратегии казахов полиэтнической группы

Данный параметр объединен положительными связями с «экстрапунитивными реакциями на фрустрацию» ($P < 0,05$), мотивацией самозащиты ($P < 0,05$) и избегания ($P < 0,05$); отрицательными связями с властно-лидирующим типом отношений ($P < 0,05$) и мотивацией достижения ($P < 0,05$). Также устойчивая положительная связь выявлена между сотрудничающе-конвенциональным типом отношений в межэтнических отношениях и мотивацией избегания ($P < 0,05$).

Для казахов, находящихся в полиэтнической группе, при межэтнических контактах доминирующими оказываются реакция защиты своего «Я» с активностью в форме порицания представителя другой национальности в возникшей фрустрирующей ситуации и преобладанием мотивов самозащиты и избегания возможных последствий. Кроме этого, тенденция избегать возникающие проблемы может способствовать проявлению дружелюбности в поведении, ориентации на социальное одобрение и компромисс, сознательной конформности.

Несколько отличную картину представляет проведенный корреляционный анализ параметров, полученных у испытуемых русской национальности полиэтнической группы (Рисунок 4). Обнаружены значимые положительные связи между типом реакции с фиксацией на самозащите и экстрапунитивной направленностью реакции ($P < 0,05$), мотивацией самозащиты ($P < 0,05$) и приспособления ($P < 0,05$); отрицательные связь с параметром мотивации достижения ($P < 0,05$). Корреляционный анализ показал также наличие положительной связи между недоверчивоскептическим типом отношений и сложным типом представления о ситуации межэтнического взаимодействия ($P < 0,05$).

Для русских - представителей полиэтнической группы, в межэтнических контактах характерными оказываются, как и для казахов, самозащитные реакции с экстрапунитивной направленностью, при этом выраженным оказывается мотив приспособления. Кроме этого, специфичным оказывается то, что для русских межэтнические отношения характеризуются сложным типом представлений, когний, при котором возможна демонстрация подозрительного, сомнительного, критичного отношения.



положительная связь на уровне 0,05 отрицательная связь на уровне значимости 0,05

Рисунок 4 Корреляционная плеяда компонентов защитно-адаптивной стратегии русских полиэтнической группы

Таким образом, качественный анализ результатов по методике РАТ и проведенный корреляционный анализ параметров, характеризующих направленность реакций и тип реагирования во фрустрирующих ситуациях межэтнического взаимодействия и национально-психологические особенности защитных тенденции, проявляемых в межэтнических отношениях, позволяет выявить следующие защитно-адаптивные стратегии русских и казахов в моно- и полиэтнических группах.

1) Защитно-адаптивная стратегия, сфокусированная на оценке происходящего. Данная стратегия поведения характеризует представителей казахской национальности, входящих в моноэтническую выборку.

Испытуемые, стараются установить значение ситуации, понять происходящие негативные процессы и оценить их возможные последствия. В данной стратегии реализуются логический анализ обстановки и познавательная подготовка, человек принимает ситуацию и расчленяет ее, выделяя и позитивные аспекты. В этой стратегии могут быть применены и неконструктивные способы действия, такие как отрицание или недооценка угрозы, продиктованные защитными механизмами. Защитно-адаптивная стратегия испытуемых этой группы по большей части реализуется в сфере представлений и результативна. Описанные ситуации в большинстве случаев кризисные и разрешаются радикально.

Ситуацию фрустрации данные испытуемые рассматривают как импунитивную с препятственно-доминантным типом реагирования.

В сфере когнитивных особенностей проявления национальной специфики наблюдается средний тип сложности представления о ситуации межэтнического взаимодействия. В мотивационной сфере - выраженная мотивация приспособления и доминирования. В эмоциональной сфере - преобладающими оказываются негативные эмоции. В коммуникативной сфере - превалирует независимо-доминирующий и недоверчивоскептический типы поведения.

2) Защитно-адаптивная стратегия, сфокусированная на проблеме. Данная стратегия была в основном отмечена у русских, входящих в моноэтническую группу.

В данном случае происходит решительное противостояние негативной ситуации и ее последствиям. Получение надежной и полной информации о ситуации, в которой человек оказался. Поиск поддержки и успокоения у близких или полезных людей. Ключевой момент этой стратегии — принятие решений и совершение конкретных действий, стремление непосредственно повлиять на проблемную ситуацию. У испытуемых данной группы поведение разворачивается во внешней деятельности, в подавляющем большинстве случаев является результативным и ситуация разрешается радикально. Половина описанных ситуаций являются кризисными, другая половина — повседневными.

Ситуации фрустрации, которые могут иметь место при межэтническом взаимодействии, данные испытуемые расценивают как интропунитивную или импунитивную, с необходимо-упорствующим типом реагирования.

В сфере интеллектуальных особенностей наблюдается средний тип сложности представления о ситуации межэтнического взаимодействия. В мотивационной сфере - выраженная мотивация достижения и доминирования. В эмоциональной сфере - преобладающими оказываются негативные эмоции. В коммуникативной сфере наблюдается недоверчивоскептический тип поведения.

3) Защитно-адаптивная стратегия, сфокусированная на эмоциях. Данный тип защитно-адаптивной стратегии был в основном выявлен у представителей казахской и русской национальностей, являющихся представителями полиэтнической группы.

Стратегия характеризуется управлением чувствами, вызванными негативным событием и поддержание эмоционального равновесия. Действия направляются на сохранение эмоционального баланса. Независимо от национальности, эффективным поведение оказывается у более чем у половины испытуемых, у стольких же временная протяженность полученного эффекта незначительна - ситуация требует возврата, менее чем у 31% респондентов разрешается радикально. Более половины из

описанных ситуаций является кризисными, чуть больше четверти - повседневными.

Во фрустрирующей ситуации межэтнического взаимодействия казахи и русские полиэтнической группы используют экстрапунитивные реакции с самозащитной реакцией.

В то же время, несмотря на схожесть в защитно-адаптивных стратегиях, у представителей казахской и русской национальностей полиэтнической группы, наблюдаются и различия в специфике проявления национально-психологических особенностей при реализации данной стратегии. Так для казахов в мотивационной сфере характерным оказывается избегание и самозащита; для русских - приспособление и самозащита. В коммуникативно-поведенческой сфере при межэтническом общении казахи демонстрируют зависимо-послушный и сотрудничающе-конвенциальный типы, а русские - недоверчиво-скептический.

В эмоциональной сфере наблюдаются похожие характеристики - как русские, так и казахи оценивают межэтническое общение амбивалентно, то есть без явно выраженных позитивных или негативных эмоций. В интеллектуально-познавательной сфере оценка ситуации межэтнического взаимодействия оказывается можно обозначить как сложную.

Список литературы:

1. *Белинская Е.П. Этническая идентичность: понятие, формирование, модели измерений. Этническая психология: Хрестоматия. - СПб.: Речь, 2003. - 320 с.*
2. *Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. - М: Смысл, 1998. - 386 с.*
3. *Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. - М.: Аспект Пресс, 2007,- 368 с.*

Түйін

Этникалық қарым-қатынастың психологиялық ерекшеліктері қарастырылады.

Summary

The article considers people behavioral strategies in the interethnic communications.

ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ПСИХОЛОГИЯ ПӘНІН ОҚЫТУДЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ж.Қ.Ибраимова –

*Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ғылыми-зерттеу институтының
аға ғылыми қызметкері*

Қазақстан Республикасын әлемдік қоғамдастық нарықтық экономикалы мемлекет ретінде таныды. Тәуелсіздігінің қысқа тарихи кезеңінде еліміз әлемдік қоғамдастыққа ықпалдаса отырып, экономикада айтарлықтай өсуге қол жеткізді.

Осы орайда, қоғамдық даму деңгейінің, елдің экономикалық қуаты мен ұлттық қауіпсіздігінің өлшемдері ретінде білім беру жүйесінің, адам ресурстарының рөлі мен маңызы арта түседі. Қоғамдық қатынастар жүйесіндегі өзгерістер білім беруге, одан үтқырлықты, жаңа тарихи кезеңнің болмысына барабар әрекет етуді және экономиканың даму қажеттіліктеріне сай болуды талап ете отырып әсерін тигізеді.

Осыған орай, оқу психологиясы нәтижесінде адамның жеке тәжірибесі, яғни оның білімі, іскерлігі мен біліктілігі қалыптасатын тұлға іс-әрекетін меңгеру мен беікту тәсілдері үрдісін қамтитын мәселелерді зерттейді. Оқу адамның барлық өмірінде орын алады, өйткені ол дүниемен қатынас өзара әрекеттесе отырып, өз қажеттіліктерін қанағаттандырудың тәсілдерін жетілдіре отырып, өмірдің өзінен білім алады. Басқаша айтқанда, оқу кез-келген әрекеттен орын алып, оның субъектісінің қалыптасуы үрдісін білдіреді. Оқу өзінің осындай ерекшелігімен адамдағы физиологиялық жетілуі мен қызметтік күйіне байланысты болатын адам ағзасындағы өзгерістермен айрықшаланады. Сонымен, оқу - езінің ұйымдастырылуы түрлерімен (мектеп, жоғары оқу орындары және т.б.) қатар адамның күнделікті өмірі барысында білім мен тәжірибені меңгеруінен пайда болатын үрдістерін қамтитын ауқымды ұғым.

Психологияны іс-әрекеттік тұрғысынан қарайтын болсақ, онда ол оқудың ұйымдастырылған түрлерін іс-әрекеттің басқа қосалқы құрамды бөліктеріне - еңбек пен ойындарға - қарағанда өзіндік ерекшелігі бар оқу іс-әрекеті ретінде қарастырады. Оның ең негізгі ерекшелігі мынада: ол кез-келген әрекеттің негізі болып табылады, өйткені ол оған адамды даярлайды. Оқуға іс-әрекеттік тұрғыдан қарауды тұжырымдайтын басты ережелер негізінен қалыптасқан және де олар үйрету теориясындағы, әсіресе, психологияның өзіндегі, нақтылы қолданбалы мәселелерді шешуге біртекті қарауға мүмкіндік береді. Психологияның кез-келген қолданбалы саласында дәріс беретін оқытушы алдымен оқу іс-әрекеті теориясының негізгі ережелерін білуі қажет. Бұл білімді меңгерудің заңдылықтарын ескеретін оқыту әдістемесінің дұрыс құрастырылуына қажет.

Оқу іс-әрекеті ғылыми ұғым ретінде психологияда бір мағыналы анықтамаларға ие болмайды. «Классикалық» кенестік психология мен

педагогика тұжырымдамасында - бұл «кіші мектеп жасындағы негізгі іс-әрекет», «әлеуметтік белсенділіктің ерекше түрі» /1/.

Д.Б.Эльконин мен В.В.Давыдовтың тұжырымдамасы бойынша оқу іс-әрекеті - бұл оқушылардың теориялық білімді меңгеруіне бағытталған және ақыл-ойының қарқынды дамуына ықпал етуші іс-әрекеттерінің бірі. Оқу іс-әрекеті еңбек, ойын, спорт және тағы да басқа сабақтар барысында жүргізілетін, әр түрлі білім мен әрекеттер тәсілдерін меңгеру үрдістерімен теңестіруге болмайды. Ол, мұндай үрдістерге қарағанда, жалпылама «оқу» деген терминмен белгіленеді. Оқу іс-әрекеті оқушылар оны жүзеге асыра отырып, өзін өзгерту үшін арнайы ұйымдастырылған оқудың арнайы түрі.

Оқу іс-әрекетінің маңызды бөлігі болып оқу тапсырмасы саналады. Кез-келген практикалық тапсырма сияқты оны шешу барысында да оқушылар оқитын объектілерде немесе олар жайлы көзқарастарда белгілі бір өзгерістер пайда болады, бірақ нәтижесінде әрекет жасаушы субъектінің өзі өзгеріске ұшырайды. Оқу тапсырмасы субъектіде алдын ала белгілі болған өзгерістер пайда болса ғана шешімін табады.

Оқу іс-әрекеті барысында оқушылар алдыңғы ұрпақ тәжірибесіне сүйенеді. Әрбір жаңа ұрпақ дүние жайлы білімді қоршаған шынайы ортамен тікелей қарым-қатынас жасау арқылы ғана танып біледі, бірақ жастар бұл білімді өздері ашпайды, мұны «заттар мен жаңа ұрпақтың осы заттармен әрекеттестіктерін арнайы ұйымдастыруы» арқылы алдыңғы ұрпақтан алады. Міне осы «заттармен» арнайы түрде ұйымдастырылған жұмыс осы затты - алдыңғы ұрпақтың іс-әрекет өнімін, адам тәжірибесі енімін - жасаудың тәжірибесін меңгерудегі оқу іс-әрекеті болып табылады. Оқушылардың оқу іс-әрекеті осы өнімді жасағандардың еңбегін қайта өндіреді, осының салдарынан бұл өнімді оқушылар меңгереді. А.Н.Леонтьев «адам іс-әрекетінің өнімін меңгеру үшін, осы өнімге кеткен әрекетке сай келетін іс-әрекетті жүзеге асыру керек» деп жазған /2/. Оқу іс-әрекетінің нәтижесі — бұл «оқушыларды айналасындағы дүниемен байланыстыратын іс-әрекет» нәтижесі. Оқу іс-әрекеті барысында бірлесе жұмыс жасайтын мұғалімдер мен оқытушылар ұйымдастыратын оқушылардың өзіндік іс-әрекеті.

Оқу іс-әрекетінің жалпы құрылымы мынадай болады: қажеттілік - тапсырма - себептер - әрекеттер - қимылдар.

Оқу іс-әрекетіндегі қажеттілік оқушының белгілі бір пәндік аймақ аясындағы теориялық білімді меңгеруге деген ұмтылысы ретінде білінеді. Теориялық білім белгілі бір пән саласының шығу зандылықтары мен заңдарын, қалыптасуы мен дамуын білдіреді. Оларды ұйымдастырылған теориялық оқу іс-әрекеті барысында ғана меңгеруге болады, ал пәннің сипаттарынан тұратын білім тәжірибе жүзіндегі іс-әрекет барысында, яғни арнайы ұйымдастырылмаған оқыту үрдісі барысында жүзеге асырылады.

Оқу іс-әрекеті құрылымының маңызды элементі болып оқу тапсырмасы саналады. Оқушы оны орындай отырып белгілі бір оқу әрекеттері мен қимылдарын жүзеге асырады. Оқу іс-әрекеті себептерінің алуан түрлі

болуы мүмкін, бірақ оның өзіне тән негізгі себебі болып танымдық қызығушылық саналады.

Оқу іс-әрекетін жүзеге асыру дегеніміз - оқушының белгілі бір себеп бойынша жасалатын, оқу тапсырмасын шешудің оқу әрекеттері немесе қимылдары. Бұл іс-әрекеттің мақсаты - теориялық білімді меңгеру.

Сонымен, оқу тапсырмаларын орындау, оқу іс-әрекетінің өзіндік мағынасы. Оқу тапсырмасының мәні неде? Оқу тапсырмасының шешімі қандай нәтижеден көрінеді?

Өмір барысында пайда болатын әр түрлі практикалық тапсырмалар мен оқу тапсырмалары арасындағы айырмашылықтарды қатаң ажырату керек екені жайлы психологтар неше мәрте мәселе көтерген. Кез-келген практикалық тапсырманың шешімі нақтылы бір заттың өзгерісіне жетуді мақсат ететін болса, оқу тапсырмасының мақсаты болып нақты заттың өзінде болатын өзгерістерді емес, осы өзгерістерді жасайтын әрекеттерді меңгеруді мақсат етеді.

Өз ісін жан-жақты білетін маман болуы үшін, ол қажетті әрекеттерді бірнеше рет қайталауы қажет. Оқу тапсырмасының ерекшелігі міне осында: оқушы белгілі тапсырманы шешудің біртекті жекелеген тәсілін ғана меңгеріп қоймай, қандай да болмасын осы тектес тапсырмалардың барлығының шешімін қарастыратын жалпы біліктілікті үйренді. Сонымен, оқушы оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде жекелеген практикалық тапсырмалар шеңберіне қатысты жалпы шешімді меңгеруі қажет. Ал оқушының алдына оқу тапсырмасын ұсынған оқытушы барлық жекелеген және белгілі бір жағдайдағы шешімнің жалпы тәсіліне бағыт беретін қалыпқа енгізуі керек.

Оқушылардың тапсырмаларды орындау үрдісі дегеніміз - бұл темендегідей элементтерден тұратын оқу әрекеттері болып табылады:

а) оқу мақсатын оқушы алдында оқытушының немесе оқушының өз-өзіне қоюы;

б) оқушылардың тапсырмаларды орындауға кірісуі;

в) оқылатын пәнге қатысты белгілі бір жалпы қатынасты іздестіру мақсатында оқушының оқу тапсырмасын түрлендіруі (нақтылы тапсырмадағы ортақ нәрсені табу);

г) табылған қатынас үлгісін жасау (мәселен, математикада бұл теңдеулерді құрастыру ретінде, ал психологияда - іс-әрекеттік тұрғыдан қарағандағы ойлау логикасының сызба нұсқасын жасау ретінде болуы мүмкін);

д) қатынастың ерекшеліктерін «таза қалпында» зерттеу үшін оның үлгісін түрлендіру (мәселен, ойлау логикасының сызбанұсқасын психологиядағы шығармашылық тұрғыдан ойлаудың проблемасын зерттеу курсының нақтылы әрекетінің талдауынан өткізу);

е) жалпы тәсілмен шешілетін берілген проблемаға қатысты жекелеген тапсырмалар жүйесін құрастыру (мұндай тапсырмаларды оқытушы құрап оқушыға ұсынуы мүмкін немесе оқушының өзі оны өмірден алуы мүмкін);

ж) келесі әрекетке дұрыс көшу үшін алдыңғы әрекеттің орындалуын қадағалап отыру;

з) оқу тапсырмасын орындаудың жалпы тәсілі менгеруден тұратын нәтижесіне әкелетін барлық әрекеттердің сәтті орындалуын бағалау (өзіндік бағалау), (психологиядағы мұндай нәтиже ретінде шығармашылық тапсырмаларды орындау барысындағы ойлау тәсілін сенімді түрде менгеруі болады) /3/.

Барлық оқу үрдісіндегі оқу тапсырмаларының шешімдері жүйеге айналғанша, ғылыми пән толықтай менгеріледі. Басқаша айтқанда, егер де біз оқу іс-әрекетін оқытушының дайын білімді беруі немесе оқушының оны кітаптан алуы деп емес, оқушының өзіндік белсенді әрекеті деп түсінетін болсақ, онда оқу іс-әрекеті оқу тапсырмаларының эпизодтық емес, жүйелік шешімдерінен құралуы қажет.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Психологический словарь. / Под. ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. -М, 1996.
2. Леонтьев А.Н. Психологические особенности деятельности лектора. -М., 1981.
3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. - М., 1999.

МЕСТО И РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

К.Ж.Алина -

ст.преподаватель кафедры «Психология» ПГПИ, г.Павлодар

Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой.

Педагогическая психология - отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки предмета педагогической психологии. С одной стороны, педагогическую психологию представляют пограничной комплексной областью знания, которая заняла определённое место между психологией и педагогикой и стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений [1]. С другой, ориентируясь на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я.Гальпериным, предмет педагогической психологии определяется как процесс учения, который

включает в себя его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащегося, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся [3]. В определении не представлены такие предметные области педагогической психологии, как психология воспитания и психология труда учителя. А.В. Петровский, подчёркивая неразрывную связь возрастной и педагогической психологии, считает, что «предмет педагогической психологии - изучение психологических закономерностей обучения и воспитания». С его точки зрения, педагогическая психология изучает вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, отыскивает надёжные критерии умственного развития, определяет условия, при которых оно достигается, рассматривает взаимоотношения между учащимися, а также между преподавателем и учащимся.

В связи со сложностью образовательного процесса, существуют тенденции подчёркивать многоплановость предмета педагогической психологии, которая заключается в том, что с помощью фактов, механизмов и закономерностей освоения социокультурного опыта человека (ребёнка) идёт процесс изменения его интеллектуального и личностного развития как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом.

Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой. Педагогическая психология является отраслью науки, тесно связанной с возрастной и дифференциальной психологией, психогенетикой, педагогикой, социальной психологией, философией, культурологией. Основными задачами педагогической психологии являются:

- исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;
- выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;
- создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребёнка;

изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родители, учителя, администрация образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребёнка.

Структура педагогической психологии включает в себя три раздела[2]: психология педагогической деятельности, психология обучения и психология воспитания. Предмет психологии учителя - психологические

аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Предмет психологии обучения - развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Предмет психологии воспитания - развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т.п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

Результаты психолого-педагогических исследований используются при конструировании содержания и методов обучения, создании учебных пособий, разработке средств диагностики и коррекции психического развития.

Перед педагогической психологией встают новые задачи: разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы образования, обеспечение её эффективными методами работы, создание научно обоснованной и практико-ориентированной системы подготовки психологов образования.

Функция психолога в образовании - это функция развития и самого образования, и всех его субъектов (ребёнка и детского коллектива, педагогов, родителей, руководителей образовательного учреждения). Педагогическая мысль, впервые изложенная в труде Яна Амоса Коменского («Великая дидактика» в 1657г., положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения[4]. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

Первый этап - с середины XVII в. и до конца XIX в. может быть назван общедидактическим. Второй этап - с конца XIX в. до начала 50-х годов XX в., когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.

Третий этап - с середины 50-х - до середины 90-х гг. XX в.. Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. В современных условиях, наверное, можно говорить о начале нового четвёртого этапа в развитии педагогической психологии, связанного с разработкой так называемой **«психологической педагогике»** (В.П. Зинченко)[5]. Психологическая педагогика — целостная реализация живого психологического знания в образовательных практиках и технологиях, в науках об образовании. Психология медленно, но идет к

живому знанию о человеке. Это сказывается на ее проблематике, методах и языке; живое движение, живой образ, живое слово, поступок, поступающее мышление и сознание, понимание как творчество и сотворчество; пространство и время (хронотоп), смысловое измерение бытия как координаты развития живой души и личности и т.д. Образование, пожалуй, больше, чем другие точки приложения усилий психологии, нуждается в живом знании о человеке. Живое знание о человеке слабо концептуализировано, но издавна им обладают поэты, художники, деятели театра - создатели первых психотехник, талантливые педагоги и некоторые психологи. Оно интуитивно, и именно с ним связано создание оригинальных и продуктивных образовательных систем, инноваций в образовании (системы дошкольного воспитания А. В. Запорожца, воспитания слепоглухонемых И.А. Соколянского - А. И. Мещерякова, начального обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, теория и практика развивающего обучения В.В. Давыдова /4Г/). Перечисленные инновации связаны с культурно-исторической теорией развития психики и сознания Л.С.Выготского /4/. Он сам продемонстрировал ее продуктивность на дефектологии (коррекционной педагогике). При их создании использовался достигнутый уровень живого знания (понимания человека в культуре) в психологии развития, психологии учебной деятельности и учебного действия, психологии личности, психологии познавательных процессов, аффектов и воли. Созданные образовательные системы опирались, конечно, на научное знание, но наука не «ложилась на глаза», не заслоняла непосредственного видения ребенка, учителя. В этих системах не значение, а смысл выступал на первый план. Ребенок, учащийся воспринимался не как функция, а как партнер по совместной деятельности, игровой (Д.Б.Эльконин), учебной (В.В.Давыдов), умственной (Г.А.Цукерман) и т.д. /4/. В замысле перечисленных подходов к образованию развитие рассматривалось как норма, в то время как проблема нормы развития возникала при создании соответствующих технологий.

Создатели образовательных систем превосходно понимали многочисленные ипостаси живого действия, хотя далеко не всегда полностью ориентировались в предметном содержании действия, в чем им помогали учителя и методисты. Сотрудничество состояло в обмене живым знанием: педагог приобретал живое знание о действии, а психолог - о предмете. Именно в этом обмене, возможно, заключался секрет успеха созданных систем. Не исключено, но редко совмещение живого знания о предмете и действии в одном лице - тогда педагог становится талантливым психологом, а психолог - талантливым педагогом.

Соединение живого действия (коммуникативного, игрового, эстетического, учебного, трудового и т.д.) с живым предметом и есть предмет и цель психологической педагогики, и она - результат партнерства психолога, педагога и ученика.

В живое действие и в живой предмет вложена душа исполнителя, создателя. Поэтому психологическая педагогика ориентирована на

образование как на «равновесие души и глагола». Когда такое равновесие достигается, усвоению знаний сопутствует не только повышение внешней компетентности, но и внутренний рост: открывается как сфера знания, так и бесконечная сфера незнания, в том числе и самого себя. Тем самым психологическая педагогика ориентирована не только на живое, но и на личностное знание, личностный рост и на духовную практику. Задача состоит в том, чтобы собрать по крупицам живое психологическое знание и в удобной (живой) форме донести его до педагога и вместе с ним умножить его. В этом и состоит психологическая педагогика, которая одновременно и наука, и практика, а в идеале и технология. Хотя любая технологизация - это утрата существенной части души. Психологическая педагогика ни в коем случае не является оппозицией педагогической и возрастной психологии или экспансией в эти важные составляющие научных основ образования.

Список литературы:

1. Басова НВ. Педагогика и практическая психология. - Ростов-н/Д: ¹¹Феникс ". 2000. - 416с.
2. Болотова А.К. Прикладная психология: Учебник для вузов/ А.К.Болотова. - М.: Гардарики, 2006. - 328с.
3. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. - М.: Гардарики. 2004 - 480с.
- Зимняя И.А Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп, испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. 384с.
4. Казанская В.Г. Педагогическая психология - СПб.: Питер, 2005. - 366с.: ил - (Серия Краткий курс).

Түйін

Педагогикты психология косалкы пөн ретінде жөне билі урдісін психологиялық турәнден комтуға боғытолғам. Білім тәтшребесшінде педагогтық психология жунпетің және білімнің тенімді әдітерге рантып білімді тәжш рибемен ұлетастшруге. Көп көмегін тігізеді.

Summary

Psychological pedagogics, as an applied subject, is oriented to psychological education process. This suggests exposure and construction of effective methods of psychologists and teachers work with educational practice.

ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

М.Б.Сыздықова -
ҚазМемҚызПУ

"Келер ұрпақ алдында зор жауапкершілік жүгін арқалап келеміз" деген елбасы сөзі ұстаз қауымына үлкен тапсырыстарды артып отыр. Еліміздің болашағы көркейіп, өркениетті елдер қатарына қосылуы, бүгінгі ұрпақтың бейнесімен көрінеді. Дүниежүзілік озық тәжірибелерге сүйеніп, жаңа типті оқыту, яғни, әр баланың табиғи қабілергін дамыту үшін қолайлы жағдайлар жасай отырып, оны жан-жақты дамыту керек. Қазіргі білім беру мазмұны жанарып, жаңа көзқарастар пайда болып, оқыту процесіне оқытудың жаңа технологиясы өмірге келді.

Қазақтың көрнекті ғалымы, профессор С.С.Жақыпов адамның психикалық дамуы оқыту процесінен тыс болмайды, ол үшін оқытушы мен студент арасында нақты байланыс, оқытудың формасы мен мазмұны екіжақты біріккен іс-әрекетте орындалады деп көрсеткен /1/.

Қазіргі таңда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық және саяси өзгерістер білім беру саласын жетілдіруді талап етеді. Қоғам нарықтық қатынастарға көшіп, адамның қалыпты жағдайдағы іс-әрекетін ұзақ жылдар бойы реттеп келген бұрынғы өмірлік мұраттары мен құндылықтары өзгерген шақта, адамдарды мейлінше саналы таңдау жолына көшіріп, дүниені жаңаша бейімдеу мәселесін алға тартады. Әсіресе қоғамдағы білім беру мен салалардағы үлкен өзгерістер білім мазмұнының қазіргі талаптарға сай болуын қажет етіп отыр.

Студенттерді оқу ордасында білім алуға белсендендіру жолдарының бірі - жаңа технологиялар жүйесі мен жаңа оқыту әдістерін қолдану. Инновациялық оқыту әдістеріне қазіргі кезде көп қолданып жүрген активті және интерактивті әдістерді айтуға болады. Оқыту процесінде студенттердің өзіндік белсенділігін арттыруда оқытушылар оқытудың белсенді әдістерін қолдану тиімді деп айтады, әсіресе интерактивті әдістер. Интерактивті оқыту адамдар арасындағы қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу психологиясына негізделген оқушының іс-әрекетінде бастапқы орын жеке оқушы индивид ретінде ғана емес, сұрақтарды талқылайтын, бір-бірімен қарым-қатынасқа түсетін бүкіл топ болып келеді. Интерактивті әдістерді қолданған кезде интеллектілі белсенді адамдар ұжымды түрде дұрыс жауапты іздеген кезде пайда болатын жарыс әсер етеді. Интерактивті әдістердің арасынан мыналарды қолдануға болады: іскерлік ойындар, дөңгелек үстелдер, тренингтер, лабораториялық сабақтар, эвристикалық әңгімелер және студенттердің шығармашылық оқулары /2/.

Эвристикалық әңгіме - Сократтың "Эвристика" сөзінен алынған (грекше табамын, ашамын). Бұл әдіс өзінің ежелгі гректің нұсқасында негізін Сократтың әңгімесінен алған оқыту жүйесін ұсынады. Психологиялық жағынан эвристикалық әңгіме - бұл мәселенің жауабын іздеу ретінде ұжымдық ойлау немесе әңгіме болып табылады. Арнаулы пәндерден сабақ беру кезінде қолданылады. Эвристикалық әңгіме өткізу алдында оқытушы сабақтың жоспарын, қажетті сұрақтарын, тіпті студенттердің шамамен беретін болжам жауаптарын да жазады. Бірақ сабақ барысында олар өзгеріп кетуі де мүмкін. Дегенмен, бәрі алдын ала жоспарланып қойылады. Мұнда студенттер мұғаліммен бірлесе отырып шындықты іздеуді іске асырады. Эвристикалық әңгіме мәні бағытты мақсатта және бірлікте қойылған сұрақтар арқылы студенттердің алғашқы білімдерін естірне түсіріп, жаңа білімді игертілуін өздігінен ойластырып және қорытындылау жолдарын жандандырады. Әңгіме кезінде студенттің ойы оқытушының ойын қайталау болып отырады.

Дөңгелек үстел әдісі педагогика, саясаттану ғылымынан алынған болатын. "Дөңгелек үстелден" әдетте әр түрлі саясаттың және ғылымилық бағыттардың өкілдерінің қандай да бір мәселені талқылау үшін ұйымдастырылады. Оқытуда дөңгелек үстел әдісі әр түрлі мамандардың қатысуымен теориялық мәселелерді эффективті игеруді арттыру үшін мәселені әр түрлі ғылыми аспектілерден қарастыра отырып, әр түрлі салалардағы мамандарды қатыстыру арқылы теориялық проблемаларды қалыптастыру арқылы оның меңгерілуін эффективтілігін жоғарлату үшін қолданылады.

Іскерлік ойыны. Әдіс алдымен білім беру жүйесінде емес, басқарудың тәжірибелік аймағында пайда болады. Қазіргі кезде іскерлік ойындары әр түрлі тәжірибелік аймақтарда қолданылалды: зерттеу жұмыстарында проектілік зерттеулер процесінде, сонымен бірге әскер ісінде, жоғары оқу орында әр түрлі кәсіптегі мамандарды дайындау кезінде іскерлік ойыны басқару әрекетіне оқыту кезінде қолданылады және т.б.

Тренинг. "Тренинг" термині (ағылшынның сөздерінен) оқыту, тәрбиелеу, жаттықтыру, үйрету сияқты бірқатар мағынаға ие. Әлеуметтік-психологиялық тренингтің жалпы мақсаты - қатынастағы тиімділікті арттыру, міндетті түрде қатынастағы мінез-құлықты, адамның перцептивті қабілеттілігін, жеке тұлғаның қатынас жүйесін шындай түсу және дамытумен анықталатын білімді меңгерумен, қабілеттілігі мен дағдыларын қалыптастырумен байланысты түрлі кескіндегі бірқатар міндеттермен нақтылана түседі. Тренинг топ жұмысының нәтижелі болуының бір талабы оқыту барысында шешімін табуы тиім міндеттерге жүргізушінің ықпал етуі болмақ. Ықпал ету белгілері деңгейлерінде немесе қабілеттер мен дағдылар және т.б. деңгейлер жүзеге асады.

Лабораториялық сабақ. Студенттерге осы немесе басқа да психологиялық күйлерін, топтарға адамдардың өзара әрекеттеріндегі әлеуметтік-психологиялық механизмдегі ерекшеліктерін анықтауға көмектеседі. Лабораториялық сабақтың негізгі ерекшелігі - психологияны ғылым ретінде оқуында студенттерді зерттеушілік жағынан қарастыра оқыту болып табылады. Ғылыми идеялар, дәрісте естігендері немесе арнайы әдебиеттерден оқығандары, зерттеулерде тексеріс табады, студенттің жеке тәжірибесімен, сол себептен жақсы меңгеріледі.

Студенттердің шығармашылық оқуы. Бұл әр түрлі қиын мәселелерді шешу кезінде олардың ой өрістерінің дамуы болып табылады. Сондықтан мұндай жаттығуларды оқушылар тек дәріс сабақтарында ғана емес, сонымен қатар практикалық лабораториялық және семинарлар сабақтарын да дайындайды.

Болашақ оқытушы практикалық сабақ тапсырмасын құруда 2 принципке сүйенеді:

1."Теориядан - практикаға". Мұнда оқытушы студенттерге практикалық өмірге (тұрмыста, сабақта, еңбекте, саяси-қоғамдық және спорттық) сай сұрақтар қойып, оған студенттердің жауаптарын күтеді.

2."Өмірден - практикаға". Мұнда әр түрлі практикалық жағдайлар ұсынылады. Оған студент ойланып, басты теорияға жүгіну арқылы жауап іздейді.

Осындай әр түрлі оқыту әдістері студенттерді жақтырмайды, керісінше олардың қызығушылығы оятып, алған білімдерін нығайтып, ой қорытуға, өз бетінше жұмыс жасауға, өзіндік пікір қалыптастыруға көмектеседі.

Сонымен студент жоғары оқу орнында оқып жүрген кезден-ақ, үнемі өз білімін көтеріп, алдағы кәсіптік еңбекке дайындалуы қажет. Сондықтан, оқыту процесінде студенттердің тұлғалық белсенділігін дамытуға септігін тигізетін белсенді әдістерді қолдануымыз қажет. Тұлғаның өзіндік белсенділігін сабақта және сабақтан тыс уақытта да арттыруға болады /3/.

Бүгінгі таңда студенттердің үздіксіз білім алу міндеттерін жетілдіруге сай оқытушылардан олардың ойлау қабілеттерін дамыту, сонымен қатар өзіндік жұмыстарына қатысты іскерліктер мен дағдыларын тәрбиелеу талап етіледі. Студенттердің әр түрлі өзіндік жұмыстары негізінде сабақтың нәтижесін және шығармашылық белсенділігін арттыруға болады. Студенттердің шығармашылық белсенділігіне өз бетінше орындалатын баяндама, реферат, шығармалар, пікір жазу мен көрнекі құралдар, модельдер, конструкциялық т.б. жұмыс түрлерін жатқызуға болады /4/.

Оқытудың белсенді формалары мен әдістерінің арасындағы, біздің ойымызша, ең тиімділері: инновациялық дәрістер топтамасы, практикалық сабақтар, іскер ойындар болып табылады. Бұдан біз оқытудың инновациялық технологияларына қойылатын психологиялық шарттарды ескеру қажет демекпіз. Сонымен студенттердің белсенді әдістерді

қолдануын қалыптастырудың психологиялық шарттары дегеніміз - олардың танымдық қызығуына түрткі беретін, өзіндік ізденіске қажеттенуін туындататын, оқу процесін басқарып ұйымдастыруын қамтамасыз ететін арнайы түзілген психологиялық жағдайлар.

- **Танымдық қызығуына түрткі беретін психологиялық жағдайлар жасау.** Оқу процесі студенттердің өздерінің оқу белсенділігін арттырады. Студенттердің өз бетімен тапсырмалар жүйесін орындау барысында өздерінің танымдық іс-әрекеттеріне сай тиімді белсенді әдіс-тәсілдерді пайдалана отырып, білімдерін бекітеді.
- **Белсенді әдістерді іс жүзінде пайдаланып көру.** Оқу процесін басқару, оқу әдістерін меңгеру, сабақтың жоспарын түзу және оны жүзеге асыру жолдарын қарастырып, онда белсенді әдістерді қолдануға дайын болады.
- **Студенттердің белсенділігін дамыту.** Өзіндік жұмыстың интерактивті әдіс-тәсілдерін меңгеру. Меңгерілген білімді тәжірибе қолдана білу, уақыт шығынын дұрыс жоспарлай білу, өзіндік жұмысты белсендендіру, арнайы курстар ұйымдастыру.
- **Оқып үйрену процесін жетілдіру.** Оқып үйрену қызметі, оқыту қызметі, оқыту мақсаттарын психологиялық қатынастарды жүзеге асыру, студенттің ерік-жігерін дамыту, өзіндік тапсырмалар жүйесімен жұмыс жасай білуге үйрету, кәсіби бағыттылықты қалыптастыру.
- **Студенттердің өзіндік танымдық қызметтерін қалыптастыру.** Өзіндік жұмыс мазмұнындағы танымдық міндеттерді жүзеге асыру, өзіндік танымдық қызмет құрылымын және сипатын меңгеру, бағалаудың инновациялық түрлеріне баулу.
- **Өзіндік ізденіске қажеттенуіне түрткі беру.** Оқу процесінде студенттердің белсенділігін арттыруда студенттердің өзін-өзі бағалауы, өзін мәжбүрлеуі, өзін тексеруі, өзіне бұйрық беруі, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі дамыту және т.б.
- **Оқытуды әдістемелік қамтамасыз ету және басқаруды ұйымдастыру.** Оқу іс-әрекетін басқару процесін жетілдіру, материалдық қамтамасыз ету. Демек, инновациялық технологияны пайдалану білім сапасын арттырудың бірден бір жолы әрі оқыту процесінде студенттердің білім қорын молайтуға, белсенділігін арттыруға, шығармашылық қабілеттерін жетілдіруге ықпалын тигізеді /5/.

Осылайша, оқытудың мазмұнында ең бастысы - теориялық білімдер және оларды практикада іс жүзінде асыру болып табылады. Студенттердің оны меңгеруі, олардың негізгі ерекшеліктері және ғылыми білімдері оларға жүргізілген әдістемелерді байланысты анықталады. ЖОО білім берудің басты шарты - оқытушы мен студенттің арасындағы біріккен іс-әрекетті ұйымдастыру болып табылады, ал ол ұжымдық дискуссия барысында көрінеді. Демек, қазіргі кезде білім берудің негізі

болып табылатын - интерактивті білім беру әдісі, ал оның құрамына басқа белсенді әдістер, яғни проблемалық және бағдарламалы білім беру элементтері кіреді.

Список литературы:

1. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. - Алматы, 2002.-115 б.
2. Мамаева Ә.Т. Оқыту процесінде студенттердің тұлға белсенділігін арттыру жолдары. // ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы.-2008. -№4 (27).-64б.
3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавание психологии. - М.:ВЛАДОС, 2004.-303 б.
4. Бапаева М.Қ. Оқытудың интерактивті әдістерінің түрлері және оны оқыту үрдісіндегі маңызы. Психологияны оқыту әдістемесі.-Алматы, 2008.-106б.
5. Педагогика и психология высшей школы.-Ростов-на-Дону:Феникс, 2002.-544 б.

Резюме

В статье рассматривается проблема использования инновационных технологий в развитии личностной активности студентов в процессе обучения.

Summary

The article deals with the development of students personality aktiveness bu using innovational technology in teaching process.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Д.Д. Дуйсенбеков -

*д.психол.н., доцент кафедры общей и этнической психологии
КазНУ им. аль-Фараби*

Одной из основных функций сознания является самосознание, как индивидуально-своеобразная форма рефлексии человеком самого себя, как "Я-концепция" человека, как психологический стержень человеческой индивидуальности и личности, понимаемой не столько как биосоциальное образование, сколько как результат психосоциального развития, т.е. обогащения индивидуального сознания социальным и культурным содержанием. Самосознание, по словам С.Л. Рубинштейна, "всегда есть познание не чистого духа, а реального индивида, существование которого выходит за пределы сознания и представляет собой для него объективную

реальность" /1, с.273/. Иными словами, в самосознании прежде всего как отправная точка фиксируется "Я—реальное" человека и только затем другие составляющие эго-психологии, такие как "Я-идеальное" и "Я-зеркальное" /2; 3; 4/. В этой связи можно предположить, что существуют некие "правовые" проекции этих разновидностей "Я", рефлекслируемые в содержании единой системы правосознания и правоосознания человека.

Данное представление может быть подкреплено точкой зрения А.Г. Спиркина о том, что "человеческое "Я" - это высшее и сложнейшее интегральное образование в духовном мире человека, это динамическая система всех сознательно осуществляющихся психических процессов. Это некий нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности. Человеком с настоящим "Я" является тот, кто, с одной стороны, ставит себе существенно содержательные цели, а с другой — твердо придерживается этих целей, так как его индивидуальность, его "Я", потеряло бы все свое специфическое существование, если бы он вынужден был отказаться от них. ... Таким образом, "Я" выступает прежде всего как *субъект сознания, психических явлений в их интегральной целостности*" /5, с. 132-133/.

Из этого следует, что правовое самосознание человека ("Я-правовое") скорее всего и является внутренним (имманентным) механизмом всей сознательной деятельности человека, осуществляющим выбор нравственноценностных ориентиров для своих действий и поступков и их относительную стабилизацию в условиях изменчивой социально-культурной и правовой действительности. В более широком смысле слова, сознание является предметом самосознания и поэтому при семантическом анализе соотношения "сознание - самосознание" налицо некоторое противопоставление этих двух категорий. Но, как отмечает А.Г. Спиркин, "в то же время сознание сохраняется в самосознании в качестве момента, поскольку ориентировано на постижение своей сущности". Познание субъектом самого себя выступает в качестве результата такого самосознания или само-осознания. Поэтому, "если сознание есть субъективное условие ориентировки человека в окружающем мире, то самосознание есть ориентировка его в собственной личности. ...осмысление человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего положения в обществе" /5, с.141/.

Соответственно, если правосознание человека является условием ориентировки человека в правовой действительности, в правовой культуре, то правовое самосознание есть ориентировка его в собственном "Я- правовом", а в более широком плане это направленность на более или менее гармоничное личностное совмещение (идентификация) с определенной правовой культурой или же установка на отчуждение от нее в диапазоне от нейтрально-индифферентного до деструктивно-агрессивного отношения.

В связи с этим А.Г. Спиркин подчеркивает двойственность (амбивалентность) самосознания, в картине которого репрезентировано "двойное изображение: и внешнего объекта, и самого субъекта. Как объект

самосознания личность - это человек, каким он ощущает, наблюдает, чувствует себя, каким он известен себе и каким он мыслится, с его точки зрения, другими. ...Самосознание связано со способностью взглянуть на себя "со стороны". Одной из наиболее существенных характеристик самосознания является "способность мыслящего человека не только отделить себя от остального мира, но и **противопоставить** себя ему. Вместе с тем в самосознании происходит осознание самого себя не как чего-то абсолютно обособленного от этого мира, а в многообразном отношении с ним. Самосознание не есть монолог сознания с самим собой. Это скорее диалог личности со своим опытом" /5, с. 142/. Соответственно и "Я-правовое", как самосознание человека в правовом контексте, соотносится со способностью субъекта взглянуть на себя не просто "со стороны", а со стороны "соответствия или несоответствия себя" определенным правовым нормам и критериям или же, напротив, "соответствия или несоответствия тех или иных правовых норм" своим личным критериям и требованиям. В последнем случае и возникают всевозможные ситуации противопоставления себя, своего "нереализованного" или "недооцененного", как представляется субъекту, "Я-правового" существующей правовой действительности.

Понятие "самосознания" включает в себя различные и в то же время взаимосвязанные аспекты активности сознания человека. Прежде всего — это функция **самоконтроля**, благодаря которой объектом сознания являются не только внешний мир, но и собственное сознание человека. Поэтому, отражая в своем сознании внешнюю реальность, "человек отражает и реальность самого себя, он знает, что осознает ее. Он ощущает, воспринимает и мыслит и вместе с тем знает себя как ощущающее, воспринимающее и мыслящее существо. Соотносясь с предметом, сознание вместе с тем характеризуется самоотношением" /5, с. 143/.

Поэтому разумная деятельность является невозможной без сколько-нибудь минимального знания самого себя. При этом развитие и совершенствование функции **саморегуляции** является условием психосоциального развития личности. Качественные особенности данной функции определяют различия в уровне самосознания человека. Как отмечает в этой связи А.Г. Спиркин, самосознание человека, осознание им "своего "Я", не носит непосредственного характера. Оно опосредовано отражением внешнего мира и других людей. Самосознание есть полагание сознания и вместе с тем предположение природного и социального мира. ... Первоначально человек осознает **предметы**, свою **деятельность с ними**, поведение и качества **других людей**, а на более высоком уровне развития - и свои мысли о предметах и действиях, свои чувства, побуждения. Он осознает себя как личность, осознает свой духовный мир, создавая свое "представление" о себе" /5, с. 144/.

Соответственно, и "Я-правовое" человека, или его правовое самосознание, может рассматриваться как полагание им собственного правосознания и предположение правовой реальности (системы

правоотношений, прав собственных и других людей). Человек как субъект правосознания осознает предметы и явления в контексте правоотношений (своего правоотношения к ним и их правоотношения к себе), правовые возможности и последствия своей деятельности с ними, правовое поведение и правовые характеристики других людей, а на более высоком уровне правового самосознания и рефлексии - свои правовые замыслы и притязания, правовые чувства и побуждения. В результате человек оказывается способным осознать такое правовое воплощение своей личности как "гражданин" вместе с порождением собственного "правового представления о себе" со всеми возможностями и ограничениями, правами, свободой и ответственностью.

В этой связи вузовская социализация представляет собой не только профессионально-ориентированную, но и социально-культурную и гражданско-правовую основу формирования самосознания студентов, развивающегося в условиях вуза как особая форма социальной психики как связующего элемента между общественным и индивидуальным сознанием, между культурно-историческим опытом человечества и содержанием индивидуальной психики, между правовой культурой и обыденным правосознанием человека. Будучи "актуальным" проявлением общественного сознания (правового, нравственного, политического и т.п.), социальная психика, по мнению болгарского исследователя В. Вичева, "является не познанием общественного бытия, а эмоционально-побудительной и санкционирующей реакцией на события, факты, поступки и т.п., затрагивающие интересы данной общности людей. Она существует и функционирует как особое состояние общественного сознания, проявляющееся при переходе научных и оценочных мыслительных образований к практике, к совместной предметно-практической деятельности в форме *одобрения* (утверждения), *порицания* (наказания) и *ранжирования* (классификации)" /6, с.66/.

Такой совместной деятельностью являются воспитание и обучение и, в частности, разносторонняя подготовка юдушего специалиста в современном вузе. В более широком контексте социальную психику следует рассматривать как своеобразную культурно-историческую и социально- детерминированную основу для формирования всевозможных индивидуальных форм обыденного сознания и правосознания и далее посредством реализации коммуникативного и гностического (познавательного) аспектов общения, в результате которого происходит . порождение их коллективной санкционирующей реакции, предвещающей становление и направленность системы общественного сознания и правосознания.

Как отмечает В. Вичев, специфика социальной психики заключается в том, что она обеспечивает поведенческую регуляцию общественного сознания, что реализуется благодаря следующим функциям:

1. *Интегративно-обучающая функция, обеспечивающая действие*

"овладению социальным опытом", а также "единое направление мыслей, воли и чувств в данной социальной группе. Она является важным механизмом в процессе научения, передачи социального опыта, который закреплен в структуре определенной человеческой деятельности и передается с помощью средств труда, предметов, знаков и других продуктов человеческой деятельности." /6, с. 82/.

На наш взгляд, описанная функция социальной психики есть не что иное как механизм передачи социально-культурного (в том числе и правового) опыта, а также редупликации приоритетных в данной группе, социуме, этносе и культуре форм обыденного сознания и правосознания. Следует принять во внимание, что Л.С. Выготским было установлено два основных способа передачи социального опыта в зависимости от его материального носителя: а) орудийно-предметный (фиксация социального опыта в орудиях производства) и б) словесно-знаковый *111*. Соответственно, в орудийно-предметной форме закрепляются те или иные способы деятельности, тогда как в знаковой репрезентированы представления и знания.

2. ***Адаптивно-коррелятивная функция***, заключающаяся в "способности социальной психики соотносить и приводить индивидуальное сознание в соответствие с принципами и нормами (в том числе и с правовыми - Д.Д.), господствующими в социальной группе или классе (обществе)". По сути, это особая разновидность социального научения, так как любая культура создает и реализует "формы и правила коммуникации, соответствующие конкретным условиям взаимодействия между людьми и призванные обеспечивать наиболее эффективное достижение целей (коллективных или индивидуальных)" *16*, с. 83/. При этом социальная психика способствует взаимной адаптации, ускоряет процессы эмпатии и взаимной координации и слаженности при осуществлении сложных видов деятельности. В процессе и в результате общения личность приспосабливается к доминирующим в группе паттернам поведения, что приводит, как отмечает Т. Шибутани, к достижению согласия, как признака и факта принятия личности группой */8/*.

3. ***Экспрессивно-побудительная (усиливающая) функция*** социальной психики заключается в ее способности: а) оказывать активизирующее и усиливающее воздействие на механизмы поведения и деятельности человека вследствие воздействия группы, доминирующих в ней чувств и мнений и б) создавать и развивать новую коллективную производительную силу и посредством этой силы повышать силовой потенциал индивида. При этом влияние группы на индивида может характеризоваться более или менее явной аффилиативной тенденцией */9/*, отношениями референции (совместности, сопричастности) */10/*, необходимостью соотносить и идентифицировать себя с определенной группой, с ее нормами и оценками */11/*, стремлением ощущать и рефлексировать группу как реализатора психологической защиты */12/*. Именно, благодаря данной функции,

становится возможным усвоение правовой эмпирии "значимого другого" в условиях реализующейся, главным образом, в группе "зоны ближайшего культурного и социально-правового развития" или "зоны социально-правовой аккультурации". Успешно апробированный правовой опыт одних перенимается и перепроверяется действиями и поступками других во всевозможных поведенческих паттернах и если этот опыт оказывается удачным, то он закрепляется в социально-правовых стереотипах поведения.

4. **Контрольно-санкционирующая функция** обеспечивает непосредственное или в той или иной мере воздействие норм и санкций социальной психики на реальное поведение индивида. Как отмечает В. Вичев, социальная психика является носителем "системы неформальных санкций общества, класса, группы, посредством которой поведение индивида подчиняется социальной общности, согласуется с интересами социального целого. Она содействует охране той "свободной зоны" для варьирования поведения, которая определена нормами и требованиями группы, класса (общества)" /6, с. 85/. В основе этой функции социальной психики находится явление "социального контроля", психологическая феноменология которого была проанализирована и описана Т. Шибутани. По его словам, люди становятся объектами "социального контроля, прежде всего потому, что они не свободны поступать так, как им хочется. Участвуя в коллективных действиях, каждый человек должен постоянно приспосабливаться к требованиям окружающих". Социальное бытие человека, его сосуществование с другими людьми, обуславливает то, что он действует и поступает "с оглядкой на других", осознавая этот факт гораздо реже, чем не осознавая /8/. Субъективно-психологической основой социального контроля в значительной мере является самоконтроль человека, который постоянно соотносит свои действия и поступки (как совершенные и совершаемые, так и те, что предполагаются к совершению) с реальными и прогнозируемыми реакциями других людей и групп. В контексте нашего исследования в качестве общепсихологической реальности этой основы выступает, прежде всего, система обыденного сознания самосознания человека, его правосознания и правового самосознания способствующая постоянной сверке своего поведения и действий не только с реакциями окружающих, но и с аккумулярованными в содержании правосознания правовыми нормами, представлениями и знаниями.

5. **Функция проективной разгрузки**, смысл и предназначение которой состоит в том, что социальная психика, связывая поведение людей общественно выработанными предписаниями и ограничениями, приводящими к накоплению напряжения, возбуждению, конфликтам и эксцессам (в том числе и противоправного характера), способствует освобождению от напряжения и разрядке. Причем определяющую роль в этом процессе играет человеческая культура, т.е. "праздники, массовые представления, карнавальные шествия, ритуалы и др., при которых особая социально-психологическая атмосфера служит отдушиной, разгрузкой" /6,

с.86/. Кроме того, функцию отдушины могут выполнять такие социальнопсихологические явления как слухи, сплетни, молва, способствующие анонимной и виртуальной "переадресации" источника социального стресса и напряжения, фактов правовой несправедливости на так называемых "негативно значимых других".

Перечисленные функции приобретают особую специфику в условиях вузовской социализации, когда на формирование личности будущего специалиста, его профессионального, нравственного и правового самосознания оказывают воздействие складывающаяся корпоративная этика, этнокультурные традиции и обычаи, принципы и ограничения религиозной морали и атеистическое свободомыслие. Проведенное в контексте изучения общепсихологической феноменологии правосознания исследование правового самосознания студентов позволило выявить его стилевые разновидности, - эмпирическое, рациональное и метафорическое, которые могут репрезентировать индивидуальное своеобразие личности студента в соотношении с эндопсихическими (внутренне-переживаемыми) и экзопсихическими (внешне-ориентированными) установками.

На эмпирическом уровне человек рефлексирует свое собственное "я" как результат социально-правовых отношений и продукт правовой культуры. Правовое самосознание личности можно рассматривать как составную часть социально-детерминированной сферы человеческой индивидуальности. При этом внутреннее содержание правового самосознания постоянно дополняется и обогащается благодаря приобретению новых эмпирических знаний, их апробированию в повседневной жизни, сопровождающихся значимыми для субъекта переживаниями непосредственного плана.

На рациональном уровне правовое самосознание непротиворечивым для самой личности образом расценивается с позиций соответствия правовым установкам доминирующей в обществе идеологии и правовой морали. В то же время собственное правосознание воспринимается не только как "зонтичный" или "защитный экран" от негативных воздействий извне, но и как средство воздействия на социальный мир. В качестве психологического механизма правового самосознания на первый план выходит реалистический (регламентированный правилами) интеллект.

На метафорическом уровне, благодаря переосмыслению аспектов социальной реальности, возникает представление об эфемерности существующей правовой действительности, благодаря чему правовое самосознание личности, становясь более свободным, может выйти за пределы общественной детерминации.

Список литературы:

1. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира.* — М.: Изд-во АН СССР, 1957.-328 с.

2. Blanch G, Blanch R. *Ego Psychology: Theory and Practice*. - N.Y.: Columbia Univ. Press, 1974. — 394p.
3. Кон И.С. Категория "Я" в психологии//Психологический журнал. - 1981. -№3. -Т. 2. - С. 25-38.
4. Шишштейн Е. С. Уроеневая организация системы Я 77 Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1999. -№ 2. - С. 34-45.
5. Спиркин А.Г. *Сознание и самосознание*. — М.: Политиздат, 1972. - 303 с.
6. Вичев В. *Мораль и социальная психика* 7 Пер. с болгарского 7 Общ. ред. и послесловие д-ра психол. наук Ю.А.Шерковина. — М.: Прогресс, 1978. — 358 с.
7. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы общей психологии* 7 Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2. - 504 с.
8. Шибутани Т. *Социальная психология*. 7 Пер. с англ. В.Б. Ольянского. - Ростов н/Д.: изд-во "Феникс", 1998. - 544 с.
9. Маградзе Г.А. Афилиативная тенденция и влияние группы на индивида 77 Проблемы формирования, социогенных потребностей. Материалы I всесоюзной конференции. - Тбилиси: Мецниереба, 1974. — С. 282-284.
10. Келли Г. *Две функции референтных групп* 77 Современная зарубежная социальная, психология. Тексты 7 Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н.Богомоловой, Л.А.Петровской. - М.: МГУ, 1984. - С. 197-203.
11. Авдучевская Е.П. *Принадлежность к группе и самовосприятие личности* 77 Вопросы психологии. - 1990. -№3. - С. 144-150.
12. Штроо В.А. *Группа как субъект психологической защиты* 77 Ежегодник Российского психологического общества: Психология сегодня. - Вып. 2.-Т. 2. -М., 1996. - С. 14-15.

Түйін

Мақалада студенттердің құқықтық сана-сезімнің жоғары оқыту орындағы әлеуметтендірудің сапалы нәтижесі мен болашақ мамандардың тұлғалық және дара өзгешелігі ретінде қарастырылған эмпирикалық зерттеуінің теориялық және әдіснамалық алғы шарттары мен қорытындылары ұсынылған.

Summary

The paper presents theoretical and methodological preconditions and conclusions of the empirical research of students' legal consciousness considered as qualitative outcome of the high education and individual peculiarity of the future specialist personality

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТЕГІ ТҮЛҒАНЫҢ ГУМАНИСТІК ПАРАДИМАСЫНА БАҒЫТТАЛУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

И.Ә.Абеуова -

п.г.к., доцент Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогика Университеті

Қазіргі кезде практикалық психологияның қауырт дамуымен, көптеген бұрын қолданылмаған шетелдік практикаларға психологтардың қолдары жетумен байланысты, сол әдістемелерді теориялық тұрғыдан жеткілікті түрде қамтамасыз етпей қолдана беру үрдісі белең ала түсуде. Осыған байланысты: 1) психологияның теориялық негіздерін айқындау; 2) практикалық психология мен теориялық психологияның арасындағы алшақтықты жою; 3) практикалық психологиядағы негізгі бағыттарды анықтау қажеттілігі туындап отыр.

Сондықтан да, қазіргі кездегі психологияның теориясы мен әдіснамалық мәселелерімен қатар, теориялық идеялардың тұлғаның дамуы мен түзетуінің психологиялық практикасына тікелей шығу жолдары қарастырылатын еңбектер өзекті бола түсуде. Кезінде осындай еңбектердің жеткіліксіздігі бала дамуының әрбір кезеңінде қажетті психологиялық қолдауды қамтамасыз етуге мүмкіндік бермеді. Қазіргі білім беру саласындағы дағдарыстың бір себебі осы да болуы мүмкін.

Кенес Одағы кезінде психология ғылымының орталықтары - Мәскеу, Ленинград қалалары болғаны, ғылымның дамытылуында негізінен теориялық жағына көбірек көңіл бөлінгені белгілі. Одақ ыдырауымен, бұрын көпшілікке белгісіз шет ел ғалымдарының еңбектері белгілі бола бастады. Сонымен қатар шет елдердегі практикалық психологиядағы бағыттар мен танысып, оларды қолдану үрдісі басталды.

Сол кездегі психологияда адамның теориялық ақыл — ой әрекетіне, яғни санасына басымырақ көңіл бөлінді, оның эмоциялары мен сезімдеріне және де санадан тысқары сферасына, демек бейнелі, практикалық және әлеуметтік ой әрекетіне көбіне көңіл бөліне қоймады. Осыған байланысты оқушыларда сөз-логикалық, теориялық, пәндік ойлауды дамытып, баланың тәжірибелік, эмпирикалық құраушысына көңіл аударылмады. Демек балада эмоциялық - бейнелік және әлеуметтік интеллектінің бір деңгейде дамуының қажеттілігі ескеріліп отырмады.

Қазіргі кездегі теориялық ізденістер эмоциялық сфераларға анағұрлым көбірек назар аударады. Және де көптеген адамдардың мінез - құлқын сана арқылы ақыл — ой әрекеті емес, санадан тыс эмоциялары бақылайтыны анықталды.

Психология ғылымы мен практикасында тұлғаның гуманистік, субъектілі парадигмасына бағытталу осы кемшілікті жоюға көмектесуі мүмкін.

Дәстүрлі түрде практикалық психологияның бағыттары; психологиялық түзету (психокоррекция), психотерапия және психологиялық кеңес беру басымдығымен болса, психологиялық ағарту мен психологиялық алдын - алу (психопрофилактика) мәселелеріне дер кезінде кеңіл аудару мәселесі ақсандап отыр [1].

Практикалық психология түлғанын адамгершіліктік дамуы тұрғысында қызмет етуі керек. Демек, психологиялық түзету емес, ең алдымен психологиялық ағарту және психологиялық алдын - алу негізгі міндеттерге айналуы керек. Тұлғаға - бағытталған гуманистік парадигма дәл осындай көзқарасты ұсынады, оның негізгі идеясы, адам - өз тағдырын өзі жасаушы.

Ғылымға белгілі табиғи жүйелердің ішіндегі ең күрделісі - адам екені анық, ол солай болып қала бермек те. Оны танудың мүмкіндіктері ешқашан таусылмайды да. Декарт - кімде - кім өзі туралы бәрін айта алса, ол - бүкіл әлемді сипаттап береді - деп санаған. Адам әрқашанда да жұмбақ, соны шешу - адам өмір - тіршілігінің негізгі мәні. Сондықтан да, адам әрқашанда да өзін - өзі тануға ұмтылады. Біздің Республикада эксперимент ретінде енгізіліп отырған "Өзін - өзі тану" курсы осы мәселені шешуде қандай да бір көмекші ретінде.

Қазақстандық философтардың көрсетуінше : Шығыс үшін ең маңызды болған міндет - көңілдің рухани - адамгершілік тұрғыдан сәулеленуі. Батыста білім беру процесінің "жиегіне" ығыстырылып, жас ұрпақты "тәрбиелеу" "оның адамгершілік бағдарлары мен принциптерін дамыту" түрінде қосымша міндетке айналады.

Сонымен адамзат мәдениетінің екі тарихи типтері - Шығыс пен Батыс мәдениеттерінде білім беру үлгісінің өзара байланысты, бірақ бір - бірімен қосылмайтын екі сипаты жинақталған: рухани сәулелену, рухани -адамгершілік тұрғыдан түлеу (Шығыс) және ағартушылық, әлеуметтік тәжірибені таратушылық, әлеуметтенуге бейімдеушілік, мәдени кодтар мен алгоритмдерді пәндендіру (Батыс). Ал білім беру процесі күрделі әлеуметтік - мәдени құбылыс ретінде осы екі жақты, бір эллипстің екі полюсі тәрізді рухани сәулелендіру мен ағартушылықты қоса қамтиды. Тек әр мәдениетте басым бағдар әртүрлі полюсте болады. Шығыстың "жаны" мен Батыстың ақыл - ойы адамда ұштасады.

Қазақстандық жаңа философияда үшінші мыңжылдықтың буырқаныстарына жауап беретіндей жаңа онтологиялық стратегия қалыптастырылды. Оның негізгі темірқазығы Шығыс пен Батыстың дүниетанымдық типтерін оңтайлы синтездеу болып табылады, яғни батыстық өркениеттің ресурстары мен жетістіктерін, қазіргі заманғы ғылыми және технологиялық қуатын сактай отырып, ол жоғалтқан рухани дәстүрлерді қайта қалпына келтіру, Шығыстың рухани тағылымын, "адам -әлем" қарым - қатынасының біртұтастығын қайта жаңғырту [2].

Рухани - адамгершілік тәрбие мазмұнының негізінде мораль, этика, идеология, саясат, дүниетаным, сенім, мәдениет туралы ұғымдар жатыр [3].

Осы орайда балалар мен жастардың адамгершілік - рухани тәрбиесінің әдіснамалық негіздерін құрайтын педагогика мен этнопедагогиканың негізгі тұжырымдары мен ұстанымдары және халықтың рухани мәдениетінің дәстүрлері әр қырынан көрініс беруде:

- мәдени - тарихи (Отан тарихы мен мәдениет тарихынан алынған мысалдар негізінде);

- адамгершілік - этикалық (адам туралы адамгершілік - рухани ілімдер аясында қалыптасқан адам өмірі мен "адам - әлем" және адамдардың өзара қарым - қатынастарының мәні);

- этномәдени (қазақ халқының ұлттық дәстүрлері негізінде);

Адамның адамгершілік - рухани дамуы туралы идеяның тамыры халқымыздың ежелгі мәдениеті мен тарихынан бастау алады. Олар дала ойшылдары мен ағартушыларының еңбектерінде мәңгі мұра болып қалғандықтан, осы күнге дейін өзектілігін жойған емес.

Адам, өзінің жаратылысты табиғи және әлеуметті-мәдени орнында әдеттегі қоршаған орта мен таныс микроатмосферасында, климатпен, табиғатпен, халықтың рухымен, мәдениетімен және тәрбиесімен байланыста болғанда ғана үйлесімді құбылыс ретінде пайда болып орнығады. Осындай аура жеке адамның физиологиялық және рухани-адамгершілікті денсаулығының қиыптасуына ықпал етеді. Халықтық педагогиканың рөлінің маңыздылығы осымен шартталынады, өйткені кез келген тәрбиенің өзегі болып табыла отырып, ол тұлғаның таза мінезді, экологиялық жағынан сау дамуын жолға қояды.

Экологиялық таза аура әлеуметтік және экологиялық таза, өзі туған табиғи ортада өмір сүретін, дені сау қалыпты индивидке тән. Оның бейнелі-ақпаратты мазмұны бәрінен бұрын туған-туыстардың бейнелерінен, қалыптасқан өмір салтынан, туған табиғат пен жақын да таныс фауна мен флорада, әдеби және өнер бейнелерінен, сүйікті адамдар мен заттар арқылы қалыптасады. Осы бейнелердің бәрі Отандық әдебиетпен, ана тілі, поэзиямен айшықталып, басты мәселеге айналады. Тұлғаның экологиялық таза рухани тұрмысының бейнелі негіздері ретінде санаға сіңіріледі. Білім беру саласында нәліктен балаларға туған табиғатты тануды, тарихты, әдебиетті, ұлттық мәдениет пен тұрмыс, діни дәстүрлерді оқытуға маңыз берілетіндігі, осының сенімді дәлелі бола алады. Бұл пәндер экологиялық таза аураға, таза руханилықтың қалыптасуына бейнелі - білім беретін іргетасты қалайды.

Кез - келген жас кезеңінде адам баласының өз халқының рухы мен мәдениетіне қатыстырылуы тәрбиелеудің негізгі мезеті болып табылады. Біздің көпұлтты Отанымыз үшін бұл өте маңызды да күрделі проблема. Сайып келгенде, бұл проблема ұлттық пен жалпы адамзаттылықты дұрыс түсінумен байланысты.

Ұлттық пен руханилықтың негізінде ерекше рухани жол жатыр, ұлтжанды болу, Отанын сүю - бұл тек ез халқының мінез - құлқын сүю ғана емес, оның ұлттық мінез-құлқының руханилығын және де ұлттық мінез-құлқының рухын сүю деген сөз. Ұлтжанды болып, Отанын сүю және оның сезімдері, еркі мен өмірімен біге қайнасу үшін, халықтың рухани өмірін сезіну керек және де осының күштері мен құралдарында өзін шығармашылықпен бекіту қажет, яғни, мәселен, қазақ тілін, қазақтың тарихын, қазақ мемлекетін, қазақ өлеңін, қазақтың санасын, қазақтың тарихи әлемтануын ;және т.б. өзініңкейі қабылдау керек. (Осындайды кез келген басқа халық туралы да айтуға болады). Тек қана ұлттық мәдениет шыңына көтерілген адам өзі үшін жалпы адамзаттық құндылықтарды аша алады. Сонда ғана ұлттық руханилық та жанданып және бекіп, бөтен ұлттық рухтың құндылықтарына бойлай алады. Тек қана нағыз ұлтжанды адам басқа халықтардың рухани күші мен рухани жетістіктерін көреді, сондықтан оларды жек көре алмайды. Ол солардың руханилығын, ұлттық мәдениетін жақсы көріп, сыйлай алады. Әрбір хапықтың өзіне тән, ұлттық - рухани бет-бейнесі бар екені белгілі.

Руханилық ұғымы казіргі 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 психологиялық 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" рөлі туралы ой - тұжырымдары трансперсоналды психологияның дамуына негіз болады [5].

Сананың трансперсоналды керінулерін басынан өткерген 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.

"Өзін - өзі тану" бағдарламасының ерекшеліктерінің бірі түрік мәдениетінің дәстүрлері - өзіне әлемді белсенді, әрекетті игеру мен оны қамқорлықпен сақтау бірлігін жүзеге асыратын идеялар негізінде құрылатын оның біріктіргіш міндеті болып табылады. Осының нәтижесінде адамда қатынас пен өзара түсінушілікке, жақсылық пен сұлулықты, универсуум мен басқа да адамдармен татулықта болуға бағытталған тұтас дүниетаным қалыптасады.

"Өзін - өзі тану" "адам - ғарыш - әлем" контексті арқылы гуманитарлық білімдер (философия, психология, мәдениеттану, әлеуметтану, саясаттану, тарих, әдебиет, дінтану) мен табиғат туралы білімдерді (биология, физика, астрономия) біріктіре отырып пәнаралық бағдарды жүзеге асырады. Бағдарламада барлық пәндер адам езінің ішкі дүниесін сыртқы дүниеге жобалайтын және керісінше дүниежүзілік тарих оқиғалары оның өзінің өмірбаяны болып табылатын адамға қатысты болуына орай бір - бірімен байланысты, "персонология" идеясында жүргізіледі.

"Өзін - өзі тану" курсының интеграциялық әлеуеті көптеген ғылымдардың: гуманитарлық білім жүйесіндегі философияның, психологияның, педагогиканың өзара тығыз байланысын білдіреді. Басты мәселе жоғары ақиқатты меңгеретін және осыған байланысты өзінің өмірлік жолын анықтайтын даралықтың, дербестіктің тұлғаның адами субъектілігінің қалыптасу мәселесі болып табылады. "Өзін - өзі тану" курсы сондықтан да тұлғаның өзін - өзі дамыту қағидаларына негізделетін теориялық тұжырымдамаларды: мәдени - тарихи тұжырымдаманы, тұлғалық - әрекеттік бағдарды, психиканы жүйелі түсінуді, өзіндік сананың және тұтас алғанда тұлғаның өзінің кешенді бағдарын басшылыққа алады. Тұлғаның адамгершілік - рухани дамуында ерекше орын адам мәнінің био - психо-әлеуметтік идеясына беріледі. Онда өзінің даму көздері, өзінің міндеттері, өзінің механизмдері бар шартты түрде дербес, тәуелсіз салалар біріктірілген. Осы үш құрамдас бөлігінде "қолымнан келеді", "жасағым келеді", "керек" деген үш күші бар адам индивидуінің бастаулары жатыр. Олардың ара қатынасынан субъектінің мінез - құлқы байқалады. Өзін - өзі тану барлық уақытта этникалық саланы бейнелейді және сондықтан да тұлғаның адамгершілік-рухани қалыптасуы тәрбиесіндегі этно - әлеуметтік - рөлдік бағдар арқылы жүзеге асырылады. Әрбір адам этнос өкілі ретінде өзінің дамуында этнизацияның бірнеше сатысынан өтеді. Этнос субъектісі ретіндегі тұлға дамуының үйлесімділігінің көрсеткіші, өзінің жасы мен жынысына сай диалектикалық бірлікте этно - әлеуметтік - рөлдерді меңгеруі болып табылады.

Демек, тұлғаны, біз, "биоэтнопсихоэлеуметтік" бірлік деп белгілеуімізге де болады. Ал осындай тұлғаны зерттеу - психологиялық қызметтің басты мақсаты болып табылады.

Қолданылған әдебиет:

1. Пахальян В.Ә. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. - СПб.: Питер, 2006. —240с.
2. Нысанбаев А. Жанандану Қазақстанның орнықты дамуы. — Алматы, 2002.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития - М.: АСАДЕМА, 2002. - 256 с.
4. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов/ Пер. с англ. - М.-Казань: КАО "Совершенство", 1997.
5. Психология. Адамзат ақыл - ойының қазынасы. 10 томдық: Гуманистік психология. 5 - том / Жетекшісі - акад.Нысанбаев Ә.Н. — Алматы: "Таймас" баспа үйі, 2005. -4796.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы психологической службы в контексте гуманистической парадигмы личности.

Summary

This article considers the problems of psychological service in the context of humanitarian paradigm of a person.

С о д е р ж а н и е

Агеев В.В. Психологические особенности детерминации индивидуальной деятельности	3
Мусаева А.Е. Об особенностях детской игры в эмоциональном развитии дошкольника	13
Резванцева М.О. Региональные различия в оценочных стратегиях подростков центрального и северо-западного региона СНГ	18
Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдаудың психологиялық механизмдері	26
Каракулова З.Ш. Психологическая помощь как связь психологии и психотерапии	33
Садыкова А. Б. Тренинговые программы для исследования личности студентов в образовательном процессе	41
Дуйсенбеков Д.Д., Махмутов А.Э. Социально-психологическое исследование явления «виртуализации» правосознания подростков и юношей как следствия личностной зависимости от азартных видеоигр.	55
Ескендирова А.У. Проблема феномена агрессии зарубежной психологии	61
Кусаинова М.А. Диагностика развития младших школьников в условиях личностно-ориентированного обучения	71
Бапаева М.Д. Психологиялық білім беруді жетілдірудегі инновациялық іс-әрекеттің маңызы	79
Ескендирова А.У. Корреляционное исследование агрессивного поведения подростков	85
Барбанова Е.И. Стратегии поведения русских и казахов в ситуациях межэтнического взаимодействия	93
Ибраимова Ж.Қ. Жоғарғы оқу орындарында психология пәнін оқытудың кейбір мәселелері	100
Алина К.Ж. Место и роль психологической педагогики в системе современного научного знания	103
Сыздыкова М.Б. Оқыту процесінде студенттердің тұлғалық белсенділігін дамытуда инновациялық технологияларды қолдану	108
Дуйсенбеков Д.Д. Психологические аспекты функционирования правового самосознания студентов	112
Абеуова И.Э. Психологиялық қызметтегі тұлғаның гуманистік парадимасына бағытталу мәселелері	120

С о д е р ж а н и е

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК
«Психология» сериясы. Серия «Психология»
№ 4 (25), 2010 г.

Печатается методом прямого репродуцирования

Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген № 10103-Ж
Шығару жиілігі - жылына 4 нөмір. 2001 ж. бастап шығады

Басуға 13.12.2010 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.
Көлемі 9,6 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 429.

050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13. Абай атындағы
ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің
өндірістік-жарнама бөлімінің баспаханасы