



ISSN 1728-7847

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

*Психология ғылыми-зерттеу институты*

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы

Серия Психология»

№ 3 (32)



Алматы

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



# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Психология» сериясы  
Серия «Психология»  
№ 3 (32)

Алматы, 2012

**ХАБАРШЫ. «Психология» сериясы.** - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2012. - № 3 (32). - 88-бет.

**ВЕСТНИК. Серия «Психология».** - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2012. - № 3 (32). - 88 с.

**Главный редактор**

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

**Редакционная коллегия:**

*к.психол.н., доцент* **З.Ш. Каракулова**

(ответ. секретарь),

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

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

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

*к.психол.н., доцент* **Ж.К. Ибраимова,**

*к.психол.н., доцент* **Г.Т. Бекмуратова**

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2012

## **ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ НА ВЫБОР БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**Абдибекова Г.А. –**

*КазНУ им. Аль-Фараби, кафедра общей и этнической психологии*

Выбор профессионального пути человека определяется жизненными ценностями, которые и определяют профессиональную мотивацию.

Человек ещё с раннего возраста очень восприимчив к социальному воздействию. Общество создаёт определённую установку на разные виды деятельности, и даже готовит представителей разных полов к разным профессиям ещё с ранних лет. При выборе жизненного пути и профессиональной деятельности, человек неосознанно поддается социальным стереотипам, носителями которых выступают семья, учебные заведения, окружающая среда, а также средства массовой информации. Чаще всего люди стараются выбирать профессии, соответствующие их гендерной роли. Одним из основных факторов выбора профессии являются склонности, которые в некоторой степени определяются гендерной принадлежностью. Уже в раннем детстве отмечаются различия некоторых психологических характеристик, так например, мальчики больше интересуются естественно-научными предметами, а девочки – гуманитарными. Различие интересов может объясняться разной направленностью на восприятие окружающего мира, а именно преобладанием тех или иных мыслительных процессов. Психометрические исследования показывают, что у женщин преобладает вербальный интеллект, а у мужчин – зрительно-пространственный. На различия в характере умственной деятельности повлияли и эволюционные процессы. Критерии естественного отбора были разными для мужчин и женщин, и, возможно, чтобы выжить, им требовались различные способности. Наличие стойких гендерных различий в склонностях и способностях объясняет наличие разных интересов и предпочтений в выборе профессии. Большое значение при выборе профессии играют мотивация, профессиональные и жизненные планы, притязание на общественное признание, которые также имеют гендерную окраску. При выборе профессии мужчины руководствуются такими факторами, как дальнейшая перспектива, возможность карьерного роста, высокая заработная плата, а главной мотивацией для них является стремление к власти и независимости. Для женщин, при выборе профессии, характерна большая эмоциональность, зависимость и ситуативность, а главная мотивация для них – это получить интересный опыт, быть социально значимой, взаимодействие с людьми. Следовательно, у мужчин доминирует профессионально-деятельностный аспект, а у женщин – социально-психологический. Более того, с возрастом у мужчин мотивация возрастает, а у женщин снижается, в связи с тем, что женщины стараются продолжать свои традиционные гендерные роли в воспитании детей и

внуков. Несмотря на то, что равные права и возможности получения профессий декларируются для обоих полов, исторически сложившиеся представления о сугубо «мужских» и «женских» профессиях часто влияют на выбор вида деятельности. В соответствии с традиционными представлениями женский труд чаще всего имеет обслуживающий характер, поэтому женщины больше в торговле, образовании, здравоохранении. Мужчины чаще занимаются политикой, управлением, государственными делами. Женщины неохотно идут в те сферы, где доминируют мужчины. С одной стороны, они боятся, что их будут считать менее женственными, с другой стороны, им придётся столкнуться с предвзятостью мужчин и дискриминацией. Трудовая дискриминация женщин, остается актуальным явлением в нашем обществе, большим приоритетам на рынке труда пользуются чаще мужчины. Это подтверждается и ситуацией на рынке труда, где женщины лидируют по уровню безработицы. Однако, в последнее время наблюдается изменение ситуации с гендерными стереотипами в выборе профессии, а именно расширение профессиональной деятельности женщин. Это связано с усилением женской самоактуализации, изменение жизненных ценностей и мотиваций. У женщин появляются новые приоритеты в достижении успеха. Однако, немаловажным фактором являются гендерные установки, социокультурные стереотипы поведения и даже если мужчина и женщина выбирают одинаковую профессию, стили поведения, формы деятельности, методы работы и цели могут быть разными. Таким образом, на выбор профессии влияют не только биологические, физиологические, социокультурные, но и даже эволюционные факторы, которые определяют способности человека. Подводя итоги можно сделать вывод, что гендерные различия, все же оказывают влияние на профессиональное самоопределение личности.

Выбор профессионального пути человека определяется жизненными ценностями, которые и определяют профессиональную направленность.

Человек ещё с раннего возраста очень восприимчив к социальному воздействию. При выборе профессиональной деятельности, человек неосознанно поддается социальным стереотипам, носителями которых выступают семья, учебные заведения, окружающая среда, а также средства массовой информации. Чаще всего люди стараются выбирать профессии, соответствующие их гендерной роли. Одним из основных факторов выбора профессии являются склонности, которые в некоторой степени определяются гендерной принадлежностью. Уже в раннем детстве отмечаются различия некоторых психологических характеристик, так например, мальчики больше интересуются естественно-научными предметами, а девочки – гуманитарными. Наличие стойких гендерных различий в склонностях и способностях объясняет наличие разных интересов и предпочтений в выборе профессии. Большое значение при выборе профессии играют мотивация, профессиональные и жизненные планы, притязание на общественное признание, которые также имеют гендерную окраску. При выборе профессии мужчины

руководствуются такими факторами, как дальнейшая перспектива, возможность карьерного роста, высокая заработная плата, а главной мотивацией для них является стремление к власти и независимости. Для женщин, при выборе профессии, характерна большая эмоциональность, зависимость и ситуативность, а главная мотивация для них – это получить интересный опыт, быть социально значимой, взаимодействие с людьми. Следовательно, у мужчин доминирует профессионально-деятельностный аспект, а у женщин – социально-психологический. Более того, с возрастом у мужчин мотивация возрастает, а у женщин снижается, в связи с тем, что женщины стараются продолжать свои традиционные гендерные роли в воспитании детей и внуков. Несмотря на то, что равные права и возможности получения профессий декларируются для обоих полов, исторически сложившиеся представления о сугубо «мужских» и «женских» профессиях часто влияют на выбор вида деятельности. В последнее время наблюдается изменение ситуации с гендерными стереотипами в выборе профессии, а именно расширение профессиональной деятельности женщин. Это связано с усилением женской самоактуализации, изменение жизненных ценностей и мотиваций. У женщин появляются новые приоритеты в достижении успеха. Однако, немаловажным фактором являются гендерные установки, социо-культурные стереотипы поведения и даже если мужчина и женщина выбирают одинаковую профессию, стили поведения, формы деятельности, методы работы и цели могут быть разными [2].

Проблема профессионального выбора в изменившемся обществе становится одной из актуальных не только для психологии, но и для всех гуманитарных направлений. Поэтому представляет интерес различные аспекты данной проблемы, в этом числе и гендерные различия в профессиональном выборе учащихся старших классов [3].

Целью исследования является изучение гендерных различий в профессиональном выборе учащихся старших классов.

Методикой данного исследования явилось:

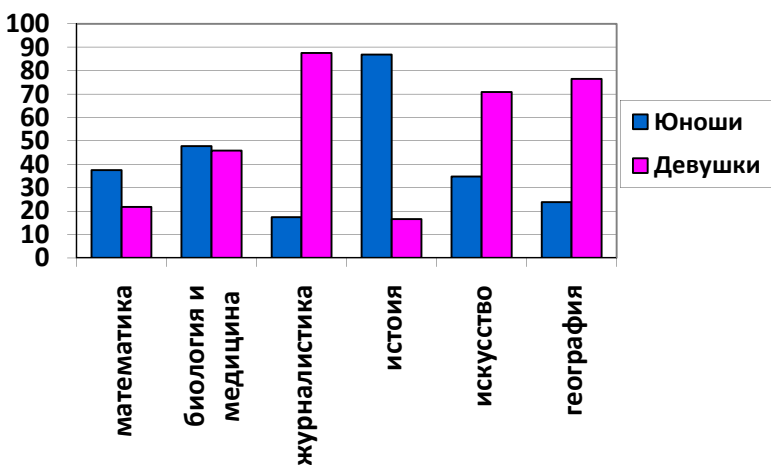
- Карта интересов (модифицированный вариант).

Исследование проводилось на базе ГУ ОШ №127 г. Алматы. В исследовании принимали участие 24 девушек и 23 юношей, учащиеся 11 классов.

**Таблица 1.** Результаты тестирования гендерных различий в профессиональном выборе учащихся старших классов.

| № | Виды                | Девушки | Юноши |
|---|---------------------|---------|-------|
| 1 | Математика          | 21,7    | 37,5  |
| 2 | Биология и медицина | 45,8    | 47,8  |
| 4 | Журналистика        | 87,5    | 17,4  |
| 5 | История             | 16,6    | 86,9  |

|   |           |      |      |
|---|-----------|------|------|
| 6 | Искусство | 70,8 | 34,7 |
| 7 | География | 23,8 | 76,5 |



Проанализируем полученные результаты.

Мы обнаружили, что юноши статистически достоверно отличаются от девушек большей выраженностью познавательных интересов к таким предметам как: математика, география, история. Преобладание у юношей познавательных интересов к точным наукам объясняется тем, что по данным многочисленных исследований, мужчины по сравнению с женщинами, имеют более развитые математические способности [1].

Также по данным исследований, у юношей отмечаются более выраженные по сравнению с девушками, учебно-познавательные интересы к предметам естественнонаучного цикла [1].

У девушек больше выраженность таких познавательных интересов как: журналистика, искусство. Таким образом, девушки отдают предпочтение предметам гуманитарного цикла. Такая направленность интересов девушек объясняется многими исследователями более развитыми вербальными способностями женщин. Литературные данные также свидетельствуют, что интерес к различным учебным предметам юношей и девушек является различным в силу их природных различий в направленности на восприятие и познание окружающего мира [2].

Также установлены различия в профессиональных интересах, т.е. интересах к различным видам деятельности юношей и девушек. По нашим данным, юношей привлекают виды деятельности, связанные с техникой, военные специальности, а также профессии, связанные со спортом и политикой. Такая профессиональная направленность юношей объясняется их природной склонностью к активной, преобразующей деятельности, а также более развитыми, по сравнению с женщинами, техническими способностями [1].

У девушек наиболее выражены профессиональные интересы к психологии и сфере обслуживания. Данные многочисленных исследований также показывают, что женщин всегда привлекают профессии, связанные с воспитанием и оказанием помощи другим людям [4]. Такая направленность интересов женщины вытекает из её большей, по сравнению с мужчинами, эмпатийности, общительности, альтруистичности, т.е. традиционно фемин-ных качеств. Интерес девушек к профессиям сферы обслуживания объясняется тем, что деятельность в этой сфере дает возможность удовлетворить более выраженную у женщин потребность в контактах с другими людьми. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии ярко выраженных в гендерных различиях в учебно-познавательных и профессиональных интересах старшеклассников. Совершенно очевидно, что эти различия в интересах могут обуславливать и различия в профессиональных намерениях и планах юношей и девушек.

Итак, анализ ответов учащихся на вопросы анкеты позволяет нам утверждать, что профессиональные планы юношей и девушек имеют следующие особенности.

В своих профессиональных планах юноши ориентируются на получение профессий, связанных, с получением высшего образования, в основном, технико-экономической направленности. Выбирая профессию, они ориентируются на различные источники информации, проводят подготовку по избранной профессии: читают специальную литературу, развивают необходимые профессиональные качества. В целом, их подготовка к профессии носит узкоконкретный характер. Девушки также уже определились с выбором профессии, в основном это социально-экономические профессии. Выбирая профессию, они в основном ориентировались на мнение родителей. Их подготовка к выбранной профессии носит общеобразовательный характер, т.е. они приобретают дополнительные знания, необходимые для поступления в вуз. Девушки развивают у себя, в основном, общие трудовые качества (трудолюбие, настойчивость и т. д.).

Таким образом, характер личных профессиональных планов юношей и девушек в определенной мере отражает влияние гендера на профессиональное самоопределение старшеклассников.

1. Ильин Е.А. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2007. – 544 с.

2. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – Мю: Знание, сер. «Педагогика и психология», 1983. – № 2. – 95 с.

3. Климов Е.А. Как выбрать профессию. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

4. Йовайши Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

5. Психолого-педагогическая подготовка к ЕНТ. Учебное пособие. Под общей редакцией д.п.н., профессор Корвякова В.А. – Алматы: 2010. С.244.

6. Истратова О.Н. Психологические тесты для старшеклассников – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 249. (Психологические практикум)



## Түйін

Адам кәсіби өмірін таңдау ол оның өмірлік құндылықтары арқылы кәсіби мотивацияланады.

## Summary

The choice of person's professional way is defined by vital values which define professional motivation.

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА- КОНСУЛЬТАНТА СО СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ

Хананян А.А. –

*канд.психол.наук., и.о. доцента*

*каф. общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая*

Результаты анализа сложившейся практики профессиональной подготовки студентов в вузах показывают, что в последнее десятилетие в образовательном процессе на обучаемого все более активно воздействуют внутренние и внешние факторы, способные вызвать у студентов отрицательные последствия: негативные переживания, депрессии, неврозы, и даже, иногда, суицидальные тенденции, а также нежелательные действия и поведение, вплоть до противоправных нарушений, снижение уровня успеваемости, потеря интереса к учебе, потеря смысла обучения, смысла жизни и т. д. Недооценка со стороны педагогов всех опасностей и нежелательных тенденций данного возраста, как и невозможность уделять достаточное внимание не только к учебе, но и доминирующему психоэмоциональному состоянию, проблемам и потребностям студентов, приводит к тому, что студенты вынуждены в одиночестве пытаться решить свои личностные и интимные проблемы, прибегать к советам своих неопытных сверстников, или даже, в особых случаях, прибегать к сомнительному опыту других взрослых не профессионалов, но активно занимающихся советами и «пророчествами». Кроме того, в настоящее время в системе высшего профессионального образования Казахстана все больше внимания уделяется вопросам всестороннего усовершенствования процесса подготовки высокопрофессиональных кадров, способных конкурировать на мировом рынке. Эта подготовка включает вопросы всестороннего личностного и профессионального развития будущих специалистов которое возможно только при наличии благоприятного психологического климата в процессе обучения, положительного, комфортного психоэмоционального состояния студентов. Все вышесказанное подводит к необходимости открытия консультативной службы в вузах, которая должна включать индивидуальную и групповую работу, и осуществляться специально подготовленными к этой деятельности психологами-консультантами. Эта работа должна быть направлена на реализацию, прежде всего, актуальных и значимых целей:

1. создание оптимальных, благоприятных социально-психологических условий для эффективного обучения и воспитания будущих профессионалов, формирование и улучшение морально-психологического климата в студенческих коллективах.

2. организацию психологической помощи и психологического просвещения студентов, преподавателей и других субъектов образовательного процесса.

3. создание более экологической атмосферы в системе образования, улучшения процессов восприятия, понимания и общения между преподавателями и студентами, между самими студентами, для предотвращения возможных конфликтов между ними.

4. для повышения уровня осознания студентов: осознания собственных целей жизни, иерархии потребностей, иерархии ценностей, для осознания своего поведения.

5. для формирования у студентов более полного, глубокого, интегративного самосознания.

Последний пункт по нашему мнению отличается особой актуальностью, так как образ «Я» у современных молодых людей, как показывает опыт консультативной работы, является размытым и диффузным, в результате воздействия по крайней мере следующих отрицательных факторов:

- агрессивного воздействия СМИ и других средств пропаганды, навязывающих свои стереотипы
- недостаточного опыта проделанной психологической работы в вопросах познания себя, целей жизни и т.д.

В современной психологической практике оформились такие виды психологической помощи, как психологическая терапия, психологическая коррекция и психологическое консультирование. Анализ специфики студенческого контингента и возникающих у студентов психологических трудностей показывает, что в качестве наиболее приемлемой формы психологической помощи может быть рассмотрено психологическое консультирование. Выделение консультативной психологии в самостоятельную отрасль науки и практики произошло в начале 50-х годов, когда в США была учреждена новая позиция консультирующего психолога и Американская психологическая Ассоциация изменила наименование «Консультирование и руководство» на «Консультативная психология». В качестве основных теоретических подходов психологического консультирования выступают такие научные направления, как глубинная психология (З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, Э.Берн и др.), бихевиоральное направление (А.Эллис), гуманистическое направление (Ф.Перлз, К.Роджерс, В.Франкл.) /1/.

В российской психологии консультирование как самостоятельная отрасль психологической практики или, как дополнение к ее различным видам, рассматривалось в работах Г.С.Абрамовой, Ю.Е.Алешинной, А.А.Бодалева, А.Ф.Бондаренко, Г.В.Бурменской, Ф.Е.Василюка, П.П.Горностая,

А.С.Гусевой, А.А.Деркача, В.Г.Зазыкина, А.Ф.Копьева, Г.И.Марасанова, А.К.Марковой, Б.М.Мастерова, А.Н.Моховикова, Р.С.Немова, Н.Н.Обозова, А.Ю.Панасюка, А.В.Скворцова, А.С.Спиваковской, В.В.Столина, Т.А.Флоренской, А.В.Юпитова, И.С.Якиманской и др. /1,2,3/.

Однако, при всем бесспорном многообразии имеющейся литературы, вопросы психологического консультирования в системе образования ждут научного изучения, так как это направления только начинает развиваться на постсоветском пространстве и в Казахстане. Остановимся подробнее на специфических трудностях психологической работы со студентами вузов. Эта работа по нашему убеждению должна учитывать следующие факторы:

1. специфические особенности основного возраста студентов, от 18-22, который в периодизации Э.Эриксона называется стадией формирования идентичности: специфику проблем, присущих данной стадии и переживаемого ими кризиса идентичности /4/.

2. переживаемую многими студентами социозависимость, зависимость от непосредственного окружения сверстников, которая затрудняет и препятствует формированию собственной идентичности.

3. переживаемую многими студентами зависимость от СМИ, навязывающего порой чуждые культуре и данному индивиду взгляды и стандарты.

4. проживание в общежитиях и оторванность от семьи

5. отсутствие культуры и навыков самостоятельной работы с самим собой, осознания и преодоления защитных механизмов, также ценности и значения процесса самоуглубления, самопознания, поисков своего «Я».

6. особую психологическую чувствительность и уязвимость, свойственную молодым людям данного возраста.

Психологическая работа консультанта со студентами в системе образования должна быть построена, на наш взгляд, с учетом всех этих факторов. Согласно результатам проведенной нами консультативной работы с молодыми людьми, изучение этих факторов и учет их в работе позволит повысить эффективность сложного процесса консультирования студентов.

Применительно к деятельности высших учебных заведений вопросы психологического консультирования исследовались А.Я.Анцуповым, А.К.Марковой, Ю.В.Синягиным, С.И.Съединым, Л.В.Темновой и др. Необходимо формировать потребность в осознании себя такими, какие они есть, в осознании своих потребностей, ценностей и целей жизни /1,2,3/.

- Формировать и поощрять рефлексивную и социальную рефлексию.
- Необходимо особое внимание придавать в процессе консультирования осознанию причин и следствий между установками, стереотипами мышления, и последствиями в виде поведения и возникающих ситуаций.

- Обучать студентов навыкам саморегуляции и самоконтроля, умению владеть собой в трудных жизненных ситуациях.

Так, по мнению Н.Н.Обозова, /6/ психолог, работая с другим человеком, не столько должен и может предложить новые приемы поведения и решения жизненных ситуаций, сколько прояснить их причины и следствия.

В этом случае основная задача психолога-консультанта состоит в том, чтобы помочь студенту посмотреть на свои проблемы со стороны, продемонстрировать и обсудить те стороны взаимоотношений, которые, будучи источниками трудностей, обычно не осознаются и не контролируются. Основой такой формы воздействия является, прежде всего, изменение установки клиента, как на других людей, так и на различные формы взаимодействия с ними. В ходе консультационной беседы клиент получает возможность шире взглянуть на ситуацию, иначе оценить свою роль в ней и в соответствии с этим новым видением изменить свое отношение к происходящему и свое поведение.

Необходимость психологического консультирования в условиях обучения студентов А.Л.Акулич /3/ связывает с возникновением разрыва сложившихся систем значений и смыслов. В результате происходит смещение смыслов деятельности на эгоцентрический уровень. Выработка более эффективных методик психологической помощи и саморегуляции смысловой направленности позволит, по мнению автора, помочь молодому человеку сформировать у себя смысловые образования более высоких уровней (про социальные и духовные).

1. Варга А.Я., Кадыров И.М., Холмогорова А.Н. Основные направления современной психотерапии. – М., 2000
2. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. - Екатеринбург, 1996.
3. Попова А.Ю. Актуальные направления работы психологической службы в образовательной среде. – Балашов-Николаев, 2004.
4. Erickson E.H. Identity: Youth and crisis. -New York: Norton, 1968.
5. Фромм Э. Иметь или быть. -М., 2000.
6. Обозов Н.Н., Щёкин Г.В. Психология работы с людьми. -К., 2004.

### **Түйін**

Мақала ЖОО психологиялық қызмет жұмысындағы психологиялық кеңес берудің мәселелеріне арналған. Сонымен қатар оның пәні, ерекше қиындықтары мен оларды шешудің кейбір жолдары көрсетілген.

### **Summary**

The article elucidates psychological concealing problems in University psychological Service. The objectives, specific difficulties and some solutions are shown in the article.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЦЕЯХ

Камшук О.Г. –

*педагог-психолог ГУ «Павлодарский профессиональный лицей № 7»,  
магистр психологии*

Основное направление образования в профессиональных лицеях – адаптация обучающихся к жизни в современном обществе на основе общего основного и полного образования в рамках государственных стандартов, обеспечивающих, прежде всего, становление личности ребенка в учебной и трудовой деятельности. В этих условиях определение механизмов успешности адаптации подростков в образовательных учреждениях является особенно актуальным.

Таким образом, необходимо выстраивание такой системы психологической работы, которая будет способствовать повышению уровня социально-психологической адаптации обучающихся в обществе.

С 2007 года в ГУ «Павлодарский профессиональный лицей № 7» психологом была разработана и успешно апробирована программа психологического сопровождения. Целью программы стало осуществление профессиональной психологической деятельности, направленной на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся в процессе воспитания и обучения в ГУ «Павлодарский профессиональный лицей № 7».

Исходя из того, что семья и ребенок являются неделимым компонентом психологического воздействия, а учебное заведение выступает в качестве помощника, программа психологического сопровождения выделила три целевых группы – это обучающиеся, родители и преподавательский состав, с которыми проводится работа в комплексе по трем направлениям: психодиагностика; психопрофилактика, психокоррекция и развитие.

Для организации работы с обучающимися в целом был выбран алгоритм, состоящий из трех этапов работы, во время реализации которых необходимо активное вмешательство специалистов.

**1 этап – организационный.** Основной метод работы на данном этапе – это экспертная оценка. После реализации первого этапа у психолога формируется база данных обучающихся, у которых выявились «проблемные зоны развития» и нуждающихся в посторонней помощи.

**2 этап – функциональный.** Происходит мобилизация ресурсов ребенка и семьи. На данном этапе работы действуют все три направления программы: психокоррекция, развитие и психопрофилактика со всеми тремя целевыми группами одновременно (проводятся индивидуальные беседы, консультации, направленные на разрешение и преодоление проблемной ситуации, групповые тренинги, игры, семинары).

**3 этап – контрольный.** Выявляется динамика изменений личности подростка и развития семьи. На данном этапе подросток и его семья переходят к реабилитационному саморазвитию за счет наращивания собственного потенциала.

Таким образом, программа психологического сопровождения ГУ «Павлодарский профессиональный лицей №7» решает главную цель, приоритетом которой является оказание комплексной помощи семье и ребенку с целью реабилитации семьи и адаптации подростка в обществе.

### **Түйін**

Мақала кәсіби лицейлердің оқушыларымен психолог жұмысының ерекшелік-терін көрсетеді.

### **Summary**

The article issues psychological work peculiarities with professional lyceum pupils.

## **«ИНТЕЛЛЕКТ» ТЕРМИНІНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ**

**Байжұманова Б.Ш. –**

*психол.ғ.к., Қазақ Гуманитарлық Заң университеті, Астана қ.*

«Интеллект» сөзі латынның intellectus деген сөзінен шыққан «түсіну», «танып білу», «ұғыну», «ақыл-ой» деген мағынаны білдіреді. Әлі күнге дейін «интеллект» түсінігінің көпшілікпен мақұлданған ережесі жоқ екенін, сондай-ақ, бұл терминнің бір мағынада түсінілмейтіндігін де айта кеткен жөн. Әртүрлі авторлар «интеллект» түсінігін ақыл-ой операцияларының жүйесі-мен, өмірлік қиындықтарды шешу стратегиясы мен стилімен, ситуа-цияға деген индивидтік тиімді жол табуымен, өзіндік таным белсенділігін талап ететін, когнитивтік стильмен байланыстырады. Басқа өте кең таралған көзқарастың бірі болып Ж.Пиаженің айтқаны болды, ол интеллект – бұл адамдардың бейімділігін қамтамасыз етеді дейді [1].

Бүгінгі таңда интеллектіні кең көлемді және тар мағынада түсіндіріледі. Кең көлемді мағынасында интеллект – бұл адамдардың бейімделудегі мүмкіндіктерін сипаттайтын негізгі интегралды биопсихикалық ерекшелігі. Интеллекті түсіндірудің тар мағынасында адамның ақыл-ой қабілетінің жалпылама сипаттамасын біріктіреді.

Зерттеушілер интеллект дефинициясында екі жақты ұстанады, дегенмен, айтарлықтай стандартты ереже жоқ. Мысалы, бір зерттеушілер интеллект бұл жана ептіліктерді табудағы қабілеттілік дегенге аса мән береді, ал басқалары интеллекттің әлеуметтік аспектілерін зерттейді. Көптеген психологтар интеллекттің көпқырлы құрылымы бар деп көрсетеді. Мысалы, Сноу [2] интеллектінің алты аспектісін ұсынады:

- Білімге негізделген ойлау, мақсатқа бағытталған ойлауда ұйымдасқан білімді пайдалану;

- Түсініктің болжамы бойынша, индивидтер сезіп қана қоймайды, оларда жоғарыдағы тәжірибенің бар екендігін біледі, мысалға, бастан кешкен тәжірибені ойластыру қабілеттілігі;

- Мақсатқа бағытталған қабілеттілік күресі, яғни индивид күш пайдалануда қабілеттене отырып стратегияны ауыстыра алады;

- Байсалды аналитикалық пікір, мысалы, проблеманың барлық қырларын білу және ақпаратты интеграциялау;

- Мидың ұшқалатқығы – барлық проблема берілмеген, бірақ индивидтер нәтижесіне жететін қызықты мақсаттар қоя алады;

- Идиосинкразитикалық үйрету, бұл адамдар бір-бірінен проблемаларды қалай шешетініне қарай ғана ерекшеленбейді, тіпті олардың проблемаға деген көзқарастары уақытпен түрленуі мүмкін. Осыдан келіп, интеллект туралы концепциялардың өзінде көп деңгей мен түсіндірмелерінің бар екендігін қорытындылауға болады.

«Интеллект» термині ғалымдардың әрқайсысының өзінің ғылыми анықтамасымен қоса, әдеттегі халық арасында кең таралып кеткен анықтамалармен толып кеткен.

Интеллектті жеке шындық ретінде бөліп қарастырудың негізгі белгісі оның мінез – құлықты басқару функциясы болып табылады. Интеллектті белгілі бір қабілет ретінде айтқанда, ең бірінші кезекте оның адам үшін маңызды бейімделуге деген мағынасына жүгінеді. В.Штерннің [3] ойынша, интеллект бұл өмірдің жаңа жағдайларына бейімделуге деген жалпы қабілеттілік. Штерн бойынша бейімделушілік акт – бұл объектінің ойлау эквивалентімен, әрекет құралдарымен, «мидағы әрекет» құралымен немесе Я.А.Пономарев бойынша «әрекеттің ішкі жоспарында» іске асатын өмірлік тапсырмаларды шешу.

Л.Поланимен [4] келісетін болсақ, ол интеллект білім алудың бір тәсіліне жатады дейді. Бірақ, басқа авторлардың ойынша білім алу өмірлік тапсырмаларды шешу процесінде пайдалансақ тек қана жанама жағынан алға шығады. Жалпы айтатын болсақ, жетілген интеллект Пиажениң [1] айтуы бойынша, индивидтің ортамен «тепе-теңдік» жағдайына жетуге деген универсалды бейімделуінде көрініс табады.

В.Н.Пушкин [5] қиындықты шешудің әртүрлі кезеңдерінде басты роль бір құрылымнан екінші құрылымға өтетін кездегі ойлау процесін сана мен пайымсыздықтың өзара әрекеті деп қарастырды: тапсырманың құрылымы мен оны талдау – сананы жоғарылатады; «ой инкубациясы» мен гипотезаларды тудыру – бейсаналық; гипотезаларды жинақтау мен тексеру сонымен қоса шешімдерді бағалау – сана. Осылайша, интеллект әлдебір қабілет ретінде адамның жаңа жағдайларға бейімделуіндегі жетістіктерді анықтай-ды, бұл жерде интеллекттің механизмі тапсырманы шешу кезінде сананың ролі бейсаналықтан үстем болғанда әрекеттің ішкі жоспары көрініс табады.

Алайда бұл анықтама да басқа жағдайлардағы сияқты даулы.

Дж.Томпсонда [6] интеллект бұл мінез-құлықтық сипаттамасына қоса, абстрактілі түсінік деп көрсетеді.

Р.Стернберг [6] «интеллект» түсінігіне әдеттегі мінез-құлық деңгейінде анықтама беруге тырысты; ол интеллекттік мінез-құлықтың үш формасын көрсетті:

- 1) вербальды интеллект (сөздер қоры, эрудиция, оқығанды түсіну қабілеті);
- 2) қиындықтарды шешу қабілеттілігі;
- 3) практикалық интеллект (қойылған мақсатқа жете білу қабілеті).

Стернбергтен кейін М.А.Холодная [7] интеллектінің бастапқы құрамдық минимумын көрсетеді:

- Деңгейлік қасиет - вербалды және вербалды емес жеке танымдық даму деңгейінің жетілген деңгейін сипаттайды және белгілі бір мазмұнды сфера-мен таныс болу процесінің негізінде сенсорлық айырмашылық, жедел ес және ұзақ уақыттағы ес, зейіннің көлемі мен оны бөлу сияқты шындықты көрсету.

- Үйлестіруші қасиет – әртүрлі тектегі байланыстар мен қатынастарды табу мен құрудағы қабілеттілікті сипаттайды, кең көлемдегі мұның мағынасы – тәжірибенің кеңістіктік–уақыттық, себеп–салдарлық, қатаң мазмұнды құрамын әртүрлі байланыстарда үйлестіру қабілеті;

- Іс жүргізуші қасиет – ақпараттық процестің элементарлық деңгейіне дейінгі интеллектуалдық деңгейдің көрінісі мен қабылдануының операциялалды құрамын сипаттайды.

- Реттеуші қасиет – психикалық белсенділікті бақылау мен басқарудың интеллектімен қамтамасыз етілетін координациясын сипаттайды.

Бүгінгі таңда көптеген психологтар интеллект – индивидтің жаңа жағдайға бейімделу қабілеттілігі деген анықтамамен келіседі.

Б.М.Тепловтың [8] айтуы бойынша, қабілеттілік бұл білім мен біліктілік-тің болуымен сипатталмайды, бірақ оларды алудағы жеңілдік пен жылдам-дықты негіздейді, сонымен қоса ол қабілеттілік туа бітпейді дейді, «келешек» (жүйке жүйесінің анатомиялық және физиологиялық ерекшеліктері) ғана туа біткен бола алады.

Адамдардың танымдық және когнитивті процестерінің бірлестігін оның интеллектісі анықтайды. Психиканың жұмысын ақпаратты өңдеудегі бір жүйенің когнитивті парадигмасы шеңберінде қарастыра отырып мынаны айқындауға болады:

- жетістік;
- қолдану;
- білімдерді сақтау және жаңадан жасау.

Қазіргі замандағы психологиялық ғылымдарда интеллектті ойлау процесімен байланыстырады, ал ойлау өз кезегінде бізге сыртқы ортадан келген ақпаратты өңдеуді аяқтайтын психикалық таным процесі. Ойлау – адамдар-дың шындықты қабылдауының ең жоғарғы деңгейі. Ойлаудың сезімдік



негізі түйсік, қабылдау және елес. Сезім органдары арқылы – бұлар сырттан ақпаратты жеткізуші жалғыз байланыс каналы- миға ақпарат келіп түседі. Ақпараттың мазмұны мида өңделеді. Ақпаратты өңдеудің ең бір қиын логикалық формасы – ол ойлау әрекеті. Адамның алдына өмір қойған тапсырмаларды шешу барысында ол ойлайды, қорытынды жасайды және соның арқасында заттар мен құбылыстардың қасиеттерін түсінеді, олардың байланыс заңдылықтарын ашады, содан кейін осының нәтижесінде әлемді қайта құрады.

Ойлау мен интеллект – мағынасы жақын терминдер. Егер әдеттегі сөйлеу-ді қарастырсақ интеллектке «ақыл» деген сөз келіседі. Біз «ақылды адам» деп айтқанда оның интеллектуалдық қабілеттіліктерін айтамыз. Балаларда ақыл жастан жасқа дамиды десек болады және сонымен қоса интеллект дамуының мәселелері де беріледі. «Ойлау» терминін біз «ойластыру» терминіне келтіре аламыз. «Ақыл» сөзі қасиет, қабілеттілік дегенді білдіреді, ал «ойластыру» – бұл процесс. Осылайша, екі терминнің екеуі бір құбылыс-тың әртүрлі жақтарын көрсетеді. Интеллектісі жоғары адам ойлау процесінің іске асуын болдыруға қабілетті. Интеллект – бұл ойлау қабілеттілігі, ал ойлау – интеллекттің даму процесі.

Ойлау мен интеллект ерте заманнан бері адамдардың маңызды ерекшелік қасиеттері болып саналады. Қазіргі заман адамын айқындауға бостан босқа Homo sapiens – ақылды адам термині қолданылмайды. Бүгінгі күні екі көзқарас қалыптасқан, жалпы көзқарас: интеллект – ортаға бейімделу қабілеттілігі; тар мағыналы көзқарас: интеллект – ақылды тапсырмаларды шешуге қабілеттілік.

Соңғы кездері интеллект ақыл-ой қабілеттілігі деп түсініледі. Психолог-гияда жалпы қабілеттіліктің астында өнімді әрекеттің жемісті орындалу шарты тұлғаның индивидтік-психологиялық ерекшеліктері деп түсінуіміз керектігі бәрімізге мәлім. Жалпы қабілеттіліктің интегралды психологиялық көрсеткіш деңгейіне интеллекттің вербалды емес даму деңгейін алуға бола-ды. Интеллект деп индивидтің ақыл-ой қабілеттіліктерінің салыстырмалы тұрақты құрылымын түсінуге болады.

Интеллект термині адамның психологиялық іс-әрекетіндегі өзіндік сипат-ты айқын көрсету үшін жиі қолданылады. Интеллектіні көбінесе, бұрын жинаған тәжірибені қолданып, жаңа ситуацияларға үйрену дейді. Мұнымен қоса, интеллекттің бір жағы ғана абстрактілі символдармен жұмыс жасап және қарым-қатынасқа түсетінін ұмытпағанымыз жөн; және ойлаудың нақтылығы сияқты жағы да маңызды. Интеллектті көбіне бұрын жинақтал-ған тәжірибені пайдалана отырып, жаңа ситуацияларға икемделу мүмкіндігі деп түсіндіреді. Бұл жағдайда интеллект толықтай оқуға деген қабілеттілік-пен теңестіріледі. Алайда интеллект өзінде өнімді бастаманы бекітетінін де ұмытпау керек. Адам интеллектісі үшін ең маңыздысы ол қоршаған орта заттары мен құбылыстары-ның заңдық байланыстары мен қатынастарын көрсетуге мүмкіндік береді, сонымен қатар шындықты творчестволық қайта өңдеу мүмкіндігін береді.

1. Пиаже Ж. Психология интеллекта. - М.: Свет, 1999, - 252 б.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2003, - 592 б.
3. Мельникова В.А. Практикум по основам психологии. - Симферополь, 1997, - 226 б.
4. Гилфорд Дж. Психология мышления. - М.: Владос, 2000, - 314 б.
5. Коул Г., Скрибнер А. Культура и мышление. -М.: Владос, 2000 - 362 б.
6. Пратусевич Г.К. Системный анализ процесса мышления. - М.: Владос, 2000. -286 б.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта. - М.: Владос, 1997, 398 б.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - М., 1997, - 398 б.

### **Резюме**

В данной статье дается психологический сравнительный анализ понятия «интеллект».

### **Summary**

This article provides a comparative analysis of the psychological concept of "intelligence."

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТАХ**

**Ингайбекова Т.А. –**

*магистрант 2-го курса Института  
магистратуры и докторантуры Phd КазНПУ им. Абая*

Повышение социально-психологической напряжённости приводит к росту конфликтности во всех сферах жизни современного общества. По мнению специалистов, конфликт – одно из естественных состояний человеческих отношений. Повседневная жизнь общеобразовательной школы также содержит в себе массу противоречий, требующих разрешения. Перегруженность учащихся, дефицит физических движений, несоответствие требований возможностям учеников, необъективность в процессе оценивания их знаний приводит к перевозбуждению, несдержанности, агрессивности. Кроме того, возникновение противоречий и конфликтов является неизбежным в силу автономности, неповторимости внутреннего мира каждого ребенка, имеющего свои интересы и цели, черты характера и психологические качества, потребности и мотивы деятельности. В подростковом возрасте общение становится ведущим типом деятельности и играет важнейшую роль в формировании личности. В силу закономерностей психического развития подростков значительно усложняется характер их взаимодействия с окружающими людьми, что может служить причиной увеличения конфликтных ситуаций. Кризисные явления в обществе оказывают влияние на подростковую среду, способствуют развитию конфликтной социальной позиции современных подростков, обуславливают проявление деструктивных форм поведения и искаженного ценностного отношения к себе и к окружающему

миру. В связи с этим проблема конфликтов, в том числе и в подростковом возрасте, неизменно находится в центре внимания учёных.

Теоретические подходы к пониманию межличностного конфликта представлены в трудах А.Я.Анцупова, Ф.М.Бородкина, Н.В.Гришиной, Р.Кил-мена, Н.И.Леонова, Л.А.Петровской, Т.А.Полозовой, К.Томаса, Б.И.Хасана, А.И.Шипилова /1,2,3,4,5/. Исследования Н.В.Гришиной, М.Дойча, Г.М.Котляровского, К.Левина, М.С.Миримановой /6/ посвящены изучению факторов, детерминирующих стратегии и стили поведения человека в конфликте. Теоретико-методологический анализ научных трудов по проблеме конфликтов в подростковом возрасте свидетельствует, что к настоящему времени имеется достаточный объём научно-психологического знания, который позволяет сделать вывод о том, что подростки не владеют навыками конструктивного взаимодействия, далеко не всегда способны разрешать межличностные конфликты, что и приводит к преобладанию деструктивных стратегий поведения. Подростки стремятся получить от школы не только предметные знания, но и определённый жизненный опыт, который бы помог им быть более эффективными в социальной среде /7/. Однако в современных школьных программах практически нет специальных занятий, посвященных формированию социальных навыков или отдельных их элементов.

Субъекты образования также поставлены сегодня перед необходимостью формирования социально-компетентного поведения школьников и их готовности к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на повышенный интерес к исследуемой проблеме, недостаточное внимание уделяется изучению психолого-педагогических условий формирования адаптивного поведения подростков в межличностных конфликтах. Остаётся неразрешённым противоречие между потребностью практики в теоретико-методическом обеспечении формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах и отсутствием научно-обоснованных рекомендаций для осуществления этого процесса.

Стремление найти пути решения названных противоречий определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема разработки модели формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах. В практическом плане – проблема определения психолого-педагогических условий формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах.

Адаптивное поведение подростков в межличностном конфликте, включающее в себя мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте) и практический (владение приёмами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте) компоненты, представляет собой активное приспособление подростков к конфликту, направленное на его разрешение.

Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах будет успешным, если /8/:

- овладение подростками системой знаний о конфликте и адаптивном поведении в конфликте, умениями и навыками адаптивного поведения в межличностных конфликтах в ходе развивающих занятий посредством использования традиционных и активных методов обучения (рассказа, объяснения, беседы, дискуссии, метода примера, игровых методов, метода анализа конкретных ситуаций, метода интроспекции) сочетается с развитием у них эмоционально-ценностного отношения к стратегиям конструктивного разрешения межличностных конфликтов;

- повышение психологической и конфликтологической компетентности педагогов и родителей осуществляется в процессе организации активного социально-психологического обучения педагогов в психологической студии и психологического просвещения родителей на родительских собраниях;

- основой создания благоприятного психологического климата в классном коллективе является учёт возрастных и индивидуально-типологических особенностей подростков и межличностных отношений в коллективе.

Кризисные явления в современном обществе оказывают негативное влияние на подростковую среду, способствуют развитию конфликтной социальной позиции подростков. Существует противоречие между большим числом межличностных конфликтов в старшем подростковом возрасте и недостаточной подготовленностью подростков к их конструктивному разрешению. Одним из способов разрешения данного противоречия является формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах.

Адаптивное поведение подростков в межличностном конфликте, включающее в себя мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте) и практический (владение приёмами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте) компоненты, представляет собой активное приспособление подростков к конфликту, направленное на его разрешение.

Структурная модель формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах включает в себя цель, компоненты адаптивного поведения в межличностном конфликте (мотивационный, когнитивный, практический), психолого-педагогические условия формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах, этапы (подготовительный, развивающий и рефлексивный), критериально-оценочную систему, результат – адаптивное поведение старших подростков в межличностных конфликтах.

Успешность формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах обеспечивает комплекс взаимодополняющих психолого-педагогических условий: овладение подростками системой знаний

о конфликте и адаптивном поведении в конфликте, умениями и навыками адаптивного поведения в межличностных конфликтах в ходе развивающих занятий посредством использования традиционных и активных методов обучения (рассказа, объяснения, беседы, дискуссии, метода примера, игровых методов, метода анализа конкретных ситуаций, метода интроспекции) сочетается с развитием у них эмоционально-ценностного отношения к стратегиям конструктивного разрешения межличностных конфликтов; повышение психологической и конфликтологической компетентности педагогов и родителей осуществляется в процессе организации активного социально-психологического обучения педагогов в психологической студии и психологического просвещения родителей на родительских собраниях; основой создания благоприятного психологического климата в классном коллективе является учёт возрастных и индивидуально-типологических особенностей подростков и межличностных отношений в коллективе.

Критериями и показателями сформированности адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах являются: эмоционально-ценностный критерий (осознание школьниками социальной и личностной значимости конструктивного разрешения конфликтов, стремление к взаимопониманию, направленность на конструктивное разрешение конфликтов); информационный критерий (представление о конфликте и адаптивном поведении в конфликте, знание условий эффективного протекания коммуникативного процесса и приёмов самоконтроля эмоционального состояния); деятельностный критерий (владение стратегиями поведения в конфликте, способность выбирать адаптивную стратегию, коммуникативные умения и навыки, владение приёмами самоконтроля эмоционального состояния).

Подростковый возраст является периодом особой чувствительности, сензитивности к возникающим проблемам, когда становится особенно важным, как подросток видит ситуацию, что пытается предпринять, чтобы её изменить, насколько эффективно ему это удаётся. Типичные возрастные проблемы запрашивают у личности определённые ресурсы. Формирование у подростков социальных умений помогает им справиться с проблемами и трудностями, быть более эффективными в социальной среде, способствует развитию личности как субъекта своего поведения и деятельности.

Формирование адаптивного поведения в конфликтах у старших подростков имеет особое значение, так как, в силу закономерностей психического развития, именно в подростковом возрасте значительно усложняется характер взаимодействия с окружающими людьми, заметно увеличивается количество межличностных конфликтов. В конфликтном поведении подростков преобладают деструктивные формы, что объясняется как возрастными особенностями, так и отсутствием необходимых знаний, умений и навыков для конструктивного разрешения конфликтов. Исходя из реципрокного подхода, который является концептуальной основой нашего исследования, поведение в конфликте рассматривается как результат научения, при этом

особое значение приобретают модели, образцы поведения в конфликтах, предлагаемые человеку его окружением. Адаптивное поведение подростков в межличностном конфликте, включающее в себя мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивное поведение в конфликте) и практический (владение приёмами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте) компоненты, представляет собой активное приспособление подростков к конфликту, направленное на его разрешение.

Поскольку в проблемных и стрессовых ситуациях подростки используют преимущественно адаптивные стратегии поведения и предпочитают активное совладание избеганию проблемы, мы предположили, что при определённых условиях, адаптивное поведение в конфликтах у подростков может быть сформировано. Поведение в конфликтах зависит от уровня развития личности, её возможностей и ресурсов. Основными факторами адаптивного поведения в конфликтах являются: коммуникативная, конфликтологическая и эмоциональная компетентности. Подростковый возраст обладает большим потенциалом для формирования адаптивного поведения в межличностных конфликтах: ведущим типом деятельности становится интимно-личностное общение со сверстниками, активно формируется самосознание, самооценка становится более устойчивой, обобщенной и адекватной, развивается личностная рефлексия, повышается уровень коммуникативной и эмоциональной компетентности.

Психолого-педагогическими условиями формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах являются: овладение подростками системой знаний о конфликте и адаптивном поведении в конфликте, умениями и навыками адаптивного поведения в межличностных конфликтах в ходе развивающих занятий посредством использования традиционных и активных методов обучения в сочетании с развитием у них эмоционально-ценностного отношения к стратегиям конструктивного разрешения межличностных конфликтов; повышение психологической и конфликтологической компетентности педагогов и родителей в процессе организации активного социально-психологического обучения педагогов в психологической студии и психологического просвещения родителей на родительских собраниях; создание благоприятного психологического климата в классном коллективе с учётом возрастных и индивидуально-типологических особенностей подростков и межличностных отношений в коллективе.

Таким образом, на наш взгляд, встает необходимость создания и реализации структурной модели формирования адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах, что позволит успешно решать исследуемую проблему, т.к. любая модель представляет собой целостную систему, содержащую цель, задачи, компоненты, психолого-педагогические условия, этапы, критерии, показатели и уровни сформированности адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах.

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Учебник для студентов вузов. -М.: ЮНИТИ, 1999. – 591 с.
2. Бородин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! -Новосибирск: Наука, 1983. – 138 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта: Практическое пособие. -СПб.: Питер, 2001.- 464 с.
4. Леонов Н.И. Конфликтология: -М.: Московский психолого-социальный институт; -Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 192 с.
5. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоры: Учеб. пособие / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. -М.: Академия, 2004. - 191с.
6. Мириманова М.С. Конфликтология: Учебник для студентов сред. пед. учеб. заведений. -М.: Издательский центр "Академия", 2003. -318с.
7. Böhler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen. Stuttgart. 1967.
8. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. Учебное пособие для студентов. -М.: Институт практической психологии, 1996. – 171 с.

### **Түйін**

Мақалада жеткіншек жасындағы тұлғаның тұлғааралық шиеленістердегі бейімделу мінез-құлқының ерекшеліктері көрсетіледі.

### **Summary**

The article shows the features of adaptive behavior of the individual adolescent interpersonal conflict.

## **ТРЕНИНГ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК РЕСУРСОСБЕРЕГАЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

**Агрикова Е.А. –**

*Северо-Западная Академия Государственной Службы,  
Факультет Государственного и Муниципального Управления,*

*3 курс, специалист*

Психолого-возрастные особенности студенчества характеризуются эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, самоидентификацией. В этот период студентам важно именно окружение, в котором они находятся. Очень часто в одну группу попадают юноши и девушки с разным социальным уровнем, а именно – провинциалы и городские жители. Исходя из вышесказанного, можно считать, что процесс адаптации студентов-первокурсников очень значимый, сложный и долгий.

Северо-Западная академия государственной службы, как региональное образовательное учреждение, призвана, в первую очередь, обеспечить компетентными кадрами органы государственной власти и местного самоуправления Северо-Западного федерального округа /1/. Для этого нужно

заботиться о качественном образовательном процессе студентов Академии. От части, успешная и эффективная адаптация первокурсников к жизни и учебе в вузе - это залог дальнейшего развития каждого студента как будущего специалиста. Этим определяется и исследовательский, и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников, обосновывая актуальность данной работы.

Объектом работы являются первокурсники академии государственной службы.

Предметом – адаптация студентов, поступивших в ВУЗ.

Цель работы – разработать тренинг по командообразованию студентов ученических групп первого курса на основе проблем адаптации первокурсников Северо-Западной академии государственной службы.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить ряд следующих задач:

- изучить литературу по данной теме;
- выявить проблемы адаптации, которые встают перед студентами;
- проанализировать представления студентов СЗАГС об их адаптации в ВУЗе;
- разработать наиболее эффективное воздействие на студентов для их адаптации;
- разработать тренинг по командообразованию первокурсников СЗАГС

#### **Процесс адаптации студентов в СЗАГС.**

Прежде, чем говорить об адаптации нужно разобраться в терминологии. Адаптация – приспособление человека к условиям жизни, к своему социальному окружению (для этого иногда используют сочетание социальная психология). Однако нас больше будет интересовать понятие социальной адаптации. Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления. В системе отношений «личность – среда» человек не только приспосабливается к данным социальным и природным условиям, но и изменяет, «приспосабливает» эти условия под себя, то есть преобразует среду в той мере, в какой это оказывается целесообразным для нормального функционирования человека /2/.

Социальные исследования показывают, что при переходе в новое учебное заведение число учащихся, имеющих нервно-психические отклонения, возрастает примерно на 14-16%. Особенно тяжелы первые 6-9 недель пребывания в новом учебном заведении, характеризующиеся как время «острой адаптации».

Признаками неуспешной адаптации являются снижение работоспособности, усталость, сонливость, головные боли, доминирование подавленного настроения, возрастание уровня тревожности, заторможенность или, напротив, гиперактивность, сопровождающаяся нарушениями дисциплины, систематическое невыполнение домашних заданий, пропуски занятий, отсутствие мотивации учебной деятельности. Адаптированный человек – это



субъект жизнедеятельности и своего дальнейшего развития, он способен использовать данную ему социальную ситуацию для решения задач сегодняшнего дня и формирования предпосылок движения вперед /3/.

Для решения вопроса успешной адаптации вчерашних школьников в новых условиях необходимо выявить наиболее типичные проблемы, с которыми сталкивается большинство студентов в первый год своего обучения, и причины их возникновения.

Сложность адаптации первокурсника в ВУЗе обусловлена тем фактором, что в данный период перестраивается и характер учебной деятельности: увеличивается количество учебных предметов, усложняется их содержание. Кроме того, увеличивается и количество преподавателей, а так же имеет место быть так называемая проблема некоторой обезличенности учебного процесса. Так же все мы знаем, что при поступлении в ВУЗ предполагается присутствие не только на лекциях, но и большая самостоятельная работа, подготовка к семинарам и закрепление пройденного материала. А ведь многие из ребят не привыкли к такой системе обучения. А следствием потом оказываются кажущиеся неожиданными задолженности по некоторым дисциплинам.

И поэтому проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Отсюда зачастую возникают существенные различия в деятельности, а особенно ее результатах, при обучении одного и того же человека в школе и в вузе. Отсюда и низкая успеваемость на первом курсе и большой "отсев" по результатам сессий.

Вышеуказанные проблемы, стоящие на пути к успешной адаптации первокурсника в новой среде, значительно усугубляет неупорядоченный режим учебной аудиторной и внеаудиторной нагрузки из-за неравномерной загруженности по различным дисциплинам и трудностей составления расписания занятий в связи с нехваткой учебных аудиторий.

Адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т.е. на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях.

Ресурсосберегающая стратегия позволяет сформулировать принципы использования психологической технологии с учетом необходимости повышения эффективности обучения и адаптации студентов. Основой для построения стратегии является структурно-уровневая модель психической адаптации, обеспечивающая сохранность психического здоровья во всех подструктурах психической регуляции личности. Значимыми индивидуальнопсихологическими ресурсами психической адаптации учащихся к технологии концентрированного обучения являются уровень развития интеллекта и отсутствие определенных признаков симптомов социальной дезадаптации.

При социально-психологической адаптации существенное значение имеют личностные особенности учащихся и адаптирующая способность группы. Она предполагает наличие определенной установки по отношению к новому индивиду, регламентирующую активность группы, наличие действенной групповой эмоциональной идентификации. Процесс адаптации учащихся в новом для себя коллективе зависит от обстановки в группе, от ее психологического климата, от того, насколько интересно, комфортно, безопасно чувствует себя учащийся во время уроков, в ситуациях взаимодействия с товарищами и педагогами.

Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, он является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности; во-вторых, учебный коллектив – это относительно самостоятельно развивающееся явление, которое подчиняется особым социально – психологическим закономерностям.

На первом организационном этапе группа учащихся не представляет коллектива в полном смысле слова, поскольку она создана из поступающих в Академию ребят, имеющих различный жизненный опыт, взгляды. Работа куратора группы в первые несколько месяцев существования формирующегося коллектива заключается во внимательном изучении личностных особенностей каждого учащегося (его характера, привычек, интересов). При этом педагог постепенно выделяет тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива и может сложиться в действенный актив группы.

### **Социально-психологический тренинг по командообразованию студентов ученических групп первого курса.**

Задача предлагаемого социально-психологического тренинга – оказание помощи руководителям группы в изучении личности учащихся и формировании коллектива, выявлении лидеров и активных студентов; ребятам – в адаптации к новым для них социальным условиям, закладка основ благоприятного психологического климата в группе, который формируется постепенно, в течение всей «совместной жизни» ребят в академии государственной службы. С этой целью предлагается проводить адаптационный тренинг на командообразование, а так же на знакомство ребят с внеучебной деятельностью Академии.

Предполагается, что такая работа, если она будет проводиться в обязательном порядке для всех студенческих групп, в тесном взаимодействии и с пониманием важности этих мероприятий, принесет заметные результаты, и уже к концу первого полугодия тревожность учащихся первого курса заметно снизится, и появятся первые признаки здоровых, успешных коллективов групп.

Для наилучшей адаптации студентов в Северо-Западной академии государственной службы предлагаем проводить обязательные тренинги для первокурсников.

1 курс, 1 полугодие – тренинг на адаптацию и командообразование. Работа в данном ключе поможет студентам лучше адаптироваться в ВУЗе, а так же ускорить процесс знакомства и сплочения студенческой группы. Только сплоченная группа способствует самораскрытию участников и допускает открытую конфронтацию мнений, что в сочетании с конструктивным отношением к критике является одним из средств коррекции установок, изменения поведения и позициях студентов, что не маловажно для будущей профессии чиновника. Проведение тренингов на первом курсе помимо лучшей адаптации поможет ребятам более удачно выбрать старосту группы. Для этого достаточно ввести в структуру тренинга упражнение на выявление лидерских способностей, а после оставить студентам рекомендации у кого более удачно получится справиться с обязанностями старосты группы. К сожалению, на данный момент выбор старосты в каждой из групп Академии происходит практически спонтанно и, в последствии, влечет некоторые проблемы.

Самая большая ловушка, в которую может попасть начинающий свою тренерскую практику психолог, - это принять на себя функцию исполнителя тренинговых программ, разработанными другими. Психолог-практик – не исполнитель, а скорее творческий производитель. Ведь в конечном итоге цель его работы – «произвести» изменения, направленные на становления профессионала и развитие личности, а это уже процесс глубинного преобразования личности. Однако, не смотря на эту ловушку, в данной главе мы предложим вам разработанный и составленный нами тренинг по командообразованию для первокурсников. Но прежде чем предложим сценарий проведения данного мероприятия, хотелось бы отметить некоторые нюансы по работе тренера:

✓ При подборе упражнений и других тренинговых процедур тренеру следует учитывать, насколько они интересны ему лично, соответствуют ему лично, соответствуют его стилю и манере ведения группы. Тренеру необходимо чувствовать и понимать психологическую наполненность упражнения и программы занятия в целом. Только в этом случае он может работать уверенно и свободно импровизировать, внося в используемые им упражнения собственное, присущее только ему содержательное и эмоциональное наполнение. Можно сказать, что именно в этом обнаруживается авторство тренера, его индивидуальность и неповторимость, в том числе при использовании упражнений не собственной разработки.

✓ Разрабатывая программу для первокурсников нужно отметить, что за видимой простотой и развлекательностью использования упражнений и игр скрывается глубокий подтекст.

Сложность построения тренинга – разный уровень развития студентов, образование участников тренинга.

Будем считать, что наш тренинг проводится в студенческой группе 1 курса Северо-Западной Академии Государственной службы, количеством в 20

человек. В данный момент необходимо сказать, что для успешного проведения тренинга желательно исходить из позиции, что на 10 человек участников приходится 1 тренер. Поэтому наша программа будет подразумевать собой 2 ведущих. Однако расписывать, какой тренер, за что отвечает, не станем, так как должны решить между собой сами проводящие мероприятие – как мы уже выяснили ранее, тренер должен быть лично заинтересован в тех упражнениях и заданиях, которые он проводит. Но во время проведения тренинга каждый тренер должен хорошо знать, за что отвечает.

Программа будет подразумевать собой название и приблизительное описание проведения упражнения. При этом на какие-то задания времени будет уходить больше, а на какие-то соответственно меньше. Хотелось бы уточнить, что если тренер по каким-либо причинам не может четко отслеживать время, то вполне возможно делегировать эту обязанность кому-нибудь из членов группы. Весь тренинг рассчитан на полтора часа, то есть как раз на одну учебную академическую пару.

Работа начинается с точного определения целей. В нашем случае цель – сплочение студенческой группы Северо-Западной Академии Государственной Службы. Light-цель: ближе познакомить одноклассников между собой.

Задача – добиться эффективного взаимодействия между студентами в рамках одной группы.

Индикатор – в течение двух месяцев после тренинга группа должна самостоятельно с собственной инициативой собраться вне Академии.

Необходимые ресурсы – аудитория или помещение, для проведения тренинга и канцелярские предметы (маркеры, флипчаты, бумага, доска и т.п.).

Когда организационный этап решен, имеется договоренность с администрацией ВУЗа на проведение мероприятия, можно приступать к проработке программы.

#### 1. Приветственное слово и знакомство

Итак, прежде всего тренинг начинается с приветственного слова, которое занимает не больше 5 минут. В данном случае достаточно рассказать о себе два-три слова, особенно не вдаваясь в подробности, несколько слов об опыте работы в области, касающейся тренинга; выражение готовности быть открытым для диалога, подчеркивание значимости активности студентов, в том числе при задавании вопросов. По завершении приветствия следует познакомиться с участниками. После этого следует обозначить суть и причину проведения тренинга, после чего можно проводить знакомство. Оно может проходить в различных формах.

Вашему вниманию мы предлагаем провести «Самопрезентацию», на которую отводится примерно 10 минут. Упражнение выполняется в кругу. Участникам предлагается по очереди (по кругу) сообщить остальным членам группы следующую информацию о себе: имя, город из которого приехал, две лучшие черты своего характера, а также два интересных эпизода из

собственной жизни. Ведущие и другие члены группы могут задавать представляющемуся участнику дополнительные вопросы. Норму задавания вопросов лучше ввести ведущему личным примером. Задавая открытые вопросы, ведущий демонстрирует представляющемуся участнику заинтересованность в получаемой информации и помогает ему более полно раскрыться.

Нет ничего более препятствующего сплочению группы, как незнание имен участников, поэтому настойчиво рекомендуем при возможности предварительно попросить каждого участника до начала тренинга написать имя на бейдже, чтобы без труда общаться.

## 2. Формирование норм и правил в группе.

Для данной задачи предлагаем подойти с креативом: заранее на ватмане рисуется образ домика. Участникам говорится, что данный домик – это их убежище и защита, уют и комфорт, после чего в форме мозгового штурма предлагается написать внутри дома какие качества студенты хотели бы иметь, что должно быть в команде, а вне дома – чего не должно быть в коллективе. На данную работу отводится не более 5 минут. Когда идеи иссякнут, то ведущий подводит итог всего написанного, после чего с помощью студентов записывает правила работы в коллективе и просит каждого заверить эти правила личной подписью. Желательно ватман с правилами расположить так, чтобы в любой момент можно было обратить внимание участников на подписанный документ. На это отводится четверть часа. Записывать правила желательно кратко, но так, чтобы все понимали, о чем идет речь.

В рамках тренинга на командообразование возможна ситуация, когда продумываются правила, которые будут действовать не только в рамках данного мероприятия, но и на протяжении всего периода совместной работы данной группы – то есть и при дальнейшем обучении. Данный фактор поможет с большей эффективностью избежать студентам в дальнейшем спорных моментов и сразу приучит к порядку и поведению, достойное государственного служащего. В качестве обсуждения в данных рамках вносим предложение обсудить с участниками следующие пункты: что должно присутствовать в команде (терпимость, взаимоуважение и т.д.), а так же чего не должно быть в команде.

## 3. Основная часть.

Прежде чем приступать к основной теме, желательно провести упражнение, которое показывает, что, действительно, правила выполняются. В нашем случае предлагаем провести игру «Пальчики». Оно поможет выявить людей, наиболее активных и позитивно настроенных как на сам тренинг, так и на тренера.

Участники сидят на стульях в кругу. Тренер говорит: «Теперь я попрошу подняться лишь столько человек, сколько я покажу пальцев». После данной фразы ведущий показывает различные комбинации пальцев: пять, семь, девять и т.д. /4/.

Когда группа будет справляться с заданием, показываем три пальца и просим вставших выйти к тренеру. Затем 6 пальцев, вставших – разделить по тем студентам, которые вышли в первой тройке. Таким образом, мы разделим всю группу на 3 маленькие.

Дальше каждой из команд дается задание – дать и записать определение словам «взаимопонимание», «взаимоуважение» и «взаимодействие». После 10 минут работы в группах каждая презентует свое понимание данного им слова, ответив в конце на все возникшие вопросы других групп. После данного процесса тренеру необходимо дать точное определение выбранных слов:

- Взаимоотношение – взаимные отношения между кем-нибудь и чем-нибудь;
- Взаимопомощь – взаимная помощь, помощь друг другу;
- Взаимосвязь – взаимное почтительное отношение, основанное на признании чьих-нибудь достоинств /5/.

После этого следует узнать у студентов, почему именно эти слова были ими разобраны.

Следующее упражнение направлено на закрепление материала и выработки данных качеств в группе. А также следует провести упражнение, которое поможет узнать, насколько члены коллектива понимают друг друга, кто пользуется авторитетом, кто является лидером.

При переходе к следующему этапу тренинга нужно настроить участников на серьезную работу. Во вступительном слове ведущему необходимо обязательно подчеркнуть, что данное упражнение не является еще одной игрой. Участники должны почувствовать свою ответственность. Упражнение помогает участникам лучше понять друг друга, также оно учит быть более внимательными к переживаниям и эмоциональным состояниям своих одноклассников, дает возможность погрузиться во внутренний мир другого человека. Эффективность упражнения зависит от того, насколько серьезно воспримут участники поставленную перед ними задачу.

Процедура игры следующая: каждый студент выбирает из группы одного игрока – Мистера Х. Естественно, никто никак не показывает, кого он выбрал. Далее ведущий предлагает всем на минуту погрузиться во внутренний мир выбранного ими человека, почувствовать, что с ним происходит в процессе всего периода обучения. Затем по кругу каждый дает описание эмоций и переживаний своего Мистера Х, которые тот испытывал в течение текущего тренинга. Остальные участники должны догадаться, о ком идет речь /6/.

После получения обратной связи от упражнения следует обсудить со студентами что может помочь им больше обращать друг на друга внимание, лучше понимать друг друга. Далее тренер должен выступить в роли фасилитатора и подтолкнуть группу об идеи совместного мероприятия вне Академии.

#### 4. Завершение.

Упражнение, которое делается по окончании тренинга, направленно на получение обратной связи: что понравилось, что нет, дал ли результат тренинг. Если у кого-то из них появилось чувство досады и обиды, ведущему следует снять это чувство. Для этого нужно показать человеку возможность объяснения происшедшего с ним как совсем не затрагивающее его честь, самолюбие и достоинство, указать направление его рассуждениям, следуя которым человек сможет увидеть случившееся с ним в выгодном для него свете. Например, в шутку дать хорошую характеристику от имени ректора или аплодисментами повысить стипендию.

#### 5. Анализ работы /7/.

Последний не менее важный этап тренинга, который проводится уже без участников тренинга. Здесь в работу может вступить преподаватель, психо-лог и помочь анализировать все удаchi и не удаchi.

В процессе написания данной работы была изучена литература по данной теме, рассмотрены понятия и виды адаптаций первокурсника. Обобщая материал по теоретической части, можно сделать вывод, что социальная адаптация человека является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимающая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов.

Согласно цели данного исследования был представлен сценарий проведения тренинга для решения проблемы адаптации первокурсника в учебной группе.

Полученные результаты исследования могут использоваться психологами и педагогами, а так же специалистами по внеучебной работе для создания лучших условий адаптации студентов первого курса, при наиболее меньших психологических ресурсозатратах.

Таким образом, выявление трудностей, выступающих перед студентами на первом курсе в вузовской системе обучения, и определение путей их преодоления позволит повысить академическую активность студентов, успеваемость и качество знаний. Решение этой проблемы позволит избежать отчисления студентов на первом курсе, сохранить знания, полученные в средней школе, и выработанную привычку к дисциплине и труду; усилить интеллектуальный потенциал нашей страны.

1. *Северо-западная Академия государственной службы: Об Академии* // [www.szags.ru](http://www.szags.ru) URL: [http://www.szags.ru/?id\\_page=2](http://www.szags.ru/?id_page=2) (дата обращения: 15.11.2010)

2. *Адаптация первокурсников.* // [www.psihograf.by.ru](http://www.psihograf.by.ru) URL: <http://psihograf.by.ru/azadaptazia.utf.html> (дата обращения: 19.11.2010)

3. *Немов Р.С. Общая психология : краткий курс. - СПб.: Питер, 2006. – 304 с.*

4. *Чуричков А., Снегирёв В. Копилка для тренера: Сборник разминок, необходимых в любом тренинге. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.*

5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.*

6. Евтихов О.В. *Практика психологического тренинга* / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.

7. Авидон И., Гончукова О. *Тренинги формирования команды: Материал для подготовки и проведения*. - СПб: Речь, 2008. –280 с.

### **Summary**

The first-cours students' adaptation training content and specificity are shown in the article.

### **Түйін**

Мақалада бірінші курс студенттерін бейімдеу тренингінің мазмұны мен ерекшеліктері қор жинақтаушы психологиялық технология ретінде көрсетілген.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЛИЯНИЯ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ**

**Калиева А.К. –**

*магистрант 2-го курса Университета «Кайнар»*

Ориентация современной педагогики на гуманизацию воспитательно-образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий развития личности каждого ребенка, его личностного самоопределения. Особенно остро эта проблема назрела в отношении школьников, так как, по данным психолого-педагогических исследований, процесс личностного развития и самоопределения детей данного возраста в последнее время затруднен. Это обусловлено незрелостью их эмоционально-волевой сферы, отставанием в формировании системы социальных отношений, возрастной идентификации, проблемами семейного воспитания.

За последнее время в мире изменились приоритеты образования. Если прежде ценились знания сами по себе, то теперь на первое место вышли общеучебные умения: умения приобретать и эффективно использовать знания, а также потенциальные взаимоотношения учащихся. Причины понятны: в настоящее время знания быстро устаревают или оказываются недостаточными, а значит, нужно овладеть способами их обновления и пополнения. От того, как ученик может применить эти знания, насколько он компетентен в широком внешкольном контексте, зависит его будущее самоопределение. Это не только умение добывать и применять знания, это коммуникативные навыки, навыки самоконтроля и самооценивания, развитие творческих способностей.

Таким образом, оценка знаний учащихся может выступать:

- оценка - проверка (в этом подходе набор показателей и процедуры оценки разрабатываются и принимаются как государственные стандарты);
- оценка - механизм диалога и саморазвития (при таком подходе, при котором основными потребителями информации об образовательных резуль-



татах являются непосредственные участники образовательного процесса – учителя, ученики).

В процессе становления системы оценки качества образования отчетливо проступают две тенденции, отражающие два подхода к оценке качества образования, о которых говорилось выше. С одной стороны, все активнее используются тесты множественного выбора, запрещаются такие формы контроля, как сочинение, защита самостоятельной (творческой) работы. С другой стороны, в нашей стране стали проводиться нетривиальные выборочные обследования, которые могли бы давать школам огромную пищу для размышлений. При этом при любых формах мониторинга за качеством образования на первый план выступают два момента: диагностика и коррекция на её основе.

К диагностической цели качества образования относятся основные характеристики педагогического мастерства учителя:

- 1) качество знаний и действий учащихся;
- 2) удовлетворенность учащихся (не педагогом) процессом обучения.

Следовательно, и учитель, и ученик, являясь субъектами образовательного процесса взаимно влияют на процесс обучения и его качественные показатели.

### **Объективный контроль качества знаний учащихся.**

Одной из главных задач в работе педагога является планирование контроля за качеством знаний, разработка его содержания, форм и методов его проведения, анализ результатов этого контроля, с целью коррекции содержания образования, методических приемов, форм организации деятельности учащихся на уроках и внеурочное время.

При проведении анализа контроля особенно важным считается накопление информации о динамике качества знаний, выработка мер по устранению типичных ошибок, некоторых трудностей при усвоении материала. Качество знаний не всегда определяется объемом выученного материала, скорее это умение оперировать этим материалом. Это все требует определенной системы контроля. Существует несколько видов и форм контроля. Проанализировав современные подходы к данной проблеме, можно выделить следующую классификацию:

### **Формы контроля:**

#### **1. Урочные - традиционные:**

- 1 Контрольные работы, в том числе индивидуально-дифференцированные (трехуровневые);
- 2 Практические работы и лабораторные работы;
- 3 Тесты;
- 4 Самостоятельные задания;
- 5 Зачеты;
- 6 Самостоятельные работы (обучающие и контролирующие);
- 7 Рефераты.

## **2. Внеурочные:**

- 1 Конкурсные проекты;
- 2 Защита рефератов.

## **3. Урочные нетрадиционные:**

- 1 Круглые столы;
- 2 Дидактические многофункциональные игры;

## **Формы контроля (по функциям)**

- 1 Констатирующий - отслеживание фактического усвоения материала.
- 2 Формирующий - констатация изменений. Анализ соответствия полученных результатов ожидаемым, выявление факторов, влияющих на результат.
- 3 Корректирующий - исправление недостатков.

На каждую работу учащимся предлагаются задания на карточках. Для контроля знаний используются лабораторные работы, самостоятельные работы (по предложенному плану, по названию и цели лабораторной работы), отчеты о проведенных исследованиях, задачи, диктанты, проектные работы.

Контроль знаний и умений учащихся - обязательное условие результативного учебного процесса. О требованиях к уровню подготовленности учащихся должен знать не только учитель, но и ученик и его родители, ибо при правильно организованной системе учета успеваемости оценочные баллы должны быть объективными сигналами к доработке обязательного учебного материала. При проверке знаний и умений необходимо учитывать оценку не только теоретических знаний, но и практических умений. В целях индивидуального подхода к обучению предлагаются учащимся разноуровневые задания, а также задания, учитывающие разную скорость работы учащихся.

Вопросы и задания для учащихся составляются с учетом следующих возрастных особенностей:

**любопытность, наблюдательность;**  
**интерес к динамическим процессам;**  
**желание общаться с компьютером;**  
**предметно - образное мышление;**  
**быстрое овладение умениями и навыками;**  
**эмоциональная возбудимость.**

## **Диагностика знаний учащихся.**

Качество знаний не всегда определяется объемом выученного материала, скорее - это умение пользоваться этим материалом. Процесс усвоения знаний - индивидуальный, поэтому используются различные формы диагностики –

контролирующей работы на уроке, которые учитывают уровни обучаемости и обученности каждого ученика класса.

Необходимо использовать различные способы оценки: устный контроль (индивидуальный, фронтальный, групповой, взаимный опрос и т.д.), письменный контроль (сочинение - миниатюра, диктант по терминологии, многовариантные и разноуровневые контрольные работы), тестовый контроль, игровой контроль (кроссворд, олимпиады, нетрадиционные уроки). А в процессе отслеживания вводится для каждого класса отдельная диагностическая карта, проанализировав которую, можно получить ответы на различные вопросы: доступно ли был дан учебный материал, интересен ли он был для учащихся. Эта диагностическая карта заполняется на протяжении работы по всей теме. Проанализировав результаты можно сделать выводы об ошибках педагога, скорректировать деятельность учащихся, направить её в творческое русло.

Диагностика уровня усвоения знаний и умений на каждом этапе обучения позволяют оптимально выбирать формы и методы обучения, а также формы коррекции ошибок и пробелов в усвоении и применении знаний и умений.

В разных возрастных группах используются различные формы, приёмы и методы обучения учащихся. Следовательно, для детей разного возраста будут различны и формы контроля.

Например, во время уроков в начальной школе, происходит осмысление реальных учебных возможностей: степени обученности, обучаемости, познавательных интересов, мотивов учения, степени удовлетворённости учащихся и учителя.

Эти методы и приёмы диагностики позволяют оценить знания учащихся, степень обученности, мыслительные функции детей.

Учащиеся должны иметь адекватное представление об информационной картине мира, о стремительно развивающихся новых информационных и компьютерных технологиях.

Богатый материал для диагностики и последующей коррекции знаний дают индивидуальные задания на моделирование, а также межпредметные задания (метод проектов).

Конечно же, необходимо применять и традиционные формы контроля: самостоятельные проверочные, контрольные работы, устные ответы, сообщения и рефераты. И считается, нельзя утверждать, что индивидуальные карточки полностью проверяют все умения и навыки, которыми должен владеть каждый ученик в процессе изучения данной темы, но они позволяют дифференцированно подойти к проверке и диагностике знаний и умений на каждом этапе процесса обучения.

В конечном итоге овладение методиками системного контроля педагогический мониторинг обученности учащихся и анализ деятельности позволяет проконтролировать свою объективность в выставлении оценок, скорректировать свою педагогическую деятельность.

Исследованию проблемы формирования коммуникативных умений младших школьников посвящены работы отечественных ученых Б.Г.Ананьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Мухиной, В.Н. Мясичева, Р.С. Немова, и др. Младший школьный возраст определяется авторами как важный этап социализации и развития коммуникативных умений ребенка, рассматривается структура коммуникативных умений, критерии их сформированности. Однако особенностям организации процесса формирования коммуникативных умений не уделяется должного внимания. Изучением личности детей с проблемами в обучении, развитии личности и общении занимались А.К. Агавелян, Н.Л.Белопольская, С.Ю. Бородулина, Б.С. Братусь, Т.А. Власова, А.Д.Гонеев, Е.Е. Дмитриева, С.Д. Забражная, В.П. Кашенко, И.Ю. Кулагина, Г.Ф.Кумарина, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, Н.И. Лифинцева, В.Д.Лубовский, Е.В. Мальцева, Н.А. Никашина, Л.Я. Олиференко, М.С.Певзнер, Е.Т. Соколова, Р.Д. Тригер, С.Д. Шевченко и др. /1/. Авторами исследованы также психологические особенности развития коммуникативной сферы этих детей.

Проблеме формирования коммуникативных умений младших школьников посвящен ряд исследований последних десятилетий (1980-2005 гг.), среди которых следует отметить работы А.Г.Антоновой, Е.А.Архиповой, О.А.Веселковой, Р.И.Говоровой, Н.В.Клюевой, О.Ф.Кармадоновой, Ю.В.Касаткиной, Т.А.Ладыженской, Л.И. Лежневой, И.И. Михайловой, Р.В.Овчаровой, Н.В.Пилипко, А.И.Шемшуриной, А.А.Шустовой, Н.В.Щиголевой и др. /2/. В качестве основных средств формирования коммуникативных умений младших школьников авторы используют коммуникативные игры, беседы, игровые задания. Принципиальный подход к решению данной проблемы представлен в трудах Л.С.Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей. Исходя из концепции Л.С.Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы по коррекционно-воспитательной работе с ними, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения /1/.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматриваются в трудах И.А. Ильцова, Б.Ф.Ломова, В.Н.Соковнина и др., в психолого-педагогическом аспекте данная проблема освещена в работах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.С.Выготского, А.Б.Добровича, И.А.Зимней, Е.Г.Злобиной, М.С.Кагана, Я.Л.Коломинского, И.С.Кона, А.А.Леонтьева, А.Н.Леонтьева, Х.Й.Лийметса, М.И. Лисиной, Б.Ф.Ломова, Е.Мелибруды, А.В.Мудрика, В.Н.Мясичева, В.Н.Панферова, Е.В.Руденского, В.В.Усова, Н.И.Шевандрина, П.М.Якобсона, Я.А.Яноушека и др. /3/. Учеными выявлены сущность коммуникативных умений, предложены способы их формирования. Однако все они не затрагивают проблемы формирования взаимоотношений учащихся на основе оценки знаний.

Анализ теории и практики формирования коммуникативных умений младших школьников свидетельствует о его существенных недостатках. Ученые не уделяют внимания рассмотрению педагогических условий и путей формирования коммуникативных умений младших школьников. Мало внимания уделяется формированию коммуникативных умений младших школьников с учетом их индивидуальных показателей развития (уровень развития коммуникативных умений, наличие или отсутствие отклонений в психическом развитии); недостаточно полно используются возможности таких практико-ориентированных средств формирования коммуникативных умений, как сюжетно-ролевые игры, тренинги; не уделяется внимание формированию адекватной самооценки как одному из важных условий развития коммуникативных умений.

Выявленные недостатки в теории и практике формирования коммуникативных умений младших школьников объясняются наличием объективно складывающихся противоречий: между существующей потребностью поиска эффективных условий формирования коммуникативных умений детей с позиций гуманистической педагогики, личностно-деятельностного подхода и преобладанием авторитарного подхода в практическом решении данной проблемы; между объективной необходимостью формирования коммуникативных умений младших школьников и недостаточным организационно-методическим обеспечением данного процесса.

В психолого-педагогической литературе существует два подхода к решению проблемы соотношения понятий «коммуникация» и «общение»: В соответствии с одним из них оба понятия отождествляются. Так, в словаре иностранных слов коммуникация (communicatio) определяется как «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании» /3/.

В Большом энциклопедическом словаре коммуникация трактуется как общение, передача информации от человека к человеку - специфическая форма взаимодействия /2/.

Также понятия «коммуникация» и «общение» отождествляются в педагогическом /4/ и философском энциклопедическом /5/ словарях. В Современном словаре по психологии общение определяется следующим образом: «Общение (коммуникация) - это многоаспектные процессы конвергенции, установления и развития контактов, связей между субъектами, которые порождаются дифференциальными потребностями либо в совместной деятельности, либо в обмене различной информацией, а также для общей выработки конкретного плана действий...» /6/. В трудах Ю.А.Каляевой, А.А.Кидрона, А.А.Леонтьева, М.И.Лисиной, Л.Р.Мунировой, Р.С.Немова, Н.В.Пилипко, Е.В.Руденского, И.И.Рыдановой, В.Д.Ширшова, «коммуникация» также определяется как синоним «общения» /3/. В соответствии с другим подходом между этими двумя понятиями существует некоторое отличие.

Например, «коммуникация» определяется как «близкое к понятию общения, но расширенное» в словаре практического психолога. Здесь же поясняется, что коммуникация - это связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе. В этом же словаре дано определение общения, в котором указанный выше обмен информацией является составной частью общения. Общение - «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимание партнера» /6 с. 358/.

Более узкое трактование понятия «коммуникация» представлено в трудах Г.М.Андреевой, А.В.Батаршева, Е.Е.Дмитриевой, А.Б.Добровича, Я.Л.Коломинского /7/. Ученые под коммуникацией подразумевают только процесс передачи информации.

Анализ рассмотренных выше определений коммуникации и общения показывает, что, с одной стороны, коммуникация трактуется как понятие более широкое, чем общение, и в то же время она является (согласно определению) составляющей процесса общения. С другой стороны, если «коммуникация» определяется как понятие, близкое к «общению», следовательно, оно не сводится только к процессу передачи информации.

Кроме того, мы считаем невозможным осуществление данного процесса вне организации взаимодействия, восприятия и понимания партнерами друг друга.

Поэтому более правомерным, на наш взгляд, будет считать понятия «общение» и «коммуникация» идентичными.

Перейдем к рассмотрению соотношения понятий «общение» и «деятельность».

Существует несколько подходов к трактовке понятия «общение». Так, в работах А.А.Бодалева, Л.П.Буевой, А.С.Золотняковой, Я.Л.Коломинского, Б.Ф.Ломова, В.Н.Мясищева, В.Н.Панферова, В.М.Соковнина данное понятие рассматривается как процесс взаимодействия индивидов и определяется, наряду с деятельностью, как одна из самостоятельных категорий, как самостоятельная сторона человеческого бытия. Так, Б.Ф.Ломов определяет общение как «взаимодействие субъектов», в процессе которого осуществляется связь одного субъекта с другим субъектом /3, с. 39/.

В.Н.Мясищев определяет общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга и воздействующих друг на друга /3/. Последователь его учения Я.Л.Коломинский конкретизирует определение общения, рассматривая его как «информационное и предметное взаимодействие» /7, с. 17/. Тем самым, автор выделяет такие функции общения, как передача информации и установление контакта между субъектами в процессе их совместной деятельности.

А.А.Бодалев вносит в данное определение эмоциональный компонент. Он

рассматривает общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений (субъективно переживаемых взаимосвязей) между людьми /3/.

В.Н.Панферов расширил определение общения, трактуя его как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимопонимание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» /3, с. 127/. Как видно, автор считает общение необходимым условием организации успешной деятельности и социализации человека. Другой подход представлен в понимании общения Л.П.Буевой. Она определяет общение как конкретизацию человеческих отношений, их персонификацию, то есть их личностную форму.

Подходы В.М.Соковнина и А.С.Золотняковой отличаются рассмотрением общения как сложного явления. Так, В.М.Соковнин представляет общение как способ объединения людей в общество, как форму отношений общественных индивидов; как форму организованных общностей и один из способов общественного бытия индивидов. Автор указывает на двойственную природу общения: с одной стороны, оно упорядочено и организовано сложившимися в обществе формами общения, с другой - включено в деятельность индивида и всегда индивидуально /1/.

А.С.Золотнякова считает общение социально и личностно-ориентированным процессом, в котором реализуются не только личностные отношения, но и установки на социальные нормы /2/. Как видно, общение понимается автором как процесс передачи нормативных ценностей, усвоение которых регулируется социальной системой.

Наиболее часто употребляемым в современной научной литературе является определение, данное Б.Д.Парыгиным, рассматривающим общение как «сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их воздействия друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» /3/.

В современных условиях информатизации образования происходит расширение перечня общеучебных умений учащихся в основном за счет умений, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), на что указывают многие ученые, такие как С.А.Бешенков, А.А.Кузнецов, М.П.Лапчик, В.С.Леднев, Е.И.Машбиц, А.В.Хуторской и др., и что нашло отражение в концепции содержания обучения информатике в 12-летней школе. В ней отмечено: «Информатика привносит в учебный процесс новые виды учебной деятельности, многие умения и навыки, формируемые при ее изучении, носят в современных условиях общеучебный, общеинтеллектуальный характер» /2/.

В этой связи следует отметить, что активно реализуется программа компьютеризации школ, развивается телекоммуникационная инфраструктура, совершенствуется интерфейс программ общего назначения, расширяется перечень электронных учебных изданий, включающий электронные энциклопедии, справочники, системы тестов и т.д. Однако многочисленные публикации, касающиеся информатизации образования, анализ школьной практики указывают на ограниченность применения средств ИКТ в учебном процессе. Так, результаты опроса учителей-предметников свидетельствуют, что большинство учителей, которые на достаточном уровне владеют современными информационными технологиями и активно используют их для подготовки к урокам, для демонстрации учебного материала на уроках, либо эпизодически используют средства ИКТ для организации учебной деятельности школьников, либо не используют совсем. Одной из главных причин сложившейся ситуации ими отмечается низкий уровень сформированное у учеников умений по использованию ИКТ.

Следует отметить, что формирование общеучебных умений должно осуществляться целенаправленно, в строго обоснованной системе, где реализуются принципы возрастающей сложности, межпредметной согласованности, многогранной деятельности, соответствия природы формируемого умения возрастным возможностям детей. Причем, как показывают исследования Н.А.Лошкаревой, Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщикова и др., данный процесс не будет являться успешным без специальной программы формирования общеучебных умений, в основу которой положен перечень общеучебных умений, распределенных по годам обучения и отражающих все стороны учебного труда школьника (интеллектуальную, организационную, информационную, коммуникативную) /3/.

Следует подчеркнуть, что формирование общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности является прерогативой именно начальной школы. Однако, несмотря на значительный вклад многих авторов /6/ в проблему разработки содержания и совершенствования организационных форм пропедевтической подготовки младших школьников по информатике и информационным технологиям, до настоящего времени в педагогических исследованиях не уделялось достаточного внимания проблемам, связанным с формированием общеучебных умений использования ИКТ. Действующие методики обучения информатике в начальной школе не ориентированы на целенаправленный процесс формирования указанных умений.

В условиях интенсификации процесса информатизации образования, на фоне возрастающего внимания государства к необходимости развития у школьников умений использовать компьютер и другие средства ИКТ в учебной деятельности, в повседневной жизни, учитывая особую роль информатики в формировании общеучебных умений использования ИКТ, возникла необходимость совершенствования методической системы обуче-



ния информатике в начальной школе для организации целенаправленного процесса по формированию у учеников таких умений. Сказанным выше обусловлена актуальность выбранной нами темы исследования.

Таким образом, данная проблема заключается в разрешении противоречия между необходимостью, а также возможностью формирования взаимоотношений у учащихся средних школ на основе оценки знаний и реальным состоянием процесса обучения, который характеризуется фрагментарностью, низкой результативностью, что обусловлено в первую очередь тем, что методическая система обучения в школе построена без ориентации на специальную программу такого формирования.

1. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. *Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез.* – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

2. *Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада.* / Под ред. Т.И.Оверчук. -СПб.: «Детство-пресс», 2003.

3. Столяренко Л.Д. *Педагогическая психология.* – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

4. *Педагогический словарь.* – М., 2004.

5. *Философский словарь.* - М., 2003.

6. *Психологический словарь.* - Ростов н/Д: «Феникс», 2010.

7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология.* - СПб.: 2003.

### **Резюме**

В статье рассмотрены теоретические аспекты влияния оценки знаний на взаимоотношения учащихся средней школы.

### **Summary**

The article considering theoretical aspects of knowledges marks influens on the relations between secondary school pupils.

## **ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҮРДІСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ СТРЕССКЕ ТҰРАҚТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

**Ибашова М.С. –**

*Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ФЗИ аға ғылыми қызметкер*

**Серикбаева Қ.Б. –**

*"Әлеуметтік-гуманитарлық пәндер" кафедрасының оқытушысы, АТУ*

Білім беру жүйесіндегі негізгі мәселелердің бірі – ұлттың болашағын анықтайтын студенттер мен оқушылардың денсаулығы болып табылады. Денсаулық – адамның ағзасы мен жан-дүниесіндегі аурулар мен физикалық ауытқудың болмауын, қалыпты дамуды білдіретін, тұрғылықты жердегі экономикалық, экологиялық, әлеуметтік, жанұя жағдайларымен, тамақтану, дәрігерлік көмек сапасымен, педагогтар мен психологтардың студенттермен жұмысымен байланысты комплексті түсінік.

Бүгінгі таңда психология ғылымындағы өзекті мәселелердің бірі психо-

логиялық денсаулық болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда қазіргі студенттердің психологиялық денсаулығына жағымды да, жағымсыз да әсер беретін стресс мәселесі біздің мақаламыздың қарастыратын басты міндетіне айналды.

Стресс терминін алғаш рет 1936 жылы Канада ғалымы Ганс Селье енгізген. Ол стрессті белгілі бір төтенше жағдайларда пайда болатын реакция деп қарастырған. Сансыз эксперименттердің, бақылаулардың нәтижесінде Г. Селье мынадай қорытындыға келеді: ағзаның кез келген тітіркендіргішті қабылдауының күрделі үрдісі реакцияның екі типін қамтиды: 1) специфика-лық; 2) спецификалық емес. Спецификалық реакция нақты бір аурудың белгілерін сипаттайды, оның негізінде осы аурудың диагностикасы жатады. Спецификалық белгілер түрлі ауруларда тез ажыратылады. Кез келген аурудың спецификалық емес жағын Г. Селье зерттеп, осының нәтижесінде стресс теориясы пайда болды. Оны қысқаша былай тұжырымдауға болады: кез келген тітіркендіргіштің, кез келген факторлардың әсерімен ағзада олардың түрлеріне тәуелсіз «стресс» ұғымында бірігетін бірқатар спецификалық емес өзгерістер, немесе жалпы «бейімделушілік синдромы» пайда болады. Стресстің бұл реакциясы бірнеше сатылар мен фазалардан тұрады. Г.Селье стресстің 3 кезеңін бөліп көрсетті:

1. мазасыздық кезеңі;
2. қарсылық көрсету, бейімделу, немесе тұрақтану кезеңі;
3. жүйке жүйесінің ширығу кезеңі /1, 2, 3/.

Стресс мәселесі күрделі және алуан қырлы. Стресс – бұл өз бетінше психикалық және физикалық ширығуларға адамның реакциясы, бұл біздің күнделікті өміріміздің бір бөлігі. Стресс бізге пайдалы және пайдасыз да болуы мүмкін: пайдалысы бізге күш-жігер береді, пайдасызы бас ауруына, қанның қысымының жоғарлауына, асқазан ауруына, ұйқының қашуына, психикалық бұзылуларға және тағы басқа да ауруларға алып келуі мүмкін.

Қазіргі студенттердегі кездесетін (барлық адамдардікі сияқты) стресс, бұл жоғарыдан келген бір күш емес, ол жиналып қалған мәселелерге адамның реакциясы, күнделікті өмірдегі қиындықтармен үздіксіз күрес деп есептеуге болады. Стресс жұмыспен және іс-әрекетті ұйымдастырумен немесе адамның жеке өміріндегі бір жағдайлармен байланысты болуы мүмкін. Студенттік өмір көп жағдайларда студенттік ортамен, түрлі көңіл көтеру іс-шаралары-мен байланыстырылады. Көптеген студенттер үшін бұл өмір жеңіл және алаңсыз болып көрінеді. Енді басқа біреулері үшін бұл кезең, бейімделуді қажет ететін, өмірдегі кезекті бір өзгеріс болып табылады. Студенттер жас, сондықтан да жастық шаққа тән түрлі мәселелерді бастан кешеді; алайда олар жастары үлкен болуы да мүмкін, онда оларға студент жасындағы қызықты кезеңмен рахаттануға кедергі болатын аса көп жауапкершілік жүктеледі; оларда сабаққа ойын шоғырландыруға бөгет жасайтын жеке мәселелері де болуы ықтимал. Қандай жағдай болса да жоғары оқу орнында білім алу – көптеген студенттер үшін стресстік кезең болып табылады.

Студенттік өмір төтенше және стресс тудыратын жағдайларға толы. Сондықтан да студенттер стрессті және жүйке-психикалық шиеленістерді үнемі бастан кешіреді. Негізінен студенттерде стресс – ақпараттың өте үлкен болуынан, семестрдегі жүйелік жұмыстың жоқ болуынан, сессия тапсырудың алдында дамиды. Зерттеулер көрсеткендей, студенттердің эмоционалды шырығуы сессияның алдында 3-4 күн бұрын басталады да ары қарай ұзақ уақыт жалғасады. Эмоционалды шырығудың ұзақ уақытқа созылуы стресстің үздіксіз болғандығын көрсетеді. Бұндай стресстің салдарынан невроз пайда болуы мүмкін, яғни жүйке жүйесінің аурулары. Ағзаны мүмкіндігінен тыс жұмыс істеуге мәжбүрлеген кезде бірінші кезекте жүйке жүйесі зақымданады және оның қорлары шаршайды. Невроз адамдар ұзақ уақыт бойы стресс күйінде жүрген кезде пайда болады. Ол аурудың түріне жатпайды, бұл кейбір стресстік жағдайларға адамның әртүрлі “қалыпты” реакциясы /4/. Өз кезегінде өмірдегі ұрыс-керістер, сәтсіздіктер стрессті тудырады мұны психиатрлар психикалық зақым алу деп атайды. Оқыту кезеңі тұлғаның қалыптасуына үлкен әсер етеді, сондықтан да студенттердің психикалық денсаулығы өте өзекті мәселе.

Созылмалы стресс – студенттік өмірдің серігі дегенге өте көп дәлелдер бар. Студенттер сезінетін, академиялық үлгерімге кедергі келтіретін стресс оқуға әсер етуі мүмкін (білімді игеруде, қолдануда және қайта өңдеуде). Сабак үлгерімімен байланысты қиындықтар да өз кезегінде қолайсыздық тудырады, соның нәтижесінде жалпы стресс күшейе түседі. Кейбір зерттеу-шілер студенттердегі стрессті қаржымен, баспанамен, қауіпсіздікпен және салмақпен байланысты мәселелерді атап көрсетті.

Оқу үрдісіндегі стрессті ретке келтіру қажет. Бұл студенттердің өздерінің, оқытушыларының, әлеуметтік педагогтардың, психологтардың міндеті. Бұны шешудің жолдары студенттердің кәсіби мотивациясына, оқу үрдісін дұрыс түсіну, салауатты өмір сүру, тренингтік курстардың негізінде болуы мүмкін. Күнделікті өмірдің қарқындылығы және шиеленістердің көп болуы психологиялық деңгейде жағымсыз эмоциялық мазасызданулардың және стресстік жағдайларды тудырады.

Эмоционалды стресстер өзінің тегі бойынша әлеуметтік болып табылады. Ғылыми-техниканың дамуы, өмір қарқынының жылдамдығы, ақпараттың көп болуы, адамдар арасындағы қақтығыстық жағдайлар, экологиялық жағымсыздық нәтижесінде олардың кездесуі өте жиіленді. Эмоционалды стресс салдарынан туындайтын ағзадағы өзгерістер өте көп. Әр адамда оған қарсы тұра алушылық та әр алуан. Қазіргі өмірде неше түрлі жағымсыз жағдайлар көптеп кездесіп тұрады. Ауа-райының күрт өзгеруі, жұмыстағы мәселелер, көліктегі ұрыс-керіс, кездесуге кешігу, отбасындағы келенсіздік-тер.... Осының бәрі әр адамға әртүрлі әсер етеді. Тіпті оның зардабынан жүйке жүйесі бұзылып, әртүрлі ауруға шалдығуға себеп болады. Кей адамдар жағымсыз жағдайларға көп көңіл бөлмейді, қандай мәселе болмасын шыбын шаққан құрлы көрмейді. Екінші біреулер салы суға кетіп, ауруына ауру

жамап жатады. Демек, бұл тек көңіл-күйге әсер ететін психологиялық фактор ғана емес, адам денсаулығына кейде шешуші әсер ете алатын медициналық мәселе. Ағзадағы барлық құбылыс мидың қозуынан басталатыны белгілі. Кез-келген жағымсыз құбылыс алдымен мидың елегінен өтеді. Келесі кезекте оған эндокриндік жүйе қосылып, бүйрек үсті бездері гормондар бөле бастайды. Осымен бір мезетте вегетативті жүйке жүйесі жұмысын бастайды, артериалды қан қысымы көтеріледі, жүрек соғысы жиілейді, стрессті жағдайға бейімделуге, қарсы тұруға көмектесетін көптеген өзгерістер жүзеге аса бастайды /4/.

Эустресс – ағзаны жұмылдыратын және тілекті тиімділікпен біріктіретін тиімді стресс. Дистресс – іс-әрекеттің орындалуына кедергі келдіретін, ағзаның жұмылу деңгейін төмендететін стресс. Эустресс барысында таным үрдістерінің және өзіндік сананың белсенділігі, шындықты, есті саналау жүзеге асады. Дистресс негізінде адам түрлі физиологиялық ауруларға шалдығуы ықтимал /5/.

Сонымен, стресстің екі формасын бөлуге болады:

1. Тиімді стресс – эустресс,
2. Зиян келтіретін стресс – дистресс.

Көбінесе біз осы сыртқы ортаның немесе сыртқы факторлардың жағымсыз әсерін стресс деп түсінеміз.

Стресстің эустресс сипатында болуы үшін белгілі бір жағдайлардың болуы қажет:

1. Жағымды эмоционалды фон;
2. Кейбір мәселелерді шешкенде жағымды жағынан қарастыру;
3. Адамның іс-әрекетін әлеуметтік қоршаған орта жағынан мақұлдау;
4. Стрессті жеңу үшін жеткілікті қордың болуы.

Стресстің дистресске өтуі осы факторлардың болмауынан болуы мүмкін, немесе субъективті сипаттардың болуы:

1. Эмоционалды-когнитивті факторлар: қажет ақпараттың жеткілісіз болуы, жағдайды жағымсыз жағынан болжау, болған мәселені шеше алмаймын деген сезім және т.с.с;

2. Стресстің шектен тыс күшті болуы, ағзаның бейімделу мүмкіндіктерінен жоғары болуы;

3. Бейімделу қорларын қажытуға әкелетін үздіксіз үлкен стрессорлы әсерлер /4/.

Өзінің еңбектерінде Селье былай деп жазады: “әртүрлі көзқарастардың сәйкес келмеуіне қарамастан біз стресстен қашпауымыз керек және қаша да алмаймыз. Бірақ біз стресстің механизмдерін және туу себептерін біліп одан рахат алуға ұмтылуымыз керек” /2/.

П. Вонг өмірлік стресстердің классификациясын ұсынады:

1. Эмоционалды стресс:  
*Эмоционалды жағымды стресс.*

Кез-келген стресс ағзаға өзінің зиянды әсерін тигізеді деген түсінікке

қарамастан, стресстің бұл түрі “жағымды” аз болса да жеңілірек стресс деп айтылады. Адам айқын эмоцияларды басынан кешіреді, мысалы, билеттен ұтыс шығуы, үйлену тойы, баланың өмірге келуі т.с.с Бастан кешірген стресске қарамастан ағза жылдамырақ қалпына келеді. Кейбір жағдайларда эмоционалды жағымды стресс қайғылы оқиғаға әкеліп жатады, әсіресе адамның денсаулығы әлсіз болса, сондықтан да жасы келген кісілерге кез-келген күшті эмоцияларды бастан кешірумеуді ұсынады. Бұндай жағдайлар-да стресстің зиянды әсерінің мүмкіндігін есепке ала отырып бұндай жағдайлардан қашуға тырысу керек, сонымен қатар мүмкіндікке қарай бұндай адамдарға ақпаратты жәймен отырып жеткізуге тырысу керек.

#### *Эмоционалды жағымсыз стресс.*

Стресстің бұл түрі барлық адамдарға таныс болуы мүмкін. Бұны әдетте жағымсыз эмоциялар тудырады, соның салдарынан стресстік жағдайлар болып жатады. Кейде біз бұндай стресстерден өзіміз шығып жатамыз кейде туыскандардың көмегімен, ал кейде кәсіби білікті мамандарға жүгінеміз

#### 2. Тұлғашілік стресс.

Өзімен өзін болу әлемінде өмір сүру! Біздің іштей мазасыздануларымыз, көңіліміздің толмауы, ашуланшақтық, күйгелектену, қанағаттанбаушылық салдары стрессті дамытады. Ішкітұлғалық стресске әдетте орындалмаған қажеттіліктеріміз, армандарымыз, тілегіміз, үмітіміз т.б. жатады.

#### 3. Тұлғааралық стресс.

#### 4. Жеке стресс.

#### 5. Жанұялық стресс.

#### 6. Жұмыстағы стресс.

Мансапты жоғарлатуға тырысу және сонымен қатар одан нәтиже болмау немесе шамадан тыс жоғары жүктеме ол физикалық немесе ақыл-ой жұмсай-тын жүктеме болсын бәрібір, егер де сіз ұзақ жұмыстан шаршап жүрсеңіз немесе үнемі жағымсыз эмоциялар болып тұрса онда ол жұмыстық стресске ауысуы мүмкін. Бұны жиі еңбекті дұрыс бағаламаумен, рөлдік айқынсыздық-пен және жұмыстағы қауіпсіздік ережелерін дұрыс сақтамаумен байланыс-тырып жатады

#### 7. Экологиялық стресс.

Жағымсыз экологиялық факторлар тікелей біздің денсаулығымызға әсер етеді. Әртүрлі факторлар соның ішінде химияның, шудың, судың ластығы т.б. ағзамызға тұтастай теріс әсерін тигізеді. Осындай себептер, және де жаман экологиялық жағдайды жағымсыз әсерлерді күту экологиялық стресске әкеледі

#### 8. Қаржылық стресс.

Қазіргі кезеңде немесе біз өмір сүріп отырған уақыт ақшаның үлкен рөл ойнайтын кезімен сәйкес келіп тұр. Тамақ алуға, тұрмысқа қажетті заттарды сатып алу, пәтер ақысын төлеу немесе т.б. қажеттіліктерді өтеуге ақша төлейміз. Біздің тапқан табысымыз шыққан шығынымызды өтей алмайтын жағдайға жеткенде қаржылық стресс туады. Күтпеген жерден шығын

шығару, жоспардан тыс шығындар, қажет затқа несие ала алмау, еңбек ақысын аз төлеу т.с.с. стрессті тудырады.

#### 9. Қоғамдық стресс /6/.

Біз қоғамда өмір сүріп отырғандықтан онда болатын мәселелерден қашып кете алмаймыз. Қоғамдық стресс кейбір адамдардың арасында дамиды. Оның себебі экономикалық, саяси және т.б. мәселелерден болуы мүмкін.

Ю.В. Щербатых өзінің еңбегінде кәсіби стрессті жан-жақты сипаттап әр түрлерін бөліп жазады: оқудағы стресс, медицина саласындағы жұмыскерлердің стрессі, басқарушылық стресс, спорттық стресс. Сонымен қатар, автор өндірістік стресстің себептерін және кәсіби торығу феноменін талдайды. Автордың пікірінше, стресстің кәсіби себептері білімдердің, іскерліктің және дағдының жетіспеуінен болады және кейбір жағдайларда адамның денсаулығымен байланысты. Жеке сипаттағы стресстерге көбінесе өзін-өзі бағалаудың төмен болуы, өзіне сенімсіздік, сәтсіздікке деген қорқыныш, болашағына деген сенімсіздік /7/.

Қазіргі уақытта адамның өмірлік деңгейіне психологиялық және физиологиялық әсер ететін әртүрлі стресстер бар. Стресс объективті және субъективті факторларға тәуелді.

Стресстің белгілерін 2 категорияға бөлуге болады: физикалық және психологиялық.

*Физикалық белгілер:* ұйқының қашуы, бас аурулары, іштің қатып қалуы, іш өту, жиі кіші дәретке бару, жүрек соғысының жиілеуі, іш аурулары, жүрек айну немесе құсу, тәбетті жоғалту немесе үнемі ашығу сезімнің болуы, етеккірдің бұзылуы, денеге бөрітпелердің шығып кетуі, тері қышымасы, омыртқаның ауруы, қыжыл, кеуде тұсының ауруы, терең, рахаттанып дем ала алмау, аллергиялық реакциялар, қан қысымының жоғарлауы, бұлшықеттердің ауруы.

*Психологиялық белгілер:* 1. Депрессия. Әдетте депрессия ашушандықтың пайда болуымен көрінеді. Стресстік жағдайларда адамдар кейбір өмірлік аспектілерге бақылауды жоғалтқанын сезінеді. Ағзаның физикалық жағдайының төмендеуі симптомы және мінез-құлықтың өзгеруі жиілей бастай-ды. 2. Ұқыпсыздықтың жоғарлауы. Стресс назар аударуды төмендетеді және назар-ды жұмылдыру қабілетін төмендетеді. Бұның нәтижесінде ұқыпсыздық, зейіннің шашыраңқылығы немесе қате шешім қабылдауды тудыруы мүмкін. 3. Қорғаныс позициясы. Бұндай дабылдың пайда болуы адамның өзіне сай емес талаптар қойған кезде болады “күшті болу”. Ол әлсіз болмауы керек, стресстің әсеріне берілмеу. Кейде бұндай позиция – көпшіліктің алдындағы ойын сияқты, ал кейде сенім, нәтижесінде төмен өзіндік бағалауға алып келеді. Көптеген адамдар стресске бағынбауға тырысады. 4. Өз бетімен істей алмаушылық. Кейбір адамдар стресстік күйге түскен кезде өзінің қызметін орындау қабілетін жоғалтады. Құлдилау үрдісі басталады: олар бұрынғы кезіндегідей болып қалғысы келеді – өзіне-өзі сенімді қалпы, сондықтан да бұл дабылдың пайда болғанынан қорқады, және одан да қорқыныштысы өз

бетімен істей алмағанын қоршаған ортадағылар байқап қояды-ау деген қорқыныш. Өзін кінәлау сезімі стрессті жиілетеді. 5. Іскерлік қасиеттерді жоғалту. Шешім қабылдаудан қорқыныш және ойлаған істі орындауға деген қорқыныш. Стресс әдетте бақылауды жоғалтумен, таңдауды шектеумен көрінеді. Бұндай жағдайда өте қарапайым шешімді қабылдау қиынға соғады, ал ең бастысы – оны орындау.

Сонымен қатар психологиялық категория эмоционалды және мінез-құлықтық белгілерді көрсетеді.

*Эмоционалды белгілер:* импульсивті мінез-құлық, көңіл-күйдің төмендеуі, ыза, есте сақтаудың және назар аударудың бұзылуы, мазасыз ұйқы (қорқынышты түстер), негізсіз агрессия, ашуланшақтық, жиі жылау, назарды бір жерге аудармау, ойлаудың бұзылуы, ырықсыз, шектен шыққан мінез-құлық.

*Мінез-құлықтық белгілер:* тынымсыз шашын қолымен орау, тырнақты тістелеп мұжу, сыртқы түр-әлпетіне көңіл бөлмеу, маңдайға әжім түсіру, тістерін шықырату, орынсыз ашуланып күлу, темекі шегуді жиілету, шектен тыс дәрі қабылдау, аяқтарын қозғалтып немесе саусақтарымен тықылдату /8, 9/.

Студенттердің 3 тобын бөлуге болады: 1-ші топ – невротикалық бұзылулары бар; 2-ші топ – невротиканың дамуы мүмкін; 3-ші топ – дені сау. Невротикалық бұзылу деңгейі оқудың әр жылында көбейе беруі мүмкін. Невротикалық бұзылулары бар студенттер өз уақыттарын дұрыс ұйымдас-тыра алмайды ал бұл оларды астенизацияға алып келеді (яғни, орталық нерв жүйесінің функционалды мүмкіндіктері, жұмысқа қабілеттілігі төмендейді, психикалық шаршау болады, зейін аудару, есте сақтау қабілеттері төмендей-ді, ашушаң бола бастайды). Невротикалық бұзылулары бар студенттердің ұйқысы қанбай жүреді. Неврозбен ауыру оқу үлгерімінің нашарлауына әкеледі. Кейбір студенттер қарым-қатынасты жақсарту, өмірдің кейбір қиын-дықтарын шешу үшін ішімдікке үйір бола бастайды /10/.

Жоғары оқу орнында оқитын студент үшін мәселелер мен қиындықтарға мыналар жатуы мүмкін: ұйқының қажетті деңгейде жеткіліксіз болуы; өз уақытысында тапсырылмаған және қорғалмаған тәжірибелік жұмыстар; орындалмаған немесе дұрыс орындалмаған тапсырмалар; кейбір сабақтарға ұзақ уақыт бойы қатыспауы; өз уақытысында курстық жұмысты немесе пән бойынша жобаны қорғай алмау; пән бойынша жеткілікті білім ала алмау; белгілі бір пәннен жаман баға алу; белгілі бір уақытта бір тапсырманы орындау; рөлдегі шиеленіс, яғни, топтағы студенттермен мұғалімнің арасын-да шиеленіс болуы мүмкін. Бұндай жағдайда студент қатты мазасызданады, уайымдайды өйткені ол топтада жағымды қатынас орнатқысы келеді, мұға-ліммен де шиеленіске түскісі келмейді; студентте берілген жұмысқа немесе пәнге қызығушылықтың болмауы; физикалық жағдайдың нашар болуы (бөлме температурасының дұрыс болмауы, күн сәулесінің түспеуі немесе шектен тыс шудың болуы және т.б.) /10/.

Сонымен қатар, жеке факторларды да есепке алу керек. Бұған жанұя мүшелерінің біреуінің ауруын, жақын адамдармен немесе топтағы студенттермен ренжісіп қалу, басқа жаққа қоныс аудару, достарының санының өзгеруі, маңызды бір жетістікке жетуі, қаржы жағдайының өзгеруі тағы да басқа жағдайларды жатқызуға болады. Стресспен күресудің көптеген әдістері бар. Кез-келген студент қолдануға болатын кейбір әдістерді ұсынуға болады.

1. Стрессі жеңу үшін жағдайға бақылау жасау ең маңызды фундаментальды қатынастың болуы мүмкін.

2. Стрессен қорғануда қиялға берілуге болады. Оны психикалық релаксация жасау үшін қолдануға болады.

3. Таза аумен қыдыру.

4. Мәдени шара өткізетін орындарға бару (театр, мұражай, көрме, кино т.б.)

5. Достармен қарым-қатынас жасау немесе басқа өзіңе ұнайтын адамдармен.

6. Стрессі емдеудің дәрісі ретінде күлкіні айтуға болады. Күлкі барлық бұлшықеттерді жаттықтырады, бас ауруын емдейді, артериальді қан қысымын төмендетеді, дем алуды және ұйқыны реттейді. Күлкі кезінде қанда стресске қарсы гармондар пайда болады. Стресс кезінде де қанда гармондар пайда болады бірақ олар стресстік: адреналин и кортизол.

7. Укалау. Өзін-өзі укалауға да болады.

8. Спортпен шұғылданду (жүгіру, жүзу, спорттық ойындар және т.б.). Кез-келген физикалық жаттығулар стресстің гармондарын шығарады.

9. Стресспен күресу үшін көптеген жаттығулар бар. Оған 3 жаттығудың түрін жатқызуға болады:

- релаксациялық (аутореттеуші дем алу жаттығулары, бұлшық еттерді босаңсыту);

- көзді жаттықтыру жаттығулары. Оларды күні бойы барлық жерлерде жасауға болады;

- стресске қарсы дем алып, дем шығару жаттығулары /11/.

Сонымен, стресс – бұл әр студенттің күнделікті өмірінің бөлінбес бөлшегі. Стресске деген реакция жұмыс күнінің басталғанынан бастап, дұрыс тамақтану, белсенділік, дем алудың және ұйқының сапалы болуы, қоршаған адамдармен жақсы қарым-қатынас. Студенттің өзіне байланысты өмір сүруі қалай болатыны – сау, белсенді өмір сүреді ма немесе керісінше дұрыс өмір сүруді таңдамауы. Стресс дегеніміз – адамның өмірде болып жатқан өзгеріс-терге бейімделе алмауы. Өзгерістер жағымды немесе жағымсыз болуы мүмкін. Осы атап өтілген факторлардың екеуінде стресс жағдайын тудырады. Бірақ олардың біреуі тек елеусіз үстірт өтсе, ал екіншісі өте терең жүреді. Атап өтілген факторлардың жүруі адам тұрғысымен тікелей байланыста. Яғни, сезімтал тұлғалар стрессті ауыр түрде көтереді де, ал бойындағы қасиеті берік тұлғалар стресске бейімделе алады және стрессен оңай шығады.



Соңғы жылдары әлеуметтік экономикалық дамумен саяси қайта құру жағдайында біздің қоғамның тұрғындарының денсаулығына жағымсыз әсер ететін бірқатар құбылыстар көрініс бере бастады. Атап айтсақ невротизация мен психопатизация деңгейінің өсуі және соматикалық аурулардың барлық топтары бойынша аурулардың жағымсыз динамикалық өсуі байқалуда. Суицид, нашакорлық, маскүнемдік деңгейлерінің жылдам өсуінен көрінетін тұлға мен қоғамның деградациялануына деген потенциалды қауіп туды. Мұндай мәселе балалар, жастар сонымен қатар студенттердің арасында да белең алып келеді.

Оқушылар мен студенттер, сондай-ақ жалпы жастар репродуктивті кезең табалдырығында тұрған жасқа жатады. Сондықтан, тұрғындардың осы санатының денсаулық жағдайына болашақ ұрпақтың денсаулығы тәуелді. Сонымен бірге студенттердің денсаулық жағдайы жас мамандардың дайындық сапасымен айқындалады. Себебі жоғары оқу орнындағы бұл даму кезеңінде ғылымды игеру студенттерден ақыл-ойлық психоэмоциялық және физикалық шығындарды талап етеді. Жоғары оқу орнында білім алу кезінде студенттерге физикалық, психикалық және репродуктивтік денсаулық жағдайына жағымсыз әсер ететін бірқатар факторлар кешені әсер етеді. Оқу жүктемесін рационалды емес жоспарлау нәтижесінде ақпараттың көп болуы жағдайындағы оқу іс-әрекеті уақыттың жетіспеушілігімен байланысты стресс-тің пайда болуына әкеледі, ол соңында депрессияға, психовегетативті бұзы-луларға, неврозға және әр түрлі соматикалық ауруларға ұшыратуы мүмкін.

Осыған байланысты ЖОО білім беру жүйесіне тұлғаның әлеуметтік дамуын қамтамасыз ететін мемлекеттік құрылымдарда арнайы тапырмалар-дан басқа студенттердің физикалық, психикалық денсаулығын сақтау міндеті тұр.

Студенттік шақтағы стресс ЖОО оқу үрдісінің ерекшеліктерімен байланысты және көңіл күй мен психикалық немесе соматикалық қызметтерге тікелей және тәуелсіз әсер беретін күнделікті шамадан артық жүктемелер түрінде көрінеді.

Қазіргі кездегі студент үшін стресс ғажайып құбылыс болып саналмайды, керісінше, жинақталып қалған мәселелерге, күнделікті қиындықтармен үздіксіз күрес үрдісіне тиісті жауап болып табылады. Стресс адамның жеке өміріндегі оқиғалармен немесе ұйымның жұмысы және іс-әрекеттерімен байланысты факторлармен туындауы да мүмкін.

Сонымен, стресс – әрбір студенттің күнделікті өмірінің ажыратылмайтын бір бөлігі. Стресске жауап беру, еңбек күнінің басындағыдай, тамақтану тәртібі, қимыл белсенділігі, демалу мен ұйқының сапасы, қоршаған ортада-ғылармен өзара қарым-қатынасы сияқты, тұрмыс салтының құрамдас бөлігі болып табылады. Студенттің өмір сүру салты қандай болатындығы – салауатты, белсенді немесе, керісінше, сылбыр түрде болуы оның тікелей өзіне байланысты. Демек, стресстік күйде қаншалықты жиі және ұзақ болуы да студенттің өзіне байланысты болып келеді.

Адамзат тарихы көрсеткендей, кез келген қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуының табыстылығы сол қоғам азаматтарының денсаулығына, оның ішінде әсіресе, психологиялық денсаулығына тікелей байланысты болады. Сондықтан да студенттердің бойында эмоционалдық стресске тұрақ-тылықты дамыту, тек студенттің өзінің жеке басының тұлғалық ерекшелік-терін жетілдіру ғана емес, сонымен қатар жалпы болашағымыздың негізін қалаушы жастарымызды қоғамда болып жатқан өзгерістерге эмоционалдық тұрақтылық арқылы еркін бейімделе алатын ұрпақ ретінде тәрбиелеу – бүгінгі күннің аса маңызды мәселесі болып табылады.

1. Селье Г. *Очерки об адаптационном синдроме.* -М., 1990.
2. Селье Г. *На уровне целого организма.* -М: Наука, 1972. 122 с.
3. Селье Г. *Стресс без дистресса.* –М.: "Прогресс", 1982.
4. Судаков К. В. *Системные механизмы эмоционального стресса.* -М., 1981
5. Элкин А. *Стресс.* –М.-СПб-Киев, 2006.
6. Руденский Е.В. *Психология стресса.* -Новосибирск, 1997
7. Щербатов Ю.В. *Психология стресса и методы коррекции.* -СПб.: Питер, 2007. -256 с.
8. Бачериков Н.Е., Воронцов М.П., Петрюк И.Т., Цыганенко А.Я. *Эмоциональ-ный стресс в этиологии и патогенезе психических и психосоматических заболева-ний.* –Харьков: Основа, 1995. -276 с.
9. Горизонтов П.Д. *Стресс.* -БМЭ, 1963. -Т.31. -С. 608-628.
10. Шарай В.Б. *Функциональное состояние студентов в зависимости от форм организации экзаменационного процесса.* М., 1989.
11. Сандомирский М.Е. *Как справиться со стрессом.* - Воронеж: НПО МОДЕК, 2000. - 176 с.

### **Резюме**

В данной статье отражены некоторые аспекты развития стрессоустойчивости студентов и их поведение в стрессовых ситуациях в процессе общения.

### **Summary**

The article reflects students' personality development and their behavior in stress situations.

## **БІЛІМ БЕРУДІ ЖАҢҒЫРТУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПОЛИМӘДЕНИЕТТІ ОҚУ-ТӘРБИЕ КЕҢІСТІГІ - ТҮЛҒА ДАМУЫНЫҢ РЕСУРСЫ**

**Оспаналиева А.Е. –**

*Республикалық «Балдәурен» оқу-сауықтыру орталығы*

Бүгінгі таңда Қазақстан Республикасында білім берудегі негізгі мәселе - білікті мамандар дайындау үрдісінің өзіндік ерекшеліктері, соның мақсат-тары мен міндеттері, оларды шешетін жаңа ғылыми-әдістемелік, ұйымдастырушылық парадигмасын жүзеге асыру болып табылады. Осыған орай,

полиэтностық білім беру ортасының қызметі өзара түсіністікті, демек, білім беру процесінің субъектілерінің арасында өзара тиімді әрекеттестікті жүзеге асыруды қамтамасыз етуден тұрады. Мемлекетіміздің әлеуетті міндеттерінің бірі әлеуметтік тұрақтылық, тұлғалар мен қоғам мүдделерінің үйлесімділігі, ұлтаралық және конфессияаралық өзара қарым-қатынастардың нығаюы, халықтар арасындағы мәдени диалогтың жетілуі болып табылады. Осы айтылған жайттар Елбасының Жолдауларында, «Білім туралы», «Заң туралы», «Тәрбие тұжырымдамасында», ҚР Халықтар Ассамблеясының бағдарламаларында, арнайы мемлекеттік құжаттарда көрініс тапқан. Егемендік алған уақыттан бастап Қазақстан полиэтносты мемлекетіміздегі ұлтаралық келісім мен достықтың өзіндік үлгісін жүзеге асырды десек қателеспейміз. Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев еліміздің білім саласын, жастардың рухани даму мен саулығын жетілдіру мәселесін ешқашан сырт қалдырған емес. Жалпыға ортақ Еңбек Қоғамын құру идеясы туралы мақаласында Елбасы білім саласы үшін өте маңызды тапсырмалар беріп, даму бағыттарын көрсетті. Бұдан білімнің мемлекеттің қарқынды даму саясатының негізгі тетігі екендігін байқаймыз. Осы орайда білім мен ғылымның жетілуі Елбасының стратегиялық бағытымен және елдің даму мақсаттарымен үйлесуі заңды қажеттілік.

ҚР Білім және ғылым министрі Б.Т. Жұмағұлов биылғы тамыз конференциясында атап көрсеткендей, білім беру стандарттары мен оқулықтарының сапасын арттыра отырып, тарихи білім арқылы оқушының тұлға, азамат және патриот ретінде қалыптасуына күш салуымыз керек. Ұлттық сана мен ұлттық құндылықтар, ұлттық мінез қалыптаспаған жағдайда ұрпағымыз тәуелсіз мемлекетіміздің тірегі бола алмайтыны айтпаса да түсінікті. Мәдени факторлардың тұлға қасиеттерінің қалыптасуына әсерін психология ғылымының негізінде өзге ғылымдар сабақтастығында қарастырып, елімізде балалар мен жастарды психоәлеуметтік тәрбиелеу мен қалыптастырудың біртұтас теориялық-әдіснамалық тұжырымдамасын жүзеге асыру қажеттілігі туындады /1/.

Көп ұлтты білім беру ортасында субъектілер білім беру процесінің басқа мүшелерінің этностық таптаурындарының әрекет аймағына тап болады және үйлесімді өзара әрекеттестікке кедергі келтіретін проблемаларға кезігуі мүмкін. Осының барлығы шыдамдылықты, өзіндік өзгеруге және рефлексияға, эмпатияға икемділікті талап етеді. Оқушылар қандай да бір этнос өкілдері болғандықтан, жеке психологиялық ерекшеліктерінен басқа меңгеретін және қабылдайтын білім, білік, дағдыларға әсер ететін айрықша этнопсихологиялық сипаттарға да ие. Осы орайда, психология ғылымында жаңа тенденция - әрбір мәдениеттің қайталанбас ерекшеліктерін қолдау мен сыйлау бой көрсетуде /2/. Педагогтың кәсіби-педагогикалық іс-әрекетінің этномәдени детерминациясы оның қызметін белгілі бір этностық топтар мен бірлестік-терде педагогика және психологияның мәдени дәстүрлері мен ұлттық ерекшеліктеріне сәйкес ұйымдастыруға мүмкіндік беретін, тұлғалық қасиет-

тер мен қабілеттердің дамуына, дағдылардың, кәсіби білім, білік және қазіргі жалпы мәдени қалыптардың қажетті деңгейін көрсетеді. Сондықтан да жұмыс барысында оқытушы халық дәстүрлеріне тең құқықпен қарағандық-тан, мәдениет, әдет-ғұрып, дәстүрлердің сіңісуіне, танылуына мүмкіндік жасап, басқа ұлттарға сыйластық қарым-қатынас қалыптастыра отырып, тұлғаның дамуына әсер етеді. Мәдени үлгілерге тұлға үшін этноәлеуметтік кеңістікте функционалды-рөлдік қасиеттері ретінде көрінетін этностық таптаурындар, ұлттық мінез, этностық өзіндік сананы жатқызуға болады /3/. Сонымен қатар, ұлттық үлгі деген халықтың болашаққа бағыт-бағдарын анықтау /4/.

Негізінде, этнос аралық әрекеттестік - өзара әрекеттесуші этностық топтар мен оның жеке өкілдерінің индивидуалды - психологиялық сипаттарының өзгеруіне, сонымен қатар, олардың белгілі бір қасиеттері мен сапаларының интеграциясына әкелетін этностар арасындағы әртүрлі байланыстар жүйесі. Этнопсихолог Ж.Девероның ойынша, тек өз біртектілігіне ғана сүйеніп, басқаларды мойындамайтын адамдар өздерінің «мен - концепциясы» мен тұлғалық құрылымында деформацияға ұшырайды /5/. Осы орайда біз қазақстандық этнопсихология мектебінде қалыптасқан бала дамуы оны қоршаған ортаның полиэтностылық және моноэтностылық сипатына тәуелді деген бағытқа толығымен келісеміз. Сонымен қатар, орта және мәдениеттің барлық, оның ішінде психологиялық элементтері (феномендері), этностық функцияға ие /6/. Себебі, миграциялық және демографиялық процестердің еселенуі, аралас этностық жанұялар санының артуы, әлеуметтік институттар-да көп ұлтты ұжымдардың қалыптасып орын алуы оқыту процесіндегі мәдениет аралық және этносаралық қарым-қатынастың аясын айтарлықтай кеңейтеді. Этностық ерекшеліктердегі танымдық іс-әрекеттің белсенділік факторы ретінде этносаралық өзара әрекеттің ықпалы туралы белгілі ғалым С.М. Жақыповтың еңбегінде назар аударылған. Ғалымның көрсетуінше, этнос аралық өзара әрекеттестік құрылымындағы айырмашылықтармен шартталған тұлғалық мазмұнның әртүрлілігі көптігінің салдарынан моно-этносты топқа қарағанда полиэтносты топтық субъект жағдайында танымдық іс-әрекеттің нәтижелілігі жоғары болады /7/. Мұндай жағдайда қарым-қатынастың табысқа жетуінің негізгі кепілі оның барлық аспектісінде: коммуникативті, интерактивті және перцептивті жақтарында жүзеге асады. Адам өзге адамдармен қарым-қатынасы арқылы ғана тұлғалық мәнге ие.

Жалпы, елімізде білім, тәрбие және ғылым саласында этномәдени бағытта көптеген жұмыстар атқарылуда. Солардың бірі ретінде республикалық «Балдаурен» оқу-сауықтыру орталығын атауға болады.

Қазіргі таңда «Балдаурен» - балалар мен жасөспірімдердің оқу-сауықтыру іс-әрекеті мен рухани-адамгершілік жетілуін ұйымдастыратын және түрлі республикалық, халықаралық мәдени, ғылыми-практикалық іс-шаралар жүзеге асырылатын ғылыми-әдістемелік орталық. 2009 жылдан бастап Орталық «Балалар демалысын ұйымдастырушылар достастығы» деп

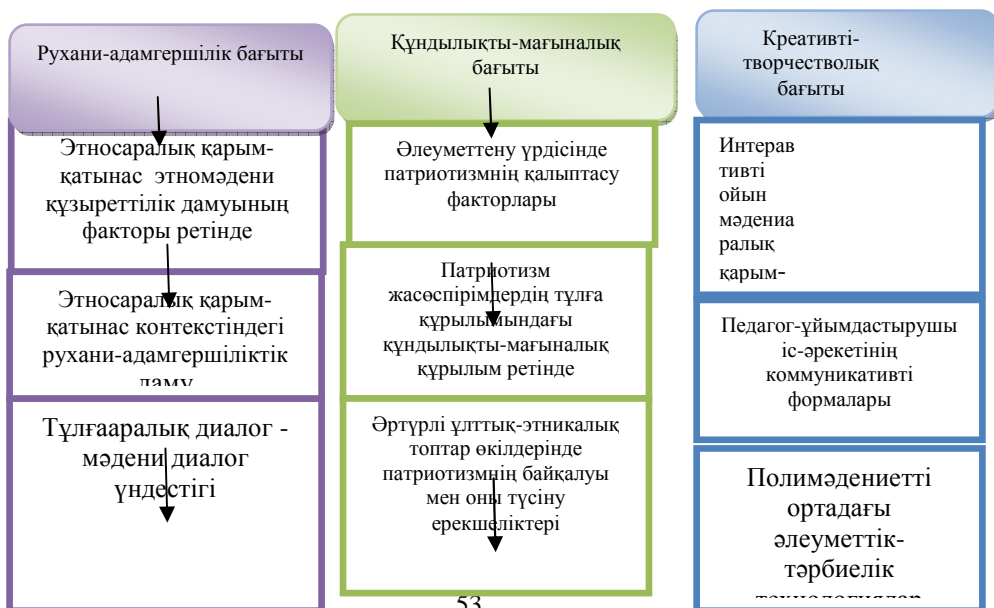
аталатын Халықаралық қоғамдық ұйымының мүшесі болып табылады. Бұл ұйым балалардың оқу-сауықтыру тәжірибелерін бөлісу, ғылыми-әдістемелік бағытта халықтарлық семинар, конференциялар ұйымдастыру, кәсіби шеберлікті шыңдау мектептерінің озық үлгілерін тарату мақсатында «Артек» (Украина), «Океан» және «Орленок» (Ресей), «Зубренок» (Беларусь) т.б. балалар демалысын ұйымдастыратын ірі монополистерді біріктіреді. Сондай-ақ, 2009 жылы 26 қазанда Оксфорд қаласында (Ұлыбритания) республикалық «Балдәурен» оқу - сауықтыру орталығы ЕВА (Еуропа Бизнес Ассамблеясы) серіктестіктерінің қоғамдық пікірлерінің ұсынысы бойынша және статистикалық мәліметтер мен консалтингтік, ақпараттық және рейтингтік агенттіктердің қорытындылары негізінде «European Quality» (Еуропалық сапа) Халықаралық марапат белгісіне ие болды. Бұл осы Орталықтың полимәдениетті білім беру ортасы ретінде жоғары деңгейде балаларға этномәдени құндылықтар негізінде оқу-тәрбие үрдісін жүзеге асыратын, дарындылықтарын шыңдайтын интерактивті кеңістік екенін дәлелдейді. Мәселен, жыл сайын тұрақты түрде «Достықтың алтын көпірі» Қазақстан халықтары Ассамблеясы өкілдерінің ауысымы, «Туған жер алтын бесік» тарихи - өлкетану экспедициясы, «Біздің біліміміз – Отанымыз Қазақстанның гүлденуі үшін» оқу озаттарының республикалық фестивалі, «Жас Ұлан» жас көшбасшылар жазғы мектебі» республикалық жиыны, «Қазақстан достарын шақырады» алыс-жақын шетелдердегі қазақ диаспорасы балалары үшін халықаралық ауысым, «Тұғырлы тіл - қазына» лингвистикалық ауысымдары өткізіліп тұрады. «Этномәдени диалог мектебі» бағдарламасы аясында түрлі қызықты іс-шаралар жүзеге асырылады. Бұл білім беру жүйесін педагогикалық процестегі басты тұлға - оқушылардың танымдық қасиеттерінің этнопсихологиялық ерекшеліктерін ескере отырып ұйымдастырудың қажеттілігін көрсетеді. Сонымен қатар, әр ұлт өкілі болып табылатын балалар арасындағы өзара қарым-қатынас сипатының өзгеруі әлеуметтік-психологиялық ортаның қайта құрылуына да себепші болады. Осы орайда бала тұлғасының әлеуметтену процесінің этнопсихологиялық мазмұны аса маңызды мәнге ие болады. Сондықтан да тұлғаның танымдық процестерінің этнопсихологиялық ерекшеліктерінің қалыптасуы мен дамуының маңыздылығы қарқынды бой көрсетеді.

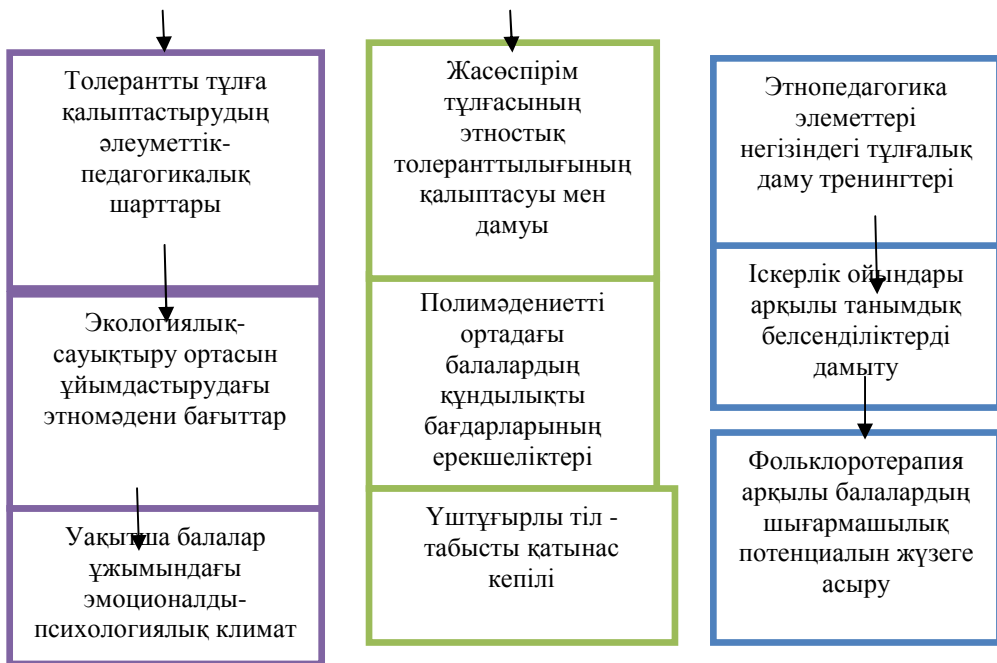
Қазіргі уақытта «Балдәурен» «Білім беруді жаңғырту жағдайындағы полимәдениетті оқу-тәрбие кеңістігі тұлға дамуының ресурсы ретінде» деп аталатын іргелі ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуде. Аталған зерттеу аясында экологиялық, әлеуметтену, психологиялық, тәрбие, этномәдени бағыттағы іргелі жобалар іске асырылуда (Кесте № 1).



Жоғарыда көрсетілген зерттеулер этномәдени құндылықтарға негізделген оқу-тәрбие концепциясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, Орталықтың ғылыми-әдістемелік бөлімі мен тәрбие кешені рухани-адамгершілік, құндылықты-мағыналық және креативті-творчестволық бағытта уақытша балалар ұжымында бірқатар педагогикалық бағдарламаларды құрастырып, апробациядан өткізуде (Кесте № 2). Осы іргелі ғылыми-зерттеу жұмыстарының нәтижелері еліміздің оқу-тәрбие, балаларды сауықтандыру мен демалысын ұйымдастыру саласында құнды мәліметтер береді деген ойдамыз.

### «Полимәдениетті оқу-тәрбие кеңістігі»





Өз кезегінде, республикалық «Балдәурен» оқу-сауықтыру орталығы - білім беруді жаңғырту жағдайындағы полимәдениетті оқу-тәрбие ортасы ретінде бала тұлғасына рухани және ұлттық құндылықтарды дарыта отырып, төзімді, алғыр, дені сау, интеллектуалды ұрпақ тәрбиелеу мәселесі бойынша Балалық Шақ Лабораториясы деуге де болады.

Жоғарыда айтылғандарға сәйкес, біз ғылыми-әдістемелік жұмысымызда мынадай міндеттерді анықтаймыз:

- Әртүрлі этностық топ өкілдерінен құралатын балалар ұжымындағы этностық сәйкестілік пен этностық толеранттылықты сипаттайтын көрсеткіштердің өзара байланысын анықтау және сипаттау;
- Полиэтносты ортадағы танымдық іс - әрекеттердің ерекшеліктері мен айырмашылықтарын айқындау;
- Этностық өзіндік сана қалыптасуына әсер ететін факторларды анықтау және этностық топтар өкілдерінің этностық өзара әрекеттесуі мен біртектіленуін қарастыру;
- Жалпы психологиялық (когнитивті стилдер) және әлеуметтік-психологиялық (құндылықтар, әлеуметтік аксиомалар) көрсеткіштер бойынша ішкі

және этносаралық айырмашылықтарды, сонымен қатар, респонденттертің өз этностық мәдениеті мен басымдылық көрсететін мәдениетке бейімделуінің деңгейін анықтау;

- Этносаралық өзара әрекеттестік барысында педагогтардың кәсіби қасиеттері мен инновациялық педагогикалық технологияларды игеру, қолдану нәтижелілігін қарастыру.

#### **Негізгі ұсынылатын тұжырымдар:**

1. Полиэтностық білім беру ортасы – түрлі ұлт өкілдерімен келісім мен бейбітшілікте өмір сүре алатын, өзге этностық бірлестіктерді құрметтейтін, өзінің этностық бірдейлігін сақтайтын және басқа этномәдениеттерді түсіну-ге тырысатын, тиімді этносаралық өзара әрекеттестікке дайын тұлғаның қалыптасуына әсер ететін жағдайлар жиынтығы.

2. Этномәдени құзырлылық пен этностық толеранттылық оқыту тиімділігі мен нәтижелігін арттырудың басты факторлары болып табылады.

3. Полиэтносты орта жағдайында этностық бейнелер өзара байланысты үш процестер негізінде қалыптасады:

- тұлғаның этностық топпен біртектіленуі және оның этностық топ арқылы өзіндік анықталуы;

- өзінің және өзге этностық топтардың дифференциациясы мен этнос аралық айырмашылықтарды түйсіну;

- өзінің және басқа этностық топтарға шынайы қатынасын түсіну.

Әрине, біз қозғаған мәселелер болашақта мазмұнды сапалы толығыды, жан - жақты дәйектермен негізделуді қажет етеді.

1. Намазбаева Ж.И. Психология и культура. Вестник. Серия «Психология». - Алматы: КазНПУ им. Абая. -2005. -№2(7). - 80 с.

2. Szapocznik, J., & Kurtines, W.M. (1993). *Family psychology and cultural diversity: Opportunities for theory, research, and association. American Psychologist*, 48 (4), 400 – 407. 20

3. Асмолов А. Психология личности: Принципы общего анализа. – М.: Смысл, 2001. – 367 с.

4. Ғарифолла Есім. Қазақ философиясының тарихы: Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 216 б.

5. Devereux G. *Ethnic Identity: Its Logical Foundations and its Dysfunctions*, - 1975. – P. 67 – 68.

6. Сухарев А.В. *Этнофункциональный подход к проблеме психического разви-тия человека. // Вопросы психологии. - 2001. -№ 2. -С. 40-57.*

7. Джакупов С.М. *Проблемы обучения и развития личности в условиях полиэтнического окружения. // Вест. КазНУ. Серия психология и социология. - 2003. № 2 (11). С. 5 - 11.*

#### **Резюме**

В данной статье поликультурное учебно-воспитательное пространство рассматривается как ресурс развития личности в условиях модернизации системы образования.



### *Summary*

*In this article multicultural educational educator space is examined as a resource of development of personality in the conditions of modernisation of the system of education.*

## **ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҚ ПЕН ТҰЛҒАНЫҢ КЕМЕЛДЕНУІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КЕҢЕС БЕРУДІҢ АСПЕКТІСІ РЕТІНДЕ**

**Ниетбаева Г.Б. –**

*Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhD  
докторантура институтының докторанты*

Қазіргі кезде адамның психологиялық денсаулығы тіршілік ету барысындағы тұлға жағдайының интегралдық сипаттамасы болып табылады. Тұлғаның психологиялық денсаулығы адамның тұлға ретіндегі тіршілік ету табыстылығы мен даму мақсаттарына жетудің «құны» арасындағы тепе-теңдікті білдіреді. Олар, біздің ойымызша, психологиялық кеңес беру барысында эмоционалды күйін диагностикалау арқылы бағалана алады.

«Кеңес беру» сөзі «consultare» деген латын сөзінен шыққан және кеңесу, ақылдасу, қамқорлық көрсету дегенді білдіреді. D.H. Blosher /1/ психологиялық көмектің бұл түрін, мысалы, клиникалық тұрғыдан сау тұлғаға бағдарланған кеңес беруден; тұлға мен органың өзара әрекеттесуі барысында пайда болатын мәселелерге бағдарланған кеңес беруден; клиент тұлғасын және оның мінез-құлқын өзгертуге бағытталған және т.б. кеңес берулердің түрлері жататын психотерапиядан ерекшелендіретін, психологиялық кеңес берудің мәнді жақтарын бөліп көрсетеді.

Жас ерекшелік психологиялық кеңес беруде ықпал ету объектісі ретінде жеке адам тұрады.

Кеңес алу көмегіне жүгінудің екі негізгі себептер тобы бар:

1. Өсуге, жетілуге, өзі туралы көбірек білуге талпыныс. Бұл жағдайда кеңес беру, белгілі бір іс-әрекетке бағдарлайтын, ақпараттық немесе бейіндік болуы мүмкін.

2. Нақты жеке бас қиындықтары немесе мәселелер: «Мен қорқамын...», «Мен білмеймін...», «Менің қолымнан келмейді...». Мұндай жағдайларда кеңес беру психотерапиялық немесе түзету сипатына ие болады. Ол, мысалы, адамның өзіне деген көзқарасын қолдаушы немесе өзгертуші түрінде болуы ықтимал.

Сонымен, психологиялық кеңес берудің және психологиялық түзетудің мақсаты сау адамдарды қиын жағдайларда психологиялық сүйемелдеу болып табылады. Бұл жерде қиын жағдай деп, «субъект өз өмірінің ішкі қажеттіліктерін (түрткілерін, талпыныстарын, құндылықтарын және т.б.) жүзеге асыра алмайтындай жағдайға тап болған кездегі қиындықтар» саналады /2/.

«Күйзеліс» деген сөздің өзі жүйенің тепе-теңдік қалпынан бұзылу фактісін білдіреді. Күйзеліс (грекше «krisis» - шешім, бұрылу пункті) – кез келген бір жағдайдағы кенет, шұғыл өзгеріс, ауыр ауыспалы күй, бір нәрсеге қатты

қиналу. Қытай тілінде «күйзеліс» ұғымы «қауіпке толы мүмкіндік» түрінде, адам әр түрлі қарама-қайшылықтарды бастан кешіп, қиын кезеңнен өткеннен кейін иеленетін, тұлғаның өсуге мүмкіндігі деп түсіндіріледі.

Күйзеліс төтенше жағдай, әрекет ету қажеттілігі реңіне ие. Г. Олпорт /3/ бойынша, күйзеліс – ол қысқа мерзімде өзі және әлем туралы көзқарастарының едәуір өзгеруін талап ететін, эмоционалдық және ақыл-ой стресс жағдайы.

Күйзеліс түрлерінің жіктеуінде жас шамасына байланысты ауыспалы кезең кезіндегі күйзелістер ерекшеленеді. Бұл жас ерекшелік өмірлік мақсат-тарды жүзеге асыру барысында қиындықтарға кез болу жағдайы және оны үйреншікті де бұрынғы жас кезеңіндегі меңгерілген тәсілдер арқылы жеңу-ге мүмкіндіктің болмайтын жағдайы.

Зерттеуші-психологтардың назары жеке даму кезеңдерінің ауысуында, өтпелі кезеңдерде, дамудың негізгі кезеңдерінің шегінде шоғырланған. Белгілі болғандай, осы мезгілде үздіксіздіктің бұзылуы, бір белгілердің жоғалуы және жаңаларының пайда болуы, бұрынғы әлеуметтік қатынастар-дың жойылуы және жаңалардың туындауы байқалады. Өтпелі кезеңдер өте қиын жағдай ретінде, нормативтік жасерекшелік күйзелістер ретінде қарастырылады.

Кеңес алуға келген адамның қандай өмірлік сатыда жүргендігін психолог анықтай білуі қажет және де бұл жерде дамудың қандай да бір топологиялық кезеңінің белгілері жайындағы білімге жүгіну қажет. Жеке жұмыс барысында метрикалық және хронологиялық жас толық анықталған бағдар болып саналмайды, ол тек бастапқы бағдар болып табылады. Жоғарыда айтылған-дар, біздің ойымызша, жеке даму мен жасерекшелік өзгергіштіктің жалпы сызбалар көріністерін салыстыра отырып, мәселенің мазмұнында жақсы бағдарлануға мүмкіндік береді.

Жасерекшелік дағдарыстар кезінде психологиялық кеңес берудің және психологиялық түзетудің объектісі болып, психологиялық денсаулығында қандай да бір ауытқушылықтары бар балалар мен ересектер саналады. Осылайша, оның мақсатын психологиялық денсаулықты психологтың бағытталған психологиялық көмегі арқылы қалпына келтіру, деп анықтауға болады.

Психологиялық денсаулықтың көрсеткіштері арасында тұрақты және вариативті түрлері ерекшеленеді, олардың айқын көріну деңгейі жас есе келе өзгеріп отырады. Тұрақты көрсеткіштерге эмоционалдық күйдің көрсеткіштері жатады. Дәл осы эмоционалдық күй әр түрлі жас кезеңдерін-дегі адамның психологиялық денсаулығының белгісі болып табылады. Әлеуметтік-психологиялық бейімділіктің өлшемдері және интеллектуалдық-тұлғалық сипаттамалар тұлғаның психологиялық денсаулығының вариативтік көрсеткіштері болып саналады.

Психологиялық денсаулықтың көрсеткіштерін бөліп көрсету жасерекше-лік дағдарыстар кезіндегі психологиялық кеңес беру мен түзетудің кейбір әмбебап, алмаспайтын, тұрақты міндеттерін анықтауға мүмкіндік береді:

- өзіне деген позитивтік көзқарасқа және өзгелерді қабылдауға үйрету;
- өзін-өзі тану мақсатында рефлексивтік дағдыларға үйрету;
- өзін-өзі дамытуға деген қажеттілікті қалыптастыру, өзін-өзі дамытудың бағыттарын анықтау.

Кеңес беру барысында психолог өз алдына келесі мәселелерді қою керек: «Кеңес беру барысында қандай мақсатқа жеткім келеді? Неге мен бұл мақсатқа жеткім келеді? Осы мақсатқа қандай жолмен жетемін?».

Әр түрлі психологиялық мектептердің теоретиктерімен қолданылатын, кеңес берудің әмбебап мақсаттары ретінде төмендегілерді атауға болады /4/:

1) шарасыз әлеуметтік шектеулерге қарамастан, клиенттің өмірі табыстырақ болатындай қылып, өз өмірімен қанағаттана алатындай етіп клиенттің мінез-құлқын өзгертуге септігін тигізу;

2) өмірлік жаңа жағдайларға және талаптарға тап болған кезде, өзіне-өзі ие болу, өмірдегі қиын жағдайларды жеңе білу дағдыларын дамыту;

3) өмірлік маңызды шешімдерді тиімді қабылдауды қамтамасыз ету;

4) тұлғааралық қатынастарды қолдау және дамыту. Отбасындағы ересек адамдардың жанжалдары, балалардың құрбылар тобындағы немесе ересектермен өзара қарым-қатынас мәселелері, тұлғааралық қатынастарды тиімді орнатуын үйрету арқылы, клиенттердің өмір сапасын жақсартуды талап етеді;

5) тұлғаның әлеуетін жетілдіруді және жүзеге асыруды жеңілдету.

Жоғарыда айтылғандарды, біздің ойымызша, келесі түрде жалпылауға болады: кеңес берудің әмбебап мақсаттары, тұлғаның кемелденуіне әкелетін тиісті бейімделуге, тұлғалық дамуға септігін тигізуге бағдарланған.

Адамның дамуы, тұлғаның басқа да қасиеттеріне өз ықпалын тигізетін, өзекті қасиеттердің және потенциалды қасиеттердің болуын болжайтын, жаңа қасиеттердің қалыптасу үрдісі ретінде көрсетілген. Тұлғаның осы потенциалды қасиеттері әлеуметтік ортаның әсеріне сезімталдықты детер-миндендіреді, бірқатар механизмдер арқылы тұлғаның қоғамдық қатынастар жүйесіне ену дәрежесін анықтайды. Осылайша, тұлғаның кемелденуі даму-дың психологиялық эффектілері контекстінде оның мақсаты ретінде қарастырылуы мүмкін.

Б.Г. Ананьев /5/ көрсеткендей, онтогенез барысында индивид ретіндегі адамның дамуындағы нәтижесі болып, биологиялық кемелденуге жеткен кезі саналады. Өмір жолы шеңберіндегі адамның тұлға ретіндегі психологиялық әлеуметтік қасиеттерінің дамуындағы нәтижесі болып, әлеуметтік кемелдену саналады. Адамның еңбек және ақыл-ой іс-әрекетінің субъектісі ретіндегі дамуы, оның еңбекке қабілеттілігінде және ақыл-ой тұрғысынан кемелденгендігінде.

Біздің ойымызша, кемелдену дегеніміз құрылымдық, динамикалық қасиеттерге ие болған, көп өлшемді және түрлі деңгейдегі тұлғаның қасиетін білдіреді. Кемелденудің деңгейлік, құрылымдық сипаттамалары әрбір жас кезеңінде ерекше болып келеді. Жалпы алғанда, тұлғалық кемелденудің

қызметі болып, аталған дамудың жеке қасиеттерін иеленіп, даму үрдісінің мақсатты, жүйелі, тұлғалық-шартталған үрдіске айналуы саналады.

Даму психологиясының мәселелерімен айналысатын зерттеушілер дәстүрлі түрде келесі сауалдарға жауап беруге тырысады: «Неге дамиды?» және «Қалай дамиды?», яғни психикалық дамудың себептері мен оның механизмдерін анықтауға талпынуда. Алайда егер өзін-өзі дамыту – бұл кері айналмайтын, заңды және бағытталған үрдіс болса, онда тағы бір сұрақ қойған орынды: «Бұл үрдіс қайда бағытталған?» Даму не үшін жүреді?».

Біздің пікіріміз бойынша, дамуды талдаудың қазіргі жолдары, дамудың мақсаты туралы сұраққа жауап алуға, мақсаттардың вариативтілігі жөнінде түсінік алуға мүмкіндік беретін тұжырымдамаларға жүгінгенді талап етеді. Осыған кеңес берудің екі стратегиясын немесе парадигмасын ескеру арқылы қол жеткізуге болады.

Гуманистік психология саласында әрбір адам тұлғалық дамуына байланысты жасерекшелік мәселелерді шешу үшін тиісті қорға ие, деп танылады. Психологиядағы қазіргі гуманистік бағыттың өкілдері өзін-өзі дамытуға және тұлғалық дамуға деген беталысты тұлғаның бастапқы қажеттілігі ретінде қарастырады /6/.

Бейімдік парадигма төңірегіндегі екінші стратегия жеке адамның, тұлғаның бастапқы психологиялық мәртебесін, ары қарайғы барлық дамудың материалдық негізін немесе бастамасын (ағзаның алғашқы қызметтік құрылымдарының бейімделу және өзін-өзі реттеу заңдарын) зерттеуден тұрады.

Тұлғаның қалыптасуы мен дамуындағы маңызды контексті ретінде, психикалық ұйымдасудың әр түрлі деңгейінде өтетін, бейімделу саналады. Субъектіні гендік-бейімдік жағдайларға қатыстырумен шартталған дамудың эффектілері, тұлғаның ресурстарына айнала отырып, ары қарайғы өмір жолы үшін жағымды салдары сияқты, дәл солай әр түрлі жағымсыз психологиялық бастамалар түрінде бола тұрып, даму мен өзін-өзі реттеу үрдісін шектеп, өзгерте алады.

Э. Эриксонның еңбектерінде /6/ аталған парадигмалардың интеграциясын жасауға талпыныс жасалған. Э.Эриксон адамның дамуын, тиісті кезеңдерден тұратын және өзіне тән күйзелістерге ие, үрдіс ретінде қарастыра отырып, тұлға өзінің даму қисынымен көбінесе кемелдену, денсаулық және регресс-тің; тұлғалық дамудың, өзін-өзі анықтау мен невроздың арасында таңдау жасау қажеттігін көрсетеді. Э.Эриксонның пікірі бойынша, адам әрбір психологиялық әлеуметтік дағдарыс кезінде тиісті қиындықтарға төзу арқылы, тұлғалық дамуға және өзінің мүмкіндіктерін кеңейтуге жол ашады. Бір дағдарыстан табысты өтіп, ол өзінің дамуында келесісіне қарай беттейді. Адам табиғаты дамудың әрбір кезеңіне тән қиындықтарға жауапты және тұлғалық дамуды талап етеді. Ол адамды қалыптасып кемелденген тұлға тұрғысынан бағалауды және кемелденген тұлғаның ұйымдасуындағы бастамаларды оның бұрынғы кезеңдерінен іздеуді ұсынды.

Адам өмірінде кездесетін қиын жағдайларды көбінесе өзі шеше алмайды, сондықтан психологиялық кеңес беруді қажет етеді.

Кеңес беру іс-әрекетіндегі қазіргі кездегі практикалық психология, адам-ның негізгі жасерекшелік мәселелерінен, дамудың міндеттерінен тұратын ауқымды эмпирикалық материал жинақтады /6/.

Кеңес беру барысында өзін-өзі дамыту үрдісі, тұлғалық кемелденуге жету, психологиялық денсаулықтың шиеленістері туралы білдіретін, эмоционал-дық жайсыздықпен жалғасуы мүмкін.

Психологиялық денсаулық тұлғалық кемелденуге жетудің шарты болып табылады. Кеңес беру барысында тұлғаның кемелдену деңгейі кеңес берудің мақсаттарын, бағытын (қайда? не үшін?), ал денсаулық – мақсатқа жетудің тәсілдері мен ресурстарын, тұлға мен мінез-құлықтың өзгеру ауқымын (қалай?) анықтайды.

Кемелдену тұлғаның даму деңгейін «жетілу» тұрғысынан сипаттайтын қасиет болып табылады. Кемелдену адамның даму деңгейін, жалпы адамның бейімделуге, дамуға, қызмет етуге қойылатын талаптарға сәйкес сипаттауы мүмкін. Даму барысында кемелдену биологиялық және әлеуметтік шарттал-ған жана рөлдер мен мәртебелердің, қызметтердің табысты жүзеге асыры-луының шарты мен өлшемі болып табылады /6/.

Сонымен психологиялық денсаулық пен тұлғаның кемелденуі – бұл жасерекшелік дамудың әр түрлі кезеңдеріндегі кеңес берудің мүмкін болатын қатар тұратын міндеттері. Осылайша әрбір жас кезеңінде тұлғалық дамуға жеткізетін, бізбен бейімделу мен тұлғалық дамуды оңтайландыру мақсаты ретінде анықталатын, кеңес берудің стратегиялық мақсаттарын жинақтай келе, кеңес беруші-психолог өзінің күнделікті жұмысында түрлі психология-лық парадигмалардың техникаларын, тәсілдерін үйлестіріп отыруы қажет.

1. *Blocher D.H.* Developmental Counseling. -N.Y.: Ronald Press, 1966.
2. *Василюк Ф.Е.* Проблема критической ситуации // Психология экстремальных ситуаций. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко (сост.). -Минск: Харвест, 1999.
3. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. -М.: Смысл, 2002.
4. *Кочунас Р.* Основы психологического консультирования. -М.: Академический проект, 1999.
5. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. -СПб.: Питер, 2001.
6. *Портнова А.Г.* Зрелость личности как психологический эффект развития // Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы: сборник научных трудов Международной конференции / Под ред. И.С. Морозовой. -Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. -С. 326-330.

### ***Резюме***

*В данной статье психологическое здоровье и зрелость личности раскрываются как аспект психологического консультирования.*

### ***Summary***

*In this article personal psychological health and manhood it is considered as aspect of psychological consultation.*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ К НОВОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

**Шалхарбекова Н.А., Баймолдина Л.А. –**  
*докторанты КазНУ им. Аль-Фараби*

Эмиграция, или внешняя миграция населения Казахстана - сложный процесс, затронутый разноплановых экономических, правовых, социальных, психологических факторов. Трансформация социально-экономической системы, вхождение Казахстана в европейское и мировое экономическое сообщество, а также экономический кризис в мире и снижение жизненного уровня большинства населения в мире вовлекли в Казахстан приток эмигрантов, которые повлекли значительные трудности. В связи с этим значительный интерес представляет психологический аспект готовности личности к тем изменениям, которые ее ожидают в другой стране, а также проблемы межкультурного адаптации.

Многие исследователи делают акцент на факторах, влияющих на процесс адаптации к новому культурной среды, на проблемах психологической аккультурации людей, выезжающих за границу. Несомненно, этот процесс можно сделать психологически комфортным для личности, если осуществлять подготовку индивидов к межкультурного взаимодействия, повышать их межкультурную сензитивность. Интерес к проблемам межкультурной адаптации появился в психологической науке еще в начале XX века. Р.Редфилд, Р.Линтон, М.Херсковиц [1] определяют понятие аккультурация, которое трактуется как результат длительного непосредственного контакта групп с разными культурами, который изменяет паттерны культуры данных групп.

Заметим, что такую болезнь, как тоска по родине, которую швейцарский врач И.Хофер назвал ностальгией, исследовали еще в XVII веке. Современные исследователи, в частности Т.Стефаненко, Н.Лебедева, Л.Орбан-Лембрик, Г.Пиреней, С.Ениколопов, А.Шлягина, Ю.Платонов, В.Крысько и другие, психологическую аккультурации основном рассматривают как вхождение индивида в новую для него культуру, сопровождающееся изменением его ценностных ориентаций, ролевого поведения, социальных установок.

В этнопсихологической литературе выделяют три категории людей, выезжающих за границу: переселенцы - навсегда покидают родину, визитеры - дольше живут в чужой стране (дипломаты, деловые люди, студенты) и третья категория - это туристы [2].

Понятно, что тяжелее процесс межкультурного адаптации происходит в переселенцев, которым нужно полностью интегрироваться в другую культуру, стать полноценным гражданином определенной страны и даже трансформировать свою социальную идентичность.

Американский антрополог К.Оберг, изучая проблему межкультурного адаптации, вводит понятие "культурный шок". Его испытывает личность, попав к новой культуре. Автор выделяет симптомы культурного шока: постоянное чувство тревоги, раздражительность, неприятие местных блюд, страх перед контактами с другими людьми, неуверенность в себе, бессонница, злоупотребление алкоголем, наркотиками, психосоматические заболевания, депрессия, суицидальные намерения, агрессивность, враждебность по отношению к представителям страны пребывания. Обратная сторона проблемы - это процесс реадаптации, который преимущественно касается визитеров и в определенной степени туристов. Речь идет о "шок возвращения". Возвращение на родину также может сопровождаться дискомфортом, разочарованиями, фрустрацией и депрессией. Г.Триандис выделяет пять этапов процесса адаптации визитеров. Первый этап исследователь назвал "медовым месяцем". Он характеризуется энтузиазмом и большими надеждами. На втором этапе адаптации состояние временной эйфории проходит, и человек начинает чувствовать себя "чужаком", пытается отойти от реальности, общаясь только с земляками. Кульминация наступает на третьем этапе, когда индивиды, не сумевшие адаптироваться к новой культуре, теряют контроль над ситуацией, чувствуют беспомощность и недовольство. Может случиться даже так, что человек вернется домой, не дождавись окончания срока пребывания в другой стране. На четвертом этапе депрессия постепенно меняется оптимизмом, уверенностью и удовольствием. Пятый этап характеризуется полной адаптацией личности к новой культуре [3, с. 284].

Однако перечисленные этапы адаптации и реадаптации не являются необходимыми для людей, попадающих в новую культурную среду. Это зависит от многих факторов. В частности, Т.Стефаненко, Н.Фрейнкман-Хрусталева, А.Новиков выделяют индивидуальные и групповые факторы, влияющие на процесс адаптации. К индивидуальным факторам исследователи относят демографические и личностные характеристики индивида. Они утверждают, что на адаптацию влияет возраст человека: быстро адаптируются маленькие дети, чего нельзя сказать о пожилых людях, для которых процесс может стать тяжелым испытанием. По мнению многих психологов, врачей, психотерапевтов, пожилым людям не обязательно осваивать чужую культуру и язык, если в них нет в этом внутренней потребности, поскольку это может усилить ощущение ностальгии, с которой им труднее справиться, чем молодым людям. Для измерения социальной адаптации мы взяли следующие методики для измерения предрасположенности к предрассудкам (Г.Олпорт, Б.Крамер). Результаты эмпирических исследований свидетельствуют, что существенное влияние на процесс адаптации имеет уровень образованности индивида. Доказано, успешно адаптируются молодые, высокоинтеллектуальные и высокообразованные люди.

Относительно личностных свойств человека, то исследователи указывают

на то, что не существует универсальных характеристик человека или набора определенных качеств, которые бы способствовали процессу адаптации к любой культуре. Т.Стефаненко среди таких характеристик выделяет профессиональную компетентность, высокую самооценку, коммуникабельность. По ее мнению, это должен быть человек экстравертно типа, приоритетными для которой является общечеловеческие ценности, человек, который умело сохранит свою культурную идентичность и с пониманием и уважением относиться к нормам, традициям, обычаям новой культуры [3, с.286].

Не менее важным фактором, влияющим на процесс адаптации к новой культуре, является готовность личности к изменениям, которые ее ожидают, сформированность мотивации к адаптации. Психологически лучше переживают изменения люди, которые сознательно, добровольно стремятся быть включенными в чужую группу. Индивиды, которые готовы к изменениям, оказавшись в мультикультурном обществе, как правило, чаще контактируют с местным населением, что уменьшает их уровень культурного шока.

Для определения групповых факторов исследователи предлагают обратить внимание на характеристики самих культур, в частности, что у них разное, а что общее. Н.Лебедева обнаружила корреляционная связь между степенью выраженности культурного шока и культурной дистанцией. Индекс культурной дистанции включает в себя язык, религию, структуру семьи, уровень образования, материальное комфорт, климат, одежда и т.д. Исследование всех этих показателей дает основание утверждать, что процесс адаптации к новой культуре может быть менее болезненным, если новая культура имеет много общего с родным.

Кроме объективной культурной дистанции этнопсихолог выделяют и другие факторы, влияющие на процесс адаптации к новому культурной среды. Например, происходили или нет конфликты в истории взаимоотношений двух народов (война, геноцид), знание особенностей культуры страны, в которую попадает человек, владение языком, есть или нет общая цель при межкультурных контактах.

Важным фактором, влияющим на процесс адаптации, особенности культуры, в которой находятся переселенцы и визитеры. Менее успешно адаптируются представители культур, в которых традиции и поведение значительно ритуализированной. Например, граждане Кореи, Японии, стран Азии. Да, очень трудно адаптироваться в странах Европы японцам. Им постоянно кажется, что они не знают норм поведения страны, в которой находятся.

Исследования показывают, что довольно трудно адаптируются представители так называемых "великих держав": им мешает их тщеславие и само-мнение. Отдельным фактором можно считать культурные особенности страны, в которой находишься. Значительно легче адаптироваться в странах, где на государственном уровне придерживается политика культурного



плюрализма, принципы равенства, свободы выбора и партнерства представителей разных культур. Monoэтнические общества менее толерантными по отношению к представителям других культур. Бесспорно, весомое влияние на процесс адаптации осуществляют и ситуационные факторы - уровень политической и экономической стабильности в стране, уровень преступности, социальная политика государства и т.д.

Т.Стефаненко, Н.Лебедева, Н.Фрейнкман-Хрусталева, А.Новиков утверждают, что межкультурная адаптация не рассматривается как полная ассимиляция с чужой культурой. Это процесс вхождения в новую культуру, постепенное усвоение ее норм, ценностей, традиций. При этом личность, социально и психологически интегрировалась с чужой культурой, должен помнить об особенностях родной культуры, традиции и обычаи своего народа. Только в таком случае, подчеркивают ученые, можно говорить об адекватном межкультурное адаптацию.

Канадский психолог Дж.Берри выделяет стратегии аккультурации, которые могут наблюдаться у индивидов в результате межкультурных контактов. А именно: интеграция - каждая из взаимодействующих групп и ее представители сохраняют свою культуру, но одновременно устанавливают тесные контакты между собой; ассимиляция - группа и ее члены теряют свою культуру, но поддерживают контакты с другой культурой; сепаратизм - группа и ее члены сохраняют свою культуру, но отказываются от контактов с чужой; маргинализация - группа и ее члены теряют свою культуру, но и не поддерживают контактов с другой [3, с. 291].

Социальные психологи, этнопсихолог считают, что проблему межкультурной адаптации можно облегчить, если провести подготовку индивида к межкультурного взаимодействия. Традиционно выделяют следующие формы учебных программ, как образование, ориентирование, инструктаж и тренинг. Цель образования - получение знаний о культуре, истории, географии, обычаи и традиции той или иной культуры. В учебные программы входит также ориентирование, цель которого - быстрое знакомство человека с новым культурной средой, с его основными нормами, ценностями, убеждениями. При этом, как правило, используются пособия, построенные по принципу: "Вот так можно поступать, а вот так нельзя обращаться ни в коем случае!" Инструктаж дает ответ на вопрос, какие могут возникнуть на первых этапах пребывания в стране. Внимание акцентируется на отдельных аспектах приспособления к новой культуре. Практика показывает, что наиболее эффективной формой подготовки индивидов к межкультурного взаимодействия является тренинг. Его программа должна быть направлена на то, чтобы помочь человеку наладить межличностные контакты, справиться с психологическим стрессом, конструктивно общаться с местным населением, выработать умение принимать ценности, нормы, ролевые структуры чужой культуры. Психологи утверждают, что наиболее эффективными являются тренинги, которые включают реальные межкультурные контакты, например,

семинары с элементами групповой дискуссии, где обсуждаются ситуации, возникшие при личных контактах представителей двух народов, к которым относятся участники. Широкое применение получили атрибутивные тренинги, в которых основное внимание участников концентрируется на умении различать и понимать интерпретацию поведения или деятельности представителями той или иной культуры. В условиях дефицита информации о другой культуре субъекты взаимодействия начинают приписывать друг другу как причины поведения, так и сами образцы поведения или какие общие характеристики.

Широко применяют во многих странах мира так называемые культурные ассимиляторы. Их еще называют техникой повышения межкультурной сензитивности. Основная их цель - научить человека видеть ситуацию с точки зрения членов чужой группы, понимать их видение мира, но при этом, безусловно, не забывая свою культуру. Культурный ассимилятор содержит описание различных ситуаций (от 35 до 200), в которых взаимодействуют индивиды с двух разных культур, а также четыре интерпретации их поведения. В ситуациях, как правило, должны описываться случаи, которые чаще встречаются при взаимодействии представителей двух разных культур, ситуации, неправильно объясняют, и это вызывает конфликт, а также ситуации, которые дают возможность получить важную информацию о чужой культуре.

Исследователь при составлении таких ситуаций должен учитывать взаимные стереотипы, разницу ролевых ожиданий, обычаи, особенности невербального поведения и т.д. Уместно заметить, что такая форма работы может быть использована при разработке семинаров-тренингов для руководителей, работающих в мультинациональных коллективах или сотрудничают с зарубежными партнерами, а также для обучения персонала тех или иных мультиэтнических организаций. Очевидно, что задача специалиста-практика - облегчить процесс межкультурной адаптации индивида. Проблемы, возникающие при адаптации, следует рассматривать не как патологические симптомы, а во многих случаях, как нехватка определенных знаний об обычаях, нормы, ценности, стереотипы поведения представителей другой культуры. Еще один, по нашему мнению, важный момент: нужно развивать и тренировать у человека, который стремится выехать за границу, мотивацию к адаптации, способствовать успешному процессу аккультурации.

1. Пирен М. *Основы этнопсихологии*. - Киев, 1998. - 436 с.

2. Сухарев В.А., Сухарев М.В. *Психология народов и наций*. – М.: Сталкер, 1997. - 400 с.

3. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*. - М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. - С. 279-300.

4. Фрейнкман-Хрусталева Н.С., Новиков А.И. *Эмиграция и эмигранты: История и развития*. - М.: 1998.

## Түйін

Мақалада тұлғаның жаңа этникалық ортаға мәдениаралық бейімделуінің психо-логиялық ерекшеліктері қарастырылады. Сондай-ақ, шетелдік этнопсихологияның даму тарихының аспектілері дәріптелген.

## Summary

The article deals with the psychological characteristics of the individual to cross-cultural adaptation of new ethnic environment. And highlights the historical aspect of the development of ethnic psychology abroad.

## ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДА ШЫҒАРМАШЫЛЫҚТЫ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

**Бекжанова Б.Ж.** –

*Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhD докторантура институты докторанты*

Қазақстанның дамуының жаңа кезеңі еліміздің әлемнің бәсекеге барынша қабілетті 50 елінің қатарына кіру мақсатына бағдарланған. Соған сәйкес ұлттық білім моделі әлемдік білім кеңістігіне ықпалдастырылуы, әлемдік еңбек нарығында бәсекеге қабілетті мамандар даярлауды қамтамасыз етуі тиіс. Қазіргі таңда қоғамға мақсат қоя білетін, өз бетімен жұмыс атқаратын, креативті ойлайтын және мақсатқа жетудің әдіс-тәсілін шығармашылықпен анықтайтын, кәсіби-маман тұлғасы қажет.

Шығармашылық – пайда болған міндеттерді әлдеқашан белгілі болған тәсілдермен шешу үшін талап етілетіндердің тысына шығатын жоғары формадағы ойлау. Ойлау үрдісінде үстемдік еткенде, шығармашылық елес ретінде көрінеді. Мақсат пен іс-әрекет тәсілінің компоненті бола тұра, ол шеберлік пен инициативаның міндетті шарты ретінде шығармашылық іс-әрекеті деңгейіне дейін көтереді [1].

Адамның шығармашыл болуы мәселесі барлық уақыттарда гуманитарлық ғылымдардың, әсіресе психологияның өзекті мәселесі болды. Шығармашылық психологиясы ғылым ретінде XIX-XX ғасырлар тоғысында пайда болып, «жаңалық ашу» деген мәнге ие болды. Бұл мағынаны бізді қоршаған органикалық және органикалық емес өмірдің барлық саласында қолдануға болады. Өйткені өмірдегі кез-келген өзгерістер, жаңарулар-шығармашылық күштердің, әрекеттердің өнімі. Психологиялық әдебиеттерде олардың төмендегідей негізгі белгілерімен сипатталатындығы көрсетіледі:

- кез-келген жаңа өнім кездейсоқ немесе әр түрлі варианттар сынап көру нәтижесінде алынатындықтан, өнімнің жаңалығы оны жасаудағы үрдістің (жаңа әдіс, тәсіл, қимыл-әрекет) жаңашылдығынан тұрады;
- шығармашылық – таныммен, ақиқаттың сәулеленуі, оның дамуы мен қызмет ету заңдарымен тікелей байланысты; өйткені сәулелену шығармашылықтың базасы мен негізі: шығармашылық кезінде адам өзінің білімін

кеңейтеді, тереңдетеді сондықтан ақиқат дүниені тану формасы ретінде танылады;

- шығармашылық – мәселені, қалыптан тыс жағдайларды көру мен шешу үрдісі, ал кез-келген түйткіл негізінде карама-қайшылықтың шешімін табу жатыр, сондықтан шығармашылықтың мәні ретінде осы ерекшелігіне көңіл бөлінуі керек;

- шығармашылық – адам әрекетінің ең жоғарғы түрі, оның тұрмысының тәсілі, өзіндік әрекетінің, өзін-өзі дамытуының, өзін-өзі танытуының формасы;

- шығармашылық – рухани және материалдық құндылықтардың бірлігі. Бұған мұғалімнің күнделікті әрекеті тұрғысынан қарасақ, рухани шығармашылық бағдарлама, жоспар, жоба, модель ойлау үрдісінде туады, ал оны тәжірибеге айналдыру – материалдық шығармашылыққа жатады;

- шығармашылық – ойлаудың маңызды психологиялық критерийі, шығармашылықтың шешімі – эмоционалдық көтеріңкі көңіл-күйдің, не күйзелістің айқын байқалуы.

Шығармашылық - өте күрделі психологиялық үрдіс. «Шығармашылық» сөзінің төркіні «шығу», «ойлап табу» дегенге келіп саяды. Көрнекті психолог Л.С.Выготский шығармашылық деп жаңалық ашатын әрекетті атаған [2]. Ал Я.Пономарев оны даму ұғымымен қатар қояды. Соңғы жылдары шығармашылық сөзімен жаңалық, бастамашылық, белсенділік ұғымдары астарлас қолданылып жүр. Ол іс-әрекет түрі болғандықтан, тек адамға ғана тән. Шығармашылықты төмендегідей ерекшеліктерімен сипатталған адам әрекеті деуге болады:

- шығармашылықтағы карама-қайшылықтардың болуы;
- әлеуметтік және жеке тұлғаға деген мәнінің болуы,
- шығармашылыққа арналған шарттардың жағдайдың болуы;
- шығармашылық тұлғаның жекелік қасиеттерінің болуы;
- нәтиженің жаңалығы, соңы.

Кенес психологиясында шығармашылық психологиясының мәселелерін, оның ойлаумен байланыстылығын белгілі психологтар А.В.Брушлинский, В.С.Библер, Д.Б.Богоявленская, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, Н.Н.Поддяков, Я.А.Пономарев, О.К.Тихомиров және басқалар зерттеді [3].

Шығармашылық психологиясының дамуында шығармашылықтың объективті заңдары ашылды. Кенес психологиясында шығармашылық ойлау, шығармашылық тұлға, шығармашылық қабілеттерді диагностикалау және басқа да көптеген мәнді теориялық және эксперименттік нәтижелер алынды. Қоғамдағы өзгерістер шығармашылық психологиясына көптеген міндеттерді жүктейді, шығармашылықтың мәдени негізін Л.С.Выготский тұжырымдады. Л.С.Выготскийдің шығармашылық саласындағы өте құнды зерттеулерін жалғастырған жұмыстар (С.О.Грузенберг, П.К.Энгельмейлер, Б.А.Лезин, А.А.Потебня, Д.Н.Овсянко-Кулиновский) шығармашылық мәселелерін анықтауда З.Фрейд, К.Г.Юнг сияқты ірі психологтардың жұмыстарын басшылыққа алды.

Шығармашылық мінез-құлықтың мәдени-тарихи шарттануы жайлы идеяны терең дамытқан Д.Н.Узнадзеңің тұжырымдамалары болды. Д.Н.Узнадзеңің көркем шығармашылықты зерттеудің эстетикалық-психологиялық әдісі шығармашылық мінез-құлықтың тарихи-әлеуметтік, мәдени негізін көрсетеді.

Әлеуметтік шығармашылықты білімдер сферасында танымды белсендірудегі, жетілдірудегі ролі жайлы жұмыстар Г.М.Андреева, Н.А.Бердяев, әлеуметтік шығармашылықтың еңбек мотивациясымен ара қатынасы және еңбектің тұлғаның әлеуметтік белсенділігіне тәуелділігі жайлы зерттеулер (Н.Н.Абакумов, Т.Н.Заславская), сондай-ақ шығармашылықты әр түрлі аспектіде зерттеген зерттеулер жемісті нәтижелер берді [4].

Кеңес психологиясында шығармашылық әрекеттің сипаттамасына ерекше назар аударған С.Л.Рубинштейн болды. Оның пікірінше шығармашылықты «жаңа материалдық және рухани құндылықтар жасайтын қоғамдық мәні бар адам әрекеті» - деп түсіндіреді. Сонымен қатар ол әлемді тану, меңгеру субъектінің өзінің шығармашылық әрекеті нәтижесінде болатынына ерекше тоқталады [5].

Шығармашылықты таным детерминациясында қарастыру бірнеше өзара байланысқан бағыттармен шарттанады: сыртқы психологиялық детерминанттар, аралас ғылымдардың психологиялық ғылымдардың категориялық аппаратына тигізетін әсерлері, ішкі психологиялық детерминанттар, таным құралдары мен психологиялық категориялар. Тарихи қалыптасқан бағыттар негізінде праксиология, гносеология, социология және аксиологияда шығармашылық мәселесі қаралады.

Шығармашылық психологиясының даму ішкі детерминанттар қозғалысы бірнеше сатылардан өтеді. Я.А.Пономарев оны білімдер типі деп суреттеді: мензей, сырттай қараушы, түсіндіруші, эмпирикалық және әрекетті-өзгертуші.

Шығармашылықтың мәні негізгі бір феноменге апарылады (шабыттану, интуиция, экстаз және т.б.), ал зерттеу пәні зерттеушінің негізгі феномен-дерге қатысумен байланысты.

Шығармашылық психологиясында шығармашылықты танымның даму үрдісінде қалай өзгереді деген заңды сұрақ туындайды. Шығармашылық нәтижесі немесе оның параметрлері (жаңашылдығы, жалпылануы, күтпегендік және т.б.) арқылы анықталады. Шығармашылықтың мәні оның шарттары мен өту ерекшеліктері арқылы көрсетіледі. Шығармашылық критерийлеріне шығармашылық үрдістері мен шарттары алынады, ол операциялық тексеруде көрінеді. Ғылымда шығармашылықтың мәні екі мағынада түсіндіріледі: шығармашылық пен жасаумен ұқсастырылады және шығармашылықтың мәнін жасаушының позициясы тұрғысынан суреттейді.

Т.И.Райнов шығармашылық психология мен теорияның арасындағы айырмашылықты, олардың мақсат міндетін көрсетті. Шығармашылықты нәтиже әкелетін үрдіс деп қарастыру керек. Шығармашылық психологиясы –

жан көріністері жайлы ғылым, шығармашылық іс-әрекеттің соңғы нәтижесі – құндылықтарды зерттеу керек деді. Т.И.Райновтың шығармашылық феноменологиясы Д.Н.Овсинико-Кулиновский еңбектерінде жоғалтылған психикалық және мәдени құбылыстарды зерттеуге деген тарихи-диалектикалық ықпалды жандандырды, шығармашылықтың мақсатқа сәйкестігі жайлы идеяны бекітті.

Психологизм өкілдері шығармашылық іс-әрекетті бір ізді сатыларға апарса да, (түпкі ойдың тууы, материалды шығару), шығармашылық феноменологиясындағы әрекеттің мотивациялық негізін жоққа шығара алмады.

Шығармашылықтағы бейсаналылыққа келсек, бірінші топ фактілеріне шығармашылық үрдісі жайлы шығармашылық адамдардың берген өзіндік есептері жатады. Осы өзіндік есептер бейсаналылықта үлкен рөл атқарады. Алайда бұл көркем және ғылыми шығармашылықта әр түрлі көрініс береді. Шығармашылық үрдісіндегі осы айырмашылықтар тапсырманың ерекшелігіне байланысты болады. Ғылыми шығармашылықта бұл – таным, ал өнерде – жасау. Өнерде таным (шығармашылық үшін материалдар және әсерлер жинау) шығармашылықты басып озады.

Ғылыми шығармашылықта мақсат шығармашылыққа дейін интеллект пен анықталады, ал өнерде шығармашылық мақсатқа аса жауап бермейді. Бірақ соған қарамастан, екі шығармашылықта да ортақ жалпы қасиеттерге ие, олардың ішіндегі негізгісі – ұғынылмаған үрдістердің доминантты рөлдері. Шығармашылықты ғылыми зерттеудің өзіндік ерекшелігі бар, оның пәнін зерттеуде құбылыстың өзі жоғалып кетеді, мұнда көбінесе зерттеушінің шығармашылықты қалай түсінетіндігіне көр нәрсе байланысты болады. Көптеген зерттеулер шығармашылықтың мәнін шығармашылық тұлға түсінігінде анықтайды. Мұндай көзқарас гуманистік психологияға тән (К.Роджерс, А.Маслоу және т.б.).

Олардың пікірінше, шығармашылықтың қайнар көзі – тұлғаның өздігінен дамуы. Шығармашыл тұлғаны оның өзінің шығармашылық ойлауы және жанашылдық әрекетінің кіріккен сапасы деп түсіндіреді. К.Роджерстің концепциясының негізгі жағдайлары Р.Д.Найдың жұмыстарына негізделеді [6]. Ал Р.Муни шығармашылыққа деген төрт ықпалды көрсетті:

- шығармашылық жүзеге асатын орта;
- шығармашылық өнім;
- шығармашылық үрдіс;
- шығармашылық тұлға.

Субъект – іс-әрекет теориясы мен гуманистік психологияның ортақ мәселелері болып саналады. Тұлғаның шығармашылық потенциалы жүйелі зерттелінді. Тұлға тұтас жүйе деп қаралды. А.Маслоу шығармашылықты адамға туа берілетін ерекше қасиет деді. Адамзатқа тән осы сапаны өздігінен белсендіру арқылы түсіндірді.

Субъект-іс-әрекеттік ықпалды психикалық дамудың негізгі, қарым-қатынаста дамиды субъектінің іс-әрекеті деп анықтады, алайда осы жағдай-

ды гуманистік психология бағалай алмады. К.В.Тэйлор шығармашылықты міндетті шешу үрдісін деп, оның анықтамасын 6 топқа бөлді: «гештальт» ретінде жаңа тұтастықтың жасалуы; соңғы нәтижеге немесе инновациялыққа бағытталған эстетикалық немесе «эксперсивті»; психоаналитикалық немесе динамикалық; шешуге бағдарланған ойлау. Сонымен қатар ол шығармашылықтың деңгейлері арқылы шығармашылықтың түрлерін көрсетті: экспер-сивті; продуктивті инвентивті; инновациялық; жаңаны тудырушы шығарма-шылық.

Шетел психологиясында шығармашылық феноменіне арналған басқа да көптеген анықтамалар жасалды. Атап айтсақ, Е.П.Торранс шығармашылыққа катысты үш түрлі анықтаманы ұсынды:

- жаңалық – шығармашылықтың критерийі;
- шығармашылық конформға қарсы болады;
- шығармашылық – ол үрдіс.

Осы анықтамаларға байланысты Т.Рибо ойлай алу қабілеттілігі шығармашылық ойлау үшін маңызды деп көрсетті. Е.К.Спирмен шығармашылық ойлауды көру үрдісі немесе ұғынылған және ұғынылмаған деңгейлердің өзара байланысын жасау деп қарастырды.

Сонымен, психология ғылымындағы шығармашылықты зерттеу мәселесін талдай келе, мына жағдайларды бөліп көрсетуге болады: шығармашылықтың табиғаты, шығармашылық үрдістің фазалары (саналы еңбек, бейсаналық жұмыс, шабыттану және басқалар), шығармашылыққа қабілет және шығар-машылық тұлғаның сапалары, данышпандық, қабылдаудың ерекшелігі, интеллект (интуиция, күшті фантазия, ойлап табу, алдын ала көре білу), мінез, мотивация және құндылықтарға бағдарлану мәселелері анықталды. Эксперименттік психологияның дамуы да шығармашылық психологиясын-дағы анкета, тест, интервью, эксперимент сияқты әдістерді тереңдетті. Психологияның осы мәселесі әр түрлі жағынан зерттеуді талап етеді. Өйткені, шығармашылықты зерттеу тек субъективтілік жағын қарастырып қоймай, эмпирикалық көп астарларын қарастыруға болады. Соның нәтижесінде шығармашылық психологиясының теориялық және әдіснамалық ерекшеліктері, механизмдері, заңдылықтары, феномендері ашылатыны айқын.

1. *Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика. -Павлодар: «ЭКО» ФОФ, 2006.*

2. *Виготский Л.С. Мышление и речь. Собр.соч., Т.5. -М., 1983.*

3. *Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. -М.: «Мысль», 1979.*

4. *Андреева Г.М. Современная социальная психология. -М., 1981.*

5. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. -М., 1989. –Т1.*

6. *Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. -Прогресс,*

## Резюме

В статье рассматриваются некоторые особенности теоретических проблем психологии творчества. Развитие творческой личности и его потенциал опреде-

ляется анализом теоретических и методологических механизмов и закономерностей этой проблемы.

### **Summary**

The article discusses some features of the theoretical problems of psychology of creativity. The development of the creative person and his potential is determined by the analysis of theoretical and methodological mechanisms and laws of this problem.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

**Резванцева М.О. –**

*РГГУ Институт Психологии им. Л.С.Выготского (г. Москва)*

В современном динамичном мире активно развивается экономический, политический, информационный взаимообмен и проблемы оценивания приобретают особую актуальность. Как человек оценивает объекты или другого человека, учитывает ли при этом оценки окружающих или наоборот имеет отличное собственное мнение? Знание стратегий оценивания в социально-психологическом взаимодействии позволит выработать взаимосогласование оценок с учетом позиции партнеров, что в конечном итоге определит характер принятых решений.

Различные области психологии, исследуют оценивание и оценку субъекта: в рамках отдельных психических процессов, таких как эмоции (R.Lazarus, В.К.Виллонас, Б.И.Додонов), восприятие и мышление (В.Ф.Anderson, J.Bruner, S.Ferres, А.В.Запорожец, Е.Ю.Артмьева, Е.Ф.Клочко), в рамках категоризации (Дж.Брунер, Г.М.Гринфилд, Л.К.Рейч, Е.Ю.Артемяевой, Б.М.Величковским, Ю.М.Забродиним, В.П.Зинченко, А.М.Матюшкиным, А.И.Розовым, В.П.Петренко, В.К.Шабельниковым и др.) с позиций теории отношений (В.Н.Мясищев, А.А.Бодалев, Н.Н.Обозов). В последнее время появляются работы, рассматривающие оценку в сфере социальной перцепции и социальной категоризации (J.Bruner, S.Fiske, S.Taylor, Б.Дарден, Ж.Ф.Лейенс). Авторы едины во мнении, что оценка окружающего необходима субъекту для успешной организации своего поведения и деятельности в мире. Разнообразные подходы к проблеме оценки рассматривают ее как сложившийся феномен, автоматически протекающий в сознании, игнорируя исследование процессуальной, собственно психологической стороны оценивания, как системно организованной психологической процедуры. Мы рассматриваем оценивание с позиций культурно-исторической теории как высшую психическую функцию субъекта, складывающуюся в виде интерпсихических категорий (Л.С.Выготский), предполагающую организованное взаимодействие социальных субъектов и обеспечивающую качественную организацию оценки в соответствии с культурно выработанными социальными формами.



В данной статье речь пойдет об исследовании одного из компонентов социально-психологической характеристики оценивания, а именно о совпадении оценочных категорий субъекта с категориями, принятыми в социальной группе.

Еще Аристотель определял человека как общественное существо по своей природе. Действительно мы рождаемся, растем и реализуемся рядом с другими людьми, в малых и больших группах. И по отношению к этим группам у субъекта вырабатывается определенный способ их оценивания, который исследуется в социальном познании. Оно включает в себя и восприятие человека человеком (Бодалев, 1982), и восприятие человеком группы и группой самой себя и межгрупповое восприятие (Андреева, 2000). В более узком смысле «социальная перцепция» определяется как не только восприятие, но и познание другого с учетом и его собственной активности во взаимодействии /Андреева, 2008, с.119/.

По данным Л.С.Выготского социальная ситуация развития детерминирует психическое развитие, через деятельность (Леонтьев, 1975). По исследованиям В.К.Шабельникова характер организации деятельности в восточном и западном регионах СНГ различен. Существует, так называемый, социальный субъект, (Шабельников, 2004) определяемый взаимодействиями людей с биосферой, от которого зависит характер деятельности в том или ином регионе. «Чаще всего никто не является личным организатором логики действия, а роль организатора выполняют жесткие связи между людьми в структуре группы, действующие как единый субъект, единый социальный организм» (Шабельников, 2004, с. 84). Характер деятельности, в свою очередь, задает особенности психического развития и взаимодействия в группе и влияет, в том числе, и на оценивание. Мы предположили, что в связи с тем, что в восточном регионе еще сохранена совместная деятельность людей, а в западном она более разрушена, то соответственно и стратегии оценивания предполагаются различными. Наша задача заключалась в выявлении этих специфических стратегий оценивания подростков в группе сверстников в зависимости от региона проживания.

Эксперимент проводился в группах старших подростков. Именно для них взаимодействия со сверстниками являются ведущим типом деятельности (Эльконин, 1971) и предметом пристального внимания. Группа сверстников помогает подростку в выработке навыков социального взаимодействия, дает подростку возможность пережить эмоциональный контакт, чувство солидарности и взаимной поддержки, помогает выработке автономии от взрослых (Кон, 1989). В старшем подростковом возрасте с 15-18 лет (Эльконин, Божович) по отношению ко всему миру, а так же к сверстникам начинает вырабатываться, через переживания, собственная рефлексивная позиция, помогающая человеку в будущем успешно взаимодействовать с другими, дружить, любить, творить. Однако, в зависимости от региона проживания, тип взаимоотношений и переживаний в референтной группе подростков

будет отличаться. Ф.Е.Василюк считает, что «в каждом переживании нетрудно заметить его культурно-историческую опосредованность...Иначе говоря, определенная содержательная направленность процесса переживания отнюдь не является естественно присущей человеческой психике вообще. Первобытному человеку, например, не придет в голову вопрос, лежит ли на нем лично ответственность за неудачу на охоте или нет. Вина возлагается на колдовство, порчу, дурное влияние, от которого он защищается магическими процедурами» (Василюк, Ф.Е., 1984, С.157-158).

Собственное аффективное отношение к сверстникам, характер переживаний как и всей психики, определяется, на наш взгляд, не столько внутренними потребностями подростков, сколько задан особенностями специфической социальной ситуацией развития. Мы различаем восточный регион (Алма-Ата и Кызыл) и западный (Москва и Московская область), как общества с сохраненной коллективной и разрушенной коллективной деятельностью (Шабельников, 2004) и предполагаем, что оценивание у старших подростков будет различно.

Согласно исследованиям М.М.Муканова, в мышлении традиционных казахов большую роль играет рассудок, интуитивная логика. «Люди, не обученные грамоте, могут весьма тонко мысленно представить, какой человек и как будет себя вести в каждом конкретном случае, мысленно представить результаты действий других людей» (Муканов, 1979, С.206). «Если западный человек всячески подчеркивает свою индивидуальность, свою независимость, границы собственного «Я», то восточный человек, напротив, будет стараться слиться со всеми, делать все, чтобы как можно более естественно быть вплетенным в сложную ткань семейно-родовых взаимоотношений и при этом разрушить все преграды и границы, отделяющие его от других», - пишет А.Малаева /Малаева, 2000, С.214-215/. В Туве, расположенной в труднодоступных территориях между северными Саянами и Южными Танды, в центре Азии и скрытой от внешнего мира своей удаленностью и отсутствием железнодорожного сообщения совместная деятельность и отношения продолжают, и по сей день, играть значительную роль. «Большую часть территории республики занимают сельские местности, где до сих пор сохраняются традиционная культура и быт тувинцев. Кроме столицы, города Тывы, по быту и образу жизни в большей степени приравниваются к сельским местностям, где внутрисемейные социальные связи продолжают оставаться ведущими и личность характеризуется высокой потребностью в аффилиации» /Тову 2002, С. 61/.

Мы предположили, что подростки из восточной группы будут оценивать одноклассников так же как и группа. А подростки западного региона – более самостоятельно, отлично от мнения группы. Наши испытуемые - подростки разных национальностей, проживающих в данном регионе не менее трех лет. В исследовании участвовало 4 группы испытуемых по 250 учеников обычных 9-11 классов из Москвы, Московской области, Кызыла и Алма-Аты.

Для изучения оценивания использовалась методика матричного анализа И.В. Шабельникова.

Полученные данные характеризовали степень резонансности или совпадения оценок каждого испытуемого со средними оценками группы одноклассников. Группы различались между собой количеством испытуемых с высокой средней и низкой степенью совпадения оценок. Для их выделения применялась процедура проверки на нормальность распределения всей выборки с помощью пакета SPSS 14,0, а так же вычислялось средняя степень резонансности по всей выборке, которая составила 18 баллов. Определялось двадцатипроцентное распределение выборки, согласно которому определились группы с низкой степенью резонансности с 12 баллов и ниже, с высокой - с 23 и выше. Полученные значения использовались для выделения групп с высокой средней и низкой степенью резонансности оценивания с оцениванием группой по каждому региону.

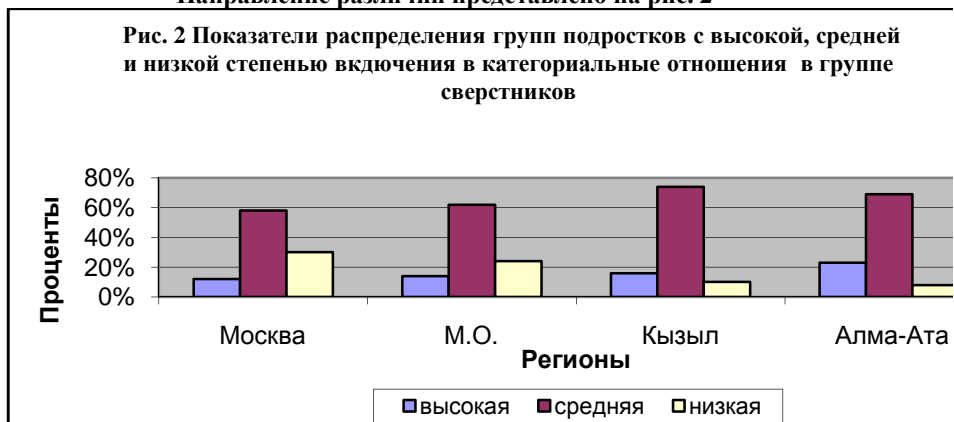
**Таблица 1. Распределение степени резонансности к группе сверстников подростков из разных регионов (в %)**

| Степень резонансности к группе<br>Группы из разных регионов | высокая |     | средняя |     | низкая |     |
|---|---------|-----|---------|-----|--------|-----|
|   | в %     | в % | в %     | в % | в %    | в % |
| Москва<br>250 исп.  | 29      | 12% | 147     | 58% | 74     | 30% |
| Моск.обл.<br>250 исп.<br>г. Кызыл                           | 36      | 14% | 154     | 62% | 60     | 24% |
| 250 исп.<br>г. Алматы                                       | 39      | 16% | 187     | 74% | 24     | 10% |
| 250 исп.  | 57      | 23% | 174     | 69% | 19     | 8%  |

Как показано в таблице, в группе московских подростков 12% с высокой и 30% с низкой степенью резонансности к группе сверстников, что означает, что у московских подростков оценивание сверстников в большей степени индивидуально и меньше совпадает с оценкой группы. В группе московской области эти показатели несколько изменяются в сторону увеличения количества испытуемых с высокой степенью резонансности к группе 14% и уменьшения – с низкой степенью резонансности. В кызыльской группе подростков так же увеличивается процент резонансности к группе сверстников до 16% и соответственно уменьшается процент подростков с низкой степенью резонансности к группе 10%. В алма-атинской группе подростков

23% с высокой степенью резонансности к группе и 8% с низкой, что означает, что в восприятии одноклассников алма-атинской выборки преобладает группа, не отличающаяся от большинства сверстников.

**Направление различий представлено на рис. 2**



На рис. 2 показано, что оценивание подростками одноклассников из разных регионов различно: индивидуальное и не зависящее от оценивания группы в Москве и более зависимое от оценивания группы в Алматы (крайний левый столбик постепенно растет от 12% до 23%). Соответственно, чем восточнее, тем заметно уменьшение несовпадения собственного мнения подростка с мнением группы в оценке категорий (уменьшение крайне правого столбика от 30 до 8%).

Для подтверждения предположения о том, что в более восточных регионах подросток соотносит свои категориальные оценки с оценками группы, а в более западных он в большей степени вырабатывает индивидуальные оценки, был проведен статистический анализ сравнения степени резонансности различных групп с помощью t критерия. В результате были получены следующие данные: подростки Москвы и Московской области значимо различаются по степени резонансности к группе сверстников ( $p < 0,01$ ), так же значимо различаются по исследуемому показателю и группы Москвы и Алматы, Москвы и Кызыла, Московской области и Казахстана, Московской области и Кызыла ( $p < 0,01$  для всех). В группах подростков Алматы и Кызыла значимых различий в степени резонансности к группе одноклассников не выявлено ( $p > 0,05$ ). Это означает, что их можно рассматривать, как восточные группы с аналогичным характером оценивания. Таким образом, мы экспериментально выяснили, что все группы кроме Алматы и Кызыла, значимо отличаются между собой по степени резонансности к группе сверстников. Московские подростки по

выбранному показателю значимо отличаются от подростков московской области, т.к. выборка состояла из жителей сел и поселков Чеховской, Дмитровской и Балашихинской областей с иным, отличным от мегаполиса укладом жизни.

Необходимо объяснить, почему в столице Казахстана и Тувы не независимо от национальности подростки проявляют сходное с группой оценивание, в отличие от подростков московской области и Москвы и обратиться к схожим исследованиям.

Дж.Брунер и его единомышленники, считают, что категоризация, а так же оценки группы во многом зависят от социальной и культурной среды. Так, Ф.Р.Клакхон, П.Гринфилд исследуют особенности мышления и социальных отношений в обществах коллективистской и индивидуалистической ориентации, подчеркивая различие их ценностей, основных взглядов на мир, а так же степень образованности. Изучая эгоцентрическую стадию развития мышления, а также феномены Ж.Пиаже, Дж.Брунер, А.Кардинер выясняют различия в мышлении и отношении к миру европейцев, обучающихся африканцев и неграмотных сельских сенегальских детей. У последних - наблюдалось отсутствие самосознания в традиционно западном представлении, а также отсутствие необходимости обосновывать свою мысль, т.е. не сформирована децентрация. Авторы связывают полученные результаты с особенностями коллективно организованных культур, «субъективизм личности в таких обществах не культивируется; наоборот, поддерживается идея реальности, единства человека и мира» (Брунер, 1977, С.328). В дальнейших исследованиях Р.Олвер и М.Хорнсби у эскимосских детей был выявлен «реализм», «недифференцированный» эгоцентризм, при котором все физические явления рассматриваются созданными не только человеком для человека, а обладающие самостоятельным, более целостным существованием. Это зависит от особого типа культуры, «требующей групповых действий в осуществлении основных форм деятельности – охота на тюленей и карибу, ловля рыбы запрудой». Эгоцентризм в мышлении характерен для индустриального общества с индивидуалистической ориентацией считает Дж.Брунер. «Возможно, коллективистская ориентация развивается именно там, где недостаточная власть индивида над физическим миром. Не располагая личными возможностями практически влиять на условия среды, он и не понимает значения личности. Отсюда с точки зрения познавательных категорий индивид должен быть в меньшей степени склонен отделять себя от других индивидов и от физического мира, его самосознание тем слабее, чем меньше значения он придает самому себе» (Брунер, 1977, С. 332).

Таким образом, в целом ряде исследований описанных Брунером выделяется различия в стратегиях социальной перцепции в обществах с коллективистской и индивидуалистической ориентацией. Это объясняется им наличием или отсутствием в разных обществах индивидуальной манипуляции в раннем детстве и социальной интерпретации первой детской актив-

ности либо как проявления собственных желаний и потребностей малыша, либо как часть совместного со взрослым действия. Кроме того, Брунер связывает подобное различное воспитание с культурой и со взаимодействием со средой «Коллективистская ориентация возникает не просто в качестве побочного продукта индивидуальной беспомощности в отношении к миру внешних предметов, она систематически поощряется в процессе социализации. Западное общество признает индивидуальные намерения и желания как положительную функцию возраста». «Субъективизм личности в таких (коллективистических М.Р.) обществах не культивируется; наоборот, поддерживается идея реальности, единства человека и мира» (Брунер, 1977, с.328). Брунер верно указывает, что различные социальные стратегии по отношению к миру формируются у детей в обществах с различным отношением к биосфере, что предполагает различный тип деятельности и психики. Однако, функциональные объяснения данных взаимосвязей отсутствуют, остается открытым вопрос о причинах возникновения двух различных стратегий коллективистской и индивидуалистической в разных обществах. Способен ли человек из одного типа общества освоить иную оценочную стратегию при миграции. В конечном итоге, по Брунеру, это зависит от генетических особенностей субъекта.

Более целостно данные взаимосвязи объясняет функционально-системная концепция В.К.Шабельникова. Он опирается на идеи социальной детерминации психики Л.С.Выготского, теорию деятельности А.Н.Леонтьева и идеи П.Я.Гальперина о рассогласовании как механизме, порождающем психический образ. «Сегодня на планете происходит дестабилизация социальных систем, что ведет ко все большей автономии людей как индивидуальных субъектов, выбирающих себе страну проживания, формы религии, профессии и пр. Все это связано с интериоризацией людьми субъектных функций управления своей деятельностью» (Шабельников, 2004, с. 458). Согласно Шабельникову, в зависимости от освоенности биосферы, в современном мире существует два типа обществ. Первый тип, живет более слито с окружающим миром в суровых условиях, где выжить может только родовая семья, группа. Здесь человек действует не индивидуально, а функционирует в составе группы, принимая различные субъектные позиции потребителя, координатора, исполнителя, оценщика и др. И соответственно, его оценочные стратегии формируются в зависимости от взаимодействия с группой. При этом, можно сказать, что субъект аккомодирует группе, т.е. он постоянно должен соотносить свои действия и предваряющую их ориентировку с группой. Напомним, что термины ассимиляция и аккомодация впервые ввел Ж.Пиаже для обозначения стратегий познавательной деятельности. В стабильных условиях и неподвижном объекте для его познания используется ассимиляция, т.е. разделение познаваемого объекта до соответствия мыслительным схемам субъекта. В случае познания живого, динамичного объекта, когда не возможно его разложение субъект, в целях его изучения, использует

аккомодацию, т.е. уподобление изучаемому объекту. (Пиаже, 1969, с.66). Мы считаем, что можно применить данные стратегии не только с познавательной деятельности, но и к характеристике оценивания. В восточных группах субъект должен уподобляться большинству в оценке окружающего и доказывать свою лояльность к группе, чтобы пользоваться ее защитой и покровительством. Человек вынужден аккомодировать к группе и быть чувствительным к ее мнению, иметь достаточный уровень эмпатии по отношению к другим. Поэтому восточные субъекты сохраняют высокую степень резонансности к группе, т.е. оценивают других так же, как и группа.

Это проявилось и в нашем эксперименте. Подростки Алма-Аты и Кызыла обладают более высокой степенью резонансности к группе (16% и 23%). Их мнение по поводу красоты, доброты, трудолюбия, нежности и др. своих одноклассников в большей части совпадают с мнением всей группы.

Второй тип обществ характеризуется В.К.Шабельниковым, живущим в более благоприятных или ограниченных для жизни территориях, где исторически раньше происходила смена типа хозяйственной деятельности и менялись отношения человека с биосферой. Использование техники, рост городов и промышленное производство изменяли структуру традиционного распределения деятельности между членами семейной группы. Сокращается численность семьи, постепенно интериоризируются разделенные ранее в деятельности субъектные позиции. Человек сам начинает принимать ответственность за свои решения, самостоятельно их оценивать и анализировать, повышается уровень его субъектности.

Становится понятно, что чем более западнее, а это в нашем исследовании подростки Москвы и Московской области, тем меньше степень резонансности к группе сверстников и тем все большее значение приобретают индивидуальные оценки одноклассников (12 и 14%). При этом количество подростков с низкой степенью резонансности к группе возрастает (30% и 24%) в сравнении с 10% и 8% в группах Кызыла и Алма-Аты. Подростки в более западных группах меньше учитывают общегрупповые оценки, больше ориентируясь при этом на самого себя. Таким образом, ими реализуется также аккомодативная стратегия оценивания сверстников, когда их собственные оценки значительно отличаются от общегрупповых и в меньшей степени с ними соотносятся.

Конечно, различия, о которых идет речь, не являются абсолютными. Их нельзя рассматривать как этнические, а скорее региональные, социально и культурно обусловленные. Сравнимые группы подростков из разных мест имеют много общего, ведь наибольший процент для всех – показатель средней степени резонансности к группе одноклассников. В то же время, наши данные позволяют предположить наличие двух стратегий оценивания, характерных для разных типов групп. Для восточных групп в оценивании сверстников характерна большая степень аккомодации к группе, т.к. именно членство в ней дает восточному субъекту уверенность и защиту. Западному

подростку необходимо за счет собственных оригинальных оценок утвердиться в группе сверстников. Именно особое оценивание, выработанное за счет активности самого подростка, позволят ему занять в группе более высокий социальный статус, с его оценками начинают считаться и их учитывать. Поэтому в западной группе преобладает стратегия меньшей аккомодации к группе сверстников.

В данной статье представлен лишь один из исследуемых параметров – резонансность оценивания с оцениванием группой сверстников. Остается открытым вопрос об устойчивости границ оценивания. Ведь получается, что они будут меняться в восточных группах у субъекта при их смене. Также возникает вопрос насколько выявленное оригинальное оценивание в западных группах будет принято этой группой, если степень аккомодации к мнению группы предельно низкая? Все это требует дальнейших исследований, результаты которых существенно дополнили понимание региональной специфики оценивания.

1. Андреева Социальная психология. -М.: Аспект-Пресс, 2007. -С.116-124
2. Брунер Дж. Психология познания. -М.: «Прогресс», 1977. -С.325-336.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. -С.157-158.
4. Малаева А.Т. Надэтническая идентичность или казахи и русские в Казахстане. -Алматы, 2000. -С.214-215.
5. Муқанов М.М. Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте. Докторская диссертация. -Алма-Ата, 1979. -С.205-206.
6. Резванцева М.О. Психология оценивания в социальном взаимодействии. - М.: МГОУ, 2012. – 292 с.
7. Шабельников В.К. Функциональная психология. -М.: Акад. Проект, 2006. -529 с.
8. Шабельников И.В. Особенности исследования межличностного отношения методом матричного анализа. -М.: Вестник МГОУ, серия Психология и педагогика, №1, 2006. -С.33-42.

### **Резюме**

В данной статье раскрываются региональные стратегии оценивания в социально- психологическом взаимодействии.

### **Түйін**

Бұл мақалада элеуметтік-психологиялық өзара әрекеттестіктегі бағалаудың аймақтық стратегиясы ашылады.

### **Summary**

This article reveals the regional strategies of the evaluation of the social and psychological interactions.



## **ЖАСӨСПІРІМДЕР ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ПАЙДА БОЛУЫНЫҢ СЕБЕПТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ**

**Тоқсанбаева Н.Қ. –**

*ал-Фараби атындағы ҚазҰУ-дің Жалпы және этникалық психология кафедрасының проф., пс. г. д.*

**Есбергенова Г.Б. – 2 курс магистрі**

Біз ХХІ ғасырда ғылыми-техникалық прогресс пен компьютерлендіру ғасырында өмір сүріп отырмыз. Адамзат өзінің дамуында көп ілгері жыл-жыды.

Девиантты мінез-құлықты жасөспірімдердің типтік өзгешеліктері эмоциялық тұрғыдан ашуланшақ, білектің күшіне сену, білекті баланың алдында жалпақтау, мейрімсіздік, дөрекілік қиқарлық, сезімшілдік, менмендік қылықтарымен сипатталады.

Я.И.Гилинскийдің позициясы бойынша, девиацияның көзі қоғамдағы әлеуметтік теңсіздіктің, әртүрлі әлеуметтік топтардың қажеттіліктерін қанағаттандыру мүмкіндігі айырмашылығының жоғарғы дәрежеде болуында [1].

Ауытқымалы мінез-құлықтың жалпы заңдылықтары ретінде девиациялардың әртүрлі формалары арасындағы өзара тұрақты байланыс деректері баяндалады. Бұл байланыстар бір құбылыс басқасын күшейтетін мүмкін. Мысалы алкогольизм бұзақылықтың күшеюіне әсер етеді. Кейбір жағдайларда керісінше, кері корреляциялық тәуелділігі (адам өлімі, өз-өзіне қол жұмсау деңгейі) қондырылған.

Девианттылықтың байқалуының барлық формалары экономикалық, әлеуметтік, демографиялық, мәдениеттік және т.б. көптеген факторларға тәуелділігі де бар.

В.Н.Иванов девиацияның мынадай себептерін белгіледі: бұл маргинализация ұғымында көрініс алған қоғамның әлеуметтік қарым-қатынастарындағы өзгерістер, яғни әртекті әлеуметтік патологиялардың «тұрақсыздығы», «арақашықтығы», «көшуі», «тарауы» [2].

Девиантты мінез-құлық ұғымы шетел әлеуметтанушыларындағы Э.Дюркгеймнің әлеуметтік ұйымдастыра алмаушылық теориясының дамуымен кең етек алды, онда ол девиантты мінез-құлықты жалпы қоғамда қабылданған өлшемдермен келіспейтін мінез-құлықты түсіндіреді [3].

Д.Уолш “әлеуметтік ауытқушылық бұл көп деңгейде жазылып берілген дәреже, яғни бұл объективті көрініс емес, тек субъективті белгі” деп көрсетті. Дж.Смелзер девиантты мінез-құлықты изоляцияға емделуге, түрмеде қамалуына және басқада құқық бұзудың жазалауларына әкелетін топтық өлшем-нен ауытқу деп санады [4]. В.И.Добреньков және А.Н.Кравченко “қоғамдық көзқараста мақұлданбайтын әрбір қылықты девиантты” деп атады.

Айта кететін жайт, шетел әлеуметтанушыларының қолданысы бойынша девиантты деп қоғамда қабылданған болмашы нәрседен бастап күрделіге

жеткізетін әлеуметтік өлшемдерді бұзу. Тар мағынада алатын болсақ қылмыстық кодекске әкелмейтін болмашы іс-әрекеттер [5].

Батыс Европалық оқымыстылардан өзгеше ресейлік ғалымдар “әлеумттендіру” терминінің мазмұнын әлеуметтік тәжірибені меңгерту арқылы жеке тұлғаның өмірлік позициясын қалыптастыру мәселелері құрайтындығына баса назар аударады. Сонымен бірге, жеке тұлғаны әлеуметтендіру тұрғысы-нан айқындайтын мақсатты түрдегі тәрбие үрдісін және оның қалыптасуын стихиялы ықпал ететін әртүрлі өмір тіршілігі жағдайларын қамтитынын көрсетеді [6].

Бұл мәселеге байланысты С.Конның [7], анықтауынша “әлеуметтендіру дегеніміз индивидке әлеуметтік тәжірибені меңгерту арқылы жеке тұлға ретінде қалыптастыру үрдісі десе Я.Шепаньскийдің түсіндіруінше “әлеумет-тендіру үрдісі – бұл индивидтің әлеуметтік ортаға ендірілуі, оның әлеуметтік ортаға бой ұсынуы”. Бұлардан өзгеше Г.М.Андреева әлеуметтендіруді бір жағынан, тұлғаның белгілі бір әлеуметтік ортаға еніп, онда жинақталған әлеуметтік тәжірибені меңгеруін, екінші жағынан, индивид өзінің белсенді іс-әрекетінің ықпалымен әлеуметтік қарым-қатынастар жүйесінің ұдайы толықтырылып отырылуын қамтамасыз ете алуы, әлеуметтік ортаға белсенді түрде қосылуы” – деп анықтайды [8].

Жеке тұлғаны әлеуметтендіруді педагогикалық тұрғыдан қарастыратын атакты педагог А.В.Сухомлинский “Ұжымды тәрбиелеу әдісі” еңбегінде: әлеуметтендіру үрдісі ұжымның тәрбиелік күшін жетілдірудің ең маңызды екенін педагогикалық әдебиеттерден жиі оқуға болады [9].

Бұл мәселенің өзектілігі, оны шешудің бағдарламалық нысандары, 1997 жылғы елбасымыздың Н.Ә.Назарбаевтің [10] “Қазақстан 2030 барлық қазақстандықтардың өсіп-өркендеуі, қауіпсіздігі және әл-ауқатының артуы” атты халыққа жолдауында жастар, соның ішінде әсресе, өсіп келе жатқан жас ұрпақ тәрбиесі, оларды салауатты өмір салтын насихаттайтын пәрменді іс-шаралар жүргізілуі тиіс” деп нақтылаған және бұл іс-шаралардың:

- нашакорлық пен наркобизнеске қарсы күрес;
- темекі мен ішімдікті тұтынуды қысқарту;
- әйел мен баланың денсаулығын жақсарту сияқты негізгі бағыттарын жүзеге асыру ұсынылған.

Бұл мәліметтер Қазақстанның әр аймағында мектеп оқушылары арасында орын алып отырған келеңсіз құбылыстар мен жағымсыз мінез-құлықтық қылықтарды ауыздықтауды, мектептегі тәрбие іс-шаралары мен тәлімдік насихатты істердің, қоғамдық талаптарға сай, ұлттық және жалпыадамзаттық адамгершілік құндылықтарды жасөспірімдердің бойына сіңіру мәнінде жүргізілуін қамтамасыз етеін дәрежеде болуын талап етеді.

Жоғарыда талданған статистикалық зерттеу мәліметінің қорытындысы, біздің алдағы мектеп оқушыларымен жүргізілетін педагогикалық зерттеу жұмысымыздың стратегиясын, әдіс-тәсілдерін анықтап алуымызға мүмкіндік туғызды.

Эксперимент барысында төмендегідей әдіс-тәсілдер қолданылды:

1. оқушының тақырып мазмұны бойынша өз бетінше және нұсқауларға сүйене отырып пайымдау қабілеттілігін жетілдіруге бағытталған әдістер;

2. оқушылардың логикалық жүйелі ойлауына ықпал ететін тапсырмалар арқылы, тақырып мазмұнына сәйкес қажетті құндылық нысандарын таңдауға, талдауға үйрететін әдістер;

3. адамгершілік құндылықтарды қамтитын түрлі тәлім-тәрбиелік нысандардың мәнін, маңызын меңгертуге бағытталған және әлеуметтендіру мәселелерін қамтитын тәрбие сағаты, диспуттар, сыныптан тыс тәрбие ұжымдары мен тікелей байланысқа құрылған іс-шараларды эксперименттік жұмыстар барысында қолдану көзделді.

Жүргізілген зерттеу жұмыстары “Оқушылар арасында девиантты мінез-құлықты қылықтардың туу себептері және даму динамикасы атты тақырып аясында мақсатты түрде дайындалған 8 сұрақты қамтитын сауалнама арқылы жүргізілді.

Зерттеу тәжірибеміздің мақсатының бірі ретінде жүргізілген сауалнама сұрақтарында, ең алдымен бүгінгі таңда оқушылар арасында орын алған жағымсыз әдеттер сарапқа салынды. Сонымен бірге, сауалнама арқылы оқушының зерттеу проблемаларына, оны шешуге деген көзқарастарын білу, олардың адамгершілік құндылықтар туралы жалпы түсінік деңгейлерін, зерттеу нәтижелері арқылы біз 139 мектептің тәрбие жұмысының мазмұнын анықтау мақсаты қойылды.

Мектептегі сауалнамалық зерттеу нәтижелері төмендегідей:

1. “Оқушылардың арасында әртүрлі жағымсыз, керітартпа әдеттердің көбейіп кетуінің басты себебі неде?” – деген сауалнаманың сұрағына оқушылардың: 30% күнкөріс, тұрмыс ауыртпалықтары, жұмыссыздық, жоқшылық, кедейшілік т.с.с. деген жауаптар қайтарса, 25% отбасындағы әртүрлі күрделі проблемаларға жөн сілтеген, 28% басқаларға еліктеулерден туған деген пікір білдірсе, ал 17% өмір қиыншылығынан деп көрсеткен.

2. “Осы керітартпа әдеттердің қоғамымызда қалыптасқан ұлтаралық келісім мен тұрақтылыққа, қоғамдық тәртіпке кері әсері болады ма?”

### **Кесте -1 Сауалнамалық зерттеу нәтижелері – 2 сұрақ**

| <b>Сұрақ</b>  | <b>Жауап нұсқалары:</b>                  | <b>Жауаптардың % көрсеткіші</b> |
|---|--|---------------------------------|
| Осы керітартпа әдеттердің ұлтаралық келісім мен тұрақтылыққа, қоғамдық тәртіпке кері әсері болады ма? | а) Иә, әрине болады                      | 88 %                            |
|   | ә) Орта деңгейде кері әсері болуы мүмкін | 12%                             |

3. “Жасөспірімдер мен балалар арасындағы ішімдікке әуестікті жою үшін қандай шаралар жасалу қажет деп ойлайсыз?” –

**Кесте -2 Сауалнамалық зерттеу нәтижелері – 3 сұрақ**

| <b>Сұрақ</b>  | <b>Жауап нұсқалары:</b>   | <b>Жауаптардың % көрсеткіші</b> |
|---|---|---------------------------------|
| Жасөспірімдер мен балалар арасындағы ішімдікке әуестікті жою үшін қандай шаралар жасалу қажет деп ойлайсыз? | а) алкогольдік ішімдіктерді өндіруге және сатуға тыйым салу қажет | 63%                             |
|   | ә) оны жою мүмкін емес  | 12%                             |
|   | б) маскүнемді жазалау керек                                       | 15%                             |
|   | в) жауап беруге қиналамын   | 10%                             |

Осы сұраққа жауапты өз беттерінше толықтырып қайтарғандар “маскүнемдіктің” салдары адамдарды күтпеген қылмысқа, жан-жақты азғындап кетуге итермелейді. Сондықтан алкоголь ішімдіктерді өндіруді азайту, көп мөлшерде саудалауға тыйым салу жән оны жарнамаламау керек. Маскүнемдікке салынушылықты тек негативті тұрғыдан сынап, баспасөзде үнемі жариялап отыру қажет. Сонда ғана бұл кеселге қарсы қоғамдық пікір қалыптасады,” – деп нақтылай түскен.

4. “Оқушылар арасында нашаға әуестенушілік жиі байқалады ма?” – деген сауалнама сұрағына төмендегідей жауаптар қайтарылған. Сұралғандардың 25% “иә, жиі байқалады”, 50% “жоқ, көп көріне бермейді”, 25% “мүлдем байқамаймыз” деп нақтылап жауап қайтарған. “Ал, осы оқушылар арасында аз да болса орын алып отырған нашакорлыққа қарсы күресті қалай жүргізген дұрыс болар еді?” деген сауалға сұралғандардың 65% қарсы күрес медициналық және құқықтық жолмен жүргізілгені дұрыс деп жауап берсе, 25% тек құқықтық жолмен жүргізілгені дұрысдеген, ал 10% медициналық тұрғыдан емдеу арқылы күресуге болады деген жауаптар қайтарған. Ал біздің пікірі-мізше бұл кеселмен оған қарсы барлық шараларды қолдана отырып, көзін мүлдем жойған дұрыс сияқты.

Сонымен, жүргізілген сауалнамалық зерттеу нәтижелерін талдай салыстырмалы түрде негіздей отырып мынадай қорытынды жасауға болады.

1. Жоғарыда келтірілген сауалнама жауаптарының нәтижелерінен көріп отырғанымыздай моралдық және адамгершілік қадір-қасиеттерді аяққа таптап, қоғамдық тәртіп ережелері мен құқықтық өлшемдерді белден басып қайсыбір жасөспірім оқушылар тарапынан жасалып жатқан бұзақылық, бүгінгі таңда қоғамымызда орын алып отырған экономикалық тұрақсыздық пен әлеуметтік дағдарыстың жемісі.

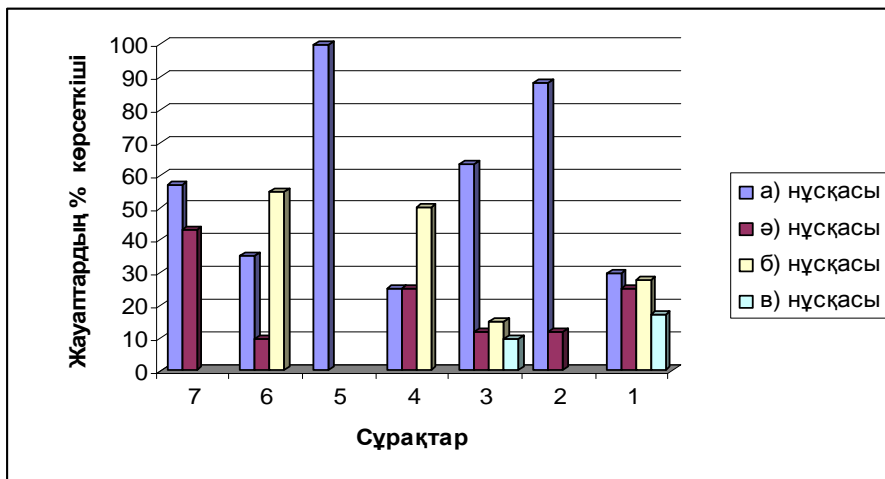
2. Алынған мәліметтер жасөспірімдердің арасындағы қылмыстың алдын алу үшін жалпы білім беретін мектептерде адамгершілік құндылықтар негізінде этникалық, құқықтық тәрбие беруге баса көңіл бөлінуі қажеттігін,

ал іс-шараларды 11-12 жастан бастап мақсатты түрде жүргізудің тиімділігін нақтылайды. Осы жас арасында балалардың өмірге шынайы көзқарастары қалыптаса бастайды. Бұл мақсатта арнайы оқу құралдарын шығарып насихаттау жұмыстарымен барлық мемлекеттік және мемлекеттік емес білім, тәрбие, тәртіп сақтау, құқық қорғау институттары айналысуы шарт.

3. Сонымен қатар ірі елді мекендерде, әсіресе ауылда тұратын кәмелетке толмағандарды мектептен тыс немесе жазғы демалыс кезінде уақытша еңбекпен қамту мәселесі де өз көкейкестілігін жоғалтпай отыр. Бұл пробле-маны шешудің бір жолы, біздің ойымызша балаларды жұмыспен қамтимын деген шаруашылық субъектілеріне нақты салық жеңілдіктерін енгізу қажеттігі болып табылады.

4. Жалпы өсіп келе жатқан жеткіншек ұрпақтың қайсібір ерік-жігері төмен бөлігінің көңіл-күйі мен сана-сезіміне кері ықпал етіп, оларды жағымсыз қылықтар жасауға итермелейтін факторлар көп. Олардың жасөспірімдер мен жастардың девиантты мінез-құлқының қалыптасуына қаншалықты дәрежеде ықпал ететінін, қоғамдық талаптар негізінде ақсатты түрде айқындау әлеуметтік тұрғыда зерттеуді талап етеді.

Сурет 1. Сауалнаманың нәтижесі



Зерттеуіміз көрсеткендей, біз осы жағымсыз әдеттер мен қылықтардың жасөспірімдер арасында кең тарағандарын ғана анықтауға тырыстық. Ал, енді оқушы жастардың, жасөспірімдердің теріс қылық жасаушылықтарын батырлыққа, ерлікке бағалап, олардың сондай жағымсыз қылықтарды көптеп жасауларына ықпалдары көбірек болып отырғаны ақпарат көздері, мемлекеттік мес газет-журналдар, тобырлық санаға арналған басылымдар, лас бейне-фильмдер мен қылмыстық мазмұндағы кинофильмдер көрсетіп, тек жарнама жасау арқылы байып отырған тәуелсіз телеарналар.

Жас ұрпақтың адамгершілік тәрбиесіне ұлттық болмысымызғатән тәлім-тәрбиелік құндылықтарды игеруіне мүмкүндік жасайтын балалардың таным-дық ерекшеліктерін ескерген арнайы көркем эстетикалық сапалы бағдарлама-лардың ақпарат көздерінен орын алуы тиіс деп санаймыз.

Қазіргі кездегі жасөспірімдер арасындағы девиантты мінез-құлық мәселелерін зерттеуге бағытталған ғылыми жұмысымыздың нәтижелерін саралай отырып, төмендегідей қорытынды жасаймыз.

1. Мақала жазу барысында философиялық, әлеуметтік психологиялық ғылыми еңбектерді талдай отырып зерттеу жұмысының мақсат-міндеттеріне сәйкес «әлеуметтендіру», «девиантты мінез-құлық» түсінігінің, жеке тұлғаның қалыптасу, даму үрдісіндегі мәні мен маңызын анықталды.

2. Сонымен қатар мақалада жасөспірімдер бойында жоғары адамгершілік сезімі және жағымды мінез-құлықты қалыптастыру деңгейлері анықталып, жасөспірімдерді девиантты мінез-құлықтан арылту негізінде жүргізілген іс-шараларының тәрбие жұмыстарында жүйелі түрде пайдалану жолдары қарастырылды.

Қорыта келгенде жоғарыдағы мәліметтерінен көріп отырғанымыздай арнайы ұйымдастырылған сауалнамалар барысында оқушылар бойында мақсат-мұраттық, құндылықтық, қажетті деңгейдегі адамгершілік кадр-қасиеттер, бағыт-бағдарлар қалыптаса бастайтынын көруге болады.

1. Гиллинский Я.И. Девиантное поведение подростков: состояние, проблемы, перспектива //Бюллетень Защиты прав Ребенка. -СПб., 1994. -7-12 б.

2. Уманов Г.А. Причины преступности несовершеннолетних. -Автореф. дисс. канд. пед. наук. -М., 1965. – 16 с.

3. Сухомлинский В.А. Балаға жүрек жылуы. -Алматы: Мектеп, 1976. -215 б

4. Қайырова Ж.А. Мінез-құлық ауытқушылығының себептері //Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика.-2005.-№4.-Б.6-52 .

5. Қожахметова К.Ж., Демеева Н.Е. Жалпы білім беретін мектептердің, кәсіп-тік мектептер мен лицейлердің, колледждердің оқушылары мен жоғары оқу орын-дары арасындағы темекі шегудің, нашақорлықтың, ішімдікке салынудың алдын – алуға арналған арналған көпсатылы білім беру бағдарламасы. –Алматы, 2003 -20 б.

6. Наваитис Г. Психологические особенности распада супружеских отношений Человек после развода / Под ред. С.Рапорт. -Вильнюс, 1984. -С. 135-148.

7. Мацковский М.С. Социология семьи: проблемы методологий и методики. -М., 1999. - 389 б.

8. Джаманбалаева Ш.Е. Общество и подросток: социологический аспект девиантного поведения. – Алматы, Қазақ Университеті, 2002. – 10 с.

9. Раттер М. Помощь трудным детям. Пер. с англ. /Общ.ред. А.С.Спиваковской. -М.: Прогресс, 1987. -424 б.

10. Назарбаев Н.Ә. Ауылға айырықша назар аударылады. Ішкі және сыртқы саясаттың 2003 жылғы негізгі бағыттары туралы. Президенттің Қазақстан халқына жолдауы. – Егемен Қазақстан. – 30 сәуір, 2002.

### **Резюме**

В статье авторы рассматривают социально-психологические причины возникновения девиантного поведения. Авторы анализируют исследования ряда ученых по данной проблеме и на их основе делают свои выводы.

### **Summary**

In this paper the authors examine the social and psychological causes of deviant behavior. The authors analyze the series of research scientists on this issue and based on them draw their own conclusions.

## М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

|   |    |
|---|----|
| <b>Абдибекова Г.А.</b> Влияние гендерных различий на выбор будущей профессии.....   | 3  |
| <b>Хананян А.А.</b> Об особенностях психологической работы психолога-консультанта со студентами вузов.....  | 8  |
| <b>Камшук О.Г.</b> Организация психологической работы с обучающимися в профессиональных лицеях.....   | 12 |
| <b>Байжұманова Б.Ш.</b> «Интеллект» терминіне психологиялық салыстырмалы талдау.....  | 13 |
| <b>Ингайбекова Т.А.</b> Особенности адаптивного поведения личности подросткового возраста в межличностных конфликтах.....                                   | 17 |
| <b>Агрикова Е.А.</b> Тренинг адаптации первокурсников как ресурсосберегающая психологическая технология.....  | 22 |
| <b>Калиева А.К.</b> Теоретический аспект влияния оценки знаний на взаимоотношения учащихся средних школ.....  | 31 |
| <b>Ибашова М.С., Серикбаева К.Б.</b> Қарым-қатынас үрдісінде студенттердің стресске тұрақтылығын қалыптастыру.....  | 40 |
| <b>Оспаналиева А.Е.</b> Білім берудегі жаңғырту жағдайындағы полимәдениетті оқу-тәрбие кеңістігі – тұлға дамуының ресурсы.....                              | 49 |
| <b>Ниетбаева Г.Б.</b> Психологиялық денсаулық пен тұлғаның кемелденуі психологиялық кеңес берудің аспектісі ретінде.....                                    | 56 |
| <b>Шалхарбекова Н.А.</b> Психологические особенности межкультурной адаптации личности к новой этнической среде.....   | 61 |
| <b>Бекжанова Б.Ж.</b> Психология ғылымында шығармашылықты зерттеу мәселелері.....   | 66 |
| <b>Резванцева М.О.</b> Региональные стратегии оценивания в социально-психологическом взаимодействии.....  | 71 |
| <b>Тоқсанбаева Н.Қ., Есбергеннова Г.Б.</b> Жасөспірімдер қарым-қатынасындағы девиантты мінез-құлықтың пайда болуының себептерін эксперименттік зерттеу..... | 80 |



**ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК**  
**«Психология» сериясы. Серия «Психология»**  
**№ 3 (32), 2012 г.**

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

Басуға 25.12.2012 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.  
Көлемі 5,5 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 428.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасының баспаханасында басылды

