

ПСИХОЛОГИЯ	6
Абдиева А. У., Мураталиева Н.Х.	6
КЕЛЕЧЕКТЕГИ ПСИХОЛОГДОРДУН КЕСИПТИК КАЛЫПТАНЫШЫ ЖАНА КЕСИПТИК КОМПЕТЕНЦИЯЛАРЫН КАЛЫПТАНДЫРУУ ЖӨНҮНДӨ МАСЕЛЕ	6
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	6
TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL POSITIONING AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS	6
Абдиева А. У., Мураталиева Н.Х.	11
КЕЛЕЧЕКТЕГИ ПСИХОЛОГДОРДУН КЕСИПТИК КОМПЕТЕНТТҮҮЛҮГҮН ЭТАП-ЭТАБЫ МЕНЕН КАЛЫПТАНДЫРУУ ЖАНА ӨНҮКТҮРҮҮ БОЮНЧА ИЗИЛДӨӨНҮН ЖЫЙЫНТЫКТАРЫ	11
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	11
THE RESULTS OF THE STUDY OF THE GRADUAL FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS	11
Акматабекова М.К.	15
ҮЙ-БҮЛӨӨЛҮК БААЛУУЛУКТАРДЫ КАЛЫПТАНДЫРУУДА ЭЛДИК САЛТТАРДЫ ЖАНА АЛАРДЫ КОЛДОНУУ ТАЖРЫЙБАСЫН ТАЛДОО.....	15
АНАЛИЗ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОПЫТА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	15
REVIEW OF FOLK TRADITIONS AND THE EXPERIENCE OF THEIR USE IN THE DEVELOPMENT OF FAMILY VALYES	15
Акматабекова М.К.	20
ҮЙ-БҮЛӨ ПСИХОЛОГИЯЛЫК ИЗИЛДӨӨНҮН ОБЪЕКТИ КАТАРЫ	20
СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	20
FAMILY AS SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH	20
Аманова Айзада Зарылбековна	25
ЖЕТЕКЧИЛИКТИН КОЛ АЛДЫНДАГЫЛАРГА КЕСИПТИК САПАТТАРЫ ҮСТӨМДҮК КЫЛГАН ЛИДЕРЛИК СТИЛИНЕ ЖАРАША ЖЕКЕ БААЛОО ЖАНА ИЗИЛДӨӨ НАТЫЙЖАЛАРЫ.....	25
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ ПОДЧИНЕННЫМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРЕОБЛАДАЮЩЕГО СТИЛЯ РУКОВОДСТВА	25
RESULTS OF THE STUDY OF ASSESSMENT OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF THE MANAGER BY SUBJECTS DEPENDING ON THE PREVAILING MANAGEMENT STYLE.....	25
Бекчанова З.М.	31

СТУДЕНТТЕРДИ ЭМОЦИОНАЛДЫК ЖАКТАН ОКУТУУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ ЖАНА ЖҮРҮМ-ТУРУМ БУЗУЛУУЛАРЫ.....	31
СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВАМИ.....	31
STRATEGIES FOR EDUCATION OF STUDENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS.....	31
Бекчанова З.М.	40
ЭМОЦИОНАЛДЫК ЖАНА ЖҮРҮМ-ТУРУМДУК БУЗУЛУШ. ЖҮРҮМ-ТУРУМДУН БУЗУЛУШУ.....	40
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ РАССТРОЙСТВО. РАССТРОЙСТВА ПОВЕДЕНИЯ.....	40
EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDER. BEHAVIORAL DISORDERS.....	40
Дегенбаев Ч.	50
КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ.....	50
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	50
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PRIMARY SCHOOL AGE.....	50
Дегенбаев Ч.	54
ТУРМУШТУК ООР КЫРДААЛДА КАЛГАН БАЛДАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ.....	54
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ.....	54
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN LEFT IN A DIFFICULT LIFE SITUATION.....	54
Жабоева Ф.А., Мураталиева Н.Х.	58
ЖОЖДУН АДМИНИСТРАТИВДИК БӨЛҮМҮНҮН КЫЗМАТКЕРЛЕРИНИН ЖАШОО ТУРУКТУУЛУК ДЕНГЭЭЛИН АНЫКТООДО ИЗИЛДӨӨНҮН ЖЫЙЫНТЫКТАРЫ.....	58
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОТРУДНИКОВ АДМИНИСТРАТИВНОГО ОТДЕЛА ВУЗА.....	58
RESULTS OF THE STUDY IN DETERMINING THE LEVEL OF RESILIENCE OF EMPLOYEES OF THE ADMINISTRATIVE DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY.....	58
Иманова А.М.	64
ӨЗГӨЧӨ БИЛИМ БЕРҮҮ МУКТАЖДЫГЫ БАР БАЛДАР МЕНЕН ҮЙ-БҮЛӨЛҮК МАМИЛЕЛЕРДИН СТИЛДЕРИ.....	64
СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	64
STYLES OF FAMILY RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	64
Иманова А.М.	68

БИЛИМ БЕРҮҮ ПРОЦЕССИНИН НАТЫЙЖАЛУУЛУГУН ТӨМӨНДӨТҮҮ ФАКТОРУ КАТАРЫНДА ӨЗГӨЧӨ БИЛИМ БЕРҮҮГӨ МУКТАЖДЫГЫ БАР БАЛДАРЫНЫН АТА- ЭНЕЛЕРИНИН ЭМОЦИОНАЛДЫК КҮЙҮҮСҮ	68
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	68
EMOTIONAL BURNOUT OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A FACTOR OF DECREASED PERFORMANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	68
Исакова Н.Т.....	72
ЖАШ ПЕДАГОГДУН КЕСИПТИК ИШ-АРАКЕТКЕ КИРИШҮҮДӨ СОЦИАЛДЫК- ПСИХОЛОГИЯЛЫК АДАПТАЦИЯСЫ	72
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	72
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS.....	72
Исакова Н.Т.....	77
СОЦИАЛДЫК - ПСИХОЛОГИЯЛЫК АБАЛЫ АР ТҮРДҮҮ БОЛГОН ЖАШ ПЕДАГОГДОРДУН МААНИЛҮҮ АДИСТИК САПАТТАРЫН ИЗИЛДӨӨ ЖЫЙЫНТЫГЫ.....	77
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	77
RESULTS OF THE STUDY CONCERNING PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF YOUNG TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION	77
Каримова Б. А.....	83
СТУДЕНТИН КЕСИПТИК ИЙГИЛИГИНИН КАЛЫПТАНЫШЫНА ТҮРТКҮ БЕРҮҮЧҮ ЖОЖДО ОКУТУУНУ УЮШТУРУУНУН НАТЫЙЖАЛУУ ЫКМАЛАРЫ	83
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ, СТИМУЛИРУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТА.....	83
EFFECTIVE METHODS OF ORGANIZING TRAINING AT A UNIVERSITY THAT STIMULATE THE FORMATION OF A STUDENT'S PROFESSIONAL SUCCESS	83
Кожобекова К.А.....	87
CALL -БОРБОРДУН ОПЕРАТОРЛОРУНУН ЭМГЕКДИК ДЕНГЭЭЛИН БАЙКОО ЖҮРГҮЗҮҮ БОЮНЧА ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫК ИШТЕРДИН ЖЫЙЫНТЫКТАРЫ	87
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОПЕРАТОРОВ CALL-ЦЕНТРА	87
RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON DETERMINING THE LEVEL OF WORKABILITY ON THE EXAMPLE OF CALL-CENTER OPERATORS.....	87
Король И.Н., Джумалиева Дж.М.	93
МЕКТЕПКЕ ЧЕЙИНКИ БАЛДАР МЕНЕН КОРРЕКЦИЯЛЫК ИШТЕГИ ИНСАНГА БАГЫТТАЛУУ МАМИЛЕ	93
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ.....	93

A PERSON-ORIENTED APPROACH IN CORRECTIONAL WORK WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN	93
Король И.Н., Джумалиева Дж.М.	98
МЕКТЕПКЕ ЧЕЙИНКИ УЛУУ КУРАКТАГЫ БАЛДАР МЕНЕН КОРРЕКЦИЯЛЫК ИШ ЖҮРГҮЗҮҮ МАСЕЛЕСИНЕ КАРАТА СУРООЛОР	98
К ВОПРОСУ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	99
TO THE QUESTION OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOLAGE.....	99
Кыдыралиева А.А.....	104
ИНСАНДЫН АГРЕССИВДҮҮ САПАТЫНЫН КАЛЫПТАНУУСУНДА СОЦИАЛДЫК-ПСИХОЛОГИЯЛЫК ШАРТТАР ЖАНА ФАКТОРЛОР	104
ФАКТОРЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АГРЕССИВНОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ	104
FACTORS AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF AN AGGRESSIVE PERSONALITY TRAIT	104
Омурбеков А.....	108
МАДАНИЯТТЫ ИЗИЛДӨӨ БОЮНЧА ПСИХОЛОГИЯЛЫК АСПЕКТИЛЕРИ	108
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ КУЛЬТУРЫ	108
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CULTURAL STUDIES	108
Рыспекова Э.Т.....	112
ЖӨНГӨ САЛУУЧУ ЖҮРҮМ-ТУРУМДУН НЕГИЗИ КАТАРЫ ӨСПҮРҮМДУН ЭМОЦИОНАЛДЫК-ЭРКТҮҮ ЧӨЙРӨСҮНҮН КӨРҮНҮШҮ	112
ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКА КАК ОСНОВА РЕГУЛИРУЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ	112
THE MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF A TEENAGER AS THE BASIS OF REGULATORY BEHAVIOR	113
Сагымбаева А.Э.	117
ОКУУ ПРОЦЕССИНДЕ КЕНЖЕ МЕКТЕП ЖАШЫНДА ЭРКТҮҮ КӨНҮЛ БУРУУНУН КӨРҮНҮШҮНҮН ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ	117
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	117
FEATURES OF MANIFESTATION OF VOLUNTARY ATTENTION IN THE PROCESS OF READING AT PRIMARY SCHOOL AGE	117
Сагымбаева А.Э.	121
ПСИХОЛОГИЯ ИЛИМИНДЕ КӨҢҮЛ БУРУУНУН ИЗИЛДЕНИШИ.....	121
ИССЛЕДОВАНИЕ ВНИМАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	121
ATTENTION RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE.....	121
Саманчиева М.С.....	127

ӨСПҮРҮМДӨР МЕНЕН ИШТӨӨДӨ КОЛ ӨНӨРЧҮЛҮК ИСКУССТВОСУНУН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ	127
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ПРИ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ.....	127
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF APPLIED ARTS WHEN WORKING WITH TEENAGERS	127
Сатыбалдиева А. К., Мураталиева Н.Х.	131
ЖЕТЕКЧИНИН ИНСАНДЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮН ИЗИЛДӨӨ КОНТЕКСТИНДЕГИ БАШКАРУУ СТИЛИНИН ӨЗ АРА БАЙЛАНЫШЫ ЖӨНҮНДӨ СУРОО (Кыргызстандын мисалында).....	131
К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ (на примере Кыргызстана)	131
TO THE QUESTION OF THE RELATIONSHIP OF MANAGEMENT STYLE IN THE CONTEXT OF STUDYING THE PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE HEAD (on the example of Kyrgyzstan)	131
Сатыбалдиева А. К., Мураталиева Н.Х.	137
КЫЗМАТКЕРЛЕРДИН МОТИВАЦИЯСЫ ЖАНА ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛДЫК СТРЕССИ (Кыргызстандын материалдарында).....	137
МОТИВАЦИЯ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ СОТРУДНИКОВ (на материалах Кыргызстана)	137
MOTIVATION AND PSYCHO-EMOTIONAL STRESS OF EMPLOYEES (based on the materials of Kyrgyzstan)	137
Султанбаева Д. Ж.	141
СОЦИОЛОГИЯДАГЫ ЖАНА ПСИХОЛОГИЯДАГЫ КОНФЛИКТТИН ИЛИМИЙ МҮНӨЗДӨМӨСҮ	141
НАУЧНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНФЛИКТА В СОЦИОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ	141
SCIENTIFIC CHARACTERISTICS F CONFLICT IN SOCIOLOGY AND PSYCHOLOGY	141
Султанбаева Д. Ж.	146
ЭМГЕК КОЛЛЕКТИВДЕРИНДЕ ЧЫР-ЧАТАКТЫН ПАЙДА БОЛУШУНУН ЖАНА ЖҮРҮШҮНҮН МЕХАНИЗМИНИН ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ	146
ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМА ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРОТЕКАНИЯ КОНФЛИКТА В ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ	146
FEATURES OF THE MECHANISM OF THE EMERGENCE AND COURSE OF CONFLICT IN LABOR COLLECTIVES.....	146
Чолпонкулова Диана Джаныбековна	150
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ	150
ӨСПҮРҮМДӨРДҮН ДЕВИАНТТЫК ЖҮРҮМ-ТУРУМУ: УЧУРДАГЫ АБАЛЫ ЖАНА КӨЙГӨЙЛӨРҮ	150
DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS: CURRENT STATE AND PROBLEMS.....	150
Шабданова Г.А.	156

КЕПТИК БУЗУЛУУЛАРЫ МЕНЕН БОЛГОН МЕКТЕП ЖАШЫНА ЧЕЙИНКИНИН ОЙЛОМДУК ӨНУГҮҮСҮНДӨ СОЦИАЛДЫК-ПСИХОЛОГИЯЛЫК ШАРТТАР	156
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	156
SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS IN THE MENTAL ACTIVITY OF A PRESCHOOL CHILD WITH SPEECH IMPAIRMENT	156

ПСИХОЛОГИЯ

УДК № 159.923

Абдиева А. У., Мураталиева Н.Х.

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы, магистрант

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы,

Абдиева А. У., Мураталиева Н.Х.

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, магистрантка

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, кандидат психологических наук, доцент

Abdieva A. U., Muratalieva N.Kh.

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, undergraduate

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor

КЕЛЕЧЕКТЕГИ ПСИХОЛОГДОРДУН КЕСИПТИК КАЛЫПТАНЫШЫ ЖАНА КЕСИПТИК КОМПЕТЕНЦИЯЛАРЫН КАЛЫПТАНДЫРУУ ЖӨНҮНДӨ МАСЕЛЕ К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL POSITIONING AND FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Аннотация: Азыркы жогорку билим берүүнүн актуалдуу көйгөйлөрүнүн бири болочок психологдорду даярдоо жана кесиптик компетенттүүлүк болуп саналат. Психологдордун кесиптик даярдыгы методикалык, кесиптик жана социалдык компетенцияларды өздөштүрүүсүн билдирет. Методологиялык компетенттүүлүк атайын профессионалдык каражаттарды: методдорду, технологияларды жана окутуунун ыкмаларын иштеп чыгуудан турат. Социалдык компетенттүүлүккө, белгилүү этикалык принциптерге, жеке тажрыйбага жана башка адамдар менен эффективдүү баарлашууга ээ

Аннотация: Одной из актуальных проблем современного высшего образования является подготовка и профессиональная компетенция будущих психологов.

Профессиональная подготовка психологов подразумевает овладением ими методической, профессиональной и социальной компетентностями. Методическая компетентность заключается в освоении специальным профессиональным инструментарием: методиками, технологиями и техниками обучения. Обладать социальной компетентностью, наличие определенных этических принципов, личного опыта и эффективной коммуникации с другими людьми

Annotation: One of the urgent problems of modern higher education is the training and professional competence of future psychologists. The professional training of psychologists implies the mastery of methodological, professional and social competences. Methodological competence consists in the development of special professional tools: methods, technologies and teaching techniques. Possess social competence, the presence of certain ethical principles, personal experience and effective communication with other people

Негизги сөздөр: Компетенттүүлүк, парадигма, изилдөө компетенттүүлүк, психологдун компетенттүүлүгү, коммуникация, кесиптик даярдык, кесиптик ишмердүүлүк, социалдык-психологиялык компетенттүүлүк

Ключевые слова: Компетентность, парадигма, исследования, компетентность психолога, коммуникация, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, социально-психологическая компетенция

Keywords Competence, paradigm, research competence, competence of a psychologist, communication, professional training, professional activity, socio-psychological competence

Новые социально-экономические и технолого-инновационные условия влияют и способствуют динамике происходящих изменений не только в обществе, но и в современной системе образования, поэтому профессиональное становление будущего специалиста является ключевым вопросом подготовки в высшей школе. В новых условиях изменяющегося мира и в условиях поиска наиболее приемлемых и адаптивных в концепции профессионального формирования и становления будущих специалистов.

Различные научно-психологические взгляды ученых, позволяют изучать структурность, поэтапность и системность в интеграции профессиональной подготовки как парадигма высшей школы в овладении профессиональных компетенций.

Цель статьи заключается в рассмотрении вопросов парадигмы в понимании и определении профессиональной компетенции в подготовке будущих психологов.

Понятия «парадигма» в философском понимании было введено еще Т. Куном, отмечавшим, что: «под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течении определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений»[1].

Психологическая наука в данном направлении рассматривается как допарадигмальная, обозначающая поиск единой парадигмы, единой концепции исследования и конструирования ее научных основ в определении профессиональных компетенций.

С другой стороны, классическая парадигма предполагает объяснение психологического факта на основе каузального представления и включает классическое понимание решение образовательных вопросов, которое выступает регулирующим основанием в профессиональной подготовки, будущих специалистов.

Неклассическая парадигма, как и постнеклассическая, пересматривают классическое понимание концепции профессиональной компетенции, что дает возможность говорить о

компетентностном подходе. Этому же способствует то, что постнеклассическая парадигма может быть представлена в исследованиях, рассматривающих имманентную детерминацию фактов. Для психологии важнейшим последствием принятия постнеклассической парадигмы является признание ее, прежде всего, многопредметности, [2] а значит, сосуществования множества научно-теоретических подходов [3].

Таким образом, обоснование постнеклассической психологической науки предполагает, что любая психологическая школа может стать ведущей для определенного исследовательского контекста в решении образовательных задач высшей школы. Современные представления о профессиональных знаниях, умениях и навыках имеет как теоретическое, так и эмпирико-прикладное значение и обоснование.

Как отмечает Е.А. Климов, профессиональная успешность будущего психолога выделяет определенные характеристики, которые применяются в сфере «человек-человек», а именно: высокая ответственность, выдержка, способность держать себя в руках в конфликтных ситуациях, способность предвидения, моделирование исходов конфликтов и последствий поведения людей, способность сопереживать, выраженная потребность в общении, смелость в социальных контактах, эмоциональная чувствительность. И хотя среди различных определений компетентности можно найти самое простое, можно подытожить, что за всеми приведенными определениями, сложное интегрированное качество личности, обуславливающее возможность осуществлять профессиональную деятельность. Причем речь идет не об отдельных знаниях и умениях и даже не о совокупности отдельных процедур деятельности, а о свойстве, позволяющем человеку осуществлять деятельность целиком [4].

Вследствие чего, представляется важным понимание принципа эмпиричности предметно в области исследования [Мироненко, 2006]. Предмет осмысливается не в начале исследования, а по его конечным показателям.

Сегодня в условиях быстро меняющегося рынка труда, как никогда ранее необходим высочайший уровень профессиональной подготовки, направленность ума на возможность реализации решения, а не только получения какого-либо варианта решения, пригодность научного знания к его практическому использованию (1). Способность будущих психологов конкурировать на всех уровнях, в том числе и на международном. Необходимость перехода на новые стандарты образования аргументирована во многих исследовательских трудах, в которых ученые и исследователи этой области называют их стандартами «третьего поколения».

Профессия психолога, характеризуется содержательными особенностями профессиональной компетенции. Современная образовательная система требует появления новых специалистов, обладающих такими качествами, как активность, креативный потенциал, коммуникабельность, ориентированность на потребности современного общества, самостоятельность, мобильность, способность освоения новой информации - обучаемость, конкурентоспособность [7].

На сегодняшний день, взгляд на стандарты образования подразумевает развитие у студентов определенного набора компетентностей.

Компетентность характеризуется тем что, (от лат. Compete – добиваюсь, соответствую, подхожу) ученые до сих пор не пришли к единому и однозначному определению понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». [3] В некоторых словарях компетентность определяли как обладание знаниями, позволяющими судить, о чем либо, высказывать веское авторитетное мнение. Как считает, В.Д. Шадриков компетентность

- новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи.[5] В толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова видны различия между понятиями компетентность и компетенция: «компетентность — осведомленность, авторитетность; компетенция — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий».[6] В.С. Безруков в своих работах отмечает компетентность как - «...владение знаниями, умениями и навыками, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения»[7] А.Г. Бермус «... представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты».[8]

В энциклопедическом словаре можно найти следующее определение «компетентности» — определенный законом круг полномочий конкретного органа; компетентность трактуется как, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, веское авторитетное мнение. Советский энциклопедический словарь разъясняет понятие «компетенция» как знания и опыт в той или иной области. В психологической литературе, а именно словаре практического психолога, раскрывается понятие социально-психологической компетентности, «...которая формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в деятельность совместную».

Таким образом, на сегодняшний день компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [3]. Рассматривать о наличии компетенции предлагается по результатам выполненной работы

Среди всех вышеперечисленных объяснений понятия компетентности можно выделить следующие составляющие:

- предметная область, о которой индивид хорошо осведомлен; характеристика деятельности индивида, т.е. понимания им существа выполняемых задач и разрешаемых проблем;
- умения в процессе деятельности правильно принять решения и способы действия, соразмерные конкретным обстоятельствам места и времени;
- чувства ответственности за достигнутые результаты;
- способности совершенствоваться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения замысла;
- базовая характеристика индивида, глубокий и устойчивый уровень усвоения знаний и умений (качество знаний и умений);
- диапазон и широта знаний и умений;
- способность осуществлять специальные задания;
- способность пропорционально организовывать и планировать свою работу;
- способность использования знания в особых ситуациях (в короткий срок адаптироваться при изменении техники, технологии, организации и условий труда);
- способность добывания и освоения новой информации.

«Необходимо развивать умение слушать, не перебивая, и слышать, понимать другого человека, его внутренний мир, не мерить других людей только своим аршином» [2]

Анализируя научно-теоретические подходы в зарубежной литературе, мы рассматриваем два подхода, а именно подход разработанный Р. Тернером.

В его исследованиях, главную роль занимает построение профессиональной карьеры и разного рода принципы, такие как: личная вовлеченность и стремление приобретать новые знания, отношения с другими людьми, способность зарекомендовать себя, как компетентного специалиста.

Второй подход был исследован Д.Г.Гринхаусом [10], в котором он выделяет семь характеристик:

- стратегия карьеры;
- межличностные отношения;
- семейные отношения;
- формирование новых умений;
- мотивационные факторы;
- организационные характеристики;
- характеристики личности.

Анализ изученной литературы по данной проблеме демонстрирует не только всю сложность и неоднозначность формулировок социально-психологической компетенции, но и подходы к ее структуре и механизмам формирования. Стоит отметить, что на данный момент проведено недостаточное количество исследований, которые полностью раскрывали бы механизмы формирования и динамику развития социально-психологической компетенции у психологов, специфику ее становления.

Подводя итог, важно отметить что, термин «компетенция» является общим для всех специалистов-психологов, который взаимодействует, как со свойствами личности, так и потенциальной способности будущего психолога справляться с различными задачами, а также как совокупность знаний, умений и способностей, необходимых для осуществления профессиональной деятельности специалиста.

Список использованной литературы:

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда», 2004
2. Климов Е.А. Психология профессионала 1996
3. Маркова А.К. психология профессионализма 1995
4. Кун Т. Структура научных революций. Благовещенск. Благовещенский Гуманитарный колледж им И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998
5. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. №8
6. Ушаков Д.И. толковый словарь русского языка ,2012.
7. Безрукова В.С Словарь нового педагогического мышления (текст)/ В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика,1996.
8. Бермус А.Г Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании, 2005.
9. Емельянов Ю.Н д.п.н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции, 1990.
10. Гринхаус Д.Г. Классификация факторов карьерного успеха. [электронный ресурс].
11. Лукьянов А.С Специфика предмета психологического исследования в рамках современной парадигмы постнеклассической рациональности.

Рецензент: к.псхл.н. Камчыбек уулу Мырзабек

УДК № 159.923

Абдиева А. У., Мураталиева Н.Х.

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы, магистрант

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы,

Абдиева А. У., Мураталиева Н.Х.

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, магистрантка

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, кандидат психологических наук, доцент

Abdieva A. U., Muratalieva N.Kh.

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, undergraduate

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor

**КЕЛЕЧЕКТЕГИ ПСИХОЛОГДОРДУН КЕСИПТИК КОМПЕТЕНТТҮҮЛҮГҮН
ЭТАП-ЭТАБЫ МЕНЕН КАЛЫПТАНДЫРУУ ЖАНА ӨНҮКТҮРҮҮ БОЮНЧА
ИЗИЛДӨӨНҮН ЖЫЙЫНТЫКТАРЫ**

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ
THE RESULTS OF THE STUDY OF THE GRADUAL FORMATION AND
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE
PSYCHOLOGISTS**

Аннотация: Келечектеги психологдордо психологиялык изилдөөлөрдүн методологиясы жана методдору жөнүндө түшүнүктөрдү калыптандыруунун милдети – келечектеги психологдордо изилдөөлөрдү уюштуруу жана жүргүзүү көндүмдөрүн калыптандыруу, аларды колдонуу эрежелери жана ар бир методго мүнөздүү болгон чектөөлөр менен тааныштыруу зарылчылыгы. сапаттык талдоо үчүн гана эмес, ошондой эле ар кандай практикалык иш-аракеттер үчүн зарыл шарт. Изилдөөлөрдү компетенттүү пландаштыруу жана жүргүзүү, адекваттуу методдорду тандоо жана аларды ишке ашыруу, ошондой эле натыйжаларды чечмелөө жана сүрөттөп берүү жөндөмү психология жаатындагы келечектеги адистерге ээ болууга тийиш болгон эң маанилүү көндүмдөрдүн бири болуп саналат.

Аннотация: В связи с широким распространением профессии психолога и растущей потребностью в квалифицированных специалистах проблема развития их личностных и профессиональных качеств на этапе университетского образования приобретает особую актуальность. Исследование профессиональной мотивации связано с необходимостью объяснения характеристик движущих сил, вызывающих и формирующих эффективную

деятельность, Статья посвящена анализу результатов исследования мотивации обучения в вузе. Выделяется доминирующий мотив учебной деятельности.

Annotation: The task of forming in future psychologists ideas about the methodology and methods of psychological research is the need to form the skills of organizing and conducting research in future psychologists, to acquaint them with the rules of use and limitations inherent in each method, which is an indispensable condition not only for qualitative analysis, but also for any practical activities. The ability to competently plan and conduct research, select adequate methods and implement them, as well as the ability to interpret and describe the results, is one of the most important skills that future specialists in the field of psychology should possess.

Негизги сөздөр: Кесиптик даярдоо, илимий изилдөөнүн, илимдин, изилдөөнүн мотивациялык ыкмаларын калыптандыруу

Ключевые слова: Профессиональная подготовка, формирование мотивации методы научного исследования, наука, исследования

Keywords: Professional training, formation of motivation methods of scientific research, science, research

Обучение в вузе является сложным процессом саморазвития личности как будущего профессионала, постижения культуры и профессии, а также формирование готовности к профессиональной деятельности после окончания вуза. Феноменология основ успешности профессиональной деятельности является психологическая готовность специалиста как комплекс психологических новообразований, совокупность когнитивных, операциональных, личностных, функциональных, мотивационных компонентов. актуализируя внутренний, психологический потенциал будущего психолога, профессиональные мотивы побуждают личность совершенствовать свою деятельность в рамках профессиональной подготовки в системе высшего образования. Необходимо отметить, что профессиональное развитие студентов связано: во-первых, с изучением различных аспектов будущей профессии; во-вторых, формированием у обучающегося представлений о личности профессионала, о качествах, обеспечивающих успех профессиональной деятельности. Именно формирование представлений о личности профессионала - это условие успешного овладения профессией.

В данной статье проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, в приложении модели индивидуализации профессиональной подготовки будущего психолога с учетом индивидуального образовательного маршрута.

Диагностика на констатирующем и контрольном этапах осуществлялась, согласно обоснованным критериям и показателям структурно функциональной модели индивидуализации профессиональной подготовки будущего психолога.

Результаты проведения анкетирования среди студентов показали, используемая модель индивидуализации профессиональной подготовки в условиях вуза, дают высокую степень мотивированности и успешности.

Показатели результатов проведения диагностики профессионально-личностной самооценки будущих психологов, по использованной методике «Изучение мотивов учебной деятельности», адаптированной А.А. Реаном и В.А. Якуниным выявлены ведущие мотивы профессиональной деятельности студентов-психологов.

По данной методике были использованы три шкалы:

- «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);

- «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);

- «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Обработка заключалась в баллах эквивалента по каждой шкале, на основании, которого были сделаны соответствующие выводы о преобладании внешних или внутренних мотивов профессиональной подготовки будущих психологов.

Исследование проводилось в контрольной и экспериментальной группах студентов первых и четвертых курсов обучения профиля подготовки бакалавра.

Анализ результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах показаны в следующей таблице.

Таблица 1. Результаты тестирования с помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности».

Шкалы	Контрольная группа (1 курс)	Экспериментальная группа (1 курс)	Максимальный результат
приобретение знаний	7,6 балла	11,3 балла	12,6 балла
овладение профессией	5,9 балла	8,1 балла	10 баллов
получение диплома	9 баллов	4,6 балла	10 баллов

В контрольной группе первого курса обучения преобладающим является число суммарных баллов по шкале «получение диплома» (9 баллов из 10 возможных). По шкале «Приобретение знаний» наблюдается меньшее количество баллов (7,6 баллов из 12,6 возможных). По шкале «Овладение профессией» идентично ниже.

Количественные результаты по используемой методике показывают, что студенты первого курса практически мало задумываются о необходимости в получении знаний и практически не связывают свое обучение в вузе с желанием получить знания, овладеть будущей профессией. Основное внимание уделено самой привлекательности к профессии через получение диплома психолога. Такая внешняя позиция особо не проявляется с желанием в получении академического уровня подготовки. Следовательно, можно обозначить то, что ориентир внимания студентов первого курса не стоит в актуальности подготовки как будущего специалиста.

В экспериментальной группе первого курса обучения, максимальное внимание уделено приобретению знаний (11,3 балла из 12,6 возможных). При этом, профессиональная мотивация в получении знаний у будущих психологов связана со значением понимания своей будущей профессии и приобретением профессиональных компетенций (8,1 балла из 10 возможных).

По шкале «Получение диплома» наблюдается снижение в результатах – 4,6 балла из 10 максимально возможных. Полученные результаты даны в следующей таблице.

Таблица 2. Результаты тестирования с помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности».

Шкала	Контрольная группа 4курс	Экспериментальная группа 4 курс	Максимальный результат
приобретение знаний	6,1 балла	10,6 балла	12,6 балла

овладение профессией	7,8 балла	9,4 балла	10 баллов
получение диплома	8,1 балла	5 балла	10 баллов

Профессионально ориентированное обучение, используемое нами как за основу, позволило нам показать профессиональную мотивацию.

В данной таблице, на основе проведенной методике в контрольной группе четвертого курса, мы наблюдаем следующее: 1) по шкале «Овладение профессией» в контрольной группе можно наблюдать увеличение в результатах – в сопоставлении с 5, 9 баллов в группе начинающих обучение в вузе до 7,8 баллов у выпускников вуза.

2) по шкале «Приобретение знаний» – снизился средний количественный результат – с 7,6 баллов в группе абитуриентов до 6,1 балла в группе выпускников. Студенты больше внимания стали уделять непосредственное значение через практику овладения профессией, а не только теоретическим знаниям.

3) по шкале «Получение диплома» – несколько снизился количественный показатель – с 9 баллов в группе начинающих обучение до 8,1 балла в группе выпускников.

Можно сделать вывод, что, несмотря на все положительные тенденции в овладении профессиональных компетенций, в контрольной группе выпускников (увеличение позиций по шкале «Овладение профессией». Снижение показателей по шкале «Получение диплома», доминирующим мотивом профессиональной деятельности в контрольной группе все же является стереотипным мотив «Получение диплома» и до окончания вуза, что свидетельствует о наблюдаемой ложности мотива выбора данной конкретной специальности и вуза.

В экспериментальной группе наблюдаются некоторые изменения:

1) по шкале «Приобретение знаний» – снизился показатель с 11,3 баллов в группе начинающих обучение до 10,6 баллов в группе выпускников. Как и в контрольной группе это является свидетельством переноса внимания в получении теоретических знаний, практических умений и навыков, на уровне непосредственного овладения будущей профессией.

2) по шкале «Овладение профессией» – в результате профессиональной мотивации в вузе, результат показал некоторое увеличение в средних показателях с 8,1 до 9,4 баллов.

3) по шкале «Получение диплома» – несколько возрос результат с 4,6 баллов в группе начинающих обучение до 5 баллов в группе выпускников, что позволяет прогнозировать некоторое волнение с приближением окончания вуза, и, выпускными экзаменами.

Данные экспериментальной группы показали результат по первым двум шкалам, которые подтверждают истинность выбора будущей профессии и готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, для того чтобы студент-психолог мог обладать профессионально важными качествами, он должен иметь профессиональную мотивацию в индивидуальной образовательной траектории.

В подтверждении исследованию Курмановой Э.А, мы приходим к выводу, профессиональная мотивация является достаточно важным компонентом компетентности выпускника высшего учебного заведения, которая представляет собой конечный результат всего образовательного процесса и приобретения профессиональных умений и навыков, необходимый в работе [3].

Список использованной литературы:

1. Понамарев А.Б., Пикулева Э.А. «Методология научных исследований» учебное пособие, 2014
2. Одиночкина Е.В «Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Методы психологического исследования»», 2019.
3. Курманова Э.А. Учебно-профессиональная мотивация как показатель профессиональной социализации будущего специалиста // Профессиональное образование и общество. 2016. №3(19).

Рецензент: к.псхл.н. Камчыбек уулу Мырзабек

УДК 316.356.2:39

Акматбекова М.К.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Акматбекова М.К.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магестрант

Акmatbekova M.K.

KSU I.Arabaeva, Department of Psychology, master's student

**ҮЙ-БҮЛӨӨЛҮК БААЛУУЛУКТАРДЫ КАЛЫПТАНДЫРУУДА ЭЛДИК
САЛТТАРДЫ ЖАНА АЛАРДЫ КОЛДОНУУ ТАЖРЫЙБАСЫН ТАЛДОО
АНАЛИЗ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОПЫТА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В
ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
REVIEW OF FOLK TRADITIONS AND THE EXPERIENCE OF THEIR USE IN THE
DEVELOPMENT OF FAMILY VALYES**

Аннотация: Бул макалада эн негизги орчундуу жагдайы элдик каада-салттарды талдоо жана аларды үй-бүлөөлүк баалуулуктарды калыптандырууда колдонуу тажрыйбасына басым жасалат. Маданияттагы баалуулуктар жүрүм-турум жөнүндөгү идеядар. Кыргыздардын эн негизги каада-салттарынын бири үй-бүлө баалуулугу деп эсептелет. Кыргыз маданияты жааматка негизделген. Кыргыз үй-бүлөөсүндө болуп жаткан процесстердин көз карандылык даражасы социалдык-психологиялык изилдөөлөрдүн негизинде инсандык моралдык-этикалык багыттарынын калыптанышы социалдык маданий мейкиндик менен тыгыз байланышта экендигин аныктады.

Аннотация: В данной статье основное внимание уделено анализу народных традиций и опыта их использования в формировании семейных ценностей. Кыргызская культура основана на сообществе. Одно из основных кыргызских традиций считалось ценности семьи. Соответственно, ценности в культуре - это представления о желательном поведении. Степень зависимости процессов происходящих в кыргызской семье на основе социально - психологических исследований установлено, что формирование нравственно - этических ориентаций, брачных установок личности находится в тесной взаимосвязи с конкретным социокультурным пространством.

Abstract: This article provides a thorough review of folk traditions and the experience of their use in the development of family values. Values in culture is an idea of its behavior. Family values are one of the main Kyrgyz traditions. Kyrgyz culture is a community-based culture. The degree of dependence of the processes taking place in the Kyrgyz family on the basis of socio-

psychological studies: we have established that the formation of moral and ethical orientations and marital attitudes of the individual is closely related to a specific socio-cultural space.

Негизги сөздөр: үй-бүлө, кыргыздын каада-салттары, үй-бүлөөлүк баалуулуктар, адеп-ахлак, маданият, мамилелер.

Ключевые слова: семья, кыргызские традиции, семейные ценности, нравственность, культура, отношения

Key words: family, Kyrgyz traditions, family values, morality, culture, relationship

Тип культуры составляет базовое ядро менталитета. В определении типа возможны разные подходы. Если следовать классификации М.Мид, в наше время наблюдается переход от постфигуративной культуры, когда поведение молодых определяется традицией и решением старших, - к культуре кофигуративной, где стар и млад, приспособляются к меняющимся условиям жизни. Все осваивают рыночные отношения, не предусмотренные традицией, причем младшие зачастую осваивают быстрее, чем старшие.

Одно из основных кыргызских традиций считалось ценности семьи. Все основные моменты жизни человека проходят с участием многочисленных родственников и друзей. И выбор имени новорожденному, и все моменты роста младенца, его первые шаги, обрезание – все торжественно отмечается благопожеланиями, застольем и подарками. Еще более многолюдно проходят свадьбы и похороны. Соблюдается обычай материальной помощи родственников друг другу.

Сведения о ценностях взрослого населения собраны Аттокуровым Т. на выборке из Ошской области Киргизии в 1983 г. [77]. Автор сопоставляет ценности жителей города и села и показывает влияние урбанизации на развитие таких ценностей, как самостоятельность, целеустремленность и самоконтроль при совпадении в обеих группах преимущественно патриотизм, трудолюбия и честности.

Цель нашей статьи заключается в сочетании традиционной педагогической культуры с современным процессом воспитания семьи. Это имеет особое значение в условиях информационной и технической революции, колоссальных миграционных процессов, всплеска средств коммуникационной связи.

Нами была определена гипотеза исследования отношения к традициям у взрослого населения. Из множества традиций, оставшихся в памяти народа, мы выбрали такие, в которых выражена любовь к младенцу, забота о нем, восхищение его успехами. Нас интересовали прежде всего способы выражения любви и заботы, в них мы видим основной путь передачи новым поколениям опыта предков. Это прежде всего набор ярких, оригинальных ритуальных действий:

- сообщение радостной вести;
- открывание лица ребенка, поцелуй;
- разбрасывание щепоток толочка (жээнтек);
- окуривание дымом веточки арчи;
- подкладывание под подушку предметов - символов пола ребенка;
- зажимание во рту боорсока (пончика);
- отмеривание 40 ложек воды;
- отбрасывание распашонки - «ит койнок»;
- надевание рубашки с символическим значением лоскутов;
- прятание (зашивание) срезанных ногтей и волос ребенка;

- разрезание пут и состязание в беге за право выполнить это действие.

Для достижения цели и проверки гипотезы использовались следующие методики: анкетирование, беседы, сочинения: «Моя семья», «Мой род», «Мой край», «Моя Родина» и другие.

В определении выборки стали:

- выбрать традиции, обеспечивающие содействие со всеми членами в семье;
- убедиться, что эти традиции выражают ценностные отношения наших современников;
- проанализировать имеющийся опыт их использования в современных условиях.

С этой целью на диагностическом этапе эксперимента различным видам стандартизированных и свободных опросов было подвергнуто 50 семей (молодежь до 25 лет не имеющие семьи; молодые семьи; семейные пары, имеющие опыт в совместной жизни; семейные пары пенсионного возраста) и 109 детей разного возраста. Эти семьи условно разделены, по мере приобщённости к народным традициям, на две группы.

Анализ результатов нашего исследования показал семьи условно разделены на две группы. К первой группе (I) относятся семьи, которые в практической жизни по мере возможности применяли народные традиции. Ко второй группе (II) относились семьи, которые практически не применяли на практике выбранные традиции. Например, по желанию родителей и родственников (Табл.1).

Таблица 1. Систематизация положительных оценок традиций респондентами

	Название традиции	I гр. (27 с) %	II гр. (23 с) %
	Оповещение	89,2	56,8
	Азан	42,8	29,2
	Выбор имени	86,6	50,1
	Смотрины	72,4	51
	Колыбельный пир	82	50,1
	Купание в 40 ложках воды и первая рубашка	69	51,2
	Стрижка первых ногтей	63,9	52
	Стрижка первых волос	66,5	52,2
	Зубок	54,2	35,3
0.	Разрезание пут	82,9	61,9
1.	Омовение рук	65,2	53,1
2.	Пожелания и благословение	87,8	61,9

Оценки традиции проводилась вероятностными методами, которые используются в психологии [8].

Для вычисления средней оценки традиции воспользовались средним арифметическим значением, которое вычисляется по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n m_i}{n},$$

где: \bar{x} – средняя оценка традиции;

m_i – ответы респондентов по данной возрастной группе;

n – количество респондентов по данной возрастной группе.

Общая оценка традиции (\bar{y}) определялась по средневзвешенному значению. Это вычислялось по формуле:

$$\bar{y} = \frac{\sum_{i=1}^k n_i \bar{x}_i}{\sum_{i=1}^k n_i}$$

где \bar{y} – общая оценка традиции, n_i – количество респондентов по данной возрастной группе, \bar{x}_i – средняя оценка традиции в данной возрастной группе, k – общее количество средней оценки традиции.

Качественный анализ показал, что в оценке многих традиций мнения разных групп респондентов в основном совпадают. Однако одновременно есть традиции и обычаи, в оценке которых мнения расходятся.

Хочется особо подчеркнуть то обстоятельство, что традиции, выражающие ценностные отношение к рождению, развитию и первым успехам ребенка вызвали одобрение респондентов обеих групп. Это в цифрах составляет – от 50,1 % до 89,2 %. В городе и в селе, молодые люди, женщины и мужчины среднего и старшего возраста не считают расточительным или ненужным проведение семейных праздников «выбор имени», «колыбельный пир», «стрижка первых ногтей и волос», «купание в 40 ложках воды», «омовение рук». Не так единодушны в оценке «азана» и «зубок», их не знают многие или воспринимают как религиозно - языческое действие. Тем самым, мы получили подтверждение тому, что рождение и развитие ребенка остается непреходящей ценностью в семье.

Именно на этих традициях была сосредоточена последующая работа. Социальная ценность этой группы традиций состоит в том, что в этих семейных традициях присутствует все сообщество, родные и близкие люди. Они выражают в своих пожеланиях то, что дорого всем как вечные человеческие ценности: здоровье, трудолюбие, ум и мастерство, уважение к старшим и заботу о родителях. Ритуалы выражают ценностные ориентации не только в словах, но и в образах, символах и в действиях. Результаты анкетирования подтвердили, что в обеих, условно деленных группах элементы народных традиции встречаются. Это особенно ярче выражается в первой группе. Эти данные вместе с тем, были ценны и в плане реализации нашей гипотезы. В каждом отдельном случае мы обратили внимания на то, что в решении семейных проблем респонденты используют веками оправданные традиции.

На основе полученных материалов выделены четыре уровня приобщенности семьи к народным традициям, которые были обозначены как высокий, достаточный, промежуточный, пассивный.

Молодежь до 25 лет, не имеющие семьи приобщаются к народным традициям пассивно; молодые семьи имеют промежуточный интервал; семейные пары имеющие опыт в совместной жизни, имеют достаточный уровень; самым высоким уровнем приобщенной к народным традициям можно отнести семейные пары пенсионного возраста.

Результаты исследования показали, что среди первой группы гораздо чаще встречаются семьи с более высоким уровнем приобщенности к народным традициям. По нашим наблюдениям выясняется, что в первой группе в решении каждодневной проблемы семьи замечаются доброжелательные отношение и положительный эмоциональный фон. Такие отношения формировались оттого, что они в выполнении каких – то действий обращались к народным традициям. Действительно в ритуалах, обычаях и обрядах распределены роли участвующих и определены поступки людей в данных ситуациях. Например, в традициях определены роли мужчины и женщины, а также детей.

Нам кажется сопереживание, соучастие в сюжетах народной традиции у членов семьи формирует взаимоуважение, взаимопослушание, уважение старших, а также уважение женщин как матери. В нашем эксперименте доказано что, эти качества являются основой ценностной ориентацией семьи.

Во-второй группе семьи с такими отношениями встречаются редко, у них маленькое несогласие приводит к конфликту. Между членами семьи часто ожидаются ссоры. У каждого члена семьи свои интересы, они ставятся на первое место. Интересы других членов семьи остаются на втором плане. В таких семьях существует американский индивидуализм. Каждый сам по себе. Общие интересы совпадают редко.

Такие отношения дают возможности для быстрой адаптации рыночной экономики. Но перед нами стоит вопрос жить по диктовкам времени или надо найти объективные законы, которые не зависят никакому государственному строю (капитализм, социализм или какой-то еще «изм»).

Нам кажется, объективные законы в формировании семейных ценностей семьи находится в народных традициях. Народные традиции пока есть нация, независимого государственного строя будет жить. В ходе исследования для того, чтобы разработать оптимальные психолого-педагогические условия формирования семейных ценностей, влияющих на гармонию семьи в современных условиях, предлагали другие анкеты родителям и детям по отдельности.

Таким образом, результаты теоретического и опытно-экспериментального исследования подтверждают справедливость выдвинутой гипотезы. Вместе с тем, за рамками исследования остались строгая дифференциация осуществления процесса нравственного становления личности, идея духовно - нравственной преемственности в семейном воспитании, сравнительный анализ этнических нравственных ценностей у кыргызов, более глубокое изучение факторов формирования нравственных этнических традиций, в том числе религиозных, а также вопросы осуществления нравственного воспитания детей на народных традициях в условиях возрастающей угрозы этническому своеобразию народов.

Список использованной литературы:

1. Мид. М. Культура и мир детства. - М.: Наука, 1988. - 429 с.

2. Ядов В.А. Социологические исследования: методология, программа, методы. - М.: Наука, 1987. - 245 с.
3. Акматалиев А. Баба салты, эне адеби: Элдик салт. -Бишкек: Баласагын фил., 1993. - 224 б.
4. Жапаров Ш. Сенин атын ким? -Ф.: Кыргызстан, 1990. -124 с.
5. Закиров А. Этнопсихологияга киришуу. - Ош: Из-во КР УИА ТБ ОКИИ, - 1996. - 105 б.
6. Касымбеков Т. Омур //Кыргызстан маданияты. - 1989. №9.
7. Касымбеков Т. Омур //Кыргызстан маданияты. - 1989. № 10.
8. Минбаев К.М. Курак жаш жана педагогикалык психология. - Ош, 1995. - 166 с.
9. Уледов А.К. Теоретическая и прикладная социальная психология. / Руководитель авт. кол. и отв. ред. - М.: Мысль, 1998. - 333 с.
10. Авдеевская Е.П., Араканцев Т.А. Проблемы юношеского самоопределения в практике школьной психологической службы/Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова,
11. Аттокуров Т. Семья и коммунистическое воспитание. – Ф., 1983.
12. Косвен М.О. Из истории семьи и брака у народов Кавказа. М., 1961.
13. Костанян Н.Н. Семейно-бытовые обряды. // Русская народная словесность. Учебник-хрестоматия для школ, гимназий и лицеев. М., 1994.
14. Вера. Молитва. Любовь. М., 1993.
14. Мартышин В.С. Традиции русской семьи. Программа для учащихся. (В печати).

Рецензент: к.психол.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 159.9:316.356.2:392.3

Акматалиева М.К.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Акматалиева М.К.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Akmatbekova M.K.

KSU I.Arabaeva, Department of Psychology, master's student

ҮЙ-БҮЛӨ ПСИХОЛОГИЯЛЫК ИЗИЛДӨӨНҮН ОБЪЕКТИ КАТАРЫ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ FAMILY AS SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Аннотация: Бул макалада психология илиминде үй-бүлөөнүн баалуулугун изилдөөгө өзгөчө көңүл бурулган. Үй-бүлө негизги башаты катары адамзаттын тарбия бешиги болуп саналат. Үй-бүлөөлүк жашоо материалдык жана рухий процесстер менен мүнөздөлөт. Тактап айтканда, социологиялык жана социалдык-психологиялык наркты изилдөөгө байланышкан маселелердин олуттуу чөйрөсүн камтыйт. Бул эмгекте баалуулуктар инсандын негизги мүнөздөмөлөрүнүн бири катары каралат, биринчи кезекте анын коомго, социалдык топко, үй-бүлөөгө жана өзүнө социалдык кубулуш катарында.

Аннотация: В данной статье особое внимание уделено исследованию ценности семьи в психологической науке. Семья как первичная ячейка, является воспитательной колыбелью

человечества. Жизнь семьи характеризуется материальными и духовными процессами. Конкретно, социологические и социально-психологические исследования охватывают значительный диапазон проблем, связанных с изучением ценности. В этих работах ценности рассматриваются как одна из центральных характеристик личности, взятая, прежде всего в ее отношении к обществу, социальной группе, к семье и самой себе как социальному феномену.

Abstract: This article provides a thorough review of the family value in Psychological Science. The family as a parent cell is the Educational Cradle of Humankind. Family life is evaluated by material and spiritual processes. Particularly, sociological and socio-psychological studies cover a significant range of issues related to the study of value. These researches consider values as one of the central characteristics of the individual, taken primarily in its attitude to society, social group, family and itself as a social phenomenon.

Негизги сөздөр: үй-бүлө, баалуулуктар, маданият, мамилелер, инсандык.

Ключевые слова: семья, ценности, культура, отношения, личность.

Keywords: family, values, culture, relationships, personality.

В зарубежной психологии внутренняя позиция человека, выраженная в готовности действовать в соответствии с предыдущим ценностным опытом, обозначается термином «аттитюд». При всем многообразии эмпирического материала, зарубежные исследователи рассматривают аттитюд вне общей структуры взаимодействия личности и общества, аттитюдные позиции разбираются без их связи с конкретно-исторической, социально-экономической основой.

По данным Л.И.Анцыферовой [7] значительный вклад в обоснование теории ценностей внесли американские и западные социологи: А.Адлер, М.Вебер, Э.Дюркгейм, К.Ингелькарт, Ч.Моррис, Т.Парсонс, Р. Перри, М.Рокич, У.Томас

Односторонность такого подхода очевидна: как сообщает У.Бронфенбреннер[12], многие подростки, стыдясь своих неуспешных родителей, изменяют свои ценностные установки и начинают мстить преуспевающим, превращают школы в очаги насилия и вандализма. К.Воннегут[18] в своих художественных произведениях показывает, что американцы «издеваются над собой», если они бедны и «превозносят тех, кто больше преуспел в жизни». Система ценностей личности зависит от социально-экономических отношений общества, сложившихся традиций.

В когнитивистикой психологии, акцент в исследованиях аттитюдов делается на процесс познания. Впечатления индивида о мире организуются в связанные интерпретации, в результате чего образуются различные идеи, верования, ожидания, аттитюды, которые и выступают регуляторами социального поведения [74.С.92.].

Наибольшую известность в этом плане приобрела теория когнитивного диссонанса Л.Фестингера [74.С.93,97-111.], которая породила большое количество экспериментальных исследований. Интересен, например, механизм формирования ценностных ориентаций у детей, выявленный в эксперименте Аронсона и Карлсмита [74. С.113-114.]. Было обнаружено, что угроза наказания не уменьшает, а увеличивает ценность запрещенной игрушки: дети, которым угрожали небольшим наказанием за то, что они играли любимой игрушкой, уменьшили свою любовь к этой игрушке гораздо в большей степени, чем те дети, которым грозили большим наказанием. Запреты усиливают субъективную ценность предмета («Запретный плод»). Характерно, что исследователи рассматривают ценностные ориентации

в замкнутой системе индивидуального поведения, без связи с конкретно-историческими, социально-экономическими условиями.

В советский период ценности рассматривались в системе общественных отношений. основополагающими здесь выступают идеи Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева.

Л.С.Выготский [21] разработал культурно-историческую теорию психики, определившую методологические основы психологических исследований в отечественной, а зачастую и в зарубежной психологии.

Согласно этой теории, высшие психические функции и сознание в целом формируются в процессе усвоения индивидом социального опыта общества, опыта предшествующих поколений. Формируются вначале как интеракция, как взаимодействие ребенка с взрослыми, и потом превращаются во внутренние, индивидуальные структуры сознания.

Существенное значение для понимания социально-психологической природы ценности в системе отношений дают теоретические идеи С.Л.Рубинштейна [49]. Он показал, что практическое отношение человека к миру заключается в выделении им значимых предметов, явлений, ценностей. Находящиеся в определенной иерархии жизненные ценности и потребности оказывают влияние на человека, детерминируя его поведение.

С.Л.Рубинштейн видел функцию ценностей в регуляции поведения. Именно ценностные ориентации обеспечивают «...определение растущим человеком пути своей жизни, своего места в ней, своего дела, интересного и важного для всех, в том числе и для него самого». Они имеют решающее значение в становлении и развитии личности.

Рассматривая динамику этого процесса, С.Л.Рубинштейн показал, что в ходе жизни происходит переоценка ценностей, что является закономерным результатом самой диалектики жизни человека. По мнению С.Л.Рубинштейна, те или иные ценности актуализируются в результате изменения внутренних условий. Конкретный анализ конкретной ситуации обнаруживает динамику включения и восстановления различных ценностей.

В процессе развития личности «внутри» каждой ее отдельной склонности и всей их системы происходят непрерывные изменения, формируются новые программы отношений к жизни, выход одних программ за рамки склонности и «вклинивания» в нее не свойственных ей программ «извне», складывается стержневая позиция личности, о которой С.Л.Рубинштейн говорил, что она смыкает все свойственные личности противоречия в единстве.

Б.Г.Ананьев [5] рассматривает ценности в аспекте позиции личности как субъекта общественного поведения и многообразных социальных деятельностей, как сложную систему отношений личности, установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности.

Позиция, являясь субъективным образованием, находит свою реализацию в оценке и самооценке, анализе и самоанализе. Устойчивость позиции вырабатывается в процессе усвоения определенных мировоззренческих принципов, нравственных норм поведения, отражающих социальные ценности общества.

Ценность - специфически социальные характеристики объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значения для человека и общества. Ценности служат объектами его интересов, выполняют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначая его различные практические отношения к окружающим предметам и явлениям. Данные формы сознания не просто описывают какие-то действительные или воображаемые явления реальности, а выносят им

оценку, одобряют или осуждают их, требуют их осуществления или устранения, т.е. являются нормативными по своему характеру.

Идеи Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева послужили основой конкретных теоретических и экспериментальных исследований ценности семьи. В социальной психологии и социологии рассматривают ценности как нормативы или регуляторы деятельности. В соответствии с таким подходом появляется деление на ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-цели, ценности-средства.

Ведущие советские психологи ставили задачу развертывания психолого-педагогических исследований, раскрывающих закономерности развития человека как личности, выявления того «как формируются социальные установки, ценности, ценностные ориентации, мотивационная сфера и другие. Именно эти вопросы, и «должны разрабатываться психологической наукой», - подчеркивает Б.Ф.Ломов [33. С.34.].

Ценность выступает как бы эталоном значимости тех или иных действий и поступков личности в конкретной ситуации. Борьба мотивов и отбор одного из них представляет процесс оценивания значимости действий, поступков. З.И.Прокопьева прослеживала влияние родителей и семьи, школы, соседей, родственников и др. на формировании ценности.

Широкомасштабное исследование ценности провел В.С.Собкин [53], рассматривая данную проблему с учетом влияния таких социально-демографических факторов, как традиционная поло-ролевая модель, материальное положение семьи, уровень образования родителей, тип школьного обучения, а также возрастной динамики и национальных приоритетов. Автор рассматривает приверженность традициям как стремление личности к национальной идентификации и особо выделяет тенденции сохранения национально-культурных традиций в семьях национальных меньшинств (у еврейских подростков).

В этом же ключе в нашей республике проведено исследование ценности старшеклассников на профессии и особенностей их профессиональной направленности. Автор работы А.Адыкулов [4] показал влияние семьи, школы и социальных институтов на ценностную позицию школьников при выборе профессионального обучения.

Важным вкладом в разработку проблемы явилось исследование Ч.А.Шакеевой [63] о ценностных ориентациях современной кыргызской молодежи. По мнению автора исследование ценностных ориентаций «...восходит к комплексу проблем, связанных с формированием нового общества и определением путей его цивилизованного функционирования» [63.С.3.].

Сложность практического освоения новых отношений в современных специфических условиях в значительной степени обусловлена психологическими факторами, существенно влияющими на реальные трудности людей в новых условиях жизнедеятельности.

Нашему исследованию особенно созвучны мысли автора о том, что важно не только развивать систему ценностей, позволяющих быстрее и активнее адаптироваться в новом обществе - необходимо также не растерять по пути в цивилизованное будущее свои национальные социально-духовные идеалы, нравственные ценности, культурные традиции народа.

Обзор исследований позволяет сделать заключение о том, что ценности близки к таким понятиям, как установка, направленность, отношение, однако это самостоятельная психологическая категория, выражающая нравственную позицию индивида, его относительно устойчивое, избирательное отношение к материальным и духовным явлениям, к социальному окружению. Выявление характера и особенностей ценности позволяет прогнозировать общую

направленность развития растущего человека как личности. Однако специфика, компоненты ценности семьи остается неисследованной проблемой, как и механизмы их формирования.

Этнопсихологическое направление наиболее близко к нашей проблематике. Оно наметилось еще в начале века, когда В.Вундт [19] обозначил проблемы психологии народов как аспекты культуры, включив в них особенности языка, мифов, религий, нравов и ценностей различных народов. Он собрал этнографические, антропологические и психологические особенности разных народов, и в течение 1900-1920 г.г. опубликовал 10 томов «Психологии народов».

В.Вундт рассматривает этические системы и религиозные представления в зависимости от условий жизни и вековых традиций (например, влияние культов плодородия на нравы и обычаи нации). Конечно, было бы несправедливым предъявлять к этой работе строгие требования современной науки, но она послужила мощным стимулом исследований, обозначив специфические аспекты этнопсихологии.

Интересные мысли в русле нашей проблемы выражает французский философ и этнограф Л.Леви-Брюль [32] в рамках теории коллективного разума этноса: «Представления, называемые коллективными ... присущи всем членам данной социальной группы: они передаются в ней из поколения в поколение. Они навязываются в ней отдельным личностям, пробуждая в них сообразно обстоятельствам чувства уважения, страха, поклонения и другие. Коллективные представления имеют свои собственные законы, и лежат в социальных отношениях людей» [32. С.9].

Ценности, выбор и поведенческие особенности детей таким образом были поставлены в зависимость от характера социально-экономического уклада и обычаев общества.

Существование и закрепление традиций М.Мид [39] связывает с типом постфигуративной культуры. Такая культура по мнению автора присуща экономически слабо развитым обществам, какие опираются в своем развитии не столько на достижения науки, сколько на опыт предшествующих поколений и потому придают подчеркнутое значение уважению к старшим как носителям социального опыта. С таким утверждением трудно согласиться.

Опыт восточных стран показывает, что такие отношения возможны и в обществе с высокоразвитой экономикой. В Японии, например, пунктуальное соблюдение традиций и уважение старших сочетается с новейшими производственными технологиями и высоким научным потенциалом.

В плане нашего исследования представляют интерес идеи М.Мид по поводу общества, в котором резко меняются социально - экономические условия (кофигуративная культура). В этот период и взрослые и дети вынуждены искать новые формы поведения.

Список использованной литературы:

1. Анцыферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. - М.: «Педагогика», 1974. - 303 с.
2. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и в СССР. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1976. - 167 с.
3. Воннегут К. Колыбель для кошки. - М., 1988. - 168 с.
4. Фестингера Л. Теория когнитивного диссонанса. [74.С.93,97-111.]
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. //Вопросы психологии. -1966. - № 6. - С. 62 -76.

6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976. - 273 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. -Л.: Из-во ЛГУ,1968.-300 с.

Рецензент: к.психол.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 159.9

Аманова Айзада Зарылбековна

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы, магистрант

Аманова Айзада Зарылбековна

КГУ им. И.Арабаева, кафедрасы психологии, магистрант

Amanova Aizada Zarylbekovna

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master's student

**ЖТЕКЧИЛИКТИН КОЛ АЛДЫНДАГЫЛАРГА КЕСИПТИК САПАТТАРЫ
УСТӨМДҮК КЫЛГАН ЛИДЕРЛИК СТИЛИНЕ ЖАРАША ЖЕКЕ БААЛОО ЖАНА
ИЗИЛДӨӨ НАТЫЙЖАЛАРЫ
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ ПОДЧИНЕННЫМ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРЕОБЛАДАЮЩЕГО СТИЛЯ РУКОВОДСТВА
RESULTS OF THE STUDY OF ASSESSMENT OF THE PERSONAL AND
PROFESSIONAL QUALITIES OF THE MANAGER BY SUBJECTS DEPENDING ON
THE PREVAILING MANAGEMENT STYLE**

Аннотация: Макалада лидерликтин басымдуу стилине жараша курулуш компаниясынын кызматкерлери тарабынан жетекчинин жеке жана кесиптик сапаттарын баалоо боюнча эксперименталдык изилдөөнүн натыйжалары келтирилген. Курулуш компаниясынын жамаатынын эң натыйжалуу лидерлик стилдери директивалык-коллегиялык лидерлик стили, эң аз натыйжалуу – көрсөтүлгөн директивалык лидерлик стили деп табылышы керек. Команданын басымдуу лидерлик стилдери менен жетекчилердин кесипкөйлүгүн, алардын эмоционалдуулугун (адамгерчилик жана кызматкерлерге көңүл буруу) жана талапты (кызматкерлер үчүн акыйкаттык жана авторитет) баалоонун модалдуулугу (оң же терс) ортосундагы мамилелер көрсөтүлгөн.

Аннотация: В статье приводятся результаты экспериментального исследования оценки подчиненными личностных и профессиональных качеств руководителя сотрудниками строительной компании в зависимости от преобладающего стиля руководства. Показано, что наиболее эффективным стилем руководства коллективом строительной компании следует считать директивно-коллегиальный стиль руководства, наименее эффективным – выраженный директивный стиль руководства. Показаны взаимосвязи между преобладающим стилем руководства коллективом и модальностью (положительной либо отрицательной) оценок профессионализма руководителей, их эмоциональности (человечности и внимательности к сотрудникам) и требовательности (справедливости и авторитетности для сотрудников).

Abstract: The article presents the results of an experimental study of subordinates' assessment of the personal and professional qualities of a manager by employees of a construction company,

depending on the prevailing leadership style. It is shown that the directive-collegial management style should be considered the most effective management style of a construction company team, the least effective is a pronounced directive management style. The interrelationships between the prevailing leadership styles of the team and the modality (positive or negative) of assessments of the professionalism of managers, their emotionality (humanity and attentiveness to employees) and exactingness (fairness and credibility for employees) are shown.

Негизги сөздөр: лидерлик стили, директивалык, директивалык-коллегиалдуу, директивалык-эстрадалык, кесипкөйлүк, эмоционалдуулук, талап кылуу, курулуш чөйрөсү.

Ключевые слова: стиль руководства, директивный, директивно-коллегиальный, директивно-попустительский, профессионализм, эмоциональность, требовательность, строительная сфера деятельности.

Keywords: leadership style, directive, directive-collegial, directive-permissive, professionalism, emotionality, exactingness, construction field of activity.

В данной статье основное внимание уделено анализу полученных результатов в исследовании оценки подчиненными личностных и профессиональных качеств руководителя сотрудниками строительной компании в зависимости от преобладающего стиля руководства.

Цель нашего исследования заключается в анализе эффективности разных стилей руководства персоналом строительной компании, а также выявлении взаимосвязи между преобладающим стилем руководства коллективом и оценкой подчиненными профессиональных и личностных качеств своего руководителя.

Гипотеза исследования: наиболее подходящим в сфере строительства можно считать директивно-коллегиальный стиль управления трудовым коллективом; существует взаимосвязь между стилем руководства коллективом строительной компании и преобладающей оценкой подчиненными профессиональных и личностных качеств своего руководителя.

Используемые методики: опросник А.Л. Журавлева на диагностику стиля руководства; методика «Руководитель глазами подчиненных» Я.В. Подоляк;

База исследования: строительная компания «SF building».

Выборка: 4 коллектива работников, всего 32 человека, и их руководители, из них: 1 коллектив: отдел маркетинга включает в себя 7 человек; 2 коллектив: отдел продаж включает в себя 8 человек; 3 коллектив: отдел продаж – 8 человек; 4 коллектив: производственно-технический отдел (ПТО) и отдел снабжения включает в себя 9 человек. Возраст испытуемых от 23 до 38 лет.

Анализ результатов исследования.

На первом этапе исследования руководителям 4 коллективов было предложено заполнить опросник А.Л. Журавлева. По результатам проведенной методики А.Л. Журавлева можно увидеть, что двое руководителей характеризуются конструктивными стилями руководства (директивно-коллегиальный со средней выраженностью всех параметров, коллегиально-попустительский со средней выраженностью всех параметров), а двое руководителей характеризуются неэффективными стилями руководства (директивно-коллегиальный стиль с высокой выраженностью двух параметров, что создает предпосылки для непредсказуемости и противоречивости поведения руководителя, и выраженный директивный стиль).

Также мы предложили данную методику для заполнения подчиненным всех 4 руководителей. Результаты, полученные с помощью данной методики, представлены в таблице 1 (коллективы пронумерованы в соответствии с порядковым номером каждого руководителя).

Таблица 1 – Стиль руководства коллективом по результатам оценки сотрудников

№	Стиль управления	Коллектив 1	Коллектив 2	Коллектив 3	Коллектив 4
		%	%	%	%
1	Директивный	0	80	0	100
2	Коллегиальный	42,8	0	75	0
3	Попустительский	0	0	0	0
4	Директивно коллегиальный	57,1	20	0	0
5	Коллегиально-попустительский	0		25	0

Как видно из таблицы 1, большинство сотрудников оценивают индивидуальный стиль руководства своего начальника сходным образом. Только в первом коллективе (отдел маркетинга) результаты распределились почти поровну: часть сотрудников оценивает стиль руководства своего начальника как директивно-коллегиальный (как и он сам себя оценил), а часть – как коллегиальный. Представители второго коллектива (первый отдел продаж) оценили стиль руководства своего начальника как директивный, хотя сам он оценил свой стиль руководства как директивно-коллегиальный (с ним согласился только один сотрудник из отдела). Сотрудники 3 коллектива (второй отдел продаж) определили стиль руководства своего начальника как коллегиальный (сам он определил свой стиль как коллегиально-попустительский). И, наконец, сотрудники 4 коллектива (ПТО) единодушно определили стиль руководства своего начальника как директивный (и он сам тоже так определил стиль своего руководства).

Чтобы проанализировать, связан ли стиль руководства с положительной или отрицательной оценкой профессиональных и личностных качеств начальника со стороны подчиненных, мы разделили работников 4 коллективов на две группы:

1 группа: работники, руководители которых характеризуются эффективными стилями руководства (1 и 3 коллективы) – 15 человек;

2 группа: работники, руководители которых характеризуются неэффективными стилями руководства (2 и 4 коллективы) – 17 человек.

Испытуемым обеих групп была предложена методика «Руководитель глазами подчиненных» Я.В. Подоляк, направленная на выявление отношения испытуемых к профессиональным и личностным качествам руководителя.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительный анализ оценок подчиненными профессиональных и личностных качеств своих руководителей с эффективными и неэффективными стилями руководства

Сравниваемые параметры	Группа 1 (n=15)	Группа 2 (n=17)	U-критерий Манна-Уитни	p
	Ср. балл	Ср. балл		
Компетентность руководителя	4,65	4,25	114,5	0,1
Эмоциональность руководителя	4,7	3,25	104	0,05
Требовательность и справедливость руководителя	4,55	3,05	97,5	0,05

Как показано в таблице 2, подчиненные обеих групп оценили компетентность своего руководителя выше среднего. Это означает, что, по их мнению, руководитель в достаточной мере проявляет свою профессиональную компетентность, готовность делиться своими профессиональными знаниями, обучать своих подчиненных. Качественный анализ ответов испытуемых показал, что члены 1 группы выразили доверие своему руководителю, члены 2 группы больше отмечали проявление его качеств как специалиста. При этом достоверных различий между двумя группами выявлено не было.

Эмоциональность, человечность руководителя подчиненные 1 группы оценили выше среднего. По их мнению, он проявляет достаточную внимательность, чуткость, человечность при общении с сотрудниками, готов их выслушать и найти для них время. Подчиненные 2 группы оценили данные личностные особенности своих руководителей ниже среднего. По их мнению, их начальники недостаточно внимательны к ним, не проявляют чуткости, заботы по отношению к сотрудникам. При этом между двумя группами испытуемых обнаружены достоверные различия по критерию Манна-Уитни на среднем уровне достоверности ($p=0,05$). Это значит, что сотрудники, руководители которых используют эффективные стили руководства, достоверно выше оценивают их личностные качества по сравнению с сотрудниками коллективов, руководители которых используют неэффективные стили руководства.

Требовательность и справедливость руководителя испытуемые двух групп также оценили по-разному, причем эти различия достоверно значимы. Сотрудники 1 группы оценили умение своего руководителя выстраивать отношения с подчиненными выше среднего, указав на его справедливость, авторитетность. Сотрудники 2 группы оценили требовательность и справедливость своего руководителя на среднем уровне, указав при этом

на его недостаточную способность оценивать каждого своего подчиненного по возможностям, на справедливость наказаний, на недостаточные навыки конструктивно взаимодействовать с подчиненными.

Также был проведен корреляционный анализ данных в двух группах. Корреляционный анализ позволит нам определить, есть ли взаимосвязь между эффективным стилем руководства начальника и оценкой его профессиональных и личностных качеств со стороны руководителя.

Группа 1 (сотрудники, руководители которых используют эффективные стили руководства)

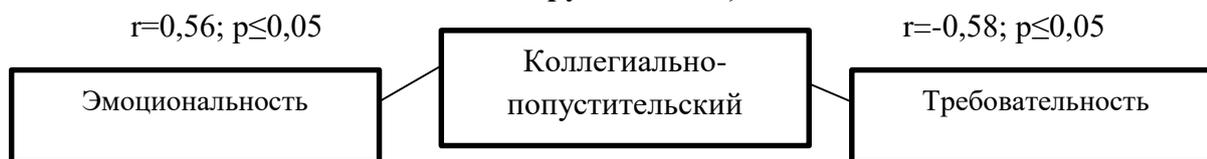


Рис.1. Корреляционные связи «коллегиально-попустительского» стиля руководства коллективом и качеств руководителя

Как следует из рисунка 1, имеется средняя положительная корреляционная взаимосвязь между преобладающим «коллегиально-попустительским» стилем руководства и оценкой эмоциональности и человечности руководителя со стороны его подчиненных ($p \leq 0,05$). Это указывает на то, что чем в большей мере руководитель будет использовать коллегиально-попустительский стиль руководства при взаимодействии со своими подчиненными, тем более человечным и внимательным его будут оценивать подчиненные. Также выявлена средняя отрицательная корреляционная взаимосвязь между преобладающим «коллегиально-попустительским» стилем руководства и оценкой требовательности и справедливости руководителя со стороны его подчиненных ($p \leq 0,05$). Это указывает на то, что чем в большей мере руководитель будет использовать коллегиально-попустительский стиль руководства при взаимодействии со своими подчиненными, тем менее требовательным и авторитетным они будут его считать.

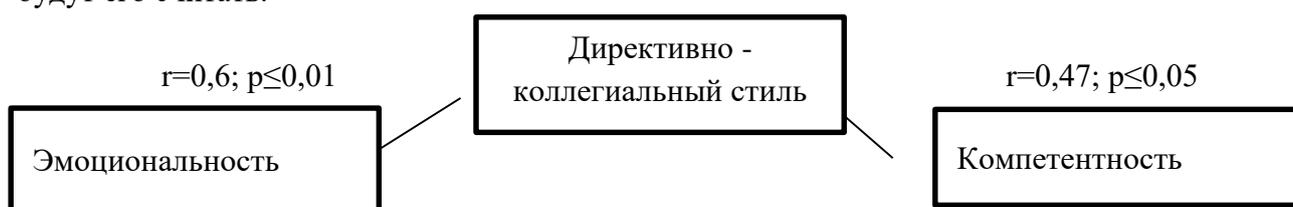


Рис.2. Корреляционные связи «директивно-коллегиального» стиля руководства и качеств руководителя

Как следует из рисунка 2, имеется высокая положительная корреляционная взаимосвязь между преобладающим «директивно-коллегиальным» стилем руководства и оценкой эмоциональности и человечности руководителя со стороны его подчиненных ($p \leq 0,01$). Это указывает на то, что чем в большей мере руководитель будет использовать директивно-коллегиальный стиль руководства при взаимодействии со своими подчиненными, тем более человечным и внимательным его будут оценивать подчиненные. Также выявлена средняя отрицательная корреляционная взаимосвязь между преобладающим «директивно-

коллегиальным» стилем руководства и оценкой профессиональности руководителя со стороны его подчиненных ($p \leq 0,05$). Это указывает на то, что чем в большей мере руководитель будет использовать директивно-коллегиальный стиль руководства при взаимодействии со своими подчиненными, тем более компетентным будут его считать.

Группа 2 (сотрудники, руководители которых используют неэффективные стили руководства)

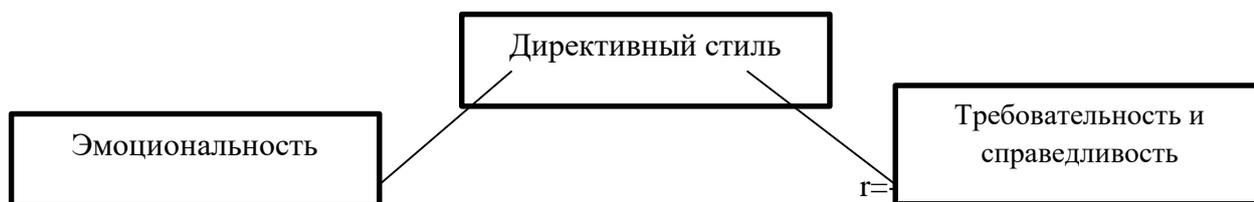


Рис.3. Корреляционные связи «директивно-коллегиального» стиля руководства и качеств руководителя

Как следует из рисунка 3, имеется средняя отрицательная корреляционная взаимосвязь между преобладающим «директивным» стилем руководства и оценкой эмоциональности и человечности руководителя со стороны его подчиненных ($p \leq 0,05$). Это указывает на то, что чем в большей мере руководитель будет использовать директивный стиль руководства при взаимодействии со своими подчиненными, тем менее человечным и внимательным его будут оценивать подчиненные. Также выявлена средняя отрицательная корреляционная взаимосвязь между преобладающим «директивным» стилем руководства и оценкой требовательности и справедливости руководителя со стороны его подчиненных ($p \leq 0,05$). Это указывает на то, что чем в большей мере руководитель будет использовать директивный стиль руководства при взаимодействии со своими подчиненными, тем менее справедливым и авторитетным они будут его считать. Это важно подчеркнуть, потому что директивный стиль руководства достаточно популярен среди руководителей, которые считают, что «твердая рука» нужна подчиненным, иначе они будут лениться и плохо работать. На самом деле следует использовать директивный стиль только при необходимости или по отношению к определенным работникам, в то время как большинство сотрудников будут расценивать отсутствие свободы и постоянный контроль со стороны руководителя как недоверие к ним и к их квалификации, к их профессиональным навыкам. Такое поведение руководителя может стоить ему потери авторитета, а также привести к снижению трудовой мотивации у сотрудников.

Вывод. Использование методики А.Л. Журавлева позволило выявить преобладающий стиль руководства в 4 отделах исследуемой строительной компании. Начальник 1 коллектива использует директивно-коллегиальный стиль в его эффективном варианте; начальник 2 коллектива использует директивно-коллегиальный стиль в его неэффективном, противоречивом варианте; начальник 3 коллектива использует коллегиально-попустительский стиль в его эффективном варианте; начальник 4 коллектива использует выраженный неэффективный вариант директивного стиля. Следует подчеркнуть, что руководители оценили себя достаточно объективно, поскольку их оценка своего стиля руководства в целом совпала с оценкой, которую им давали их подчиненные.

Результаты, полученные по методике «Руководитель глазами подчиненных», позволяют отметить, что подавляющее большинство работников достаточно высоко оценивают уровень профессионализма своих руководителей. Что касается личностных качеств, тут оценки достоверно различаются: сотрудники достоверно выше оценивают эмоциональность и требовательность руководителей с эффективным стилем руководства по сравнению с сотрудниками, руководители которых используют неэффективные стили руководства.

Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь между преобладающим стилем руководства коллективом и оценкой профессиональных и личностных качеств, которую дают своему руководителю подчиненные. Наиболее высокие положительные оценки получают руководители с директивно-коллегиальным стилем руководства, наименее высокие руководители с директивным стилем руководства.

Рецензент: к.псих.н., доцент Кожогелдиева К.М.

УДК: 159.972

Бекчанова З.М.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Бекчанова З. М.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Бекчанова З. М.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master's student

**СТУДЕНТТЕРДИ ЭМОЦИОНАЛДЫК ЖАКТАН ОКУТУУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ
ЖАНА ЖҮРҮМ-ТУРУМ БУЗУЛУУЛАРЫ
СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ
И ПОВЕДЕНЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВАМИ
STRATEGIES FOR EDUCATION OF STUDENTS WITH EMOTIONAL AND
BEHAVIORAL DISORDERS**

Аннотация: Эмоционалдык жана жүрүм-турумдук бузулуулары менен болгон окуучуларга өзүнүн жүрүм-турумун контролдоодо жана класста өзүнүн ишине көңүл бурууда айрым учурда кыйынчылыктар жаралат. Бул окуучуларга башка окуучулар же улуу адамдар менен эффективдүү социалдык өз ара аракеттешүү үчүн керек болгон, өзүнүн импульстарын контролдоо жана эмоционалдык тең салмактуулук жетишпейт. Мугалимдер инсандык өсүүгө, өзүн өзү сыйлоого жана позитивдүү жүрүм-турумга түрткү болгон, позитивдүү окуу чөйрөсүн түзүүсү керек. Эмоционалдык жана жүрүм-турумдук бузулуусу бар балдарды окутуу татаал маселелерден болушу мүмкүн. Мындай эмоционалдыктатаал жүрүм-турумдун алдында позитивдик маанайды сактоо кыйын, бирок класстын бардык окуучуларына өзүн сүйүктүү жана окууга даярдыгын сезим туюуга жардам берүү ыкмалар бар. Окуучулардын жүрүм-турумун, алардын атайын конкреттүү керектөөлөрүн канааттандыруу үчүн иштелип чыккан, классты башкаруу планын киргизүү менен, контролдоого болот.

Аннотация: Учащимся с эмоциональными и поведенческими расстройствами часто бывает очень трудно контролировать свое поведение и сосредоточиться на своей работе в

классе. Этим учащимся не хватает контроля над импульсами и эмоционального равновесия, необходимых для эффективного социального взаимодействия с другими учащимися или взрослыми. Учителя должны создавать позитивную учебную среду, которая способствует личностному росту, самоуважению и позитивному поведению. Обучение детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами может быть чрезвычайно сложной задачей. Нелегко сохранять позитивный настрой перед лицом такого эмоционально сложного поведения, но есть способы помочь всем учащимся в классе чувствовать себя желанными и готовыми к обучению. Поведение учащихся можно контролировать, внедрив план управления классом, специально разработанный для удовлетворения конкретных потребностей этих учащихся.

Abstract: Students with emotional and behavioral disorders, often find it very difficult to control their behavior and focus on their work in the classroom. Those students lack the impulse control and emotional balance that is necessary to handle social interactions with other students or adults effectively. Teachers must create a positive learning environment that promotes personal growth, self-esteem, and positive behavior. Teaching children with emotional and behavioral disorders can be extremely challenging. It's not easy to stay positive in the face of such emotionally difficult behavior, but there are ways to help all students in your classroom feel welcomed and ready to learn. Students' behavior can be moderated by implementing a classroom management plan that is specially tailored to meet the specific needs of these students.

Негизги сөздөр: Студенттер, эмоционалдык жүрүм-турумдук бузулуу, педагог, эмпатия, түшүнүү, окуу чөйрөсү, өзүн-өзү сыйлоо, кубаттоо, позитивдүү жүрүм-турум

Ключевые слова: Учащиеся, эмоционально - поведенческие расстройства, педагог, сочувствие, понимание, учебная среда, самооценка, поощрение, позитивное поведение.

Keywords: Students, Emotional Behavioral Disorders, educator, teacher, empathy, emotions, learning environment, self-esteem, Positive Behavior.

Существует широкий спектр эмоциональных и поведенческих расстройств, с которыми могут столкнуться дети, каждое из которых имеет свой уникальный набор диагностических критериев. Согласно Закону об образовании лиц с ограниченными возможностями [IDEA], дети с эмоциональными и поведенческими расстройствами, как правило, проявляют по крайней мере одну из этих пяти черт:

- Неспособность установить или поддерживать здоровые межличностные отношения с одноклассниками и учителями.
- Общее чувство плохого настроения или депрессии, которое, кажется, не проходит.
- Тенденция к проявлению неуместных чувств или поведения.
- Неспособность к обучению, не связанная со здоровьем, интеллектуальными или сенсорными факторами.
- Физические симптомы, которые демонстрируют чувство страха в связи с личными проблемами или школой.

Дети с эмоциональными расстройствами часто интегрируют в классы общеобразовательной школы, чтобы помочь им жить нормальной жизнью. Существуют различные типы эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, которые требуют определенных навыков от учителей в школе.

Типы эмоциональных и поведенческих расстройств. Психические расстройства.

Психические расстройства очень широко представлены в эмоциональных и поведенческих расстройствах. Чтобы лучше понять, нам нужно подробно изучить, что значит иметь психические расстройства. Категория психических расстройств охватывает широкий спектр состояний, которые обычно определяются как поведенческие или психические паттерны, влияющие на повседневное функционирование человека, часто приводя к стрессу. [4.Kauffman J., et al., 2006]. К наиболее распространенным психическим расстройствам относятся:

- Биполярное расстройство
- Тревожное расстройство
- Расстройства пищевого поведения, такие как булимия, анорексия или компульсивное переедание.
- Психотическое расстройство
- Обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР)

Понятно, что многих учителей беспокоит перспектива обучения детей с психическими расстройствами. Это связано с тем, что они не являются подготовленными медицинскими работниками и могут не знать, как правильно реагировать на определенные ситуации и поведение. Также стоит отметить, что учащиеся с психическими расстройствами часто проходят курс лечения от своего состояния и могут быть вынуждены принимать лекарства, которые могут повлиять на них неожиданным образом [4.Kauffman J., et al., 2006]. Поскольку учителям обычно запрещен доступ к медицинской информации, они могут не знать, что делать, если у ребенка начинается неблагоприятная реакция на то или иное лекарство [12.Zaheer I., et al., 2019]. Иногда учащиеся с тяжелыми психическими расстройствами не могут вести себя так, как этого требует обычный класс, и их переводят в зоны специального обучения.

Поведенческие нарушения

Все дети время от времени проявляют импульсивное или вызывающее поведение. Иногда это часть нормальной эмоциональной реакции. Но если это поведение экстремально или выходит за рамки нормы для их уровня развития, это может быть признаком поведенческого расстройства. Почти у всех детей в какой-то момент случаются истерики или они ведут себя агрессивно, злобно или вызывающе [12.Zaheer I., et al., 2019]. Несмотря на трудности, такое поведение является нормальной частью детского развития.

Часто они являются результатом сильных эмоций, которые ребенок выражает единственным известным ему способом [4.Kauffman J., et al., 2006]. Поведенческие расстройства представляют собой разнообразную группу состояний, при которых учащийся хронически ведет себя крайне неадекватно. Учащийся с ЭР (Эмоциональное Расстройство) может привлекать внимание, например, деструктивными действиями в классе.

Другие учащиеся с этим заболеванием могут вести себя агрессивно, быть отвлекаемыми и чрезмерно активными, казаться тревожными или замкнутыми или казаться оторванными от повседневной реальности [12.Zaheer I., et al., 2019]. Как и в случае с трудностями в обучении, широкий спектр признаков и симптомов не поддается краткому описанию. Но проблемное поведение имеет несколько общих черт [4.Kauffman J., 2005; Hallahan D., & Kauffman J., 2006]:

- Они имеют тенденцию быть экстремальными
- Они сохраняются в течение длительного периода времени

- Они, как правило, социально неприемлемы (например, нежелательные сексуальные домогательства или вандализм в отношении школьной собственности)
- Они влияют на школьную работу у них нет другого очевидного объяснения (например, проблемы со здоровьем или временный разлад в семье)

Поведенческие расстройства делятся на две категории:

Оппозиционно-вызывающее расстройство

Симптомы оппозиционно-вызывающего расстройства включают крайне негативное отношение, привычное неподчинение и нежелание следовать каким-либо указаниям или сотрудничать с учителями. Дети с этим расстройством, как правило, не агрессивны и не склонны к насилию [12.Zaheer I., et al., 2019]. Однако они идут на все, чтобы избежать сотрудничества со взрослыми или одноклассниками.

Расстройства поведения

Расстройство поведения является гораздо более серьезным заболеванием, чем оппозиционно-вызывающее расстройство, и справиться с ним может быть труднее. Симптомы включают насилие, агрессию и желание причинить вред себе и другим.

Стратегии обучения детей с поведенческими расстройствами

Выявление обстоятельств, провоцирующих неадекватное поведение

Преодоление нарушения будет более эффективным, если вы сможете определить конкретные обстоятельства или событие, вызвавшее его, а не сосредотачиваться на личности учащегося, нарушившего правила [12.Zaheer I., et al., 2019]. Спровоцировать неадекватное поведение может широкий спектр факторов [3.Heineman M., et al., 2005]:

- Физиологические эффекты, включая болезнь, усталость, голод или побочные эффекты от лекарств
- Физические особенности классной комнаты, например, слишком жаркая или слишком холодная классная комната, исключительно неудобные стулья для сидения или модели раскладки, которые мешают слышать или видеть
- Учебный выбор или стратегии, которые мешают обучению, в том числе неоправданное ограничение выбора учащихся, предоставление неясных инструкций, выбор слишком сложных или слишком длинных занятий или предотвращение того, чтобы учащиеся задавали вопросы, когда им нужна помощь

Определив конкретные перемены, часто связанные с разрушительным поведением, легче разработать способы предотвращения поведения, либо избегая триггеров, если это возможно, либо обучая учащегося альтернативным, но вполне конкретным способам реагирования на провоцирующее обстоятельство [3.Heineman M., et al., 2005].

Обучение навыкам межличностного общения

Некоторые учащиеся с поведенческими расстройствами не имели возможности освоить соответствующие социальные навыки. Простые вежливости (например, не забыть сказать «пожалуйста» или «спасибо») могут быть не совсем неизвестными, но могут быть непрacticованными и казаться неважными для ученика, как и язык тела (например, зрительный контакт или сидение, чтобы слушать учителя, вместо того, чтобы сутулиться и смотреть в сторону). Этим навыкам можно обучать таким образом, чтобы они не превращались в часть наказания, не казались «поучительными» или не выставляли ученика в позоре перед одноклассниками [6.Rivas-Drake D., et al., 2020]. В зависимости от возраста или уровня класса, одним из способов является чтение или раздача книг и рассказов, в которых персонажи демонстрируют хорошие социальные навыки. Другой - через игры, которые

требуют вежливого языка для достижения успеха; один, который я помню со своих школьных дней, назывался «Мама, можно мне?» [8.Sullivan A.K., & Strang H. R., 2002]. Еще один вариант — через программы, которые связывают учащегося старшего возраста или взрослого из сообщества в качестве партнера с учащимся, подверженным риску проблем с поведением; Ярким примером такой программы в Соединенных Штатах является программа: Big Brothers Big Sisters of America, в рамках которой пожилые люди становятся наставниками для младших мальчиков и девочек [9.Tierney J., et al., 1995; 5. Newburn T., & Shiner M., 2006].

Кроме того, стратегии, основанные на бихевиористской теории, оказались эффективными для многих студентов, особенно если учащемуся нужна возможность просто практиковать социальные навыки, которые он выучил совсем недавно, и при использовании которых он все еще может чувствовать себя неловко или стесняться [1.Algozzine I., & Ysseldyke J., 2006]. Бихевиористские техники включают в себя использование положительного подкрепления, угощения, обобщения и т.п. В дополнение к этому, учителя могут заключать контракты на непредвиденные обстоятельства, которые представляют собой соглашения между учителем и учеником о том, какую именно работу будет выполнять ученик, как она будет вознаграждена и каковы будут последствия, если соглашение не будет выполнено [11.Wilkinson L., 2003]. Преимуществом всех таких бихевиористских техник является их точность и ясность: мало места для неправильного понимания того, чего вы ожидаете от учителя. Точность и ясность, в свою очередь, делают менее заманчивым или необходимым для вас, как учителя, гневаться на нарушения правил или невыполнение учеником контрактов или соглашений, поскольку последствия, как правило, уже относительно очевидны и ясны [6.Rivas-Drake D., et al., 2020]. «Сохранять хладнокровие» может быть особенно полезно, когда вы имеете дело с поведением, которое по своей природе раздражает или мешает.

Установка правил в классе

Важно, чтобы в начале первой четверти учитель установил простые правила, которые будут понятны всем детям в классе. Нужно говорить коротко и ясно, использовать позитивные слова, которые поощряют, а не пугают.

Нужно помнить, что потенциальные последствия нарушения правил также должны быть установлены на самом раннем этапе. Их также следует применять систематически и справедливо в течение всего учебного года, чтобы избежать фаворитизм.

Когда учитель делает выговор учащимся за проступок, нужно точно сказать за что ученик получает наказание и как он или она могут избежать его в будущем. Нужно сделать это спокойно и прямолинейно, не выдавая никаких отрицательных эмоций. Важно сохранять спокойствие и говорить о последствиях мягко, но твердо [3.Heineman M., et al., 2005].

Строгий распорядок в классе также жизненно важен для эффективного управления классом. Это связано с тем, что дети с эмоциональными и поведенческими расстройствами часто с трудом справляются с неожиданными изменениями [12.Zaheer I., et al., 2019]. Учитель должен начинать каждый учебный день с просмотра расписания или того - что запланировано и ответить на любые вопросы, которые могут возникнуть у учащихся.

Советы по поощрению позитивного поведения

Детям с эмоциональными и поведенческими проблемами часто требуется немного больше помощи, чем их сверстникам, когда дело доходит до позитивного и продуктивного поведения

[3.Heineman M., et al., 2005]. Чтобы помочь поддержать их личный рост и процветание, попробуйте несколько из следующих советов:

- Предлагайте награды за хорошее поведение
- Попробуйте создать систему баллов или жетонов, которая вознаграждает детей за хорошее поведение. Когда учащийся набирает достаточное количество баллов, он может обменять их на вознаграждение.

Составьте карту поведения

Учитель может создать диаграмму, на которой показаны уровни поведения каждого ученика в вашем классе. Учащиеся, которые ведут себя хорошо, увидят, как они поднимаются вверх по таблице, в то время как те, кто капризничает, начнут снижаться. Это создаст культуру подотчетности и поможет учителю следить за успеваемостью учащихся. Как и в других случаях, учащиеся с эмоциональными и поведенческими расстройствами нуждаются в позитивной, структурированной среде, которая поддерживает рост, повышает самооценку и поощряет желательное поведение.

Правила и распорядок

Правила необходимо установить в начале учебного года, и они должны быть написаны таким образом, чтобы быть простыми и понятными. Формулировка правил должна быть позитивной: «Уважать себя и других».

Последствия нарушения правил также должны быть установлены в начале учебного года и применяться последовательно и твердо всякий раз, когда правила нарушаются [3.Heineman M., et al., 2005]. Последствия должны быть последовательными и предсказуемыми. Применяя последствия, предоставляйте учащемуся обратную связь в спокойной и четкой форме.

Таким образом, ученик понимает, почему следствие необходимо. Учитель должен не реагировать эмоционально, когда правила нарушаются. Эмоциональная реактивность вызывает у ученика негативное внимание. Нужно оставаться спокойным, твердым, но добрым. Этого баланса трудно достичь, но он крайне важен для положительных результатов.

Распорядок очень важен для управления классом. Ученики с эмоциональными и поведенческими расстройствами, как правило, борются с переходами и неожиданными изменениями. Просмотр визуального расписания дневных занятий является эффективным способом начать день и помогает учащимся чувствовать себя заземленными [1.Algozzine R., & Ysseldyke J., 2006].

Методы поддержки позитивного поведения

Учащиеся с эмоциональными и поведенческими расстройствами часто нуждаются в обучении в условиях специального образования, потому что их поведение слишком неадекватно для общеобразовательного класса [1.Algozzine R., & Ysseldyke J., 2006]. Чтобы поддержать позитивное поведение нужно следовать следующим методом:

Экономика жетонов – учащиеся зарабатывают баллы или жетоны за каждый пример положительного поведения. Затем эти жетоны можно использовать для покупки вознаграждений. Чтобы экономика жетонов была эффективной, положительное поведение должно постоянно поощряться, а предметы в магазине жетонов должны действительно мотивировать ученика [1.Algozzine R., & Ysseldyke J., 2006]. Это требует изрядной подготовки и организации, но оказалось весьма эффективным. Диаграмма поведения в классе — диаграмма, которая наглядно отображает уровень поведения каждого учащегося в классе. Учащиеся, которые ведут себя позитивно, продвигаются вверх по таблице; те, кто ведет себя

негативно, падают вниз. Это делает каждого учащегося ответственным и помогает вам отслеживать и поощрять прогресс. Это не сработает, если ученики с поведенческими проблемами постоянно остаются в нижней части таблицы. Нужно сосредоточиться на позитиве в максимально возможной степени и сохранить мотивацию. Система лотереи - подобно экономике жетонов, ученикам, которые ведут себя позитивно, выдается билет с их именем. Эти билеты помещаются в банку, и один или два раза в неделю вы достаете один. Победитель лотереи награждается призом.

Положительная коллегиальная оценка. Учащихся просят наблюдать за своими сверстниками и определять положительное поведение. И ученик, который ведет себя положительно, и ученик, который идентифицирует себя, получают вознаграждение [1.Algozzine R., & Ysseldyke J., 2006]. Это полная противоположность «сплетничеству» и способствует развитию чувства командной работы и социальной поддержки в классе.

Обучение детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами может быть чрезвычайно сложной задачей. Нужно помнить что поощрение положительного поведения гораздо эффективнее, чем попытки искоренить негативное поведение. Наказания, как правило, ведут к борьбе за власть, которая только усугубляет проблемное поведение.

Развитие доверительных отношений

Учителя могут укреплять доверительные отношения, давая своим ученикам возможность познакомиться с ними поближе [12.Zaheer I., et al., 2019]. Это может быть так же просто, как

- Отображение фотографий семьи и увлечений.
- Игра в головоломки с учениками (головоломки — отличный способ помочь развить навыки решения проблем, навыки работы в команде и социальные навыки!)
- Слушайте, что ученики говорят о своих взглядах и опыте.
- Если учащийся спрашивает, почему он или она должен следовать вашим инструкциям, он может на самом деле спрашивать: «Как мне следовать вашим инструкциям?»

Обеспечение доступности учебной программы

Чтобы ученики с ЭПР не испытывали многочисленные затруднения в учебе необходимо подключать следующие методы обучения: персонализированные инструкции [6.Rivas-Drake D., et al., 2020].

- Стратегии саморегуляции (т. е. самоконтроль, самообучение, самоусиление, постановка целей и т. д.)
- Взаимное репетиторство
- Отображение истории
- Моделирование
- Повторные чтения
- Мнемотехника

Могут использовать дополнительные методики такие как (1) проактивное разъяснение ожиданий/правил как для учебы, так и для социальных ситуаций, (2) обучение навыкам, необходимым для соблюдения классных и социальных правил (например, поднятие руки, ожидание своей очереди говорить и т. д.), и (3) использование систематической проверки для оценки того, могут ли учащиеся подвергаться риску развития эмоциональных или поведенческих расстройств [6.Rivas-Drake D., et al., 2020].

Учителю необходимо использовать следующие стратегии [7.Simonsen B., et al., 2008]:

- Прежде чем ученики войдут в класс, напишите на доске, что будет происходить во время этого конкретного урока и сколько времени займет каждое упражнение.
- Предоставьте учащемуся время, чтобы наверстать упущенное или просмотреть концепции, с которыми у него возникают трудности.
- Если учащийся входит в ваш класс сразу после обеда или уроков физкультуры, может быть необходимо сначала вовлечь его в оживленную дискуссию в классе, чтобы надлежащим образом «направить» чрезмерную отвлекаемость или гиперактивность.
- Используйте контрольные списки для самоконтроля, которые учащийся может использовать, чтобы отметить выполненные действия.

Разбивайте задания на «куски», чтобы не перегружать ученика.

- Учите ученика самоконтролю внимания.
- При необходимости используйте дополнительное время для экзаменов или тестов.
- Подробно обучайте стратегиям сдачи теста или экзамена.
- Обучайте организационным навыкам (использование планировщиков, блокнотов, папок, контрольных списков).

Инструкции должны быть простыми и очень структурированными.

- Обеспечьте возможность группового участия.
 - Поддерживайте порядок в классе.
 - Обеспечьте структуру в классе в отношении расписания, распорядка и правил поведения.
 - Четко различайте время, место и ожидания во время неструктурированных действий.
 - Сообщите учащимся о ваших требованиях.
 - Ставьте перед учащимися четко сформулированные цели обучения.
 - Используйте визуальную поддержку в дополнение к устным инструкциям и информации.
 - Измените занятия в классе, чтобы они соответствовали учебным потребностям учащегося, сохраняя при этом те же цели обучения.
 - Обращайте внимание на навыки социализации учащегося, когда просите об участии.
- Подготовьте альтернативные виды деятельности, над которыми учащийся может работать самостоятельно.

Социализация [10.Voith L., et al., 2020]

- Обучайте социальным правилам и навыкам.
- Моделируйте адекватные реакции на социальные ситуации.
- Вовлеките учащихся в ролевую игру, чтобы попрактиковаться в соответствующих ответных действиях.
- Объясните правила / обоснования социальных обменов.
- Научите учащихся правильно обозначать свои эмоции.
- Научите учащегося точно определять эмоциональное состояние других (основываясь на выражении лица, словесных сигналах и т. д.).

Поведение [7.Simonsen B., et al., 2008]

- Организуйте систему наблюдения и сбора данных для мониторинга поведения учащихся во всех школьных контекстах.
- Используйте данные для обоснования принятия решений.
- Регулярно общайтесь с членами семьи и другими учителями, чтобы обеспечить постоянную реакцию на поведение ученика.
- Предоставьте учащемуся возможность взять на себя обязанности

- Научите других учеников игнорировать неуместное поведение, направленное на привлечение внимания.
- Разработайте четкие правила (и приведите конкретные примеры).
- Укажите награды за соблюдение правил, а также последствия при несоблюдении правил.
- Будьте последовательны при соблюдении правил, делайте акцент на позитиве, а не на наказании.
- Вовлеките учащихся в ролевую игру, чтобы попрактиковаться в соответствующих ответных действиях.
- Чаще используйте положительные и соответствующие возрасту комментарии, чтобы поощрять хорошее поведение.
- Научить учащегося определять признаки стресса, беспокойства, гнева и т.д.
- Используйте визуальные органайзеры, чтобы помочь учащимся оценить подходящие альтернативы неадекватному поведению.
- Научите учащегося описывать конфликт или проблему, определять возможные ответы, выбирать ответ и оценивать выбранный ответ.
- Предоставьте предварительные корректирующие подсказки в ситуациях, когда учащийся часто демонстрировал проблемы в межличностных отношениях в прошлом.
- Используйте визуальные шкалы, чтобы помочь учащимся обозначать обостряющиеся эмоции (например, шкала от 1 до 5, шкала вулкана).
- Обучайте и практикуйте стратегии выживания, чтобы уменьшить тревогу, стресс, гнев и т. д.
- Храните потенциально опасные предметы или вещества в недоступном для него месте.
- Убедитесь, что наказание соответствует «преступлению».
- Не замедленно похвалите за хорошее поведение и работу;(хвалим за действия).
- Вместе с учеником ставьте перед собой цели, которые реально могут быть достигнуты.
- Установите специальное место для тайм-аута, чтобы у учащегося было место, где можно отдохнуть

Список использованной литературы:

1. Algozzine, R. & Ysseldyke, J. (2006). Teaching students with emotional disturbance: A practical guide for every teacher. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
2. Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). Exceptional learners: Introduction to special education, 10th edition. Boston: Allyn & Bacon.
3. Heineman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in regular classrooms. *Psychology in the Schools*, 42(8), 779–794.
4. Kauffman, J. (2005). Characteristics of children with emotional and behavioral disorders, 8th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
5. Newburn, T. & Shiner, M. (2006). Young people, mentoring and social inclusion. *Youth Justice*, 6(1), 23–41.
6. Rivas-Drake, D., Lozada, F. T., Pinetta, B. J., Jagers, R. J. (2020). School-based social-emotional learning and ethnic identity among African American and Latino adolescents. *Youth and Society*, 52(7), 1331–1354.
7. Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351–380.

8. Sullivan, A. K. & Strang, H. R. (2002/2003). Bibliotherapy in the Classroom: Using Literature to Promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education* 79(2), 74–80.
9. Tierney, J., Grossman, J., & Resch, N. (1995). Making a difference: An impact study of big brothers big sisters. Philadelphia: Public/Private Ventures.
10. Voith, L. A., Yoon, S., Topitzes, J., Brondino, M. J. (2020). A feasibility study of a school-based social emotional learning program: Informing program development and evaluation. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 37(3), 329–342.
11. Wilkinson, L. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in the classroom. *Psychology in the schools*, 47(3), 100–105.
12. Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J., Fogt, J. B. (2019). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 44(2), 117–128.

Рецензент: к. психол.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 159.972

Бекчанова З.М.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Бекчанова З. М.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Бекчанова З. М.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master's student

**ЭМОЦИОНАЛДЫК ЖАНА ЖҮРҮМ-ТУРУМДУК БУЗУЛУШ.
ЖҮРҮМ-ТУРУМДУН БУЗУЛУШУ
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ РАССТРОЙСТВО.
РАССТРОЙСТВА ПОВЕДЕНИЯ
EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDER. BEHAVIORAL DISORDERS**

Аннотация: Коом адамдардын жалпы кабыл алынган же расмий түрдө белгиленген социалдык нормаларга туура келбеген жүрүм-туруму проблемасына ар дайым өзгөчө көңүл бурат. Дин, адабият, искусство, илим, философия бул кубулушту ар кандай өнүттөн карап, баалайт. Бул макалада биз жүрүм-турумдун бузулушун карап чыгабыз. Оорулардын эл аралык классификациясына ылайык классификация. Баары бир жүрүм-турумдун бузулушу деген эмне? Симптомдору, диагностикасы, себептери, жүрүм-турум бузулушунун эпидемиологиясы. Ал эми жүрүм-турумдун бузулушу кандай кесепеттерге алып келет?

Аннотация: Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам. Религия, литература, искусство, наука, философия с различных сторон рассматривают и оценивают это явление. В этой статье мы с вами рассмотрим расстройство поведения. Классификацию по Международной классификации болезней. Что вообще представляет с собой расстройство поведения. Симптомы, диагностика, причины, эпидемиология расстройство поведения. И какие последствия расстройство поведения за собой несёт.

Abstract: Society always pays special attention to the problem of people's behavior that does not correspond to generally accepted or officially established social norms. Religion, literature, art, science, philosophy consider and evaluate this phenomenon from various angles. In this article, we will look at conduct disorder. Classification according to the International Classification of Diseases. What is conduct disorder anyway? Symptoms, diagnosis, causes, epidemiology of conduct disorder. And what are the consequences of conduct disorder?

Негизги сөздөр: Жүрүм-турумдун бузулушу, классификациясы, Оорулардын эл аралык классификациясы, симптому, диагностикасы, себептери, эпидемиологиясы, кесепеттери.

Ключевые слова: Расстройство поведения, классификация, Международная классификация болезней, симптом, диагностика, причины, эпидемиология, последствия.

Keywords: Conduct disorder, classification, International Classification of Diseases, symptom, diagnosis, causes, epidemiology, consequences.

Поведенческие расстройства включают в себя модели деструктивного поведения у детей, которые делятся не менее чем на 6 критерий и вызывают проблемы в школе, дома и в социальных ситуациях. Почти каждый человек время от времени проявляет некоторые из таких форм поведения, но поведенческие расстройства являются более серьезными.

Противоположностью психического расстройства является психическое здоровье. Люди, умеющие приспособиться к условиям жизни и разрешать жизненные проблемы, обычно оцениваются как психически здоровые[4.Виттхен Г.,с.17]. Если же эти способности ограничены и человек не справляется с повседневными задачами в личной, семейной жизни или на работе, когда он не в состоянии достичь личных целей, то может идти речь о той или иной степени психического расстройства[4.Виттхе Г.,с.17].

Психическое расстройство влечёт изменения и нарушения в сфере чувств, мышления, поведения, и наряду с этим, по некоторым утверждениям, почти всегда происходят изменения соматических функций организма[4. Виттхен Г.,с.14].

Поведенческие расстройства могут включать:

- невнимательность
- гиперактивность
- импульсивность
- вызывающее поведение
- употребление наркотиков
- преступная деятельность

Эмоциональное и поведенческое расстройство — это эмоциональная инвалидность, характеризующаяся следующим:

- 1) Неспособность строить или поддерживать удовлетворительные межличностные отношения со сверстниками и/или учителями (Для детей дошкольного возраста это будет включать других поставщиков услуг по уходу);
- 2) Неспособность к обучению, которая не может быть адекватно объяснена интеллектуальными, сенсорными факторами или факторами здоровья (Постоянный или хронический несоответствующий тип поведения или чувств в нормальных условиях);
- 3) Проявляется всепроникающее настроение несчастья или депрессии;
- 4) Проявляется склонность к развитию соматических симптомов, более или необоснованных страхов, связанных с личными или школьными проблемами[13.Platt, С. 2021]

Учащийся с эмоциональным и поведенческим расстройством — это учащийся, который демонстрирует одну или несколько из вышеперечисленных эмоциональных характеристик достаточной продолжительности, частоты и интенсивности, чтобы они значительно мешали успеваемости в такой степени, что предоставление специальных образовательных услуг необходимо. У детей дошкольного возраста эти характеристики могут проявляться в дошкольной среде или в других условиях, документально подтвержденных в ходе длительного периода оценки. Трудности учащегося имеют эмоциональную основу и не могут быть адекватно объяснены интеллектуальными, культурными, сенсорными или общими факторами здоровья.[10.Hurless, N., & Kong, N. Y.]

Некоторые из характеристик и поведения, наблюдаемых у детей с эмоциональными расстройствами, включают:

- Гиперактивность (короткая концентрация внимания, импульсивность);
- Агрессивное или самоповреждающее поведение (разыгрывание, драка);
- Отстраненность (отказ от социального взаимодействия с другими, чрезмерный страх или тревога);
- Незрелость (неуместный плач, вспышки гнева, плохие навыки преодоления трудностей);
- Трудности в обучении (успеваемость ниже уровня класса) [14.Sullivan et al., 2021].

Причины

Никто не знает фактической причины или причины эмоционального расстройства, хотя несколько факторов — наследственность, расстройство мозга, диета, стресс и семейная жизнь — были предложены и тщательно исследованы. Каждый день проводится множество исследований, но на сегодняшний день исследователи не обнаружили, что какой-либо из этих факторов является прямой причиной поведенческих или эмоциональных проблем

Устойчивость к психическим расстройствам зависит от физических особенностей индивидуума и его общего психического развития. Разные люди по-разному реагируют на душевные страдания и проблемы: в то время как одни легко восстанавливаются после неудач, у других развиваются психологические нарушения [4.Виттхен, 2006, с. 34.].

По данным [12.National Institute of Mental Health (NAMI)], психические заболевания могут поражать людей любого возраста, расы, религии или дохода. Далее: Душевные заболевания не являются результатом личной слабости, бесхарактерности или плохого воспитания. Психические заболевания поддаются лечению. Большинство людей, у которых диагностировано серьезное психическое заболевание, могут избавиться от симптомов, активно участвуя в индивидуальном плане лечения.

По данным [CDC] (Центров по контролю и профилактике заболеваний), примерно 8,3 миллиона детей (14,5%) в возрасте от 4 до 17 лет имеют родителей, которые разговаривали с поставщиком медицинских услуг или школьным персоналом об эмоциональных или поведенческих проблемах ребенка. Почти 2,9 миллионам детей прописали лекарства от этих трудностей.

Специфические эмоциональные расстройства

Как мы уже упоминали, эмоциональное расстройство — это обычно используемый общий термин для обозначения ряда различных психических расстройств. Давайте кратко рассмотрим некоторые из наиболее распространенных из них.[5.Классификации психических расстройств].

Тревожные расстройства

Все мы время от времени испытываем тревогу, но у многих людей, в том числе у детей, тревога может быть чрезмерной, постоянной, кажущейся неконтролируемой и подавляющей. Может быть задействован иррациональный страх перед повседневными ситуациями. Такой высокий уровень тревожности является явным предупредительным признаком того, что у человека может быть тревожное расстройство.

Как и термин «эмоциональное расстройство», «тревожное расстройство» — это общий термин, который на самом деле относится к нескольким различным нарушениям, которые имеют общую основную характеристику иррационального страха: генерализованное тревожное расстройство (ГТР), обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР), паническое расстройство, посттравматическое расстройство, стрессовое расстройство (ПТСР), социальное тревожное расстройство (также называемое социальной фобией) и специфические фобии [13.Platt, С. 2021].

Биполярное расстройство

Биполярное расстройство, также известное как маниакально-депрессивный психоз, представляет собой серьезное заболевание, которое вызывает резкие перепады настроения от чрезмерно «приподнятого» и/или раздражительного до грустного и безнадежного, а затем обратно, часто с периодами нормального настроения между ними. Серьезные изменения в энергии и поведении сопровождаются этими изменениями в настроении.

У большинства людей с биполярным расстройством эти перепады настроения и связанные с ними симптомы со временем можно стабилизировать с помощью подхода, сочетающего медикаментозное и психосоциальное лечение[15.Stenersen, M. R., Kelly, A., Bracey, J., Marshall, T., Cummins, M., Clark, K., & Kaufman, J. S. 2021]

Расстройства поведения

Расстройство поведения относится к группе поведенческих и эмоциональных проблем у подростков. Детям и подросткам с этим расстройством очень трудно следовать правилам и вести себя социально приемлемым образом. Это может включать некоторые из следующих действий:

- агрессия к людям и животным;
- уничтожение имущества;
- обман, ложь или воровство;

прогулы или другие серьезные нарушения правил.

Хотя расстройство поведения является одним из наиболее трудно поддающихся лечению расстройств поведения, молодые люди часто пользуются рядом услуг, которые включают:

- обучение родителей тому, как вести себя с ребенком или подростком;
- семейная терапия;
- обучение навыкам решения проблем для детей или подростков;
- услуги на базе сообщества, ориентированные на молодого человека в контексте влияния семьи и сообщества[12.National Institute of Mental Health (NIMH)]

Деструктивные расстройства поведения

Оппозиционно-вызывающее расстройство (ODD) представляет собой серьезную модель негативного, вызывающего, непослушного и враждебного поведения по отношению к авторитетным фигурам, сохраняющуюся в течение длительного периода времени. К другим признакам поведенческих расстройств относятся длительные склонности к продолжающимся: серьезной агрессии по отношению к людям, причинению вреда животным, порче имущества, воровству или самонасилию[13.Platt, С. 2021].

Расстройства пищевого поведения

Расстройства пищевого поведения характеризуются крайними проявлениями пищевого поведения (слишком много или слишком мало) или чувством крайнего стресса или беспокойства по поводу веса или формы тела.

Женщины гораздо чаще, чем мужчины, страдают расстройством пищевого поведения. Нервная анорексия и нервная булимия являются двумя наиболее распространенными типами расстройств пищевого поведения.

Нервная анорексия характеризуется самоголоданием и резкой потерей веса. Нервная булимия включает в себя цикл переедания, затем рвоту или понос. Оба этих расстройства потенциально опасны для жизни. Переедание также считается расстройством пищевого поведения. Это характеризуется употреблением чрезмерного количества пищи, при этом чувствуя себя не в состоянии контролировать, сколько или что съедено. В отличие от булимии, люди, которые переедают, обычно не очищаются после этого рвотой или приемом слабительных. По данным Национальной ассоциации расстройств пищевого поведения: Наиболее эффективным и долгосрочным методом лечения расстройства пищевого поведения является психотерапия или консультирование в той или иной форме в сочетании с тщательным вниманием к медицинским потребностям и потребностям в питании. Было показано, что некоторые лекарства полезны. В идеале, какое бы лечение ни предлагалось, оно должно быть адаптировано к конкретному человеку, и оно будет варьироваться в зависимости как от тяжести расстройства, так и от индивидуальных проблем, потребностей и сильных сторон пациента [12.National Institute of Mental Health (NIMH)].

Обсессивно-компульсивное расстройство

Часто называемое ОКР, обсессивно-компульсивное расстройство на самом деле считается тревожным расстройством. ОКР характеризуется повторяющимися нежелательными мыслями (навязчивыми идеями) и/или повторяющимся поведением (компульсиями). Повторяющиеся действия (мытьё рук, счет, проверка или уборка) часто выполняются в надежде предотвратить навязчивые мысли или заставить их уйти. Однако выполнение этих так называемых «ритуалов» приносит лишь временное облегчение, а невыполнение их заметно увеличивает тревогу. Большое количество научных данных свидетельствует о том, что ОКР является результатом химического дисбаланса в мозге. Лечение большинства людей с ОКР должно включать одно или несколько из следующих действий: терапевт, обученный поведенческой терапии; Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ); лекарства (обычно антидепрессанты) [12.National Institute of Mental Health (NIMH)].

Психотические расстройства

«Психотические расстройства» — это еще один общий термин, используемый для обозначения тяжелых психических расстройств, вызывающих ненормальное мышление и восприятие. Двумя основными симптомами являются бред и галлюцинации. Заблуждения — это ложные убеждения, например, представление о том, что кто-то замышляет против вас заговор. Галлюцинации — это ложные восприятия, такие как слух, зрение или ощущение чего-то, чего нет. Шизофрения является одним из видов психотического расстройства. Лечение психотических расстройств будет отличаться от человека к человеку, в зависимости от конкретного расстройства. Большинство из них лечат с помощью комбинации лекарств и психотерапии (разновидность консультирования) [12.National Institute of Mental Health (NIMH)].

Детская шизофрения.

Детская шизофрения, по сути, такая же, как шизофрения у взрослых, однако, если она возникает в раннем возрасте ребенка, она обычно имеет серьезные последствия для развития. Поскольку шизофрения является хроническим заболеванием, требующим лечения на протяжении всей жизни, она автоматически дает вашему ребенку право на получение помощи ССФ[12.National Institute of Mental Health (NIMH)].

Симптомы расстройства поведения

В целом, у детей с расстройством поведения отмечаются следующие особенности:

- Они эгоистичны.
- Они плохо ладят с другими.
- У них отсутствует чувство вины.
- Они не заботятся о чувствах и благополучии окружающих.
- Как правило, они неверно интерпретируют поведение окружающих как угрожающее и реагируют агрессивно.
- Они могут запугивать, угрожать окружающим, часто ввязываться в драки.
- Они могут жестоко относиться к животным.
- Они могут наносить ущерб собственности, в частности, устраивая пожары.
- Они могут врать или воровать.

Расстройство поведения по-разному проявляется у мальчиков и у девочек. Девочки и девушки реже проявляют физическую агрессию. Вместо этого девушки обычно убегают из дома, врут, в частности и те и другие попадают в плохие компании, где по статистике плохо все заканчивается [10.Hurless, N., & Kong, N. Y. 2021].

Мальчики и юноши, как правило, дерутся, воруют и хулиганят. Оба пола с большой долей вероятности употребляют и злоупотребляют психоактивными веществами.

Среди таких детей распространены серьезные нарушения правил, в том числе побег из дома и частые прогулы школы. У таких детей высока склонность к употреблению и злоупотреблению наркотическими веществами, они часто испытывают трудности в учебе. Могут возникать мысли о самоубийстве, которые следует воспринимать всерьез.

У детей с расстройствами поведения также часто наблюдаются другие расстройства, такие как депрессия, синдром дефицита внимания с гиперактивностью или нарушение способности к обучению.

Примерно две трети детей, повзрослев, прекращают недопустимое поведение. Чем моложе ребенок, когда начинается расстройство поведения, тем больше вероятность, что поведение будет продолжаться. Если поведение продолжается в зрелом возрасте, у таких людей часто происходят конфликты с законом, они постоянно нарушают права окружающих, и у них часто диагностируют антисоциальное расстройство личности. У некоторых взрослых развиваются расстройства настроения, тревожность и другие психические расстройства[10.Hurless, N., & Kong, N. Y. 2021].

Диагностические указания:

Расстройство поведения представляет собой повторяющиеся действия, нарушающие основные права окружающих.

- Дети, страдающие расстройством поведения, эгоистичны и невосприимчивы к чувствам окружающих, они могут издеваться над другими детьми, вредить имуществу, врать или воровать, не испытывая чувства вины.
- Врачи основывают диагноз на истории поведения ребенка.

- Психотерапия может быть полезной, но наиболее эффективным методом лечения может быть выведение ребенка из проблемной среды и обеспечение строго структурированного окружения, например, в психиатрическом учреждении.

Поведение детей отличается. Одни дети ведут себя лучше, чем другие. Расстройство поведения диагностируется только тогда, когда дети неоднократно и настойчиво нарушают правила и права других способами, не соответствующими их возрасту.

На развитие расстройства поведения, вероятно, оказывают влияние наследственность и среда. Родители таких детей часто страдают психическими расстройствами, например, злоупотребляют алкоголем или наркотическими веществами, страдают синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, расстройствами настроения, шизофренией или антисоциальным расстройством личности. Однако у детей с таким расстройством может быть здоровая, нормально функционирующая семья.

Кардинальными признаками, необходимыми для диагноза, являются нарушенное внимание и гиперактивность, они должны выявляться более чем в одной ситуации (например, дома, в классе, в социуме). Нарушенное внимание проявляется преждевременным прерыванием заданий, когда занятие остается неоконченным. Дети часто меняют одну деятельность на другую, по-видимому, теряя интерес к одной задаче вследствие того, что они отвлекаются на другую (хотя лабораторные данные обычно не выявляют необычную степень сенсорной или перцептивной отвлекаемости). Эти дефекты настойчивости и внимания следует диагностировать, только если они чрезмерны для возраста ребенка и коэффициента его умственного развития [13.Platt, C. 2021].

Гиперактивность предполагает чрезмерную нетерпеливость, особенно в ситуациях, требующих относительного спокойствия. Это может, в зависимости от ситуации, включать в себя бегание и прыгание вокруг; или вскакивание с места, когда полагается сидеть; или чрезмерную болтливость и шумливость; или ерзание и извивание и так далее. Стандартом для суждения должно быть то, что активность является чрезмерно высокой в контексте ожидаемого в этой ситуации и по сравнению с другими детьми того же возраста и интеллектуального развития. Эта поведенческая особенность становится наиболее очевидной в структурированных, организованных ситуациях, требующих высокой степени самоконтроля поведения [15.Stenersen, M. R., Kelly, A., Bracey, J., Marshall, T., Cummins, M., Clark, K., & Kaufman, J. S. 2021].

Сопутствующие клинические характеристики не достаточны и даже не необходимы для диагноза, но подтверждают его; расторможенность в социальных взаимоотношениях; безрассудство в ситуациях, представляющих некоторую опасность; импульсивное нарушение социальных правил (об этом свидетельствует то, что ребенок вторгается или прерывает занятия других или преждевременно сбалтывает ответы на вопросы, до того, как они закончены, или ему трудно ждать в очереди), - все они являются характеристиками расстройством поведения. Симптомы расстройства поведения не являются критерием исключения или включения для основного диагноза; но их наличие или отсутствие составляет главную основу для подразделения расстройства.

Характерные проблемы поведения должны иметь раннее начало (до возраста 5- 6 лет) и длительную продолжительность. Однако до возраста поступления в школу гиперактивность тяжело распознать вследствие разнообразных вариантов нормы: только крайние уровни гиперактивности должны вести к диагнозу у детей дошкольного возраста [13.Platt, C. 2021].

Дифференциальный диагноз:

Часто речь идет о смешанных расстройствах и в таком случае диагностическое предпочтение следует отдавать общим расстройствам развития, если таковые имеют место. Большую проблему в дифференциальном диагнозе представляет дифференциация от расстройства поведения. Гиперкинетическому расстройству, когда удовлетворяются его критерии, следует отдавать диагностическое предпочтение перед расстройством поведения. Однако, более легкие степени гиперактивности и невнимательности являются общими при нарушениях поведения. Когда имеются и признаки гиперактивности, и расстройство поведения, то в случае если гиперактивность тяжелая и носит общий характер, следует диагностировать "гиперкинетическое расстройство поведения" (F90.1).

Острое начало расстройства поведения у ребенка школьного возраста более вероятно обусловлено некоторыми видами реактивного расстройства (психогенного или органического), маниакальным состоянием, шизофренией или неврологическим заболеванием (например, ревматической лихорадкой)[11. Institute of Health Metrics and Evaluation]

Классификация по Международной классификации болезней

Психические расстройства и расстройства поведения описываются в разделе V Международной классификации болезней 10-го пересмотра, разработанного Всемирной организацией здравоохранения.

- 1.1 F00—F09 — Органические, включая симптоматические психические расстройства
- 1.2 F10—F19 — Психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением психоактивных веществ
- 1.3 F20—F29 — Шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства
- 1.4 F30—F39 — Расстройства настроения (аффективные расстройства)
- 1.5 F40—F48 — Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства
- 1.6 F50—F59 — Поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами
- 1.7 F60—F69 — Расстройства личности и поведения в зрелом возрасте
- 1.8 F70—F79 — Умственная отсталость
- 1.9 F80—F89 — Расстройства психического развития
- 1.10 F90—F98 — Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте
- 1.11 F99 — Психическое расстройство без дополнительных уточнений

При разработке данной классификации использовалась другая известная система, подготовленная Американской психиатрической ассоциацией, — «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам», задающее стандартные критерии для диагностики [4. Виттхен, 2006, с. 50—51].

Представления о том, что является, а что не является психическим расстройством, меняются вместе с развитием науки. Например, социофобия ещё пару десятилетий назад не считалась психическим расстройством, а люди, страдавшие этим недугом, считались просто особо застенчивыми, только психологические проблемы, которые могут возникнуть в связи с ней, классифицируются как болезни.

В психологии

Психология в целом использует термины для описания любого состояния психики, в отличие от здорового. Соответственно критериями наличия психического расстройства поведения в широком смысле является "Психология аномального поведения".

Таким образом, аномальное поведение — это поведение, отклоняющееся от среднестатистической, социальной, субъективной и функциональной норм.[8 А.Е. Личко]

Психология аномального поведения имеет "внешние" и "внутренние" отраслевые связи со следующими дисциплинами: девиантологией (психологией отклоняющегося поведения), клинической психологией, психиатрией, невропатологией, психогенетикой, психофизиологией, специальной психологией, общей и возрастной психологией, психологией личности, психологическим консультированием, психотерапией и психокоррекцией [2.Большой толковый психологический словарь.].

Психология аномального поведения — это область психологического исследования, изучающая аномальное (ненормальное) функционирование человека [3.Виничук Н.В.]

Распространенными терминами, которые рассматриваются как синонимы аномального поведения, являются: отклоняющееся, девиантное, делинквентное, диссоциальное, дезадаптивное. Но все эти термины по сути не являются абсолютными синонимами. Отклоняющееся поведение— это любое поведение, которое противоречит разным нормам, т.е. это и аномальное и девиантное поведение. Девиантное поведение — это отклонение, прежде всего, от социальных норм.[7.Клиническая психология: с.53] Девиантом может быть как психически здоровый, так и психически больной человек. Врачи ставят диагноз расстройства поведения на основании поведения ребенка. Симптомы или поведение должны быть достаточно тревожными, чтобы отрицательно влиять на отношения, учебу или работу . По направленности и степени выраженности деструктивности можно представить следующую шкалу отклоняющегося поведения: антисоциальное (активно-деструктивное) — просоциальное (относительно-деструктивное, адаптированное к нормам антисоциальной группы) — асоциальное (пассивно-деструктивное) — саморазрушительное (пассивно-аутодеструктивное) — самоубивающее (активно-аутодеструктивное)[6.Клейберг Ю.А. с.- 50.]

Необходимо учитывать и социальную среду. Если неадекватное поведение развивается как механизм приспособления к вызывающим сильный стресс условиям (например, в регионе военных действий или гражданских беспорядков), оно не считается расстройством поведения.

Врачи стараются определить у ребенка наличие какого-либо другого психического расстройства или нарушения способности к обучению.

[9.М.Раттер] Расстройства поведения в детском возрасте подразделяет на две основные подгруппы: социализированные формы антиобщественного поведения и несоциализированное агрессивное поведение. Дети и подростки первой группы хорошо адаптируются внутри антиобщественных групп, проявляют признаки эмоциональных расстройств, совершают антисоциальные поступки в группе. Представители несоциализированного агрессивного поведения, напротив, находятся в очень плохих отношениях с ближайшим окружением — другими детьми и семьей. Для них характерны враждебность, негативизм, дерзость и мстительность [9.М.Раттер].

Эпидемиология

По данным Всемирной организации здравоохранения каждый четвёртый-пятый человек в мире страдает тем или иным психическим или поведенческим расстройством.[Интервью З.Кекелидзе программе «Угол зрения» (группа «Эксперт») // «Эксперт Online», 16.03.2010 г].

По разным данным, 10-50 % ациентов терапевтов имеют психические расстройства,[1.Белялов, Предисловие 2013], Предисловие. и называется следующая распространённость заболеваний среди всего населения:

- депрессия — 9-20 %[1.Белялов, 2013, Диагностика].

- рекуррентное депрессивное расстройство — 5-11 %
- расстройство адаптации — 0,5-2,5 %
- дистимия — 2-6 %
- тревожное расстройство — 5-10 %
- паническое расстройство — 1,5-4 %
- соматоформные расстройства — 1-4 %
- зависимость от алкоголя — 7-8 %

Проявления психических расстройств носят отпечаток той социально-культурной среды, в которой воспитывался человек. Поэтому одно и то же психическое расстройство в различных обществах и культурах может проявляться по-разному. В культурных и социальных слоях, где психические расстройства не находят понимания и поддержки со стороны окружающих, увеличивается соматизация этих расстройств или их соматическая направленность.

Список использованной литературы:

1. Белялов Ф.И. Психические расстройства в практике терапевта. — Иркутск: РИО ИГМАПО, 2013. — 327 с.
2. Большой толковый психологический словарь : [Пер. с англ.] / Артур Ребер. - М. : Вече : АСТ, 2003- (ОАО Яросл. полигр. комб.). - 22 см.
3. Виничук Н.В. « Психология аномального поведения»- 2004г.
4. Виттхен Г.-У. Энциклопедия психического здоровья / Пер. с нем. И.Я. Сапожниковой, Э.Л. Гушанского. — М.: Алетейа, 2006. (Гуманистическая психиатрия).
5. Классификации психических расстройств. Кафедра психиатрии и наркологии СПбГМУ. Дата обращения: 20 апреля 2013. Архивировано 28 апреля 2013 года.
6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. — М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М» 2001.-160 с
7. Клиническая психология: Пер. с нем./Ред. Перре М., Бауманна У. СПб., 2002.
8. Личко А.Е: Психопатии и акцентуации характера у подростков ; Издательство • Речь, 2009 г.
9. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской; Предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга — М.: Прогресс, 1987. — 424 с
10. Hurless, N., & Kong, N. Y. (2021). Trauma-Informed Strategies for Culturally Diverse Students Diagnosed With Emotional and Behavioral Disorders. 1053451221994814.
11. Institute of Health Metrics and Evaluation. Global Health Data Exchange (GHDx)
12. National Institute of Mental Health (NIMH) Code of Federal Regulations, Title 34, §300.8(c)(4) Hirsch, S. E., Bruhn, A. L., McDaniel, S., & Mathews, H. M. (2021). A survey of educators serving students with emotional and behavioral disorders during the COVID-19 pandemic. Behavioral Disorders, 01987429211016780.
13. Platt, C. (2021). Cognitive, Emotional, and Behavioral Disorders in Frontline Medical Staff and Nurses Working with COVID-19 Patients. Psychosociological Issues in Human Resource Management, 9(1), 7-16.
14. Sullivan, K., Crosland, K., Iovannone, R., Blair, K. S., & Singer, L. (2021). Evaluating the Effectiveness of Prevent–Teach–Reinforce for High School Students With Emotional and Behavioral Disorders. Journal of Positive Behavior Interventions, 23(1), 3-16.

15. Stenersen, M. R., Kelly, A., Bracey, J., Marshall, T., Cummins, M., Clark, K., & Kaufman, J. S. (2021). Understanding racial-ethnic disparities in wraparound care for youths with emotional and behavioral disorders. *Psychiatric services*, appi-ps.

Рецензент: к.психол.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 37:372.4

Дегенбаев Ч.

И. Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Дегенбаев Ч.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Degenbaev Ch.

KSU I. Arabaev, Department of Psychology, master's student

**КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PRIMARY SCHOOL AGE**

Аннотация: Макалада кенже мектеп окуучулардын психологиялык өзгөчөлүктөрү берилди. Акыл аракет таанып билуу процесстер менен байланыштуу ачылат. Эс, ойлом, суйлоо (речь) жана башка тааным билуу процесси кыскача тушунук. Кенже мектеп окуучулары окуу процессинде каралат.

Аннотация: В статье представлены психологические особенности младшего школьного возраста. Раскрывается особенности умственного развития в возрастном аспекте познавательных процессов. Дается краткое изложение познавательных процессов: память, мышление, речь. Младший школьный возраст рассматривается в процессе обучения.

Abstract: The article presents the psychological characteristics of primary school age. The peculiarities of mental development in the age aspect of cognitive processes are revealed. A summary of cognitive processes is given: memory, thinking, speech. Primary school age is considered in the learning process.

Негизги сөздөр: кенже мектеп окуучулары, психикалык онугуусу, таанымп билуу процесстери.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, психическое развитие, познавательный процесс.

Keywords: children of primary school age, mental development, cognitive process.

Младший школьный возраст – это возраст 6-11-летних детей, обучающихся в 1–4 классах начальной школы. Границы возраста и его психологические характеристики определяются принятой на данный временной отрезок системой образования, теорией психического развития, психологической возрастной «периодизацией» Д.Б. Эльконин.[4 З. Стр. 11-17].

Божович Л. И. называла возраст 7 лет «периодом рождения социального я ребёнка».[3]

Эльконин Д.Б. создатель целого поколения педагогической психологии в школе считал одним из важных критериев «умение следовать правилам в игре» .[4] Ведь в школе сплошь

создана из правил и инструкций. Как отмечал Д.Б. Эльконин, основным мотивом деятельности ребенка является желание войти в жизнь взрослых, пользоваться их предметами открыть мир человеческих взаимоотношений, действовать как взрослый. Однако ребенок еще мал и не может самостоятельно жить во взрослом мире, и поэтому единственная возможность осуществить свое стремление это игра.

Ребенок, которому исполняется 6-7 лет входит в новую часть своей жизни, с новыми задачами.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношении людей: у него появляется постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательства (не важно — вольно и по принуждению) учиться как все дети в его возрасте.

В возрасте 7 лет радикально меняется жизнь ребенка, он идёт в школу, можно говорить, что это кризисный период. Так как внутренние изменения дополняются изменениями социальными.

В 7-8 лет ребенок проявляет всё что чувствует, размышляет прежде чем действовать, начинает думать о последствиях» Действовать как взрослый он пока не умеет, поэтому это может выглядеть манерная искусственно и похоже на шутовство переживание приобретают смысл.» Если раньше он огорчился, но не знал чем он огорчен,то теперь появилось опознавание своих ощущений, переживаний.

Школьник продолжает как и раньше играть , но основным фокусом внимания становится школа и его успехи. Вместе с переживанием и осознанием своих чувств, ребёнок начинает их обобщать. Повторяющиеся ситуации приводят к представлению о себе . Цепь неудач или успехов позволяет ребёнку сделать вывод о своей неполноценности или наоборот уникальности,поэтому так важна позиция родителя который может вовремя поддерживать хорошее представление о себе или повлиять на негативные.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормативный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину , за развитие исполнительных действий , связанных с обретением навыков, учебной деятельности, а так же за умственное развитие. Таким образом , новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье , но и на поведении ребенка.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственное детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспособливает себя в стандартным условиям. Ведущей деятельностью становится учебная. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и другие, ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учиться действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей. В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексии на себя и других. В учебной деятельности притязая на признание, ребенок упражняет свою волю к достижению учебных целей.

Добиваясь успеха и терпя поражения, он попадает в капкан сопутствующих негативных образований (чувству превосходства над другими ил зависти). Развивающаяся способность к

идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить в принятые позитивные формы общения.

На протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения не только в физическом развитии, но и в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми. Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении возраста эти параметры повышаются, в целом продуктивность. В младшем школьном возрасте активизируются познавательные процессы. В младшем школьном возрасте развивается наглядно образное мышление, а так же ребенок может мыслить логически.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличаются эгоцентризмом, особой умственной позиции, обусловленной отсутствием внимания, знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так ребенок, сам не открывает в своем личном опыте о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятием. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т. п. Как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

В младшем школьном возрасте внимание, память, воображение приобретают самостоятельность — ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности.

Развитие внимания. Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка.

И все-таки, хотя дети в начальных классах могут произвольно регулировать свое поведение, непроизвольное внимание преобладает

Детям трудно сосредоточиться на однообразной малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасет от переутомления. Это особенность внимания является одним из оснований для включения в занятие элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности. Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли. И организации высокой мотивации.

Развитие памяти. В школе ребенок встает перед необходимостью запоминать произвольно. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запоминания. Учитель дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет

его на части (по смыслу, по трудности запоминания и др), учит контролировать процесс запоминания. Понимание является необходимым условием запоминания — учитель фиксирует внимание ребенка на необходимости понимания, учит ребенка понимать то, что он должен запомнить, задать мотивацию стратегии запоминания: сохранение знаний, навыков не только для решения школьных заданий, но для всей последующей жизни. Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок проходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексивность свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность и воочию увидеть, что (учить себя)-значит вольным действием. В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит и в другие виды деятельности. В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляет специальные требования, которые побуждают его произвольным действиям воображения. Учитель на уроке предлагает детям представить себе ситуацию, в котором происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования побуждают развитие воображения, но они нуждаются в подкреплении специальными орудиями - иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Это могут быть реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и др. Речевая деятельность детей особенно бурно развивается в период их обучения в школе. Самым существенным изменением в речевом развитии ребенка-школьника является знакомство его со словом, с речью как с объектом познания.

Развитие речи у младшего школьника, выражается в том, что у него вырабатывается навык чтения, то есть достаточно быстрое и правильное узнавание букв и их сочетаний и превращение увиденных знаков в произносимые звуки, звукосочетания, то есть слова. Осмысленность чтения проявляется в том, что появляются правильные интонации, дети обращают внимание на знаки, стоящие в конце предложения: точку, вопросительный и восклицательный знаки. Позже осмысленность чтения начинает проявляться во все более тонкой интонационной его выразительности.

Развитие познавательных процессов активизирует умственно развитие ребенка, которые решают основные задачи развития в младшем школьном возрасте, направленные на изучения программные требования младшего школьного возраста.

Список использованной литературы:

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 2000. - С.201-205.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003.0-512 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология и педагогика дошкольника. –М.: 2007.331с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Изд-во МГППУ, 1998. 349 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Издательский центр «Академия», 1997 г.
6. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Издательский центр «Академия», 1997г.

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

Дегенбаев Ч.

И. Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Дегенбаев Ч.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Degenbaev Ch.

KSU I. Arabaev, Department of Psychology, master's student

**ТУРМУШТУК ООР КЫРДААЛДА КАЛГАН БАЛДАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК
ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN LEFT IN A DIFFICULT LIFE
SITUATION**

Аннотация: макалада "жашоонун оор абалы" түшүнүгү, анын түрлөрү жана азыркы коомдогу балдардын эң көп кездешкен оор кырдаалдары каралат. Бул орус жана Батыш изилдөөчүлөрдүн оор турмуштук кырдаалга карата мамиле теориялык талдоо болуп саналат.

Аннотация: В статье рассмотрено понятие «трудная жизненная ситуация», ее виды и наиболее часто встречающиеся трудные ситуации детей в современном обществе. Представлен теоретический анализ подходов к проблеме трудной жизненной ситуации российских и западных исследователей.

Abstract: The article deals with the concept of "difficult life situation", its types and the most often encountered difficult situations of children in modern society. A theoretical analysis of approaches to the problem of the difficult life situation of Russian and Western researchers is presented.

Негизги сөздөр: турмуштун оор абалы, социалдык коркунучтуу абалдагы балдар, үй-бүлө, билим берүү чөйрөсү.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, дети в социально опасном положении, семья, образовательная среда.

Keywords: psychological safety, difficult situations, children in socially dangerous situation, family, educational environment.

В связи с увеличением в современном обществе числа семей, находящихся в кризисном, опасном социально-экономическом положении, всё чаще в педагогике и психологии стало употребляться такое понятие, как «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации».

Ребёнок - это постоянно растущий и развивающийся организм, который обладает определёнными морфологическими, психологическими и физиологическими особенностями на каждом этапе развития [12].

Разбирая особенности специфики трудной жизненной ситуации в детском возрасте, можно выявить, что главный фактор, ведущий к нарушению нормальной жизнедеятельности ребенка - это отсутствие заботы о нем со стороны взрослого человека. Недостаток заботы способствует формированию особых форм жизнедеятельности ребенка, которые проявляются в деструктивном и дезадаптивном поведении. Изучая эмоциональные переживания детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, ученые установили, что все они переживают

кризис, которые оставляет значительный след в психике. Это сказывается на способности к коммуникации и социальных потребностях, ведет за собой задержку эмоционального развития и частое проявление невротических срывов, у детей повышается уровень агрессии, формируется постоянное недоверие к миру и всему окружающему, закрепляется чувство страха и постоянного одиночества, пропадает чувство ответственности за себя и свое будущее

Понятие «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации» имеет достаточно много составляющих. На данный момент к категории попавших в трудную жизненную ситуацию относят детей из социально незащищенных и неблагополучных семей, оставшихся без попечения родителей, детей с нарушениями развития, оказавшихся в экстремальных условиях, жертв насилия и других, чья жизнедеятельность и психологическая безопасность была нарушена в результате сложившихся обстоятельств, которые они не могут преодолеть самостоятельно или с помощью семьи.

В последнее время все больше внимания уделяется изучению социальной и психологической среды ребенка. Теоретических подходов к определению ситуации и ее видов достаточно много, как у российских, так и у западных исследователей. Изучением жизненных ситуаций занимались психологи: С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Филиппов, С.В. Ковалев, Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова, А.А. Кроник, Е.И. Головаха, Р.А. Ахмеров, Л.И. Анцыферова и др. [2, 3, 4]. Также существует множество подходов к понятию «трудная жизненная ситуация». Среди отечественных психологов, занимающихся изучением трудных жизненных ситуаций, наиболее известным является Ф.Е. Василюк. По его мнению, трудная жизненная ситуация – это «ситуация невозможности, т. е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)» [3, с. 45]. И.Г. Кузина раскрывает понятие «трудная жизненная ситуация» как «ситуация, объективно нарушающая социальные связи человека с его окружением и условия нормальной жизнедеятельности и субъективно воспринимаемая им как сложная, вследствие чего он может нуждаться в поддержке и помощи социальных служб для решения своей проблемы» [2, с. 132]. Н.Г. Осухова пишет о том, что трудная жизненная ситуация – это ситуация, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации ребёнка к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» [10, с. 32].

А.А. Кроник, Е.И. Головаха определяют жизненную ситуацию как совокупность значимых событий и обстоятельств, оказывающих 27 влияние на мировосприятие и поведение в определенный период жизни ребенка, важное, существенное для настоящего момента [2].

В.К. Антонова, Г.М. Цинченко, Е.Р. Ярская-Смирнова, анализируя проблему детского неблагополучия в странах дальнего зарубежья и нашей стране [1,2], убедительно характеризуют состояние показателей индекса детского неблагополучия, опираясь на шкалу аспектов неблагополучия детей, разработанную ЮНИСЕФ и Независимым институтом социальной политики (НИСП) [3], и включающей в себя следующие позиции: экономическое положение семей с детьми (материальное благополучие, условия жизни), система социальной поддержки (среда и безопасность), политика в области охраны здоровья детей (здоровье), политика в сфере образования (образование), участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы (поведение и риски).

Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, нуждаются в помощи (социально-психологической, социально-педагогической) и объективно перед современным обществом формируется задача поиска целесообразных путей и стратегий оказания такой помощи. Здесь главным становится создание оптимальных условий их социализации посредством включения в ресурсные потоки позитивных социальных течений. Это может обеспечить стратегия, ориентированная на включение в нормальную жизнь актуального социума не только детей с ограничениями в здоровье и инвалидностью, но и другими проявлениями социальной незащищенности и травмированности. Наиболее перспективными в решении существующих проблем являются сферы дополнительного и неформального образования. Именно в них накоплен достаточный ресурс, позволяющий с опорой на позитивный потенциал ребенка, создать необходимый трамплин для преодоления трудной жизненной ситуации.

Доктор психологических наук, профессор Т.И. Шульга, обобщая многочисленные исследования в сфере изучения феномена развития детей «группы риска», отмечает, что их характеризует несформированность ценностных ориентиров, принятых в обществе (труд, творчество, саморазвитие и др.),] проявляется деструктивное отношение к себе (ощущение не востребованности, ненужности, ощущение эмоциональной отверженности и неприятия), выражение повышенной тревожности и агрессивности по отношению к другим людям [5].

В этой связи В.Н. Ослон, Е.В. Селенина подчеркивают, что подростков из числа детей-сирот отличает от их сверстников из полных семей неумение выстраивать конструктивную коммуникацию и управлять своим личностным потенциалом [5].

Н.В. Владимирова, Х. Спаньярд отмечают, что отсутствие первичного социального капитала, которые обычно дети получают в семье, влечет за собой отгороженность, формирует психологическое капсулирование и отчужденность, что оказывает сильное влияние на жизненные планы и перспективы [6].

в исследованиях Н.А. Киселевой отмечается, что поведение умственно отсталых детей не соответствует их биологическому возрасту, проявляется социальный инфантилизм и неготовность к позитивным изменениям в этом плане [7].

Е.И. Ростовых в своих публикациях указывает на особенности нервно-психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья: частые проявления таких невротических состояний, как страхи (фобии), двигательные (нервные тики, заикания и т.п.) и соматовегетативные (непроизвольная рвота, недержание мочи, кала и другие) расстройства; дисгармоничные проявления развития личности в познавательной и потребностно-мотивационной сфере [8].

По мнению И.Л. Соловьевой наиболее успешно социализируются и легче всего реализуются в условиях инклюзии дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата при условии обеспечения доступности педагогического пространства. А самыми сложными в этом плане являются дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Об этом пишут украинские коллеги профессор А.П. Чуприков, и доцент А.М. Хворова [9]. Они подчеркивают, что проблемы развития и социализации детей с РАС заключаются в повторяющемся (органическом) поведении и нарушении социальной коммуникации, что проявляется в интеллектуальных и речевых расстройствах, социальных фобиях и агрессивности, СДВГ, а также двигательных расстройствах, нарушении сна, эпилепсии. Такой спектр проблем не позволяет выстраивать устойчивую стратегию воспитания, соответственно степень сложности в формировании позитивных отношений таких детей с социумом является крайне высокой.

Однако, по мнению Д.Н. Исаева, любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу [10].

А.В. Очирова в своем диссертационном исследовании подчеркивает этот факт и указывает на то, что происходит это в силу того, что дети обладают малым жизненным опытом, повышенной внушаемостью и доверчивостью [11].

Список использованной литературы:

1. Дети в трудной жизненной ситуации: профилактика неблагополучия. Доклад Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации – М.: 2013. С. 6
2. Цинченко Г.М. Благополучие детей в контексте новых социальных исследований в западных странах / Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2017. № 1. – С. 76-88
3. Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview// Innocenti Report Card 11, UNICEF Office of Research, Florence, 2013
4. Шульга Т.И. Смыслжизненные ориентации выпускников интернатных учреждений // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 1, 2010. С. 5-11
5. Ослон В.Н., Селенина Е.В. Психологические условия социально-трудовой адаптации выпускников из числа детей-сирот учреждений НПО и СПО на первом рабочем месте // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 4, 2013 С. 79-85
6. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Постинтернат: Технология создания сети социально поддерживающих контактов выпускников – М.: Генезис, 2008. 206 с.
7. Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н.А. Киселева, И.Ю. Левченко. – М.: Коррекционная педагогика, 2005. – 210 с.
8. Ростовых Е.И. Психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Иркутск. 2012. С. 74-79.
9. Чуприков А.П., Хворова А.М.. Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь. Киев, 2011.
10. Исаев, Д.Н. Психология больного ребенка: Лекции. – СПб.: Издательство ППМИ, 2003. 186 с
11. Очирова А.В. Проблема жестокого обращения с детьми в современной семье: Социологический анализ. - Автореферат по ВАК 22.00.04, кандидат социологических наук // Н а ъ2. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина - Москва: Независимая фирма "Класс", 1999. - 208 с.
- №3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. - М.: ТЦ "Сфера", 2001. 480с.

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

б

и

б

л

и

УДК 37:372.4

т

е

к

а

Жабоева Ф.А., Мураталиева Н.Х.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант
И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, психол.и.к., доцент

Жабоева Ф.А., Мураталиева Н.Х.

КГУ им.И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант
КГУ им.И.Арабаева, кафедра психологии, к.психол.н., доцент

Zhaboeva F.A., Muratalieva N.Kh.

KSU I. Arabaev, Department of Psychology, master student

KSU I. Arabaev, Department of Psychology, PhD in Psychology, Associate Professor

ЖОЖДУН АДМИНИСТРАТИВДИК БӨЛҮМҮНҮН КЫЗМАТКЕРЛЕРИНИН ЖАШОО ТУРУКТУУЛУК ДЕНГЭЭЛИН АНЫКТООДО ИЗИЛДӨӨНҮН ЖЫЙЫНТЫКТАРЫ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СОТРУДНИКОВ АДМИНИСТРАТИВНОГО ОТДЕЛА ВУЗА RESULTS OF THE STUDY IN DETERMINING THE LEVEL OF RESILIENCE OF EMPLOYEES OF THE ADMINISTRATIVE DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY

Аннотация: Макалада жашоого туруктуулук феномени анын түзүмүнө үч компонентти камтыган интегралдык инсандык билим каралып жатат: катышуу, контролдоо жана тобокелчиликти кабыл алуу. Профессионалдын инсандык структурасында туруктуулуктун ролу көрсөтүлгөн. Кесиптик ишмердүүлүктү ийгиликтүү жүргүзүү үчүн ЖОЖдун административдик бөлүмүнүн кызматкерлеринин инсандык түзүмүндө компонент катары жашоо-турмуштун туруктуулугунун маанисин негиздөө сунушталды. ЖОЖдун административдик бөлүмүнүн кызматкерлеринин жашоо туруктуулугун жана анын компоненттерин ар кандай деңгээлде өнүктүргөн копинг-стратегияларын жана жекече типологиялык өзгөчөлүктөрүн эксперименталдык изилдөөнүн жыйынтыктары келтирилет. Өз ара байланыштар көрсөтүлгөн.

Аннотация: В статье рассматривается феномен жизнестойкости как интегральное личностное образование, включающее в свою структуру три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Показана роль жизнестойкости в структуре личности профессионала. Представлено обоснование значения жизнестойкости как компонента в структуре личности сотрудников административного отдела ВУЗа для успешного осуществления профессиональной деятельности. Приводятся результаты экспериментального исследования предпочитаемых копинг-стратегий и индивидуально-типологических особенностей у сотрудников административного отдела ВУЗа с разным уровнем развития жизнестойкости и ее компонентов. Показаны взаимосвязи.

Abstract: The article changes the phenomenon of resilience as an integral personality formation, which includes three components in its structure: completeness, control and implementation of the result. The role of hardiness in some cases of a professional is indicated. The presentation has a substantiation of the importance of resilience as a component in the individual personalities of the administrative department of the university for the successful implementation of professional activities. When conducting the results of an experimental study of the alleged coping strategies and individual typological characteristics of employees of the administrative department of

the university with different levels of development of life values and its components. viewing the relationship.

Негизги сөздөр: туруктуулук, ИНСАН, катышуу, контролдоо, тобокелчиликти кабыл алуу, ЖОЖдун административдик бөлүмүнүн кызматкерлери, копинг-стратегиялар, инсандын жекече типологиялык өзгөчөлүктөрү

Ключевые слова: жизнестойкость, личность, вовлеченность, контроль, принятие риска, сотрудники административного отдела Вуза, копинг-стратегии, индивидуально-типологические особенности личности.

Keywords: resilience, personality, thoughtfulness, control, risk taking, the administrative department of the university, coping strategies, individual typological personality traits.

В данной статье основное внимание уделено анализу полученных результатов в исследовании жизнестойкости как внутреннего ресурса профессиональной деятельности сотрудников административного отдела Вуза.

Успешность выполнения профессиональной деятельности сотрудников во многом зависит от сформированности жизнестойкости как интегративного личностного образования.

Цель нашего исследования: заключается в проведении сравнительного анализа в изучении личностных особенностей сотрудников административного отдела ВУЗа с разным уровнем жизнестойкости.

Гипотеза исследования: существуют различия между сотрудниками административного отдела ВУЗа с разным уровнем жизнестойкости в выраженности компонентов жизнестойкости; в доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегиях; индивидуально-типологических особенностях.

Используемые методики: авторская анкета, направленная на выявление отношения испытуемых к своей профессиональной деятельности; тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Расказовой; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» («Coping Inventory for Stressful Situations») Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера в адаптации Т.А. Крюковой; «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик.

Определение выборки: сотрудники административного отдела ВУЗа в количестве 60 человек в возрасте от 27 до 74 лет, из них 17 мужчин и 43 женщины. Этническая принадлежность и семейное положение испытуемых в исследовании не учитывались.

Анализ результатов исследования.

Испытуемые были распределены по двум группам на основании общего уровня жизнестойкости (деление осуществлялось на основании теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева): группа 1 – сотрудники с низким и средним уровнем жизнестойкости – 35 человек; группа 2 – сотрудники с высоким уровнем жизнестойкости – 25 человек.

Эти группы были выделены с целью изучения индивидуально-типологических особенностей и преобладающих копинг-стратегий у сотрудников с разным уровнем жизнестойкости. Сотрудники с низким и средним уровнем жизнестойкости были объединены в одну группу, поскольку сотрудников с низким уровнем жизнестойкости было выявлено 2 человека, и их показатели находятся на верхней границе нижнего уровня. Это дало основание для их объединения в одну группу.

Результаты по тесту жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева) в двух группах представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Показатели средних значений компонентов жизнестойкости по тесту жизнестойкости С. Мадди в двух группах

Показатель	группа 1 (n=35)		группа 2 (n=25)		критерий U Манна-Уитни $p \leq 0,05 = 327$; $p \leq 0,01 = 281$	
	M	SD	M	SD	Uэмп	p
Вовлеченность	35,3	4,2	48,1	5,7	20,5	$\leq 0,01$
Контроль	28,1	5,1	37	9,2	165	$\leq 0,01$
Принятие риска	14,6	3,9	22,3	5,7	91	$\leq 0,01$

Как видно из Таблицы 1, обнаружены высокие достоверные различия между группами по всем компонентам жизнестойкости. При этом в наибольшей степени у сотрудников развита вовлеченность, самые низкие данные выявлены по показателю контроля.

Далее испытуемым обеих групп была предложена авторская анкета, которая позволила собрать биографические данные об испытуемых, а также информацию об особенностях их профессиональной деятельности, факторах риска и способах самопомощи и самоподдержки.

Анкетирование участников исследования позволило обнаружить, что не выявлены достоверные различия между группами по полу, возрасту и распределению по должностям: в обеих группах большинство составляют женщины, преобладающий возрастной период 20-40 лет, подавляющее большинство в обеих группах относится к АУП.

Сотрудники с низким/средним уровнем жизнестойкости давали более негативные оценки своей профессиональной деятельности по сравнению с сотрудниками с высоким уровнем жизнестойкости: они достоверно чаще определяли ее как конфликтную ($U=315$, $p \leq 0,05$), напряженную ($U=314$, $p \leq 0,05$) и энергозатратную ($U=241$, $p \leq 0,01$).

Подавляющее большинство участников исследования высоко оценивает свою работу как ответственную и значимую, требующую быстрой реакции. Именно понимание значимости своей работы мотивирует их продолжать ее выполнение в случае усталости и утомления. Несмотря на негативные моменты, подавляющее большинство участников исследования не планирует менять свою работу.

В данном исследовании методика «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера была использована для выявления преобладающих стилей совладания у участников исследования: проблемно-ориентированного копинга, эмоционально-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание (отвлечение и поиск социальной поддержки).

Средние данные, полученные с помощью методики «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» в двух группах, представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Показатели средних значений по шкалам методики «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» в двух группах

Показатель	группа 1 (n=35)		группа 2 (n=25)		критерий U Манна-Уитни p≤0,05 =327; p≤0,01 =281	
	М	SD	М	SD	Uэмп	p
Проблемно-ориентированный копинг	59,1	7,9	58	12,1	431	≥0,05
Эмоционально-ориентированный копинг	48,2	7,6	33,7	11	128	≤0,01
Копинг, ориентированный на избегание	48,1	6,7	51,7	9,6	354	≥0,05
Отвлечение	22,7	3,3	23,4	6	422	≥0,05
Поиск социальной поддержки	17,02	2,9	18,4	3,6	344	≥0,05

По методике «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера было выявлено, что проблемно-ориентированный копинг является у участников исследования наиболее используемой стратегией поведения в стрессовых ситуациях. Копинг, ориентированный на избегание, реализуемый как в виде отвлечения, так и в виде поиска социальной поддержки примерно в равной степени, также достаточно часто используется участниками обеих групп (достоверных различий между группами не выявлено).

Достоверные различия между сотрудниками с высоким и средним/низким уровнем жизнестойкости обнаружены в выборе эмоционально-ориентированного копинга – такую стратегию достоверно чаще применяли в стрессовых ситуациях сотрудники со средним/низким уровнем жизнестойкости. Возможно, использование данной стратегии в стрессовых ситуациях предоставляет им возможность облегчить свое эмоциональное состояние без фактического решения ситуации.

Далее испытуемым предлагалась методика ИТО Л.Н. Собчик, которая была использована для выявления преобладающих у сотрудников с разным уровнем жизнестойкости индивидуально-типологических особенностей.

Средние данные, полученные с помощью методики ИТО в двух группах, представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Показатели средних значений по шкалам методики ИТО в двух группах

Показатель	группа 1 (n=35)		группа 2 (n=25)		критерий U Манна-Уитни p≤0,05 =327; p≤0,01 =281	
	М	SD	М	SD	Uэмп	p
Ложь	4,4	1,3	4,9	2,1	413,5	≥0,05
Аггравация	1,1	1,02	0,52	0,9	283,5	≤0,05
Экстраверсия	5,3	1,8	6,32	1,8	293,5	≤0,05
Спонтанность	5,9	1,3	5,3	2	354	≥0,05
Агрессивность	5,1	1,3	4,7	1,4	360,5	≥0,05

Ригидность	5,6	1,6	6,01	1,6	350	$\geq 0,05$
Интроверсия	5,3	1,2	4	1,4	202,5	$\leq 0,05$
Сензитивность	5,4	1,6	5,4	2,2	416	$\geq 0,05$
Тревожность	5,6	1,6	5,5	1,8	427,5	$\geq 0,05$
Лабильность	5,4	1,6	5,9	1,3	332,5	$\geq 0,05$

При анализе данных Таблицы 3 сразу бросаются в глаза высокие показатели по шкале лжи в обеих группах, которые, хоть и не достигают критических значений, при которых данные представляются недостоверными, но все равно являются высокими. Достоверных различий между двумя группами не выявлено. Такие значения указывают на недостаточную искренность участников исследования, их желание показать себя в лучшем свете. Возможно, это связано с тем, что большая их часть занимает руководящие посты, и поэтому они стремились не быть излишне откровенными из осторожности. При этом соблюдались требования анонимности при тестировании, что озвучивалось каждому респонденту.

По методике ИТО Л.Н. Собчик было выявлено, что все индивидуально-типологические особенности у сотрудников обеих групп выражены умеренно, не препятствуют социальной адаптации. Выявлены различия между двумя группами по уровню экстраверсии, который выше у сотрудников с высокой жизнестойкостью, и по уровню интроверсии, который выше у сотрудников с низкой/средней жизнестойкостью.

Также обнаружены достоверные различия между группами по показателю аггравации: он достоверно ниже у сотрудников с высоким уровнем жизнестойкости (2 группа) по сравнению с сотрудниками со средней/низкой жизнестойкостью (1 группа). Несмотря на то, что данные по обеим группам достаточно низкие, все же они свидетельствуют о том, что для сотрудников 2 группы в меньшей степени характерно желание показать сложность своего характера и /или имеющиеся проблемы.

Для исследования внутригрупповых взаимосвязей между показателями шкал различных методик и с целью углубления понимания взаимосвязей уровня жизнестойкости с различными личностными особенностями участников исследования был проведен корреляционный анализ.

Корреляционный анализ показателей методик в 1 группе респондентов показал, что повышение уровня жизнестойкости связано с повышением контроля ($r=0,66$; $p\leq 0,01$) и принятием риска ($r=0,59$; $p\leq 0,01$), использованием копинга, ориентированного на избегание ($r=0,47$; $p\leq 0,01$), экстраверсией ($r=0,38$; $p\leq 0,05$); также оно связано со снижением агрессивности ($r=-0,53$; $p\leq 0,01$), сензитивности ($r=-0,351$; $p\leq 0,05$), меньшим погружением в эмоции ($r=-0,6$; $p\leq 0,01$).

Корреляционный анализ показателей методик во 2 группе сотрудников показал, что повышение уровня жизнестойкости связано у них с повышением восприимчивости ($r=0,46$; $p\leq 0,05$), контроля ($r=0,86$; $p\leq 0,01$) и принятием риска ($r=0,7$; $p\leq 0,01$), а также с умением отвлекаться в стрессовых ситуациях ($r=0,4$; $p\leq 0,05$).

Выводы. Анкетирование участников исследования позволило обнаружить, что две группы сотрудников с разным уровнем жизнестойкости значимо не различаются по полу, возрасту и характеру профессиональной деятельности. Сотрудники с низким/средним уровнем жизнестойкости достоверно чаще оценивали свою работу как конфликтную, напряженную и энергозатратную. Несмотря на негативные моменты, подавляющее большинство респондентов не планирует менять свою работу.

Полученные с помощью теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева данные показали, что среди сотрудников административного отдела вуза лиц с низким уровнем жизнестойкости выявлено не было; 2 сотрудника показали результат на верхней границе между низким и средним уровнями; подавляющее большинство сотрудников имеют средний и высокий уровень жизнестойкости. Выявлены высокие достоверные различия между сотрудниками 1 и 2 групп по всем компонентам жизнестойкости. При этом в наибольшей степени у них развита вовлеченность, самые низкие данные выявлены по показателю контроля.

Полученные по методике «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера данные свидетельствуют о том, что наиболее используемой стратегией поведения в стрессовых ситуациях в двух группах являются проблемно-ориентированный копинг и копинг, ориентированный на избегание. Достоверные различия между сотрудниками с высоким и средним/низким уровнем жизнестойкости обнаружены в выборе эмоционально-ориентированного копинга – такую стратегию достоверно чаще применяли в стрессовых ситуациях сотрудники со средним/низким уровнем жизнестойкости.

По методике ИТО Л.Н. Собчик было выявлено, что все индивидуально-типологические особенности у сотрудников обеих групп выражены умеренно, не препятствуют социальной адаптации. Выявлены различия между двумя группами по уровню экстраверсии, который выше у сотрудников с высокой жизнестойкостью, и по уровню интроверсии, который выше у сотрудников со средней жизнестойкостью.

Корреляционный анализ показателей методик в двух группах респондентов показал, что уровень жизнестойкости взаимосвязан с индивидуально-типологическими особенностями, а также с копинг-стратегиями. В 1 группе сотрудников повышение уровня жизнестойкости связано с повышением экстраверсии, снижением сензитивности и агрессивности; повышением контроля и принятия риска; использованием копинга, ориентированного на избегание и меньшим использованием копинга, ориентированного на эмоции. Повышение уровня жизнестойкости сотрудников 2 группы связано с повышением всех компонентов жизнестойкости (восприимчивости, контроля и принятия риска), использованием стратегии отвлечения в ситуации стресса и не связано с их индивидуально-типологическими особенностями.

Дальнейшее перспективное направление исследований видится в проведении сравнительного анализа показателей жизнестойкости между ППС и сотрудников административного отдела Вуза.

Использованная литература:

1. Kobasa S.C. Stressful Life Events, Personality and Health: an Inquiry into Hardiness // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37. P. 1-11.
2. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // *Encyclopedia of Mental Health* / ed by H. S. Friedman. San Diego, 1998. P. 83-94.
3. Фризен, М.А. Жизнестойкость как внутренний ресурс профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] / М.А. Фризен // *Организационная психология*. – 2018. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-kak-vnutrenniy-resurs-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga>.
4. Фомина, Н.Ф. Исследование показателей жизнестойкости в аспекте личности профессионала [Электронный ресурс] / Н.Ф. Фомина, Т.Е. Федосеева // *Современные*

проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25947>

5. Стецишин, Р.И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости: на примере личности врача-клинициста: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 [Текст] / Р.И. Стецишин. – Краснодар, 2008. – 189 с.

Рецензент: к.псх.н., доцент Качикеев Т.Ж.

УДК:159.9

Иманова А.М.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Иманова А.М.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Imanova A.M.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**ӨЗГӨЧӨ БИЛИМ БЕРҮҮ МУКТАЖДЫГЫ БАР БАЛДАР МЕНЕН ҮЙ-БҮЛӨЛҮК
МАМИЛЕЛЕРДИН СТИЛДЕРИ
СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
STYLES OF FAMILY RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Аннотация: Бул макалада өзгөчө билим берүү муктаждыгы бар балдар менен үй-бүлөлөрдөгү үй-бүлөлүк мамилелердин стили темасы каралат. Изилдөөнүн максаты-Кыргызстандагы өзгөчө билим берүү муктаждыгы бар балдар менен үй-бүлөлөрдүн үй-бүлөлүк өз ара мамилелеринин стилдерин изилдөө. Изилдөөнүн натыйжалары үй - бүлөдө туура мамилелерди түзүүгө жардам берүү үчүн өзгөчө билим берүү муктаждыгы бар балдардын ата-энелери менен педагогдордун, атайын психологдордун ишинде колдонулушу мүмкүн.

Аннотация: В данной статье рассматривается тема стилей семейного взаимоотношения в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями. Целью исследования является изучение стилей семейного взаимоотношения в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями в Кыргызстане. Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов- психологов, специальных психологов с родителями детей с особыми образовательными потребностями для оказания помощи построения правильных взаимоотношений в семье.

Annotation: This article discusses the topic of family relationship styles in families with children with special educational needs. The aim of the study is to study the styles of family relations in families with children with special educational needs in Kyrgyzstan. The results of the study can be used in the work of educational psychologists, special psychologists with parents of children with special educational needs to help build the right relationships in the family.

Негизги сөздөр: Үй-бүлөлүк ата-энелердин стилдери, авторитардык, авторитеттүү, либералдык, индифференттүү, өзгөчө билимге муктаж балдар.

Ключевые слова: Стили семейного воспитания, авторитарный, авторитетный, либеральный, индифферентный, дети с особыми образовательными потребностями.

Key words: Styles of family education, authoritarian, authoritative, liberal, indifferent, children with special educational needs.

В становлении личности ребенка большое значение имеет стиль семейного воспитания. Родителям в процессе воспитания детей важно знать и учитывать их возрастные особенности, иметь определенный уровень знаний по психологии и физиологии, соответствующий культурный уровень.

Актуальность исследования заключается в том, что в Кыргызстане остро стоит вопрос о комплексной психолого-педагогической помощи родителям детей с особыми образовательными потребностями. Это исследование поможет выяснить, какой стиль семейного взаимодействия благоприятно повлияет на формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями.

Исследовательская работа направлена на изучение стилей семейного взаимоотношения, в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями в Кыргызстане.

В исследовании решались следующие задачи: анализ стилей семейного взаимоотношения в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями в Кыргызстане, организация и проведение эмпирического исследования по определению стиля семейного взаимоотношения, влияние на поведение детей.

Исследование проводилось на базе учебных заведений города Бишкек. В нем принимали участие 20 родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Возраст родителей от 25 до 57 лет, возраст детей от 2х до 9 лет. Все родители занимаются воспитанием и обучением своих детей.

Для диагностики стилей семейного взаимоотношения был использован тест опросник «Стили семейного воспитания» Авторами-составителями являются: Е.В. Трофимова, О.Н. Хахлова [1.47].

Полученные результаты теста опросника позволяют представить подробную картину, стилей семейного воспитания, в семьях с детьми с особыми образовательными потребностями (см. диаграмму №1)

Стили семейного воспитания



Диаграмма №1

С помощью исследования было выявлено что 10% (2) родителей используют либеральный стиль взаимоотношения с ребенком. Они заключаются в теплых, доверительных, дружеских взаимоотношениях. Родители высоко ценят своего ребенка, считают простительными его слабости. Они легко общаются с ребенком, доверяют ему, не склонны к запретам и ограничениям.

Так же 10 % родителей используют Авторитетный стиль взаимоотношения с ребенком. Родители осознают свою важную роль в становлении личности ребенка. Также они признают и право самого ребенка на саморазвитие. Родители понимают, какие требования необходимо диктовать, а какие обсуждать, и в разумных пределах готовы пересматривать свои позиции. Взаимоотношения в этих семьях теплые и на высоком уровне контроля [1.46].

Индифферентный стиль взаимоотношения используют 25%(5) родителей. Эти взаимоотношения холодные, бесконтрольные и в некоторых случаях безразличные. У родителей, придерживающихся данного стиля воспитания, очень много забот, помимо воспитания ребенка. Сам ребенок находится на втором плане. Свои проблемы ему приходится решать самому, не рассчитывая на необходимую поддержку старших [1.47].

Весомое количество родителей 55% (11) используют Авторитарный стиль взаимоотношения в семье с ребенком. Взаимоотношения в такой семье холодные, имеется высокий уровень контроля. Родители хорошо представляют, каким должен вырасти их ребенок. Они прилагают к этому максимум усилий. В своих требованиях родители очень категоричны и неуступчивы [1.46].

Таблица №2. Поведение детей в семьях с разными стилями взаимоотношений

Либеральный стиль	Авторитетный стиль	Индифферентный стиль	Авторитарный стиль
<p>дети</p> <ul style="list-style-type: none"> • предоставлены сами себе • капризные • неуверенные в себе • неуправляемые • импульсивные 	<p>дети</p> <ul style="list-style-type: none"> • рассудительные • уверенные в себе • инициативные • самостоятельные • контролируют свое поведение • прислушиваются к замечаниям 	<p>дети</p> <ul style="list-style-type: none"> • недоверчивые • демонстрируют угодничество • эмоционально закрытые • готовые на все ради своей цели • отсутствуют нормы морали 	<p>дети</p> <ul style="list-style-type: none"> • с низкой самооценкой • не доверяют окружающим • скованные в себе • не доверяют себе, своим решениям • пассивные • агрессивные

В таблице №2 данные по поведению детей, эти данные были предоставлены психологами, воспитателями, классными руководителями, дефектологами и сурдопедагогами образовательных учреждений.

В семьях либеральных родителей дети предоставлены сами себе, совершая ошибки, они вынуждены сами их анализировать и исправлять. У детей развита эмоциональная отчуждённость, тревожность, замкнутость и недоверие к окружающим. Детям не по плечу такая свобода. Существует опасность вовлечения детей в асоциальные группы, поскольку родители не способны контролировать их поступки. Дети в некоторых случаях проявляют безответственность и неуверенные в себе. [2, см. таблица №2]

В семьях, где установлен авторитетный стиль дети рассудительные, не смотря на особые образовательные потребности, их родители прививают им общие нормы морали, дети контролируют свою деятельность, умеют правильно воспринимать замечания, инициативные, открытые, и готовые помочь и получить помощь. Дети проявляют самостоятельность и знают где и как его проявлять. В будущем такие дети вырастут самодостаточными, проявят себя в социуме, будут работать, и развиваться, не предоставляя хлопот по уходу за собой родителям или окружающим. [2, см. таблица №4]

Дети предоставлены сами себе так же в индифферентном стиле воспитания, дети вынуждены разбираться со своими маленькими проблемами самостоятельно. Они чувствуют себя одинокими, полагаются только на себя проявляя недоверчивость к другим, как и их родители, демонстрирует угодничество, лесть, подхалимаж, любят врать, ябедничать и хвастаться. Не имеют собственного мнения, не умею дружить, сочувствовать. Для них не существует запретов и нравственных норм. Процесс обучения для детей не важен. Конечный результат, отметка, которую порой они стремятся выплакать, отстоять, от спорить - вот что важно для детей. Не любят труд умственный и физический, дают обещания, но не выполняют. Не требовательны к себе, но требовательных другим. У них всегда кто-то виноват. [2, см. таблица №1]

В семьях авторитарных родителей дети испытывают дефицит родительской ласки и поддержки. Они прекрасно знают все свои недостатки, не уверены в себе и своих

достоинствах. Дети часто демонстрируют чувство собственной ничтожности, чувствуют, что родителям нет до них дела. Они не способны на контакт с окружающим миром, это результаты излишне требовательного воспитания. Дети либо пассивны, либо агрессивны. [2, см. таблица №3]

Таким образом, в ходе эмпирического исследования мы установили, что авторитетный стиль семейного воспитания способствует становлению адекватной личности ребенка с особыми образовательными потребностями.

Список использованной литературы:

1. Трофимова Е.В., Хахлова О.Н. Успешное замещающее родительство: книга для приемных родителей / Авторы-составители. – Уфа, 2015. – 200 с.
https://studylib.ru/doc/2634949/uspeshnoe-zameshhayushhee-roditel._stvo-trofimova-e.v.
2. Характеристика стилей семейного воспитания Лапшина Е.А, Дуба И. В. // Психология и образование №9,(39) сентябрь, 2017 г.
<https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-stiley-semeynogo-vozpitaniya/viewer>

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК:159.9

Иманова А.М.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант,

Иманова А.М.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Imanova A.M.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

БИЛИМ БЕРҮҮ ПРОЦЕССИНИН НАТЫЙЖАЛУУЛУГУН ТӨМӨНДӨТҮҮ ФАКТОРУ КАТАРЫНДА ӨЗГӨЧӨ БИЛИМ БЕРҮҮГӨ МУКТАЖДЫГЫ БАР БАЛДАРЫНЫН АТА-ЭНЕЛЕРИНИН ЭМОЦИОНАЛДЫК КҮЙҮҮСҮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ EMOTIONAL BURNOUT OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A FACTOR OF DECREASED PERFORMANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация: Макала өзгөчө билим берүү муктаждыктары бар балдардын ата-энелеринин эмоционалдык күйүп кетүүсүн сүрөттөөгө арналган. Изилдөөнүн максаты ата-эненин эмоционалдык чарчоосу менен өзгөчө билим берүү муктаждыктары бар балдардын окууда жетишкендиктеринин ортосундагы байланышты изилдөө болгон. Изилдөөнүн натыйжалары эмоционалдык чарчоону жеңүүгө жардам берүү үчүн педагогикалык психологдордун, атайын психологдордун өзгөчө билимге муктаж балдардын ата-энелери менен иштөөсүндө колдонулушу мүмкүн.

Аннотация: Статья посвящена описанию эмоционального выгорания у родителей детей с особыми образовательными потребностями. Целью исследования являлось изучение взаимосвязи эмоционального выгорания родителей и снижения успеваемости у детей с особыми образовательными потребностями. Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов- психологов, специальных психологов с родителями детей с особыми образовательными потребностями для оказания помощи в преодолении эмоционального выгорания.

Annotation: The article is devoted to the description of emotional burnout among parents of children with special educational needs. The aim of the study was to study the relationship between emotional burnout of parents and lower academic performance in children with special educational needs. The results of the study can be used in the work of educational psychologists, special psychologists with parents of children with special educational needs to assist in overcoming emotional burnout.

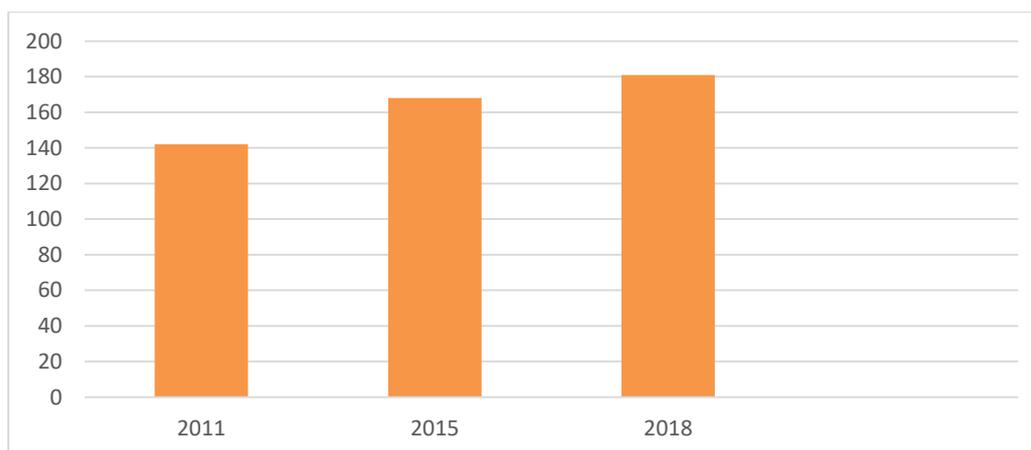
Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, родительское выгорание, родители детей с особыми образовательными потребностями.

Негизги сөздөр: күйүп кетүү синдрому, ата-эненин күйүп калуусу, өзгөчө билимге муктаж балдардын ата-энелери.

Key words: burnout syndrome, parental burnout, parents of children with special educational needs.

Исследовательская работа направлена на изучение эмоционального выгорания родителей, на влияние эмоционального выгорания родителей на успеваемость детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения.

На 2019 год в Кыргызстане числится 181 тыс. человек с ограниченными возможностями здоровья. Их количество растет каждый год и за последние 7 лет выросло на 21,5%. Лица с инвалидностью составляют 3% от всего населения [3.1].



Особую значимость приобретает вопрос оказания комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, так как семья является первичным звеном абилитации и социализации «особого» ребенка.

Актуальность данного вопроса заключается в том, что такие родители нуждаются в более интенсивных поддерживающих методах профилактики и преодоления синдрома эмоционального выгорания. В данном исследовании проанализированы последствия

эмоционального выгорания родителей. Эти семьи нуждаются в комплексной психолого-педагогической поддержке со стороны различных специалистов.

Объект исследования: эмоциональное выгорание у родителей.

Предмет исследования: влияние эмоционального выгорания родителей на успеваемость детей с особыми образовательными потребностями в процессе обучения.

Целью исследования являлось изучение проявления синдрома эмоционального выгорания у родителей к детям с особыми образовательными потребностями, и влияния эмоционального выгорания родителей на успеваемость детей в процессе обучения.

Нами была выдвинута гипотеза что эмоционального выгорания родителей напрямую влияет на успеваемость детей с особыми образовательными потребностям.

В исследовании решались следующие задачи: анализ проблемы синдрома эмоционального выгорания у родителей к детям с особыми образовательными потребностями в отечественной и зарубежной литературе; организация и проведение эмпирического исследования по определению влияния эмоционального выгорания родителей на успеваемость детей в процессе обучения, анализ полученных результатов, формулировка выводов.

Исследование проводилось на базе образовательных организаций г. Бишкек. В нем участвовало 20 родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Возраст респондентов от 25 до 57 лет. Все родители принимают участие в воспитании и обучении детей. Возраст детей от 2 до 9 лет.

Для диагностики уровня эмоционального выгорания была использована Модифицированная методика «Родительское выгорание» разработанная Ефимовой И.Н [1. 38].

Полученные результаты (см. таблицу №1) позволяют представить подробную картину выраженности трех компонентов родительского выгорания, а именно уровень эмоционального истощения, деперсонализации и редукции родительских достижений, аналогично исходной методике Н.Е. Водопьяновой.

Полученные диагностические данные мы представили в виде следующих таблиц.

Таблица №1 Проявление симптомов родительского выгорания

Из таблицы видно, что у 4 родителей (20%) выявился низкий уровень эмоционального истощения, у 12 (60%) родителей показатели среднего уровня, и у 4 (20%) родителей высокий уровень эмоционального истощения.

Субшкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональное истощение	20%	60%	20%
Деперсонализация	20%	70%	10%
Редукция родительских достижений	70%	20%	10%

Эмоциональное истощение у родителей проявлялось в ощущениях эмоционального перенапряжения, утрате интереса к собственным детям и к окружающему в целом, в равнодушии или эмоциональном перенасыщении, в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов.

У 4 родителей (20%) низкие показатели деперсонализации, тогда как у 14(70%) родителей средние показатели, а у 2(10%) родителей высокие показатели. Деперсонализация проявлялась негативным бездушием, циничным отношением к реципиентам, к их чувствам и переживаниям. Контакты у родителей с детьми становились обезличенными и формальными: возникали снижения эмпатии, потери отзывчивости, соучастия. Забота о детях носила формальный характер.

В редукции родительских достижений у 14 родителей (70%) низкий уровень, у 4 родителей (20%) средний уровень, у 2 родителе (10%) высокий уровень

Редукция родительских достижений проявлялась в уменьшении или упрощение действий, связанных с заботой о детях. Проявлялось как снижение чувства компетентности в выполнении своей родительской роли («я плохая мать», «я недостаточно стараюсь»), недовольстве собой (и детьми как «результатами» родительской успешности), уменьшением ценности своей деятельности («домохозяйка – это смешно, никто не ценит заботу о детях»), негативным самовосприятием выполнения своих родительских обязанностей.

Диаграмма №2 результаты успеваемости детей



В диаграмме №2 данные по успеваемости детей, эти данные были предоставлены специалистами, дефектологами и сурдопедагогами.

С помощью исследования было выявлено, что у родителей с низким уровнем родительского выгорания дети преуспевают в учебном процессе, ведут активную учебную деятельность, имеют друзей и свои интересы.

У родителей со средними показателями родительского выгорания дети имеют среднюю успеваемость в обучении, имеют некоторые проблемы с поведением, с осторожностью проявляют интерес к учебному процессу.

У родителей чей уровень родительского выгорания высокий, дети имеют низкий уровень успеваемости, существенные проблемы в коммуникации, в обучении, так же наблюдаются поведенческие расстройства.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования мы установили, что существует взаимосвязь между эмоциональным выгоранием родителей и успеваемостью детей с особыми образовательными потребностями.

Список использованной литературы:

- 1.Ильюшенкова Н.И. Исследование особенностей эмоционального «выгорания» родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от пола и уровня образования» // Студенческий: электрон. научн. журн. 2021. № 42(170).
<https://sibac.info/journal/student/170/236670> (дата обращения: 27.02.2022).
4. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания».- // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». - М. 2013.С.31- 40
3. Сооронбаева А. Как Кыргызстан будет реализовывать Конвенцию ООН о правах инвалидов?
<https://cabar.asia/ru/kak-kyrgyzstan-budet-realizovyvat-konventsiyu-oon-o-pravah-invalidov>

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 37.015.31

Исакова Н.Т.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Исакова Н.Т.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Isakova N.T.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**ЖАШ ПЕДАГОГДУН КЕСИПТИК ИШ-АРАКЕТКЕ КИРИШҮҮДӨ СОЦИАЛДЫК-
ПСИХОЛОГИЯЛЫК АДАПТАЦИЯСЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG
TEACHERS**

Аннотация: Бул макалада жаш адистердин иштеген мекемесине көнүп, байланып калышы үчүн маанилүү болгон адаптация терминине аныктама берилген. Теманын актуалдуулугу: коомдо педагогикалык составтын жаңыртылуусу талабы жогору болуусу

менен бирге, жаш педагогтордун адаптация маселеси аз иликтенген. Макалада, адистик адаптация аныктамасы, анын түрлөрү жана өзгөчөлүктөрү анализден өттү. Ийгиликтүү адистик адаптацияга керектүү шарттардын жана ага бөгөт болгон тоскоолдуктардын характеристикасы берилди.

Аннотация: В статье дается определение профессиональной адаптации, которая является основным компонентом закрепления молодых специалистов в общеобразовательных организациях. Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью общества в обновлении педагогических кадров и недостаточной изученностью проблем адаптации начинающих педагогов. В статье проанализированы понятие профессиональной адаптации, ее виды и особенности. Дана характеристика условий успешной профессиональной адаптации, а также профессионально-личностных затруднений, которые ей мешают.

Annotation: The article gives a definition of professional adaptation, which is the main component of securing young professionals in educational institutions. The relevance of the study is due to the contradiction between the society's need for the renewal of teaching staff and the lack of knowledge concerning novice teachers' problems with adaptation. The article analyzes the concept of professional adaptation, its types and features. The characteristics of the conditions for successful professional adaptation, as well as professional and personal difficulties that hinder it, are given in the article.

Негизги сөздөр: адистик адаптация, жаш педагог, адаптация факторлору, адистик-жеке кыйынчылыктар, адистик адаптация түрлөрү.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодой педагог, факторы адаптации, профессионально-личностные затруднения, виды профессиональной адаптации.

Keywords: professional adaptation, young teacher, adaptation factors, professional and personal difficulties, types of professional adaptation.

Развитие современного научного знания в области педагогической психологии порождает новые тенденции в понимании содержания и детерминации профессионального успеха субъекта педагогической деятельности. В настоящее время акцент ставится на развитии его способности проектировать, прогнозировать и организовывать саморазвитие в контексте профессионального пути.

Педагог как носитель всевозможных перспективных моделей взаимодействия человека с действительностью становится сегодня значимой фигурой в обеспечении прогрессивного становления личности.

В современных исследованиях профессиональной деятельности методологически продуктивным является компетентностный подход. Наличие высокого уровня развития психологической компетентности способствует успешности деятельности педагогического труда. В преподавательской деятельности молодого педагога такие качества, как педагогическая направленность, профессиональная компетентность и др. требуют выработки правильной оценки при вхождении в профессиональную деятельность молодого педагога.

Представляется актуальным изучение того, в чем заключаются особенности социально-психологической адаптации молодых педагогов при их вхождении в профессиональную деятельность. Выявление факторов, способствующих и препятствующих успешной адаптации молодых педагогов, может способствовать разработке практических рекомендаций,

направленных на укрепление позиции молодых педагогов в школе, реализации их потребностей роста как профессионалов, а значит, и повышения уровня системы образования в нашей стране в целом.

В связи с этим целью данной статьи является проведение анализа теоретических подходов к изучению профессиональной адаптации молодых педагогов и выявление профессионально-личностных затруднений на этом пути.

Молодой педагог - это выпускник, изучавший в педагогическом вузе множество научных дисциплин, прошедший педагогическую практику в школе или другом образовательном учреждении. Важно понимать, что при получении диплома выпускник еще не может считаться специалистом, ведь ему нужно еще пройти путь профессиональной адаптации.

Е. И. Петренко считает, что, хотя любой человек в начале своего профессионального пути сталкивается с трудностями из-за недостатка необходимого опыта в выбранной профессии, профессиональное становление молодого педагога происходит достаточно сложнее, чем у представителей других профессий, поскольку для успеха в педагогической профессии недостаточно знаний, важны и личностные качества [1].

Профессиональную адаптацию молодого педагога можно определить как процесс «вхождения» в педагогическую деятельность, заключающийся в привыкании человека к требованиям профессии посредством усвоения правил, традиций, норм поведения, необходимых для эффективного выполнения трудовой деятельности [2].

Процесс профессиональной адаптации предполагает, что молодой педагог усваивает систему ведущих профессиональных ценностей, осмысляет мотивы и цели педагогической деятельности, а также выстраивает взаимоотношения с педагогическим коллективом, принимая на себя трудовые задачи, средства, способы осуществления профессиональной деятельности. Постепенно процесс вхождения молодого педагога в педагогическую деятельность становится все более активным, поскольку молодой специалист приспособляется к профессии, и профессия подстраивается под специалиста [3].

В. И. Долгова, Е. В. Мельник и Ю. В. Моторина отмечают, что период вхождения в профессиональную деятельность характеризуется напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития, и от того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли молодой педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или нет [4].

Е.Н. Агапова и С.Ю. Трапицын выделяют следующие этапы процесса профессиональной адаптации молодого педагога:

1) этап вхождения в работу: на этом этапе молодой специалист находится в сильном напряжении, и задача этого этапа - спланировать учебную работу, научиться решать многочисленные организационные задачи, выстроить отношения с коллегами и руководством образовательного учреждения, а также с учениками.

2) развитие в профессии: на этом этапе уровень напряжения уже ниже, молодой педагог чувствует себя более свободно, спокойно и уверенно. Он позволяет себе экспериментировать с разными формами и способами реализации в профессии, оптимизирует свою деятельность, повышается уровень его эмоционально-волевой саморегуляции.

3) выработка определенного собственного стиля работы: на этом этапе молодой педагог продолжает развивать те качества личности, необходимые для успешной работы, оттачивает

свой индивидуальный стиль деятельности. Он становится более уверенным, более творческим в своей педагогической деятельности [5].

А. И. Хаустова предлагает профессиональную адаптацию разделить на первичную (это адаптация педагога, не имеющего трудового опыта) и вторичную (это адаптация работника при последующей смене работы) [6].

Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская полагают, что профессиональная адаптация молодого педагога может идти по одному из трех путей: 1) беспрекословное принятие системы правил в образовательном учреждении; 2) целенаправленное изучение и принятие образа жизни в рамках образовательного учреждения для успешной адаптации к педагогическому коллективу и системе образования в целом; 3) стойкое неприятие системы правил, что возможно только на высоком уровне независимости молодого педагога и терпимом отношении окружающих [7].

Многосторонность процесса профессиональной адаптации, требования к уровню знаний и к личности молодого педагога может вызвать затруднения в процессе вхождения молодого педагога в процесс преподавания. Можно выделить несколько причин этих затруднений: 1) необходимость приспособиться к новым условиям деятельности, поурочной системе работы; 2) необходимость адаптироваться в трудовом коллективе, принять его ценности и нормы корпоративной культуры; 3) необходимость принять социальные, административные, правовые, экономические, управленческие аспекты педагогической деятельности; 4) необходимость освоить этику педагогического мастерства, выстроить контакты с учениками [8].

М.В. Губецкова и В.С. Логинова полагают, что важным аспектом профессиональной адаптации молодого педагога является смена ролевой позиции. И молодой учитель может не суметь переключиться с позиции ученика (студента) на позицию педагога. В этом случае он либо остается в ученической позиции, что чревато неспособностью выстроить границу в отношениях с учениками, быть с ними в дружеских отношениях. Либо выпускник защищается от учеников, чрезмерно дорожит своим авторитетом, что приводит к конфликтам с учениками и создает трудности в принятии себя как педагога [9].

С точки зрения Е. С. Черниковой, качество социально-психологической адаптации молодых учителей измеряется тремя основными категориями: учебное заведение, коллеги и ученики.

В категорию «учебное заведение» входит знание планов академического учреждения, желание работать в данном конкретном образовательном учреждении.

В категорию «коллеги» включается характер взаимоотношений молодого педагога с коллегами, наличие среди коллег наставника, который бы его наставлял и помогал советами, возможность участия в методических объединениях и пр.

В категорию «ученики» включается умение мотивировать учащихся на учебу, заинтересовать наименее мотивированных; умение управлять поведением учащихся, в том числе, «трудных» (словесные оскорбления со стороны учеников, агрессивное поведение и угрозы, кражи в классе и пр.) [2].

Мы бы добавили сюда категорию «родители», ведь не секрет, что у молодых педагогов могут быть трудности при установлении контактов с родителями, которые часто недовольны отсутствием опыта, молодостью педагога, его слишком жестким или, наоборот, слишком мягким стилем взаимодействия с учениками (причем, это все очень субъективно и не отражает реального характера отношений молодого учителя с учащимися). Встречи с родителями могут

быть особенно волнительны для молодого учителя, поскольку ему приходится выслушивать обоснованные и необоснованные претензии. Впечатления о них часто остаются в памяти на всю жизнь и могут стать одной из причин ухода из профессии.

Важно при этом подчеркнуть, что успешная адаптация за короткий срок обеспечивает высокую эффективность его дальнейшего труда, а вот затянувшаяся, затрудненная адаптация негативно влияет на психоэмоциональное состояние молодого педагога (чувство своей неполноценности, неуспешности, неуверенности, психосоматические расстройства), приводит к снижению качества преподавания и взаимодействия с участниками педагогического процесса.

Таким образом, профессиональное становление молодого педагога происходит постепенно. Шаг за шагом молодой педагог учится выстраивать отношения с коллегами, руководством, учениками. Он учится играть роли педагога, воспитателя, классного руководителя. Общаясь с более опытными коллегами, он постепенно наращивает профессиональное мастерство, чувствует удовлетворенность от своих профессиональных успехов, расстраивается от неудач, ищет пути решения трудных профессиональных ситуаций. И понимает, что выбрал очень важную и нужную профессию, которая значима не только для него лично, но и для общества в целом. Именно это в конечном итоге определить, состоится ли молодой специалист как учитель, останется ли он в сфере образования или найдет себя в другом деле.

Список использованной литературы:

1. Петренко Е. И. Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении // Молодой ученый. - 2017. - № 50 (184). - С. 256-260 [Электронный ресурс]. - Режим доступа <https://moluch.ru/archive/184/47316/>
2. Черникова Е. Г. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ // Вестник ЧелГУ. – 2014. - № 4 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-obscheobrazovatelnyh-shkol>.
3. Андреева Л. Д. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре // Успехи современного естествознания. - 2011. - № 1. - С. 170–172.
4. Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т. 31. - С. 76-80 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm>.
5. Агапова Е. Н., Трапицын С. Ю. Сопровождение процесса адаптации и начального этапа профессиональной деятельности учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №3. С. 36-46.
6. Хаустова А. И. Виды и этапы адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности // Молодой ученый. - 2017. - № 40 (174). - С. 81-83.
7. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность. - М.: 2007. – С.356 - 358.
8. Сафина А. М., Гумерова М. М., Гараева Л. Х. Профессиональная адаптация начинающего учителя: проблема и возможные пути ее решения // Известия Самарского научного центра РАН. - 2011. - №2-5 [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-adaptatsiya-nachinayuschego-uchitelya-problema-i-vozmoznnye-puti-ee-resheniya>.

9. Губецкова М.В., Логинова В.С. Профессиональная адаптация молодых специалистов как психолого-педагогическая проблема // Гуманизация образовательного пространства: Материалы Международного форума. - Саратов: Саратовский университет, 2020 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.sgu.ru/research/nauchnye-izdaniya-sgu/prodolzhayushchiesya-izdaniya/gumanizaciya-obrazovatel'nogo-prostranstva/arhiv/gumanizaciya-obrazovatel'nogo-prostranstva>

Рецензент: к.псих.н.. доцент Камчыбек уулу Мырзабек

УДК 37.015.31

Исакова Н.Т.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Исакова Н.Т.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Isakova N.T.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**СОЦИАЛДЫК - ПСИХОЛОГИЯЛЫК АБАЛЫ АР ТҮРДҮҮ БОЛГОН ЖАШ
ПЕДАГОГДОРДУН МААНИЛҮҮ АДСТИК САПАТТАРЫН ИЗИЛДӨӨ
ЖЫЙЫНТЫГЫ**

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ**

**RESULTS OF THE STUDY CONCERNING PROFESSIONALLY SIGNIFICANT
QUALITIES OF YOUNG TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS
OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION**

Аннотация: Макалада социалдык-психологиялык абалы ар түрдүү болгон жаш адистердин маанилүү адистик сапаттарын изилдөө жыйынтыгы берилет. Социалдык-психологиялык адаптациясы төмөн же орто болгон педагогтордо жетекчилиги жана коллективи менен болгон мамилелерге, иштөө шарттарына жана коллективдеги абалына нааразылыгынын жогору болуусу көрсөтүлгөн. Аларда ички баалуулуктар конфликти, психологиялык-эмоционалдык абалынын туруксуздугу, профессионалдык багытынын структурасында гармониянын бузулушу, колдоо мотивациясынын үстөмдүк кылышы байкалат. Социалдык психологиялык адаптациясы жогорку жана көтөрүңкү денгээлде болгон педагогтордун жетекчилиги жана коллегалары менен болгон мамилесинен ыраазы болгону, жана коллективдеги өз абалын канааттандыраарлык деп кабыл алышы байкалат. Эң негизги, приоритет берилген баалуулугу катары алар балдар менен болгон мамилени тандашкан. Алар психологиялык-эмоционалдык абалы туруктуу болгону, профессионалдык өсүү багытынын позитивдүү болушу жана колдоо мотивациясы күч албаганы менен айырмаланган.

Аннотация: В статье приводятся результаты экспериментального исследования профессионально-значимых личностных особенностей молодых преподавателей с разным уровнем социально-психологической адаптации. Показано, что для педагогов с пониженной и

средней социально-психологической адаптацией характерны большая неудовлетворённость в своих отношениях с руководством, с коллегами, своими условиями работы и своим положением в коллективе. Им свойственны внутренний конфликт ценностей, нестабильность психоэмоционального состояния, недостаточно гармоничная структура профессиональной направленности, выраженная мотивация одобрения. Педагоги с повышенной и высокой социально-психологической адаптацией испытывали меньше неудовлетворённости в своих отношениях с руководством, с коллегами, были более довольны условиями работы и своим положением в коллективе. В качестве приоритетной ценности они выбирали отношения с детьми, характеризовались благополучием психоэмоционального состояния, гармоничной структурой профессиональной направленности, невыраженной мотивацией одобрения.

Abstract. The article presents the results of an experimental study of young teachers' professionally significant personal characteristics with different levels of social and psychological adaptation. It is shown that teachers with low and medium socio-psychological adaptation are characterized by great dissatisfaction in their relations with management, colleagues as well as their working conditions and position in the team. They are characterized by an internal conflict of values, instability of the psycho-emotional state, an insufficiently harmonious structure of professional orientation, and a pronounced motivation for approval. Teachers with increased and high socio-psychological adaptation experienced less dissatisfaction in their relations with the management and colleagues; they were more satisfied with the working conditions and their position in the team. They tend to choose relationships with children as a priority value and were characterized by the well-being of the psycho-emotional state, a harmonious structure of professional orientation, and an unexpressed motivation for approval.

Негизги сөздөр: Жаш педагог, социалдык-психологиялык адаптация, профессионалдык багыт, субъективдүү контрол деңгээли, өздүк баалоо, психологиялык-эмоционалдык абал, приоритеттик баалуулуктар, колдоо мотивациясы.

Ключевые понятия: молодой педагог, социально-психологическая адаптация, профессиональная направленность, стиль преподавания, уровень субъективного контроля, самооценка, психоэмоциональное состояние, приоритетные ценности, мотивация одобрения.

Keywords: young teacher, socio-psychological adaptation, professional orientation, teaching style, level of personal control, self-esteem, psycho-emotional state, priority values, motivation for approval.

Проблема социально-психологической адаптации молодых учителей неоднозначна и достаточно сложна. В разное время к ее изучению обращались М. А. Дмитриева [1], Н. А. Абдулкина и Е. Н. Пьянова [2], М. В. Губецкова и В. С. Логинова [4], И. Н. Дубовицкий и Н. Н. Уварова [4]. Авторы исследовали феномен социально-психологической адаптации молодых педагогов, факторы, затрудняющие этот процесс, личностные особенности молодых учителей, способствующие и препятствующие успешной адаптации.

Вслед за М. А. Дмитриевой мы рассматриваем социально-психологическую адаптацию молодых педагогов как, с одной стороны, процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, а с другой стороны, как процесс активной реализации накапливаемых профессиональных знаний, как выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие [1].

Е. И. Петренко считает, что, хотя любой человек в начале своего профессионального пути сталкивается с трудностями из-за недостатка необходимого опыта в выбранной профессии, профессиональное становление молодого педагога происходит достаточно сложнее, чем у представителей других профессий, поскольку для успеха в педагогической профессии недостаточно знаний, важны и личностные качества [5, с. 256].

В. И. Долгова, Е. В. Мельник и Ю. В. Моторина отмечают, что период вхождения в профессиональную деятельность характеризуется напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития, и от того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли молодой педагог как профессионал, останется ли он в сфере образования или нет [6, с. 76].

Успешная адаптация за короткий срок обеспечивает высокую эффективность его дальнейшего труда, а вот затянувшаяся, затрудненная адаптация негативно влияет на психоэмоциональное состояние молодого педагога (чувство своей неполноценности, неуспешности, неуверенности, психосоматические расстройства), приводит к снижению качества преподавания и взаимодействия с участниками педагогического процесса.

Однако исследований, которые бы рассматривали профессионально-значимые качества личности молодых учителей с учетом разного уровня их адаптации к профессиональной деятельности, недостаточно в современной психологической науке, в связи с этим *целью* данной статьи является изучение профессионально-значимых качеств молодых педагогов с разным уровнем социально-психологической адаптации.

Гипотеза исследования заключается в том, что молодые педагоги могут успешно адаптироваться в школе при проявлении внутренней ответственности, профессиональной направленности и других профессионально-значимых свойств.

Выборка исследования включала в себя 50 молодых педагогов разных школ г. Бишкека, обоего пола, в возрасте 24-28 лет, стаж работы в школе у которых составлял не более 3 лет.

В исследовании использовались следующие методики: опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации педагога М.А. Дмитриевой [7]; тест оценки профессиональной направленности личности учителя Е. И. Рогова [8]; методика «Психологический портрет учителя» Г. В. Резапкиной [9].

Молодые педагоги, участвующие в исследовании, были разделены на две группы по интегративному показателю социально-психологической адаптации: в первую группу вошли 22 педагога с пониженным и средним уровнем, во вторую группу вошли 28 педагогов с повышенным и высоким уровнем. Дальнейший анализ проводился с учетом выделенных групп.

Анализ результатов, полученных с помощью опросника для оценки уровня социально-психологической адаптации педагога М.А. Дмитриевой, показал, что молодые педагоги с пониженным и средним уровнем социально-психологической адаптации более негативно оценивают отношения между педагогами в их учебном заведении, считая их недостаточно дружелюбными и поддерживающими. Также они крайне недовольны своим положением в коллективе, считая, что их недостаточно ценят коллеги и руководитель. И отношение к руководителю у них достаточно напряженное, поскольку они не получают от него необходимой им поддержки.

В свою очередь, для молодых педагогов с повышенным и высоким уровнем социально-психологической адаптации характерна более позитивная оценка взаимоотношений между педагогами в их учебном заведении, более позитивное восприятие своего положения в

педагогическом коллективе, а также более положительное отношение к непосредственному руководителю.

Анализ результатов по данной методике позволил выделить факторы, которые в обеих группах молодых педагогов снижают общий уровень их социально-психологической адаптации: это неудовлетворенность условиями труда и неудовлетворенность своим положением в коллективе.

Результаты теста оценки профессиональной направленности личности учителя Е.И. Рогова в двух группах испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели средних значений по тесту оценки профессиональной направленности личности учителя Е. И. Рогова в двух группах

Показатель	группа 1 (n=22)	группа 2 (n=28)	критерий U Манна-Уитни	
	Сред.знач.	Сред.знач.	Uэмп	p
Общительность	6,7	5,4	412	$\geq 0,05$
Организованность	3,2	6,8	212	$\leq 0,05$
Направленность на предмет	7,8	6,7	430	$\geq 0,05$
Интеллигентность	4,8	5,4	420	$\geq 0,05$
Мотивация одобрения	5,8	3,6	222	$\leq 0,05$

В таблице 1 видно, что между педагогами с разным уровнем социально-психологической адаптации существуют некоторые различия в структуре профессиональной направленности. Для педагогов 1 группы (с пониженным и средним уровнем социально-психологической адаптации) характерна мотивация одобрения, выраженная в значительной степени, чрезмерная выраженность «направленности на предмет», что может создать конфликтную ситуацию из-за желания педагога дать ученикам как можно знаний по своему предмету и домашних заданий без учета объективных нагрузок учеников и разного интереса к учебному предмету педагога. Трудности могут возникать также в связи с недостаточной выраженностью «организованности», что может затруднить контроль дисциплины на уроках и организацию внеклассных мероприятий.

У педагогов 2 группы (с повышенным и высоким уровнем социально-психологической адаптации) характерна более гармоничная структура профессиональной направленности, где все компоненты представлены в достаточной мере. Для молодых учителей этой группы не характерна мотивация одобрения, что может позволить им сохранять достаточную свободу в своих действиях и решениях, в выставлении отметок и пр. Также для них характерен промежуточный вариант профессиональной направленности «организатор-предметник», что может позволить им осуществлять на высоком уровне не только познавательные функции, но и организационные.

Результаты методики «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной в двух группах педагогов представлены в таблице 2.

Таблица 2 — Соотношение вариантов ответов педагогов двух групп по методике «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной

Шкалы	Группа 1 (n=22) %	Группа 2 (n=28) %	Ф*критерий Фишера	р
Приоритетные ценности				
Отношения с детьми	45,5	64,3	1,27	>0,05
Отношения с коллегами	45,5	35,7		
Собственные переживания	9	0		
Психоэмоциональное состояние				
Неблагополучное	0	0	2,38	<0,05
Нестабильное	77,3	21,4		
Благополучное	22,7	78,6		
Самооценка				
Позитивная	45,5	64,3	1,26	>0,05
Неустойчивая	36,4	35,7		
Негативная	18,1	0		
Стиль преподавания				
Демократический	40,9	64,3	1,28	>0,05
Либеральный	13,6	3,6		
Авторитарный	45,5	32,1		
Уровень субъективного контроля				
Высокий	9	17,8	0,84	>0,05
Несформированный	45,5	78,6	1,2	>0,05
Низкий	45,5	3,6	0,68	<0,05

Использование методики «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной позволило построить психологические портреты педагогов с разным уровнем социально-психологической адаптации.

Педагоги с пониженной и средней социально-психологической адаптацией (1 группа): характеризуются одновременным наличием двух приоритетных ценностей: отношений с детьми и отношений с коллегами, что может стать основой для внутреннего конфликта ценностей в спорных ситуациях; чаще у них бывает нестабильное психоэмоциональное состояние; уровень самооценки у большинства позитивный; предпочитают использовать демократический стиль преподавания, но часто используют и авторитарный; характеризуются несформированным уровнем субъективного контроля, чаще, чем у педагогов 2 группы, у них встречается низкий уровень субъективного контроля.

Педагоги с повышенной и высокой социально-психологической адаптацией (2 группа): в качестве приоритетной ценности выбирают отношения с детьми; характеризуются благополучным психоэмоциональным состоянием; уровень самооценки у большинства позитивный; предпочитают использовать демократический стиль преподавания, редко используют и авторитарный; характеризуются несформированным уровнем субъективного контроля.

В результате проведенного экспериментального исследования было обнаружено, что педагоги с пониженной и средней социально-психологической адаптацией испытывали больше неудовлетворённости в своих отношениях с руководством, с коллегами, были недовольны своими условиями работы и своим положением в коллективе. Они характеризовались внутренним конфликтом ценностей, нестабильностью психоэмоционального состояния, недостаточно гармоничной структурой профессиональной направленности, выраженной мотивацией одобрения.

Педагоги с повышенной и высокой социально-психологической адаптацией испытывали меньше неудовлетворённости в своих отношениях с руководством, с коллегами, были больше довольны своими условиями работы и своим положением в коллективе. В качестве приоритетной ценности они выбирали отношения с детьми, характеризовались благополучием психоэмоционального состояния, гармоничной структурой профессиональной направленности, невыраженной мотивацией одобрения.

При этом стоит отметить, что у всех исследованных педагогов присутствует недостаточный уровень субъективного контроля, т.е. они не готовы в полной мере брать на себя ответственность за свою профессиональную деятельность. Поэтому важно, чтобы педагогические вузы, которые обучают будущих педагогов, создавали условия для развития профессионально-значимых качеств.

Список использованной литературы:

1. Дмитриева М.А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 1991. – С. 43-61.
2. Абдулкина Н.А., Пьянова Е.Н. Изучение адаптивности молодых учителей к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №6-1. – С.71.
3. Губецкова М.В., Логинова В.С. Профессиональная адаптация молодых специалистов как психолого-педагогическая проблема // Гуманизация образовательного пространства: Материалы Международного форума. – Саратов: Саратовский университет, 2020. – С. 170-177.
4. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н. Профессиональное становление молодого педагога как психолого-педагогическая проблема // МНКО. 2018. №2 (69). – С. 358-360.
5. Петренко Е.И. Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении // Молодой ученый. — 2017. — № 50 (184). — С. 256-260.
6. Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 76–80.
7. Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. — СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 ч. Часть 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: практич. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 507 с.
9. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2006. – 124 с.

Рецензент: к.псх.н.. доцент Камчыбек уулу Мырзабек

Каримова Б. А.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Каримова Б. А.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Каримова В. А.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**СТУДЕНТТИН КЕСИПТИК ИЙГИЛИГИНИН КАЛЫПТАНЫШЫНА ТҮРТКҮ
БЕРҮҮЧҮ ЖОЖДО ОКУТУУНУ УЮШТУРУУНУН НАТЫЙЖАЛУУ ЫКМАЛАРЫ
ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ,
СТИМУЛИРУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ
СТУДЕНТА
EFFECTIVE METHODS OF ORGANIZING TRAINING AT A UNIVERSITY THAT
STIMULATE THE FORMATION OF A STUDENT'S PROFESSIONAL SUCCESS**

Аннотация: Бул макала, адамдын жашоо планында негизги орунду ээлеген, студенттин кесиптик ийгиликтүүлүгүнүн калыптануусу жөнүндө эске салат. Аталган көйгөйдү чечүүдө активдүү катышуучу болуп студент гана болбостон, окуу иш-аракетин уюштуруучу болгон педагог да катышат. Студенттин кесиптик компетенттүүлүккө жетиши, кесиптик ийгиликке жетиштирүүчү, педагогдун эффективдүү окутуу методдорду тандоосуна көз каранды.

Аннотация: Вопрос формирования профессиональной успешности студента занимает основное место в жизненном плане человека, о чем напоминает данная статья. В решении названной проблемы активное участие принимает не только сам студент, но и педагог, который является организатором учебной деятельности. Достижение профессиональной компетентности студента зависит от подбора педагогом эффективных методов обучения, которые ведут к профессиональной успешности.

Annotation: The question of the formation of a student's professional success occupies a major place in a person's life plan, as this article recalls. In solving this problem, not only the student himself takes an active part, but also the teacher, who is the organizer of educational activities. The achievement of a student's professional competence depends on the teacher's selection of effective teaching methods that lead to professional success.

Негизги сөздөр: ийгиликтүүлүк, окуу процесси, калыптануу, өзүн өзү уюштуруу, окутуу методдору.

Ключевые слова: студент, профессиональная успешность, учебный процесс, формирование, самоорганизация, методы обучения.

Key words: student, professional success, educational process, formation, self-organization, teaching methods.

Помимо образования и высшей квалификации в условиях растущей и усиливающейся конкуренции на рынке труда появляется много активных, творческих выпускников, способных находить и внедрять новые, эффективные формы организации своей деятельности. возможности и перспективы.

Сегодня значимость становления компетенций для самостоятельной организации образования и профессиональной деятельности студента заметно возрастает. Анализ психолого-педагогических и методических исследований показывает, что самоорганизация играет важную роль в структуре учебно-профессиональной деятельности и является одним из ключевых звеньев в системе самоуправления. (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, К. М. Варшавский, Т. А. Губайдуллина, Н. В. Кузьмина, В. П. Надымский, Н. М. Пейсахов, Г. С. Сухобская, Н. К. Тутышкин и др.)

Цель данной статьи: теоретическое определение эффективных методов обучения, посредством которых осуществляется профессиональное самоопределение студента.

Развитые самоорганизующие компетенции позволяют будущему специалисту успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать, своевременно оценивать, корректировать и совершенствовать процесс и результаты учебной и профессиональной деятельности, т.е., запустить его. Формирование этих компетенций у студентов во многом зависит от их учебной активности, качества преподавания, а также результативности и эффективности их учебно-профессиональной деятельности.

Преобразование образования и профессиональной деятельности, ее переход на качественно новый уровень, в свою очередь, определяет дальнейшее развитие личности, когда цели этого процесса соответствуют внутренней позиции обучающегося, его потребностям, интересам, установкам и ценностям направления.

В.И.Байденко отметил, что выпускник вуза должен показать следующее:

- базовые знания в области гуманитарных и социальных наук и умение применять их методы в различных видах профессиональной и общественной деятельности; здоровый образ жизни;
- понимание и сохранение основных ценностей культуры;
- гражданство;
- гуманистическая направленность;
- соблюдение этических ценностей и принципа социальной ответственности;
- законопослушание (правовая культура);
- иметь культуру мышления;
- владение иностранным языком;
- готовность к социокультурному диалогу;
- способность критически оценивать свой профессиональный и социальный опыт;
- иноязычная культура, в том числе развитая письменная и устная коммуникация [1].

Самостоятельная работа предполагает воссоздание и творческие процессы в деятельности учащихся. Для того чтобы организовать и успешно руководить самостоятельной работой студентов, преподавателям необходимо знакомить их с основными положениями квалификации выпускников и разъяснять им, как происходит весь процесс обучения и развития профессиональных и личностных компетенций по каждой отдельной дисциплине специалиста, включенного в эту характеристику.

Модульное обучение, как известно из работ П. Юцявечене, Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова и др., представляет собой технологию самообразования, целью которой является удовлетворение образовательных потребностей каждого обучающегося, мотивация управления, развитие учусь. интеллект, самостоятельность, способность самостоятельно управлять учебно-познавательной деятельностью. Модульное обучение базируется на теории

деятельности, теории поэтапного формирования мыслительной деятельности и их основных идеях.

Проектный метод как учебная технология включает в себя комплекс исследовательских, поисковых, проблемных методов. Он всегда фокусируется на индивидуальных действиях (индивидуальных, парных, групповых), которые учащиеся выполняют в течение определенного периода времени [2].

«Профессионально-педагогическая направленность высокого, среднего и низкого уровня определяется в одном из исследований по критерию соотношения видов самостоятельной работы студентов: творческого, поискового, репродуктивного. Творческая самостоятельная работа характеризуется использованием студентом эффективных способов добывания новых знаний, положительным отношением студентов к пополнению профессионально значимых знаний» [3, с. 18].

И.Я.Лернер определяет «метод обучения» как обобщенное понятие, отражающее общую схему и направленность учебной деятельности, а существующие методы делит на информационно-рецептивные, репродуктивные, проблемно-презентационные, эвристические, исследовательские. Одна из основных целей образования - добиться формирования способов и приемов творческой деятельности - предполагает использование соответствующего комплекса проблемно-исследовательских методов. Метод исследования является «условием формирования интереса, потребности в творчестве, ибо вне деятельности нет мотивов интереса и потребности» [4].

«Главное противоречие вузовского обучения состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной – деятельности, структурно и функционально изоморфной деятельности профессиональной, однако характеризующейся собственными, присущими только ей особенностями, позволяющими рассматривать ее как деятельность именно учебную.

Для достижения целей формирования, точнее «выращивания» личности профессионала в вузе, необходимо организовать такой образовательный процесс, который обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (учебно-познавательная) в другой (профессиональная) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов.

Основные различия, определяющие всю сложность перехода от учебной к профессиональной деятельности, проходят, как известно, по линии потребностей и мотивов, целей и предметов деятельности» [3, с. 42].

Изменение позиции студента к профессиональной должности, превращение учебной работы в профессиональную деятельность означает и смену субъектов деятельности. Если предметом образовательной деятельности является система знаков, информации, то предметом профессиональной деятельности являются предметы материального или духовного производства, которые превращаются в какой-либо полезный продукт.

«Семиотические обучающие модели включают комплекс заданий, предполагающих работу с текстом как семиотической системой, – направленную переработку знаковой информации. Такие задания ориентированы на индивидуальное присвоение информации, фиксированной в знаковой форме и образующей пространство учебных текстов. Единицей работы студента является речевое действие.

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход студента за рамки собственно текстов путем соотнесения «вычерпываемой» из них информации с

ситуациями будущей профессиональной деятельности, где эта информация выступает в функции средства регуляции. Здесь знания превращаются в мысли, определяющие личностное включение студента в осваиваемую предметную область деятельности. Студент не просто усваивает новую информацию, но и с ее помощью включается в моделируемые ситуации решения профессионально важных проблем и задач. Такое субъективное «проживание» студентом опыта профессионального (профессионально-подобного) поведения выполняет функцию смыслообразующих контекстов. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, направленное не только на усвоение информации, но и достижение на его основе практической значимости учебного эффекта.

В социальных обучающих моделях учебные задания динамически разворачиваются в совместных, коллективных формах работы студентов как социальных моделях будущей профессиональной среды. В процессе общения и взаимодействия у каждого участника появляется новый опыт как плод совместных усилий. Единицей активности студента становятся поступки; личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений к обществу, труду, к самому себе. На профессионально значимом материале осуществляется предметное и социокультурное развитие личности, включение в профессию как часть культуры, предполагающее в качестве ведущих не только познавательные, но и профессиональные мотивы.

Об особом положении студенческого возраста отмечает К.М.Кожогелдиева, так как это время формирования профессионально-личностных качеств молодежи. При этом важно учитывать индивидуальные особенности студентов, как участников в организации образовательного процесса. Агрессивное поведение некоторых студентов могут отрицательно влияет на эффективность учебного процесса.[5]

С переходом от одной базовой формы учебной деятельности к другой и приближением к концу обучения студенты все более осваивают практику применения информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это один из основных факторов порождения и взаимной трансформации познавательных, профессиональных и иных мотивов, составляющих общую мотивационную систему студента.

Педагогические технологии контекстного обучения обеспечивают личностное включение студента в освоение профессиональной деятельности как части человеческой культуры и тем самым не просто воспроизводство уже известного социального опыта, но и его расширенное воспроизводство, обогащение за счет творческого развития личности будущего специалиста, в частности его мотивационной сферы» [3, с.43]. В отличие от единой системы контекстного обучения исследователи показали, что анализ литературы как средства формирования профессиональной мотивации, дополнение элементов профессиональной деятельности в процесс обучения. Педагогические вузы также обеспечивают педагогическую практику на старших курсах, что является, пожалуй, единственной возможностью для студентов традиционного образования приобщиться к реальной профессиональной деятельности педагога. Первые три года обучения в вузе выходят за рамки процесса формирования профессиональной мотивации, но соответствуют сензитивному периоду формирования профессиональных мотивов, профессионально-педагогической направленности будущего специалиста.

Эффективность обучающей деятельности студента зависит от того, как осуществляются принципы психолого-педагогического сопровождения, иначе говоря,

основные принципы, которыми необходимо руководствоваться субъектам педагогического сообщества.

Фактором развития личности в высших учебных заведениях является регуляция учебного процесса психологом высшего образования, о чем заметил Б.Б.Коссов.[6]

Наши теоретические исследования доказывают, что правильная организация обучения в вузе, где применяются соответствующие методы и материалы, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов, являются важнейшим условием формирования профессиональной успешности обучающихся по своей специальности.

Список использованной литературы:

1. Байденко В. И. Компетентный подход к проектированию стандартов ГОУ ВПО: методическое пособие / В. И. Байденко. Москва: Владос, 2005. 114 с.
2. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. Москва: Знание, 1999. 264 с.
3. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. «Психология мотивации студентов: Учебное пособие»: Логос; М.:; 2006
4. Лернер И.Я . Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
5. Кожогелдиева К.М., Каримова Б.А., Кыдыралиева А.А. Влияние личностной агрессивности молодежи при организации обучения в вузе. /Актуальные вопросы образования и науки. - 2021. -№2(72), с. 111-113. /<https://elibrary.ru/item.asp?id=4725342>
6. Коссов Б.Б. Личность: Теория, диагностика и развитие. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.

Рецензент: к.псих.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 159.944

Кожобекова К.А.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Кожобекова К.А.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Kozhobekova K.A.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

CALL -БОРБОРДУН ОПЕРАТОРЛОРУНУН ЭМГЕКДИК ДЕНГЭЭЛИН БАЙКОО ЖУРГУЗУУ БОЮНЧА ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫК ИШТЕРДИН ЖЫЙЫНТЫКТАРЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОПЕРАТОРОВ CALL-ЦЕНТРА RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON DETERMINING THE LEVEL OF WORKABILITY ON THE EXAMPLE OF CALL-CENTER OPERATORS

Аннотация: Бул макала Бишкек шаарындагы уюлдук байланыш операторлорунун бири болгон колл-борбордун операторунун иш-аракетинин негизинде эффективдүүлүктү колдонуунун натыйжасында алынган кирешелерди талдоого багытталган.

Кызматкерлердин кесиптик ишинин натыйжалуулугунун деңгээли астеникалык абалдын деңгээлинде маанилүү болушу мүмкүн болгон өзгөчө жана/же төмөндөтүлгөн

натыйжалуулука көз каранды; адамдын монотондуу туруктуулугу, ошондой эле кесиптик стресс.

Аннотация: В данной статье основное внимание уделено анализу полученных результатов в исследовании уровня работоспособности, на примере операторов call-центра, одного из сотовых операторов города Бишкек.

Уровень работоспособности в профессиональной деятельности сотрудников зависит от оптимальной и/или сниженной работоспособности, которая может различаться на уровне астенического состояния; монотонности личности, а также профессионального стресса.

Abstract: This article focuses on the analysis of income received as a result of using the level of efficiency, based on the action of a call center operator, one of the cellular operators in the city of Bishkek.

The level of efficiency in the professional activities of employees depends on exceptional and / or reduced performance, which may be important at the level of asthenic condition; monotonous stability of the individual, as well as professional stress.

Негизги сөздөр: эффективдүүлүк, колл-борбордун операторлору, астеникалык абал, монотондуу каршылык, инсандык, кесиптик стресс.

Ключевые слова: работоспособность, операторы call-центра, астеническое состояние, монотонность, личность, профессиональный стресс.

Keywords: efficiency, call-center operators, asthenic condition, monotonous resistance, personality, occupational stress.

Определяя актуальность в изучении уровня работоспособности как психологического феномена любой профессиональной деятельности необходимо рассматривать как психологическое новообразование. В этом направлении важно учитывать то, что социальные и информационные потоки и в Кыргызстане являются факторами, которые непосредственно влияют и на профессиональную деятельность личности нашего общества.

Большее влияние в определении уровня работоспособности на примере операторов Call-центра оказывают влияние новые формы обучения и самообучения, повышения квалификации, возможность работать удаленно и сотрудничать с компаниями во всем мире, проявлять творчество, растет необходимость постоянно анализировать увеличивающиеся потоки информации, быстрее принимать критические решения, все меньше времени предлагается на адаптацию к инновациям в профессиональной деятельности.

Целью нашей статьи заключается в определении психологических особенностей операторов Call-центра с разным уровнем работоспособности, с учетом гендерных особенностей.

Нами была определена гипотеза исследования:

- для операторов с оптимальной работоспособностью могут быть характерны средний или низкий уровень профессионального стресса, отсутствие астенического состояния, а также монотонность на среднем либо высоком уровне;
- для операторов со сниженной работоспособностью могут быть свойственны высокий уровень профессионального стресса, наличие астенического состояния, а также низкая, либо средняя монотонность.

Для достижения цели и проверки гипотезы использовались следующие методики: Авторская анкета; опросник «Дифференцированная оценка состояний сниженной

работоспособности» (ДОРС) А. Леоновой, С. Величковой (Водопьянова Н.Е., 2009); Шкала профессионального стресса Д. Фонтана (Литвинюк А.А., 2013); Шкала астенического состояния (ШАС) Л.Д. Малковой в адаптации Т.Г. Чертовой (Рогов Е.И., 1999); методика оценки моноотонности личности Н.П. Фетискина (Ильин Е.П., 2011).

В определении выборки стали сотрудники одного из сотовых операторов города Бишкек 60 человек-операторов, работающих в структуре связи. Из них 30 мужчин в возрасте от 20 до 40 лет и 30 женщин в возрасте от 20 до 40 лет.

Анализ результатов нашего исследования показал возможные различия у испытуемых двух групп по полу, возрасту и стажу работы в компании.

Как видно на рисунках 1 и 2, распределение по полу в двух группах примерно одинаковое. Достоверных различий между группами испытуемых выявлено не было.

При анализе возрастных особенностей испытуемых следует учитывать, что, хотя все они относятся к периоду ранней зрелости (20-40 лет), в рамках этого периода выделяются два возраста, различающиеся между собой: первый возраст – молодость 20-27 лет; затем идет кризис молодости – 27-33 года; зрелость – 33-40 лет (Слободчиков В.И., 1991). Молодость отличается принятием, впитыванием нового, жаждой познания жизни; кризис – это время переосмысления многих аспектов своей жизни и построения более реалистичной картины мира; зрелость – это время стабилизации психического состояния и реализации кризисных приобретений.

Большую часть операторов в группе с оптимальной работоспособностью составляют испытуемые в возрасте 20-27 лет (возраст молодости). В группе со сниженной работоспособностью соотношение представителей разных возрастных подгрупп близкое по значениям. Получается, что 2 группу представляют молодые люди, еще не прошедшие личностный кризис, а большая часть испытуемых 1 группы – люди, которые могут находиться в кризисной ситуации (27-33 года – 33% испытуемых) либо ее прошли (33-40 лет – 33% испытуемых). Выявлены достоверные различия между испытуемыми по этому показателю ($\varphi^*_{эмп} = 2.47; p \leq 0,01$).

Далее было представлено распределение испытуемых двух групп по стажу работы в данной компании: до 3 лет (стадия новичка); от 3 до 5 лет (стадия первичной профессионализации) и более 5 лет (стадия вторичной профессионализации) (Зеер Э.Ф., 2006).

Так же большую часть группы с оптимальной работоспособностью составляют испытуемые со стажем работы до 3 лет; меньшую часть – испытуемые со стажем работы от 5 лет. Т.е. это неопытные работники, которые еще не полностью разобрались в тонкостях своей работы. Около половины (52,5%) группы со сниженной работоспособностью составляют испытуемые со стажем более 5 лет, причем этот показатель достоверно больше, чем в 1 группе ($\varphi^*_{эмп} = 2.3; p \leq 0,01$).

Таким образом, не выявлены достоверные различия между испытуемыми обеих групп по полу. Выявлены достоверные различия между испытуемыми обеих групп по возрасту: в группе сотрудников с оптимальной работоспособностью достоверно больше испытуемых периода молодости, в то время как в группе операторов со сниженной работоспособностью больше сотрудников периода прохождения кризиса молодости и периода зрелости.

Исходя из полученных данных, были показаны различия между испытуемыми обеих групп по стажу: в группе сотрудников с оптимальной работоспособностью достоверно больше испытуемых, находящихся на стадии новичка, в то время как в группе операторов со

сниженной работоспособностью больше сотрудников, проходящих первичную и вторичную профессионализацию.

Далее испытуемым было предложено ответить на несколько вопросов, связанных с их распорядком дня и самочувствием на работе. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Данные авторской анкеты

Вариант ответа	группа		группа 2 (n=39)		φ*критерий Фишера	
	%		%		φ*эмп	p
Трудно ли Вам вставать утром?						
а. да, почти всегда	52.4		33.3		1.437	p>0.1
б. иногда	33.3		41		0.591	p>0.1
в. редко	14.3		25.7		1.053	p>0.1
г. крайне редко	0		0		-	
В какое время Вы предпочли бы ложиться спать?						
а. после 1 часа ночи	43		36		0.528	p>0.1
б. с 23:30 до 1 часа ночи	24		13		1.06	p>0.1
в. с 22:30 до 23:30	29		38.5		0.776	p>0.1
г. до 22:00	4		12.5		1.071	p>0.1
Какой завтрак Вы предпочитаете в течение первого часа после пробуждения?						
а. плотный	19		23		0,28	p≥0,1
б. не плотный	81		77			
Вспомните Ваши последние размовки на работе и дома. Преимущественно в какое время они происходят?						
а. в первой половине дня	49		38.5		0,48	p≥0,1
б. во второй половине	51		61.5			
Насколько легко Вы можете нарушить во время отпуска свои привычки, связанные с принятием пищи?						
а. очень легко	47.6		43.6		0.299	p>0.1
б. достаточно легко	23.8		35.9		0.455	p>0.1
в. трудно	19		10.25		0.92	p>0.1
г. остаются без	9.6		10.25		0.096	p>0.1
7. Как отражается монотонная деятельность на Вашем настроении?						
а. отрицательно	38.1		23.1		1.208	p>0.1
б. положительно	19		30.8		1.016	p>0.1
в. затрудняюсь ответить	42.9		46.1		0.248	p>0.1
8. Падает ли у Вас концентрация внимания при выполнении монотонной работы?						
а. да	52.4		41		0.846	p>0.1
б. нет	38.1		48.7		0.794	p>0.1
в. затрудняюсь ответить	9.5		10.3		0.096	p>0.1
9. Нужно ли Вам дополнительное время для отдыха?						
а. да	71		49		1,729	p≤0,01
б. нет	29		51			

Таблица 2 – Средние значения по шкалам методики ДОРС в двух группах операторов

Показатель	группа 1 (n=21)		группа 2 (n=39)		критерий U Манна-Уитни	
	M	SD	M	SD	Uэмп	p
Утомление	28,3	1,6	22,8	4,6	103	p≤0,01
Пресыщение	21,7	2,2	12,7	4,2	26	p≤0,01
Монотония	26	5,2	19,1	6	153	p≤0,01
Напряжение/стресс	24,3	5,2	14,4	5,8	78,5	p≤0,01

Как видно из таблицы 2, две группы испытуемых на высоком уровне достоверности ($p \leq 0,01$) различаются между собой по всем показателям сниженной работоспособности.

Выявлены достоверные различия ($p \leq 0,01$) по показателю утомления в двух группах операторов. Средний показатель у операторов с оптимальной работоспособностью (2 группа) умеренная, т.е. не препятствует эффективному выполнению трудовых обязанностей. У операторов со сниженной работоспособностью (1 группа) показатель утомления выраженный, что может негативно отражаться на выполнении обязанностей, в случае непринятия мер утомление такой степени может отрицательно сказаться на самочувствии и здоровье сотрудников компании.

Выявлены достоверные различия ($p \leq 0,01$) по показателю пресыщения в двух группах операторов. У операторов с оптимальной работоспособностью (2 группа) пресыщение отсутствует, т.е. они оценивают свою деятельность как достаточно разнообразную и интересную для них, имеющую определенный смысл. У операторов со сниженной работоспособностью (1 группа) пресыщение выражено умеренно, т.е. оно не препятствует осуществлению деятельности, но уже указывает на то, что работники этой группы начинают воспринимать ее как простую, однообразную, неинтересную, малоосмысленную. У них может появляться стремление прекратить работу или как-то разнообразить ее (что может быть недопустимо в связи с требованиями к операторской работе).

Выявлены достоверные различия ($p \leq 0,01$) по показателю монотонии в группах операторов. Средний показатель монотонии у операторов с оптимальной работоспособностью (2 группа) умеренный, т.е. не препятствует эффективному выполнению трудовых обязанностей, а возникающее состояние скуки легко преодолевается. У операторов со сниженной работоспособностью (1 группа) показатель монотонии выраженный, что может негативно отражаться на эффективности выполнения трудовой деятельности в связи с труднопреодолимым состоянием скуки и сонливости на рабочем месте, снижением контроля и скорости реакции на запросы клиентов.

В данной работе методика «Шкала профессионального стресса» Д. Фонтана была использована для определения уровня выраженности профессионального стресса у операторов систем связи. Средние данные, полученные с помощью методики в двух группах, представлены в таблице 3.

Средние значения по шкалам были даны по методикам «Шкала профессионального стресса» Д. Фонтана в двух группах и Шкала астенического состояния (ШАС)» Т.Г. Чертовой в двух группах, данные представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3 - «Шкала профессионального стресса» Д. Фонтана в двух группах

Показатель	группа 1 (n=21)		группа 2 (n=39)		критерий U Манна-Уитни	
	М	SD	М	SD	Uэмп	p
Уровень профессионального стресса	35	11,6	13,9	8	45,5	$p \leq 0,01$

Как следует из таблицы 3, по уровню профессионального стресса между двумя группами операторов выявлены значимые достоверные различия ($p \leq 0,01$). У операторов из 2

группы не выявлено признаков профессионального стресса, причем эти данные согласуются с данными методики ДОРС. У операторов из 1 группы стресс представляет серьезную проблему. Д. Фонтана указывает на то, что в этом случае очевидна необходимость коррекционных действий. У испытуемых этой группы полученные данные согласуются с данными методики ДОРС, где уровень напряжения также выявлен выраженный.

Таким образом, анкетирование участников позволило определить, что из социальных факторов, которые могут быть связаны с уровнем работоспособности (пол, возраст, стаж работы и другие), существуют достоверные различия по возрасту и стажу работы: в группе сотрудников с оптимальной работоспособностью достоверно больше испытуемых периода молодости, в группе операторов со сниженной работоспособностью больше сотрудников периода прохождения кризиса молодости и периода зрелости; в группе сотрудников с оптимальной работоспособностью достоверно больше испытуемых, находящихся на стадии новичка, в группе операторов со сниженной работоспособностью больше сотрудников, проходящих первичную и вторичную профессионализацию.

Операторы со сниженной работоспособностью достоверно чаще указывали на необходимость в дополнительном отдыхе по сравнению с операторами с оптимальной работоспособностью.

Список использованной литературы:

1. Попов, А.К. Работоспособность человека [Текст] / А.К. Попов // Психологический журнал. – Том 6. – №1. – С. 3-12.
2. Психические состояния [Текст] / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
3. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
4. Пугачева, Е.В. Влияние психической работоспособности на деятельность руководителя технического университета [Электронный ресурс] / Е.В. Пугачева // Современная психология. – 2014. – №2. – Режим доступа: <http://modernpsy.org/ru/2014/2/4>
5. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие [Текст] / Е.И. Рогов. – В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
6. Самолубова, А.Б. Call Center на 100 %: практ. руководство по организации центра обслуживания вызовов [Электронный ресурс] / А.Б. Самолубова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Альпина Паблишер», 2010. – 351 с.
7. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития [Текст] // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 37-49.
8. Спивак, И.М. Стрессогенные ситуации в работе операторов call-центра многопрофильного детского медицинского учреждения [Электронный ресурс] / И.М. Спивак, Е.Г. Бирюкова, М.И. Слипка, И.Н. Черномуров // Педиатрическая фармакология. – 2015. – Том 12. – №1. – Режим доступа: <https://www.pedpharma.ru/index.php/jour/article/viewFile/469/570>
9. Тимофеев, Д.А. Функциональные состояния организма и работоспособность молодых военных специалистов авиационного профиля в начальном периоде профессионального обучения: Автореферат дис... канд. мед. наук [Электронный ресурс] / Д.А. Тимофеев. – Саратов, 1997. – 22 с. – Режим доступа: <http://medical-diss.com/docreader/551875/a/#?page=21>

10. Ткаченко, Б.И. Нормальная физиология человека [Текст] / Б.И. Ткаченко. – М.: Медицина, 2005. – 928 с.
11. Толочек, В.А. Современная психология труда. 2-е изд. / В.А. Толочек [Текст]. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
12. Фетискин, Н.П. Системное исследование монотонии в профессиональной деятельности: автореферат дис. ... доктора психологических наук [Электронный ресурс]: 19.00.03 / Н.П. Фетискин. – СПб., 1993. – 42 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-truda/sistemnoe-issledovanie-monotonii-v-professionalnoj-deyatelnosti.html>
13. Финченко, С.Н. Динамика нервной системы в трудовом процессе: учебное пособие [Электронный ресурс] / С.Н. Финченко, Н.В. Талдонова. – Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2016. – 65 с. – Режим доступа: http://portal.tsuab.ru/Study/2016/Study_2016_Finchenko-SN.pdf
14. Фукин, А.И. К вопросу о методологии исследования конвейерного труда [Электронный ресурс] / А.И. Фукин // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: СГУ, 2008. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30336.shtml
15. Хьелл, Л. Теории личности. 3-е изд. [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.

Рецензент: к.псх.н., доцент Кожогелдиева К.М.

УДК 376.3

Король И.Н., Джумалиева Дж.М.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант,

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, псх.и.к., профессор

Король И.Н., Джумалиева Дж.М.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант,

КГУ им.И.Арабаева, кафедра психологии, к.псх.н., профессор

Korol I.N., Dzhumalieva J.M.

KSU I. Arabaev, Department of Psychology, master student,

KSU I. Arabaev, Department of Psychology, Ph.D., Professor

**МЕКТЕПКЕ ЧЕЙИНКИ БАЛДАР МЕНЕН КОРРЕКЦИЯЛЫК ИШТЕГИ ИНСАНГА
БАГЫТТАЛУУ МАМИЛЕ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ
СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ
A PERSON-ORIENTED APPROACH IN CORRECTIONAL WORK WITH OLDER
PRESCHOOL CHILDREN**

Аннотация: Азыркы учурда атайын билим берүүдө инсандык- багытталган технологияны колдонуу өзгөчө актуалдуу болуп саналат. Жыл сайын мектепке келген балдардын ырааттуу сүйлөй албагандардын саны өсүүдө, бул алардын окуудагы жетишкендиктерине жана мектепте коммуникативдик иш-аракетине терс таасирин тийгизүүдө. Коммуникативдик өнүгүү инсандык активдүүлүк менен тыгыз байланышта болгондуктан, ушуга байланыштуу логопеддин коррекциялык ишинде инсандык-багытталган ыкманы колдонуу сүйлөө жөндөмү жалпы өнүкпөгөн улуу мектепке чейинки курактагы балдарда байланыштуу кепти калыптандырууда оң тенгенцияга ээ.

Аннотация: В настоящее время приобретает особую актуальность применение личностно-ориентированной технологии в специальном образовании. С каждым годом растет число детей, поступающих в школу, не владеющих связной речью в достаточном объеме, что негативно отражается на их успеваемости и коммуникативной деятельности в школе. Так как коммуникативное развитие тесно связано с личностной активностью, в связи с этим использование личностно-ориентированного подхода в коррекционной работе учителя-логопеда оказывает положительную динамику в формировании связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Annotation: At present, the use of student-centered technology in special education is of particular relevance. Every year, the number of children entering school who do not speak coherent speech in sufficient volume is growing, which negatively affects their academic performance and communicative activities at school. Since communicative development is closely related to personal activity, in connection with this, the use of a personality-oriented approach in the correctional work of a speech therapist has a positive trend in the formation of coherent speech in older preschoolers with general underdevelopment of speech.

Негизги сөздөр: атайын билим берүү; улуу мектепке чейинки балдар; кепти өнүктүрүү; кептин базулушу; инсанга багытталган ыкма; инсандык; инсандык активдүүлүк; коррекциялык иштер; методдору.

Ключевые слова: специальное образование; старшие дошкольники; развитие речи; нарушения речи; личностно-ориентированный подход; личностная активность; коррекционная работа; методы; приемы.

Key words: special education; older preschoolers; speech development; speech disorders; personality-oriented approach; personal activity; corrective work; methods; tricks.

В августе 2021 года в основной [Закон](#) Кыргызской Республики "Об образовании" (Ведомости Жогорку Кенеша Кыргызской Республики, 2003 г., № 8, ст.323) было внесено следующее изменение:

[статья 14](#) дополнить частью пятой следующего содержания: «Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют право на получение образования в форме специального образования, инклюзивного образования или образования на дому».

Специальное образование — это процесс обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, осуществляемый в различных образовательных структурах и обеспечивающий общее образование, коррекционные услуги, социальную адаптацию и интеграцию в общество.

Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи также имеют право на дошкольное образование в специализированных дошкольных образовательных организациях Кыргызской Республики.

Одной из наиболее важных проблем в логопедической практике является формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Практика показывает, что большинство детей, поступающих в школу, не владеют навыками связной речи в достаточном объеме, и у детей появляются все вытекающие отсюда проблемы, вплоть до неуспеваемости в школе.

К концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной [10]. Как отмечал Гвоздев А.Н., к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения

(при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в нормальном речевом и социальном окружении). [5]

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста характерен достаточно высокий уровень развития речи.

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня сохраняются нарушения в развитии лексики, грамматики, фонетики и имеют свои отдаленные последствия в виде специфических расстройств учебных навыков. У школьников может страдать запоминание вербального материала. Они не могут сосредоточиться на выполнении одной задачи или, наоборот, быстро переключиться на другой вид деятельности. Из-за недостаточности моторики рук, часто сопутствующей ОНР, формируется малоразборчивый почерк.

У детей возникают трудности в овладении чтением, письмом и учебным материалом в целом – как следствие, возникает [дисграфия](#), [дизорфография](#), [дислексия](#), плохая успеваемость.

При ОНР 3 уровня дети стесняются своего речевого дефекта, что становится причиной замкнутости, комплексов, коммуникативной дезадаптации. Обнаружена связь между коммуникативным развитием и личностной активностью. Следовательно, повышая личностную активность дошкольников, мы стимулируем коммуникативное развитие.

В практике личностно-ориентированного взаимодействия учителя-логопеда с детьми основополагающим является развитие личности ребенка. Ребенок с нарушением речи - это личность и субъект, обладающий уникальностью, неповторимостью, индивидуальностью, соединяющий в себе природное и общественное начала.

К вопросам организации личностного развития детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями обращались Г.А.Волкова, Н.С.Жукова, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Е.М.Мастюкова, С.А.Миронова, В.И.Селиверстов и другие исследователи, которые разрабатывали психолингвистические и дидактические основы методики развития речевого общения детей, содержание и приемы коррекционно-педагогической работы.

Основные принципы личностно-ориентированной педагогики разработали И.С.Якиманская, С.Д.Полякова, Л.Н.Куликова, Т.И.Кульпина, С.Ю.Мещерякова, Л.Н.Галигузова, Е.В.Бондаревская, М.В.Богуславский. Они являются основой для определения условий личностного развития детей дошкольного возраста.

Правильная, хорошо организованная коррекционная работа по формированию связной речи в сочетании с личностно-ориентированной технологией в настоящее время приобретает актуальность и в полной мере соответствует требованиям современного образования. Она включает в себя:

- разноуровневый подход — ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного ребенку;
- дифференцированный подход — выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям;
- индивидуальный подход — распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности;
- субъектно-личностный подход - отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости; позволяет сгладить имеющиеся отклонения и помочь ребенку максимально комфортно адаптироваться в социальной среде.

Для эффективной коррекционно-развивающей и воспитательной работы необходимо реализовывать и профессионально использовать личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании детей. Данный подход дает возможность специалисту работать непосредственно с заинтересованным лицом, искать возможные пути решения его проблем, внимательно относиться к возникающим в ходе общения реакциям, индивидуально подходить к его трудностям.

Необходимо помнить о том, что личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников [8].

Личностно-ориентированное занятие в отличие от традиционного изменяет принцип взаимодействия «педагог-ребенок», в нем педагог от командного стиля переходит к сотрудничеству, ориентируясь на деятельность воспитанника и результативность. У воспитанника возникает стимул к творчеству, нацеленность на результат. Следовательно, меняется характер отношений между педагогом и ребенком. Создаются благоприятные условия для развития личности детей.

Определены основные элементы личностно-ориентированного занятия, такие как:

- предоставление возможности детям по ходу занятия вносить изменения в планирование работы;
- предложение заданий на выбор;
- использование заданий репродуктивного, частично-поискового, поискового, творческого характера;
- использование различных форм общения: диалог, полилог;
- возможность ребенка высказать свои версии при введении нового понятия.

В ходе работы нужно опираться на субъективный опыт детей при изучении новой темы, проводить обобщение его и систематизацию.

Мы убедились на своём опыте, что ребёнку с нарушением речи гораздо интереснее попробовать, выбрать, почувствовать правильную форму слова самому!

Важной задачей на этом пути является необходимость изменить способы подачи информации. У детей необходимо формировать инициативу, исследовательские навыки, а не предлагать материал в готовом виде. Другими словами, я даю ребёнку самому сделать выбор, найти правильный ответ. Я использую приёмы подачи материала, повышающие детскую мотивацию к исправлению речевых нарушений, активизирующие и раскрепощающие ребят на занятиях, улучшающие их высшие психические функции (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), уменьшающие сроки логопедической коррекции.

В логопедической работе важно помнить также следующие правила:

- исследовательские навыки формируются медленно, постепенно, от простого к сложному;
- в каждом возрасте похожие приёмы отрабатываются на возрастающем по сложности материале;
- количество используемых методов может быть не всегда одинаково у разных детей с разными речевыми нарушениями;

Логопедическая работа после этапа обследования начинается с решения следующих задач:

- поддержание детской инициативы при исправлении речевых нарушений, пусть даже эта инициатива не всегда проявляется в активной форме;
- формирование интереса и активного отношения к звучащей речи с самых первых занятий;

-развитие у детей умения размышлять и экспериментировать над звуком, со словом, наблюдать за их звучанием;

Так как я работаю с детьми с разнообразными речевыми нарушениями, то и способы формирования детской активности и инициативности при конкретном речевом нарушении тоже разные. Но везде способы подачи материала – это не просто готовые шаблоны, это обучение, основанное на особом способе подачи информации.

Приведу некоторые примеры применения приёмов лично – ориентированного подхода в практической деятельности с детьми с ОНР 3 уровня.

Для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) и фонетическим нарушением речи (ФНР), у которых нарушено лишь звукопроизношение, я часто применяю следующие приёмы:

Приемы сравнения и выбора. Дети при первом знакомстве со звуком, ищут или выбирают природные шумы, сходные с речевыми звуками ([ж]- жук жужжит, [с]- насос, [з]- звенит комарик и т.д.). Для этого используются картинки, которые озвучиваю я, либо прослушивание разных звуков.

Прием анализа и синтеза. При актуализации знаний о звуке дети угадывают задаваемый звук по именам гостей, пришедших на занятие (Стёпа, Соня, Саша – какой звук первый?).

Прием поиска, пробы, преобразования. Когда дети способны объяснить свой выбор, я предлагаю ребёнку сравнить артикуляционные профили звуков, найти сходство, различия, постараться объяснить на основе этого, почему, например, один звук глухой, а другой – звонкий. В старшем дошкольном возрасте дети проявляют интерес к слову и его звучанию. Мы играем в игру «Превращения» - добавляем буквы к слову (шар-шарф), меняем букву на другую (цапля - капля), очень интересен детям приём разложения слова на два слова – «чернобровый», «красноносый», «стекловата» и т.п.

Прием творчества. Старшие дошкольники уже способны свободно оперировать со слогами, а некоторые – и со словами. Они переставляют, добавляют, убирают слоги, удивляются, что получилось что-то новое.

Прием догадки и предположения. Один из приемов активизации детей старшего дошкольного возраста – это использование метода «Что было бы, если...». Или при описании предмета каждый из ребят подгруппы по-своему распространяет фразу однородными членами. Им интересно: у кого фраза будет длиннее, а у кого встретятся повторы? Дети очень ревностно слушают друг друга.

Прием создания проблемной ситуации. В подготовительных группах в работе над связной речью я использую приёмы, которые раскрепостят и заинтересуют детей, например: игровая проблемная ситуация (Машина шляпка в зоопарке попала в клетку к попугаю), волшебный сюжет, вариативность окончания истории (найдёт ли Паша свою кошку?), сказочные приёмы выхода из ситуации (уменьшение, оживление, превращение...), поиск плюсов и минусов объекта (что хорошего и что плохого в снегопаде?), прогнозы развития (что было бы, если бы... на планете исчезли все врачи?), гипотезы и их проверки (замёрзнет ли кипяток в морозилке?)

Таким образом, влияние технологии лично – ориентированного подхода прослеживается на всех этапах логопедической работы. Это приводит к повышению у детей с речевыми нарушениями активности и инициативности. Дети охотно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми. При выходе из СДОО у них наблюдается сформированность

аналитико-синтетической и речемыслительной деятельности, они готовы к поисковой деятельности и к самостоятельной добыче новых знаний.

Результатом личностно-ориентированного общения взрослого с ребенком станут особые взаимоотношения, имеющие двусторонний устойчивый характер. Дети с речевыми нарушениями будут чувствовать себя комфортно, станут более раскрепощенными, будут проявлять инициативу в общении с педагогом, стремиться разделить свою радость и огорчения, станут приветливы, доброжелательны и инициативны. У детей сформируются все условия не только для успешной дальнейшей учебной деятельности, но и самосоверше

Список использованной литературы:

1. [Абушенко В. Л.](#) Личность // Новейший философский словарь / Сост. [А. А. Грицанов](#). — Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998.
2. Бостанжева Т.М. Проблема освоения профессиональными педагогами психологического содержания в личностно-ориентированном подходе. Инновации в образовании. 2003. № 4.
3. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня. Логопед.-2004 - № 1.
4. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учебник. 1998.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] - М., 1961.147с.
6. Денисова О.А., Леханова О.Л., Захарова Т.В. и др. Детская логопсихология: учебник под ред. Денисовой О.А. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2015. 160 с.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – 1998.
8. Рудавкова Н.П. Общее недоразвитие речи у дошкольников. 9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Корпорация Логос, 1999.
10. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
11. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования – М., 2000.

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 376.3

Король И.Н., Джумалиева Дж.М.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант,
И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, псх.и.к., профессор

Король И.Н., Джумалиева Дж.М.

КГУ им.И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант,
КГУ им.И.Арабаева, кафедра психологии, к.псх.н., профессор

Korol I.N., Dzhumalievа J.M.

KSU I. Arabaev, Department of Psychology, master student,
KSU I. Arabaev, Department of Psychology, Ph.D., Professor

**МЕКТЕПКЕ ЧЕЙИНКИ УЛУУ КУРАКТАГЫ БАЛДАР МЕНЕН КОРРЕКЦИЯЛЫК
ИШ ЖУРГУЗУУ МАСЕЛЕСИНЕ КАРАТА СУРООЛОР**

К ВОПРОСУ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА TO THE QUESTION OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOLAGE

Аннотация: Азыркы учурда мектеп жашына чейинки улгайган балдар менен түзөтүү иштеринде инсандык-багытталган мамилени колдонуу абдан актуалдуу болуп саналат, анткени ар бир баланын индивидуалдык өзгөчөлүктөрүн изилдөө менен коррекциялык тарбиялоо жана тарбиялоо процессин кызыктыргандай уюштурууга болот. Биргелешкен иш-чараларга тартуу жана ар бир окуучу менен эмоционалдык байланыш түзүү, бул балдардын натыйжаларына оң таасирин тийгизет.

Аннотация: В настоящее время применение личностно-ориентированного подхода в коррекционной работе со старшими дошкольниками является наиболее актуальным, поскольку изучив индивидуальные особенности каждого ребенка, можно организовать коррекционно-образовательный и воспитательный процесс так, чтобы заинтересовать, вовлечь в совместную деятельность и установить эмоциональный контакт с каждым воспитанником, что благоприятно отразится на результатах детей.

Annotation: At present, the use of a personality-oriented approach in correctional work with older preschoolers is quite relevant, since having studied the individual characteristics of each child, it is possible to organize the correctional educational and educational process in such a way as to interest, involve in joint activities and establish emotional contact with each pupil, which will have a positive effect on children's outcomes.

Негизги сөздөр: билим берүүнүн мазмуну; инсанга багытталган мамиле; инсандык; жеке өнүктүрүү; инсанга багытталган мамиле концепциясы; түзөтүү иштеринде инсанга багытталган мамиле.

Ключевые слова: содержание образования; личностно-ориентированный подход; личность; развитие личности; концепция личностно-ориентированного подхода; личностно-ориентированный подход в коррекционной работе.

Key words: content of education; personality-oriented approach; personality; personality development; the concept of a person-centered approach; personality-oriented approach in correctional work.

Образование - одна из приоритетных сфер в развитии Кыргызской Республики. Процесс глобализации, изменения мирового масштаба поставили перед каждой страной понимание необходимости устойчивого развития. Развитие государства напрямую зависит от развития людских ресурсов, а это, в свою очередь, настоятельно требует создания в стране современной системы образования.

В целях развития образования в соответствии с современными требованиями в Кыргызской Республике был разработан и принят целый ряд нормативно-правовых документов: «Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года», «Стратегия развития образования в Кыргызской Республике в 2012-2020 годы», «Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики» (2014 г.), «Национальная стратегия Кыргызской Республики на 2018-2040 гг.» и др. В этих документах определены стратегические направления развития образования, формирование компетентностей учащихся, претворение в жизнь личностно-ориентированного обучения учащихся, построение системы образования с использованием

информационных технологий, обмен информацией на уровне управления, повышение качества образования посредством развития регионов страны и т.д. Предлагаемая Концепция развития образования Кыргызской Республики до 2030 года создана на основе Закона КР «Об образовании», и на указанные выше документы.

В последние годы в результате гуманизации образования все больше утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования, а это говорит о недостаточной изученности данной проблемы.

Личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способности мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества) [10].

Проблема личностно-ориентированного подхода в развитии детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из наиболее важных в связи с увеличением числа видов и форм речевых нарушений, которые негативно влияют на психическое развитие ребенка и отражаются на его деятельности, поведении, социальной адаптации. А особенности развития личности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отражаются в дальнейшем на успеваемости и коммуникации в школе. Также отсутствуют единые подходы к определению целей, задач и содержания образования в период дошкольного детства, с учетом его преемственности и перспективности.

На наш взгляд, именно личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании соответствует тем задачам, которые ставит перед собой современное образование.

Целью статьи является раскрытие вопроса об актуальности применения личностно-ориентированного подхода в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи 3 уровня (ОНР 3 уровня).

Личностно-ориентированный подход - это концентрация внимания педагога на отдельном ребенке. Целью является не только сосредоточенность на развитии его интеллекта, но и сам ребенок, как целостная личность. Охватывается развитие его гражданских чувств, духовной стороны, эстетических и творческих задатков, различных способностей. [2]

К главным достоинствам личностно-ориентированного подхода относятся:

- внимание к внутреннему миру ребенка, развитию его личности;
- поиск новых методов, форм и средств обучения.

Но при этом ни в коем случае нельзя определять содержание и методы обучения, основываясь только на интересах воспитанника, так как это, как правило, приводит к снижению уровня обучения. В этом случае игры, спонтанная деятельность и положительные эмоции становятся самоцелью, приобретение знаний уходит на второй план. Необходимо совмещать традиционный и личностно-ориентированный тип обучения.

В настоящее время в педагогике существуют две основные образовательные парадигмы: авторитарная и личностно-ориентированная (гуманитарная). Альтернативой авторитарной педагогике является педагогика гуманизма. Понимание личностного подхода определили представители направления гуманистической психологии Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Шарельман, Д. Дьюи и др. Личностно-ориентированная модель предлагает создание условий для развития личности ребенка.

Разные взгляды на личностно-ориентированное обучение существуют в современной российской педагогике. Современные представления об особенностях личностно-

ориентированного обучение базируются на идеях И. С. Якиманской, В. В. Серикова, Н. А. Алексеева, В. А. Петровского, Г. А. Цукерман, С. А. Смирнова.

Концепция Г. А. Цукерман - это обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества. Учащиеся, не умеющие общаться и не способные к сотрудничеству, труднее обучаются. Для ребенка 6-7 лет умение учиться - это прежде всего умение включаться в учебное сотрудничество.

Концепция С. А. Смирнова – использование методики совместного творчества. Методика опирается на следующие принципы организации учебной деятельности:

- игровые формы;
- игровое взаимодействие;
- трансформация в творчество.

Использование только одной из вышеперечисленных форм обучения не даст хороших результатов, поэтому нужно организовывать педагогический процесс, используя баланс между всеми тремя принципами.

Н.А.Алексеев дает такое определение личностно-ориентированного обучения: «это такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самооценку, субъективность процесса учения. Личностно-ориентированное обучение – это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно личностных функций» [1; 65]. По мнению Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, А.А.Плигина и других, есть смысл говорить о педагогической технологии личностно-ориентированного обучения. На современном этапе развития потребностей нашего общества данные технологии стали очень актуальными.

По мнению В.П. Беспалько, И.А. Волкова, В.М. Монахова и др., педагогическая технология представляет собой дидактическую систему, которая описывает процесс достижения планируемых результатов. Дидактическая система содержит следующие компоненты: цели, содержание, методы, формы и средства обучения. Проект дидактической системы в рамках личностно-ориентированного образования представляет собой педагогическую технологию личностно-ориентированного обучения. Н.А. Алексеев определяет ее следующим образом: «это специфическая индивидуальная (авторская) деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной предметной области с ориентацией на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей педагога» [1; 89], это дает возможность прийти к планируемым результатам.

Наиболее актуальной является теория личностно-ориентированного обучения И. С. Якиманской. В основе ее концепции лежит признание индивидуальности, самооценки каждого человека, наделенного неповторимыми способностями и субъектным опытом. Якиманская пишет: «Данный термин (субъектный опыт) означает опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей» [11].

И.С. Якиманская [11] считает, что построение и реализация личностно-ориентированного образовательного процесса, который обеспечивает условия для индивидуального самовыражения обучающегося, позволяет сформировать у каждого ряд ключевых компетенций:

- самостоятельно приобретать и творчески использовать полученные знания;

- принимать самостоятельные и ответственные решения;
- планировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать её результаты;
- принимать ответственность за себя и свое окружение;
- строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки.

Личностно-ориентированное обучение, по мнению В. А. Петровского, должно иметь теорию и практику дидактики [9].

Реализация личностно-ориентированной дидактики направлена на развитие самооценных форм активности детей, что реализуется в трех направлениях:

1. Развитие познавательных устремлений (насыщение образовательного процесса интеллектуальными эмоциями);
2. Развитие волевых устремлений (наилучшее соотношение стремлений ребенка к свободной деятельности и существующими ограничениями);
3. Развитие эмоциональных устремлений (создание эмоциогенной среды, которая является основой для развития познавательной, произвольной, волевой сфер личности, эмпатийных процессов в системе «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок»).

Таким образом, можно сделать вывод, что технология личностно-ориентированного обучения представляет собой совокупность обучения, игровой и творческой деятельности и ученья как индивидуально значимой деятельности отдельно взятого ребенка. А содержание, методы и приемы направлены в первую очередь на то, чтобы раскрыть субъектный опыт каждого воспитанника, помочь развитию личности с помощью целостной познавательной деятельности.

В образовательном процессе выделены основные сферы человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), их психологическое содержание, обоснованы требования к тому, как ими овладеть.

С другой стороны, выявлены индивидуальные особенности ребенка (тип и характер интеллекта, уровень его развития и т.п.), степень его адекватности (неадекватности) определенному виду деятельности.

На этих основах составляется образовательная программа для каждого ученика с учетом его особенностей как личности со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть приспособлена к возможностям ученика, динамике его развития под влиянием обучения.

Образовательный процесс должен строиться на учебном диалоге ученика и учителя, который направлен на совместное конструирование программной деятельности. Обязательно должны учитываться индивидуальная избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация, стремление использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением.

Основная задача педагогов специализированной дошкольной образовательной организации (СДОО) – подобрать такие педагогические технологии, методы и формы организации работы, которые способствуют развитию личности дошкольника.

В своей логопедической работе я активно применяю технологию личностно-ориентированного подхода. Эта технология используется от первой встречи и начала диагностики до последнего занятия. Принципы данной технологии я реализую на разных этапах работы:

- Во время обследования ребенку предлагаются разные виды наглядного материала, и он может выбрать понравившейся ему. На этапе обследования у меня нет четко определённой

схемы. Информацию о речевом статусе ребенка я получаю используя различные игры. Обследование речи проходит в форме диалога, а не «вопрос - ответ».

- Составляю индивидуальный маршрут коррекционно-логопедической работы, который отражает изменения в речи ребенка, динамику его развития.

- Во время индивидуальных занятий учитываются желания ребенка – например, так для закрепления какого – то звука я предлагаю выбор между 2-3 равнозначными играми. Для этого у меня есть множество речевых игр.

- Индивидуальная тетрадь ребенка является предметом его творчества. Ребенок заинтересован в том, чтобы его тетрадь была самой лучшей, самой аккуратной и красивой. В выполнении заданий я не ограничиваю родителей и детей, а поддерживаю инициативу ребёнка что-то самостоятельно изобразить или нарисовать в тетрадях.

- Родителям даются индивидуальные консультации, помогающие грамотно организовать занятия с детьми дома. Для этого специально отведено время для консультаций.

Использование лично – ориентированной технологии обучения позволяет мне создавать необходимые условия для стимуляции социального, познавательного, речевого и двигательного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на базе СДОО.

Личностно-ориентированный подход изучался многими психологами. Каждый из них сделал свой неоценимый вклад в исследование и развитие данного направления. Мы ознакомились с взглядами и принципиальными позициями некоторых авторов. Рассмотрели сущность личностного подхода, используемого в психологии. Ознакомились с методами, применяемыми в этом подходе и методология личностно-ориентированного взаимодействия.

Подводя итог можно сделать вывод о том, что личностно-ориентированный подход в психолого-педагогической работе играет важную роль в становлении личности, что в свою очередь влияет на результаты всестороннего развития ребенка. Одновременно с этим данный подход требует большой ответственности и компетентности от специалиста. Педагог должен максимально грамотно подбирать инструменты и способы взаимодействия с каждым конкретным ребенком. Огромная ответственность лежит на педагоге-психологе, который будет направлять процесс развития личности ребенка. Только обладая высоким профессионализмом, он сможет оказать нужную поддержку и помощь.

Список использованной литературы:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996. – 216с.
2. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Личностно-ориентированное обучение. М., 2009.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 2007.
4. Бондаревская Е. В. . Теория и практика личностно-ориентированного образования/ – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2006. -352с.
5. Бостанджиева Т.М. Проблема освоения профессиональными педагогами психологического содержания в личностно-ориентированном подходе // Инновации в образовании. 2003. №4. С. 49-56.
6. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Логопед. - 2004 - № 1.
7. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учебник - 1998.

8. Денисова О.А., Леханова О.Л., Захарова Т.В. и др.; ред. О.А. Денисова. Детская логопсихология: учебник Москва: Гуманитарный издательский /
9. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, педагогов, психологов / Под ред. Петровского В.А. - М., 1995)
10. Рудакова Н.П. Общее недоразвитие речи у дошкольников. – 2013.
11. Сластенин В., Исаев И. И. и др. Педагогика: Учебное пособие.
12. Якиманская И.С. Построение модели личностно-ориентированного обучения. Ред. Якиманской И.С., -М.: КСП+, 2001 – 128 с.
13. Центр ВЛАДОС, 2015. 160 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429571/>

Рецензент: к.псих.н Мураталиева Н.Х.

УДК 159.923

Кыдыралиева А.А.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Кыдыралиева А.А.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Kydyralieva A.A.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**ИНСАНДЫН АГРЕССИВДҮҮ САПАТЫНЫН КАЛЫПТАНУУСУНДА
СОЦИАЛДЫК-ПСИХОЛОГИЯЛЫК ШАРТТАР ЖАНА ФАКТОРЛОР
ФАКТОРЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
АГРЕССИВНОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ
FACTORS AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF
AN AGGRESSIVE PERSONALITY TRAIT**

Аннотация: Адамдардын өз ара аракеттешүүлөрүндөгү агрессивдүү жүрүм-турум актуалдуу көйгөйлөрдүн бири болгондуктан ар бир адамды тынчсыздандырат. Бул макала менен биз адамдын агрессивдүү жүрүм-турумун жаратуучу же калыптандыруучу факторлор жана шарттар жөнүндөгү маселени козгойбуз. Изилдөөлөр далилдегендей агрессивдүүлүктүн өтүшүнө биологиялык да, социалдык да факторлор таасир этет. Илимий маалыматтарды анализдөө менен биз коомдун, тайпанын, үй бүлөнүн мүчөлөрүнүн өз ара мамилелешүүлөрү агрессиянын негизи болоорун аныктадык. Агрессивдүү жүрүм-турумдун өтүү шарттарынын катарында, адамдардын ырайымсыз мамилелерин чагылдырган телеберүүлөр, ММК турат.

Аннотация: Агрессивное поведение как одно из актуальных проблем во взаимодействии людей волнует каждого. Данной статьей мы затрагиваем вопрос о факторах и условиях, вызывающих или формирующих агрессивное поведение человека. Исследования доказывают влияние как биологического, так и социального фактора на проявление агрессивности. Анализируя научные данные, мы выявили, что основой агрессии являются взаимоотношения членов общества, группы, семьи. В ряду условий проявлений агрессивного поведения включается СМИ, телепередачи, где отражаются жестокие отношения людей.

Annotation: Aggressive behavior as one of the urgent problems in the interaction of people worries everyone. In this article, we address the issue of the factors and conditions that cause or shape the aggressive behavior of a person. Studies prove the influence of both biological and social factors

on the manifestation of aggressiveness. Analyzing scientific data, we found that the basis of aggression is the relationship between members of society, groups, families. A number of conditions for the manifestations of aggressive behavior include the media, television programs, which reflect the cruel attitudes of people.

Негизги сөздөр: агрессия, жүрүм-турум, факторлор, шарттар, өз ара мамилелешүү, үй бүлө, телеберүү, жаштар.

Ключевые слова: агрессия, поведение, факторы, условия, взаимоотношение, семья, телепередача, молодежь.

Key words: aggression, behavior, factors, conditions, relationship, family, TV show, youth.

Вопрос о том, почему люди время от времени проявляют агрессию, является предметом дискуссий на протяжении десятилетий. Особенно примечательно, что в последнее время агрессивными становятся не только взрослые, но и многие молодые люди. Молодежная агрессия не возникает в социальном вакууме, наоборот, различные аспекты межличностного воздействия приводят к ее возникновению и определяют ее форму и направленность. Эмоциональный мир современного ребенка перегружен во всем мире, в том числе и в нашей стране, под давлением негативных сторон современной жизни. Результатом этих негативных влияний является множество негативных реакций: нетерпение, враждебность, бесчувственность, гнев, жестокость.

Среди молодежи растет демонстративное и непослушное поведение в антиобщественной деятельности (алкоголизм, наркомания, хулиганство, вандализм и др.) Растут крайние формы жестокости и агрессии. Проблема роста преступности и общества стоит сегодня особенно остро.

Агрессивное поведение определяется и условиями внешней среды, предъявляющими определенные требования.

Е.В.Мельник в ходе изучения проявления агрессивности определяет факторы их формирования: «В имеющихся публикациях по проблеме агрессивности выделяются причины и факторы, влияющие на появление агрессии:

1. наследственно - характерологические (наследственно - конституциональная предрасположенность к агрессии; психопатоподобное, эпилептоидное, аффективно-возбудимое конституционально обусловленное поведение родителей или родственников);
2. биологические факторы (агрессивность связывают с установлением биохимических, гормональных механизмов, влияющих на развитие);
3. некоторые соматические заболевания, заболевания головного мозга, резидуально-органические поражения (минимальная мозговая дисфункция, травма головного мозга и т. п.);
4. влияние социального окружения» [6, с. 18].

К.Лоренц показывает, что источником становления агрессивности могут быть «а) взаимоотношения в семье;

б) символические примеры, предлагаемые масс-медиа;

в) взаимоотношения со сверстниками» [5, С. 99]

По содержанию агрессии можно заметить, что – это проявление борьбы в достижении определенных целей, сопровождающейся неудовлетворенностью.

Анализируя экспериментальные работы Л.Берковиц отмечает: «Общее предположение о том, что корни устойчивых антисоциальных способов поведения во многих (но, вероятно, не во всех) случаях могут быть прослежены до влияний, оказанных на человека еще в детстве,

получило значительное эмпирическое подтверждение. Здесь рассмотрены исследования, показывающие, каким образом, взаимодействия в семье и со сверстниками могут влиять на развитие высоко агрессивных антисоциальных диспозиций. Внимание в основном было сосредоточено на влияниях отдельных переменных, таких, например, как пунитивность взрослых, занимающихся воспитанием ребенка, но при этом также подчеркивалось, что: 1) действие любого фактора, влияющего на развитие ребенка, обычно зависит от ряда других условий, которые могут играть существенную роль в данный момент; 2) родители, плохо обращающиеся с ребенком в каком-то одном отношении, склонны плохо обращаться с ним и в других аспектах» [1, с. 144]. Проведенная работа Берковиц указывает на то, что агрессивное поведение подрастающего поколения зависит и от стимулирующих воздействий родителей. Это может быть поддержка агрессивного поведения сына или дочери за то, что он «дал сдачи», «показал силу» и т.д.

Умение пересилить фрустрацию предотвращает агрессивное поведение, о чем ученые напоминают своими исследованиями, определяя данное понятие. «Как известно, под фрустрацией понимают состояние, вызванное препятствием на пути удовлетворения потребности или достижения цели. Некоторые авторы рассматривают фрустрацию как одну из ведущих причин агрессивного поведения. В целом фрустрация — весьма распространенное явление, и люди существенно различаются по способности справляться с ней. Если же агрессивное поведение успешно способствует устранению фрустрации, то оно с большой вероятностью усиливается в соответствии с законами научения. К тому же проблемы могут возникать в том случае, если человек имеет повышенную чувствительность к фрустрации, а также если у него не выработаны социально приемлемые способы преодоления фрустрации» [4, с. 89]. Сила влияния фрустрации, а также уровень переносимости теснейшим образом взаимосвязаны и отражаются в поведении человека.

О том, что агрессивность детерминирована генетически показывает Г.Айзенк. «Преступления, по его мнению, биологически детерминированы. Другие исследователи отмечают сильную связь между ними. Снижение чувствительности и толерантности, стресс» [7].

Я.Гишинский, И.Гурвич, М.Русакова, Ю.Симпура, Р.Хлопушин, изучая особенности девиантного поведения подростков, заметили, что социально-экономическое неравенство возможностей, неравенство доступа к людям, принадлежащим к разным группам выглядит поразному по отношению к подросткам и молодежи.

«Во-первых, во всех обществах понятия «старший» и «младший» означают не только возрастные, но и статусные различия. «Понятие «старшинства» имеет не только описательное, но и ценностное, социальностатусное значение, обозначая некоторое неравенство или, по меньшей мере, асимметрию прав и обязанностей. Во всех языках понятие «младший» указывает не только на возраст, но и на зависимый, подчиненный статус». Различия возрастные оборачиваются социальным неравенством. Это, судя по высказыванию Н. Кристи, взятому в качестве эпиграфа к этому параграфу, характерно для всех стран. И в российском обществе дети, подростки, молодежь страдают не только от непонятости, заброшенности, репрессивных мер «воспитания», но и от неравенства положения, неравенства шансов – по сравнению со взрослыми – получить жилье, работу, вознаграждение за нее, защитить свои интересы. Подростки отличаются не только повышенной девиантностью, но и повышенной виктимностью (способностью стать жертвой)» [2, с.12-13].

Как показывают исследования ведущее значение в формировании агрессивного поведения, имеют социальные условия развития личности.

Одним из наиболее дискутируемых вопросов можно считать влияние средств массовой информации на агрессивное поведение личности. Сторонники негативного влияния СМИ исходят из того факта, что люди учатся вести себя агрессивно, прежде всего наблюдая за чужой агрессией. М. Хьюсманн с группой исследователей отслеживали корреляцию между просмотром телепередач и агрессивностью в течение 20 лет [2, с. 115]. Исследователи выявили, что уровень совершенных преступлений около 30 лет соответствует предпочтениям в телепередачах в возрасте 8 лет.

В современном мире встречаются индоктринации, которые сопровождаются насилиями. Основой данного явления является внушение, под влиянием которых родители приносят в жертву своих детей ради секты. Об особенностях внушаемого воздействия Д.Жмуров напоминает: «Внушение установок происходит в особой атмосфере психологического давления, ослабления критики со стороны адепта. Главная ее цель - снизить сопротивляемость сектанта внушению» [3, с. 55].

В заключении мы выделили биологический и социальный факторы, стимулирующих агрессивное поведение личности. В условиях формирующих агрессивность человека выделяются взаимоотношения людей в семье, группе, СМИ и телепередачи. Взаимоотношения могут включать внушающие воздействия, особенно в привлечении различные религиозные секты.

Список использованной литературы:

1. Берковиц. Агрессия: причины, последствия и контроль:- СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. — 512 с.
2. Гишинский Я., Гурвич И., Русакова М., Симпура Ю., Хлопушин Р. Девиантность подростков: Теория, методология, эмпирическая реальность. Учебнонаучное издание. – СПб.: Медицинская пресса, 2001. –200 с.
3. Жмуров Д. Насилие(агрессия) и литература. - 2-е изд. - Иркутск: «АСП-Принт», 2005 г. - 240 стр.
4. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения):Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 288 с.
5. Лоренц, К. Агрессия. Так называемое «зло» / К. Лоренц - М.: Аркти, 1994. - 218с.
6. Мельник Е.В. Коррекция агрессивности младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью [Текст]: монография / Е.В. Мельник. - Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. - 110 с.
7. Нельсон Джоунс Р. Теория и практика консультирования. — СПб., 2000.

Рецензент: к.псх.н., профессор Джумалиева Дж.М.

Омурбеков А.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Омурбеков А.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Omurbekov A.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

МАДАНИЯТТЫ ИЗИЛДӨӨ БОЮНЧА ПСИХОЛОГИЯЛЫК АСПЕКТИЛЕРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ КУЛЬТУРЫ PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CULTURAL STUDIES

Аннотация: Маданият адамдын чыгармачыл жана жаратуучу иш-аракетинин натыйжасы болот. Изилдөөчүлөрдүн ойлору боюнча маданият, биринчиден, коомдук керектөөлөрдүн жана талаптардын таасири менен пайда болгон. Адамдын коомдук формадагы жашоо иш-аракетинен сырткары болгондо баалуулуктардын автору менен бирге жок болуп кетмек, бирок коом руханий баалуулуктардын бышыкталып жана кийинкилерге өткөзүлүп берилүүгө муктаж. Ошентип, коом баалуулуктарды жаратуучу процессинен туруктуу мүнөзгө жеткирди. Коомдо баалуулуктарды топтоо мүмкүнчүлүктөрү болду, маданият өнүгүүнүн кумулятивдик мүнөзгө ээ боло баштады. Теманын актуалдуулугу, маданият коом менен, социум менен өз ара аракеттешүүнү ишке ашыруучу, адамзаттын тарыхынын жүрүшүнө таасир этүүсү менен аныкталат.

Аннотация: Культура является продуктом творческой и созидающей деятельности человека. По мнению исследователей культура возникла, прежде всего, под воздействием общественных запросов и потребностей. Общество нуждалось в закреплении и передаче духовных ценностей, которые вне общественных форм жизнедеятельности человека могли исчезнуть вместе с автором этих ценностей. Общество, таким образом, процессу созидания ценностей придало устойчивый характер. В обществе стало возможным накопление ценностей, культура стала приобретать кумулятивный характер развития. Актуальность данной темы обусловлена тем, что культура влияет на ход истории человечества, где она взаимодействует с обществом, с социумом.

Abstract: Culture is a product of creative and constructive human activity. According to researchers, culture arose, first of all, under the influence of social demands and needs. Society needed to consolidate and transfer spiritual values, which, outside the social forms of human life, could disappear along with the author of these values. Society, thus, gave a stable character to the process of creating values. In society, the accumulation of values became possible, culture began to acquire a cumulative character of development. The relevance of this topic is due to the fact that culture affects the course of human history, where it interacts with society, with society.

Негизги сөздөр: маданият, коом, элдердин психологиясы, баалуулуктар, этнопсихология, тайпанын психологиясы, изилдөө, культурология.

Ключевые слова: культура, общество, психология народов, ценности, этнопсихология, психология группы, исследование, культурология.

Key words: culture, society, psychology of peoples, values, ethnopsychology, group psychology, research, cultural studies.

Существенной чертой эволюционизма как метода изучения культур было увлечение психологическим объяснением культур. Уже в середине XIX в. предпринимались попытки обоснования самостоятельного направления, центром исследований которого была бы психология народов. Основателями новой дисциплины были немецкие ученые М.Лацарус (1824–1903) и Х.Штейнталь (1823–1899). Основное содержание их концепции состоит в том, что благодаря единству происхождения и среды обитания «все индивиды одного народа носят отпечаток... особой природы народа на своем теле и душе», при этом «воздействие телесных влияний на душу вызывает известные склонности, тенденции предрасположения, свойства духа, одинаковые у всех индивидов, вследствие чего все они обладают одним и тем же народным духом» [6, С. 1.]. Народный дух понимается как психическое сходство индивидов, принадлежащих к одному народу и одновременно как их самосознание (народ есть некая совокупность людей, которые смотрят на себя как на один народ, причисляют себя к одному народу).

Основными задачами «Психологии народов» является:

- а) «психологически познать сущность народного духа и его действия;
- б) открыть законы, по которым совершается внутренняя духовная или идеальная деятельность народа в жизни, в искусстве и в науке и
- в) открыть основания, причины и поводы возникновения, развития и уничтожения особенностей какого-либо народа» [5, С. 484–486.].

В «Психологии народов» можно выделить два аспекта. Во–первых, анализируется дух народа вообще, его общие условия жизни и деятельности, устанавливаются общие элементы и отношения развития духа народа. Во–вторых, более конкретно исследуются частные формы народного духа и их развитие. Первый аспект получил название этноисторической психологии, второй – психологической этнологии. Непосредственными объектами анализа, в процессе исследования которых раскрывается содержание народного духа, являются мифы, языки, мораль, нравы, быт и другие особенности культур.

Подводя итог изложению идей, выдвинутых М.Лацарусом и Х.Штейнталем в 1859 г., дадим краткое определение «Психологии народов». Они предлагали строить этническую психологию как объяснительную науку о народном духе, как учение об элементах и законах духовной жизни народов и исследование духовной природы всего человеческого рода.

Общее направление исследований культур, сформулированное М.Лацарусом и Х.Штейнталем, проблемы, поставленные ими, развиваются и поныне. Анализ «Психологии народов» (в виде этнопсихологии или ментальности как типа культуры, или проблемы «первобытного мышления») стал неотъемлемой частью исследования культур в XX в. Эти же аспекты изучения культур являются обязательной частью практически любого курса культурологии.

Поэтому хотелось бы обратить внимание на то обстоятельство, что направление «Психология народов» не сводится только к анализу психического склада ума или культурно-обусловленному типу мышления. Ее предмет и задачи значительно шире, они не состоят только в личностно-психологических характеристиках (восприятие, память, темперамент, характер) людей, принадлежащих к различным культурам.

Хотя Штейнталь и Лацарус не смогли выполнить своей грандиозной программы, но их идеи были подхвачены и развиты рядом психологов, антропологов и социологов. Впоследствии в XX в. их программу дополнили и успешно выполнили сторонники американской этнопсихологической школы (психологическая антропология).

Продолжил развивать психологическое направление В.Вундт (1832– 1920). Двадцать лет своей жизни он посвятил написанию десяти томной «Психологии народов». В ней он развивал положение о том, что высшие психические процессы людей, в первую очередь мышление, есть продукт историко-культурного развития сообществ людей. Он возражал против прямой аналогии вплоть до отождествления индивидуального сознания и сознания народа. По его мнению, народное сознание есть творческий синтез (интеграция) индивидуальных сознаний, результатом которого является новая реальность, обнаруживающаяся в продуктах сверхиндивидуальной или сверхличностной деятельности в языке, мифах, морали.

Под несколько другим углом зрения рассматривал культурно-исторический процесс американский ученый Л.Ф.Уорд (1843–1913), автор книг «Динамическая социология» (1883) и «Психические факторы цивилизации» (1893). Происхождение культур он считал высшей ступенью эволюционной лестницы, синтезом всех природных сил, сложившихся в ходе космобио– и антропогенеза. Качественное отличие новой социально-культурной реальности он видел в наличии в ней чувства и цели. Таким образом, человек в культурной истории действует сообразно с сознательными целями. Первичными желаниями (потребностями) человека являются жажда, голод и половые потребности. На их основе складываются более сложные интеллектуальные, моральные, эстетические желания, служащие основой для совершенствования общества, его улучшения («мелиоризма», по терминологии Л.Уорда). В концепции Уорда привлекает внимание анализ происхождения и роли удовольствия и страдания в жизни человека, исследование такого феномена, как счастье (свобода от страданий) и психология изобретений. Наряду с индивидуальными целями он признавал существование коллективных целей, носителем которых была отдельная культура.

Определенный вклад в психологическое изучение культур внес профессор Йельского университета социолог У.Самнер (1840–1910). Основной его труд, посвященный этой теме, – «Народные обычаи» (1906). В понятие «обычай» он включает все культурно-обусловленные, стандартизованные формы поведения. В качестве причин появления и существования обычаев он выделяет группы взаимодействий или факторов. Первая связана с борьбой людей друг с другом или с окружающей природой. Обычаи в этом случае представляют собой определенные виды защиты и нападения в процессе борьбы за существование. Кроме этого, обычаи есть продукты четырех мотивов человеческих действий (голод, сексуальная страсть, честолюбие, страх). Большую известность приобрели понятия У.Самнера «мы – группа» и «они – группа». Отношения в «мы – группа» – отношения солидарности, тогда как между группами преобладает враждебность. У.Самнер дал одно из первых определений этноцентризма как «взгляда, согласно которому собственная группа представляется человеку центром всего, а все остальные оцениваются по отношению к ней» [3, С. 86.].

Большую роль в изучении внутрикультурных механизмов взаимодействия людей сыграли работы французских ученых – представителей социально-психологического направления в изучении культур Г.Лебона (1841 –1931) и Г.де Тарда (1843–1904). Основная направленность работ Г.Лебона «Психологические законы эволюции народов» (1894) и «Психология толпы» (1895) – анализ взаимоотношений масс народа, толпы и лидеров, особенностей процесса овладения ими чувствами, идеями. Впервые в этих трудах были поставлены проблемы психического заражения и внушения, сформулирован вопрос об управлении людьми в различных культурах.

Продолжил анализ групповой психологии и межличностного взаимодействия Г.Тард.

Он выделял три типа взаимодействий: психическое заражение, внушение, подражание. Наиболее важные работы Тарда, посвященные этим аспектам функционирования культур, – «Законы подражания» (1890) и «Социальная логика» (1895). Главная задача автора – показать, как появляются изменения (новшества) в культурах и как они передаются в обществе индивидам. Согласно его взглядам, «коллективная интерментальная психология... возможна только потому, что индивидуальная интраментальная психология включает элементы, которые могут быть переданы и сообщены одним сознанием другому. Эти элементы... могут соединяться и сливаться воедино, образуя истинные социальные силы и структуры, течение мнений или массовые импульсы, традиции или национальные обычаи» [3, С. 105.]. Элементарное отношение, по Тарду, – это передача или попытка передачи верования или желания. Определенную роль он отводил подражанию и внушению. Общество – это подражание, а подражание – своего рода гипнотизм. Всякое новшество – это акт творческой личности, вызывающий волну подражаний.

Культурные изменения Г.Тард анализировал на основе изучения таких явлений, как язык (его эволюция, происхождение, лингвистическая изобретательность), религия (ее развитие от анимизма до мировых религий, ее будущность), и чувств, прежде всего любви и ненависти, в истории культур. Последний аспект достаточно оригинален для исследователей культур того времени. Его Тард исследует в главе «Сердце», в которой он выясняет роль притягивающих и отталкивающих чувств, размышляет о том, что такое друзья и враги. Особое место занимает исследование таких культурных обычаев, как вендетта (кровная месть), и феномена национальной ненависти.

Последующее развитие проблема объяснения механизмов внутрикультурной передачи информации получила в концепции интеракционизма (взаимодействия) в трудах американских ученых У.Джеймса, Дж.Болдуина, Х.Кули и Дж.Г.Мида. Центральное положение учения – многомерный анализ «Я» как ядра личности в культуре.

Представители «Групповой психологии» и теории подражания открыли и исследовали механизмы внутрикультурного взаимодействия. Их разработки были использованы в исследовании культур в XX в. для объяснения ряда фактов и проблем, возникающих при изучении различных типов культур. Заключая рассмотрение социально-психологического аспекта в анализе культур, необходимо остановиться на содержании феноменов, открытых Г.Лебоном и Г.Тардом.

Подражание, или имитативная деятельность, состоит в воспроизведении, копировании двигательных и иных культурных стереотипов. Громадно его значение в процессе овладения культурой в детстве. Считается, что благодаря этому качеству ребенок овладевает языком, подражая взрослым, овладевает культурными навыками. Подражание – основа обучения и возможности передачи культурной традиции из поколения в поколение.

Психологическое заражение часто состоит в неосознанном повторении действий в человеческом коллективе или просто при скоплении людей. Это качество способствует овладению людьми каких-либо состояний психологического типа (страх, ненависть, любовь и т. д.). Нередко оно используется в религиозных ритуалах.

Внушение – самые различные формы внедрения в сознание людей (в осознанной или бессознательной форме) определенных положений, правил, норм, регулирующих поведение в культуре. Может проявляться в самых различных культурных формах, очень часто способствует объединению людей внутри культуры для выполнения какой-либо задачи. Все эти три характерные черты культурной деятельности реально существуют и действуют вместе,

обеспечивая регуляцию между членами этнокультурной общности.

Воздействие «Психологии народов» как культурологической концепции на развитие исследований культур в XX в. не менее фундаментально, чем влияние «Групповой психологии». Дело Вундта, Лацаруса и Штейнтала было продолжено направлением в изучении культур «Культура и личность». Предметом его изучения стали познавательные способности людей различных культур, культурно-обусловленные стереотипы поведения, эмоционального реагирования. Значительное место было уделено изучению этнопсихологии различных народов, анализу этнической истории и ее отражения в эпических произведениях.

Культура является продуктом творческой и созидательной деятельности человека. Многие исследователи считают, что культура возникла, прежде всего, под воздействием общественных запросов и потребностей. Общество нуждалось в закреплении и передаче духовных ценностей, которые вне общественных форм жизнедеятельности человека могли бы погибать вместе с автором этих ценностей. Общество, таким образом, процессу созидания ценностей придало устойчивый и преемственный характер. В обществе стало возможным накопление ценностей, культура стала приобретать кумулятивный характер развития. Кроме того, общество создало возможности для публичного создания и использования ценностей, что привело к возможности более быстрого их понимания и апробирования другими членами общества.

Таким образом, культура помогает людям жить в своей природной и социальной среде, сохранять единство общества при взаимодействии с другими обществами, осуществлять производственную деятельность и воспроизводство людей.

Список использованной литературы:

1. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в обществе. СПб.,1908.
2. Вундт В. Проблема психологии народов. М.,1912.
3. История буржуазной социологии XIX – начала XX века. М.,1979.
4. Лебон Г. Психология народов и масс. М., 1896.
5. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию // Шпет Г.Г. Сочинения. М.,1989.
6. Штейнталь Х. Грамматика, логика и психология // История языкознания в очерках и извлечениях. М.,1960.

Рецензент: к.псих., доцент Кожогелдиева К.М

УДК: 159.9

Рыспекова Э.Т.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Рыспекова Э.Т.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Ryspekova E.T.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**ЖӨНГӨ САЛУУЧУ ЖҮРҮМ-ТУРУМДУН НЕГИЗИ КАТАРЫ ӨСПҮРҮМДУН
ЭМОЦИОНАЛДЫК-ЭРКТҮҮ ЧӨЙРӨСҮНҮН КӨРҮНҮШҮ
ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКА КАК ОСНОВА
РЕГУЛИРУЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

THE MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF A TEENAGER AS THE BASIS OF REGULATORY BEHAVIOR

Аннотация: Бул макалада өспүрүмдүн инсандыгын өнүктүрүүдөгү олуттуу маселе козголот. Инсандын эмоционалдык-эрктүү чөйрөсүнүн калыптанышы адамдын жашоосунда олуттуу орунду ээлейт, бул жүрүм-турумду жана иш-аракеттерди жөнгө салууга гана эмес, максатка жетүү үчүн да мүмкүнчүлүк берет. Аты аталган жеке чөйрө жүрүм-турумдун ар кандай формаларына түрткү гана болбостон, ошондой эле учурдагы мотивациялык тенденцияларды байыта алат. Илимий изилдөөнүн методологиясы методдорду туура тандоого багытталган, анын жардамы менен өспүрүмдөрдүн эмоционалдык-эрктүү чөйрөсүнүн көрүнүшүнүн өзгөчөлүктөрүн аныктадык.

Аннотация: Данная статья затрагивает значимый вопрос в становлении личности подростка. Становление эмоционально-волевой сферы личности занимает значимое место в жизнедеятельности человека, которая дает возможность не только регуляции поведения и деятельности, но и достижению поставленной цели. Названная личностная сфера не только мотивирует различные формы поведения, но могут и обогащать имеющиеся мотивационные тенденции. Методология научного исследования направила правильному выбору методов, с помощью которых нами были определены особенности проявления эмоционально-волевой сферы подростков.

Annotation: This article touches upon a significant issue in the development of a teenager's personality. The formation of the emotional-volitional sphere of the personality occupies a significant place in human life, which makes it possible not only to regulate behavior and activities, but also to achieve the goal. The named personal sphere not only motivates various forms of behavior, but can also enrich existing motivational tendencies. The methodology of scientific research directed the correct choice of methods, with the help of which we determined the features of the manifestation of the emotional-volitional sphere of adolescents.

Негизги сөздөр: өспүрүм, эмоция, эрк, инсан, тынчсыздануу, мотивация, жөнгө салуу.

Ключевые слова: подросток, эмоция, воля, личность, тревожность, мотивация, регуляция.

Key words: adolescent, emotion, will, personality, anxiety, motivation, regulation.

Как доказывают научные и житейские изучения человека, каждый индивид уникален и неповторим. Своей индивидуальностью каждый из них имеет свои отличительные социально-психологические особенности и возможности в становлении личности. В формировании личности подрастающего поколения важное место занимает проявление и развитие эмоционально-волевой сферы. Ее проявление и развитие важна в становлении личности подростка, когда происходят кардинальные изменения, ставя высокие требования, которая особую роль играет в школьной ситуации.

Быков А.В., Шульга Т.И. отмечают, что эмоционально-волевая регуляция считается важнейшим признаком гармоничного развития личности, являющийся личностным свойством, влияющее на поведение человека [3].

О том, что в подростковом возрасте эмоционально-волевая регуляция определяется остротой, напоминает И.В.Сысоева. Эмоционально-волевая регуляция является

определяющим личностного развития подростка, характеризуя становление высшей системы регуляции [7].

Вопросы эмоционально-волевой регуляции в подростковом возрасте изучались такими учеными как, В.А.Иванников, А.Я.Чебыкин, М.В.Чумаков и др.

Как заметили исследователи в подростковом возрасте отмечаются особые изменения, которые обеспечивают смещение регуляторных центров извне вовнутрь (Д.А.Леонтьев, Е.Р.Калитеевская, Е.Н.Осин) [6].

Актуальность данной проблемы в том, что современные подростки более подвержены эмоциогенным воздействиям, чем повышаются требования к волевому поведению, которые определяются умением пользоваться более высоким уровнем эмоционально-волевой регуляции.

«Одним из первых исследователей, обративших внимание на волю как особую форму психической регуляции поведения, был и М. Я. Басов. Воля понималась им как психический механизм, посредством которого личность регулирует свои психические функции, прилаживая их друг к другу и перестраивая в соответствии с решаемой задачей. Власть личности над своими душевными состояниями «возможна только при наличии в составе ее душевного единства некоего регулятивного фактора. Таким фактором здоровая личность всегда и обладает в действительности. И имя его — воля» [1, с. 14]. Такая регулятивная функция воли, у М. Я. Басова сводится к вниманию. С точки зрения М.Я. Басова именно внимание регулирует восприятие, мышление, чувствование, движения — где сменяется содержание сознания, т. е. через переключение внимания.

Регулирующую роль воли отмечали также А. Ц. Пуни [1966], Б. Н. Смирнов [1983], П. А. Рудик [1962; 1967], Н. П. Рапохин [1981], М. Брихцин [1989] и другие.

Эмоциональные состояния связаны не только с поведенческим проявлением, но и с побуждением предпринять те или иные действия. Эмоции не только мотивируют различные формы поведения, но могут и обогащать имеющиеся Мотивационные тенденции [5, с. 29].

«Возникающий в пубертатном периоде интерес к другому полу усугубляет переживание взрослости и изменяет эмоциональную сферу подростка, порождая у него новые, незнакомые до сих пор переживания и стремление разобраться в них. Поэтому в подростковом возрасте появляется большая потребность быть понятым в своих переживаниях, отсюда стремление иметь близкого и верного друга. Не случайно многие исследователи считают, что формирование подлинной дружбы начинается именно в этот период» [2, с. 19].

В подростковом возрасте, как отмечал А. И. Высоккий [1979], происходит коренная перестройка структуры волевой активности. В отличие от школьников младших классов подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). В то же время волевая сфера подростков весьма противоречива. Это связано с тем, что при значительно возросшей общей активности подростка механизмы его волевой активности еще недостаточно сформированы. Внешние же стимуляторы (воспитательные воздействия и пр.) в силу критичности подростков, их стремления к независимости воспринимаются иначе, чем в младшем школьном возрасте, и поэтому не всегда вызывают соответствующую волевою активность. Снижается дисциплинированность, усиливается проявление упрямства; отчасти это связано с тем, что вследствие утверждения своего Я, права на собственное мнение, на свою точку зрения советы взрослых воспринимаются критически. Настойчивость проявляется только в интересной работе.

Перспективными для решения проблематики эмоционально-волевой регуляции являются фундаментальные исследования М.В.Чумакова, К.И.Дьяченко в которых феномен «эмоционально-волевая регуляция» рассматривается, с одной стороны как системно-динамический процесс интеграции эмоциональных и волевых механизмов регуляции, который обладает следующими характеристиками: взаимосвязанностью, интегрированностью. С другой – как специфическая особенность личности, характеризующая способность к управлению психическими состояниями, деятельностью и поведением [4, 86].

Методологической основой нашего исследования послужили идеи Д.И.Фельдштейна о новом психическом положении современного подростка, которая характеризуется желанием изменяющегося человека утвердиться в окружающем мире, самореализоваться в обществе [8].

Определение методологии исследования по вопросам волевых действий подростка показывает мысль Р. Мэй, где основной способностью человека считается умение регулировать свое поведение в соответствии цели. Здесь воля подразумевает возможность выбора, несет в себе черты личностной зрелости и требует развитого самосознания.

Об эмоционально-волевой регуляции напоминает В. К. Калинин, как организация своей активности в соответствии направлению, обеспечивающей эффективность в достижении цели. Волевая регуляция требует сознательности в создании высокой мобилизованности, точного режима активности и концентрирование этой активности в нужном направлении. Этим определяется процесс самоорганизации психики для достижения цели наиболее эффективным способом.

Перспективными являются мнения М.В.Чумакова, К.И.Дьяченко, которые напоминают, что эмоционально-волевая регуляция понимается, как системно-динамический процесс интеграции эмоциональных и волевых механизмов регуляции и, во-вторых, способность личности управлять своими психическими состояниями, деятельностью и поведением.

Теоретический анализ особенности эмоционально-волевой сферы подростков мотивирует практическое изучение данного вопроса, где были использованы соответствующие методы.

Тест школьной тревожности Филлипса. Тест направлен на диагностику эмоциональной и личностной сферы учащегося. Цель: Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой среднего школьного возраста.

Тест «Самооценка силы воли». Тест предназначен для обобщенной характеристики проявления силы воли.

Тест определения волевого самоконтроля личности. Выполнение теста для определения волевого самоконтроля личности (ВСК) Методика подтверждает положение о том, что у подростков в возрасте 15-16 лет уже сформирована такая важная сторона личности как способность контролировать и управлять своими эмоциями и чувствами. Они в состоянии дать оценку своим поступкам, хотя нередко затрудняются объяснить мотивы, побудившие их совершать подобное.

Анализ данных подтвердил научную гипотезу исследования.

Выраженность индивидуальных показателей эмоционального компонента изменяется: переживание социального напряжения, нарушение потребности в успехе, проблемы во взаимоотношениях с учителями и страхи у учащихся 7-х классов выше, чем у учащихся 9-х классов. Общая тревожность в школе у учащихся 9 класса выше, чем у семиклассников.

За счет изменения уровня мотивации в зависимости от возраста интенсивность

мотивационного компонента эмоционально-волевой регуляции возрастает в девятом классе.

Таким образом, сравнительный анализ тестовых материалов показал, что сила воли учащихся 9 классов выше, чем у учащихся 7 классов. В результате такой направленности значительное количество учащихся 9 классов начинают развивать свою силу воли и волевые качества с помощью различных упражнений, а иногда им фактически не хватает желаемой силы воли.

Использованная нами методика дополняет положение о том, что у подростков развита такая важная сторона личности, как способность контролировать и управлять своими эмоциями и чувствами. Хотя им часто трудно объяснить мотивы своих поступков, они способны дать оценку собственным действиям.

Этот подход рассматривает возрастные изменения эмоционально-волевой регуляции поведения подростков.

Анализ методики выявил следующие тенденции проявления различных компонентов эмоционально-волевой регуляции. Как показывает результат теста, самообладание постепенно увеличивается с 7-го по 9-й класс. Среднее значение, подтверждает сведения, полученные на основе наблюдения о росте самостоятельности и самообладания в подростковом возрасте, а так же существенно дополняет.

Таким образом, эмоциональная регуляция играет важную роль в формировании личности подростков. Мировоззрение, направленность и установка подростков формируются на основе проявлений эмоций и воли. Взаимодополняемость процессов регуляции направленности человека активизирует положительные эмоции, которые обеспечивают эффективную эмоциональную регуляцию. Эмоции и воля являются неотъемлемыми компонентами управления человека своего поведения, общения и деятельности.

Список использованной литературы:

1. Басов, М. Я. Воля как предмет функциональной психологии [Текст]: методика психологических наблюдений над детьми / М. Я. Басов; отв. ред. Е. В. Левченко. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. – 543 с.: ил.
2. Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка. М., «Знание», 1979.
3. Быков А.В., Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: учеб. пособие. – М: Изд-во УРАО, 1999. – 168 с.
4. Дьяченко К.И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: дис. канд. психол. наук. – М., 1999. – 141 с.
5. Карпенко Л.А.. Национальная психологическая энциклопедия. /Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
6. Лушин П.В. Психология личностного изменения. – Кировоград: ООО "Имэкс-ЛТД", 2002. – 360 с.
7. Тришкина А. Педагогический опыт «Я – лидер» Дополнительное образование и воспитание № 4 (78), 2006 с. 38-46 М.ИД ООО «Витязь- М».
8. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. - М.: Педагогика, 1982. - 222 с.

Рецензент: профессор Джумалиева Ж.Н.

Сагымбаева А.Э.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Сагымбаева А.Э.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Sagymbaeva A.E.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**ОКУУ ПРОЦЕССИНДЕ КЕНЖЕ МЕКТЕП ЖАШЫНДА ЭРКТҮҮ КӨНҮЛ
БУРУУНУН КӨРҮНҮШҮНҮН ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ЧТЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
FEATURES OF MANIFESTATION OF VOLUNTARY ATTENTION IN THE PROCESS
OF READING AT PRIMARY SCHOOL AGE**

Аннотация: Макалада биз психологиялык адабияттарда жана кенже окуучулардын окуу процессинде эксперименталдык иштердин негизинде кенже окуучулардын таанып билүү процесси катары ыктыярдуу көңүл буруунун өнүгүү өзгөчөлүктөрүн карайбыз.

Аннотация: В данной статье мы рассматриваем особенности развития произвольного внимания как познавательного процесса младших школьников в психологической литературе и на основе экспериментальной работы в процессе чтения младших школьников.

Annotation: In this article we consider the features of the development of voluntary attention as a cognitive process of younger students in the psychological literature and on the basis of experimental work in the process of reading younger students.

Негизги сөздөр: эрктуу көңүл буруу, көңүл буруунун туруктуулугу, окуу процесси, кенже мектеп жашы, эксперимент, тесттер.

Ключевые слова: произвольное внимание, устойчивость внимания, навык чтения, младший школьный возраст, эксперимент, тесты.

Key words: voluntary attention, reading skill, primary school age, experiment, tests.

Внимание – это важнейший динамический показатель всех психических процессов. Оно – необходимое условие выполнения любой деятельности. Именно поэтому внимание можно рассматривать как основу успешной познавательной деятельности. Но, произвольное внимание нельзя ограничить лишь рамками познавательной деятельности, его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется.

Внимание и его высшие формы связаны с протеканием психических процессов и сознательным поведением человека. Следует отметить, что активность младшего школьника выражается именно во внимании.

Младший школьный возраст характеризуется значительным развитием произвольности всех высших психических процессов, в том числе и внимания. Ребенок учиться регулировать и контролировать свое поведение.

По мнению Л.С.Выготского, развитие произвольного внимания у ребенка проявляется в подчинении своего поведения речевой инструкции взрослых, становится для ребёнка средством внешнего дисциплинирования. И только через время ребенок начинает

регулировать свое поведение собственной речевой инструкцией, в процессе интериоризации, переходя таким образом, к произвольному вниманию.

Преобладающим видом внимания младшего школьника остается непроизвольное, физиологической основой которого является ориентировочный рефлекс. В этом возрасте все еще сильная реакция ко всему новому, яркому. Но в дальнейшем, ориентировочный рефлекс расширяется и появляется возможность распределять внимание между множеством объектов, не упуская, при этом, из внимания более значимый для него. Постепенно, в связи с требованиями школы произвольное внимание младшего школьника развивается и затем становится ведущим.

Особенности внимания детей младшего школьного возраста объясняются характерными особенностями высшей нервной деятельности. Исследователи подчеркивают, что процессы возбуждения и торможения в коре полушарий сменяются у младших школьников довольно быстро. Поэтому внимание отличается легкой переключаемостью и отвлечением, что мешает детям сосредоточиться на одном объекте.

«Развитие произвольного внимания младшего школьника является одним из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка» [2. с.15]. На начальном этапе прогрессивный характер развития внимания обеспечивается ростом всех его сторон, но в разной степени. И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан подчеркивают, что внимание младшего школьника на начальной стадии обучения слабо организовано, имеет небольшой объем, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

Ребенок еще не имеет внутренних средств саморегуляции. Эта неустойчивость обнаруживается в слабости умения распределять внимание, в легкой отвлекаемости, быстрой утомляемости, затрудненной переключаемостью внимания с одного объекта на другой. Устойчивость внимания первоклассники могут сохранять в течение 15—25 минут, поэтому педагоги прибегают к разнообразным видам учебной работы, чтобы нивелировать перечисленные особенности детского внимания. А вот учащиеся 3-х классов могут сохранять внимание непрерывно на протяжении всего урока. Младший школьник не может распределить внимание между различными видами деятельности.

Но, в I—III классах происходит бурный процесс формирования произвольности в целом и произвольного внимания в частности. Это связано с общим интеллектуальным развитием ребенка, с формированием познавательных интересов и развитием умения работать целенаправленно. К окончанию начальной школы эти свойства внимания совершенствуются. Идет интенсивное развитие всех его свойств: значительно увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9—10 годам младшие школьники становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий. Непроизвольное внимание приобретает зрелую форму. В обучении в начальной школе у ребенка интенсивно развиваются все виды и свойства внимания.

Основные достижения младшего школьного возраста обуславливаются ведущим характером учебной деятельности и являются основополагающими и на последующие годы обучения. «В школьном обучении интенсивно развиваются все свойства внимания. Наиболее заметно развитие произвольности, поскольку в школе требуется проследивать и усваивать те

свойства объектов, какие в данный момент вовсе не интересуют ребенка. Приходится удерживать внимание на нужных, а не просто привлекательных предметах» [5. с.183]. На основе исследований Н.Н.Палагиной следует отметить, что в этом возрасте успешность обучения зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является развитие произвольного внимания. И в этой связи возникает необходимость развивать у детей произвольность внимания. А также именно в этом возрасте формируются умения и навыки в области чтения.

В свою очередь, читательские умения и навыки относятся к умениям, которые уже с самых первых дней пребывания ребенка в школе предполагается использовать в качестве средства образования и по другим дисциплинам. Обретение навыка чтения требует и хорошего развития произвольного внимания. Однако произвольность познавательных процессов у младших школьников возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. Важно рассмотреть, как формируется данный вид внимания и с помощью каких приемов его можно развить и использовать для успешного овладения навыком чтения.

Процесс овладения навыком чтения - это целая система. Эта система состоит из нескольких составляющих: умение ребенка сосредотачиваться, умение воспринимать и перерабатывать единицы информации, достаточный уровень подготовленности пространственных представлений, уровень артикуляции, уровень фонематического слуха, нейродинамика и т.д. И все эти процессы обслуживаются актом произвольного внимания. Поэтому показателем готовности ребенка к успешному овладению навыком чтения является произвольность его внимания.

Целью данного исследования являлось выяснить особенности развития внимания младших школьников в процессе формирования навыка чтения.

Для достижения цели исследования нами было проведено практическое изучение особенностей внимания учеников второго класса СШ №58 г.Бишкек с кыргызским языком обучения. В исследовании приняли участие 22 ученика.

Общая гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что система дидактических игр и упражнений является эффективным средством развития внимания младших школьников.

Для проверки выдвинутой гипотезы была проведена экспериментально-исследовательская работа, включавшая 3 этапа: диагностика, формирующий этап, и повторная диагностика.

Для исследования уровня развития произвольного внимания младших школьников мы использовали данные полученные с помощью методик «Корректирующая проба» (Б.Бурдон), Таблицы Шульте, Проба Мюнстербергера. Также проводились срезы по технике чтения на оценку скорости чтения слов в минуту, а также на понимание прочитанного текста. В ходе проведенной нами экспериментальной работы по изучению уровня сформированности произвольного внимания у учащихся 2 «А» класса, мы выяснили, что свойства произвольного внимания сформированы на недостаточном уровне.

Экспериментальным способом апробировалась возможность использования комплекса обучающих, интерактивных игр и заданий на развитие самоконтроля и внимания в качестве средства развития произвольного внимания младших школьников.

Цель экспериментальной программы заключалась в развитии концентрации, устойчивости, распределения, переключения и объема внимания у младших школьников посредством дидактических игр и упражнений.

Основываясь на результатах, полученных в ходе проведения экспериментальной работы, нами была предложена система специальных методов, приемов и упражнений, способствующих совершенствованию всех свойств произвольного внимания.

В основе экспериментальной программы были использованы методические рекомендации коллектива авторов под руководством И.В. Дубровиной, методические разработки И.И. Мамайчук, Г.Б. Мониной, Е.К. Лютовой-Робертс, Л.С. Чутко, Е.В. Саврухиной, Л.Ф. Тихомировой, Т.В. Чередниковой, Т.В. Машутиной, Т.В. Ахутиной, М.Ш.Рахмани, Ульяновой А.И. и др. специально предназначенные для развития произвольности внимания.

На основе сравнения результатов, при первичной и повторной диагностике, был сделан вывод о эффективности развивающей программы. У всех исследуемых учащихся появилась положительная динамика развития произвольного внимания, техники чтения и понимания прочитанного.

На основании полученных результатов, можно считать, что общая гипотеза исследования получила подтверждение: система обучающих игр и упражнений является эффективным средством развития произвольного внимания младших школьников, в частности, таких свойств внимания как устойчивость, распределение, переключение и избирательность.

Проверка эффективности формирующей программы с помощью методов математической статистики показала, что в экспериментальной группе выявлены достоверные положительные изменения следующих характеристик внимания: устойчивость ($p \leq 0,01$), распределение ($p \leq 0,05$), переключение ($p \leq 0,05$), избирательность ($p \leq 0,01$). Вместе с тем программа оказалась малоэффективной в отношении развития объема внимания. Это можно объяснить данными современных общепсихологических исследований, свидетельствующих о ведущей роли наследственных факторов в формировании объема внимания и невозможности достаточно существенно повлиять на его изменение упражнениями.

Таким образом, в процессе выполнения работы запланированная программа исследования была выполнена, поставленные задачи решены. Цель исследования, состоявшая в изучении на теоретическом уровне особенностей развития произвольного внимания у младших школьников в процессе формирования навыка чтения и апробировании на практике педагогических приемов, способствующих развитию произвольного внимания второклассников, достигнута.

Внимание фундаментальный и опорный психический процесс, от которого зависит активация всех высших психических функций.

Результаты повторного исследования основных свойств внимания у детей контрольной и экспериментальной групп с помощью батареи тестов, позволяющих направленно определить эти свойства, дают возможность утверждать, что разработанная программа является эффективным средством развития внимания младших школьников. Проведенный повторный срез на скорость чтения. Она может быть использована в работе практического психолога и педагога системы образования для работы с младшими школьниками по развитию произвольного внимания, в том числе и для улучшения процесса чтения.

«Формирование произвольного внимания открывает пути понимания внутренних механизмов этой сложнейшей формы организации сознательной деятельности человека, играющей решающую роль во всей его психической жизни» [4, с.189.]. Внимание фундаментальный и опорный психический процесс, от которого зависит активация всех высших психических функций. Исследование познавательных процессов младшего школьника является важным аспектом в понимании личности учащегося, его успешности, учебных трудностей. Ряд трудностей в обучении младшего школьника и возможные психологические причины данных трудностей напрямую связаны с недостатками познавательных процессов, в том числе и произвольности внимания. Если недостатки познавательных процессов поддаются коррекции, необходимо эту самую коррекцию проводить. Необходимо, потому что, благодаря коррекции, совершенствуются возможности школьника в осуществлении учебной деятельности, в частности навыка чтения.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984. - Т. 4. - 432 с.
2. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 1999. - 464 с.
3. Жумалиева Ж.М., Кожогельдиева К.М. Курактык онугуу психологиясы: Окуу куралы. – Б.2008, -256 с.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. — 320 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
5. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов. -М.: Московский психолого- социальный институт, 2005. -288 с.

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 373.31

Сагымбаева А.Э.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Сагымбаева А.Э.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Sagymbaeva A.E.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

ПСИХОЛОГИЯ ИЛИМИНДЕ КӨҢҮЛ БУРУУНУН ИЗИЛДЕНИШИ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНИМАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ ATTENTION RESEARCH IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Аннотация: Көңүл буруу бул психологиялык феномен. Ага байланыштуу көптөгөн теориялар бар жана ушул убакка чейин психологдор арасында бирдиктүү пикир-ой жок. Макалада көңүл бурууну психикалык процесс катары изилдөөнүн калыптанган теориялык негиздери талкууланат. Бул макалада көңүл буруунун түрлөрү жана касиеттери баяндалат, анын негизинде биз психиканын бул кубулушунун табиятын тагыраак түшүнө алабыз.

Аннотация: Внимание представляет собой психологический феномен, в отношении которого существует большое количество теорий и до настоящего времени среди психологов нет единого мнения о нем. В статье рассматриваются сложившиеся теоретические основы исследования внимания как психического процесса. В данной статье описаны виды и свойства внимания, благодаря которым, мы сможем лучше понимать природу данного явления психики.

Annotation: Attention is a psychological phenomenon in relation to which there are a large number of theories, and so far there is no consensus among psychologists about it. The article discusses the established theoretical foundations for the study of attention as a mental process. This article describes the types and properties of attention, thanks to which we can better understand the nature of this phenomenon of the psyche.

Негизги сөздөр: көңүл буруу, көңүл буруунун түрлөрү, көңүл буруунун касиеттери, көңүл буруунун функциясы, эркисиз көңүл буруу, эрктуу көңүл буруу, объект, субъект, көңүл буруунун багыттанышы, көңүл буруунун топтолушу, психикалык процесс.

Ключевые слова: внимание, виды внимания, свойства внимания, функция внимания, объект, субъект, произвольное внимание, непроизвольное внимание, направленность, сосредоточенность, психический процесс.

Key words: attention, types of attention, properties of attention, function of attention, object, subject, voluntary attention, involuntary attention, focus, concentration, mental process.

До человека доходит огромное число раздражителей, однако он отбирает самые важные и них и игнорирует остальные. Осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ, действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием и принято называть вниманием.

Внимание психологии определяется как избирательная направленность и сосредоточенность субъекта на самых разных явлениях внутреннего мира. Психическая деятельность не может протекать целенаправленно и продуктивно, если человек не сосредоточится на том, что он делает. Внимание- необходимое условие эффективности всех видов деятельности человека. Внимание возникает, существует и развивается в деятельности, являясь необходимым условием ее сознательного существования.

Внимание представляет собой психологически феномен, в отношении которого до настоящего времени среди психологов нет единого мнения. С одной стороны в психологической литературе рассматривается вопрос о существовании внимания как самостоятельного психического явления. Некоторые авторы читают, что внимание- это познавательный психический процесс. Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная, невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определенных волевых усилий.

Природой внимания занимались многие психологи. Среди них С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе, Н.Ф.Добрынин, П.Я.Гальперин, Б.М.Теплов и другие.

С.Л.Рубинштейн отмечает: «что в каждом из изученных до сих пор процессов всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету. Это отношение находит себе выражение во внимании. Ощущение и восприятие, память, мышление, воображение-каждый из этих процессов имеет свое специфическое содержание; каждый процесс есть единство образа и деятельности». «Внимание своего особого содержания

не имеет; оно проявляется внутри восприятия, мышления. Оно — сторона всех познавательных процессов сознания, и притом та их сторона, в которой они выступают как деятельность, направленная на объект» [4, с. 418-419].

Известный психолог Д.Н.Узнадзе сводит внимание к избирательной активности личности в разработанной им теории установки. По его мнению, установка напрямую связана с вниманием. Внутренне она и выражает собой состояние внимания человека. Под влияние установки происходит выделение определенного образа или впечатления, полученного при восприятии окружающей действительности. Этот образ или впечатление и становится объектом внимания, а сам процесс был назван понятием объективизация [3 с.114].

Определение внимания, данное советским психологом Н.Ф.Добрыниным - это направленность и сосредоточенность психической деятельности. По мнению психолога, большая роль в воспитании личности отводится проблеме развития произвольного внимания, а также использованию организационных форм деятельности, характеристикой которых является внимание. Он вводит понятие значимости. Внимание-направленность и сосредоточенность психической деятельности на объекте, имеющем для личности устойчивую или ситуативную значимость. А произвольное внимание Добрынин назвал вынужденным.

Раздражители отрывают нас от деятельности и заставляют обратить на себя внимание.

Затем, интересную концепцию внимания предложил советский психолог П.Я.Гальперин. На основе своих исследований Гальперин отметил: «В основе самых разных взглядов на природу внимания лежат два важных факта. Во-первых, внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И для себя, и внешнему наблюдению оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности, следовательно, только как сторона или свойство этой деятельности. Во-вторых, внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Между тем именно наличие характерного продукта служит главным доказательством наличия соответствующей функции. У внимания такого продукта нет, и это более всего говорит против оценки внимания как отдельной формы психической деятельности» [1, с.221].

Вместе с тем внимание нельзя ограничивать лишь рамками познавательной деятельности. Субъект может внимательно — сосредоточенно и напряженно — осуществлять практическую деятельность; он может быть внимательным к собеседнику и т. п. Поэтому внимание определяется как избирательная направленность и сосредоточенность субъекта на самых разных явлениях внутреннего и внешнего мира.

Направленность в психологии понимается как поиск, выбор определенного объекта. Выделение в сознании каких-либо объектов обусловлено их объективными характеристиками или субъективными особенностями их восприятия. Направленность внимания проявляется в готовности к действию.

Сосредоточенность внимания предполагает такую его организацию, которая обеспечивает глубину, полноту и ясность отображения в сознании объектов, с которыми субъект взаимодействует. Это состояние поглощенности субъекта определенным предметом, отвлечение от побочных, не относящихся к предмету условий и объектов.

Внимание является необходимым условием качественного выполнения любой деятельности. В деятельности человека оно выполняет функцию контроля [5, с.314]. Действие контроля также не представляет собой отдельного процесса: оно как бы включено в

протекание других процессов либо надстроено над ними. Экспериментальные исследования внимания показали возможность его целенаправленного формирования.

Ученые также указывают на то, что внимание является в большей мере функцией интереса. Оно поэтому связано с потребностями личности, с ее устремлениями и желаниями, с общей ее направленностью, а также с целями, которые она себе ставит. В интересах, обуславливающих внимание, сочетаются и эмоциональные, и интеллектуальные моменты. То, что непосредственно связано с интересом, приобретает в силу этой связи эмоциональную окраску; в свою очередь то, что связано с нашими эмоциями, с чувствами, может в силу этого приобрести интерес.

Формы проявления внимания многообразны. Внимание может проявляться в сенсорных, мнемических, мыслительных, двигательных и эмоциональных процессах. Сенсорное внимание связано с восприятием различных раздражителей. Выделяют зрительное и слуховое внимание – по типу воспринимающих анализаторов. Объектами мыслительного внимания являются идеи, мысли, объектами мнемического внимания – воспоминания, двигательного – движения.

Внимание различают по виду и свойствам. Направленность и сосредоточенность психической деятельности могут носить произвольный или непроизвольный характер. Выделяют три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание.

Непроизвольное внимание является наиболее простым видом внимания и связано с рефлекторными установками. Этим термином называют сосредоточенность на объекте без каких-либо волевых усилий и сознательного намерения. Его часто называют пассивным, вынужденным, так как оно возникает и поддерживается независимо от сознательного намерения и целей человека. Сами раздражители внешней среды запускают механизм непроизвольного внимания. Следует отметить, что возникновение данного вида внимания зависит от характеристик раздражителя, таких как интенсивность и сила, длительность, контрастность с общим фоном восприятия, внезапность появления на общем фоне восприятия, новизна и т.п. Также, непроизвольное внимание возникает в зависимости от эмоционального состояния человека, направленности и интересов личности. Основная функция непроизвольного внимания состоит в быстрой и правильной ориентации человека в постоянно меняющихся условиях среды, в выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент наибольшее значение.

Произвольное внимание- это сознательно направляемое и регулируемое внимание, возникает в случае, когда направленность и сосредоточенность внимания связаны с сознательно поставленной человеком целью. Сознательное регулирование, как указывает С.Л. Рубинштейн, является самым существенным в произвольном внимании. Это процесс с намеренной актуализацией волевых компонентов личности. Отличительными признаками произвольного внимания являются следующие: опосредованность, осознанность, произвольность, прижизненное формирование, обусловленность развития произвольного внимания включенностью ребенка в процесс усвоения заданных образцов организации внимания и др. Произвольное внимание отличается особой избирательностью. С его помощью человек способен извлекать нужную ему информацию на фоне сильных помех.

На основе произвольного иногда возникает послепроизвольное внимание. Согласно определению Н.Ф.Добрынина данный вид внимания возникает в случае, когда осознанная и целенаправленная деятельность достигает автоматизма. Оно возникает тогда, когда человек сначала прилагает усилия к тому, чтобы сосредоточиться, а затем, увлекаясь своей

деятельностью, уже работает без этого волевого напряжения. Послепроизвольное внимание можно охарактеризовать напряженной интенсивностью умственной деятельности, длительной сосредоточенностью, высокой производительностью труда, сохраняется соответствие направленности деятельности и ее целей. Оно считается высшей формой профессионального внимания.

Таким образом, данный анализ указывает на выраженную взаимосвязь всех видов внимания человека. Внимание также характеризуется различными качественными проявлениями, которые называются свойствами внимания. К свойствам внимания относят концентрацию, объем, распределение, переключение, устойчивость. Рассмотрим основные свойства внимания.

Устойчивость- способность удерживать объект деятельности в поле зрения на определенное время, а также способность субъекта сохранять направленность и сосредоточенность психической активности на объекте внимания. Согласно экспериментальным исследованиям, непроизвольное отвлечение внимания от объекта происходит через 15-20 минут. Существенными факторами, влияющим на устойчивость внимания, является интерес к объекту, яркость впечатлений от объекта или разнообразие действий, производимых с ним.

Объем- способность удерживать максимальное количество объектов, воспринимаемых одновременно при выполнении какой-либо задачи. Установлено, что при восприятии множества простых объектов в течение 1-1,5 секунд объем внимания у взрослого человека в среднем равен 7-9 элементам.

Ограниченность объема внимания обуславливает тот факт, что часть воспринимаемых объектов входит в зону внимания, а остальные остаются фоном. Это свойство внимания называется избирательностью. В случае непроизвольного внимания на избирательность влияют характеристики раздражителей. При включении произвольного внимания из фона выбираются объекты с осознанно заданными параметрами. Избирательность внимания имеет количественную и качественную характеристики. Первая обуславливает скорость осуществления выбора объекта из фона, вторая – точность, т. е. степень соответствия заданным параметрам.

Распределение- способность удерживать в поле сознания объекты одновременно нескольких различных видов деятельности. Это позволяет выполнять множество действий или следить за несколькими процессами одновременно, не теряя ни одного из поля своего внимания.

Концентрация- способность работать сосредоточенно в условиях посторонних отвлекающих раздражителей. Это необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в головной мозг информации, при этом отражение становится более отчетливыми ясным. Составляет центральную характеристику внимания.

Переключение- это сознательное, осмысленное перемещение направленности и сосредоточенности внимания с одного объекта на другой, либо с одной деятельности на другую, подчиненное новой задаче. Различают произвольное и непроизвольное переключение внимания. Произвольное переключение внимания сопровождается участием волевых усилий. На основании данного анализа о внимании, его функциях, видах и свойствах, можно отметить, что внимание обладает сложной функциональной структурой, образованной во взаимосвязи его основных свойств. Произвольное внимание – это планомерное внимание, контроль которого осуществляется по заранее заданному плану.

На основе исследований психологов советского периода, следует отметить, что внимание является психическим процессом, позволяющим человеку сосредоточить свое сознание на том или ином объекте при одновременном отвлечении от всего остального.

Современные же психологи трактуют внимание как концентрацию сознания на одном объекте при одновременном его отвлечении от других объектов. Внимание не существует самостоятельно, без восприятия, памяти, мышления, воображения. Более того, сами эти психические процессы «включаются» только тогда, когда возникло внимание.

Подводя итоги анализа психологической литературы в целом на данную тему, мы можем сказать, что некоторые психологи утверждают, что внимание не может рассматриваться как самостоятельное явление, поскольку оно в той или иной мере присутствует в любом другом психическом процессе.

С другой стороны, существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует отнести внимание. Одни считают, что внимание- это познавательный психический процесс. Другие же связывают его с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определённых волевых усилий.

Во всех этих случаях можно сделать вывод о том, что психическая деятельность человека на что-либо направлена или на чем-либо сосредоточена. Эта направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо, определенном и называется вниманием. И оно имеет для личности устойчивую или ситуативную значимость, и сосредоточение сознания, предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности.

Весьма сложная структура механизмов внимания и противоречивые взгляды на его природу проявили интерес многих ученых. В психологии существует множество теорий и определений по проблеме внимания. По нашему мнению, различные концепции внимания являются не противоречием друг другу, а взаимодополнением. И несмотря на значительное количество точек зрения, проблема внимания не стала менее интересной и значимой.

Список использованной литературы:

1. Гальперин П.Я. К проблеме внимания//Хрестоматия по вниманию М.,1976.
2. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания.М.,1974.
3. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. Учебное пособие. М. «Просвещение».1986.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Спб: Питер, 2005. -713
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для ВУЗов. -М. Школа – Пресс.1995.384с.

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

Саманчиева М.С

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Саманчиева М.С

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Samanchieva M.S.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**ӨСПҮРҮМДӨР МЕНЕН ИШТӨӨДӨ КОЛ ӨНӨРЧҮЛҮК ИСКУССТВОСУНУН
ПСИХОЛОГИЯЛЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО
ИСКУССТВА ПРИ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF APPLIED ARTS WHEN WORKING WITH
TEENAGERS**

Аннотация: Бул макала менен өспүрүмдөргө кол өнөрчүлүк аркылуу психологиялык көмөк көрсөтүү маселеси ачылып берилет. Кол өнөрчүлүк искусствосунун түзүмүндө жүн иштетүү да аныкталат. Жүн менен иштөө технологиясын пайдалануу менен өспүрүм үчүн психологиялык колдоо шартын түзүүгө болот.

Аннотация: Данной статьей раскрывается вопрос психологической помощи подросткам через декоративно-прикладное искусство. В структуре декоративно-прикладного искусства определяется и войлочное дело. Используя технологии работы с войлоком, создаются условия для психологической поддержки эмоциональной сферы подростка.

Annotation: This article reveals the issue of psychological assistance to adolescents through arts and crafts. Felt work is also defined in the structure of decorative and applied art. Using the technologies of working with felt, conditions are created for the psychological support of the emotional sphere of a teenager.

Негизги сөздөр: өспүрүм, кол өнөрчүлүк искусствосу, жүн иштетүү, психологиялык көмөк, эмоционалдык абал, инсан.

Ключевые слова: подросток, декоративное искусство, войлочное дело, психологическая помощь, эмоциональное состояние, личность.

Key words: teenager, decorative art, felt making, psychological help, emotional state, personality.

Арт-терапия как психологический метод воздействия, применяется во многих сферах жизнедеятельности человека, что актуален в современном мире. Во многих детских и подростковых учреждениях этот психологический метод применяется как условие развития ребёнка и формирования его личности. Важна роль арт-терапии при работе с проблемами в подростковом возрасте при решении вопросов агрессивности, тревожности, неуверенности и т.д.

Как особый возрастной период, определение и описание психологических особенностей подросткового возраста относится С.Холлу. Опираясь на указанный им теории рекапитуляции, С.Холл предполагал, что подростковый период в развитии личности относится эпохе романтизма в человеческой истории и отражает эпоху хаоса, когда природные

стремления человека сталкиваются с требованиями социальной жизни. Подростковый возраст – время глубоко эмоциональной жизнедеятельности, которая влияет на его поведение.

Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и д. р.) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека.

Выделяют такие виды чувств, как нравственные, интеллектуальные и эстетические. По классификации, предложенной К. Изардом, выделяются эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным относят: 1) интерес-волнение, 2) радость, 3) удивление, 4) горе-страдание, 5) гнев, 6) отвращение, 7) презрение, 8) страх, 9) стыд, 10) вину (2, с.57).

Остальные – производные. Из соединения фундаментальных эмоций возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение (2, стр. 66).

В.К.Вилюнас отметил: «Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий» (1, с. 68).

«Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность» (5, с. 234). Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств (4, с. 68).

Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий о чем сказано С.Л.Рубинштейн (6,с.109). Тревожные люди живут, ощущая постоянный беспричинный страх. Они часто задают себе вопрос: "А вдруг что-нибудь случится?" Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую), что, .. в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе ("Я же ничего не мог!"). Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий (например, между высоким уровнем притязаний и низкой самооценкой).

Тревожность, неуверенность подростка вызывают проблему во взаимоотношении с окружающими людьми, отражаясь и на результатах его деятельности. Через арт-терапию у нас была попытка оказать психологическую помощь подросткам с проблемами.

При работе над проблемами подростка сегодня можно использовать две формы арт-терапии: индивидуальная; групповая.

Так как подростки направлены на сверстниковые отношения, групповая работа считается эффективнее, чем индивидуальная. Групповая арт-терапия имеет следующими преимуществами:

Осуществляет умение прислушиваться.

Повышаются возможности к поддержке других.

Помогает совместно решать проблемы коллектива.

Формирует положительный семейный опыт.

Развиваются ощущения независимости.

Умение применять техники арт-терапии позволяют изменению личности подростка, происходит снижение тревожности, неуверенности, агрессивности, приобретает опыт взаимоотношений и взаимодействий.

Современные методы арт-терапии могут положительно влиять при профилактике подростковой депрессии.

В структуре арт-терапии может быть использовано декоративно-прикладное искусство разных народов.

В.Б. Кошаев характеризует следующим образом: «Понятие декоративное чаще используют для характеристики украшения и специфических приемов построения изображения на поверхности предмета. Однако понятие украшать имеет два смысла: украшать — декорировать и украшать — делать красивым. Первое обуславливает закономерности изображения. Второе значение шире. Делать красивым можно не только с помощью изображения, но и сообразуясь с закономерностями материала, технологии, пропорций, функциональной логики изделия» [3, с. 12]. Само по себе данное понятие напоминает о необходимости творческой деятельности, увлекаясь своими способностями на основе личностно-волевых качеств.

В.Б. Кошаев напоминает: «Понятие прикладное четко свидетельствует о зависимости изображения от формы. Ковш при любом оформлении должен оставаться ковшом, дом — жилищем, одежда — защитой тела. Характер предмета обусловлен его практическими функциями, технологиями преобразования исходного материала, конструктивными приемами формирования объема. Данное понятие, соотносящее украшение с практическим назначением, функциональной и технологической стороной предмета, и обращено к свойствам или зависимости изображения от конкретной формы предмета» [3, с. 14]. Умение видеть особенности декоративно-прикладного искусства стимулируют положительные эмоции человека. При соответствующем применении декоративно-прикладное искусство может быть в структуре развивающих-коррекционных работ при психологической поддержке подростка.

«Декоративно-прикладное искусство имеет широкий социальный и мировоззренческий контекст.

Оно включает в себя традиции народного искусства, профессионального творчества, светские художественные традиции. Условиям его общего определения отвечают традиции народного искусства (традиционного искусства), в содержание которого попадает ансамбль народной одежды и народной архитектуры, художественные резные или расписные прялки, в целом изделия кустарного производства, орудия труда, средства транспорта и др.» [3, с. 15]

В работе с применением арт-терапии можно включить декоративно-прикладное искусство кыргызского народа.

Создаваемое веками декоративно-прикладное искусство кыргызского народа самобытно, разнообразно и обладает главным отличительным качеством — сочетание практической, утилитарной ценности и богатого художественного оформления предметов. Основные изобразительные средства — цвет и орнамент. В каждом виде прикладного искусства свои особые узоры, мотивы, отображающие окружающий животный и растительный мир.

Кыргызские умельцы достигли большого мастерства в изготовлении узорных войлочных ковров — ширдаков (в технике мозаики) и ала-кийизов (путем вкатывания

цветного узора). Здесь используются контрастные цвета, из которых превалирует красный, колорит войлоков гармоничен и жизнерадостен, а чередование фона и узора приводит к композиционному равновесию.

Высокую художественную ценность представляют оригинальные циновки из чия. Они создаются путем оплетения цветной шерстью каждого отдельно взятого стебелька, и каждая является цельной орнаментальной композицией.

Изучая искусство кыргызов Гумилев описывает: «Более распространены у киргизов войлочные ковры, а также различные бытовые предметы из орнаментированного войлока. Для орнаментации войлока применяются три технических приема. Первый прием — это вкатывание в основной фон войлока узоров из цветной шерсти. Такого типа ковры называют ала кийиз. Второй прием — аппликация: на войлочную основу нашивают узор из окрашенного войлока или из ткани. Нако-нец, третий прием состоит в сшивании вместе элементов одного узора, вырезанных одновременно из двух разных по цвету кусков войлока. Ковры, изготовленные таким способом, называют гиырдак (гиырдамал, тербвлжун). Кроме ковров, из орнаментированного войлока изготавливают мешки и сумки для хранения и перевозки утвари, принадлежности сбруи и т. п.

Орнамент на войлочных изделиях отличается простотой и ясностью узора, сравнительно крупными размерами; он не перегружен мелкими деталями и окрашивается чаще всего в два основных цвета: синий и красный, коричневый с оранжевым или с красным» [7].

«Войлок. Технологии и эстетика войлочных ковров. Войлочные технологии в настоящее время стали использовать в художественном творчестве как материал для самых разных объектов: декоративных композиций, одежды, обуви, головных уборов.

Классические приемы обработки войлока сложились там, где традиционными видами деятельности являлось кочевое и домашнее животноводство. Для получения войлока нужна шерсть овцы. Войлок как художественно-эстетический феномен имеет необычайно емкое семантическое значение. Войлочные изделия формировались как часть пространственного оформления интерьера жилого пространства, например, юрты.

..... Художественные особенности войлока связаны с техникой его изготовления. Большую нагрузку в этом плане несут взаимоконтрастные по цвету участки войлока, когда различные цветовые пласты по отношению друг к другу смотрятся самостоятельным декором-изображением (темное на светлом, светлое на темном). Сталкиваясь в едином поле, такие мотивы образуют причудливое единство орнаментального рисунка. Декоративный строй войлочных изделий мог включать в себя орнаментальные элементы геометрического криволинейного (простого и сложного) характера. Своеобразная игра форм декора, фона и орнамента в ряде случаев отсутствует, и поле войлочного ковра приобретает вид свободных композиций без особых акцентов. Возникающая в этом случае ассоциативная многоплановость как нельзя лучше выражает идею пространственной протяженности» [3, с. 255-257]

Подростки, выполняя техники войлочного декоративно-прикладного искусства, приобретают жизненные навыки, творческие способности, происходят изменения в эмоционально-личностной сфере.

Список использованной литературы:

1. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. - М. : Изд-во МГУ, 1976г

2. Изард К. Эмоции человека: [Пер. с англ.] /Под ред. Л.Я.Гозмана, М.С.Егоровой; Вступительная статья А.Е.Ольшанниковой.- М.:Изд-во МГУ, 1980г.
3. Кошаев В.Б. Декоративно-прикладное искусство: Понятия. Этапы развития : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Декоративно-прикладное искусство» / В.Б. Кошаев. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, — 2014. — 272 с.
4. Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии- 2-е изд. -М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995г. -576с.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - М. : ВЛАДОС, 1996г. -529с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с
7. <http://su.gumilev-center.ru/izobrazitelnoe-iskusstvo-kirgizov/>

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК: 331:331.5

Сатыбалдиева А. К., Мураталиева Н.Х.

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы, магистрант

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы,

Сатыбалдиева А. К., Мураталиева Н.Х.

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, магистрантка

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, кандидат психологических наук, доцент

Satybaldieva A. K., Muratalieva N.Kh.

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, undergraduate

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor

ЖЕТЕКЧИНИН ИНСАНДЫК ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮН ИЗИЛДӨӨ КОНТЕКСТИНДЕГИ БАШКАРУУ СТИЛИНИН ӨЗ АРА БАЙЛАНЫШЫ ЖӨНҮНДӨ СУРОО

(Кыргызстандын мисалында)

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУКОВОДИТЕЛЯ (на примере Кыргызстана)

TO THE QUESTION OF THE RELATIONSHIP OF MANAGEMENT STYLE IN THE CONTEXT OF STUDYING THE PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE HEAD (on the example of Kyrgyzstan)

Аннотация: Бишкек шаарынын мэриясынын алдындагы Маданият башкармалыгынын жана Кыргыз Республикасынын спорт, туризм жана жаштар саясаты боюнча мамлекеттик департаментинин жетекчилеринин башкаруучулук иш стили менен инсандык мүнөздөмөлөрүнүн өз ара байланышы көрсөтүлгөн. Кызматкерлерди башкаруу стилин жана менеджерлердин жеке өзгөчөлүктөрүн аныктоо үчүн жарактуу жана ишенимдүү диагностикалык аспаптар колдонулган.

Аннотация: Показана взаимосвязь стиля управленческой деятельности с личностными особенностями руководителей на примере Управления по культуре при мэрии г.Бишкек и Государственного департамента по спорту, туризму и молодежной политике КР.

Использован валидный и надежный диагностический инструментарий для выявления стиля управления персоналом и личностных особенностей руководителей.

Annotation: The relationship between the style of managerial activity and the personal characteristics of the heads of the Department of Culture under the Bishkek Mayor's Office and the State Department for Sports, Tourism and Youth Policy of Kyrgyz Republic is shown. Valid and reliable diagnostic tools were used to identify the style of personnel management and personal characteristics of managers.

Негизги сөздөр: менеджерлердин жеке мүнөздөмөлөрү; башкаруу стилин баалоо ыкмасы; эмоционалдык интеллект тести.

Ключевые слова: личностные особенности руководителей; методика оценки стиля управления; тест эмоционального интеллекта.

Keywords: personal characteristics of managers; management style assessment method; emotional intelligence test.

Учитывая то, что в условиях развития социально-психологических преобразований и механизмов управленческой системы любой организации остро стоит вопрос о кадровой политике, эффективного командообразования и руководства как управленческая сфера деятельности. В последнее время в отечественных исследованиях закономерным является решение проблем стиля руководства, как факторная характеристика всего управления.

Уделяя внимание изучению проблемы о стилях управления групп и коллективов становится очевидным то, что эффективное управление кадровой политикой в различных организациях является стратегией в ее улучшении и эффективности, на основе которого и строится дальнейшее функционирование ведомственных организаций и государственных структур. Актуализируя психологический контекст понимания и определения, невозможно не учитывать личностные особенности руководителей и их стиль управления [1–7].

В современных условиях в основу концептуальных и стратегических задач руководителей на примере органов государственной и муниципальной службы являются преемственные психологические вопросы, касающиеся поиска новых путей, максимально увеличивающих эффективность методов управления, которые связаны со стилем управления руководителя, отвечающим ожиданиям сотрудников [8-10].

Цель данной статьи заключается в рассмотрении вопроса о взаимосвязи стиля управления в контексте изучения личностных особенностей руководителя.

Для изучения взаимосвязи индивидуально-личностных особенностей руководителей со стилем управления было проведено эмпирическое исследование на базе Управления по культуре при мэрии г.Бишкек и Государственного департамента по спорту, туризму и молодежной политике КР (далее «Управление по культуре» и «Департамент спорта»).

В ходе проведения эмпирического исследования приняло участие 38 сотрудников, занимающих руководящие должности вышеназванных государственных структур.

Для целостного психологического описания личностных особенностей руководителей вышеназванных организаций был использован Калифорнийский психологический опросник, разработанный Х. Гоу, с помощью которого можно определить разнообразие в выборке анализа особенности личностных особенностей руководителей.

Данные показали следующее:

- наиболее выраженным показателем личности среди руководителей Управления по культуре и Департамента спорта у 58% (24 сотрудников) является «Хорошее впечатление». Можно

сказать, что сотрудники могут производить впечатление на окружающих как лидеры, достаточно открыты, для них значимо чужое мнение, они стремятся к сотрудничеству и взаимопомощи.

- следующим показателем по выраженности критерия «Общительность» – 56% (21 сотрудник). По данной шкале можно отметить, что сотрудники довольно высокими показателями охотно вступают в контакты, любят находиться среди людей, общительны, открыты, амбициозны.

- по шкале «Социализация» – 56% (21 сотрудник) выражена довольно хорошо, свидетельствует о том, что сотрудники организованны, добросовестны, легко принимают нормативные правила и подчиняются им. С такими сотрудниками редко происходят разного рода неприятности, им свойственны сознательность, прямота, честность, верность слову и надежность. В то же время им не присуща излишняя конформность и готовность слепо следовать указаниям сверху.

- следующий показатель: «Самоконтроль» – 50% (19 сотрудников): рассматривает социально значимые ситуации, в которых руководители могут показать владеть собой, принимать быстрые решения в ситуациях, требующих быстрой реакции. При этом за счёт включения механизмов подавления самодисциплина не достигает у них уровня сверхконтроля.

- по шкале «Эмпатия» только у 35% (12 сотрудников) оказались показатели выше среднего уровня. Такие сотрудники оценивают важные для социального взаимодействия аспекты усвоения ролевых требований и адаптации к ожиданиям и потребностям значимых людей. Они обладают позитивным самовосприятием, чувствительны к нюансам взаимоотношений (деликатны), понимают чувства других, оптимистично смотрят на мир.

Ниже среднего уровня выражены такие показатели, как «Женственность/Мужественность» у 42% (15 сотрудников); «Гибкость» у 35% (12 сотрудников).

Следует отметить, что в сравнительном анализе руководящие сотрудники Управления по культуре и Департамента спорта серьезны, добросовестны, практичны, достаточно гибки и открыты. Низкий уровень шкалы «Женственность/Мужественность» свидетельствует об отсутствии яркой выраженности типично женских или мужских психологических качеств, с другой стороны учет гендерных особенностей не входило в задачу нашего исследования

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что сотрудники, занимающие руководящие должности, демонстрируют высокий уровень социально значимых качеств, от которых зависит успешность взаимодействия с коллегами при выполнении поставленных задач.

Следующим этапом нашего исследования была использована вторая методика: «Определение стиля управления персоналом» (адаптированный вариант экспертной методики В. П. Захарова. Данная методика была использована для того, чтобы показать три стиля руководства: авторитарный, либеральный и демократический стиль руководства.

Результаты, полученные при проведении данной методики, представлены на рисунке 1.

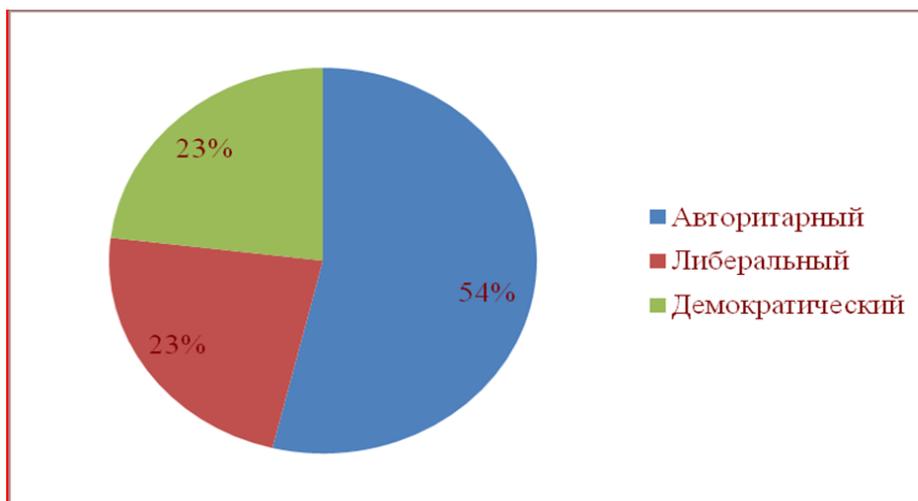


Рис.1 Стили управления персоналом (по методике В. П. Захарова)

На основе полученных данных, можно констатировать, что среди испытуемых 54% (20 сотрудников) считают стиль руководства в своем рабочем коллективе авторитарным. Это свидетельствует об ориентации на собственное мнение и оценки, стремлении к власти, уверенности в себе, склонности к жесткой формальной дисциплине, большой дистанции с подчиненными, нежелании признавать свои ошибки. Для них характерно игнорирование инициативы, творческой активности людей. Данным сотрудникам свойственно единоличное принятие решений, контроль за действиями подчиненных. Не удивительно, что наиболее выражен именно этот показатель, так как руководство в правительственных структурах зачастую осуществляется директивным образом [11].

Либеральный (23%) и демократический (23%) стили выражены в меньшей мере и только среди руководителей Управления по культуре, это свидетельствует о том, что требовательность и контроль, сочетающиеся с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины, и снисходительность к работникам в меньшей степени выражены у руководителей структурных подразделений Департамента спорта.

Для целостного определения личностных особенностей руководителей Управления и Департамента была использована методика Н. Холла, позволила нам диагностировать уровни эмоционального интеллекта, что является важным психологическим компонентом в анализе рассматриваемых вопросов.

После обработки результатов были выделены следующие шкалы:

1. «Эмоциональная осведомленность» – такие сотрудники в большей мере, чем другие, осведомлены о своем внутреннем состоянии.
2. «Распознавание эмоций других людей» – высокий уровень свидетельствует о том, что сотрудники легко понимают и распознают выражения эмоций у окружающих.
3. «Эмпатия» – это понимание сотрудниками чувств окружающих, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку и помощь.

С целью выявления взаимосвязи между личностными особенностями руководителей и стилем управления (на примере руководителей структурных подразделений Управления по

культуре при мэрии г.Бишкек и Государственного департамента по спорту, туризму и молодежной политике КР) был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции К. Пирсона, в результате которого были выявлены значимые корреляционные связи (с доверительной вероятностью $p \leq 0,05$), представленные в таблице 1. Взаимосвязь между личностными особенностями руководителей структурных подразделений и стилем управления:

Таблица 1

<i>Личностные особенности</i> <i>Стили управления</i>	<i>Доминирование</i>	<i>Хорошее впечатление</i>	<i>Социализация</i>	<i>Эмпатия</i>
Авторитарный	0,687*	0,580*	0,072	0,166
Либеральный	0,011	0,473	-0,017	0,723*
Демократический	-0,141	0,646*	0,579*	-0,011

Корреляционный анализ эмпирических данных позволил выявить следующие значимые корреляционные связи.

Наблюдается взаимосвязь между шкалами «Доминирование» и «Авторитарный стиль управления персоналом» ($r = 0,687$, $p \leq 0,05$). Данная корреляционная связь свидетельствует о том, что в сравнительном анализе особенностей работы в государственных и муниципальных органах требуют от руководителей директивности в принятии решений. Руководителей можно охарактеризовать как уверенных, авторитетных, властных, ориентированных на задачу.

Положительная взаимосвязь присутствует между показателем «Хорошее впечатление» и стилями руководства «Авторитарный» и «Демократический» ($r = 0,580$, $p \leq 0,05$), ($r = 0,646$, $p \leq 0,05$). Присутствие данной взаимосвязи говорит о значимости хорошего впечатления для руководителей как Управления по культуре, так и Департамента по спорту. Наличие как авторитарного, так и демократического стиля управления способствует улучшению впечатления о руководителе, так как в государственных структурах группа объединена общей целью и руководитель стремится различными способами наладить продуктивное выполнение обязанностей каждым сотрудником.

Интересно отметить наличие значимой корреляционной связи между показателем «Социализация» и стилем управления «Демократический» ($r = 0,579$, $p \leq 0,05$). Современные тенденции выполнения государственной службы в на всех уровнях требуют большей демократичности в принятии решений от руководителей. От руководителей требуется проявлять честность и неподкупность, быть образцом добропорядочности. Обладание такими качествами стимулирует управление персоналом.

Значимой корреляционной связью является взаимосвязь между шкалами «Эмпатия» и «Либеральный стиль управления» ($r = 0,723$, $p \leq 0,05$). Либеральный стиль управления наименее выражен среди руководителей Департамента по спорту. Руководители же Управления по культуре обладают позитивным самовосприятием, чувствительны к нюансам взаимоотношений, понимают чувства других, оптимистично смотрят на мир.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования проблемы взаимосвязи личностных особенностей руководителей со стилем управления на примере руководителей структурных подразделений правительства КР - Управления по культуре при мэрии г.Бишкек

и Государственного департамента по спорту, туризму и молодежной политике, были установлены статистически значимые корреляционные связи.

Список использованной литературы:

1. Андреева И. А., Пажильцев И. В. Исследование особенностей личности сотрудников МВД, выполняющих профессиональную деятельность в условиях реальной витальной угрозы // Вестник СанктПетербургского университета МВД России. – 2012. – № 3. – С. 324–328.
2. Афанаскина О. В., Спасенников В. В. Методические подходы к выявлению и диагностике профессионально-важных качеств менеджеров высшего управленческого звена предприятий // Экономическая психология управления человеческими ресурсами: материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конференции. – Брянск, 2011. – С. 155–163.
3. Бабанова Ю. В., Голубева Г. Ф., Спасенников В. В. Формирование социально-психологической компетентности на основе разработки тестовых программ в процессе перехода на двухуровневую систему подготовки кадров // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 46–54.
4. Боброва А. А., Новиков М. М., Спасенников В. В. Социально-психологические представления о профессионально-важных качествах управленческой команды предприятий с учетом ожиданий трудовых коллективов // Психология в экономике и управлении. – 2011. – № 2. – С. 59–67.
5. Спасенников В. В., Голубева Г. Ф. Значение инженерной педагогики и эргономики как отраслей научного знания в подготовке высококвалифицированных кадров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 6. – С. 38–46.
6. Спасенников В. В., Голубева Г. Ф. Проблема измеримости человеческих ресурсов и необходимость разработка квалиметрической теории в поведенческих науках // Проблемы экономической психологии инновационного развития и повышения качества жизни в России: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Брянск, 2012. – С. 149–158.
7. Спасенников В. В. Экономическая психология как базовая учебная дисциплина по специальности (на примере специализации психолог-оргконсультант) // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2004. – № 4. – С. 58–60.
8. Голубева Г. Ф. Тест личностных конструктов как метод изучения групповой динамики в политической, социальной и экономической психологии // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2001. – № 6. – С. 23.
9. Кожановская Т. В., Новиков М. М., Спасенников В. В. Учет междисциплинарных связей экономической психологии управления человеческими ресурсами с позиций образовательных стандартов // Психология в экономике и управлении. – 2012. – № 1. – С. 78–80.
10. Стиль и методы руководства / сост. С. В. Попов, Г. Р. Подволкий. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 256 с.

Рецензент: кандидат психологических наук, доцент Конурбаев Т.

Сатыбалдиева А. К., Мураталиева Н.Х.

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы, магистрант

И.Арабаев атындагы КУУ, психология кафедрасы,

Сатыбалдиева А. К., Мураталиева Н.Х.

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, магистрантка

КГУ им. Арабаева, кафедра психологии, кандидат психологических наук, доцент

Satybaldieva A. K., Muratalieva N.Kh.

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, undergraduate

KSU named after Arabaeva, Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor

**КЫЗМАТКЕРЛЕРДИН МОТИВАЦИЯСЫ ЖАНА ПСИХО-ЭМОЦИОНАЛДЫК
СТРЕССИ (Кыргызстандын материалдарында)
МОТИВАЦИЯ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАПРЯЖЕНИЕ СОТРУДНИКОВ
(на материалах Кыргызстана)
MOTIVATION AND PSYCHO-EMOTIONAL STRESS OF EMPLOYEES
(based on the materials of Kyrgyzstan)**

Аннотация: Көпчүлүк компаниялар бардык бизнес-процесстерди жогорку квалификациялуу адистер менен камсыз кылуу, ошондой эле аларды уюмда кармап туруу жана мотивацияны калыптандыруу көйгөйүнө туш болушат. Кызматкердин негизги керектөөлөрүн канааттандыруу уюмдун ресурстары аркылуу ишке ашат. Иш процессинде кызматкер көбүнчө жумуштун талаптарынын жогорулашынан келип чыккан чыңалууга кабылат жана алар менен туруштук бере албайт. Кызматкерлердин ар кандай психологиялык механизмдерди, мисалы, өкүлчүлүк, кесипкөйлүк жогорулатуу, гештальт ыкмасын колдонуу жөндөмү жумуш ордунда эффективдүү мамилелерди курууга, бүтүндөй жумушту кабыл алууну кайра курууга, ошону менен чыңалуунун деңгээлин төмөндөтүүгө мүмкүндүк берет. жана мотивацияны калыптандыруу. Изилдөө Бишкек жана Балыкчы шаарларындагы бир катар ишканаларда жүргүзүлгөн. Респонденттер жумушка коюлган талаптардын деңгээлине жараша үч топко бөлүнгөн. Биринчи топ - кардарлар менен түз иштеген кызматкерлер (фронт-офис), экинчиси - административдик функцияларды аткаруучу менеджерлер, үчүнчү - тамак-аш жана оюн-зоок индустриясынын топ-менеджерлери жана иши экстремалдык шарттарда орун алган жана туруктуу стрессти талап кылган артисттер. Автор психоэмоционалдык стресстин, мотивациянын жана жумуштан канааттануунун ортосундагы байланышты, ошондой эле коллективдеги климатты жана жалпы ишке болгон мамилени жакшыртуу үчүн гештальт ыкмасын колдонуу зарылдыгын изилдеген.

Аннотация: Большинство компаний сталкиваются с проблемой обеспечения всех бизнес процессов высококвалифицированными специалистами, а также их удержанием в организации и формированием мотивации. Удовлетворение базовых потребностей работника происходит посредством ресурсов организации. Работник в процессе деятельности зачастую находится в напряжении, возникающим вследствие повышенных требований работы и не в силах с ними справиться. Способность персонала использовать различные психологические механизмы, такие как, например, делегирование, профессиональное развитие, гештальт-подход позволяет выстраивать результативные взаимоотношения на рабочем месте,

перестраивать свое восприятие работы в целом, тем самым снижая уровень напряжения и формируя мотивацию. Исследование было проведено в ряде компаний Бишкека и Балыкчи. Респонденты были разделены на три группы согласно уровню требований работы. Первая группа – сотрудники, напрямую работающие с клиентами (front office), вторая - менеджеры, выполняющие административные функции, третья – топ-менеджеры индустрии питания и развлечений и артисты, работа которых проходит в экстремальных условиях и требует постоянного напряжения. Автором была исследована взаимосвязь между психоэмоциональным напряжением, мотивацией и удовлетворенностью работой, а также необходимостью использования гештальт-подхода с целью улучшения климата в команде и отношения к работе в целом.

Annotation: Most companies face the challenge of providing all business processes with highly skilled people, as well as retaining them in the organisation and building their motivation. The basic needs of the employee are met through the resources of the organisation. The employee is often under pressure from the increased demands of the job, and is unable to cope with them. The ability of employees to utilise various psychological mechanisms such as, for example, delegation, professional development and the Gestalt approach makes it possible to build productive relationships at the workplace and reshape their perception of work in general, thereby reducing stress levels and increasing motivation. The research was conducted in a number of companies in Bishkek and Balykchy. Respondents were divided into three groups according to the level of job demands. The first group were front office employees, the second were managers performing administrative functions, and the third were top managers of the catering and entertainment industry and artists, whose work was carried out under extreme conditions and required constant tension. The interrelation between psycho-emotional tension, motivation and job satisfaction as well as the need to use the Gestalt approach to improve the team climate and attitude towards work in general were investigated

Негизги сөздөр: мотивация; гештальт мамилеси; психоэмоционалдык стресс.

Ключевые слова: мотивация; гештальт-подход; психоэмоциональное напряжение

Keywords: motivation; Gestalt approach; psycho-emotional tension.

В современных экономических условиях большинство руководителей организаций осознают значимость не просто наличия квалифицированных трудовых ресурсов, но и особую роль управления в сотрудничестве с подчиненными, работающих эффективность самой организации. Как правило, таких работников отличает высокий уровень мотивации, идентификация с компанией, вовлеченность в жизнь организации и лояльность к принимаемым управленческим решениям. Зачастую ключевые сотрудники обладают особой, прочно сформированной социально-психологической установкой относительно выстраивания взаимоотношений в контексте «сотрудник-организация».

Понимание особенностей мотивации сотрудников позволяет прогнозировать и влиять на текучесть кадров. Кроме того, как показывают иностранные исследования, мотивированные сотрудники выгодны организации, так как они приносят большую прибыль, повышают репутацию компании, как хорошего работодателя, и не склонны принимать другие предложения о работе [1].

При рассмотрении вопросов мотивации важно понимать значимость баланса между требованиями и ресурсами работы. Так, в 2001 г. А. Беккер, Е. Демероути предложили модель «Требования и ресурсы работы» (далее – модель ТРР), которая характеризуется двумя условиями труда: требованиями работы (т.е. напряжение, нехватка времени, чрезмерная

загруженность) и ресурсами работы (свобода выбирать, когда и каким образом выполнять свой функционал, поддержка коллег и руководства, конструктивная обратная связь, возможность реализации личностного и профессионального роста, разнообразие рабочих задач, делегирование полномочий). Данная модель объясняет механизмы взаимовлияния различных составляющих. Позволяет определить диапазон показателей самочувствия и настроения, включая выгорание, участие в работе и вовлеченность [2].

Согласно модели ТРР, у каждой профессиональной деятельности может быть свои собственные определенные факторы риска, связанные с рабочим стрессом. Эти факторы могут быть классифицированы в двух общих категориях (т.е. требования работы и ресурсы работы). Различное соотношение требований работы и ресурсов работы приводит как к положительным, так и отрицательным результатам [2].

На формирование высокой мотивации особое значение имеет удовлетворения своих потребностей в эмоциональной удовлетворенности. Эмоциональное удовлетворение сотрудников является основой генезиса формирования высокой мотивации. Это циклический процесс, состоящий из четырех фаз, который можно рассмотреть со точки зрения гештальт-подхода. Можно обозначить прикладное значение в следующем:

- **на первой фазе** происходит актуализация потребности, которая сопровождается возросшей эмоциональной напряженностью из-за ощущения нехватки чего-то. Диапазон актуализированных потребностей в полной мере охватывает все уровни пирамиды потребностей А. Маслоу.

- **на второй фазе** – идентификационной – определяется перечень благ, которые могут удовлетворить потребность. На фазе идентификации так же происходит выбор, за счет чего актуализированные потребности могут быть удовлетворены, например, за счет работы в конкретной организации, самозанятости, вторичной занятости, различных проектных подработках и т.д.

- **на третьей фазе** – инструментальной – субъект труда совершает конкретные действия, которые направлены на достижение цели. Инструментальная фаза включает в себя собственно труд, конкретное выполнение той или иной работы. Однако, если у сотрудника присутствует внутреннее ощущение, что он «зашивается» на работе или не справляется с возложенными на него обязанностями и поручениями, тогда инструментальная фаза может быть дополнена различными психологическими механизмами, способствующими получению результата, достижению цели. К таким психологическим механизмам можно отнести делегирование (перекалывание выполнения тех или иных задач на других сотрудников); гештальт-подход (переосмысление совершаемых действий, наполнение их ценностным значением, вследствие которого повышается эффективность трудовой деятельности); профессиональное развитие (повышение квалификации, профессиональное обучение, стажировки, прохождение мастер-классов и т.д.), позволяющие расширить диапазон компетенций, приобрести новые знания и навыки, овладеть новыми инструментами и тут же внедрить их в свою профессиональную деятельность для улучшения её результативности.

- **завершающая фаза** – удовлетворение актуализированных потребностей позволяет снять психоэмоциональное напряжение. Завершающая фаза в психологическом плане связана с достижением гештальта (завершения). Незавершенный гештальт – это любая не доведенная до логического финала эмоциональная или поведенческая реакция, которая создает психологическое напряжение, отбирает ресурсы сознания и памяти. Именно незавершенный гештальт чаще всего является причиной того, почему сотрудники добровольно приходят на

работу по выходным, в период своего отпуска, задерживаются после окончания рабочего дня или приходят на работу гораздо раньше начала, берут работу на дом – они стремятся завершить недоделанные дела, закрыть гештальты, устранить «хвосты». Так как именно завершённое дело, выполненный проект и/или работа в психоэмоциональном плане дают снятие напряжения, разгрузку. Завершённый гештальт перед отпуском, в конце отчетного периода, в конце года перед новогодними праздниками – дает сотруднику мощный энергетический ресурс, позволяющий преступить к новому делу, новому проекту, новому этапу со свежими силами, не отвлекаясь на доделывание незавершенных работ [2].

Следует обратить внимание на цикличность трудового процесса и взаимосвязь результатов, полученных за отчетный период с вознаграждением по результатам этого отчетного периода (цикл контакта в гештальт-подходе). В этом и рассматривается эффект снятия напряжения, так как например, полученная зарплата, премия, звание лучшего сотрудника месяца и другие, позволяют удовлетворить те или иные потребности работника, актуализированные на первой фазе генезиса мотивации. Готовность и способность организации удовлетворять потребности своих сотрудников является базовым основанием для запуска и реализации такого важного психологического механизма как мотивация. За рубежом исследования мотивации активно проводятся на протяжении последних пятидесяти лет. Данный феномен подробно исследуется с различных точек зрения и, в результате, разработан ряд теорий и концепций мотивации, которые нашли подтверждение в эмпирических исследованиях, и используются в практической деятельности [2].

Исследование соотношения между обязательством работы, напряжением и удовлетворением работой, отмечая их как предпосылки вовлеченности. Ресурсы работы включили структурные, социальные, личностные ресурсы, задействование которых происходит через такую достаточно новую персонал-технология, как «гештальт-подход». В случае с применением гештальт-подхода происходит переосмысление совершаемых действий, наполнение их ценностным значением, повышение вовлеченности работника [2].

Следствием применения гештальт-подхода становится повышение эффективности трудовой деятельности. Благодаря использованию гештальт-подхода повышается уровень вовлеченности в работу, сотрудник работает на энтузиазме, искренней заинтересованности, что не влечет за собой профессионального выгорания и психоэмоционального напряжения [2].

Переосмысление работы с применением гештальт-подхода позволит справляться с напряжением на работе, что будет способствовать росту уровня мотивации персонала.

Список использованной литературы:

1. Услуги рынка труда: практическое руководство для служб занятости в сфере содействия трудоустройству. - Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH, Eschborn, DE: 2020.
2. Demerouti, E., Bakker A.B., Nachreiner F. and Schaufeli W.B. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001. 86: 499-512.

Рецензент: кандидат психологических наук, доцент Конурбаев Т.

Султанбаева Д. Ж.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Султанбаев Д.Ж.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Sultanbaev D.Zh.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**СОЦИОЛОГИЯДАГЫ ЖАНА ПСИХОЛОГИЯДАГЫ КОНФЛИКТТИН ИЛИМИЙ
МҮНӨЗДӨМӨСҮ**
НАУЧНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНФЛИКТА В СОЦИОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ
SCIENTIFIC CHARACTERISTICS OF CONFLICT IN SOCIOLOGY AND PSYCHOLOGY

Аннотация: макала конфликттин мүнөздөмөлөрүнүн жалпы мүнөзүн ачып берет. Конфликттерди изилдөө чыр-чатактын алдын алууну ийгиликтүү изилдөөнүн теориялык анализин талап кылат. Конфликттерди конструктивдүү чечүү проблемасы адамдардын өз ара аракеттенүүсү үчүн алардын ортосундагы чыр-чатактын чыгуу ыктымалдыгын минималдаштыруучу шарттарды түзүү болуп саналат. Чыр-чатактын алдын алуу технологиясы – бул биринчи кезекте чыр-чатактын келип чыгуу себептерин билүү.

Анотация: в статье раскрывается общая характеристика конфликта. Исследования проблемы конфликтов требует проведения теоретического анализа успешного изучения профилактики конфликта. Проблема конструктивного разрешения конфликтов заключается в создании условий взаимодействия людей, которые сводят к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними. Технология предупреждения конфликтов — это прежде всего знание причин конфликта.

Annotation: the article reveals the general nature of the characteristics of the conflict. Conflict research requires a theoretical analysis of the successful study of conflict prevention. The problem of constructive conflict resolution is to create conditions for the interaction of people that minimize the likelihood of conflicts between them. Conflict prevention technology is, first of all, knowledge of the causes of conflict

Негизги сөздөр: конфликт; чыр-чатактын себептери; конформизм; негативизм; жамааттык.

Ключевые слова: конфликт; причины конфликтов; конформизм; негативизм; коллектив.

Key words: conflict; causes of conflicts; conformism; negativism; collective.

Каждый человек на протяжении своей жизни неоднократно сталкивается с конфликтами разного рода. Люди хотят чего-то достичь, но цель оказывается трудно достигаемой. Люди переживают неудачу и готовы обвинить окружающих в том, что они не смогли достичь желаемой цели. А окружающие - будь то родственники или те, с кем люди вместе работают, учатся, полагают, что они сами виноваты в собственной неудаче либо цель была ими неверно сформулирована, либо средства ее достижения выбраны неудачно, либо они не смогли правильно оценить сложившуюся ситуацию и обстоятельства им помешали. Возникает взаимное непонимание, которое постепенно перерастает в недовольство, создается обстановка неудовлетворенности, социально-психологического напряжения и конфликта.

Конфликт (от лат. *conflictus* - столкновение) - столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в осознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями.

Конфликт – это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями. Существенная сторона социального конфликта состоит в том, что эти субъекты действуют в рамках некоторой более широкой системы связей, которая модифицируется (укрепляется или разрушается) под воздействием конфликта [1, с.15].

В настоящее время существует большое количество работ, посвященных межличностным конфликтам. Следует отметить, что, несмотря на большое количество работ, в целом проблема межличностного конфликта изучена недостаточно. На сегодня нет общепринятого определения конфликта.

Отсутствует единое понимание динамики конфликта. Недостаточно ясно определена роль эмоций, возникающих в конфликте и сопровождающих его. Не полно освещены вопросы динамики восприятия сторонами друг друга в ходе конфликта и факторы, влияющие на это восприятие. Это связано, в первую очередь, с широтой объектного и предметного полей, а самое главное, непосредственным выходом на личностный аспект конфликтов - определением психологических механизмов и личностных детерминант конфликтного поведения. Разнообразие психологических исследований конфликтов требует их систематизации и углубленного анализа. Следует отметить, что систематизация психологических исследований конфликтов связана с теми же трудностями, что и систематизация в рамках междисциплинарных исследований - отсутствие общего основания.

Психологические исследования конфликтов, объединенные по предмету, традиционно рассматриваются по степени вовлеченности как внутриличностные, межличностные, индивид - группа и межгрупповые.

У термина «конфликт» имеется множество толкований и определений. Одним из них является такое: конфликт — это отсутствие согласия между двумя и более сторонами, которые могут быть конкретными лицами или группами. Каждая сторона делает все, чтобы была принята её точка зрения или цель, и мешает другой стороне делать то же самое [1, с.18].

Когда люди думают о конфликте, они чаще всего ассоциируют его с агрессией, угрозами, спорами, враждебностью, войной и т.п. В результате, бытует мнение, что конфликт - явление всегда нежелательное, что его необходимо избегать, если есть возможность, и что его следует немедленно разрешать, как только он возникает. Такое отношение прослеживается в трудах авторов, принадлежащих к школе научного управления, административной школе и разделяющих концепцию бюрократии по Веберу. Эти подходы к эффективности организации в большой степени опирались на определение задач, процедур, правил, взаимодействий должностных лиц и разработку рациональной организационной структуры. Считалось, что такие механизмы, в основном, устраняют условия, способствующие появлению конфликта, и могут быть использованы для решения возникающих проблем. Руководители, принадлежащие к школе «человеческих отношений», также были склонны считать, что конфликта можно и должны избегать. Они признавали возможность появления противоречий между целями отдельной личности и целями организации в целом, между линейным и штабным персоналом,

между полномочиями и возможностями одного лица и между различными группами руководителей. Они рассматривали конфликт как признак неэффективной деятельности организации и плохого управления. По их мнению, хорошие взаимоотношения в коллективе могут предотвратить возникновение конфликта.

Среди популярных причин конфликтов можно выделить следующие.

1. Неадекватная самооценка. Индивид не воспринимает критику. Он либо злится (завышенная самооценка), либо злится и дополнительно внутренне тяжело переживает конфликт (низкая самооценка).
2. Неадекватное представление о себе, ситуации, другом человеке. Возникает от незнания, веры слухам, получения недостоверной информации или от недостатка данных.
3. Несовместимость социальных ролей. Внутреннее противоречие одного человека или разные представления об одной и той же роли у двух людей. Например, подростки считают себя взрослыми, но для родителей они – дети.
4. Дискриминация по любому признаку. Речь идет о «своих» и «чужих».
5. Ограниченный объем ресурсов, то есть «битва за место, блага».

Причиной конфликта может стать все, что не удовлетворяет потребности одного человека или группы людей, задевает интересы (личные или групповые) и ограничивает поведение и деятельность субъектов.

Типы конфликта: Принято выделять четыре основных типа конфликта, однако нередко встречаются конфликты смешанные, которые вызывают наибольшее затруднение при попытке их разрешения или использования на пользу предприятия.

Внутриличностный конфликт не соответствует определению, данному выше. Однако его возможные дисфункциональные последствия аналогичны последствиям других типов конфликта. Он может принимать различные формы, и из них наиболее распространена форма ролевого конфликта, когда одному человеку предъявляются противоречивые требования по поводу того, каким должен быть результат его работы или, например, когда производственные требования не согласуются с личными потребностями или ценностями. Такой конфликт может возникнуть при низкой удовлетворенности работой, малой уверенностью в себе и организации, а также в период стрессового состояния. Внутриличностный конфликт представляет собой обостренное негативное переживание, обусловленное затянувшимся противостоянием различных структур внутреннего мира человека, отражающее его противоречивые связи с внешним миром и препятствующее принятию решений. Также внутриличностный конфликт характерен тем, что одолевает любого человека, причем одолевает его систематически.

Внутриличностный конфликт может быть как конструктивного характера, так и деструктивного. В первом случае он является неотъемлемой частью личностного развития, а во втором – представляет опасность для человека, так как служит причиной стрессов и тяжелых переживаний, а в некоторые даже случаи суицида. Именно по этой причине нужно знать, что такое внутриличностный конфликт и пути его разрешения.

Межличностный конфликт самый распространенный тип конфликта. В трудовом коллективе он проявляется по-разному. Чаще всего, это борьба руководителей за ограниченные ресурсы, капитал или рабочую силу, время использования оборудования или одобрение проекта. Каждый из них считает, что, поскольку ресурсы ограничены, он должен убедить вышестоящее руководство выделить эти ресурсы ему, а не другому руководителю.

Межличностный конфликт также может проявляться и как столкновения личностей. Люди с различными чертами характера, взглядами и ценностями иногда просто не в состоянии ладить друг с другом. Как правило, взгляды и цели таких людей различаются в корне.

Конфликт между личностью и группой, между отдельной личностью и группой может возникнуть конфликт, если эта личность займет позицию, отличающуюся от позиций группы.

Межгрупповой конфликт. Трудовые коллективы состоят из множества формальных и неформальных групп. Даже в самых лучших организациях между такими группами могут возникнуть конфликты. Неформальные группы, которые считают, что руководитель относится к ним несправедливо, могут крепче сплотиться и попытаться «рассчитаться» с ним снижением производительности. Примером может служить межгрупповой конфликт - конфликт между профсоюзом и администрацией.

У всех конфликтов есть несколько причин, основными из которых являются ограниченность ресурсов, которые надо делить, различия в целях, различия в представлениях и ценностях, различия в манере поведения, уровне образования и т.п.

Распределение ресурсов. Даже в самых крупных коллективах ресурсы всегда ограничены. Руководство может решить, как распределить материалы, людей, финансы, чтобы наиболее эффективным образом достигнуть целей организации. Не имеет значения, чего конкретно касается это решение - люди всегда хотят получать больше, а не меньше. Таким образом, необходимость делить ресурсы почти неизбежно ведет к различным видам конфликта.

Взаимозависимость задач. Возможность конфликта существует везде, где один человек или группа зависят в выполнении задач от другого человека или группы. Поскольку все организации являются системами, состоящими из взаимозависимых элементов, при неадекватной работе одного подразделения или человека взаимозависимость задач может стать причиной конфликта.

Различия в целях. Возможность конфликта растет по мере того, как организации становятся более специализированными и разбиваются на подразделения. Это происходит потому, что подразделения могут сами формулировать свои цели и большее внимание уделять их достижению, чем достижению целей организации.

Различия в представлениях и ценностях. Представление о какой-то ситуации зависит от желания достигнуть определенной цели. Вместо того, чтобы объективно оценить ситуацию, люди могут рассматривать только те взгляды, альтернативы и аспекты ситуации, которые, по их мнению, благоприятны для группы или личных потребностей. Различия в ценностях - распространенная причина конфликта. Например, подчиненный может считать, что всегда имеет право на выражение своего мнения, в то время как руководитель может полагать, что подчиненный может выражать своё мнение только тогда, когда его спрашивают, и беспрекословно выполнять то, что ему говорят.

Различия в манере поведения и жизненном опыте могут увеличить возможность возникновения конфликта. Нередко встречаются люди, которые постоянно проявляют агрессивность и враждебность и которые готовы оспаривать каждое слово. Такие личности часто создают вокруг себя атмосферу, чреватую конфликтом.

Неудовлетворительные коммуникации. Плохая передача информации может быть как причиной, так и следствием конфликта. Она может действовать как катализатор конфликта, мешая отдельным работникам или группе понять ситуацию или точки зрения других. Например, если руководство не может донести до сведения рабочих, что новая схема оплаты

труда, увязанная с производительностью, призвана не «выжимать соки» из рабочих, а увеличить прибыль компании и её положение среди конкурентов, подчинённые могут отреагировать так, что темп работы замедлится. Другие распространённые проблемы передачи информации, вызывающие конфликт - неоднозначные критерии качества, неспособность точно определить должностные обязанности и функции всех сотрудников и подразделений, а также предъявление взаимоисключающих требований к работе. Эти проблемы могут возникнуть или усугубиться из-за неспособности руководителей разработать и довести до сведения подчинённых точное описание должностных обязанностей.

Отсутствие конфликтов - психологическое здоровье человека, к которому он стремится, поэтому многое зависит от умения разрешать конфликты. Для этого необходимо обладать знанием теории и практическими навыками разрешения конфликтов. Незнание этих аспектов вопроса не освобождает от ответственности возникновения трудностей в общении с людьми.

Медленнее и труднее процесс сплоченности коллектива происходит при более слабом управлении, а в коллективе возникают группы людей, которые не разделяют устремлений руководства. Пройдет немалый промежуток времени и будут затрачены большие усилия менеджера, прежде чем коллектив начнет спланиваться. Может сложиться и такое положение, когда коллектив сплотить не удастся вообще. Так, например, если в него попали слишком разные по характеру и темпераменту люди, с различными ценностными ориентациями, не терпящие мнения других и т.д. Формально такой коллектив может существовать, но энергетического эффекта дать он не сможет. Слишком велика психологическая несовместимость людей. Для достижения психологической совместимости людей в коллективе необходимы по меньшей мере два условия: 1) совместимость характеров, типов темпераментов;

2) высокий профессиональный уровень всех работающих в коллективе.

Психологическая совместимость коллектива легко может быть разрушена, если произошла утечка негативной информации, распространяются нежелательные слухи. При обнаружении такого источника может возникнуть конфликт, а от совместимости не останется и следа.

Таким образом следует отметить, что на психологическую совместимость работников оказывает влияние и система контроля за работой. Здесь важно, кто осуществляет контроль, проверяет соблюдение норм и правил производства, следует ли обычаям и традициям данного коллектива, проводит контроль с целью улучшения дела или с целью «подсидивания» коллег. В итоге контроля коллектив должен принять верное решение о том, как исправить допущенные ошибки, или какими путями добиваться улучшения работы. В такой обстановке каждый работник испытывает на себе определенное давление со стороны сотрудников, поэтому важно, чтобы коллектив не переступил известной грани, допустимого уровня конформизма.

Список использованной литературы:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учеб. пособие для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. 2-е изд. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. - 591 с.
2. Дмитриев, А. В. Конфликтология А. В. Дмитриев. - М.: Гардарики, 2008. - 318 с.
3. Зайцев, А.К. Социальный конфликт / А.К. Зайцев. - Изд. 2-е. - М.: Academia, 2007. - 464 с.
4. Здравомыслов, А. Г. Социология конфликта / А.Г. Здравомыслов. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 317 с.

5. Зеленков, Михаил Юрьевич. Конфликтология / Михаил Юрьевич Зеленков. - Москва : Издательско- торговая корпорация "Дашков и К", 2013. - 324 с.
6. Кибанов, Ардальон Яковлевич. Конфликтология. Москва : ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2014. - 301 с.
7. Козырев Г.И. Конфликтология. Учебник для вузов М., 2010.
8. Мосиенко, Л.И. Конфликтология: лекции / Л. И. Мосиенко - Омск: Изд-во ОмГТУ, 2009. - 64 с.
9. Соломатина, Е. М. Социология конфликта: учеб. пособие / Е. М. Соломатина. - М.: Академический проект Альма Матер. - 2016 - 198 с.

Рецензент: профессор психологии Джумалиева Ж.М.

УДК:331.054

Султанбаева Д. Ж.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Султанбаев Д.Ж.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Sultanbaev D.Zh.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**ЭМГЕК КОЛЛЕКТИВДЕРИНДЕ ЧЫР-ЧАТАКТЫН ПАЙДА БОЛУШУНУН ЖАНА
ЖҮРҮШҮНҮН МЕХАНИЗМИНИН ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ
ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМА ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРОТЕКАНИЯ
КОНФЛИКТА В ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ
FEATURES OF THE MECHANISM OF THE EMERGENCE AND COURSE OF
CONFLICT IN LABOR COLLECTIVES**

Аннотация: Макалада актуалдуу проблемалардын бири — эмгек коллективдериндеги чыр-чатактын пайда болуусунун жана жүрүшүнүн механизминин өзгөчөлүктөрү белгиленген. Теманын актуалдуулугу эмгектик конфликт коомдук-эмгек мамилелеринин өзгөчө формасы катары ар кандай уюмдун ишинин объективдүү мыйзам ченемдүүлүктөрү болуп санала тургандыгы менен шартталган. Ушуга байланыштуу, заманбап илим эмгек конфликтин уюмдун ишмердүүлүгүндөгү бузуку көрүнүш позициясынан эмес, анын ажырагыс компоненти катары караган ыкмаларды сунуштайт, аны натыйжалуу башкаруу кыйратуучу кесепеттерди, биринчи кезекте, төмөндөтүүгө мүмкүндүк берет. кадрлардын жана уюм-дун социалдык-экономикалык керсеткучтерун жакшыртуу жалпысынан.

Аннотация: В статье освещается одна из актуальных проблем- особенности механизма возникновения и протекания конфликта в трудовых коллективах. Актуальность темы связана с тем, что трудовой конфликт, как особая форма социально-трудовых отношений, является объективной закономерностью функционирования любой организации. В связи с этим, современная наука предлагает подходы, рассматривающие трудовой конфликт не с позиции дезорганизирующего феномена в деятельности организации, а как ее неотъемлемый компонент, эффективное управление которым позволит снизить деструктивные последствия, прежде всего, в виде повышения социально-экономических результатов деятельности персонала и организации в целом.

Annotation: The article highlights one of the urgent problems - the features of the mechanism of the emergence and course of conflict in labor collectives. The relevance of the topic is due to the fact that the labor conflict, as a special form of social and labor relations, is an objective pattern of the functioning of any organization. In this regard, modern science offers approaches that consider the labor conflict not from the position of a disruptive phenomenon in the activities of the organization, but as its integral component, the effective management of which will reduce the destructive consequences, primarily in the form of improving the socio-economic performance of the personnel and the organization generally.

Негизги сөздөр: конфликт, өз ара аракеттенүү, конфликт динамикасы, конфликт диагностикасы, конфликттерди башкаруу, мотивация.

Ключевые слова: конфликт, взаимодействие, динамика конфликта, диагностика конфликта, управление конфликтом, мотивация.

Key words: conflict, interaction, conflict dynamics, conflict diagnostics, conflict management, motivation.

Под предметом любой науки понимается мысленная, идеальная, теоретическая модель того объекта, части или сферы действительности, на который направлен ее главный интерес.

Предметом конфликтологии является идеальная модель конфликтного взаимодействия, его теория, основой которой выступает понятийный аппарат с его центральным звеном - категорией конфликта. Объект конфликтологии - сама социальная жизнь, все бесконечное разнообразие реальных, «живых» конфликтов от детских ссор и до мировых войн, которыми наполнена общественная жизнь прошлого и настоящего.

Как и любое социальное явление, конфликт может быть рассмотрен как процесс, протекающий во времени. Поэтому важной характеристикой конфликта является его динамика, которая представляет собой ход развития, изменения конфликта под воздействием его внутренних механизмов и внешних факторов. Описание динамических характеристик конфликта предполагает внимание к развитию конфликта и требует ответа на два ключевых вопроса: что происходит в конфликте и как это происходит? Динамика конфликта находит свое отражение в следующих понятиях: периоды, этапы и фазы конфликта.

Периоды и этапы конфликта отражают существенные моменты, характеризующие развитие конфликта от его возникновения и до разрешения. Поэтому знание основного содержания каждого из них важно для его прогнозирования, оценки и выбора технологий управления этим конфликтом.

Объективные причины приводят к созданию предконфликтной обстановки — объективного компонента предконфликтной ситуации. Все трудовые коллективы различаются по психологическим особенностям.

В сфере промышленного производства такие различия внешне определить сложнее. Люди работают в цехах и бригадах, производят определенную продукцию и внешне психологические факторы никак не проявляются. Но это только видимость. Работники коллективов реагируют на внутренние и внешние события по-разному, проявляют различную степень сплоченности, целеустремленности и результативности в решении возникающих проблем. При более тщательном наблюдении оказывается, что в одних коллективах люди испытывают чувство удовлетворения от работы, радость при общении с товарищами, показывают высокую производительность труда, проявляют инициативу и творчество. В других царят уныние и лень, ссоры и брань, несогласованность, недовольство по каждому

незначительному поводу и пустяку. Естественно, что результаты работы в таких коллективах неудовлетворительны.

Почему такие различия имеют место? Если не принимать во внимание материально-вещественные стороны производства, которые, несомненно, играют важную роль в работе, а остановиться только на духовной стороне дела, то здесь выйдут на первый план психологические факторы, позитивное проявление которых во многом зависит от эффективной работы управляющего.

Для снижения отрицательных последствий конфликтов необходимо уметь владеть конфликтной ситуацией: умело выявлять и диагностировать причины возникновения конфликта, управлять его протеканием и снижать уровень конфликтного противостояния. Анализ опыта функционирования местных предприятий и зарубежных компаний, как показывает практика, позволяет с уверенностью утверждать о том, что современным специалистам и руководству все более необходимы знания и навыки в области социального управления трудовыми конфликтами, раннего диагностирования причин нарождающихся конфликтных ситуаций, правильного ведения переговорного процесса. Рост конфликтных ситуаций говорит о важности комплексного социологического исследования причин и механизмов протекания социально-трудовых конфликтов.

Конфликты субъективного характера нередко вызываются психологической несовместимостью работников, обусловленной особенностями их характеров и темпераментов. Причины конфликтов, помимо подразделения на группы объективных и субъективных, могут быть представлены в виде общих и частных [3].

– социально-психологические (отражают социально-психологические явления в социальных группах: взаимоотношения, лидерство, групповые мотивы, коллективные мнения, настроения и т.д.);

– индивидуально-психологические (отражают индивидуальные психологические особенности личности: темперамент, характер, способности, мотивы и т.п.).

Любой конфликт выполняет как позитивные (конструктивные), так и негативные (деструктивные) функции. Несмотря на достаточно четкое их разделение в теоретическом плане, на практике бывает нелегко провести грань между конструктивностью и деструктивностью конкретного конфликта.

Большинство конфликтов одновременно выполняют и конструктивные, и деструктивные функции, в связи с чем бывает трудно представить обобщенную оценку положительных и отрицательных последствий конфликтных взаимодействий;

Если конфликт протекает по деструктивной схеме (чаще всего это наблюдается при неуправляемых конфликтах), то могут наблюдаться такие деструктивные (дисфункциональные) последствия.

– ухудшается настроение участников, резко повышая эмоциональный фон ситуации и снижая трудовую мотивацию;

– частые и эмоционально-напряженные конфликты могут негативно влиять на здоровье работников (согласно статистике, при этом увеличивается риск сердечно-сосудистых нарушений и заболеваний желудочно-кишечного тракта);

– возможно появление неприязни, враждебности, ненависти между участниками конфликта, а иногда и полное прекращение общения и взаимодействия;

– конфликты могут отрицательно влиять на развитие личности, как иногда формируют у человека чувство неверия в торжество справедливости;

- частые конфликты приводят к снижению внутригрупповой сплоченности;
 - конфликтное взаимодействие работников влияет на эффективность их трудовой деятельности;
- в результате конфликта происходит ухудшение взаимоотношений в коллективе, состояния социально-психологического климата, возможно увольнение работников;
- ухудшаются коммуникации и взаимосвязи, что приводит к нарушению трудового ритма;
 - разрешение конфликтов требует больших эмоциональных, а иногда и материальных затрат;
 - снижается эффективность трудовой деятельности.

Перечень приведенных выше конструктивных и деструктивных функций и последствий конфликта, разумеется, не является окончательным и, как показывает практика, может быть значительно расширен и детализирован.

Снижение степени деструкции конфликтов обеспечивается грамотным управлением, для чего необходимо понимать суть механизмов возникновения конфликтных взаимодействий. Знание закономерностей процессов зарождения и развития конфликтов позволяет гасить нежелательные явления в самом начале, тем самым обеспечивая возможность предотвращения столкновений.

Большинство конфликтов, как считают специалисты, зарождается помимо желания их участников, на волне использования конфликтогенов.

Конфликтогенами называют слова, действия (или бездействие), поведенческие акты или поведение в целом, которые могут привести к конфликту

Наиболее часто встречаются следующие конфликтогены

- навязывание советов;
- утаивание информации;
- «допросы», загоняющие «в угол» и вызывающие чувство вины;
- оскорбительные и унижающие достоинство прозвища и клички;
- хвастовство;
- угрозы и приказания;
- негативная и необоснованная критика;
- проявление эгоизма;
- повышение голоса, перебивание и другие попытки утвердиться за счет другого;
- отказ от разговора и обсуждения важной темы;
- слова-«должники» («Ты должен...»);
- манипулирование;
- ложь или попытки обмана;
- проявление агрессивности и раздражительности и другие

Управленческая практика показывает, что механизмы возникновения конфликтных взаимодействий далеко не всегда осознаются сторонами конфликта, что нередко приводит к дисфункциональным последствиям.

Руководитель должен вовремя отслеживать возникающие противоречия, отделяя инцидент от конфликтной ситуации, анализируя глубинные причины возникающих разногласий. Только при использовании грамотных подходов, исключающих поверхностное восприятие происходящих событий, можно принять правильное решение, обеспечивающее проявление конструктивных функций конфликтов.

Конфликты возникают вследствие разных причин, основными из которых являются недостаток ресурсов, нечеткое разделение обязанностей, различия во власти и статусе, личностные аспекты, кризис коммуникаций, различия в целях.

Список использованной литературы:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология. Схемы и комментарии: Учебное пособие / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. - СПб.: Питер, 2013. - 304 с.
2. Агеев В.С. «Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы», М., 1990 4. Социальная психология.
3. Бородкин Ф.Н. «Внимание, конфликт!», Новосиб., 1983
4. Балан, В.П. Конфликтология: Учебное пособие для вузов / В.П. 4. Ворожейкин, И.Е. Конфликтология: Учебник / А.Я. Кибанов, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова; Под ред. А.Я. Кибанов. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 301 с.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2009. - 544 с.
6. Зеленков, М.Ю. Конфликтология: Учебник / М.Ю. Зеленков.-М.: Дашков и К, 2013. - 324 с.
7. Земедлина, Е.А. Конфликтология: Учебное пособие / Е.А. Земедлина. - М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 141 с.
8. Иванов, А.А. Негативистская конфликтология: Учебное пособие / А.А. Иванов. - М.: Флинта, 2015.-304с.282 с.
9. Кильмашкина, Т.Н. Конфликтология. Социальные конфликты: Учебник / Т.Н. Кильмашкина. - М.: ЮНИТИ, 2013. - 287 с.
10. Сорокина, Е.Г. Конфликтология в социальной работе: Учебник для бакалавров / Е.Г. Сорокина, М.В. Вдовина. - М.: Дашков и К, 2014. - 284 с.
11. Сорокина, Е.Г. Конфликтология в социальной работе: Учебник для бакалавров / Е.Г. Сорокина, М.В. Вдовина. - М.: Дашков и К, 2016. - 284 с.
12. Степанов, Е.И. Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов/Е.И. Степанов-М.:ЛКИ, 2015 -176 с.
13. Шарков, В.И. Сперанский. - М.: Дашков и К, 2015. - 240 с.
14. Конфликтология: Учебник / Под ред. В.П. Ратникова. - М.: ЮНИТИ, 2013. - 543 с.
14. Фелау Э.Г. Конфликты на работе. - М.: Омега-Л. 2006, - 117 с.

Рецензент: профессор психологии Джумалиева Ж.М.

УДК 37:372.4

Чолпонкулова Диана Джаныбековна

Ж.Баласагын атындагы КУУ, психология багыты, магистрант

Чолпонкулова Диана Джаныбековна

КНУ им. Ж. Баласагына, направление психология, магистрант

Cholponkulova Diana Dzhanybekovna

KNU Zh. Balasagyn, psychology direction, master student

**ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
И ПРОБЛЕМЫ**

**ӨСПҮРҮМДӨРДҮН ДЕВИАНТТЫК ЖҮРҮМ-ТУРУМУ: УЧУРДАГЫ АБАЛЫ
ЖАНА КӨЙГӨЙЛӨРҮ**

DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS: CURRENT STATE AND PROBLEMS

Аннотация: Макалада заманбап коомдун актуалдуу көйгөйү, жашы жете элек өспүрүмдөр арасында девианттык жүрүм-турумдун ар кандай формаларынын өсүп жатышы ачыкталган. Көптөгөн өспүрүмдөр убактылуу жүрүм-турум көйгөйлөрүнө дуушар болушат. Бирок, жүрүм-турумдун өнөкөт бузулушу жөнүндө сөз болгондо, жүрүм-турум нормалдуу жана жалпы кабыл алынган коомдук нормалардан жана эрежелерден четтөө болуп эсептелет. Табигый жана коомдук илимдер үчүн норма бирдей – норманы чек катары түшүнүү, системаны кармап турууга жана өзгөртүүгө жол берилген чара. Девианттык жүрүм-турум деп төмөндөгүлөр түшүнүлөт: адамдын белгилүү бир коомдо расмий түрдө белгиленген же иш жүзүндө белгиленген нормаларга, стандарттарга, үлгүлөргө ылайык келбеген аракетин, адамдын кенири масштабдагы иш-аракети формасында туюнтулган коомдук көрүнүш, расмий жоболор, же белгилүү бир коомдо белгиленген техникалык шарттар.

Аннотация: Статья раскрывает актуальную проблему современного общества – рост разных форм девиантного поведения среди несовершеннолетних. Многие подростки испытывают временные поведенческие нарушения. Однако, когда речь идет о хронических нарушениях поведения, поведение считается ненормальным и отклоняющимся от общепринятых социальных норм и правил. Норма едина для естественных и общественных наук — понимая норму как предел, меру, дозволенную для поддержания и изменения системы. Под девиантным поведением понимается: поступок, при котором лицо не соответствует официально установленным или фактически сложившимся нормам, стандартам, образцам в конкретном обществе, социальное явление, выражающееся в форме масштабной деятельности человека, не соответствующей официальным предписаниям, либо действующие в конкретном обществе установленные технические условия.

Abstract: The article reveals the actual problem of modern society the growth of various forms of deviant behavior among minors. Many teenagers experience temporary behavioral problems. However, when it comes to chronic behavioral disorders, the behavior is considered abnormal and deviating from generally accepted social norms and rules. The norm is the same for the natural and social sciences - understanding the norm as a limit, a measure allowed to maintain and change the system. Deviant behavior is understood as: an act in which a person does not comply with officially established or actually established norms, standards, patterns in a particular society, a social phenomenon expressed in the form of a large-scale human activity that does not comply with official regulations, or established technical conditions in a particular society.

Негизги сөздөр: өспүрүм, девианттык жүрүм-турум, тарбия, окутуу, коом

Ключевые слова: подросток, девиантное поведение, воспитание, обучение, общество

Key words: teenager, deviant behavior, upbringing, training, society

Подростковый возраст – это период жизни человека с детства до молодости. В традиционных классификациях он начинается от 11 до 12 лет, заканчивается от 14 до 15 лет. Возрастные границы можно максимально широко рассмотреть, а подростковый период - 11-17 лет. В возрастной психологии примерно до 12-ти лет каждый ребенок представляет собой подрастающую личность с пока еще детскими и невинными интересами. Но буквально спустя год этого же ребенка порою трудно узнать. Несмотря на то, что это девочка или мальчик, мать начинает слышать оскорбление и хамство, наблюдать за тем, как изменился ребенок, начиная с подросткового прыща и своего рода внешний вид. Так отражается начало полового периода, или, как ещё называют, переходный возраст. Это указывает на начало полового периода или

на переходный период. Однажды даже самый послушный ребенок потеряет контроль. Психологи указывают на появление девиантного поведения детей и подростков, что является недопустимым способом нарушения норм взаимодействия с обществом, морали, этики и даже уголовного кодекса. Как правило причины возникновения девиантного поведения у всех «трудных» подростков, похожи: Оценка физического развития, сильных и мужских подростков практически не требует попыток завоевать доверие окружающим. Слабые, худые и невысокие мальчики, наоборот, иногда пытаются выделиться из-за весьма сомнительных поступков и постоянно нуждаются в том, чтобы доказывать окружающим свою самостоятельность. Половое созревание выражается всплеском гормонов, что приводит к вспыльчивости, агрессивности, непослушанию и т. д. Несоответствие темпа и уровня развития личности. Очень часто проблема девиантного поведения заключается в том, что ощущение вседозволенности и взрослости у подростков неизбежно сталкивается с непониманием его стремлений и притязаний со стороны взрослых.

В статье анализируются актуальные проблемы подростков, акцентируется внимание на проявлениях девиантного поведения подростков. Девиантное поведение подростков, с одной стороны, является отражением процессов, происходящих в обществе, с другой стороны, ближайшего окружения подростка (друзья, семья, одноклассники) и изменений в системе отношений в обществе. Девиантное поведение изучается давно, но ее изучение не потеряло своей актуальности и в наше стремительно меняющееся время. Отклоняющиеся тенденции могут быть связаны с нарушением адекватных связей подростков с основными социальными институтами — семьей, школой, СМИ, Интернетом. Социальные институты вносят значительный вклад в формирование личности подростков, что, в свою очередь, предопределяет процесс социализации и то, насколько успешно они учатся взаимодействовать с окружающей средой, как будут налаживать взаимодействия с окружающими, какие выходы из стрессовой ситуации выберут [3]. Исследование девиаций в социокультурном поведении подростков предполагает анализ соотношения таких понятий, как «культура» и «девиантное поведение», поскольку именно в этом соотношении и возможно проследить специфику и особенности молодежной культуры на современном этапе. Под девиантным поведением понимается: 1) поведение, не соответствующее формально установленным или фактически установленным нормам (стандартам, шаблонам) в конкретном обществе; 2) поступки, не соответствующие формально установленным или фактически установленным нормам (стандартам, шаблонам). в конкретном обществе. Социальное явление, выраженное в форме широкомасштабной человеческой деятельности. В первом смысле девиантного поведения является прежде всего предметом психологии, педагогики и психиатрии. Во втором значении - предмет социологии и социальной психологии. Конечно, такие дисциплинарные различия относительны. Понятие «норма» является отправной точкой для понимания предвзятости. В организационной теории сложилось общее понимание норм естественных и социальных наук как предела, приемлемой меры для сохранения и изменения системы. В современной российской социологии Я. И. Гилинский считает, что корнем девиации является наличие социального неравенства в обществе, при высоких различиях в способности удовлетворять потребности разных социальных групп.[2] **Формы и причины девиантного поведения.** В младшем школьном возрасте, по мнению В. М. Целуйко, наиболее распространены такие формы девиантного поведения, как непослушание, выражающееся в шалостях, озорстве, проступках; детский негативизм, проявляющийся в упрямстве, капризах, своеволии, недисциплинированности и

др. [6]. Колесникова Г.И., характеризуя отклонения, преобладающие в детском возрасте, называет: фобии, поведенческие проблемы (например, агрессия-аутоагрессия), проблемы адаптации, низкая успеваемость [7]. Как считает Е. В. Змановская, в детском возрасте (от 5 до 12 лет) преобладают следующие формы девиаций: антисоциальное поведение (насилие по отношению к младшим детям или сверстникам, жестокое обращение с животными, воровство, мелкое хулиганство, разрушение имущества, поджоги); асоциальное поведение (побеги из дома, бродяжничество, школьные прогулы, агрессивное поведение, злословие, ложь, воровство, вымогательство, попрошайничество); аутодеструктивное поведение (курение и токсикомания, но в целом, считает ученый, для данного возрастного периода аутодеструкция мало характерна[5].

Белорусские ученые (И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович) различают, с точки зрения деструктивной направленности, следующие типы нарушения поведения:

- одиночно-агрессивный тип (диагностическими критериями поведенческих расстройств являются воровство, побег из дома, умышленный обман, прогулы в школе, участие в поджогах, вандализме, уничтожении чужого имущества, жестокое обращение с людьми или животными и др.); преобладание физически или вербально агрессивного поведения;
- групповой агрессивный тип (особенностью является агрессивное поведение, проявляющееся в основном в виде групповой активности в компании друзей, вне дома);
- нарушения поведения в виде непокорности и непослушания (особенностью является вызывающее поведение с негативизмом, враждебностью, часто направленное против родителей или учителей). По определению А. Д. Гонеева, Н. И. Лифинцевой, Н. В. Ялпаевой, девиантное поведение подростка может проявляться в нескольких плоскостях как:
 - особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность, устойчивость или слабость, повышенная активность или пассивность ребенка, сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость, импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и аффективность и др.);
 - социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, озлобленность, агрессивность, жестокость);
 - низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);
 - вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми) [4].

Рассматривая «профилактику девиации», предлагается также обратиться к термину «ранняя профилактика», введенному Г. М. Минковским в середине 1960-х гг. Авторы относят эту концепцию к первичной профилактике, осуществляемой семьей и образовательными учреждениями, которая заключается в выявлении и устранении источников негативного воздействия, игнорировании и отчуждении фактов от семьи и образовательного учреждения. Их негативное влияние проявляется в поведении детей и подростков. Игошев К. Е., Миньковский Г. М. полагают, что ранняя профилактика ориентирована на то, чтобы своевременно обнаружить ситуации, которые могут способствовать неправильному воспитанию и поведению; устранить или нейтрализовать источники отрицательного влияния

до того, как они существенно скажутся на формировании личности и поведении детей и подростков [6]. По мнению М. В. Шакуровой, основная задача ранней профилактики девиантного поведения состоит в предупреждении и коррекции социальных отклонений и социальной дезадаптации детей и подростков, возникающих в результате неблагоприятного социального развития — социопатогенеза, обусловленного различными неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями.

Наиболее значимым и, соответственно, наиболее действенным защитным фактором по отношению к девиантному поведению несовершеннолетних в этом ряду является семья и семейное окружение. В благополучной семье, обладающей эффективным воспитательным потенциалом, устанавливаются гармоничные отношения между родителями и детьми, благоприятная семейная среда, закладываются основы норм и правил нравственности, мировоззрения, ценностных ориентаций, жизненных планов, идеалов детей и формируются подростки. Неблагополучная семья задает иной вектор семейного общения, стиль взаимоотношений, нормы поведения. Целуйко В. М. в книге «Психология неблагополучной семьи» истоки преступности несовершеннолетних связывает главным образом с семейным неблагополучием, которое выражается не только и не столько в антисоциальном поведении родителей, сколько в отчуждении детей в родительской семье с первых этапов развития их личности [1]

Рекомендации для родителей по профилактике девиантного поведения у детей. Ребенок не слушается, старайтесь сдерживать себя, не показывайте бурных вспышек гнева, будьте терпеливее. Записывайте свои комментарии ребенку в течение дня (когда, по какому поводу и в какой форме с последующим анализом). Разыграйте возникшую конфликтную ситуацию, поменявшись ролями (ребенок в роли родителя предлагает пути решения). Чаще разговаривайте по душам: интересуйтесь, что хочется ребенку, чего ему не хватает в семье. Чаще хвалите и проявляйте понимание. Чаще создавайте ситуации успеха, где ребенок проявит свои лучшие стороны. Не упрекайте. Важно не только слышать, но и слушать своего ребенка. Любите ребенка таким, какой он есть. Не спешите в суждениях и выводах. Не приказывайте, а высказывайте свои требования в виде просьбы, пожелания. Запретов должно быть немного, но их нарушение должно всегда сопровождаться наказанием. Иначе ребенок поймет, что правила — это нечто условное, поэтому выполнять их вовсе не обязательно. Записывайте определенные правила и вывешивайте их на видное место. Наказанный ребенок не должен сомневаться, что родители его любят. Обсуждайте поступки ребенка открыто, но на «языке любви». Не прибегайте к физическим наказаниям. Наказывая ребенка, объясните четко, в чем заключается его вина, для него это может быть не так очевидно, как для вас. Проявляйте свое огорчение, показывайте, как вас расстроило поведение сына (дочери). Ребенок уходит из дома поговорите с ребенком о том, что вы чувствуете в его отсутствие. Заключите с ребенком договор: если он уходит из дома, то вы лишаете его карманных денег и т. д. Поддерживайте контакт со специалистами. Создайте в семье спокойную, доброжелательную атмосферу[4]. Педагогические ошибки, неудачи подростка в учебной деятельности, конфликты с учителями, одноклассниками замыкаются в порочный круг событий, приводящих к хроническому стрессу, эмоциональному дистрессу и, в конечном счете, к нарушениям в развитии головного мозга (исследования М. М. Безруких), что в свою очередь приводит к снижению уровня мышления, памяти и негативно сказывается на успешности усвоения школьной программы. Помочь ученику найти его зону успешности, предложить ту деятельность (не учебную!), в которой он ощутит свою компетентность

— задача педагогов, родителей в профилактике девиантного поведения у детей и подростков. Ранняя компенсация школьной не успешности — одно из самых эффективных средств профилактики отклоняющегося поведения[8].

В заключении хочу сказать, что родителям и педагогам, воспитывающим девиантные формы поведения, важно понять необходимость комплексного оказания помощи для таких детей. Иначе, если не оказывается медицинская, психотерапевтическая, социальная и педагогическая помощь, девиантное реагирование подростков становится образцом жизни.

Коррекция девиантного поведения современного «трудного» подростка возможна. Необходимо понимать не только сущность происходящего социального процесса, но знать нормы и патологические модели поведения, психологию трудностей в воспитании, формы поведенческих нарушений возрастных психических особенностей, основные причины возникновения «трудные» дети и подростки. В беседе с подростками, возбудимыми и злобными личностями, нужно обратить внимание на социальные и положительные качества характера: заботливость, осторожность, внимание к здоровью и подчеркнуть, что это будет способствовать повышению их благосостояния в жизни. Построение бесед с подростками таким образом будет эффективным, так как именно эти проблемы наиболее важны для людей данного типа характера. Также следует помнить, что присущая им эмоциональная неустойчивость, склонность к фиксации негативных переживаний приводят к тяжелым конфликтным ситуациям и противоправным действиям[7]. В результате они оказываются в социальной изоляции. В работе с подростками, неустойчивыми в поведении, она должна быть направлена на организацию постоянного контроля за учебной и другими видами их деятельности. Но в то же время дайте некоторую свободу и не душийте чрезмерным контролем, чтобы сказать, что вы им доверяете.

Список использованной литературы:

1. Ганишина, И. С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних : учеб. пособие / И. С. Ганишина, А. И. Ушатиков. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2006. — 288 с. — (Библиотека педагога-практика).
2. Гишинский Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». - СПб.: Юридический центр Пресс, 2004.
3. Глушкова 2007 – Глушкова О.В. Использование возможностей учебного коллектива для профилактики и коррекции девиантного поведения // Психологическая наука и образование. 2007. № 5.
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, 242 Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. — 4-е изд. — М. : Академия, 2007. — 272 с.
5. Змановская, Е. В. Девиантология : психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
6. Игошев, К. Е. Семья, дети, школа / К. Е. Игошев, Г. М. Миньковский. — М. : Юридическая литература, 1989. — 448 с. 18. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2014. — 368 с
7. Колесникова, Г. И. Психологические виды помощи : психопрофилактика, психокоррекция, консультирование / Г. И. Колесникова. — Ростов н/Д. : Феникс, 2006. — 350, [1] с. — (Высшее образование).

8. Крайг И. С. Психология развития. - СПб., 2001.

Рецензент: к.псх.н., доцент Мураталиева Н.Х.

УДК 376.3

Шабданова Г.А.

И.Арабаев атындагы КМУ, психология кафедрасы, магистрант

Шабданова Г.А.

КГУ им. И.Арабаева, кафедра психологии, магистрант

Shabdanova G.A.

KSU I. Arabaeva, Department of Psychology, master student

**КЕПТИК БУЗУЛУУЛАРЫ МЕНЕН БОЛГОН МЕКТЕП ЖАШЫНА ЧЕЙИНКИНИН
ОЙЛОМДУК ӨНҮГҮҮСҮНДӨ СОЦИАЛДЫК-ПСИХОЛОГИЯЛЫК ШАРТТАР
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ
SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS IN THE MENTAL ACTIVITY
OF A PRESCHOOL CHILD WITH SPEECH IMPAIRMENT**

Аннотация: Макалада кептик бузулуулары менен болгон мектеп жашына чейинкилердин өз учурунда кептик жана ойломдук өнүгүүдө өзгөчө ролду ойногон өзгөчөлүктөрү каралат. Кептик бузулуулары менен болгон мектеп жашына чейинки баланын психологиялык өзгөчөлүктөрү ойломдук иш-аракет менен тыгыз байланышта болгон, кептик өнүгүүнүн негизин түзөт. Ошондой эле, социалдык-психологиялык шарттар манилүү болгон, мектеп жашына чейинки билим берүүнүн максаттуулугун эске алган туура. Окутуу процессинде оюндук жагдай эффективдүү шарт болуп эсептелинет.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности дошкольников, которые играют особую роль в своевременном речевом и мыслительном развитии. Психологические особенности дошкольника с нарушением речи составляют основу речевого развития, которая тесно связана с его мыслительной деятельностью. Также необходимо учитывать целесообразность организации дошкольного образования, где важны социально-психологические условия. Эффективным условием являются игровые моменты в процессе обучения.

Annotation: The article discusses the features of preschoolers, which play a special role in the timely speech and mental development. The psychological characteristics of a preschooler with speech impairment form the basis of speech development, which is closely related to his mental activity. It is also necessary to take into account the expediency of organizing preschool education, where socio-psychological conditions are important. An effective condition is game moments in the learning process.

Негизги сөздөр: ойломдук иш-аракеттер, кеп, мектеп жашына чейинки, оюн, окутуу, шарт.

Ключевые слова: мыслительная деятельность, речь, дошкольник, игра, обучение, условие.

Key words: mental activity, speech, preschooler, game, learning, condition.

Современный характер жизнедеятельности общества вызывает беспокойство, где отражается в развитии ребенка, как в росте числа детей с нарушениями речи. Исследования показывают, что слаборазвитая речь отражается на мыслительной деятельности ребенка. В то же время мыслительные и речевые способности детей зависят от социально-психологических условий.

Комплексная поддержка детей с речевыми нарушениями является одной из самых сложных форм психолого-педагогической помощи детям. Это связано с тем, что дефекты речи многогранны. Это подтверждается психолого-педагогическими (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, С.А. Миронова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и др.), психолингвистическими (В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева и др.) и медико-педагогическими (О.Н. Исаев, В.В. Ковалёв и др.) исследованиями.

Для общего психического развития ребенка необходимо своевременно преодолевать речевые нарушения, где основным стимулятором являются мыслительные способности детей, что повышает интерес к изучению их особенностей, чем можно определить актуальность проблемы.

О социально-психологических особенностях механизмов речи огромный вклад внесли российские психологи, которые связывали с их мыслительной деятельностью - Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.М.Шахнарович, А.В.Запорожец и др.

Как отмечают исследователи, развитие речи определяется возрастными особенностями, особенно вызывает беспокойство дети дошкольного возраста. Во-первых, развивается звуковая сторона речи Дошкольники начинают понимать специфику своего произношения. В конце дошкольного возраста процесс фонематического развития заканчивается. Однако не у всех дошкольников происходит своевременное речевое развитие. На речь могут влиять различные факторы, под влиянием которых могут быть различные нарушения.

Дошкольный возраст является периодом завершения процесса овладения речью. Она отмечается в следующих направлениях.

1. С развитием звуковой речи, развивается фонематический слух.
2. Рост словарного запаса зависит от социально-психологических условий жизни. Немецкий психолог В. Штерн приводит цифры: в три года ребенок активно использует 1000-1100 слов, в шесть лет - 2500-3000 слов.
3. Происходит развитие грамматического строя речи. В 3-5 лет дошкольник правильно воспринимает значения слов, но может неверно их применить.
4. В словесных составах речи начинает принимать участие мышление. При произношении происходит ориентировка языка на смысловую и звуковую стороны, и это свидетельствует о том, что речь еще не осознана ребенком.

Т.Т. Бетелева, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер изучая возрастную динамику выявили, что пяти - шестилетний возраст является сензитивным в становлении мыслительных механизмов, что имеет важное значение для обучения. Доктор медицинских наук Ю.Ф. Змановский определяет, что по своим функциональным особенностям головной мозг шестилетнего ребенка готов к усвоению довольно широкий по объему и сложной по качеству информации. [1]

О важности использования в процессе обучения моментов занимательности, игры,

оживляющих занятия поддерживает Ф.И. Янкович. В нем он заметил связь интереса к учению с нравственностью.

Взаимосвязь интереса с нравственным воспитанием прослеживается и во взглядах Н.И. Новикова. Он выявляет сходство любопытства с потребностью в учении. Социально-психологическим условием развития любопытства Н.И. Новиков определяет знание воспитателя сил и мыслительных и речевых способностей, которые представлены в наблюдениях за деятельностью ребёнка «по натуральному побуждению», выражающему интерес, внимание к изучаемому. [2]

В.Ф. Одоевский своим трудом одним из первых различает понятие любопытство от любознательности. Им показано, что свойственное дошкольникам любопытство при организации социально-психологических условий может перерасти в любознательность, в стремление к познанию, которая развивает мыслительную самостоятельность. [2]

В.Г. Белинский и А.И. Герцен были убеждены о том, что любознательность дошкольника необходимо, во-первых, развивать на основе естественных наук, художественных литератур, которые знакомят с окружающей средой, чем могут заинтересовать детей, так как очень близка к природе. [3]

Научные психолого-педагогические исследования, которые направлены на изучение вопросов обучения дошкольников, подчеркивают, что результативность умственного развития детей в основном зависит не только от организации процесса обучения, но и от двусторонней обратной связи, а так же от активности самого ребенка.

Обеспечение наилучшими социально-психологическими условиями в развитии речевой и мыслительной деятельности дошкольника, которые определяются психологическими качествами, специфичных для данного возраста являются детские виды деятельности и, в первую очередь, как образная форма познания мира считается игра.

Каждая игра состоит из игровых условий, где участниками выступают сами дети, а так же куклы, другие игрушки и предметы. Игра в этом возрасте определено состоит из одинаково повторяющихся действий, как манипуляция предметами. Ребенок играет, включаясь в жизненные ситуации взрослых.

В своих трудах А.В.Запорожец напоминает о необходимости широкого развертывания и максимального обогащения специфики детских игр, практической и изобразительной деятельности, создавать условия для общения как со сверстниками так и со взрослым. [2]

Становление у дошкольников мыслительных умений в то же время влияет на развитие различных чувств и поведений.

В процессе мыслительной деятельности особое значение имеет состояние эмоционального комфорта ребенка. Поддерживающее подкрепление эвристических успехов детей, эмоциональное общение с окружающими, использование стимулирующих мотивации определяет обучение дошкольника.

По имеющимся данным, Т.Н. Доронова, речь – важнейшая линия в развитии ребенка. Речь позволяет дошкольнику войти в реальный мир и создать условия для общения с окружающими. Речь помогает детям понять друг друга, сформировать установки и убеждения. [4]

Процесс усвоение речи влияет на перестройку психики, чем он получает возможность познавать мир осознанно размышляя, которую доказывает работа М. Ф. Фомичёва [5, С. 44].

Исследования М. И. Лисиной показали, что общение определяет содержание и уровень развития речи. Если родитель будет бережно относиться к своему ребенку, часто его слушать,

внимательно слушать и предоставлять ему достаточную свободу движений, то он сможет успешно пройти все этапы речевого развития и приобрести необходимый речевой опыт. [6, С. 63]

Речевое и мыслительное развитие дошкольника тесно взаимосвязаны и их развитие зависит от социально-психологических условий обучения, где можно больше использовать игровые виды деятельности.

Список использованной литературы:

1. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981.- 207 с.
2. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. - М.: Юрайт, 2013. - 367 с.
3. Вульф, Б.З. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.И. Пидкасистый, Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. - М.: Юрайт, ИД Юрайт, 2012. - 724 с.
4. Доронова Т.Н. На пороге школы / Т.Н. Доронова, Т.И. Гризик, Л.Ф.Климанова - М.: Просвещение, 2002. - 178 с.
5. Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичёва. - М.: Просвещение, 2007. - 347 с.
6. Лисина М.И. Общение с взрослыми у детей первых семи лет жизни: проблемы общие, возрастной и педагогической психологии. - М.: Просвещение, 1998. - 325 с.

Рецензент: профессор психологии Джумалиева Дж.