

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
«ALIKHAN BOKEIHAN UNIVERSITY» ББМ**

АЮПОВА Г.Т.

ОҚЫТУШЫ ТҰЛҒАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯСЫ

МОНОГРАФИЯ

**СЕМЕЙ,
2022**

УДК 37.015.3:159. 9

ББК 88. 37

А 98

Жалпы редакциясын басқарған, педагогика ғылымының докторы, профессор
Жұмажанова Т.Қ.

Баспаға «Alikhan Bokeikhan University» білім беру мекемесінің
Ғылыми Кеңесі ұсынған. №6 хаттама, 23 ақпан 2022 жыл.

Пікір жазғандар:

Мендіаяқова Қ.М. - педагогика ғылымдарының докторы, профессор
Турсунгожинова Г.С. - психология ғылымдарының кандидаты, доцент

А-98

Аюпова Гулбаршын Турагуловна

Оқытушы тұлғасының психологиясы [Текст]: Монография. «Alikhan Bokeikhan University» білім беру мекемесі, ШҚО Семей қаласы. Семей: «Zhardem» республикалық баспа компаниясы, -2022 жыл, - 164 бет.

ISBN 978-601-9275-36-5

Ғылыми монографияда оқытушының тұлғалық дамуы болашақ мамандардың тұлғалық, кәсіби дамуына қойылатын талаптарды жүзеге асырумен байланысты мәселе екендігі тұжырымдалады. Бұл мәселе өз кезегінде жоғары мектептегі оқытушылардың тұлғалық қасиеттеріндегі ерекшеліктерді педагогика және психология ғылымдарында анықтаудың көкейтестілігін аша түседі. Сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық әдебиетте оқытушының көп аспектілі кәсіби іс-әрекеті мен тұлғалық дамуының күрделі интеграцияланған құрылымының әр жақтары туралы еңбектері жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын кеңейтіп, кешенді зерттеуге негіз болады.

Ұсынылып отырған монография жоғары оқу орындарының студенттеріне, магистранттарға, докторанттарға, оқытушыларға, сондай-ақ, педагогика және психология мәселелерімен айналысатын оқырмандарға арналған.

ISBN 978-601-9275-36-5

УДК 37.015.3:159. 9

ББК 88. 37

© Аюпова Г.Т.

© «Zhardem» республикалық баспа компаниясы, 2022

КІРІСПЕ

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында білім беру жүйесінің басты міндетіне ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау үшін білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттері көрсетілген [1]. Себебі қазіргі таңда жоғары оқу орындарында білімді, ғылым мен өндірісті ұштастыра алатын, оқытудың белсенді әдістерін меңгерген, жаңа ақпараттық-инновациялық технологияларды қолдана білетін мамандар дайындау міндеті тұр. Осыған байланысты Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2010-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы білім алушылардың шығармашылық даралығын, интеллектуалдық және практикалық қабілеттерін қалыптастыру және дамыту үшін мүмкіндіктер туғызу талабы қойылған [2]. Бұл тұжырым Қазақстан Республикасы Президентінің «Болашаққа бағдар – рухани жаңғыру» бағдарламалық мақаласында жүйлі бірізділікпен тарқатылады. Онда қазіргі қазақстандықтардың, соның ішінде білім алушы жастардың заман талабына сай іс-әрекеті олардың ұлттық тұрпатты сақтай отырып, бәсекеге қабілетті, прагматистік тұрғыдан ойланып, іс-әрекет жасай алатын тұлға болуының маңызы дәйектелген [3]. Әрі білім сапасының жоғары деңгейіне жету, педагогикалық білім беру мазмұнын жаңарту білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының басым бағыттарының бірі болып табылады [4]. Сондай-ақ, тұңғыш президент Н.Ә. Назарбаев өзінің «100 нақты қадам» Бағдарламасында [5] ұлттың дамыған мемлекеттердің отыздығына кіруі үшін адам капиталының сапасын көтеріп, кадрлардың бәсекелестік қабілетін арттыру қажеттігінің көкейтестілігін ерекше атаған еді. Осындай мемлекеттік маңызға ие құжаттар болашақ мамандарға кәсіби білім берудің сапасын арттыру; оларды маман және тұлға ретінде дамыту мәселесі қоғам назарында екенін көрсетеді.

Сондықтан қазіргі қарқынды жүріп жатқан жаһандану процесіндегі әлемдік бәсекелестіктің күшею тұсында жоғары мектепте білім беру парадигмасы өзгеріп, жаңару сипатын алға қоюда. Жаңадан болып жатқан өзгерістер болашақ маманның кәсіпқой деңгейіне жетуімен бірге қоғамда тұлға ретінде жасампаз іс-әрекет танытуды үйлестіре алуды талап етеді.

Осыған байланысты еліміздегі жоғары мектептерде материалдық-техникалық база нығайтылып, заманауи инфрақұрылымдар жасалған. Мұнда ең маңыздысы профессор-оқытушылар құрамының жоғары біліктілігі екені белгілі. Қазақстан Республикасы Статистика комитетінің статистикалық бюллетені бойынша [6] 2015-2016 оқу жылының бастап Қазақстан Республикасында жұмыс істейтін 127 жоғары оқу орнында 2017-2018 оқу жылының басында республиканың жоғары мектептерінде 38 212 оқытушы қызмет атқарған. Олардың ішінде 3 251 адам (8,5%-ы) ғылым докторы, 13 276 адам (34,7%-ы) ғылым кандидаттары, 2 349 адам (6,1%) - профессор ғылыми дәрежесі, 5 983 адам (15,7%-ы) доцент екен. Ал, ғылыми философия докторы дәрежесі бар мұғалімдер 1 854 адам (4,9%), 208 адам (0,5%) - бейіні бойынша докторлар

құрайды. Магистр академиялық дәрежесі бар оқытушылардың саны 12 098 адам (31,7%) екені белгілі болды.

Бұл статистикалық деректер қазақстандық білім беру жүйесіндегі мамандардың біліктілік дәрежесінің сандық көрсеткіштерін ашып береді. Сонымен қатар, жоғары мектеп оқытушыларының кәсіби дамып, жетілуіне ерекше назар аудару әрқашан өзектілігі жойылмайтын мәселе. Себебі Қазақстандағы ғылым және білім саласын жаңғыртуда жоғары мектеп оқытушысы маңызды рөл атқарады деп санаймыз.

Жоғарыдағы статистикалық деректерден республикадағы жоғары мектеп оқытушыларының ғылыми-академиялық дәрежелері, дайындық деңгейлері жоғары маман екендігі көрінеді. Енді, болашақ мамандардың тұлға ретіндегі қасиеттері мен сапалық ерекшеліктерінің одан сайын дамып, жетілуіне жоғары мектеп оқытушылары ықпал ете ала ма? Бұл сұраққа ғалым, педагог Ш.А. Амонашвилидің «Тұлғаны тек ТҰЛҒА тәрбиелейді» [7] дегенімен жауап беруге болады. Бұдан университеттегі білім берудің әр кезеңінде болашақ мамандардың тұлғалық дамуы, кәсіби даярлығы оқытушы тұлғасымен, оның кәсіби және педагогикалық құзіреттілігімен, психологиялық ерекшеліктерімен, психикалық дамуымен сабақтастықта, тікелей өзара байланыста, ықпалдастық пен тәуелділікте болатындығы шығады. Сонымен қатар психологиялық-педагогикалық ғылымдарда тұлғалық қасиеттердің әлеуметтік орта арқылы, басқалармен өзара әрекеттесу мен өзара қатынас арқылы дамитыны туралы аксиома бар.

Сондықтан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы болашақ мамандардың тұлғалық, кәсіби дамуына қойылатын талаптарды жүзеге асырумен байланысты мәселе. Бұл мәселе өз кезегінде жоғары мектептегі оқытушылардың тұлғалық қасиеттеріндегі ерекшеліктерді педагогика және психология ғылымдарында анықтаудың көкейтестілігін аша түседі.

Ғылымда тұлғаның даму ерекшеліктері ертеректен психоаналитикалық, бихевиористік, іс-әрекеттік секілді 50-ден астам теорияларда қарастырылып келеді. Сонымен қатар қазіргі кезде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін түсіндіріп, сипаттауда тұлға, тұлғаның дамуы туралы әлемдік деңгейде маңызды теориялар әдіснамалық бағдар болып келеді.

Педагогтың іс-әрекеті, қарым-қатынасы туралы, педагог тұлғасының дамуы туралы, олардың кәсіби және тұлғалық қалыптасуының негізгі шарттарының, факторларының, ерекшеліктерінің педагогикалық, психологиялық негіздері туралы зерттеулер кейінгі зерттеулердің алға жылжуына тұрақты түрде өз ықпалын тигізуде.

Педагогтың тұлғалық дамуы мен оның кәсіби іс-әрекетінің әр аспектісін зерттеу қазіргі жоғары мектеп педагогикасы мен жоғары мектеп психологиясының парадигмасынанықтауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттердегі теориялар, идеялар білім берудің әр түрлі буындарындағы педагогикалық іс-әрекет, педагогикалық процесс тұрғылары мен педагогты кәсіби дайындау мәселелеріндегі ғылыми-педагогикалық, ғылыми-психологиялық әржақты ғылыми шешімді дәйектеудің теориялық және эксперименттік бағдарын көрсетеді.

Білім берудің әр салаларындағы педагогтың тұлғалық дамуының түрлі аспектілеріне байланысты концепциялардың қорытылуы тұлға қасиеттері, тұлғалық дамудың бағыттары, тұлғалық дамудың алғышарттары мен факторлары, тұлғалық құрылым бойынша зерттеулерге теориялық талдаудың, модельдеудің негізін құрайды.

Қатынас, қарым-қатынас және педагогикалық қарым-қатынас, кәсіби педагогикалық қарым-қатынас стильдері және олардың механизмдері туралы зерттеулер мен ғылыми мектептерден қорытындыланған теориялар, тұжырымдамалар, идеялар психологиялық-педагогикалық ғылыми қорды кеңейте түсіп, кейінгі зерттеулердің теориялық-әдіснамалық негіздері мен бағдарларын айқындауға көмектеседі.

Көптеген зерттеушілердің педагогтың педагогикалық-психологиялық даму мүмкіндіктерін өзекті ететін концептуалды тұжырымдары мен тұрғылары білім беру буындарының барлығында қызмет жасайтын педагогтың кәсіби іс-әрекеті мен психологиясы туралы теориялық-эксперименттік зерттеулерге бағытбереді.

Сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық әдебиетте оқытушының көп аспектілі кәсіби іс-әрекеті мен тұлғалық дамуының күрделі интеграцияланған құрылымының әр жақтары туралы еңбектері жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын кеңейтіп, кешенді зерттеуге негіз болады.

Бірақ әдебиетке жасалған талдау, қазіргі кезде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму психологиясын қарастырған отандық та, шетелдік те зерттеу жұмыстары жеткіліксіз екендігін көрсетті. Сондықтан бұл еңбекте оқытушының тұлғалық психологиясының әдіснамасы, теориялары талданып, моделі жасалады және даму ерекшеліктері мен типтік өзгешеліктері негізделеді.

1 ОҚЫТУШЫСЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ПРОФЕССИОГРАММАСЫ

1.1 Оқытушының тұлғалық дамуын зерттеудің әдіснамалық тұрғылары

Отандық және шетелдік жоғары мектеп психологиясы мен жоғары мектеп педагогикасында оқытушының кәсіби қабілеттері мен кәсіби құзіреттілігі (И.А. Зимняя [21], Б.Т. Кенжебеков [43], В.А. Крутецкий [95], К.С. Құдайбергенова [96], А.К. Маркова [26, 46], Г.Ж. Меңлібекова [27, 48, 97], Ю.Г. Татур [98], және т.б.); педагогикалық іс-әрекеттің ерекшеліктері (Г.В. Акопов [99], Т.Н. Бондаревская [100], З.Ф. Есарева [85], Н.В. Кузьмина [24, 44, 53, 62], А.А. Реан мен Я.Л. Коломинский [101], В.А. Якунин [102], Н.М. Хмель [34; 103], және т.б.); педагогикалық қарым-қатынас (А.А. Бодалев [68, 104], В.С. Грехнев [105], С. Елеусізова [106], А.Р. Ерментаева [84], З.А. Исаева мен В.В. Шахгулари [87], В.А. Кан-Калик [64], Я.Л. Коломинский [101], А.А. Леонтьев [72], А.А. Лобанов [107], Б.Ф. Ломов [108], А.А. Реан [109], З.С. Смелкова [110], Х.Т. Шеръязданова [18, 35], және т.б.); тұлғаның кәсіби педагогикалық мәнді қасиеттері (Е.М. Иванова [111], А.К. Мынбаева [30, 50], Е.И. Рогов [112], және т.б.); кәсіби тұрғыдан өзін-өзі тәрбиелеуі, өзін-өзі дамытуы, өзін-өзі танытуы (С.Б. Елканов [113], С.Д. Якушева [114], Л.И. Рувинский [115], және т.б.), педагогикалық имидж мәселесі (М.Л. Алемасова мен М.Н. Гусева [116], Л.Ю. Донская [117], А.А. Калюжный [118], және т.б.) қарастырылады. Бұдан педагогтардың кәсіби-тұлғалық даму ерекшеліктерінің бір мағынада анықтала қоймайтыны айқын көрінеді. Мұндай әр бағыттылық алдымен зерттеушілердің әдіснамалық негіздерге бағдарлануына байланысты болады.

Себебі кез келген ғылымның немесе ғылым саласының әдіснамасы ғылыми зерттеу жұмысының жалпы қағидасын тағайындайды (Э.Г. Юдин [119]). Сонымен қатар К. Поппер [120] бойынша әдіснама зерттеу жұмысының бөлімдерінің сипаты мен олардың арасындағы байланыс тәсілдерін анықтап береді.

Біздің зерттеуде тұлға психологиясы және оның педагогикалық іс-әрекеті дәл ортаға қойылған. Олай болса тұлға психологиясының және кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің әдіснамалық негіздерін нақтылау бұл еңбекте өзекті мәселе болып табылады. Осыған байланысты жұмыстың бұл бөлімінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық қағидаларына теориялық талдау жасалады.

Тұлға психологиясындағы әдіснамалық қағидалар тұлға теорияларын тұжырымдаудың шектері мен ережелерін анықтайды. Сонымен қатар тұлға теорияларын тұжырымдаудың әдіснамалық қағидалары ғылыми мәселелерді айқындап, ашады. Осыған байланысты бұл әдіснамалық қағидалар зерттеу жұмысының теориялық және эксперименттік болжамдарын жасауға негіз болады.

Белгілі концепциялар да түрлі әдіснамалық қағида негізінде дәйектелген. Мысалы, қазіргі кезде ТМД елдерінің көбінде кеңестік кезден бері психологиялық концепциялар сана мен іс-әрекеттің бірлігі қағидасы, детерминизм қағидасы, белсенділік қағидасы, тұлғалық қағида және т.с.с.

қағидалар басты негіз болып келеді.

Бірақ жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеп, негіздеу жоғарыда аталған жалпыәдіснамалық қағидалармен шектелмейді. Сонымен қатар зерттеу тақырыбының психологиялық, педагогикалық ғылымдар аясында қарастырылуы нақты әдіснамалық қағидаларды да негізге алуды қажет етеді. Және жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді теориялық және эксперименттік зерттеп, негіздеудің өзгешеліктері, шекті тұстары нақты әдіснамалық қағидаларды қолдануды анықтайды.

Біздің зерттеудің әдіснамалық негіздері жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы прогрессивті сипатқа ерекше назар аударуға бағыттайды. Осыған байланысты әдіснамалық қағидалар жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының ерекшеліктерін, факторларын және технологиялық мүмкіндіктерін айқындайды.

Бірақ әдебиетте көбіне жоғары мектеп оқытушысының кәсіби-тұлғалық даму моделі жеткіліксіз құрылады. Мұндай модель өзара байланысы тығыз болмайтын кейбір профессиографиялық белгілерге, оқытуды ұйымдастыру мүмкіндіктеріне немесе оқу жоспарының орындалуына сәйкес іс-әрекет кешенімен көрсетіледі. Бұл жағдайда оқытушының моделі оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің, педагогикалық қарым-қатынастың және оның өзін-өзі таныту үдерісінің кейбір тұстарын ғана ашады.

Оқытушының кәсіби-тұлғалық даму моделі жүйелі түрде ұйымдасқан құрылым ретінде болуы тиіс. Мұнда жоғары мектеп оқытушысының кәсіби-тұлғалық даму моделін құрастыруда оның кәсіби іс-әрекетінің психологиялық құраушылары, педагогикалық шарттар және арнайы кәсіби мамандық бойынша мақсат-міндеттер қамтылғаны дұрыс деп санаймыз.

Мұндай ғылыми-тәжірибелік күрделі мәселені кешенді шешуде маңызды әдіснамалық қағидаларды нақтылау қажет болады. Бұл жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық негіздерін тағайындауға мүмкіндік береді. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық тұрғылары нақтыланды. Бұл тұрғылар, қағидалар негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық негізін модельдеп, 1-суретте көрсетеміз.

Жоғары мектеп оқытушысының моделін құрудағы бірқатар қағидалар және соларға байланысты функциялар ресейлік зерттеушілер А.Ф. Шикунмен А.В. Копнышеваның [121] зерттеуінде арнайы қарастырылған екен. Авторлар ұсынған әдіснамалық қағидалар оқытушының кәсіби іс-әрекетінің барлық салаларын қамтиды. Олар тұжырымдаған қағидалар:

- біртұтастық қағидасы;

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық негіздері

даму қағидасы

детерминизм қағидасы

жүйелік қағидасы

біртұтастық қағидасы

динамикалық өзгерістер қағидасы

орналасудағы иерархиялық қағидасы

амбиваленттілік қағидасы

ашықтық қағидасы

субъектілік қағидасы

акмеологиялық қағида

деонтологиялық тұрғы

типология қағида

кері байланыс қағидасы

әлеуеттілік және өзектілік қағидасы
Әдіснаманың теорияның және эксперименттің өзара байланыс қағидасы

әдіснамалық қағидалардың функционалдық қызметі

(А.Ф. Шикун мен А.В. Копнышева):

гносеологиялық функция;

прогностикалық функция;

оқу-білім беру функциясы;

басқару функциясы;

репрезентативтік функция



Сурет 1 - Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық негізінің моделі - динамикалық өзгерістер қағидасы;

- орналасудағы иерархиялық қағидасы;
- амбиваленттілік қағидасы;
- ашықтық қағидасы.

Бұлар біздің зерттеу үшін де өзекті болып, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық схемасын көрсете алады деп санаймыз.

Даму қағидасы. Жалпыәдіснамалық қағида ретінде даму қағидасы тұлғалық қасиеттегі, сападағы заңды өзгерістерді зерттеуді негіздейді. Осыған байланысты Л.С. Выготский [122] адекватты зерттеудің негізі ретінде табиғи және жоғары психикалық функциялардың пайда болу тарихынан бастап даму жолын айқындауды көрсетеді. Сондықтан ғылымда дамудың «генезисі» ұғымы қолданылады. З. Фрейд [123], Б.Г. Ананьев [9], А.А. Деркач [124] және т.б. еңбектерінде генезис ересек адамның тіршілік етуінің ең маңызды детерминанты ретінде анықталады.

«Даму» ұғымын ғылымда зерттеу мәселесін талдау үшін жалпы түрде қолданады. Бұл ұғым зерттеу объектісінің ішкі құрылымындағы, оның бөліктеріндегі өзгерістерді білдіреді. «Даму» ұғымы объектінің өзгеру жағдайымен және бағытымен байланысты болады. Объектінің өзгерісіне эволюциялық, революциялық және ситуациялық даму сәйкес келеді [125]. Ал объектінің дамуы оңды, яғни прогрессивті бағытта және теріс, яғни регрессивті бағытта өзгерумен сипатталады.

Даму қағидасы біздің зерттеудің төмендегі бойынша әдіснамалық бағытын көрсетеді:

- оқытушының тұлғалық дамуының детерминанттарын – ішкі және сыртқы факторлардың анықталып, түсіндірілуін;
- оқытушылардың тұлғалық дамуындағы жалпылық сипаттағы және жеке дара ерекшеліктердің типтерінің болуын және сипатталуын;
- оқытушының тұлғалық қасиеттердің, ерекшеліктердің даму деңгейлерінің болуын;
- оқытушының тұлғалық дамуында қасиеттер тізбегі, жиынтығы құрылатын сапалық өзгеріс ретінде сипатталуын;
- оқытушының тұлғалық дамуын сандық көрсеткіштермен өлшенетін өзгеріс ретінде қарастырылуын.

Детерминизм қағидасы. Жалпыәдіснамалық бұл қағида кез келген құрылымның, қасиеттің, ерекшеліктің себепсіз пайда болмайтынын, өзгермейтінін түсіндіреді. Осыған байланысты жұмыста жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының, тұлғалық ерекшеліктерінің себептері болатыны қарастырылады. Детерминизм қағидасына сәйкес жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының ішкі және сыртқы себептері талданады. Мұнда С.Л. Рубинштейн [16] ұсынған детерминизм түсінігі мен Л.С. Выготскийдің [122] экстериоризация-интериоризация теориясы негізге алынады. Яғни, «ішкі өзгеріс сыртқы ықпалдың күшінен» пайда болады. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының ішкі факторлары ретінде психологиялық параметрлер, ал сыртқы факторлар ретінде әлеуметтік, экономикалық, саяси факторлар анықталады.

Жүйелік қағидасы. Ғылымда, зерттеулерде жүйелі түрде тану маңызды ғана емес басты талап болып табылады (Б.Ф. Ломов [126], И.К. Лисеевпен В.Н. Садовский [127], В.А. Барабанщиков [128], М.Г. Рогов [129] және т.б.). Сондықтан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеудегі жүйелік қағида басты рөл атқарады. Себебі кез келген тұлғалық қасиет немесе тұлға сапасы біріккен күрделі құрылым болып табылады. Кез келген құрылымның элементтері мен құраушылары болады. Кез келген құрылымның дербес және жалпыланған бөліктері бар. Кез келген құрылым өз ішіндегі иерархиялық, деңгейлік жағдайдағы бірліктермен сипатталады. Осыған байланысты ғылымды да, құрылымдарды да жүйелі түрде тану «ақиқаттағы ықпалдасқан (біртұтас) құрылымдарды сипаттауға және түсіндіруге мүмкіндік береді» [128, 29 б.].

Жүйелік қағида біздің зерттеудің келесідей міндеттері мен әдіснамалық бағытын анықтайды:

- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерін біріккен күрделі құрылым ретінде сипаттауға;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы қасиетті, ерекшелікті күрделі құрылымның бір бөлігі ретінде қарастыруға;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық ерекшеліктерін белгілі типтік жүйе ретінде қарастырып, оның жеке бөліктерін анықтап, сипаттауға;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму деңгейлерін анықтауға.

Біртұтастық қағидасы. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеуде біртұтастық қағидасы жүйелік қағидамен қатар басты рөл атқарады. Бұл қағида жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетін тек жүйе ретінде ғана емес, оны біріккен бөліктер тұтастығы деп бейнелеудің қажеттігін анықтайды. Яғни, оқытушының кәсіби іс-әрекеті оның негізгі құраушыларын түгелдей қамту арқылы бейнеленеді. Сондықтан әдебиеттерге жасалған талдау арқылы, біздің бұл зерттеуде жоғары мектеп оқытушысының оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеті, педагогикалық қарым-қатынасы және өзін-өзі таныту үдерісі оның кәсіби іс-әрекетінің негізгі құрылымдары ретінде тағайындалды.

Динамикалық өзгерістер қағидасы. А.Ф. Шикунмен А.В. Копнышева [121] пікірінше, бұл қағида жоғары мектеп оқытушысының қалыптасу және даму үдерістерін бейнелейді. Осыған байланысты бұл динамикалық өзгерістер қағидасы біздің зерттеудегі жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерінің оң немесе теріс бағытта қалыптасу ерекшеліктерін түсіндіреді.

Орналасудағы иерархиялық қағидасы. Бұл қағиданы әдебиетте субординациялық деп те атайды. Иерархиялық қағидасы жоғары мектеп оқытушысының кәсіби сипаттарының өзара тәуелділігін және өзара байланысын көрсетеді. Және күрделі құрылымның бөліктерін жекелеп қарастыруға мүмкіндік болады. Мысалы: педагогикалық қабілеттің құрамындағы оқытушының коммуникациялық қабілетін жеке қарап, зерттеу. Бұл қағида негізінде тұлғаның ең күрделі, ең жалпыланған қасиеттерінің тым қарапайымдау, дербестеу қасиеттерді өзіне қамтып, бағындыруы да түсінікті болады. Мысалы: оқытушының өзін-өзі бағалауы оның «Мен»-

тұжырымдамасына кіреді.

Сондықтан оқытушы тұлғасының даму ерекшеліктерін зерттеу жұмысымызда да иерархиялық қағида әдіснамалық негіз болады. Себебі оқытушының оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің, педагогикалық қарым-қатынасының және оның өзін-өзі таныту үдерісінің өзара тәуелділігін, өзара байланысын ескереміз. Екіншіден, оқытушының тұлғалық қасиеттерінің дамуын оның кәсіби іс-әрекетінің жетілуімен өзара тәуелді байланыста қарастыру ғана ғылыми тұрғыдан сенімді болады. Сонымен қатар, үшіншіден, оқытушының тұлғалық қасиеттерін, ерекшеліктерін өзара байланыстағы, өзара ықпалдастықтағы күрделі құрылым ретінде дәлелсіз қабылдаймыз.

Амбиваленттілік қағидасы. Бұл қағида жоғары мектеп оқытушысының біріне бірі қарама-қарсы қасиеттерінің өзара бірлікте болуын және олардың бірін бірі толықтыра алуын түсіндіреді. Осыған байланысты оқытушының қасиеттерін, сапаларын бір біріне антоним болатын терминдердің жұбымен талдауға болады. Біздің зерттеуде амбиваленттілік қағидасы арқылы жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық дамуы екі – оң бағытта және теріс бағытта болуы анықталады. Яғни, оқытушының талаптарға сәйкес маман-педагог және тұлға ретінде қалыптасуымен қатар оларда кәсіби-тұлғалық деформацияның болуы да көрінеді.

Ашықтық қағидасы. Мұнда авторлар бұл қағида негізінде маман моделін қолдану мүмкіндігін ұсынады. Яғни, жасалған маман моделін құрылымын өзгертпей, оны одан кейін де өзгертуге және қайта жаңғыртуға болатыны баяндалады. Бұдан біздің зерттеу жұмысының теориялық-әдіснамалық негізінің дәлелді екені шығады. Сонымен қатар ашықтық қағидасы бұл зерттеудің де теориялық және практикалық маңыздылығын айқындай түседі.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеп, негіздеу мақсаты жоғарыдағы авторлар ұсынған жалпы түрдегі әдіснамалық қағидаларды нақтылап, толықтыру қажеттігін көрсетеді.

Зерттеу жұмысымыздың әдіснамалық негізін толықтыратын қағидаларды қарастырамыз.

Субъектілік қағидасы. Бұл қағида кейбір зерттеулерде белсенділік қағидасы ретінде қарастырылады. Субъектілік қағидасын ең алғаш С.Л. Рубинштейн [16] тұжырымдаған. Ол субъект тұрғысын адамды психикалық функциялар, қабілеттер және психикалық жағдайлар арқылы бөлшектеп түсіндіретін функционализм теориясына қарсы шықты. С.Л. Рубинштейнадамның атқаратын іс-әрекеті бойынша оны тұтастай қарастыру қажеттігін түсіндіреді. Осыған байланысты С.Л. Рубинштейннің субъект-әрекеттік концепциясы пайда болды. Оны Б.Г. Ананьев [9], К.А. Абульханова [8], А.В. Брушлинский [130], В.Н. Мясищев [131] одан әрі жетілдіріп, өз еңбектерін субъектілік қағидасы негізінде жүзеге асырды. С.Л. Рубинштейнидеясының негізінде К.А. Абульханова субъектілік қағидасын нақтылай түсті. Мұнда іс-әрекет субъектісі тұлғаның өзгерген сапасы ретінде анықталады. Тұлға субъект ретінде ғана іс-әрекетті реттей алады. А.В. Брушлинский бойынша тек іс-әрекет субъектісі ретіндегі тұлға ғана шығармашыл, инициативашыл болып табылады. В.Н. Мясищев тұлғалық

маңызды қасиетке іс-әрекетке ерекше қатынастың пайда болуын, іс-әрекетті реттеуге даярлықты жатқызады. А.А. Деркач бойынша [124] субъектілік арқылы ғана тұлғаның іс-әрекетінен өзі күтетін нәтижені болжап, қол жеткен нәтижеге қанағаттануы немесе қанағаттанбауы болады.

Сондықтан субъект концепциясы қазіргі кезде көптеген зерттеулердің әдіснамалық бағытын көрсетіп келеді.

Біздің зерттеуде оқытушы кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде талданады. Себебі оқытушыны «субъектілікпен кәсіби іс-әрекетін үздіксіз жетілдіруді көздейтін тұлға» [77, 166 б.] ретінде әрқашан дамушы, өзгеруші жағдайда түсіну керек. Бұл жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеудегі субъектілік қағиданың артықшылығы болады.

Оқытушы мамандығында оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеті, педагогикалық қарым-қатынас және өзін-өзі таныту үдерісі бірінен бірі ажырамас байланыста болады.

Сонымен субъектілік қағидасы оқытушының кәсіби іс-әрекеттің барлық түрінде оның тұлғалық позициясын ашады:

- Субъектілік қағида тұлғалық ерекшеліктері оқытушының оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетін, педагогикалық қарым-қатынасты және өзін-өзі таныту үдерісін жүзеге асырумен өзара тәуелділікте дамитынын көрсетеді.

- Субъектілік қағида оқытушының психологиялық қасиеттері мен педагогикалық құзіреттілігін бірінен бірін бөлмей, бірге қарастырады.

- Субъект негізін түсіну оқытушының тұлға ретінде «Мен-идеалға» бағдарлануын қамтамасыз етеді.

- Оқытушы іс-әрекет субъектісі ретінде кәсіпқойлықтың биігіне жетуге, өзін-өзі дамытуға ұмтылады.

- Субъектілік қағида оқытушыны автономды, жауапкершілгі жоғары тұлға ретінде қарастыруды негіздейді.

- Субъектілік қағида арқылы оқытушының субъект ретінде өзін де, өзінің айналасын да өзгерте алатыны анықталады.

- Субъектілік қағидасы бойынша оқытушы үшін оның айналасы әрекет ету мен таным объектісі болады.

- Оқытушы субъект ретінде белсенділіктің, біртұтастықтың, автономдықтың, жеке даралықтың жоғары деңгейін көрсетеді деп қарастырылады.

- Оқытушы субъект ретінде мәселені шешуде шығармашылық көрсетеді.

- Субъектілік қағидасына сәйкес біздің зерттеуде оқытушы тұлғасына идеалды түрде мақсаткерлік пен ерік-жігердің жоғары деңгейі сәйкес келеді деп ұғынылады.

Сонымен, субъектілік қағидасы жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекет арқылы өзін кәсіпқой маман және тұлға ретінде толық анықтауына және танытуына негіз болады. Яғни субъектілік оқытушының тұлғалық дамуының оңды болуын және кәсіби іс-әрекетінің өте тиімді болуын қамтамасыз етеді.

Акмеологиялық қағида. Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби-тұлғалық дамуы үшін акмеологиялық қағида негізгі болады. П.А. Флоренский [132] «талпыну мен өзін-өзі құрудың шырқау шыңы» деп, Н.А. Рыбников [133]

тұлғаның «кәсіби, шеберлік, шығармашылық бойынша кемелге жетуі» деп «акмеология» ұғымын ғылымға енгізген. Одан кейін акмеология ұғымының мазмұнын Б.Г. Ананьев [9] әлдеқайда ашып анықтайды. Ол тұлғаның өмір жолын оның биік межелерге жетуімен байланысты талдағын. Осыған байланысты Б.Г. Ананьев ғылымға өмірдегі «биіктіктер» ұғымымен бірге мамандыққа қатысты мансап «шыңы» ұғымын кіргізген. Б.Г. Ананьевтен соң акмеологиялық дамуды А.А. Бодалев [134] адамның кемелдену кезеңімен байланысты түсіндіреді. Ол кемелдену кезеңін адамның жеке даралығының максималды даму деңгейімен, оның өз мүмкіндіктерін өмірде максималды жүзеге асырумен анықтайды. Мұнда А.А. Бодалева адамның шығармашылық әлеуеті шексіз деп есептейді. Сондықтан ол өмірдегі биік межені адамның максимумы, оның ақырына дейінгі мүмкіндіктерінің толықтай сарқылмауы деп қарастырады. Олай болса акмеологиялық қағида мынадай әдіснамалық бағыт береді: өзіндік даму, өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі таныту әрқашан алға ұмтылу үдерісі болып табылады. Яғни оқытушының белгілі жетістігі жалғыз мақсат, соңғы жетістік нүктесі болмайды.

Деонтологиялық тұрғы. Жоғары мектептегі оқытушының кәсіпқой маман ретінде талапқа сәйкес өз міндеттерін орындауға жауапкершілік танытуы қажет. Екіншіден, кәсіби іс-әрекеттің барлық түрлерін тиімді ұйымдастыруы мен жүзеге асыруы үшін оқытушы әлеуметтік «мезоорта – макроорта» деңгейлерінің барлығында толыққанды тұлғалық қасиеттермен тұрақты танылуы қажет. Бұл шарттардың барлығы деонтологиялық даярлығы қалыптасқан оқытушының ғана қолынан келеді.

Ғылымда «деонтология» ұғымы адамгершілік теориясы тұрғысынан «мораль», «әдеп», «адамның әрбір іс-әрекеті басқа адамдарға пайда әкелуі», «кәсіби парыз» секілді ұғымдармен анықталады. Педагогикалық деонтологияның қазіргі кездегі теориясы мен практикасы Г.М. Кертаева [22, 61, 135], Д.Д. Есімова [135], К.М. Левитан [136] және т.б. сияқты зерттеушілердің еңбектерімен байланысты. Педагогикалық деонтология оқытушының кәсіби парызына сәйкес мінез-құлқы туралы ғылым ретінде анықталады. «Деонтология» ұғымының педагогика, психология ғылымдарында барынша нақтыланған анықтамасын Г.М. Кертаева [22, 9-17 б.] ұсынады. Автор деонтологияның пайда болу тарихынан бастап әр ғылым саласындағы оның анықтамаларын саралай келе, педагогикалық деонтологияға «адам-адам» жүйесіне қызмет ететін мамандардың парызына адалдығы мен кәсібіне сәйкес саналы әдеп және құқықтық ұстанымдар мен ережелер кешені деген жалпылама анықтама береді. Бұдан кейін Г.М. Кертаева [22] педагогикалық деонтологияның нақтыланған анықтамасын педагогтың қызметіне байланысты парыз ұғымын құрастыратын этикалық ережелер, нормалар, ұстанымдар жиынтығын іске асыруын қамтамасыз ететін ғылым ретінде тұжырымдады. Бұл анықтама мектеп мұғалімдеріне байланысты құрастырылса да, жоғары мектеп оқытушысының деонтологиялық даярлығын толығымен ашады деп санаймыз. Сондықтан біздің зерттеу жұмыстарымызда [137] Г.М. Кертаеваның педагогикалық деонтология бойынша жасаған тұжырымдары негізге алынады.

Типология қағидасы. К.А. Абульханова [138] бойынша жеткен бір деңгей адамның күш-қуатын еселеп арттырады және жаңа объективті мүмкіндіктерді ашады. Ол өмір барысында адамның бағыттылығына, реттеуіне, ұйымдастыруына байланысты «өмір стратегиясы» ұғымын психология ғылымына енгізген. Өмір стратегиясы өмірдегі, кәсіби іс-әрекеттегі, «Мен»-тұжырымдамасындағы кездесетін қайшылықтарды шешуден көрінеді. Өмір стратегиясы тек алға ұмтылыс қана емес, ол адамның жағдайға байланысты, қажет болса адекватты түрде шегіне алуы, конформист те болуы. Бұл ұғым анықтамасынан тұлғаның өз типіне сәйкес белсенді болатыны көрінеді. Яғни оқытушы белгілі тип өкілі ретінде өмір сүру, өзін-өзі таныту, іс-әрекетті жүзеге асыру тәсілдерін өзі таңдайды. Осыған байланысты оқытушы типіне сәйкес өмір стратегиясы құрылады. Типология қағидасы оқытушының тұлғалық ерекшеліктеріне қарай өз өмірін, кәсіби іс-әрекетті оңтайландыруын; ұйымдастыруын; өзгешелеп құруын түсіндіреді. Бұл қағида арқылы жоғары мектеп оқытушы тұлғасының типтік ерекшеліктері анықталады. Типология қағидасы оқытушының адамзаттық құндылықтарға, әлеуметтік ортада құпталаатын адамгершілік позицияға және өмір мағынасына сәйкес келуін немесе сәйкес келмеуін сипаттауға мүмкіндік береді.

Әлеуеттілік және өзектілік қағидасы. Бұл қағида С.Л. Рубинштейннің және оның субъект-іс-әрекеттік концепциясын жалғастырушы ғалымдардың еңбектерінен шығады. Мұнда кез келген тұлға болашағы зор, әлеуетті индивид ретінде қарастырылады. Қандай іс-әрекетті жүзеге асырса да, қандай жағдай болса да, тұлға өз мүмкіндіктерін сарқып жұмсамайды. Біздің зерттеу үшін бұл қағида әдіснамалық бағдар ретінде бірнеше функциялар атқарады:

- оқытушының тұлға ретіндегі мүмкіндіктері, әлеуеті зор болатынын түсіндіреді;
- оқытушының тұлғалық қасиеттері өзі үшін өзекті болса ғана дами алатынын ескертеді;
- оқытушының өзі үшін тұлғалық қасиеттерінің дамуы өзекті болса ғана ол педагогикалық, психологиялық қолдауды қабылдайтынын көрсете алады;
- оқытушының тұлғалық дамуын өзекті ететін педагогикалық, психологиялық технологияларды таңдауға болады;
- педагогикалық, психологиялық технологиялар оқытушының өз тарапынан саналы түрде тұлғалық дамуға бағыттталып, өз әлеуетін арттыруға болатынын негіздейді;
- оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктерін психологиялық диагностика арқылы анықтауда әлеуетті емес, сол жағдайдағы өзекті тұлғалық типтік көрсеткіштер белгілі болатынын түсіндіреді.

Кері байланыс қағидасы. Кері байланыс қағидасы зерттеу үдерісіндегі ішкі және сыртқы ықпалдар арасындағы, әр түрлі құрылымдар мен бөлшектер арасындағы қатынас пен байланысты негіздейді. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеуде кері байланыс қағидасы нақты әдіснамалық бағдар болады. Оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеті, педагогикалық қарым-қатынас және өзін-өзі тану үдерісі арқылы белгілі нәтижеге қол жеткізеді. Бұл нәтиже оқытушының қызметтегі жетістіктері; оның

еңбегін ЖОО-ғы әкімшіліктің, әріптестерінің және білім алушылардың бағалауы; мансаптың жоғарылауы болады. Сонымен қатар мұндай нәтиже деп оқытушының кәсіби іс-әрекет арқылы өзін жаңа қасиетпен, өзіндегі өзгеріспен қабылдауын да айтады. Осы бірден көріне қоймайтын нәтиже оқытушының кәсіби-тұлғалық дамуында ерекше рөл атқарады. Сондықтан кейде аз-маз жетістіктер кейбір оқытушы үшін зор мағынаға ие болуы мүмкін. Мұндай кері байланысты операнттық бихевиоризм негізін салушы Б.Ф. Скиннер «бекіту» деп атады [139, 53 б.]. Оқытушы үшін бұл белгілі әрекеттерді қайталау мүмкіндігі, яғни «бекіту» деген сөз емес. Бұл «бекіту» оқытушы үшін өзі таңдаған бағыттың дұрыстығын, өз қатынастарының дұрыстығын, өз мақсатына жету жолының адекваттығын, өз жетістіктеріне адамгершілік тәсілдермен қол жеткізуін өз-өзіне құптауы, өз-өзін қолдауы болып табылады. Сол секілді Дж. Хоманстың [140, 87 б.] өзара әрекеттесудегі айырбас теориясы кері байланыс қағидасынан шығады. Мұнда «кез келген тұлға өзара әрекеттесуді әрқашан тұрақты әрі жағымды етіп жүзеге асырғысы келеді. Сол үшін әр адам өзінің басқалардан алған құрметінің және басқаларға жасаған жақсылығының («шығындалуының») орнын толтыруға тырысады. Сонымен қатар, мұндай «айырбас» құрмет көрсету мен жақсылық жасауда тұлға тек өзінің өткен тәжірибелеріне негізделеді» [84, 130-131 б.]. Кері байланыс жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы өзгерістердің болуын төмендегідей негіздейді:

- жағымды әрекеті, қасиеті әлеуметтік ортада аса жоғары құрметтелсе, оқытушы оларды жиі қайталап, дағдыға айналдырады және оларды реті келгенде қайталауға тырысады;

- әлеуметтік ортада аса жоғары сый-құрметке ие болса, онда оқытушы әрқашан сондай сый-құрметке көру үшін белсенді болады.

Сонда кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруда оқытушы тұлға ретінде осындай кері байланыс арқылы бағдар алады. Және кері байланыс оқытушының бағалаушы іс-әрекетінің негізін құрайды. Бірақ кері байланыстың тиімділігі тұлғаның объективтілігіне немесе субъективтілігіне байланысты. Сондықтан кейбір оқытушылар негізсіз болса да өздерін маман және тұлға ретінде табысты деп бағалайды. Мұндай оқытушы үшін әлеуметтік ортаның өзіне жасаған сый-құрметі бір кездері өзекті болмай қалуы мүмкін. Осыдан соң мұндай оқытушының сый-құрметке лайық әрекет, мінез-құлық, қатынас көрсетуге тырыспайтыны кері байланыс қағидасының негізінде түсінікті болады. Тағы бір оқытушылар өздерінің күшті және әлсіз жақтарын адекватты талдауға қабілетті болады. Олай болса кері байланыс қағидасы жоғары мектеп оқытушысының өзін өзі тану үдерісіндегі сипаттарды түсінуге бағдар береді.

Әдіснаманың, теорияның және эксперименттің өзара байланыс қағидасы. Бұл қағида зерттеу жұмысының болжамын сенімділікпен тексеруге көмектеседі. Зерттеу болжамы теориялық ғылыми позициялар мен олардың салдары арасындағы байланыс туралы жорамал жасау болады. Теориялардан шығатын салдар ретінде сапалық және сандық сипаттамасы болатын көрсеткіштер болып табылады. Ғылыми психологиялық, педагогикалық теория алынған ақпаратты жүйелеуге ғалым-зерттеушінің мотивтері, талпыныс-әрекеті

арқылы жасалады. Және теория жасау ғалым-зерттеушінің белгілі заңдылықтарды қолданып, адамның іс-әрекетін болжай алуымен байланысты. Теориялық болжамдалған ой-идеяны ғалым-зерттеуші нақты эмпирикалық зерттеу арқылы тексереді. Теориялық болжам расталады немесе теріске шығарылады. Сондықтан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеудің теориялық негіздерінің дұрыстығы эксперимент арқылы көрінеді. Олай болса біздің зерттеу жұмысы бойынша әдіснаманың, теорияның және эксперименттің өзара байланыс қағидасынан болжам құру, болжамды тексерудің теориялық-әдіснамалық негізін нақтылау, эксперимент жүргізу, эксперимент деректерін түсіндіру мүмкін болады.

Әдіснамалық қағидалар зерттеу жұмысына негіз ғана болмайды. Дәлме-дәл алынған әдіснамалық қағидалар қорытылған концепциялардың, құрылған модельдердің, жасалған жобалардың функционалдық қызметтерін де анықтайды. Осыған байланысты А.Ф. Шикунмен А.В. Копнышева [121] оқытушы моделін құруға қажет кейбір қағидаларды ғана көрсетіп қоймаған. Олар құрылатын оқытушы моделінің функцияларын да анықтаған:

- гносеологиялық функция;
- прогностикалық функция;
- оқу-білім беру функциясы;
- басқару функциясы;
- репрезентативтік функция.

Бұл функцияларды біздің зерттеудегі жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтап, сипаттауда әдіснамалық негізге аламыз.

Оқытушы моделінің гносеологиялық функциясы мамандықты филогенезде және онтогенезде қарастыруға мүмкіндік береді. Осыған байланысты біздің зерттеуде оқытушының тұлғалық дамуына ықпал ететін ішкі және сыртқа факторларды анықтау міндеті қойылған.

Прогностикалық функция оқытушының кәсіби маңызды қасиеттерін ретімен біртіндеп дамытуды жоспарлаумен анықталады. Сондықтан біздің зерттеуде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерін жасына, жынысына, жұмыс өтіліне, ғылыми дәрежесі мен атағына, лауазымына байланыссыз үздіксіз дамыту қажеттігі аксиома ретінде ұсынылады.

Оқытушы моделінің оқу-білім беру функциясы кәсіби дайындаудың мазмұны мен құрылымын анықтайды. Бұл зерттеудегі оқытушының оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетін жүзеге асыруы мен педагогикалық қарым-қатынас жасауын түсіндіреді. Мұнда жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттері оның кәсіби іс-әрекет мазмұны мен құрылымына әсер ететінін аша түседі.

Модельдің басқарушылық функциясы оқытушының кәсіби іс-әрекеті мен білім берудің, қалыптасудың, дамудың арасындағы байланысын реттейді. Біздің зерттеу үшін де бұл функцияның маңызы жоғары. Себебі жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетімен оның тұлғалық даму ерекшеліктерінің арасындағы өзара байланысты, өзара тәуелділікті қарастырамыз. Екіншіден, мұнда өзара байланыс қана емес, өзара ықпалдастық бар деп санаймыз.

Сондықтан, үшіншіден, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінің тиімділігін анықтайтын оның тұлғалық дамуын әрқашан реттеп отыру қажеттігі шығады. Яғни кәсіби іс-әрекетті реттеу деп оқытушының тұлғалық дамуын оңымен қарқынды дамыту және оқытушының кәсіби деформациясының алдын алу ретінде негіздейміз.

Репрезентативті функция жоғары мектеп оқытушысының әлдеқайда жалпыланған, әлдеқайда типтік бейнесін мәдениетте бекіту арқылы анықталады. Осыған байланысты біздің зерттеуде қазірге кездегі қазақстандық жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктері бойынша оның типтік сипаттамасын тұжырымдап, типтік бейнесін негіздеу міндеті қойылған. Оның ғылыми негіздері мен эмпирикалық жолдары жоғары мектеп педагогикасы мен психологиясы аясындағы зерттеулерде кездеседі.

Сонымен, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеуге негіз болатын іргелі әдіснамалық тұрғылар анықталды.

Жұмыстың бұл бөлімі бойынша теориялық талдау негізінде келесідей қорытынды жасаймыз:

1. Педагогика, психология ғылымдарындағы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне қатысты негізгі және нақты-ғылыми әдіснамалық тұрғылар, қағидалар анықталып, сипатталды.

2. Әдіснамалық тұрғылардың ортақ функционалдық қызметтері жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеу үшін нақтыланып, жалпыланды.

3. Нақтыланған тұрғылар мен олардың функционалдық қызметтері бойынша жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық негізінің моделі құрылды. Бұл модель бойынша кәсіби педагогикалық іс-әрекет және кәсіби педагогикалық қарым-қатынас жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді анықтайды.

4. Нақтыланған әдіснамалық қағидалар негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтауға қажетті педагогикалық, психологиялық теория жасалады. Бұл теория келесі мәселелерге байланысты идеялар, тұрғылар мен тұжырымдардан жинақталады:

- жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық іс-әрекеті;
- жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық қарым-қатынасы;
- тұлға және жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретінде анықталынуы;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтайтын кәсіби құзіреттіліктер;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретіндегі кәсіби құзіреттіліктерінің кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттермен сипатталуы;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріндегі педагогикалық, психологиялық мәселелер;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиялық жіктелі негіздері мен сипаттамалары;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы позитивті бағытты жобалаудың және соның негізінде педагогикалық, психологиялық нұсқаулықтың мазмұны.

Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеп, негіздеу мақсаты және жасалған болжам тексеріледі.

Енді жұмыстың келесі бөлімінде жоғарыда қарастырылған әдіснамаларға бағыттала отырып, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекет теориялары талданады.

1.2 Оқытушының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті

Педагог мамандығы білім берудің барлық буындарында «көмектесуші мамандық» қатарында болады. Осыған байланысты балабақшадан бастап ЖОО-ға дейінгі мекеменің барлығында педагог басқаларға ерекше қатынас көрсетеді. Н.Б. Шмелева [141] «адам-адам» жағдайындағы мамандық үшін басты құндылық ретінде маманның әлеуметтік ортаға риясыз қызмет ету қажеттілігі деп санайды. Сондықтан маманның барлық кәсіби-тұлғалық белсенділігі гуманды мақсатқа бағытталуы керек. Және ерекше «көмектесуші» қатынас К. Роджерс [29] көзқарасы бойынша бір адамдардың басқалардың тұлға ретінде қалыптасуына әсер ету болып табылады. Бұл мәселенің шешімі алдымен оқытушының өзінің тұлғалық дамуымен байланысты.

Сонымен қатар И.Я. Лернер оқытушының іс-әрекетін білім мазмұныны меңгеруге және тұлғалық қасиеттерді қалыптастыруға жетекшілік жасау ретінде анықтайды [142, 66 б.]. Бұдан кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің ерекшелігі оқытушы мен білім алушылардың өзін-өзі танытуымен байланысты көптеген оқыту, тірбиелеу, дамыту міндеттерін шешуден байқалады.

Олай болса білім алушылардың заман талабына сай маман және тұлға ретінде қалыптасып, дамуы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттеріне қатысты болады. Яғни жоғары мектеп оқытушысының кемел тұлға ретінде танылуы кәсіби іс-әрекетінің мазмұнымен және оны ұйымдастырып, жүзеге асыру ерекшеліктерімен байланысты.

Жоғары мектеп оқытушысының жалпыланған анықтамасын З.Ф. Есарева тұжырымдаған. Бұл анықтамада жоғары мектеп оқытушысы кәсіби іс-әрекет негізінде анықталады: «Оқытушы – оқыту мен тәрбиелеудің ғылыми әдістерін меңгерген, білім берудің техникалық құралдарын біліктілікпен қолдана алатын, өз квалификациясын үздіксіз жетілдіретін, ғылыми-зерттеу жұмысына және қоғам өміріне белсенді қатысатын ғылыми қызметкер» [85, 52 б.].

Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін теориялық жағынан зерттеу және негіздеу көлемді екі мәселенің шешілуі арқылы мүмкін болады:

1) Оқытушының кәсіби іс-әрекетінің психологиялық, педагогикалық теорияларын талдау.

2) Оқытушының кәсіби қалыптасуымен және жетілуімен тікелей байланысты болатын оның тұлғалық даму ерекшеліктерінің теориялық негіздерін қарастыру.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын зерттеу және негіздеу үшін алдымен оның кәсіби педагогикалық іс-әрекетін талдау қажет. Сондықтан бұл бөлімде жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің

теориялық негіздері қарастырылады және талданады. Яғни, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеуге және негіздеуге бағытталған мақсат көздеуді назардан шығармай, оның кәсіби іс-әрекетінің сипаты мен мазмұнының мәніне және негіздеріне тоқталамыз.

Оқытушының тұлғалық дамуын іс-әрекеттік тұрғы дәйектей алатыны отандық және шетелдік ғылыми бағыттарда дәлелденген. Кеңестік ғалым А.Н. Леонтьев [143] енгізген «жетекші іс-әрекет» ұғымы онтогенездің белгілі бір кезеңіндегі адамның психикалық, тұлғалық дамуын анықтайтыны белгілі. Олай болса жоғары мектеп оқытушысының қалыптасқан тұлғалық ерекшеліктері оның кәсіби іс-әрекеті арқылы түсінікті болады. Сонымен қатар, оқытушының ғылыми-педагогикалық іс-әрекетінің жүзеге асырылуын, жетілуін оның тұлғалық сапалары анықтайды. Сонда іс-әрекет оқытушының маман және тұлға ретінде қалыптасуының механизмі секілді болады. Оқытушының кәсіби және тұлғалық сипаттарының өзара тәуелді, өзара байланысты болуы іс-әрекет арқылы ғана дәлелденеді. Себебі іс-әрекет В.Н. Мясищевтайтқандай қоғамдық қатынастармен мәнді болады [131]. Бұл тұлға қалыптасуының басты шарты болып табылады.

Ал нақты жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекеті, оның тұлғалық дамуы Т.А. Вековцева [144], З.Ф. Есарева [85], С.М. Жақыпов [13, 20], Н.В. Кузьмина [44, 53, 62], Г.М. Ложкова [145], А.К. Мынбаева [30, 50], және т.б. ғылыми зерттеулерінде арнайы қарастырылады.

Әдебиетте педагогтың кәсіби іс-әрекеті «педагогикалық іс-әрекет» ұғымымен бір мәнде қарастырылады. Және көптеген еңбектердегі ЖОО-дағы педагогикалық іс-әрекеттің анықтамасында жалпы сипат бар. Яғни жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық іс-әрекетінің екі бағыты көрсетіледі. Сондай бір нақты анықтама А.К. Мынбаеваның «Жоғары мектеп педагогикасы» атты еңбегінде «Педагогикалық іс-әрекет – болашақ маманның тұлғасын, оның кәсіби даярлығын қалыптастыруға бағытталған іс-әрекет» деп берілген [30, 61-62 б.]. Бұл зерттеуде біз де осы көзқарасқа негізделеміз.

Әдебиетке жасалған талдаудан жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінің өзгешеліктері де анықталды. Осыған байланысты оқытушының кәсіби іс-әрекеті күрделі ұйымдасқан белсенділік формасы ретінде қарастырылады. Себебі оқытушының кәсіби іс-әрекеті келесідей бірқатар аспектілерден тұрады:

- оқыту әрекеті;
- тәрбиелеу;
- ұйымдастырушы;
- әдіскерлік;
- ғылыми-зерттеу іс-әрекеті;
- инновациялық;
- жобалап-бағдарлаушы; және т.б.

Әр аспектілердің мазмұны, тәсілдері және функционалдық бағыттары бойынша айырмашылықтары болады. Кейде жоғары мектеп оқытушысының өзінің маман ретіндегі бағыттылығына байланысты бұл аспектілердің бірі басқасынан басым болуы да мүмкін. Яғни бір оқытушының кәсіби іс-әрекетінде

ғылыми-зерттеушілік, басқасында оқыту, әдіскерлік, т.с.с. маңызды орын калады.

Сонда да олардың жиынтығы кәсіпқой маман дайындауға, жастардың әлеуметтенуіне, білім жасап, оны беруге бағытталады. Сондықтан оқытушының кәсіби іс-әрекеті әдебиетте кейде «оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеті немесе «ғылыми-педагогикалық іс-әрекет» ұғымдармен бір мағынада, синоним секілді қолданыла береді. Қалай болғанда да жоғары мектеп оқытушысы болашақ мамандарды кәсіби дайындау міндеттерін атқарады. Осыған байланысты оқытушы білім берудің басқа буындарындағы сияқты оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетін толықтай ұйымдастырады және жүзеге асырады. Оқытушы кәсіби білім берудің барша мүмкіндіктерін қолданады. Мысалы, қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушылары педагогиканың жаңа бағыттары медиабілім беру (П.Б. Сейітқазы), педагогикалық білім мен зерттеу генезисін білу (К.Р. Қалкеева) секілді аспектілер бойынша өздерінің кәсіби-тұлғалық даярлығы болуы шарт. Мұның бәрі заманауи жастарды кәсіби дайындайтын ЖОО-дағы білім алушылардың маман және тұлға болып қалыптасуын көздейді. Сондықтан біздің зерттеуде жоғары мектеп оқытушысының «кәсіби педагогикалық іс-әрекеті» ұғымы оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінен бастап жоғарыда қарастырылған барлық аспектілерді қамтиды.

Сондай-ақ зерттеу барысында оқытушының кәсіби іс-әрекеті кез келген іс-әрекет түрлерімен байланысты болатыны айқындалды. Яғни жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінде төмендегі белсенділік түрлерінің барлығы бейнеленеді:

- танымдық іс-әрекет;
- жаңғыртушы іс-әрекет;
- құндылыққа бағдарланушы әрекеттер;
- шығармашыл әрекеттер;
- коммуникативті іс-әрекет; және т.б.

Шын мәнінде жоғары мектеп оқытушысының ғылыми-зерттеу іс-әрекеті қажетті шарт болады. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің әр түрлі аспектілері отандық және шетелдік педагог-ғалымдар – М.Н. Скаткин[146], В.М. Полонский[38,147], В.В. Краевский[37, 38, 148], В.И. Загвязинскиймен Р. Атаханов[149], В.И. Журавлев[150], Ю.З. Кушнер[151], Е.В. Бережнова[36- 37], Ш.Т. Таубаева[33,39], С.Н. Жиенбаева[152], А.А. Булатбаева[39], және т.б. еңбектерінде қарастырылады.

Оқытушы кәсіби іс-әрекет барысында қандай функция атқарса да оның мазмұны ғылымдық қағидасына сәйкес келуі керек. Оқытушы ғылыми-зерттеу іс-әрекетін жүзеге асыру арқылы оқыту-тәрбиелеу, педагогикалық қарым-қатынас және өзін-өзі таныту үдерістерінің сапасын арттырады. Сонымен қатар ғылыми-зерттеу іс-әрекеті жоғары мектеп оқытушысының ғалым ретінде жетілуін қамтамасыз етеді. Ғылыми-зерттеу іс-әрекеті оқытушының креативтілікке қажеттілігін қанағаттандыруға мүмкіндік беруімен оның шығармашылық әлеуетін ашады. Ғылыми-зерттеу іс-әрекеті іс-әрекеттегі өзбеттілігін және тәуелсіздігін, әлеуметтік ортадағы құрмет пен абыройға

қажеттілігін қанағаттандырып, оқытушының тұлғалық қасиеттерінің дамуына және тұрақталуына негіз болады [145]. Себебі, А.К. Мынбаевайтқандай «ЖОО-ның біртұтас педагогикалық үдерісінде оқыту, тәрбиелеу, ғылыми-зерттеу заңдылықпен өзара байланысты» [50].

Олай болса жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінде ғылыми және педагогикалық жұмыстардың үйлесімді сәйкестігі маңызды болады. Педагогикалық жұмыстардың шамадан тыс артық болуынан оқытушының ғылыми-зерттеу іс-әрекетпен айналысуын азайтады. Сонымен қатар оқытушы көп уақытын ғылыми-зерттеу іс-әрекетіне арнаса, оның оқыту-тәрбиелеу қызметінің сапасы төмендеуі мүмкін. Бұл мәселені алғаш рет педагогикалық-психологиялық ғылымдарда З.Ф. Есарева[85]талдады.

З.Ф. Есарева оқытушының кәсіби қызметті тиімді орындауына ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің педагогикалық іс-әрекетпен өзара байланысу сипаты әсер етеді деп санайды. Автор пікірінше оқытушының педагогикалық бағыттылығының басымдығы оның кәсіби дамуына кедергі жасайды. Мұндай оқытушылар ғылыми білімді оқу пәнінің мазмұнына ықпалдастыруда қиыншылық көреді. Олар оқыту үрдісінде танымдық міндет қоюға қиналады. Бұл оқытушылар үшін зерттеу әдістерін таңдау күрделі болады. Сол секілді оқытушының ғылыми-зерттеуге ерекше назар аударылуы да кәсіби іс-әрекеттің тиімділігін төмендетеді. Мұндай оқытушыларда ұйымдастырушылық және коммуникативті біліктіліктерінің даму деңгейі жеткіліксіз болады. Оларға қарым-қатынас жасауда қиналады. Бірлескен педагогикалық іс-әрекетті мұндай оқытушылар мақсатқа сай жүзеге асыра алмайды. Ғылыми-зерттеушілік және педагогикалық жұмыстарды үйлестіруге бағытталған оқытушылар кәсіби міндеттерді табысты орындай алады.

Көбіне не ғылыми-зерттеу не оқыту-тәрбиелеу бойынша біржақтылық біртұтас педагогикалық іс-әрекет болмайтынын Т.А. Вековцева ескертеді. Сондықтан ол оқытушыларды тар ауқымды қызмет атқаратын «ғалым-оқытушы» немесе «тәжірибеші-оқытушы» (білім беруші) деп ажыратады [144].

Бұл мәселелер кейіннен М.И. Ситникова[153] зерттеулерінде дәйектелген. Ол жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық жағынан өзін-өзі таныту мәдениетінің қалыптасуын зерттеудің нәтижелеріне сүйенеді. Осыдан автор кәсіби педагогикалық іс-әрекетіндегі негізгі салаларға байланысты жоғары мектеп оқытушысының төрт типін анықтаған:

- «оқытушы-білім беруші»;
- «оқытушы-тәрбиеші»;
- «оқытушы-әдіскер»;
- «ғалым-оқытушы».

Сондықтан М.В. Буланова-Топоркова еңбегінде [154] жоғары мектеп оқытушылары бағыттылығына байланысты үш топқа бөлінеді:

- 1) педагогикалық бағыттылығы басым оқытушылар – шамамен оқытушылардың жалпы санының 2/5 бөлігін құрайды;
- 2) зерттеушілік бағыттылығы басым оқытушылар – шамамен оқытушылардың жалпы санының 1/5 бөлігін құрайды;

3) педагогикалық және зерттеушілік бағыттылықтары бірдей оқытушылар – шамамен оқытушылардың жалпы санының 1/3 бөлігін құрайды.

Бірақ бірқатар зерттеушілер оқытушының кәсіби іс-әрекетінде жетекші іс-әрекет ретінде оның педагогикалық түрін алға қояды. Десе де мұнда оқытушының кәсіпқойлығы ғылыми-зерттеу жұмысымен бекітілу қажеттігі ескертіледі. Кері жағдайда оқытушының оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеті тиімді болуын айтпағанда, оның «сөніп» қалу қаупі шығады [154, 84 б.; 155, 272-273 б.].

Сонымен, әдебиеттерге жасалған талдау нәтижесінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктері және оның оқыту, тәрбиелеу, ғылыми-зерттеу, ұйымдастыру, коммуникативті, дидактикалық, әдістемелік, т.с.с. қызметі мен бағыттарына байланысты көп аспектілі, көп түрлі кәсіби педагогикалық іс-әрекеті өзара шарттастықта болады деп санаймыз.

Ғылыми зерттеу жұмыстарында «педагогикалық іс-әрекет» ұғымымен қатар «педагогикалық үдеріс» ұғымы қолданылады. Көп жағдайда осы кезге дейін бұл ұғымдарды бір мағынада қолдану орын алған. Дегенмен, олардың өзара айырмашылығы мен өзара байланысы Н.Д. Хмель [103] еңбектерінде анықталып, дәйектеледі. Автор және оның ғылыми мектебінде педагогикалық үдеріс педагогтың кәсіби іс-әрекетінің объектісі ретінде тағайындалған. Мұнда педагогикалық үдерістің біртұтастық сипаты дәйектелген. Бұл Н.Д. Хмельдің біртұтас педагогикалық үдеріс (БПҰ) теориясы жоғары мектеп оқытушысының да кәсіби іс-әрекетіне негіз болады. Себебі ғалымның педагогикалық үдерісті оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетіндегі субъектілердің өзара әрекеттестігі ретінде анықтауы әмбебаптықты көрсетеді. Н.Д. Хмель теориясы бойынша субъектілердің тұлғалық дамуына жеткізетін педагогикалық үдеріс деп қарастырылуы білім берудің кез келген буынында әдіснамалық бағдар болады. Сонымен қатар бұл БПҰ педагогтың да, білім алушының да іс-әрекет субъектісі ретінде қалыптасуын түсіндіреді.

Сондықтан Н.Д. Хмельдің біртұтас педагогикалық үдеріс теориясы жоғары мектеп оқытушысының кәсіби-тұлғалық дамуы, оның кәсіби іс-әрекеті құрылымдық-мазмұндық аспектілерін талдауға негіз болады.

Іс-әрекеттің қандайы да бірнеше құрылымдық бөліктерден жинақталады (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, және т.б.). Осыған байланысты әдебиетте кәсіби іс-әрекет де құрылымдары бойынша қарастырылады. Бірақ жоғары мектептегі педагогикалық жүйе, педагогикалық іс-әрекет арнайы зерттеу объектісі ретінде санаулы ғана талданған.

Жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекеттің құрылымына, оқытушының оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің жүйелігіне байланысты алғашқы еңбектер кеңестік ғалым Н.В. Кузьминаға тиесілі болды [24, 44]. Ол мектеп мұғалімінен бастап жоғары мектеп оқытушысына дейін білім беру саласындағы барлық субъектілердің іс-әрекетінің құрылымын қарастырып, моделін құрған. Ол жоғары мектептегі оқытушының ғана емес куратордың, әкімшіліктегі тұлғалардың педагогикалық іс-әрекеттерінің құрылымын анықтайды.

Н.В. Кузьмина кәсіби педагогикалық іс-әрекетті педагогикалық жүйе теориясын құру арқылы анықтаған. Ол педагогикалық жүйенің «қарапайым

құрылымдық бөліктерден» құрылатынын ескертеді [24, 11б.]. Олар педагогикалық жүйенің басты сипаттамалары болады. Және бұл бөліктер Н.В. Кузьминабойынша 5 түрлі болады:

- 1) оқытудың мақсаты;
- 2) оқыту ақпараты (мазмұны);
- 3) педагогикалық коммуникация құралдары;
- 4) педагог;
- 5) білім алушы.

Педагогикалық жүйенің құрылымдық бөліктері бір-бірімен байланысты болады. Осы құрылымдық бөліктер арқылы педагогикалық жүйе басқа жүйелерден өзгешеленеді. Оның бір құрылымдық бөлімі болмай қалса, педагогикалық жүйе де болмайды.

Н.В. Кузьмина бұл педагогикалық жүйенің функционалдық бөлімдерін анықтайды. Ол функционалдық бөліктерге байланысты педагогикалық жүйенің педагогикалық іс-әрекет болатынын дәйектейді. Осылайша Н.В. Кузьмина педагогикалық жүйедегі қызметіне байланысты педагогикалық іс-әрекетті функционалдық бөліктермен анықтайды. Педагогикалық іс-әрекеттің бұл функционалдық бөліктері келесідей аталады:

- 1) педагогикалық іс-әрекеттің жобалаушы бөлігі;
- 2) педагогикалық іс-әрекеттің гностикалық бөлігі;
- 3) педагогикалық іс-әрекеттің ұйымдастырушы бөлігі;
- 4) педагогикалық іс-әрекеттің коммуникативті бөлігі;
- 5) педагогикалық іс-әрекеттің конструктивті бөлігі.

Н.В. Кузьмина жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық іс-әрекетінің құрылымдық және функционалдық бөліктердің байланысын «педагогикалық біліктілік» деп анықтайды. Ол педагогикалық біліктілік атауларын педагогикалық іс-әрекеттің функционалдық бөліктерімен сәйкестендіріп, дәл солар секілді атаған.

Оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің тиімділігі психологиялық-педагогикалық біліктіліктер арқылы анықталады. Осыған байланысты Н.В. Кузьмина педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырудағы жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық біліктіліктерін де сипаттаған. Ол осыған сәйкес кесте құрып, сипаттамасын ұсынады [44, 204-205 б.]. Бұл 1-кестеде көрсетілген.

Сол секілді А.К. Маркова психологиялық-педагогикалық біліктілікті кәсіби мәнді әр түрлі амалдар мен әрекеттердің жиынтығы ретінде қарастырады. Автор оқытушы біліктілігінің үлкен жеті топқа бөліп, сипаттайды:

- педагогикалық жағдайды тани алу және оны педагогикалық тапсырма түріне айналдыру біліктілігі;
- әрқашан «неге, кімді, қалай үйрету, оқыту керек?» деген секілді сұрақтардың жауабын таба алу біліктілігі;
- өзінің кәсіби іс-әрекетін үздіксіз жетілдіре алу біліктілігі;
- қарым-қатынастың тиімділігін арттырудың жолдарын таба білу біліктілігі;

Кесте 1- Жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық іс-әрекетінің

құрылымы (Н.В. Кузьмина бойынша)

Педагогикалық біліктілік	Педагогикалық біліктілік сипаттамасы
1	2
Гностикалық біліктілік	Шетелдік және отандық дереккөздер бойынша ғылымдағы жаңалықтарды қадағалау, оларды студенттерге таныстыру Студенттерден өзі емтихан қабылдау және курстың меңгерілуін, курстың тараулары мен бөлімдерінің қабылданылуын талдау Өзінің ақпаратты баяндауына студенттердің реакциясын талдау
Жобалаушы біліктілік	Студенттердің бағдарлама бойынша оқу материалын меңгеруін ғана мақсат етпей, олардың алған білімді келешекте практикада қолдана алуын көздеуі Мамандық бойынша дереккөздермен және өзбетінше студенттердің жұмыс жасауы үшін тапсырмалар жүйесін жобалау Студенттерді ақыл-ой, адамгершілік және саяси тәрбиелеу құралы ретінде өзі оқитын курсты жобалау
Конструктивті біліктілік	Ғылыми ізденіс саласында зерттеушілік ойды дамыту үшін студенттердің зейінін аудару мақсатында оқу ақпаратын конструкциялау Танымдық тапсырмаларды және студенттердің өзбетінше ойлауына түрткі болатын тәсілдерді құрастыру
Коммуникативті біліктілік	Өзінің оқу курсына студенттердің қызығушылығын тудыру, оны оқып-меңгерудің маңызын түсіндіру Студенттердің ғылым әдістерін шығармашылықпен меңгеруге қабілетті екендеріне және ғылым дамуына өз үлестерін қоса алатындарына сенімділіктерін тәрбиелеу
Ұйымдастырушы біліктілік	Сабақтың басталуын және аяқталуын дәлдікпен, ал сабақта өзінің және студенттердің белсенді жұмысын ұйымдастыру Сабаққа дайындалу мен сабақ өткізуге байланысты өзінің уақыты мен іс-әрекетін ұйымдастыру Оқу ақпаратын және оны қабылдаумен, меңгерумен байланысты студенттердің іс-әрекетін ұйымдастыру

- педагогтың өзінің шығармашылық мүмкіндіктері мен әлеуетін жүзеге асыру біліктілігі;

- пәнді оқытуды бастағанда және оның соңында студенттердің білім, біліктілік және дағдыларының сипатын анықтай алу біліктілігі, олардың өзбетінше оқу әрекетін ұйымдастыруға және үздіксіз білім алуға дайындығын арттыру біліктілігі;

- студенттер арасында тәрбие жұмысын ұйымдастыру және жүргізе алу біліктілігі [26, 12 б.].

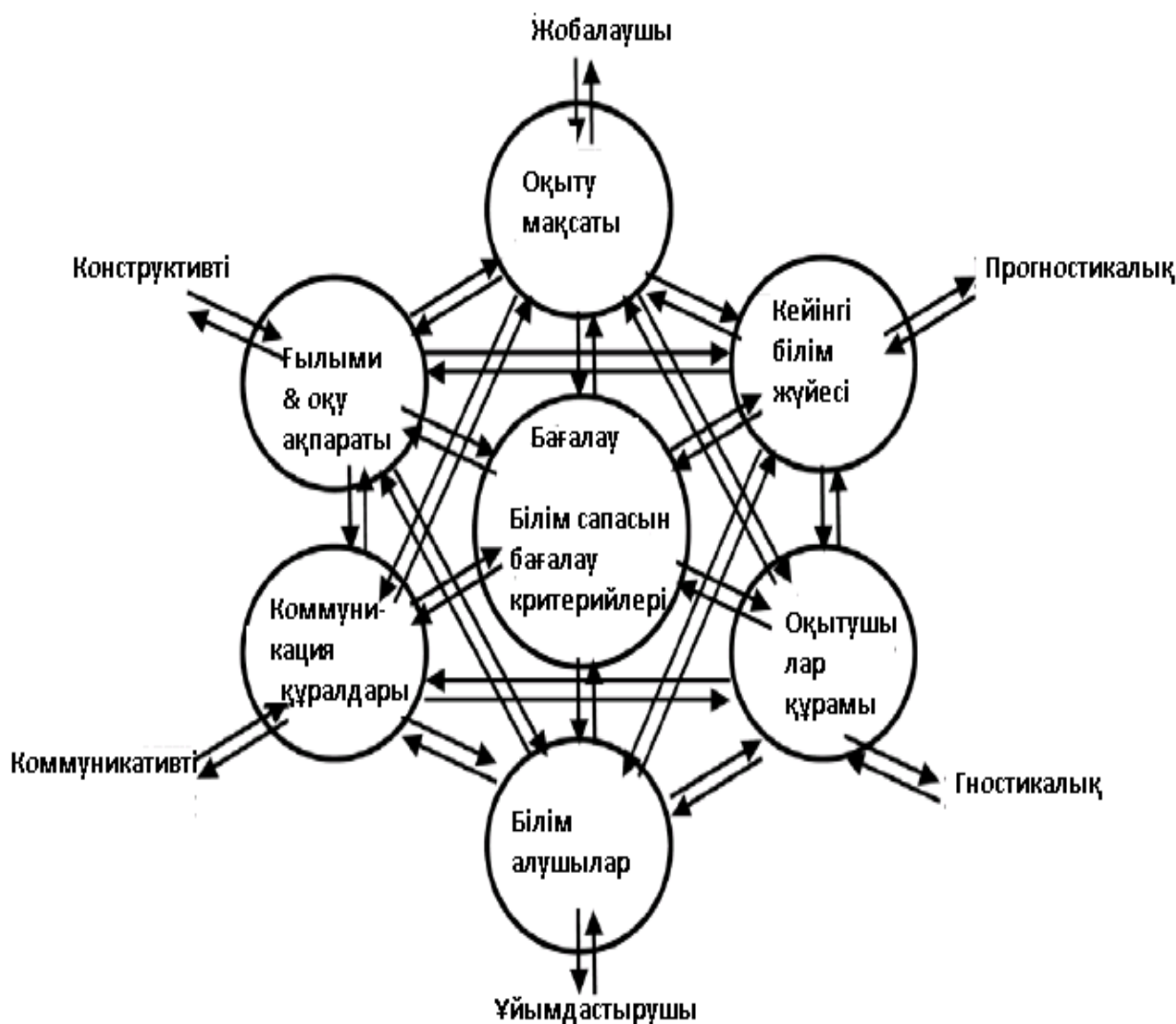
Қазіргі кезде педагогикалық іс-әрекеттің бес бөліктік Н.В. Кузьминаның педагогикалық іс-әрекет құрылымдарының моделі В.А. Якуниннің зерттеулерімен толықтырылды. Ол Н.В. Кузьминаның жасаған моделін толықтырудың қажеттігін ескертеді. Және өзі педагогикалық іс-әрекеттің функционалдық бөліктері деп, келесідей атайды:

- 1) педагогикалық іс-әрекеттің прогностикалық бөлігі;
- 2) педагогикалық іс-әрекеттің бақылаушы және бағалаушы бөлігі [102, 23

б.].

Осыған байланысты қазіргі кездегі Н.В. Кузьминаның теориясы жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекеттің де жүйе ретінде анықталуына қажетті және жеткілікті негіз болады.

А.А. Остапенко Н.В. Кузьминаның жасаған теориясы бойынша педагогикалық жүйенің барлық құрылымдық және функционалдық бөліктерін біріктірген. Сонымен қатар ол бөліктер арасындағы өзара байланысты нақтылап, 2 суреттегі модель түрінде көрсетеді [157, 152 б.].



Сурет 2 - Педагогикалық жүйенің құрылымдық және функционалдық бөліктерінің өзара байланысуын нақтылайтын А.А. Остапенконың моделі (Н.В. Кузьмина бойынша)

Бұл суреттен педагогикалық іс-әрекет моделінің барынша толық жасалғаны көрінеді. Сонымен қатар педагогикалық жүйенің құрылымдық және функционалдық бөліктер, олардың өзара байланысуы жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекетті толық анықтайды.

Н.В. Кузьминаның соңғы акмеологиялық тұрғыға негізделген еңбектерінде жоғары мектеп оқытушысының білім берудің міндеттерін арнайы қарастыруы және бұл міндеттерді функционалды тұрғыдан шешу мәселесін қарастыруы

біздің зерттеу үшін маңызды.

Сонымен қатар Н.В. Кузьмина өз теориясын акмеологиялық тұрғыдан ересектердің кәсіби дамуымен байланысты жаңартқан [53, 62]. В.А. Якунин ұсынған жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық іс-әрекетінің құрылым бөліктерін ескере отырып, 1980 жылдары жасалған классикалық теориясын Н.В. Кузьминатолықтырып, кейінгі жылдары жеті бөліктік модель құрады.

Осы модель бойынша Н.В. Кузьмина жоғары мектеп оқытушысының білім берудің міндеттерін шешу әрекеттерін кестеге салып, көрсетеді [62, 149-150 б.].

Бұл педагогикалық іс-әрекет элементтері мен олардың сипаттамасы 2 - кестеде көрсетілген.

Кесте 2- Жоғары мектеп оқытушысының білім берудің міндеттерін функционалды шешу элементтері (Н.В. Кузьмина бойынша)

Педагогикалық іс-әрекет элементтері	Педагогикалық іс-әрекет элементтерінің сипаттамасы
1	2
Бағалаушы элемент	Біртұтас білім беру жүйесінің жетістіктеріне білім берудің міндеттерін шешудің тәуелді екенін, алынатын нәтиженің жоғары, орта, төмен продуктивті болатынын ескереді. Бұл жағдайда жүйенің қандай элементтері арқылы мұндай нәтижелер болатынына байланысты шешу қажет. Бұл келесі аталатын элементтердің кез келгенінің қалыптаспауына негізделеді.
Гностикалық элемент	Бұл элемент білім беру жағдайлары бойынша субъектілердің әрекеттерінен тұрады. Егер субъект әрқашан көзделген нәтижеге бағдарланса гностикалық іс-әрекет, атап айтқанда басқа құрылымдық элементтер мен олардың арасындағы өзара байланыс аса тиімді болады
Прогностикалық элемент	Ағымдағы іс-әрекеттің нәтижелері бітірушінің келесі білім беру жүйесіне өтуіне әсер етуін, оның өзін-өзі продуктивті дамытуын қаншалықты қамтамасыз етуін болжаумен байланысты.
Ұйымдастырушы элемент	Көзделген нәтиже бойынша ұсынылатын оқу ақпаратын; онымен білім алушылардың өз-ара әрекеттесуін (оларды талдауын, жинақтауын, жалпылауын, алмастыруын); өзінің және білім алушылардың іс-әрекеті мен мінез-құлқын ұйымдастыруға байланысты әрекеттерді қамтиды
Жобалаушы элемент	Тапсырмаларды – студенттерге арналған міндеттерді және бітірушілердің жаңа ортаға – жеке кәсіби-педагогикалық немесе өндірістік іс-әрекетке қамтылуына байланысты әлдеқайда жалпы стратегияларды құруға бағытталған субъектілердің әрекеттерін қамтиды.

2 - кестенің жалғасы

1	2
Конструктивті элемент	Білім алушылардың көзделген нәтижеге қол жеткізуіне итермелеу үшін сабақтағы алға қойған міндеттерді шешумен байланысты әрекеттерді қамтиды
Коммуникативті элемент	Басшылармен, оқытушылармен, студенттермен, оқушылармен тікелей контакт кезінде кәсіби тұрғыдан мақсат-бағдарлы өзара қатынас орнату әрекеттерін қамтиды. Бұл субъектілердің алға қойған міндеттерді шешуше және көзделген нәтижеге ұмтылуға продуктивті мотивті қамтамасыз етеді.

Жоғары мектептегі оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің талап-мақсатқа сәйкес, оңтайлы және тиімді болуы педагогикалық іс-әрекеттің құрылымдық бөліктердің үйлесімді қызметінен көрінеді. Педагогикалық іс-әрекеттің құрылымдық бөліктерінің өзара байланысы тығыз болады. Олардың ешқайсысы бірінің орнын бірі алмастыра алмайды. Педагогикалық іс-әрекеттің бір құрылымдық бөлігі жеткіліксіз болса, онда оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеті тиімді болмайды.

Әдебиетке жасалған талдаудан жоғары мектептегі кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің мазмұнын айқындау оны бірлескен іс-әрекет ретінде қарастыру арқылы мүмкін болатыны анықталды. Осыған байланысты жоғары мектептегі педагогикалық бірлескен іс-әрекетті ұйымдастырудың формаларын Л.И. Уманскийдың [158] көзқарасына бойынша нақтылаймыз:

- іс-әрекет субъектілерінің әрқайсысы өз міндетін басқалардан тәуелсіз жеке-дара жүзеге асыра алады;
- оқыту-тәрбиелеу үдерісінің мақсат-міндеттері әр субъектінің өзі орындайтын міндеттері бойынша біртіндеп жүзеге асырылады;
- субъектілер ортақтасып, бір мезгілде өзара әрекеттесу іс-әрекетті жүзеге асырады.

Н.В. Кузьминамен қатарлас жылдарда А.И. Щербаков [159] педагогикалық іс-әрекет құрылымын зерделеген. Оның еңбегі ЖОО-дағы педагогикалық іс-әрекетке әдейілеп арналмады. Бірақ автордың теориялық еңбегі жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінде де негіз бола алады. Ол педагогикалық іс-әрекеттің құрылымын оның ерекше функциялары арқылы көрсетеді:

- педагогикалық іс-әрекеттің ақпараттық функциясы;
- педагогикалық іс-әрекеттің дамытушы функциясы;
- педагогикалық іс-әрекеттің бағдарлаушы функциясы;
- педагогикалық іс-әрекеттің жұмылдырушы функциясы;
- педагогикалық іс-әрекеттің зерттеушілік функциясы;

Мұнда педагогикалық іс-әрекеттің аса маңызды функциясына А.И. Щербаков ақпараттық функцияны жатқызады. Оны автор оқыту-тәрбиелеу жұмысының бастапқы шарты ретінде белгілейді. Дамытушы функция білім берудегі оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың бірлігін көрсетеді.

Педагогтың іс-әрекетіндегі бағдарлаушы функциясы білім алушылардың құндылықтарының мазмұнын ескереді. Жұмылдырушы функция негізінде педагогикалық іс-әрекетте білім алушылардың танымдық өзбеттілігін қалыптастыру көзделеді. А.И. Щербаков бойынша зерттеушілік тұрғы педагогтан педагогикалық құбылыстарға ғылыми тұрғыдан қарау, ғылыми-педагогикалық зерттеу үшін эвристикалық ізденістер мен әдістерді біліктілікпен қолдану талап етіледі.

А.К. Мынбаева еңбегінде Н.В. Кузьминамен А.И. Щербаков ұсынған педагогикалық іс-әрекет құрылым бөліктерінен жинақталған. Автор осыған байланысты төрт компоненттік педагогикалық іс-әрекет құрылымын толықтай сипаттайды [30, 62 б.]:

- 1) педагогикалық іс-әрекеттің конструктивті құрылым бөлігі;
- 2) педагогикалық іс-әрекеттің ұйымдастырушы құрылым бөлігі;
- 3) педагогикалық іс-әрекеттің коммуникативтік құрылым бөлігі;
- 4) педагогикалық іс-әрекеттің зерттеушілік құрылым бөлігі.

Олай болса, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің объектісі біртұтас педагогикалық үдеріс болып табылады. Сондықтан, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекеті жүйе ретінде құрылымдық және функционалдық бөліктерден құрылады және бұл бөліктер оның тұлға ретіндегі даму ерекшеліктерімен өзара байланысты болады.

Бұл кәсіби іс-әрекеттегі өзгешеліктер жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретіндегі кәсіби дамуындағы басты бағытты айқындайды. Осыған байланысты оқытушының кәсіби іс-әрекетіне түрткі болатын басыңқы тұлғалық қасиеттер құрылымы байқалады. Кәсіби іс-әрекет құрылымындағы бөліктердің бірінің басымдылықпен таңдалынуы оқытушының маман ретіндегі бағыттылығының мазмұнын ғана көрсетіп қоймайды. Мұнда оқытушының тұлғалық даму бағыты байқалады. Және мұндай жағдай оқытушы үшін тұлғалық қасиеттердің мән-мағынасының қандай екендігін айқындайды.

Қарастырылған тұжырымдар негізінде оқытушының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің әмбебаптық ерекшелігі көрінеді. Өз кезегінде әмбебап іс-әрекет тұлға дамуының аса маңызды факторы болады. Бірақ кез келген іс-әрекет тұлғаның қалыптасуын ғана қамтамасыз етпейді. Сонымен қатар кәсіби іс-әрекет саласында оқытушының тұлғалық дамуы теріс бағыт алып, онда педагогикалық деформация да болуын ұмытпау керек.

Мұнда жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекеті тек оның өзінің ғана іс-әрекетін ұйымдастырумен анықталмайтыны белгілі. Оқытушының іс-әрекеті басқалардың да іс-әрекетін ұйымдастыру арқылы сипатталады. Осы оқытушының кәсіби іс-әрекетінің ішкі және сыртқы құрылымдары болатынын көрсетеді. Бірінші құрылым оқытушының жеке дара іс-әрекетін ұйымдастыра алуы болады. Екінші құрылымды оқытушының кәсіби коммуникацияны ұйымдастыру сипаты көрсетеді. Олар өзара тығыз байланысады. Бұл екі құрылым оқытушының кәсіби іс-әрекетінің ажырамас екі жағы болады.

Осы арада С.М. Жақыповтың [13,20] оқыту құрылымының психологиясы туралы теориясы өзінің ерекшелігімен назар аудартады. Автор білім берудің барлық буынындағы оқыту үдерісіне жарамды әмбебап концепция жасаған. Ең

алдымен С.М. Жақыповоқытудың психологиялық мазмұнын ашады. Ол бір ғана оқыту үдерісімен міндетті түрде тәрбиелеу және тұлға даму функциялары қатар жүретінін дәйектеген. Сонымен қатар, оқыту үдерісінің психологиялық мазмұнында жобалаушы, гностикалық, конструктивті, зерттеушілік, ұйымдастырушылық, прогностикалық, коммуникативті сияқты барша педагогикалық іс-әрекеттің функционалдық бөліктері нақтыланады. Олай болса, С.М. Жақыповтың оқыту үдерісі оқытушы үшін толық кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің рөлін атқарады. Екіншіден, автор оқыту үдерісінің әрі білім беру, әрі тәрбиелеуші, әрі тұлға дамытушы мүмкіндіктері тек қана оқытушы мен білім алушылардың бірлескен іс-әрекеті арқылы жүзеге асатынын тұжырымдайды. Мұнда бірлескен іс-әрекеттің мазмұнын С.М. Жақыповтанымдық үдерістердің белсенді болуы арқылы түсіндіреді. Осыған байланысты оның еңбектерінде «бірлескен танымдық іс-әрекет» және «бірлескен ақыл-ой әрекеті» ұғымдары анықталып, сипатталады. Үшіншіден, С.М. Жақыпов бірлескен бірлескен танымдық іс-әрекеттің тиімді болуының қажетті шарты ретінде оқытушы мен білім алушылар арасындағы диалог дәйектеледі.

Оқытушы іс-әрекетінде алға қойылған оқыту мен тәрбиелеудің нақты мақсаттарының, оларға жету тәсілдерінің және тәжірибелік нақты әрекеттердің бірлігі айқын байқалады. Мақсатқа жету жолындағы күнделікті шығармашылық еңбек – оқытушы іс-әрекетінің басты ерекшелігі. Білім алушының тұлғалық дамуын жобалау арқылы оқытушы оқыту мен тәрбиелеудің мақсаттарын нақтылап дәйектеуі қажет. Және оқытушы тиісті оқу материалдарын тауып, таңдауы керек. Сонымен қатар оқытушы қойылған мақсаттарға қол жеткізуге ықпал ететін тәсілдерді және құралдарды тауып, жағдай жасауы тиіс.

М.И. Дьяченкомен Л.А. Кандыбович жоғары мектеп оқытушысының оқыту әрекетіндегі өзгешелікке келесі шарттарды жатқызады [160, 151 б.]:

- әр сабақтың мақсатын қойып, осы мақсатқа сәйкес өз әрекеттерін байланыстыру;
- оқыту үдерісінің нақты жағдайын шығармашылықпен қолдану;
- өзінің әрекет ету тәсілдерін оқыту үдерісінің нақты жағдайына сәйкес өзгерте алу;
- өз іс-әрекетінен алынатын нәтижені, қолданылған құралдардың тиімділігін объективті бағалау;
- студенттердің пәнге қатынасын объективті бағалау.

Оқытушы оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің мақсат-міндеттерін жүзеге асыруды ұйымдастыра алуы қажет. Бұл жағдайда оқытушының белсенділігі, табандылығы, жауапкершілігі, т.с.с. тұлғалық қасиеттері маңызды болады.

ЖОО-да оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің толықтай жүзеге асуы оқытушының кәсіби квалификациясына ғана емес, оның тұлғалық даму мүмкіндіктеріне тәуелді болады. Және жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық дамуы білім сапасының кепілі болатыны біздің зерттеуде тұжырымдалған [161]. Сонда оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің тиімділік деңгейі оқытушының кәсіби және тұлғалық даму деңгейімен анықталады.

Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінің негізі ғылыми, оқыту-тәрбиелеу үдерісіндегі субъектілердің өзара әрекеттесуі болып табылады. Бұдан кәсіби іс-әрекеттің мазмұны субъектілердің өзара қатынас жасауымен байланысты екені белгілі болады. Олай болса, кәсіби іс-әрекет оқытушының білім алушыларды, әріптестерін, басқаларды түсінуіне, олардың рухани-әлеуметтік қажеттіліктерін қанағаттандыруға, оқу-тәрбие мақсатын түсінуіне және жетістікке жету мүмкіндіктерін ұйымдастыруға, реттеуге бағытталады. Ол үшін ЖОО-дағы кәсіби іс-әрекет барысындағы өзара әрекеттестік, өзара қатынас субъект-субъект негізде болуы қажет. Осыған байланысты оқытушының кәсіби іс-әрекетінің аса маңызды жағы педагогикалық қарым-қатынас дегенге негізделеміз.

Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті тұлғалардың – оқытушы мен білім алушылардың, оқытушы мен әкімшіліктің бірлескен іс-әрекеті ретінде анықталады. Сондықтан, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті әмбебаптық қызметімен, шығармашылық мазмұнымен, ғылымилық негізімен, кәсіби өзара әрекеттестікті жүзеге асыру сипатымен өзгешеленеді.

Әдебиетке жасалған талдаудан жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекеті білім берудің басқа буындарындағы педагогикалық іс-әрекетпен ортақтастығы көрінеді. Бірақ жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінің өзіндік ерекшеліктер де анықталды. Осыған байланысты Т.А. Вековцеваның [144], Ю.В. Подповетнаяпен И.В. Резановичтың [162] зерттеу жұмыстарының негізінде жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетіндегі ерекшеліктерді бөліп көрсетуге болады:

- арнайы қабілеттерінің даму қажеттігі байқалатын оқытушының кәсіби іс-әрекетінің көп аспектілігі;
- оқытушыда кәсіби сәйкестіктің белгіленген критерийлері (ғылыми дәреженің және ғылыми атақтың, ғылыми марапаттардың, жарияланымдардың, т.с.с.);
- оқытушыда кәсіби тиімділіктің белгіленген критерийлері (оқу жүктемесінің орындалуы, әдіскерлік және тәрбиелеу жұмыстары, ғылыми іс-шараларды ұйымдастыру, т.с.с.);
- оқытушының кәсіби іс-әрекет құрылымында коммуникативті бөліктің басымдығы;
- оқытушының кәсіби іс-әрекет құралдарының ерекшеліктері (білім, біліктілік, мәдениет, адамгершілік тұрпат, іс-әрекеттің жеке дара стилі, т.с.с.);
- оқытушының кәсіби іс-әрекет нәтижесінің ерекшелігі (нәтиженің басқа адамда «материзациялануы», нәтиженің уақыт бойынша «соңынан болуы», нәтижені өлшеудің және сәйкестендірудің күрделілігі, т.с.с.).

ЖОО-нын реформалау мәселесіне арналған шетелдік және отандық ғылыми зерттеулерге (Т.О. Балықбаев[163], Т.А. Вековцева[144], И.Г. Зотова[164], А.Қ. Құсаиновпен А.А. Булатбаева[165], Г.Ж. Меңлібекова[166], С.Ж. Піралиев[167], Е.В. Потехина[168], және т.б.) жасалған талдау оқытушының кәсіби іс-әрекетінің өзгешелігі мен сипатын анықтайтын маңызды бірқатар тенденцияларды ашты:

- қазіргі кездегі қоғамның жоғары мектеп оқытушыларын маман және тұлға ретіндегі қабылдау мазмұнына байланысты олардың әлеуметтік және кәсіби статусындағы өзгерістер – ғылыми-зерттеу жұмысымен айналысуға мотивацияның әлсіреуі, педагогикалық іс-әрекеттің мәртебесінің төмендеуі, оқытушылардың қаржы-материалдық жағдайының нашар болуы, оқытушыларды әлеуметтік қолдаудың аса төмен деңгейде болуы, оқытушылардың ғылыми және академиялық статуска қол жеткізудегі келеңсіз жайттардың орын алуы;

- профессорлық-педагогикалық құрамдағы өзгерістер – оқытушылар құрамындағы ғылыми ата-дәрежесі бар мамандардың қартаюы, білім беру мен ғылымдағы гендерлік тепе-теңдіктің болмауы, оқытушылардың 2 немесе одан да көп мекемелерде қосымша еңбек етуі, оқытушылардың кәсіби іс-әрекет мотивациясы мен сапасының төмендеуі, ЖОО-дағы кәсіби іс-әрекетте жасқа, жынысқа, статуска, атқаратын рөлге байланысты тепе-теңдіктің сақталмауы;

- оқытушының кәсіби іс-әрекетіне талаптың артуы – ЖОО-дағы кәсіби дайындаудың гумандық және субъектілік негіз бойынша қарқын алуы, ЖОО-ға оқытудың инновациялық әдістемелері мен технологияларын ендіру, ЖОО-да цифрлық ресурсты пайдаланудың артуы, және осыларға байланысты тексерістің ұлғаюы, қағазбастылықтың өршуі, ретсіз есеп берудің орын алуы.

Бұл тенденциялар оқытушының тұлғалық қасиеттеріне әсер етпей қоймайды. Яғни бұл тенденциялар оқытушының «Мен»-тұжырымдамасына, мамандығына, кәсіби іс-әрекет стратегиясы мен тактикасына бейнеленетіні анық. Анықталған тенденциялар жоғары мектеп оқытушысының оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеті, педагогикалық қарым-қатынасы және өзін-өзі тану үдерісі оңды бағытпен немесе теріс бағытпен сипатталуына ықпал етеді.

Сонымен қатар ғылыми зерттеу жұмыстарына жасалған талдаудан қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетті ұйымдастыруы мен жүзеге асыруына келесідей жалпыланған талаптар шығады:

1) Оқытушының бүкіл әлемдік білім беру кеңістігіндегі оқыту, тәрбиелеу, дамыту үдерісіне, интеграциялық үдерістерге бағдарлана алуы.

2) Оқытушының ғылыми-зерттеу жұмысының жоғары деңгейдегі нәтижелерге қол жеткізіп, кәсіпкерліктің ағымға бағытталуы.

3) Оқытушының білім берудегі полимәдениеттілікке сәйкес көп тілдік педагогикалық қарым-қатынасқа даярлығының болуы.

4) Оқытушының заманауи педагогикалық, психологиялық технологияларды меңгеруі және кәсіби іс-әрекетте цифрлық мүмкіндіктерді еркін қолдана алуы.

5) Оқытушының кәсіби іс-әрекетті жүзеге асырудағы өз мүмкіншіліктерін объективті түрде бағалай алуы, өзінің маман ретіндегі қажетті әлсіз және күшті қасиеттерін (өзін-өзі басқаруын, өзін-өзі бағалауын, эмоциялық көрінуін, дидактикалық қабілеттерін т.б.) білуі.

6) Оқытушының психологиялық және педагогикалық деонтологиялық даярлығының жоғары болуы;

7) Оқытушының жалпыадамзаттық мораль және педагогикалық этиканы, мәдениетті, интеллектуалдық әрекетті игеруі, және т.б.

Сонда жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінің құрылымдарын

жалпылап, біз зерттеу жұмысымызда оны екі жүйеше арқылы анықтаймыз:

1) ЖОО-дағы білім алушылардың кәсіби-тұлғалық дамуы үшін оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетін ұйымдастыру және жетілдіру.

2) ЖОО-дағы білім алушылардың кәсіби-тұлғалық дамуы үшін педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастыру және жетілдіру.

Бұл бөлімдегі теориялық зерттеу бойынша қорытынды жасайық:

1 Зерттеуде қойылған мәселеге байланысты ғылыми-зерттеулер негізінде кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық, психикалық дамуын қамтамасыз ететін жетекші іс-әрекет ретінде анықтаймыз.

2 Әдіснамалық тұрғы негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы кәсіби іс-әрекеттің жетілуін анықтайды деп тұжырымдаймыз.

3 Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктері мен оның оқыту, тәрбиелеу, ғылыми-зерттеу, ұйымдастыру, коммуникативті, дидактикалық, әдістемелік, т.с.с. қызметі мен бағыттарына байланысты көп аспектілі, көп түрлі кәсіби педагогикалық іс-әрекеті өзара шарттастықта болады.

4 Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің объектісі біртұтас педагогикалық үдеріс ретінде анықталады. Сондықтан жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті жүйе ретінде гностикалық, ұйымдастырушы, коммуникативті, конструктивті, прогностикалық, жобалаушы, бағалаушы секілді құрылым және функционалдық бөліктерден құрылады және бұл бөліктер оның тұлға ретіндегі даму ерекшеліктерімен өзара байланысты болады.

5 Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті тұлғалардың – оқытушы мен білім алушылардың, оқытушы мен әкімшіліктің бірлескен іс-әрекеті ретінде анықталады. Сондықтан, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті әмбебаптық қызметімен, шығармашылық мазмұнымен, ғылымилық негізімен, кәсіби өзара әрекеттестікті жүзеге асыру сипатымен өзгешеленеді.

6 Қазіргі кездегі ЖОО-дағы кәсіби дайындау реформасы мен модернизациялау стратегиясы мен талаптары жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің өзгеше тенденциясын анықтайды. Бұл оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктерінде бейнеленеді.

Сонымен, теориялық негіздерді талдау арқылы ЖОО-дағы кәсіби педагогикалық іс-әрекетті білім алушылардың кәсіби-тұлғалық дамуы мақсатында жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретінде педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастыруынан және жетілдіруінен құралатын біртұтас жүйе ретінде анықтаймыз.

1.3 Оқытушының педагогикалық қарым-қатынасы

Зерттеудің осы бөлімінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму мәселесімен байланысты педагогикалық қарым-қатынастың анықталынуы, мазмұны, ықпалы бойынша теориялық негіздер қарастырылады.

Іс-әрекет пен қарым-қатынасты өмір үдерісінің өзара байланысқан және салыстырмалы түрде бірінен бірі тәуелсіз екі жағы ретінде А.Н. Леонтьев қарастырған. Осыған байланысты ол іс-әрекет пен қарым-қатынастың біріне бірі тепе-тең келмейтінін ескертеді [169,113б.]. Қарым-қатынас тікелей байқауға және сезінуге болатын шындық, қоғамдық қатынастарды, олардың тұлғалық негізін, тұлғалық формасын нақтылау ретінде анықталады. Қарым-қатынаста маңызды рөлді тұлға атқарады. Мұнда тұлға әр түрлі іс-әрекеттің инициаторы болады. Ол үшін тұлға қарым-қатынаста тартымды, талантты, басқа адамның рухани әлемін тануға қабілетті болуы керек.

Екіншіден, М.Н. Ночевник «басқа адамдармен қарым-қатынастан тыс адамның дамуын, индивидтің тұлға ретінде өмір сүруін, оның қоғаммен байланысын елестетіп көру мүмкін емес» деп санайды [170, 37 б.]. Шын мәнінде тұлғааралық қарым-қатынас адамдардың өмір сүруінің қажетті шарты болып табылады. Қарым-қатынасыз психикалық үдерістердің, қасиеттердің, жай-күйдің толыққанды қалыптасуы жеке тұлғада ғана емес, бүкіл қоғамның дамуы мүмкін емес. Олай болса, қарым-қатынас арқылы ЖОО-дағы білім алушылардың ғана емес, оқытушылардың да кәсіби-тұлғалық дамуы анықталады.

Сондықтан қарым-қатынас педагогтың да кәсіби іс-әрекет жүйесінде маңызды орын алады. Қарым-қатынас кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің басты құраушы бөлігі болып табылады. Себебі лекция, семинар, практикум, емтихан, бақылау, т.с.с. педагогикалық іс-әрекеттің негізгі формалары оқытушы мен білім алушылар арасындағы өзара ақпарат алмасу, өзара әрекеттестік және өзара қатынас арқылы жүзеге асырылады.

Осыған байланысты өткен ғасырдың екінші жартысында педагогикалық психология мен педагогика салаларында «педагогикалық қарым-қатынас» ұғымы пайда болды. Жалпы түрде педагогикалық қарым-қатынас педагогтың білім алушымен сабақтағы және сабақтан тыс уақыттағы оқу-тәрбие үдерісінің тиімділігін арттыруға, ұжымда қолайлы психологиялық жағдай орнатуға, оны тұлға ретінде дамытуға бағытталатын өзара әрекеттесуі мен өзара қатынас жасауы арқылы түсініледі [72, 3 б.].

Сонымен, педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынастың арасындағы байланыс ажырамастай тығыз болады. Бірақ әрбір оқытушыда бұлардың үлес салмағы да әр түрлі болуы мүмкін. Мұндай жағдай оқытушы жүргізетін пәннің өзгешелігіне, сабақтағы қойылған мақсат-міндеттерге, сабақты ұйымдастыру формасы мен әдіс-тәсілдеріне байланысты. Сонымен қатар бұған педагогикалық іс-әрекеттегі және педагогикалық қарым-қатынастағы белсенділік көзі болатын оқытушының тұлғалық жеке дара даму ерекшеліктері де ықпал етеді. Және педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынастың арасындағы байланыста тепе-теңдіктің сақталмауына білім

алушылардың немесе студенттік топтың да жеке дара өзгешеліктері себеп болады.

Осыған байланысты жоғары мектеп педагогикасы мен жоғары мектеп психологиясы саласындағы ғылыми жұмыстарға жасалған талдаудан педагогикалық қарым-қатынас мәселесін зерттеуде оқытушының білім алушылармен, әріптестермен, әкімшілікпен өзара әрекеттестік пен өзара қатынас орнату мүмкіндігіне басты назар аударылатыны анықталды.

Бірақ осы кезге дейін қазіргі ЖОО-ның реформалану жағдайындағы қарым-қатынасты барынша жан-жақты және толық зерттелген деуге болмайды. Себебі қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын зерттеуде біртұтас кешендік тұрғы әлі де болса толық жүзеге аса қоймады.

Педагогикалық қарым-қатынас ретінде оқыту-тәрбиелеу үдерісінде білім меңгеруге және тұлғаның қалыптасуына негіз болатын педагог пен білім алушының арасындағы өзара әрекеттестік пен өзара қатынасты айтады. Педагогикалық психологияда және педагогикада педагогикалық қарым-қатынас таңбалық құралдар арқылы және басқаның қасиеттерінің, мінез-құлқының, жай-күйінің және тұлғалық-мағыналық құрылымдарының маңызды өзгерістеріне бағытталған педагогикалық үдеріс субъектілерінің өзара әрекеттестігі және өзара қатынасы ретінде анықталады. Қарым-қатынас педагогикалық іс-әрекеттің ажырамайтын бөлігі. Сондықтан оқыту мен тәрбиелеудің мақсаты ешқашан қарым-қатынастан тыс жүзеге асырылмайды.

Оқытушының кәсіби іс-әрекетінің тиімді болуына педагогикалық қарым-қатынас негіз болады. Талапқа сәйкес жүзеге асырылатын педагогикалық қарым-қатынас студенттердің әлеуметтенуін, кәсіби даярлығын, тұлғалық дамуын қамтамасыз етеді. Бірақ кейде тәжірибелі оқытушылардың өздері де педагогикалық жұмысқа зияны тиетіндей қарым-қатынаста қиындыққа кездеседі. Оңтайлы ұйымдастырылмаған қарым-қатынастың салдарынан кейде оқытушылар өз қызметіне қанағаттанбауы мүмкін. Мұндайда оқытушылар өздерінің кәсіби мүмкіндіктеріне күмәндануы орын алады.

Ғылыми педагогикалық-психологиялық әдебиетте Ю.К. Бабанский [171], А.А. Бодалев [68, 104], В.С. Грехнев [105], С.М. Елеусізова [106], А.Р. Ерментаева [59], З.А. Исаевамен В.В. Шахгулари [87], В.А. Кан-Калик [69], С.Т. Каргин [70], Я.Л. Коломинский [101], А.А. Леонтьев [72], А.А. Лобанов [107], А.А. Реан [109], З.С. Смелкова [110], Х.Т. Шерьязданова [18,35], Г.И. Щукина [172] және т.б. педагогтар мен психологтар педагогикалық қарым-қатынас мәселесінің әр түрлі аспектілерін қарастырады.

Бірақ педагогикалық қарым-қатынастың жалпыланатын ортақ тұстары да бар. Осыған байланысты педагогикалық қарым-қатынастың сипаттамалық мәні мен мазмұны Н.Қ. Тоқсанбаеваның зерттеулерінде жалпыланған секілді. Автор қарым-қатынас тиімділігінің білім берудің барлық буынында өзекті болатын педагогикалық және психологиялық шарттар бойынша дәйектейді. Сондықтан педагогтың кәсіби қарым-қатынасын әрқашан бір-бірімен тығыз байланысты екі топқа бөлуге болатыны айтылады. Бұлар «Біріншіден, оқыту мен тәрбиелеудің бірдей мақсатын, мұғалімнің педагогикалық іс-әрекетін жүзеге асыратын, өткеннен қалған құндылықтың, қоғамдық сипатымен қатар салынған

қарым-қатынастың жалпы принциптері. Екіншіден, «қарым-қатынастың индивидуалды принциптері мұғалім стилі, яғни жеке білімдер, кәсіби тәрбиелер, қабілеттер негізінде өз іс-әрекетін жүзеге асыратын оқыту мен тәрбиелеудің нақты шарттары мен мүмкіншіліктеріне тәуелді, нақты тәсілдер мен құралдардың жиынтығы» болып табылады [74, 260 б.].

Қазіргі кезде педагогикалық-психологиялық еңбектерде педагогикалық қарым-қатынастың анықтамалары көптеп кездеседі. Педагогикалық қарым-қатынастың әрбір анықтамасы оның мазмұны мен оқытушының кәсіби-тұлғалық даму деңгейіне қойылатын талапты нақтылайды. Сонымен қатар педагогикалық қарым-қатынастың әрбір анықтамасы оқытушы тарапынан білім алушыға жасалатын педагогикалық және психологиялық ықпалдың да мазмұнын ашады.

Осыған байланысты «педагогикалық қарым-қатынас» ұғымымен бірге «өзара әрекеттесу», «өзара қатынас», «өзара ақпарат алмасу» ұғымдары қолданылады. Бұл ұғымдар кейбір зерттеулерде бірігіп, кейбір зерттеулерде жекелей педагогикалық қарым-қатынастың мазмұнын анықтайды.

Зерттеушілердің бір тобы педагогикалық қарым-қатынасты педагог пен білім алушылардың білім алуға, тәрбиеге және тұлғалық дамуға бағытталып, ұйымдастырылған өзара әрекеттесумен түсіндіреді (К.К. Платонов, С.Т. Каргин, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик және т.б.).

Ғылымда алғашқылардың бірі болып педагогикалық қарым-қатынастың мазмұнына К.К. Платоновназар аударады. Ол педагог пен білім алушылардың арасындағы қарым-қатынасты субъектілердің өзара әрекеттестігі ретінде қарастырады. Автордың көзқарасы бойынша субъектілердің өзара әрекеттестігі арқылы рационалды және эмоциялық ақпараттармен, іс-әрекетпен, тәжірибемен, біліммен, дағдылармен және білімкітілікпен ғана емес, сондай-ақ, іс-әрекет нәтижелерімен де алмасу жүзеге асады [173].

С.В. Кондратьеваөзінің эксперименттік зерттеулері бойынша педагогикалық қарым-қатынасты көбіне өзара әрекеттестік арқылы түсіндіреді. Ол оқыту-тәрбиелеу үдерісіндегі өзара әрекеттестікті педагогикалық қарым-қатынас ретінде және білім алушылардың мінез-құлқы мен іс-әрекетін басқарудағы педагогтың рөлі арқылы анықтайды [174, 175].

Бұл Дж. Хоманстың өзара әрекеттесудегі айырбас теориясы бойынша анық көрінеді. Өзара әрекеттесудегі айырбас теориясы бойынша кез келген тұлға қарым-қатынасты әрқашан тиімді түрде жүзеге асырғысы келеді. Мұнда бір заңдылық орын алады: әркім өзінің басқалардың жақсылығына жауап беруге, басқаларға жасаған жақсылығын қайтаруды көздейді. Жақсылықтың мұндай «айырбасы» тұлғаның өз білім-тәжірибелерінен шығады. Бұл теориядан педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастырып, жүзеге асыруда жетекші рөлді оқытушы атқаратыны анықталады [140, 87].

Сонымен қатар И.А. Зимняяпедагогикалық қарым-қатынастың «оқудағы ынтымақтастық формасы ретіндегі білім алушыларды оқыту мен олардың тұлғасын дамыту шарты» болатынына назар аударады [21, 332 б.].

Педагогикалық қарым-қатынас барысын бақылау әдісі арқылы Р. Бейлз

өзара әрекеттесуді төрт түрлі формада сипаттайды [176]. Бұдан жоғары мектептегі педагогикалық қарым-қатынас кезіндегі оқытушы мен білім алушылардың өзара әрекеттесу түрлерін шығаруға болады (3кесте).

Бірақ кім де болса өзара әрекеттесу үдерісінде өзін жақсы адам бейнесінде көрсетіп, жақсы әсер қалдырғысы келеді. Ол үшін адам ортада өзін презентациялау, сәйкестендіру жолдарын тауып, интеракциялық үдерісті жүзеге асырады. Бұл презентациялық құбылыстың мазмұнын И. Гофманның драматургиялық теориясы түсіндіреді. Ол адамның тұлға ретінде басқаларға өзі туралы жағымды әсер қалдыруға, өзін басқалармен сәйкестендіруге, өзін презентациялап, әсер ету жағдайын реттеуге және оған қоса басқа адамдарды басқаруға ұмтылып, біліктілік танытуын өзара әрекеттесудің тиімділік кепілі деп санайды [177].

Кесте 3- Қарым-қатынас барысында өзара әрекеттесу түрлері (Р.Бейлз бойынша)

Өзара әрекеттесу салалары	Мінез-құлық, әрекет ерекшеліктері
жағымды эмоциялар	ынтымақтастық білдіру дау-дамайды «баса» алу келісім жасасу
мәселені шешу	ұсыныс жасау, нұсқаулық беру пікір білдіру бағыттау алу
мәсені қою	қажетті ақпаратқа сұраныстың болуы пікір айтуға даярлық таныту ұсыныс жасауға даярлық
жағымсыз эмоциялар	келісім жасаса алмау дау-дамай тудыру карама-қарсылық білдіру

Олай болса, педагогикалық қарым-қатынастың интеракциялық құрылымы оқытушы мен білім алушылардың біріне бірі педагогикалық және психологиялық әсер етуі екіжақты үдеріс ретінде айқындалады. Осыған байланысты өзара әрекеттесу арқылы оқыту-тәрбиелеу үдерісіндегі субъектілердің қатынастарында, бағыттылығында, дүниетанымында, мотивация саласында, эмоциясында өзгерістер болады. Оқытушыда және білім алушыларда болатын тұлғалық, эмоциялық өзгерістер құбылмалы да, тұрақты да бола береді.

Ғылыми жұмыстарға жасалған талдау арқылы педагогикалық іс-әрекеттегі интеракцияның тиімді болуын анықтайтын факторларды жалпылап көрсетеміз:

- оқыту-тәрбиелеудің мақсат-міндеттерінің, мазмұнының талапқа сәйкес және білім алушылардың психологиялық дамуына, сұраныс-қажеттіліктеріне адекваттылығы;

- оқыту-тәрбиелеу субъектілерінің әрқайсысы өз міндеттері мен қызметтерін білуі және дәлме-дәл орындауы;
- оқытушының кәсіби іс-әрекет барысында туындайтын дау-дамайдың алдын алуға немесе шешуге біліктілік танытуы.

Бірақ С.Т. Каргин [70] педагогикалық үдерістің тиімділігін анықтайтын өзара әрекеттестігінің ең алдымен кәсіби деңгейде болуын тұжырымдайды. Бұдан ғылым мен тәжірибеде педагог пен білім алушылардың арасындағы өзара әрекеттестік те, өзара қатынас та әрқашан тиімді бола бермейтіні ескеріліп, «педагогикалық қарым-қатынас» ұғымының анықтамалары нақтылана түсті. Осыған байланысты А.А. Леонтьев [72] «оңтайлы педагогикалық қарым-қатынас» ұғымын қолданады. Автор оңтайлы педагогикалық қарым-қатынасты білім алушылардың мотивациясының дамуы және оқу әрекетінің шығармашыл сипаты үшін барынша жақсы жағдай жасау ретінде; тұлғаның дұрыс қалыптасуы үшін оқытудың қолайлы эмоциялық климатын қамтамасыз ету ретінде анықтайды.

Сондай-ақ педагогикалық психологияда В.А. Кан-Каликта «кәсіби-педагогикалық қарым-қатынас» ұғымын енгізді. Автор кәсіби-педагогикалық қарым-қатынасты «педагогикалық іс-әрекеттің мақсаттары мен міндеттерін жүзеге асыратын және педагог пен тәрбиеленушілердің өзара әрекеттестігін ұйымдастыратын, бағыттайтын әдіс-тәсілдер жүйесі» - деп анықтайды [69].

Зерттеушілердің тағы бір тобы – Ж.Қ. Аубакирова [178], Е.А. Маслыко мен Л.Н. Дичковская [179], С.Д. Смирнов [180] және т.б. педагогикалық қарым-қатынас мәселесін басқа бір тұрғыдан қарастырады. Мұнда педагогикалық іс-әрекеттегі өзара қатынасқа және субъект-субъект қатынасына назар аударылады.

Сонымен қатар педагогикалық іс-әрекетте субъектілердің бірін-бірі адекватты қабылдауы мен түсінуі үшін қарым-қатынастың диалог формасы аса маңызды рөл атқарады. Сондықтан білім алушының оқу әрекетін жетілдіретін психологиялық-педагогикалық негіздиалог екенін К.А. Абульханова ескертеді [138].

Педагогикалық іс-әрекет субъектілерінің өзара қатынас арқылы бірін-бірі қабылдауы мен түсінуі адекватты болмауы мүмкін. Тұлғалардың өзара қатынас жасауының сипатын анықтайтын қасиеттерге немесе психологиялық механизмдерге проекциялау, идентификация, эмпатия, аттракция, рефлексия, децентрация, стереотипизация, каузальді атрибуция, ореол әсері және т.б. жататыны А.А. Бодалев [181], Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина мен Е.Н. Козлова [182], И.О. Елеференко [183], Н.Н. Обозов [184], А.Б. Орлов пен М.А. Хазанова [185] т.с.с. зерттеушілердің еңбегінде қарастырылған.

Қазіргі кезде педагогикалық үдеріс субъектілерінің өзара әрекеттесуінің негізгі алты түрі педагогикалық іс-әрекет құрылымының белгілі бөліктері бойынша жинақталады [84, 166 б.]:

- конструктивті – оқытушы мен студенттің білім меңгеруге бағытталуы;
- ұйымдастырушы – оқытушы мен студенттің оқу-тәрбие процесінде бірлескен іс-әрекетті ұйымдастыруына бағытталуы;

- стимул-коммуникативтілік – оқу-танымдық іс-әрекеттің тиімділігін арттыруға бағытталуы;

- ақпараттық-оқытушы – оқу мазмұны бойынша берілетін ақпаратты барынша байытуға бағытталуы;

- эмоционалдық-түзетуші – оқытушы мен білім алушының бір-біріне сенім артуына, өзара түсінісулеріне бағытталуы;

- бақылаушы-бағалаушы – меңгерілген білім деңгейін қадағалау, өзіндік бағалау, өзіндік бақылау жұмыстарына бағытталуы.

Педагогикалық қарым-қатынастың оңтайлы, тиімді болуы педагогқа, оның педагогикалық күзіреттілігі мен психологиялық мәдениетіне байланысты болады. Педагогикалық қарым-қатынастың бастамашысы да активаторы да оқытушы болып табылады. Себебі, сабақтағы және сабақтан тыс уақыттағы студенттермен өзара әрекеттестік пен өзара қатынасты педагог мақсат-бағдарлы түрде ұйымдастырып, басқарады. Сондықтан ЖОО-дағы оқытушы-білім алушы, оқытушы-оқытушы, оқытушы-әкімшілік арасындағы педагогикалық қарым-қатынастың ұйымдастырылу және жүзеге асырылу формасы, бағыты, мазмұны мен сипаты оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты деп санаймыз.

А.А. Леонтьевбойынша педагогикалық қарым-қатынас «оқытушы мен білім алушылардың сабақта және сабақтан тыс уақытта (оқыту және тәрбиелеу үдерісінде) белгілі педагогикалық функциялары бар және қолайлы психологиялық климат құруға, сондай-ақ, оқу іс-әрекетінде басқа да психологиялық оңтайландыруға және ұжым ішіндегі педагог пен білім алушылардың арасындағы қатынасқа бағытталған» деп анықталады [72, 3 б.].

Сонымен қатар А.А. Леонтьевтің анықтауын түрлендіріп, А.А. Реанмен Я.Л. Коломинский берген педагогикалық қарым-қатынастың анықтамасында оның кәсібилік мазмұнын ашылады. Авторлардың пікірінше, педагогикалық қарым-қатынас «белгілі функциялары бар және қолайлы психологиялық климат құруға, сондай-ақ, оқу іс-әрекетіндегі басқа да психологиялық оңтайландыруға және педагог пен білім алушылардың өзара қатынасына бағытталған оқытушы мен білім алушының оқыту және тәрбиелеу үдерісіндегі кәсіби қарым-қатынасы» болып табылады [101, 112 б.].

Әдебиетке жасалған талдаудан педагогикалық қарым-қатынастың мазмұнын айқын көрсететін өзара қатынастың формасы да нақтыланғаны анықталды. Өзара қатынастың мазмұны оқытушының тұлғалық даму деңгейін көрсетеді. Және педагогикалық қарым-қатынас білім алушыларға жасалатын оқытушының педагогикалық-психологиялық ықпалы болғандықтан, осы білім алушылардың кәсіби-тұлғалық даму сипаты да байқалады.

Зерттеушілердің бірқатары педагогикалық қарым-қатынастың тиімді болуына өзара қатынастың субъект-субъект формасын қажетті шарт деп тағайындайды. Мұнда ғылыми зерттеулерге жасалған талдаудан педагог пен білім алушылардың тепе-тең дәрежеде белсенділік танытып, білім алуға, тәрбиеге және тұлғалық дамуға бағытталып, ұйымдастырылған өзара әрекеттестігі және өзара қатынасы педагогикалық қарым-қатынастың субъект-субъект аспектісін толық сипаттайтыны көрінді. Сонымен қатар оқыту мен

тәрбиелеудегі қиындықтардың көбі педагогикалық қарым-қатынастың субъект-субъект түрінде емес, субъект-объект болудың салдары екенін педагогикалық психология мен педагогика саласындағы талай зерттеулерде көрсетілген.

Олай болса оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекеттестіктің тиімділігін субъект-субъект өзара қатынасы анықтайды. А.А. Леонтьевтің көзқарасына сәйкес қарым-қатынастағы субъект-субъект үдерісін екі түрлі іс-әрекет ретінде түсіну керек. Мұнда бірінші субъект екіншіге, екінші субъект біріншіге бағытталған белсенділік танытады. Сонымен қатар олардың әрқайсысы бір мезгілде әрі белсенді субъект әрі әсер ету объектісі ретінде болады [72, 29 б.].

Б.Ф. Ломовтың пікірінше қарым-қатынас субъект белсенділігінің жеке және өзгеше формасы болып табылады. Және педагогикалық іс-әрекет қарым-қатынас заңдарына бағынып, осы заңдарға сәйкес ұйымдастырылады және жүзеге асады. Ол қарым-қатынастың нәтижесі өзгерген материалдық немесе идеалдық зат емес, адамның басқа адамға қатынасы болатынын дәйектейді. Б.Ф. Ломовтың көзқарасы бойынша білім алушы тұлғаның бүкіл қалыптасу, тәрбиелену және даму үдерісін субъект-субъект қатынасы реттейді [108, 38 б.].

Сондай-ақ Ю.К. Бабанскийдің көзқарасы бойынша тәрбиелеу мен оқыту үдерістерін оңтайландыруды тек субъект-субъект негіздегі педагогикалық қарым-қатынас қамтамасыз етеді. Сонымен қатар автор білім беру мекемелерінің оқыту мен тәрбиелеу үдерістерінің оңтайлы болуы үшін педагогтардың қарым-қатынас жасауын оңтайландыру мәселесін алға қою керектігін ескертеді [171, 248 б.].

Сондай-ақ Г.И. Щукина білім алушылардың таным мотивациясын арттыруға, олардың таным саласын кеңейтуге бірлескен танымдық іс-әрекет қажет деп санайды. Автордың көзқарасы бойынша бірлескен танымдық іс-әрекет білім алушылардың тұлғалық дамуына жағдай жасайды. Бірақ бұл жеткіліксіз шарт екенін көрсетіп, педагог пен білім алушының бірлескен танымдық іс-әрекетінің субъект-субъект жағдайында болуын ескертеді. Тек сонда ғана Г.И. Щукина білім алушылардың субъект ретінде өзбетінше білім алуы, өзін-өзі тәрбиелеуі және өзін-өзі бақылауы жүзеге асады деп санайды [172, 19 б.].

Г.И. Щукинаның идеясы отандық ғалым С.М. Жақыповтың концепциясымен толықтырылып, дәйекті бола түседі. С.М. Жақыповтың оқыту құрылымының психологиясы туралы теориясында оқыту үдерісімен міндетті түрде тәрбиелеу және тұлға даму функциялары қатар жүретіні дәйектелген. Мұнда автор оқыту үдерісінің әрі білім беру, әрі тәрбиелеуші, әрі тұлға дамытушы мүмкіндіктері тек қана оқытушы мен білім алушылардың бірлескен іс-әрекеті арқылы жүзеге асатынын тұжырымдайды. Бірлескен іс-әрекеттің мазмұнын С.М. Жақыповтанымдық үдерістердің белсенді болуы арқылы түсіндіреді. Осыған байланысты С.М. Жақыпов бірлескен танымдық іс-әрекеттің тиімді болуының қажетті шарты ретінде оқытушы мен білім алушылар арасындағы диалогқа назар аудартады. Осыған байланысты автор еңбектерінде «бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекет» ұғымы анықталады. Бірлескен танымдық диалогтық іс-әрекеттің

психологиялық мазмұны бойынша оқытушы мен білім алушылардың субъект тұрғысынан оқыту үдерісінде диалог құруы басты шарт болады. Сондықтан автор концепциясындағы оқытуға бағытталған диалогтың сипаттамасында оқытушы мен білім алушы арасындағы қарым-қатынастың субъект-субъект негізі айқындалады [13, 254 б.; 20, 185 б.].

Олай болса, педагогикалық қарым-қатынас «субъект-объект» емес, «субъект-субъект» негізінде, диалогтік сипатта болуы үшін, төмендегі шарттар орындалуы қажет:

1) әлеуметтік рөлдері мен әлеуметтік статусына қарамастан, оқытушы мен студенттердің психологиялық ұстанымдарының тепе-тең болуы;

2) оқытушы мен студенттер бір-бірінің қарым-қатынастағы белсенділіктерінің тепе-тең екендігін саналы түрде аңғарып, оны іс жүзінде қолдана алуы;

3) оқытушы мен студенттердің өзара тепе-теңдікті сақтай отырып, бір-біріне психологиялық қолдау көрсете алуы [84, 160 б.].

Бұдан оқыту-тәрбиелеу жұмысында өзара ақпарат алмасу мен өзара әрекеттесу оқытушының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің тиімділігі үшін толыққанды болмайтыны көрінеді. Себебі педагогикалық іс-әрекет барысында оқытушы мен білім алушылардың бірін-бірі адекватты қабылдауы мен түсінуі, яғни өзара қатынас жасауы педагогикалық қарым-қатынастың мақсатқа сәйкес мазмұнын анықтайды.

Зерттеушілердің үшінші бір тобы педагогикалық қарым-қатынасты Г.М. Андрееваның қарым-қатынасты анықтауы мен сипаттауындағы тірек ұғымдарды толықтай негізге алады. Бұл тірек ұғымдар үш түрлі және олар қарым-қатынасты жалпы түрде анықтайды. Автор қарым-қатынасты адамдардың арасындағы 1) өзара ақпарат алмасу – коммуникация, 2) өзара әрекеттесу – интеракция және 3) өзара қатынас – перцепция деп үш құрылыммен анықтайды [186].

Осыған байланысты бірқатар еңбектерде аталған құрылымдардың барлығы педагогтың табыстылығын анықтайтын критерийлер ретінде қарастырылады. Мұнда педагогикалық қарым-қатынас педагог пен білім алушылардың арасындағы бірлескен іс-әрекеттің мақсаты мен мазмұнына байланысты ұйымдастырылып, жүзеге асырылатын коммуникация, интеракция және перцепция үдерістерінің біртұтас кешені болатыны дәйектеледі.

А.А. Бодалев пен оның ғылыми мектебінде педагогикалық қарым-қатынастың перцепциялық аспектісі басты назарда болғанмен, коммуникация мен интеракция үдерістерінің мәні толық сипатталады. Себебі А.А. Бодалевтың еңбектерінде педагогикалық қарым-қатынастың негізгі сипаттамаларының психологиялық мазмұны ашылады. Сонымен қатар автор педагогикалық қарым-қатынастың тұлға қалыптасуындағы маңызын дәйектейді. А.А. Бодалев қарым-қатынастағы қиындықтарды адамдардың бірін бірі қабылдауы мен түсінуі бойынша қарастырады. Автор педагогикалық қарым-қатынастың тәрбиелеу және даму үшін ғана емес, өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі дамыту негізі болатынын тұжырымдайды. Сонымен қатар А.А. Бодалев педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігін оқытушының кері байланысты дұрыс

ұйымдастыруымен де байланыстырады [181, 15 б.]. Шын мәнінде оқытушы мен білім алушылардың педагогикалық қарым-қатынастың нәтижесі туралы кері байланыс арқылы бірінен бірі ақпарат ала алуы қажет болады.

В.А. Кан-Каликтің [69] «кәсіби педагогикалық қарым-қатынас» ұғымын тек әдіс-тәсілдер жүйесі ретінде анықтауын психолог-ғалым Х.Т. Шерьяданова толықтырды. Автордың көзқарасы бойынша педагогикалық қарым-қатынас педагог тарапынан кәсіби міндетті атқару ғана болмауы керек. Мұнда Х.Т. Шерьяданова кәсіби педагогикалық қарым-қатынасты кез келген педагогтың өзіне қойылатын талапты түсінуі, психикалық даму туралы білімі, қарым-қатынас туралы білімі жүйелі, толыққанды болуымен анықтайды. Ол педагогтың қарым-қатынасы жоғары кәсіби деңгейде болу керектігін маңызды деп санайды. Сонда педагогикалық қарым-қатынас кәсіби деңгейде болуы үшін өзінің ұстазы М.И. Лисина айтқандай екіжақты, симметриялық қарым-қатынас болуы керек [187, 9 б.]. Және Х.Т. Шерьяданова кәсіби педагогикалық қарым-қатынастың жүйе болатынын дәйектейді. Автор педагогикалық қарым-қатынастың активаторы да, инициаторы да тек педагог болатынын ерекше атап көрсетеді. Оның көзқарасы бойынша педагогтың қарым-қатынас үдерісінде субъект ретінде болуы ғана өзара ақпарат алмасу, өзара әрекеттесу және өзара қатынас орнату арқылы екінші тараптың – баланың, білім алушының психикалық және тұлғалық дамуы қамтамасыз етіледі. Оған қоса педагогикалық қарым-қатынас барысында педагог баланың да субъект ретінде белсенділік таныта алуына жағдай жасауы қажетті шарт болып табылады. Сонда Х.Т. Шерьяданованың пікірінше педагогикалық қарым-қатынас үдерісі коммуникация, интеракция және перцепция механизмдері толыққанды қамтылса ғана тиімді болады [18,22 б; 35, 105 б.].

Оқытушыларға да арналған Н.Н. Обозовтың еңбектерінде адамдардың бірлескен іс-әрекетінің тиімді болуын реттейтін факторлардың анықталынуы біздің зерттеу үшін назар аударарлық. Автор тұлғараралық қатынастарды өзара ақпарат алмасу мен өзара әрекеттесу мазмұны арқылы анықтайды. Н.Н. Обозов тұлғалардың қарым-қатынас барысындағы ынтымақтастықтың маңызын баса көрсетеді. Олай болса педагогикалық қарым-қатынас ынтымақтастыққа негізделуі тиіс. Бірақ Н.Н. Обозовтың көзқарасы бойынша қарым-қатынасқа тұлғалардың арасында туындайтын симпатия және антипатия сияқты қатынастар әсер етеді [184, 63 б.].

А.Р. Ерментаева педагогикалық қарым-қатынасты «жалпы психологиялық заңдылықтарға бағынатын, коммуникациялық, интеракциялық және перцептивті жақтарымен сипатталатын қарым-қатынас» деп анықтайды. Ал педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігін оқытушының кәсіби және тұлғалық сапа-қасиеттерімен байланыстырады. Автордың пікірінше оқыту-тәрбиелеу барысындағы ақпарат алмасу үдерісіне педагогтың сөздік қорынан бастап сөзжасамына дейін маңызды болады. Ал педагог пен білім алушы арасындағы өзара әрекеттестіктің дұрыс ұйымдастырылуы ғана педагогикалық іс-әрекеттің мақсат-міндеттерінің орындалуын қамтамасыз етеді. А.Р. Ерментаева педагогикалық іс-әрекетті, педагогикалық қарым-қатынасты үздіксіз жетілдіруді педагогтың басты міндеті деп санайды. Себебі педагог әрқашан

кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде тек өзінің ғана емес, басқалардың – білім алушылардың, әріптестерінің субъектілік қасиеттерін өзектендіруіне назар аударуы қажет. Осыған байланысты автор А.А. Бодалевтың, Х.Т. Шерьязданованың теорияларына сүйене отырып, педагогикалық қарым-қатынас барысында перцепцияның – өзара қатынастың рөліне басты назар аударады. Сонымен қатар автордың пікірінше, педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігін арттыратын психологиялық механизмдер мен педагогикалық технологиялар жалпыадамзаттық этика мен кәсіби әдеппен қоса, әрқашан әлеуметтік ортадағы қарым-қатынас нормаларын, стандарттарын және ұлттық-мәдени ерекшеліктерді қатаң ескеруі тиіс [84, 174-175 б.].

Әдебиетте педагогикалық қарым-қатынасты педагогтың коммуникативті негізі деп қарастыратын позициялар да бар. Осыған қарым-қатынастың онтогенездің бастауындағы ерекшеліктерін зерттеу арқылы ғылыми мектеп құрған М.И. Лисина «біз үшін қарым-қатынасқа коммуникациялық іс-әрекет термині синоним болады» - дегені негіз болады [187, 11 б.].

И.А. Зимняя педагогтың коммуникациялық міндеттерін келесідей бөліп көрсетеді:

- 1) педагогтың білім алушыларға ақпарат беруі;
- 2) педагогтың білім алушылардан кері ақпарат алуы, ақпарат алуға мүдделі болуы;
- 3) педагогтың вербалды немесе вербалды емес қарым-қатынасты өзектендіруі;
- 4) педагогикалық қарым-қатынаста педагогтың білім алушының вербалды немесе вербалды емес қарым-қатынасын қабылдауы және түсінуі [21, 340 б.].

Сонымен ғылыми зерттеулерге жасалған талдау арқылы педагогикалық қарым-қатынастың құрылымдық негізін есепке алып, оның анықтамасы мен мазмұнын қысқаша қарастырдық. Осыған байланысты педагогикалық қарым-қатынастың құрылымдық сипаты бойынша тұрғылардың үлкен 4 тобы ажыратылды. Ол 4 -кестеде қысқаша қорытындыланып көрсетілген.

Олай болса, Г.М. Андрееваның қарым-қатынас теориясына негізделіп, кәсіби педагогикалық қарым-қатынас оқытушының төмендегі белсенділіктерін сипаттайды:

- 1) ақпарат алмасуға негізделген коммуникативті іс-әрекетін;

Кесте 4 - Ғылыми зерттеулердегі «педагогикалық қарым-қатынас» ұғымының құрылымдық сипатының анықталынуы

№	Анықтаушы тұрғылар	Ғалым-зерттеушілер
1	2	3
1	Педагогикалық қарым-қатынас – педагог пен білім алушылардың білім алуға, тәрбиеге және тұлғалық дамуға бағытталып, ұйымдастырылған өзара әрекеттестігі	К.К. Платонов С.В. Кондратьева А.А. Леонтьев И.А. Зимняя В.А. Кан-Калик және т.б.

2	Педагогикалық қарым-қатынас – педагог пен білім алушылардың білім алуға, тәрбиеге және тұлғалық дамуға бағытталып, ұйымдастырылған өзара қатынасы	С.М. Жақыпов Н.В. Кузьмина Л.Н. Дичковская Е.А. Маслыко
---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

4 – кестенің жалғасы

1	2	3
		А.А. Леонтьев С.Д. Смирнов А.А. Реан Я.Л. Коломинский және т.б.
3	Педагогикалық қарым-қатынас – педагог пен білім алушылардың тепе-тең дәрежеде белсенділік танытып, білім алуға, тәрбиеге және тұлғалық дамуға бағытталып, ұйымдастырылған өзара әрекеттестігі және өзара қатынасы	Ю.К. Бабанский С.М. Жақыпов С.Т. Каргин Б.Ф. Ломов Г.И. Щукина және т.б.
4	Педагогикалық қарым-қатынас – педагог пен білім алушылардың арасындағы бірлескен іс-әрекеттің мақсаты мен мазмұнына байланысты ұйымдастырылып, жүзеге асырылатын коммуникация, интеракция және перцепция үдерістерінің біртұтас кешені	А.А. Бодалев Х.Т. Шерьязданова Н.Н. Обозов А.Р. Ерментаева Н.Қ. Тоқсанбаева және т.б.

1) оқыту-тәрбиелеу барысындағы өзара әрекеттесуді реттейтін интеракцияны;

2) педагогикалық іс-әрекет субъектілерінің өзара қатынасын анықтайтын перцепция бойынша қызметтерін.

Ғылыми-зерттеулер негізінде нәсіби педагогикалық қарым-қатынасты жоғары мектеп оқытушысының білім алушылар және басқалар арасындағы екіжақты кәсіби-тұлғалық дамуға бағытталған, мақсат-бағдарды өзара ақпарат алу (коммуникация), өзара әрекеттесу (интеракция) және өзара қатынас жасау (перцепция) үдерісі ретінде анықтаймыз.

Әдебиетте педагогикалық қарым-қатынастың А.А. Лобанов ұсынған құрылымдық моделі кездеседі. Мұнда педагогикалық қарым-қатынастың құрылымы ғана емес, оның сатылы түрде жүзеге асырылуы да анықталады. Бұл модель жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық қарым-қатынасы үшін де өзекті деп санаймыз. Автор ұсынған педагогикалық қарым-қатынастың құрылымы мен сатылы жүруі келесідей [107, 35-36 б.]:

1) Прогностикалық саты. Педагогтың сыныппен, басқа аудиториямен жүзеге асырылатын қарым-қатынасты педагогикалық іс-әрекетке даярлық үдерісінде модельдеуі.

2) Қарым-қатынастың алғашқы сатысы. Педагогтың сыныппен, басқа аудиториямен өзара әрекеттесуді бастау сәтіндегі тікелей қарым-қатынасты ұйымдастыруы.

3) Педагогикалық үдерістің даму кезіндегі қарым-қатынасты педагогтың басқаруы және реттеуі.

4) Педагогтың жүзеге асырылған қарым-қатынас жүйесін талдауы және алдағы кәсіби іс-әрекет барысындағы қарым-қатынас жүйесін модельдеуі.

Сонымен қатар Н.М. Иргебаеваның еңбегінде оқытушының өзара әрекеттесу және өзара қатынас аймағында педагогикалық ықпал психологиясы мазмұндалады. Автор оқытушының білім алушыларға, басқаларға императивтік, манипулятивтік, тұлғалық және интерсубъектілік секілді ықпал ету стратегияларын белгілеп сипаттайды [86, 455-449 б.].

Олай болса, педагогикалық қарым-қатынас балабақшадан ЖОО-ға дейін оқыту-тәрбиелеудің мақсат-міндеттерін шешуге бағытталады.

Ал, жоғары мектептегі педагогикалық қарым-қатынастың негізгі үш функциясын көрсетуге болады:

- кәсіби білім беріп, оқыту мен оқудың мақсат-міндеттерін шешу бойынша;

- тәрбиелеуге бағдарланған әлеуметтік-психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық кешен ретінде;

- білім алушылардың маман және тұлға ретінде кәсіби-тұлғалық дамуына психологиялық, педагогикалық ықпал және шарт ретінде.

Мұндай бағыттағы функцияларды үйлестіріп шешудің ерекше жолы болуы тиіс. Және жоғары мектептегі педагогикалық қарым-қатынас әрбір білім алушының ортада өзінің қабілетінің ашылуына, мүмкіндіктерін көрсетуіне қолайлы жағдай жасауы керек. Сондықтан педагогикалық қарым-қатынас оқытушының фасилитациялық ықпал ету құралы болып табылады. Педагогикалық қарым-қатынастың мұндай фасилитациялық функциясы К. Роджерстің [73] еңбегімен байланысты.

Олай болса жоғары мектептегі кәсіби педагогикалық қарым-қатынастың мазмұнын өзара ақпарат алмасу, оқыту-тәрбиелеу үдерісіндегі өзара әрекеттестік және өзара қатынас құрайды. Соның нәтижесінде білім алушылардың да оқытушының да тұлғалық қасиеттері мен сапалары, жеке даралығы дамиды болады.

Педагогикалық қарым-қатынас оқытушының кәсіби-тұлғалық дамуына, білім алушылардың ерекшеліктеріне, пәннің өзгешелігіне, әлеуметтік-психологиялық климатқа байланысты түрлі формада болады.

Сондықтан теориялық-эксперименттік зерттеулерде (К. Левин [188], Н.И. Шелихова [189], және т.б.) педагогикалық іс-әрекетті ұйымдастыру мен жүзеге асыру стиліне байланысты оқытушының педагогикалық қарым-қатынас стилі анықталады.

Педагогикалық қарым-қатынас стилі оқытушы мен студенттердің коммуникация, интеракция және перцепция үдерістеріндегі жеке-дара тұлғалық ерекшеліктерін бейнелейді.

Педагогикалық қарым-қатынас стильдерін ажырату К. Левиннің жүргізген эксперименттік зерттеулерінен басталады. Оның зерттеу нәтижелері бойынша қазіргі кезге дейін педагогикалық қарым-қатынастың дәстүрлі үш стилі бар:

- авторитарлық стиль;
- демократиялық стиль;
- либерал стиль.

Н.И. Шелихова педагогикалық қарым-қатынас субъектілерінің әрқайсысының рөлдерінің, міндеттерінің болуына, ондағы шектеулерге байланысты реттелген және импровизациялық стильдерінажыратады [189, 63 б.].

Басқа зерттеушілерге карағанда сан жағынан көлемді педагогикалық қарым-қатынас стильдері В.А. Кан-Каликтың еңбектерінде дәйектелген. Бұл педагогикалық қарым-қатынас стильдері өзара қатынасқа, яғни перцепциялық механизмдердің өзектілігіне байланысты жасалған. Оларға келесі педагогикалық қарым-қатынас стильдері кіреді [69, 316.]:

- Педагогтың кәсіби бағыттылығын анықтайтын қарым-қатынас.
- Өзара достық қатынасқа құрылатын педагогикалық қарым-қатынас.
- Оқытушының әлеуметтік рөл мен рөлдік статусы, дистанцияны сақтап жүзеге асыратын педагогикалық қарым-қатынасы.
- Қыр көрсетумен, агрессиялық реакциямен жасалатын педагогикалық қарым-қатынас.
- Жағымпаздық, жақсы жағынан көрініп қалуға тырысып, жасалатын педагогикалық қарым-қатынас.

Оқыту-тәрбиелеу іс-әрекетінің күрделі болуына байланысты оқытушының қарым-қатынасында педагогикалық стильдердің жекеше емес, жинақталған көрінісі байқалады. Бірақ сонда да стильдердің бірі басқаларынан басымырақ көрінеді.

Сонымен қатар педагогтардың қарым-қатынас кезіндегі кәсіби позициясы мен тұлғалық жеке даралығына байланысты стильдерді М. Таленұсынады. Бұл педагогикалық қарым-қатынастың стильдерін автор «модель» деп атап, оның 7 типін сипаттайды: Сократ, топтық пікірсайыс жетекшісі, шебер, генерал, менеджер, жаттықтырушы және гид. Мұнда әрбір модель педагогтың тұлға ретіндегі өз қажеттіліктері мен қызығушылықтарын алдыңғы орынға қоюы бойынша анықталады және сипатталады [84, 172-173 б.].

Педагогикалық қарым-қатынаста оқытушы дидактогениялық позиция ұстанбауы қажет. Сондықтан В.И. Журавлев педагогикалық қарым-қатынаста оқытушының әдептілігін, білім алушылардың психикалық және тұлғалық ерекшеліктерін ескеруді алға қояды [150].

Осыған байланысты бірқатар зерттеушілер педагогикалық қарым-қатынаста әрқашан психологиялық және педагогикалық мәдениетке негізделу қажеттігін ескертеді. Педагогикалық қарым-қатынас мәдениеті жалпы адамзаттық мәдениеттен шығады. Сондықтан педагогтың қарым-қатынас жасау мәдениеті «Адамның мәдениеті қаншалықты жоғары болса, сонша дәрежеде сол мәдениет оның қарым-қатынас мазмұны мен сипатына әсер етеді» деңгейінде түсініледі [105, 43 б.].

Сонымен, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті, кәсіби педагогикалық қарым-қатынасы және тұлғалық дамуы өзара шарттас болады.

Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық қарым-қатынасы оқыту-тәрбиелеу үдерісінің барлық субъектілерінің тұлғалық ерекшеліктерімен анықталады. Және жоғары мектеп оқытушысының кәсіби-тұлғалық дамуы педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігіне, бұдан кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігіне шарт болады.

Бұл бөлімдегі теориялық талдау бойынша қорытынды жасаймыз:

1. Педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынастың арасындағы байланыс ажырамастай тығыз болғандықтан, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы оның өзара ақпарат алу, өзара әрекеттесу және өзара қатынас жасау қабілетімен байланысты болады.

2. Кәсіби педагогикалық қарым-қатынасты жоғары мектеп оқытушысының білім алушылар және басқалар арасындағы екіжақты кәсіби-тұлғалық дамуға бағытталған, мақсат-бағдарды өзара ақпарат алу (коммуникация), өзара әрекеттесу (интеракция) және өзара қатынас жасау (перцепция) үдерісі ретінде анықтаймыз.

3. ЖОО-дағы оқытушы-білім алушы, оқытушы-оқытушы, оқытушы-әкімшілік арасындағы педагогикалық қарым-қатынастың ұйымдастырылу және жүзеге асырылу формасы, бағыты, мазмұны мен сипаты оқытушының активатор, инициатор бола алу, түсіне алу, қабылдай алу секілді тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты.

4. Жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыруы мен жүзеге асыруы оның тұлға ретінде диалогқа, яғни субъект-субъект негіздегі қарым-қатынасқа даяр болуына тікелей тәуелді.

5. Кәсіби педагогикалық қарым-қатынас стилі коммуникация, интеракция және перцепция үдерістеріндегі жоғары мектеп оқытушысының жеке-дара тұлғалық ерекшеліктері, тұлғалық қасиеттерінің типтік негізде топтасуы арқылы анықталады.

2 ОҚЫТУШЫНЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ДАМУ СИПАТЫ

2.1 Оқытушыда тұлғалық дамудың құрылымдық-функционалдық моделі

Жұмыстың бұл бөлімінде жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетте, кәсіби педагогикалық қарым-қатынаста маңызды болатын тұлғалық қасиеттерінің анықталуын, мазмұнын, жіктелуін және құрылымын негіздейтін педагогикалық-психологиялық тұжырымдарды талдап, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын теориялық тұрғыдан моделдейміз.

Қарастырылып өткен жұмыс бөлімдерінен жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің, педагогикалық қарым-қатынас саласының аса күрделі, көп аспектілі, құрылымды екені анықталды. Оқытушы білім алушылардың маман және тұлға ретінде дамуы үшін бірнеше түрлі кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асыруы тиіс екен. Сондықтан оқытушының кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі біржақты бағалаумен шектелмейді. Яғни, жоғары мектеп оқытушысының өзінің де педагогикалық іс-әрекетте, педагогикалық қарым-қатынаста маңызды болатын тұлғалық қасиеттерінің өзектенуі мен дамуына талаптар қойылады. Себебі Н.В. Кузьмина жазғанындай «кәсіби іс-әрекетінің құрылымы оқытушы тұлғасының құрылымында бейнеленеді» [53, 129 б.]

Осыған байланысты кәсіби іс-әрекеттің ықпалынан оқытушының тұлғалық қасиеттері де күрделі ұйымдасқан құрылым ретінде дамиды. Бұдан жоғары мектеп оқытушысының өзі де тұлға ретінде дамудың жоғары деңгейін таныта алуы тиіс. Осыны К.Г. Юнгте ескертеді: «өзі тұлға бола алмаған адам басқаны тұлға ретінде тәрбиелей алмайды» [190,190 б.]. Сондықтан біздің зерттеулерде ЖОО-дағы кәсіптік білім берудің басты факторы және білім сапасының кепілі оқытушының тұлға ретінде кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруы болатыны нақтыланған [191-192].

«Тұлға» терминінің грек немесе латын тілдеріндегі этимологиясы «бетперде» мағынасына келеді. Бұл мағынада «тұлға» термині адамның ішкі өз әлемін, жаратылысын, өзіндік сана-сезімін ашық және кез келген уақытта көрсетпей, бетпердемен көлегейленіп тұратынын білдіреді. Сонымен қатар «тұлға» терминінің «бетперде» деген мағынасында адамның еркіндігі мен өзбетінше таңдау жасауы да байқалады.

Тұлға және оның құрылымы туралы түсініктер бихевиоризм, гештальт-психология, психоанализ, гуманистік психология, когнитивті психология, іс-әрекет психологиясы, т.с.с. психологиялық бағыттар аясында мәндік сипаттамаға ие.

Қазіргі психология ғылымында «тұлға» терминіне сан алуан түсініктер беріледі. Зерттеушілер бұл ұғымды әр түрлі мазмұндайды және оны өздері құрған теорияларға енгізіп, өз позицияларынан анықтайды. Осыған байланысты қазіргі кездегі ғылымда «тұлға» ұғымының анықтамасы сансыз көп болса, оның 100-ге тарта теориялары жасалған. Бұдан тұлғаның көпқырлы, көпжақты ерекшеліктері байқалады.

Сондықтан бұл зерттеу жұмысында жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерінің мазмұнын, құрылымын және даму бағытын негіздейтін маңызды педагогикалық-психологиялық теорияларды талдаймыз.

Педагогикалық-психологиялық әдебиеттегі көптеген тұлға анықтамаларын талдағанда, олардың жалпыланған ортақ аспектілері байқалады. Бұл «тұлға» ұғымының ең алдымен әлеуметтік жағынан мәнді қасиеттер арқылы сипатталуы болып табылады. Осыған байланысты К.А. Абульханова [138], Г.А. Асмолов [10], Г.А. Ковалев [12], Р.С. Немов [125] және т.б. зерттеушілердің еңбектері бойынша тұлға индивидтің әлеуметтік мәнді қасиеттерінің жүйесі, әлеуметтік құндылықтарды меңгеру шамасы және осы құндылықтарды ұстануға қабілеттілігі болып табылады.

Тұлға мәселесіне қатысты теорияларды талдау арқылы әрқалай сипатталса да оның биоәлеуметтік негізі, қасиеттерінің жүйелілігі және құрылымдық мазмұны туралы көзқарастардың ортақтығы байқалды. Сонымен қатар қоршаған ортамен белсенді өзара әрекеттестік тұлға қалыптасуының басты шарты болатыны келтіріледі.

Олай болса, іс-әрекеттің, қарым-қатынастың тиімді ұйымдастырылуы, жүзеге асырылуы және жетілдірілуі «тұлға» ұғымымен тікелей байланысты болады. Сонымен қатар, индивидтің тұлға ретінде танылуы мен дамуының басты факторы іс-әрекеттің, қарым-қатынастың жетілу деңгейі болып табылады. Олай болса тұлға және қоғамдық маңызды іс-әрекет, қарым-қатынас өзара байланысты, өзара тәуелді, өзара шарттас болады.

Б.Г. Ананьевтің [9] еңбектерінде «индивид» ұғымы биологиялық түр ретіндегі адамзат өкілінің, яғни homo sapiens-тің қасиеттерін қамтитыны дәйектелген. Индивид қасиеттерінің нақтылануы мен ажыратылуы Б.Г. Ананьевтің және оның ғылыми мектебінің зерттеулерінен белгілі. Бірінші реттік индивидтік қасиеттерге жас ерекшелік-жыныстық қасиеттер және екінші реттік индивидтік қасиеттерге жеке дара-типтік қасиеттер жатады. Индивидтің бірінші реттік қасиеттері адамның жеке дара-типтік қасиеттердің динамикасын анықтайды. Яғни Б.Г. Ананьев бойынша жас кезеңдері мен жыныстық деморфизмге индивидтің психодинамикалық қасиеттері – темперамент пен нышан даму байланысты болады.

Өз кезегінде З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни [123], және т.б. фрейдизм негізін қалаушылардан бастап неопсихоаналитиктерге (М.В. Вульф [193], Н.Е. Осипов [194], Құдиярова А.М. [195], және т.б.) дейін индивидтік қасиеттер адамның тұлғалық дамуына реңк беріп, тұлғалық әрбір қасиетке бейнеленуін пайымдайды.

Сондықтан Б.Г. Ананьев [9] адам дамуын 4 жақты қарастырады:

- 1) адам – биологиялық түр өкілі;
- 2) адам индивид ретінде онтогенездік дамумен және өмір жолымен анықталады;
- 3) адам тұлға ретінде;
- 4) адам адамзаттың бір бөлшегі ретінде.

Сондықтан әлі де Б.Г. Ананьевтің ғылыми мектебінде «индивид», «тұлға», «іс-әрекет субъектісі» және «жеке даралық» ұғымдарын біртұтас жүйе ретінде,

өзара байланыста, өзара тәуелділікте қарастырып келеді. Олай болса тұлға іс-әрекет субъектісі ретінде өзін жеке-дара тұлға деңгейінде анықтайды. Яғни, өз кезегінде «тұлға» ұғымы «жеке даралық» ұғымымен «субъект» ұғымының негізінде байланысады. Бұл Б.Г. Ананьевкөзқарасына сәйкес адам дамуының иерархиясы индивидте әлеуметтік қасиеттердің пайда болып, олардың шығармашылықпен даму үстінде болатынын көрсетеді. Содан тұлғалық қасиеттер пайда болады. Олар индивидтің әлемге қатынастар жүйесінен шығады. Және индивидтің әлеуметтік ортадағы өзара әрекеттесуге жеке дара қабілеттерін білдіреді.

С.Л. Рубинштейннің [16] көзқарасы бойынша тұлға адам психикасының негізін анықтайды. Барлық психикалық үдерістер тұлға өмірінің психикалық мазмұнын құрайды. Автор пікірінше, психикалық үдерістердің әрбір түрі тұлға өмірін байытатын ерекше үлес болып табылады. Екіншіден, психикалық үдерістер тұлғаға байланысты ерекшеленеді. С.Л. Рубинштейн тұлға сипаттамасын оның құрылымдары арқылы мазмұндаған. Ол тұлғалық құрылымның 3 бөлігін тағайындайды:

- тұлғаның қатынастары және бағыттылығы;
- тұлғаның қабілеттері;
- тұлғаның мінез бітістері.

Г.А. Ковалевтың [12] еңбектерінде тұлға психикалық үдерістердің, психикалық жай-күй мен психологиялық қасиеттердің синтезделген, ықпалдасқан құрылымы арқылы анықталады. С.Л. Рубинштейннің тұлға концепциясына сәйкес ол психикалық үдерістерді тұлға дамуының фундаменті ретінде дәйектейді. Бірақ А.Г. Ковалев тұлғаны белгілі қоғамның, белгілі әлеуметтік топтың өкілі болатын, іс-әрекеттің нақты түрімен айналысатын, қоршаған ортаға өзінің қатынасын саналы түрде білетін және белгілі жеке дара психологиялық ерекшеліктері бар адам деп қарастырады. Тұлға ең алдымен қоғамдық сипатымен өзгешеленеді. Қоғамнан тыс, әлеуметтік және кәсіби топтан бөлек адам тұлға бола алмайды және адами тұрпаты қалыптаспайды. Яғни, адам жаратылғанмен, оның қалыптасуын қоғам анықтайды.

Осыған байланысты А.Г. Ковалев тұлға құрылымында 3 бөлікті ажыратады:

- темперамент (туа біткен қасиеттер құрылымы ретінде);
- бағыттылық (қажеттіліктер, қызығушылықтар және идеалдар жүйесі);
- қабілеттер (интеллектуалдық, ерік-жігерлік және эмоционалдық қасиеттер жүйесі).

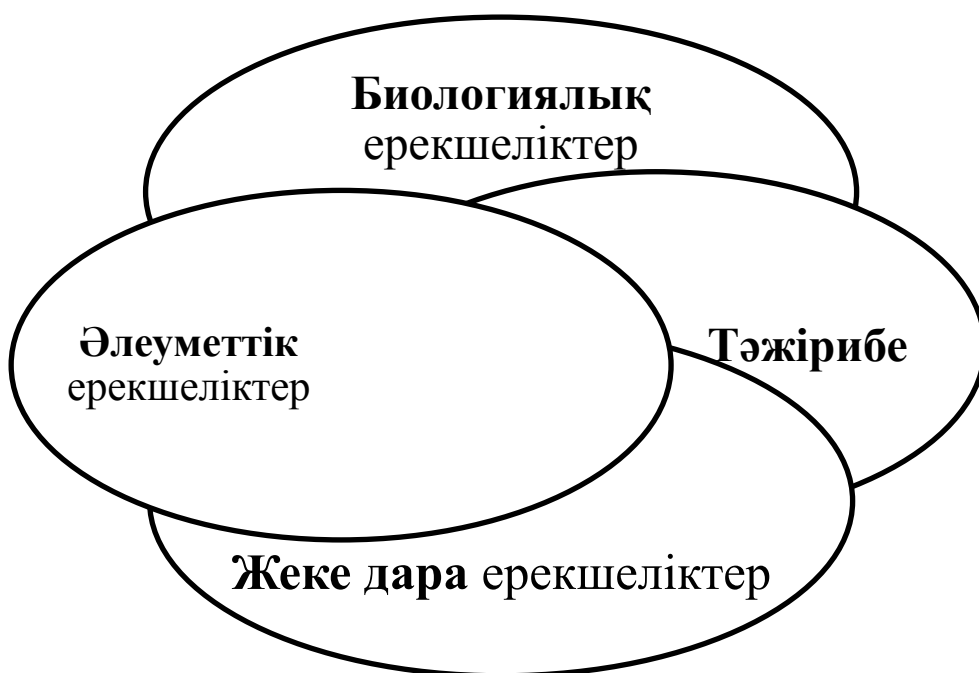
Автор тұлғаның дамуындағы кемелділікті осы құрылымдардың синтезі ғана қамтамасыз етеді деп санаған.

Тұлға құрылымдарын әдебиетте «қасиет», «сапа», «сипат», «белгі», «бітіс» және «ерекшеліктер» атты ұғымдармен түсіндіреді. Бұл ұғымдар педагогикалық, психологиялық зерттеулерде синонимдер ретінде де, әр мағынада да қолданылады. Мұнда еш қателік жоқ. Себебі, бұл ұғымдардың бірін анықтауда авторлар басқаларын қолдана береді. Бірақ олардың әр түрлі мәндік түсініктемесі бар екендігі белгілі. Біздің зерттеу үшін маңызы болғандықтан, олардың мазмұнын ашып алайық. Философиялық,

психологиялық, педагогикалық анықтамалар мен сөздіктерде «қасиет» ұғымы арқылы басқалардан айырмашылығы мен ұқсастығын көрсететін тұлғаның белгілі бір ерекше жақтары, қырлары анықталады. «Сапа» ұғымы тұлғаның өзі сипатталатын белгілі бір қасиеттерін танытуы, сол қасиеттерінің бағыттылығы арқылы нақтыланады. «Белгі» ұғымы тұлғаның белгілі бір қасиеттерінің басқалардан өзгешелігін танытуда қолданылады. Қазақ тіліндегі педагогикалық, психологиялық еңбектерде тұлғаның мінезіндегі өзгешеліктерді «бітіс» ұғымы арқылы жіктейді.

Біздің зерттеу тақырыбымыз бен мақсатымызға байланысты тұлға дамуындағы «ерекшеліктер» ұғымын нақтылап алайық.

«Ерекшеліктер» ұғымы тұлғаның басқалардан өзгеше қасиеттерін анықтайды. Ғылыми зерттеулерге жасалған талдау бойынша тұлға дамуындағы ерекшеліктердің 4 топқа бөлінетіні айқындалды (сурет3).



Сурет 3- Тұлға дамуындағы ерекшеліктердің 4 тобы

Мұнда тұлғаның биологиялық ерекшеліктері темперамент, нышандар арқылы анықталады. Тұлғаның әлеуметтік ерекшеліктеріне моральдық қасиеттер, бағыттылық, т.с.с. жатады. Тұлғаның жеке дара ерекшеліктері қабілет, мінез, ерік арқылы сипатталады. Тұлға тәжірибесі оның білімі, біліктілігі, дағдылары арқылы көрінеді. Тұлға дамуындағы бұл ерекшеліктердің 4 тобы бірімен бірі тығыз байланысқан. Олар тұлғаны құрылым ретінде сипаттайды. Сондықтан оларды тек салыстырмалы түрде ғана ажыратуға болады.

Олай болса, «жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктері» дегенде оның кәсіби іс-әрекетімен байланысты индивидтік, әлеуметтік, жеке дара қасиеттері және оларға тәжірибесінің бейнеленуі анықталады. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің

құрылымдары бір-біріне ажырамастай тәуелді болады.

К.А. Абульханова [138] тұлғасынан тұлға анықтамасы оқытушының тұлғалық дамуын түсінуге бағыт береді деп санаймыз. Автор тұлғаны өзінің өмір жолы мен іс-әрекет субъектісі ретінде анықтайды. Сондықтан К.А. Абульханова тұлға дамуының негізін белсенділік, инициативашылық, жауапкершілік, уақытты ұйымдастыра алуға қабілеттілік, әлеуметтік ойлау секілді қасиеттермен сипаттайды.

Бірақ әдебиетте тұлғаның онтогенезде деңгейлі дамуы тұжырымдалады. Автордың көзқарасы бойынша әрбір тұлға әлеуметтік кемелденудің әр түрлі сатыларынан өту арқылы дамиды. Мұнда тұлға дамуының жетекші факторы қоғамдық маңызды іс-әрекет болып табылады.

Тұлғалық дамудың бастауы мен қасиеттерінің даму сатыларын Г.А. Асмоловта дәйектеген. Оның тұлға психологиясы туралы тарихи-эволюциялық теориясында адамның тұлға ретіндегі мәні мен тіршілігі мазмұндалады. Автор бойынша адамның 3 сатылық даму кезеңдерінде тұлғалық сипаттың негіздері келесідей мазмұндалады [10, 7-8 б.]:

- адам көпөлшемді тіршілік иесі. Сондықтан ол бір мезгілде тарихи-эволюциялық үдеріске қатысады; өзінің әлеуметтік рөлдері мен мінез-құлқының социотиптік программасы болады; өмірде жеке-дара даму жолын таңдау субъектісі ретінде табиғатты, қоғамды және өзін өзгертеді;

- адам саналуан диалог және іс-әрекет арқылы тоқырауда болады, өзгереді, дамиды;

- адам субъект ретінде жауапты, мақсат-бағдарлы, еркін мінез-құлық субъектісі болады және онда саналуан қасиеттердің біртұтас жүйесі салыстырмалы түрде тұрақты болады.

Тұлға дамуының және кәсіби іс-әрекеттің арасындағы байланыс пен тәуелділік көптеген зерттеулерде қарастырылады. Мұнда тұлға ерекшеліктері мен даму мәселесі мамандық, кәсіп тұрғысынан Е.А. Климовпен оның ғылыми мектебінде зерделенген. Мұнда тұлға дамуындағы бірқатар өзгешеліктер еңбек объектісі бойынша түсіндіріледі. Тұлға қасиеттері Е.А. Климовкөзқарасына сәйкес «адам – табиғат», «адам – адам», «адам – таңбалар жүйесі», «адам – көркемөнердегі бейне» салалары бойынша кәсіби бағыттылықта дамиды [23, 17 б.].

Сондықтан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын «адам-адам» саласы бойынша кәсіби іс-әрекет аясында зерттеу қажет.

Жоғары мектеп оқытушысы тұлға ретінде кәсіби іс-әрекеттің жетілуін қамтамасыз етеді.

Кәсіби іс-әрекет негізінде тұлға ерекшеліктері отандық және жақын шетелдік зерттеушілер – М.Қ. Бапаева, И.Ә. Әбеуова және С.Т. Бапаева [196], Д.Н. Завалишина [197], Ж.И.Намазбаева [198]; Ю.П. Поваренков [199], А.В. Фонарев [200], және т.б. ғылыми еңбектерінде қарастырылған.

ЖОО білім алушыларды болашақ мамандықтарына тек кәсіби дайындау ортасы ғана емес. ЖОО-дағы білім беру кеңістігін В.А. Ясвин [201] нақты бір үлгіге сәйкес тұлға қалыптастыруға әсер ететін жүйе және жағдай ретінде; екіншіден, білім алушылардың тұлға ретінде дамуына берілетін мүмкіндік

ретінде қарастырады.

В.А. Слостенин қазіргі білім беру жүйесінің барлық деңгейінде тұлғаның субъектілік әлеуетін, оның жоғары деңгейдегі интеллектісін, өзіне, іс-әрекетіне, өмірге қатынасты белсенді түрде өзгертуге қабілетін дамыту қажеттілігін ескертеді. Автордың көзқарасы бойынша педагогикалық үдерістің барлық құрылымы тұлғаға және оның гуманизмге бағдарланып дамуына бағытталуын қамтамасыз етуі тиіс [32, бб.].

Себебі Е.Н. Шиянов жазғандай гуманизация «педагог та, білім алушы да өздерінің шығармашыл жеке даралығының субъектісі ретінде танылатын педагогикалық үдерістің сипаты мен мәні туралы көзқарасты өзгертуші жанаша педагогикалық ойлаудың негізі» болып табылады [202, 37 б.]. Оқытушылардың гуманистік даярлығы қаншалықты төмен болса, олардың кәсіби іскерлігі де сонша төмен болады (В.Г. Харчева, Ф.Э. Шереги [203]).

Сондықтан тұлға даму арқылы өзінің жеке даралығын таныту үшін «тұлғасынан жоғары міндет» қоя алуы керек. Осыған байланысты басқа факторлардың маңызын ескергенмен, бірақ тұлғаның білім арқылы дамуы, оның мотивациялық-әрекеттік негізі, өзін-өзі дамыту мүмкіндігі алдыңғы орынға қойылуы тиіс.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне арналған аз-маз зерттеулер арасындағы Х.Т. Шерьяданова мен Э.В. Исхакованың еңбегінде [57] жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретіндегі статусы мен ресурсын қарастырылады. Авторлар оқытушының тұлғалық даму ресурсын оның тұлғалық ерекшеліктері, кәсіби маңызды сапалары, «оқытушы-студент» арасындағы өзара әрекеттестікті оңтайландыру тәсілдері, оқытушының «оқытушы-студент» арасындағы өзара әрекеттестіктің тиімділігін арттыруға бағдарлануы, кәсіби педагогикалық іс-әрекетті шығармашылықпен жетілдіруі бойынша мазмұндап сипаттайды.

В.С. Леднев тұлға қалыптасуын «психиканың функционалдық механизмдерінің дамуын, тұлғаның тәжірибе меңгеруін, тұлғаның типологиялық қасиеттерінің тәрбиесін қамтитын адам қасиеттерінің прогрессивті өзгерісі» - деп анықтайды [204, 16 б.].

Сондықтан қай кезде, қай елде, қай ЖОО-да болмасын оқытушы төмендегідей әрекеттерді тұлға және маман ретінде жүзеге асыра алуы керек:

- болашақ мамандардың кәсіби-тұлғалық әсер ететін барлық факторларды ескеруге, бағалауға;
- болашақ мамандардың өз әлеуетін сезінуіне және олардың алға қойған мақсаттарына жетуіне педагогикалық-психологиялық ықпал ете алуға;
- білім алушылардың тобында оңтайлы психологиялық климат жасауға;
- болашақ мамандардың оқу кәсіби іс-әрекетте табысты болуын ынталандыруға; және т.б.

Ал, іс-әрекеттік тұрғыдан жоғары мектеп оқытушысының кәсіпқойлығын көрсететін тұрақты және маңызды сипаттар әдебиетте екіге бөлінеді:

- 1) кәсіби іс-әрекеттің әдістері мен құралдарын оқытушының меңгеру дәрежесі;

2) кәсіби іс-әрекеттің әдістері мен құралдарын оқытушының өзгерте алу мүмкіндігі.

Бұл сипаттар оқытушының кәсіби іс-әрекет саласын толығымен ашады. Сонымен қатар бұл сипаттар кәсіби іс-әрекеттің негізі болады. Бұдан кәсіби білімнің маңызы төмендемейді. Керісінше кәсіби білім оқытушының кәсіпқойлығын көрсететін тұрақты және маңызды сипаттар іс-әрекетті жүзеге асыру құралы болады.

Бірақ оқыту-тәрбиелеу ісінде белгілі міндеттерді жүзеге асыру жеткіліксіз. Оқытушының педагогикалық іс-әрекеті мен педагогикалық қарым-қатынасы тиімділікпен сипатталуы тиіс.

Сондықтан ғылыми зерттеулерге талдау негізінде кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруда оқытушының табыстылығы үшін келесідей маңызды жағдайларды қорытындылауға болады:

- жоғары мектеп оқытушысын тек ғылыми дәрежесі мен атағына, лауазымына ғана қарап қоймай, оның кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін де бағалау керек;

- жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетті жүзеге асырудағы маман ретіндегі артықшылықтары мен қателіктері ғана емес, оның тұлғалық дамудағы бағыты да мәнді болуы тиіс;

- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қалыптасуы мен орын алатын тұлғалық деформациялар көріністеріне дер кезінде ықпал етуге жоғары мектеп ортасының назарында болуы қажет.

Т.А. Жалагина [81, 16 б.] ЖОО-дағы оқытушының кәсіби іс-әрекетіндегі оның тұлға ретіндегі басты рөлдерін төмендегіше тағайындайды:

- оқытушы мәртебесін, басқарушылық әлеуетті әдеппен қолдану;
- оқытушы статусын – ғылыми дәрежесін, ғылыми және қызметтегі атағын орнымен пайдалана алу;
- тұлғалық қасиеттерін өз орнымен көрсете алу;
- әділетті, адал, жүйелі және болжамды мінез-құлық көрсету;
- әріптестеріне және студенттерге қарым-қатынас жасауда ашық, тең қатарлы болып, оларға түсіністік көрсете алу.

Мұнда оқытушының атқаратын рөлдерінің барлығы оның әлеуметтік негізін, яғни тұлға ретіндегі сапалары бойынша сипатталатыны көрінеді.

Оқытушының кәсіби іс-әрекетінен, педагогикалық қарым-қатынасынан жалпыадамзаттық құндылықтарды, моральдық-этикалық нормаларды ұстануы көрінеді. Осыған байланысты В.Л. Критсонис [205] білім беру құрылымында педагогтың ерекше тұлғалық белгілерін төмендегідей ажыратады:

1) өз іс-әрекетінің әріптестеріне деген салдарын сезе алатындай альтруизм рухы;

2) өмірде және қызметте оңтайлы психологиялық климатқа негіз болатын басқаларды моральдық қолдаудың қажеттігін ескере алуы;

3) ашу-ызаны саналы түрде бақылай алудың, қуаттылықтың, ақыл-ойдың, ерік-жігердің бірлігі ретіндегі шыдамдылықтың тұрақты болуы;

4) қызметке деген қызығушылық пен қатынастың басқаларға деген адамгершілікке негізделуі;

5) дұрыс пен бұрысты, жақсылық пен жамандықты ажырата алатын интеллектуалды сезімталдық пен байқампаздық (тек қана қарапайым ғана кәсіби құзіреттілік емес).

Сонда В.Л. Критсонис бойынша педагог жалпыадамзаттық құндылықтарды білімгерлерге үздіксіз жеткізуші, оларды қалыптастырушы қызметі арқылы көшбасшы тұлға ретінде сипатталады.

Тек қана жоғары мектеп оқытушысының ғана емес, кез келген білім беру орнында қызмет атқаратын педагогтың моральдық-этикалық сапаларының маңызы аса зор болып табылады. Бірақ Т.П. Галкина [206] студенттердің барлығына болмаса да, көбіне оқытушының кәсіби қасиеттеріне қарағанда, тұлғалық сапалары ортада қарқынды түрде таралып, беріледі деп санайды.

Оқытушының тұлға ретіндегі ерекшеліктерінің сипаты оның ұжымдағы статусынан да көрінеді. Жалпы түрде қабылданған түсініктен кафедра мүшелерінің иерархиясының бірдей немесе басқаша болуы оқытушының тұлғалық сапалары арқылы анықталады. Мысалы, әріптестерімен, білім алушылармен тепе-тең дәрежеде өзара қатынас орната алатын, өзара әрекеттестікке ашық, әркімді риясыз қабылдауға әзір, көркем мінезді жас оқытушының ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы болмаса да ол тұлға ретінде беделі жоғары болуы мүмкін. Керісінше білімі терең, тәжірибесі мол, кемел жастағы, профессор атағы бар ғылым докторының өктемдік немесе енжарлық, агрессия немесе босандық, қаталдық немесе жалтақтық, т.с.с. сияқты қасиеттер акцентуациялы болса, онда оның әріптестері мен білім алушылар арасында тұлға ретіндегі мәртебесі төмен болады. Олай болса ЖОО-дағы оқыту-тәрбиелеу үдерісінде оқытушының тұлғалық сапалары маңызды орын алады. Және жастарды тұлға ретінде қалыптастыруда оқытушының байқалып қалған жағымсыз тұлғалық қасиетін оның білімі, атақ-даңқы, жасы, жыныстық айырмашылығы жасыра алмайды.

И.А. Зимняяның көзқарасы бойынша көп аспектілі кәсіби педагогикалық іс-әрекет педагогтың білім алушылардың тұлғалық, интеллектуалдық және белсенділігінің дамуына бағытталған және өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жетілдіруге негіз ретінде болатын тәрбие және білім беру үшін ықпал етуімен анықталады [21, 248 б.].

Жалпы, ғалымдар педагогикалық іс-әрекеттің қандай формасы болса да оны психологиялық мазмұны жағынан ең күрделі іс-әрекет ретінде қарастырады. Бұл оқытушы тұлғасынан жоғары деңгейдегі қуаттылық, педагогикалық бағыттылықтың нақтылығын, терең білімді, аса жоғары мәдениеттілікті, танымдық қызығушылық пен қажеттіліктің тұрақтылығын, психологиялық даму заңдылықтарын және тәрбиелеу теориясы мен практикасын білуді талап етеді. Педагог жұмысы үйреншікті алгоритммен әрекет етуге келмейді. Педагогикалық іс-әрекет әрқашан әр түрлі оқыту-тәрбиелеу міндеттерінің оңтайлы шешімін шығармашылықпен іздестіруді, батыл да ерекше эксперимент жасауды қажет етеді. Ол үшін педагогтың толымды және мықты мінез сипаттары, педагогикалық және психологиялық қабілеттері мен шеберліктері негіз болады. Аталған сапалардың барлығы бір-бірімен тығыз байланысты. Бұлар педагогикалық іс-әрекеттің саналы субъектісі

ретіндегі педагог тұлғасының біртұтас функционалды-динамикалық құрылымын құрайды.

Сондай-ақ білім беру субъектісі тұрғысынан К.Т. Куанжанова ЖОО оқытушыларының тұлғалық-кәсіби қасиеттерін қарастырады. ЖОО оқытушыларының тұлғалық-кәсіби қасиеттерін дамытудың ерекшеліктерін ғылыми тұрғыдан негіздеу, психотехнологиялық дамытушы-түзетуші бағдарламасын және әдістемесін жасау, оның тиімділігін эксперимент жүзінде тексеру автордың мақсаты болды. Ол тұлғалық-кәсіби қасиеттер құрамын өзін-өзі белсендіру контексіндегі тұлғалық, кәсіби-танымдық, әлеуметтік-қатынас және эмоционалды компоненттер құрайды деп тұжырымдаған. Сонымен қатар К.Т. Куанжанова көзқарасы бойынша ЖОО оқытушыларының тұлғалық-кәсіби қасиеттерінің дамуы субъект-субъектілік қатынастарда өзара бір-бірімен тығыз байланысты жүзеге асырылады. Бірақ ЖОО оқытушыларының тұлғалық-кәсіби қасиеттерінің байланысы олардың өзін-өзі белсендіруінің төмен, орташа және жоғары деңгейлерімен анықталады екен [88, 18-23 б.].

Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекетінің барлық түрлерін жүзеге асыруда кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер жиынтығы қажет (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина, және т.б.). Кәсіби мәнді тұлғалық қасиеттер негізінде маман дамуының әр түрлі сатысындағы деңгейлер де сараланады.

Жалпыәдіснамалық даму қағидасы бойынша тұлғаға алдымен бір түрлі, одан кейін екінші түрлі қасиеттері бөлшектеніп, кезектесіп даму тән емес. Тұлғаның қалыптасу үдерісі біртұтас жүйелі сипатта болады. Бірақ жоғары тұлғалық құрылымдағы бөліктердің, олардың мәндік сипаттамасының бірін-бірі алмастыра алмайтынын ескеру қажет.

Сондықтан және жоғарыда қарастырылған тұлға және педагог тұлғасының даму мен мәндік сипаттамаларынан «оқытушы тұлға ретінде кәсіпқой маман болуы керек» деген қорытынды жасауға болады. Сонымен қатар, жоғарыда келтірілген (сурет 3) тұлғалық даму ерекшеліктердің құрылымынан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін оның кәсіби құзіреттілігі де анықтайтыны көрінеді. Осыған байланысты педагогикалық-психологиялық зерттеулерде педагогтың тұлғалық дамуы оның кәсіби құзіреттілігімен байланыста қарастырылады.

Кәсіби педагогикалық құзіреттілік әдебиетте жеткілікті зерттелген. Сонымен қатар педагогтың кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруға негіз болатын кәсіби құзіреттіліктердің тұлғалық қасиеттермен анықталатыны белгілі болды.

Осыған байланысты әдебиетке жасалған талдау нәтижесінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын зерттеуде оның кәсіби құзіреттілігінің негіздерін келесідей жинақтадық:

- жүйелі талдауға қабілет, сыртқы орта өзгерістеріне ерекше психологиялық және интеллектуалдық ашықтық (М.Х. Балтабаев [207]);
- тұлғаның білімі, біліктілігі және қабілеттілігі (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская мен П.В.Растянников [79]);
- білімге негізделген тұлғалық қасиеттің даму деңгейі (И.А. Зимняя [208]);

- тұлғаның әр түрлі кәсіби-әлеуметтік жағдайларда субъект ретінде өзін өзгертуге психологиялық даярлық деңгейі (А.Р. Ерментаева [77]);
- тұлғаның теориялық білім мен тәжірибені белгілі міндеттерді шешу үшін қолдануға даярлығы мен қабілеті (Б.Т. Кенжебеков [43]);
- тұлғалық қасиет (Н.В. Кузьмина [62], З.Т. Көкшеева [209]);
- оқытушының тұлғалық өсуі (М.Н. Кох [201]);
- психологиялық және педагогикалық білім, педагогикалық біліктілік, психологиялық позиция және тұлғалық ерекшеліктер (А.К. Маркова [26, 46]);
- рухани-адамгершілік, гностикалық, субъектілік және прагматикалық негіздер интеграциясы арқылы тұлғаның өмір сүруі, әлеуметтік қорғануы, әлеуметтік жетілуі (Г.Ж. Меңлібекова [48]);
- тұлғаның іс-әрекетте, қарым-қатынаста даму мен өзін-өзі дамытудағы білім, біліктілік, дағды және оларды қолдану әдіс-тәсілдері (Л.М. Митина [211]);
- нақты жағдайда білімді қолдана алу (Н. Хомский [212]);
- оқытушының күрделі тұлғалық құрылымы (С.Б. Серякова [213]);
- табысты, тиімді, өнімді іс-әрекетке қабілеттілік (Ю.Г. Татур [98]);
- тұлғаның өзін-өзі дамытуға білімді қолдана алу мүмкіндігі (В. Хутмахер [214]), т.с.с.

Олай болса жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық құзіреттілігін жалпы түрде білім, біліктілік, дағды, қабілет деңгейі көрсетеді. Бұл оқытушының кәсіби педагогикалық құзіреттілігінің жалпыланған көрсеткіштері міндетті түрде оның тұлғалық қасиеттерін бейнелейді.

Ал, жоғары мектеп оқытушысының құзіреттілігін бағалауда В.А. Сластенин тұлғаның белсенділігіне, тұлғаның тұрақты түрде кәсіби-тұлғалық дами беруге даярлығына, оның жеке дара кәсіби-тұлғалық позициясының қалыптасуына екпін түсіру керек деп тұжырымдайды [66, 40 б.].

Олай болса біз қарастырған педагогтарға байланысты құзіреттілік тұрғыларда алдыңғы орынға педагог тұлғасы қойылады. Себебі педагог тұлғасы педагогикалық іс-әрекеттің мәнін, мазмұнын және нәтижесін анықтайтын басты көрсеткіш болып табылады. Осыған байланысты біздің зерттеуде педагогтың кәсіби құзіреттілігін меңгерілген білім нәтижесін қолдануға және үздіксіз тұлғалық қасиеттерді дамытуға қабілет ретінде анықталады [215].

Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық құзіреттілігі тұлғалық даму көрсеткіші ретінде күрделі, ықпалдасқан құрылым деп қарастырамыз. Осыған байланысты әдебиеттегі кәсіби іс-әрекет құзіреттілік түрлері жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерінің кейбір жақтарын ашады. Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби-тұлғалық даму өзгешелігіне байланысты біздің зерттеу үшін маңызды келесідей құзіреттілік түрлері негізге алынады:

- психологиялық құзіреттілік (А.Р. Ерментаева [77], Е.Н. Каменская [216], И.В. Никулина [91] және т.б.);
- жалпыпедагогикалық құзіреттілік (Б.Т. Кенжебеков [43], Н.А. Григорьева мен С.Б. Думов [217]және т.б.);

- деонтологиялық құзіреттілік (Ғ.М. Кертаева [61], Н.П. Цырикова [218], В.П. Жуковский мен Н.А. Жуковская [219] және т.б.);
- әлеуметтік құзыреттілік, функционалдық құзіреттілік тұлғалық қасиет ретінде (Г.Ж.Меңлібекова [48], Л.В. Мардахаев [25], С.В. Никитина [220]және т.б.);
- коммуникативті құзіреттілік (Л.А. Петровская [79], И.А. Будина [80], Т.И. Щербакова мен А.И. Кладько [221]және т.б.);
- ғылыми-зерттеу құзіреттілігі (Е.А. Набиева [222], М.В. Новиков пен О.В. Ракитина [92]және т.б.);
- басқару-ұйымдастыру құзіреттілігі (Е.Ю. Зимина [83], Д.А. Козлов [223], Т.Г. Дулинец пен В.В. Трофимова [224]және т.б.);
- денсаулық сақтау құзіреттілігі (Ю.Г. Абакумова [225], М.А. Коняева [226], Е.А. Шатрова [227] және т.б.).

Бұл құзіреттілік түрлерін зерттеген авторлардың еңбектерінен жоғары мектеп оқытушысының кәсіби құзіреттілігі тұлғалық қасиеттер құрылымы ретінде анықталады. Сондықтан олардың маман және тұлға ретінде құзіреттіліктері ЖОО-да алған білімдерімен, ғылыми дәрежесімен, ғылыми атағымен, жұмыс өтілімен, тәжірибесімен, өзбетінше білім жетілдіруімен ғана анықталмайды деп санаймыз.

Осы қарастырылған құзіреттіліктер негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерінің дамуына тікелей байланысты құзіреттіліктерді 3 топқа жіктеп, 3 жақты анықтаймыз:

- 1) оқытушының тұлға ретінде өзіне, өзінің дамуына құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер;
- 2) оқытушының басқаларға ізгі, құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер;
- 3) оқытушының өзінің іс-әрекетін, қарым-қатынасын тиімді жүзеге асыруға және оларды жетілдіруге субъектілік қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер.

Құзіреттілік мәселесіне байланысты зерттеу жұмыстарына талдау арқылы бұл 3 топқа жіктеліп, анықталған құзіреттіліктердің түсініктемесін келтіріп, әр топтағы құзіреттілікті анықтаймыз:

- тұлға ретінде өзіне, өзінің дамуына құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер оқытушы маман және тұлға ретінде өзін-өзі танытуға; «Мен»-реалдан «Мен»-идеалға бағытталуға, өзін-өзі тұрақты түрде дамытуға; өзін-өзі реттеуге, өзін-өзі бақылауға, өзінің субъектілік ресурсын өзектендіруге, өзінің денсаулығын сақтауға қажетті білімі, психологиялық даярлығы, қабілеті, тұлғалық әлеуеті ретінде қарастырылады;

- басқаларға ізгі, құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер оқытушының білім алушылармен және басқа адамдармен өз-ара әрекеттесуде және өзара қатынаста жалпыадамзаттық мәдениетке, мораль мен этикаға; қоғамда, әлеуметтік ортада бекіген нормаларға, стандарттар мен ритуалдарға; педагогикалық мәдениет пен әдепке сәйкес белсенділік танытуға, әлеуметтік қорғануға және әлеуметтік жетілуге қажетті білімі, біліктілігі, әлеуметтік

интеллектісі және эмоциялық интеллектісі, психологиялық даярлығы, рухани-адамгершілік қасиеттері ретінде анықталады;

- өзінің іс-әрекетін, қарым-қатынасын тиімді жүзеге асыруға және оларды жетілдіруге субъектілік қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер оқытушының білім алушылардың маман және тұлға ретінде дамуын, ғылыми-зерттеу жұмысының тиімділігін, білім алушылар мен басқа адамдардың субъект ретінде белсенді әрекет етуін қамтамасыз ету үшін өзекті болатын білімі, біліктілігі, деонтологиялық және психологиялық даярлығы, педагогикалық қабілеттері ретінде сипатталады.

Сонымен, қазіргі кезде педагогикалық-психологиялық зерттеулерде (В.А. Адольф [228], Ж.Ж. Турсынова [229], және т.б.) кәсіби іс-әрекеттің құзіреттілік жағына баса назар аударылады. Бірақ біздің зерттеуде педагогикалық іс-әрекеттің, педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігі кәсіби даярлық деңгейіне, іс-тәжірибе өтіліне қарағанда, тұлғалық даму арқылы анықталады.

Сондықтан оқытушының кәсіби құзіреттілігін оның тұлғалық қасиеттерімен, тұлғалық дамуымен байланысты болуы дәйектелді. Адам қандай іс-әрекетті жүзеге асырса да өмірде өзінің іскер, жасампаз екенін көрсетеді. Себебі іс-әрекеттің кез келген түрі адамның рухани өмірінің, рухани-адамгершілік қасиеттерінің бар байлығы арқылы қоғамдық мәнге иеленеді. Және іс-әрекеттің ұйымдастырылуы, жүзеге асырылуы және жетілдірілуі тек қана адамның ақыл-ойы мен сезімінің тереңдігін, қиялының, шығармашылығының және ерік күшінің деңгейін, қабілетінің, мінезінің, т.с.с. жан-жақтылығымен мүмкін болады. Осыған байланысты біздің зерттеулерде педагогта кәсіби құзіреттіліктің қалыптасуын тұлға дамуын анықтайтын парыз, жауапкершілік сезімдерімен, қасиеттерімен тікелей байланысты талдап, қарастырамыз [230].

Сонымен қатар жоғары мектеп оқытушысының кәсіби құзіреттілігінің өзгешелігі әр түрлі зерттеулерде қарастырылған. Бұл өзгешеліктер зерттеу пәні мен мақсатына, зерттеушілердің позициясына байланысты «кәсіпқойлық», «педагогикалық шеберлік», «квалификация», «кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер», «педагогикалық мәдениет», «педагогикалық қабілет» т.с.с. ұғымдар негізінде сипатталады. Және жоғары мектеп оқытушысының құзіреттілігінің мазмұнын бірі турасынан, бірі қосалқы болып «кәсіпқойлық», «педагогикалық шеберлік», «квалификация», «кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер», «педагогикалық мәдениет», «педагогикалық қабілет» т.с.с. ұғымдар ашады. Осыған байланысты біздің зерттеуде оқытушының маман ретіндегі педагогикалық шеберлігінің оның тұлғалық дамуымен тікелей байланысы анықталған [231].

Бірақ «кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер» ұғымы біріншіден, біздің зерттеу мақсатына байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерін анықтайды. Екіншіден, «кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер» жоғары мектеп оқытушысының құзіреттілігінің мазмұнын толық сипаттайды. Сондықтан бұл бөлімде одан ары қарай «кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер» ұғымының мәндік сипаттамасын беруіміз қажет.

Біздің зерттеуде кәсіби іс-әрекетті тиімді орындауға; қарым-қатынасқа;

кәсіби дамуға; еңбектегі төтенше жағдайларда шешім қабылдауға қажетті кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттердің жиынтығы мамандық психограммасын құрайтыны нақтыланған [232]. Сонда, психограмма кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттердің жиынтығын бейнелейтін мамандықтың психологиялық портреті болып табылады.

Психограмма нақты бір мамандық түріне байланысты құрылады. Ал, педагогикалық-психологиялық зерттеулерде тұлға құрылымының барлық бөліктеріне қатысты педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері келтіріледі.

П.Ф. Каптеревөзінің педагогикалық-психологиялық зерттеулері арқылы табысты педагогикалық іс әрекеттің ең маңызды факторы педагогтың тұлғалық қасиеттері болатынын көрсеткен. Ол ХІХ ғасырда-ақ педагог үшін мақсаткерлік, табандылық, еңбеккерлік, қарапайымдылық, байқампаздық, әзілкештік, шешендік қабілет, артистизм қажет тұлғалық қасиеттер екенін дәлелдеген [233].

Жоғарыдағы бөлімдердегі әдіснамалық бағдардың нақтыланып, педагогикалық іс-әрекет, педагогикалық қарым-қатынас және тұлға теорияларының күзіреттілік тұрғыларының жүйеленуі жоғары мектеп оқытушысының «кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері» ұғымын анықтап, оның құрылымдық бөліктерін ажыратын көрсетуге мүмкіндік береді.

Педагогикалық-психологиялық ғылымдарда жиі қолданылатын «кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер» ұғымы осы күнге дейін бір мағынаға келтіріліп, анықтала қойған жоқ. Сондықтан біздің зерттеулерде жоғары мектеп оқытушысының кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін интеграцияланған, синтезделген және өзара байланысты кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыратын және жетілдіретін тұлғалық қасиеттері ретінде қарастырамыз [234].

Н.Н. Павленко [93, 54 б.] оқытушының тұлғалық қасиеттерін келесідей блоктарға бөліп қарастырады:

- мотивациялық - сенім, әлеуметтік белсенділік, парыз сезімі;
- кәсіпқойлық – өз мамандығы, жоғары мектеп дидактикасы, педагогикалық психология, оқыту әдістемесі терең білім бойынша;
- тұлғалық – педагогикалық мақсат қою біліктілігі және оқыту-тәрбиелеу іс-әрекеттің міндеттерін анықтау, студенттердің өз пәніне қызығушылығын ояту, оқыту-тәрбиелеу үдерісін тиімді жүзеге асыра алу, студент психологиясын білу, студенттердің жұмысын бақылай алу, студенттермен өзара әрекеттесе алу және оларды түсіне алу;
- моральдық – адалдық және әділдік, қарапайымдылық, өзіне және студенттерге талап қоя алу, студенттер мен әріптестеріне әділетті қатынас орнату, жауапкершілік сезімнің жоғарылығы.

Олай болса кәсіби маңызды қасиеттер оқытушының функционалдық, психологиялық, педагогикалық жағынан кәсіби іс-әрекетінен көзделген нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Яғни, кәсіби іс-әрекет құрылымында оқытушының тұлғасы, тұлғалық қасиеттері мен сапалары, қабілеттері мен біліктіліктері болады.

Әдебиетке жасалған талдаудан оқытушының нақты қандай қасиет, қабілет кәсіби маңызды тұлғалық қасиет болатыны туралы педагогикалық-психологиялық тұжырым жасалмағаны белгілі болды. Әрбір зерттеуші өзіндік көзқарас негізінде кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер құрамын бекітеді. Бұл қателік емес. Себебі оқытушының кәсіби іс-әрекеті көп аспектілі. Екіншіден, оқытушының қызметі өзгермелі, динамикалық құбылыстар тән болатын «адам-адам» саласында. Үшіншіден, тұлға құрылымының күрделі болуына байланысты ғылымда тұлғаны ерекшелендіретін қасиеттер саналуан. Мысалы, Г. Олпортпен Х. Одберт құрастырған психологиялық сөздікте 4500 тұлғалық қасиет келтірілген. Р. Кеттеллоларды топтастырып ағылшын тіліндегі 171 тұлғалық қасиет жинақтады [235]. Ал, ресейлік сайттың бірінде орыс тілінде 800 қасиеттердің тізімі жасалған [236].

З.Н. Нигматоваоқытушының тұлғалық құрылым бөліктерінің жетекші рөлі көрінетін салаларды 6 топқа бөледі [90, 177 б.]:

- 1) мамандығы бойынша білімі мен біліктілігінің жоғары деңгейі арқылы;
- 2) әдістемелік мәдениет;
- 3) ғылыми іс-әрекет мәдениеті;
- 4) ақпараттық мәдениет;
- 5) тәрбиелеу іс-әрекетінің мәдениеті;
- 6) адамгершілік қатынастар мәдениеті.

Мұндағы әрбір топ нақты бір тірек болатын қасиеттің мазмұны бойынша сипатталады. Сондықтан А.К. Маркованың зерттеулері бойынша педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің жіктелуін келтіреміз [46, 23-24 б.]:

- педагогикалық эрудиция;
- педагогикалық мақсаткерлік;
- практикалық және диагностикалық педагогикалық ойлау;
- педагогикалық интуиция;
- педагогикалық импровизация;
- педагогикалық байқампаздық;
- педагогикалық оптимизм;
- педагогикалық тапқырлық;
- болжай алу және педагогикалық рефлексия.

Бұл қасиеттерді де одан ары тарқатып ажырату үшін Л.М. Митинаның зерттеулері арқау болады. Автор педагогтың кәсіби маңызды қасиеттерін А.К. Марковасияқты ажыратады. Бірақ ол педагогтың кәсіби маңызды қасиеттерін топтастырып, педагогикалық бағыттылық, мақсаткерлік, ойлау, рефлексия және әдеп арқылы құрады. Сонымен қатар бұл тұлғалық қасиеттерді Л.М. Митина педагогикалық қабілеттің 2 деңгейі ретінде анықтайды:

- проективті педагогикалық қабілеттер;
- рефлексиялық-перцентивті педагогикалық қабілеттер.

Ең қызығы, Л.М. Митина педагогтың тұлғалық қасиеттерінің 50-ден артық түрін тағайындаған. Автор құрған тізімде мынадай тұлғалық қасиеттер келтірілген: сыпайылық, ақылдылық, талғампаздық, сезімталдық, тәрбиелілік, зейінділік, ұстамдылық, мінез-құлықтың икемділігі, азаматтық, гуманизм,

іскерлік, тәртіптілік, мейірімділік, адалдық, кеңпейілдік, сенімділік, инициативашылдық, шыншылдық, көпшілдік, саяси саналылық, байқампаздық, табандылық, сыншылдық, ойдың қисындылығы, балаларды жақсы көру, жауапкершілік, елгезектік, жинақылық, ашықтық, ұқыптылық, патриотизм, әділдік, педагогикалық эрудиция, аңғарымпаздық, принципшілдік, өзбеттілік, өзін-өзі сынамай алу, батылдық, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылыс, әдептілік, жанашылдыққа ұмтылыс, намысшылдық, эмоционалдық [211, 20 б.].

Тұлғалық қасиеттердің бұл Л.М. Митинаанықтаған тізімі идеалды педагогтың психологиялық портреті болып табылады. Бұл саналуан тұлғалық қасиеттердің арасынан маңыздысын анықтауды өзекті етеді.

Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық негізін құрайтын және кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін анықтайтын ғылыми позицияларды төменде жинақтап келтіреміз:

- адамгершілік-руханилық, ізгіліктілік (А.А. Бейсенбаева [41], Р.К. Төлеубекова [54], Қ.Қ. Шалғынбаева [56] және т.б.);

- әлеуметтік интеллектуалдық (Ж.Қ. Аубакирова [75], Қ.С. Кенжебаева [237] және т.б.)

- әлеуметтік кемелділік (Л.В. Мардахаев [25], Г.Ж. Меңлібекова [48] және т.б.);

- басқаларды қабылдай алу, түсіне алу (А.А. Бодалев [68], Н.Н. Обозов [184] және т.б.);

- білім алушыларды риясыз жақсы көре алу (Ш.А. Амонашвили [7], А.А. Бейсенбаева [41] және т.б.);

- жауапкершілік, парыздылық (Ғ.М. Кертаева [61] және т.б.);

- жеке даралық (В.Д. Шадриков [17]);

- кәсіпқойлық (профессионализм) (Н.С. Ахтаева [58], Э.Ф. Зеер [60], А.К. Маркова [26], Л.М. Митина [28], В.А. Слостенин [32]);

- қарым-қатынастағы ашықтық (А.А. Бодалев [104], Н.В. Кузьмина [53], Х.Т. Шерьязданова [35] және т.б.);

- субъектілік (А.Р. Ерментаева [77], және т.б.);

- толеранттылық (Қ.Қ. Шалғынбаева [238], Н.М. Шаяхметова [239], Ш.А. Убнязова [240] және т.б.);

- рефлексия (А.А. Бизяева [241], Л.П. Гимпель [242], Л.А. Кунаковская [243] және т.б.);

- конгруэнттілік (К. Роджерс [15; 29]);

- эмпатия (Ю.Б. Гиппентрейтер [182], Р.Б. Қарамұратова [71], И.О. Елеференко [183] және т.б.);

- эмоционалдық, стресске тұрақтылық (Б.Ж. Байтукбаева [244], З.Б. Мадалиева [245] және т.б.);

- білім алушыларға, кәсіби іс-әрекетке центрация (Б.А. Орлов [65]); т.с.с.

Бұл тұлғалық қасиеттер педагогтың сансыз көп қасиеттерін біріктіретін және құрылым жасайтын жетекші тұлғалық механизмдер деп санаймыз.

Біздің зерттеу үшін ерекше маңызы бар кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер жіктелісі мен сипаттамасын Т.А. Юзефовичус [246] жасады. Автор педагогтардың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін 4 дәрежеде қарастырады.

Ол өз жіктемесінде келесі критерийлерді қолданады:

- доминантты қасиеттер: кәсіби педагогикалық іс-әрекетті тиімді жүзеге асыру үшін қажетті шарт болатын әлеуметтік белсенділік, мақсаткерлік, сабырлылық, әділеттілік, гуманизм, эрудиция, педагогикалық әдеп, толеранттылық секілді қасиеттер;

- перифериялық қасиеттер: кәсіби педагогикалық іс-әрекетті табысты жүзеге асыруға ықпал еткенімен, шешуші рөл атқармайтын кенпейілдік, ақкөңілдік, әзілкештік, артистизм, өмір тәжірибесіне байланысты даналық, сырт көзге тартымдылық секілді қасиеттер;

- негативті қасиеттер: кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігін төмендететін симпатия немесе антипатия негізінде білім алушыларды бөлетін, мінездің құбылмалы болуы, кекшілдік, тәккапарлық, ұмытшақтық секілді қасиеттер;

- кәсіби педагогикалық іс-әрекетке жат қасиеттер – педагогтың кәсіби тұрғыдан жарамсыздығын білдіретін ішкішілік, нашақорлық, т.с.с әлеуметтік қауіпті, адамгершіліктің төмендігі, қол көтеру, дөрекілік, принципшілдік таныта алмау, оқыту мен тәрбиелеуге құзіреттіліктің жетпеуі, жауапсыздық секілді жағымсыз қылықтар мен қасиеттер.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеуде А.Р. Ерментаеваның идеалды оқытушының ең басты кәсіби-тұлғалық қасиеттерін келесідей көрсеткені назар аудартты [84, 156 б.]:

- оқытушы әрқашан студентті түсіне алады;
- оқытушы өз пәнін терең біледі;
- оқытушы әрқашан әділ;
- оқытушы әрқашан студентті құрметтей алады;
- оқытушы әрқашан субъект ретінде студентпен қарым-қатынаста белсенділік танытады;

- оқытушының білімі жан-жақты эрудит;
- оқытушы ғылыми зерттеу жұмыстарында құзіреттілік танытады;
- оқытушы әрқашан тәуелсіз пікір, қылық таныта алады;
- оқытушы психологиялық мәдениетті игерген.

Олай болса, жоғары мектепте студенттерге білім беру, оларды маман және тұлға ретінде дамыту іс-әрекетінің тиімділігі оқытушылардың психологиялық қасиеттерінің педагогикалық қызметке дәлме-дәл келуіне тәуелді болады.

Отандық және шетелдік зерттеушілердің тұлға, тұлғалық даму, педагогтың тұлға ретінде дамуы, құзіреттілік, кәсіби педагогикалық құзіреттілік, кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер туралы теорияларын, тұжырымдары мен зерттеулерін негізге ала отырып, біз жоғары мектеп оқытушыларының кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін 3 құрылымдық бөлікке топтастырып, олардың мәндік сипаттамаларын келесідей нақтылауға мүмкіндік алдық:

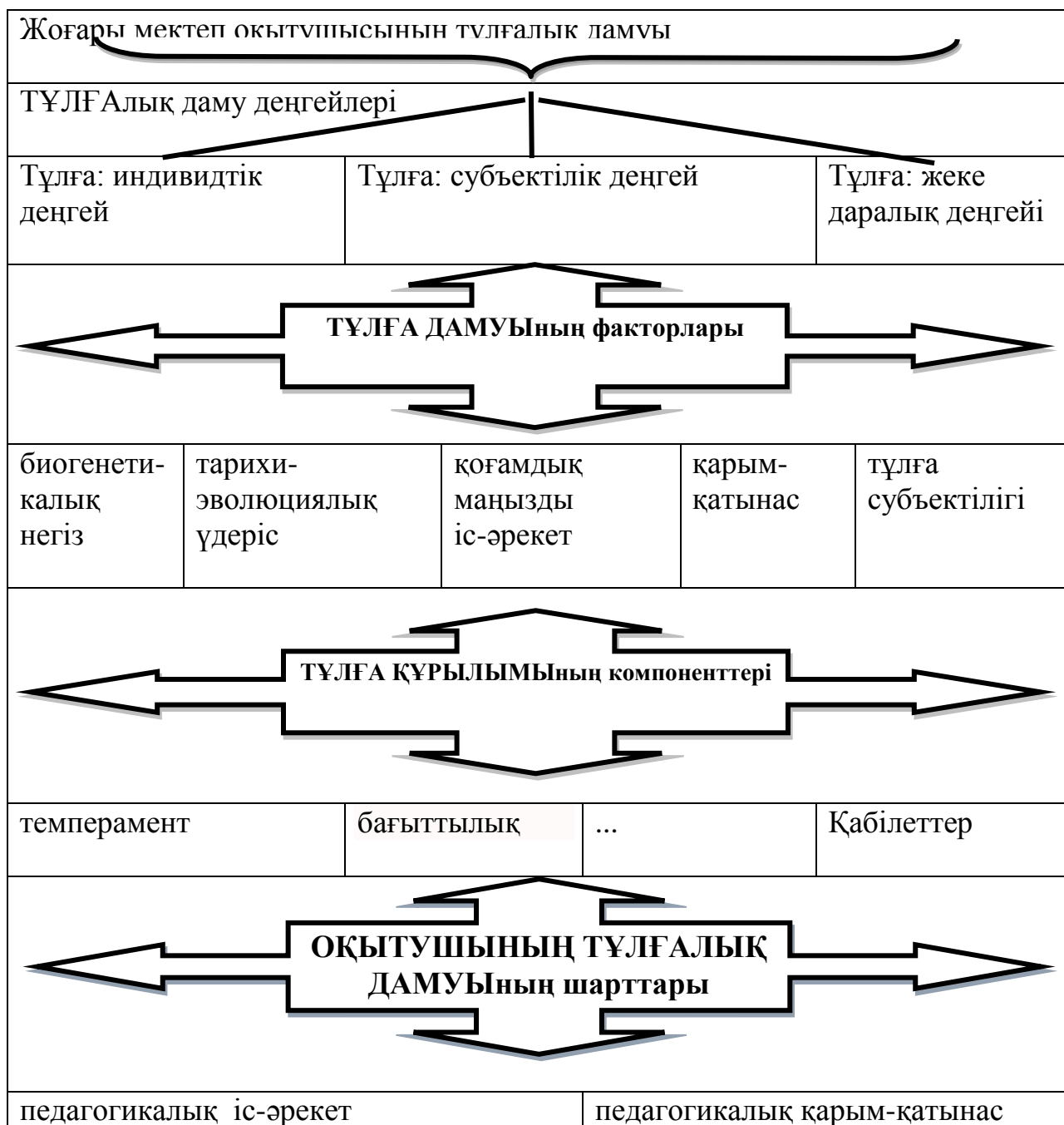
- кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер оқытушылардың ішкі әлеуеті болып табылады;

- кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер оқытушылардың кәсіби құзіреттілік негіздері болады;

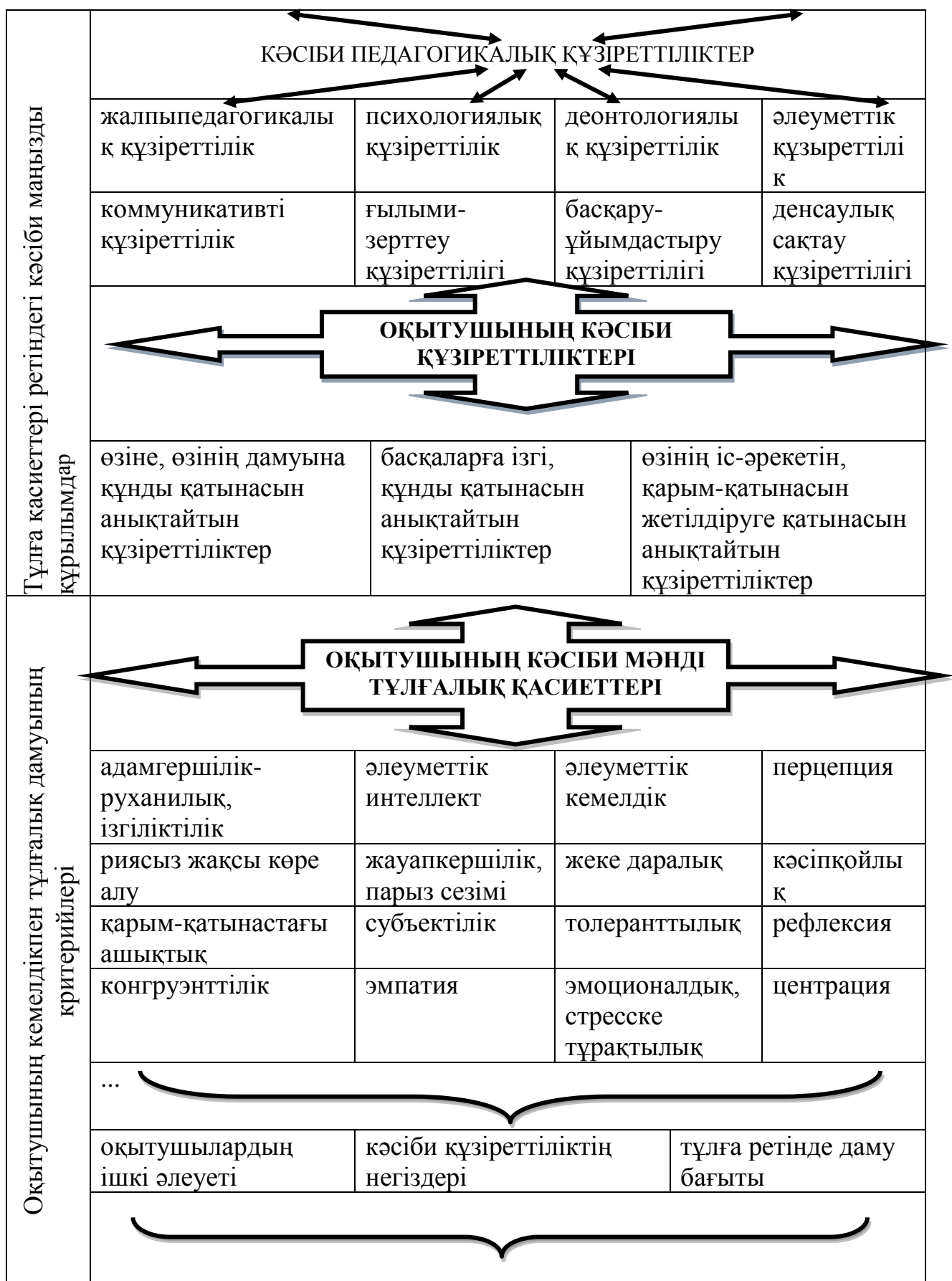
- кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер оқытушының тұлға ретінде даму бағытын сипаттайды.

Сонымен, бұл бөлімдегі педагогикалық-психологиялық теорияларды талдау арқылы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының идеалды мазмұндағы моделі дәйектелді.

Тұлға, тұлғалық даму, педагогтың тұлға ретінде дамуы, құзіреттілік, кәсіби педагогикалық құзіреттілік, кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер туралы теорияларын, тұжырымдары мен зерттеулерін талдау барысы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму моделі бірнеше блоктардан, олар өз кезегінде бірнеше құрылымдық бөліктерден тұратынын көрсетеді. Сондықтан бұл теориялық-құрылымдық модельді сызба түрінде келтіреміз (сурет 4).



Сурет 4 - Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының теориялық-құрылымдық моделі, бет 1



Сурет 4, бет 2

Оқытушының тұлғалық дамуының көрсеткіштері	Оқытушының өзіне құнды қатынасы	Оқытушының басқаларға құнды қатынасы	Оқытушының кәсіби іс-әрекетіне құнды қатынасы	Оқытушыға басқалардың құнды қатынасы
Оқытушының тұлғалық дамуындағы позитивті нәтиже	<p style="text-align: center;">ОҚЫТУШЫНЫҢ ЖЕТІЛГЕН КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТІ</p> <p style="text-align: center;">ОҚЫТУШЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ КЕМЕЛДІК</p>			

Сурет 4, бет 3

Олай болса, біздің зерттеулерде жоғары мектеп оқытушысының кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға және жетілдіруге, білім беру субъектілердің өзін-өзі танытуына әлеуетті мүмкіндік ретінде интеграцияланған, синтезделген және өзара байланысты өзектенуде кемелділікті анықтайтын тұлғалық қасиеттер деп тұжырымдаймыз [247].

Э. Эриксон [248] дамудағы прогрессивті, позитивті бағытты тұлға кемелдігі ретінде сипаттайды. Мұнда тұлға кемелдігін танытатын бірден бір ұғым кәсіби іс-әрекеттің продуктивтілігі болып саналады. Автор продуктивті іс-әрекетті ұрпақ тәрбиелеуге қосқан үлес, басқаларға қамқорлық, ретінде анықтайды. Э. Эриксон тұлға кемелділігінің ерекшелігіне адамзат мәдениетін сақтауға және жетілдіруге жауапкершілікті жатқызады. Оның көзқарасы бойынша, кемел тұлға адамзат мәдениетін ұрпақ үшін үздіксіз тасымалдауы керек. Олай болса, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттері қандай ерекшеліктермен сипатталса да, ол кемелдікке ұмтылып, кемел тұлға ретінде үздіксіз дамуы тиіс.

Әдебиетке жасалған талдаудан адамгершілік-руханилық, ізгіліктілік, әлеуметтік интеллект, әлеуметтік кемелдік, перцепция, риясыз жақсы көре алу, жауапкершілік, парыз сезімі, жеке даралық, кәсіпқойлық, қарым-қатынастағы ашықтық, субъектілік, толеранттылық, рефлексия, конгруэнттілік, эмпатия, эмоционалдық, стресске тұрақтылық, центрация, т.с.с. қасиеттер оқытушының кемелдікпен тұлғалық дамуының критерийлері ретінде анықталады. Бұл

қасиеттер педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынаста маңызды болады.

Сонымен қатар, біздің зерттеуде өзіне құнды қатынасы, басқаларға құнды қатынасы, кәсіби іс-әрекетіне құнды қатынасы және оған басқалардың құнды қатынасы оқытушының тұлғалық дамуының көрсеткіштері ретінде қарастырылады.

Бұдан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының ерекшеліктері құрылымдық, яғни интегративті біртұтас жүйе ретінде модельденеді. Мұндағы әрбір тұлғалық қасиет оқу үдерісінде; әдістемелік жұмыста; тәрбиелеу іс-шараларында; ғылыми-зерттеу жүргізуде; ұйымдастырушылық іс-әрекетте және оқытушының жеке өмірінде тұлғалық даму критерийі ретінде танылады. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы кемелдікпен анықталуы тиіс. Өзара шарттастық, өзара тәуелділік негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму дамудағы кемелдігі кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің тек орындалуы ғана емес, оның шығармашылықпен үздіксіз жетілуін қамтамасыз етеді деп тұжырымдаймыз.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерге байланысты, тұлғалық даму бағытына байланысты ол өз кәсіби іс-әрекетін үздіксіз жетілдіре алады. Сондықтан оқытушының кәсіби іс-әрекетті жетілдіру деңгейін оның тұлға ретінде кемел дамуын анықтайды деп санаймыз.

Олай болса, бұл зерттеу бөлімі бойынша қорытынды жасаймыз:

1. Іс-әрекеттің, қарым-қатынастың тиімді ұйымдастырылуы, жүзеге асырылуы және жетілдірілуі «тұлға» ұғымымен тікелей байланысты болады. Сонымен қатар, индивидтің тұлға ретінде танылуы мен дамуының басты факторы іс-әрекеттің, қарым-қатынастың жетілу деңгейі болып табылады. Олай болса тұлға және қоғамдық маңызды іс-әрекет, қарым-қатынас өзара байланысты, өзара тәуелді, өзара шарттас болады.

2. Тұлға күрделі, синтезделген, интегралданған қасиеттердің құрылымы арқылы сипатталып, деңгейлі, сатылы дамиды.

3. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктері оның кәсіби іс-әрекетімен шарттасатын индивидтік, әлеуметтік, жеке дара қасиеттері және оларға тәжірибесінің бейнеленуі арқылы анықталады. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің құрылымдары бір-біріне ажырамастай тәуелді болады.

4. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің құрылымы оның кәсіби құзіреттілік арқылы анықталатынын көрсетеді. Ғылыми зерттеулер негізінде тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтайтын құзіреттіліктерді 3 топқа жіктедік:

- оқытушының тұлға ретінде өзіне, өзінің дамуына құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер;

- оқытушының басқаларға ізгі, құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер;

- оқытушының өзінің іс-әрекетін, қарым-қатынасын тиімді жүзеге асыруға және оларды жетілдіруге субъектілік қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер.

5. Жоғары мектеп оқытушысының құзіреттілігінің мазмұнын кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер толық сипаттайды. Кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер оқытушылардың ішкі әлеуеті болып табылады. Кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер оқытушының тұлға ретінде даму бағытын айқындайды. Сондықтан, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға және жетілдіруге, білім беру субъектілердің өзін-өзі танытуына әлеуетті мүмкіндік ретінде интеграцияланған, синтезделген және өзара байланысты өзектенуде кемелділікті анықтайтын тұлғалық қасиеттер деп тұжырымдаймыз.

6. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттері қандай ерекшеліктермен сипатталса да, ол кемелділікке ұмтылып, кемел тұлға ретінде үздіксіз дамуы тиіс. Бұдан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының ерекшеліктері құрылымдық, яғни интегративті біртұтас жүйе ретінде модельденеді. Мұндағы әрбір қасиет тұлғалық даму критерийі ретінде анықталады.

7. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамудағы кемелдігі кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің шығармашылықпен үздіксіз жетілуін қамтамасыз етеді.

Сонымен, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетте, кәсіби педагогикалық қарым-қатынаста маңызды болатын тұлғалық қасиеттерінің анықталуын, мазмұнын, жіктелуі мен құрылымын негіздейтін педагогикалық-психологиялық мәселелерге талдау жасадық және жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуын теориялық тұрғыдан моделін құрдық.

2.2 Оқытушының тұлғалық дамуындағы өзгерістер

Бұл бөлімде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерінің дамуындағы педагогикалық-психологиялық мәселелерді анықтайтын, бұл мәселелерді сипаттап, мазмұндайтын теориялық талдау жасаймыз.

Ғылыми зерттеулерге жасалған талдау негізінде кәсіби педагогикалық іс-әрекет тұлғалық даму үшін қажетті шарт екенін жоғарыдағы бөлімдерде дәйектелді. Бірақ, кәсіби іс-әрекетті көп жылдар бойы тиімді жүзеге асыру аса күрделі мәселе. Кез келген іс-әрекеттегі сияқты педагогикалық іс-әрекетте де уақытша тоқырау, уақытша стабилизация, яғни кәсіби стагнация болуы мүмкін. Осыған байланысты педагогикалық-психология зерттеулерде кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің жоғары деңгейде ұйымдастырылуы мен жүзеге асырылуы маман тұлғасы үшін әрқашан позитивті бола бермейтіні қарастырылған. Яғни, кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің тиімді болуы маман тұлғасына кері әсер тигізетіні де анықталған.

А.Р. Фонарев зерттеуі бойынша «...іс-әрекет тиімді атқарылса, онда кәсіби қалыптасу «қисық кетуі», тұлғаның деформациясына себеп болуы мүмкін, бұл ақырында мамандықты толық меңгеруге де кедергі жасайды» - деген түйін жасалған [200, 92 б.]. Бірақ педагог тұлға ретінде әрқашан идеалға сәйкес келе бермейді. Яғни, педагогтың тұлғалық дамуы позитивті немесе оңды бағытта болса, ол кемел тұлға деңгейінде кәсіби іс-әрекетті үздіксіз жетілдіреді. Бірақ педагогтың тұлғалық дамуы негативті немесе теріс бағытта болып, кәсіби іс-

әрекеттің тиімділігін төмендетуі де мүмкін.

Т.А. Юзефовичус [246] педагогтардың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін зерттеу барысында кәсіби педагогикалық іс-әрекетке зиянды екі топты анықтап, сипаттаған. Автор педагогтың симпатия немесе антипатия негізінде білім алушыларды бөлетін, мінездің құбылмалы болуы, кекшілдік, тәккапарлық, ұмытшақтық секілді кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігін төмендететін қасиеттерді негативті деп атайды. Сонымен қатар ол педагогтың кәсіби тұрғыдан жарамсыздығын білдіретін ішкіштік, нашақорлық, т.с.с әлеуметтік қауіпті, адамгершіліктің төмендігі, қол көтеру, дөрекілік, принципшілдік таныта алмау, оқыту мен тәрбиелеуге құзіреттіліктің жетпеуі, жауапсыздық секілді жағымсыз қылықтар мен қасиеттерді кәсіби педагогикалық іс-әрекетке жат қасиеттер ретінде анықтайды.

Сонымен қатар көптеген зерттеулерде (Г.К. Ахметова, А.К. Мынбаева және Н.А. Маликова [249], С.П. Безносков [250], В.В. Гафнер [251], Э.Э. Сыманюк пен Э.Ф. Зеер [82], В.Е. Орел [252], С.В. Умняшкина [253], және т.б.) тұлғаның кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруына және өміріне зияны тиетін негативті тұлғалық өзгеріс түрлері, оның педагогтарда кездесетін белгілері мен сипаттары қарастырылған.

Педагогтың тұлғалық дамуы талапқа сай болмай, теріс бағытпен анықталса, онда кәсіби іс-әрекетте де, жеке баста да негативті құбылыстар орын алады. Бұл негативті құбылыстарды педагогикалық-психологиялық әдебиетте кәсіби деформациялар деп атайды. Бірақ кейбір зерттеушілер «кәсіби деструкция», кейбірі «кәсіби деградация» т.с.с. ұғымдарды қолданады. Бұдан педагог тұлғасындағы негативті өзгерістердің күрделі болатыны және ғылыми зерттеулерде әржақты қарастырылуы көрінеді. Десе де Ю.П. Поваренковтың [254] көзқарасы бойынша кәсіби деструкцияларды тұлғаның маман ретіндегі дамуындағы табиғи үдеріс болып табылады.

А.К. Маркова «кәсіби деформация» терминін «еңбек өнімділігіне, сондай-ақ тұлғалық дамуға негативті әсерінен іс-әрекет пен тұлға құрылымдарында жинақталып, біртіндеп өзгерістерге ұшыру» - деп анықтайды [46, 150-151 б.].

Сонымен қатар А.К. Маркова кәсіби деструкциялардың тенденцияларын тағайындады. Олар келесідей сипатталады:

1) кәсіби дамудағы дезинтеграция, кәсіби сананың ыдырауы және осылардың салдары ретінде реалды емес мақсаттардың қойылуы, еңбектің жалған мағынасы, кәсіби дау-дамайлар және кәсіби жатсынудың орын алуы;

2) кәсіби дамудың бұрмалануы, негативті қасиеттердің пайда болуы, әлеуметтік және жеке дара нормалардан ауытқу;

3) кәсіби ұтқырлықтың төмендігі және еңбектің жаңа жағдайына бейімделе алмауы, дезадаптация;

4) кәсіби қасиеттердің, қабілеттердің және ойлаудың әлсіреуі;

5) жас ерекшелік пен нормалар бойынша кәсіби дамудың артта қалуы, баяулауы;

6) тұлға деформацияларының пайда болуы;

7) кәсіби ауруға шалдығу немесе еңбекке жарамдылықты жоғалту;

8) кәсіби дамудың жеке буындарындағы сәйкессіздіктердің болуы.

Сонымен қатар әдебиеттерге жасалған талдаудан педагог тұлғасында кездесетін кәсіби деформациялық өзгерістердің бірталай жағдайлармен байланысы анықталды.

Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Э. Сыманюк жас ерекшелікті, кәсіби қызметтен шаршауды, кәсіби іс-әрекетпен байланысты денсаулықтың төмендеуін және кәсіби дағдарыстарды тұлғаның кәсіби деструкцияға ұшырауындағы жалпыланған факторлар ретінде белгілейді.

Еңбек жағдайының қиындығы, басқа адамдармен қарқынды қарым-қатынас С.П. Безносков еңбектеріндегі кәсіби деструкция ретінде көрсетіледі.

Сондай-ақ, зерттеушілер кәсіби іс-әрекетке қарқынды түрде жаңашыл өзгерістердің енгізілуін маманның тұлғалық құрылымына негативті әсер етеді деп санайды.

Э.Ф. Зеер, Ю.В. Поваренков жылдар бойы тұлғаның іс-әрекеттің бір түрімен ғана айналысуын кәсіби деструкцияның басты факторы ретінде анықтайды.

Педагогтың кәсіби деструкциясын Н.С. Ахтаева [58], Г.С. Никифоров [255] кәсіби іс-әрекетке байланысты денсаулықтың төмендеуімен байланыстырады.

Кәсіби деструкцияның барынша кеңейтілген концепциясын Э.Ф. Зеерұсынады. Автор оқытушының кәсіби деструкциясы аясында бұл ұғымның мазмұнын, пайда болу динамикасын, және анықтаушы факторларын белгілейді. Э.Ф. Зеердің [256, 168-169 б.] педагогтың кәсіби деструкцияларын және олардың анықтаушы факторларын жалпы түрде сипаттап, көрсетеді. Осыған байланысты автор жасаған кестені өзгеріссіз келтіреміз (кесте 5).

Э.Ф. Зеердің жіктемесін Э.Э. Сыманюк анықтаған кәсіби деструкциялар толықтырады. Автордың көзқарасы бойынша педагогтардың кәсіби деструкциясы үш топқа бөлініп қарастырылады:

- дағдыланған дәрменсіздік;
- кәсіби маргинализм;
- кәсіби стагнация.

Дағдыланған дәрменсіздік педагогтың ешкімге қарсылық танытпай, ештеңеге жауапты болмай өмір сүруге дағдылануы болып табылады. Бұған көбіне әкімшіліктегі басқарудың авторитарлық стилі себеп болады. Дағдыланған дәрменсіздіктің симптомдарына енжарлық, мұң, мазасыздық, өшпенділік, когнитивтік дефициттар, өзін-өзі бағалаудың төмендігі, нейрехимиялық және физиологиялық реакциялар өзгерістер жатады.

Кесте 5 - Педагог тұлғасындағы кәсіби деструкциялар мен олардың анықтаушы факторлары (Э.Ф. Зеер бойынша)

Кәсіби деструкция түрлері	Кәсіби деструкцияның факторлары
Педагогикалық агрессия	Оқытушының жеке-дара тұлғалық ерекшеліктері; психологиялық қорғаныстың түрі –проекциялау; фрустрацияға ұшырау; толеранттылықтың болмауы

Өктемдік	Психологиялық қорғаныстың түрі –рационализация; өзін-өзі адекватты емес, жоғары бағалау; мен-мендік; білім алушыларға дәлелсіз баға беріп, қабылдау
Қыр көрсету	Психологиялық қорғаныстың түрі –идентификация; өзін-өзі жоғары адекватты емес, бағалау; эгоцентризм
Дидактикалық	Стереотипті ойлау; шаблонды сөйлеу; тек кәсіби іс-әрекеттегі өз қызметіне шоғырлану
Педагогикалық догматизм	Стереотипті ойлау; жасына байланысты интеллектуалды жағынан инертті болу
Доминанттылық	Эмпатияға қабілетсіздік; өзара түсінісуге ұмтылмау; білім алушылардың кемшіліктеріне төзе алмау; мінез бітісінде акцентуацияның болуы
Педагогикалық индиференттілік	Психологиялық қорғаныстың түрі –жатсыну; «эмоционалдық қажу» синдромы; жағымсыз педагогикалық тәжірибені жалпылауға бейімділік
Педагогикалық консерватизм Рөлдік экспансионизм	Психологиялық қорғаныстың түрі –рационализация; іс-әрекеттегі стереотиптілік; әлеуметтік барьерлер; педагогикалық іс-әрекетке асыра беріліп, бағытталу Мінез-құлық стереотиптері; педагогикалық іс-әрекетке түбегейлі «берілу»; педагогикалық іс-әрекеттен басқа тіршіліктегі басқа белсенділіктерді бағаламауы; педагогикалық ортадан басқа ортаға бейімделе алудың күрделі болуы
Әлеуметтік екіжүзділік	Психологиялық қорғаныстың түрі – проекция; моральдік мінез-құлықтағы стереотиптілік; жастың ұлғаюына байланысты өз өмірін, тіршілігін идеалды деп санау; әлеуметтік экспектация, яғни, әлеуметтік-кәсіби жағдайларға бейімделуінде теріс тәжірибенің орнығуы
Мінез-құлық трансфері	Психологиялық қорғаныстың түрі – проекция; эмпатиялық тенденцияның басымдылығы, яғни, білім алушыларға тән реакцияларды педагогтың көрсетуі

Кәсіби маргинализм Е.П. Ермолаева [257], А.И. Калашников пен С.А. Минюрова [258] көзқарасы бойынша адамның қоғамда қабылданған кәсіби моральға тұлғалық және ментальдық жағынан қатыспау позициясы болып табылады. Маргинал педагог білім беру ортасындағы жағдайларға жауаптылық танытпайды. Ол кәсіби педагогикалық құндылық ретінде гуманизмды, руханилықты қабылдауға ниетсіз болады. Маргинал педагогтардың ерекше белгілеріне әріптестерімен қарым-қатынастағы тұйықтық, агрессивтілік, жайттарды бұрмалау, жалған айту, өз жетістіктерін ерекше атап көрсету, цинизм жатады.

Э.Ф. Зеер мен Э.Э. Сыманюктың [82], Н.В. Кузьминаның [62] көзқарасы бойынша, кәсіби стагнация – деструкцияның бір түрі және кәсіби

белсенділіктің төмендеуі немесе мүлде болмауы. Кәсіби стагнациялар педагогтың жылдар бойы тұрақты бағдарламамен бір пәнді оқытуы, оқытудың бір түрлі ғана технологияларын қолдануы арқылы көрінеді. Л.М. Митинаның [63] көзқарасы бойынша кәсіби стагнация симптомдарын педагогтардың өздері ешқашан негатив деп қабылдамайды. Олар кәсіби стагнацияны позитивті тәжірибе деп санайтын көрінеді. Мұндай педагогтар кәсіби стагнация жағдайынан шығу өзекті болатын жағдайларды өздеріне әлеуметтік қауіп ретінде бағалайды. Соның нәтижесінде педагогтар қарсы шығып, қорғаныс механизмдерін «іске қосады».

Тұлғаның кәсіби деформациясы қандай түрде болса педагогикалық іс-әрекетте оқытушының басқаларға манипуляция жасауы, билеп-төстеуі, авторитарлығы, ригидтілігі, сын көтермеуі арқылы ерекшеленеді. Бұл кәсіби шеберліктің жоғары шыңындағы педагогтың өзінің де кәсіби іс-әрекетіне негативті әсер ететіні О.С. Ноженкина [259] зерттеулерінде анықталған.

Сонымен қатар педагогтың ойлау стереотипы кәсіби деструкцияның ерекше белгісі болып табылады. Р.М. Грановская [260], Л.М. Даукша [261] көзқарастары бойынша педагогтар сырт көзге дидактикалық қылықтарымен бірден танылады. Сонымен қатар авторлар олардың күрделі жағдайды қысқартып тастау әдеттерімен білім алушылардың тікелей ойлауын ғана қалыптастыра алатынын ескертеді. Соның нәтижесінде әлемді қарапайым «ақ-қара» деп көруге бейімділік пайда болады, проблемаға «ат үсті» қарау үйреншікті әдет болады. Педагогтардың өзін стереотипке сәйкес ұстауынан адекватты түрде көрсетуге болатын эмоционалдық көрініс те бұғатталады. Мұндай педагогтардың жеке өмірінде ригидтілік орын алады.

Педагогтардың кәсіби деформациясы кәсіби іс-әрекеттің барлық аспектілерінде көрініс беретін болады. Сабақ кезіндегі білім алушыларды бағалаудың өзінде кәсіби деформация жағдайы әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық күрделі қатерге себеп болуы мүмкін. Мысалы, О.И. Ефремованың [262,371 б.] зерттеулері бойынша кәсіби деформацияға ұшыраған педагог баға қоюдың өзінде келесідей қателіктер көрсетеді:

- бағаны үлгерім көрсеткішін жоғарылату үшін көтермелеп қою;
- бағамен манипуляция жасау;
- нәтижені имитациялау;
- нашар оқитындардан сабақ сұрамауға тырысу;
- жақсы оқитындардың білімін жиі бағалау;
- білім алушылардың көшіріп алу жағдайына назар аудармау;
- білім алушылардың жіберіп тұрған қатесіне көңіл бөлмеу; т.с.с.

Бұл кәсіби деструкциялар сыртқы әрекеттер секілді көрінсе де, олар педагогтың психикалық қиналыстарына себеп болып, денсаулығын төмендетеді. Сондықтан кәсіби деструкциялардың, кәсіби деформациялардың анықталуы мен себептерінен олардың синдромдық белгілері ерекше көрінеді.

Педагогтардың кәсіби деформацияларының көбінде эмоционалдық күйреу әлдеқайда жиі кездеседі.

Эмоционалдық күйреу әдебиетте (В.В. Бойко [263], Г.С. Корытова [264], В.Е. Орел [252], және т.б.) жалпы түрде тұлғаның жеке дара және тұлғалық

қасиеттеріне байланысты стрестік реакция және күрделі құрылым ретінде анықталады. Сонымен қатар ол кәсіби деформацияның бір аспектісі ретінде де қарастырылады. Эмоционалдық күйреу кәсіби іс-әрекетті және оған қатынасты негативті сипаттайтын, үдеп дамитын адамның жағдайы, ерекше психологиялық құрылым және тұлғалық деформация болып табылады.

М. Грабеның [265, 8-9 б.] көзқарасы бойынша тұлғаның эмоционалдық күйреуі оның ұзақ уақыт бойы тым көп энергия жұмсап, оның орнын басу амалдарын таба алмаған жағдайда болады. Мұнда кәсіби іс-әрекеттің тиімділігін арттыратын тұлғаның идеалист болуы, еңбек энтузиазмы, шабытттануы түптің түбінде созылмалы шаршауға әкелетін көрінеді. Мұндай созылмалы шаршаудың симптомдарына күш-қуаттың төмендеуі, жұмысқа қабілеттің болмауы, еске сақтаудың бұзылуы, көңіл-күйдің түсіңкі жағдайы, шаршау, психосоматикалық белгілер жатады. Сонымен қатар эмоционалдық күйреу тұлғаның құаныш, шаттық сезімдерін де «жоқ етеді». Тұлға өзі қол жеткізген жетістігін жұмсалған күш-қуатқа тұрмайтын, болымсыз нәтиже ретінде бағалай бастайды. Бұл жағдай үдеріс ретінде бірнеше жылдар бойы болады және сатылы түрде үдей түседі. Эмоционалдық күйреу көбіне табысқа жетуге бағдарланған және идеалдары тым жоғары адамдарда кездеседі.

К. Маслач пен С. Джексон жасаған кәсіби күйреудің психодиагностикалық әдістемесін кейін орыс тіліне бейімдеген Н.Е. Водопьянова мен Е.С. Старченкова [266] күйреудің сатылы түрде үдей түсуін 3 компонентті құрылым ретінде қарастырады. Бұл компоненттердің иерархиялық көрінісі келесідей:

- эмоционалдық азу – эмоционалдық тонустың төмендеуі, құлазу мен қажу, ештеңеге қызығушылықтың болмауы, эмоционалдық зерігу, жұмысқа жек көру сезімі, депрессия, агрессиялық реакциялар;

- деперсонализация – адамдармен қатынастың саралануы, басқалардан тәуелділіктің артуы немесе басқаларға негативизмнің орын алуы, басқаларды қабылдаудағы цинизм, білім алушыларды объект ретінде қабылдау;

- тұлғалық жетістіктердің редуциясы – өзін-өзі бағалаудағы негативті қатынас, өз құзіртеттілігінің төмендігі мен іс-әрекетінің өнімсіздігіне күйіну, өз жетістіктерінің маңызының болмауы, падении значимости собственных кәсіби мотивацияның төмендеуі, өзінің кәсіби міндеттерін қысқарту, өзі қолданатын тәсілдерді қарапайым ету, өз мүмкіндіктерін шектеу.

Сонымен қатар аталған ресейлік авторлар эмоционалдық күйреудің кеңейтілген спектрін анықтап, салдарларын айқындайды. Олардың көзқарасы бойынша эмоционалдық күйреуден тұлға өмірінде келесідей 4 түрлі салдарлар орын алады [266, 7-8 б.]:

- тұлғарааралық салдарлар: жұмыста, отбасында, жақын-жолдастар арасындағы қарым-қатынасқа негативтердің бейнеленуі;

- бағдарлық салдарлар: тұлғаның өзіне, басқаларға, жұмысына негативті бағдарлардың болуы;

- мінез-құлықтық салдарлар: мінез-құлықтың конструктивті емес, тиімсіз модельдерінің қолданылуы, дистресс жағдайының болуы;

- психофизиологиялық салдарлар: психосоматикалық бұзылулар, ұйқысыздық, түрлі ауру түрлері арқылы көрінуі.

Эмоционалдық күйреу синдромы тұлғалық деформация ретінде қарастырылады. Яғни эмоционалдық күйреу педагогтардың тұлғалық дамуының негативті бағытын анықтайды.

Өз зерттеулерінде педагогтардың эмоционалдық күйреуін Н.А. Аминов [267] жалпылап, айқындаған. Автор педагогтың эмоционалдық күйреуі мен оның психофизиологиялық азуының белгілерін синтездеп, келесідей педагогтың деформациялық синдромын көрсетеді:

- шаршау жағдайының тұрақтылығы;
- психосоматикалық ауруларға душар болу;
- ұйқысыздыққа ұшырау;
- басқа адамдарға байланысты негативті бағдарда орын алуы;
- өз қызметіне негативті қатынастың пайда болуы;
- өз міндеттерін орындауға ниеттің төмендігі;
- шылым, ішімдік, кофе, дәрі-дәрмек секілді психостимуляторларға үйір бола бастау;
- өзін-өзі бағалаудың адекватты емес төменгі деңгейі;
- агрессивті реакцияның артуы;
- өзінің тіршілігіне, іс-әрекетіне, басқаларға енжар қатынастың артуы;
- өзін басқалардың алдында кінәлі сезіне бастау, т.с.с.

Т.Е. Майорованың [268] жүргізген зерттеулерінде кәсіби деформацияның деңгейі жоғарылаған сайын педагогтардың дау-дамайға қатысты күзіреттілігінің төмендей түсетіні тағайындалды. Мұндай педагогтар қарым-қатынаста авторитарлық және манипуляторлық бейімділік көрсетеді. Олар көбіне бәсекелестік, білім алушыны қорлау, сыншыл, басқаларға көңілі толмау секілді ерекшеліктермен сипатталады.

Олай болса педагогтың деформациясы алдымен дау-дамайлы және агрессиялық мінез-құлық арқылы байқалады. Педагогтағы кәсіби деформацияның ерекше бір көзге анық көрінетін, бірден сезілетін белгісі агрессия және агрессивті қатынас болып табылады. педагогтың агрессивті қатынасы көбіне білім алушыларға, әріптестеріне және әкімшілікке бағдарланады.

Т.Е. Майорованың көзқарасы бойынша педагог агрессиясы адамгершілік нормаларының бұзылып, өшігу мінез-құлық тенденциясын білдіреді. Агрессивті педагог мысқылдау, қорқыту, дөрекілік арқылы педагогикалық әсер етеді. Бұл белгілерді жалпылап, автор келесідей педагог тұлғасындағы агрессияларды келтіреді:

- педагогтың импульсивті әрекеттері: белсенді мінез-құлық стратегиясы, аффективті эмоционалдық реакция, білім алушыларға физикалық әсер ету;
- өшпенділікпен сөйлеу: белсенді мінез-құлық стратегиясы, ашу-ызалы эмоционалдық реакция, білім алушыларды сөзбен қорлау, айқай, қорқыту, мысқылдау;
- конфронтация: белсенді-енжар мінез-құлық стратегиясы, жатсыну эмоционалдық реакциясы, қажетті кәсіби міндеттерді атқарудан бас тарту;

- доминанттылық: белсенді-енжар мінез-құлық стратегиясы, басып тастау эмоционалдық реакциясы, білім алушыларға қатаң талап қою, оқу әрекетінде жазалауды қолдану;
- оппозиция: белсенді-енжар мінез-құлық стратегиясы, негативті эмоционалдық реакция, білім алушылармен сөйлесуден бас тарту, сұраққа жауап бермеу, оқыту барысында жауапсыздық таныту;
- стереотипті дифференциация: енжар мінез-құлық стратегиясы, антипатиялық эмоционалдық реакция, білім алушыларды алалау;
- төзімсіздік: енжар мінез-құлық стратегиясы, жирену эмоционалдық реакциясы, киімі, мінез-құлық өзгеше білім алушыларды жаратпау қылығы, т.с.с.

Ғылыми-зерттеу жұмыстарына жасалған талдаудан жұмыс өтілі артқан сайын педагогтардың агрессивтілігі жасырын формаға ауыса бастайтыны белгілі болды. Олай болса, жасына, жынысына, лауазымына, атағына кәсіби деформация байланыссыз кез келген оқытушы тұлғасының толымдылығына нұқсан келтіріп, іс-әрекеттің өнімділігіне теріс әсерін тигізеді.

Э.Ф. Зеердің көзқарасы бойынша кәсіби деформация синдромдарының сензитивті кезеңдері болады. Бұл кезеңдер педагог тұлғасының кәсіби қалыптасуындағы дағдарыстармен анықталады [82, 233-234 б.].

Т.А. Жалагинаның [81, 39 б.] еңбектерінде жоғары мектеп оқытушысы тұлғасындағы кәсіби дамудың онтогенезі бейнеленген. Автордың осы тұлғада кәсіби деформацияның пайда болуы мен дамуын сызба түрінде ұсынады. Бұл позиция біздің зерттеу жұмысында ескерілетін тұжырым болатындықтан, Т.А. Жалагинаның сызбасын өзгеріссіз келтіре кетеміз (сурет 5).

Бірақ осы кезге дейін жоғары мектеп оқытушысының тұлғасындағы кәсіби деструкциялар мәселесін жүйелі түрде, арнайы кешенді зерттеу жоқ десе де болады. Сонда да А.В. Лобанованың [89] зерттеу жұмысында арнайы жоғары мектеп оқытушысының кәсіби деструкциялары қарастырылады. Автор оқытушының кәсіби деструкцияларын оның тұлға профилін өзгертетін және оның тұлғалық әрі кәсіби дамуын дезинтеграциялайтын, еңбек өнімділігін және педагогикалық үдеріске қатысушылармен өзара әрекеттесуді төмендететін, кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыру үдерісінде құрылатын негативті қасиеттер ретінде анықтайды.

Осылайша біздің зерттеудің бұл бөлімінде тұжырым жасауға негіз болатын психологиялық-педагогикалық теориялар мен зерттеу мәліметтері талданды.

Педагогикалық-психологиялық зерттеулер негізінде кәсіби деформация (кәсіби деструкция) ұғымының мәндік сипаттамасын талдадық. Сонымен қатар бұл бөлімде педагог тұлғасына байланысты кәсіби деформацияның ерекшеліктерін, синдромдары мен симптомдарын, факторлары мен тенденцияларын, салдарлары мен табиғи үдерістік жағдайын, сатылары мен сензитивті кезеңге тәуелдігін талдап, айқындадық. Бастысы: педагогтарға қатысты жалпы теориялар мен концепциялар негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы негативті бағыттың болатыны, оның зиянды және мәселелік аспектілерін анықтау мүмкін болды.

Олай болса, жоғары мектеп оқытушысының психологиялық дамуы екі

бағытта – позитивті және негативті болуы сыртқы және ішкі факторлары бар, заңды, табиғи құбылыс болып табылады. Мұндағы кәсіби деформацияның ішкі факторларына оқытушының әлеуметтенуіне байланысты тұлғалық даму ерекшеліктері жатады. Ал кәсіби деформацияның сыртқы факторларына кәсіби іс-әрекеттің мазмұны мен функционалдық құрылым бөліктері, оқытушының әлеуметтік ортасының ықпалы қамтылады.



Сурет 5 - Тұлғада кәсіби деформацияның пайда болуы мен дамуы (Т.А. Жалагина бойынша)

Осыған байланысты оқытушының тұлғалық дамуы позитивті болса, ол тұлға ретінде кәсіпқой деңгейінде танылады. Яғни ол кәсіби іс-әрекеті мен өзінің тұлғалық қасиеттерін рефлексиялауға, өзін-өзі адекватты бағалап, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі реттеуге тұрақты түрде әлеуетті болады.

Егер, оқытушының тұлғалық дамуы негативті болса, ол тұлға ретінде өзін кәсіпқой деңгейге жеткізе алмайды. Яғни оның кәсіби іс-әрекеті мен өзінің тұлғалық қасиеттерін рефлексиялауға, өзін-өзі адекватты бағалап, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі реттеуге мүмкіндігі жеткіліксіз болады. Бұл жағдай оқытушы тұлғасында кәсіби деформация орын алғандығын білдіреді.

Олай болса, оқытушының тұлғалық дамуындағы мәселелік өзгерістерді теориялық талдау қорытындысын келтірейік:

1. Кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің тиімді болуы маман тұлғасына кері әсер тигізуі мүмкін және заңды құбылыс болады. Сонынмен қатар әлеуметтік, кәсіби талаптарға сәйкес келмесе педагогтың тұлғалық дамуы теріс бағытпен анықталады және кәсіби іс-әрекетте, жеке баста негативті құбылыстар – кәсіби деформациялар орын алады.

2. Кәсіби деформациялар оқытушының басқаларға манипуляция жасауы, билеп-төстеуі, авторитарлығы, ригидтілігі, сын көтермеуі, кәсіби қасиеттердің, қабілеттердің және ойлаудың әлсіреуі, енжарлық, мұң, мазасыздық, өшпенділік, когнитивтік дефициттар, өзін-өзі бағалаудың адекватты болмауы, т.с.с. тұлғалық жағымсыз қасиеттер, дамудағы мәселелік өзгерістер арқылы сипатталады.

3. Кәсіби деформация жас ерекшелікке, әлеуметтік рөлдерге, экономикалық-әлеуметтік жағдайға, денсаулыққа, тұлғалық қасиеттерге, эмоционалдық жай-күйге байланысты болса да, оқытушының тұлғалық дамуына негативті бағыт беріп, ол кәсіпқой деңгейдегі тұлға ретінде анықтала алмайды.

4. Оқытушының тұлғалық қасиеттері кәсіби маңызды жағымды сипатпен ерекшеленсе ғана, ол дамуы позитивті бағыттағы тұлға ретінде кәсіпқой деңгейінде танылады.

Сонымен, бұл бөлімде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерінің дамуындағы педагогикалық-психологиялық мәселелерді анықтайтын, бұл мәселелерді сипаттап, мазмұндайтын теориялық талдау жасалды. Яғни, оқытушының даму бағытының полярлы болуы және кәсіби деструкцияның табиғи түрде орын алуы бойынша теориялар, концепциялар, позициялар талданды. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму бағыттары дәйектелді.

2.3 Оқытушыдағы тұлға типтері

Бұл бөлімде педагогикалық-психологиялық зерттеулер негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің жіктелуіне және оларды типологиялық сипаттауға мүмкіндік беретін кәсіби-тұлғалық типология туралы теорияларға, тұжырымдарға талдау жасаймыз.

Педагогтың кәсіби іс-әрекетіндегі табыстылық жалпы түрде оның өз пәні бойынша білім деңгейімен, өз білімін жеткізе алу қабілетімен оқыту үдерісін тиімді ұйымдастыру арқылы толық анықталмайтынын жоғарыда қарастырылған бөлімдерден белгілі болды. Себебі білім берудің кез келген буынында қызмет атқаратын педагог ешқашан оқыту үдерісімен ғана шектелмейді. Оның қызметіндегі барша мақсат-міндеттері білім алушылардың танымдық, тұлғалық және эмоционалдық тұрғыдан дамып, жетілуін қамтамасыз етумен түсініліп, бағаланады. Өйткені, «педагог» ұғымы белгілі бір мамандықты ғана айқындап бермейді. Бұл термин арқылы іс-әрекеттің бір түрі, нақты әлеуметтік рөл, тұлға бағыттылығы мен оның құндылықтар жүйесі, қоғамдағы моральдық нормалардың ұсталынуы т.с.с. – бәрі-бәрі көрінеді.

Ал, білімділік, кәсіби іс-әрекеттегі және кәсіби қарым-қатынастағы кәсіпқойлық педагог тұлғасының тұтастығын, кемелдігін және оның тұлғалық дамуының позитивті бағытын анықтайды.

Осыған байланысты ұлы Абай «Адамның адамшылығы – жақсы ұстаздан» деген. Сондықтан балабақша тәрбиешісінен жоғары оқу орнындағы оқытушыға дейін «педагог» деп аталатын маманның тұлғалық даму ерекшеліктері кәсіби іс-әрекеттің психологиялық негізі болып табылады.

Олай болса жоғары мектеп оқытушысы педагогикалық іс-әрекетті, педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастырушы болғандықтан, оның әр түрлі педагогикалық жағдайларда танылатын ерекше тұлғалық сипаты болады. Себебі, Т.А. Юзефовичустың [246] көзқарасы бойынша педагогтардың іс-әрекетінің жеке дара стилін, тұлғалық ерекшелігін кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер тізіммен тізбектеліп анықтамайды. Бұл анықтауыштар педагог тұлғасына байланысты кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттердің ерекше жинақталып, әртүрлі және қайталанбайтын біртұтас комбинациясы болып табылады. Мұнда әрбір педагог кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттердің өзіне ғана тиесілі типтік комбинациясымен сипатталады.

Өмірде көбіне білім алушылар мен басқалар тарапынан педагогтың тұлғалық ерекшеліктері – кәсіби құзіреттіліктері, кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері өзіндік бағалауға ие болады. Сондықтан білім беру саласының барлық буындарында педагогтарды көбіне «мықты-қажыған», «күшті-әлсіз», «қабілетті-қабілетсіз», «бәрін білетін-ештеңе білмейтін», «катал-жұмсақ», «кекшіл-мейірімді», «талапшыл-енжар» деген сияқты дихотомиялардың бірі бойынша типтерге бөлетіні белгілі. Педагогтың түрлі типтері болатыны психология, педагогика ғылымдарында ғана белгілі емес. Көркем әдебиетте де педагогтардың бейнесі сипатталады. Мысалы, Б. Соқпақбаевтың «Менің атым Қожа» атты баршаға мәлім еңбегінде мұғалімдердің кәсіби-тұлғалық ерекшеліктері олардың қарым-қатынас жасау стилі, кәсіби іс-әрекетке және балаларға қатынасы, тұлғалық қасиеттері мен қылықтары бойынша бейнеленген. Бұл педагог тұлғасындағы кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттердің композициясының өзіндік бағалануы болып табылады.

Педагогикалық, психологиялық зерттеуде кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттердің интеграцияланып, синтезделуінен жинақталатын және әрбір тұлғаның жеке даралығын сипаттайтын композицияны педагогтың «типологиялық» ерекшеліктері немесе «типтік» ерекшеліктері деп анықталады.

Типологиялық талдау тұлғаның мамандыққа түбегейлі сәйкес келмеуінен жетілудің жоғары шыңына дейінгі кәсіби даму бағытын анықтауға мүмкіндік береді. Сондықтан, педагогтың кәсіби іс-әрекетті атқаруға мүмкіндігін оның тұлғалық типологиясы толымды көрсете алатыны біздің зерттеулерде нақтыланған [269].

Типтік талдау, типология гректің «*tipos*» деген сөзінен шыққан. Бұл термин бір заттың немесе құбылыстың ерекшеліктеріне байланысты қалдырған ізі, бейнесі, формасы, үлгісі мағынасын білдіреді.

Ғылыми еңбектерде типология арқылы танымдық әдіс анықталады. Олай болса, ғылыми тұрғыдан типологиялық тұрғы екі түрлі үдерісті сипаттайды:

1) типология – жүйені құрамдарға ажыратып, талдау;

2) құрамдарды идеалды түрде белгілі бір модельге, типке сәйкес топтастырып, сипаттау.

Ғылымда адам ерекшеліктерін талдау арқылы типтерді ажыратып, сипаттау идеялары ертеден белгілі. Бұған темперамент бойынша адамдарды типтерге бөлу жатады.

Адамның тұлғалық құрылымын қарастыратын типологиялық тұрғының көптеген теориялары бар. Мысалы, адам дамуындағы ерекшеліктерді типтерге бөлуде гуморальдік (Гиппократ, П. Лесгафт), конституциялық немесе физикалық (Э. Кречмер, У. Шелдон), психофизиологиялық (И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.С. Мерлин, т.б.), психоанализдік (З. Фрейд, К. Юнг, т.б.), мінез бітісіне байланысты (Хейманс, Ле-Сенн, К. Леонгард, А.Е. Личко, т.б.), тұлғалық (К. Юнг, т.б.), психогеометриялық (С. Деллингер), т.с.с.

Психологиялық-педагогикалық ғылымдарда педагогтарды типтерге жіктеудің бірнеше түрлері мен олардың негіздемелері бойынша біздің зерттеулерде талдау жасалынған [270].

Бірақ, педагог тұлғасындағы типтік ерекшеліктерді анықтап, сипаттау оңай болмайды. Өйткені, педагог тұлғасы «адам-адам» саласындағы басқа да мамандар сияқты білім алушылардың, ата-аналардың, әкімшіліктің, ғылымның, қоғамның талаптарына сәйкес аса күрделі ықпалдасқан құрылымнан тұрады. Сондықтан кеңестік ғалым Ф.П. Гоноболин «Жақсы педагог туралы әрқашан ол әркезде қатал немесе жұмсақ, белсенді немесе енжар, т.с.с. деп айту мүмкін емес. Ол жағдайға байланысты анандай да, мынандай да бола алады. Адамдармен қатынас жасауда жылылық керек. Бірақ аздап суық қатынас та қажет болады. Педагогтың көмегі оқушыларға дербестік берумен үйлесуі тиіс. Мұғалімнің алғашқы бастамашылығы біртіндеп оқушыларға өтуі керек» деп жазған [271, 109 б.].

Бірақ, психологиялық-педагогикалық әдебиетке жасалған талдау ертедегі ойшылдардың ілімдерінде, көркем туындыларда ұстаз типтері қаншама шынайы, бейнелеуі келісіп тұрғанмен, онда жүйелілік, біртұтастық, ғылыми негізділік болуы керек. Сонда бұл ұстаз типологиялары олардың психологиялық механизмдері мен заңдылықтарын ашып көрсетпейді. Олай болса, бұлар ұстаздардың типтік ерекшеліктерінің тұлғалық даму үдерісінің жемісі болғанмен, олардың педагогикалық шарттарын анықтауға келмейді.

Көбінесе педагогтың кәсіби іс-әрекетінің жалпыланған, ықпалдасқан сипаттамалары типологияның негізі ретінде қаралмайды. Оның орнына жеке дара кәсіби қабілеттер педагог типологиясын жасаудағы басты параметр болып табылады. Сонымен қатар педагогикалық, психологиялық зерттеулердің көбінде педагогтардың кәсіби мінез-құлық ерекшеліктерін жеке-дара қабілеттер анықтайтыны негізге алынады. Мысалы, педагогтардың типтерін ажыратуда олардың кәсіби іс-әрекеттегі қарым-қатынас жасауға қабілеті немесе өз пәні арқылы білім алушыларды қызықтыра алуы немесе педагогтардың психологиялық ерекшеліктерінің даму деңгейлері қарастырылады.

К. Левиннің іс-әрекеттегі жеке даралығы бойынша тұлғаны авторитарлық стиль, либералды стиль және демократиялық стиль бойынша жіктемесі нағыз

классикалық типология болып табылады. Бұл стильдер бойынша типтер сипаттамасы педагогикалық-психологиялық зерттеулерде қолданылады. Осыған байланысты А.А. Бодалевтың [68], А.А. Леонтьевтің [72] зерттеулерінде педагогтардың кәсіби-тұлғалық типтері авторитарлық стиль, либералды стиль және демократиялық стиль негізінде сипатталады. Мұнда педагогтардың типтік ерекшеліктері кәсіби іс-әрекет барысында қарым-қатынасты ұйымдастыру мен жүзеге асыруы арқылы анықталады.

Кейіннен қарым-қатынас стильдерін жіктеу бойынша педагогтардың типтік ерекшеліктері де нақтылана түсті. В.А. Кан-Калик кәсіби педагогикалық қарым-қатынас стилін әлеуметтік және адамгершілік тұрғысынан қаралатын категория деп анықтаған. Сонымен қатар автор педагогикалық қарым-қатынас стильдерін типтік ерекшеліктер ретінде анықтайды: «қарым-қатынас стилін педагог пен білім алушылардың әлеуметтік-психологиялық өзара әрекеттесуінің жеке дара типологиялық ерекшеліктері деп түсінеміз» [72, 97 б.]. Сонымен В.А. Кан-Каликтың 5 типтік жіктемесіне сәйкес педагогтың қарым-қатынас стилімен анықталатын жеке дара типологиялық ерекшеліктерді тұлғалық қасиеттерге байланысты қысқаша келесідей қарастырамыз:

1. Бірлескен іс-әрекетке мүдделі болу негізіндегі қарым-қатынас. Қарым-қатынастың бұл типі педагогтың жоғары кәсіби этикалық бағдарларына негізделеді; тұтастай кәсіби іс-әрекетке қатынасына негізделеді.

2. Достық негіздегі қарым-қатынас. Мұнда педагог тәлімгерлік, жолдастық қатынаспен бірге іскерлік бағыттылық бойынша ерекшеленеді.

3. Дистанция сақтау қарым-қатынасы. Бұл қарым-қатынас стилінде педагогтың мәртебелі болуды, кәсіпқой ретінде көрінуді, өмірлік тәжірибесі мен жас ерекшелігін алға қоюы бейнеленеді. Сонда бұл қарым-қатынас стилі педагогтың тұлғалық дамуындағы мәселені көрсетеді.

4. Үрейлендіру қарым-қатынасы. Бұл жас педагогтарға, бірлескен іс-әрекетті шығармашылықпен ұйымдастыруға қабілеті жеткіліксіз педагогтар типіне сәйкес негативті қарым-қатынас стилі болып табылады.

5. Әзілдесу қарым-қатынасы. Бұл танымал болуға тырысатын жас педагогтардың жалған, арзан бедел жинауға, педагогикалық әдепті ұстанбауы арқылы сипатталатын типологиялық ерекшелік.

Сонда педагогтың типтік ерекшеліктері олардың тұлғалық қасиеттерін көрсетеді. Сондықтан Э.Г. Костяшкин [272] педагогтардың типтерін «кәсіби педагогикалық мінез» деп қарастырады. Ол педагогтың іс-әрекеті оның тұлғасымен, қызығушылықтарымен, қабілеттерімен анықталуын бекіте келіп, өз байқаулары мен көпжылдық тәжірибесіне сүйеніп мектеп мұғалімдерінің барлығын шартты түрде 4 типке ажыратып, сипаттайды:

1. Интеллектуал тип. Педагогтардың бұл типі өз пәні ғана емес, түрлі салалар бойынша ғылыми іс-әрекетке бейім болады. Олар жасөспірімдердің шағын топтарымен, жеке-дара бағдарламалармен жұмыс жасауда, ғылыми үйірмелер ұйымдастыруда жетістіктерге жетеді. Интеллектуал педагогтар жақсы кеңесші, білімділігімен басқаларды елітіп алатын қасиеттерімен көрінеді. Бірақ, интеллектуал-педагогтар үшін 6-7 сыныптағы жеткіншектерімен тәрбие іс-шараларын ұйымдастыру, түрлі бұқаралық мәдени

жұмыстар атқару сияқты демонстрациялық, үлкен топтармен іс-әрекет күрделі болып табылады.

2. Ерік-жігерлі тип. Бұл тип педагогтың жұмыс істегенде нақтылыққа, ұқыптылыққа баса назар аударатынын білдіреді. Сонымен қатар, ерік-жігерлі тип қарым-қатынас үдерісінде бұйыра сөйлеп, нұсқау берумен және басымдық танытумен, өзіне және басқаларға талапшылығымен ерекшеленеді. Олар кеңес бергеннен, жетекші, басқарушы рөлін жақсы атқарады. Ерік-жігерлі педагог жинақы, темірдей тәртіп орнатып, сенімді түрде іс-әрекетті атқарып, оқушыларды өзіне тарта алады. Бұл педагогтардың мінезі, өмірлік ұстанымы, күш-қуаты жеткіншектерге ұнамды болғандықтан, олар орта сынып оқушыларымен жақсы тіл табыса алады. Бірақ, бұл педагогтардың көбіне оқушылардың, әріптестерінің жеке дара, жыныстық ерекшеліктерін ескере бермейтіні, тіке сөйлейтін қасиеті оның дау-дамайлы жағдайларға түсуіне себепкер болады.

3. Эмоционалдық тип. Бұл педагогтар оқушылардың жан-дүниесін сезіне алумен, оларға деген мейірім мен аялау танытуға қабілетпен ерекшеленеді. Осыған байланысты бұл типтегі педагогтар білім алушылардың эмоционалдық әлемін терең қабылдай алады. Сондықтан эмоционалдық типтегі педагогтар әр білім алушының мінез-құлқының даму бағытына себепкер болады. Олар жеткіншектердің, жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқына тиімді әсер етуге бейім келеді.

4. Ұйымдастырушы тип. Бұл типтегі педагогтар әлдеқайда әмбебап болады. Сондықтан олар педагогикалық іс-әрекетті нәтижелі орындайды. Себебі педагогикалық іс-әрекет қашанда ұйымдастырушылық қабілетті қажет етеді. Дұрыс ұйымдастырылған педагогикалық іс-әрекет білім алушылардың дамуына бағытталады. Ұйымдастырушы педагогтар әр білім алушының жеке-дара ерекшеліктерін ескерумен, олармен тіл табысудағы шеберлікпен көзге түседі. Олар бәрінен бұрын педагогикалық іс-әрекетте білім алушылардың өздігінен дербес жұмыс жасауын ұйымдастыруға қабілетті болады. Сонымен қатар, ұйымдастырушы педагогтарда кәсіби қызметте аса маңызды болатын зейіннің, еске сақтаудың, байқампаздықтың, шығармашылық пен бастамашылықтың дамуы жоғары деңгейде болып табылады.

Э.Г. Костяшкин педагогтардың бұл типтері ұжымда сан жағынан теңбе-тең болмайтынын байқаған. Оның анықтауы бойынша, бастауыш сыныппен жұмыс істейтін педагог типтері көбінесе эмоционалдық және ұйымдастырушы болады. Орта сыныптарда педагогтар көбінесе ерік-жігерлі типпен сипатталады екен. Жоғары сыныптағы жасөспірімдермен жұмыста педагог-интеллектуалдар саны жағынан басым көрінеді. Автор сыныпқа байланысты педагог типтерінің кейбірінің басым кездесуіне олардың кәсіби іс-әрекеті, оқушылардың жас ерекшеліктеріне қарай мұғалімдердің өз жұмыстарын ұйымдастыруы себеп болатынын пайымдайды. Ол мектепте барлық педагогтардың 60-65% ерік-жігерлі типке жататанын және бұлар көбінде әйел адамдар болатынын анықтаған.

Әдебиетте бұдан басқа да педагог типтерінің жіктемесі бар. Солардың арасында шетелдік ғалым М. Таленнің педагог типтерін 7 топқа жіктеуі кең

таралған. Ол педагогтарды қызмет барысында тек өздерінің қажеттіліктеріне байланысты белгілі бір қарым-қатынас, іс-әрекет стилін таңдап алуы бойынша қарастырады. М. Таленнің жасаған жіктемесін А.Р. Ерментаеваның еңбегі [84, 172-173 б.] бойынша көрсетеміз.

1) «Сократ». Бұл – сабақта әдейі пікірталасқа, пікірсайысқа қозғау салатын, оған әуестігімен ерекшеленетін педагог. Мұндай педагогтің оқу процесіне жеке-даралық, жүйесіздік тән. Алайда, педагогтің бұл ұстанымы білім алушылардың өз көзқарастарын дәлелдеп, айта алуына жағдай жасайды; олардың ақыл-ой дербестіктерін күшейтеді.

2) «Топтық пікірсайыс жетекшісі». Бұл ұстанымда оқу-тәрбие процесінде білім алушылармен келісе отырып, ынтымақтаса жұмыс істеуге аса мән беріледі. Мұнда педагог пікірсайыстан шығатын нақты нәтижені емес, білім алушылармен демократиялық түрде келісуді бәрінен артық қояды.

3) «Шебер». Аталмыш ұстаным бойынша педагог үлгі ретінде болады. Сондықтан, оқу процесінде, жалпы, өмірдің барлық жағдайында оның айтқандары мен әрекеттерін білім алушылардың мүлтіксіз қайталау шарты қойылады.

4) «Генерал». Бұл ұстаным екі ұштылықтан аулақ, талапқойғыш, өзіне қатаң түрде бағындыратын педагогке тән. Ол өзінің айтқандары мен әрекеттерін әрқашан дұрыс санап, білім алушыға берген әмірін екі етпей орындауын міндеттейді. М. Таленнің зерттеу мәліметтері бойынша «генерал» моделі басқа үлгідегі ұстанымдаға қарағанда, педагогикалық практикада ең көп орын алатын көрінеді.

5) «Менеджер». Аталмыш мәнер сыныптағы іс-әрекеттің табысты болуына, білім алушылардың бастамашылығын және дербестігін мадақтауға, қолдауға бағдарланады. Педагог әрбір білім алушының атқаратын міндетінің маңызын түсіндіріп, талдауға; әрқайсысының іс-әрекетін қалтқысыз бақылауға және қол жеткен нәтижелерін бағалауға тырысады.

6) «Жаттықтырушы». Бұл ұстаным бойынша сыныптағы қарым-қатынасқа корпорациялық рух тән. Мұнда білім алушылардың бір команданың ойыншылары сияқты жеке-дара жетістіктері емес, бірлескен іс-әрекеті маңызды болады. Ал, педагогке тек нәтиже, табыс, жеңіс ең басты мақсат болып табылады. Сондықтан ол топтық жұмысты жандандырушы, рухтандырушы рөлін атқарады.

7) «Гид». Білмейтіні жоқ, «энциклопедия» рөліндегі педагог қарым-қатынастың осы мәнерімен сипатталады. Ол – әрқашан ұстамды, нақпа-нақ, жинақы. Мұндай педагогтің қоятын сұрақтары да, кез келген сұраққа жауабы әзір тұрады. Оның іс-әрекетін мінсіз деуге тұрарлық. Сондықтан болар, бұл ұстанымдағы педагогтер кейде білім алушыларды жалықтырып жібереді.

Сонда М. Тален типологиясы білім алушылардың қажеттіліктері емес, педагогтардың кәсіби жұмысында өз қажеттіліктері, өз мүдделері негізге алынуы бойынша жасалған.

Бірқатар зерттеушілер педагог типологиясын жасауда оның негізіне қарым-қатынас стилі мен нақты бір қабілеттің дамуын алады. Мысалы Б.П. Ковалев [273] педагог типтерін екі белгі бойынша ажыратады:

- педагогтардың рефлексияға қабілеттілігі;
- педагогтардың қарым-қатынас стилі.

Осыған байланысты зерттеуші педагогтарды 5 топқа бөліп, сипаттайды.

Бірінші топ педагогтарының өзін-өзі бағалауы білім алушылардың қатынасына сәйкес келеді. Бұл педагогтар қарым-қатынаста демократиялық стильмен ерекшеленеді.

Екінші топтағы педагогтар өздерін бағалауын дұрыс болжамдайды. Бірақ олардың өзін-өзі бағалауы адекватты бола қоймайды. Осыған байланысты бұл педагогтар қарым-қатынаста басыңқы, үстем қарым-қатынасты ұстанады.

Үшінші топтағы педагогтардың өзін-өзі бағалауы адекватты болады. Бірақ олар өздерін бағалауда дұрыс болжам жасамайды. Бұл педагогтар білім алушылармен қарым-қатынаста енжар болады және олармен мейірмен қатынас жасайды.

Төртінші топтағы педагогтардың өзі туралы түсініктері мен өзін-өзі бағалауы адекватты емес. Олар өзі туралы пікірді білім алушылардан білуге тырысады. Бірақ, бұл педагогтар қарым-қатынас жасауға икемді бола қоймайды. Олар жиі дау-дамай жағдайларына ұшырайды. Бұл топтағы педагогтар қарым-қатынаста басым болады немесе олардың қарым-қатынасына ситуациялық сипат тән.

Бесінші топтағы педагогтардың өздері туралы түсініктері білім алушылардың пікіріне қарама-қарсы келеді. Сондықтан бұл педагогтар қарым-қатынаста әлдеқайда үлкен қиындықтарды кешеді.

Олай болса, бұл типологияда педагогтың да, білім алушылардың да педагог туралы ұстанымдары негізге алынған.

Ф.М. Юсуповтың [274] еңбегінде педагогов-консерваторлар мен педагог-инноваторлар ажыратылады. Олардың психологиялық қасиеттерінің дамуында бірқатар өзіндік ерекшеліктер бар. Мысалы, консерваторларға қарағанда инноватор-педагогтардың сипаттамалық белгілері мынадай: оптимизм; басқалардың этикаға жат қылықтарына қатысты артық реактивтікке жібермейтін эмоционалдық реакцияның төменгі дәрежесі; педагогикалық іс-әрекетте психологиялық тепе-теңдікті сақтауға мүмкіндік беретін қабілет; сәтсіздік кездерінде сырттан себеп іздеуге емес, керісінше, өз рөліне ерекше назар аударуға бейімділік; ақыл-ойдың икемділігі; түрлі ситуацияларға шынайы, эмоционалды емес, барынша рационалды баға бере алу; жоғары деңгейдегі интеллект; кәсіби іс-әрекеттегі батылдық пен шешім қабылдауға қабілет; тұлғааралық қатынаста еркін және ашық болу. Ал, консерваторлардың мінез-құлқы педагогикалық іс-әрекеттің талаптарын ұстануға ұмтылыстан шығатын талапшылдық, еңбекқорлық қасиеттерімен және әлдеқайда директивалық, шаблондық, кертартпалық қылықтармен ерекшеленеді.

Сонда, автор педагогов-консерваторлар мен педагог-инноваторлардың психологиялық айырмашылығын қарым-қатынас, мораль және эмоционалдық реакциялар арқылы сипаттайды.

Ғылыми зерттеулерде педагог типтері кәсіби маңызды қасиеттер мен кәсіби бағыттылықтың дамуы бойынша да ажыратылады. Осыған байланысты Е.И. Рогов [112] педагогтардың негізгі 4 типін анықтаған:

1) «Ұйымдастырушы» педагог. Бұл педагог талап қою, ұйымдастыру, күшті ерік-жігер, қуаттылық сияқты қасиеттермен ерекшеленеді. Ол көбінесе ұжымда көшбасшы ретінде танылады. Ұйымдастырушы педагогтар, Е.И. Роговтың ойынша, кәсіби іс-әрекетте орындаушы, жұмылдырушы қызметтерін жоғары деңгейде орындай алады.

2) «Сабақ өткізуші» педагог. Бұл педагогтарға байқампаздық, шығармашылық, кәсіби құзіреттілікке ұмтылу қасиеттері тән болады. Олар рационалист ретінде білім алудың қажеттілігі мен білімнің өмірдегі маңызына ерекше назар аударады. «Сабақ өткізуші» педагог кәсіби іс-әрекетте конструктивті, әдіскерлік, білім беруші, бағдарлаушы қызметтерін тиімді жүзеге асырады.

3) «Коммуникатор» педагог. Оның ең басты қасиеттеріне қарым-қатынастағы ашықтық, мейірімділік, тартымдылық, адамгершілік, эмоционалдық және жұғымды мінез-құлық жатады. Бұл педагогтар экстраверттер болып табылады. Олар дау-дамайдан аулақ жүреді. Керісінше, «коммуникатор» педагогтер эмпатиялық қабілетпен, білім алушыларды бөліп-жармай, оларға құнды қатынаспен ерекшеленеді. Сондықтан олар кәсіби іс-әрекетте коммуникациялық қызметті жоғары деңгейде атқарады.

4) «Зиялы» («ағартушы») педагог. Бұл педагогтар зиялылықтың, жалпы мәдениеттіліктің, ізгіліктіліктің жоғары деңгейімен анықталады. Олар талапшыл, мораль нормаларын қатаң ұстанатын тұлғалар ретінде ерекшеленеді. «Зиялы» педагог кәсіби іс-әрекетте гностикалық, тәрбиелеуші, ақпараттық, дамытушы, зерттеуші қызметтерін оңай үйлестіріп, атқарады. Сонымен қатар, бұл педагогтар өзін-өзі дамыту мәселесіне ерекше назар аударады.

Е.И. Рогов педагогтардың бұл басты типтерінің арасында қосалқы аралық типтер де болатынын ескертеді.

С.В. Кондратьева [175, 21 б.] педагогтарды мынадай типтерге бөледі:

- жетістікке ұмтылушы педагог;
- доминантты педагог;
- тепе-теңдікті сақтаушы педагог;
- аффилиативті педагог.

Зерттеуші жасаған бұл типологияда педагогтардың білім алушылардың іс-әрекетін басқаруы, ұйымдастыруы негізге алынады.

Қазіргі кезде педагогтың кәсіби құзіреттілігін анықтауда эмпатияны маңызды құрылым ретінде қарастыратын психологиялық-педагогикалық зерттеулер жеткілікті. Солардың арасында осы эмпатиялық қабілет арқылы Р. Атахановпен М.Г. Бобкова [275] педагог типологиясын сипаттайды. Мұнда авторлар педагогтың білім алушылармен өзара әрекеттестікте эмпатиялық тәсілге бағдарлануды негізге алады. Осыған байланысты педагогтардың 5 типі қарастырылады.

1) Белсенді, оң кәсіби бағдарлы педагогтар. Бұл педагогтар білім алушылардың жай-күйіне эмоционалдық қатынас таныта алады. Олар білім алушылардың эмоциялары мен ойларын вербалды емес қылықтарынан біліп, болжауға қабілетті болады. Белсенді, оң кәсіби бағдарлы педагогтар экспрессияны жақсы түсінеді. Әр түрлі жағдайларда әр оқушымен тіл табыса

алады. Олар білім алушылардың белсенділігін мейіріммен, қолдаумен арттыруға шебер болады. Бұл педагогтар білім алушылармен ғана емес, әріптестерімен де ынтымақтастыққа негізделген қарым-қатынас құра алады.

2) Функционалды кәсіби бағдарлы педагог. Бұл педагогтарда оқушылардың жай-күйіне эмоционалдық қатынасы жеткіліксіз болады. Себебі олар вербалды емес белгілер бойынша білім алушылардың эмоционалдық жағдайын дұрыс бағалай алмайды. Сондықтан бұл педагогтар басқаларды түсінуге де икемсіз келеді. Олардың түрлі жағдайларда әр оқушымен тіл табысуға да әрқашан қабілеті жете қоймайды. Бұл педагогтар өзінің жеке-дара симпатиясы мен тапсырмаларды орындаудағы табыстылық бойынша аса сирек жағдайда ғана білім алушылардың іс-әрекетін мақтап, қолдайды. Олар нұсқау беру арқылы педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырады. Сондықтан бұл педагогтардың кәсіби тәжірибесінде ынтымақтастық болмайды. Функционалды кәсіби бағдарлы педагогтар білім алушылармен таңдамалы қарым-қатынас жасау тән.

3) Бейтарап-енжар кәсіби бағдарлы педагог. Бұл педагогтар экспрессия арқылы эмоцияны тани алмағандықтан, вербалды қарым-қатынастың мазмұнына ерекше назар аударады. Сондықтан олар мінез-құлықтың себебі мен салдары арасындағы байланыстарды жеткілікті тани алмайды. Осыған байланысты бұл педагогтар қарама-қарсы сезіммен оқушылардың жай-күйіне эмоционалдық қатынас білдіреді. Бейтарап-енжар кәсіби бағдарлы педагогтар сабақта мақтауды, мадақтауды аса сирек қолданады. Олар іскерлік, ресми түрде қарым-қатынас жасауға бағытталып, білім алушылардың спонтанды тілдесуіне себепкер болады.

4) Ситуациялық кәсіби бағдарлы педагог. Бұл педагогтар білім алушылардың жай-күйіне аяушылық сезіммен эмоционалдық қатынас білдіреді. Себебі оларда эмоционалдық жоғары болады. Соның нәтижесінде бұл педагогтар білім алушылармен қарым-қатынастағы күрделі ситуацияларды тануға, оқиғаларды болжауға, олардың өрбу үдерісін түсінуге мүмкіндік бола бермейді. Сонымен қатар, ситуациялық кәсіби бағдарлы педагогтардың көңіл-күйі аумалы-төкпелі болады. Сондықтан бұл педагогтардың білім алушылармен өзара қатынасы да құбылмалы келеді.

5) Жасырынды теріс кәсіби бағдарлы педагог. Бұл педагогтар оқушылардың жай-күйіне эмоционалдық қатынас білдіре алмайды. Олар эмоцияның вербалды емес белгілерін тани алмайды. Сондықтан оларда мінез-құлықтың себебі мен салдары арасындағы байланыстарды түсінуге қабілет жеткіліксіз болады. Жасырынды теріс кәсіби бағдарлы педагогтар білім алушылардың айтар ойының мағынасын түсінуде жиі қателеседі. Олар оқушылармен ресми қатынас орнатып, менсінбеушілік ұстаным да танытады. Бұл педагогтар білім алушылармен де, әріптестерімен де өзара әрекеттесу ситуацияларына бейімделуі төмен дәрежеде болады. Олар сабақ кезінде оқушыларды мақтап, қолдауды қолданбайды.

Олай болса, бұл типология педагогтардағы эмпатияның дамуын олардың білім алушыларға эмоционалдық қатынасы арқылы анықтап, қарастырады.

А.П. Панфилова[276, 326.] педагогтарды «трансакциялық» және «трансформациялық» деп сипаттайды. «Трансакциялық» педагогтар ақпарат алмасу үдерісін ұйымдастырып, жүзеге асырады. Олар жұмысында сабақ беріп, міндетін ресми түрде атқарып кете беретін педагогтар болып табылады. Ал, «трансформациялық» педагогтар кәсіби іс-әрекетте маңызды бетбұрыстар мен өзгерістерді жүзеге асыруға қабілетті болады. Бұл педагогтар білім алушылардың дамуына, білім беру орнындағы мінез-құлық мәдениетінің бекуіне, білім беру технологияларын қолдануға байланысты онды өзгерістер енгізеді. «Трансформациялық» педагогтар әр оқушының болашағына назар аударады. Олар жалпыадамзаттық құндылықтар мен бағдарларды, мақсаттар мен миссияларды, жаңа патриоттық және адамгершілік идеяларды даму үдерісінде негізге алады. Бұл педагогтар білім берушілер мен әріптестер арасындағы ынтымақтастықты нығайтуға ұмтылады.

Олай болса, мұнда педагогтар кәсіби іс-әрекетті күзіреттілікпен жүзеге асыруға байланысты типтерге бөлінген.

Л. Фестингер [277] болса, ол педагогтарды білім алушылардың оқу үдерісіндегі табыстылығы бойынша типтерді ажыратады. Сонда, педагогтардың бір тобы оқу әрекетіндегі табыстылыққа жетумен байланысты білім алушының дамуына назар аударатын болады. Ал, екінші бір топтағы педагогтар білім алушылардың оқу үдерісінде нәтижелі болуының тұрақты факторларын маңызды деп санайды.

Эксперименттік зерттеулер арқылы Д. Райс [278] оқытушылардың екі шеткері типтерін анықтаған. Бұл типтерді ол «Х тип» және «У тип» деп атайды. Х типті педагогтар эмоционалдық және әлеуметтік факторларға сүйене отырып, білім алушылардың тұлғалық дамуына бағытталады. Бұл педагогтар сабақ беруде жеке-дара тұрғыны қолданып, достық негіздегі қарым-қатынасты ұстанады. Ал, У типі бойынша сипатталатын педагогтар оқушылардың ақыл-ой дамуын алға қояды. Олар оқу мазмұны мен оқу жоспарын қатаң сақтап, сабақты тиімді өткізуге бағдарланады.

Көбінде педагогикалық іс-әрекеттің басты мақсаты білім алушының дамуы, тәрбиесі, оқу үдерісіндегі табыстылығы бойынша педагогтар типологиясы жіктеледі. Осыған байланысты, кейбір еңбектерде оқушы тұлғасына бағыттылығы негізге алынып, педагог типтері ажыратылады.

В.Н. Сорока-Росинский [279] педагогикалық іс-әрекеттегі мұғалімнің бағыттылықтары мен олардың типтерін бөліп, сипаттайды. Сонда, автор педагог типологиясына олардың бағыттылығын негізге алады. Осыған байланысты мұғалімнің 2 түрлі бағыттылығы анықталған:

- пәнне негізделу, сабақ мазмұнына шегенделу – «пәнне центризм»;
- оқушыларға бағытталу – «педоцентризм».

Осыдан педагогтардың сәйкесінше 2 типі ажыратылып, олардың ерекшеліктері сипатталады:

1) «логотроптар» – эмоционалдық реакциялары оқушының сабақтағы іс-әрекеті мен жауабына байланысты жағымды-жағымсыз болып құбылмалы келеді; олар пән бойынша білімді ең басты көрсеткіш ретінде санайды;

2) «педотроптар» – оқушылардың жан-дүниесін терең түсінуге қабілетті; олармен бірге қуанып, бірге күйіне алатын; оларды аналық мейірімге бөлейтін; көмектесіп, қолдауға әрқашан дайын тұратын тұлға.

Болашақ педагогтардың бағыттылығы бойынша олардың типтері туралы объективті ақпарат алудың диагностикалық әдістемесін жасаған Н.А. Тарасова [280] да В.Н. Сорока-Росинский [279] сияқты мұғалімдерді «сабақ беруші» және «тәрбиелеуші» деп бөледі. Оның пікірінше, сабақ беруші мұғалім тек пән материалына бағдарланады. Мұндай педагог пән бойынша сабақ беруді әлеуметтік өзара әрекеттестік үшін қажетті коммуникациялық әсердің басты құралы ретінде қабылдайды. Ал, тәрбиелеуші педагог үшін білім алушының жеке тұлғасы маңызды болып табылады. Ондай мұғалімдер білім алушылармен әлеуметтік байланыс орнату жобалары мен перспективасына басты назар аударады.

Оқу пәнін меңгерудің және алынған білімді қолданудың ерекшеліктерін Л.В. Шибаева [281] бойынша болашақ мұғалімдердің оқушыға бағдарлану стильдерін анықтайды. Осыған байланысты ол басты екі стильді ажыратады.

1) Дискретті стиль. Бұл стильді автор тәрбие жұмысына байланысты жеке түзетуші шараларды ұйымдастыруға бағдарланады деп санайды. Мұнда тәрбиелік іс-шаралардың мақсаты оқушылардың тұтастай тұлға ретінде қалыптасуына бағдар ұстамайды. Ал, оқыту жағдайында дискретті стиль педагогтың жеке сабақтарды өткізуге бағдарлануын білдіреді. Бұл дәстүрлі сабақ беру жағдайын сипаттайтын стиль болып табылады.

2) Перспективалық, тұтастай жоспарлау стилі. Бұл стиль білім алушылардың жан-жақты, біртұтас дамуын ұйымдастыруға бағдарланады. Мұғалімнің бұл стилі диалектикалық логикаға негізделетін теориялық ойлау тәсілінің нәтижесі болып табылады. Сондықтан бұл стиль педагогикалық нысандардың даму механизмдерін түсінуді және оларды басқаруды қамтамасыз етеді.

Г.С. Абрамованың [282] көзқарасына сәйкес мұғалімнің оқушы туралы біртұтас түсінігінің қалыптасуына байланысты оның педагогикалық позициясы анықталады. Автордың пікірінше, педагогикалық позицияның әр типі мұғалімнің оқушымен өзара әрекеттесу жолдарын, оны бағалау тәсілдерін т.б. кәсіби іс-әрекет құрылымдарын таңдауынан көрінеді. Мұнда педагогикалық позицияның 3 типі қарастырылады. Педагогикалық позицияның бірінші типіне сәйкес оқушы мұғалімнің кәсіби іс-әрекет ету құралы ретінде болады. Екінші типті ұстанатын педагог үшін оқушы оның кәсіби іс-әрекетінің шарты болып табылады. Ал, педагогикалық позицияның үшінші типіндегі педагог оқушыға өзінің кәсіби іс-әрекетінің мақсаты ретінде қарайды.

Сонымен қатар А.К. Мынбаеваның еңбегінде педагог тұлғасының бағыттылығына, ұстанатын позициясына байланысты 2 типке бөліп қарастырылады. Автор оларды бір-бірімен салыстыра сипаттап, «педагог-қамқоршы» және «педагог-менеджер» деп ажыратады [30, 69-70 б.]. Ол үшін педагогтың балаларға қатысты позициясы, ықпал етудегі стратегиялық тұрғысы, балаларға ықпал ету шараларын таңдауы, оқу материалын ұсыну тәсілін таңдауы, бағалау тұрғысы және қорытынды бағалау тәсілі педагог

типтерін ажырату көрсеткіштері болып табылады. Бір қызығы, бұл көрсеткіштер педагогтың оқыту, тәрбиелеу үрдісі бойынша кәсібилік сипатта секілді. Бірақ автордың «педагог-қамқоршы» және «педагог-менеджер» позициялық типтеріне берген сипаттамасынан педагогтың тұлғалық қасиеттері айқын анықталады. А.К. Мынбаеваның оларға кесте түрінде берген салыстырмалы сипаттамасын өзгеріссіз келтіреміз (кесте 6).

Кесте 6 -«Педагог-қамқоршы» және «педагог-менеджер» позицияларының салыстырмалы сипаттамасы (А.К. Мынбаева бойынша)

	Педагог-қамқоршы тұлғалық ықпалды қолдануға бағдарланған	Педагог-менеджер, билікті, заңды қолдануға бағдарланған
Балаларға қатысты позиция	«Бастысы – баланы жақсы көру және мен оның қандай болғанын көргім келсе, солай жасау»	«Бастысы – баланы құрметтеу оның даму қажеттілігіне бағдарлану»
Ықпал етудегі стратегиялық тұрғы	«Мен айтқан секілді әрекет ет»	«Сен тәртіп пен салдар туралы білесің, өз таңдауыңды жаса»
Балаларға ықпал ету шараларын таңдау	Өз ақыл-ойын басшылыққа алу	Белгілі тәртіп пен процедуралар негізінде шыққан уставты басшылыққа алу
Оқу материалын ұсыну тәсілін таңдау	Көбіне оқу бағдарламасы мен оқулықтарға бағдарлану	Білім алушылардың қызығушылықтарына бағдарлану және оларға материалды ұсыну тәсілдерін икемдеу
Бағалау тұрғысы	Балаларды бір бірімен немесе тағайынталған стандартпен салыстыру	Балалардың жетістіктерін олардың өткен шақтағы жетістіктерімен салыстыру
Қорытынды бағалау тәсілі	Жеке өзінің әсеріне негізделген бағалау, бағалауды мінез-құлықты бағалау үшін қолдану	Оқу жоспарымен келісілген тест, жеке көзқарас нәтижеге әсер етпейді

Педагогикалық-психологиялық зерттеулерге жасалған талдаудан педагогтардың өздерінің кәсіби іс-әрекетіне қатынасы, яғни тұлғалық

диспозициясы бойынша жасалған типологиялар белгілі болды. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы типтік ерекшеліктерді зерттеп, негіздеуде Т.А. Юзефовичус [246] типологиясы назар аудартады. Автор педагогтардың кәсіби іс-әрекеттің өнімді түрде жүзеге асуырылуын тұлғалық қатынаспен байланысты қарастырады. Бұл қатынасты Т.А. Юзефовичус педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің композициясы ретінде анықтаған. Ол өзінің эксперименттік зерттеу мәліметтері бойынша педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің композициясын типтерге келесідей жіктеген:

Педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің композициясының бірінші типі – «дұрыс, айыптауға болмайтын». Бұл типке сәйкес педагог кәсіби іс-әрекетінің жоғары деңгейімен сипатталады.

Педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің композициясының екінші типі – «дұрыс, жарамсыздығы бар, бірақ айыптауға болмайтын». Бұл типке сәйкес педагог жағымсыз тұлғалық қасиеттерден жағымды тұлғалық қасиеттердің басымдылығымен сипатталады. Олардың еңбек өнімділігі жеткілікті деңгейде болады. Әріптестері мен білім алушыларының көзқарасы бойынша бұл типтегі педагогтардың жағымсыз тұлғалық қасиеттері соншама елеулі емес, сондықтан оларды айыптауға тұрмайтын көрінеді.

Педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің композициясының үшінші типі – «позитивін негатив нейтралды ететін». Мұндай типтегі педагогтың кәсіби іс-әрекеті өнімсіз деңгейді сипаттайды. Олар үшін жұмыстағы ең басты бағдар тек өздеріне бағыттылық, өздерін көрсету, мансапты жоғарылату болып табылады. Бірақ бұл типтегі педагогтарда кейбір педагогикалық қабілет түрлері мен жағымды тұлғалық қасиеттер болады. Сондықтан олар кейбір кезеңдерде табысты жұмыс істей алады. Десе де, бұл педагогтардың кәсіби белсенділігіндегі мотивтердің бұрмалануы кәсіби іс-әрекетте төмен нәтижені ғана көрсетеді.

Әдебиетке жасалған талдаудан кәсіби іс-әрекеттің тиімділігі, өнімділігі кәсіпқойлық деңгейін анықтайтыны белгілі болды. Ал кәсіпқойлық Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина және оның ғылыми мектептерінде тұлғалық күрделі құрылымы ретінде анықталады. Осыған байланысты тұлғалық дамуын кәсіпқойлық деңгейімен байланыстырып зерттеген М. Кузьмина [283] жоғары мектеп оқытушыларын дифференциациялап, сипаттаған. Автордың көзқарасы біздің зерттеумен белгілі дәрежеде үндесетін болғандықтан, бұл оқытушы кәсіпқойлығының дифференциациялық типтерді қарастырамыз. М. Кузьмина оқытушыларды келесідей 5 деңгейдегі типтер ретінде сипаттайды:

I деңгей – репродуктивті (жеткіліксіз) деңгей оқытушының суденттерге өзі білетін ақпаратты жеткізу біліктілігінен тұрады;

II деңгей – адаптивті (төмен) деңгей оқытушының аудиторияның ерекшелігіне байланысты материалды баяндау біліктілігін білдіреді;

III деңгей – локальды-модельдеуші (орташа) деңгей оқытушының жеке тараулар мен тақырыптар бойынша білімді жеткізу стратегияларын меңгеруін көрсетеді;

IV деңгей – жүйелі-модельдеуші (жоғары) деңгей оқытушының пән бойынша тұтастай білім, біліктілік пен дағдылар жүйесін қалыптастыру біліктілігінен тұрады;

V деңгей – жүйелі-модельдеуші (аса жоғары) деңгей оқытушының өз пәнін студент тұлғасын қалыптастыру құралына айналдыру қабілетін білдіреді.

М. Кузьминаның пікірінше оқытушының ең төмен деңгей типінен одан жоғары деңгей типтеріне өтуі оның кәсіби өзін-өзі жетілдіруі арқылы жүзеге асады. Бұл оқытушы өзбетінше білім алу (өзбетінше соңғы ғылыми жетістіктерді меңгеруі), квалификацияны арттыру жүйесі, озық педагогикалық тәжірибені жинақтау және түсіну, өз жетістіктерін талдау және соның негізінде өзінің іс-әрекетін реконструкциялау, өзін-өзі тәрбиелеу арқылы мүмкін болады. Мұнда автор өзін-өзі тәрбиелеуі дегенді оқытушының өзіндегі тұлғалық-психологиялық қасиеттерді зерттеуі және сол арқылы кәсіби іс-әрекетіне байланысты бағдарларын, құндылықтарын, моральдық бағыттарды, қажеттіліктерді, қызығушылықтарды жетілдіру мен қайта құру ретінде сипаттайды.

Жоғары мектеп оқытушысының типтік жіктемелерін И.Б. Назарова [284] сауалнама жүргізу арқылы анықтаған. Бұл зерттеуде де типология негізіне жоғары мектеп оқытушыларының педагогикалық іс-әрекетке тұлғалық қатынасы алынады. Сонымен қатар оқытушылардың типтерге жіктелуінде олардың жалпы түрде еңбек етуге қатынасы, қосымша табыс табуға қатынасы басшылыққа алынған. Автордың сипаттамасына сәйкес оқытушылардың типтері төмендеқарастырылады.

1) «Титан» оқытушылар үшін «алдымен – ғылым, бірақ оқыту ісін қоймаймын, себебі кімге не оқу керектігін өзім таңдаймын» деген қатынаста болады. Олар ғылымда да, оқытуда да жеке жетістіктерімен де, еңбектерінің ақталуымен де барлық мүмкіндіктерге қолы жеткен адамдар. Материалдық тұрғыдан қамтамасыз етілген, әрқашан қызықты жұмыстары бар және үнемі қызықты ұсыныстар жасалып, қандай жұмысты істейтінін, қандайын істемейтінін таңдай алады. Олардың өздеріне қызықты іспен айналысуға жағдайлары бар. Жүктемелері көп емес, аптасына бір рет қана ЖОО-ға келеді. Өздерін қызықтырмайтын болғандықтан, олар жоғары мектепте болып жатқан жағдайлардан бейхабар. Олар үшін жоғары білім берудің өзгермегені жақсы. Олар ештеңені өзгерткілері келмейді әрі олар үшін бұл кеш. Олар өз өмірлерін қайта бастаса осы жолды таңдайтын болады.

2) «Академик» оқытушылар «мен оқытушы емеспін, мен оқытуға уақыт өткізгім келмейді, бірақ өзімнің тәжірибем мен білімімді жеткізуім керек» деген қатынаспен анықталады. Бұл тип өкілдері үнемі ғылыммен айналысып, бірақ ақырында жастарға өз білімін жеткізуді қажет деп санйды. Олар ғалым ретінде көпшіліктен мықты болғанмен, сабақ беруі ондай дәрежеге жетпейді.

3) «Өмір бойы» оқытушы типіндегі тұлғалар «оқыту – менің негізгі мамандығым, мен бурлак секілді өмір бойы осымен кеттім» деген қатынасты танытады. Олардың білім деңгейі жоғары, ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы

болады. Бұл топты өздерінің кәсіби тағдырын өзгерткісі келмейтін оқытушылар құрайды.

4) Көптеген жұмысқа қамтылған оқытушылар типі «мен барлық жұмысты істей аламын, себебі отбасының негізгі асыраушысымен, маған ақша табу кере және мансабымды өсіру керек» деген қатынаспен сипатталады. Бұл топтағы оқытушылар оқытуда да, ғылымда да көп жүктеме алады.

5) «Тірегі мықты» оқытушылар үшін «ақша мені қызықтырмайды, бірақ маған университеттің оқытушысы ретінде танылған тартымды болады» деген қатынас алға қойылады. Олар өмір бойы оқытумен айналысуға дайын болады. Жұмысын, білім алушыларды жақсы көреді. Бұл оқытушылар жақсы білім алғандар, оқыту және зерттеу жұмыстары бойынша тәжірибелері болады.

6) «Аяқтап қалған» оқытушылар «енді бірнәрсені өзгерту кеш, пенсияға қосымша болсын деп көп емес жүктеме бар, құрмет пен қарым-қатынас бар» деген қатынаспен сипатталады. Олардың тәжірибелері көп, сондықтан сабаққа дайындалмай келеді. Және өздерінің ғылыми жетістіктері, ғылыми дәрежелері мен ғылыми атақтарына үстеме алып, сабақ бергенді ұнататын оқытушы типтері.

7) «Практик» оқытушы типтері шенеунік, саясаткер, кәсіпкер тұлға ретінде «мен нақты экономикалық жағдайды білемін, заманауи бизнес әлемінен тәжірибе бере аламын, мені шақырған соң келгенмін» деген қатынас бойынша топ құрайды. Бұл оқытушылар сабақ беру мен ғылыми жетістіктерге байланысты регалийлер алу үшін жанталаспайды.

8) «Статус адамдарының» типі бойынша жіктелетін оқытушылар «менің ата-тегімнің тұсында директор деп қана жазылмай, экономика ғылымдарының докторы деп тұрғанын қалаймын» деген қатынаспен ерекшеленеді. Олардың бизнесте аса табысты болса да, ғылым мен оқытуда жетістіктері болғанын қалайды. Олар үшін ғылыми атақ, ғылыми дәреже алу маңызды. Сол үшін ақша төлеп, біреулермен бірігіп монографиялар шығарып жүреді. Сабақ беруге уақыты жоқ болғандықтан үнемі өзін алмастыратын әріптестер іздеуде болады.

9) «Бизнес-леди» оқытушы типі университетте өз бизнесі мен оқытуды сабақтастыру ниетімен, жоғары мектепте білім берумен ермек үшін айналысатын топтағы тұлғалар. Олар жоғары мектепте тұрақталып жұмыс істей алмайды.

10) «Ғылыми-педагогикалық тандем» типіндегі оқытушылар «екеуіміз де университеттеміз, ғылыми жұмыспен айналысамыз» деген қатынасты көрсетеді. Олар үшін ЖОО-дағы қызмет негізгі болып саналады.

Бұл жоғары мектеп оқытушыларының типологиясы қазіргі қоғамдық жағдайдың ерекшеліктерін ескереді. Сондықтан мұнда сипатталған оқытушы типтерін әлдеқайда заманауи және реалды деп санаймыз.

А.В. Юревичтің [285] жоғары мектеп оқытушыларын типологиялық жіктемесі де тұлғалық негізде жасалған. Автор студенттерге қатынасы мен өз пәні бойынша білім берудегі қаталдығы бойынша оқытушылардың 6 типін анықтайды. Оларды А.В. Юревичкелесідей сипаттаған:

- Өзін-өзі көрсетіп қалуға ұмтылатын оқытушылар студенттер үшін аса

қолайсыз болады. Олар студенттерді қорқыту арқылы немесе бағаны жоғарылатын қою арқылы өзін құрметтетуге тырысады.

- Педант оқытушы да студенттерге қолайсыз болады. Олар қырсықтықпен, догматизм мен таяздықпен ерекшеленеді. Емтихан кезінде дәлме-дәл жауап күтіп, білім алушылар тарапынан шығармашылыққа, тапқырлыққа жол бермейді.

- Немқұрайлық оқытушы типі субъективті маңызды жұмыстарды алға қояды. Студенттердің аты-жөні, кесте бойынша сабақ, объективті білім бағалау оның назарын аудармайды. Есесіне өзі шетелге іс-сапар, өзінің кітаптарын шығару, грант алу сияқты мәселелер маңызды болып табылады.

- Жалқау оқытушы типі пән бойынша дайындалмайтын, салақ, ұқыпсыз жүретін, жаман әдеттермен ерекшеленетін тұлға болып табылады. Бірақ ондай оқытушы мейірімді, бағаға жомарт келеді.

- Ағайыншылықпен сипатталатын оқытушы типі студенттерге барынша жақын болуға тырысатын, оларды жаман әдеттерге тартатын, жастар сленгісін қайталайтын тұлға. Бұл типтің өкілдері тек «жақсы» және «өте жақсы» деген бағаны ғана білетін секілді. Бірақ бағалауда олар әрқашан әділетті болмай, өте жақсы жауапты төмендетуі де мүмкін.

- Студенттердің ерекше ұнататындары романтик оқытушылар типінің өкілдері болады. Ол үшін ең бастысы тәртіп пен баға емес, студенттердің шығармашылығы мен ойлауы болып табылады. Оның лекциялары мен семинар сабақтары диалог арқылы жүргізіледі. Бұл типтің өкілдері өз мамандығына, ғылымға ерекше қатынасы байқалып, онымен студенттерді шабыттандырып отырады.

Бұл типология жоғары мектептегі оқытушының іс-әрекетінде, қарым-қатынасында, өзіне және басқаларға қатынасында аса күрделі психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік мәселе бар екенін көрсетеді. Сонымен қатар оқытушылардың бұл типтік жіктемесінде олардың тұлғалық дамуындағы негатив тұстарға басты назар аударылған секілді.

Қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушыларының басқа адамдар секілді әр түрлі қасиеттермен ерекшеленетіні Л.Д. Столяренконың [286] типологиясында көрінеді. Автор оқытушылардың студенттермен қарым-қатынас кезіндегі мінез-құлқын жүйелеген. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушыларының типологиялық жіктемесінде мінез-құлықтың 8 моделін қамтиды. Л.Д. Столяренконың анықтаған оқытушы модельдері төменде келтірілген.

«Монблан» студенттерге жақындамайтын, өз білгеніне масаттанып, студенттермен тұлғааралық өзара қатынастарды қажет етпейтін диктатор оқытушы типі болып табылады.

«Қытай қабырғасы» дейтін типтерге студенттермен қарым-қатынасқа тосқауыл қоятын, сабақта диалогты құрмайтын, студенттерді менсінбейтін оқытушылар жатады.

«Локатор» типіндегі оқытушылардың өкілі студенттерді таңдап, өзара қатынас орнататын, оларды алалап, контакт жасайтын тұлғалар.

«Құр» өз әлемінде, өзімен өзі жүретін; басқаларға құлақ аспайтын,

монологты сөйлейтін оқытушының типін сипаттайды.

«Гамлет» типі өзінің қалай қабылдайтынына, іс-әрекетінің дұрыстығына, студенттердің өзіне деген қатынасына ерекше көңіл аударатын оқытушылар тобын құрайды.

«Робот» типі студенттермен қарым-қатынасы оқу бағдарламасының аясынан шықпайтын, олардың психологиялық ерекшеліктерін есепке алмайтын оқытушыларға сәйкес келеді.

«Мен-өзім» типі бойынша оқыту-тәрбиелеу үдерісінде әрқашан өзін ғана басшы және инициатор ретіндегі жалғыз тұлға көретін оқытушы анықталады.

«Одақ» типіне қамтылатын оқытушылар студенттермен диалог арқылы қарым-қатынас жасайды, достық негізде жанашырлық көрсете алады.

Олай болса, қазіргі кезде педагогикалық, психологиялық зерттеулерде педагогтың кәсіби іс-әрекетінің жалпыланған, ықпалдасқан сипаттамалары типологияның бір ғана негізі ретінде қаралмайды. Ғылымдағы педагогтардың типологиялық жіктемелерінде көбінесе жеке-дара кәсіби қабілеттер болатын тұлғалық құрылымдар басты параметр болып табылады. Сонымен қатар, ғылыми зерттеулерде педагогтар типологиясына маманның кәсіби іс-әрекет барысында қарым-қатынас жасауға қабілеті немесе өз пәні арқылы білім алушыларды қызықтыра алуы немесе педагогтардың психологиялық жекедара қасиеттерінің ерекше даму деңгейлері сияқты тұлғалық интеграцияланған құрылымдар қарастырылады.

Педагогтың типтік ерекшеліктерін анықтау арқылы оның өз пәнін білу дәрежесін; білім алушыларға деген қатынасын; кәсіби іс-әрекетке қатынасын; кәсіби деңгейде қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін, яғни, маман ретіндегі кәсіби күзiреттiлiк деңгейi белгiлi болады. Және керісінше, белгілі бір типке сәйкес сипатталатын педагогтың кәсіби іс-әрекеттегі барлық қатынастар жүйесі мен тұлғалық ерекшеліктері айқындалады.

Сонымен қатар, типологиялық жіктемелер арқылы педагогтардың мінез-құлқының кәсіпке және қоғамдағы тәртіп-ережелерге сәйкестігі шығады. Сондықтан педагогтар типологиясы кейде маманның мінез-құлқында кездесіп қалатын қалыпты нормадан ауытқуларды байқауға мүмкіндік береді. Олай болса, педагогтар типологиясы болашақ маманның кәсіби қалыптасу кезінен бастап, оның кәсіби деформацияға сәйкес ерекшеліктеріне дейін қамтиды.

Енді педагогтардың, соның ішінде жоғары мектеп оқытушыларының кәсіби-тұлғалық ерекшеліктері бойынша педагогикалық-психологиялық зерттеулердегі типологиялық жіктеулердің негіздерін жалпылап тұжырымдайық:

1) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың тұлғалық қасиеттерінің дамуы мен бұл қасиеттердің кәсіби маңыздылығы бойынша жасалады.

2) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың маман және тұлға ретінде өзін-өзі бағалауы, өзін-өзі дамытуы және өзін-өзі танытуы арқылы жасалады.

3) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыру мүмкіндігі бойынша жасалады.

4) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың өз мамандықтарына қатынасы негізге алынып жасалады.

5) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастыруына байланысты жасалады.

6) Педагогтардың типтік сипаттамалары оларда танымдық үдерістің даму деңгейі бойынша жасалады.

7) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың психикалық жай-күйлерінің сипаты бойынша жасалады.

8) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың ғылыми және педагогикалық жетістікке, атақ-дәрежеге, мансапты арттыруға ұмтылыстары негізінде жасалады.

9) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың тұлғалық деформацияны танытатын дамуындағы негативті бағыт бойынша жасалады.

10) Педагогтардың типтік сипаттамалары олардың ақша табу, материалдық құндылықтарға бағдарлануы бойынша жасалады, т.с.с.

Біздің бұдан кейінгі бөлімдерде еліміздегі қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиясын анықтау көзделген. Осыған байланысты эксперименттік зерттеуімізге басты бағдар болатын жоғарыда тұжырымдалған типология негіздерін топтастырамыз. Сонда қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиясының негіздерін модельдеу арқылы төмендегі 6-суретте көрсетеміз.



Сурет 6 -Қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиясын анықтау негіздері

Сонымен, педагогикалық-психологиялық зерттеулерге жасаған талдау бойынша тұжырымдаймыз:

- Әдебиеттегі оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты анықталған типтердің біреулері қазіргі біздің республиканың ЖОО жағдайында жиірек кездесуі, енді бір типтер бірен-саран ғана болуы мүмкін.

- Қазіргі қоғамның барлық саласындағы өзгерістерге байланысты әдебиеттегі оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты анықталған типтерден басқа, ЖОО-да нақтыланбаған типтердің де болуы мүмкін.

- Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты олардың типологиялық жіктелуіндегі негіз, яғни басты критерий оқытушының тұлға ретіндегі өзіне қатынасы болады.

- Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты олардың типологиялық жіктелуіндегі негіз, яғни басты критерий оқытушының басқаларға – білім алушыларға, әріптестері мен әкімшілікке қатынасы болады.

- Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты олардың типологиялық жіктелуіндегі негіз, яғни басты критерий оқытушының өз мамандығына және кәсіби іс-әрекетіне қатынасы болады.

- Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты олардың типологиялық жіктелуіндегі негіз, яғни басты критерий оқытушыға білім алушылардың қатынасы болады.

- Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты олардың типологиялық жіктелуі педагогикалық-психологиялық мәселе ретінде одан ары зерттеуді қажет етеді.

Олай болса, жоғары мектеп оқытушысындағы тұлғалық даму ерекшеліктерін типологиялық жіктеу бағыттарын теориялық талдау бойынша қорытынды жасаймыз:

1. Интеграцияланып, синтезделген және әрбір тұлғаның жеке даралығын сипаттайтын кәсіби маңызды қасиеттердің композициясын оқытушының тұлға ретіндегі типологиялық (немесе типтік) ерекшеліктері деп қарастырамыз.

2. Типологиялық ерекшеліктері оқытушының тұлға ретінде мамандыққа сәйкес келмеуін де, оның кәсіби даму бағытында жетілудің жоғары деңгейін де анықтауға мүмкіндік береді.

3. Типологиялық ерекшеліктер оқытушының тұлғалық даму үдерісінің нәтижесі ретінде анықталады.

4. Типологиялық жіктеменің басты параметрлері оқытушының педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынаста өзекті болатын тұлғалық қасиеттердің ерекше танылуы болады. Бұл тұлғалық қасиеттер жағымды немесе жағымсыз болуы мүмкін. Және бұл ерекшеліктер кәсіби іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы жеке дара стильдерді, әдеттерді, қатынастарды, мінез-құлықтың стратегияларын, кәсіби құзіреттіліктер мен кәсіби маңызды қасиеттерді жіктеп, ажыратып, жинақтап, сипаттайды.

5. Біздің зерттеуде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиялық жіктелуіндегі басты критерийлер ретінде олардың өзіне қатынасы, басқаларға қатынасы, кәсіби іс-әрекетіне қатынасы және оған басқалардың қатынасы анықталды.

Сонымен, бұл бөлімде педагогикалық-психологиялық зерттеулер негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің жіктелуіне және оларды типологиялық сипаттауға мүмкіндік беретін кәсіби-тұлғалық типология туралы теорияларға, тұжырымдарға талдау жасадық; қазіргі кездегі жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиясының негіздерін анықтадық.

3 ОҚЫТУШЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

3.1 Оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеу әдіснамасы

Бұл бөлімде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеудің талаптары, шарттары, әдістері мен жағдайын мазмұндап, эксперименттік зерттеуді бағдарламалап, жоспарын құрамыз.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеу және бұл ерекшеліктердің типтік белгілерін анықтау біздің эксперименттік зерттеудің мақсаты болып табылады.

Эксперименттік зерттеу базасы Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті (Астана қ.) және Қазақ гуманитарлық инновациялық заң университеті (Семей қ.) болды.

Эксперименттік зерттеуде келесі 10 түрлі талап басшылыққа алынды:

- жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеудің нақтыланған әдіснамалық негіздері;

- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін теориялық зерттеуде талданған және дәйектеліп, тұжырымдалған жайттар мен негіздемелер;

- эксперименттік зерттеудің мақсат-бағдарлы түрде жоспарға сәйкес болуы;

- эксперименттік зерттеудегі барлық жұмыстардың бір-бірімен байланысты, сабақтас және үйлесімді болуы;

- эксперименттік зерттеудің тиімді жүргізілу талаптарының орындалуы мен қажетті материалдық-техникалық ресурстың қамтасыз етілуі;

- эксперименттік зерттеуге қатысуға және сенімді, объективті, конструктивті нәтиже алуға сыналушылардың мүдделі болуын қамтамасыз ету;

- эксперименттік зерттеуге қатысқан сыналушылардың қауіпсіздігін сақтау;

- эксперименттік зерттеу әдістері мен әдістемелерінің теориялық тұжырымдарға сәйкес таңдап алынуы;

- эксперименттік зерттеу әдістері мен әдістемелерінің икемді, қолдануға қолайлы болуы;

- эксперименттік зерттеу нәтижелерінің педагогикалық-психологиялық талаптарға сәйкес өңделуі мен түсіндірілуі.

Әрбір талаптарға жеке тоқталайық.

1) Мұнда жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеудің нақтыланған әдіснамалық негіздері жоғары мектеп

оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін теориялық зерттеуде талданған және дәйектеліп, тұжырымдалған жайттар мен негіздемелер 1.1 бөлімінде анықталып, сипатталған әдіснамалық тұғырлар болып табылады. Олар экспериментті талапқа сәйкес ұйымдастырғаннан бастап алынған нәтижелердің объективті, сенімді болатынын қамтамасыз ететін эксперименттік зерттеудің әдіснамалық бағдарын көрсетеді.

2) Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін теориялық зерттеуде талданған және дәйектеліп, тұжырымдалған жайттар мен негіздемелер жұмыстың 1.2, 1.3, 2.1, 2.2 және 2.3 бөлімдерінде мазмұндалды. Бұл теориялық зерттеуде талданған және дәйектеліп, тұжырымдалған жайттар мен негіздемелер жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеудің критерияларын, сандық және сапалық көрсеткіштерін сәйкестендіріп, түсіндіруде тірек болады.

3) Эксперименттік зерттеудің мақсат-бағдарлы түрде жоспарға сәйкес болуы жұмыстың міндеттерін орындап, болжамды тексеруге, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің критерийлері бойынша зерттеу әдіс-тәсілдерін таңдауға мүмкіндік береді.

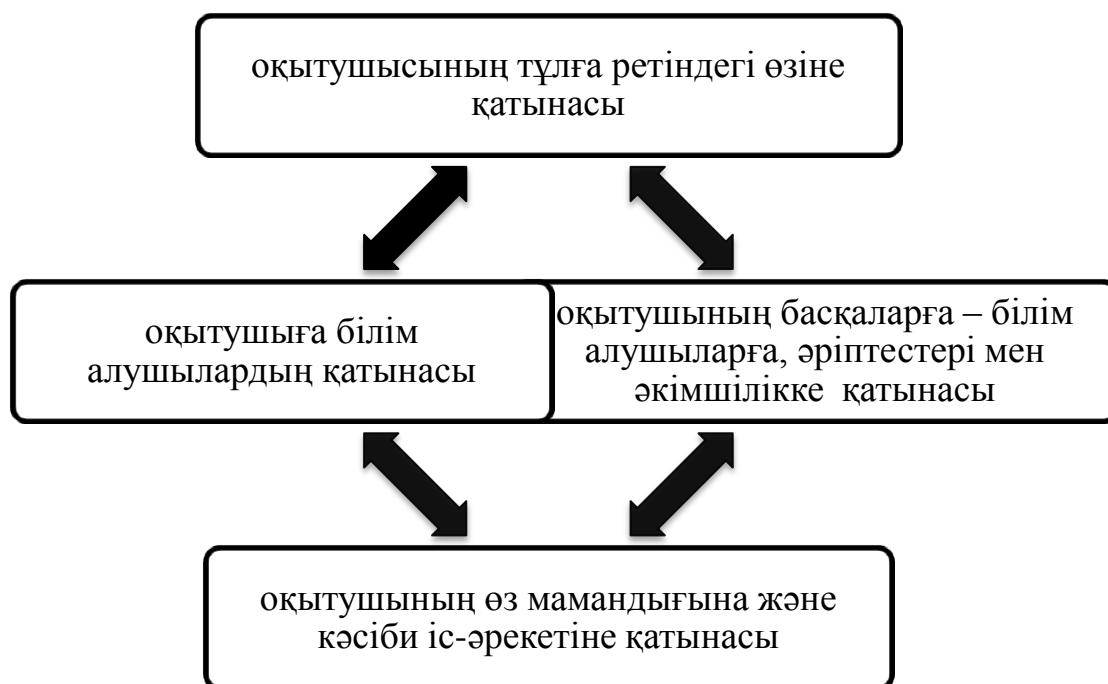
4) Эксперименттік зерттеудегі барлық жұмыстардың бір-бірімен байланысты, сабақтас және үйлесімді болуы алдыңғы бөлімдердегі теориялық зерттеу бойынша тұжырымдалған қорытындыға байланысты болады. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеудің әдіснамалық-теориялық негіздері мен педагогикалық-психологиялық мәселелері бойынша жасалған қорытындыдан эксперименттік зерттеудің бөлімдері анықталды. Осы бөлімдер жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеу және бұл ерекшеліктердің типтік белгілерін сипаттау үшін бағдар болады. Бұл эксперименттік зерттеудің бөлімдерін төмендегі 7-сурет арқылы көрсетеміз.

5) Эксперименттік зерттеудің тиімді жүргізілу талаптарының орындалуы мен қажетті материалдық-техникалық ресурстың қамтасыз етілуі 1) қажетті әдістер мен әдістемелердің сыналушыларға арналған жауап-парақтарымен, 2) сыналушылардың жауап-парақтары бойынша сандық және сапалық көрсеткіштерді анықтауға, есептеуге, өңдеуге, кесте мен сызба салуға, бейнелеуге қажетті электронды-компьютерлік құрал мен оның сәйкес Microsoft Excel, SmartArt, Paint секілді бағдарламалар, 3) эксперименттік зерттеу материалдарын басып шығаруға қажетті электрондық қондырғылар арқылы болады.

6) Эксперименттік зерттеуге қатысуға және сенімді, объективті, конструктивті нәтиже алуға сыналушылардың мүдделі болуын қамтамасыз ету жұмыстары келесідей бағыттарды қамтыды:

- Эксперименттік зерттеуге қатысушылар Гливенко-Кантелли теоремасына сәйкес таңдалды. Яғни, эксперименттік зерттеуде сыналушылар барынша көбірек болса, алынатын нәтиже де сонша объективті болады. Осыған байланысты біздің эксперименттік жұмыс нәтижелері 214 сыналушылардың жауаптары негізінде жалпыланды. Бұл сыналушылар тобы келесідей бірнеше таңдау топтарынан құралды:

- Магистранттардан құралған таңдау тобы – 180 адам.
- Оқытушылардан құралған таңдау тобы – 34 адам.



Сурет 7-Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеудің жалпыланған бөлімдері

- Сыналушылардың берген толық жауаптары бойынша ғана сандық және сапалық көрсеткіштер өңделіп, түсіндірілді. Толық емес және эксперименттік зерттеу мақсатына сәйкес келмейтін жауаптар тіркеліп, қарастырылмады.

7) Эксперименттік зерттеуге қатысқан сыналушылардың қауіпсіздік сақтау жұмыстары келесідей бағыттарды қамтыды:

- Экспериментке қатысуға шақырған кезде барлығына зерттеудің анонимді болатыны, нәтижелердің құпия мәлімет екендігі міндетті түрде ескертілді.

- Сыналушылар толық аты-жөні, мекен-жайы бойынша емес, олар таңдау тобына байланысты реттік санмен және студент, магистрант, докторант және оқытушы деген лауазыммен тіркелді.

- Сыналушылар ерікті түрде экспериментке қатысты.

8) Эксперименттік зерттеу әдістері мен әдістемелерінің теориялық тұжырымдарға сәйкес таңдап алынуы 7- суреттегі жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеудің жалпыланған бөлімдеріне сәйкес тұжырымдалған критерийлер негізінде жүзеге асырылды. Әрбір бөлімге сәйкес критерийлер мен зерттеу әдістерін сызба түрінде 8-суретте көрсетеміз.



Сурет 8-Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеудің жалпыланған бөлімдеріне сәйкес критерийлер мен зерттеу әдістері

Олай болса жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеудің критерийлері:

- Оқытушының өзіне қатынасы немесе субъективті «Мені». Бұл критерийге байланысты В.В. Столин мен С.Р. Пантелеевтің «өзіне қатынас»

әдістемесі бойынша оқытушылардың тұлғалық қасиеттерді өзін-өзі бағалау нәтижелері сандық және сапалық өңделеді.

- Оқытушының басқаларға қатынасы немесе оның қарым-қатынастағы «Мен», яғни конгруэнтті бола алу қабілеттілігі. Бұл критерийге байланысты Т. Лиридің «Тұлғааралық қатынасты зерттеу» әдістемесі бойынша алынған нәтижелер сандық және сапалық өңделеді.

- Оқытушының кәсіби іс-әрекетке қатынасы немесе оқытушының маман ретіндегі бейнесі. Бұл критерийге байланысты «Оқытушы және оның кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруы» атты тақырып бойынша жазылған эссе бойынша алынған нәтижелер сандық және сапалық өңделеді.

- Оқытушыға басқалардың қатынасы немесе оқытушының тұлға ретінде қабылдануы. Бұл критерийге байланысты Будасси әдістемесі бойынша тұлғалық қасиеттерді сараптамалық бағалау нәтижелері сандық және сапалық өңделеді.

9) Эксперименттік зерттеу әдістері мен әдістемелерінің икемді, қолдануға қолайлы болуын оларды орындау үшін көп уақыттың жұмсалмауы; мазмұнының тартымды болып, жалықтырмауы; әдістердің сауалнама, сұрақнама, сараптамалық бағалау, эссе, бақылау секілді әр түрлі формада болуы қамтамасыз етеді.

10) Эксперименттік зерттеу нәтижелерінің педагогикалық-психологиялық талаптарға сәйкес өңделуі мен түсіндірілуін келесі жағдайлар қамтамасыз етеді:

- алынған диагностикалық деректердің сандық және сапалық көрсеткіштермен өңделуі;

- алынған диагностикалық деректердің кесте, диаграмма түрінде бейнеленуі;

- әрбір диагностикалық әдістеме бойынша алынған деректердің белгілі статистикалық әдіс – Спирменнің корреляциялық коэффициенті бойынша өзара байланысын анықтау;

- әрбір диагностикалық әдістеме бойынша алынған деректердің ғылыми негізде интерпретацияланып, қорытынды жасалуы;

- алынған диагностикалық деректердің жинақталып, топтастырылып, типологиялық жіктеу бойынша тұжырымдалуы.

Енді жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін теориялық зерттеу арқылы анықталған педагогикалық-психологиялық мәліметтерді эксперименттік тұрғыдан дәйектеуге мүмкіндік беретін әдістемелерге мазмұндық сипаттама береміз.

1) В.В. Столин мен С.Р. Пантлеевтің «өзіне қатынас» тест-сұрақтамасы [287]. Бұл әдістеме В.В. Столин құрған өзіне қатынас құрылымының иерархиялық моделіне сәйкес құрастырылған. В.В. Столин мен С.Р. Пантлеевтің тұлғаның өзіне қатынасын зерттеудің тест-сұрақтамасы оқытушыларға ұсынылды. Бұл тест-сұрақтама арқылы оқытушының тұлға ретіндегі өзіне қатынасының мазмұны мен бағытын тексеруге мүмкіндік береді. Яғни, өзіне қатынасты зерттеудің осы әдістемесі арқылы оқытушылардың өзін-өзі бағалауы ғана емес, олардың өзіне деген қатынас-сезімі, өзін тұлға ретінде қабылдау ерекшелігі анықталады.

Әдістеменің бұл версиясы оқытушылардың өзіне қатынасының 3 деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Олар өзара жалпылану дәрежесі бойынша келесідей деңгейлер бойынша ажыратылады:

- өзіне жан-жақты, глобалды қатынас деңгейі;
- өз-өзін құрметтеу, аутосимпатия, өзіне қызығушылықтың болуы және өзіне басқалардан қатынас күту бойынша өзіне қатынас;
- өзінің «Мен»-іне қатысты нақты әрекеттер (осы әрекеттерге даярлық) деңгейі.

Сұрақтамаға келесі шкалалар қамтылған:

- S шкала – сыналұшының өз «Мен»іне интегралданған жағымды және жағымсыз сезімін бағалайды.
- I шкала – өз-өзін құрметтеу.
- II шкала – аутосимпатия.
- III шкала – басқалардың қатынасын күту.
- IV шкала – өзіне қызығушылықтың болуы.

Сонымен қатар сұрақтамадағы 7 шкала қандай да бір ішкі әрекеттерге бағдарлардың көрінісін өлшеуге бағытталған. Бұл шкалалар келесідей:

- 1 шкала – өзіне сенімді болу.
- 2 шкала – басқалардың қатынасы.
- 3 шкала – өзін қабылдау.
- 4 шкала – өз-өзін басқару, өзін-өзі реттеу.
- 5 шкала – өз-өзін кіналау.
- 6 шкала – өзіне қызығушылықтың болуы.
- 7 шкала – өзін-өзі түсіну.

Өзіне жан-жақты, глобалды қатынас – өзін өзі «ия» деп жақтайтын және «жоқ» деп өзіне қарсы, дифференциацияланбаған ішкі сезім.

Өз-өзін құрметтеу – «ішкі реттілікке», «өзін-өзі түсінуге», «өзіне сенімді болуға» қатысты 15 пунктті біріктіретін шкала. Мұнда өзіне қатынас сыналұшының өз күшіне, қабілетіне, қуатына, өзбеттілігіне сенімділікті; өз мүмкіндіктерін бағалауды; өз өмірін бақылауда ұстауды және өзін-өзі реттеуді, өзін-өзі түсінуді эмоционалды және мазмұндық жағынан біріктіреді.

Аутосимпатия – өз «Мен»іне достық пен өшпенділікті білдіретін 16 пунктті біріктіретін шкала. Бұл шкалаға «өзін қабылдау», «өз-өзін кіналау» бойынша пункттер қамтылған. Шкала мазмұны позитивті полюсте өзін құптауды, өзіне сенімді болуды, өзін-өзі позитивті бағалауды біріктіреді. Негативті полюсте шкала мазмұнында өз кемшіліктерін білу, өзін өзі төмен бағалау, өзін кіналауға даяр тұру болады. Пункттер өзіне ашуы, өзін жек көруі, өзін мазақ етуі, өзіне үкім шығаруы («саған сол керек») секілді өзіне эмоционалды реакцияларды білдіреді.

Өзіне қызығушылықтың болуы – өз ойларына, өз сезімдеріне қызығушылықты, өзімен «тепе-тең» қарым-қатынасқа даярлықты, басқаларға өзінің қызықты екеніне сенімділікті біріктіретін 8 пункттен құралған шкала.

Басқалардың қатынасын күту – маңайындағы адамдардан өзіне позитивті немесе негативті қатынасты күтуді білдіретін 13 пункттен құралатын шкала.

Сыналұшыларға берілетін нұсқау мазмұны: «Сіздерге 57 сұраққа жауап

беру ұсынылады. Егер сұраққа келіссеңіздер «+», егер келіспесеңіздер «→» таңбасын қою керек болады»

Сонымен қатар сыналушыларға 2 бланктен таратылады:

- 57 пункттен тұратын сұрақ мәтіні бар бланк;
- жауаптар жазылатын стандартты бланк.

Сыналушылардың жауап парақтары бойынша есептелген «шикі» баллдарды арнайы кестеге сәйкес түрлендіреді. Сол кестедегі түрленген сандық көрсеткіш 50% кем болса, белгі мәнді емес деп саналады. 50%-74% аралығындағы көрсеткіш белгінің мәнділігін көрсетеді. 74% жоғары болса, белгі айқын көрінуін білдіреді.

Біздің зерттеуде бұл әдістеме сыналушы оқытушыларға ұсынылды. Қазақ тілінде қолдануға бұл әдістеме арнайы зерттеулер арқылы бейімделмеген. Сондықтан әдістеме орыс тілінде жүргізілді.

2)Т. Лиридің«Тұлғааралық қатынасты диагностиау» әдістемесі. Бұл әдістеменің негізін Т. Лири, Г Лефоржем, Р. Сеззаком 1954 жылы жасаған. Біздің зерттеуде бұл әдістеменің Л.Н. Собчик [288] модификациялаған версиясы қолданылды (Қосымша В). Әдістемеде «Мен - мынадай адаммын...» деген пікірді құптауға немесе жоққа шығаруға болатын, қарапайым сөйлемдермен жазылған 128 тұжырымдама бар. Әрбір тұжырымдама тұлғаның жеке дара қарым-қатынас стилін айқындайды. Біздің зерттеу жағдайында әдістеме оқытушының тұлғааралық қатынасын бағалауын анықтауға мүмкіндік береді.

Сыналушы өзін бағалап, жауап парағын толтырған соң, тұлғааралық өзара қатынастың 8 нұсқасына сәйкес баллдар есептеледі. Ол үшін «кілт» қолданылады. «Кілт» арқылы 16 номерден тұратын блоктар бөлінеді. Әрбір блок әдістеменің 8 октантының бірі болып табылады.

I октант. Басқалармен тұлғаралық қатынаста үстем-лидер тип. Қалыпты көрсеткіштер (8 баллға дейін және оған тең) тұлғаның өзіне сенімділігін, жақсы тәлімгер және ұйымдастырушы болу біліктілігін, басшының қасиетін көрсетеді. Жоғары баллдар (12 баллға дейін) — сынға төзе алмауды, өз мүмкіндіктерін асыра бағалауды көрсетеді. 12 баллдан жоғары болса, онда тұлға өз пікірін дидактикалық стильде айтуы, басқаларға бұйрық беруге императивті қажеттілікті, деспотизм белгілерін білдіреді. Экстравертке байланысты тұлғаралық қатынас болады.

II октант. Тәуелсіз-доминантты. Мұнда тұлғаралық қатынастағы стиль сенімділіктен, тәуелсіздіктен, бәсекелестіктен(8 баллға дейін және оған тең) өз өзіне масаттануға, нарциссизмге, басқалардан өзін артық санау сезіміне дейін (9–12 балл) болады. 12 баллдан жоғары болса, онда тұлғаның басқалардан өзгеше, өз пікірі болады және топта ерекше позициясы бар.

III октант. Тік-агрессивті. Көріну дәрежесіне байланысты бұл октант мақсатқа жету үшін шыншылдықты, тәуелсіздікті, «тікбақайлықты», табандылықты (8 баллға дейін және оған тең), немесе аса қайтпастықты, жатырқауды, шыдамсыздықты және ашушаңдықты (жоғары баллдар) білдіреді.

IV октант. Тұлғааралық қатынастағы сенімсіз-скептицизм стилі. Мұнда тұлға ойлары мен қылықтары реализмге сәйкес, скептицизм мен

нонконформдық (8 баллға дейін және оған тең), аса өкпешіл және күмәншіл қатынас, сыншылдыққа ерекше бейімділік, басқаларға көңілі толмайтын және секемшіл (12–16 баллдар) қасиеттерге сәйкес тұлғааралық қатынас болады.

V октант. Көнгіш-ұялшақ. Басқалардың қолдауын күтеді. Олар қарапайым, кішіпейіл, кез келген уақытта басқалардың міндетін өз мойнына ала салады, эмоционалдық жағынан ұстамды, өз пікірін білдірмейді, тіл алғыш, өз қызметіне адал (8 баллға дейін және оған тең) болады. 9-12 балл жинағандар бағынышты, өз өзін кінәлі сезіну деңгейі тым жоғары, жасық, болатындарға 9 баллдан жоғары жинағандар сәйкес келеді.

VI октант. Тәуелді-тілалғыш. 0-8 балл жинағандарға басқалардан көмек, кеңес, қолдау күтетін, конформды секілді ерекшеліктер сәйкес болады. Одан жоғары балл жинағандар конформдылығы өте жоғары деңгейде болады; басқалардан тәуелді, сенгіш, аңғал қасиет-қылықтармен ерекшеленеді.

VII октант. Ынтымақтас-конвенциалды. Тұлғааралық қатынастың бұл стилі референтті топпен бірлесіп жұмыс істеуге ұмтылыс, басқалармен достық қарым-қатынас арқылы көрінеді (0-8 балл). Бұл стильдің 9-12 баллға сәйкес кезінде компромиссты мінез-құлық, басқаларға жабысқақтық, тым асқан ымырашылдық және ықылас, басқалардың мүддесін ұлықтаушылық байқалады.

VIII октант. Тұлғараалық қатынастың жауапты-кеңпейілдік нұсқасы. Басқаларға көмек беруге даяр, жауапкершілігі ерекше жоғары тұлғалар 8 баллға дейін жинайды. Одан жоғары балл жиналғанда жұмсақтық, гиперэлеуметтік бағдарлар, айқын альтруизм, жанашырлық көрінеді.

8 баллдан жоғары болмаған жағдай үйлесімді тұлғаларды сипаттайды.

8-12 балл аралығы бойынша тұлғаға белгілі октант бойынша қасиеттердің акцентуациясы тән болады.

14–16 деңгейіндегі балл элеуметтік адаптациядағы қиындықтардың аса жоғары болуын көрсетеді.

Барлық октанттар бойынша 0–3 балл сыналушылардың тұйықтығы туралы мәлімет береді. Егер тұлғаның барлық октанттар бойынша 4 баллдан жоғары көрсеткіштері болмаса, сыналушының өзін бағалағысы келмегенін, зерттеу нәтижесінің сенімсіздігін көрсетеді.

I, II, III және IV октанттары бойынша тұлғааралық қатынас типтері нонконформдық тенденцияны көрсетеді. Мұнда III, IV октанттары бойынша тұлғааралық қатынас дизъюнктивті, яғни дау-дамайлы белгілермен ерекшеленеді. Ал I мен II октанттары бойынша тұлғааралық қатынас лидерлік пен доминанттық тенденцияны сипаттайды.

V, VI, VII және VIII октанттары бойынша тұлғааралық қатынас бағыныштылық, өз-өзіне сенімсіздік тенденциясын айқындайды. Мұнда V және VI октанттары бойынша тұлғааралық қатынас конформдылық арқылы анықталады. VII және VIII октанттары бойынша тұлғааралық қатынаста компромисс, конгруэнттілік және жауапкершілік анық көрінеді.

Лидерлік индексі (Л векторы): $L = I - V + 0,7(II + VIII - VI + IV)$ формуласымен есептеуге болады.

Кеңпейілдік, мейірімділік индексі (Д вектор): $D = VII - III + 0,7(VIII + VII - IV + II)$ формуласымен есептеледі.

Сыналушыларға берілетін нұсқау мазмұны: «Сіздерге 128 тұжырым бойынша жауап беру ұсынылады. Оларды мұқият оқып, өздеріңіздің мінездемеге сай келеді деген тұжырымдама тұсына «+» таңбасын қойып шығу керек болады».

Біздің зерттеуде бұл әдістеме сыналушы оқытушыларға ұсынылды. Қазақ тілінде қолдануға бұл әдістеме де арнайы зерттеулер арқылы бейімделмеген. Сондықтан әдістеме орыс тілінде жүргізілді.

Бұл әдістеме бойынша біздің зерттеу тек бір ғана кезеңнен тұрады. Екінші кезеңдегі оқытушының идеал бейнесіндегі тұлғаарлық қатынас мазмұны қарастырылмай, «Мен-реал» бойынша ғана нәтиже алынады.

3)«Оқытушы және оның кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруы» атты тақырып бойынша эссе. Мұнда оқытушының кәсіби іс-әрекетке қатынасы немесе оқытушының маман ретіндегі бейнесі зерттелді. Эссе жазу білім алушыларға ұсынылды. Жазылған эссе мазмұнына контент талдау жасалып, оқытушының кәсіби құзіреттілігі және кәсіби маңызды тұлғалық қабілеттері анықталды.

Контент талдау [289] (ағылшыншадан аударғанда: contents-мазмұн) арқылы біздің зерттеуде білім алушылар жазған эссенің мазмұнындағы оқытушылардың кәсіби маңызды қасиеттерін анықтау мен баға беру мүмкін болады.

Оқытушылардың кәсіби іс-әрекетте байқалатын қасиеттерінің жағымды және жағымсыз түрлерінің ара қатысы Янис коэффициенті арқылы есептелді.

Янис коэффициентінің формуласы келесідей:

$$C = \frac{f^2 - fn}{rt}, \text{ егер } f > n \text{ болса.} \quad (1)$$

$$C = \frac{fn - n^2}{rt}, \text{ егер } f < n \text{ болса.} \quad (2)$$

Мұндағы f – жағымды бағалаулар саны, n – жағымсыз бағалаулар саны, r – қарастырылып отырған категориялар көлемінің мөлшері, t – жалпы категориялар көлемінің мөлшері.

4)Тұлғалық қасиеттерді зерттеудің Будасси әдістемесі. Бұл әдістемені модификацияланған версиясы қолданылады. Яғни, оқытушының тұлғалық қасиеттерін өзіндік бағалау емес, оларға білім алушылар тарапынан сараптамалық бағалау жасалады. Бұл әдістемеден оқытушыға басқалардың қатынасы немесе оқытушының тұлға ретінде қабылдануы анықталады.

Будассиәдістемесі тұлғалық қасиеттердің нәтижелерін рангтеу арқылы шығарады.

Будасси әдістемесінің мәтіні мен зерттеу парағы (Қосымша С) көрсетілген.

Біздің экспериментте сыналушы білім алушыларға берілетін нұсқау мазмұны: «Сіздерге тұлғалық қасиеттерді білдіретін 48 сөз берілген. Енді осы 48 сөздің арасынан эталонды, ерекше идеалды оқытушы тұлғасын сипаттайтын 20 сөзді таңдап алыңыздар. Сіздер таңдап алған сөздердің арасында адам

болғасын жағымсыз қасиетті білдіретін сөздердің болуы да әбден мүмкін. Таңдап алған тұлғалық 20 қасиеттен зерттеу хаттамасындағы d_1 эталондық қатарын құрасыз. Мұнда алдыңғы позицияларға оқытушының бойындағы әлдеқайда маңызды тұлғалық қасиеттерді, төменгі орындарға сонша жағымды болмайтын, кейде жағымсыздықпен көрінетін қасиеттерді ретімен тізіп, рангіне сәйкес бағалап шығасыз. Яғни, 20-рангте бәрінен тартымды тұлғалық қасиет, 19-рангте одан азырақ тартымды, т.с.с., 1-рангке дейін жазасыз. Бірде бір ранг бойынша бағалау 2 рет қайталанбауы керек. Келесі кезекте d_2 субъективті қатарын толтырасыз. Онда өздеріңіз жақсы танитын бір жоғары мектеп оқытушысында осы қасиеттердің көрінісін орналастырыңыздар. Мұнда да алдымен оқытушыңыздың бойында ерекше көрінетін қасиетке 20 ранг, одан азырақ байқалатын қасиетке 19 ранг, т.с.с., азайта келе 1 рангке дейін бағалап шығасыз. Енді рангтер айырмасын $d_1 - d_2$ есептеп, хаттамаға түсіресіз. Содан соң рангтер айырмасын квадраттап $(d_1 - d_2)^2$ нәтижесін хаттамадағы соңғы d^2 бағанға жазасыз. Ең соңында рангтер айырмасын квадраттарының қосындысы – Σd^2 есептейсіз. Алынған мәнді формулаға салып, тұлға корреляция коэффициентін есептеп шығасыз:

$$r = 1 - 0,00075 \times \Sigma d^2 \quad (3)$$

Рангтік корреляция коэффициенті $[-1 ; + 1]$ аралығында болады. Егер корреляция коэффициенті $[-0,37 ; +0,37]$ аралығында болса, $p \leq 0,05$ сенімділік деңгейінде реалды және идеалды тұлғалық қасиеттердің арасындағы байланыстың аздығы немесе жоқ болуын білдіреді. Егер корреляция коэффициенті $[+0,38 ; +1]$ аралығында болса, $p \leq 0,05$ сенімділік деңгейінде реалды және идеалды тұлғалық қасиеттердің арасындағы байланыс маңызды болады. Бірақ $[+0,9 ; +1]$ аралығы сыналудың тұлғалық қасиеттерді асыра бағалауын білдіреді. Егер корреляция коэффициенті $[-0,38 ; -1]$ аралығында болса, $p \leq 0,05$ сенімділік деңгейінде тұлғалық қасиеттердің реалды және идеалды тұлғалық қасиеттердің арасындағы кері байланысты көрсетеді. Бұл реалды және идеалды тұлғалық қасиеттердің сәйкессіздігі болып табылады. Коэффициент -1 шамасына неғұрлым жақын болса, тұлғалық қасиеттердің соншама төмен бағалауы анықталады.

Сонымен, біз арнайы құрылған эксперименттік жұмысты ұйымдастырудың мақсатын, талаптарын, шарттарын, ретін, бағытын, әдістемелерін және жүзеге асырудың процедурасын сипаттадық. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеуге мүмкіндік жеткілікті дәрежеде негізделді.

3.2 Оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктерінің сипаттамасы

Зерттеудің бұл бөлімінде эксперименттік зерттеу арқылы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктері анықталып, олардың типологиялық белгілері сипатталады.

Эксперименттік зерттеу нәтижелерін қарастырып, талдаймыз.

1. Алдымен В.В. Столин мен С.Р. Пантилеевтің «өзіне қатынас» тест-сұрақтамасы ерікті түрде экспериментке қатысқан сыналушы оқытушылармен және бақылау тобын құрайтын магистранттармен жүргізілді.

Бұл әдістемені қолдану мақсаты оқытушының тұлға ретіндегі өзіне қатынасының мазмұны мен бағытын оның өзін-өзі бағалауы арқылы анықтау болды.

Эксперименттік топтағы сыналушылар – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде (Астана қ.) және Қазақ гуманитарлық инновациялық заң университетінде (Семей қ.) оқытушылық қызмет атқарып жүрген, орта есеппен жас шамасы орта есеппен 29,4 жыл болған оқытушылар.

Әдістемеге жауап берген эксперименттік топтағы сыналушылардың жалпы саны 36 болды. Бірақ оқытушылармен жүргізілген әдістемелер бойынша жауап парақтарының толтыру талаптарына байланысты 34 сыналушыларға қатысты әдістеме нәтижесі сандық және сапалық көрсеткіштер ретінде өңделді.

Сыналушылардың ЖОО-дағы еңбек өтілі 1-5 жыл аралығында болды.

Сыналушылардың 34 әйелдер, 2 ер адам еді. Сондықтан оқытушының тұлға ретіндегі өзіне қатынасының мазмұны мен бағытын оның өзін-өзі бағалауы арқылы анықтаудың гендерлік өзгешелігі тексерілмеді.

Бақылау тобына кездейсоқтық тәсілмен бұл әдіснамаға жауап берген 1-курстағы педагогикалық бағытта оқитын 48 магистранттан да 34 адам таңдалынып алынды. Бақылау тобындағы магистранттардың ешбірі ЖОО-да оқытушылық қызмет атқармаған адамдар болды. Олардың жас шамасы орта есеппен - 27,6 жыл.

Эксперименттік және бақылау топтарындағы сыналушылардың барлығы қазақ ұлтының өкілдері болды. Мұндағы әйелдер мен ер адамдар ара қатынасы: 21 әйел адам және 13 ер адам.

Сонымен бұл диагностикалық әдістемеден алынған нәтижені талдайық.

Сыналушылардың өзіне қатынасы әрбір шкала бойынша есептелді. Одан кейін сыналушылардың өзіне қатынасын сипаттайтын әрбір шкала бойынша арифметикалық орта мән есептелді. Диагностикалық зерттеу барысында алынған нәтижелер 7кестеде көрсетілген.

Кесте 7-Оқытушылардың және бақылау тобындағы магистранттардың тұлға ретіндегі өзіне қатынасының салыстырмалы орта мәндері

Зерттелетін параметрлер	Шикі баллдар		Жиіліктің бөлінуі (в %)		Мәнділік деңгейлері
	бақылау тобы	эксп. топ	бақылау тобы	эксп. Топ	
1	2	3	4	5	6

Глобалды қатынас	14	19,3	62,67%	88%	0.001074802 *
Өз-өзін құрметтеу	6,1	8,5	44,67%	58%	0.013090557 *
Аутосимпатия	7,2	7,9	47%	58%	0.340688114

7- кестенің жалғасы

1	2	3	4	5	6
Өзіне басқалардан қатынас күту	6,5	9	17,67%	39,67%	0.005367033 *
Өзіне мүдделілік	4,6	6,4	49,67%	71,33%	0.012962275 *
Өзіне сенімділік	3,9	4,9	47,67%	65,67%	0.078320133
Басқалардың қатынасы	4,3	4,9	15,00%	32%	0.278713961
Өзін қабылдау	4,3	4,4	50,67%	50,67%	0.466086611
Өз өзін басқару	3,4	3,7	38,33%	60,33%	0.587728890
Өз өзін кіналау	4,9	4	60,67%	43,33%	0.122921521
Өзіне қызығушылықтың болуы	3,7	5,7	34,33%	80,00%	0.003652318*
Өзін түсіну	1,67	3	43,33%	68,67%	0.014564961*
* - $p < 0,05$ сенімділік деңгейіндегі байланыс					

Салыстырмалы кестеде әрбір шкала бойынша эмпирикалық деректер шикі баллдармен және пайыздық үлеспен көрсетілді.

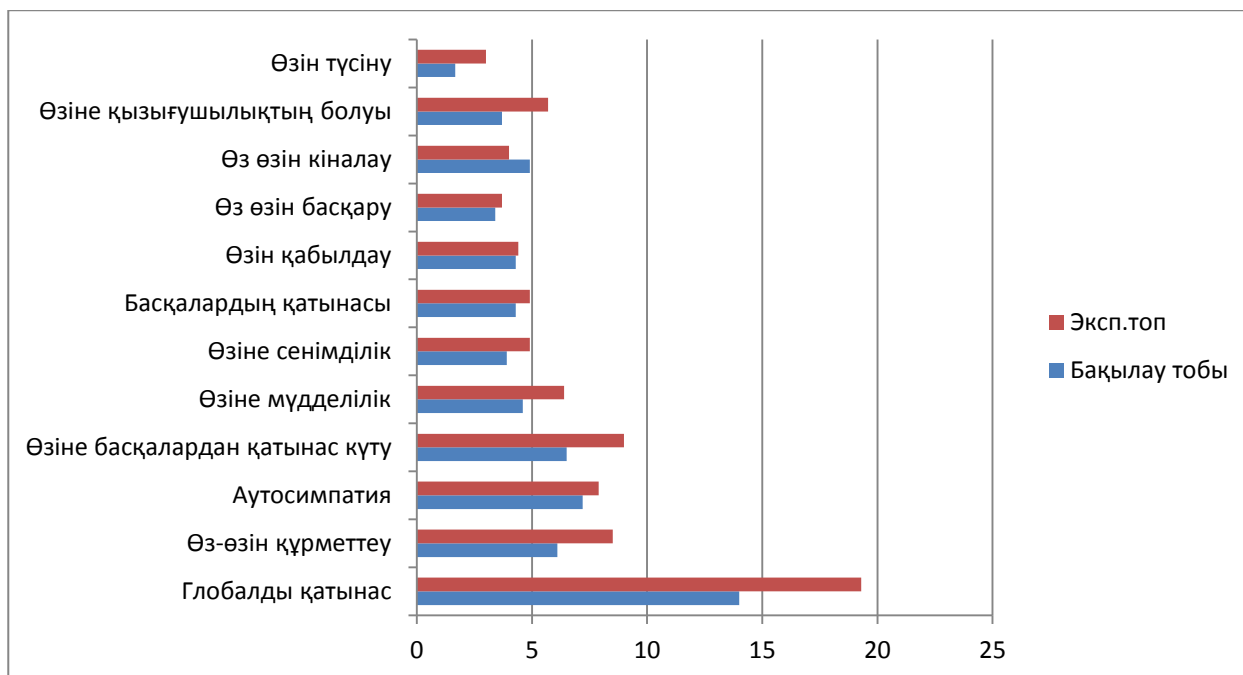
Оқытушылар мен магистранттардың тұлға ретіндегі өздеріне қатынасының арасындағы әрбір шкала бойынша алынған орта мәндерді айырмашылық анық көрінуі үшін 9-суреттедиаграмма салынды.

Сурет пен кестеде эксперименттік топтың өзіне қатынас бойынша барлық көрсеткіштерінің орта мәні бақылау тобының параметрлерінен жоғары екені анық көрінеді.

Бірақ бұл айырмашылықты айқын көрсетіп, қорытынды жасау үшін статистикалық тексеру қажет болып табылады.

Оқытушылар мен магистранттардың тұлға ретіндегі өздеріне қатынасының арасындағы әрбір шкала бойынша алынған орта мәндерді айырмашылықтың сенімділігін тексеру үшін тәуелсіз айнымалыларға арналған Стьюденттің t-критерийі қолданылды.

Оқытушылар мен магистранттардың арасындағы айырмашылық $p < 0,05$ сенімділік деңгейінде келесідей негізгі шкалаларда анықталды:



Сурет 9-Оқытушылардың және бақылау тобындағы магистранттардың тұлға ретіндегі өзіне қатынасы

- «глобалды қатынас» ;
- «өз-өзін құрметтеу»;
- «басқалардан қатынас күту»;
- «өзіне мүдделі болу».

Сонымен қатар, диагностикалық зерттеуге қатысқан оқытушылар мен магистранттардың арасындағы $p < 0,1$ сенімділік деңгейіндегі статистикалық мәнді айырмашылық өз Мендері бойынша бағдардан анықталды. Яғни эксперименттік топ пен бақылау тобының арасындағы статистикалық мәнді айырмашылық келесідей шкалаларда анықталды:

- «өзіне сенімді болу»;
- «өзіне қызығушылықтың болуы»;
- «өзін түсіну».

Мұнда «өзіне сенімді болу», «өзіне қызығушылықтың болуы» және «өзін түсіну» ($p < 0,05$) шкалалары «өз-өзін құрметтеу» мен «өзіне мүдделі болу» секілді негізгі шкалалар құрамында болады.

«Аутосимпатия», «басқалардың қатынасы», «өзін қабылдау», «өз-өзін басқару» және «өз өзін кіналау» шкалалары арасында сенімді айырмашылық болмады. Яғни, бұл шкалалар бойынша зерттеуге қатысқан оқытушылар мен магистранттардың арасындағы айырмашылықтың мәні жоқ.

Сонымен қатар магистранттармен салыстырғанда сыналушы оқытушыларда өздеріне интегралдық қатынастың көрсеткіштерінің жоғарылығы байқалды. Яғни, эксперименттік топтағы сыналушылар бақылау тобына қарағанда өз өзіне, өз күштері мен мүмкіндіктеріне сенімділік анағұрлым жоғары. Және оқытушылардың магистранттарға қарағанда

жауапкершілік пен өзбеттілік қасиеттерінің жоғары деңгейі байқалды. Сондай-ақ, магистранттармен салыстырғанда сыналушы оқытушылар өз өмірлерін, өз іс-әрекетін, өз қарым-қатынасын бақылау механизмдері әлдеқайда жетілген деуге болады. Бұл оқытушылардың білім алушылардан өзіне қатынас бойынша айырмашылығын анықтайды.

Диагностикалық зерттеу нәтижелері оқытушылардың өз маңайындағы адамдардан позитивті қатынас күтетінін көрсетті.

Сонымен қатар оқытушылар өзіне өзі қызығушылық танытуы, яғни, өз ойлары, сезімдері, өздері туралы түсініктері жоғары екені анықталды.

Енді тек оқытушылардың тұлға ретінде өзіне қатынас ерекшелігін қарастырайық.

Тестен алыққан нәтиже бойынша сыналушы барлық оқытушылардың өзіне қатынас мазмұны ересек жас кезеңіне сәйкес келетінін көрсетеді.

Бірақ сандық көрсеткіштерден оқытушылардың өздеріне тым жоғары талап қоятыны және өздерін аялап, мүмкіндіктері мен әлеуеттерін дұрыс, адекватты пайдалана алмау қаупі байқалады.

Сонымен қатар оқытушылардың көрсеткіштері олардың өздері мен айналасын әрқашан адекватты түсіне бермейтіні белгілі болды. Эксперименттік топтағы сыналушы оқытушыларда «өзім үшін» және «атақ/лауазым үшін», «басқалар үшін» деген категориялар негізіндегі проблемалар сезіледі.

Сонымен, оқытушылардың өзіне қатынасы түрлі мазмұнда болатыны анықталды.

Олай болса, бұл диагностикалық әдістеме арқылы оқытушылардың тұлға ретіндегі өзіне қатынастары біртекті емес екен. Оған бір жас кезеңіндегі оқытушылар болса да олардың жеке дара әлеуметтену жағдайы мен іс-әрекетінің тиімділігі, яғни тұлғалық даму ерекшеліктері өздеріне қатынасты анықтайды.

2. Екінші кезекте оқытушының тұлғааралық қатынасының мазмұнын, бұл қатынастың тұлғалық қасиеттермен анықталуын тексеру үшін Т. Лиридің «Тұлғааралық қатынасты зерттеу» әдістемесін қолдандық.

Бұл әдістемені қолдану мақсаты оқытушының тұлға ретіндегі басқаларға қатынасының мазмұны мен бағытын оның өзін-өзі бағалауы арқылы анықтау болды.

Бұл диагностикалық әдістеме бойынша алдыңғы әдістемеге жауап берген оқытушылар өздерінің тұлғааралық қатынастарын бағалады.

Сонымен бұл диагностикалық әдістемеден алынған нәтижені талдайық.

Орта есеппен сыналушы оқытушылар Т. Лиридің «Тұлғааралық қатынасты зерттеу» әдістемесіне 14 минут уақыт кетірді. Бұл уақыт стандартты жауап беру уақытына сәйкес келеді. Сондықтан сыналушы оқытушылардың өздерінің тұлғааралық қатынастарын бағалауын валидті болып табылады.

Сыналушылар зейін қойып, әдістеме нұсқалығына әдістеме бойынша бағалау жүргізді.

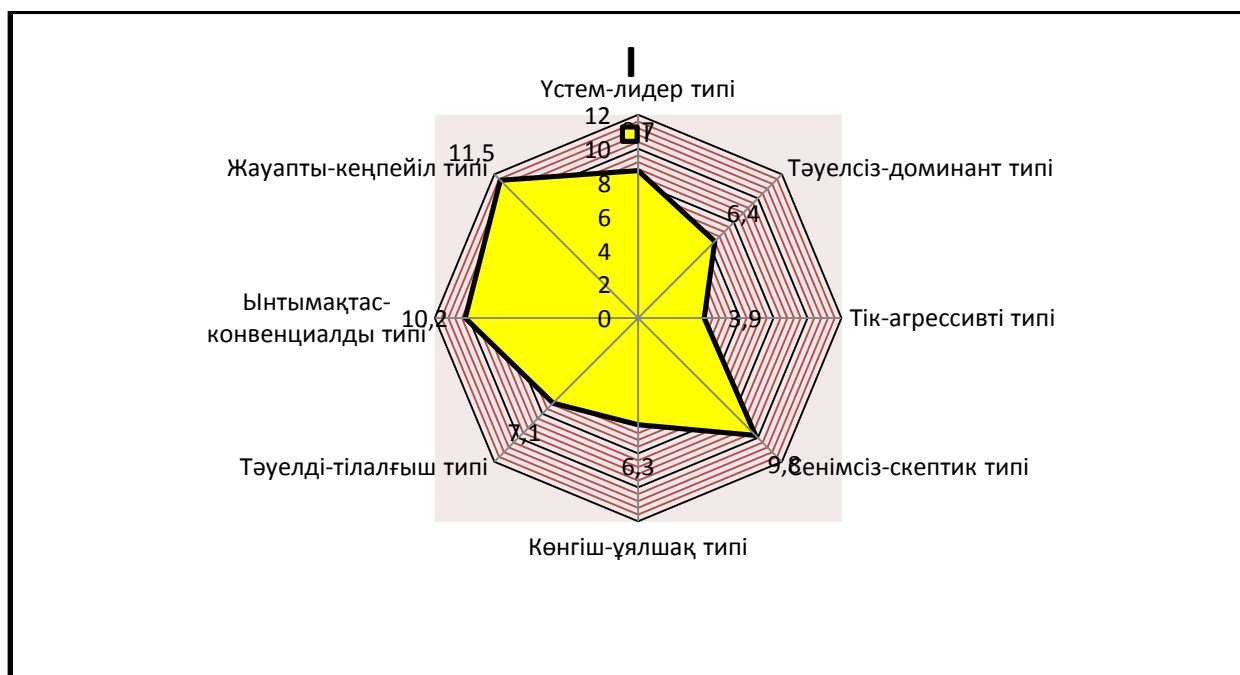
Алынған нәтижелердің орта мәні бойынша сыналушы оқытушылардың «Мен-реал» негізіндегі тұлғаралық қатынасының сандық көрсеткіштерін 8 - кесте арқылы көрсетеміз. Бұл сыналушыларды тұлғаралық қатынасты өзіндік

бағалауы болып табылады.

Кесте 8- Сыналушы оқытушылардың тұлғаралық қатынасының «Мен-реал» негізіндегі орта мәндері

Октанттар реті	Октанттар атауы	Орта мән
I	Үстем-лидер типі	8,7
II	Тәуелсіз-доминант типі	6,4
III	Тік-агрессивті типі	3,9
IV	Сенімсіз-скептик типі	9,8
V	Көңгіш-ұялшақ типі	6,3
VI	Тәуелді-тілалғыш типі	7,1
VII	Ынтымақтас-конвенциалды типі	10,2
VIII	Жауапты-кеңпейіл типі	11,5

Кестедегі сандық көрсеткіштердің орта мәнін Т. Лиридің «Тұлғааралық қатынасты зерттеу» әдістемесінің стандарттық талаптарына сәйкес диаграммаға түсіреміз (сурет 10).



Сурет 10 - Сыналушы оқытушылардың «Мен-реал» негізіндегі тұлғаралық қатынасы (Т. Лиридің «Тұлғааралық қатынасты зерттеу» әдістемесі бойынша)

Кесте мен диаграммадағы сандық және бейнелік деректерден (VIII=11,5) сыналушы оқытушылардың орта мәні жауаптылық пен кеңпейілділіктің аса жоғары, қалыптан тыс көрсеткішке тең болды. Бұл сыналушылардың шамадан тыс жауапкер екенін, әрдайым өз қызығушылықтары мен мүмкіндіктерін басқалар үшін жұмсайтынын, басқаларға көмек көрсетуде аса белсенді

болатынын көрсетеді. Бұл октант бойынша бәрінен жоғары балл кейде сыналушы оқытушылардың шамадан тыс елгезектік, кейде жабысқақтық көріністермен танылатынын білдіреді. Мұндай көрсеткіш сыналушы оқытушылардың өзгелер үшін барлық жауапкершілікті өз мойнына алуға даяр болатынын дәлелдейді. Бірақ бұл кейде өзінің шынайы ішкі жан-дүниесін жасыратын «бетперде» болуы да әбден мүмкін. Қайтсе де бұл көрсеткіш сыналушы оқытушыларды жұмсақтық, гиперэлеуметтік бағдарлар, айқын альтруизм, жанашырлық секілді тұлғалық қасиеттермен сипаттайды.

Орта мәннің жоғары шамасы (VII=10,2) бойынша екінші орынға оқытушылардың ынтымақтастық-конвенциалды типінің айқын бейнесі шықты. Мұнда оқытушылар ынтымақтастықпен қарым-қатынас жасауға даяр екені көрінеді. Сонымен қатар олар басқа адамдармен қарым-қатынаста сыпайы және ықыласты, элеуметтік қолдау көрсетуге және өздері де қабылдауға бағытталады. Сыналушылар баршамен сәйкестікте болып, барлық адамдарға жақсы көрінуге тырысады. Олар басқалардың мақсатқа жетуіне көмек беруге әзір тұратын көрінеді. Бұл сыналушыларға компромиссты мінез-құлық, басқаларға жабысқақтық, тым асқан ымырашылдық және ықылас, басқалардың мүддесін ұлықтаушылық байқалады. Бұл сыналушылар эмоционалдық тұрғыдан икемділіктің де жоғары деңгейін көрсетті.

Орта мәннің шамасы бойынша сыналушы оқытушыларда сенімсіздік пен скептицизмнің жоғары деңгейі анықталды (IV=9,8). Бұл сыналушылардың сыншыл, мін таққыш, адамдарға сене қоймайтын, тұйық мінезді, сыр бермейтін, аса өкпешіл және күмәншіл, сыншылдыққа ерекше бейім, басқаларға көңілі толмайтын және секемшіл типін сипаттайды. Өзгелерден көңілі қалғандықтан мұндай оқытушыларда өздерінің жасаған жақсылығы қайтпады деп қиналып жүреді. Олар тұлғааралық қатынаста басқаларға сенбеуін, басқаларға негативизмін вербальдық агрессия арқылы көрсетеді.

Сонымен қатар қалыптан аздап жоғары орташа мән (I=8,7) арқылы сыналушы оқытушылардың үстем-лидер типі бойынша жоғары дамыған қасиеттері байқалды. Бұл көрсеткіш сыналушыларды өздеріне аса сенімді, қайратты, табанды тұлғалар ретінде сипаттайды. Мұндай сандық көрсеткіш сыналушылардың тұлғааралық қатынаста жақсы оқытушы, жетекші және ұйымдастырушы ретінде қабылданатынын көрсетеді. Олар топты, ұжымды басқару қабілеті жоғары дамыған типке жатады. Бірақ оларға сынға төзе алмау, өз мүмкіндіктерін асыра бағалау да тән болады.

Сыналушы оқытушылардың 6-шы октант бойынша орта мәндерінің көрсеткіші (VI=7,1) олардың басқалардан көмек, кеңес, қолдау күтетін, конформды, жұмсақ мінезді, басқалардың қолдағанын, кеңесін күтетін типтік ерекшеліктерін айқындайды.

Сыналушы оқытушылардың тәуелсіз-доминантты қасиеттері (II=6,4) және көңгіш-ұялшақ типі (V=6,3) типі бойынша тұлғалық қасиеттерінің дамуы қалыпты деңгейде екені анықталды. Сонда олар бір жағынан тұлғаралық қатынастағы типологиялық ерекшеліктері сенімділіктен, тәуелсіздіктен, бәсекелестіктен сипатталса, екінші жағынан басқалардың қолдауын күтетін, қарапайым, кішіпейіл, кез келген уақытта басқалардың міндетін өз мойнына ала

салатын, эмоционалдық жағынан ұстамды, өз пікірін білдірмейтін, тіл алғыш, өз қызметіне адал қасиеттермен байқалады.

Сыналушы оқытушылардың тік-агрессивті типке сәйкес тұлғалық қасиетін білдіретін көрсеткіш қалыптының төменгі шегінде болды ($III=3,9$). Бұл экспериментке қатысқан жас оқытушыларға белгілі дәрежеде өздері алдарына қойған мақсатқа жету үшін шыншылдықты, тәуелсіздікті, «тікбақайлықты», табандылықты ұстану тенденциясын сипаттайды. Бірақ екінші жағынан оқытушыларда біршама тұйықтық та көрінеді екен.

Сыналушы оқытушылардың лидерлік индексі (Л векторы): $L = I - V + 0, (II + VIII - VI + IV) = 16,8$ шамасына тең болып, олардың көшбасшылыққа ұмтылысы анықталды.

Сонымен қатар сыналушы оқытушылардың кеңпейілдік, мейірімділік индексі (Д вектор): $D = VII - III + 0,7(VIII + VII - IV + II) = 19,1$ лидерліктен де асып түсіп, жас оқытушылардың басқаларға қатынасындағы ізгіліктік позицияның басымдығы көрінді.

Қорыта айтқанда, диагностикалық зерттеу оқытушылардың тұлғаарлық қатынаста біршама бағыныштылық, өз-өзіне сенімсіздік тенденциясын айқындады. Сонымен қатар, оқытушылардың басқаларға қатынасында конформдылық орын алатын көрінеді. Сыналушы жас оқытушылардың басқаларға қатынасында компромисс, конгруэнттілік және жауапкершілік анық көрінеді.

3. Оқытушының кәсіби іс-әрекетке қатынасы немесе оқытушының маман ретіндегі бейнесін зерттеу мақсатында эссе жазылды. «Оқытушы және оның кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруы» атты тақырып алынды.

Зерттеу барысында 138 магистрант жазған эссе мазмұнына контент талдау жасалып, сараптамалық бағалау бойынша оқытушының кәсіби құзіреттілігі және кәсіби маңызды тұлғалық қабілеттері анықталды.

Біздің зерттеуде талдаудың мағыналық категорияларына оқытушылардың кәсіби іс-әрекет түрлері алынды.

Эссеге жасалған контент талдаудың бірлігі – немесе индикаторлары жағымсыз немесе жағымды формадағы тұлға қасиетін білдіретін сын есімдер.

Есептеу бірлігі ретінде оқытушылардың кәсіби іс-әрекетте байқалатын қасиеттерінің жиілігі болды.

Контент талдау арқылы оқытушылардың маман ретіндегі бейнесі олардың негізгі іс-әрекет түрлерімен анықталатыны белгілі болды. Бұл іс-әрекет түрлері эсселер мазмұнында тікелей де, қосалқы да белгіленген. Бұл іс-әрекеттің жалпыланып алынған 6 түрі сыналушы магистранттар эссесінде келесідей көрсетілген:

- 1) Қарым-қатынас.
- 2) Кәсіпқой ретінде өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі дамыту.
- 3) Оқыту іс-әрекеті.
- 4) Ғылыми-зерттеу іс-әрекеті.
- 5) Басқарушылық іс-әрекет.
- 6) Тәрбиелеу іс-әрекеті.
- 7) Қоғамдық белсенділік.

Контент талдау арқылы оқытушыны маман ретінде көрсететін қасиеттердің көрінісі бар контент талдау бірліктерінің келесідей жиынтығын анықтай алдық:

- 1) Сабағы қызық.
- 2) Сабақта тәртіпке назар аударады.
- 3) Студенттермен әзілдеседі.
- 4) Ашық.
- 5) Әдепті.
- 6) Іскер.
- 7) Сезімтал.
- 8) Студенттерді алаламайды.
- 9) Ойлап тапқыш.
- 10) Жауапты.
- 11) Талап қоя алады.
- 12) Өзіне сенімді.
- 13) Тәккапар.
- 14) Жаңашылдықты тез қабылдайды.
- 15) Өз пәні бойынша білімі жоғары.
- 16) Сабаққа кешігіп жүреді.
- 17) Білімін жеткізе алады.
- 18) Талап қоя алмайды.
- 19) Өз пәніне қызықтыра алмайды
- 20) Тілектестік білдіреді.
- 21) Әдепті.
- 22) Шыдамды.
- 23) Сабақта өзімен өзі.
- 24) Студенттерді жақсы көруі керек.
- 25) Ақкөңіл.
- 26) Әділетті.
- 27) Көңіл күйді ұғына білмейді.
- 28) Мінез жұмсақ.
- 29) Әр сабағы тез өтіп кетеді.
- 30) Ашушаң.
- 31) Көмектесуге даяр тұрады.
- 32) Мінезі ауыр, қиын.
- 33) Атақты ғалым.
- 34) Студенттерге жаны ашымайды.
- 35) Инновациялық технологияларды қолданбайды.
- 36) Мейірімді.
- 37) Бағаны аямайды.
- 38) Кеңес кезінің ұрпағы.
- 39) Қырсық.
- 40) Баға қоюда әділетсіз.
- 41) Өзін жетілдіріп жүреді.
- 42) Әзіл-оспақты түсінеді.

- 43) Техникалық оқу құралдарын қолданды.
- 44) Принципшіл.
- 45) Дауыс дикциясы жағымды.
- 46) Еңбексүйгіш.
- 47) Сабырлы.
- 48) Артистизмі күшті.
- 49) Кекшіл.
- 50) Харизмасы бар.
- 51) Сабақтан тыс жұмысты ұйымдастыруға құлықсыз.
- 52) Эмоционалды.
- 53) Адал.
- 54) Студенттермен дос болады.
- 55) Дөрекі.
- 56) Мысқылшыл.
- 57) Өзіндік пікірді құптайды.
- 58) «Энциклопедия».
- 59) Байқампаздық.
- 60) Өзінің «сүйкімділері» болады.
- 61) Енжар.
- 62) Мансапқор.
- 63) Өзін ұстай біледі.
- 64) Ұқыпсыз киініп жүреді.
- 65) Эгоист.
- 66) Мінезі ауытқып тұрады.
- 67) Эмоциясын білдірмейді.
- 68) Дегбірсіз.
- 69) Заманауи.
- 70) Белсенді.
- 71) Төзімді.

Бұл талдау бірліктері бірнеше рет қайталанғандары да болды. Кейбір синоним бірліктерді топтастырып, қарастырдық.

Осы позициялар негізінде контент талдаудың 138 эссе бойынша код матрицасын толтырдық. Бұл оқытушылардың кәсіби іс-әрекетіндегі маңызды қасиеттерінің жалпыланып, оларды маман ретінде бейнелейтін сипаттардың жіктемесі болып табылады. Оның формасы мен мазмұны Қосымша Д көрсетілген.

Әрбір категория бойынша деректердің арасындағы қатынасты анықтау керек. Мұнда сыналушы магистранттардың пікірі бойынша оқытушылар маман ретінде жағымды да жағымсыз да қасиеттерімен 32:21 қатынасы бойынша тәрбиелеу іс-әрекеті бойынша танылатын көрінеді.

Қарым-қатынас саласында оқытушының маман ретіндегі кәсіби маңызды қасиеттері 27:7 арақатынасымен жағымды және жағымсыз тенденцияларды анықтады.

Оқыту іс-әрекеті оқытушылардың маман ретіндегі жағымды және жағымсыз сипаттарын 20:12 қатынасымен көрсетеді.

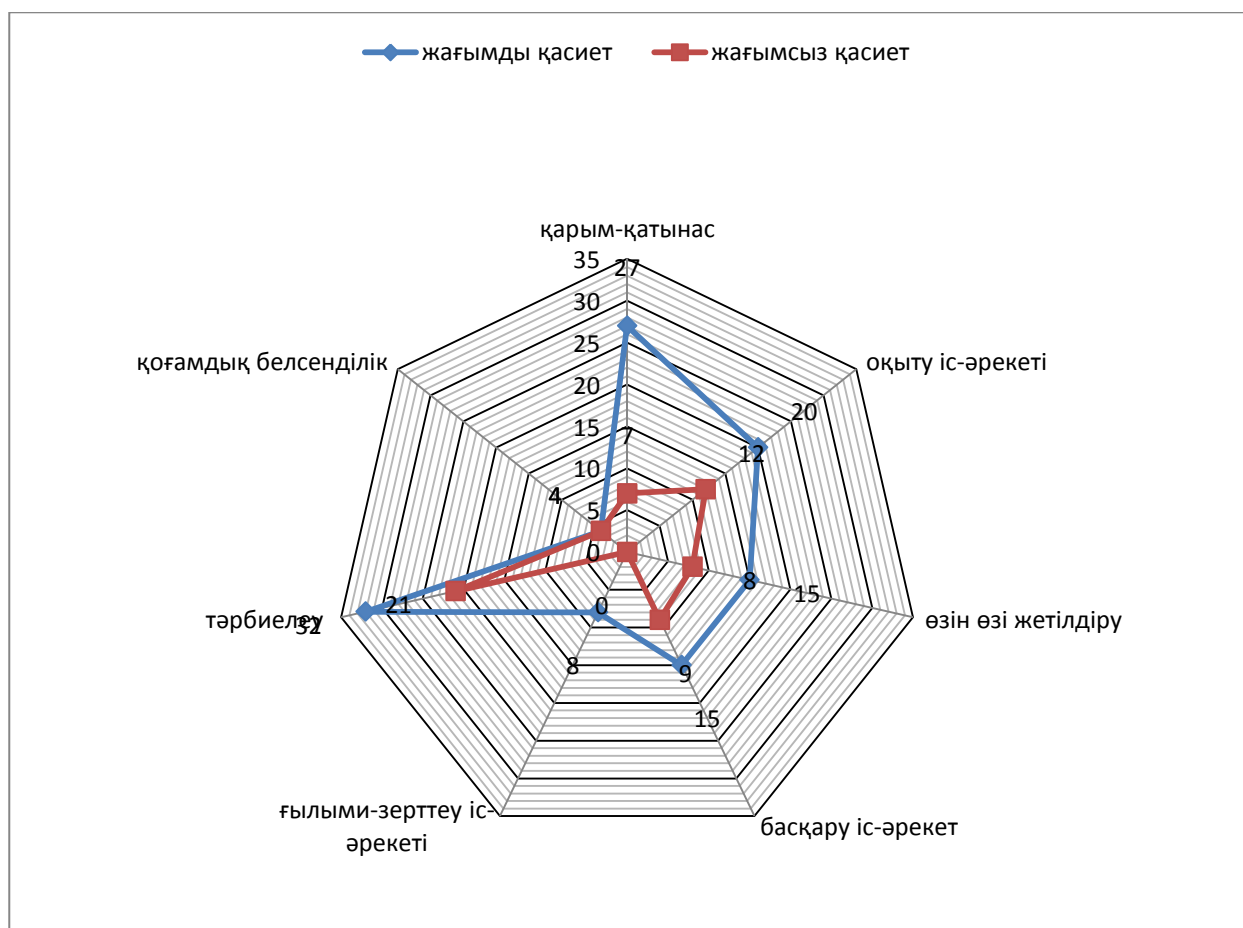
Оқытушылардың кәсіпқой ретінде өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі дамыту ерекшеліктері де білім алушылардың назарынан тыс қалмайды. Олар оқытушылардың өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі дамыту ісінде жағымды және жағымсыз қасиеттерін 15:8 қатынасымен сипаттайды.

Оқытушылардың сараптамалық баға бойынша басқарушылық іс-әрекеттегі кәсіби маңызды қасиеттерінің жағымды-жағымсыз тұстары 15:9 қатынасын білдіреді.

Ғылыми-зерттеу іс-әрекеті арқылы оқытушылар тек жағымды қасиеттерімен сипатталады. Мұндағы кәсіби маңызды қасиеттердің жиілігі 8-ге тең.

Оқытушылар маман ретінде өздерінің кәсіби маңызды қасиеттерімен қоғамдық белсенді іс-әрекет арқылы жеткілікті сипатталмайтын көрінеді. мұнда жағымды және жағымсыз қасиеттер 4:4 қатынасында.

Оқытушылардың өз мамандығына, кәсіби іс-әрекетіне берілген сараптамалық бағалау көрсеткіштерін диаграмма арқылы көрсетеміз (сурет 11).



Сурет 11 - Оқытушылардың өз мамандығына, кәсіби іс-әрекетіне қатынастарын контент талдау негізінде сараптамалық бағалау

Диаграммадан оқытушылардың маман ретінде кәсіби маңызды қасиеттерінің позитивті тенденциясы негативті бағыттылықтан әлдеқайда жоғары деңгейде екені анықталды.

Сонымен контент талдау негізінде олардың оқытушылардың өз мамандығына, кәсіби іс-әрекетіне қатынастары тәрбиелеу іс-әрекеті арқылы анағұрлым айқын, ал қоғамдық белсенділік пен ғылыми-зерттеу арқылы жеткіліксіз дәрежеде танылатыны белгілі болды.

4. Тұлғалық қасиеттерді зерттеудің Будасси әдістемесінің модификацияланған версиясы арқылы оқытушыға басқалардың қатынасы немесе оқытушының тұлға ретінде қабылдануы анықталды.

Бұл эксперименттік зерттеуге ғылыми-педагогикалық бағыт бойынша 1-курста оқыған 42 магистрант қатысты.

Оларға Қосымша С көрсетілген тұлғалық қасиеттерді білдіретін 48 сөз берілген. Осы 48 сөздің арасынан эталонды, ерекше идеалды оқытушы тұлғасын сипаттайтын 20 сөзді таңдап алу ұсынылды. Таңдап алған тұлғалық 20 қасиеттен зерттеу хаттамасындағы d_1 эталондық қатарына жазылды. Мұнда алдыңғы позицияларға оқытушының бойындағы әлдеқайда маңызды тұлғалық қасиеттерді, төменгі орындарға сонша жағымды болмайтын, кейде жағымсыздықпен көрінетін қасиеттерді ретімен тізіп, рангіне сәйкес бағалап шығу керек болды. Келесі кезекте d_2 субъективті қатары толтырылды. Мұнда сыналушы магистранттар өздері жақсы танитын бір жоғары мектеп оқытушысында осы қасиеттердің көрінісін орналастыру тапсырылды. Сонан соң рангтер айырмасын $d_1 - d_2$ есептеліп, хаттамаға түсірілді. Одан кейін рангтер айырмасын квадраттап $(d_1 - d_2)^2$ нәтижесін хаттамадағы соңғы d^2 бағанға жазу керек болды. Ең соңында рангтер айырмасын квадраттарының қосындысы – Σd^2 есептелді.

Алынған мәнді формулаға салып, тұлғалық идеалды және реалды қасиеттердің корреляция коэффициенті есептелді.

Сыналушылардың жауаптарын жалпылап, олардың көзқарасына сәйкес эталонды оқытушылардың тұлғалық қасиеттерінің келесі ортақ тізімі анықталды. Оларды рангтеу бойынша және Будасси әдістемесінің талаптарына сәйкес жүргізілген есептеулер негізінде алынған нәтиже 9кестеде көрсетілген.

Спирмен формуласы бойынша корреляциялық коэффициент $r=0,50$ болды. Бұл мән $p \leq 0,05$ сенімділік деңгейінде оқытушылардың идеалды тұлғалық қасиеттері мен реалды тұлғалық қасиеттері арасында байланыстың жоқ екенін білдіреді.

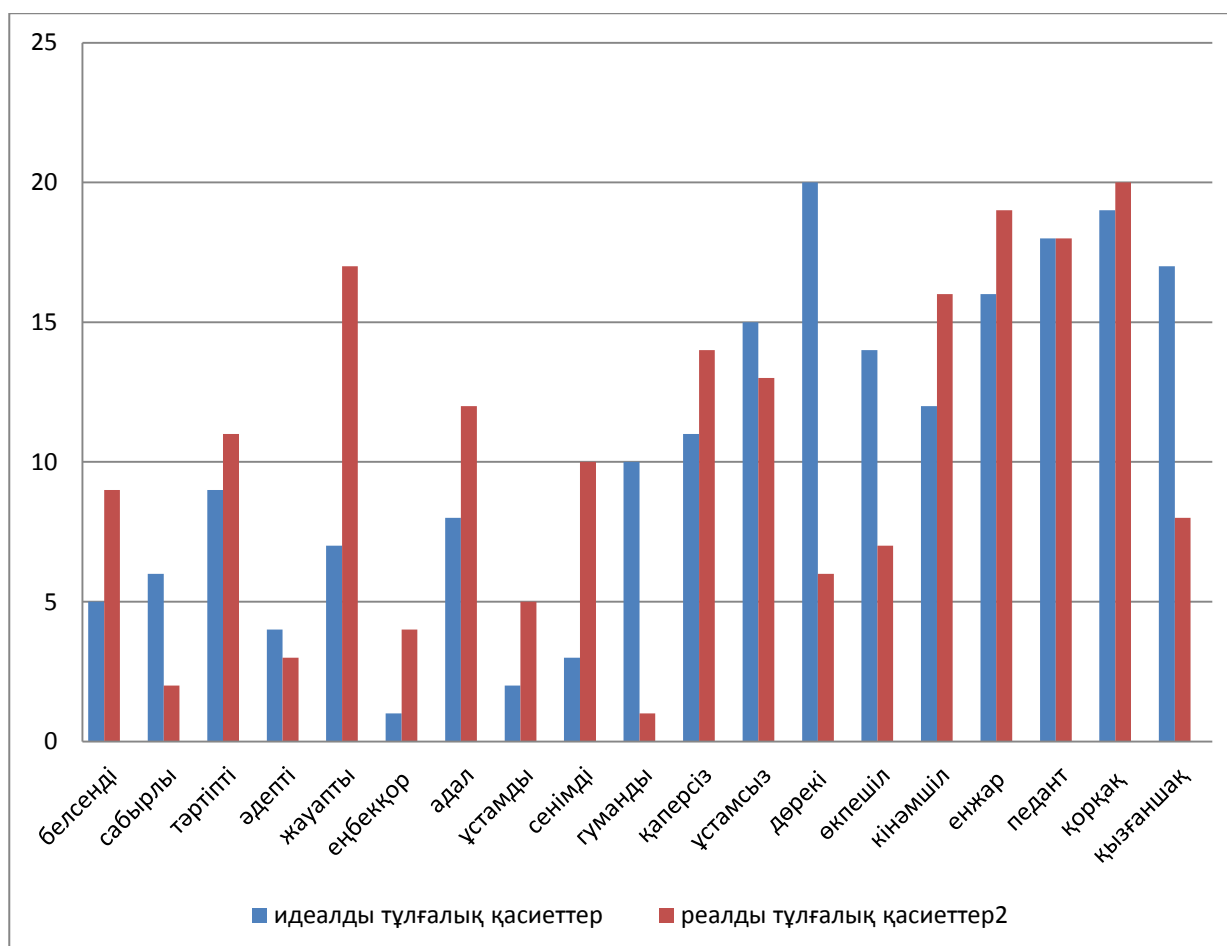
Сонымен қатар $r=0,50$ коэффициенті сыналушы магистранттар сарапшы ретінде барлығы дерлік оқытушылардың идеалды тұлғалық қасиеттердің даму деңгейіне реалды тұлғалық даму жағдайы тең келмейтінін көрсетеді.

Бірақ бұл мән қазіргі оқытушылардың тұлға ретінде дамуы идеалды бейнеге жақындау тенденциясымен сипатталады.

Кесте 9-Оқытушылардың тұлғалық қасиеттерінің сараптамалық бағалары (Будасси әдістемесінің модификациялық версиясы бойынша)

Эталонның ранг номері d_1	Тұлғалық қасиеттер	Субъектінің ранг номері d_2	Рангтер айырмасы D	Рангтер айырмасының квадраты d^2
5	белсенді	9	-4	16
6	сабырлы	2	4	16
9	тәртіпті	11	-3	9
4	әдепті	3	1	1
7	жауапты	17	-10	100
1	еңбекқор	4	-3	9
8	адал	12	-4	16
2	ұстамды	5	-3	9
3	сенімді	10	-7	49
10	гуманды	1	9	81
11	қаперсіз	14	-3	9
15	ұстамсыз	13	2	4
20	дөрекі	6	14	196
14	өкпешіл	7	7	49
12	кінәмшіл	16	-4	16
16	енжар	19	-3	9
18	педант	18	0	0
19	қорқақ	20	-1	1
17	қызғаншақ	8	-9	81
13	күмәншіл	15	-2	4
				$\Sigma d^2 = 675$

Оқытушылардың идеалды және реалды тұлғалық қасиеттерінің арасындағы айырмашылықты көру үшін диагностика нәтижелері 12-суретте көрсетілді.



Сурет 12- Оқытушылардың идеалды және реалды тұлғалық қасиеттерінің сараптамалық рангтері

Сыналушылардың сараптамасы бойынша реалды оқытушылардың тұлғалық дамуындағы гумандылық, сабырлық, әдептілік, еңбекқорлық секілді жағымды тенденциялар жоғары рангтерге ие. Ал, жағымсыз қасиеттердің алдыңғы орындарында реалды оқытушылардың тұлғалық дамуындағы ұстамсыздық, қаперсіздік және кінәмшілдік орналасқан.

Сондай-ақ, сыналушылардың сараптамасы бойынша идеалды оқытушылардың тұлғалық дамуындағы еңбекқорлық, ұстамдылық, сенімділік және әдептілік секілді жағымды тенденциялар жоғары рангтерге ие. Ал, жағымсыз қасиеттердің алдыңғы орындарында идеалды оқытушылардың тұлғалық дамуындағы қаперсіздік, кінәмшілдік және ұстамсыздық орналасқан.

Сонда сыналушылардың сараптамасы бойынша реалды және идеалды оқытушылардың тұлғалық дамуындағы жағымсыз қасиеттер тепе-тең позицияда деп айтуға болады.

Бұл диагностикалық әдістеме білім алушылардың өз оқытушыларын іскер де өз жауапкергілігін түсінетін еңбекқор тұлға ретінде көргілері келетіні анықталды. Сонымен қатар бұл сараптамалық рангте білім алушылар жоғары мектеп оқытушыларының рухани-ізгілікті қасиеттерінің дамуын жоғары бағалайтыны көрінеді.

Сонымен, эксперименттік зерттеу жоғары мектеп оқытушыларының

тұлғалық дамуындағы белгілі бір жалпыланған қасиеттердің, яғни типологиялық ерекшеліктерді анықтады. Бұл типологиялық ерекшеліктердің динамикалық, жағдайға байланысты өзгермелі болатынын ескеріп, әрбір диагностикалық әдістеменің нәтижелерін жалпылап қорытынды жасаймыз. Сонда қазіргі жоғары мектеп оқытушысын тұлға ретінде әлеуметтік жағдайға байланысты «гуманды оқытушы – тұлғалық деформацияланған оқытушы»; «кәсіпқой оқытушы – кәсіпқойлығы жеткіліксіз оқытушы»; «қарым-қатынасқа қабілетті оқытушы – кәсіби деструктивті оқытушы» және «жетістікке бағытталған оқытушы – өзін-өзі таныта алмайтын оқытушы» деген дихотомды қасиеттер интервалында тұлғалық қасиеттердің күрделі ықпалдастығымен анықталатыны белгілі болды.

Сонымен, бұл бөлімінде эксперименттік зерттеу арқылы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктері анықталып, олардың типологиялық белгілері сипатталды.

3.3 Оқытушының тұлғалық дамуын жобалау бағыттары

Бұл бөлімде жүргізілген теориялық-эксперименттік зерттеу нәтижелеріне байланысты жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық дамуы позитивті бағытта болуының үлгі ретіндегі жобалық бағдарламасы жасалады.

Ғылыми-зерттеу жұмыстарына жасалған талдаудан оқытушылардың позитивті тұлғалық дамуы үздіксіз және тұрақты болу қажеттігі көрінеді.

Әдебиетке жасалған талдау (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, т.б.) оқытушының тұлға ретінде өзіндік даму үдерісі оның өз-өзіне қатынастар жүйесі арқылы анықтаудың дұрыстығын көрсетеді. Осыған байланысты оқытушының тұлға ретіндегі және маман ретіндегі дамуы кәсіби сәйкестікке бағдарлануы тиіс.

Ұжымдық зерттеуімізде педагогтардың тұлғалық қасиеті болатын педагогикалық күзіреттілікті дамытудың механизмі ретінде кәсіби сәйкестіктің ерекшеліктері, мазмұны, бағыттылығы анықталған еді [290]. Мұнда педагогтардың «Мен-концепциясы» кәсіби сәйкестіктің басты көрсеткіші ретінде қарастырылады.

Олай болса жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытын қамтамасыз етуші психологиялық механизм ретінде кәсіби сәйкестікті анықтаймыз.

Әдебиетте сәйкестік тұлғаның басқалармен өзін салыстыру, теңестіру арқылы «Мен кімін?» деген сұраққа жауабы ретінде түсініледі. Сондықтан оқытушының өзіне қатынасы, басқаларға қатынасы, мамандығына қатынасы және басқалардың оған қатынасы кәсіби сәйкестіктің мазмұнын сипаттайды.

Педагогикалық, психологиялық зерттеулерде сәйкестік мәселесі жеткілікті дәрежеде қарастырылған. Ересек адамдарға, олардың кәсіби іс-әрекетіне байланысты сәйкестікті шетелдік түрлі бағыттар мен тұрғылар түсіндіреді.

Тұлғаның өз шекарасы мен орнын, өзінің басқалармен бірдейлігін түсінуі туралы пайда болған көзқарастардың алғашқысы Гарвард университетіндегі Уильям Джеймс [291] концепциясымен байланысты. Автор адамның өзін тұлға ретінде бірдейлігін түсінуі және әлеуметтік жаратылыс ретіндегі көптеген

«Мен»-дердің болуын түсінуі қатар жүретінін тағайындаған.

«Сәйкестік» терминінің алғаш қолданылып, ғылымға кіргізілуі З. Фрейд пен Э. Эриксон есімдерімен байланысты. Э. Эриксон [292] «сәйкестік» терминін тұлға тұтастығының маңызды сипаттамасы ретінде, белгілі бір әлеуметтік топтағы адамдармен бірдейлігін ықпалдастыру ретінде анықтайды. Бірақ психоаналитикалық тұрғыдан күрделі тұлғалық құрылым ретіндегі сәйкестік тек басқалармен ұқсастықты ғана білдірмейді. Сонымен қатар сәйкестік басқалардағы өзгешелікті де байқатады.

Таңбалық интеракционизм өкілі Ч.Х. Кулей [293] «Мен - концепция» ұғымын ғылымға енгізгенде, оны сәйкестіктікке бара бар анықтайды. Біздің зерттеудегі жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық ерекшеліктерін анықтайтын критерийлер мұнда «Мен - концепцияның» белгілері болып табылады. Яғни, біз қарастыратын оқытушының тұлға ретіндегі өзіне қатынасына таңбалық интеракционизмде «Мен – өзімді қандай деп ойлаймын» концепциясы бара бар болады. Ал, оқытушыға басқалардың қатынасына «Мен – басқалар мені қандай деп ойлайды» концепциясы келеді. Мұнда басқалардың тұлғаға қатынасына бағдарлану арқылы оның өзіне қатынасы қалыптасуы дәйектеледі.

Сонымен қатар тұлға когнитивтік тұрғы бойынша сәйкестікті мінез-құлықты тұлғалық және әлеуметтік деңгейде реттейтін когнитивтік жүйе ретінде анықтайды. Осыған байланысты Г. Бриквел [294] зерттеулерінде тұлғалық сәйкестік пен әлеуметтік рөлге байланысты сәйкестіктердің тығыз байланысы айқындалады. Бұл біздің зерттеу бойынша оқытушының тұлғалық қасиеттерінің оның маман ретінде кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруымен тікелей байланысын тиянақтай түседі.

Гуманистік бағыттың негізін салушылар А. Маслоу, К. Роджерс сәйкестікті тұлғаның басқалармен өзара әрекеттестігінің нәтижесі және өзін-өзі қабылдаудың ерекше формасы ретінде түсіндіреді.

Олай болса сәйкестік тұлғалық қасиет, тұлғаның мінез-құлық ерекшеліктерінің сипаты болып табылады. Осыған байланысты жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы позитивті бағытта болу үшін оның кәсіби сәйкестігі қалыптасуы қажет.

Тұлғаның кәсіби сәйкестігі маманның әрқашан дамуға бағытталатынын, әлеуметтік ортаның нормалары мен жалпыадамзаттық моральға сәйкес мінез-құлық танытуға ұмтылысын анықтайды.

Қарастырылып, талданған теориялық-әдіснамалар, теориялық-эксперименттік зерттеу нәтижелеріне байланысты тұжырымдалған қорытындылар негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытын қамтамасыз ететін жобалық бағдарлама жасау мүмкін болды.

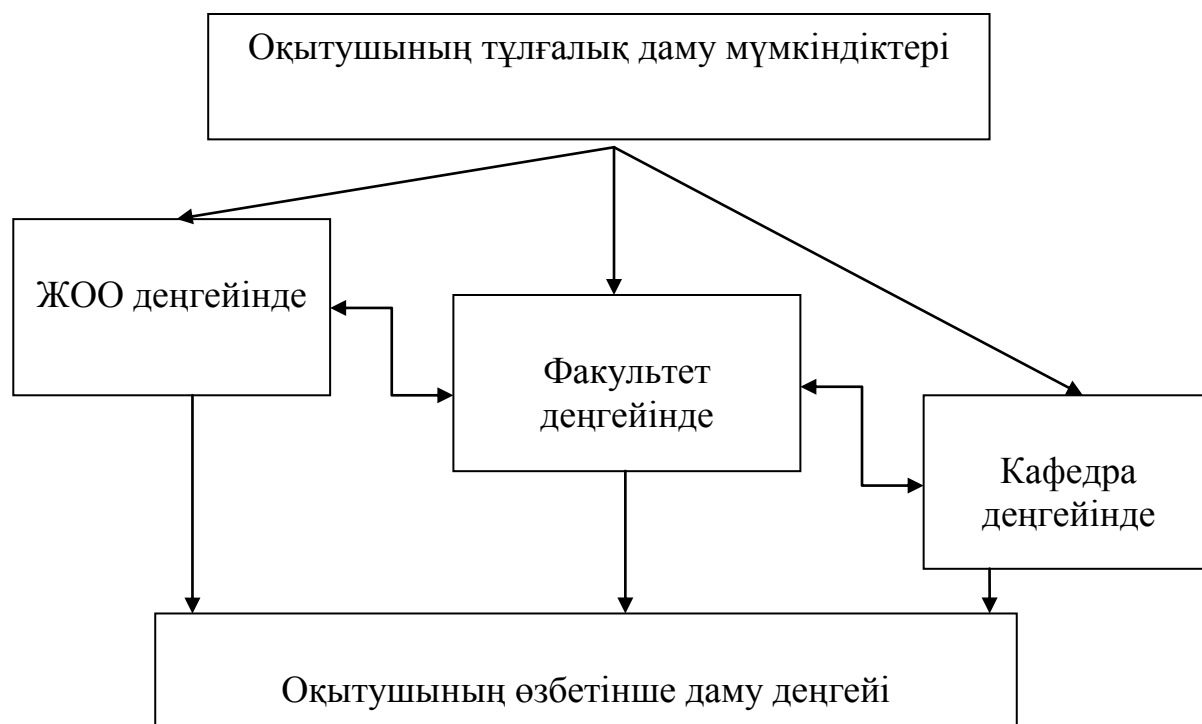
Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытын қамтамасыз ететін бағдарлама 4 деңгейде жүзеге асырылуы керек деп санаймыз:

- 1) ЖОО деңгейінде;
- 2) факультет деңгейінде;

- 3) кафедра деңгейінде;
- 4) оқытушының өзбетінше даму бағдарламасы деңгейінде.

Әр деңгейдегі жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытта болуын көздейтін жұмыстар мазмұны, тұрақты және баламалы формалары және әдіс-тәсілдері бойынша ажыратылады.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытын қамтамасыз ететін деңгейлер 13суретте келтірілген.



Сурет 13- Жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық даму мүмкіндіктері

1. ЖОО деңгейіндегі оқытушының тұлғалық дамуына байланысты жұмыстарды педагогикалық, психологиялық кафедраларының ұжымына жүктеледі. Сонымен қатар құзіреттілігі, мәдениеттілігі, өзінің кәсіби- тұлғалық дамуы бойынша басқаға үлгі болып танылған, тәжірибелі ұстаз шақырылып, қатыстырылады. Мұндай жағдайда кәсіби сәйкестік механизмі бойынша жас оқытушылардың тұлғалық дамуға бағыттылығы артады.

ЖОО деңгейіндегі оқытушының тұлғалық дамуына қатысты іс-шаралар педагогикалық-психологиялық топтық жұмыс формасында ұйымдастырылады.

Осыған байланысты оқытушының тұлғалық даму мәселесі білім жетілдіру бөлімшелерінің ұйымдастыруымен байланысты жүзеге асырылуы керек. Яғни, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы ЖОО-дағы білім жетілдіру курстары контекстінде жүзеге асырылуы тиімді болады деп санаймыз.

Сонымен қатар жас оқытушылар мектебі де олардың тұлғалық даму

мәселесіндегі түрлі аспектілерді қарастыра алады.

Білім жетілдіру курстары, жас оқытушылар мектебі арқылы оқытушылар өз мамандығы бойынша арнайы ғылыми-теориялық дайындықтан өтіп қана қоймайды. Оқытушылар мұнда жоғары мектеп педагогикасы мен жоғары мектеп психологиясының заманауи ғылыми ақпараттармен танысуы керек. Бұл ақпараттар мазмұнын тұлға, тұлғалық даму, педагогикалық іс-әрекет, педагогикалық қарым-қатынас, педагогтың тұлғалық дамуы, педагогтың тұлғалық қасиеті ретіндегі кәсіби құзіреттіліктері, педагогтың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері, педагогтың кәсіби-тұлғалық деформациялары, педагогтың тұлғалық типтік ерекшеліктері секілді педагогикалық-психологиялық мәселелер құрайды.

Білім жетілдіру курстары мен жас оқытушылар мектебі бойынша бағдарламалардан меңгерілген репродуктивті білім шығармашылықпен қолданылып, практикалық маңызға ие болу үшін оқытушының тұлғалық дамуына байланысты педагогикалық, психологиялық семинарлар мен психологиялық тренингтер тиімді болады.

Сонымен қатар, ЖОО деңгейінде оқытушылардың тұлғалық қасиеттері мен ерекшеліктеріне байланысты арнайы зерттеу жүргізу тиімді болады. Мұнда жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық ерекшеліктеріне байланысты сұрақтама, сауалнама, сұхбат әдістері әр түрлі қызықты мәлімет береді.

2. Факультет деңгейінде оқытушының тұлғалық даму мәселесі ғылыми-практикалық семинарлардан бастап факультет Кеңесі жағдайына дейін қарастырылады. Мұнда мамандыққа байланысты оқытушының кәсіби-тұлғалық қасиеттерінің дамуы өзекті болады.

Сонымен қатар білім алушылардың идеалды оқытушы туралы сұрақтамаларға берген жауаптары әр түрлі педагогикалық, психологиялық іс-шараларға негіз бола алады.

Факультет деңгейінде оқытушының тұлғалық даму мәселесі топтық және жеке дара жұмыс формалары бойынша жүзеге асырылады.

3. Кафедра деңгейінде жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық дамуына байланысты мәселелердің шешімі кафедраның қалыптасқан дәстүріне, қалыптасқан тәжірибесіне негізделеді. Мұнда оқытушылардың жеке дара және кәсіби ерекшеліктері есепке алынады.

Бірақ әдебиетке жасалған талдаудан кафедра деңгейінде де оқытушының тұлғалық дамуы бойынша теориялық семинарлар тиімді болатыны анықталды.

Сонымен қатар оқытушының тұлғалық ерекшеліктеріне байланысты жүргізілген сұрақтама, сауалнама, сұхбат нәтижелері талданады. Осыған байланысты пікірталас ұйымдастырылады. Оқытушылардың тұлғалық дамудың теориялық және практикалық мәселелері бойынша тәжірибе алмасуына мүмкіндік жасалуы қажет болады.

Олай болса, факультет деңгейіндегі секілді кафедра деңгейінде де оқытушының тұлғалық даму мәселесі топтық және жеке дара жұмыс формалары бойынша қарастырылады.

4. ЖОО, факультет және кафедра деңгейіндегі мақсатқа сәйкес атқарылған жұмыстар оқытушының өзбетінше тұлғалық жағымды қасиеттерді дамытуына

мотивация болып, өзіндік тұлғалық дамуды өзекті ете алады.

Оқытушының өзбетінше тұлғалық даму бағдарламасының құрылым бөліктері келесідей болу керек деп санаймыз:

- өзбетінше педагогикалық білім жетілдіру;
- психологиялық-педагогикалық тренингтерге ерікті түрде белсенді қатысу;
- жеке дара психологиялық кеңес алу;
- аутопсихологиялық тренинг әдістерін меңгеру;
- библиотекалық терапия (кітап оқу арқылы психологиялық даму);
- түрлі рекреативті формадағы іс-шараларға белсенді қатысу (саяхаттау, педагогикалық ұтқырлыққа қатысу, басқа қалалардағы, басқа мемлекеттердегі білім жетілдіру курстарына қатысу, онлайн тағылымдамалардан өтіп тұру, т.б.).

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытын қамтамасыз ететін бағдарламаның құрылым бөліктерінің арасында тығыз байланыс бар.

Мұнда ЖОО деңгейіндегі, факультет деңгейіндегі, кафедра деңгейіндегі іс-шаралар сыртқы ықпал ретінде болады. Ал, оқытушының жас ерекшелігі, әлеуметтік рөлдері, статусы мен міндеттері, қызметі мен кәсіби парызы ескерілсе, оның тұлғалық дамуына сырттан ықпал ету әрі күрделі, әрі тиімсіз болатыны белгісі.

Ғылыми зерттеу жұмысына жасалған талдаудан тұлғалық қасиеттердің қалыптасуы, тұлғалық кемелдену үшін ең маңызды рөлді оқытушының өзіндік даму деңгейі атқаратыны анықталды. Бірақ ЖОО деңгейіндегі, факультет деңгейіндегі, кафедра деңгейіндегі іс-шаралар әрқашан тұлғаның өзіндік дамуы үшін сыртқы мотивтер, басты факторлар, алғышарттар болады.

Сондықтан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытын қамтамасыз ету бағдарламасында өзіндік даму үдерісі негізгі болып табылады.

Біздің эксперименталдық жұмыста алынған эмпирикалық мәліметтерді және психологиялық-педагогикалық ғылыми әдебиеттерді талдау арқылы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерді өзіндік дамытуға арнайы педагогикалық-психологиялық тренингтердің мотивациялық, бағдарлық әсері жоғары болады деп санаймыз.

Осыған байланысты оқытушының тұлғалық қасиеттерді өзіндік дамытуына түрткі болатын педагогикалық-психологиялық тренингті жүзеге асыруда 5 сатылы жұмыс ұйымдастырылуы тиіс:

- дайындық сатысы;
- саналы түсіну сатысы;
- қайта бағалау сатысы;
- әрекет сатысы;
- рефлексия сатысы.

Тек сонда ғана кәсіби іс-әрекетті маңызды болатын тұлғалық қасиеттердің кездейсоқтық көрінісінен оқытушының тұлғалық дамуы позитивті бағытта тұрақтылықпен үздіксіз жылжи алады.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерді өзіндік дамытуына

бағдарлайтын тренингтің дайындық сатысында кәсіби күтімді нақтылау үдерісі жүзеге асырылады. Бұл сатыда оқытушының тұлғалық қасиеттерді кәсіби іс-әрекетте өзектендіруі бойынша диагностикалық әдістемелер кешені жинақталады. Мұнда оқытушының кәсіби құзіреттілігі, кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері зерттеледі. Одан соң топтық тренингтің бірінші сабағын өткізе беруге болады. Бірінші сабақтың мақсатына оқытушылардың тренинг жұмысымен танысуы, топтық ынтымақтастықты қалыптастыру, коммуникативті бөгеттерді жою жатады.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттерді өзіндік дамытуына бағдарлайтын тренингтің келесі сатыларында олардың жас ерекшеліктерін және кәсіби қызметіндегі мәселелерді ескере отырып кәсіби жағымды тұлғалық қасиеттерді қалыптастырудың шарттары анықталады. Бұл шарттардың қатарына келесі тренингтік сабақ формалары және тренинг әдістері жатады:

- өзара әрекеттестіктің пікірталастық сипаты;
- диалог;
- ой штурмы;
- педагогикалық жағдаятты талдау;
- рөлдік ойындар;
- іскерлік ойындар;
- тренингтік психофизикалық жаттығулар, және т.б..

Оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлайтын педагогикалық-психологиялық тренингтің жалпы түрдегі әдіснамалық құрылымы 10 кестеде көрсетілген.

Пікірсайыс кезінде оқытушылардың этикалық идеяларды, түсініктерді, жасалатын жорамалдарды талдау және сараптау мүмкіндігі болады. Соның арқасында оқытушылардың өз әріптестерінен құралған топ алдында зерттеу, талдау және сөйлеу дағдылары өзектенеді. Сонымен қатар белгілі мазмұндағы пікірсайысты нәтижелі жүргізуге, сыни ойлауға қабілет артады.

Олай болса оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлайтын педагогикалық-психологиялық тренингтің әр сатысының өзінің атқаратын қызметі бар. Олардың бірімен бірі байланыса отырып жүзеге асырылуы тиіс. Бір сатының орнын екіншісі баса алмайды. Сондықтан тұтастық, жүйелілік қағидалары оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлайтын педагогикалық-психологиялық тренингін ұйымдастыруда, жүзеге асыруда қатаң негізге алынуы тиіс. Сонда ғана оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін дамыту жоғары деңгейде жүзеге асырылады.

Кесте 10 - Оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлайтын педагогикалық-психологиялық тренингтің жалпы түрдегі

құрылымы

Сатылар	Мақсат	Әдістер мен тәсілдер
Дайындық	Оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлау, мотивтендіру бойынша олардың кәсіби күтімін нақтылау. Топтық ынтымақтастықты қалыптастыру. Топ ішінде сенімділікті қалыптастыру. Коммуникативтік бөгеттерді жою.	Бақылау Психодиагностикалық тестілеу Сұрақтамалар Сұхбат Сауалнама жүргізу Жаттығулар Тренингтік ойындар
Саналы түсіну	Педагогикалық іс-әрекетте позитивті бағыттағы тұлғалық қасиеттерді өзіндік дамыту мәселесін саналы түсіну. Мазасыздық деңгейін төмендету. Өзін-өзі тануға ұмтылу. Өзін-өзі жетілдіруге ұмтылу.	Пікірсайыс Жаттығулар Ойындар Педагогикалық жағдаятты талдау
Қайта бағалау	Өзін жағымды тұлғалық қасиеттермен сипатталатын оқытушы ретінде бағалау. Өзін-өзі өзгерту. Басқа адамның жеке даралығын түсіну және қабылдау.	Сауалнама жүргізу Жаттығулар Ойындар
Әрекет	Тұлғалық қасиеттерді дамытудың және кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асырудың шегін түсіну. Өзара түсінісуге біліктілікті арттыру. Өзара әрекеттестікте маңызды тұлғалық қасиеттерді қалыптастыру.	Рөлдік ойындар Пікірсайыс Педагогикалық жағдаятты талдау Жаттығулар Ойындар
Рефлексия	Тренинг кезінде алынған нәтижелерді бағалау	Арт-терапия элементтері Алынған нәтижелерді өзіндік бағалау Жаттығулар Ойындар

Оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлайтын педагогикалық-психологиялық тренингті жүргізу үшін қазіргі

кезде кең таралған топтық интерактивті жұмыстарды ұйымдастырудың және жүзеге асырудың әдістері, формалары, құралдары жайлы зерттеулерді, еңбектерді пайдалану тиімді болады. Бірақ басқа психологиялық тренингтерден оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлайтын педагогикалық-психологиялық тренингтің өзгешелігі болу керек. Мұнда тренинг барысында оқытушыларға педагогтардың кәсіби деформациясы, кәсіби деградациясы туралы, олардың синдромдары туралы, кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруда тұлғалық дамудың негативті бағыт алу жағдайлары туралы, оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерінің дамуы ғана кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жетілдіруге мүмкіндік беретіні туралы, кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерді үздіксіз, тұрақты түрде өзіндік дамытудың қажеттігі туралы практикалық маңызды мәліметтермен қатар, теориялық мағлұматтар берілуі тиіс.

Бірақ оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерін өзіндік дамытуға бағдарлайтын педагогикалық-психологиялық тренингін ұйымдастыру жеткіліксіз болып табылады.

Сондықтан оқытушының позитивті бағытта тұлғалық дамуы мақсатты және арнайы бағдарламалармен жүргізілуі қажет. Осыған байланысты үлгі ретінде кафедра деңгейінде ұйымдастырылатын іс-шаралар бағдарламасын жобаладық. Бұл үлгіленген бағдарлама 11 кестеде көрсетілген.

Жоғарыда ескертілгендей бұл тек кафедра деңгейінде мақсат-бағдарлы түрде оқытушының тұлғалық қасиеттерін позитивті бағытта дамытуды қамтамасыз ету шаралары болып табылады. Сонымен қатар ЖОО ішінде, ЖОО аралық, облыс, аймақ, республика деңгейлерінде оқытушылардың жағымды тұлғалық қасиеттерін дамыту мәселесіне арналған семинарлар және ғылыми-практикалық конференциялар ұйымдастырып отырған дұрыс.

Сонымен қатар оқытушылардың жағымды тұлғалық қасиеттері туралы, педагогтардың кәсіби деформациясы, кәсіби деградациясы туралы, олардың синдромдары туралы, кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруда тұлғалық дамудың негативті бағыт алу жағдайлары туралы, оқытушының жағымды тұлғалық қасиеттерінің дамуы ғана кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жетілдіруге мүмкіндік беретіні туралы, кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерді үздіксіз, тұрақты түрде өзіндік дамытудың қажеттігі туралы әдебиеттерді талдау, әдістемелік құралдармен танысу маңызды рөл атқарады.

Олай болса жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуын ұйымдастыру, жүзеге асыру тұтас бір жүйені құрайды. Мұнда кафедра деңгейінен ЖОО деңгейіне дейінгі іс-шаралар және оқытушының өзіндік дамуы бойынша белсенді әрекет болуы қажет. Бұл жағдайда мұндай жүйенің әр бөлігі бір-бірімен ажырамас бірлікте болуы қажет.

Сонымен, жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуын ұйымдастыру, жүзеге асыру мақсатты және арнайы жасалған бағдарламамен жүзеге асырылатын үдеріс болып табылады.

Кесте 11- Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының позитивті бағытын қамтамасыз етуді кафедра деңгейінде жүзеге асырудың үлгі ретіндегі

бағдарламасы

Реті	Қарастырылатын мәселелер	Іс-шара формасы
1	Оқытушының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті	Ғылыми-әдіснамалық семинар
2	ЖОО-дағы педагогикалық қарым-қатынас	Сұрақтама және оны кафедра мәжілісінде талдау
3	Оқытушының тұлғалық даму мәселесі	Ұжымдық зерттеу бойынша монография дайындау
4	Оқытушының кәсіби күзіреттілігі тұлғалық қасиет ретінде	Кафедра мәжілісі
5	Оқытушының кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерінің қалыптасу мәселесі	Теориялық семинар: «дөңгелек үстел»
6	Оқытушының тұлғалық деформациясы	Педагогикалық кейстер жасап, кафедрада талдау
7	Оқытушының тұлғалық қасиеттері бойынша типологиялық ерекшеліктері	«Жоғары мектеп педагогикасы» немесе «Жоғары мектеп психологиясы» пәндерінің сәйкес тақырыптары бойынша ашық сабақ ұйымдастыру және талдау
8	Жағымды тұлғалық қасиеттерді дамыту	Жеке дара жоспар жасау, тәжірибе алмасу

Енді қорытынды жасайық:

1. Жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуын тұтас бір жүйе ретінде жобалап, оның үлгіленген бағдарламасын құруға болады.

2. Кафедра, факультет және ЖОО деңгейлеріндегі іс-шаралар және оқытушының өзіндік дамуы оның тұлғалық қасиеттерін тұрақты түрде, үздіксіз дамытуына сыртқы мотив, бағдар болып табылады.

3. Оқытушының тұлғалық дамуы өзара байланысты, мақсат-бағдарлы түрде кафедра, факультет және ЖОО деңгейлеріндегі іс-шаралар және оқытушының өзіндік дамуы бойынша жүзеге асырылуы керек.

4. Жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуы үшін кәсіби сәйкестік үлгі ретінде негіз болады.

5. Жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуына мотивтендіретін арнайы педагогикалық-психологиялық тренингтің сатылы түрде ұйымдастырылуы кәсіби сәйкестікке бағдарлануды топ ішінде, өзара әлеуметтік әрекеттестік қамтамасыз етеді.

Осылайша бұл бөлімде зерттеу мақсатымызға сәйкес жүргізілген теориялық-эксперименттік зерттеу нәтижелері бойынша жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық дамуы позитивті бағытта болуының үлгі ретіндегі жобалық бағдарламасы жасалды.

ҚОРЫТЫНДЫ

1. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін зерттеуге негіз болатын іргелі әдіснамалық тұрғылар анықталды.

Педагогика, психология ғылымдарындағы жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріне қатысты негізгі және нақты-ғылыми әдіснамалық тұрғылар, қағидалар анықталып, сипатталды.

Әдіснамалық тұрғылардың ортақ функционалдық қызметтері жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеу үшін нақтыланып, жалпыланды.

Нақтыланған тұрғылар мен олардың функционалдық қызметтері бойынша жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді зерттеудің әдіснамалық негізінің моделі құрылды. Бұл модель бойынша кәсіби педагогикалық іс-әрекет және кәсіби педагогикалық қарым-қатынас жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы ерекшеліктерді анықтайды.

Нақтыланған әдіснамалық қағидалар негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтауға қажетті педагогикалық, психологиялық теория жасалады. Бұл теория келесі мәселелерге байланысты идеялар, тұрғылар мен тұжырымдардан жинақталады:

- жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық іс-әрекеті;
- жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық қарым-қатынасы;
- тұлға және жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретінде анықталынуы;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтайтын кәсіби құзіреттіліктер;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретіндегі кәсіби құзіреттіліктерінің кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттермен сипатталуы;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктеріндегі педагогикалық, психологиялық мәселелер;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиялық жіктелі негіздері мен сипаттамалары;
- жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуындағы позитивті бағытты жобалаудың және соның негізінде педагогикалық, психологиялық нұсқаулықтың мазмұны.

2. Ғылыми-зерттеулер негізінде кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық, психикалық дамуын қамтамасыз ететін жетекші іс-әрекет ретінде анықтаймыз.

Әдіснамалық тұрғы негізінде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы кәсіби іс-әрекеттің жетілуін анықтайды деп тұжырымдаймыз.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктері мен оның оқыту, тәрбиелеу, ғылыми-зерттеу, ұйымдастыру, коммуникативті, дидактикалық, әдістемелік, т.с.с. қызметі мен бағыттарына байланысты көп аспектілі,

көп түрлі кәсіби педагогикалық іс-әрекеті өзара шарттастықта болады.

Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің объектісі біртұтас педагогикалық үдеріс ретінде анықталады. Сондықтан

жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті жүйе ретінде гностикалық, ұйымдастырушы, коммуникативті, конструктивті, прогностикалық, жобалаушы, бағалаушы секілді құрылым және функционалдық бөліктерден құрылады және бұл бөліктер оның тұлға ретіндегі даму ерекшеліктерімен өзара байланысты болады.

Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті тұлғалардың – оқытушы мен білім алушылардың, оқытушы мен әкімшіліктің бірлескен іс-әрекеті ретінде анықталады. Сондықтан, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті әмбебаптық қызметімен, шығармашылық мазмұнымен, ғылымилық негізімен, кәсіби өзара әрекеттестікті жүзеге асыру сипатымен өзгешеленеді.

Қазіргі кездегі ЖОО-дағы кәсіби дайындау реформасы мен модернизациялау стратегиясы мен талаптары жоғары мектеп оқытушысының кәсіби педагогикалық іс-әрекетінің өзгеше тенденциясын анықтайды. Бұл оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктерінде бейнеленеді.

ЖОО-дағы кәсіби педагогикалық іс-әрекетті білім алушылардың кәсіби-тұлғалық дамуы мақсатында жоғары мектеп оқытушысының тұлға ретінде педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастыруынан және жетілдіруінен құралатын біртұтас жүйе ретінде анықталады.

3. Педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынастың арасындағы байланыс ажырамастай тығыз болғандықтан, жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуы оның өзара ақпарат алу, өзара әрекеттесу және өзара қатынас жасау қабілетімен шарттасады.

Кәсіби педагогикалық қарым-қатынасты жоғары мектеп оқытушысының білім алушылар және басқалар арасындағы екіжақты кәсіби-тұлғалық дамуға бағытталған, мақсат-бағдарды өзара ақпарат алу (коммуникация), өзара әрекеттесу (интеракция) және өзара қатынас жасау (перцепция) үдерісі ретінде анықтаймыз.

ЖОО-дағы оқытушы-білім алушы, оқытушы-оқытушы, оқытушы-әкімшілік арасындағы педагогикалық қарым-қатынастың ұйымдастырылуы және жүзеге асырылуы формасы, бағыты, мазмұны мен сипаты оқытушының активатор, инициатор бола алу, түсіне алу, қабылдай алу секілді тұлғалық даму ерекшеліктеріне байланысты.

Жоғары мектеп оқытушысының педагогикалық қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыруы мен жүзеге асыруы оның тұлға ретінде диалогқа, яғни субъект-субъект негіздегі қарым-қатынасқа даяр болуына тікелей тәуелді.

Кәсіби педагогикалық қарым-қатынас стилі коммуникация, интеракция және перцепция үдерістеріндегі жоғары мектеп оқытушысының жеке-дара тұлғалық ерекшеліктері, тұлғалық қасиеттерінің типтік негізде топтасуы арқылы анықталады.

4. Іс-әрекеттің, қарым-қатынастың тиімді ұйымдастырылуы, жүзеге асырылуы және жетілдірілуі «тұлға» ұғымымен тікелей байланысты болады. Сонымен қатар, индивидтің тұлға ретінде танылуы мен дамуының басты факторы іс-әрекеттің, қарым-қатынастың жетілу деңгейі болып табылады. Олай

болса тұлға және қоғамдық маңызды іс-әрекет, қарым-қатынас өзара байланысты, өзара тәуелді, өзара шарттас болады.

Тұлға күрделі, синтезделген, интегралданған қасиеттердің құрылымы арқылы сипатталып, деңгейлі, сатылы дамиды.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктері оның кәсіби іс-әрекетімен шарттасатын индивидтік, әлеуметтік, жеке дара қасиеттері және оларға тәжірибесінің бейнеленуі арқылы анықталады. Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің құрылымдары бір-біріне ажырамастай тәуелді болады.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің құрылымы оның кәсіби құзіреттілік арқылы анықталатынын көрсетеді. Ғылыми зерттеулер негізінде тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтайтын құзіреттіліктерді 3 топқа жіктедік:

1) оқытушының тұлға ретінде өзіне, өзінің дамуына құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер;

2) оқытушының басқаларға ізгі, құнды қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер;

3) оқытушының өзінің іс-әрекетін, қарым-қатынасын тиімді жүзеге асыруға және оларды жетілдіруге субъектілік қатынасын анықтайтын құзіреттіліктер.

Жоғары мектеп оқытушысының құзіреттілігінің мазмұнын кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер толық сипаттайды. Кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер оқытушылардың ішкі әлеуеті болып табылады. Кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер оқытушының тұлға ретінде даму бағытын айқындайды. Сондықтан, жоғары мектеп оқытушысының кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттерін кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға және жетілдіруге, білім беру субъектілердің өзін-өзі танытуына әлеуетті мүмкіндік ретінде интеграцияланған, синтезделген және өзара байланысты өзектенуде кемелділікті анықтайтын тұлғалық қасиеттер деп тұжырымдаймыз.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық қасиеттері қандай ерекшеліктермен сипатталса да, ол кемелділікке ұмтылып, кемел тұлға ретінде үздіксіз дамуы тиіс. Бұдан жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамуының ерекшеліктері құрылымдық, яғни интегративті біртұтас жүйе ретінде модельденеді. Мұндағы әрбір қасиет тұлғалық даму критерийі ретінде анықталады.

Жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық дамудағы кемелдігі кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің шығармашылықпен үздіксіз жетілуін қамтамасыз етеді.

5. Кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің тиімді болуы маман тұлғасына кері әсер тигізуі мүмкін және заңды құбылыс болады. Соынмен қатар әлеуметтік, кәсіби талаптарға сәйкес келмесе педагогтың тұлғалық дамуы теріс бағытпен анықталады және кәсіби іс-әрекетте, жеке баста негативті құбылыстар – кәсіби деформациялар орын алады.

Кәсіби деформациялар оқытушының басқаларға манипуляция жасауы, билеп-төстеуі, авторитарлығы, ригидтілігі, сын көтермеуі, кәсіби қасиеттердің,

қабілеттердің және ойлаудың әлсіреуі, енжарлық, мұң, мазасыздық, өшпенділік, когнитивтік дефициттар, өзін-өзі бағалаудың адекватты болмауы, т.с.с. тұлғалық жағымсыз қасиеттер, дамудағы мәселелік өзгерістер арқылы сипатталады.

Кәсіби деформация жас ерекшелікке, әлеуметтік рөлдерге, экономикалық-әлеуметтік жағдайға, денсаулыққа, тұлғалық қасиеттерге, эмоционалдық жай-күйге байланысты болса да, оқытушының тұлғалық дамуына негативті бағыт беріп, ол кәсіпқой деңгейдегі тұлға ретінде анықтала алмайды.

Оқытушының тұлғалық қасиеттері кәсіби маңызды жағымды сипатпен ерекшеленсе ғана, ол дамуы позитивті бағыттағы тұлға ретінде кәсіпқой деңгейінде танылады.

6. Интеграцияланып, синтезделген және әрбір тұлғаның жеке даралығын сипаттайтын кәсіби маңызды қасиеттердің композициясын оқытушының тұлға ретіндегі типологиялық (немесе типтік) ерекшеліктері деп қарастырамыз.

Типологиялық ерекшеліктері оқытушының тұлға ретінде мамандыққа сәйкес келмеуін де, оның кәсіби даму бағытында жетілудің жоғары деңгейін де анықтауға мүмкіндік береді.

Типологиялық ерекшеліктер оқытушының тұлғалық даму үдерісінің нәтижесі ретінде анықталады.

Типологиялық жіктеменің басты параметрлері оқытушының педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынаста өзекті болатын тұлғалық қасиеттердің ерекше танылуы болады. Бұл тұлғалық қасиеттер жағымды немесе жағымсыз болуы мүмкін. Және бұл ерекшеліктер кәсіби іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы жеке дара стильдерді, әдеттерді, қатынастарды, мінез-құлықтың стратегияларын, кәсіби құзіреттіліктер мен кәсіби маңызды қасиеттерді жіктеп, ажыратып, жинақтап, сипаттайды.

Біздің зерттеуде жоғары мектеп оқытушысының тұлғалық даму ерекшеліктерінің типологиялық жіктелуіндегі басты критерийлер ретінде олардың өзіне қатынасы, басқаларға қатынасы, кәсіби іс-әрекетіне қатынасы және оған басқалардың қатынасы анықталды.

7. Жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуын тұтас бір жүйе ретінде жобалап, оның үлгіленген бағдарламасын құруға болады.

Кафедра, факультет және ЖОО деңгейлеріндегі іс-шаралар және оқытушының өзіндік дамуы оның тұлғалық қасиеттерін тұрақты түрде, үздіксіз дамытуына сыртқы мотив, бағдар болып табылады.

Оқытушының тұлғалық дамуы өзара байланысты, мақсат-бағдарлы түрде кафедра, факультет және ЖОО деңгейлеріндегі іс-шаралар және оқытушының өзіндік дамуы бойынша жүзеге асырылуы керек.

Жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуы үшін кәсіби сәйкестік үлгі ретінде негіз болады.

Жоғары мектеп оқытушысының позитивті бағытта тұлғалық дамуына мотивтендіретін арнайы педагогикалық-психологиялық тренингтің сатылы түрде ұйымдастырылуы кәсіби сәйкестікке бағдарлануды топ ішінде, өзара әлеуметтік әрекеттестік қамтамасыз етеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

- 1 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы: Астана – Ақорда-2007жыл, №319-III. 2015.21.07.берілген өзгерістерімен, толықтыруларымен. http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_21.07.2015.
- 2 Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. 07.12.2010 ж., ҚР Президентінің № 1118 Жарлығы, Астана. (2014.12.08. берілген өзгерістерімен, толықтырулармен).<http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1000001118>. 15.01.2016.
- 3 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар–рухани жаңғыру» бағдарламалық мақаласы. 12.04.2017. <http://archive.president.kz/bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-kazakstan-respublikasy-prezidenti-n-a-nazarbaevtyyn-makalasy-talkylau/>. 12.04.2017.
- 4 ҚР Президентінің Үкімімен бекітілген Қазақстан Республикасының білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. 01.03.2016, №205.<http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1600000205>. 05.10.2017.
- 5 Назарбаев Н.Ә. «100 нақты кадам» Бағдарламасы, 20.05.2015.<http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1500000100>. 17.04.2016.
- 6 Қазақстан Республикасы Статистика комитетінің статистикалық бюллетені. – Астана, 2017. –Т.1, Сер.22. – 198 б.
- 7 Амонашвили Ш.А. Личность воспитывается личностью//moskva-capital.ru 24.01.2017.
- 8 Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Журнал Высшей школы экономики. Серия Психология. – 2005. –Т. 2, № 4. – С.3-21.
- 9 Ананьев Б. Г. Психология человека. –СПб, 1997.– 90с.
- 10 Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
- 11 Бодалёв А. А. Вершина развития взрослого человека. – М., 1998.–168с.
- 12 Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1969. –391 с.
- 13 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения.–Изд.2-е. – Алматы: Казак университеті, 2009. – 308 с.
- 14 Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: Экспо-Пресс, 2002. – 272 с.
- 15 Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс»/ «Универс», 1994. – 480 с.
- 16 Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. – М., 1997. – 463 с.
- 17 Шадриков В.Д. Деятельность и способности.–М., 1994.–320 с.
- 18 Шерьязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: автореф... д.психол.н. – М., 1999.– 47 с.
- 19 Ахметова Г.К. Трансформация образовательного идеала в подготовке учительских кадров в Республике Казахстан. – Алматы, 2002.– 203 с.

- 20 Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алма-Ата: Изд-во КазГУ, 1992. – 194с.
- 21 Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.; Воронеж, 2010. – 448 с.
- 22 Кертаева Ғ.М. Ұстаз қызметіндегі педагогикалық деонтология / Монография.– Алматы: «Ғылым», 2002. – 224 б.
- 23 Климов Е.А. Психология профессионала.– М., 1996. – 400с.
- 24 Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системнопедагогического исследования /под. ред.Н.В. Кузьминой. – Изд. 2-е. – М.: Народноеобразование, 2002. – С. 7–52.
- 25 Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. –М.: Гардарики, 2006.–269с.
- 26 Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.– 192 с.
- 27 Менлибекова Г.Ж. Проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях информатизации общества // Информатика: проблемы, методология, технологии: международная научно-методическая конференция. – Воронеж, 2007. – С. 27– 34.
- 28 Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: Просвещение, 1994. - 138 с.
- 29 Роджерс К. Личные соображения относительно преподавания и учения. http://eurekanet.ru/ewww/promo_print/21016.html. 19.06.2017.
- 30 Мынбаева А.К. Основы педагогики высшей школы. - Алматы, 2013. – 183 с.
- 31 Сейтешев А.П. Развитие педагогической науки и научно-теоретических основ формирования национальных кадров. – Алматы: Ғылым, 1997. –157 с.
- 32 Слостенин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века. – М.: Издательство «Ремдер», 2010. – 48 с.
- 33 Таубаева Ш.Т. Научный статус, структура и функции методологии педагогики // ҚПҒА хабаршысы. – 2013. – № 1. – С. 3-12.
- 34 Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя.– Алматы: «Ғылым», 1998. – 325 с.
- 35 Шерьязданова Х.Т. Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. –193б.
- 36 Бережнова Е.В. Позиция ученого-педагога и ее отражение в понятийно-терминологическом аппарате педагогики //www.bim-bad.ru/biblioteka.25.07. 2016.
- 37 Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. – М., 2006. – 394 с.
- 38 Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград: Перемена, 2001.–444 с.
- 39 Таубаева Ш.Т., Булатбаева А.А. О процессе овладения методологией исследовательской деятельности // Білім беру жүйесіндегі этнопедагогика. – 2008. – № 5. – С. 33-38.
- 40 Ахметова Г.К. Образовательный идеал в теории и практике подготовки педагогических кадров.–Алматы: Қазақ университеті, 2000. –124с.
- 41 Бейсенбаева. А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. – Алматы: Ғылым, 1998. –225 с.

- 42 Калкеева К.Р. Теоретико-методологические основы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана: автореф. ... д.п.н. –Караганда, 2010. –42 с.
- 43 Кенжебеков Б.Т. Университет студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориясы мен практикасы.–Астана, 2001. – 275 б.
- 44 Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.– М.: Высшая школа, 1990.–117 с.
- 45 Кусаинов А.К. Социальный портрет учителя // Открытая школа. – 2004. – № 7(32). – С. 9-15.
- 46 Маркова А.К. Психология профессионализма. –М., 1996.–312 с.
- 47 Митина Л.М. Психология профессионального развития.– М., 1998.
- 48 Менлибекова Г.Ж. Социальная компетентность, сущность, структура, содержание // Высшая школа Казахстана. – 2001. – № 4–5.–С. 153-159.
- 49 Молдажанова А.А. Влияние единства дидактической и методической подготовки на формирование профессиональной культуры будущего учителя: автореф.... д.п.н. – Алматы, 2007. – 41 с.
- 50 Мынбаева А.К. История, теория и технологии научной деятельности высшей школы: монография.– Алматы, 2010. – 257 с.
- 51 Сарбасова Қ.А. Білім берудегі ізгілендіру парадигмасының мәні // Заманауи әлемдегі ғылым мен білім: х/а ғыл.-пр. конф. матер.- Қарағанды: «Болашақ-Баспа», 2017. – Т.2 – Б.8-12.
- 52 Сейітқазы П.Б. Болашақ мұғалімдерді бұқаралық ақпарат құралдары арқылы тәрбие үрдісіне дайындаудың ғылыми-теориялық негіздері: автореф. ...пед.ғыл.д-ры – Астана, 2009. – 50 б.
- 53 Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
- 54 Төлеубекова Р.К. Адамгершілік тәрбиенің негіздері. – Алматы, 1992.– 365 б.
- 55 Хан Н.Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы.–Алматы: «Ғылым», 1997. –221 с.
- 56 Шалғынбаева Қ.Қ. Қазақ халқының еңбек тәрбиесі дәстүрлерін үздіксіз білім беру жүйесінде пайдалану тұжырымдамасы. – Алматы, 2004. – 25 б.
- 57 Шерьяданова Х.Т., Исхакова Э.В. Статус педагога: ресурсы, рост и развитие личности. – Алматы: Нур-Принт, 2015. – 124 с.
- 58 Ахтаева Н.С. Теория и практика психологической подготовки преподавателя вуза. – Алматы: «Ұлағат» КазНПУ имени Абая, 2011. – 327с.
- 59 Ерментаева А.Р. Профессионально-педагогический тренинг как средство подготовки учителей национальных школ к педагогическому общению: дисс. ... к.п.н: 13.00.04. –М., 1995. – 179 с.
- 60 Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования.– М.: Изд-во МПСИ, 2003.– 480 с.
- 61 Кертаяева Ғ.М. Педагогикалық деонтология негіздері. – Павлодар, 2011. – 298 б.

- 62 Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. - СПб., Коломна, Рязань, 2008. - 375 с.
- 63 Митина Л.М. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2015. –416 с.
- 64 Нарикбаева Л.М. Развитие профессиональной одаренности будущего специалиста в высшей педагогической школе: автореф. ... д.п.н. – Алматы, 2008. – 39 с.
- 65 Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. –М.: Академия, 2002. – 272 с.
- 66 Слостенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003.– 192 с.
- 67 Столяренко Л.Д. Психология и Педагогика.– М., 2004. – 423 с.
- 68 Бодалев А.А. Психология общения.– М.; Воронеж, 1996.–256 с.
- 69 Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. –М.: Просвещение, 1987. –190 с.
- 70 Каргин С.Т. Профессиональное взаимодействие в вузовском педагогическом процессе. –Караганда: Изд-во КарГУ, 1999. – 263 с.
- 71 Карамуратова Р.Б. Психологические исследования роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе. – Тбилиси, 2012. – 25 с.
- 72 Леонтьев А.А. Психология общения.– М.: Смысл, 1999. – 365 с.
- 73 Ломов Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 68.
- 74 Тоқсанбаева Н.Қ. Қарым-қатынастағы кәсіби педагогикалық іс-әрекеттің психологиялық маңыздылығы // Философия тарихы: классика және қазіргі уақыт.– Алматы, 2005. – 325 б.
- 75 Аубакирова Ж.К. Педагог-студенттердің коммуникациялық қарым-қатынас даярлығын дамыту /«Қайнар» университетінің Хабаршысы. – 2009. – №4/1. –Б. 90-94.
- 76 Әлімов А.Х. Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері. – Алматы, 2013. – 448 б.
- 77 Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект бағдарлы психологиялық дайындау: методология, технология, практика. – Алматы, 2007. – 404 б.
- 78 Кларин М.В. Инновация в мировой педагогике. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с.
- 79 Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990.–96 с.
- 80 Будина И.А. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы//Научный альманах. –2015. –№ 11-2 (13). –С. 65-68.
- 81 Жалагина Т.А. Психологическое обеспечение преодоления профессиональной деформации личности преподавателя вуза.–М., 2003.–111с.
- 82 Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебник для вузов. – М.: Академич. проект, 2005. – 240 с.

- 83 Зими́на Е.Ю. Управленческая компетентность педагога профессиональной школы // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сб. научн. тр. - Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2003. - Вып. 3, Ч. 2. - С. 152-164.
- 84 Ерментаева А.Р. Жоғары мектеп психологиясы. – Алматы, 2012. – 416 б.
- 85 Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л., 1993. – 111 с.
- 86 Иргебаева Н.М. Психология. – Алматы: Нұр-Принт, 2015. – 527 б.
- 87 Исаева З.А., Шахгулари В.В. Коммуникативная культура преподавателя высшей школы.– Алматы: Қазақ университеті, 2010. –226 с.
- 88 Куанжанова К.Т. Білім беру субъектілерінің тұлғалық-кәсіби қасиеттерін дамыту: дисс. ... PhD. – Алматы, 2015. – 191 б.
- 89 Лобанова А.В. Профессионально обусловленные деструкции личности преподавателя высшей школы и способы их коррекции: дисс. ... к.п.н.– М., 2008. – 198 с.
- 90 Теория и технологии обучения в высшей школе / под ред. З.Г. Нигматова. - Казань, 2012. -358 с.
- 91 Никулина И.В. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Вестник СамГУ.– 2011.– №1/2.– С.74-81.
- 92 Новиков М.В., Ракитина О.В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. –2010. – Т.2.–№4 (65). – С. 143-150.
- 93 Павленко Н.Н. Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности преподавателя. – Краснодар, 2004.– 306 с.
- 94 Албытова Н.П., Шалғынбаева Қ.Қ., Сламбекова Т.С. Жоғары мектеп педагогикасы – Алматы: «Эверо», 2014. – 272 с.
- 95 Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. –255 с.
- 96 Құдайбергенова К.С. Құзырлылық амалының негізгі ұғымдары. - Алматы, 2007.–500 б.
- 97 Менлибекова Г.Ж. Функциональная компетентность как интегральное качество личности специалиста // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сб. научн. тр.– М.: РУДН, 2015. –С.537-541.
- 98 Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004.–18 с.
- 99 Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М., 2000. – 296 с.
- 100 Бондаревская Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика. – 2010. – №9. – С. 73-84.
- 101 Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
- 102 Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. –СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000.–349 с.

- 103 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы, 2001.–111 с.
- 104 Бодаев А.А. Личность и общение – М., 1995.–328 с.
- 105 Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М., 1990. –144 с.
- 106 Елеусізова С. Қарым – қатынас психологиясы.–Алматы: Рауан, 1995.–64 б.
- 107 Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. – М., 2002.–192 с.
- 108 Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии.–М., 1994.–444 с.
- 109 Реан А.А. Психология личности. – СПб., 2013. –288 с.
- 110 Смелкова З.С. Педагогическое общение. – М., 1999. – 232 с.
- 111 Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. – М.: МГУ, 1992. –94 с.
- 112 Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. – Ростов-на Дону, 1994. – 240 с.
- 113 Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя.– М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
- 114 Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства для преподавателей и студентов вузов и колледжей: <http://window.edu.ru/catalog/>. 26.08.2017.
- 115 Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. – М., 1984. –144 с.
- 116 Алемасова М.Л., Гусева М.Н. Проблема формирования имиджа будущего специалиста в современной педагогике высшей школы // Вопросы современной науки и практики. –2010. –№ 4–6 (29). – С. 5-12.
- 117 Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: автореф. дисс. ... канд. пс. н. - Ставрополь, 2004. – 21 с.
- 118 Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М., 2004.–222 с.
- 119 Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. –М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
- 120 Поппер К. Логика научного исследования. –М., 2004. –447 с.
- 121 Шикун А.Ф., Копнышева А.В. Психологический анализ деятельности преподавателя графических дисциплин для архитектурно-строительных специальностей в вузе // Краеведческая психология.– Тверь: ТвГУ, 2002. – С.85-92.
- 122 Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. –М.: Педагогика, 1984.– Т.1. –488 с.
- 123 Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности.– СПб., 1997. – 608с.
- 124 Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. –М. – Воронеж: Издательство МПСИ, 2004. –752 с.
- 125 Немов Р.С. Психология: в 3-х книгах.– М., 2003. – 688 с.
- 126 Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М. – Воронеж, 1996.–384 с.
- 127 Лисеев И.К., Садовский В.Н. Системный подход в современной науке. – М., 2004.–560 с.

- 128 Барабанщиков В.А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. –2003. – Т. 24. – №1 – С.29-47.
- 129 Рогов М.Г. Системно-деятельностный подход к исследованию ценностно-мотивационной сферы личности в процессе ее профессионализации//Системные исследования в общей и прикладной психологии: Сб. трудов. - Набережные Челны, 2000. – С. 19-30.
- 130 Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.
- 131 Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. –М. – Воронеж, 1995.– 284 с.
- 132 Флоренский П.А. Столп и утверждение истины: в 2 т. – М.: Правда, 1990.–1347 с.
- 133 Рыбников Н.А. Психология и выбор профессии. – М., 1922.–76 с.
- 134 Бодалев А.А. Акмеология как научная дисциплина// Психология зрелых возрастов. – М.: АНО ПЭБ, 2008. – С. 258-263.
- 135 Кертаева К.М., Есімова Д.Д. Ұстаздың ұлттық тәлім-тәрбие беруге деонтологиялық даярлығы. – Павлодар: «Кереку», 2010.–133 с.
- 136 Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. – Екатеринбург, 2002.–191 с.
- 137 Аюпова Г.Т., Маманова А.Болашақ мұғалімнің деонтологиялық даярлығындағы құзыреттіліктің мәні // Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. – 2017. – №3 (118). –Б.259-261.
- 138 Абульханова К.А. Современная личность: Психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012.–288 с.
- 139 Резникова Ж.И. Интеллект и язык: животные и человек в зеркале экспериментов. –М.: «Наука», 2000. – Ч.1. – 53 с.
- 140 Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. –М., 1984.–С. 82-91.
- 141 Шмелева Н.Б. Введение в профессию «Социальная работа». – М.: Дашков и К, 2017. – 222 с.
- 142 Лернер И. Я. К вопросу о категориальном аппарате теории процесса обучения // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: межвузовский сб. научн. тр. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 136 с.
- 143 Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. –М.: МГУ, 1971.–40с.
- 144 Вековцева Т.А. Основные направления саморазвития преподавателя вуза в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11 (2). – С. 326-330.
- 145 Ложкова Г.М. Специфика профессиональной педагогической деятельности преподавателя высшей школы: <http://www.rusnauka.com>. 18.12.2017.
- 146 Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.–152 с.
- 147 Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

- 148 Краевский В.В. Методология научного исследования: пособие для студентов и аспирантов гуманитарных ун-тов. –СПб.: СПб. ГУП, 2001.–148 с.
- 149 Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. –М.: «Академия», 2005. – 208 с.
- 150 Журавлев А.Л. Принцип развития в современной психологии. – М.: Изд.-во Института психологии (ИП) РАН, 2016. – 479 с.
- 151 Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
- 152 Жиенбаева С.Н. Педагогикалық ғылыми-зерттеу теориясы мен әдістемесі. – Алматы, 2010. – 210 б.
- 153 Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: дисс... д.п.н. – Белгород, 2008. – 406 с.
- 154 Педагогика и психология высшей школы / Ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. –544 с.
- 155 Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов // Советская педагогика. – 1981. – №1. – С.17.
- 156 Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
- 157 Остапенко А.А. Педагогическая система Н.В. Кузьминой педагогическое мастерство И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур // Историко-педагогический журнал. – 2012. –№ 4. – С. 146-153.
- 158 Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
- 159 Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология личности и труда учителя: сб. науч. тр. – Л., 1976. – Вып. 1. –С. 3-30.
- 160 Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. – Минск, 2006. – 410 с.
- 161 Байсарина С.С., Аюпова Г.Т. Жоғары мектеп оқытушыларының тұлғалық дамуы білім сапасының кепілі // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. – 2016. – №3 (112). – Б. 76-78.
- 162 Подповетная Ю.В., Резанович И.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза. – М.: ВЛАДОС, 2012. –284 с.
- 163 Балыкбаев Т.О. Состояние и перспективы технического и профессионального образования в Казахстане //Профессионал Казахстана. – 2009. – №8. – С. 2-5.
- 164 Зотова И.Г. Социальная идентичность преподавателей современной высшей школы: дисс. ... канд.соц. наук.– Саранск, 2011.- 164 с.
- 165 Кусаинов А.К., Булатбаева А.А. Образовательная политика: сравнительный анализ.- Алматы, 2009.- 130 с.
- 166 Менлибекова Г.Ж. Высшее образование и наука: проблемы и пути интеграции // Развитие современной системы образования и подготовки педагогических кадров: проблемы и перспективы (в свете Послания Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана): сб. научн. ст. – Астана, 2006. –345 с.

- 167 Пралиев С. Ж. Актуальные проблемы формирования личности будущих специалистов // Педагогика и психология. – 2009. – №1. – С. 13-17.
- 168 Потехина Е.В. Реформирование высшей школы: теория, методология, практика. – М.: Маркетинг, 2010. – 138 с.
- 169 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Оникс, 2012. – 528 с.
- 170 Ночевник М.Н. Человеческое общение. – М.: Политиздат, 1988. – 128 с.
- 171 Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- 172 Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся - М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
- 173 Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
- 174 Кондратьева С.В., Ковалевский П.А., Ковалев Б.П., Даукша Л.М. Профессионализм в педагогическом общении: монография / под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно, 2003. – 272 с.
- 175 Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М., 1984. – 80 с.
- 176 Методика наблюдения Р. Бейлза: <http://all4spd.blogspot.com>. 10. 01.2015.
- 177 Гофман И. Техники презентации. – СПб.: Алетейя, 1999. – 75 с.
- 178 Аубакирова Ж.К. Тұлғалық дамуындағы педагогикалық қарым-қатынастың рөлі // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және Социология сериясы. - 2011. - № 2. – Б. 21 – 24.
- 179 Маслыко Е.А., Дичковская Л.Н. Педагогическое общение как предмет, способ и средство управления учебной деятельностью // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя. – Горький, 1989. – С. 29-31.
- 180 Смирнов С.Д. Педагогическая деятельность и педагогическое общение // Вестник Московского университета. Серия Психология. – 2011. – №3. – С. 5-18.
- 181 Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982. – 200 с.
- 182 Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61-68.
- 183 Елеференко И.О. Эмпатия. – СПб.: Гаруда, 2003. – 172 с.
- 184 Обозов Н.Н. Межличностные отношения – Л., 1979. – 150 с.
- 185 Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 68– 73.
- 186 Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Проспект, 1996. – 206 с.
- 187 Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. – 136 с.
- 188 Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001. – 570 с.
- 189 Шелихова Н.И. Техника педагогического общения. – М., 1998. – 127 с.
- 190 Юнг К.Г. Человек и его символы. – СПб., 2017. – 352 с.
- 191 Ерментаева А.Р., Аюпова Г.Т. Бәсекеге қабілетті маман дайындаудың ерекшеліктері: X-а. Ғыл.-пр. конф. матер. – Алматы, 2016. – Б.43-44.
- 192 Аюпова Г.Т. Кәсіптік білім беру // Республикалық ғылыми әдістемелік педагогикалық журнал. – 2018. - №1. – Б.51-54.

- 193 Вульф М.В. О психологии суицида. – М., 1999.–504 с.
- 194 Осипов Н.Е. О психоанализе // Психотерапия.–1910. –№1. –С.11-28.
- 195 Кудиярова А.М. Психоанализ в Казахстане: <https://www.analyskz.com/articleru2>. 19.04.2016.
- 196 Бапаева М.К., Эбеуова И.Э., Бапаева С.Т. Тұлға психологиясы.– Алматы: Нұрлы Әлем, 2010. –190 б.
- 197 Завалишина Д.Н. Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990.– С. 45.
- 198 Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы формирования поликультурной личности. - Алматы, 2008. – 168с.
- 199 Поваренков Ю.П. Соотношение конструктивных и деструктивных тенденций развития в процессе профессионального становления личности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль, 2011. – С. 23-32.
- 200 Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала. – М., 2005.–240 с.
- 201 Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. – М.: ПИ РАО, 1997. – С. 42-48.
- 202 Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М.- Ставрополь, 1991.–206 с.
- 203 Харчева В.Г., Шереги Ф.Э. Высшая школа в зеркале социологии // Социологические исследования. –1994.– № 12.– С. 41-50.
- 204 Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991.–223 с.
- 205 Критсонис В.Л. Психология лидерства в образовательных учреждениях// Психологические проблемы в бизнесе. - Дубна, 1997. - С. 159-163.
- 206 Галкина Т.П. Психологический механизм решения задач на оценку и самооценку // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М., 1999.– С. 149-159.
- 207 Балтабаев М.Х. Педагогическая культурология. –Алматы, 2000. – 268 с.
- 208 Зимняя И.К. Ключевые компетенции-новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. – 2003. –№ 5. – С. 9-14.
- 209 Кокшеева З.Т. Личностные качества и профессиональная компетентность педагога: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/Pedagogica/2_119272.doc.htm. 14.06. 2017.
- 210 Кох М.Н. К проблеме оценки компетентности преподавателя вуза / Высшее образование в России. – 2013. – №. 1. – С. 78-82.
- 211 Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Изд-во Дело, 1994.– 215 с.
- 212 Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972.–129 с.
- 213 Серякова С.Б. Современные требования к компетентности преподавателя вуза // Вестник Воронежского государственного технического университета. - 2014. - Т. 10. - № 5-2. - С. 170-174.
- 214 Nutmacher W. Key competencies for Europe // Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.–67p.

215 Ерментаева А.Р., Аюпова Г.Т. Профессиональная идентичность преподавателей в структуре Я-концепции // Integration of the Scientific Community to the Global Challenges of Our Time: матер. межд. научн.-пр. конф.– Ч. III. –Киото, 2018. – С.282-289.

216 Каменская Е.Н. Психологическая компетентность преподавателя вуза: понятие и структура // Вестник Таганрогского института управления и экономики. - 2009. - № 1. - С. 95 - 99.

217 Григорьева Н.А., Думов С.Б. Педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: ценностно-смысловой аспект// Преподаватель высшей школы в XXI веке. – Ростов-на-Дону: РГУПС, 2003. –С. 11-15.

218 Цырикова Н.П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля в процессе педагогической деятельности: дисс. . . к.п.н. – Магнитогорск, 2007. – 223 с.

219 Жуковский В.П., Жуковская Н.А. Теоретико-методологические подходы к проблеме развития деонтологической компетентности педагога // <https://cyberleninka.ru/article/n.14.03.2017>.

220 Никитина С.В. Подходы к определению сущности понятия «социальная компетентность» // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. –СПб., 2002. –С. 111-113.

221 Щербакова Т.И., Кладько А.И. Коммуникативная компетентность педагога как профессиональный ресурс // Ученые записки СКАГС. –2014. –№4. –С. 199-204.

222 Набиева Е.А. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой программе: дисс. ... кан.пед.н. – Иркутск, 1999. – 173 с.

223 Козлов Д.А. Формирование управленческой компетентности преподавателя высшей школы в процессе магистерской подготовки: сущностные характеристики / Веснік Віцебскага Дзяржаўнага ўніверсітэта: Издательство: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. –№ 1 (90) – С.97-101.

224 Дулинец Т.Г., Трофимова В.В. Педагогические условия формирования управленческой компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6966>. 26.11.2017.

225 Абакумова Ю.Г. Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога: структурные компоненты, содержание, уровни сформированности // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения. –Уфа: МЦИИ Омега Сайнс, 2016. –Ч. 2. – С. 90-93.

226 Коняева М.А. Содержание здоровьесберегающих компетенций в профессиональной деятельности студентов консерватории // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 16-23.

227 Шатрова Е.А. Моделирование здоровьесберегающей компетентности педагога // Сб. тр.: в 3 ч. –Красноярск, 2010. –Ч. 3. –С. 124.

228 Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 2000. –180с.

- 229 Турсынова Ж.Ж. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях производственной практики на основе информационных технологий: дисс. ... к.п.н. – Караганда, 2009. – 171 с.
- 230 Аюпова Г.Т., Маманова А.Ш. Болашақ әлеуметтік педагогтың деонтологиялық күзiреттiлiгiн қалыптастыру / Халықаралық ғылыми конференция. – Астана, 2016.–Б. 135-138.
- 231 Спырындиева Г.Қ., Аюпова Г.Т. Бәсекеге қабілетті шығармашыл жеке тұлғаны қалыптастыру/ Халықаралық ғылыми практикалық конференция ҚМПУ. – Алматы, 2016.– Б. 368-370.
- 232 Аюпова Г.Т. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби іс-әрекетінің психологиялық құраушылары //Л.Н. Гумилев ат. ЕҰУ Хабаршы. –2015. – №5(108). – Б. 44-48.
- 233 Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
- 234 Ерментаева А.Р., Аюпова Г.Т. Личностно-профессиональное качество преподавателя вуза в республике Казахстан // Социальный педагог–Исследователь. – М.: РГСУ, 2017. – С.59-65.
- 235 Бодаев А.А. Столин В.В. Аванесов В.С.Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. –440 с.
- 236 Характер человека – черты, качества характера. Список. <https://klub-drug.ru/kachestva-cheloveka/cherty-haraktera-cheloveka-spisok.html>. 08.25.2016.
- 237 Кенжебаева Қ.С. Болашақ педагогтердің әлеуметтік интеллектісінің дамуындағы психологиялық ерекшеліктер: дис. ... PhD. – Астана, 2017. – 193б.
- 238 Шалғынбаева Қ.Қ. Студенттердің этномәдени күзiреттiлiгiн қалыптастыру технологиясы //http://repository.enu.kz. 19.03.2017.
- 239 Шаяхметова М.Н. Болашақ педагогтардың этникалық толеранттылығын қалыптастыру: пед.ғ.канд. ... автореф. - Қарағанды, 2009. - 23 б.
- 240 Убниязова Ш.А. Оқыту үдерісінде интеграция негізінде студенттердің толеранттылығын қалыптастыру: философия д-ры PhD ғыл. ... дис. – Алматы, 2013.–138 б.
- 241 Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дис. ... кан. псих. наук. – СПб., 1993. –186 с.
- 242 Гимпель Л.П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск, 2010. – Ч. 1. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/i/35242>. 01.05.2017.
- 243 Кунаковская Л.А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя: дис. ... к.п.н.–Воронеж, 2003. –207 с.
- 244 Байтукбаева Б.Д. Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов вуза: дис. ... PhD. – Алматы, 2014.–141 с.
- 245 МадалиеваЗ.Б. Психологические основы управления эмоциональным состоянием учителя: дис. ... к.психол.н. –Алматы, 2002. – 158 с.

- 246 Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: учебное пособие для преподавателей и студентов. – М., 1998. – С. 42-43.
- 247 Аюпова Г.Т., Сыпырындиева Г.К. Личностный рост педагога: основа профессионального мастерства // Социальная педагогика: истоки, состояние, перспективы развития: матер. XX межд. соц.-пед. чтений. – М., 2017. – С.61-64.
- 248 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.–344с.
- 249 Ахметова Г.К., Мынбаева А.К., Маликова Н.А. Профессиональные деформации личности педагога. –Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 102 с.
- 250 Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
- 251 Гафнер В.В. Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога// Основы безопасности жизни. – 2004. – № 10. – С. 22–24.
- 252 Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
- 253 Умняшкина С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий): дис. к.психол.н. –М.: РГБ, 2002. –162 с.
- 254 Поварёнков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2008. – 400 с.
- 255 Никифоров Г.С. Психология здоровья.– СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
- 256 Психология становления педагога профессиональной школы / под ред. Э.Ф. Зеера. –Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 148 с.
- 257 Ермолаева Е.П. Теневые функции должностной роли в структуре профессионального маргинализма // Психологический журнал. –2003.– № 3.– С.56-65.
- 258 Калашников А.И., Минюрова С.А. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование.– 2017. –Т. 22, № 5. –С. 5-13.
- 259 Ноженкина О.С. : Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия // Вопросы психологии. – 2009. – №2. – С.39-55.
- 260 Грановская Р.М. Психологическая защита. –СПб., 2007. -476 с.
- 261 Даукша Л.М. Социально-психологические условия развития духовно-нравственных аспектов психологической культуры студентов-психологов // Актуальные проблемы психологии развития личности. – Гродно, 2014.– С. 86-91.
- 262 Ефремова О.И. Психологическое манипулирование как фактор деформаций профессиональной деятельности педагога / Психология человека в современном мире. –2009. – Т. 2, Ч.2. – С. 86-93.
- 263 Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. –СПб.: Сударыня, 1999. –32 с.
- 264 Корытова Г.С. Профессиональное выгорание как дезадаптивный психозащитный механизм у педагогических работников // Современные проблемы науки и образования.–2007. – №1. –С. 132-136.

- 265 Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. – СПб.: Речь, 2008. – 96 с.
- 266 Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика.–СПб.:Питер, 2008.–338 с.
- 267 Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. – М. – Воронеж, 1997.–80 с.
- 268 Майорова Т.Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов имеющих профессиональную деформацию: дисс. ...к.психол.н. –СПб. – 2010. – 223 с.
- 269 Аюпова Г.Т. Қазіргі педагогикалық – психологиялық зерттеулердегі педагог типологиясының жіктемелері // ҚазҰПУ Хабаршысы. – 2017. – №1 (53). –Б.169-172.
- 270 Аюпова Г.Т. Жоғары мектеп оқытушыларының кәсіби – тұлғалық типтік сипаттамалары // Л.Н.Гумилев ат. ЕҰУ Хабаршысы. – 2018. –Б. 2, №1.– Б. 44-48.
- 271 Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. – М., 1988. – 260с.
- 272 Костяшкин Э.Г. Четыре типа педагогов //http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/121. 21.02.2016.
- 273 Ковалев Б.П. Рефлексивная регуляция педагогической деятельности // Психология учителя. – М., 1989. – С. 6.
- 274 Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1991.–191 с.
- 275 Атаханов Р., Бобкова М.Г. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. –2007.–№1.–С. 93–102.
- 276 Панфилова А.П. Психология общения. – М.: Академия, 2013.–368 с.
- 277 История психологии в лицах: персоналии /под ред. А. В. Петровского, Л. А. Карпенко. –М: ПЕР СЭ, 2005. – 784 с.
- 278 Райис Д. Направленность личности педагога и типы педагогов //http://www.po_vvedeniyu_v_pedagogicheskuyu_deyatelnost/p50.php. 09.04.2016.
- 279 Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского. – М., 1978. – 48 с.
- 280 Тарасова Н.А. Практика диагностики и коррекции педагогических способностей // Психология учителя. – М., 1989. – С. 44–49.
- 281 Шибаева Л.В. Обучение студентов педагогического института практическому использованию психологических знаний // Формирование компонентов профессиональной деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии. – Тула, 1988. – С. 47–65.
- 282 Абрамова Г.С. К проблеме диагностики педагогической позиции // Психология учителя. – М., 1989.–205 с.
- 283 Туркот Т.И. Педагогика высшей школы // http://uchebnikirus.com/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_turkot_ti/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_turkot_ti.htm. 21.09.2016.
- 284 Назарова И.Б. Типология преподавателей высшей школы / Социологические исследования. – 2006. – №11. – С. 115-119.
- 285 Юревич А.В. Психологи тоже шутят – М.: «Канон+», 2012. – С. 36-38.

- 286 Столяренко Л.Д. Психология и Педагогика.–М., 2004.– 423 с.
- 287 Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике. – Изд 2-е, перераб. и доп. – М., 2005. – 216с.
- 288 Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. – М., 1990.–46 с.
- 289 Григорьев С.И., Растов Ю.Е. Основы современной социологии. – Барнаул: Изд. Алтайского гос. ун-та, 2001.–138 с.
- 290 Yermentayeva A.R., Ayupova G.T., et.al. Peculiarities of professional identity in teachers // Espacios. – Venezuela, 2018. – Vol. 39. –№29.- 9p.
- 291 James W. Psychology: The Briefer Course. –N.Y.:University of Notre Dame Press, 1985. –343 p.
- 292 Erikson E. Identity and the Life Cycle. Selected Papers.– N.Y.: W.W. Norton & Company, 1994. – ? p.
- 293 Cooley Ch.H. Human Nature And Social Order. –New York, 1962.–192p.
- 294 Breakwell G.M. Resisting Representations and Identity Processes// Papers on Social Representations.– 2010.–Vol.19. –P. 6.1-6.11.

ҚОСЫМША А

Опросник самооотношения (В.В.Столин, С.Р.Пантилеев)

Инструкция

Вам предлагается ответить на следующие 57 утверждений. Если Вы согласны с данным утверждением ставьте знак «+», если не согласны то знак «-».

1. Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.
2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
3. Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.
4. Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.
5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
7. Мое «Я» всегда мне интересно.
8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
9. В моей жизни есть или по крайней мере были люди с которыми я был чрезвычайно близок.
10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.
11. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел.
12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
13. Я сам хотел во многом себя переделать.
14. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
17. Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.
18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.
20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.
22. Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.
23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это подчиниться собственной судьбе.
26. Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.

27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.
28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.
32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.
33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.
34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю у себя, разумно ли это.
35. Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он бы тут же понял, какое я ничтожество.
36. Временами я сам собой восхищаюсь.
37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.
40. Иногда я сам себя плохо понимаю.
41. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других неприязнь.
44. Большинство моих знакомых не принимают меня так уж всерьез.
45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
46. Я вполне могу сказать, что унижаю себя сам.
47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.
48. В целом, меня устраивает то, какой я есть.
49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.
50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.
51. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.
52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.
54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
55. Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.
56. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

ҚОСЫМША В

ОПРОСНИК «Диагностика межличностных отношений Т. Лири» (Модификация Л.Н. Собчик)

Перед вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочесть каждую и подумать, соответствует ли она вашему представлению о себе. Если да, то перечеркните крестом соответствующую порядковому номеру характеристики цифру в сетке регистрационного листа. Если нет, то не делайте никаких пометок на регистрационном листе. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность, чтобы избежать повторного обследования. Итак, какой вы человек?

Я — ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ:

1. Умеет нравиться
2. Производит впечатление на окружающих
3. Умеет распоряжаться, приказывать
4. Умеет настоять на своем
5. Обладает чувством достоинства
6. Независимый
7. Способен сам позаботиться о себе
8. Может проявить безразличие
9. Способен быть суровым
10. Строгий, но справедливый
11. Может быть искренним
12. Критичен к другим
13. Любит поплакаться
14. Часто печален
15. Способен проявлять недоверие
16. Часто разочаровывается
17. Способен быть критичным к себе
18. Способен признать свою неправоту
19. Охотно подчиняется
20. Покладистый
21. Благодарный
22. Восхищающийся и склонный к подражанию
23. Уважительный
24. Ищущий одобрения
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи
26. Стремится ужиться с другими
27. Доброжелательный
28. Внимательный и ласковый
29. Деликатный
30. Ободряющий
31. Отзывчивый к призывам о помощи

32. Бескорыстный
33. Способен вызывать восхищение
34. Пользуется у других уважением
35. Обладает талантом руководителя
36. Любит ответственность
37. Уверен в себе
38. Самоуверен и напорист
39. Деловитый, практичный
40. Соперничающий
41. Стойкий и крутой, где надо
42. Неумолимый, но беспристрастный
43. Раздражительный
44. Открытый и прямолинейный
45. Не терпит, чтобы им командовали
46. Скептичен
47. На него трудно произвести впечатление
48. Обидчивый, щепетильный
49. Легко смущается
50. Неуверенный в себе
51. Уступчивый
52. Скромный
53. Часто прибегает к помощи других
54. Очень почитает авторитеты
55. Охотно принимает советы
56. Доверчив и стремится радовать других
57. Всегда любезен в обхождении
58. Дорожит мнением окружающих
59. Общительный и уживчивый
60. Добросердечный
61. Добрый, вселяющий уверенность
62. Нежный и мягкосердечный
63. Любит заботиться о других
64. Щедрый
65. Любит давать советы
66. Производит впечатление значительности
67. Начальственно-повелительный
68. Властный
69. Хвастливый
70. Надменный и самодовольный
71. Думает только о себе
72. Хитрый
73. Нетерпим к ошибкам других
74. Расчетливый
75. Откровенный
76. Часто недружелюбен

77. Озлоблен
78. Жалобщик
79. Ревнивый
80. Долго помнит обиды
81. Самобичующий
82. Застенчивый
83. Безынициативный
84. Кроткий
85. Зависимый, несамостоятельный
86. Любит подчиняться
87. Предоставляет другим принимать решения
88. Легко попадает впросак
89. Легко поддается влиянию друзей
90. Готов довериться любому
91. Благорасположен ко всем без разбора
92. Всем симпатизирует
93. Прощает все
94. Переполнен чрезмерным сочувствием
95. Великодушен и терпим к недостаткам
96. Стремится помочь каждому
97. Стремящийся к успеху
98. Ожидает восхищения от каждого
99. Распоряжается другими
100. Деспотичный
101. Относится к окружающим с чувством превосходства
102. Тщеславный
103. Эгоистичный
104. Холодный, черствый
105. Язвительный, насмешливый
106. Злой, жестокий
107. Часто гневлив
108. Бесчувственный, равнодушный
109. Злопамятный
110. Проникнут духом противоречия
111. Упрямый
112. Недоверчивый и подозрительный
113. Робкий
114. Стыдливый
115. Услужливый
116. Мягкотельный
117. Почти никому не возражает
118. Навязчивый
119. Любит, чтобы его опекали
120. Чрезмерно доверчив
121. Стремится снискать расположение каждого

122. Со всеми соглашается
123. Всегда со всеми дружелюбен
124. Всех любит
125. Слишком снисходителен к окружающим
126. Старается утешить каждого
127. Заботится о других
128. Портит людей чрезмерной добротой

РЕЗУЛЬТАТЫ

После того как испытуемый оценит себя и заполнит сетку регистрационного листа, подсчитываются баллы по 8 вариантам межличностного взаимодействия. Для этого используется «ключ» (см. с. 7), с помощью которого выделяются блоки по 16 номеров, каждый блок формирует один из 8 октантов методики. Количество перечеркнутых испытуемым номеров в каждом блоке выносится на таблицу количественных результатов соответственно каждому октанту, отражающему тот или иной вариант межличностных отношений. Варианты, отражаемые 16-балльной шкалой по каждому из 8 октантов, следующие (см. с. 8).

I октант. Властно-лидирующий тип межличностного поведения в отношениях с окружающими. Умеренные показатели (до 8 баллов включительно) выявляют уверенность в себе, умение быть хорошим наставником и организатором, свойства руководителя. При более высоких баллах (до 12 баллов) — нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей, при баллах выше 12 — дидактический стиль высказываний, императивная потребность командовать другими, черты деспотизма. Позитивно коррелирует со шкалой экстраверсии индивидуально-типологического опросника (ИТО).

II октант. Независимо-доминирующий. Выявляет стиль межличностных отношений от уверенного, независимого, соперничающего (при умеренных показателях в пределах 8 баллов) до самодовольного, нарциссического, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими (9–12 баллов), с тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе — при баллах выше 12. Позитивно коррелирует со шкалой спонтанности ИТО.

III октант. Прямолинейно-агрессивный. В зависимости от степени выраженности показателей этот октант выявляет искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели (умеренные баллы) или чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость (высокие баллы). Высокая корреляция со шкалой агрессивности ИТО.

IV октант. Недоверчиво-скептический стиль межличностного поведения. Для него характерна реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность (до 8 баллов), которые перерастают в крайне обидчивый и недоверчивый модус отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, с недовольством другими и подозрительностью (при показателях 12–16 баллов). Позитивная корреляция со шкалой ригидности

ИТО.

V октант. Покорно-застенчивый. Отражает такие особенности межличностных отношений, как скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. При высоких баллах — полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение. Высокая корреляция со шкалой интроверсии ИТО.

VI октант. Зависимо-послушный. При умеренных баллах — потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании. При высоких показателях — сверхконформность, полная зависимость от мнения окружающих. Коррелирует со шкалой сензитивности ИТО.

VII октант. Сотрудничающе-конвенциональный стиль межличностных отношений, свойственный лицам, стремящимся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими. Избыточность степени выраженности данного стиля проявляется компромиссным поведением, несдержанностью в излияниях своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства. Высокая корреляция со шкалой тревожности ИТО.

VIII октант. Ответственно-великодушный вариант межличностного поведения. Проявляется выраженной готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности (до 8 баллов). Высокие баллы выявляют мягкосердечность, сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм. Позитивно коррелирует со шкалой лабильности ИТО.

Количественные показатели по каждому из октантов — от 0 до 16 — откладываются на соответствующей номеру октанта ординате. На уровне, соответствующем полученным баллам по каждому октанту, проводится дуга. Отделенная дугой внутренняя часть октанта заштриховывается. После того как отмечены все полученные при обследовании результаты и заштрихована внутренняя, центральная часть круга психограммы до уровня, очерченного дугами, получается некое подобие «веера». Максимально заштрихованные октанты (то есть те, по которым баллы оказались высокими) соответствуют преобладающему стилю межличностного поведения. Характеристики, не выходящие за пределы 8 баллов, свойственны гармоничным личностям.

Показатели, превышающие 8 баллов (до 12), свидетельствуют об акцентуации свойств, выявляемых данным октантом. Баллы, достигающие уровня 14–16, свидетельствуют о выраженных трудностях социальной адаптации. Низкие показатели по всем октантам (0–3 балла) могут быть результатом скрытности и неоткровенности испытуемого. Если в психограмме нет октантов, заштрихованных выше 4-х баллов, то данные сомнительны в плане их достоверности: испытуемый не захотел оценить себя откровенно.

Первые четыре типа межличностных отношений — I, II, III и IV — характеризуются преобладанием неконформных тенденций, из них III, IV — склонностью к дизъюнктивным (конфликтным) проявлениям, а I и II —

независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию. Другие четыре октанта — V, VI, VII и VIII — являют собой противоположную картину: подчиняемость, неуверенность в себе и конформность (V и VI), склонность к компромиссам, конгруэнтность и ответственность в контактах с окружающими (VII и VIII). Тест не имеет прямой подстраховки, повышающей надежность результатов в виде шкал достоверности, как, к примеру, шкалы лжи, коррекции и надежности в тесте СМИЛ (ММРІ). Поэтому опора на количественные показатели весьма относительна, и интерпретация данных ДМО в большей степени должна ориентироваться на преобладание одних показателей над другими и в меньшей степени — на абсолютные величины. Однако сопоставление восьми октантов теста, каждый из которых выявляет определенный стиль межличностного поведения, с системой координат, отражающей структуру индивидуально-личностной типологии, показало достоверность их сопряженности ($p = 0,73$).

Приведенные ниже формулы позволяют вычислить индекс лидерства (вектор Л): $L = I - V + 0,7(II + VIII - VI + IV)$ и индекс доброжелательности (вектор Д): $D = VII - III + 0,7(VIII + VII - IV + II)$. Результат, отклоняющийся от единицы как в сторону (+), так и (-), выявляет преобладающие тенденции. Однако применение формул обедняет интерпретацию отдельного исследования. Наш опыт показывает, что они более информативны при обобщении данных многочисленных исследований.

ҚОСЫМША С

Тұлғалық қасиеттерді бағалаудың Будасси әдістемесі

Сіздерге тұлғалық қасиеттерді білдіретін 48 сөз берілген. Енді осы 48 сөздің арасынан эталонды, ерекше идеалды оқытушы тұлғасын сипаттайтын 20 сөзді тандап алыңыздар. Сіздер тандап алған сөздердің арасында адам болғасын жағымсыз қасиетті білдіретін сөздердің болуы да әбден мүмкін. Тандап алған тұлғалық 20 қасиеттен зерттеу хаттамасындағы d_1 эталондық қатарын құрасыз. Мұнда алдыңғы позицияларға оқытушының бойындағы әлдеқайда маңызды тұлғалық қасиеттерді, төменгі орындарға сонша жағымды болмайтын, кейде жағымсыздықпен көрінетін қасиеттерді ретімен тізіп, рангіне сәйкес бағалап шығасыз. Яғни, 20-рангте бәрінен тартымды тұлғалық қасиет, 19-рангте одан азырақ тартымды, т.с.с., 1-рангке дейін жазасыз. Бірде бір ранг бойынша бағалау 2 рет қайталанбауы керек. Келесі кезекте d_2 субъективті қатарын толтырасыз. Онда өздеріңіз жақсы танитын бір жоғары мектеп оқытушысында осы қасиеттердің көрінісін орналастырыңыздар. Мұнда да алдымен оқытушыңыздың бойында ерекше көрінетін қасиетке 20 ранг, одан азырақ байқалатын қасиетке 19 ранг, т.с.с., азайта келе 1 рангке дейін бағалап шығасыз. Енді рангтер айырмасын $d_1 - d_2$ есептеп, хаттамаға түсіресіз. Содан соң рангтер айырмасын квадраттап $(d_1 - d_2)^2$ нәтижесін хаттамадағы соңғы d^2 бағанға жазасыз. Ең соңында рангтер айырмасын квадраттарының қосындысы – Σd^2 есептейсіз. Алынған мәнді формулаға салып, тұлға корреляция коэффициентін есептеп шығасыз.

1. ұқыпты.	17. иланғыш.	33. педант.
2. қаперсіздік.	18. жайбасар.	34. енжар.
3. терең ойлау	19. арманшыл.	35. әдепсіз.
4. сезімтал	20. күмәншіл.	36. ақылды.
5. ашушаң.	21. өкпешіл.	37. өзіне сыншыл.
6. арлы.	22. сенімді.	38. ұстамды
7. дөрекі.	23. табанды.	39. әділетті.
8. гуманды.	24. нәзік.	40. аяушылық танытатын.
9. мейірімді.	25. тәуекелшіл	41. ұятты.
10. жайдары.	26. ұстамсыз	42. прагматист.
11. қамқор.	27. тартымды.	43. еңбеккер.
12. қызғаншақ.	28. кінәмшіл.	44. қорқақ.
13. ұяң.	29. сақ.	45. сенім-мұраты жоғары.
14. кекшіл.	30. елгезек.	46. жауапты.

15. адал.	31. секемшіл.	47. қатал.
16. ерке.	32. принципшіл.	48. эгоизм

Зерттеу хаттамасы

Эталонның ранг номері d_1	Тұлғалық қасиеттер	Субъектінің ранг номері d_2	Рангтер айырмасы D	Рангтер айырмасының квадраты d^2
				$\Sigma d^2 =$

$$r = 1 - 0,00075 \times \Sigma d^2$$

ҚОСЫМША Д

Оқытушыларды маман ретінде бейнелейтін сипаттардың жіктемесі
(эссеге контент-талдау нәтижесі бойынша)

Оқытушылардың кәсіби іс-әрекет түрлері немесе мағыналық категориялар	Оқытушылардың кәсіби іс-әрекетте байқалатын қасиеттерінің кездесуі немесе контент талдау бірліктері	Оқытушылардың кәсіби іс-әрекетте байқалатын қасиеттерінің жиілігі	
		жағымды	жағымсыз
Қарым-қатынас	<p>Студенттермен әзілдеседі.</p> <p>Ашық.</p> <p>Әдепті.</p> <p>Сезімтал.</p> <p>Тәккапар.</p> <p>Әдептілігі жеткіліксіз.</p> <p>Шыдамды.</p> <p>Ақкөңіл.</p> <p>Көңіл күйді ұғына білмейді.</p> <p>Мінез жұмсақ.</p> <p>Ашушаң.</p> <p>Мінезі ауыр, қиын.</p> <p>Мейірімді.</p> <p>Әзіл-оспақты түсінеді.</p> <p>Дауыс дикциясы жағымды.</p> <p>Сабырлы.</p> <p>Артистизмі күшті.</p> <p>Кекшіл.</p> <p>Харизмасы бар.</p> <p>Эмоционалды.</p> <p>Адал.</p> <p>Студенттермен дос болады.</p> <p>Дөрекі.</p> <p>Мысқылшыл.</p> <p>Өзінің «сүйкімділері» болады.</p> <p>Енжар.</p> <p>Мансапқор.</p> <p>Өзін ұстай біледі.</p> <p>Мінезі ауытқып тұрады.</p> <p>Эмоциясын білдірмейді.</p> <p>Төзімді.</p>	27	7
Кәсіпқой ретінде өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі дамыту	<p>Сабағы қызық.</p> <p>Ойлап тапқыш.</p> <p>Жауапты.</p> <p>Жаңашылдықты тез қабылдайды.</p>	15	8

	<p>Өз пәні бойынша білімі жоғары. Сабақта өзімен өзі. Студенттерді жақсы көруі керек. Көңіл күйді ұғына білмейді. Атақты ғалым. Студенттерге жаны ашымайды. Инновациялық технологияларды қолданбайды. Кеңес кезінің ұрпағы. Қырсық. Өзін жетілдіріп жүреді. Техникалық оқу құралдарын қолданды. Өзіндік пікірді құптайды. «Энциклопедия». Мансапқор. Өзін ұстай біледі. Ұқыпсыз киініп жүреді. Эгоист. Заманауи. Белсенді.</p>		
Оқыту іс-әрекеті	<p>Сабағы қызық. Сабақта тәртіпке назар аударады. Студенттерді алаламайды. Ойлап тапқыш. Жауапты. Талап қоя алады. Жаңашылдықты тез қабылдайды. Өз пәні бойынша білімі жоғары. Сабаққа кешігіп жүреді. Білімін жеткізе алады. Талап қоя алмайды. Өз пәніне қызықтыра алмайды Сабақта өзімен өзі. Әділетті. Көңіл күйді ұғына білмейді. Әр сабағы тез өтіп кетеді. Инновациялық технологияларды қолданбайды. Бағаны аямайды. Кеңес кезінің ұрпағы. Баға қоюда әділетсіз. Техникалық оқу құралдарын қолданды. Принципшіл.</p>	20	12

	<p>Дауыс дикциясы жағымды. Еңбексүйгіш. Сабырлы. Сабақтан тыс жұмысты ұйымдастыруға құлықсыз. Эмоционалды. Дөрекі. Мысқылшыл. Өзіндік пікірді құптайды. «Энциклопедия». Төзімді.</p>		
Ғылыми-зерттеу іс-әрекеті	<p>Жаңашылдықты тез қабылдайды. Атақты ғалым. Өзін жетілдіріп жүреді. Еңбексүйгіш. «Энциклопедия». Мансапқор. Белсенді. Төзімді.</p>	8	-
Басқарушылық іс-әрекет	<p>Сабақта тәртіпке назар аударады. Іскер. Жаңашылдықты тез қабылдайды. Талап қоя алмайды. Өз пәніне қызықтыра алмайды Сабақта өзімен өзі. Принципшіл. Дауыс дикциясы жағымды. Артистизмі күшті. Кекшіл. Харизмасы бар. Сабақтан тыс жұмысты ұйымдастыруға құлықсыз. Эмоционалды. Студенттермен дос болады. Өзіндік пікірді құптайды. Байқампаз. Өзінің «сүйкімділері» болады. Енжар. Мансапқор. Өзін ұстай біледі. Ұқыпсыз киініп жүреді. Дегбірсіз. Заманауи. Белсенді.</p>	15	9
Тәрбиелеу іс-	Сабақта тәртіпке назар аударады.	32	21

<p>әрекеті</p>	<p>Студенттермен әзілдеседі. Ашық. Әдепті. Іскер. Сезімтал. Студенттерді алаламайды. Жауапты. Талап қоя алады. Өзіне сенімді. Тәккапар. Сабаққа кешігіп жүреді. Талап қоя алмайды. Тілектестік білдіреді. Шыдамды. Сабақта өзімен өзі. Студенттерді жақсы көруі керек. Ақкөңіл. Әділетті. Көңіл күйді ұғына білмейді. Мінез жұмсақ. Ашушаң. Көмектесуге даяр тұрады. Мінезі ауыр, қиын. Студенттерге жаны ашымайды. Мейірімді. Бағаны аямайды. Қырсық. Баға қоюда әділетсіз. Әзіл-оспақты түсінеді. Принципшіл. Еңбексүйгіш. Сабырлы. Артистизмі күшті. Кекшіл. Харизмасы бар. Эмоционалды. Адал. Студенттермен дос болады. Дөрекі. Мысқылшыл. Өзінің «сүйкімділері» болады. Енжар. Мансапқор. Өзін ұстай біледі. Ұқыпсыз киініп жүреді.</p>		
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>Эгоист. Мінезі ауытқып тұрады. Эмоциясын білдірмейді. Дегбірсіз. Заманауи. Белсенді. Төзімді.</p>		
<p>Қоғамдық белсенділік</p>	<p>Сабақтан тыс жұмысты ұйымдастыруға құлықсыз. Енжар. Мансапқор. Өзін ұстай біледі. Ұқыпсыз киініп жүреді. Эгоист. Заманауи. Белсенді.</p>	4	4

МАЗМҰНЫ

КІРІСПЕ	3
1 ОҚЫТУШЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ПРОФЕССИОГРАММАСЫ	
1.1 Оқытушының тұлғалық дамуын зерттеудің әдіснамалық тұрғылары	6
1.2 Оқытушының кәсіби педагогикалық іс-әрекеті	18
1.3 Оқытушының педагогикалық қарым-қатынасы	33
2 ОҚЫТУШЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУ СИПАТЫ	
2.1 Оқытушыда тұлғалық дамудың құрылымдық-функционалдық моделі	47
2.2 Оқытушының тұлғалық дамуындағы өзгерістер	67
2.3 Оқытушыдағы тұлға типтері	76
3 ОҚЫТУШЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	
3.1 Оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктерін эксперименттік зерттеу әдіснамасы	95
3.2 Оқытушының тұлғалық даму ерекшеліктерінің сипаттамасы	105
3.3 Оқытушының тұлғалық дамуын жобалау бағыттары	118
ҚОРЫТЫНДЫ	127
ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ	131
ҚОСЫМШАЛАР	146

АЮПОВА ГУЛБАРШЫН ТУРАГУЛОВНА

Өзіндік жұмыс арқылы студенттердің ғылыми-шығармашылық қабілеттерін қалыптастырудың негіздері [Текст]: Монография. «Alikhan Bokeikhan University» білім беру мекемесі, ШҚО Семей қаласы. Семей: «Zhardem» республикалық баспа компаниясы, -2022 жыл, - 164 бет.

*Бас директор А.Ғали-Арыстанұлы
Редактор Тойшыбекова А.Б.
Дизайн Венедиктова О.А.
Техникалық редактор Тебегенов Т.С.
Компьютерде беттеген Назарова Б.Т.
Корректор Кудайбергенова Ж.К.*

*Терімге жіберілді 05.01.2022. Басуға қол қойылды 06 05 2022
Қалпы 60×84/8 Көлемі 8, 25 б.т. Қағазы офсетті. Қаріп түрі әдеби. Баспа
табағы 8,25. Тираж 500 экз. Тапсырыс № 0619*

*«Zhardem» республикалық баспа компаниясы
070030, Семей қаласы., Гоголь көшесі, 89 үй
Тел./факс: 8 7222 52-13-72
Zhardem.baspasy@bk.ru
Тапсырыс берушінің файлдарынан
Қазақстан Республикасы*

*«Zhardem» республикалық баспа компаниясының баспаханасында басылды.
070030, Семей қаласы., Гоголь көшесі, 89 үй*

ISBN 978-601-9275-36-5



978-601-9275-36-5

ЕСКЕРТПЕЛЕР ҮШІН

ЕСКЕРТПЕЛЕР ҮШІН
