

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ

А. Р. Ерментаева

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПСИХОЛОГИЯСЫ

Оқулық

Алматы, 2012

ӘОЖ
КБЖ
Е

Қазақстан Республикасы
Білім және ғылым министрлігі бекіткен

Пікір бергендер:

Намазбаева Ж. Ы. – психология ғылымдарының докторы, профессор;
Шерьяданова Х. Т. – психология ғылымдарының докторы, профессор;
Жақыпов С. М. – психология ғылымдарының докторы, профессор.

Ерментаева А. Р.

Е Жоғары мектеп психологиясы: Оқулық – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2012. – 492 бет.

Оқулықта экологиялық биотехнологияның қоршаған ортаны қорғау саласындағы заманауи жетістіктері баяндалған. Жалпы экологияның кейбір аспектітері, қазіргі кезеңде биотехнологияны қолдану салалары және оның дамуының қысқаша тарихы, су тоғандарының ластану және өзін-өзі тазарту мәселелері қарастырылған.

Өнеркәсіптің төгінді суларын, газ шығарындыларын тазартудың негізгі биологиялық әдістері, биотехнологияда жасуша иммобилизациясын қолдану, минералды шикізатты бактериялық сілтіден айырудың және органикалық қалдықтарды компосттаудың келешегі, сонымен қатар биотехнологияны ауыл шаруашылығында және жылу энергетикасында қолдану мәселелері баяндалған.

Оқулықтың, биологиялық және экологиялық бағыттағы жоғары оқу орындарының оқытушылары мен студенттері, орта мектептердің биология мұғалімдері биотехнология, экология және қоршаған ортаны қорғау саласындағы мамандар үшін пайдалы болады.

ӘОЖ
КБЖ

ISBN

© Ерментаева А. Р., 2012
© ҚР Жоғары оқу орындарының
қауымдастығы, 2012

АЛҒЫ СӨЗ

Қазіргі кезде жасына, әлеуметтік жағдайына, білім деңгейіне, мамандығына қарамай-ақ, адамдардың психология ғылымына назар аударуы, қызығушылық танытуы айқын аңғарылады. Бұл қоғамның ізгілікті бағытта, адамдардың рухани ділінің дамуын қамтамасыз етуде психологияның маңызды рөл атқаруы тиіс екендігінен шығатын болуы керек. Әрі психологиялық білімнің осы заман адамдарының әрқайсысының күнделікті өмірі мен іс-әрекетінде шешуші орын алатыны көпшілікке мәлім. Әсіресе, білім беру жүйесінің барлық буындарындағы педагог-мамандардың іс-әрекет пен қарым-қатынасты субъект ретінде жетілдіруі үшін психологиялық даярлықты жоғары дәрежеде танытуы қажетті шарт.

Жоғары білім беру жүйесінде педагогикалық процесті ұйымдастыратын және ғылыми-зерттеу жүргізетін болашақ маманды психологиялық дайындау өзекті мәселе болып табылады. Бұл мәселені шешуге негіз болатын пәндердің қатарында «Жоғары мектеп психологиясы» (ресми құжаттарда «Психология» деп аталған) курсы белді орын алады. Сондықтан, аталмыш оқулық жоғарыдан кейінгі білім беру саласында магистранттарды психологиялық дайындауға арналып, жазылды.

«Жоғары мектеп психологиясы» пәнінің мазмұны жоғары мектеп оқытушысының ғылыми-педагогикалық іс-әрекетіне және студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетіне қатысты психология ғылымдарындағы теориялық-әдіснамалық және тәжірибелік мәселелерді қамтиды. Аталмыш пәннің оқу мазмұны жоғары мектепте психологиялық дайындаудың нақты технологияларын білуге де бағытталады.

«Жоғары мектеп психологиясы» курсының оқу мазмұны басқа да психологиялық пәндермен, жоғары мектеп педагогикасымен, әлеуметтік-ізгілікті және жаратылыстану ғылымдарымен байланысты. Осыған байланысты, оқулық мазмұны жоғары оқу орнында психологиялық білім беру мәселесі; оқытудың және дамытудың психологиялық теориялары мен технологиялары; студенттердің оқу әрекетінің психологиялық негіздері; педагогикалық қарым-қатынас психологиясы; оқытушылар мен студенттердің психологиялық ерекшеліктері мен типологиясы; жоғары оқу орнындағы психологиялық қызметтің мақсаты, мазмұны және негізгі бағыттары туралы білімді қамтиды.

Мұнда қарастырылатын тақырыптардың мазмұны республиканың жоғарыдан кейін білім беру саласында магистранттарға психологиялық білім беру талаптарына сәйкес жасалған. Оқулық мазмұны адам психикасына қатысты ғылыми тағайындалып, тұрақталған ұғымдар, анықтамалар, ілімдер, жіктемелер, сипаттамалар, қағидалар, тұжырымдар негізінде нақтыланып беріледі. Сонымен қатар, психология ғылымдарында қарастыратын психикалық жәйттер, механизмдер, заңдылықтар студенттер мен жоғары мектеп оқытушысының психологиялық ерекшеліктеріне байланысты ғылыми-әдіснамалық негіз ретінде қалыптасқан білімге сәйкес келтірілген. Осыған орай, оқулық мазмұны магистранттардың оқу-кәсіби және ғылыми-педагогикалық іс-әрекеттің толымды субъектісі ретінде психологиялық сауат арттыруын қамтамасыз етіп, олардың психологиялық құзіреттілікке жетуіне, психологиялық мәдениетті игеруіне ахуал болады.

Оқулық авторы магистранттардың психология бойынша терең білім алуын олардың психологиялық дайындау іс-әрекетінде ұдайы субъектілік ұстаным – белсенділік, жауапкершілік, дербестік, бастамашылық, шығармашылық т.с.с. танытуымен байланыстырады. Сондықтан, оқулықта қарастырылатын тақырыптардың мазмұны; әрбір тақырыпқа қатысты теориялық білімді қайталау сұрақтары; республикада жоғарыдан кейін білім беру жүйесінде магистранттарды дайындаудың мемлекеттік стандарттарындағы психологиялық білім беру талаптарына сәйкестікті қамтамасыз ететін тесттік тапсырмалар және әр бөлім бойынша әдебиеттер тізімі беріледі. Оған қоса, болашақ мамандардың дербес немесе өзіндік жұмыс арқылы ақпараттарды толықтыруы, психологиядағы бір мәселеге қатысты тұрғылардың, бағыттардың басты ілімдерін салыстыруы, психологиялық сөздік, глоссарий жасау мүмкіндіктері ойластырылған. Магистранттар психологиялық білім деңгейлерін үздіксіз арттыруы үшін оқулықта келтірілген әдебиеттерді оқып-білуі, аннотация жасауы, реферат ретінде жазуы да қажет.

***Ерментәева Ардақ Ризабекқызы** – психология ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор*

1. ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ НЕГІЗГІ СИПАТТАМАСЫ

1.1. Жоғары мектеп психологиясының пәні, міндеттері және құрылымы

Жоғары мектеп психологиясы – болашақ маманның кәсіби білім беру жүйесіндегі психологиялық дамуы туралы деректерді, заңдылықтар мен механизмдерді зерттейтін педагогикалық психологияның бір саласы. Болашақ маманды кәсіби дайындау процесінің күрделі болуы жоғары мектеп психологиясының зерттеу пәнінің көпжақтылығын анықтайды. Осыған орай жоғары мектеп психологиясы студенттерді оқыту процесін, олардың маман және тұлға ретінде даму көрсеткіштері мен өлшемдерін, қарым-қатынас саласын, оқытушылардың психологиялық ерекшеліктерін қарастырады.

Жоғары мектеп психологиясы кәсіби білім берудегі көкейтесті *психологиялық мәселелерді* шешуге бағытталады. Жоғары мектеп психологиясының теориясы мен тәжірибесіндегі озық жетістіктерді қолдану арқылы оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі ретіндегі болашақ маманның зияткерлік және тұлғалық дамуын тиімді ету мүмкіндігі артады.

Жоғары мектеп психологиясынан ғылым ретінде кәсіби білім беруде орын алатын психологиялық құбылыстарды зерттеу, түсіндіру және сипаттап беру күтіледі.

Олай болса, жоғары мектеп психологиясында кәсіби білім беру үдерісіндегі деректерді, заңдылықтар мен механизмдерді теориялық жағынан зерттеп, негіздеу ғана емес, сонымен бірге, оларды қазіргі кездегі кәсіби дайындау тәжірибесіне ықпалдастырып, ендіру өзекті мәселе болып табылады.

Сондықтан, *жоғары мектеп психологиясының нысаны* – жоғары оқу орнында білім беруге, психологиялық дамуға бағытталған оқу-тәрбие процесі.

Ал, *жоғары мектеп психологиясының пәні* – жоғары оқу орнында білім беру, даму бойынша психологиялық деректер, заңдылықтар, механизмдер және шарттар.

Сонда, жоғары мектеп психологиясы студент пен оқытушының өзара әрекеттесуін, олардың тұлғалық дамуын қарастырады. Нақты

айтқанда, жоғары мектеп психологиясы 1) оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі ретіндегі студенттің психикалық даму заңдылықтарын; 2) оқытушының ғылыми-педагогикалық іс-әрекеттерінің заңдылық-тарын және 3) студенттер мен оқытушылардың кәсіби-педагогикалық қарым-қатынасының әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін зерттейді.

Теориялық негіздемесі тұжырымдалған әрі қолданбалы пән ретінде жоғары мектеп психологиясы кәсіби білім беру үдерісін психологияландыруға бағытталады.

Жоғары мектеп психологиясының негізгі міндеттері:

- студенттердің толымды психикалық даму, тұлғалық жетілу механизмдерін зерттеу;

- студенттердің маман, зияткер және тұлға ретінде дамып, жетілуіне қажетті психологиялық жағдайды қамтамасыз ету;

- кәсіби білім беру субъектісінің өзіндік дамуы мен жетілуіне барынша ықпал ететін әлеуметтік-психологиялық, педагогикалық жағдайларды анықтап, жобалау;

- студенттің маман және тұлға ретінде даму ерекшеліктерін анықтауға және жобалауға мүмкіндік беретін әдістемелік, психодиагностикалық құралдарды жасау;

- кәсіби білім беру субъектілерінің – оқытушылардың, әкімшіліктің, ұжымның психологиялық ерекшеліктерін және олардың студенттің психикалық дамуына ықпал ету механизмдерін зерттеу.

Жоғары мектеп психологиясының құрылымына жоғары оқу орнындағы а) оқу әрекетінің және оқыту психологиясы, ә) даму психологиясы, б) педагогикалық кәсіби іс-әрекет психологиясы бойынша әр жақты білім қамтылады.

Жоғары мектептегі оқу әрекеті және оқыту психологиясы болашақ мамандардың оқу-танымдық және оқу-кәсіби іс-әрекетінің психологиялық негіздерін; оқу әрекетінің жетілу ерекшеліктерін; кәсіби білім беру жағдайында танымдық даму мәселесін; оқыту заңдылықтарын; студенттің шығармашылық әлеуеті мен субъектілік қасиеттерінің дамуындағы оқытушының рөлін зерттейді. Жоғары мектептегі оқыту психологиясының негізіне болашақ маманның білімі, икемділіктері, дағдылары орнығып, жетілуін және психологиялық денсаулығын қамтамасыз етуге бағытталған оқыту және оқу теориялары, олардың формалары мен әдіс-тәсілдері қамтылады.

Жоғары мектептегі даму психологиясы студенттік жас кезеңіндегі психологиялық ерекшеліктерді, кәсіби білім беру барысында болашақ маманның тұлғалық даму заңдылықтарын зерттейді; студенттердің психологиялық қиыншылықтары мен мәселелерін; олардың психологиялық типологиясын; оқу-тәрбие үдерісінің субъектілері арасындағы өзара әрекеттестік пен өзара қатынастың тиімді жолдары мен амалдарын анықтап, жобалайды.

Жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекет психологиясы оқытушының оқыту, тәрбиелеу іс-әрекетін, оның тұлғалық және қарым-қатынас жасаудағы психологиялық ерекшеліктерін, кәсіби жетілу сатылары мен заңдылықтарын зерттейді. Педагогтердің кәсіби және тұлғалық дамуын қарқынды түрде жүзеге асыруға, білім беру процесіндегі өзара әрекеттесудің оңтайлы жағдайын жасауға мүмкіндік беретін психологиялық технологиялар да аталмыш бөлімнің нысаны болады. Сонымен қатар, мұнда оқытушының педагогикалық процесті ұйымдастыруындағы психологиялық негіздер; тұлғалық және кәсіби ұстанымдар; оқытушының кәсіби деформациялары, оның себептері, шешілу тәсілдері қарастырылады.

Жоғары мектеп психологиясы педагогикалық психологияның саласы болып табылады.

Сонымен қатар, жоғары мектеп психологиясы басқа да психология ғылымдарымен тығыз байланысты. Өйткені, жоғары оқу орнында кәсіби білім берудің мәселелерін шешу үшін психология ғылымдарының көптеген салаларындағы – жалпы психологияның, тұлға психологиясының, жас ерекшелік психологиясының, әлеуметтік психологияның, даму психологиясының, дифференциалдық психологияның, еңбек психологиясының, тәжірибелік психологияның, психогенетиканың және т.с.с. білімдер жүйесі қолданылады.

Нысанының, пәнінің күрделі болуына, жалпы, адам жайлы ғылымдардың өзара байланыстарының тығыздығы бойынша жоғары мектеп психологиясы пәнаралық ықпалдастықпен сипатталады. Жоғары мектеп психологиясы философия, педагогика, мәдениеттану, әлеуметтану, құқықтану, анатомия, физиология, тіпті, математика, медицина сияқты көптеген қоғамдық, әлеуметтік-ізгілікті және жаратылыстану ғылымдарындағы білімдермен өзара кірігіп, өзара сабақтастықта дамып, жетіледі.

Қазіргі қоғамдағы елеулі өзгерістерге және ғылым-білімнің қарқынды дамуына байланысты жоғары мектеп психологиясының алдында жаңа міндеттер де шықты. Сондықтан, *жоғары оқу орнында психологиялық дайындаудың, психологиялық қызмет көрсетудің тұжырымдамаларын дәйектеп, оларды жүзеге асырудың ғылыми негізделген тиімді технологияларын жобалау және жүзеге асыру* аса көкейтесті болып табылады. Осы орайда білім беру мен ғылым саласындағы психологияның орнын түсінуге мүмкіндік беретін тұрғылар қарастырылады:

- психология болашақ маманның өз дамуын қарқынды және дәлме-дәл жүргізуіне, жеке-дара ерекшеліктерді ескере отырып, оқу әрекетін жетілдіруге бағыт бере алады;

- психологиялық мәдениет кәсіби білім беру субъектілерінің оқу-кәсіби іс-әрекетіндегі, қарым-қатынасындағы, даму үдерісіндегі мәселелерді тиімді шешуге негіз болады;

- психологиялық даярлық студенттердің, оқытушылардың психологиялық жағынан саулықты сақтауын, арттыруын қамтамасыз етеді.

Сонымен, жоғары мектеп психологиясы жоғары оқу орнындағы кәсіби білім беруді жетілдіруге және оның субъектілерінің дамуына жағдай, шарт болады.

1.2. Жоғары мектеп психологиясының әдіснамасы

Жоғары мектеп психологиясында жинақталып, қордаланған барлық білімді салыстырмалы түрде *теориялық* және *эмпирикалық* деп ажыратуға болады. Білімді осылайша топтастыру әлбетте шартты болады. Себебі, психологиялық заңдылықтарды ескеретін кез келген әрекет әрқашан алынатын нәтижені болжап, түсіндіретін тәсіл ретіндегі қандай да бір ғылыми, тіпті стихиялық теорияға негізделеді. Ал, екінші жағынан, ақиқатты түсіндіретін өзара байланысты идеялар, қағидалар жүйесі ретіндегі нақты бір теория тәжірибе барысында алынатын эмпирикалық жайттарға арқаланады.

Теория, соның ішінде психологиялық теориялар да ақыл-ой нәтижесі ретінде сараланып, түзілетіндігі белгілі. Сондықтан «дұрыс» және «дұрыс емес» теория деген ғылымда болмайды. Бірақ, теориялар белгілі бір дәрежеде негізделген, түсіндірілген, сенімді,

объективті болып қабылданады. Қазіргі кезде психологиялық жайттардың бір мәнді анықталмауына байланысты психологияда әр құбылыстың бірнеше теориялық түсініктемесі бар. Мысалы, тұлғаға қатысты бірнеше теориялар бар; студенттік жас кезеңіне байланысты бірнеше ұстанымдар белгілі; жоғары мектеп оқытушылары мен студенттердің түрлі типологиялары жасалған; кәсіби білім беру жүйесіндегі субъектілердің танымдық ерекшеліктері, эмоциялық дүниесі, мотивация саласы т.б. бойынша көптеген тұжырымдамалар қорытылған. Бірақ, психологиядағы теориялардың көптігі психологиялық білімнің нақтылығына шек келтірудің салдары емес. Психологиялық теориялардың сан-алуан болуы соңғы жылдары психологиялық білімге деген сұраныстың ерекше артуына; психологиялық білімнің адам өмірінің барлық саласындағы қажеттілігіне; білім беру мен дамытудың, оқытудың жаңа бағдарламаларының, тұжырымдамаларының көбеюіне; кәсіби дайындау жүйесінің жетіле түсуіне байланысты. Сонымен қатар, психологиялық құбылыстарды түсіндіретін теориялардың көптігі оларды әр жағынан ашуға мүмкіндік береді.

Ғылыми психологияда, нақты айтқанда, жоғары мектеп психологиясында білім алу, оны жинақтап, қордаландыру *ғылыми әдістер* арқылы болады.

Жоғары мектеп психологиясының әдістерін сипаттау үшін «*әдіснама*», «*әдіс*» және «*әдістеме*» ұғымдарын анықтап алу керек.

Кез келген ғылыми-зерттеу негізін оны ұйымдастырып, жүзеге асырудың әлдеқайда жалпыланған қағидалар мен тәсілдер жүйесі құрайды. Бұл қағидалар мен тәсілдер зерттеушінің дүниетанымына, ғылыми ұстанымы мен көзқарасына тіректеледі. Теориялық білім алу және құру тәсілдерін, сондай-ақ, іс-әрекетті ұйымдастыру тәсілдерін анықтайтын осындай жүйе *әдіснама* деп аталады. Нақты зерттеу тәсілдері мен алынған нәтижелерді түсіндіру әдіснамаға тәуелді болады. Сол себепті бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология сияқты психологиялық бағыттардың, тұжырымдамалардың өзіндік дербес әдіснамасы болады.

Сонда, «*әдіснама*» термині әдіс жайлы ілім дегенді білдіреді.

Сонымен, *әдіснама* – *сыртқы ортаны тану мен түрлендірудің, теориялық және практикалық іс-әрекетті жүзеге асырудың әлдеқайда жалпыланған қағидалары, құрылымдары, ұйым-*

дастыру қисыны, әдіс-тәсілдері мен құралдарының жүйесі, сонымен бірге, осы жүйе жайлы ілім. Әдіснама нақты, объективті ғылыми нәтиже алуға бағдарлайды.

Психологиялық құбылыстарға талдау жасау әдіснаманың *жалпыфилософиялық (бәріне ортақ), жалпығылыми (нақты-ғылыми) және арнайы (дербес-ғылыми) деңгейлерінде* жүзеге асырылады.

Жалпыфилософиялық әдіснама әлемді танудың жалпы әдістерін, адамдардың рухани іс-әрекеттерінің жалпы тәсілдерін қамтиды. Сонда, бұл деңгейде философияда қалыптасқан заңдар мен қағидалар басшылыққа алынады. Ғылыми ұстанымдарына байланысты әр зерттеуші түрлі философиялық жүйелердегі бір тұрғыны негізге алады.

Психологияның *жалпығылыми әдіснамасы* зерттеу жұмыстарында қоғамтану, жаратылыстану және техникалық ғылымдардың жетістіктеріне негізделуді алға қояды. Бұл деңгейде нақты бір сала бойынша ғана емес, бірқатар ғылымға қатысты ғылыми танымның ықпалдасқан, әмбебап қағидалары, құралдары, формалары жасалады. *Арнайы әдіснама* психологиядағы негізгі қағидалардың жиынтығы болып табылады. Бұл деңгейде зерттеу объектісінің құрылымын, қатынастар жүйесін анықтау, психологиялық теория түзу мүмкін болады.

Қазіргі кездегі біздің елдегі психология ғылымдарындағы басты қағидалар 1930-шы жылдары *С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев* т.с.с. ғалымдардың еңбектері нәтижесінде тұжырымдалған. Кеңес кезінен осы күнге дейін келе жатқан психологиядағы негізгі әдіснамалық қағидаларға *детерминизм* қағидасы; сана мен іс-әрекеттің бірлігі туралы қағида; *даму* қағидасы жатады.

Детерминизм қағидасы психикалық құбылыстар адамның тіршілік жағдайымен анықталатынын, тіршілік жағдайындағы өзгерістер психиканың да өзгерісіне себепкер болатынын дәйектейді. Сонда, кез келген психикалық құбылыстардың себебін анықтауға, ескеруге, негізге алуға мүмкін болады.

С. Л. Рубинштейн 1933-жылы тұңғыш рет *сана мен іс-әрекеттің бірлігі* туралы қағиданы тұжырымдаған. Бұл қағида сана мен іс-әрекеттің бір-біріне ешқашан қарама-қайшы келмейтінін, тепе-

тең келмейтінін ашып, олардың өзара бірлікте болатынын білдіреді. Сана іс-әрекеттің ішкі жоспары, бағдарламасы болып табылады. Сана мен іс-әрекеттің бірлігі жайлы қағида іс-әрекет барысында ғана тұлғаның дамуы, жетілуі мүмкін деп анықтайды.

Даму қағидасы психикалық құбылыстарды үздіксіз даму барысының өнімі және іс-әрекет нәтижесі ретінде қарастыру арқылы ғана дәлме-дәл түсінуге болатынын білдіреді.

Сонымен қатар, зерттеу жүргізудің негізі ретінде әдіснама қолданылатын әдістерді анықтайды. Сондықтан, *әдіс* психикалық құбылыстарды зерттеудің нақты тәсілдері мен амалдарының жиынтығы болып табылады.

Қандай болмасын ғылыми тұрғы және әдіснамалық қағидалар нақты *зерттеу әдістері* арқылы түзіледі. *Белгілі бір таным тәсілін ұйымдастыру формасы зерттеу әдістері деп аталады.*

Әдіс – ғылыми зерттеу жүргізудің жолдары немесе қандай да бір ақиқатты тану тәсілі. Сонда, ғылыми әдіс белгілі бір объектіні зерттегенде қолданылатын амалдардың жиынтығы болып табылады.

Әдіс психологияның зерттеу пәні негізінде қарастырылатын объектіге қатысты *ғылыми тұрғыны* құрайды. Ғылыми тұрғы әдіснамалық қағидалар, яғни зерттеу тәсілдері, сипаты мен бағыттары арқылы анықталады.

Өз кезегінде психологияның кез келген әдісі *зерттеу әдістемесіне* басты құраушы болады. Әдістеме нақты бір зерттеу жүргізудің ережелер жиынтығымен танылады. Әдістеме зерттеудің нақты мақсаттары мен міндеттеріне қатысты алынады. Оған зерттеу объектісі мен процедураларын сипаттау; зерттеу арқылы алынған мәліметтерді шегендеу мен өңдеу тәсілдері кіреді. Әдістемеге зерттеуде қолданылатын құралдарды, заттарды сипаттау кіреді. Әлбетте, әдістеме арқылы зерттеу әрекеттерінің реті, мерзімі анықталады. Сонымен қатар, психологиядағы зерттеу әдістемесі зерттелушінің жас ерекшелігін, жыныстық айырмашылығын, ұлттық өзгешелігін, мамандығын ескереді. Олай болса, психологиядағы нақты бір әдіс бірнеше нұсқада көптеген әдістемеге кіре алады. Сондықтан, нақты бір әдіс негізінде көптеген әдістемелер құрастырылуы мүмкін. Мәселен, психологиядағы эксперименттік әдіс танымдық процестерді, тұлғалық ерекшеліктерді, эмоциялық кейіпті және т.б. психикалық құбылыстарды зерттейтін әдістемелерден тұрады.

Кез келген психологиялық зерттеу жүргізу – *сатылы процесс*.

Жоғары мектеп психологиясы шеңберінде зерттеулер көбіне мынадай негізгі сатылардан, қадамдардан тұрады:

- зерттеу мәселесін, нысанын және пәнін, мақсат-міндеттерін нақтылау;

- зерттеу болжамын келтіру;

- зерттеуден алынған нәтижелерді алғашқыда қойылған болжам негізінде бағалау, талдау;

- зерттеуден алынған нәтижелерді жалпылап, қорытындылау және талдап, түсіндіру.

Зерттеу мәселесін, нысанын және пәнін, мақсат-міндеттерін нақтылау

Жоғары оқу орнындағы оқыту, тәрбиелеу, дамыту, кәсіби дайындау процестерінде қандай да бір психологиялық құбылыс бұрын-соңды мүлде немесе кейбір қырлары бойынша қарастырылмаған жағдайда, зерттеу нысандарына қатысты білім, жайттар, ғылыми түсініктер жеткіліксіз немесе қайшылықта болғанда, эмпирикалық мәліметтер арасында қайшылықтар орын алғанда зерттеу мәселесінің пайда болғандығын көрсетеді. Сонда кәсіби дайындау жүйесінде психологиялық, педагогикалық мәселе орын алса, оны ғылыми тұрғыдан зерттеу қажет екені белгілі.

Психологиялық зерттеу мәселесі 1) психологиялық ғылым-білімдегі, тәжірибедегі жеткіліксіз жайттарды аңғару; 2) психологиялық ғылым-білімдегі, тәжірибедегі зәрулікті жоюдың қажеттілігін аңғару; 3) байқалған психологиялық мәселені ғылыми тұрғыдан сипаттау арқылы қойылады.

Зерттеу нысаны таным процесінің неге бағытталғандығын көрсетеді. Жоғары мектеп психологиясы аясындағы зерттеулердің нысаны студенттерге, оқытушыларға, кәсіби дайындау жүйесіндегі субъектілердің қандай да бір тобына қатысты психологиялық құбылыстар, психологиялық ерекшеліктер болып табылады.

Зерттеу пәні зерттеу нысанының нақты бір жақтары, қасиеттері, қатынастары болып табылады. Психологиялық зерттеу пәні жеке-дара психикалық қасиеттер, психикалық жай-күйлер, психикалық процестер, психикалық функциялар, іс-әрекет, қарым-қатынас, мінез-құлық түрлері, психикалық және физиологиялық құбылыстар арасындағы байланыстар, т.с.с. бола алады.

Сонда психологиялық зерттеу пәні зерттеу нысанының бір элементі ғана болып табылады. Алайда зерттеу пәні зерттеу нысанына қарағанда әлдеқайда көлемді болады.

Жоғары мектеп психологиясына қатысты **зерттеу мақсаты** нақты бір мәселені шешу болып табылады. Оны зерттеу арқылы алынатын **нәтиже** деп түсіну керек. Зерттеу мақсаты теориялық-танымдық немесе тәжірибелік болады.

Психологиялық зерттеу мақсатының бірнеше түрлері бірден қойылуы әбден мүмкін.

Зерттеу мақсаты бірнеше дербес зерттеу міндеттерінен тұрады.

Зерттеу міндеттерін анықтау арқылы ғана зерттеу мақсатына жетудің тиімді жолдары мен әдіс-тәсілдерін тандап алуға болады. Басқаша айтқанда зерттеу міндеттері зерттеу логикасын көрсетеді.

Зерттеу міндеттері ғылыми-зерттеу іс-әрекетінің тікелей сипаттамасы ретінде анықталуы керек.

Зерттеу болжамын келтіру

Зерттеудің алғашқы кезінде бір немесе бірнеше ғылыми болжам жасалады. Ғылыми болжам неғұрлым нақты жасалса, сонша дәрежеде зерттеу әрекеттері анықталып, жұмыс оңтайлы жүргізіліп, зерттеу нәтижелері айқын болып тұрады.

Мәселен, психологиялық зерттеулер болжамы ретінде екі немесе бірнеше психикалық қасиеттердің өзара байланысы, кейбір қасиеттердің байқалу дәрежесі, қандай да бір психологиялық белгілердің пайда болуы мен көрінуі, психологиялық феномендердің болуы/болмауы және т.б. алынады.

Психологиялық болжам келтірілген соң оны эмпирикалық материалдар негізінде тексеру жүзеге асырылады. Психологияда эмпирикалық мәліметтерді алудың арнайы әдістері бар. Алынған эмпирикалық мәліметтер сандық және сапалық жағынан талданып, өңделеді.

Зерттеу нәтижелерін талдап, түсіндіру

Психологиялық зерттеу соңында алынған нәтижелерге интерпретация жүргізіледі. Мұнда зерттеуден алынған нәтижелер алғашқыда қойылған болжаммен сәйкестендіріледі, талданады, жалпыланып, қорытындыланады және жаңадан басқа болжамдар жасалуы да мүмкін.

1.3. Жоғары мектеп психологиясының әдістері

Жоғары мектеп психологиясы кез келген басқа ғылымдар сияқты түрлі әдістердің біртұтас жүйесін қолданады.

Жоғары мектеп психологиясында да зерттеу әдістерінің дәстүрлі түрде үш тобы ажыратылады:

Ұйымдастыру әдістері – салыстыру әдісі, лонгитюдті әдіс, кешенді әдіс;

Эмпирикалық әдістер – байқау, өзін-өзі байқау, эксперименттік әдістер, психодиагностикалық әдістер, іс-әрекет нәтижесін талдау, биографиялық әдістер;

Мәліметтерді өңдеу әдістері – сандық және сапалық талдау әдістері.

Салыстыру әдісі зерттелушілер тобын жас ерекшеліктеріне, жыныстық айырмашылықтарына, іс-әрекеттеріне, т.с.с. байланысты салыстыра отырып, мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың, психологиялық актілердің жеке механизмдерін анықтауға мүмкіндік береді.

Лонгитюдті әдіс – ұзақ уақыт бойы белгілі бір кәсіби дайындау жүйесіндегі субъектілердің психологиялық даму ерекшеліктерін зерттеу әдісі.

Педагогикалық тәжірибеде кең таралған зерттеу әдістерінің бірі – **байқау** немесе **бақылау**.

Байқау әдісі – адамның мінез-құлқын, жүріс-тұрысын кейіннен талдап, түсіндіру үшін арнайы ойластырып, мақсат-бағдарлы, жоспарлы түрде біраз уақыт жүйелі қадағалау.

Байқаудың психологияда бірнеше формалары, түрлері бар. Оның ең негізгі екі формасы: *өзін-өзі байқау (интроспекция), сырттай (объективті) байқау, еркін байқау, стандартты байқау және араласа (кірісе) жүріп байқау.*

Байқау ғылыми әдіс ретінде бірқатар талаптарға сәйкес келуі керек. Байқау әдісі таңдамалы болуы тиіс, яғни ол нақты мақсатқа сай, зерттелетін объектіні айқын түрде анықтап алуды қажет етеді.

Байқау **жоспарлы** және **жүйелі** түрде, яғни ол жоспар бойынша және белгілі бір уақыт аралығында жүзеге асырылуы тиіс. Байқау егжей-тегжейлі зерттеу жүргізуді қажет етеді. Сонда, зерттелетін мінез-құлық, жүріс-тұрыс барынша толық, жете қадағалануы керек.

Байқау әдісінде техникалық құралдарды – видео-, аудио-,

электронды аспаптарды қолдану алынған зерттеу нәтижелерінің объективтілігін, ғылыми деректілігін арттырады.

Зерттелушілерге үйреншікті болған табиғи жағдайдың сақталынып, олардың өздеріне байқау жүргізіліп жатқанын сезбеуі аса маңызды. Байқау әдісінде зерттеушінің зерттеу жағдаятына тікелей араласпай, тысқары тұрып қадағалауы идеалды ұстаным болады.

Байқау әдісінің кейбір кемшіліктері бар. Байқау арқылы қажетті мәліметтер бірден алына қоймай, уақыт көп кетеді. Байқау нәтижелеріне зерттеушінің тәжірибесі, таптаурынды бағалаулары мен кәсіби деңгейі ықпал етеді. Зерттеушінің субъектілік ұстанымына байланысты байқау нәтижелерін өзінше түсініп, түсіндіруі ғылыми деректерді біржақты түсінуге әкеледі. Байқау кезінде зерттеу объектісіне ықпал ететін кейбір факторлардың мәні аңғарылмай қалуы немесе олардың әсері асыра көрсетілуі мүмкін. Байқау нәтижесін шынайы, нақты, сенімді ететін түрлі тәсілдер мен амалдар да бар. Мәселен, бір зерттеу жағдаятын бірнеше зерттеуші бақылап, әрқайсысы өз бетінше хаттама толтырып, кейіннен салыстыруға болады; зерттеу объектісіне қатысты арнайы бағалау шкаласы жасалады және т.с.с.

Бақылау әдісін тиімді қолдануға мүмкіндік беретін оның бірқатар *белгілері* бар.

1. Бақылаудың *мақсаты* мен *пәнінің* нақты болуы. Басқаша айтқанда, бұл белгі не үшін және қандай мақсатпен бақылау әдісін қолдану керектігін айқындайды.

2. Бақылау әдісін қолданудың нақты *процедурасын* анықтап алу. Мұнда бақылау әдісін қандай жағдайда, қанша уақыт, қандай кезеңдермен жоспарлау керектігі белгілі болады.

3. Бақыланатын *нақты психологиялық ерекшеліктердің болуы*. Бұл белгі тұлғаның сыртқа байқалатын кез келген мінез-құлығы, жүріс-тұрысы, қылықтары арқылы оның тексерілетін психологиялық қасиетінің бар-жоқтығы туралы қорытынды жасауды білдіреді.

Бақылау әдісінің артықшылығын психологиялық ерекшеліктің табиғи жағдайда тексерілуі; зерттеушінің өзін-өзі бағалау мүмкіндігінің болмауы; психологиялық, педагогикалық ықпалдың салдарын анықтаудың ықтималдығы және т.б. көрсетеді.

Бақылау әдісінің кемшілігіне зерттеу нәтижесін өлшеуде, түсіндіруде субъективизм элементтерінің орын алуы; кейбір психикалық ерекшеліктердің, мысалы, ішкі шиеленістің, мотивация-

ның, бағдардың, т.с.с. сырттай байқауда аңғарыла қоймауы; және т.б. жатады.

Эксперимент (тәжірибе) – жоғары мектеп психологиясында кеңінен қолданылатын негізгі әдістердің бірі.

Психология дербес ғылым ретіндегі мәртебеге эксперименттік әдістің пайда болуымен байланысты жеткен-ді. *Психологиялық эксперимент байқау әдісі сияқты психикалық құбылыстардың мәнді ерекшеліктерін объективті түрде анықтау міндеттерін шешеді.* Бірақ байқау әдісіне қарағанда эксперименттік зерттеулердің бір-қатар өзгешеліктері бар. **С. Л. Рубинштейн** эксперименттің төрт түрлі ерекшеліктерін бөліп көрсетеді.

Біріншіден, байқау кезінде зерттеуші жағдаятқа белсенді түрде кірісіп кете алмаса, экспериментте зерттелетін құбылыстың пайда болуына өзі тікелей араласып, ықпал етеді.

Екіншіден, тәжірибе жүргізуші зерттелінетін психикалық жайттың шарттарын, жағдайларын және барысын өзгерте, түрлендіре, қайталай алады.

Үшіншіден, эксперимент кезінде зерттеу нәтижесін бірнеше рет шығарып алуға болады.

Төртіншіден, эксперимент шарттардың сандық қатынастарын түрлендіруге де мүмкіндік береді, зерттеу нәтижелерін математикалық жолмен өңдеуге лайық болады.

Психологиялық эксперименттің түрлері: *зертханалық, табиғи, өрістік, айқындаушы және қалыптастырушы (психологиялық-педагогикалық).*

Зертханалық эксперименттің басты белгілері:

- зерттеу зертханалық жағдайда арнайы психологиялық құралдар мен аспаптарды қолдану арқылы қатаң бақылау жағдайында жүргізіледі;
- зерттелушілердің әрекеті нақты нұсқауларға сәйкес болуы керек;
- зерттеу шарттары қатаң сақталады;
- зерттеу нәтижелері нақты болады;
- зерттелушілер үшін көбіне эксперименттің мәні, нақты ненің зерттелетіні беймәлім, түсініксіз болса да, олар өздерінің экспериментке қатысатынын біледі.

Психологияда зертханалық эксперимент неміс ғалымы **Вильгельм Вундттың** (1832-1920) есімімен байланысты. Оның ұйым-

дастыруымен психологиялық зертхана тұңғыш рет Лейпциг қаласында 1879 жылы 15-қыркүйекте ашылған.

Зертханалық психологиялық эксперимент көбіне адамның танымдық процестерін зерттеу саласын қамтиды.

Зертханалық эксперимент арқылы алынған мәліметтердің ғылыми деректілігі мен практикалық мәнділігін төмендететін кейбір кемшіліктер болады:

- зертханалық зерттеу жағдайының жасандылығы;
- зерттелуші мен зерттеуші арасында сәйкесінше «объект-субъект» негіздегі ықпалдың болуы;
- зертханалық жағдайдың шынайы өмір жағдайына сәйкес келмей, абстрактілі болуы.

Табиғи эксперимент байқау әдісі мен зертханалық зерттеу әдістерінің оңды тұстарының қосындысы тәрізді. Табиғи эксперимент кезінде зерттеуші өзіне қажет психикалық құбылыстың пайда болуы үшін тәжірибеге белсенді түрде араласады, бірақ зерттелушілердің табиғи жағдайда әрекет етуіне мүмкіндік жасайды. Табиғи экспериментке қатысушы адамдар өздерінің зерттелуші рөлінде екенін білмеуі тиіс.

Табиғи жағдайда психологиялық эксперимент жүргізуді ғылымға 1910-жылы алғаш енгізген орыс дәрігері және психологі **А. Ф. Лазурский** (1874-1917) кіргізген еді. Психологияда табиғи эксперимент педагогикалық практикадан бастау алып, осы салада кеңінен қолданыс табады.

Тексеруші эксперимент дейтін де психологиялық зерттеу әдісі бар. Өрістік эксперимент табиғи жағдайға барынша жуық болуымен әрі психологиялық құрал-аспаптарды қолданудың барынша шектілігімен ерекшеленеді.

Айқындаушы эксперименттің міндеті – психикалық дамуы салыстырмалы түрде білім алуға тәуелсіз құбылыс ретінде қарастырып, даму процесіндегі ерекшеліктерді, қатынастарды, байланыстарды нақтылап тағайындау болып табылады.

Қалыптастырушы эксперимент – мақсат-бағдарлы түрде арнайы ұйымдастырылған тәжірибелік педагогикалық процесс жағдайында кәсіби білім беру жүйесіндегі субъектілердің психикалық дамуын зерттеу әдісі. Қалыптастырушы эксперименттің мәні, міндеттері оның мынадай басқа атауларынан-ақ анықталады – **«оқытушы», «тәрбиелеуші», «жасампаз», «түрлендіруші»,**

«өзгертуші», «дамытушы», «психологиялық-педагогикалық», «психиканы белсенді қалыптастыру әдісі», «генетикалық модельдеуші». Қалыптастырушы эксперимент әрі психологиялық зерттеу құралы, әрі зерттелетін құбылысты қалыптастыру құралы болады.

Қалыптастырушы эксперимент – жоғары мектеп психологиясында маңызды орын алатын әдіс.

Қалыптастырушы эксперименттің ерекшеліктері:

- кәсіби білім беру процесіндегі субъектілердің психикалық дамуына бағдарланады;

- педагогикалық процесті ұйымдастырудың эксперименттік үлгісі теориялық жағынан негізделеді;

- зерттеудің ұзақ мерзімді болуы алынатын нәтижелердің негізділігі мен деректілігін қамтамасыз етеді;

- жоба-бағдарлы болады, яғни назар барынша зерттеуден не шығатынына ғана емес, болашақта мүмкін болатын жағдайларды, келешек дамуды болжап, құруға аударылады;

- зерттеу салдары алдын ала аңғарылып, айқын болады;

- эксперимент барысы мен нәтижелері, оған қатысушылар үшін жауапкершілік зерттеушіге артылады.

Байқау мен эксперимент сияқты жалпығылыми әдістер арқылы зерттеу жүргізуден басқа да жоғары мектеп психологиясында психодиагностикалық (нақты-ғылыми) зерттеу әдістері арқылы білім жинақталып, қордаланады.

Жоғары мектеп психологиясындағы психодиагностикалық зерттеу әдістерінің мақсаты – кәсіби білім беру саласындағы субъектілердің, топтардың психологиялық даму ерекшеліктерін, олардың арасындағы психологиялық айырмашылықтарды тексеріп, анықтау және өлшеу.

Байқау, эксперимент және психодиагностикалық зерттеу – салыстырмалы түрде өз алдарына дербес зерттеу әдістері. Кейде байқау мен психодиагностика эксперимент құрамына кіреді. Сонымен қатар, психодиагностика жоғары мектеп психологиясындағы зерттеу іс-әрекетінің жеке бір саласы болып табылады. Бұл жағдайда психодиагностика зерттеуге емес, психологиялық ерекшеліктерді **анықтауға, тексеруге, өлшеуге** бағдарланады.

Психодиагностиканың негізгі әдістері: **тестілеу** және **сұрақ-сауалдарға жауап алу**.

Арнайы құрастырылған сұрақ-сауалдарға жауап алу арқылы психологиялық зерттеу әдістеріне **сұрақтама (сұрақнама), сұхбат (интервью), сауалнама (анкета)** жүргізу жатады.

Сұрақтама – зерттелушіге қойылатын сұрақтардан немесе зерттелуші құптап, келісетіні, я болмаса, құптамай, келіспейтіні бойынша психологиялық қорытынды жасауға арналған пікірлерден құралатын әдістеме. Сұрақтама бойынша зерттелуші еркін формада жауап бере алса, онда ол *ашық типтегі сұрақтама* деп аталады. Ал, ұсынылатын баламалардың бірін таңдау қажет болса, онда **тұйық** (жабық) типтегі сұрақтама анықталады. Сұрақтамаларды көбіне **тұлғалық** деп айтады. Себебі, сұрақтамалар бәрінен бұрын зерттелушінің тұлғалық даму ерекшеліктерін анықтауға арналған.

Тұлғалық сұрақтамалардың психологияда *типологиялық, тұлға сипаттарының, мотивтер, құндылықтар, бағдарлар, қызығушылықтар сұрақтамасы* деген түрлері қолданылады. **Типологиялық сұрақтамалар** (Г.-Ю. Айзенк, Миннесоттік көпжақты тұлғалық сұрақтама – ММРІ, Дж. Тейлор шкаласы және т.с.с.) психологиядағы кейбір тұлға теориялары негізінде жіктелген типология бойынша құрастырылады. **Тұлға сипаттарының сұрақтамасы** (мысалы, **Р. Кэттелдің** 16-факторлық тұлғалық сұрақтамасы) тұрақты тұлғалық белгілердің шамасын өлшейді.

Сауалнама арқылы психологияда зерттелуші жайлы өмірбаяндық (биографиялық), әлеуметтік, географиялық-демографиялық, зерттелушінің бір жайттарға, заттарға, құбылыстарға деген қатынасы бойынша мәліметтер алынады. Сонда, сауалнама зерттелушінің тұлғалық ерекшеліктерін айқындауға толымды мүмкіндік бере қоймайды.

Сұхбат – зерттелетін мәселеге қатысты нақты жоспар бойынша әңгімелесу барысында зерттелушіден ауызша жауап алу әдісі. **Сұхбат стандартты және стандартты емес** деп ажыратылады. **Стандартты сұхбат** барысында қойылатын сұрақтардың реті, мазмұны әрқашан өзгеріссіз, қатаң сақталып, зерттелушілердің баршасына бірдей болады. Мұнда, тіпті сұрақтарды өзгертуге, оларды зерттелушіге тәптіштеп түсіндіруге, жаңа сұрақтар енгізуге немесе алдын ала дайындалған сұрақтардан ауытқуға қатаң тиым салынады. **Стандартты емес сұхбат** барысында жалпы жоспар негізінде сұрақтарды нақты жағдайға, зерттелушінің ерекшеліктеріне орай ыңғайлап, қолдануға болады.

Жоғары мектеп психологиясында *іс-әрекет нәтижесін талдау әдісі* эмпирикалық зерттеудің маңызды құралы болады. Мұнда тұлғаның іс-әрекетті жүзеге асыруы арқасында қол жеткізген нәтижелері арқылы оның психологиялық даму ерекшеліктері анықталады. Бұл әдістің өзі де бірнеше түрлерге жіктеледі. Оның бір түрі *биографиялық әдіс* жоғары мектеп психологиясына психологиялық-педагогикалық, психологиялық-әлеуметтік, психологиялық-демографиялық, т.с.с. ықпалдасқан білім жинақтауға мүмкіндік береді. Биографиялық әдісті қолдануда зерттелушінің хаттары, күнделіктері, салған суреттері, өмірбаяны, қолтаңбасы, жазу ерекшеліктері және т.б. шығармашылық іс-әрекет нәтижелері басты материал болып табылады.

Жоғары мектеп психологиясында мәліметтерді өңдеу әдістері зерттеу барысында алынған нәтижелерді *сандық*, яғни *математикалық*, *статистикалық* (корреляциялық, факторлық, кластерлік) талдау және *сапалық* жағынан мәліметтерді топтарға, варианттарға ажыратып, саралап, сипаттау әдістерін қамтиды.

Сонымен, жоғары мектеп психологиясының әдіснамалық негізі мен әдістемелік қоры психология ғылымдарының салалары мен бөлімдерінде психологиялық тексеру мен әсер ету үшін қолданылатын барлық дерлік әдістердің, процедуралардың және дербес әдістемелердің жиынын қамтиды.

1.4. Психологиядағы білімнің ықпалдастығы

Ғылымда адам баласы әртүрлі тұрғыдан: биологиялық феномен, әлеуметтік феномен, сана иесі ретінде қарастырылады. Осыған орай адам баласын зерттейтін көптеген ғылым түрлері бар. Бұдан психология ғылымының басқа ғылымдармен өзара байланыста болатыны көрінеді.

Психология мен *жаратылыстану ғылымдары* өзара тығыз байланыста. Олардың кейбіріне тоқтала кетелік.

Психология адамның туа біткен және жүре пайда болатын ерекшеліктерін түсіндіргенде биологиялық ғылымдар қатарына жататын *генетика* маңызды рөл атқарады.

Психология мен *физиологияның* байланысы аса тығыз. Жоғары жүйке қызметінің физиологиясын түсіндіретін И. П. Павлов,

В. М. Бехтерев, доминанта идеясын ұсынған А. А. Ухтомский, белсенділік физиологиясының қағидаларын жасаған Н.А. Бернштейн, «ақиқаттың алдын ала бейнеленуі жайлы» түсінік берген П. К. Анохин еңбектері психология ғылымының дамуына қосылған зор үлес болып табылады.

Психология мен **медицина ғылымдарының** байланысы әр жақты. Дәрігер мен науқас адам арасындағы қарым-қатынас, науқасты тексеру, емдеу іс-әрекеттерінің психологиялық негіздері бойынша психология мен медицинаның бір-біріне ықпалдастығы аса жоғары. Әсіресе медицинаның **невропатология** мен **психиатрия** салаларымен психологияның ортақ мәселелері өте көп. Мәселен, олардың өзара тығыз байланыс жасауының арқасында адамның психикалық дамуындағы түрлі ауытқулардың алдын-алу, оларды емдеу жүзеге асырылады.

Психология мен **физика** ғылымдарының байланысы да айтарлықтай. Физикалық қағидалар арқылы психофизикалық құбылыстарды түсіндіру орын алады. Физика ғылымының жетістіктері арқасында психикалық ерекшеліктерді зерттеудің түрлі құралдары жасалады. Психологиялық теорияларда «қуат», «механизм» сияқты көптеген терминдер қолданылады.

Психология мен **химия** ғылымдарының байланыстары анық. Психология үшін маңызды болатын биологиялық құбылыстарды талдауда химиялық процестер қарастырылады. Психология мен химия ғылымдары арасындағы байланыс психикаға ықпал ететін дәрі-дәрмектер өндірісі арқылы да көрінеді.

Психология мен **математика** ғылымдарының өзара байланысы өте тығыз. Психикаға объективті тұрғыдан қарап, зерттеу талаптары математиканың психологиялық эксперименттердегі маңызын анықтайды.

Психология **гуманитарлық ғылымдармен** де өте жақын байланыста. Мұндай байланыстардың кейбіріне тоқталамыз.

Психология мен **тарих** түрлі тарихи дәуірлердегі тұлғаның жан-дүниесіндегі ерекшеліктерді анықтау, зерттеу бойынша өзара байланысты болады.

Психология мен **әлеуметтану ғылымдарының** қоғам мен тұлғаға қатысты мәселелерді қарастыруда ортақ тұстары өте көп. Тұлғаның даму ерекшеліктері, қарым-қатынас жасау, топтағы жағдайлар сияқты көптеген мәселер бойынша психология мен әлеум-

меттану ғылымдары өзара тығыз байланыс жасайды. Мәселен, әлеуметтану тұлғаны, оның қатынастарын зерттеу әдістерін психология ғылымының қорынан алып, пайдаланады. Ал, психология эксперименттік мәліметтерді жинақтау тәсілін қолданғанда әлеуметтануға арқаланады.

Психология мен **этнография** ғылымдарының жалпы мәселелері өте көп: олардың түрлі халықтардың психологиялық ерекшеліктері мен мәдениетін зерттеуде, ұлттық мінез, ұлттық сана-сезім, ұлттық руханият мәселелерін қарастыруда бірлесуі орын алады.

Психология мен **саясаттану** ғылымдарының өзара байланысы адамдар мен топтардың саяси өмірі, олардың саяси сана-сезімі, түрлі саяси жағдайдағы мінез-құлықты, жүріс-тұрысты, іс-әрекетті, жеке адамдардың саясаттағы рөлін анықтауға мүмкіндік береді.

Психология мен **тіл білімдерінің** тікелей байланыстары бар. Бұл байланыс сөйлеудің қалыптасуы, оның ойлаумен өзара қатынасы, мәдениетті игеруде тілдің рөлі сияқты көптеген мәселелерді қарастырумен анықталады.

Психология мен **өнертану** ғылымдары шығармашылық, көркем-өнер туындыларының құрылым ерекшеліктері мен өнер туындыларын қабылдау сияқты мәселелерге қатысты тұрғыларда тоқайласады.

Психология мен **философия** ғылымдары өзара тығыз байланыста дамып келеді.

Психология мәселелері жылдар бойы философия аясында қарастырылды. Психология тек XIX-ғасырдың орта кезінде ғана философиядан дербес ғылым ретінде бөлініп шықты. Бірақ адам баласының жан дүниесі материалистік және идеалистік, биологиялық және әлеуметтік, субъективтілік және объективтілік сияқты көптеген философиялық мәселелерден тысқары қарастырылуы мүмкін емес. Тұлға, субъект, сана, танымдық іс-әрекет, логика, ойлау, өнер психологиясы сияқты талай мәселелердің зерттеу объектілеріне философия мен психология ғылымдары екі жақтан бірлесіп, тығыз ықпалдастықта талдау жасайды. Психологияның методологиялық негізі – философия, яғни, психология ғылымы философиялық тұжырымдамаларға арқаланады. Сонымен бірге, кейбір психологиялық теориялар философиялық бағыттарға айналған-ды. Мәселен, психоанализді философиялық та ағым ретінде қарастырады; С. Л. Рубинштейннің еңбектері қандай дәрежеде

психологиялық болса, соншама философиялық теория болып саналады, т.с.с.

Психология мен *педагогика* ғылымдары ажырамастай, өзара тығыз байланыста. Оқыту, тәрбиелеу процестері адамның психологиялық ерекшеліктерін қатаң ескеруді, соларға негізделуді қажет етеді. Тіпті, ХХ-ғасырдың бас кезінде балаға деген қатынастың психологиялық та, педагогикалық та жақтарын қамтуға талпынған кешенді бағыт – **педология** – бала жайлы ғылымның дүниеге келгені де белгілі (1936 жылы оның іс-әрекеті тоқтатылған-ды).

Сонымен, психология ғылым мен практиканың түрлі салаларымен тығыз байланыста. Осыған орай психологияның өзінде бірнеше салалар пайда болды.

Қазіргі психология – бірнеше салалардан тұратын көптармақты ғылым. Психологияның салаларға жіктелуіне 1) ғылыми және практикалық іс-әрекеттердің барлық жақтарына психологияның кеңінен енгізілуі; 2) психологияның қарқынмен дамып, жаңа психологиялық білімдердің пайда болуы басты себептер болып табылады. Мұнда, психологияның әрбір саласы ғылыми-зерттеу негізінде дербес дамыған бағыттар ретінде анықталады.

Сонымен қатар, жалпы психологиядағы негізгі мәселелер әлдеқайда дербес түрдегі психологиялық салалардың зерттеу пәні болып табылады. Мәселен, психиканың филогенезде дамуын **салыстырмалы психология** мен **зоопсихология** қарастырады.

Жас ерекшелікке байланысты психиканың онтогенетикалық даму заңдылықтарын **жас ерекшелік психологиясы** зерттейді.

Ми мен психиканың өзара байланысы **психофизиология** мен **нейропсихологияда** қарастырылады.

Психика дамуындағы ауытқулар бойынша **арнайы психология** зерттеу жүргізеді.

Тұлға мен әлеуметтің өзара әрекеттесу, топтың қалыптасу және даму заңдылықтарын **әлеуметтік психология** қарастырады.

Еңбек іс-әрекетінің заңдылықтары **еңбек психологиясында** зерттеледі.

Оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық мәселелері **педагогикалық психология** саласында қарастырылады.

Индивидтердің, топтардың арасындағы айырмашылықтарды, осы айырмашылық себептері мен салдарын зерттейтін психологиялық сала – **дифференциалдық психология**.

Көркемөнер құндылықтарын жасау мен қабылдауға байланысты тұлға мен топтардың қасиеттері мен кейіптерін **өнер психологиясы** қарастырады.

Гигиенаның, профилактиканың, емдеудің, науқастарды тексеру мен реабилитациялаудың психологиялық жақтарымен **медициналық психология** айналысады.

Аталған салалардың әрқайсысының өз алдына теориялары бар және мәселелердің кейбір жеке жақтары бойынша дербес пәндерге бөлінеді.

Жас ерекшелік психологиясы *бала психологиясы, жеткіншек психологиясы, жасөспірім психологиясы, ересек адам психологиясы, кемел жас психологиясы және қарттар психологиясы (геронтопсихология)* деп жіктеледі.

Арнайы психология аурудан психикалық әрекеттің ауытқу заңдылықтарын зерттейтін *патопсихологияны*, ақыл-ойы кем адамдардың ерекшеліктерін зерттейтін *олигофренопсихологияны*, соқыр-зағиптар психологиясы – *тифлопсихологияны*, ести алмайтын адамдардың психологиясы – *сурдопсихологияны* қамтиды.

Әлеуметтік психология *қарым-қатынас психологиясынан, топ психологиясынан, тұлғаның әлеуметтік психологиясынан* тұрады.

Еңбек психологиясына *инженерлік психология, авиациялық психология, басқару психологиясы, спорт психологиясы* және т.б. кіреді.

Медициналық психология құрамында **жалпы медициналық психология, патопсихологияны, соматопсихология мен нейропсихологияны қамтитын клиникалық психология, психопрофилактика мен психогигиена, психокоррекция** сияқты бірқатар бөлімдер бар.

Педагогикалық психологияға *оқыту психологиясы, тәрбиелеу психологиясы, даму психологиясы, педагог психологиясы* кіреді.

Психологияның кейбір салалары жаңа білім алуға, ғылымды дамытуға, зерттеу жүргізуге бағытталса, кейбірі нақты практикаға – белгілі бір еңбек саласындағы іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруге, адамдарға психологиялық көмек беруге бағдарланады. Осыған орай **практикалық психология** атты сала бар. Практикалық психологияның құраушылары – *психологиялық диагностика, психологиялық профилактика, психологиялық пропедевтика, психологиялық коррекция, психологиялық консультация, психологиялық дамыту.*

Практикалық психологияның құраушыларының өзара байланысы негізінде атқарылатын іс-әрекет **психологиялық қызмет** (немесе *психологиялық демеу/ психологиялық серіктестік / психологиялық қолдау*) деп аталады.

Педагогикалық психологияның құрамына кіретін саланың бірі – **жоғары мектеп психологиясы**.

Сонымен, психология салалары арасында тығыз байланыс бар. Мысалы, педагогикалық психология саласының дамуы жалпы психология, дифференциалдық психология, жас ерекшелік психологиясы, элеуметтік психология, арнайы психология, еңбек психологиясы сияқты салалармен өзара әрекеттестігі, олардың теориялық және эксперименттік мәліметтері, әдістері арқасында ғана мүмкін болады.

1.5. Жоғары мектеп психологиясы дамуының теориялық негіздері

XIX-ғасырдың соңы XX-ғасырдың бас кезін психологияның **ашық дағдарыс кезеңі** деп атайды. Бұл кезеңде қазіргі психологиялық ғылым салалары теориялық қана емес, практикалық бағытта қалыптаса бастайды.

Психологияның ашық дағдарысында пайда болған негізгі ағымдар: *психоанализ (фрейдизм), бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистік психология, трансперсональді психология, генетикалық психология, жеке-дара психология, трансактілі талдау тұжырымдамасы, дифференциалды психология, сыни психология, парапсихология, феномендік психология* және т.б.

Психоанализ негізін австриялық психолог және психиатр **Зигмунд Фрейд** (1856-1939) қалаған. Алғашында жүйке жүйесі жұқарған, истерияға шалдыққан адамдарды емдеу әдісі ретінде пайда болған психоанализ кейіннен аса танымал психологиялық теорияға айналады. **Психоанализдің зерттеу пәні – бейсаналық пен сана арасындағы қатынастар динамикасы**. Психоанализ негізіне адамның мінез-құлқы, жүріс-тұрысы санамен емес, түпсанаға орныққан ниет, тілек, күйзеліс, құмарлық арқылы анықталады деген идея алынған. Фрейдизм бойынша туа біткен биологиялық инстинктік құмарлықтар қаншама табиғи болғанмен, сыртқы ортадағы

қалыптасқан ережелерге, идеалдарға сәйкес келмейтіндіктен, олар тұншықтырылып тасталады да, санаға жетпей қалған немесе ұмытылып кеткен сияқты болады. **З. Фрейд** пікірінше, сыртқы ортада аморальді саналатын биологиялық негіздегі ниет, тілек, күйзеліс, құмарлық адамның көптеген психологиялық проблемаларына, тіпті, жүйке ауруына шалдығуына себепкер болады. Психоанализ түпсанадағы биологиялық құмарлықтар түс көру, шығармашылық, невротикалық өзгерістер, фантазиялар, ауыздан байқаусызда шығып кеткен сөздер, әзіл сияқты бұрмаланған түрде көрінеді деп санайды. Сондықтан, **З. Фрейд** ілімі бойынша терапевтік әдіс ретінде психоанализ міндеті – зардап шегіп, ауруға шалдыққан адамның түпсанаға әбден орнығып, жасырынып қалған өз күйзелістерінің себебін түсінуіне, ұмытылып кеткен сияқты қайғы-мұңдарын еске түсіруге, оларды саналы түрде аңғарып, басынан қайталап өткізу арқылы катарсис – тазару, арылу эффектісіне жеткізу.

Психоаналитикалық теорияның көрнекті өкілдері: **А. Адлер** (1870-1937); **К. Г. Юнг** (1875-1961); **К. Хорни** (1885-1952); **Э. Эриксон** (1902-1990); **Г. Салливен** (1892-1949); **Э. Фромм** (1900-1980) және т.б. Олардың жасаған тұжырымдамаларының **З. Фрейд** теориясынан көп айырмашылығы бар. Алайда, **психикалық әрекеттерге бейсаналық құбылыстардың рөлі, ішкі қақтығыс мәселесі, ересектермен қарым-қатынас жасаудағы баланың тәжірибесі, психологиялық қорғаныстардың қалыптасуы кез келген психоаналитикалық теорияға тән.**

XX-ғасырдың бас кезінде американдық зерттеуші **Джон Уотсон** (1878-1958) еңбектері арқасында **бихевиоризм** (behaviour деген ағылшын сөзінен аударғанда – мінез-құлық, жүріс-тұрыс) бағыты дүниеге келеді. Жаратылыстану негізіндегі бихевиоризм психикалық құбылыстарды объективті тұрғыдан түсіндіруге талпынды. Бихевиористер «саналы түрде аңғару», «күйзелу», «сезіну» деген сияқты ұғымдарды объективті құралдармен байқап-көруге болмайтын, ғылыми емес, субъективті, сондықтан психологияда қолданылмауы керек деп санаған. Бихевиоризм бойынша психологияда белсенділікті, мінез-құлықты, жүріс-тұрысты зерттеу керек.

Ықпал ету, яғни **стимул (S) организмнің сәйкесінше белгілі бір мінез-құлықпен, жүріс-тұрыспен анықталатын жауабын, яғни реакциясының (R) туындауына себепкер болады деп, S — R** өрнегін ұсынады. Осыған орай мінез-құлықты, жүріс-тұрысты басқа-

рып үйренуге бағытталған *Д. Уотсонның* ғылыми бағдарламасы жасалған-ды.

Бихевиористік тұрғыдан **S — R** өрнегі жануарларға да, адамдарға да келе береді. Уотсон бойынша үйрену заңдары (белгілі стимулдарға реакциялардың қалыптасуы) әмбебаптық сипатта; сондықтан мысықтар мен атжалмандарға жасаған эксперимент нәтижелерін бихевиористер адамның мінез-құлық, жүріс-тұрысына жарай береді деп санаған.

Б. Скиннер (1904-1990), *А. Бандура* (1925 ж.д.к.) психологияда беделі жоғары бихевиористер болып табылады. Осы кезге дейін аса маңызды болып саналатын бихевиористік тұжырымдамалар қажетті реакцияларды қалыптастырып, қателіктерді түзету негізінде педагогикада, психотерапияда қолданылады.

Гештальтпсихология (немісшеден аударғанда форма психологиясы деген мағынаны білдіреді) *Макс Вертгеймер* (1880-1943), *Курт Коффка* (1886-1941) және *Вольфганг Келер* (1887-1967) сынды неміс зерттеушілерінің есімімен байланысты. Гештальтпсихология бейненің тұтастығы жайлы, бейненің қасиеттерін оның жеке бөлшектерінің қасиеттерінің қосындысы деп қарастырудың жөн еместігі жайлы идеяны алға шығарған. Сонда, қабылдау түйсіктердің қосындысы емес. Танымдық процестерді зерттеу негізінде пайда болған гештальтпсихологияның зерттеу пәні тұтас құрылымдар, яғни гештальттар болды.

Гештальтпсихологияның көрнекті өкілдері – *К. Левин* (1890-1947), *Ф. Перлс* (1883-1970) және т.б.

Қазіргі кезде жеке-дара бағыт ретінде гештальтпсихология жоқ. Алайда, практикалық психологияның бағыттарына байланысты гештальтпсихологияның белгілі бір идеялары, қағидалары, шарттары кеңінен қолданылады.

Қазіргі психологиядағы жетекші бағыттардың бірі – *гуманистік психология*. Оның атауы мен басты қағидалары американдық психолог *Абрахам Маслоу* (1908-1970) есімімен байланысты. 1950-1960 жылдары тұжырымдалған *гуманистік психология тұлғаның жетілуі, нағыз психикалық денсаулықты айғақтайтын шығармашылық іс-әрекет арқылы тұлғаның барынша өзін-өзі жүзеге асыра алуы жайлы мәселелерді қарастырады*.

Гуманистік психологияда адам баласын түсіну үшін жануарларды зерттеудің жарамсыз екендігі ерекше ескертіледі. Аталмыш

бағыт бойынша балаға бастапқыдан-ақ мейірім, адамгершілік қасиеттер тән, ал агрессия, зорлық жасау сыртқы органның ықпалынан пайда болады.

А. Маслоу тұжырымдамасында *креативтілік*, яғни шығармашылыққа бағыттылық – туа біткен, бірақ кейіннен сыртқы орта әсерінен өзгеріске ұшырайтын адам баласының әлдеқайда әмбебап сипаттамасы. **А. Маслоу** тұжырымдамасының негізіне адам баласының қажеттіліктері алынған. Оның пікірінше адамның қажеттіліктері иерархиялы, деңгейлі түрде болады. Егер бұл қажеттіліктерді пирамида немесе сатылы бейнелесе, онда мынадай деңгейлер алынады (төменнен жоғары қарай):

1) Базалық физиологиялық қажеттіліктер (асқа, суға, оттегіне, оңтайлы температураға, жыныстық қажеттілік және т.с.с.).

2) Қауіпсіздік сақтаумен байланысты қажеттіліктер (қоршаған ортаға деген сенімділік, тәртіп болуды қажетсіну, сыртқы ортадағы жағдайларды алдын ала болжап, аңғара алуды қажетсіну).

3) Махаббатпен және басқалардың қабылдауымен байланысты қажеттіліктер (басқалармен аффективті қатынастарды қажетсіну, топ ішіне кіруді қажетсіну, адамның өзін басқалардың жақсы көруін және өзінің өзгені жақсы көруді қажетсінуі).

4) Басқаларды құрметтеу мен өзін-өзі құрметтеуге байланысты қажеттіліктер.

5) Өзін-өзі өзектендіруге байланысты қажеттіліктер.

А. Маслоу бойынша, адам баласы жоғары қажеттіліктерін жүзеге асыру үшін алдымен төменгі сатыдағы қажеттіліктер қанағаттандырылуы керек. Тек сонда ғана тұлғалық даму мүмкін болмақ. Ол қажеттіліктер сатысымен жоғарылаған сайын, адам баласының денсаулығы соншама мықты болады, ізгілікті танытады, барынша дара тұлға ретінде болады деп санаған. **А. Маслоу** *өзін-өзі актуалдандыруды тіршілігінде мүмкін болатынның бәріне адам баласының қол жеткіземін деген ниеті, тілегі; өзін-өзі жетілдіруге, өз әлеуетін жүзеге асыруға деген қажеттіліктері* деп анықтаған. **А. Маслоу** бойынша өзара сыйластықты жоғары тұтатын отбасындағы балалардың өзін-өзі актуалдандыру мүмкіндіктері жоғары болады. Ол өзін-өзі актуалдандыру сатысына көтерілген адамда қызғаныш, өшпенділік, кекетпелік, төмен талғам болмайды; ешқашан депрессия мен енжарлыққа, эгоизмге бой алғызбайды, т.с.с. де-

ген. Оның есесіне өзін-өзі актуалдандыру сатысына көтерілген адамның өзін-өзі бағалауы жоғары; ол басқаларды, табиғатты қабылдай алады және ешқандай жағдайға тәуелді емес (яғни, конвенциональді емес), қарапайым келеді және демократиялық мәнерді ұстанады; юморға қабілетті; шабыт сияқты «арқалы сезімдерге» бейім, т.с.с. болатын көрінеді.

Карл Роджерс (1902-1987) бойынша, өзін-өзі актуалдандыру деген адамды әр түрлі деңгейде дамуға мәжбүр ететін күшті білдіреді. Ол адамның биологиялық қажеттіліктері оңтайлы даму мақсатында қанағаттандырылуы керек дейді. **К. Роджерс** адам баласы қоғам тарапынан бақылауды қажет етпейді; бақылау адамды жамандыққа баруға ықпал етеді деп санаған. Адамның бақытсыздыққа ұшырататын мінез-құлқы, жүріс-тұрысы адамзат табиғатына сәйкес келмейді. Қатігездік, таяздық, жат қылықтар және т.с.с. – қорқыныш пен психологиялық қорғаныс нәтижелері. Сондықтан психолог міндеті – кез келген адамның жан-дүниесінің түкпіріне ұялаған позитивті қасиеттерді өзінің көріп, саналы аңғаруына көмек беру. **К. Роджерс** үшін ең бастысы кез келген жағдайда адамға деген шартсыз позитивті қатынас арқылы толымды әрекет ететін тұлға болуына мүмкіндік беру керек.

Гуманистік психологияға **Виктор Франклдің** (1905 ж.д.к.) позициясы жақын келеді. Оның жасаған тұрғысы өмір мағыналы деуге бағдарланған терапия, яғни «**логотерапия**» деп аталады. Логотерапияның негізіне үш ұғым алынған – еріктілік, мағына таңдаудағы еріктілік және өмір мағынасы. **В. Франкл** бойынша өмірде мағына бар деп санау үшін адам өзімен-өзі бола бермей, «өзінен шығып», басқа адамдарға немесе мағынаға ұмтылуы тиіс. Кері жағдайларда адам небір психологиялық қиыншылықтарға, негативті күйзелістерге, өмір сүруге деген енжарлыққа бой алдыратын көрінеді. Осы тұрғысынан адамдарға көмек беру үшін **В. Франкл дереклексиялау** – шектен тыс өзін-өзі бақылауға, өзін-өзі сынауға болмайды дейтін және **парадоксальді интенция** – еріктіліктің формасы ретіндегі юморды белсенді қолдану арқылы адам неден қашса, соған жетелеп, шабыттандыру керек дейді. **В. Франкл** бойынша, қандай қиын жағдайда да өмір мағыналы деп санау керек.

1960-жылдары адам психикасының мүмкіндіктерінен тыс жан-

дүние әрекеттеріне қатысты пайда болған жаңа психологиялық теорияны **А. Маслоу** «*трансперсональді психология*» деп атайды. **Трансперсональді психологияның негізінде – фундаментальді құндылықтардың алмасуына, жан-дүниенің жаңаша серпілісіне және тұтастыққа жеткізетін сананың өзгеру жағдайлары.**

Трансперсональді психологияның лидері холотропты тыныстау әдісін – ребефингті (қайтадан жаратылу) ойлап тапқан **Станислав Гроф** болды.

Трансперсональді психологияның теориялық негіздері психоанализ бен шығыстық философия жүйесі – даосизмнен бастау алады.

Жан Пиаже (1896-1980) мен оның ізбасарлары **генетикалық психология** ілімін жасаған. Женевадағы психологиялық мектепте адамның, әсіресе, бала кезде зияттылығының (интеллектінің) пайда болуы мен дамуын анықтау мақсатымен зерттеулер жүргізілген. Генетикалық психологияның тұжырымдамасы: **зияттылықтың дамуы эгоцентризмнен децентрация арқылы объективті позицияға экстерио- және интериоризация жолымен өту процесінде болады.**

Альфред Адлер (1870-1937) еңбектері негізінде 1920-жылдары **жеке-дара психология** пайда болған. **А. Адлер** тұжырымдамасы бойынша, **тұлғаның мінез-құлық, жүріс-тұрыс мотивациясының негізгі қайнар көзі ретінде оның бойында кемістіктер кешені мен оларды жеңуге ұмтылыстың болуы жатады.**

Американдық психолог **Эрик Берн** (1902-1970) мен оның ізбасарларының ғылыми көзқарастарының жиынтығы психологияда **трансактілі талдау тұжырымдамасының** пайда болуына ықпал етті. Аталмыш тұжырымдама бойынша, **адам тағдыры көбіне белгілі бір оқиғаларға – жетістіктерге, сәтсіздіктерге, трагедияға итермелейтін оның бейсаналық ерекшеліктеріне тәуелді болады.** **Э. Берн** пікірінше, адамның бейсанасында бір кішкене адам отырып алып, жіптен тартып қойып, үлкен адамның өмірін бейсаналықтың белсенді қалыптасу кезінде (балалық шақта, жасөспірім кезде) орын алған өмір жағдайларының көмегімен бейсанада шегделіп қалған сценарий бойынша басқарып отырған сияқты.

Сонымен, психологиядағы танымал бағыттар қазіргі жоғары мектеп психологиясының орны мен оған қатысты негізгі білімдер жүйесін анықтайды.

1.6. Жоғары мектеп психологиясының ғылым және пән ретінде дамуы

Жоғары мектеп психологиясы XX-ғасырдың екінші жартысында ғана дербес ғылым саласы ретінде танылды.

Дегенмен, жоғары мектеп психологиясы жоғарыда айтылғандай, педагогикалық психологияның бір саласы болып табылады. Сондықтан, педагогикалық психологияның даму жолы жоғары мектеп психологиясының тарихын анықтайды.

Педагогикалық психологияның дамуында негізгі **3 саты** ажыратылады:

Бірінші саты – XVII-ғасырдың ортасынан басталып XIX-ғасырдың соңына дейінгі кезенді қамтиды. Бұл саты педагогиканы психологиямен байланыстыру қажеттігі мәселе ретінде қойылып, оны жалпыдидактика арқылы шешуге елеулі талпыныстар жасалған кез еді. Бірінші саты **И. А. Зимняяның** «Педагогикалық психология» атты оқулығында «*жалпыдидактикалық*» саты деп аталған. Дегенмен, бұл сатыны «*педагогика теориясы мен тәжірибесінде психологиялық білімге зәрулік танылған кезең*» деп анықтаған жөн болар.

Педагогикалық психологияның пайда болып, дамуына балаларға білім берудің өзектілігі мен оны ұйымдастыру шарттары; қоғамда оқыту, тәрбиелеу және дамыту процестерін байланыстырып, қарастыру; балаларда білім алуға деген оңды қатынастың болуы; педагогтің рөлі сияқты күні бүгінге дейін көкейтесті мәселелерді шешуге деген талпыныстар себеп болды.

Педагогикалық психологияның даму бастауында 1657 жылы **Ян Амос Коменскийдің** (1592-1670) «Ұлы дидактика» еңбегінің жарыққа шығуы тұр. Сондай-ақ, аталмыш саты бірқатар ағартушылардың педагогикалық ұстанымдары арқылы сипатталады.

Иоганн Песталоцци (1746-1827) оқытуда шығармашылыққа, өзіндік дамуға негіз болатын оқушының іс-әрекеті деп түсіндіреді. Бұл түсінік оқу әрекетін *білім алушылардың субъект ретіндегі белсенділігі* арқылы анықтайтын алғашқы педагогикалық ойлардың қатарын түзеді. **И. Песталоцци** өз заманында **педагогиканы психологияландыру** мәселесін көтерген алғашқы педагог-ағартушы болып табылады.

Иоганн Герbart (1776-1841) дидактикасында оқуға қызығушылықтың болуын, оқу мен тәрбиенің өзара байланысын негізге

алған. Алғаш рет оқыту арқылы тәрбиелеу тұрғысын қорытқан педагог-ойшыл **Иоганн Гербарт** болды.

Адольф Дистервег (1790-1866) еңбектерінде педагогтің білім беру процесіндегі жетекші рөлі анықталған. Ол педагогтің белсенді әрекетін тәрбиелеудің, тәрбиелей отырып оқытудың шарты, негізі ретінде түсіндіреді.

1861 жылы «Халық ағарту министрлігінің журналының» бірінші нөмірінде **Константин Дмитриевич Ушинскийдің** (1824-1870) ересек адамдарға білім беру бойынша ғылыми мақаласы жарық көреді. Онда **К. Д. Ушинский** қазіргі кезде де өзекті болып тұрған ересектерге білім беру дидактикасының мәселелерін қояды. Сонымен қатар, оның еңбектерінде тәрбие психологиясына ерекше көңіл бөлінеді. **К. Д. Ушинский** еңбектерінде балаға терең білім беру үшін алдымен оны жан-жақты зерттеу қажеттігі жазылады. Сонда, ағартушы оқу-тәрбие процесін психологиялық диагностика, психологиялық дамыту істерімен қатар қойып, шешетін мәселе екендігін көрсеткен.

Бұл сатының соңына қарай қоғамдық талаптар педагогика мен психологияның жақындасуына пәрменді ықпал ете бастады.

Педагогикалық психология саласының дамуына елеулі үлес қосқандардың бірі **Петр Федорович Каптерев** (1849-1922) болып табылады. Ол – алғашқы «Педагогикалық психология» (1877) атты кітаптың авторы. Сонымен қатар, **П. Ф. Каптерев** ғылымда «білім беру», «педагогикалық психология» терминін алғаш рет пайдаланған. **П. Ф. Каптерев** өз еңбектерінде педагогикалық көзқарастардың, дидактикалық теориялардың психологиямен байланысының жеткіліксіздігін, білім берудің психологиялық жағынан дәйектелмеуін басты мәселе ретінде көрсеткен. Осыған байланысты ағартушы оқу мен тәрбиенің ықпалдасуын; педагог пен білім алушының өзара байланысты іс-әрекетін; білім беру процесінің қағидаларын психологиялық ұстаныммен қарастырады.

1891 жылы әлемдік психологияда алғаш рет америкалық психолог Стэнли Холл арнайы педагогикалық психология мәселелеріне арналған «Педагогикалық семинар» атты журнал шығара бастады.

Педагогикалық психологияның дамуына әлеуметтік ортада тәрбиені ігілендіру және демократиялық негізде ұйымдастырып, жүзеге асыруды тұжырымдаған **Станислав Теофилович Шацкий** (1878-1934) еңбектері де ықпал етті.

Олай болса, педагогикалық психологияның дамуындағы бірінші сатыда педагогикалық мәселелерді психологиялық жолмен шешудің жолдары іздестірілді. Бұл сатыда педагогикалық психология саласының ғылым-білім қоры теориялық талдау мен бақылау, практикалық зерттеу әдістері бойынша жинақталып, құрылды.

Екінші саты XIX-ғасырдың орта кезінен XX-ғасырдың ортасына дейінгі аралықты қамтыды. Бұл кезде эксперименттік психологияның пайда болуы, педагогикалық теориялар мен психологиялық, психофизикалық эксперимент нәтижелерін ықпалдастыру мүмкіндіктері артты. Сондықтан педагогикалық психологияның тарихында бұл саты *алғашқы эксперименттік зерттеулердің пайда болуымен* сипатталады.

Осы кездегі педагогикалық психологияны *Г. Мюнстерберг, Л. С. Выготский* қолданбалы психологияның дербес саласы ретінде анықтайды. Себебі, педагогикалық психологияның екінші сатысында оқушылардың білім деңгейін; қабілеттерін; оқыту әдістемесінің тиімділігін тексеруге арналған *психологиялық диагностика әдістері*, соның ішінде, *тест* түрлері педагогикалық жүйеге кіріктіріле бастады. Бұған еуропалық *А. Бине, Б. Анри, Т. Симон, Э. Мейман, Дж. Селли, Дж. Кэттелл* сынды психологтердің эксперименттік зерттеулері мен мектептердің жанынан эксперименттік зертханаларды ашуы айтарлықтай ықпал етті.

Психологиялық, анатомиялық, физиологиялық, медициналық, әлеуметтану ғылымдарын ықпалдастыру нәтижесінде **педологиялық** бағыт пайда болды. 1889-жылы *Грэнвилл Стэнли Холл* (1844-1924) психология мен педагогика ғылымдарын ықпалдастырып, жеткіншектердің психологиялық дамуын тиімді ету мақсатында *педологиялық зертхана* ашады. Ал, «*педология*» атты терминді оның шәкірті *О. Крисмент* пайдалануға кіргізеді. Педологияның негізін қалап, оның идеяларын тәжірибеге енгізуді мақсат еткен *С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер, Э. Куркпатрик, А. П. Нечаев, В. М. Бехтерев, М. Я. Басов, А. Б. Залкинд, П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, С. С. Моложавый*, және басқа да психологтер мен педагогтер болды. Алайда, Кеңестер Одағында тест қолданудың, дамудың биологиялық және әлеуметтік жақтарын анықтауға тырысқан зерттеулердің қайшылықты тұстары шешімін таппай, педология сынға ұшырап, 1936-жылы мемлекеттік деңгейде жабылып қалады. Кейіннен батыста да педология өз жұмысын тоқтатқан-ды.

Сондықтан, педагогикалық психологияда білім берудің теориялық негіздерін тұжырымдап, ғылыми талдау мен зерттеу; педагогикалық жүйені психологияландыру жұмыстарына жаңаша назар аударыла бастады.

Ал, педагогтің психологиялық қасиеттерін зерттеуді 1930-шы жылдары алғашқылардың бірі болып бастаған ғалым **Б. Г. Ананьев** болды.

Американдық психолог және педагог **Эдвард Ли Торндайк** (1874-1949), оқытудың психологиялық негіздегі қағидаларын қорытып, педагогикалық психологияның жоғары мектеп психологиясының іргетасын қалады. Ол 1931 жылы **«Ересектерді оқыту психологиясын»** жариялады.

Олай болса, психологиялық даму, білім алу теориялық қана емес, сонымен қатар, тәжірибелік негізде болуын ғылымның, қоғамның қажетсінуі екінші сатының басты сипаттамасы болып табылады.

Үшінші саты педагогикалық психологияның қазіргі кезеңін сипаттайды. Ал, оның басталуы шамамен ХХ-ғасырдың орта кезіне сәйкес келеді. Педагогикалық психологияның бұл сатысын ажыратуға оқыту мен дамытудың бірқатар психологиялық теорияларының пайда болуы негіз болады.

Қазіргі психологиялық зерттеулер мен тәжірибеде қарастырылып, жүзеге асырылатын өміршеңдік сипаттағы құнды теориялар, идеялар, тұжырымдамалар аз емес:

- бағдарлап оқыту (**Б. Скиннер, Л. Н. Ланда**);
- мәселелік оқыту (**В. Оконь, М. И. Махмутов**);
- ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру (**П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызина**);
- дамыта оқыту (**Л. В. Занков, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова**);
- оқу әрекетінің құрылымы (**А. К. Маркова, И. И. Ильясев, Л. И. Айдарова, В. В. Рубцов, С. М. Жақыпов** және т.б.);
- оқу әрекетіндегі топтық ынтымақтастық, топтық динамика (**А. В. Петровский, Л. А. Карпенко**, және т.б.);
- педагогикалық іс-әрекеттегі қарым-қатынас (**Л. И. Новикова, А. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, А. В. Мудрик, В. А. Кан-Калик, Х. Т. Шеръязданова**, және т.б.);
- контекстілік оқыту (**А. А. Вербицкий**); т.с.с.

Жоғары мектеп психологиясы **дербес психологиялық ғылым саласы** және **оқу пәні** ретінде жоғары білім беру жүйесіндегі оқу-

кәсіби іс-әрекеттің психологиялық астарларына, мәселелеріне қатысты пайда болған. Бұл педагогикалық психологияның ең «жас» саласы болып табылады.

Жоғары мектеп психологиясының пәніне қатысты зерттеу жұмыстары ертеректе ұйымдастырылып, ғылыми нәтижелер алына бастаған. Алайда, ол дербес пән дәрежесіне ХХ-ғасырда жоғары мектеп оқытушыларының біліктілігін арттыру, оларға ғылыми-педагогикалық тағылымдама ұйымдастырып, жүзеге асыру мақсатында жеткен.

Сонымен қатар, қандай ғылымның, пәннің өсіп-өркендеуіне, тарихи жолының саралы болуына қоғам сұранысымен бірге, біртуар ғалымдардың, оқытушылардың, тұлғалардың орасан еңбегінің нәтижесі екендігі белгілі. Осы орайда, «Жоғары мектеп психологиясының» дербес ғылыми сала, жоғары білім беретін оқытушы, ғалым дайындауда ерекше орны бар пән ретінде дамуы да өз заманының зиялысы, зиятты азаматы болған, шәкірт тәрбиелеген психолог-зерттеушілер мен психология пәнінің оқытушыларының ақыл-ойының, іс-әрекетінің нәтижесі болып табылады.

«Жоғары мектеп педагогикасының және психологиясының негіздері» курсы бойынша алғашқы оқу бағдарламасы ресейлік психолог-ғалым **А. В. Петровскийдің** жетекшілігімен 1981-жылы жасалған. Аталмыш бағдарлама М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университетінің жоғары мектепте оқыту педагогикасы, психологиясы және әдістемесі кафедрасында біліктілікті арттыру факультетінің тыңдаушылары мен аспиранттарына арналған-ды.

Жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесіне қатысты оқу құралын ресейлік педагог, акмеология ғылымдарының көрнекті өкілдерінің бірі **Н. В. Кузьминаның** жетекшілігімен жазылған. Бұл оқу құралы 1972-жылы Ленинградта (қазіргі Санкт-Петербургта) «ЖОО-дағы педагогика негіздері» деген атпен шығарылған.

Студенттерге **кәсіби білім берудің психологиялық мәселелеріне арналған** «Жоғары мектеп психологиясы» атты тұңғыш оқу құралы 1978-жылы Минск қаласында жарияланған. Оның авторлары белоруссиялық психолог-ғалымдар **М. И. Дьяченко** мен **Л. А. Кандыбович** болды.

Ал, мәскеулік ғалым **С. И. Архангельский** 1980-жылы «Жоғары мектептегі оқу процесі, оның заңды негіздері және әдістері» атты оқу құралын дайындап, жариялады.

Сондай-ақ, педагогика және психология ғылымдарын ықпалдас-тықта қарастыратын «Жоғары мектеп педагогикасының және пси-хологиясының негіздері» атты оқу құралы 1986-жылы **А. В. Пет-ровскийдің** редакциялық жетекшілік жасауымен жарыққа шыққан.

Содан кейін ресейлік бірқатар психологиялық орталарда жоға-ры мектеп психологиясының пәнін анықтап, қарастыруға қатысты ғылыми, оқу-әдістемелік жарияланымдар жарық көрген. Ал, 1980-ші жылдардың соңына қарай тек Ресейде ғана емес, Кеңес Одағы-ның құрамына кіретін республикаларда, соның ішінде Қазақстанда да, барлық мамандықтардағы аспиранттар мен ізденушілерге ар-налған «Жоғары мектеп педагогикасының және психологиясының негіздері» пәні *элективті курс* ретінде оқу жоспарына енгізіледі. Оның бағдарламасы 1988-жылы халыққа білім беру бойынша Мемлекеттік комитет бекітілген-ді.

XX-ғасырдың соңында **А. А. Вербицкий** зерттеулері арқылы жоғары мектеп психологиясында оқылатын пәндердің мазмұнын және студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетінің әлеуметтік үлгісін байланыстырып, *контекстілік оқыту* идеясы пайда болды.

Қазіргі кезде **С. И. Самыгин**, **М. В. Буланова-Топоркова**, **Л. Д. Столяренко** және т.б. (Ростов –на –Дону, 1993; 1997; 2002); **М. В. Ломоносов** атындағы Мәскеу мемлекеттік университетінің профессоры **С. Д. Смирнов** (2001 ж.); **Ф. В. Шарипов** (2012 ж.) сияқты ғалымдар жоғары мектеп психологиясы бойынша зерттеу-лер жүргізіп, оқу-әдістемелік материалдар дайындап келеді.

1.7. Қазақстандағы жоғары мектеп психологиясы

Біздің республикада **Л. С. Выготский**, **А. Р. Лурия**, **А. Н. Леон-тьев**, **Б. Г. Ананьев**, **П. Я. Гальперин** және басқа да психологиядағы ірі тұлғалардың идеяларын жалғастырған психологиялық теория-лар мен практика жүйесі орныққан деуге әбден болады.

Г. Эббингауздің баршаға белгілі жалпы түрде «психологияның жасы үлкен болғанмен, тарихы қысқа» дегені біздің республикадағы жоғары мектеп психологиясының ғылым саласы, дербес пән ретінде дамуына да қатысты сияқты.

Қазақстанда жоғары мектеп психологиясының жеке ғылыми сала болып шығуына негіз, тұғыр болған педагогикалық психо-логияның жаңа бір қарқынмен дамуға беталысы XX-ғасырдың

екінші жартысында болды. Бұған республикада 1946-жылы тұңғыш психология кафедрасының қазіргі Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінде ашылуы; жоғары мектеп оқытушыларының психология-педагогика ғылымдары бойынша ғылыми зерттеулер жүргізуі, оқулық, оқу-әдістемелік құралдар дайындауы орасан ықпалын тигізді.

Педагогикалық психология бойынша құнды еңбектерімен, жоғары мектептегі озық іс-тәжірибелерімен – **Ш. Әлжанов, Ә. Асылбеков, Т. Тәжібаев, А. Темірбеков, Ә. Сыдықов, С. Балаубаев, Е. Суфиев, М. Мұқанов, А. Алдамұратов, Р. Қарамұратова, Қ. Рақымбеков** сияқты талай тұлғалар ғылыми қорды байытып, тарихта есімдері қалды.

Республикада педагогикалық психологияның дамуына академик **Төлеген Тәжібайұлы Тәжібаев** (1910-1964) елеулі үлес қосты. Ол түрлі деңгейдегі аса жауапты басшылық қызметтер атқара жүріп, Қазақстанда алғаш рет психолог-педагог маман дайындау ісіне бастамашы болған-ды. **Т. Т. Тәжібаев** білім беруде психология мен педагогиканы үйлестіре отырып, педагогикалық психология аясында зерттеу жүргізген, **К. Д. Ушинскийдің** психологиялық көзқарастарын талдап, қарастырған.

Қазақстанда жоғары мектеп психологиясының дамуына академик **Т. Тәжібаевтың** шәкірті **Мәжит Мұқанұлы Мұқановтың** (1920-1985) қосқан үлесі зор болды. **М. М. Мұқанов** республикада *тұңғыш психология ғылымдарынан докторы* ғылыми дәрежесіне ие болған ғалым еді. **М. М. Мұқанов** оқу-тәрбие психологиясына, білім берудің жас ерекшелікке байланысты психологиялық астарларына қатысты *«Педагогикалық психология очерктері»* (1962 ж.); *«Жас және педагогикалық психология»* (1982 ж.) сияқты көптеген осы кезге дейін теңдесі жоқ 200-ден астам еңбектер жазған. Сонымен қатар, **М. М. Мұқанов** студенттердің тұлға және маман ретінде дамуын зерттеген немесе жоғары мектепте ғылыми-педагогикалық іс-әрекетті жетілдіруге үлес қосқан талай шәкірт дайындаған.

Жоғары мектепте психологиялық білім беруге арналған қазақ тіліндегі оқулықтар дайындау республикада педагогикалық психологияның, жоғары мектеп психологиясының дамуымен астасатыны анық. Себебі, студенттерге арналған оқулықтар мазмұны әрқашан жоғары мектептегі оқыту, тәрбиелеу, педагогикалық іс-әрекет психологиясына тіркетелу нәтижесі болады. Осыған байланысты,

1966 жылы *А. Темірбеков* пен *С. Балаубаевтың* педагогикалық институттар мен университеттердегі студенттерге арналған «Психология» атты қазақ тіліндегі алғашқы оқулықты дайындап, шығаруы, жоғары мектептегі педагогикалық психология саласының дамуында ерекше рөл атқарды.

Қазақстанда психология ғылымының әрқашан көкейтесті болатын мәселелерін зерттеу арқылы республика аумағында ғана емес, әлемдік психология-педагогика ғылымдарының қордалануына себепкер болған ғалым-тұлғалар баршылық. Мәселен, педагогикалық эмпатия бойынша республикада ең алғаш зерттеу жүргізген, болашақ мұғалімдерде педагогикалық эмпатияның қалыптасу заңдылықтарын тұжырымдаған Шығыс Қазақстан мемлекеттік университетінің профессоры, психология ғылымдарының кандидаты *Раиса Башибайқызы Қарамұратова* (1946-1998) болды. Бұл оның еңбектеріне жасалатын сілтемелерден, зерттеулеріне *Ю. Б. Гиппенрейтер* сынды ғалымдардың берген жоғары бағасынан анық көрінеді. *М. М. Мұқановтың* шәкірті *Р. Б. Қарамұратова* Грузиядағы белгілі *К. Д. Узнадзенің* психологиялық ғылыми мектебінде диссертациясын қорғаған қазақ қыздарының біріншісі еді. *Р. Б. Қарамұратова* студент кездерінде білім берген, оқытушылық қызмет таңдаған *А. Р. Ерментәева, С. С. Хасенов, Ж. Қ. Әубәкірова, Н. Д. Унарбекова, М. Д. Ауренова, А. З. Теңкебаева* сияқты шәкірттерінің психологиялық зерттеу жұмыстарына ден қоюына; педагогикалық психология, жоғары мектеп психологиясы бойынша ғылыми-педагогикалық іс-әрекет аясында өз жолын табуына бірден-бір әсер еткен ғалым-ұстаз болды.

Қазір жоғары оқу орындарында дәріс оқып, ғылыми-зерттеу мектептерін құрған ғалымдар Қазақстандағы психология ғылымдарының сан саласын дамытып келеді. Олардың жоғары мектеп психологиясының дамуына қоғам талабына сай маман дайындау; психологиялық білім берудің оқу-әдістемелік негізін нығайту; студенттердің, магистранттардың, докторанттардың зерттеу жұмыстарына ғылыми жетекшілік жасау арқылы атқарып отырған еңбектері орасан зор. Сондықтан, республикадағы жоғары мектеп психологиясының өсіп-өркендеуі белгілі психолог-ғалымдар: *Қ. Б. Жарықбаев, Б. М. Хамзин, Ж. Ы. Намазбаева, Х. Т. Шерьязданова, С. М. Жақыпов, В. К. Шабельников, Ж. Түрікпен-ұлы, А. М. Ким, Н. А. Логинова* есімдерімен тікелей байланысты.

Қазақстандағы жоғары мектеп психологиясының өркендеуіне көлемді еңбек сіңірген, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінде ғылыми-педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырып келе жатқан ғалым – педагогика ғылымдарының докторы және психология ғылымдарының докторы, профессор **Құбығұл Бозайұлы Жарықбаев**. Ғалымның этнопедагогика, этнопсихология, психология тарихы бойынша бірегей зерттеулері; студенттерге психологиялық білім беруді жүзеге асыруға қатысты жазған оқу құралдары, оқулықтары құндылығымен, республика аумағында барынша таралып, қолданумен ерекшеленеді. **Қ. Б. Жарықбаев** ғылыми жетекшілігі арқылы магистр, ғылым кандидаты, ғылым докторы сияқты жоғары академиялық, ғылыми атақтарға ие болған шәкірттерімен де республикадағы жоғары мектеп психологиясының дербес ғылым саласы, пән болуында ерекше орын алады.

Жоғары оқу орнында кәсіби дайындаудың өзекті мәселелерін кешенді теориялық-әдіснамалық негізде шешуді Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, психология ғылымдарының докторы **Жәмилә Ыдырысқызы Намазбаеваның** ғылыми мектебі қарастырады. Ғалым **Ж. Ы. Намазбаева** қазіргі психология, дефектология ғылымдарының теориясы мен тәжірибесінің негізін қалаған **Л. С. Выготскийдің** ғылыми зертханасында ізденуші болып, **С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф** сияқты ғалымдардың жетекшілігімен нәтижелерінің өміршеңдігімен ерекшеленетін зерттеулер жүргізген. Мәселен, **Ж. Ы. Намазбаева** студент кезінде өзіндік бағалауды анықтауға бағытталған белгілі Дембо-Рубинштейн әдістемесін бейімдеп, модификациялауға қатысады [8, 35б.]. **Ж. Ы. Намазбаева** – қазақ қыздарының арасында алғашқы психология ғылымының докторы. Сонымен қатар, 1993-жылы Орта Азия мен Қазақстанда тұңғыш рет психология ғылымдары бойынша кандидаттық диссертация қорғататын Арнайы Кеңестің ашылып, оған **Ж. Ы. Намазбаеваның** төрайым болуы, жоғары мектеп психологиясының жаңа сатыға көтеріліп, дамуына айтарлықтай қосылған үлес еді. Сондай-ақ, **Ж. Ы. Намазбаева** Қазақстанда тұңғыш ашылған Психология ҒЗИ-ның директоры ретінде жоғары мектеп психологиясының өркендеуіне жағдай жасауда.

Жоғары оқу орнында психологиялық дайындауды, тұлғаның өзін-өзі тану процесін және қарым-қатынастың коммуникациялық, интеракциялық, перцепциялық құрылымдарын жетілдірудің заң-

дылықтары мен мүмкіндіктерін негізге алып, психологиялық технологияларды оңтайлы қолданудың теориялық және практикалық тұрғылары Қазақ қыздар мемлекеттік педагогикалық университетінің профессоры, психология ғылымдарының докторы **Хорлан Тоқтамысқызы Шерьяданованың** ғылыми мектебінде жан-жақты зерттеліп келеді. **Х. Т. Шерьяданова** – «Бөбек» балалар қорының Президенті **Сара Алпысқызы Назарбаева** басшылығымен жүзеге асырылып келе жатқан «*Өзін-өзі тану*» республикалық жобасының психологиялық тұжырымдамасын дәйектеп, негіздеген алғашқы ғалым. Осыған орай, **Х. Т. Шерьяданованың** белсенді ұстанымы арқылы жоғары мектеп оқытушыларының ғылыми-әдіснамалық тағылымдамадан өтуі мүмкін болды. Жоғары мектепте «психология», «өзін-өзі тану» пәндері бойынша білім беруде оқытудың белсенді психологиялық-педагогикалық технологиясын қолданудың теориясы мен тәжірибесінің негізделіп, таратылуы да профессор **Х. Т. Шерьяданованың** осы жолдағы бастамашылығымен, ерен еңбегімен байланысты. Болашақ психологтердің, педагогтердің, ғалым-зерттеушілердің әлемдік психология қорын танып-білуі үшін **Х. Т. Шерьяданова** республикалық «*Мәдени мұра*» бағдарламасы аясында республикадағы психолог-зерттеушілерді ұйымдастырып, жауапты да көлемді жұмыс атқарды. Нәтижесінде, педагогикалық психология, жоғары мектеп психологиясы бойынша әлемдегі бірегей теориялар, идеялар, тұжырымдамалар тұңғыш рет қазақ тіліне аударылып, «*Адамзаттың ақыл-ой қазынасы*» айдарымен 10 томдық аса құнды еңбек 2005 жылы жарық көрді. **Х. Т. Шерьяданова** – республикада *тұңғыш рет* жоғары мектепте психологиялық білім беру мәселесін көтерген психолог-ғалым. Ғалым студенттердің психология пәндері бойынша оқу процесін құру жолдарын анықтап, тағайындауды басты міндет ретінде қояды. Осыған байланысты **Х. Т. Шерьяданова** болашақ педагогтер мен психологтерді кәсіби психологиялық дайындаудың мазмұны мен құрылымын жүйелеп, негіздеген де алғашқы зерттеуші болып табылады. Оның еңбектерінде студенттердің жас ерекшеліктерге қатысты қарым-қатынас біліктілігін дамыту, психологиялық білімдерін тереңдету кәсіби дайындаудың психологиялық негізі ретінде сипатталады. **Х. Т. Шерьяданова** ХХ-ғасырдың соңына қарай ерекше зерттеу нысаны болған «педагогикалық қарым-қатынас» категориясын жоғары мектеп психологиясына кіріктіріп анықтаған. Соның арқа-

сында ғалым педагогикалық іс-әрекет барысындағы кез келген қарым-қатынас тиімді болуы үшін оның «кәсіби педагогикалық қарым-қатынас» деңгейіне көтерілу керектігін, оның жолдары мен амалдарын тұжырымдайды. Сондықтан, профессор **Х. Т. Шерьязданованың** ғылыми жетекшілігімен педагогикалық психологияның, соның ішінде, жоғары мектеп психологиясының өзекті мәселелері бойынша 30-дан аса ғылым кандидаттары (**Г. М. Қасымова, Ұ. И. Ауталипова, М. Қ. Бапаева, Ж. Қ. Әубәкірова, М. Н. Махаманова, Л. Х. Еремекбаева**, және т.б.); 3 ғылым докторлары (**А. Р. Ерментаева, А. Т. Ақажанова, ...**) дайындалып шықты.

Студенттердің оқу әрекетінің психологиясы, танымдық іс-әрекеті әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің профессоры, психология ғылымдарының докторы **Сатыбалды Мұқатайұлы Жақыповтың** ғылыми мектебінде қарастырылып, болашақ мамандардың танымдық іс-әрекетін қалыптастыру мен дамытудың механизмдері тағайындалған. Ғалымның жасаған зерттеу тұжырымдамалары оқытудың психологиялық құрылымын, теориялық-әдіснамалық негіздерін дәйектеп, бірегей ғылыми ұстанымды танытады. **С. М. Жақыпов – жоғары мектептің оқу процесіне жүйелі психологиялық талдау жасаған тұңғыш зерттеуші.** Студенттердің танымдық іс-әрекетін жетілдірудің, жоғары білім беру тиімділігін арттырудың негізгі шарттары мен кешенді құралдары профессор **С. М. Жақыповтың** еңбектерінде негізделіп, тұжырымдалған. **С. М. Жақыповтың** теориялық-эксперименттік зерттеулерінде, іс-тәжірибесін таратуда **бірлескен диалогтік-танымдық іс-әрекет** оқу процесінің құрылымындағы жүйе ұйыстырушы фактор болатындығы; оқу әрекетінің, оқытудың тиімділігін анықтайтыны жан-жақты зерттеледі. **С. М. Жақыповтың** ғылыми тұжырымдамалары оның шәкірттерінің еңбектерінде әдіснамалық бағдар (**Б. А. Амирова, С. Қ. Бердібаева, З. Б. Мадалиева, Н. Қ. Тоқсанбаева**, және т.б.) ретінде көрсетіледі.

Қазақстанда педагогикалық психологияның дамуы және жоғары оқу орындарында болашақ маман дайындау ісінде зор еңбек сіңірген ғалым, ұстаз – **Жолмұхан Түрікпен-ұлы.** Республикада педагогикалық психологияның қалыптасуы; оның категориялары мен ұғымдарының мемлекеттік тілде дәлме-дәл аударылып, қолдануы; психология мен педагогика ғылымдарының тарихын жасаушы тұлғалардың мұралары бойынша **Ж. Түрікпен-ұлы** құнды

ғылыми еңбектер жариялап келеді. Оған қоса, ғалым жоғары мектепте психологиялық білім беру жүйесінде қолданылатын оқулықтарды тәржімәлауда, оқу құралдары мен әдістемелік нұсқаулар дайындауда да көлемді жұмыс жасауда. **Ж. Түрікпен-ұлы** соңғы жылдары Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде магистранттарды ғылыми-психологиялық, ғылыми-педагогикалық іс-әрекетке дайындауға ат салысып жүр. Ұстаз болашақ ғалым-педагогтердің Қазақстанда педагогикалық психологияның негізін қалаған **Ж. Аймауытов, Т. Тәжібаев** сынды ұлт зиялыларының көрнекті өкілдерінің оқу-тәрбиеге, психологияға қатысты еңбектерін талдап, ғылыми-зерттеу жүргізуге баулып келеді.

2008 жылы 1-қыркүйекте Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің ректоры, профессор **С. Ж. Пірәлиевтің** бастамашылығымен Қазақстанда тұңғыш рет Психология Ғылыми Зерттеу Институтының ашылуы да жоғары мектеп психологиясы бойынша білім беру мен зерттеушілік міндеттерді шешуде маңызы зор іс болды.

Қазіргі кезде **С. Қ. Бердібаева, Б. Ә. Әмірова, О. С. Сангилбаев, А. Р. Ерментаева, Н. С. Ақтаева, А. Т. Ақажанова, Н. Қ. Тоқсанбаева**, т.б. ғалымдар жоғары мектеп психологиясының басты міндеттерін, әр қырлы мәселелерін шешу арқылы өздерінің ғылыми ұстанымдарын нығайтып, дербес ғылыми мектептерінің іргесін қалап келеді.

Осы замандағы нарық сұраныстарына сәйкес жоғары мектептің инновациялық ұлттық үлгіде құрылуы саясатта, экономикада, әлеуметтік дамуда маңызы зор, басты мақсат болып табылады. Сондықтан, республикада жоғары білім беру мен жоғарыдан кейінгі білім беру жүйесі ХХІ-ғасырдың бас кезінде заңдастырылып, тәжірибеге енгізілді. Бұл қоғам назарындағы, мемлекет тарапынан реттелетін күрделі мәселе өз шешімін оңтайлы табуда. Осыған сәйкес, инновациялық ұлттық үлгідегі кәсіби дайындау жүйесін құру мақсатымен Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің ректоры, профессор **С. Ж. Пірәлиевтің** бастамашылығымен 2009 жылы Қазақстанда тұңғыш магистратура және докторантура (PhD) Институты жұмысын бастады. Соның нәтижесінде ғылыми қызметкерлерді, жоғары мектеп оқытушыларын мақсат-бағдарлы кәсіби дайындау жүзеге асырылуда. Қазіргі уақытта Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық

университетінің жанындағы магистратура және докторантура (PhD) Институтында 50 білім бағдарламасы бойынша магистранттарға және 28 білім бағдарламасы бойынша докторанттарға (PhD) ғылыми-педагогикалық бағытта білім берілуде.

Магистратурадағы барлық мамандықтардың білім бағдарламасы «Жоғары мектеп психологиясы» пәнін міндетті оқу курсы ретінде қамтиды. Ал, «педагогика және психология» мамандығындағы докторантураның (PhD) білім бағдарламасына жоғары мектепке қатысты педагогикалық психологияның түрлі салалары, ағым-бағыттары элективті курстар ретінде енгізілген.

Осы психологиялық пәндер бойынша дәріс оқып, зерттеу жүргізу мен оқу-әдістемелік еңбектер дайындау, магистранттар мен докторанттардың диссертациялық зерттеулеріне ғылыми жетекшілік жасау республикадағы психология-педагогикалық ортада танымал ғалымдарға жүктелген. Сондықтан, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің жанындағы магистратура және докторантура (PhD) Институтында **Ж. Ы. Намазбаева, Р. Б. Каримова, О. С. Сангилбаев, А. Р. Ерментасева, Э. А. Урунбасарова, Н. М. Іргебаева, Р. Б. Абдрахманова, Л. А. Сәрсенбаева, Г. Т. Бекмұратова**, және т.б. білікті ғалымдар мен психология пәндерінің оқытушылары жоғары мектеп психологиясының дамуына айтарлықтай үлес қосып келеді.

Оған қоса, республикада кең таралып келе жатқан академиялық ұтқырлық бағдарламасы аясында шетелдік психолог-, педагог-ғалымдар магистранттар мен докторанттардың білім деңгейлері мен ғылыми зерттеу сапасының артуына ат салысуда.

Осылайша, қазіргі кезде қазақстандық жоғары оқу орындары, ғалымдар студенттер мен оқытушылардың іс-әрекеті, қарым-қатынасы, тұлғалық дамуы, кәсіби даярлығы сияқты жоғары мектеп психологиясының өрісіндегі мәселелер бойынша ғылыми зерттеулер жүргізіп, оқу-әдістемелік материалдар жариялап, тындырымды оңды өзгерістерге ден қойып келеді.

Бақылау сұрақтары:

1. Жоғары мектеп психологиясының зерттеу пәні не болады?
2. Жоғары мектеп психологиясының философиямен, жалпы психологиямен, элеуметтанумен, мәдениеттанумен, жас ерекшелік психологиясымен, педагогикалық психологиямен байланысына сипаттама беріңіз.

3. Психологияның студенттерді оқу-кәсіби іс-әрекетті, қарым-қатынасты жүзеге асыруға, жетілдіруге қатысты рөлін анықтаңыз.
4. Психология ғылымдарындағы әдіснама және оның деңгейлері.
5. Психологиялық зерттеулердегі дәстүрлі әдіснамалық қағидалар.
6. Психологиялық зерттеу әдістері.
7. Психологиялық зерттеу әдістері мен әдістемесі.
8. Психологиялық зерттеу сатылары.
9. Жоғары мектеп психологиясының ғылыми сала, дербес пән ретінде дамуы.
10. Қазақстанда жоғары мектеп психологиясының дамуы, қазіргі жағдайы.

Әдебиеттер:

1. Ақажанова А. Т. Қазіргі психология тарихының дамуы, жағдайы, беталысы. – Алматы, 2011.
2. Ауталипова У. И., Бапаева С. Т. Практикалық психологияның теориялық-әдістемелік негіздері – Алматы : Нұрлы Әлем, 2006.
3. Вербицкий А. Л. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки // Проблемы психологии образования. М., 1992.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека – М.: Экс-мо, 2004.
5. Жарикбаев К. Б. Психологическая наука Казахстана в XX веке. – Алматы, 2006.
6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования – М. : ИЦ «Академия», 2003.
7. Мұқанов М.М. Жас ерекшелік және педагогикалық психология. – Алматы, 1982. – 247 б.
8. Намазбаева Ж. И., Запрягаев Г. Г., Луцкина Р. К.. Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане. – Алматы, 2012.
9. Нысанбаев Ә. Н. Психология: адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық – Алматы : «Таймас», 2006.
10. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
11. Сарсенбаева Л. О. Психология личности – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2009.

12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
13. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
14. Түрікпен-ұлы Ж. Академик Төлеген Тәжібаевтың ғылыми мұралары. – Алматы, 2010.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009.
16. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

2. ЖОҒАРЫ БІЛІМ МӘСЕЛЕСІ

2.1. Білім туралы түсінік

Білім қоғамдағы экономикамен, ғылыммен, технологиямен және мәдениетпен тығыз байланысты. Сондықтан білім жалпы ұлттық даму стратегиясының белді құраушысы болып табылады. Қай заманда болмасын білімнің қоғамдағы әлеуметтік рөлі аса жоғары. Ал, қазақ қоғамында ерте кезден бері білім, білімділік, білімді адам аса ұлықталады. Осы кезге дейін әлеуметтік ортада білімді адам парасатты, тәрбиелі болуымен ерекшеленетін тұлға ретінде қабылданады.

«Білім» ұғымына философиялық, педагогикалық түсініктеме-лер ертеде-ақ берілген. Мәселен, **Платон** мен **Аристотель** еңбектерінде білімді адам ақылымен және жақсы істерімен, мінезімен үлгі болатын, адамгершілігі мол тұлға ретінде түсіндіріледі. Кезінде **Я. А. Коменский** білім адамды барлық нәрсені, өнерді және тілдерді білетін дәрежеге жеткізуі тиіс деп атап көрсеткен. «Білім» ұғымын неміс ғалымы, ақыны **И. Г. Гердер** (1744-1803) ізгілікпен биіктеу деп бағалаған. 1809 ж. Берлин университетінің негізін қалаған **В. Гумбольдт** (1767-1835) білімді адамзаттың рухына ұмтылу деп анықтаған. Осыған үндес идея **М. Хайдеггер** (1889-1976) тұжырымдамасында да келтірілген. Оның ұстанымы бойынша, білім беру тұлғаның адами болмысын қалыптастыруға қабілетті болса, жоғары рухани-ізгілікті мағынаға жеткізсе ғана өз миссиясын орындай алады.

«Білім беру» ұғымы философиялық жағынан бір мәнді анықталмайды (**Ю. Г. Фокин**).

Білім беру кейде адамның жеке-даралығын қалыптастыру мен дамыту процестерімен түсіндіріледі. Тағы бір еңбектерде білім беру тұлғаның рухани жағынан қалыптасуы мен жетілуі ретінде сипатталады.

Ал, қазіргі психологиялық-педагогикалық әдебиетте де білім берудің бірнеше анықтамасы бар:

- білім беру – тұлғаның саналы кемелденуі мен жеке-даралығын дамытуға қажетті қабілеттері мен мінез-құлқын, жүріс-тұрысын жетілдірудің процесі мен нәтижесі (**ЮНЕСКО, 20-сессия**);
- білім беру – тұлғаның өмір жолын құзіреттілікпен таңдау мүмкіндігін кеңейтуге бағдарланған процесс (**А. Г. Асмолов**);

- білім беру – заттық, әлеуметтік және рухани мәдениет әлеміне белсенді араласуы арқылы адамның әлем бейнесін құрудағы жасампаздығы (**А. А. Вербицкий**);

- білім беру – мақсат-бағдарлы, педагогикалық тұрғыдан ұйымдастырылатын және жоспарлы түрде жүзеге асырылатын адамның әлеуметтену үдерісі мен нәтижесі (**Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский**);

- білім беру – мәдениетті меңгеру тетігі (**П. Г. Щедровицкий**).

Олай болса, **білім беру** – тұлғаның және қоғамның қажеттіліктеріне байланысты мақсат-бағдарлы, үйлесімді түрде оқыту, тәрбиелеу және дамыту үдерістері.

Білім берудің қоғамдағы маңызы мен мәні **«мәдениет»** категориясына қатысты ашыла түседі. Себебі білім беру мен мәдениет бір-бірімен ажырамастай байланысты ұғымдар болып табылады. Шын мәнінде, мәдениетті адам – білімді адам. Білім мәдениеттің негізін құрайды (**В. И. Слободчиков**). Білім мәдениетті тасымалдау құралы ғана емес. Білім жаңа мәдениетті жасаушы, қоғамды дамытушы қызмет атқарады.

Мәдениет білім меңгерудің әрі алғышарты, әрі оның нәтижесі болып табылады.

Білім беру, ғылыми-зерттеу жүргізу барысында адам мәдени құндылықтарды игереді. Себебі, тұлғаның танымдық сипаттағы жетістіктері адамзат тәжірибесіндегі материалдық және рухани игіліктер жиынтықтығы болып табылады.

Ал, **білім мазмұны** мәдени және ғылыми мұралар; адам өмірі мен тәжірибесі негізінде құралып, үздіксіз толықтырылып тұрады. Осыған орай, әдебиетте білім мазмұны тұлғаның сапалары мен қасиеттерінің онымен өзгеруі үшін ерекше түрде ұйымдастырылған іс-әрекеттің қажетті шарты ретінде анықталады [13, 54 б.].

Сондықтан, білім әлеуметтік және мәдени құбылыс болып табылады.

Білім **мәдени-әлеуметтік сипаттағы қызметтерді** атқарады.

1. Білім – адамның ғылым мен мәдениет әлеміне кіруіне оңтайлы да қарқынды жолдардың бірі.

2. Білім – тұлға әлеуметтенуінің және ұрпақтар жалғастығының, сабақтастығының тәжірибесі.

3. Білім – адамның қоғамдық және рухани өмірін қалыптастырудың тетігі.

4. Білім – іс-әрекеттің мәдени үлгілерін таратудың құралы және барысы.

5. Білім тұлғаны оқытудың, тәрбиелеудің, дамытудың аймақтық жүйесін жетілдіруге және ұлттық үлгісін құруға; ұлттық дәстүрді сақтауға бағытталады.

6. Білім қоғамның басшылыққа алатын құндылықтары мен даму мақсаттарын тұлғаға жеткізетін және жүзеге асыратын әлеуметтік институт болып табылады.

7. Білім қоғамның және адамның өміріндегі мәдени өзгерістер мен түрлендірулерді белсенді жылдамдатқыш ретінде болады.

Сондай-ақ, білім қашанда тарихи-қоғамдық сипатта болады. Білімге әлеуметтік ортада қабылданған **құндылықтар жүйесі** тікелей ықпалын тигізеді.

Білім әдебиетте *жүйе* ретінде анықталады. Себебі, білім беру түрлі типтегі және деңгейдегі мекемелерде жүзеге асырылады. Білім беру жүйесі әлемдік, нақты бір мемлекет ауқымында, жеке аймақтық деңгейлерде қарастырылады.

Макрожүйе ретіндегі білім берудің мемлекеттік мәртебедегі бөлімдері көптеген мемлекеттерде бірдей болып табылады:

- мектепке дейінгі білім беру жүйесі;
- орта білім беру жүйесі;
- орта арнайы білім беру жүйесі;
- жоғары білім беру жүйесі;
- жоғарыдан кейінгі білім беру жүйесі.

Білім беру ашық жүйе ретінде *үздіксіз даму, жетілу* үстінде болады.

Оқу орындарындағы **білім берудің негізгі құраушылары**:

- 1) білім берудің мақсаттары;
- 2) білім мазмұны;
- 3) білім берудің құралдары мен тәсілдері;
- 4) білім беру үдерісін ұйымдастырудың формалары;
- 5) тұлғаны оқыту, тәрбиелеу және дамыту ретіндегі білім беру үдерісі;
- 6) білім беру үдерісінің субъектілері мен объектілері;
- 7) білім беру нәтижесі, яғни оқу орнында тұлға меңгерген білім деңгейі.

Олай болса, білім беру жүйе ретінде бірнеше *белгілерімен* сипатталады:

1. Егер білім беру жүйесі қоғамның және онда өмір сүретін адамның даму стратегиясына негізделіп, заман талабын қанағаттандырса ғана тиімді болады.

2. Білім беру жүйесі әрқашан болашаққа бағдарланады.

3. Білім беру жүйесінің мақсаттары, білім мазмұны, білім беру технологиялары, білім беру формалары, білім беруді басқару тетіктері үздіксіз жаңарып, жетілумен сипатталады.

Сонымен, білім арқылы адамның психологиялық даму деңгейі артып, белгілі бір сапаларға ие болады. Білім деңгейлерінің арасында (бастауыш, орта, жоғары білім деңгейлері) жоғары білім тұлғаның зияткерлік толысуы мен бәсекеге қабілетті маман ретінде дамып, жетілуін қамтамасыз ететін ықпалымен ерекшеленеді.

2.2. Жоғары білім берудің маңызы мен бағыттары

Білім берудің сапасына, бағытына, тиімділігіне қоғам дамуы мен адамның тыныс-тіршілігі, келешек өмір тікелей тәуелді болғандықтан соңғы жылдары білім берудің барлық буындарына бүкіл әлемде ерекше назар аударылып келеді. Бұл қазіргі кезде білім беру жүйесінде қарқынды жүріп жатқан ықпалдастық, теория мен тәжірибедегі жалпылық, тасымалдық процестерінен айқын аңғарылуда. Әсіресе, *жоғары білім* қоғамның әлеуметтік, мәдени және экономикалық дамуына жетекші шарт болады. Сондықтан *жоғары оқу орны* қоғамдағы маңызды әлеуметтік институт болып табылады.

Жоғары білім беру институт, университет, академия сияқты жоғары оқу орнының типтері арқылы жүзеге асырылады. Жоғары оқу орындары ертеден (мысалы, университет, латынша «Alma Mater» – «Туған Ана») тұлғаның жан-жақты, терең білім алуына бағытталады. Себебі, ертеден жоғары мектептің миссиясы жастардың білім қорын кеңейтуге мүмкіндік беретін оқыту болып табылады. Alma Mater әрқашан адамзат даналығының ордасы ретінде болған. Сондықтан, жоғары оқу орындары ежелден бастап осы кезге дейін қоғамдағы ғылыми білімді, асқақ рухани және мәдени құндылықтарды сақтаушы, зерттеуші және таратушы міндеттерді

атқарып келеді. Жаңа білімнің; ғылыми теориялардың; өмірді, адамды және табиғатты пайымдап, түсіндіретін парадигмалардың осы жоғары мектептердің қабырғаларында дүниеге келгендігі тарихтан белгілі.

Жоғары білім тұлғаның субъект ретіндегі *белсенді әлеуметтік ұстанымын орнықтыруды* қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, жоғары білім қоғам өмірінде маңызы жоғары *зияткерлік іс-әрекеттің табыстылығын қамтамасыз ететін қажетті шарт* болып табылады. Жоғары білім маманның шығармашылық әлеуетіне, тұлға және кәсіпқой ретінде *өзіндік даму жолын анықтауға бағдар* болады. Сондықтан, жоғары білім әрқашан жоғары оқу орнында *мақсат-бағдарлы, ғылыми негізде ұйымдастырылып, жүзеге асырылады*. Жоғары білім жоғары мектепте қоғам мен нақты бір кәсіби іс-әрекет талаптарына сәйкес арнайы таңдап алынатын оқу мазмұнын меңгерудің нәтижесі болып табылады.

Қазақстанның жоғары оқу орындарында мыңдаған мамандықтар бойынша *кәсіби білім беру* жүзеге асырылады. Ал, қоғам тарапынан жоғары білімге қойылатын талап күн сайын артып келеді. Бұл білім беру бағдарламаларындағы, оқу жоспарларындағы, пәндердің мазмұнындағы, жалпы, қоғамдық қатынастардағы қарқынды *өзгерістерден* көрінеді. Осы процесте, әсіресе, *ғылымның* маңызды рөл атқаратыны белгілі. Ғылым рухани мәдениеттің, материалдық дүниенің, бәрінен бұрын, тұлғаның білім деңгейінің артуын қамтамасыз етеді. Сонда, ғылымның және оның қоғамдағы қызметінің дамуы білімді, зиятты зиялы қауымның дамуымен ажырамастай байланыста болады.

Осы орайда жоғары білімнің маңыздылығын танытатын оның бірқатар *негізгі қызметтерін* көрсетуге болады.

1. Жоғары білім қоғамның қарқынды дамуының басты факторы болып табылады.

2. Жоғары білім қоғамдағы ізгілікті, теңдікті, демократиялық қатынастарды, әлемдегі бейбіт өмірді, тұрақтылықты сақтауға әлеует болып табылады.

3. Жоғары білім жастардың субъект ретінде іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруіне; қабілеттерін, дербестігін дамытуына, рухани мәдениетті меңгеруіне басты шарт, психологиялық-педагогикалық жағдай болады.

4. Жоғары білім негізінде қоғамдық дамудың басты тетігі болатын ғылым қарқынды динамикамен дамиды.

5. Жоғары білім адамзат мәдениетін озық үлгі ретінде және дәлме-дәл таратуда, менгеруде, дамытуда басты орын алады.

6. Жоғары білім өзіндік даму, өзіндік жетілу үдерістеріне жағдай жасайды.

Жоғары мектеп әрқашанда субъект ретінде кәсіби іс-әрекетті жетілдіре алатын, сонымен қатар, қоғам прогресіне ат салысып, жетекші болатын рухани толысқан *тұлға дамуына* бағдарланады.

Сонда, жоғары мектеп әрқашанда субъект ретінде кәсіби іс-әрекетті жетілдіре алатын, сонымен қатар, қоғам прогресіне ат салысып, жетекші болатын рухани толысқан *тұлға дамуына* бағдарланады.

Жоғары білімнің рөліне байланысты қазіргі заманда көптеген мемлекеттердің маңызды саяси стратегиясы ретінде түрлі реформалар жүргізілуде. Осы орайда болашақ мамандардың сапалы білім алуы; кәсіби дайындау аясында жаңа педагогикалық-психологиялық технологияларды қолдану және тарату; заманауи ақпараттық-электрондық құралдарды оқу-тәрбие үдерісіне кіріктіру; академиялық ұтқырлықты белсенді түрде жетілдіру; жоғары мектеп оқытушыларының біліктілігін үздіксіз арттыру; сияқты бірқатар мәселелердің оңтайлы шешімдері іздестірілуде.

Алайда, ХХ-ғасырдың соңынан бастап білім беруде бүкіл дүниежүзілік *дағдарыс* белең алды. Оған қоғамның сұранысына білім берудегі мүмкіндіктердің сәйкес келмеуі; қаржының жетіспеушілігі; қоғамда білімнің рөлін жеткілікті дәрежеде түсіне алмаушылық; гуманистік бағдарлы әлеуметтік прогресс үшін білімнің маңызын өз деңгейінде бағаламау сияқты жоғары мектепте сапалы білім беруді ұйымдастыруға кедергі болатын себептер бар. Дүние жүзі бойынша білім берудегі дағдарыстың басталып, белең алғандығын жер-жерлердегі ғалымдардың оны сипаттауынан көрінеді: американдық ғалымдар – «өзгеріс», «айрық», «үрейлендіретін жағдай», «тоғышарлық толқыны» (*Ф. Г. Кумбс* – 1967; 1970; *Б. Саймон* – 1985); жапондықтар – «тоқырауға тап болған білім»; ресейліктердің – «дамудағы қиындықтар» (*Б. С. Гершунский* – 1993; *В. Е. Шукшуннов* және т.б. – 1993) деген сияқты білім берудегі дағдарысты сипаттаудан көрінеді. Бұған қарамастан ғылым мен тәжірибеде жоғары білім беруді дағдарыстан шығарудың жолдары да қарастырылады. Ол үшін заман талабына сәйкес интеллектіні, ақыл-ойды, рухани-адамгершілік қасиеттерді үйлестіріп дамыту; маман құзіреттілігін үздіксіз жетілдіру сияқты мақсат-міндеттер жетекші болады.

1980-ші жылдары білім берудегі дағдарыс *«педагогикалық ынтымақтастық»* бағытының алға шығып, тың идея, озық тәжірибе ретінде таралғандығы мәлім. Аталмыш бағыт оқу-тәрбие үдерісін білім алушылармен өзара әрекеттестік ретінде қарастырады. Педагогикалық ынтымақтастық білім алушы тұлғасының дамуын педагогикалық іс-әрекеттің басты құндылығына балайды. Алайда, озық тәжірибе ретінде танымал болған педагогикалық ынтымақтастық теориялық жағынан жеткілікті тұжырымдалса да, жаппай педагогикалық тәжірибеге айнала алмады.

Қазіргі кезде шетелдерде де, біздің республикада да білім беруді жетілдірудің жетекші бағыттары *қағида* ретінде тұжырымдалған:

- білім беруді ізгілендіру (білім берудегі гуманизация);
- білімнің іргелі (фундаментальді) болуын қамтамасыз ету;
- білім берудегі ықпалдастықты арттыру (білімдегі интеграция);
- білім берудегі демократизация;
- білімнің үздіксіздігі;
- білім берудегі диверсификация – оқу орындарының, оқу бағдарламаларының және оны басқару орындарының түрліше болуы;
- білімнің ғылым мен өндіріске кіріктірілуі;
- білім берудегі компьютеризация.

Бұл қағидалар жоғары мектепте білім берудің қазіргі кездегі негізгі *беталыстарын* анықтайды. Біздің республикада білім беруді ізгілендіру мен іргелендіру жоғары мектепте білім беру беталысының күре жолын танытатын басты әдіснамалық қағидалар болып табылады.

Жоғары мектепте білім беруді ізгілендіру. Әлемдегі ғылым мен білімдегі көптеген бағыттармен қоса түрлі гуманистік теориялар да пайда болып, дамыды. Түрлі ғылыми ұстанымда болғанмен, *Дж. Дьюи, Т. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс* сынды білімдегі гуманистік тұрғылардың негізін қалаушылар өзін-өзі өзектендіруге, өзіндік дамуға және өзін-өзі жетілдіруге әрқашан әлеуетті тұлғаға бағдарлап білім беру қажеттігін тұжырымдаған.

XIX-ғасырдың соңында XX-ғасырдың басында Қазақстандағы білім беруді гуманизм идеяларына негіздеуге отандық және ресейлік ағартушылардың, педагогтердің, психологтердің – *Ж. Аймауытовтың, М. Жұмабаевтың, А. Байтұрсыновтың, М. Дулатовтың, В. П. Вахтеровтың, В. К. Бехтеревтің, П. Ф. Каптеревтің, П. Ф. Лесгафттың, А. П. Нечаевтың, Л. И. Петражиц-*

кийдің, Л. И. Пироговтың, К. Д. Ушинскийдің және т.б. оқу-тәрбие істерімен сабақтасқан еңбектері зор ықпалын тигізді. XX-ғасырда білім алушылардың тұлға және маман ретінде дамуын ізгілендіру жолдары мен амалдарын дәйектеп, анықтауға шетелдік зерттеушілермен қоса, *С. Балаубаев, Т. Тәжібаев, М. Мұқанов, А. Темірбеков, Ә. Сыдықов, Е. Суфиев* т.б. қазақстандық психолог, педагог ғалымдар үлес қосты. Қазақстан тәуелсіз мемлекет болып құрылған кезден жоғары оқу орындарында кәсіби дайындаудың *гуманистік парадигмаға* бағдарлануы білім берудің жетекші стратегиясына айналды. Гуманистік тұрғы білім беру жүйесіндегі адамды ең асыл құндылық ретінде анықтайды. Сондықтан, білім беру субъектілерінің өзін барынша таныта алуына, әр адамның толымды жетілуіне психологиялық-педагогикалық жағдай жасау гуманизм идеясының негізгі мақсаты ретінде қойылады.

Жоғары білім беруді ізгілендіру парадигмасын сипаттау үшін оның құрылымын анықтау керек. Жоғары білім беруді ізгілендірудің теориялық базисінің құрылымын психологиялық-педагогикалық ғылымдардағы тұжырымдамалары бойынша көрсетуге болады:

1. Этикалық-гуманистік құраушы. Бұл компонент болашақ мамандардың білімін өз іс-әрекет себептері мен салдарларын түсінуге, жалпыадамзат мәселесіне, әлеуметтік және мәдени ұстанымдарға, моральдік және әлеуметтік жауапкершілікке қатысты қолданып, танытуына бағыттайды.

2. Тарихи-корреляциялық құраушы. Аталмыш құраушы жоғары білім беруде тарихилық қағиданы қолданудың өзектілігін көрсетеді. Сонда ғана білім алушылардың өздері таңдаған кәсіби іс-әрекеттің адамзат тарихындағы жетілу жағдайын, бүгін мен келешектегі орнын тануға; тарихи тұлғалардың еңбектерін біліп, жаңғыртуға мүмкіндігі болады.

3. Философиялық-әдіснамалық құраушы. Бұл компонент білім беруді сан-алуан теориялардың мазмұнын ашып, оған философиялық тұрғыдан талдау жасауға; дүниетанымның философиялық негізін дамытудың белсенді әдістерін қолдануға бағыттайды.

4. Мәдени ықпалдастырушы компонент. Мұнда, білім беру саласында, ғылым мен тәжірибеде пәнаралық байланыстарды кеңінен қолдану негізделеді.

5. Гносеологиялық құраушы. Гносеологиялық бағдар білім беру процесінде, таным мен ғылыми-зерттеулерде гуманитарлық

әдістерді жаратылыстану әдіс-тәсілдерімен ұштастырып қолдануды сипаттайды.

6. Әлеуметтік-презентациялық құраушы. Білім беру бағдарламаларының, оқу-әдістемелік құралдардың мазмұнын ұлттық және әлемдік деңгейдегі мәдениетпен, ғылыми-техникалық жетістіктермен; қоғамның саяси, әлеуметтік және экономикалық стратегияларымен байланыстырып, сәйкестендіруді аталмыш құраушы қамтамасыз етеді.

7. Экологиялық құраушы. Аталмыш компонент жоғары оқу орнында студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетінің экологиялық астарларына; тұлғалық дамудың экологиялық шарттарына; сонымен қатар, ғылыми-техникалық прогрестің экологиялық жақтарына назар аударудың көкейтестілігін айқындап береді.

8. Эстетикалық-эмоциялық құраушы. Бұл жағдайда білім берудің ғылыми негізі ғана емес, оның мәдениетпен, өнермен байланысы; оқу-тәрбие үдерісіндегі оңды эмоциялық жағдайлардың қажеттігі өзекті болады.

9. Субъектілікті дамытушы компонент. Аталмыш құраушы білім беру жүйесінде студенттің оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі болуын қамтамасыз етеді. Сонда, субъект қағидасы арқылы болашақ маманның шығармашылықпен өзін танытуына жағдай жасалады; объект ұстанымынан субъект ұстанымына өткен тұлға ғана білім алуда креативтілік деңгей таныта алады.

Жоғары мектепте білім берудің іргелілігі. Бұл – болашақ мамандарды кәсіби дайындау жүйесінің негізін құрайтын жетекші қағидалардың бірі. Жоғары оқу орнында іргелі білім беру мазмұны бір мәнді анықталмайды. Әлбетте, жоғары мектепте білім беруді іргелендіруге дәстүрлі түрде былайша түсінік беріледі: *біріншіден*, нақты бір ғылымның жетекші саласында немесе жалпы білім беретін пәндер бойынша маңызды мәселелер ажыратылады; *екіншіден*, күрделі мәселелерді барынша тереңдетіп, жан-жақты анықтап, оқу қажет. Осыған байланысты, **В. М. Соколов** сынды бірқатар ғалымдар білімді іргелендіруді «білімді тереңдету» мағынасында анықтайды.

Ал, **Н. Ф. Талызина** білімнің іргелілігі – маман дайындаудың ерекше басшылыққа алынатын, ғылыми-техникалық дамуға сәйкес жолы деп қарастырады. Сонымен қатар, оның пікірінше, іргелі ғылымдар болашақ маманды өзі таңдаған кәсіби іс-әрекетке бағдарлап, келешек дамуды болжай алуға мүмкіндік беретіндей болуы тиіс.

Қазіргі кездегі көптеген тұжырымдамалар білім берудің іргелілігін адамның сыртқы ортамен өзара әрекеттестігін тиімді етіп, тұлғаның ішкі әлемін байытатын, сол арқылы әлеуметтік ортаның әлеуетін арттыратын үдеріс ретінде анықтайды. Сондықтан, жоғары оқу орнында *білім беруді іргелендірудің міндеттері* нақты қойылады:

- икемді және жан-жақты ғылыми ойлауды дамыту үшін оңтайлы жағдай жасау;
- ақиқатты қабылдаудың түрлі әдіс-тәсілдерімен қамтамасыз ету;
- өзіндік даму мен өзіндік білім меңгеруге ішкі қажеттілікті арттыру.

Олай болса, жоғары білім беруді іргелендіру үшін кәсіби білім берудің ерекше жүйесін құру қажет. Бұл жүйеде прагматикалық, мамандық төңірегіндегі білімге орын болмайды. Іргелі білім – әдіснамалық жағынан маңызды, сыртқы ортаны ғылыми тұрғыдан тұтастай қабылдауға және тұлғаның зияттылығын танытуға мүмкіндік беретін «ғұмыры» ұзақ, инвариантты білім.

Білімнің іргелілігі оқу әрекетінің *гносеологиялық* және *онтологиялық* жақтарының бірлігін көрсетеді. Оқу әрекетінің онтологиялық астары сыртқы ортаны танып-білумен байланысты болады. Ал, білім алушылардың оқу-кәсіби іс-әрекетінің гносеологиялық жағы әдіснаманы меңгеру және таным дағдыларын жетілдіру арқылы айқындалады.

Олай болса, іргелі жоғары білім *ғылыми құзыреттілікке* жету құралы болып табылады. Білімнің іргелілігі қоршаған ортаның түрлі процестері арасындағы маңызды, терең негіздер мен байланыстарды танып-білуді қамтамасыз етеді.

Сонымен қатар, жоғары білімді іргелендіру қағидасы *кәсіпқойлықты жетілдіру тұрғысымен* тығыз байланысты. Бұл байланыс жоғары мектептің оқу жоспарындағы әр пәннің студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетіне бағытталуын анықтайды. Мұнда жоғары білімнің іргелілігі мен кәсіби құзіреттілікті үйлестіріп дамыту міндеттерін нақтылауға болады:

- оқу материалының мазмұнын болашақ кәсіби іс-әрекетке қатысты құру;
- кәсіби іс-әрекетпен байланысты оқу мәселелерін әлдеқайда тереңдетіп қарастыру;

- оқу ақпаратын мамандыққа қатысты қосымша материалдармен қанықтыру;
- тәжірибелік мәні бар тапсырмалар мен сұрақтарды ойластырып, білімнің қолданбалы сипатын ашу.

Іргелі ғылымдарда дүниені индукциялық және дедукциялық жолмен тануды біріктіретін теориялық және эксперименттік әдістерді ұштастыра қолдану мүмкін болады (*А. Богданов*).

Олай болса, біздің қоғамда жоғары білімнің маңызы мен бағыттары; білім беру жүйесіндегі дағдарыстан шығудың жолдары; жоғары оқу орнында кәсіби дайындаудың басты қағидалары мен беталыстары; жоғары мектеп реформаларын жүзеге асырудың мүмкін болатын нұсқалары анықталған.

2.3. Қазақстанда жоғары білім берудің алғышарттары мен қазіргі жағдайы

Қазақстанда жоғары білімнің дамуы елдегі жалпы білім жүйесінің және ғылым салаларының дамуымен астасып жатқан мәселе болып табылады. Сондықтан ілкіден белгілі философиялық, жаратылыстану, гуманитарлық ғылым негіздері мен қазақ жерінде білім беру жүйесінің дамып, жетілу жағдайлары, тарихи жолы Қазақстандағы қазіргі жоғары білімнің жетілуінің алғышарттары болады.

Ғылым мен білімге қатысты Қазақстандағы ой-идеялар ежелгі заманда-ақ бастау алды. Оны Қазақстан жерінде (мысалы, Шығыс Қазақстан, Жетісу, т.б. өңірлерінде) табылған археологиялық көне ескерткіштер мен құнды мәдени мұралар айғақтайды. Сонымен бірге, сақтар, үйсіндер, қаңлылар, ғұндар, сарматтар, қыпшақтар тайпасынан шыққан *Анақарыс Қоңырұлы* (620-555 б.э.д.), *Томирис* (шамамен 570-520 б.э.д.), *Зарина (Сара)* (558-518 б.э.д.), *Оғыз қаған (Мөде)* (т.ж.б. -174 б.э.д.), *Елжау би* (177-104 б.э.д.) және басқа да осылар сынды тұлғалардың философиялық ұстанымдары, ел басқарған, жерін жаудан қорғаған стратегиялары мен тактикалары, халықтың тіршілік-қамын ойлаған саясаттары жайлы тарихи жәйттер мен деректер олардың іс-әрекеттерінің ғылым-білімге негізделгеніне дәлел болады.

Ал, Орта ғасыр Қазақстан жеріндегі қалаларда ғалымдардың,

ақындардың, суретшілердің баға жетпес құнды еңбектерінің, кітапханалар мен білім беру орындарының пайда болуымен ерекшеленеді. Мысалы, Отырар (Фараб) тумасы **Әбу Ибрахим Ысқақ әл-Фарабидің** (т.ж.б. -951), ағартушылық және ғылыми еңбектері осы заманға дейін сақталып, жетті.

Ал, ұлы данышпан-ғалым **Әбу Нәсір әл-Фараби** (870-951) көптеген ғылым салаларына қатысты 100-ден аса ғылыми еңбек жазып қалдырғаны белгілі. Отырар кітапханасының мол қазынабайлығын зерттеушілер Египеттегі Александрийлік кітапхана қорынан кейінгі орынға қояды.

Сонымен қатар, **Тоныкөк** (646-741), **Күлтегін Құтылығұлы** (684-731), **Жүсіп Баласағұни** (шамамен 1017/1021-1075), **Махмұд Қашқари** (1029-1101 жж.), **Ахмет Йүгініки** (XII ғ.), **Өтебойдақ Тілеуқабылұлы** (1388-1478), **Қазыбек би** (1667-1763), **Ақтамберді жырау** (1675-1768), **Мұхаммед Хайдар Дулати** (1499-1551), **Абылай хан** (1711-1781), және басқа да данышпандардың ой-толғаулары мен пайымдаулары қазақ жеріндегі бірегей ілім-білімдер мен қоғамдық маңызы зор тәлім-тәрбиенің қазына-қоры болып табылады.

XVI-ғасырдан бастап қазақ жеріндегі Ресей мемлекетімен сауда-сағтық, дипломатиялық қатынастарының қарқын алуы білім жүйесінің дамуына да жаңаша бағыттар берді. Сол кездегі саяси-идеологиялық, әлеуметтік, экономикалық алғышарттар қазақ жерінде халықтың сауат ашып, білім алуына, сол үшін мектептер мен медреселердің көптеп ашылуына негіз болды. 1841 жылы **Жәңгір ханның** алғашқы қазақ-орыс мектебін ашуы, 1864 жылы **Ы. Алтынсариннің** Торғай облысында мектеп ашып, ағартушылық іс-әрекетпен белсенді айналысуы Қазақстанда ғылым-білімнің дамуына, халықтың білімге деген онды қатынасының орнығуына айтарлықтай түрткі болды. Әсіресе 1883 жылы **Бөкей хан** ордасында алғаш рет қазақ қыздарына арналған мектептің ашылуы Қазақстанда ғана емес, жалпы Орта Азиядағы маңызы зор жетістік еді.

Қазақ жерінен шыққан ежелгі заман мен орта ғасыр ойшылдарының ғылым мен мәдениетке қосқан үлесі – аса құнды қазыналық қор. Сондықтан Қазақстан тарихын, қазақтың ұлттық мәдени құндылықтары мен психологиялық ерекшеліктерін Еуропа, соның ішінде Ресей ғалымдары зерттеген-ді. Оны Шығыс ғалымдары мен ақындарының еңбектері мен қолжазбаларының Веймар, Па-

риж, Лондон, Феса, Каир және басқа да көптеген үлкен қалалардың кітапханаларында сақталғандығы; Франция, Италия, Испания және басқа да мемлекеттерде тәржімаланып, таралуы; қазақ жеріне түрлі ғылыми саяхаттардың ұйымдастырылуы дәлелдеп, көрсетеді.

Қазіргі кездегі Қазақстандағы білім беру мен түрлі ғылым салаларының дамып-жетілуіндегі шығыстық парадигманы танытатын, гуманистік бағытқа негіз болатын қазақ халқының мәдениеті, рухани құндылықтары, қарым-қатынас пен іс-әрекеттегі ізгілікті ұстанымдары, бірегей ұлттық психологиясы, шығармашылық әлеуетінің асқақтығы *А. И. Левшин, В. С. Бурьянов, В. В. Радлов, И. Завалишин, Г. Вамбери, А. В. Затаевич, В. Ф. Новицкий, И. Г. Георги, Н. Зеланд, С. Гедин, П. С. Паллас, Н. Я. Бичурин, Н. И. Красовский, Д. И. Романовский, А. Е. Алекторов, Т. В. Аткинсон, А. Ф. Гумбольдт, А. И. Добросмыслов, Дж. А. Каррик, В. В. Бартольд, К. Рычков, Б. А. Куфтин* және басқа да зерттеушілердің еңбектерінде келтіріледі.

Оқыту мен тәрбиелеу психологиясына қатысты іргелі ойлар мен тағылымдар *Шоқан Уәлиханов (1835-1865), Абай Құнанбаев (1845-1904), Шәкәрім Құдайбердіұлы (1858-1931), Сұлтанмахмұт Торайғыров (1893-1920)* сынды қазақтың біртуар дарабоздарының еңбектерінде айшықты бейнеленеді.

XX-ғасырдың алғашқы ширегінен Қазақстанда білім беру саласы мен педагогикалық іс-әрекетке тірек болатын ғылым салалары қарқынды дами бастады.

Ұлттық білім берудегі зор жетістіктердің бірі – 1919 жылдан бастап «Мұғалім» атты оқыту мен тәрбиелеу мәселесін әлемдік ой-ғылым негізінде қарастыратын Қазақстанда ең алғашқы педагогикалық журналдың шыға бастауы.

1920-30 жылдары Қазақстанда ересектердің жаппай сауат ашу мәселесі толығымен дерлік шешімін табады. *А. Байтұрсын, М. Дулатұлы, Ә. Бөкейхан, М. Жұмабай, Ж. Аймауытұлы, Б. Омаров, С. Сейфуллин, Б. Майлин, С. Торайғыров, І. Жансүгіров, Х. Досмұхамедов* сынды ұлт зиялылары қазақ тілінде оқулықтар жазып, елдегі ағартушылық істің қарқынды дамуына мол үлес қосты. Мысалы, 1927-28 оқу жылында ғана қазақ мектептеріне арналған 30-дан астам оқулықтар шығарылған екен.

Сондай-ақ, Кеңес үкіметі орнаған соң маман дайындайтын орта және жоғары оқу орындары көптеп ашылады. Жоғары оқу

орындары күндізгі (1928) және сырттай оқитын (1930) бөлімдерді ұйымдастырады. 1926 жылы Ташкенттің жоғары педагогикалық институтында қазақ факультеті жұмысын бастайды. Бұл факультет 1928 жылы Алматыға көшіріліп, жалпы білім беретін мектептер мен техникум педагогтерін кәсіби дайындайтын тұңғыш жоғары оқу орны Қазақ мемлекеттік университеті болып құрылады. 1930 жылы ол **«Қазақ педагогикалық институты»** деп аталып, ал 5 жылдан соң (1935) **Абай Құнанбаев** аты беріледі.

1929 жылдан бастап Алматыда **зооветеринарлық институт** маман даярлай бастайды.

Қазақстандағы саяси, әлеуметтік, экономикалық өзгерістерге байланысты 1930 жылы Алматыдан **ауылиаруашылық институты** ашылады.

Республикада тұңғыш рет жоғары білімді дәрігерлер дайындайтын **медициналық институт** Алматыда 1931 жылы құрылған.

1932 жылы халық ішінде салауатты өмір салтын насихаттайтын **Қазақ республикалық физикалық мәдениет техникумы** өз жұмысын бастаған-ды.

Қазіргі кездегі **әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті** 1934 жылы республикада С. Киров атындағы Қазақ мемлекеттік университеті болып ашылды. Бұл университет аясында 1938 жылы республикадағы алғашқы **аспирантура** құрылды.

Жалпы, 1930 жылдары Семей, Орал, Қостанай, Ақтөбе, Шымкент және Петропавловск қалаларында педагогикалық жоғары оқу орындары өңір мамандарын дайындау ошағына айналады.

Жастардың шығармашылығын дамытуда 1938 жылы ашылған **Өнер училищесі** маңызды рөл атқарды.

Әлем мәдениеті мен тілін оқытатын жоғары мектеп ретінде 1943 жылы **Алматы педагогикалық шет тілдер институты** студенттер қабылдай бастады. Осы жылы **Шымкент құрылыс материалдары технологиялық институты** ашылды.

Ұлы Отан соғысы жылдары көптеген қиыншылықтарға қарамастан Қазақ қыздар педагогикалық институты мен **Қазақ мемлекеттік консерваториясы** (1944), **Қазақ мемлекеттік физикалық мәдениет институты** (1945) ашылып, республикада ағарту, өнер, спорт салаларын жандандырып, жетілдіру мақсаты жүзеге асырылды.

Соғыстан кейінгі жылдар республикадағы зияткерлік пен ғылыми жетілудің қарқынды кезі болды. *Т. Тәжібаев, С. Асфендияров, С. Д. Жандосов, Т. Жүргенов, С. Меңдешев, Т. Рысқұлов, М. О. Әуезов, С. Мұқанов, Ф. Мүсірепов, Ф Мұстафин, А. Жұбанов, С. Аманжолов, Е. Бекмаханов, Ә. Марғұлан, Қ. Сәтбаев* сынды көптеген қазақ ғалымдары әдебиет пен өнер қайраткерлері, Қазақстанға эвакуацияланып және репрессияға ұшырап, қоныс тепкен басқа республика ғалымдарымен, саясаткерлерімен ынтымақтастықта әлемдік ғылыми және мәдени қорға зор үлес қосты.

XX ғасырдың ортасына дейінгі кезеңде Қазақстанда 26 жоғары оқу орындарының ашылып, кәсіби білім беру ісінің қауырт дамуына байланысты 1959 жылы оларды бір орталықтан басқаратын мемлекеттік комитет құрылады. Ол кейіннен жоғары және арнайы білім беру Министрлігі болып жасақталды. Соның арқасында қоғам талаптарын қанағаттандыратындай республикада маман дайындау мүмкін болды. Мысалы, 1980 жылдың өзінде ғана республикада 55 жоғары оқу орны жұмыс істеп, 250 мыңнан астам маман дайындау жүзеге асырылды.

1991 жылы Қазақстан тәуелсіздік орнағаннан бастап, кәсіби білім беру сапалы жаңа деңгейге көтерілді. Заман ағымына орай білім саласындағы келелі мәселелерді шешетін мемлекеттік деңгейдегі құжаттар жасалып, жоғары білімді маман дайындау жүйесінде әлеуметтік, құқықтық және қаржылық жағынан көптеген өзгерістер болды.

Республикада көпдеңгейлі жоғары білім беру жүйесі, оның мазмұны жетілдірілді.

1994 жылы Қазақстан Республикасында *жоғары білім берудің мемлекеттік стандарты* жасалды.

ҚР білім Министрлігінің Бұйрығымен (25.08.1994, № 327) болашақ мамандардың үздіксіз білім алу арқылы *бакалавр* және *магистр* академиялық дәрежелеріне ие болу мүмкін болды.

Республикада жоғары оқу орындарына қабылдау шарттары түбегейлі өзгерістерге ұшырады. Жоғары оқу орындарының үш түрі – дәстүрлі университет, бейінді университет немесе академия және жоғары мектеп болып саналатын институттар жастарды кәсіби дайындауды жүзеге асыра бастады. 2011 жылы Қазақстанда кәсіби білім беретін жоғары оқу орындарының жалпы саны – 149, ал 2012 жылы 136 болды. Олардың барлығында оқытудың кредиттік технологиясы енгізілген.

1999 жылдан бастап түлектерді мемлекеттік білім гранттары мен кредиттері бойынша қабылдау Қазақстанның жалпы білім жүйесіндегі маңызды жаңалық болып табылды. 2011-12 оқу жылдары республиканың жоғары оқу орындарында мемлекеттік білім грантымен 140533 студент оқыды. Сонымен қатар, мемлекеттік жоғары оқу орындары болашақ мамандарды ақылы түрде оқыту мүмкіндігіне ие болды.

Республикадағы магистратураның білім бағдарламалары екі – ғылыми және бейіндік бағытта жүзеге асырылады. Қазіргі кезде Қазақстанда магистрлерді дайындауға 118 жоғары оқу орындарының лицензиясы бар.

2004 жылы Қазақстанда жоғарыдан кейінгі білім салалары ретінде *магистратура* және *докторантура (PhD)* үлгісі құрылды.

2005 жылдан бастап республиканың жоғары оқу орындарында PhD докторларды дайындау бойынша білім беру бағдарламалары енгізілді. Бұл бағдарламалар алдымен эксперимент ретінде әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде және Л. Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университетінде жүзеге асырылды. Қазіргі кезде 29 жоғары оқу орындары 540 докторанттарды (PhD) дайындауда.

Болашақ мамандардың психологиялық сауатын жетілдіру қазіргі кездегі *академиялық ұтқырлық* стратегиясын жүзеге асырумен өзекті бола түседі.

Берлин коммюникесі (2003) және Лювен коммюникесі (2009) бойынша студенттер, магистранттар, докторанттар (PhD) және оқытушылар үшін академиялық ұтқырлықты жүзеге асыру білім сапасын арттырудың бір құралы болып табылады. Сондықтан, қазіргі кездегі республиканың жоғары оқу орындары шетелдегі университеттермен (Ұлыбритания, Испания, Германия, Чехия, АҚШ, Канада, Ресей және т.б.) бірлескен оқу бағдарламалары бойынша 80 меморандум жасады.

Талантты жастардың әлемдегі ең озық университеттерден сапалы білім алып, зияткерлігі мен бәсекеге қабілеттіліктерін дамытудың бір жолы ретінде Қазақстан Республикасы Президентінің Бұйрығы бойынша (5.11.1993, №1394) оларды кәсіби дайындаудың «**Болашақ**» бағдарламасы жүзеге асырылып келеді. Қазіргі кезде 8000 астам «Болашақ» стипендиаттары білім алғандығы белгілі.

Жоғары білім берудің сапасын арттырып, оны және әлемдік

стандарттарға сәйкестендіру үшін *Қазақстан 2010 жылдың 11-12 наурызында ІІ Болондық Форумда 47-ші мемлекет болып, Болон декларациясына қол қойды.*

Жалпы, Болондық процесс 1970-жылдардың ортасында еуропалық одақтың министрлер Кеңесінде білім беру саласында ынтымақтастық орнатудың алғашқы бағдарламасы жайлы резолюция қабылданған кезден басталды.

1998 жылы Сорбонна университетінің 800-жылдық мерейтойына қатысқан Германия, Франция, Ұлыбритания және Италия мемлекеттерінің білім министрлері Еуропада жоғары білім беру саласын ықпалдастыру мәселесін көтереді. Еуропада жоғары білім беру мен ғылымды жетілдіру, еуропалық жоғары білім беруді стандартизациялау, студенттер мен оқытушылардың академиялық ұтқырлығын дамыту, қоғам мен заман талабына лайық маман дайындау үшін олар Сорбонна декларациясына қол қояды.

Сорбонна декларациясының мақсатын құптап, қолдаған Еуропаның 29 мемлекетінің өкілдері әрбір жоғары оқу орындарының дербестігі мен дәстүрлі негіздерін сақтау қажеттігіне қоса, оқу сапасының жоғары деңгейін қамтамасыз ететін, бәсекеге қабілетті білім беру кеңістігін құру мақсатында 1999 жылы 19-маусымда Болондық декларацияға қол қойған еді. Ал, 2011 жылы Болондық процеске 47 мемлекет мүше болды. Оның құрамына жоғары білім беру жүйесін ықпалдастыру және үйлестіре дамыту үшін басқа да мемлекеттердің кіруіне болады. Болондық процеске 2003 жылы Ресей, 2005 жылы Украина мүшелікті рәсімдеген болатын.

Қазақстанның Болондық декларацияға кіруі жайлы шешім 2010 жылы Будапешт қаласында қабылданған еді. Осыған байланысты Қазақстан жоғары білім берудің еуропалық кеңістігіне толық мүше болып енген орталық Азия елдеріндегі тұңғыш мемлекет болып табылады.

Қазақстанның Болон үдерісіне кіруі арқасында жоғары оқу орындары мен болашақ мамандар бірқатар мүмкіндіктерге қол жеткізеді:

1) республикадағы жоғары оқу орындарының ***бәсекеге қабілеттілігі артады;***

2) отандық білім беру бағдарламалары мен оқу жоспарлары ***әлемдік стандарттармен ықпалдастықта құрылады;***

3) республикада алынған *дипломдар, академиялық және ғылыми дәрежелер шетелдерде де жарамды* болады;

4) болашақ мамандар мен жоғары мектеп оқытушыларының *академиялық ұтқырлық* аясындағы педагогикалық, ғылыми іс-әрекеттері мен қарым-қатынастары қарқынды жетіледі;

5) қазақстандық және шетелдік жоғары оқу орындары *білім беру бағдарламаларын бірлесіп жүзеге асыра алады*;

6) *қос дипломдыққа бағытталған кәсіби білім беруге жағдай* жасалады;

7) республикада кәсіби дайындықтан өткен *маман кез келген шетелде өз мамандығы бойынша еңбек ету құқы қамтамасыз етіледі*.

Сонда, Қазақстан Республикасында жоғары білім беруді модернизациялау процесі, осы орайдағы жаңа бағыттар ақпараттық технологиялар заманында, қазіргі қоғамда болашақ маманның кәсіби іс-әрекетті жетілдіріп, өз қабілеттері мен әлеуеттерін танытуға мүмкіндік береді.

Қазақстанда қазіргі кездегі экономикалық, саяси-әлеуметтік өзгерістер жоғары білім берудің өзіндік жолын айқындайды. Осыған байланысты республикада «Білім туралы», «Ғылым туралы» Заңдар мен жоғары және жоғарыдан кейін білім беру тұжырымдамалары жасалып, жүзеге асырылуда. Сонымен қатар, жалпы әлемдік және отандық білім беру саласындағы реформалар, бетбұрыстар Қазақстанда жоғары білім беру беталысын аңғаруға мүмкіндік береді:

1. Жоғары білім берудің *ізгілендірілуі*. Бұл беталыс жоғары мектепте әрбір студенттің, оқытушының субъект ретінде дамуына, өз іс-әрекетін және қарым-қатынас саласын жетілдірілуіне психологиялық-педагогикалық жағдайдың жасалынуын анықтайды. Сондықтан, қазіргі кезде болашақ мамандардың бәсекеге қабілетті, зиятты тұлға ретінде дамуы қоғамда, жоғары оқу орындарында басты мақсат болып табылады.

2. Жоғары білім берудің *демократиялық* жолмен жүзеге асырылуы. Қазіргі кезде республиканың әрбір азаматы жоғары және доғарыдан кейін білім алуға; өзі қалаған мамандықты таңдауға; оқу формасының бірін өз мүмкіндігіне байланысты таңдауға; өзінің кәсіби біліміне байланысты еңбек етуге немесе басқа мамандықты меңгеруіне, т.б. құқы бар. Сонымен қатар, демократияландыру бола-

шақ мамандардың оқу-кәсіби іс-әрекетіне сырттан басымдылық, тәуелділік, бюрократиялық үлгіде жетекшілік пен басшылықтың орын алуына тыйым салынатын, сыни тұрғыдан бағаланып, қатаң айыпталатын қағида болып табылады. Сондықтан, қазіргі кезде әркімнің пәндерді, оқу бағдарламасын және оқытушыны таңдау мүмкіндігі бар. Әрі, оқыту технологиясының енгізілуі де жоғары мектептегі демократиялық бағыттың бірі болып табылады.

3. Жоғары мектептерде ғылымды, білімді және тәжірибені ықпалдастырып, *интеграциялық* процестің өзекті болуы. Бұл беталыс жоғары мектептегі оқу бағдарламаларында болашақ мамандардың оқу іс-әрекетін, кәсіби іс-әрекетін және ғылыми-зерттеу іс-әрекетін өзара байланыстырып, өзара шарттастырып жоспарлап, ұйымдастыруымен сипатталады. Осыған байланысты республикадағы оқытушылардың ғылыми-педагогикалық іс-әрекетіне талаптардың артуы; жоғары оқу орындарының материалдық-техникалық базасының жаңартылып, толықтырылуы; ғылыми-зерттеу жүйелерінің жетілуі; оқытушылардың, студенттердің ғылыми жобаларға қатысуы сияқты маңызды істер жасалуда.

4. Жоғары мектепте білім берудің *іргелендірілуі*. Бұл беталыс жоғары мектептегі білім берудің барлық құраушыларынан көрінеді. Мұнда болашақ мамандардың қаман талабына, таңдаған кәсібіне байланысты теориялық және практикалық даярлығын арттыру көзделеді. Осыған байланысты жоғары мектепте оқу жоспарындағы пәндер бойынша ғылыми-теориялық білімнің терең де жүйелі меңгерілуі маңызды болып табылады. Мәселен, болашақ мамандар оқитын пәндерді қатаң сұрыптау арқылы, терең және жан-жақты білім алуына бағдарланған модульдік оқыту жүйесі республикадағы жоғары мектептерде жаппай қолданылуда.

5. Жоғары мектепте *даралап* және *саралап білім беру* қағидаларының, тұрғыларының басшылыққа алынуы. Осы беталысты республиканың жоғары мектептерінде болашақ мамандардың сұранысын, даралық ерекшеліктерін байланысты білім беру бағдарламаларының құрастырылуы; элективті курстар санының артуы; «өзіндік жұмыс» және «оқытушымен бірге өзіндік жұмыс» дейтін студенттердің, магистранттардың, докторанттардың (PhD) өзіндік жұмыс түрлерінің пайда болып, оларға бөлінетін сағат көлемінің ұлғаюы т.с.с. айқындайды.

6. Жоғары мектепте білім беруде *компьютерлік-ақпараттық*

құралдар қолдану. Қазіргі кезде болашақ мамандардың оқу әрекетінде; ғылыми-зерттеу жұмыстарында; білімін бақылап, тексеруде; өзіндік жұмыстарын орындауда компьютерлік-электрондық құралдар маңызды орын алады. Осыған байланысты жоғары мектепте білім беруді компьютерлендіру шаралары республикада жеткілікті деңгейде қолға алынып, шешілуде.

7. Жоғары мектепте білім беруді *гуманитаризациялау*. Аталмыш беталыс жоғары мектептегі оқу бағдарламаларында әлеуметтік-ізгілікті пәндердің санын арттыру; оқу-тәрбие процесінде тиімді өзара әрекеттестік үшін мәні зор интербелсенді әдістерді қолдану; оқытушылар мен болашақ мамандардың тұлға ретінде дамуына жағдай жасау; оқытушылардың мерзімінде ғылыми-педагогикалық тағылымдамадан өтуі; т.с.с. әлеуметтік белсенділіктердің жүзеге асырылуымен анықталады. Осы орайда жоғары мектепте психология пәндері бойынша барлық мамандықтарда оқитын студенттердің білім алуы маңызды рөл атқарады.

8. Жоғары мектепте білім берудің *көпдеңгейлі* сипаты. Бұл – әлеуеті мен қызығушылықтарына байланысты жастардың білімді болуын қамтамасыз ететін білім берудің ұйымдастырылу сипаты. Әр деңгейде, әр кезеңде білім берудің өз мақсаттары, оқу мерзімі және ерекшеліктері болады. Мысалы, бірінші деңгей – базалық жоғары білім (бакалавриат); екінші деңгей – толық жоғары білім (магистратура); үшінші деңгей – жоғарыдан кейінгі білім (докторантура PhD).

Олай болса, жоғары мектепте білім беру кешенді түрде шешілетін іс-әрекет болып табылады. Ондағы *жүйеұйыстырушы элемент тұлғаның маман және тұлға ретінде дамып, жетілуі; кәсіби даярлығының артуы* болады. Сондықтан болашақ мамандардың жоғары оқу орнында кәсіби білім алуының психологиясына ерекше назар аудару керек.

Бақылау сұрақтары:

1. «Білім» («білім беру») ұғымын талдап, анықтау.
2. Жоғары білім берудің маңызы.
3. Қазіргі кезде әлемдегі және Қазақстандағы жоғары білім беру жүйесін жетілдіруге мүмкіндік беретін үрдістерді сипаттау.
4. Жоғары білім берудегі дағдарыс және оның қазіргі замандағы белгілерін нақтылау.

5. Жоғары білім берудегі дағдарыстан шығудың жолдары.
6. Қазақстанда жоғары білім беруді ізгілендіруге сипаттама беру.
7. Қазақстанда жоғары білім беруді іргілендіруге сипаттама беру.
8. Қазақстанда жоғары білім берудің беталыстары.

Әдебиеттер:

1. Бим-Бад Б.М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1.
2. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы – Минск, 2006.
4. Инновационная политика высшего учебного заведения: коллективная монография / Под ред. Р. Н. Федосовой. – М. : Экономика, 2006. – 178 с.
5. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970.
6. Латуха О. А. Современные аспекты управления инновационной деятельностью высшего учебного заведения : монография / О. А. Латуха, В. А. Титова. – Новосибирск, 2006. – 168 с.
7. Образование, которое мы можем потерять : сборник / Под общ. Ред. В. А. Садовниченко. – М. : МГУ, 2002. – 288 с.
8. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С. И. Самыгина. – Ростов н/Дону: Феникс, 1998.
9. Плаксий С. И. Парадоксы высшего образования – М.: Национальный институт бизнеса, 2005. – 424 с.
10. Слостенин В. А. и др. Педагогика. М., 1997.
11. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательная политика. М., 1993.
12. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М., 2002.
13. Леднев В. С. Содержание образования. – М., 1989. – 360 с.

3. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ КӘСІБИ БІЛІМ БЕРУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАЗМҰНЫ

3.1. Жоғары мектепте кәсіби білім берудің сипаттамасы

Қоғамда ересек адамның өз ісінің шебер маманы болуы әрқашан дәріптеледі. Осыған байланысты жастарға кәсіби білім беру, олардың мамандық меңгеруіне жағдай жасау әлеуметтік, экономикалық, саяси маңызы зор іс болып саналады. Кәсіби білім беру – қоғамдағы ең маңызды әлеуметтік тәжірибе саласы.

Кәсіби білім беру – тұлғаның маман ретінде ғылыми негізде ұйымдастырылған даму процесі және нәтижесі. Сонымен қатар, кәсіби білім беру тұлғаның мамандықтың нақты бір түрін меңгеру процесі және нәтижесі болып табылады.

Адамзат тіршілік еткен 1900 жыл бойы көп жағдайда еңбек етуге үйрену бабалардың, ата-ананың кәсібін қабылдау және жалғастыру процесімен анықталады. Сол кездері сауат ашу мен білім беру репродуктивті, әрі «аксүйектік» еді.

Ал, өткен жүзжылдықтың бірінші жартысында білім мен ғылым жалпыға бірдей сипат ала қоймаса да, ХХ-ғасырдан бастап білім, соның ішінде кәсіби даярлық көпшіліктің басты қажеттілігіне айналды.

ХХ-ғасырдың екінші жартысынан бері қарай әлемдегі көптеген мемлекеттерде білім алу, арнайы оқу орындарында мамандық меңгеру адам таңдауына байланысты болды.

Қазақстан Республикасында да кәсіби білімге кез келген қабілеті жеткілікті тұлғаның қолы жете алады. Қазіргі кезде кәсіби білім беру арнайы оқу орындарында – колледждерде, жоғары мектептерде, жоғарыдан кейінгі білім беру жүйесінде мақсат-бағдарлы ұйымдастырылады. Жоғары білімді маман иесі болу үшін жоғары оқу орнына түсіп, оқу керектігі белгілі. Кәсіби дайындау мерзімінің ұзақтығы жоғары мектептегі мамандық дайындауды реттейтін оқу жоспарына; мамандық түрлеріне (болашақ педагогтерге, дәрігерлерге, ұшқыштарға т.с.с. кәсіби білім беру мерзімдері бірдей емес) байланысты болады.

Жоғары мектептегі кәсіби білім беру көпжақты қызметімен ерекшеленеді. Ол ғылымның, өнердің, экономиканың, техниканың, өндірістің, мемлекеттік органдардың жұмысына және дамуына ық-

пал етіп қана қоймайды. Кәсіби білім беру қоғамның келешегін анықтайды.

Жоғары мектепте болашақ мамандардың тұлға және маман ретінде дамуының әлеуметтік жағдаяты (ситуациясы) олардың жаңа әлеуметтік рөлдеріне (студент, магистрант, докторант ретіндегі); топта немесе ұжымда жаңаша өзара әрекеттестік пен өзара қатынас жасауына; бұрынғы өмір жағдайына қарағанда әлдеқайда әлеуметтік дербестікке ие болуына; саяси және азаматтық ұстанымдары бойынша кемелденуіне байланысты сипатталады.

Жоғары мектептегі болашақ мамандардың жетекші іс-әрекеті нақты бір мамандық түрін меңгеруге бағытталған кәсіби-танымдық іс-әрекет (*Э. Ф. Зеер*) немесе оқу-кәсіби іс-әрекет (*И. А. Зимняя*) болуы тиіс. Себебі, аталмыш іс-әрекет түрі ғана болашақ мамандардың кәсіби білім меңгеруіне психологиялық негіз, күзiреттiлiк тұрғы бола алады. Жоғары мектеп қабырғасында жетекші іс-әрекеттің толымды жүзеге асырылуы жастардың маман ретінде ғана емес, тұлға ретінде дамуына, одан әрі жетілуіне алғышарт болады. Бірақ, болашақ мамандарға жетекші іс-әрекет мақсатқа сәйкес деңгейде ықпал етуі үшін оның өзін жетілдіре білу қажет. Оқу-кәсіби іс-әрекетті жетілдіру болашақ маманның субъект ретіндегі белсенділігіне байланысты болады. Сондықтан, оқу-кәсіби іс-әрекет болашақ мамандардың жетекші іс-әрекеті ретінде тек кәсіби-бағдарлы ғана емес, ол субъект-бағдарлы сипатпен анықталынуы қажет. Тек сонда ғана жоғары мектепте кәсіби білімді тереңдетіп меңгерту; даралап және саралап кәсіби білім беру қағидалары жүзеге асырылады.

Жоғары мектепте кәсіби білім беру мен оқу-кәсіби іс-әрекетті ұйымдастырып, жетілдіру арқылы болашақ мамандардың тұлғалық болмысында жаңа психологиялық қасиеттер, яғни, жаңа психологиялық құрылымдар түзіледі.

Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова, Ю. П. Поваренков және т.б. зерттеулерінде болашақ мамандарда жоғары білім арқылы пайда болатын жаңақұрылымдар тағайындалған. Оқу-кәсіби іс-әрекет арқасында студенттердің кәсіби және тұлғалық дамуында пайда болатын психологиялық жаңақұрылымдардың негізгілері:

- *дербестік;*
- *әлеуметтік кемелдену;*
- *танымдық және кәсіби іс-әрекеттің жалпыланған тәсілдері;*

- *әлеуметтік-кәсіби құзіреттілік;*
- *кәсіби маңызды қасиеттердің дамуы;*
- *кәсіби сәйкестік (идентификация);*
- *жігіт-қыз арасында болатын екеуара жақын қатынастардың орнығуы.*

Жоғары мектепте кәсіби білім беру нәтижесінде студенттер белгілі бір мамандық иесі болады. Қазіргі кезде мамандықтардың 40 мыңға жуық түрлері бар. Қазақстандағы жоғары оқу орындарында басқаларын есептемегенде, 30-ға жуық педагогикалық мамандық түрлері бойынша кәсіби білім беріледі.

Мамандық кәсіби білім беру, дайындау арқылы нақты бір кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға қажетті арнайы білім, икемділік және дағды кешенін меңгеру нәтижесі болып табылады. Осыған байланысты маман дайындаудың үлгісі жасалады.

Алайда, маман дайындау үлгісі маман үлгісінен шығады. Сондықтан, еңбек психологиясында маман үлгісі анықталып, ғылыми тұрғыда негізделеді.

Маман үлгісі зерттеушілердің ғылыми ұстанымдарына байланысты негізінен екі нұсқада құрастырылады.

1. Маманның кәсіби іс-әрекет үлгісі. Бұл үлгіге кәсіби іс-әрекет түрлерінің; кәсіби іс-әрекет салаларының; кәсіби іс-әрекет құрылымының; кәсіби іс-әрекет жағдаяттарының сипаттамалары кіреді. Оған қоса, кәсіби іс-әрекеттің типтік міндеттері мен оларды шешу тәсілдері; кәсіби қиыншылықтар маманның кәсіби іс-әрекет үлгісіне қамтылады.

2. Маман тұлғасының үлгісі. Бұл үлгіде кәсіби іс-әрекетті ұйымдастыруға, жүзеге асыруға және жетілдіруге қажетті тұлғалық сапалар мен психологиялық қасиеттер бейнеленеді. Сонда, маман тұлғасының үлгісі – оның кәсіби міндеттерінің тиімді орындалуын және өзін-өзі дамыту процесін қамтамасыз ететін сапалардың жиынтығы.

Ал, маман дайындау үлгісі кәсіби іс-әрекетті меңгеруге қажетті студенттердің оқу әрекеттері мен танымдық қызмет түрлерін қамтиды. Сонымен қатар, маман дайындау үлгісінде жоғары мектепте кәсіби білім беруді реттейтін оқу жоспарлары мен оқу бағдарламалары; тәрбиелік іс-шаралар; еңбек ортасымен байланыс формалары; маманның квалификациялық сипаттамасы басшылыққа алынады.

Маман үлгісінде де, маман дайындау үлгісінде де басты құраушы профессиограмма болып табылады.

3.2. Профессиограмма

Кәсіби білім беруде іс-әрекет түрлерінің сипаттамасы; еңбек түрлерінің міндеттері; іс-әрекетке қажетті білімдер, икемділіктер және дағдылар кешені; маманның тұлғалық сапалары мен психологиялық қасиеттері маңызды орын алады.

Кәсіби білім нәтижесінде алынатын мамандықтың өзін зерттеп, білу профессиография барысында жүзеге асырылады. Бұл «профессиография» ұғымы мамандықты меңгеру процесін; мамандықтың психологиялық сипаттамасын және мамандықты жобалауды қамтиды. Сонымен қатар, профессиография кәсіби іс-әрекетке қойылатын психофизиологиялық, психологиялық және әлеуметтік-экономикалық талаптарды ескере отырып, мамандықты зерттеу, сипаттау және жобалау технологиясы болып табылады.

Профессиография жүргізу нәтижесінде *профессиограмма* құрылады.

Профессиограмма – «мамандық туралы және мамандық иесіне қойылатын талаптар жүйесі туралы білімдер жиынтығы» [1, 12 б.]. Психология ғылымдарында профессиограмманың мазмұны мен құрылымы түрліше анықталады. Солардың арасында *К. К. Платонов, Ю. В. Котелова* сынды ресейлік ғалымдар құрастырған *кешенді профессиограмма* көп танылған. Онда еңбектің психологиялық, психофизиологиялық, психофизикалық, әлеуметтік, технологиялық, техникалық, экономикалық, медициналық, санитарлық-гигиеналық сынды еңбектің маңызды сипаттамалары барынша ескеріледі.

Олай болса, профессиограмманың құрамы ауқымды болады. Нақтысында, профессиограмманы сипаттаушы бөлшектер мыналар:

- кәсіби іс-әрекеттің мақсаты;
- кәсіби іс-әрекеттің тәсілдері;
- еңбек нәтижелерін бағалайтын өлшемдер;
- еңбек құралдары;
- еңбек жағдайы;
- еңбектің маманға тигізетін ықпалы;
- маманның құқықтары мен міндеттері;
- іс-әрекетке қажетті білімдер, икемділіктер және дағдылар кешені;

- кәсіби маңызды сапалар;
- маманның денсаулық жағдайына байланысты шектеулер;
- еңбектің маманға тигізетін пайдасы; т.с.с.

Жалпы, психологияда профессиограмма кәсіби іс-әрекеттің психологиялық нормалары мен талаптарының және маман тұлғасының сипаттамасы ретінде қарастырылады. Сондықтан, профессиограмма табысты еңбек ететін маманның жалпыланған, эталондық үлгісі ретінде кәсіби білім беру жүйесінде негізге алынады.

Профессиограмма кәсіби білім беру процесін, болашақ мамандардың мамандықты меңгеру жағдайын басқару үшін құрастырылады. Сондықтан, оның мазмұны болашақ мамандарды өздерінің таңдаған мамандықтарына, кәсіби іс-әрекетіне бағдарлау, мамандыққа бейімделу, мамандықты игеру, т.с.с. міндеттерді шешуге тәуелді болады және өзгертуге келеді.

Профессиограмманы құрастыру бірқатар *қазғидаларға* негізделеді. Осыған байланысты *Е. И. Гарбер* [2] еңбегінде профессиограмма құрастырудың әдістемесі көрсетілген:

- профессиограмманың кәсіби іс-әрекетті кешенді түрде меңгеруді басшылыққа алуы;
- профессиограмманың мақсат-бағдарлы құрастырылуы;
- профессиограмманың тәжірибеде нақты мақсатқа жетуге бағытталуы;
- мамандықтың типтік белгілеріне байланысты профессиографиялық сипаттамалардың типологиялық жіктерге ажыратылуы;
- мамандықтың өзіне тән арнайы белгілеріне байланысты профессиографиялық сипаттамалардың даралануы;
- профессиограмманың нақты әлеуметтік-экономикалық жағдайларды ескеріп, жасалынуы және осыған байланысты мамандықтың шынайылықпен сипатталуы;
- профессиограмманың келешекке бағытталуы, яғни мамандық иесінің кәсіби даму және мансабын көтере алу мүмкіндіктерінің ескерілуі;
- профессиограмманың сенімділігі – профессиограмманың төтенше және үйреншікті емес жағдайларды ескеріп, осыған байланысты мамандықтың сипатталуы;
- профессиограмманың ғылымилығы, яғни профессиограмманың жүйелік, тұлғалық және іс-әрекеттік теориялар негізінде жасалынуы.

Профессиография мақсаттарына байланысты түрлі профессиограммалар жобаланады. **Е. М. Иванова** [3, 81-90 бб.] профессиограмманың төрт түрін ажыратады:

- 1) **ақпараттық профессиограмма;**
- 2) **диагностикалық профессиограмма;**
- 3) **болжаушы профессиограмма;**
- 4) **әдістемелік профессиограмма.**

Қазіргі кезде профессиограмманың бұл түрлерінің қатарына **аналитикалық профессиограмма** қосылды (**Е. М. Иванова**). Онда мамандықтың жеке бөлшектері мен адамның кәсіби маңызды сапалары қамтылмайды. Аналитикалық профессиограммада мамандық құрылымының жалпыланған нормативті және морфологиялық көрсеткіштері және кәсіби іс-әрекеттің психологиялық құрылымы бейнеленеді. Сонда, аналитикалық профессиограммада екі блокты ажырату керек:

1) адамнан тәуелді болмайтын және қоғамдық тәжірибе ретінде жинақталған кәсіби іс-әрекеттің объективті белгілері сипатталады;

2) адамның іс-әрекет мен оны жүзеге асыруда маңызды болатын сапалары.

Сонымен қатар, **Э. Ф. Зеер** профессиограмманың екі түрін көрсетіп, оларды қазіргі кезде маңызды орын алады деп есептейді [4, 248 б.]:

- 1) **білімге бағдарланған профессиограмма;**
- 2) **жобалаушы профессиограмма.**

Білімге бағдарланған профессиограмма. Білімге бағдарланған профессиограмма мамандықтың субъектілік негізі туралы тұжырымдамаға арқаланып, құрылады. Соның арқасында, болашақ маман іс-әрекеттің толымды субъектісі ретінде дамып, жетіледі. Олай болса, маман әрқашан субъектілік ерекшеліктермен сипатталуы қажет.

Білімге бағдарланған профессиографияны зерттеушілер (**Э. Ф. Зеер, В. В. Бажутин, З. З. Кирикова, Н.В. Крохина**, және т.б.) профессиограмманың мәнін, құрылымын және оны құру технологияларын анықтаған. Олар профессиограмманы күрделі құрылым ретінде ұсынады. Бірнеше құраушы бөлшектерден тұратын профессиограмма икемді, көпжақты болады. Әрі, құрылым түріндегі білімге бағдарланған профессиограмма көп нұсқалық қағиданы жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мұндай

профессиограмманы білім беру мекемесіндегі модернизациялық процестерге; кәсіби білім берудің мақсат-міндеттеріне; квалификацияға қойылатын талаптарға сәйкестендіріп, қажетті кәсіби және әлеуметтік құзірет модульдерімен толықтыруға болады.

Білімге бағдарланған профессиография бірнеше **блоктардан** тұрады:

«Мамандық паспорты». Бұл блок студенттерге мамандықтың және бейін бойынша мамандандудың аталуы; кодификация; мамандықтың бағыты; мамандықтың маңызы және кәсіби білім деңгейі туралы қысқаша мәлімет береді.

«Мамандықтың басты нысаны немесе саласы». Бұған «адам-адам», «адам-табиғат», «адам-техника», «адам-таңбалар жүйесі», «адам-көркем бейне» сияқты мамандық түрлері; мамандықтың жетекші нысандары – мамандық нысандарының маңызы жоғары қызметтері мен ерекшеліктері туралы мәліметтер қамтылады. Бұл блок профессиограмманың басқа блоктарының арасындағы негізгісі болып табылады. Себебі, профессиограмманың басқа блоктарының мазмұны осы блок мазмұнына негізделеді.

«Мамандықтың басты құндылықтары». Бұл блокқа болашақ мамандар үшін маңызы жоғары, жетекші рөл атқаратын кәсіби қағидалар жиынтығы; мамандыққа деген ерекше, мәнді қатынастар туралы мәліметтер кіреді.

«Мамандық бойынша кәсіби құзірет». Бұл блокқа студенттердің кәсіби ортаны жан-жақты, жүйелі білім негізі ретінде қабылдауына мүмкіндік беретін сипаттамалар топтастырылады. Бұл блоктың арқасында студент өзі таңдаған мамандық саласы; болашақ кәсіби іс-әрекетінің барысы және нәтижесі; еңбек құралдары; еңбек ету жағдайлары туралы түсінік алады. Сондықтан, профессиограммада кәсіби іс-әрекет нәтижесі, еңбек құралы және іс-әрекет барысы арасындағы байланыс ескеріледі.

«Әлеуметтік-кәсіби құзірет». Бұл блокта болашақ мамандардың кәсіби білім беру процесінің, кәсіби іс-әрекеттің субъектісі ретіндегі ұстанымдары бейнеленеді. Мұндай субъектілік жалпы түрде төмендегідей бағыт алады:

- ақыл-ой әлеуетінің дамуына;
- тұлғаның өзін-өзі реттей алуы мен өзін-өзі дамыту мүмкіндіктеріне;
- тұлғаның «табыстылық стратегиясына» бағдарлануына;
- тұлғаның әлеуметтік ортада икемді, ұтқыр болуына.

Сондай-ақ, профессиограммада экологиялық, құқықтық және экономикалық мәдениет мәселелері қарастырылады.

«Арнайы психофизиологиялық талаптар». Бұл блокта кәсіби іс-әрекеттің шарттарына байланысты болашақ мамандардың психофизиологиялық ерекшеліктеріне қойылатын талаптар сипатталады. Мұнда денсаулыққа қатысты шектеулер; тұлғаның жынысына, жас ерекшелігіне, сезім мүшелерінің даму деңгейіне қойылатын талаптар; санитарлық-гигиеналық шарттар бейнеленеді.

Ал, әр блок бірнеше **модульдерді** қамтиды. Модульдердің өздері – **модульдік титімдерден** (элементтерден), модульдік титімдер **модульдік бірліктерден** жинақталады. Профессиограмманың әр құраушысы кәсіби іс-әрекеттің белгілі бір жақтарын сипаттайды. Олар шартты түрде мазмұны, ұйымдастырылуы бойынша дербес бірліктер болып табылады.

Профессиограммадағы **модульдердің құрылымы бірдей** болады. Барлық модульдердің құрылымына төмендегідей **жалпыланған, ортақ бөліктер** кіреді:

- модульдің (модульдік титімдердің немесе модульдік модульдік бірліктердің) аталуы;
- кәсіби дайындаудың деңгейі;
- шифры;
- мамандық параметрлері – мамандықтың нақты бір жағын ашып, айқындайтын сипаттамалар;
- мамандық параметрлерін меңгеру дәрежесі – маманның іс-әрекетке даярлығын сипаттайтын көрсеткіштер;
- жетістікті бағалайтын өлшемдер (критерийлер) – маманның іс-әрекетке даярлығын тағайындайтын белгілер.

Олай болса, профессиограмманың атқаратын қызметтері көп-жақтылықпен анықталады. Ең бастысы, кәсіби білім мазмұнын ғылыми негізде тандап, құру үшін профессиограмма құрастырылады. Сонымен қатар, профессиограмма жоғары мектепте маман дайындау сапасын бағалау жүйесін құруға мүмкіндік береді. Профессиограмма жоғары оқу орындарында студенттердің кәсіби даярлығының психологиялық механизмдерін зерттеп, психодиагностика жүргізуге арналады. Сондықтан, профессиограмма болашақ мамандардың кәсіби дамуының әлеуметтік-психологиялық мониторингін жүргізуді қамтамасыз етеді.

Жобалаушы профессиограмма. Жобалаушы профессиограмма

жоғары мектеп студенттерінің немесе кәсіпқой мамандардың кәсіби даму динамикасын бейнелейді.

Адамның кәсіп меңгеруі тек жоғары мектеп қабырғасында басталып, аяқталмайтыны белгілі. Кәсіби даму – үздіксіз, өмір бойы жүретін процесс. Сондықтан, жоғары мектепте жобалаушы профессиограмманың атқаратын рөлі, алатын орны жоғары болып табылады.

Жобалаушы профессиограмма маман тұлғасының дамуын болжайды. Сонда, профессиограммада кәсіби іс-әрекетте маңызды болатын тұлға құрылымдары бейнеленеді. Бұл құраушыларды кәсіби бағыттылық; кәсіби құзіреттілік; кәсіби мәнді сапалар және психофизиологиялық қасиеттер құрайды.

Жобалаушы профессиограмма психологиялық іс-шаралардың кәсіби білім берудің аясында кеңінен қолданылады. Атап айтқанда, профессиограмма кәсіби кеңес беру; кәсіби бағдар беру; аттестация және мансапты жобалап, көтеру; кәсіби білім беру мен квалификацияны арттыру үшін бағдар болады.

Әдебиетте профессиограмманың *психология-бағдарлы* түрі де анықталады (*Е. И. Гарбер*). Оған еңбектің сыртқы және ішкі белгілері кіреді. Еңбектің сыртқы белгілері адамның еңбектегі мінез-құлқы, жүріс-тұрысы (белсенділігі, жіберетін қателіктері, т.с.с.) арқылы анықталады. Ал, ішкі белгілер – тұлғаның әрекеттері; оның 1) психологиялық қасиеттері – бағыттылығы; қабілеті; үйренуінің және тәжірибесінің құрылымы; мінезі; темпераменті; ерік-жігері; 2) психикалық күйі – эмоциялық, зияткерлік жағдайы; 3) жан қуаттары – зейіні; еске сақтауы; ойлауы мен психомоторикасы бойынша сипатталады.

А. К. Маркова зерттеулерінде профессиограмманың *міндетті-тұлғалық* тұрғысы қарастырылады [6, 25-28 бб.]. Мұнда мамандықты талдаудың бірлігі ретінде «модуль» ұғымы енгізілген. Модуль негізіне кәсіби міндет алынады. Мамандық бойынша модуль саны кәсіби міндет санына сәйкес болады. Кәсіби міндеттердің баршасы модульдер матрицасы ретінде профессиограмманың негізін құрайды. Ал, әрбір кәсіби міндет тұлғалық сапалармен байланыста анықталады. *А. К. Маркова* іс-әрекеттің сипаттамасын «модульдің сол жағы», кәсіби міндеттерді шешетін адамның психологиялық сипаттамаларын «модульдің оң жағы» деп атаған. Модульдің сол жағына кәсіби міндеттер; кәсіби білім; еңбекке кәсіби тұрғыдан

икемділік; кәсіби іс-әрекеттің нәтижесі кіреді. Бұл міндеттер мен әрекеттерді жүзеге асыратын адамның психологиялық сипаттамалары, яғни модульдің оң жағы психологиялық білімнен; психологиялық әрекеттерден; психологиялық қасиеттерден тұрады.

Профессиограмма жоғары мектептің білім беру жүйесіндегі басты міндеттерді атқарады:

- кәсіби білім беру мазмұнын анықтайды;
- болашақ маманның тұлғалық дамуына психологиялық-педагогикалық шарт болады;
- кәсіби білім беруді реттейтін, жоспарлайтын құжаттарға негіз болады;
- жоғары мектепте болашақ мамандарды оқыту, тәрбиелеу және дамыту технологияларын жобалайды;
- болашақ мамандар үшін оңтайлы оқу-кәсіби ортаны ұйымдастырады;
- болашақ мамандардың кәсіби даярлық деңгейін анықтау үшін диагностикалық әдістерді таңдайды және құрастырады;
- кәсіби кеңестің бағытын анықтайды;
- студенттердің оқу әрекеттері мен кәсіби іс-әрекетті меңгеруін үйлестіреді.

Сонымен, профессиограмма кәсіби білім берудің тәжірибеде маңызды болатын мәселелерді шешудің пәрменді құралы болып табылады. Бірақ, ол қатаң стандартты схема емес. Профессиограмма маман дамуына икемделе алатын бағдарлық негіз болып табылады.

Профессиограммдан кәсіби білім беру бағыты және еңбек мазмұны туралы мәліметтер ғана шықпайды. Сонымен қатар, профессиограмма болашақ маманнан кәсіби іс-әрекетте маңызды болатын психологиялық сапаларын анықтайды.

3.3. Психограмма және кәсіби іс-әрекеттің психологиялық анықтауыштары

Профессиограмманың маңызды құраушысы *психограмма* болып табылады. Ғылымға «психограмма» терминін алғаш рет XX-ғасырда неміс психологі **В. Штерн** енгізген-ді.

Психограмма кәсіби іс-әрекетті психологиялық талдау арқылы

құрылады (*О. И. Галкина, Ю. В. Котелова, А. А. Крылов, В. Д. Шадриков, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков*, және т.б.).

Психограмма кәсіби іс-әрекетті тиімді орындауға; қарым-қатынасқа; кәсіби дамуға; еңбектегі төтенше жағдайларда шешім қабылдауға қажетті психологиялық қасиеттердің жиынтығы болады. Басқаша айтқанда, психограмма мамандықтың психологиялық портреті, болмысы болып табылады.

Психограмманы нақты бір мамандық түріне тән психологиялық қызметтер анықтайды. Дегенмен, психограмма – кез-келген іс-әрекет бойынша маманның мотивациялық, еріктік, эмоциялық саласындағы және оның кәсіби қызметті атқару мүмкіндіктерінің сипаттамасы. Психологиялық зерттеулерде олар төмендегідей нақтыланады:

1. Адамның мотивтері; мақсаттары; міндеттері; қажеттіліктері; қызығушылықтары; қатынастары; құндылық бағдарлары; психологиялық ұстанымдары.

2. Тұлғаның кәсіби амбициялары; кәсіби ұмтылыстары; маман ретінде өзін-өзі бағалауы; кәсіби санасы.

3. Маманның эмоциялары; психикалық күйлері; эмоциялық болмысы.

4. Тұлғаның өзінің кәсіби іс-әрекетіне, оның барысы мен нәтижесіне қанағаттануы.

5. Адамның өзі таңдаған мамандығының және еңбек етудің психологиялық астарлары бойынша психологиялық білімі.

6. Маманның психологиялық негіздегі әрекеттері, тәсілдері, икемділіктері, қолданатын психотехникалары мен психотехнологиялары.

7. Тұлғаның нақты бір кәсіби іс-әрекетке қабілеті.

8. Адамның кәсіби білім алуға және кәсіби тұрғыдан дамып, жетілуге әлеуеті мен психологиялық даярлығының болуы.

9. Маманның кәсіби ақыл-ойы; шығармашылығы; өзінің кәсіби іс-әрекетін жетілдіруге мүмкіндігі.

10. Тұлғаның маман ретінде өзіндік дамуы; өзінің кәсіби тұрғыдан дамуын жобалап, жүзеге асыруға икемді болуы.

11. Адамның өзі таңдаған мамандығына сәйкес келмейтін психикалық сапалары; психологиялық даму деңгейінің кәсіби іс-

әрекетті жүзеге асыруға жеткіліксіздігі; кәсіби мотивацияның тұрақталмауы.

12. Адамның кәсіби дамуының бағыттары; кәсіби іс-әрекетіндегі бағыттар мен маман ретіндегі тұлғалық бағдарларының ыдырауы, оларды жөнге келтіру жолдары.

13. Болашақ маманға кәсіби білім берудің жолдары.

14. Болашақ маманның нақты кәсіби іс-әрекет аясында маңызды болатын кейбір психологиялық сапаларын жетілдіру, түзету амалдары мен технологиясы.

Сондықтан, психограмма кәсіби білім беру жүйесіндегі бірқатар маңызды мәселелер аумағында шешуші рөл атқарады:

- болашақ мамандардың кәсіби даярлығын дамытуға психологиялық шарт болады;

- студенттердің кәсіби іс-әрекетке сәйкестігін, даярлық деңгейін анықтау үшін психологиялық диагностиканы жүзеге асыруға негіз болады;

- студенттердің психологиялық сапаларына маманға қойылатын кәсіби, әлеуметтік талаптарға сәйкес түзету жүргізуге мүмкіндік береді;

- болашақ мамандарға кәсіби психологиялық кеңес беруде бағдар болады;

- кәсіби білім беру жүйесінде студенттерге психологиялық білім беруге, олардың болашақ кәсіби іс-әрекетке қатысты психологиялық дамуына тірек-негіз болады.

Олай болса, кәсіби білім берудің, кәсіби іс-әрекеттің мақсатқа сай, тиімді болуын психологиялық шарттар жүйесі анықтайды.

Кәсіби іс-әрекеттің психологиялық негіздемелерінің арасында 1966 жылы америкалық ғалым *Дж. Холланд (Голланда)* жасаған тұжырымдама [11] ғылым мен тәжірибеге қосылған елеулі үлес болды. Оның психологиялық тұжырымдамасы тұлға теориясы мен мамандық таңдау теориясын ықпалдастыру арқылы жасалған. *Дж. Холланд* әлдеқайда маңызды тұлға құрылымы ретінде *бағыттылықты* анықтайды. Ол бағыттылықтың құндылық бағдарлар, қызығушылықтар, қатынастар, мотивтер сияқты негізгі құраушыларын тағайындаған. Осы құраушылар негізінде *Дж. Холланд* мамандыққа қатысты *тұлғаның алты түрлі типтерін* ажыратады:

- реалист (R);
- зияткер (I);
- әлеумет-бағдарлы (S);
- іскер (E);
- артист (A);
- конвенциялық (C).

Тұлғаның әр типі нақты бір кәсіби іс-әрекетті ұйымдастырып, шығармашылықпен жүзеге асыруға психологиялық сапалардың жеткілікті даму дәрежесімен сипатталады. Сондықтан, *Дж. Холланд* әр типтің кәсіби іс-әрекеттегі жетістікке жетуін олардың тұлғалық сапалары арқылы анықтайды.

Реалист типімен сипатталатын мамандарға әрқашан жоғары деңгейдегі эмоциялық тұрақтылық, моториканың дамуы, икемділік, кеңістікті қабылдау тән болады. Олар көбінесе материалдық заттар өндіру, химия, физика, экономика, спорт салаларында табысқа жетуге әлеуетті келеді.

Зияткер типіне келетін маман белсенділіктің, аналитикалық қабілеттің, теориялық ойлаудың, шығармашылықтың жоғары бітісімен сипатталады. Бұл типтегі тұлғалар көбінесе ақыл-ой еңбек түрлерін таңдайды. Олардың математика, физика, астрономия, және т.б жаратылыстану ғылымдары саласындағы кәсіби іс-әрекеттері өнімді болады.

Әлеумет-бағдарлы тип өкілдері адамдармен өзара қатынас және өзара әрекеттестік жасауға бағдарланады. Олар өздерінің ерекше коммуникациялық қабілеттері, бауырмалдығы, басқа адамдардың жан-дүниесін сезімталдықпен түсінуі, эмпатия танытуы арқылы сипатталады. Бұл тип мамандары басқаларғы тәрбие беруге, білім беруге бейім келеді. Сондықтан, әлеумет-бағдарлы типпен ерекшеленетін тұлғалар психология, педагогика, медицина сияқты іс-әрекет салаларын таңдайды.

Артист типімен сипатталатын тұлғаларға эмоциялық динамиканың күштілігі; өз ішкі әлеміне, өз қабылдауына, өзінің эмоциялық күйіне, интуициясына байланысты әлеуметтік ортамен қарым-қатынас жасауы тән. Олар әрқашан айналасынан ерекше болып көрінуге тырысады. Сондықтан, артист типіне келетін тұлғалар та-

рих, шығармашылықты қажет ететін әдебиет, өнер, сәулет салаларында нәтижелі еңбек ете алады.

Конвенциялық типке сәйкес келетін мамандар нақты жоспармен, құрылыммен ұйымдастырылып, жүзеге асырылатын іс-әрекетте табысқа жетеді. Оларға іс-әрекет бойынша берілетін нұсқауды әрқашан бұлжытпай орындау; көзге көріне бермейтін, күйбеңі көп жұмысты атқару ауырлық түсірмейді. Бұл тип өкілдері қызметте басшы, жетекші болғаннан гөрі, орындаушы рөлін тиімді атқарады. Конвенциялық типпен сипатталатын мамандар үшін іс-әрекет барысында батыл шешім қабылдау және жұмыста шығармашылық таныту бірталай күрделі мәселе болып табылады. Сондықтан, олар қаржыгер, есепші, экономист, іс қағаздарын жүргізуші сияқты тиянақтылықты, ұқыптылықты, нақпа-нақ орындауды, байқампаздықты, орнықтылықты қажет ететін бір сарынды іс-әрекет түрлерінде жоғары жетістік көрсетеді.

Іскер типке жататын тұлғалар көшбасшылыққа, әлеуметтік құптауға, басшы қызметке, бизнесте жетістікке жетуге ұмтылыстарының жоғары болуымен сипатталады. Қызмет бабындағы күрделі мәселелерді шешуде, идеяларды жүзеге асыруда басшылықты, жетекшілікті атқаруын олардың қуаттылығы, әуесқойлығы, ұтқырлығы қамтамасыз етеді. Бұл тип өкілдері коммуникациялық қабілеттің жоғары деңгейімен ерекшеленеді. Бірақ іскер типтегі мамандарға ұзақ уақыт зейін аударып, шұқшия отырып жұмыс істеу тән емес. Олар менеджер, бизнесмен, артист, журналист, дипломат, брокер сияқты өздерін барынша танытуға мүмкіндік беретін мамандық түрлерін таңдайды.

Мұнда, тұлғаның әр типінің үлгісі маманның мақсаттары; құндылықтары; қызығушылықтары; қабілеттері; өзіне ұнамды кәсіби рөлдері; қол жеткізетін табыстары мен мансаптары бойынша құрылған.

Бірақ, өмірде аталған типтердің бірімен ғана сипатталатын тұлға, маман өте сирек кездеседі. Көбінесе тұлға 2-3 типке сәйкес аралас сипаттамамен танылады. Бірақ, басқа типке қарағанда, бір типтің белгілері басым болуы әбден мүмкін. Осыған байланысты, *Дж. Холланд* әр тұлға типінің түрлі кәсіби ортаға бейімделуін, басқа мамандықпен үйлесуін дұрыс алтыбұрышты үлгі түрінде бейнелеген (3.3.1-сурет):



3.3.1-сурет. Дж. Холланд жасаған тұлғаның белгілі бір кәсіби іс-әрекетке бағдарлануын көрсететін үлгі: R – реалист; I – зияткер; C – конвенциялық; A – артист; E – іскер; S – әлеумет-бағдарлы

Мәселен, бұл үлгіден реалист типтің зияткер және конвенциялық типтерге сәйкес кәсіби ортаға бейімделе алатыны көрінеді. Ал, оның әлеуметтік ортаға сыйысуы күрделі мәселе болып табылады. *Дж. Холланд* көзқарасына сәйкес, барлық тұлға типтері кәсіби іс-әрекет салаларымен өзара байланысты (3.3.1-кесте).

3.3.1-кесте

Дж. Холланд бойынша тұлға типі мен кәсіби орта типінің арасындағы байланыс:

Тұлға типі	Кәсіби орта типі					
	R	I	C	A	E	S
Реалист (R)	++	+	+	-	-	--
Зияткер (I)	+	++	-	+	--	-
Конвенциялық (C)	+	-	++	--	+	-
Артист (A)	-	+	--	++	-	+
Іскер (E)	-	--	+	-	++	+
Әлеумет-бағдарлы (S)	--	-	-	+	+	++

Ескерту. Кестеде келесі таңбалар қолданылған:
 ++: тұлға типінің кәсіби ортаға сәйкестігі өте жоғары;
 +: тұлға типінің кәсіби ортаға сәйкестігі жоғары;

- –: тұлға типі кәсіби ортаға мүлде сәйкес келмейді;
- : тұлға типінң кәсіби ортаға жеткілікті сәйкес емес.

Сонда, *Дж. Холландтың* психологиялық тұжырымдамасы кәсіби іс-әрекеттегі табыстылық, жетістік тұлғаның психологиялық сапаларына байланысты болады. Нақты айтқанда, кәсіби ұстанымдары, кәсіби маңызды қасиеттері мен мінез-құлқы, жүріс-тұрысы ұқсас адамдардан құралатын ортаның және маманның тұлғалық ерекшеліктері арасында сәйкестік қызметтің кез келген түрінің тиімді атқарылуына психологиялық негіз болады. *Дж. Холландтың* психологиялық тұжырымдамасы кәсіби іс-әрекет психограммасының мазмұнын сипаттайды.

Сонымен қатар, кәсіби іс-әрекетте табысты болу мамандықты дұрыс таңдап, кәсіби дамудың сипатына да байланысты болады.

1952 жылы *Доналд Сьюпер (Супер)* [12] кәсіби даму теориясын тұжырымдаған. Аталмыш теория жоғары мектепте кәсіби білім берудің, психограмма құрастырудың шарттарымен үйлеседі. *Д. Сьюпер* кәсіби даму теориясын мамандықты меңгеруге психологиялық негіз болатын бірқатар қағидаларды айқындайды:

- адамдар бір-бірінен қабілеттері мен қызығушылықтары бойынша ерекшеленеді;

- адамдар мамандықты психологиялық қасиеттеріне сәйкес таңдауы тиіс;

- әр мамандық түрі тұлғаның психологиялық дамуына талаптар қояды;

- тұлға мамандық талаптарына сәйкес болуы тиіс;

- тұлға мамандықты игеруде табандылық танытуы қажет;

- маман жұмыстағы басқа адамдармен өзара әрекеттесуге икемді болуы керек;

- адамның мамандыққа қатынасы; кәсіби күзіреттілігі; жұмыста қарым-қатынас жасау аумағы; кәсіби дамуы – тұрақты бола алмайды, оларға әрқашан өзгермелі сипат тән;

- кәсіби білім меңгеруде, еңбек етуде тұлғаның өзін-өзі танытуға ұмтылысы ғана тұрақты, орнықты болады;

- мамандықты меңгеру ұзақ мерзімді; түрлене алатын; тұлғаның «Мен»-тұжырымдамасына байланысты процесс болып табылады;

- кәсіби білім алу, мамандық меңгеру және кәсіби іс-әрекетті

жүзеге асыру адам өміріндегі белгілі бір сатыларды, кезеңдерді сипаттайды;

- кәсіби мансап типтерін адамның ақыл-ой қабілеттері мен тұлғалық сапалары, оларды ашып көрсетуге мүмкіндік беретін ішкі әлеуеті; отбасының әлеуметтік-экономикалық статусы анықтайды;

- тұлғаның кәсіби қабілеттері мен қызығушылықтарын арттыру арқылы психологиялық дамуға басшылық жасауға болады;

- кәсіби даму тұлғаның «Мен»-тұжырымдамасының дамуы мен бекуі; жеке-дара және әлеуметтік факторлардың өзара шарттасуы; кәсіби рөлді қабылдау болып табылады;

- тұлғаның қызметіне және өмірге қанағаттануы оның қызығушылықтарының, қабілеттерінің, тұлғалық қасиеттерінің, құндылықтар жүйесінің жұмысында да, тіршілігінде де дәлме-дәл келіп, өзара беттесу дәрежесіне тәуелді болады.

Д. Сьюпер (1957) психологиялық көрсеткіштері бойынша кәсіби дамудың сатылары мен кезеңдерін ажыратады:

1. Баланың «Мен»-тұжырымдамасының пайда болып, айналасындағы адамдармен сәйкестенуін; болашақтағы кәсіби дамуына әсер ететін қызығушылықтардың дамуын сипаттайтын **«өсу» сатысы**. Бұл сатыға 4-10 жастағы балалардың қажеттіліктері басым болатын **«фантазия» кезеңі**; 11-12 жастағы жеткіншектердің кәсіби рөлдерді қиялында жасайтын **«қызығушылықтар» кезеңі**; 13-14 жастағы жеткіншектердің сыртқы талаптарға сәйкес көрінетін **«қабілеттер» кезеңі** қамтылады.

2. Түрлі кәсіби рөлдерді байқап, кәсіби іс-әрекетті меңгерумен анықталатын **«зерттеу» сатысы**. Зерттеу сатысында 15-17 жастағы жасөспірімдердің кәсіби таңдауын, таңдаған мамандыққа байланысты өз мүмкіндіктерін аңғаратын **«эксперимент» кезеңі**; 18-21 жастағы индивидтердің «Мен»-тұжырымдамасын жүзеге асыратын **«өту» кезеңі**; 22-24 жастағы тұлғалардың **«сынау» кезеңі** орын алады.

3. Тұрақты кәсіби ұстанымның, мансаптың **«бекіп, нығаяу» сатысы**. Мұнда 25-30 жастағы адамдардың кәсіби іс-әрекетте танылуы немесе басқа мамандық таңдауы болатын **«сынау» кезеңі**; 31-44 жаста бар күш-қуатты таңдап алған мамандыққа бағыттайтын **«орнығу» кезеңі** сипатталады. Бұл саты көптеген тұлғалардың еңбектегі шығармашылығының, белсенділігінің шыңы болып табылады.

4. Алдыңғы сатыларда қызмет барысында қол жеткен жетістіктерді, статусты сақтауға ұмтылатын **«сақтау» сатысы** (45-64 жас).

5. Физикалық және зияткерлік мүмкіндіктердің кемуі анық байқалатын, кәсіби іс-әрекеттен алшақтау орын алатын 65 жастан кейін **«бәсеңдеу» сатысы**.

Д. Сьюпердің тұлғаның кәсіби даму теориясынан басқа нұсқаны **Роберт Хейвигхерст** (1964) ұсынады. Ол тұлғаның кәсіби даму жолын еңбек етуге бағдар алып, дағдыларын жетілдіруге байланысты 6 сатыға бөледі.

1. Баланың өзін жұмыс істейтін ата-анасымен, жақындарымен өзін **сәйкестендіру сатысы** (5-10 жас). Бұл сатыда баланың «Мен»-тұжырымдамасы келешекте өзінің маман ретінде еңбек ету ниетімен толығады.

2. Оқушылардың негізгі **еңбек дағдыларын меңгеру және еңбекқорлық қасиеттерінің даму сатысы** (10-15 жас). Дамудың бұл сатысында жеткіншектер үй шаруасын, шамасы келетін еңбек түрлерін орындау арқылы қажетті дағдаларды жетілдіреді.

3. Нақты мамандықтың бір түрін таңдаумен, кәсіби білім алумен анықталатын **кәсіби сәйкестік сатысы** (15-25 жас). Мұнда тұлға мамандық таңдау және мансапқа жету үшін еңбек тәжірибесін жинақтай бастайды; кәсіби дайындау үдерісіне белсенді қатысады.

4. Ересектердің кәсіби шеберлікті жетілдіріп, қызметте жоғарылау мүмкіндіктері өзектенетін **кәсіпқой маманның қалыптасу сатысы** (25-40 жас).

5. Маманның кәсіби мансаптың шыңына шығып, азаматтық және әлеуметтік жауапкершілікпен **қоғам игілігі үшін қызмет ету сатысы** (40-70 жас).

6. Тұлғаның **кәсіби іс-әрекеттің өнімді шақтарын ойға алып, толғану сатысы** (70 жастан кейін). Зейнетке шыққан соң адамдар өздерінің кәсіби жетістіктерін қанағаттану, сағыныш сезімдерімен еске түсіру жиі болады.

Сонымен, **Дж. Холланд, Д. Сьюпер, Р. Хейвигхерст** теориялары психологиялық қасиеттердің тұлғаның кәсіби дамуына ықпалын бейнелейді.

Ал, болашақ мамандардың жоғары мектепте талапқа сай кәсіби білім меңгеруі, оқу-кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асырып, жетілдіруі, кейін кәсіпқой маман деңгейіне көтерілуі психологиялық қасиеттермен қоса бірқатар факторларға тәуелді болады.

Грэйс Крайг (2000) көрсеткен ондай факторлар қатары да психологиялық астарларының айқындығымен ерекшеленеді:

- тұлғаның өзінің, отбасының, жақын адамдарының әлеуметтік-экономикалық статусы кәсіби дамуға ықпал етеді;
- тұлғаның ұлттық ерекшеліктерінің мамандық таңдап, кәсіби жетілуде маңызы бар;
- тұлғаның зияткерлік деңгейі студенттің кәсіби білім алуында, маманның табысты еңбек етуінде басты анықтауыш болады;
- тұлғаның арнайы қабілеттері жоғары мектептегі оқу әрекетін, кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруға, жетілдіруге негіз болады;
- индивидтің жыныстық өзгешелігі мамандық түрін таңдауға, кәсіби білім меңгеруге, мансапқа қол жеткізуге әсер етеді;
- ата-аналарының, жақын адамдарының мамандығы да тұлғаның кәсіби даму жолын нақтылап, сипаттайды.

Оған қоса, болашақ мамандардың психологиялық денсаулығы, білім дәрежесі, физикалық мүмкіндіктері де кәсіби білім меңгерудегі табыстылығын, келешекте маман ретінде танылуын анықтайтын факторлар болып табылады.

Олай болса, болашақ мамандарға кәсіби білім беруде психограмма бағдар ретінде анықталады. Сонымен қатар, жоғары мектепте кәсіби дайындаудың тиімділігі студенттерге психологиялық білім берумен байланысты. Ал, жалпы кәсіби дайындау жүйесіндегі білім беру жағдайын, ерекшеліктерін талдап, бағалау психологиялық білім берудің мәнісін түсінуге мүмкіндік береді. Психологиялық білім беру – мамандарды оқыту-тәрбиелеу үдерісінің бөлінбейтін құрамы. Сонымен қатар оның салыстырмалы түрде дербестікте болатындай өзіндік ерекшеліктері де бар.

Бақылау сұрақтары:

1. Жоғары мектепте кәсіби білім берудің анықталынуы.
2. Болашақ маманның жетекші іс-әрекеті.
3. Жоғары оқу орнында студенттерді кәсіби дайындау нәтижесі.
4. Кәсіби білім беру барысында студенттердің тұлғалық дамуында орнығатын психологиялық жаңақұрылымдар.
5. Профессиография және профессиограмма туралы түсініктер.
6. Профессиограмма түрлері.
7. Психологияда профессиограмма құрылымы мен мазмұнының сипатталуы.

8. Психодиаграмма және маманның кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруы үшін маңызды болатын психологиялық ерекшеліктері.
9. Дж. Холландтың тұлға типі мен кәсіби іс-әрекет ортасындағы байланыс туралы психологиялық тұжырымдамасы.
10. Д. Сьюпердің кәсіби даму теориясы.
11. Р. Хейвигхерст сипаттаған тұлғаның кәсіби даму сатылары.

Әдебиеттер:

1. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А. А. Крылова. – Л., 1974.
2. Гарбер Е. И. Методика профессиографии / Е. И. Гарбер, В. В. Козача. – Саратов, 1992.
3. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М., 1997.
4. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург, 2000.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Воронеж, 2003.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
7. Образовательно ориентированный подход к профессиографии / В. В. Бажутин, З. З. Кирикова, Н. В. Крохина и др. – Екатеринбург, 1997.
8. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
9. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М., 1994.
10. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.:Воронеж, 1996.
11. Holland J. L. Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs. – N. J., 1973.
12. Super D.E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. N. Y. 1957.
13. Крайг Г. Психология развития. – СПб, 2000.

4. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫ

4.1. Жоғары мектепте психологиялық білім берудің өзектілігі

Қоғам өмірінің бар саласындағы қарқынды динамика мен ғаламды бетбұрыстар сипаты адам тағдырын өзгертуге себеп болды. Бүгінгі заман дүбіріне сай болу үшін адам баласы жаңа жағдайға бейімделіп қоя салу емес, оны алдымен өзін өзгерту және дамыту арқылы жасампаздықпен түрлендіру, өзгерту қажеттігі шықты. Мұндай өзгертулерге, түрлендірулерге адамның зор мүмкіндіктері мен шектері; тағдырын өз ыркымен билеуге және қоғамға ықпал етуге қабілеттері ықпал етеді. Осыған байланысты, *психологиялық мүмкіндіктер* өмір сүру мен әрекет-таным мәнерлерінен және стратегияларынан танылатын тұлғаның ерекше, жеке-дара құрылымы ретінде анықталады.

Сондықтан, жоғары мектепте кәсіби дайындаудың маңызды бір құраушысы болып табылатын *психологиялық білім беру* студенттердің тұлға және маман ретінде дамуында аса маңызды орын алады. Әрі ХХ-ғасырдың басында жаппай сауатсыздықты жою міндеті тұрса, осы ғасырдың бас кезінде әлеумет үшін жаппай психологиялық мәдениетті игеру аса өзекті мәселе болып тұр. Сондай-ақ, Қазақстанда рухани даму мәселесінің психологиялық, әлеуметтік, эконикалық шешімдері белсенді іздестірілу кезінде іс-әрекеттің, қарым-қатынастың және өзіндік дамудың нәтижелі, игілікті орындалуын қамтамасыз ететін психологиялық білім қазіргі кәсіби дайындау жүйесінде аса көкейтесті мәселе болып табылады. Себебі, қазіргі кезде кездесе беретін жастардың девиантты мінез-құлқы, енжарлығы, жауапсыздығы, ұрыншақтығы, қатігездігі көбінесе психологиялық сауатсыздықтың салдары деуге болады.

Сонымен қатар, болашақ мамандардың оқу, кәсіби білім алу іс-әрекеттерінің психикалық, психологиялық қиналыстармен сабақтасып жататыны белгілі. Бұл жоғары мектепте тұлға, болашақ маман, оқу-тәрбие процесінің субъектісі ретінде студенттің дамып, жетілуіне аса кері әсерін тигізеді. Сонымен бірге, қоғамдағы әркілы әлеуметтік, экономикалық және саяси жағдайларда студенттердің түрлі психологиялық мәселелерді шешуге мәжбүр болатыны мақ-

сат-бағдарлы психологиялық білім беруді тіптен өзекті етеді. Бұл ХХІ-ші ғасырда қоғам дамуының басты факторы ретінде қарастырылатын білім беруге және кәсіби, ондағы психологиялық білім беру сапасын арттыруға деген әлеуметтік үміт пен қоғам қажеттілігімен қисынды байланысады.

Жоғары мектептегі психологиялық білім беру мәселесіне байланысты зерттеулерде студенттердің *психологиялық даярлығы* іс-әрекеттің нәтижелі, игілікті орындалуына, маңызды мәселелерді мақсат-бағдарлы іздестіруге, «шұғыл» жағдайды алдын ала аңғаруға, мәселелік жағдайдан тиімді, әлеуметтік ортада құнды тәсілмен шыға алуға, жаңа мәселелерді және олардың салдарын болжауға мүмкіндік беретін түрлі моральдік-еріктік сипаттар, бағыттылық, қабылдау, зейінділік, еске сақтаудың жоғарылығы, ақыл-ой тереңдігі, зерделік, зияттылық, асқақ эмоциялық тұрақтылық, стреске шыдамдылық, бейімделуге икемдік, қарым-қатынастағы күзиреттілік, креативтілік, және т.с.с көптеген тұлғалық қасиеттер мен қабілеттердің, танымдық процестердің, психикалық жай-күй сипаттарының жекелей жоталануы немесе тұтас құрылымы ретінде талданады. Ең бастысы, психологиялық білім беру арқылы студенттердің өзіне құнды және басқаларға рухани-адамгершілік қатынаспен оқу-кәсіби іс-әрекет, қарым-қатынас, өзін-өзі дамыту салаларын жетілдіру жүзеге аса алады.

Ал, студенттер өмірінде, іс-әрекеті мен қарым-қатынасында ерекше психологиялық дайындықты қажет ететін жәйттер аз болмайтыны белгілі. Мысалы, студенттердің арасында кәсіби білім меңгеруі күрделі мәселе болатын типтер де кездеседі. Педагогикалық іс-тәжірибеден өз әлеуеттерін толық қолданбайтын, ерік-күштерін шамалы ғана жұмсайтын студенттер де жетерлік. Кейбір студенттердің оқу іс-әрекеті барынша нәтижелі, әлеуметтік тұрғыдан құптарлықтай болғанмен, осыған шамадан тыс күш, қажыр-қайрат жұмсалу салдарынан олардың психологиялық қажуына, титықтауына, сарқылуына, жалпы тіршілік әрекетінің шырқы бұзылуына әкеліп соқтыруы әбден мүмкін. Одан кейін адамның барлық күш-жігері осы сәйкессіздікті жоюға ғана арналады. Оқу іс-әрекетінен мәнді нәтиже алуға кеткен күш-қайраттың есебін толтыра алмай, кейбір студенттерде регресс, деформация, деградация, фрустрация сынды тұлғалық кері өзгерістер орын алуы да кездесе-

ді. Аталмыш жәйттар студенттердің психикалық қасиеттерді, процестерді оқу іс-әрекетінде, өмір жағдаяттарында мүмкіндік ретінде оңтайлы қолдана алмауынан шығады. Ал студенттердің небір іс-әрекеттерінің тәсілін анықтайтын психикалық және тұлғалық қасиеттердің механизмдері өзін-өзі дәлме-дәл бағалау, өзін-өзі реттеу, өзін іс жүзінде көрсете алу, өзін-өзі өзектендіру болып табылады. Осындай оқу-кәсіби іс-әрекетте, қарым-қатынаста және тұлғалық даму процесінде мәнді қасиеттер мақсат-бағдарлы түрде жетілдіруді қажет етеді.

Олай болса, психологиялық білім беруді студенттерге енжарлыққа бой алдыруға мүмкіндік бермейтін; адамның жан-дүниесі жайлы біртұтас түсінік қалыптастыратын; қарым-қатынас жасаудың үйлесімді мәнерін меңгеруге ахуал болатын; психолог-ғалымдардың зерттеу жұмыстарының нәтижелеріне зәрулік танытып, оларды өздерінің кез келген іс-әрекетін жетілдіру, соған орай өзін-өзі дамыту, өзін-өзі өзектендіру мақсатында қолдануға ұмтылдыратын жүйеленген процесс ретінде жасау керек.

Алайда, психологиялық білім беру мазмұнына тым абстрактілі тұрғыдан қарау дәстүрлі екендігін көрсетеді. Көбінесе психологиялық білім беру мен кәсіби дайындау процесінің өзара тығыз байланысты болу керектігі аңғарылмай қала береді. Болашақ маман дайындау қисыны бойынша аталмыш процестердің арасындағы байланыстың тым тығыз, үйлесімділік негізде екендігі белгілі. Дегенмен, олардың әрқайсысы нақтылы бір мақсатқа бағытталған; әрқайсысының өзіндік шешетін міндеттері бар; әрқайсысының дербес мазмұны мен іске асыру технологиясы болмақ.

Көптеген еңбектерде психологиялық білім беруді кәсіби дайындаудың тиімділігі мен сапасын арттыратын қажетті және оңтайлы ахуал ретінде анықталады.

Психологиялық білім берудің студенттердің маман және тұлға ретінде дамуында атқаратын өте көп **міндеттері** бар:

- тұлғаның эмоциялық-еріктік компоненттерін; іс-әрекетке түрткі болып, бағыттайтын, жауапкершілікке, басқалардың «Менін» құрметтеуге, тұлғааралық қатынастардың гуманистік табиғатын түсінуге мүмкіндік беретін ішкі бағдар ретіндегі когнитивтік құрылымдарын; құндылық бағдарының жүйесін дамыту, жетілдіру;

- тұлғаның өзін, өзінің мінез-құлқы мен қылықтарын рефлексиялау қабілетін; өзін-өзі реттеу, сезімі мен жай-күйін бақылай алу қабілетін дамыту, жетілдіру;

- адамзаттың психология, психологиялық және психофизиологиялық процестер жайлы жинақтаған ақпараттар негізінде тұлғаның бүкіл тіршілік әрекетіне бейнеленетін психологиялық білімдер жүйесін меңгеру;

- тұлғаның іс-әрекет процесінде өзін іс жүзінде көрсетуі; өзін-өзі өзектендіруі; қарым-қатынас тәсілдері мен амалдарын қолдануы; іс-әрекет стилі; өзара қатынас жасау процесінде рефлексиялық позицияны жүзеге асыруы бойынша технологиялық деңгейді жоғарылату;

- тұлғаның басқа адамдарды қабылдауына; өзінің жеке-дара екендігін түсінуіне; іс-әрекетті шығармашылықпен жүзеге асыруына; Мен-тұжырымдамасының тұтас болуына; өзін-өзі бағалаудың дәлме-дәлдігіне; кәсіби тұрақтылығын қамтамасыз етуге; кәсіби шеберлікті меңгеруге мотивация мен ұмтылысын қолдауға мүмкіндік беретін қасиеттер мен сапаларын дамыту, жетілдіру; және т.с.с.

Демек, психологиялық білім беру арқылы болашақ маманның көптеген қасиеттері мен сапаларын дамытып, жетілдіру мүмкін болады. Сонда психологиялық білім беру нәтижесінде тұлғалық ықпалдасқан құрылым дамиды.

Психологиялық білім беру нәтижесі келісті қарым-қатынас пен бірлескен іс-әрекетте, ресми емес формадағы – достық, туысқандық сияқты байланыстар негізінде және кәсіби жағдайларда – емшінің, мұғалімнің т.б. ақыл-кеңесі, демеуі, жәрдемі, қолдауы, қолпаштауы, жетекшілік жасауы сияқты әрекеттер арқылы адам өмірінде күнделікті сан рет көрініс береді. Сондықтан психологиялық білім берудің тарихы ғасырлар тереңінен бастау алатыны белгілі. Ол ұрпақтан-ұрпаққа жалпыадамзаттық, ұлттық құндылықтар арқылы да беріліп отырады.

Олай болса, психологиялық білім беру іс-әрекетті шығармашылықпен жүзеге асыру мүмкіндігі; кәсіби іс-әрекеттің алғышарты әрі оны жетілдіру құралы; осы іс-әрекеттің тиімділігін талдауға негіз және оның өлшемі болады. Ал, болашақ мамандарға психологиялық білім беру мәселесі жоғары мектептегі психологиялық дайындау жағдайы арқылы толымды анықталады.

4.2. Психологиялық білім беру және психологиялық дайындау

Психологиялық білім дәстүрлі түрде психологиялық дайындау нәтижесі ретінде қарастырылады. Сондықтан, психологиялық білім беру кәсіби дайындау процесінің негізгі құраушысы болып табылады.

Кәсіби іс-әрекетке қатысты психологиялық білім беру мәселесі ғылым мен тәжірибеде аз қарастырылмаған. Алайда, психологиялық білім берудің анықтамасына, мақсаттарына, қағидаларына, мән-мазмұны мен әдіс-тәсілдеріне бірегей көзқарас жоқ. Мәселен, «әскери қызметке психологиялық дайындау», «спортшының психологиялық даярлығы», «шиеленісті жағдайдағы іс-әрекетке психологиялық даярлық» және т.с.с. терминдер ғылыми әдебиеттерде қолданыс тапқан.

К. К. Платонов бойынша дайындау – бапқа сай күйге келтіру, нақты бір талаптарға сәйкестендіру ретінде анықталады. Ресейлік психолог-ғалым **психологиялық дайындаудың** мәнісі мен мазмұнын нақты бір іс-әрекет түріне қатысты қабілеттің белсенділігі арқылы пайымдайды. Сонда, психологиялық дайындауды еңбек етуге немесе нақты бір, атап айтқанда, төтенше жағдайлардағы іс-әрекетке қатысты қарастыру әлдеқайда жиі кездеседі. Бұл тұрғыдан кәсіби міндеттерді нәтижелі жүзеге асыруға мүмкіндік беретін психикалық қасиеттерді дамыту, жетілдіру психологиялық білім берудің басты мақсаты болып табылады.

Кәсіби білім беруге байланысты мақсат-бағдарлы психологиялық дайындаудың практикалық мәселелері 1920-жылдардан бастап әскери авиация саласында қарастырыла бастады. Кезінде осы мәселенің тарихына зер салған **К. К. Платонов** [1] психологиялық даярлықтың кәсіби бағыттағы негізін ұшқыш-әдіскерлер **П. Вяткин, А. Жабров** есімімен байланыстырады.

Ал өткен ғасырдың 50-жылдарында психологиялық дайындау мәселесі спортшыларға қатысты жаңа бір екпінмен қарастырыла бастайды. Мұнда көбінесе спортқа қатысты психологиялық дайындау психологиялық-педагогикалық эсер ету ретінде анықталады. Спорттағы психологиялық дайындаудың мәнісін 1956 жылы 1-ші спорт психологиясы бойынша Бүкілодақтық жиналыста **А. А. Лалаян** [2] спортшылардың ерік сапаларын жан-жақты дамытуға бағытталған кешенді педагогикалық процесс ретінде тұңғыш рет

анықтаған еді. Осыдан бастап аталмыш мәселе теория тұрғысынан қарастырылып, спорттың түрлеріне орай тәжірибеде қолдану мүмкіндіктері зерттелінді. Содан бері психологиялық дайындау бірқатар спорт саласында қызмет ететін психологтердің ғылыми-зерттеу жұмыстарының зерттеу пәніне және практикалық қызметтеріне айналған [2; 3; 4].

XX-ғасырда психологиялық дайындау бойынша тың зерттеулердің пайда болуына космонавтиканың дамуы мен ғарышкерлер іс-әрекетінің ерекшеліктері де ықпал етті. Кейіннен жоғары оқу орындарында оқитын жастарды психологиялық дайындаудың маңызы да арта түсті.

Кәсіби іс-әрекетке байланысты психологиялық дайындау мәселелері *А. Д. Глоточкин* [5], *М. И. Дьяченко* мен *Л. А. Кандыбович* [6; 7; 8], *Л. Н. Захарова* [9; 10], *К. К. Платонов* [1], *А. Ц. Пуни* [11], *Х. Т. Шерьяданова* [12] еңбектерінде қарастырылады.

Ғылыми әдебиеттерде психологиялық дайындау әртүрлі – кейде бір-бірін толықтыратын, кейде бір-бірін жоққа шығаратын тұрғылар негізінде анықталады. Мәселен, *Л. Н. Захарова* психологиялық дайындауды «тұлғаны қалыптастырудың бір түрі, ал оның мақсаты – жеке-дара психологиялық ерекшеліктерді анықтау және нақтылы бір іс-әрекетке деген қабілетті дамыту, мотивацияны қалыптастыру» [10, 4 б.] ретінде анықтайды. Демек, психологиялық дайындау іс-әрекетке мотивациялық, операциялық және өзін-өзі реттеу тұрғысынан даяр болуды қамтамасыз етуі тиіс.

Х. Т. Шерьяданова психологиялық дайындауды өз алдына дербес процесс ретінде ұйымдастырылуы, мазмұны және әдістемелері бойынша анықтайды. *Х. Т. Шерьяданова* жасаған студенттерді – болашақ педагогтер мен психологтерді – біртұтас жүйе тұрғысынан кәсіби дайындаудың психологиялық үлгісі қарым-қатынас психологиясының теориялық және тәжірибелік мәселелеріне негізделеді. Сонымен қатар оның тұжырымдамасына сәйкес психологиялық білім беру психодиагностикалық және психологиялық коррекция жұмыстарын қамтиды. *Х. Т. Шерьяданова* пікірінше, студенттерге психологиялық білім беруде психология пәндері бойынша білімнің топтастырылған сипаттағы дәрістері тиімді болады. Ал студенттерді меңгерілген психологиялық академиялық білімді тәжірибеде қолдана алуға бағыттауды ғалым кәсіби дайындаудың басты шарты ретінде қарастырады [12, 426.].

Студенттерді психологиялық дайындау негізін *М. Қ. Банаева* [13, 5-6 бб.] психологиялық пәндер бойынша білім беруді жетілдіру деп қарастырады. Мұнда психология пәндерінің мазмұнына қарым-қатынас психологиясының тиісті мәселелерін енгізу студенттің білікті маман, тұлға ретінде қалыптасуының шарты ретінде тағайындалған.

Сондай-ақ, психологиялық дайындау тұлғаның нақты бір қасиеттерін дамытуға немесе тұлға үшін аса мәнді кейбір проблемаларды шешуге орай өзекті болады. Айталық, *Е. А. Орлова* болашақ мұғалімдерді педагогикалық қарым-қатынас жасауға психологиялық дайындау мәселесін көтереді [14]. Осы сияқты, болашақ педагогтердің диагностикалық іс-әрекетке қатысты біліктіліктерінің жетілуі де жоғары оқу орнындағы психологиялық дайындау міндеті болып табылады. Бұл *Г. Ю. Козловскаяның* [15], *К. И. Дагаргулияның* [16] зерттеулеріне арқау болған. Университеттегі психологиялық дайындау процесінде студенттердің кәсіби мәнді тұлғалық қасиеттерін өздерінің жетілдіру мүмкіндіктері мен қажеттігін *И. В. Кондрина* көрсеткен-ді [17]. Осы орайда психологиялық дайындауды *О. А. Винокурова* студенттердің кәсіби тұрғыдан өзін-өзі жетілдіруге деген қажеттіліктерін өзекті етудің ахуалы ретінде анықтайды [18].

Өз зерттеулерінде *А. Д. Глоточкин, Ю. М. Забродин, В. Н. Парфенов* және *Б. А. Сосновский* [19; 20] психологиялық дайындаудың міндеттеріне шұғыл әрекеттердің белгілі бір түрлерін сәтті жүргізуге, тәуекелге, қауіпті жағдайларда қажетті қабілеттерді жұмылдыра алуды, қалыптастыруды, жетілдіруді жатқызады.

Психологиялық білім беру орта білім беру орындарының оқушылары үшін де маңызды болатыны сөзсіз. Мәселен, *Л.С. Колмогорова* [21] оқушыларды психологиялық дайындаудың тұжырымдамасын жасап, оның оқушылардың сензитивті жас кезеңдеріне байланысты заңдылықтарын, ерекшеліктерін анықтайды.

Ғылымда психологиялық дайындауды адамдардың жеке-дара ерекшеліктеріне орай психологиялық коррекцияны жүзеге асырумен байланыстыру ұстанымдары да бар. Мәселен, отандық ғалым *Х. Т. Шерьязданова* [12, 42 б.] жасаған студенттерді кәсіби дайындаудың психологиялық үлгісінде психологиялық коррекция аса өзекті міндет ретінде қарастырылады.

Ғылымдағы психологиялық дайындау тұжырымдамаларының ортақ тұстары, жалпы сипаттары бар:

1) басқа да дайындау түрлері сияқты, психологиялық дайындау да әрқашан іс-әрекетке, қарым-қатынасқа қатысты, және оның мазмұны сол іс-әрекеттің, қарым-қатынастың ерекшеліктерімен сипатталады;

2) психологиялық дайындау іс-әрекеттің, қарым-қатынастың нәтижелі, игілікті орындалуына, тұлғаның психологиялық дамуына бағытталады;

3) психологиялық дайындау арнайы психологиялық-педагогикалық ықпал ету технологиясы арқылы жүзеге асырылады және жетіледі;

4) психологиялық дайындау теориялары мен тәжірибесі әрқалай дәрежеде тұлғаның әртүрлі психологиялық қасиеттеріне қатысты мәселені қойғанмен, оған біртұтастық тұрғыдан қарау қағидасына негізделеді;

5) психологиялық дайындау қысқа мерзімдік, өздігінен жүзеге асатын емес, ол тұлға дамуындағы мақсат-бағдарлы, үздіксіз, тізбекті процесс ретінде жүзеге асырылуы тиіс;

6) студенттерді психологиялық дайындау дәстүрлі түрде психология пәні бойынша білім, дағды және біліктіліктің белгілі бір ауқымымен байланысты қарастырылады.

Жауынгерлерді әскери әрекетке үйрету мәселесіне қатысты және таза тәжірибе негізінде пайда болған психологиялық дайындау қазіргі кезде басқаша сипатпен анықталады. Ол нақты ғылыми базасы бар; мақсат-бағдарлы; жалпы кәсіби даярлықтың мақсаттары мен мазмұнына байланысты барлық мәселелердің жиынтығын қамти отырып, шешімін іздестіретін үдеріске айналды.

4.3. Психологиялық әзірлік – психологиялық дайындау үдерісінің нәтижесі

Психологиялық дайындау процесс ретінде нақты нәтиже беруі керек. Әдебиеттерде оның *«психологиялық әзір тұру»* және *«психологиялық даярлықта болу»* ұғымдарымен анықталатынын көрсетеді. Әлбетте, қазақ тілінде «әзірлік» және «даярлық» ұғымдары мағыналас, синоним сөздер [22, 606 б.]. Алайда, мағынасы бойынша «даярлықта болу» ұғымы – тұлғаның оқу, білу дәрежесін, академиялық білім меңгеру деңгейін; ал «әзір тұру» – қандайда

әрекетті шұғыл, жедел жүзеге асыруға психологиялық баптың келіп тұрғандығын білдіреді. Сондықтан оларды қолдануда өзіндік ерекшеліктер бар.

Әдетте психологиялық әзірлікті психология ғылымында нақты бір іс-әрекет түріне, төтенше жағдайларға, мәселен, АЭС операторларын, спортшыларды, әскери қызметтегі адамдарды, ұшқыштар мен ғарышкерлерді, өрт сөндірушілерді т.б. дайындауға қатысты анықтайды (*В. А. Бодров, П. И. Сергеюк, Л. Н. Захарова*, және т.б.). Ал, *К. К. Платонов, В. А. Сластенин, В. С. Ильин, Б. А. Сосновский, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. А. Деркач*, және т.б. жоғары мектепте кәсіби білім берудің жүйелі қорытындысы ретіндегі студенттердің кәсіби даярлығын оның аса маңызды бір жағы болатын психологиялық әзірлікпен байланыстырып қарастырады.

Ғылыми-психологиялық зерттеулерде тұлғаның психологиялық әзірлігі мәселе ретінде 1960-жылдары қойылып, қарастырыла бастайды [29]. Содан бері нақты бір кәсіби іс-әрекет түрлеріне қатысты психологиялық әзірлік ұғымы ғылыми еңбектерде, күнделікті өмірде және БАҚ-да жиі қолданылады. Бұл іс-әрекет пен қарым-қатынас салаларында әртүрлі психологиялық мәселелерді жұрттың жаппай аңғара бастауына; ал, бәрінен бұрын, белгілі бір еңбек түрі бойынша адамға, оның қызметі мен тұлғалық қасиеттеріне қойылатын талаптардың жаңаруымен, ұлғаюымен; психологиялық және әлеуметтік-психологиялық заңдылықтарды терең білу мен қолдануды қажет ететін тіршіліктегі міндеттердің күн сайын күрделеніп, қиындап жатқанымен байланысты болар.

Бұл күнде еңбек, спорт психологиясы мен педагогикалық, әлеуметтік психология салаларындағы нақты бір іс-әрекетті жүзеге асыруға деген психологиялық әзірліктің мәнін, мазмұнын және құрылымын анықтауда әртүрлі ғылыми ұстаным бар.

Бірқатар зерттеушілер (*Н. Д. Левитов, В. С. Ильин, В. А. Алаторцев*, және т.б.) психологиялық әзірлікті маманның өз қызметін атқару деңгейімен түсіндіреді. Психологиялық әзірлік тұлғаның кәсіби маңызды қасиеттерінен тұратын күрделі психологиялық құрылым әрі кез келген іс-әрекетті межеге жеткізетін басты шарт деп те анықталады [9]. Ғылымда психологиялық әзірліктің құрылымы, түрлері және деңгейлері ажыратылып, жіктеледі [6-8; 29 және т.б.].

Жалпы, іс-әрекетке психологиялық дайындау нәтижесі *К. К. Платонов* еңбектерінде нақтыланып тұжырымдалған. Оның көзқара-

сы бойынша, психологиялық дайындау іс-әрекетті сәтті орындауға психологиялық әзір тұруды қалыптастырумен аяқталуы керек. Психологиялық әзірлікті ғалым еңбекті қажетсінумен анықталатын уақытша психикалық күй ретінде қарастырады. Ал әзір тұру дәрежесін психологиялық даяр болу мазмұны мен сипаты анықтайды. Сонда, психологиялық даярлықтың ең жоғарғы деңгейіне психологиялық әзірлік сәйкес келеді.

Психологиялық әзірліктің мазмұны, сипаты нақты кәсіби іс-әрекетке қатысты зерттелген. Мәселен, жас авиаинженерлердің әскери-кәсіби іс-әрекетті жетілдіруіне психологиялық әзірлікті дамыту *С. В. Лазарев* [33] бойынша басты шарт болып табылады. Зерттеуші психологиялық әзірлікті күрделі құрылым ретінде талдап, оның құрамына адамның барлық психикалық іс-әрекеттері бағынышты түрде енеді деп санайды. Ал *С. С. Ильин* [34] басшы мамандардың іс-әрекетіндегі психологиялық әзірліктің шешуші мәнін нақтылай отырып, оның мазмұнын, құрылымын, диагностика жолдарын сипаттайды. Мұнда, психологиялық әзірлік адам психикасының іс-әрекет ерекшеліктеріне байланысты бейімделуге бағытталған өзгерістерімен сипатталады.

Психологиялық әзірлік жалпылық сипаттағы *құрамдас бөліктерден* тұрады:

- 1) *мотивациялық*: тұлғаның алға қойылған міндетті нәтижелі орындауды қажетсінуі, іс-әрекетке ден қоюы, жетістікке ұмтылуы;
- 2) *танымдық*: тұлғаның міндеттерді түсінуі, оның маңызын аңғаруы, мақсатқа жету жолдарын білуі, жағдайдың өзгеруін болжай алуы;
- 3) *эмоциялық*: тұлғаның жауапкершілікті сезінуі, шабыттануы, жетістікке жетуге сенімді болуы;
- 4) *ерік-жігерлілік*: тұлғаның өзін басқара алуы мен күштерін жұмылдыруы; міндетке зейінді, күш-қуатты шоғырландыра алуы; қорқу-жасқану сезімдерін жеңе алуы; кедергі, бөгет болатын әсерлерге көңіл аудармауы.

Бұл құрылым психологиялық әзірліктің күрделі байланыстар жүйесінде алатын орнын көрсетеді. Мұнда танымдық процестер іс-әрекеттің маңызды жақтарын, құрылымын және формасын бейнелейді. Эмоциялық жағдай психологиялық әзірлікті күшейтуге немесе төмендетуге әсер етеді. Ал, ерік сапалары арқасында әрекет тиімді орындалады.

Біршама еңбектерде [2; 30 және т.б.] іс-әрекетке психологиялық әзірлік іс-әрекетті жүзеге асыруға қажет **психикалық жағдай** ретінде анықталады. Психологиялық әзірлікті іс-әрекетке қажет психикалық жағдай деп қарастыру **Н. Д. Левитов** [28] зерттеулерінен бастау алады. Ол 1) **ұзақ уақыттық** және 2) «старт алдындағы жағдай» дейтін **қысқа мерзімді** іс-әрекетке психологиялық әзірлік түрлерін ажыратады. Ал, қысқа мерзімді психологиялық әзірліктің өзін **әдеттегідей, төмен және жоғары** деп үш түрге бөледі. Әдеттегідей психологиялық әзірлік үйреншікті іс-әрекетті жүзеге асыру алдында және талап-міндет бұрынғы кездерден күрделеніп кетпеген жағдайда пайда болады. Ал, шығармашылық сипаттағы немесе жаңа бір іс-әрекет түрі **жоғары психологиялық әзірлікті** өзекті етеді. Егер тұлғаның эмоциялық көріністері күшті және реттеуге келмейтін болса, онда, зейіннің шашыраңқылығымен, байыпсыз және бұрыс әрекеттермен көрінетін **төмен психологиялық әзірлік** байқалады. Сондай-ақ, уақытқа байланысты **алдын-ала** (жалпы немесе ұзақ мерзімді) және **уақытша, жағдаяттық психологиялық әзірлік** түрлері ажыратылады. Алдын-ала болатын психологиялық әзірлік тұлға меңгере алған, бұрыннан оның бойына сіңген бағдардан, білімнен, біліктіліктен, дағдылардан, қасиеттерден және іс-әрекет түрткісінен тұратын жиынтық ретінде түсініледі. Осының арқасында іс-әрекеттің дер кезіндегі міндеттерін орындауға немесе қажет уақытта белсенді әрекет етуге бейімделу және бар күшті жұмылдыра алу, нақтылы бір мінез-құлық формасын іштей құру сияқты тұлғаның ерекше психикалық күйлері қалыптасады.

Психология ғылымында белгілі бір кәсіби іс-әрекетке ғана емес, сонымен қатар тіршіліктің сан-саласына, мәселен, ана болуға, бірінші сыныпқа баратын балалардың мектепте оқуға психологиялық әзірлігі сияқты мәселелер де қойылады. Мысалы, психология ғылымында біршама қарастырылған 6-7 жастағы балалардың мектепте оқуға деген психологиялық әзірлігі олардың жан-жақты дамуымен байланысты анықталады. **Н. И. Гуткина** зерттеулері бойынша мұндай психологиялық әзірлік баланың жасына лайықты дамыған 1) аффективті-қажеттілік саласын, 2) кез келген іс-әрекеттегі ырықтылық саласын, 3) зияткерлік саласын, 4) сөйлеу саласын қамтитын параметрлерден тұрады [32, 9 б.].

Психологиялық әзірліктің негізі, сипаты іс-әрекеттің нақты түрлеріне ғана қатысты анықталмайды. Мәселен, **Л. И. Бершедо-**

ва зерттеу жұмыстарында психологиялық әзірлікті жас кезеңіндегі даму сатыларынан өтудегі дағдарыс тұстарында пайда болатын тұлғалық жаңа құрылым ретінде түсіндіреді [31]. Бірақ қай тұрғы болмасын психологиялық әзірлікті мақсат-бағдарлы психологиялық-педагогикалық әсер ету нәтижесі ретінде қарастырады.

Психологиялық әзір тұру зерттеушілердің ғылыми ұстанымдарына орай әртүрлі болып сипатталады. **А. Ц. Пуни** [11] зерттеулерінде психологиялық әзірлік күрделі, біртұтас тұлғалық көрініс және психикалық күйдің формасы болып табылады. Сонда, психологиялық әзірлік адамның өз күшіне деген асқан сенімділігі; эмоциялық реакциялардың оңтайлы деңгейі; бөгет-кедергілерге мойымайтын қайсарлықтың жоғары дәрежесі; өз әрекеттері, ақыл-ойы мен сезімдері арқылы мінез-құлқын ырықты түрде басқара алуға қабілеттілік; аянбай сайысқа түсу және жеңіске ұмтылыс таныту бойынша сипатталады. **А. Ц. Пуни** пікірінше, психологиялық білім беру арқылы психологиялық әзірлік қана емес, стресс жағдайларында да жетістікке жету үшін аса маңызды психикалық, психологиялық және физикалық қасиеттер жетіледі; жоғары нәтиже үшін күрескерлік тәрбиеленеді.

Ғылым мен тәжірибеде психологиялық әзірліктің көпжақтылық сипаты ескеріле бермейді. Сондықтан, психологиялық әзірлік спортшыларға ғана емес, табанды, батыл болуды, «нар тәуекел» деуді қажет ететін; ал, қорғаншақтық, жасықтық танытуды немесе жетістікке жете алмай, қажып, титықтап қалатындарды қор көретін мына заманда жастар, олардың арасында студенттер үшін де аса өзекті болары сөзсіз. Сондай-ақ, психологиялық дайындаудың психологиялық әзірлікті арттыруға бағытталуы кейбір дербес іс-әрекетке бейімделе алмайтын; балажан ата-аналардың «жетегіндегі»; отбасындағы «бейқам бала» рөлінен жоғары мектепте де шыға алмай жүретін; болымсыз жағдайлардан «беті қайта қалатын» кейбір қазақ жастарын кәсіби дайындау жүйесінің теориясы мен тәжірибесінде маңызды болмақ.

4.4. Психологиялық даярлық – тұлға және маман дамуының шарты

Психологиялық дайындау үдерісінің нәтижесін іс-әрекетті, қарым-қатынасты жүзеге асыруға, жетілдіруге *психологиялық*

даярлық болады. Психологиялық даярлық күрделі, тұрақты тұлғалық құрылым болып табылады. Психологиялық даярлық аса жинақылықты, психологиялық шыңдалуды, ерекше жоғары біліктілікті қажет ететін іс-әрекет процесінде танылады. Психологиялық даярлық кәсіби іс-әрекеттің жетістігін, межелілігін анықтайды.

Психологиялық даярлық білім, біліктілік, дағдылар және сан килы тұлғалық қасиеттер жүйесінен құралады. Бұл құрылым ұзақ уақыт **тұрақтылық** сипатта болады. Сонымен қатар, психологиялық даярлық уақытша әзірлік күйіне; сол сәттегі жағдайды, талаптарды есепке алуға; қажетті мінез-құлық формасын өзекті етуге сәйкес қарастырылады. Осыған орай психологиялық даярлық кез келген жағдаят міндеттерін нәтижелі орындаудағы, күрделі мәселелерді шешудегі ерекше тұрақтылығымен анықталады. Психологиялық даярлық іс-әрекетті, қарым-қатынасты психологиялық тұрғыдан қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін ішкі ахуал және осы іс-әрекетті, қарым-қатынасты ұйымдастыру, жүзеге асыру құралдарының жүйесі болып табылады. Ал, психологиялық әзірлік нақ сәтіндегі міндеттерді шешу; дер кезінде оңтайлы шешім қабылдау; белсенді түрде кірісу; шұғыл әрекет ету ретінде түсіну керек. Онда, психологиялық әзірлік психологиялық даярлықтың құрамына қамтылады.

Бірақ, психологиялық әзірлікті әлдеқайда тұрақты құрылым деп қарастырған қисынды. Тұрақты психологиялық әзірліктің сипаты тек кез келген іс-әрекеттің, қарым-қатынастың тұлғалық мағынаға ие болуымен түсініледі. Бұл студенттердің батыл, жедел шешім қабылдай алу әрекеттерін жетілдіретін психологиялық техникаларды таңдап, қолдануды өзекті де маңызды деп қарастыруға негіз болады.

Ерекше ықпалдасқан құрылым ретіндегі психологиялық даярлығы бар тұлғада мол қуат пен әлеует имманентті болады. Сондықтан ол қашанда психологиялық әзірлікті таныта алады. Психологиялық әзірлік жай уақытта, яғни қандай да бір әрекет ету өзекті емес кезде, **А. А. Ухтомскийдің** [35] физиологиялық тұрғыдан іс-әрекетке әзірлік жағдайын анықтап, бейнелеген терминдерімен айтқанда, **«оперативті тыныштықта»** болады. Бірақ, тұрақты түрде **«әлеуетті доминанта»** күйін сақтайды. Сонда, психологиялық даярлығы дамыған тұлға қажет кезде психологиялық әзірлік таныту мүмкіндігіне ие болмақ. Бұдан, психологиялық әзірлік психологиялық даярлық негізінде өзекті болатын күрделі

құрылымдық қасиет ретінде анықталады. Іс-әрекет үшін оның **мағыналық, мақсаттық және амалдық деңгейлерде** өзекті болуы тиімді. Осыған орай, студенттердің психологиялық даярлығы арнайы ұйымдастырылатын психологиялық дайындау үдерісі арқылы ғана оңтайлы жетіледі.

А. А. Деркач [30, 170 б.] шығармашылық еңбекке психологиялық даярлықты қалыптастырудың мынадай жағдайларын бөліп көрсетеді:

- 1) өзбеттілік пен мәдениетті сыни тұрғыдан меңгеру;
- 2) қоғамдық-мәнді мәселелерді шешуде белсенділік таныту;
- 3) шығармашылық әлеуеті бар тұлғаның психикалық процестерін арнайы дамыту.

Бұл көзқарас психологиялық даярлық мәселесін кең түрде қарауға мүмкіндік береді. Алайда, осы және мәселеге қатысты бірде-бір зерттеу жұмысында психологиялық даярлық тұлғаның өз іс-әрекетін, басқа адамдармен қарым-қатынасын оңтайлы етуге, жетілдіруге, дамытуға бағытталған өзіндік әрекеттері арқылы анықталмаған: тек білім беру арқылы кәсіби іс-әрекетке дағдылану, бейімделу, одан тұлғаның шеберлік деңгейіне көтерілу шарттары ғана қойылады.

Психологиялық даярлығы жетілген тұлға маман, белгілі бір әлеуметтік рөлді атқаратын тұлға ретінде білімділігі, дағдысы, біліктілігі, құзіреттілігі, қабілеті, ерік-күші, эмоциялық орнықтылығы, оперативтілігі арқылы өзін басқаларға таныту мүмкіндігі арқылы сипатталады. Психологиялық даярлық тұлғаның кезкелген іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруі мен сол арқылы оның өзін дамыту бірлігінен болатын әлеуетті мүмкіндіктер ретінде анықталады [36]. Зерттеуші еңбектерінде психологиялық даярлықтың рухани-ізгіліктік негізі; оның арнайы психологиялық дайындаудан тәуелділігі; рефлексиялық сипаты; салауаттық және мәдени тұрғыдан мәні; ұлттық сипаты мәселе ретінде көтерілген.

Сонымен, іс-әрекетке психологиялық әзір тұруды **психологиялық даярлықтың жағдаятқа қатысты көрсеткіші, құраушысы** ретінде анықтау толымды болады. Сонымен қатар, психологиялық дайындау нәтижелерін ең алдымен психологиялық даяр болу немесе даярлық ұғымы анықтайды. Адамның өмірінде, тіршілігінде психологиялық әзірлікті сәт сайын қажет ететін өзіндік, дербес мәселелері мен міндеттері санап шегіне жетуге де келмейді. Осы-

ған орай психологиялық даярлықты студенттердің психологиялық әзірлік ретінде кез келген әлеуметтік жағдаятта өзекті ете алатын көпмақсатты сипаты бар әлеуетті мүмкіндіктері деп қарастырған жөн.

Олай болса, жоғары мектепте психологиялық дайындау жүйесінің бағыт-бағдарларын нақтылау және жаңа мағынада қарастыру қажет. Осы орайда жоғары оқу орындарында психологиялық дайындау көбінесе психология пәндері бойынша білім беру арқылы жүзеге асырылады.

4.5. Психологиялық даярлықтың құрылымы

Психологиялық даярлық адамның жеке басы үшін ғана емес, оның айналасы мен қоғам дамуы үшін де аса мәнді болады.

Психологиялық даярлық бір-бірімен тығыз байланысты, өзара тәуелді құраушылардан түзіледі [36]. Осыған орай психологиялық даярлық бірден қалыптасып, дамып, жетілуі мүмкін емес. Аталмыш құрылым психологиялық білім беру барысында сатылы түрде дамиды. Ол *психологиялық сауат ашу, психологиялық құзіретті дамыту және психологиялық мәдениетті игеру* деңгейлеріне салыстырмалы түрде ажыратылады.

Психологиялық сауат. Психологиялық білім беру барысында студенттер психологиялық сауатты меңгереді. Мәдениеттің аса маңызды негізі, білім жолында міндетті түрде алуды қажет ететін бас-тапқы меже [63, 344 б.] ретінде жалпы сауаттылықтың анықталуы бойынша психологиялық сауаттың мәнін, мазмұнын айқындауға болады.

Б. С. Ерасов, Е. А. Климов, Б. С. Гершунский, Л. С. Колмогорова, Ж. Ы. Намазбаева сынды ғалымдар сауатты әрі білімділіктің, әрі құзіреттіліктің, әрі жалпы мәдениеттіліктің ең алғашқы бас-палдағы деп санайды.

Психологиялық сауаттың тұлға үшін аса қажеттілігін *Ж. Ы. Намазбаева* былайша жазады: «...адам психикасының негізгі заңдылықтары мен мазмұнын білу әрқайсымыздың психологиялық құзырымызды өсіруге, өз мәселелерімізге сауатты тұрғыдан қарауға, қоршаған ортамен қарым-қатынас жасау және тұлғалық қалыптасуына мүмкіндік береді. Күнделікті өмірдегі сәтсіздіктер мен

уайымдар, дау-дамайлар көбінесе психологиялық сауатсыздықтың салдарынан пайда болады». Сонымен қатар, психологиялық сауаттың арқасында «...Сіз айналаңыздағы ақиқатқа, ең бастысы, өзіңізге немқұрайлы емес, белсенді қарайтын боласыз» – деп, оны субъектілік ұстанымның пайда болу, жетілу көзі ретінде түйін жасайды [64, 46.].

Е. А. Климовтың [53] пікірінше кез келген маман өзара түсінісу, оқыту, басқару барысында өз идеяларын, ойларын, көңіл-күйін басқаларға жеткізе алуы қажет. Бұған қоса маман өзінің ішкі жандүниесін реттеуі мен ғылыми негізде өзін-өзі жетілдіруі де аса маңызды. Сондықтан, ғалым кез келген маманның «психологиялық сауатты» болу мақсатында психологиялық білім алуы тиіс деп санайды.

Жоғары мектепте болашақ мамандар психологиялық сауатты психикалық құбылыстар жайлы білім-дағдымен өз ой-өрісін, парасатзерделігін, тұлғалық сапаларын, іс-әрекетін, қарым-қатынасын жетілдіру мақсатында меңгеруі тиіс. Бірақ, психологиялық сауат жастардың басқа адамдарға олардың ықтиярынсыз психологиялық әсер ету, ықпал жасау ниеті, бағдары бойынша білімге негізделмеуі қажет. Басқаша айтқанда, тұлғаның басқалармен өзара әрекет пен өзара қатынасында психологиялық сауатты манипуляциялық немесе салдары зардапты құрал ретінде пайдалану үшін жетілмеуі тиіс. Психологиялық сауаттың іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы, тұлғалық дамудағы студенттердің өзіндік оңды өзгерістеріне, дамуына, басқаларға рухани-адамгершілік қатынас сақтауға және тек өздеріне қатысты психологиялық мәселелерді шешуге мүмкіндік беруі қажет.

Психологиялық сауат бұл теория мен практикада іске асырылатын ерекше бір әрекеттерді анықтайды. Психологиялық сауаттың рухани-адамгершілік бағытта өзгертетін, қайта құрайтын және тұлғаның өзімен жұмыс жасауына, өзін өзгертуіне, өзін дамытуына, өзінің психикалық процестері мен жағдайын реттеуіне, өз қасиеттерін танытуына, ішкі қуатын оятуына мүмкіндік беретін жеке-дара құралдармен қамтамасыз ету функциясы оның практикалық, өмірлік маңызын көрсетеді. Әрі психологиялық сауат студенттердің өзін-өзі тануына, өзін өзгертуіне және өзін-өзі жетілдіруіне негіз болады.

Психологиялық сауат оқу жоспарына, бағдарламаларына, мазмұнына сәйкес психология пәндері бойынша психологиялық білімді

– ұғымдарды, жәйттерді, түсініктерді, заңдылықтарды, механизмдерді және қарым-қатынас, іс-әрекет салаларында қажет болатын дағды мен икемділіктерді меңгеру нәтижесі болады. Мұнда ғылыми негіздегі біліммен қатар әлеуметтік ортада мәнді болатын, ұлттық және мәдени құндылықтар тарапынан құпталатын салт-дәстүр, рөлдік қарым-қатынас, этика негізіндегі студенттердің тұрмыстық деңгейде меңгерген психологиялық білімі де қамтылады.

Студенттердің психологиялық сауаты олардың психика, психикалық және психологиялық денсаулық, қарым-қатынас, іс-әрекет жайлы ғылыми негізделген мағлұматтары мен тұрмыстағы психологиялық тәжірибелерінен көрінеді. Әрине, субъектілік қасиеттеріне орай студенттердің психологиялық сауатты жетілдіруі біртекті болмайды. Сондай-ақ, психологиялық сауат студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетінің, қарым-қатынасының, өзіндік дамуының міндеттерін түрліше шешуге мүмкіндік береді.

Студенттердің психологиялық сауатын жетілдірудің негізі психологиялық пәндер бойынша білім мазмұны болып табылады. Нақтысында, психологиялық сауат меңгеру деңгейі психология курстары бойынша оқу жоспарларындағы кесімді бір уақыт пен оқу бағдарламаларында көрсетілген нақты тақырыптар көлемінде академиялық білім алумен анықталады. Сонымен қатар, психологиялық сауатты жетілдіру психология бойынша сабақтан тыс ұйымдастырылатын психологиялық диагностика, пропедевтика, дамытушы шараларына және студенттердің өзіндік жұмыстарына арқаланады.

Психология пәндері бойынша психологиялық жәйттерді, оның заңдылықтары мен механизмдерін белсенді түрде оқып-білу психологиялық сауат меңгеру деңгейін сипаттайды. Психологиялық сауат студенттердің психология пәндеріне деген қызығушылықтары мен оларды оқып-білу мотивтерінің, түрлі мәселелік жағдаяттарын шешуде психологиялық ақпараттарды қажетсінулері негізінде дамиды.

Сонымен, жоғары мектепте психологиялық білім беру процесінің басты міндеті студенттердің психологиялық сауаттарын жетілдіру болып табылады.

Психологиялық құзірет. Психологиялық сауат негізінде болашақ мамандардың өздері үшін мәнді іс-әрекетті, қарым-қатынасты «психологияландыруына» (*И. Песталоцци*) мүмкіндік беретін **психологиялық құзірет** жетіледі.

Күзiреттiлiк адамның өз өмiр жағдайында жинақталады. Ол тұлға мақсаты болатын табысқа жетуге мүмкiндiк бередi. Әрi, күзiреттiлiк қолданылуы әлдеқайда тиiмдi, құнды тәжiрибе болып табылады.

Ал, психологиялық бiлiм беру, психологиялық дайындау iс-әрекеттерiн сипаттағанда аталмыш ұғым жиi қолданылады (**Е. А. Климов, Л. С. Колмогорова, М. В. Попова**, және т.б.).

Әдетте, ғылымда белгiлi бiр бiлiм мен дағдылар жиынтығы күзiреттiлiк құрамына енiп, оның негiзi ретiнде түсiндiрiледi [65, 3 б.]. Сондай-ақ, **М. А. Холодная** күзiреттiлiктi кез келген iс-әрекетке қатысты жалпы түрде анықталады: «Күзiреттiлiк – iс-әрекеттiң сәйкес саласында тиiмдi шешiм қабылдауға мүмкiндiк беретiндей арнайы бiлiмдердiң ерекше топтасқан типi» [66, 369 б.].

Психологиялық еңбектерде нақты бiр мәселенi шешуге байланысты психологиялық күзiрет әр жақты қарастырылады.

1970-шi жылдардың орта кезiнен бастап психология мен педагогика ғылымдарында қарым-қатынасты жетiлдiру мәселелерiн шешуге орай **коммуникациялық күзiрет** ұғымы қолданысқа ендi. Мұнда коммуникациялық күзiреттiң (**Т. Гордон, Л. А. Петровская, Ю. Н. Емельянов, Н. Н. Обозов**, және т.б.) анықталуына, сипаттамаларына орай ол психологиялық күзiреттiң құрамына кiредi.

Алғаш рет жалпыланған өлшемдерiн тағайындап, коммуникациялық күзiреттi **Т. Гордон** [67] сипаттаған-ды. Ол аталмыш ұғымды адамның өз еркiндiгiн сақтай отырып, кез келген күрделi жағдайдан сытылып шыға алуға және сондай мүмкiндiктi қарым-қатынас жасаған адамына да беруге икемдiлiгi ретiнде анықтайды. Сонда, адамдардың тәуелсiз, ерiктi тұлғалар ретiнде қарым-қатынас жасау мүмкiндiктерiнiң жетiле түсуi, тым болмағанда, кемiп қалмауы коммуникациялық күзiреттiң басты өлшеми болып табылады. Басқаша айтқанда, қарым-қатынаста адамдардың тепе-тең немесе серiктестiк позицияны ұстануы күзiреттiлiктi көрсетедi.

Л. А. Петровская мен оның серiктестерi коммуникациялық күзiреттi «адамдардың басқалармен қажеттi байланыс орнатуға және оны қуаттауға қабiлеттiлiгi»,– деп анықтайды [68, 3 б.]. Аталмыш ұғымды **Ю. И. Емельянов** [69] та осы мағынада қарастырады. Коммуникациялық күзiрет құрамына қарым-қатынас процесiн тиiмдi iске асыруды қамтамасыз ететiн белгiлi бiр бiлiм мен икемдiлiктер кiредi. Олар байланыс орнату дағдысы, қарым-қатынастағы

серіктесті түсіну, эмоциялық ширығуға жол бермеу, мүдделерді таныта алу мен өзара үйлестіру, пікірталас жасауға төселу сынды қасиеттерді бейнелейді.

Психологиялық құзірет студенттердің өз іс-әрекетін, басқа адамдармен жасайтын қарым-қатынасын, эмоциялық дүниесін, тұлғалық болмысын оңтайлы түрде реттеуге, бақылауға, дамытуға, жетілдіруге және таныта алуға бейім болуы арқылы анықталады.

Мұндай психологиялық құзірет психологиялық сауаттың – меңгерілген білім мен дағдының орнымен, тиімді қолданылуын білдіреді. Олай болса, психологиялық құзірет тұлғаның өмір жағдайындағы, іс-әрекетіндегі, басқа адамдармен қарым-қатынасындағы кез келген өзінің міндет-мәселелерін нәтижелі шешуді қамтамасыз етеді. Аталмыш ұғым студенттердің тұрмыстық дәрежедегі психологиялық білімді, яғни жастардың өздерінің өткен тәжірибелерін; қоғамдық-әлеуметтік тәжірибелерді орынды қолдануын қажет етеді.

Бұл сатыдағы психологиялық даярлық студенттердің әлеуметтік нормаларды және басқа адамдардың мінез-құлық, іс-әрекет, қарым-қатынас үлгілері мен тәжірибелерін, берілген нұсқауларды, бағдарларды тапжылтпай, сол қалпында өзгеріссіз қайталаудан, таптаурындықтан түбегейлі бастартуға жағдай болатынын көрсетеді.

Сонымен, субъект ретіндегі студенттердің психологиялық құзіретін мыналар сипаттайды:

- іс-әрекет, қарым-қатынас, таным мен өзіндік тану, өзіндік даму, өзін-өзі өзектендіру процестеріне қатысты жеке бас мәселелерін тиімді шешуді қамтамасыз ететін психологиялық құралдарды, әдіс-тәсілдерді белсенді түрде меңгеру және орынды қолдану;

- тәжірибе мен тұрмыстық психологиялық білімге дәлме-дәл талдау жасап, тандап, әлеуметтік ортаның нормаларын ескере отырып пайдалану;

- кең әлеуметтік диапазондағы өзінің психологиялық мәселелерін орайлы шешу үшін психологиялық сауатты ұдайы жетілдіруге қабілетті болу;

- әртүрлі жағдайларда іс-әрекетті, қарым-қатынасты, мінез-құлықты жетілдіруге бейімділік таныту.

Психологиялық құзіретті дамыту деңгейі кеңістік пен уақыт бойынша әлдеқайда ауқымды. Психологиялық құзіретті дамыту студенттердің жоғары мектептегі оқу іс-әрекетке, қарым-қатынасқа

қатысты мәселелік жағдаяттарын өздерінің шешуін қамтамасыз ететін үдеріс болып табылады. Бұл процесті «тереңдетілген ғылыми-практикалық» деп те шартты түрде атауға болады. Себебі, ол жағдаятты өздерінің шешулері үшін студенттердің ғылыми-психологиялық білімді үздіксіз, үнемі жетілдіруін және оған қалтқысыз арқалануын көздейді. Мұнда психология курстары бойынша оқу бағдарламаларының көлемінде меңгерілетін теориялық білім мен практикалық әрекеттің әлдеқайда кеңейтілуі; терең де жан-жақты болуы алға қойылады.

Психологиялық сауатты студенттердің психология негіздері бойынша білімі болады. Ал, психологиялық құзіретті болашақ мамандар іс-әрекет, қарым-қатынас, психика формалары, тұлға бойынша психологиялық жәйттерді, заңдылықтарды және механизмдерді тек біліп, түсініп ғана қоймайды. Олар білгендерін іске асыра алады. Әрі, осы психологиялық білімдерін өз мәселелерін шешуде дәл және тиімді қолдана алады; өздерінің маман және тұлға ретінде даму, жетілу процестерін, басқалармен қарым-қатынасын психологиялық тұрғыдан қамдай алады. Психологиялық сауатты жас өз белсенділігі, ниет-тілегі, білуге деген ұмтылысы, өзіндік жұмыс жасаудағы дербестігі мен ерік-жігері арқасында психология бойынша ой-өрісі, эрудициясы кең, білімді болып келеді. Осындай деңгейден психологиялық құзірет дәрежесіне жеткен студент өзінің жеке бас жағдайларына қатысты іс-әрекетінде және басқа адамдармен қарым-қатынасында психологиялық білімді субъектілікпен іске асыра алады. Сонда, студенттердің психологиялық құзіретін дамыту, жетілдіру мақсаты психологиялық сауатты тәжірибеге бағыттауды өзекті етеді.

Психологиялық мәдениет. Психологиялық даярлықтың белгілеріне, функциялары мен мазмұндық сипаттамалары оның ең жоғары даму деңгейінің «мәдениет» категориясына байланысы аңғарылады. Сондықтан, бұл сатыдағы психологиялық даярлық жалпы мәдениеттің құрамдас бір бөлігі ретінде *«психологиялық мәдениет»* деп аталады.

Психологиялық мәдениет 1) студенттердің жалпы іс-әрекетті психологияландыра алуына әлеует болады; 2) болашақ мамандардың қарым-қатынас саласын жетілдіру ахуалы ретінде анықталады; 3) студенттердің өзін-өзі өзектендіруін қамтамасыз етеді.

Психологиялық мәдениеттің психологиялық даярлықтың алдыңғы деңгейлерінен өзіндік ерекшелігі бар. Ол ерекшелік психо-

логиялық мәдениеттің өзегі басқаларға деген құнды қатынас болатынымен анықталады. Психологиялық мәдениет адамзаттың ізгіліктілік, рухани-адамгершілік қағидаларына тіректеледі. Сонымен қатар, қазақ жастарының психологиялық мәдениеті әрқашан қазақ халқының ұлттық құндылықтарының, рухани мұрасының негізі болатын рухани-адамгершілік қасиеттерге негізделеді. Сондықтан, психологиялық мәдениеттің рухани-адамгершілік қасиет жүйесін ұстаушы негізі болады.

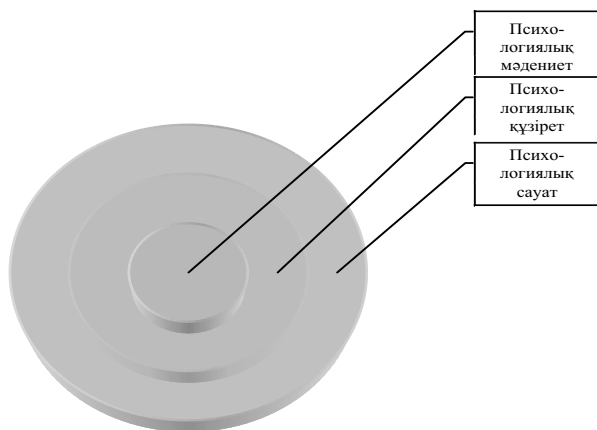
Психологиялық мәдениет психологиялық сауатты, психологиялық құзіретті дамытып, жетілдіру процестерінің жалғасы болып табылады.

Психологиялық құзіреттің дамуы «Мен»-ді және «Басқа»-ны өзара сәйкестендіруге байланысты. Мұнда алдымен басқаның бойындағы кейбір қасиеттерді қабылдау мен түсіну жүзеге асырылады. Одан кейін оларды өз мүмкіндіктері мен қабілеттеріне байланысты тандау, өзін өзгерту немесе түрлендіру қажеттігін саналы түрде ұйғарады. Бұл студенттердің өз психологиялық мүмкіндіктерін барынша толымды көрсетуге деген мотивацияның орнығып, дамуына әкелмей қоймайды. Ал, өз психологиялық мүмкіндіктерінің шектілігі мен психологиялық даярлықты жоғары деңгейде дамытуға қажеттілік арасындағы қайшылықты субъектілікпен шешу арқылы студенттер психологиялық мәдениетті игеруге әлеуеттілігін көрсете алады.

Психологиялық мәдениет ашық жүйе болып табылады. Ал, кез келген ашық жүйе басқа да жүйелермен өзара байланыста дамуға, толымды трансформациялануға әлеуетті келеді.

Психологиялық мәдениет жастардың өзін-өзі рухани-адамгершілік жағынан дамыту мен өзін-өзі өзектендіру мәселелерін психологияландыруға, яғни психологиялық жолмен шешуге мүмкіндік береді.

Сонда, психологиялық сауат меңгеру, психологиялық құзіретті дамыту және психологиялық мәдениетті игеру деңгейлері арасында өзара үйлесімді байланыс, тәуелділік бар. Сондықтан, олар *бір-тұтас жүйені* құрайды (4.5.1-сурет). Олардың алдыңғысы өзіндік ерекшелігі бар әрі одан әлдеқайда жоғары деңгейдегі жүйеше болып табылатын кейінгінің құраушы компоненті ретінде анықталады. Психологиялық даярлық деңгейлерінің бірінен екіншісіне өтуі олардың әрқайсысына сәйкес болатын нәтижелермен шарттасқан.



4.5.1-сурет. Психологиялық даярлық сатылары

Студенттердің психологиялық даярлықтарының деңгейлі дамуына ерекше сипаттар тән. Мұнда психологиялық сауат меңгеру, психологиялық құзіретті дамыту мен психологиялық мәдениетті игеру деңгейлері мақсат-міндеттері, мазмұны мен технологияларына ғана емес, сондай-ақ оларға жұмсалатын уақыт көлемі бойынша, ықпал ету ауқымдарына қатысты, жалпылану ерекшеліктеріне және тұрақтылық қасиеттеріне байланысты да бір-бірінен айырмашылықтары болады.

Болашақ мамандардың психологиялық сауат ашудан психологиялық мәдениетті игеру деңгейіне дейін көтерілуі танымдық процестердің ырықтылығының үйреншікті болуына; шығармашылықтың, тұлғалық сапалар мен өзіндік сана-сезімнің дамуына; адамгершілік-рухани құндылықтардың әрдайым өзекті болуына; жағымды эмоциялық жай-күйдің тұрақтануына; кәсіби мәнді қарым-қатынас қасиеттерінің жетілуіне және кез келген іс-әрекет тиімділігінің артуына міндетті түрде ықпал етеді.

Психологиялық даярлықтың неғұрлым жоғары деңгейлеріне құрылымдардың соғұрлым тұрақты болуы сәйкес келеді. Мұнда нақты бір оқу жоспарына қатысты психологиялық сауат ашумен ғана шектелу негізіндегі психологиялық даярлық тұрақты құрылым ретінде анықтала алмайды. Сондай-ақ, психологиялық құзірет нақты бір жағдаяттарға ғана қатысты тұрақтылықпен сипатталуы мүмкін. Тек психологиялық мәдениет қана кез келген жағдаяттан

тыс субъектіліктің, басқаларға рухани-адамгершілік қатынастың тұрақтылығын барынша анықтайды.

Жоғары мектепте психологиялық білім беру арқылы студенттердің психологиялық сауаты мен психологиялық құзіретін дамыту, жетілдіру нақты жүзеге асыруға болатын процесс. Ал, ерекше дарындылықпен, ізгілікпен, белсенділікпен өзгешеленбесе, кез келген адам үшін мәдениеттің қандайын да қалыптастыру, дамыту, жетілдіру ықтималдығы аса төмен болмақ. Демек, психологиялық сауат, психологиялық құзірет деңгейлеріне кез келген болашақ маман жете алғанымен, психологиялық мәдениет жалпылық сипатта бола бермейді.

Дегенмен, психологиялық мәдениетті игеру шешілмейтін мәселе емес. Себебі, біріншіден, психологиялық мәдениет – кез келген іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, даму процестерінің жетілуін психологияландыратын «темірқазық» ретінде тиімді. Екіншіден, психологиялық білім беру ортасы психологиялық мәдениетті игеруге жағдай жасай алады. Үшіншіден, психологиялық мәдениетті игеруге кез келген тұлғаның әлеуетті мүмкіндігі болады. Төртіншіден, психологиялық мәдениет – рухани-адамгершілік негіздегі ізгілікті, позитивті құрылым. Сондықтан, болашақ мамандардың психологиялық мәдениетті игеруі жоғары мектепте психологиялық білім берудің басты бағыты болып табылады. Психологиялық мәдениет студенттердің бүкіл тіршілік әрекетін психологияландыру үшін, олардың өз өмірінің авторы болуы үшін қажет.

Сонымен, жоғары мектептегі психологиялық білім беру студенттердің деңгейлі түрде психологиялық сауатын ашуын, психологиялық құзіреттілігін жетілдіруін, психологиялық мәдениетті игеруін қамтамасыз ететіндей әр бағытта болуы қажет. Тек сонда ғана жоғары оқу орындарында студенттердің тұлға, маман ретінде дамуы негізді болады.

4.6. Студенттерге психологиялық білім беру: генезисі, құрылымы, қызметі мен беталыстары

Қазіргі қоғамдағы түбегейлі өзгеріс-бетбұрыстар жағдайында кәсіби және тұлғалық дамуды қарқынды ететін білім түрлеріне, технологияларға қажеттілік барынша артып келе жатыр. Осыған

байланысты, студенттерге *психологиялық білім беруді* тиімділікпен жүзеге асыру аса маңызды болып табылады.

Психологиялық білім берудің тарихы мен жетілуін талдау, функциялары мен беталыстарын анықтау Қазақстан Республикасында болашақ мамандарды кәсіби дайындау жүйесін оңтайландырудың алғышарттарын тағайындауға мүмкіндік береді.

Бүгінгі таңда жоғары оқу орындарындағы көптеген мамандықтарға *психология пәні* бойынша дәріс беріледі. Жоғары мектепте психология пәндері бойынша білім берудің маңызды да шешуші рөлі талай еңбектерде аталады. Осы орайда *Е. И. Исаев* [37], *Е. А. Климов* [30], *В. А. Сластенин* [25], *Х. Т. Шерьяданова* [12; 38] сынды зерттеушілер өз еңбектерінде психологиялық дайындаудың тиімділігін жоғары оқу орнында арнайы оқылатын психология пәнінің мүмкіндіктерін барынша толық пайдаланумен байланыстырады.

Елімізде бүгінгі психология пәндерінің жалпы құрылымдары мен мазмұны, қамтыған психологиялық мәселелері мен ғылыми тұрғылары Кеңес кезінде жалпыланған бағытқа сәйкес. Сондықтан республикадағы психология бойынша білім беру тарихы Одақ көлеміндегі психолог-ғалымдардың еңбектерімен тікелей байланысты. Осы орайда жоғары мектептерде психологиялық білім беруге тарихи талдау ресейлік және басқа да алыс-жақын елдердегі психология ғылымдарының даму жолын қамтиды. Сонымен қатар, студенттерге психологиялық білім беру мәселесі жоғары оқу орындарында психология пәндері бойынша оқыту, білім беру арқылы ғана түсіндіріліп, шешілді. Басқаша айтқанда, көптеген жылдар бойы психологиялық-педагогикалық ғылым мен тәжірибеде жоғары мектептерде психология бойынша оқыту студенттерге психологиялық білім берумен бір, тепе-тең мағынада қарастырылып келеді.

Жоғары оқу орындарында *студенттерге психологиялық білім беру тарихы* болашақ педагогтерді кәсіби дайындау жүйесінің негізінде бастау алды және оның аясында одан әрі даму, жетілу мүмкіндігіне ие болды. Ал, педагогтерге жүйелі психологиялық ағартудың аса қажеттігін *И. Песталоцци*, *К. Д. Ушинский* сынды ағартушылар көтерген-ді. Сонымен қатар, олар педагогикалық іс-әрекет пен білім беруді психологияландыруға қадам жасаған еді.

Сонда, жоғары мектепте психология пәндерін оқытудың тарихи жолдары, кезеңдері студенттерге психологиялық білім беру жүйесінің тарихын да көрсетеді.

Алғаш рет эмбебаптық сипаттағы *психология курсы*н 1892 жылы **Г. И. Челпанов** дайындаған. Ал, тұңғыш **психология оқулығын** 1905 жылы жазған да **Г. И. Челпанов** [39] болды. Оқулық төрт бөлімнен тұрды. Кіріспе бөлімде бес параграф – оқулық мазмұнының жалпы жоспары; психология пәнінің анықтамасы; зерттеу әдістерінің сипаттамасы; психикалық құбылыстардың жіктемесі; физиологиялық механизмдер жайлы мәліметтер қамтылған. Ал, келесі үш бөлімдегі психологиялық ақпараттар «Таным психологиясы», «Сезім психологиясы», «Ерік психологиясы» деген атаулармен жинақталған. Аталмыш оқулықтың әрбір тарауынан кейін қайталауға арналған сұрақтар келтірілген.

Психология пәні бойынша тұңғыш **оқу бағдарламасын** 1916 жылы **А. И. Введенский** құрастырады [40]. Қазіргі кезде де көптеген психология бойынша оқу құралдарының негізіне аталмыш бағдарлама алынады.

Осыдан 1930 жылға дейін әрбір жоғары оқу орнының өздері дербес оқу бағдарламаларын жасады. Бұл кезеңде барлық жоғары мектептерге арналған бірегей типтік бағдарлама болмады.

1930-1931 оқу жылдарында оқу жоспарларын біртекті жетілдіру жолға қойыла бастады. Осыған орай, 1933 жылдан бастап, барлық педагогикалық мамандықтардың оқу жоспарларына **60 сағат көлемінде психология, 80 сағат көлемінде педология** енгізіледі. Әрі 1930 жылдардың ортасына таман елде маман дайындау кезек күттірмей шешетін мәселе ретінде көтеріледі. Ал, 1935 жылы білім беру саласында тағы бір өзгеріс толқыны өтіп, **психология 38 сағат, педология 48 сағат** көлемінде ғана қалып, қысқартылады. Соның өзінде аталмыш пәндер бойынша тек лекция сабақтары ғана жоспарланады. Біраз уақыттан соң, атап айтқанда, 1937 жылы бұл жоспар тағы өзгеріске ұшырайды. Енді оқу жоспарларына **психология пәні 106 сағат** көлемде енгізіледі.

1950-ші жылдары студенттерге психологиялық білім беру жоғары мектептердің 1-ші курсына лекциялық және практикалық сабақтар аясында жүзеге асырылады. 1954 жылға дейін **психология пәнін оқытуға 85 сағат** бөлінеді. Оның 68 сағаты лекциялық дәріске, ал 17 сағаты практикалық сабақтарға арналады. Осы жылдары мұғалімдер даярлайтын оқу орындарында 3-ші және 4-ші курс студенттерінің педагогикалық практика барысында сәйкесінше бір оқушы мен сынып ұжымына психологиялық мінездеме жазу тап-

сырмасы тағайындалады. Содан бері 60 жылдан артық уақыт өтсе де, қазақстандық жоғары оқу орындарының көбінде педагогикалық практиканың мазмұны мен талаптарында бұл тапсырма әлі күнге дейін сақталып, орнығып қалғандығы анықталды. Ал ең өкініштісі, қазіргі жоғары білім беруді реттейтін мемлекеттік құжаттарда психолог мамандықтарынан басқаларында түрлі практикалар арқылы психологиялық ізденістер, зерттеулер, тапсырмалар орындау ресми түрде мүлде қарастырылмаған деуге болады.

1954-1955 оқу жылынан бастап психология пәнінің практикалық сабақтары мүлде алынып тасталады да, **68 сағат көлемінде теориялық дәріс** қана қалады. Ал 1956-1957 оқу жылында осы практикалық сабақтар кері қайтарылып, оларды 34 сағат көлемінде 1-курста жүргізу жоспарланады. Бұл, бір есептен лекциялық курсы 50 сағатқа дейін қалтырып, қысқарту арқылы мүмкін болған-ды.

1960 жылдарға дейін қазіргі Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика университетінде, әл-Фараби атындағы Қазақ мемлекеттік университетінде, және басқа да кәсіби білім беру орындарында болашақ педагог-мамандарды даярлауда **психологиялық білім ағартушылық қызмет атқарады**. Бұл кезде психологиялық білім кәсіби іс-әрекетке, қарым-қатынас саласына, болашақ мамандардың тұлғалық дамуына қатысты бағдар ала қоймайды.

1960-70 жылдары кеңестік мектептерде сегізжылдық оқыту аяқталып, жалпыға орта білім беру мәселесінің көтерілуіне байланысты, жоғары оқу орындарындағы психологиялық білім беру де өзгеріске ұшырады. Жоғары оқу орындарында 1970-1971 оқу жылдары жаңа оқу жоспарлары енгізіледі. Жаңа оқу жоспарларында теориялық оқуға бөлінетін уақыттың мөлшері арттырылып, психология пәндері бойынша білім беруге жаңа тұрғы жасалады. Педагогикалық жоғары оқу орындарында студенттерге **психология пәндері сабақтастыра, үзіліссіз оқыту қағидасы негізінде жоспарланады**. Болашақ педагогтерді кәсіби дайындау процесіне психология пәндерінің екі бірдей курсы енгізіледі. Оларға 4-семестрде **70 сағат көлемінде «Жалпы психология»**, ал 7-семестрде **30 сағат көлемінде «Жас ерекшелік және педагогикалық психология»** пәндері бойынша дәріс беру мүмкін болады. Сонымен қатар осы психология пәндері бойынша семинар және зертханалық-практикалық сабақтар жоспарға енгізіледі. Осы жылдары педагогикалық прак-

тика барысында әрбір студентке *1 сағат көлемінде психологиялық жетекшілік жасау* жолға қойылады.

1977-1978 оқу жылдарында жоғары мектептерде тағы да оқу жоспарларының өзгеруіне байланысты психологияны оқыту да өзгереді. Мұнда алдыңғы жылдардағы сияқты «Жалпы психология» – 70 сағат, «Жас ерекшелік және педагогикалық психология» – 30 сағат көлемінде сақталады. «Жалпы психология» бойынша 50 сағат – лекциялық және 20 сағат – практикалық сабақтарға арналады. «Жас ерекшелік және педагогикалық психология» бойынша лекция – 24 сағат және 6 сағат – практикалық сабақтар болып жоспарланады. Сонда, жалпы теориялық сабақтардың көлемі 74 сағат болса, практикалық сабақтарға 26 сағат бөлінеді. Бұл теориялық сабақтар мен практикалық сабақтардың өзара 3:1 арақатысын құрайды. Ал, психология пәндерін оқу 1-курста басталып, 2-курста тәмамдалады.

1983-1984 оқу жылдарында болашақ педагогтерге *психология пәндері бойынша курстық жұмыс* орындау жоспарға енгізіледі. Қазіргі кезде психологиялық ізденістерге түрткі болатын; білім меңгеруде дербестікке бағыттайтын; студенттердің психологиялық білім берудің субъектісі ретінде белсенді іс-әрекет жасауына мүмкіндік беретін; ғылыми ұстанымын шыңдап, өзіндік жұмысын жетілдіретін психология пәндері бойынша осынау оқыту формасы психолог-студенттерден басқа мамандарды кәсіби дайындауды реттейтін мемлекеттік білім беру құжаттарында мүлде қарастырылмай, шет қалған.

Жаңа оқу жоспарларына сәйкес 1985-1986 оқу жылдарында жоғары мектепте *психология курсы 140 сағат* көлемінде ұлғайды. Оқу жоспарларына «Әдеп және отбасы психологиясы» атты жаңа пән енгізілді. Енді «Жалпы психология» – 70 сағат, «Жас ерекшелік және педагогикалық психология» – 52 сағат, «Әдеп және отбасы психо-логиясы» – 18 сағат көлемінде оқылатын болды. Сонымен қатар, осы кездері психология курстары бойынша зертханалық-практикалық сабақтар жоспарлы түрде ұйымдастырылып, өткізіледі. Дегенмен, психология курстары бойынша сабақтың теориялық үлесі басым түседі. Мәселен, «Жалпы психологияның» лекциясына – 48 сағат, семинарына – 6 сағат, зертханалық-практикалық сабақтарына – 16 сағат жоспарланған-ды. Сол сияқты, «Жас ерекшелік және педагогикалық психология» бойынша жалпы уақыт лекциялар үшін – 28, семинар – 6, зертханалық-практикалық сабақтар – 18 сағат

көлемінде бөлінеді. Ал «Әдеп және отбасы психологиясы» пәні тек лекциялық сабақтардан тұрды. Мұнда «Жалпы психология» 1-курста, ал қалған екі пән қатарласып, 3-курста оқылады. Ал, психология пәндерінің теориялық негіздерімен танысып өткеннен кейін, 8-ші және 9-шы семестрлерде педагогикалық практика кезінде психологиялық тапсырма орындау қажет еді.

1988-1989 оқу жылдарында оқу жоспарынан «Әдеп және отбасы психологиясы» алынып қалады. Бірақ, жалпы сағат көлемі 140 болып сақталады. «Жас ерекшелік және педагогикалық психология» курсы өз алдына дербес екі пәнге бөлініп кетеді. Сонда «Жалпы психологияға» – 50 сағат, «Жас ерекшелік психологиясына» – 54 сағат, «Педагогикалық психология» үлесіне 36 сағат тиеді. Жалпы, 1970 жылдан 1988 жылға дейін психология пәндері бойынша жалпы сағаттар саны екі есеге артады. Бұл кездің бір ерекшелігі: жоғары оқу орындарындағы Ғылыми Кеңестердің шешімі бойынша сабақ формаларын дербес тағайындау болды. Сол кездердегі оқу жоспарлары негізінде психология бойынша білім беру 2-семестрде басталып, 5-семестрмен аяқталып отырды. Мұндай оқу жоспарлары негізінде жоғары оқу орындарында болашақ педагогтер 1996 жылға дейін даярланды. Сол бір жылдары психологиялық білім пән мұғалімін даярлауға қатысты құрыла бастады. Басқаша айтқанда, психология жоғары оқу орындарында кәсіби бағыт ала бастайды. Психология пәндері арасындағы сағаттар қатынасы өзгеріске ұшырайды. «Жалпы психология» пәні бойынша сағаттар саны азайып, «Жас ерекшелік» және «Педагогикалық психология» пәндерінің сағат көлемі ұлғаяды. Дегенмен де, психологиялық білімнің іс-әрекетке, қарым-қатынасқа, тұлға дамуына, нақты өмірге қатысты қолданыстың мәні жоғарылай қоймады. 1990 жылдарға дейін жоғары мектептердің оқу жоспарлары студенттерді психологиялық білім берудің мазмұнын, құрылымын және формаларын қатаң шегендеген-ді. Осыған орай, психологиялық білім педагогикалық іс-әрекеттегі *арнайы* және *қосымша құрал* сипатына ие болды.

Қазақстан өз егемендігін алған кезден жоғары білім берудің мемлекеттік стандарттары жасалып, басшылыққа алынды. Мұнда жалпы психологиялық пәндерге 150 дәрісханалық сағат берілгенді. Ал, психология салалары бойынша оқылатын психологиялық пәндерді; оларды оқыту формалары мен семестрлер бойынша бөліп, тағайындау әрбір жоғары мектептің өзі дербес атқаратын, өзі

шешетін мәселесі болды. Осыған орай республикадағы жоғары оқу орындары «Жалпы психология», «Психология негіздері», «Адам психологиясы», «Жас ерекшелік психологиясы», «Педагогикалық психология», «Әлеуметтік психология», «Қарым-қатынас психологиясы», «Этнопсихология» сияқты психология салаларын жұмыс оқу жоспарына әрқалай қатынаста, әртүрлі сұрыптап, жалпы сағат көлемі 150 шамасында болатындай енгізді.

Болашақ педагогтерге психологиялық білім беруді психология пәндері бойынша ұйымдастырудың академиялық сипаттағы жалпы құрылымын кесте арқылы бейнелеуге болады (4.6.1-кесте).

4.6.1-кесте

Психологиялық білім берудің құрылымы

Жыл	Пәндер	Сағаттар саны				Семестр
		Бар-лығы	Лек-ция	Семи-нар	Зертханалық-практикалық	
1	2	3	4	5	6	7
1932 жылға дейін	Жалпыға ортақ типтік бағдарлама, оқу жоспары болмағандықтан, психология негіздерін оқыту мәселесін әр ұйым дербес түрде шешті					
1933	Психология	60	60	-	-	1
	Педология	80	80	-	-	2
1935	Психология	38	38	-	-	1
	Педология	48	48	-	-	2
1937	Психология	106	106	-	-	1, 2
1954	Психология	85	68	17	-	1, 2
1955	Психология	68	68	-	-	1
1956	Психология	84	50	34	-	1
1970	Жалпы психология	70	50	20	-	4
	Жас ерекшелік және педагогикалық психология	30	24	6	-	7

1977	Жалпы психология	70	50	20	-	1, 2
	Жас ерекшелік және педагогикалық психология	30	24	6	-	3
1985	Жалпы психология	70	48	6	16	2
	Жас ерекшелік және педагогикалық психология	52	28	6	18	3
	Әдеп және жанұя психологиясы	18	18	-	-	3
1988	Жалпыпсихология	50	Жоғары мектептердің жұмыс оқу жоспары бойынша ғылыми кеңес шешімімен бөлінеді			2
	Жас ерекшелік психологиясы	54				3
	Педагогикалық психология	36				4
1996	Психология: жалпы психология, психология негіздері, жас ерекшелік психологиясы, педагогикалық психология, әлеуметтік психология және т.б. ЖОО-ң жұмыс оқу жоспары бойынша пәндер	14-150	Жоғары мектептердің жұмыс оқу жоспары бойынша бөлінеді			
2001	Психология негіздері немесе Педагогика және психология	40	≈20	≈6	-	оқу жоспары бойынша

	немесе Жас ерекшелік және педагогикалық психология				-	1, 2, 3, 4 тр- лердің бірі	
		ЖОО-дағы мамандықтың кейбірінде ғана жоспарланады					
		80	≈20	≈6	-		
		ЖОО-дағы мамандықтың кейбірінде ғана жоспарланады					
		30- 51	≈14-20	≈6-7	-		
		ЖОО-дағы мамандықтың кейбірінде ғана жоспарланады					
2004 ж. бас- тап	Психология немесе Жалпы психология	1-2 кре- дит	15	15	-		

1996 жылға дейін еліміздің жоғары мектептерінде педагогикалық мамандықтардан басқаларында психология пәндері оқытылмайтын еді. Осы жылдардан кейін әр саладағы инженер, экономист, заң және құқық мамандықтары бойынша кәсіби дайындалатын студенттер психологиялық білім меңгеруге мүмкіндік ала бастайды.

2001 жылдан бастап республиканың жоғары мектептерінде білім берудің жаңа мемлекеттік стандарттары, оған сәйкес типтік оқу жоспарлары енгізілген. Оларда кейбір мамандықтар бойынша психология салаларына қатысты жаңа пәндер де қамтылған. Әйтсе де, күні бүгінге дейін психология пәндерінің жоғары мектептегі оқу жоспарларына енгізілуі өткір тұр.

Қазіргі кезде республиканың жоғары мектептерінде студенттерге *психология пәндерінен білім берудің өзіндік ерекшеліктері мен мәселелері* бар.

Психологиялық білім берудің Қазақстанда даму тарихы мен қазіргі жағдайы жоғары оқу орындарына арналған психология бо-

йынша қазақ тіліндегі небір оқулықтар мен оқу құралдарының қолданыста болуымен де сипатталатыны сөзсіз.

Қазақ тіліндегі (араб әріптерімен жазылған) психология бойынша тұңғыш оқулықты **Ж. Аймауытов** жазған. Бұл құнды еңбекті бертін **А. Т. Ақажанова** араб жазуынан көшіріп, жариялады [41]. **Ж. Аймауытовтың «Психология»** атты еңбегінің тәржімаланып, жариялануы қазіргі қазақстандық психология ғылымының дамуында зор үлесі бар іс болды. Ол психологияның сан қилы мәселелерінің ғылыми-тәжірибелік жақтарын аша түсуге жәрдемін тигізді. Аталмыш еңбек студенттердің психологиялық ұғымдардың қазақша аталу ерекшеліктерін аңғарып, оларды нақты, дәлме-дәл анықтауына; мәнін терең түсінуіне мүмкіндік береді.

Ал, 1966 жылы тұңғыш рет қазақ әліпбиімен жарияланған **А. Темірбеков пен С. Балаубаевтың «Психология»** еңбегі ғылыми жүйелілігімен, мазмұндылығымен ерекшеленеді [42].

Қазіргі кезде студенттерге арналған, мемлекеттік тілде жазылып, баспадан шыққан психология пәндері бойынша оқу құралдары, оқулықтар жоқ емес. **В. В. Богословский** және басқалардың редакциясымен қайта қаралып, толықтырылған 2-басылымның **Қ. Әлімқұлов, Қ. Батпенев, Ж. Түрікпенев, Қ. Қойбағаров, Қ. Жарықбаев** (қазақша аудармасының арнайы редакциясын жүргізген – **Қ. Жарықбаев**) жасаған аудармасы – «Жалпы психология» (1980 ж.) атты оқу құралында психологияның жалпы мәселелері, жеке адамның бойындағы психикалық процестер мен қасиеттер, сондай-ақ жеке адамның басында болатын өзіндік ерекшеліктер баяндалады. Бұл психологиялық категорияларды, жайттар мен заңдылықтарды қазақ тілінде келісті баяндап, мазмұндаған еңбек болып табылады.

Кейін **М. М. Мұқанов** 1982 жылы қазақ тілінде алғаш рет «Жас ерекшелік және педагогикалық психология» оқулығын жазып, шығарды [43].

Қ. Б. Жарықбаевтың психология ғылымының қазіргі таңдағы мақсат-міндеттеріне басты назар аударып, қазақ халқының тұрмыс-салтына, әдет-ғұрпына, жөн-жосық, жол-жоралғысына, бүкіл тыныс-тіршілігіне қатысты этнопсихологиялық мәліметтермен қанықтырылған «Психология» атты оқулығы бірнеше рет толықтырылып, басылым көрді [44].

1995 жылы **Т. Тәжібаевтың «Жалпы психология»** [45] атты оқу-

лығы шықты. **Ә. Алдамұратов, Қ. Рақымбеков, М. Бапаева, Г. Нызметова, Ж. Түрікпенов** сынды ғалым-психологтердің ұжымдық авторлығымен 1996 жылы басылымнан шыққан «Жалпы психология» оқу құралында психология ғылымындағы негізгі мәселелерді мазмұндаумен қатар, оларға қазақтың ұлттық ерекшеліктерінің кейбір жақтарын кіріктіру беталысы аңғарылады [46].

Студенттерге психологиялық білім беру саласында *психология пәнін оқыту тиімділігін арттыру мәселесі* де аса өзекті болып табылады.

Психологиялық-педагогикалық ғылым мен тәжірибеде психология пәндерін оқыту мәселелері біршама қарастырылған (**З. М. Панибратцева**, 1971; **В. Я. Ляудис**, 1984, 2003; **В. И. Гинецинский**, 1994; **В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев**, 1995, 2000; **Б. Ц. Бадмаев**, 1997, 1999; **Е. А. Климов**, 1996, 1997; **Х. Т. Шерьязданова**, 1999; **М. В. Попова**, 2000; **М. Қ. Бапаева**, 2001; **А. Р. Ерментаева**, 1996, 2006, 2007; және т.б.).

Қоғамдағы өзгерістерге, психологиялық ғылымдардың дамуына, әлеуметтік талаптар мен үміттерге байланысты психология пәндерін оқыту мақсаттары, ұстанымдары да әртүрлі деңгейде, әр жақты мәселелерге қатысты болды. Мәселен, Кеңес кезінде психология пәнін оқыту мақсаты тұлғаның маркстік-лениндік дүниетанымы мен моральдік қасиеттерін қалыптастыру міндеттерін шешуді көздеген еді. Әрі, психология пәнін оқыту арқылы психикалық құбылыстарды өзара байланыста қарастыра отырып, олардың табиғаты жайлы жаратылыстану негізінде ғылыми түсінік беру қажеттігі басым тұрды. Бұл кездері психология пәндерін оқытумен қоса осы курсты құру қағидалары да көтерілген. Мұнда, психология пәні оқытушысының психика жайлы түсінікті ғылыммен үйлеспейтін наным, сенімдерден ажыратып, айқындаудағы рөліне баса назар аударылады.

Психология пәні оқытушысының мақсат-міндеттеріне студенттерді коммунистік рухта, олардың ғылыми дүниетанымын, коммунистік бағыттылығын, өз мамандығына сүйіспеншілігін, жалпы, жағымды қасиеттерін тәрбиелеу кіретін. Мұнда, бәрінен құндылығы – психология пәнін оқыту әдістемесі жастарды тәрбиелеу әдістемесі ретінде анықталуында. Тұлғаны тәрбиелеу мен оның өзін-өзі тәрбиелеуі психология курсына оқу материалының мазмұны арқылы ғана емес, сонымен қатар, оған осы материалды баян-

дауда арқау болатын материалистік диалектика қағидалары мен заңдары мүмкіндік беретіні тұжырырымдалады. Осы орайда тек материалистік диалектика ғана психология курсың әлдеқайда терең түсінуге, онда еркін бағдар алуға, студенттердің белсенді өмірлік ұстанымдарын қалыптастыруға, мәселелерді шығармашылықпен шешуге жағдай жасайды деп дәріптеледі. Осылайша, студенттерді адамгершілік тұрғысында тәрбиелеу үшін психология курсыңдағы тақырыптар мазмұнының орасан мүмкіндіктері айқындалған еді.

Осыдан, жылдар бойы психология пәнін оқытудың нақты қағидалық негіздері, бағыттары құрылды. Әрі жоғары мектептердегі психология пәнін оқытуға қатысты 1964-1980 жылдар арасында зерттеу жұмыстарының әлдеқайда белсенді болуы, зерттеушілік міндеттердің тәжірибелік мәселелерге ауысуы студенттерге психологиялық білім берудің рөлі мен мәніне өзгеріс енгізді. Осы орайда жоғары оқу орындарыңдағы *психология курсы бойынша теориялық білімнің практикалық қолданысы* өзекті мәселе ретінде көтеріле бастады.

В. Я. Ляудис еңбектерінде психологияны оқыту мақсаттары, оның белсенді әдістері жайлы мәселелер қарастырылады. Оның ізгілікті пән ретіндегі айрықша мазмұны мен осыған байланысты психологияды оқыту ерекшеліктері анықталады [48, 7-8 б.]. Ғалым психологияны оқыту мақсаттары және пән мазмұны өзара байланыста болатынын баса көрсетеді. Басқаша айтқанда, пән мазмұны оқыту мақсатын анықтайды. *В. Я. Ляудис* психологияны оқыту бағыты ретінде тұлғаның өзін-өзі өзгертуге икемділігін тағайындайды.

Ал, қазіргі кезде түрлі бақсы-балгерлер, көріпкел-тәуіптер көбейіп, парапсихологиялық білім қоғамға таралып кетті. Сондықтан, осы заманда психологияны оқытудың дидактикалық қағидаларын қатаң ұстану аса маңызды болып табылады. Соның ішінде *ғылымилық қағиданың* жүзеге асырылу жағдайы алдыңғы орында тұруы керек. Басқаша айтқанда, материал мазмұны қазіргі ғылыми мәліметтерге сәйкес келуі тиіс. Себебі, психологияны ғылым ретінде студент толық түсінбейінше, ол қазіргі психологиялық ақпараттар легінде бағдар жасауға, өзіндік шешім қабылдауға, психология бойынша білімдерді тәжірибеде шығармашылықпен қолдануға дәрменсіз болатынын дәлелдеп те қажеті жоқ.

Сондай-ақ, психологияны оқытуда *тарихи* және *құрылымдық тұрғыларды* қолдану психологиялық академиялық білімді студент-

тердің әлдеқайда терең меңгеруіне мүмкіндік береді. Тарихи әдіс басты психологиялық тұжырымдамалардың негізгі ұғымдық бірліктеріне және олардың тәжірибедегі қолданысына талдама жасап, баяндау арқылы сипатталады. Психологияны оқытудың құрылымдық тұрғысы 1) жалпы психологиядағы немесе оның бір саласындағы және 2) нақты бір психологиялық үлгі ішіндегі негізгі ұғымдық бірлікті бөліп көрсетуге бағытталады. Жалпы психология аясында бірлік ретінде психологиялық тұжырымдамаларды бөліп көрсету мақсатқа лайық болады.

В. С. Мерлин тәрбиелей оқыту қағидасын психологиялық білім беруді іске асырудың басты арқауы деп санаған. Мұнда тұлға мәселесіне орай психологияны оқытуды тәрбиелеумен байланыстыру мүмкіндігін қарастыру өзекті болады. Ол үшін автор психология курсы ерекше мазмұнмен құру керек деп санайды. Себебі, ғалымның пікірінше, «қазіргі оқулықтарда тұлға жайлы түсінік ашылмай қалған» [57, 142 б.]. Шындығында, тұлға категориясы мен оның теориялары қазақ тілінде жарияланған көптеген психологиялық оқулықтарға, оқу-әдістемелік құралдарға қамтылмаған екен. Сондықтан, **В. С. Мерлин** ескертпесі күні бүгінге дейін өзекті: даму және тәрбиелеу мәселелерін шешу үшін тұлға психологиясының негізінде ғана жалпы психологияның мазмұнын ашу жөн болады. **В. С. Мерлин** осы тұлға мәселесіне қатысты жас ерекшелік психологиясын құруды ұсынады. Автор «Жақсы мұғалім болу үшін, психологияны жақсы білу жеткіліксіз – психолог-зерттеуші болу керек...» – деп, психологияны оқыту мақсатын анықтайды [57, 146 б.].

Студенттерге психологиялық білім берудің мақсаттары мен мазмұнын негіздеуде **А. В. Петровский** психология курсының теориялық мазмұнын тұлға, іс-әрекет, қарым-қатынас, ұжым, даму категориялары құрау керек деп санайды. Сондай-ақ, ғалым психология курсының мақсатын іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруға қажетті психологиялық мәдениетті меңгерумен анықтайды [58, 5 б.].

Кәсіби дайындау процесінде психология пәндерін оқитын кезкелген студент психологиялық тұрғыдан ойлай алуы тиіс. Сондықтан **Б. Ц. Бадмаев** студент ғылыми психологияны оқу арқылы психологиялық деңгейде ойлай алуға үйренуді өз алдына мақсат етіп қоюы керек деп санайды. Ал теориялық білімді тәжірибелік іс-әрекетте қолдана алу ғалым пікірінше, күнделікті міндеттер мен мәселелерді ғылыми ойланып шешуге икемді болудан көрінеді [49, 7-8 б.].

Бүгінгі таңда студенттерге психологиялық білім беру теориялық-тәжірибелік мәселе ретінде әр жақты қарастырылады. Мәселен, **В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев** болашақ педагогтерге берілетін психологиялық білімнің кәсіби бағытта болуы қажет деп санайды [50, 34 б.]. Олар болашақ педагогтерге психолог болу шарт емес десе де, психологиялық білім берудің талапқа сай еместігін көрсетіп, әрбір педагогке психологиялық білімнің мәнділігін ескертеді. Ал, **Е. А. Климов** психологияға «қолдану үшін жаттауды» керек ететін оқу пәні ретінде қарамай, студенттерге толымды психологиялық білім беру қажеттігін баса көрсетеді. Ғалым студенттерге психологиялық білім беруде олардың психологияның зерттеу әдістерін қолданып, қарапайым зерттеу жасауға біліктіліктерін дамыту мәселесіне назар аударады. Сонымен қатар **Е. А. Климов** пікірінше, психологияны оқытуда мәселелік, эвристикалық тәсілдерді қолдану қажет [53, 57-61 б.].

Қазір біздің еліміздегі жоғары мектептерде психология пәнін оқытудың біршама өзіндік дербес тәжірибесі жинақталуда.

Кеңес кезінде студенттерге арналған психологиялық оқулықтар, оқу құралдары, оқу-әдістемелік нұсқаулар түгелдей марксизм әдіснамасына негізделді. Қазір республикадағы, жалпы ТМД елдеріндегі идеологияның түбегейлі өзгерістері психика, психология жайлы жаңа тұрғыларды іздестіруге түрткі болуда. Қазақстан тәуелсіздік алғаннан кейін пайда болған еңбектердің әрқайсысы осы жолдағы бетбұрыс пен тың көзқарастар болар деген үміт бар. Сонымен қатар, психология бойынша қазіргі қазақ тіліндегі әрбір оқулық, әрбір оқу құралы республиканың жоғары оқу орындарында студенттерге психологиялық білім беруді оңтайландыруға, әрі оның ұлттық негізін құруға бағыт-бағдар алған қадам болып табылады.

Біздің республикада гуманистік психология парадигмасына сәйкес келетін, әрі, **С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин** және басқа да психологиядағы ірі тұлғалардың идеяларын жалғастырған психологиялық теориялар мен тәжірибе жүйесі орныққан деуге әбден болады.

Г. Эббингауздің баршаға белгілі жалпы түрде «психологияның жасы үлкен болғанмен, тарихы қысқа» дегені біздің республикадағы психология ғылымының дамуына дәл келетін сияқты. Қазақ

– қазір ғылым мен тәжірибеде «психотехника» деп анықталатын психологиялық ықпал түрлерін: адамды қолдау-қолпаштау, ынталандыру, түсіну, қабылдау, рухтандыру, үйрету, тәрбиелеу, дамыту, сынау, сыйлау, жұбату сынды көптеген әлеуметтік мәні жоғары әрекет формаларын орынды әрі дәлме-дәл қолдану тәжірибесін қатқабат қор етіп жинақтаған халық. Сонымен қатар, қазақ жерінде психологиялық ойлардың дамуы және қазақ халқының этнопсихологиялық ерекшеліктері әр қырынан **Қ. Б. Жарықбаев, Ж. Ы. Намазбаева, Х. Т. Шерьяданова, С. М. Жақыпов,** сынды ғалымдардың және олардың шәкірттерінің зерттеу нысаны ретінде қарастырылуда. Сондай-ақ, психологиялық білімге деген қажеттілікке, сұранысқа орай психология ғылымының қолданбалы мәселелерді шешуге баса ден қоюы да байқалады. Тіпті, республикадағы практикабағдарлы психологияның шешетін мақсат-міндеттеріне қатысты өзіндік ғылыми мектептері де орнығып, салаланып дамуда. Әйтсе де, еліміздің жоғары оқу орындарында студенттерді психологиялық білім беру көптеген ізденістерді қажет ететін аса өзекті мәселе. Мәселен, студенттерге психологиялық білім берудің дәстүрлі жүйесі оларды қазіргі күн талабына лайық жеке дара іс-әрекет, қарым-қатынас субъектісі ретінде дамытуға қосар үлесі шамалы екенін тәжірибе айқындауда. Мұнда студенттердің психологиялық даярлығын жетілдіру процесінде сырттан реттеу басымдылығының; білімнің мінез-құлыққа сіңісті болуын емес, тек академиялық деңгейге бағдарының; оқу-кәсіби іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіруді және студенттердің өзін-өзі тануынан бастап өзін-өзі дамыту, өзін-өзі өзектендіру дәрежесіне жетуін қамтамасыз ететін үйлесімді тұрғы болмауы көрінеді. Екінші жағынан, психологиялық білім беру студенттерден де, оқытушылардан да белсенділікті, күшқуатты қажет ететін аса күрделі процесс болып табылады. Жоғары оқу орнының барлық деңгейлерінде қолдау көрсетіліп, сәйкесінше жағдай жасалса, онда студенттерге психологиялық білім беруді толыққанды іске асыруға әбден болады.

Сонымен, Қазақстан Республикасында жоғары мектепте психологиялық білім берудің 80 жылдан астам тәжірибесі бар. Әрі, елдегі жоғары мектептерде болашақ мамандарға психологиялық білім беру ұлттық инновациялық негізде дамып, жетілу жолында.

4.7. Студенттерге психологиялық білім берудің ақпараттық негіздері

Студенттерге *психологиялық білім беру мазмұнын* анықтау өзекті мәселелердің бірі. Ол үшін білім беруді реттейтін нормативті құжаттар ғана басшылыққа алынады. Сонымен қатар, студенттердің психологиялық білімге деген қажеттіліктері, сұраныстары, тіпті, студенттік топтың ерекшеліктері ескеріледі. Сондықтан, студенттерге психологиялық білім беруге қажетті ақпараттар жинақталуы тиіс.

Жоғары мектепте психологиядан теориялық білім беру бөлігінің негізіне жалпығылыми «*бейнелеу*», «*іс-әрекет*», «*қарым-қатынас*», «*адам*» категорияларынан тұратын тетрабазис алынған. Бұларды кезінде *Б. Ф. Ломов* психологияның базалық категорияларына жатқызған. Ғалым бұларды психология ғылымдарының, әсіресе қолданбалы зерттеу саласының барлық ұғымдық аппаратына теориялық негіз ретінде бөліп көрсеткен.

Осы категориялар іс-әрекет, қарым-қатынас және өзіндік даму бойынша студенттерге психологиялық білім беруге негіз болды. Сонымен қатар студенттерге психологиялық білім берудің теориялық деңгейінде тетрабазистік негізді жұптаса алынған категориялардың триадасымен алмастыруға да болады. Мұнда жұптық триада былайша болмақ: «*адам, таным*» – «*адам, қарым-қатынас*» – «*адам, іс-әрекет*».

Осы триадаға сәйкес психологияның теориялық мазмұнын *өзара логикалық байланыстағы үш блок түрінде* көрсетуге болады.

Бірінші блок жалпы психология мен жас ерекшелік психологиясы бойынша оқу ақпараттарынан тұрады және базалық триаданың бірінші категориялар жұбына сәйкес – «адам, таным» алынады. Мұнда таным формалары базалық психологиялық категория «бейнелеу» арқылы талданады. Сонымен қатар, адамның әрбір жас кезеңіне орай психикалық бейнелеу формаларының даму ерекшеліктері мен шарттары қарастырылады. *С. Л. Рубинштейннің* жалпы психологияның негіздеріне арналған оқулығында психикалық бейнелеу формалары жайлы ақпарат осылайша жинақталған. Оқулықтың екінші бөлімінің әрбір тарауы психикалық бейнелеудің қандайда бір формасына арналған. Сонымен қатар, онда жалпы және жас ерекшелік психологиясы бойынша ақпараттардың үйлесімді ықпалдастығымен психикалық бейнелеудің формаларына сипаттама жасалынған.

Екінші блоктың мазмұны базалық триаданың екінші категориялар жұбына сәйкес – «адам, қарым-қатынас» алынады. Ол әлеуметтік психология қарастыратын құбылыстар жайлы ақпараттардан тұрады. Осы ақпараттар адамның өмір жолындағы әр кезеңдеріне байланысты жинақталады. Мысалы, «Мінез» және «Ұлттық мінез» тақырыптарын алар болсақ, олар психология бойынша теориялық білім берудің блоктарын өзара байланыстырушы болып табылады.

Базалық триаданың үшінші жұбы – «адам, іс-әрекет» студенттерге психологиядан теориялық білім берудің **үшінші блогының** мазмұнын анықтайды. Бұған іс-әрекет психологиясы қарастыратын негізгі құбылыстар жайлы ақпараттар қамтылады. Сонымен қатар, жалпы психология бойынша ақпараттардың ықпалдастығы орын алады. Мысалы, бірінші блокқа кірмеген қабілет және темперамент жайлы ақпараттар аталмыш блокта ықпалдасқан түрде қарастырылады. Бұл ақпараттар адамның кәсіби мәнді қасиеттері, іс-әрекеттің дара мәнері, адамның іс-әрекет субъектісі жайлы материалдармен аса үйлесімді болады.

Адамның психикасы және оның тіршілік әрекетінде көріністері жайлы біртұтас түсінік қалыптастыру үшін блоктардың өз ішінде ақпараттарды бөлшектеу маңызды мәселе болып табылады.

Студенттерге білім беруде меңгерілуі аса қиын, үйлесімсіз ақпараттар көптеп кездеседі. Жүйелік тұрғыдан қарау әдіснамасын тірек ете отырып, психологиялық білім берудің ақпараттық негізін құрастыруға болады. Осыған орай оқу ақпараттарын жинақтау тәсілі жобаланады (4.7.1-кесте). Мұнда пәнаралық және пәннің өз ішіндегі жинақтау өзара бір-бірін үйлесімді толықтырады.

4.7.1-кесте

Студенттерге психологиялық білім беру мазмұнына қажетті ақпараттарды жинақтау тәсілдері мен нәтижесі

Ақпарат жинақтау тәсілдері	Ақпарат жинақтау нәтижесі
пән ішіндегі жинақтау	ұғымдар мен категорияларды түсіну
ақпараттардың тіл, таңба, мультимедиялық құралдар арқылы берілген формаларын жинақтау	
психологияның әр саласы бойынша ақпараттарды жинақтау	теориялық негіздегі заңдар мен заңдылықтарды білу
психология бойынша академиялық, тұрмыстық, күнделікті, практикалық ақпараттарды жинақтау	теориялық-практикалық тұрғыдан психологиялық мәселелерді шешу
пәнаралық жинақтау	

Пәннің өз ішіндегі жинақтауға мыналар енеді:

- психологияның сан-саласы (жалпы психология, жас ерекшелік психологиясы, әлеуметтік психология, тұлға психологиясы және т.б.) бойынша ғылыми ақпараттарды жинақтау;
- психологиялық ақпараттардың әр түрлерін (ғылыми, тұрмыстық, күнделікті, практикалық) жинақтау;
- әртүрлі формада берілген (тіл, таңба және бейнелеу арқылы) психологиялық ақпараттарды жинақтау.

Психологиялық ақпараттың төрт түрін – «ғылыми», «тұрмыстық», «күнделікті» және «тәжірибелік» деп *Г. С. Абрамова* [61] ақпаратты алу дереккөзі ретінде бөліп, сипаттаған. Оларды іс жүзінде жинақтап, өзара біріктіру қажет. Одан соң ғана көптеген параметрлері бойынша өзара сәйкестендіріп, жинақталған психологиялық ақпаратты студенттердің кез келген жағдаятта өзінің субъектілік ұстанымын, психологиялық даярлығын танытуында, психология пәні бойынша білім меңгеру іс-әрекетінде қолданулары мүмкін болады. Мәселен, студенттердің қызығушылығын оятудың, одан кейін психологиялық білімнің қажеттігіне көздерін жеткізіп, сенімдерін арттырудың ең жақсы тәсілі – бұл өмірде орын алатын, кез-келген әлеуметтік-психологиялық мәселені бірлесе шешу. Жеке басқа тән мәселені шешумен басқа жағдайда және басқаша тәсілдер көмегімен тәжірибеші психолог айналысады.

Сонда, ешқашан нақты студенттің жеке бас мәселесі жарияланып, топтық деңгейде қарастырылмайды. Бұл студенттің қажет етуіне орай психологиялық сұхбат, кеңес беру барысында талданып отырған мәселе. Сондықтан, психология оқытушысының педагогикалық іс-әрекетінде студенттердің жалпыланған мәселелерін шешу ерекше мағынаға ие болады. Себебі, «осы арада» және «енді» қажетке жаратылмаған психологиялық білім «осы арада» және «енді» жоқ болады. Лекция барысында психологиялық мәселелерді шешу процесі субъектілік ұстанымы жоғары дамыған студенттерге қатысты тәжірибе жинақтаудың көзі болады. Бұл процесс көңіл-күйге ортақтастық таныта алатын, бірақ дербестігі, белсенділігі, еркіндігі жоталанбаған студенттерге ықпалы айтарлықтай бола қоймайды. Ал аталмыш оқыту формасы лекция тыңдау дағдысы дамымаған және психологиялық білім алуға тым енжарлық танытатын студенттерге мүлде әсер етпеуі де ықтимал. Сондықтан студенттердің жалпыланған психологиялық мәселелерін шешу практикалық сабақтар жағдайында тиімді болады.

Пән ішіндегі жинақтаудың екінші тәсілінің қажеттілігі психологиялық ақпаратты үш формада – тіл, таңба және бейнелеу арқылы – жеткізе алумен байланысты. Аталмыш мәселені шешудің сәтті нұсқасы психологиялық әдебиеттер, ғылыми-бұқаралық басылымдар, электрондық материалдар болып табылады. Онда тіл және бейнелеу арқылы біртұтас болып құрастырылған ақпараттар әркімнің түсіне алуы мен есінде сақтауы үшін таңбалық формаға түрлендіріп алуына мүмкіндігі болады. Орыс тілінде дәріс алушылар үшін мұндай психологиялық ақпараттардың таңба түрінде барынша жеткілікті үлгілері бар. Алайда, қазақ тілінде оқитын студенттерге әдейі арналып жазылған, я болмаса, аударылған осы сияқты оқу әдебиеттері әлі де жеткіліксіз. Сондықтан, видео-материалдар мен слайдтарды қазақ топтарында қолдану тиімді келеді.

Жалпы, студенттерге психологиялық білім беру процесінде бейнелік ақпараттардың алар орны ерекше. Кейбір жағдаяттарда психикалық процестерді, кейіпті, қасиеттерді дәлме-дәл сипаттап, түсіндіру қажет болады. Сондай сәттерде бейнелерді қолдану ойды толық айқындауға, жеткізе алуға, түсінуге, жан-дүниедегі шиеленісті тануға мүмкіндік береді.

Практикалық сабақтарда психология пәнінің оқытушысы оқу ақпараттарын жинақтаудың әртүрлі тәсілдерін қолдана алады. Ол үшін оқытудың белсенді әдістерін қолданған тиімді. Мұнда топтың жұмысын талдау және психотехникалық ойындар мен жаттығулардың полифункционалық сипатын көрсету арқылы қажеттілік танытқан студенттерге психодиагностика, психокоррекция, психотерапия және психоконсультация түрінде шынайы көмек беруге мүмкіндік болады. Сонымен қатар, психология сабақтарында студенттердің өзіне-өзі психодиагностика жүргізу, өзін-өзі психологиялық түзету, өзіне-өзі психотерапия әдіс-тәсілдерін қолдану, өз мәселесін өзі шешуге бекіну әрекеттеріне стимул берілуі керек. Осы орайда сабақта алынған тәсілдерді одан тыс жерлерде – күнделікті тұрмыс жағдаяттарында немесе болашақ кәсіби іс-әрекетте қолдану өрісін көрсету әдістемелік жағынан аса маңызды болады.

Сонымен қатар, психологиялық білім мазмұнын басқа пәндер бойынша ақпараттармен, яғни пәнаралық сипатта жинақтау қажет. Пәнаралық ақпараттарды жинақтау екі деңгейді қамтиды:

- **теориялық** – ұғымдар, категориялар, заңдар және заңдылықтар деңгейі;

- *практикалық* – дербес түрде немесе оқытушының көмегімен психологиялық мәселелерді шешу деңгейі.

Ұғымдар мен категориялар деңгейінде пәнаралық жинақтаудың кем дегенде үш түрі бар. Оның бірі – психологиялық ұғымдар арқылы басқа пән категорияларының мазмұны толықтырылады. Мысалы, «форма» және «мазмұн» атты философиялық категориялар арқылы мінез-құлықтың бір ғана қалпына бірнеше мазмұн сәйкес келетінін көрсетуге болады. Кейбір адамның «бірі – бәрі үшін, бәрі – бірі үшін» – деген девиз формасындағы мінез-құлқына үш түрлі мазмұн сәйкес келеді: ішкі конформизм, сыртқы конформизм және сенім-мұраты бойынша әрекет жасау. Көптеген әдеби шығармалардан мысал келтіре отырып бейнелік ақпараттың әсерін күшейтуге болады.

Пәнаралық ақпараттарды жинақтау психологиялық категорияны басқа пәндер ұғымдарының мазмұнымен толықтыруды қамтамасыз етеді. Мысалы, болашақ филологтерге психология бойынша «эмоция» категориясын әлдеқайда жеңіл әрі терең меңгеруге «Әдебиеттану», «Мәдениеттану» пәндерінің ұғымдары ықпалын тигізеді.

Пәнаралық ақпараттарды жинақтауда әртүрлі екі пәнге ортақ категорияларды қолдану тәсілі де орын алады. Мысал ретінде психологияда да, қазақ әдебиетінде де қолданылатын «қиял», «шығармашылық», «қиялдың жасалу жолдары» сияқты категорияларды келтіруге болады. Айтылулары бірдей болғанмен, олардың пән ішіндегі мазмұндары өзгешелеу болып келеді. Осы сияқты талдаулар үшін студенттерге категориялардың пәнаралық мазмұнын ашып көрсету керек. Пәнаралық тұрғы категориялардың мазмұнын бірде кеңейтіп алып, бірде нақтылап қарауға мүмкіндік береді.

Б. И. Кедров көрсеткен психологияның екіжақты пәнаралық байланысы оқу материалын жинақтау мәселесін шешуде кең өріс болады. Осы орайда психологиялық ақпараттарды пәнаралық негізде жинақтау елімізде енді-енді жетіліп келе жатқан психологияның қазақ тілінде «сөйлеп, түсіндіру» мүмкіндігін арттыраы сөзсіз.

Зандар мен заңдылықтар деңгейінде оқу ақпараттарын пәнаралық байланыс негізінде жинақтау әлдеқайда күрделі мәселе болып табылады. Психологиядағы заң мәселесіне ресейлік зерттеуші **Я. А. Пономарев** [62] алғаш назар аударғанды. Ол «*психологиялық заң*» ұғымының психология бойынша оқулықтар мен оқу құ-

ралдарында кездесе бермейтіндігін, психолог-ғалымдардың монографияларында анықталмағандығын айқындады. Осыған орай зерттеушінің психологиядағы абстрактілі-талдағыштық және нақты заңдарды анықтау үлгісі болашақта заңдар деңгейінде тиімді пәнаралық жинақтау мүмкіндігін бағдарлауға негіз болады.

Ал, жоғары мектепте тәжірибелік мәселелерді психологиялық жолмен шешу деңгейінде оқу ақпараттарын пәнаралық жинақтау реферат жазу, практика бойынша есеп беру, курстық және бітірушілік жұмыстарды орындау арқылы жүзеге асыруға болады. Сондай-ақ, әртүрлі пішінде өтетін дәрісханадан тыс психологиялық шаралар барысында көркем әдебиетті талдау, тарихи реконструкциялар жасау, ұлттық ерекшеліктерді тағайындау, физикалық, анатомиялық, физиологиялық негіздер бойынша психиканы сипаттау, т.с.с. психологиялық ақпараттың пәнаралық жинақталатын ерекшелігі болып табылады. Олай болса, психологиялық материал мазмұнын қанықтыратын, түсіндіретін, сипаттайтын басқа да пәндер негізінде ақпараттар жинақтаудың мүмкіншілігі зор.

Студенттердің кез келген тәжірибелік міндеттерді шеше алуы жалпы кәсіби дайындаудың дiттеген мақсаты болып табылады. Осыған орай психологиялық материалды, технологияларды студенттердің өздері нақты жағдайларға қатысты қолдана алуға мүмкіндіктері болатындай жағдай жасау керек. Психологиялық білім беру жүйесі өзін-өзі тану, өзін-өзі жігерлендіру, өзін іс жүзінде көрсете алу, мінез-құлқын өзіндік реттеу, өздігінен білімдерін жетілдіру технологияларын студенттердің дәлме-дәл меңгеруіне бағдар алуы қажет.

Сонымен, студенттерге психологиялық білім беруге қажетті ақпараттар оқу мазмұнын анықтап, психология бойынша өткізілетін сабақтарда, дәрісханадан тыс психологиялық іс-шараларда жүзеге асырылады.

Бақылау сұрақтары:

1. Болашақ мамандарға психологиялық білім берудің өзектілігі.
2. Жоғары мектептегі психологиялық дайындау.
3. Жоғары мектепте психологиялық білім беру.
4. Психологиялық әзірлік ұғымының анықталуы.
5. Психологиялық даярлық ұғымының анықталуы.
6. Психологиялық даярлықтың құрылымы.

7. Жоғары оқу орнында психологиялық білім беруді ұйымдас-тырып, жүзеге асыру тарихы.
8. Жоғары оқу орнында психологиялық білім берудегі мәселелер.
9. Қазақстанның жоғары мектептеріндегі психологиялық білім беру тарихы, қазіргі жағдайы және беталысы.
10. Жоғары мектепте психологиялық білім беру мазмұны.

Әдебиеттер:

1. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986. – 254 с.
2. Лалаян А. А. Психологическая подготовка спортсмена. Ере-ван, 1985. – 166 с.
3. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в ус-ловиях организационно-экономических изменений: дисс. в виде на-учн. доклада д-ра психол.н. – М., 1999. – 524-532 с.
4. Панов Е. Н. Бегство от одиночества. Индивидуальное и кол-лективное в природе и в человеческом обществе. – М.: Лазурь. – 2001. – 640 с.
5. Глоточкин А. Д. Психологическая компетентность учителя // Высшее педагогическое образование: проблемфы и перспективы. Прейла, 1991.
6. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях (психологический аспект). М., 1985.
7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проб-лемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей шко-лы (особенности деятельности студентов и преподавателей вуза). Минск: БГУ, 1983.
9. Сергеюк П. И., Захарова Л. Н. Психологические аспекты дея-тельности личности в экстремальных условиях// Психологический журнал. 1986. Т.7. №6.
10. Захарова Л. Н., Соколова В. В., Соколов В. М. Профес-сиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование. Н.Новгород, 1995.
11. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готов-ности к соревнованию в спорте: Избр. лекции. М.: Физкультура и спорт, 1973.
12. Шерьязданова Х. Т. Психологические основы профессио-нальной подготовки педагогов и психологов дошкольного образова-

ния: Автореф. дисс. ... д-ра психол.наук. – 1999. – 47 б.

13. Бапаева М. Қ. Жоғары мектепте психологиялық білім беруді жетілдірудің ғылыми-теориялық негіздері: психол.ғылымдарының канд. ... дисс. авторефераты. – Алматы, 2001. – 31 б.

14. Орлова Е. А. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей. Автореф. дисс....д-ра психол. наук. Тула, 1998.

15. Козловская Г. Ю. Формирование диагностических умений будущих педагогов специального образования в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс....канд. психол. наук. Ставрополь, 2000.

16. Дагаргулия К. И. Пути подготовки будущего учителя к психолого-педагогической диагностике в условиях развития инновационных процессов в образовании. Автореф. дисс....канд. пед. наук. М., 1998.

17. Кондрина И. В. Самосовершенствование профессионально важных личностных качеств у студентов в процессе их психолого-педагогической подготовки. На примере технического университета: Автореф. дисс....канд. пед. наук. Кемерово, 2000.

18. Винокурова О. А. Психолого-педагогическая подготовка студентов как условие актуализации у них потребности в профессиональном самосовершенствовании. Автореф. дисс....канд. пед. наук. Хабаровск, 1999.

19. Глоточкин А. Д., Забродин Ю. М., Сосновский Б. А. О психологической готовности учителя к педагогической деятельности // Качество подготовки учителя-предметника. М., 1991.

20. Глоточкин А. Д., Парфенов В. Н., Сосновский Б. А. Оценка качества психологической подготовки учителя // Пед.образование. М., 1992. Вып.5.

21. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников. – М.: Владос-Пресс. – 2002. – 358 с.

22. Бектаев Қ. Сөздік. Алматы: Алтын қазына, 2001.

23. Бодров В. А. Проблема профессиональной и функциональной надежности оператора // Психологический журнал. 1989. Т.10. №4.

24. Сергеюк П. И., Захарова Л. Н. Психологические аспекты деятельности личности в экстремальных условиях// Психологический журнал. 1986. Т.7. №6.

25. Слостенин В. А., Ильин В.С. Перестройка высшего педагогического образования и формирования социально активной личности учителя// Формирования социально активной личности учителя: Межвуз.сб.науч.трудов. М., 1987. С.3-12.

26. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. М., 1981.

27. Смирнов А. А. О психологической готовности к труду // Вопросы психологии. 1984. №5. С.107-114.

28. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., 1964.

29. Алаторцев В. А. Готовность спортсмена к соревнованиям: опыт психологического исследования. М.: Физкультура и спорт. 1969.

30. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии//Вопросы психологии, 1984. №4. С.5-14.

31. Бершедова Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов. Автореф. дис....д.-ра психол. наук. М., 1999.

32. Гуткина Н. И. Психологическая подготовка детей к школе в группах развития // Активные методы в работе школьного психолога: Сборник научных трудов / Отв.ред. И. В.Дубровина. М.: АПН СССР, 1991.

33. Лазарев С. В. Развитие психологической готовности молодых авиаинженеров к военно-профессиональной деятельности. Автореф. дис....канд. психол. наук. М., 2000.

34. Ильин С. С. Психологическая готовность специалиста к управленческим профессиям: Содержание, структура, диагностика. Автореф. дис....канд. психол. наук. М., 1999.

35. Ухтомский А. А. Физиологический покой и лабильность как биологические факторы. Собр.соч. Т.2. Л.: ЛГУ, 1951.

36. Ерментаева А. Р. Студенттерді психологиялық дайындаудың негіздері: монография. - Өскемен, 2007. – 404 б.

37. Исаев Е. И. Основы проектирования психологического образования педагога. Автореф. дис....д.-ра. психол. наук. М., 1998.

38. Шерьязданова Х. Т. Новые подходы в обучении психологии студентов / Сборник материалов I Всероссийской научно-методической конф. – М., 1998. – С. 248-249.

39. Челпанов Г. И. Учебник психологии. – М.-Пг., Изд. В. В.Думнов, 1916.

40. Введенский А. И. Программа по психологии. – Пг., 1916.
41. Аймауытов Ж. Психология. – Алматы: Рауан, 1995 – 311 б.
42. Темірбеков А., Балаубаев С. Психология. – Алматы, 1966. – 229 б.
43. Мұқанов М. М. Жас ерекшелік және педагогикалық психология. – Алматы, 1982. – 247 б.
44. Жарықбаев Қ. Б. Психология. – Алматы, 1993. – 270 б.
45. Тәжібаев Т. Жалпы психология. – Алматы, 1995. – 238 б.
46. Алдамұратов Ә. және авторлар ұжымы. Жалпы психология. – Алматы, 1996. – 222 б.
47. Формирование учебной деятельности у студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1989.
48. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. – М.: УМК «Психология». – 2000. – 125 с.
49. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 2001.
50. Слободчиков В. И., Исаев Е. И.. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
51. Слободчиков В. И., Исаев Е. И.. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
52. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии//Вопросы психологии – 1984. – №4. – С. 5-14.
53. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учеб. пособие для вузов по специальности «Психология». – М.: МГУ. – 1988. – 197 с.
54. Гинецинский В. И. Предмет психологии: дидактический аспект. – М.: Логос, 1994. – 213 с.
55. Попова М. В. Психология как учебный предмет в школе. – М.: ВЛАДОС. – 2000. – 288 с.
56. Панибратцева З. М. Методика преподавания психологии. – М.: Просвещение, 1971. – 152 с.
57. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 253 с.
58. Петровский А. В., Петровский В. А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии – 2000. - №5. – С. 3-18.
59. Жарықбаев Қ. Б. Қазақ психологиясының тарихы. – Алматы, 1996. – 159 б.

60. Джакупов С. М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2004.
61. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. – М., 1994. – 237 с.
62. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука. – 1983. – 205 с.
63. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство. – 1998. – 605 с.
64. Намазбаева Ж. И. Психология: оқулық. Алматы, «Prints», 2005. – 296.
65. Жуков Ю. М., Петровская Л.А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров: ЭНИОМ, 1991. – 96 с.
66. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – Томск-М., 2002. – 272 с.
67. Gordon Th. Teacher Effectiveness Training. – N.Y. – 1975.
68. Жуков Ю. М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров: ЭНИОМ. – 1991.
69. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985.

5. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ПСИХОЛОГИЯСЫ

5.1. Жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекеттің мәні мен құрылымы

Педагогикалық іс-әрекеттің мәні мен құрылымын, оның нәтижелі болу шарттарын анықтау психология ғылымы мен тәжірибесінде әрқашан өзекті мәселе болып табылады. Оның шешімін іздестіру үшін педагогикалық іс-әрекетті күрделі жүйе ретінде қарастыру қажет.

Н. В. Кузьмина ғылым мен тәжірибеге «педагогикалық жүйе» ұғымын енгізіп, анықтауда оның құрылымдық бөлімдерін ажыратады. Оның еңбектерінде педагогикалық жүйе негізгі бес құраушыға жіктелген:

- 1) педагогикалық ықпал субъектісі;
- 2) педагогикалық ықпал объектісі;
- 3) бірлескен іс-әрекеттің бағыты;
- 4) оқыту мақсаты;
- 5) педагогикалық коммуникация құралдары.

Бұл құраушылар жүйе түзеді. Оның бір бөлімі құрылымнан шықса, педагогикалық іс-әрекеттің жүйелік сипаты жоғалады. Себебі, педагогикалық жүйенің барша құраушылары бір-бірімен шарттасқан, өзара байланысты болады.

Н. В. Кузьмина педагогикалық жүйе қызметіне байланысты педагогикалық іс-әрекетті де құрамдастарға жіктеген:

- 1) гностикалық;
- 2) жобалаушы;
- 3) сындарлы (конструктивті);
- 4) ұйымдастырушы;
- 5) коммуникациялық.

Бұл құрамдастар жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекеттің де барысы мен нәтижесін, тиімділігі мен ерекшеліктерін анықтайды.

Педагогикалық іс-әрекеттің *гностикалық* (грек тілінде «gnosis» – таным) қызметі оқытушының академиялық білім деңгейімен анықталады. Мұнда жоғары мектеп оқытушысының өз пәнін терең білуі ғана өзекті емес. Педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігі үшін

оқытушының педагогикалық қарым-қатынасы; білім алушылардың психологиялық ерекшеліктері; өзіндік сана-сезім құраушылары бойынша да психологиялық білімнің қажетті деңгейі талап етіледі.

Педагогикалық іс-әрекеттің *жобалаушы* бөлімі жоғары мектептегі оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың келешектегі міндеттері туралы түсінік-пайымды қамтиды. Сонымен қатар, педагогикалық іс-әрекеттің жобалаушы қызметі жоғары білім берудің стратегияларын және осы стратегияларды тиімді жүзеге асырудың тәсілдерін айқындауға мүмкіндік береді.

Педагогикалық іс-әрекеттің *сындарлы* қызметі жоғары мектептегі оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың жақын арада шешетін мақсаттарын қатаң ескеріп, басшылыққа алуға бағытталған. Соның арқасында оқытушының педагогикалық ықпалын және білім алушылардың оқу әрекеттерін ерекше сындарлы етіп құру мүмкін болады.

Педагогикалық іс-әрекеттің *коммуникациялық* компоненті оқытушының коммуникациялық іс-әрекетті, білім алушылармен өзара әрекеттестікті ұйымдастыруы, жүзеге асыруы және жетілдіруі бойынша анықталады. Оқытушының коммуникациялық іс-әрекетінің тиімділігі жоғары мектептегі оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың мақсаттарының орындалуында шешуші рөл атқарады.

Педагогикалық іс-әрекеттің *ұйымдастырушы* жағы білім берудегі оқытушының белсенділігі, бастамашылығы сияқты субъектілік ұстанымын анықтайтын икемділіктер, қабілеттер жүйесін құрайды. Бұл ұйымдастырушылық қасиетті көрсететін қабілеттер жүйесі оқытушының өзінің іс-әрекетін ғана емес, білім алушылардың да белсенділігін арттыруды қамтамасыз етеді.

Жоғары мектептегі оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың мақсатқа сай, тиімді болуы педагогикалық іс-әрекеттің құрамдас бөліктерінің қызметіне байланысты. Педагогикалық іс-әрекеттің құрылымындағы барлық компоненттер бір-бірімен тығыз байланысты болады. Бірақ, олар бірін-бірі алмастырып, орындарын баса алмайды. Педагогикалық іс-әрекеттің бір құрамдасының жеткіліксіздігі білім берудің барысы мен нәтижесіне теріс ықпалын тигізеді.

В. И. Гинецинский де жүйелік сипаттағы педагогикалық іс-әрекеттің төрт түрлі атқарымдық бөлімдерін ажыратады:

- презентативті қызмет;
- инсентивті қызмет;

- түзетуші (коррекциялық) қызмет;
- айқындаушы (диагностикалық) қызмет.

Педагогикалық іс-әрекеттің *презентативті* қызметі білім алушыларға оқу материалының мазмұнын түсіндіріп, жеткізуді қамтамасыз етеді. Сонда, бұл қызмет педагогтің оқу материалының мазмұнын баяндап, ұсыну жәйті бойынша сипатталады.

Педагогикалық іс-әрекетте оқытушының *инсенсивті* қызметі білім алушылардың ақпаратты меңгерудегі қызығушылықтарын оятуға байланысты анықталады. Бұл қызмет оқыту процесінде педагогтің оқу материалының мазмұнын шынайы өмір жағдайларымен байланыстыруы; ғылыми-теориялық білімнің қолданбалы жақтарын ашып, көрсетуі; мәселелік сұрақтарды көтеруі; тарихи мәліметтерді келтіруі; ғылым-білімнің дамуына үлес қосқан ғалым-зерттеушілердің көзқарастарын салыстырып, талдауы сияқты көптеген жолдар мен амалдар арқылы жүзеге асырылады.

Оқытушының педагогикалық іс-әрекеттегі *түзетуші* қызметі білім алушылардың оқу әрекетіндегі, тұлғалық дамуындағы мәселелік жақтарға бағытталады. Бұл қызмет жастардың оқу-танымдық, оқу-кәсіби іс-әрекет нәтижелерін талапқа сай түзетіп, салыстыру міндеттерін шешеді.

Педагогикалық іс-әрекеттің *айқындаушы* қызметі оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың барысын, тиімділігін, нәтижесін зерттеп, білуге мүмкіндік береді. Бұл қызметтің арқасында білім беру процесінде кері байланыс жүзеге асырылады.

Оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің құрамдастары тепе-тең деңгейде жетілуі немесе өзекті болу ықтималдығы шамалы. Педагогикалық қызметтің бірінің басымдығы педагогтің нақты бір оқыту әдістері мен тәсілдерін, құралдарын жүзеге асырудағы ерекшеліктерді көрсетеді. Мысалы, педагогикалық іс-әрекетте инсенсивті қызметтің басым болуы оқытудың мәселелік (мәселелік) әдістерін қолдануға; психологиялық және педагогикалық жағдайларға талдау жасауға педагогтің аса көп көңіл бөлуімен танылады.

Педагог іс-әрекетінің бірегей психологиялық тұжырымдамасы **А. К. Маркованың** еңбектерінде жасалған. Ол маңызы жоғары төрт құраушы бойынша педагогтің қызметін сипаттайды:

- кәсіби психологиялық және педагогикалық білім;
- кәсіби педагогикалық икемділіктер;
- кәсіби психологиялық ұстанымдар мен бағдарлар;

- кәсіби білім мен икемділіктерді меңгеруді қамтамасыз ететін тұлғалық ерекшеліктер.

Осы тұжырымдама негізінде *А. К. Маркова* педагогикалық икемділіктердің он тобын анықтап, сипаттаған.

Бірінші топтың мазмұнын құрайтын икемділіктер:

- педагогикалық жағдаяттағы мәселені аңғарып, оны шешуге болатын педагогикалық міндет ретінде қарастыру; педагогикалық міндетті қоюда оқу-тәрбие процесінің субъектісі ретінде білім алушыға бағдарлану; педагогикалық жағдаятты зерттеу және түрлендіріп, өзгерту;

- педагогикалық міндеттерді нақтылау; кез-келген мәселелік жағдаятта оңтайлы шешім қабылдау; педагогикалық міндеттерді шешудің алыс және жақын нәтижелерін болжай алу.

Педагогикалық икемділіктердің *екінші* тобындағы құраушылар:

- оқу материалының мазмұнымен жұмыс жасай алу;
- оқу ақпаратын пайымдап, түсіндіруге қабілеттілік;
- білім алушылардың оқу әрекетінде және әлеуметтік ортада мәні жоғары икемділіктері мен дағдыларын қалыптастыру;

- пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру;
- білім алушылардың психикалық даму жағдайларын зерттеп, білу;

- білім алушылардың оқуға қабілеттерін ескеру; олардың оқу әрекетіндегі қиыншылықтарды алдын-ала болжай алу;

- оқу-тәрбие процесін жоспарлап, ұйымдастырғанда білім алушылардың мотивациясына негізделу;

- оқыту және тәрбиелеу формаларын байланыстырып, қолдану; оқытушы мен білім алушылардың педагогикалық іс-әрекет барысында жұмсайтын күш-қуаттары мен уақыттарын ескеру.

Үшінші топтағы педагогикалық икемділіктер:

- білім алушылардың оқу әрекетіндегі қиыншылықтарын өз жұмысындағы олқылықтармен байланыстырып, қарастыру;

- педагогикалық іс-әрекетті жетілдіруді жоспарлай алу.

Педагогикалық икемділіктердің *төртінші* тобы психологиялық қауіпсіз қарым-қатынасқа және қарым-қатынас субъектілерінің ішкі мүмкіндіктерін жүзеге асыруға жағдай жасау сияқты түрлі коммуникациялық мәселелердің шешу тәсілдерінен тұрады.

Педагогикалық икемділіктердің *бесінші* тобын қарым-қатынастың жоғары деңгейіне көтерілуге мүмкіндік беретін тәсілдер құрайды:

- қарым-қатынасқа қатысушы басқаның ұстанымын түсінуге; оның тұлғалық қасиеттеріне қызығушылық танытуға ептілік және білім алушының тұлғалық дамуына бағдарлану;

- басқаның мінез-құлық, жүріс-тұрысындағы ерекшеліктерге байланысты оның ішкі жан-дүниесін түсініп, білу; вербальді емес қарым-қатынас (ым-ишара, қимыл-қозғалыс) құралдарын меңгеру;

- білім алушының көзқарасын қабылдауға және ол өзін бірегей де толымды тұлға ретінде ұстауы үшін еркін қарым-қатынасқа жағдай жасауға икемділік;

- шешендік тәсілдерді меңгеру;

- бағалауға және тәртіп сақтауға бағдарланған ықпалдардың орнына педагогикалық, психологиялық әсер студің ұйымдастырушы тәсілдерін қолдану;

- педагогикалық іс-әрекетте көбінесе демократиялық стильді ұстануға; мәселелік жағдаяттардың кейбір жақтарына юмормен қарауға икемділік.

Алтыншы топта педагогтің кәсіби ұстанымын орнықтыруды анықтайтын икемділіктер болады. Бұл педагогтің өз мамандығының маңызын түсінуі; педагогикалық қабілеттерін дамытуы мен жүзеге асыруы; өзінің эмоциялық әлемін қиратушы емес, сындарлы сипатта болатындай реттей алуы; өзінің және білім алушылардың мүмкіндіктерін саналы аңғаруы арқылы сипатталады.

Жетінші топқа педагогтің өзінің кәсіби даму бағытын саналы түрде аңғару; жеке-дара педагогикалық стильді анықтау; зияткерлікті барынша қолдану икемділіктері қамтылады.

Сегізінші топ білім алушылардың және педагогтің икемділіктерімен анықталады. Оған білім алушылардың оқу жылындағы іс-әрекет нәтижелерін; олардың оқу жылының басындағы және соңындағы іс-әрекеттерінің, дағдыларының, мүмкіндіктерінің, оқу әрекетіндегі өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі бағалау түрлерінің жағдайын сипаттайтын икемділіктер кіреді. Сонымен қатар, мұнда оқуға қабілеттіліктің көрсеткіштерін аңғара алу; білім алушылардың өз бетімен оқуға және үздіксіз білім алуға даярлығын арттыру сияқты педагогтің икемділіктері анықталады.

Педагог икемділіктерін *тоғызыншы* тобы:

- білім алушылардың тәрбиесін және тәрбиеленуге мүмкіндіктерін бағалай алуы;

- білім алушылардың мінез-құлқы, жүріс-тұрысы бойынша адамгершілік нормалар мен олардың сенім-мұраты арасындағы сәйкестікті тани алуы;

- білім алушылардың тұлғалық сапаларын; олардың зияткерлігі мен қылықтары арасындағы байланыстарды танып, дамуы кенжелеп қалған тұлғалық сипаттарды жетілдіруге жағдай жасауы.

Педагогикалық икемділіктің *оныншы* тобы оқытушының өз еңбегін тұтастай бағалауға мүмкіндік беретін ықпалдасқан қабілеттері анықтайды. Педагог өзінің жеке икемділіктерін емес, өз кәсіпқойлығын, өз іс-әрекетінің тиімділігін тұтастай бағалай алуы тиіс.

Педагогикалық икемділіктердің төртінші және бесінші топтары педагогикалық қарым-қатынас саласындағы мәселелерді шешуге бағытталады. Алтыншы және жетінші топтағы икемділіктер педагогикалық іс-әрекет субъектілерінің тұлғалық, әлеуметтік мәселелерімен байланысты. Екінші, тоғызыншы және оныншы топтағы икемділіктер педагогикалық іс-әрекеттегі әлеуметтік перцепцияның маңыздылығын ашады. Оныншы топтағы икемділіктер педагогикалық іс-әрекеттің, педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігін анықтайтын оқытушының тұлғалық дамуы мен кәсіби іс-әрекетіне қатысты рефлексия, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бағалау сияқты өзіндік сана-сезім компоненттерін қамтиды.

Сонымен, психология ғылымы мен тәжірибесінде педагогикалық іс-әрекетті талдау үшін әртүрлі үлгілер қолданылады. Олардың арасынан бірін тандап алу зерттеушінің немесе оқытушының ғылыми ұстанымына; олардың алға қойған нақты мақсат-міндеттеріне байланысты болады. Ең негізгісі, білім беру жеке-даралық емес, *бірлескен педагогикалық іс-әрекет* ретінде анықталады. Себебі, педагогикалық процесс әрқашан екі жақты болады. Басқаша айтқанда, педагогикалық іс-әрекет екі тұлғаның – оқытушы мен студенттің белсенділігін қажет етеді. Осыған байланысты педагогикалық іс-әрекет қарым-қатынас заңдары бойынша құрылады. Әрі студент кәсіби дайындау жүйесінде бір емес, бірнеше оқытушымен ақпарат алмасады, өзара әрекет пен өзара қатынас жасайды. Сонымен қатар, педагогикалық бірлескен іс-әрекетті

оқытушылар арасындағы қарым-қатынас та сипаттайды. Себебі, жоғары мектепте де болашақ маманды мақсатқа сай дамыту, оқыту, тәрбиелеу міндеттері педагогтердің өзара келісті әрекеттесуіне тәуелді болады.

Педагогикалық іс-әрекеттің шығармашылық сипатта болатыны белгілі. Ғылымда шығармашылық жаңа материалдық және рухани құнды дүниелер жасалатын процесс ретінде анықталады. Мұндай жаңашылдық белгілі бір ғылым саласындағы жаңалық ретіндегі *объективті* де, тұлғаның іс-әрекетіндегі жаңалық ретіндегі *субъективті* де мазмұнға ие болады. Дегенмен, жаңашылдық критерийі қалай түсінілсе де, *шығармашылық ойлаудың жоғары формасы* болып табылады. Басқаша айтқанда, нақты бір мәселені бұрыннан белгілі болған тәсілдермен шешу мүмкін болмағанда шығармашылық ойлаудың жоғары формасы ретінде сипатталады. Ойлау процесінде шығармашылық басым болса, ол қиял түрінде табылады (*К. К. Платонов*).

Жалпы, педагогтің кәсіпқойлығы шығармашылықпен тығыз байланысты. Алайда, кәсіпқойлық пен шығармашылық синоним ұғымдар емес. Себебі, педагогтің кәсіби деңгейдегі сауатты әрекеттері міндетті түрде оның шығармашылығы арқасында ғана алынатын нәтиже болмайды.

Әдетте, педагогикалық іс-әрекеттегі шығармашылықтың рөлі тым асыра бағаланады. Оны педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігін анықтайтын басты көрсеткіш ретінде қарастыру жиі кездеседі. Осыған орай, білім беру ісіндегі *репродуктивті*, яғни қайта жаңғыртушы іс-әрекеттің маңызды тұстары ескерілмей қалады. Тіпті, репродуктивті іс-әрекет ұнамсыз болып табылады. Бірақ, репродуктивті іс-әрекет шығармашылық деңгейге өту үшін қажетті «өткел» болады. Сондықтан, педагогикалық іс-әрекетте репродуктивтілік көпдеңгейлі құрылыммен сипатталады. Бұл құрылымға студенттің дәріс материалын семинар сабақтарында қайталап, баяндай алуынан бастап, алған білімін сыртқы факторларды ескере отырып, түрлі жағдайларға бейімдеп, қайта жаңғырта алуына дейінгі әрекеттері кіреді. Репродуктивтілік түрлі жағдайларға байланысты педагогикалық іс-әрекетті өзгертуге, түрлендіруге қабілеттілікті білдіреді. Олай болса, *педагогикалық іс-әрекеттің шебері кәсіби білімді, икемділіктерді және дағдыларды жоғары деңгейде репродукциялай білетін маман* болып табылады. Сон-

дықтан, меңгерілген білім, дағды және икемділік негізінде педагогикалық іс-әрекетті шығармашылықпен ұйымдастырып, жүзеге асыру оның технологиялық жағын түрлендіруді қажет етеді. Мұндай түрлендірулер оқытушының педагогикалық жағдаяттарда әрекет етуі; оқыту, тәрбиелеу, дамыту әдістерін таңдауы; нақты бір жағдайларда қарым-қатынастың, ықпал етудің тәсілдерін таңдауы бойынша сипатталады.

Жалпы, әр сабақты шығармашылықпен құру және өткізу қажет. Кез келген сабаққа топтағы түрлі әлеуметтік-психологиялық құбылыстарды, топтағы студенттердің жеке-даралығын ескере отырып, өткізу талабы қойылады. Сондықтан, оқытушы өз сабақтарын түрлі әдіс-тәсілдерді, құралдарды үйлестіре қолданып, өзінше шығармашылық танытады.

Педагогикалық шығармашылық педагогикалық, психологиялық мәдениетке негізделсе ғана тиімді болады. Бірақ, көп жағдайдағы педагогикалық іс-әрекет бірқатар объективті және субъективті себептер бойынша психологиялық, педагогикалық мәдениетке тіректеле алмай қалады. Соның салдарынан шығармашылық ұстаныммен құрылса да педагогикалық іс-әрекетте *дидактогендік* – студенттердің психикалық және психологиялық жағынан денсаулықтарына зиян тигізетін жағдайлар орын алып қалады.

Сондықтан, әрқашан оқытушының алдына педагогикалық іс-әрекеттің ең басты нәтижесіне қол жеткізу мақсаты қойылады. *Студент тұлғасы, оның субъектілігінің, кәсіби қабілеттерінің, рухани қасиеттерінің тұрақталып, дамуы жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекеттің негізгі мақсаты* болып табылады.

5.2. Оқытушының білім берудегі психологиялық статусы

Оқытушының жоғары мектептегі қызметі мен кәсіби іс-әрекетінің мазмұны оның психологиялық ерекшеліктерін, тұлғалық болмысын, яғни, *психологиялық статусын* анықтауға мүмкіндік береді.

Тұлғалық қасиеттердің, ерекшеліктердің басқа адам ықпалымен дамып, жетілетіні – қазіргі психологияда дәлелдеусіз қабылданып отырған аксиома. Осыған орай педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырушы жоғары мектеп оқытушысының студенттердің кәсіби даярлықтарын дамытудағы рөлі айқындалады.

Кәсіби білім беру жүйесіндегі барлық оңды өзгерістер оқыту-

шының *психологиялық ерекшеліктеріне, ойлау тәсіліне, шығармашылық белсенділігіне, өзіне және басқаларға деген ізгі қатынасына, тұлғалық, педагогикалық құндылықтарына* байланысты.

Қазіргі кезде жаңашыл педагогтердің іс-тәжірибесіне деген қызығушылық басым байқалады. Алайда, қаншама озық болса да бөтен тәжірибені қолдану тым абсолюттендіріліп те жіберілетін жағдайлар кездеседі. Себебі, педагогикалық тәжірибенің, іс-әрекеттің түп негізі педагогтің жеке басы, тұлғасы екендігі ескерілмей де қала береді. Соның нәтижесінде педагогтің жаңа бір әдістері мен әдіснамаларының да дискредитациялану қаупі келіп шығады. Ал, студенттерді оқыту, оларды кәсіби дайындау іс-әрекеті оқытушы тұлғасына, психологиялық сапаларына, субъектілік ұстанымына белгілі бір талаптар қояды.

М. В. Ломоносов атындағы ММУ-де өткізілген психологиялық экспериментте *педагогикалық іс-әрекетке қатынасы бойынша оқытушылардың типтері* анықталған [26, 316 б.]:

1) *«мәңгі студент»* – студенттерді түсінетін, оларды сыйлай алатын, пікірталасқа қашпайтын, жоғары зияткерлік пен кәсіпқойлық танытатын оқытушының типі;

2) *«бұрынғы теңізші»* – әскери тәртіп орнатуға тырысатын, «құлдықты» бағалайтын, өз айтқандарын тапжылтпай орындауды талап ететін, әкімшілік жазаны қолданатын, студенттердің зияткерлігі мен ақыл-ойын есепке алмайтын оқытушы типі;

3) *«енжар»* – өзінің сабағын өткізу міндетін орындаумен шектелетін, студенттердің тұлғалық ерекшеліктеріне, жеке бас мәселелеріне мән бермейтін оқытушы типі;

4) *«стандарт оқытушы»* – өз пәнін білетін, қызметін талапқа сай атқаратын, қарым-қатынас жасауға тұйық, қырсық, тәкаппар, өзімшіл оқытушы типі.

Сонымен қатар, студенттер оқытушылардың *«робот», «қызғаншақ» «гурман», «шектеу»; «мырза», «дос», «зорыққан»* типтерін тағайындаған.

Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова зерттеулерінде кәсіби білім беруді жүзеге асыратын оқытушы тұлғасының төрт бөлімнен тұратын құрылымы тағайындалған [4, 453-455 бб.]. Осыған орай авторлар *педагогтің психологиялық тұрпатының жалпыланған формасын* былайша келтіреді:

1. Әлеуметтік-психологиялық бағыттылық – оқытушының кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруға тұрақты ұмтылысы; мамандық арқылы өзін-өзі танытуға мүдделі болуы; өз білімін және қабілетін жүзеге асыруға бағдарлануы.

Педагогикалық процестің әр жақтарына таңдамалы бағытталу ретіндегі **педагогикалық центрация** түрі:

- **конформдық центрация** – басқалардың қызығушылықтарына, пікіріне бағытталу;

- **эгоцентрлік центрация** – өзінің қызығушылықтарына, қажеттіліктеріне бағытталу;

- **гуманистік центрация** – білім алушыларға бағытталу;

- **өктемдікке центрация** – әкімшілікке бағытталу;

- **ата-анаға центрация** – білім алушылардың ата-аналарына бағытталу;

- **танымдық центрация** – оқыту мазмұнына, құралдарына және әдістемелеріне бағытталу.

2. Кәсіби құзіреттілік – білім, дағды және қабілеттер жүйесін қамтитын маман тұлғасының ықпалдасқан қасиеті.

2.1. Педагогикалық құзіреттілік.

2.2. Психологиялық құзіреттілік.

2.3. Әлеуметтік-коммуникациялық құзіреттілік:

- әлеуметтік-коммуникациялық тұрғыдан бейімделе алу;

- келісімге келуге әрқашан даяр болу;

- екіұшты, тұрлаусыз жағдайларға төзе алмау;

- сәтсіздіктен қашқақтау;

- фрустрациялық толеранттылық.

3. Кәсіби-педагогикалық маңызды сапалар – оқытушының білім беру процесін тиімді жүзеге асыруына мүмкіндік беретін тұлғалық қасиеттерін, когнитивтік сипаттарын, психикалық кейпін ықпалдастыратын күрделі психологиялық құрылым.

3.1. Логикалық ойлау.

3.2. Шығармашылық әлеует.

3.3. Эмпатия:

- бірдей күй кешу;

- әсерлі эмпатия.

3.4. Субъективті бақылау:

- интернальділік;

- экстернальділік.

3.5. Әлеуметтік интеллект.

4. Кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке жат сапалар – білім беру процесіне бейнеленетін, оқу-тәрбие ісіне залалы тиетін оқытушының кейбір психофизиологиялық ерекшеліктері.

4.1. Ебдейсіздік (ригидтілік) – оқытушының түрлі жағдайларға байланысты кейбір әрекеті мен қатынасын түрлендіріп, өзгертуге бейім болмауы.

4.2. Өктемдік – оқытушының қарым-қатынаста, іс-әрекетте өзіне ғана бағдарланып, басқаларды елемей, керісінше, оларға басымдылық танытуы.

4.3. Қыр көрсету (демонстративтілік) – оқытушының өз мүмкіндіктерін асыра бағалауы, өзінің шынайы бейнесін таныта алмауы.

4.4. Тақуалық (педанттық) – бұл қалыпты жағдайда ұқыптылық, тиянақтылық, бірақ, осы қасиеттер жоталы дамыса, онда, ананкастикалық психопат типіне сәйкес оқытушының дербес түрде шешім қабылдай алмауы, жалтақ болуы, бітіп-бермейтін «сағыздай ақыл-ойы әрекетімен» ерекшеленуі ықтимал.

Әлбетте, оқытушының студенттерге білім беруді жүзеге асыруда, осыған орай жаңа технологияларды іздестіріп, қолдана алуында **кәсіби маңызды болатын сапалары** төмендегідей жіктеледі:

- оқыту, тәрбиелеу, дамыту процестерін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін сапалар;
- психологиялық, педагогикалық технологияларды тиімді қолдана алуы, түрлендіруді мүмкін ететін сапалар;
- өзіне және басқаларға (студенттерге, әріптестеріне, жалпы әлеуметке) құнды қатынасын сипаттайтын сапалар.

Сонымен қатар, оқытушының студенттерге білім беру іс-әрекетінің нәтижелілігі әр түрлі педагогикалық жағдаяттарда өзінің аффективті қылықтарын тежеп, оларды әлеуметтік мүмкін болатын шекте ғана сақтай алуы, **өзін-өзі бақылай, реттей алуының** жоғары дәрежесі арқылы да білінеді.

Адамгершілік-рухани қасиеттердің негізінде оқытушының жоталанған **субъектілік** танытуы және осы ұстаныммен жастарға үлгі бола алуы студенттерді маман және тұлға ретінде дамыту ісінде аса маңызды болады.

Оқытушының студенттермен **қарым-қатынаста** ашықтық, үйірсектік сияқты қасиеттерінің жоғары деңгейі, пікірталасқа түсе алу, қақтығыстық жағдайларды шеше алу, басқаларды тыңдай алу

қабілеті білім беру процесін нәтижелі жүзеге асыру үшін қажетті шарт болып табылады.

Студенттерді оқыту, тәрбиелеу барысында кез-келген жаңа бір құбылыстардың, біршама беймәлімділік, нақтыланбаған, айқындалмаған жайттардың орын алуы; көзделген мақсат, нәтиже ойдағыдай болмауы да кездеседі. Сондай сәттерде оқытушының көңіл-күйінің оң **эмоциялық** сипаты, сәтсіздіктерді тез ұмыта алатын оптимизмі, қандай болмасын іс-әрекеттің нәтижелі, жемісті аяқталатына сенімділігі оның өзінің психологиялық саулығы үшін де, студенттердің тұлғалық қасиеттерінің тұрақталуына да ықпал етеді.

Сонымен қатар, жоғары мектептегі кәсіби іс-әрекеттің, қарым-қатынастың **белсендірушісі, бастамашысы оқытушы** болатыны түсінікті. Студенттердің кәсіби даярлығын дамытып, жетілдіруге жағдай жасайтын жайлы жағдайды оқытушы меланхолиясы емес, оның сергек жай-күйі қамтамасыз етеді. Оқытушының енжар, тұйық қалып-кейпі оқу-тәрбие процесінің әдіс-тәсілдерін тиімді қолдануға мүмкіндік бермейді.

Жоғары мектептегі білім беру мақсатқа сай нәтиже беруі үшін оқытушының **ақыл-ой дамуының көрсеткіштері** де аса жоғары болуы керек. Сонда ғана педагогикалық іс-әрекетке деген шығармашылық қатынастың қалыптасып, дамуына қажетті мотивациялық алғышарт пайда болады. Оқытушының жоғары дамыған ақыл-ой қабілеті білім беруге, кәсіби дайындауға қатысты көптеген мәселе-лік жағдаяттарды дұрыс шешуге қажетті жағдай жасайды. Осыған орай оқытушының кәсіби ойлау дәрежесі **педагогикалық рефлексивтілік, ойлаудың баламалығы, оралымдылығы, үйлесімділігі, шешім қабылдаудағы дербестік, өзіндік даму** көрсеткіштері бойынша анықталады. Сонда, оқытушының студенттерді оқыту, тәрбиелеу іс-әрекетін оның осы орайдағы субъектілік даму нәтижесі ретінде қарастыруға болады. Олай болса, оқытушының педагогикалық іс-әрекеті жасампаздықтың, шығармашылықтың танылуы болып табылады.

Осы тұрғыдан оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің құрылымы **мотивациялық, креативтілік, технологиялық және рефлексиялық** құраушылар арқылы сипатталады. Сонда оқытушы қызметінің әрбір бөлігі психологиялық, педагогикалық міндеттерді шешудің алгоритмі болып табылады.

Әрине, оқытушының *мотивациялық жүйесі* студенттерге білім берудің барысы мен нәтижесіне ықпал етеді. Осы орайда оқытушы мотивтерінің үш бағытын көрсетуге болады. *Біріншіден*, оқытушының кәсіби мотивтері студенттерді оқыту, тәрбиелеу іс-әрекетін сипаттайды. *Екіншіден*, оқытушы мотивациясы оның өзіне және студенттерге (басқаларға) құнды қатынасы негізіндегі өзін-өзі өзектендіруге ұмтылысымен айқындалады. *Үшіншіден*, оқытушының жетістікке бағытталуы, өзін-өзі дамытуға ұмтылысы да мотивтер қатарында белді орын алады. *А. Н. Леонтьев* [1] тұжырымдамасына сәйкес студенттерге білім беруде оқытушы мотивтерінің бірі жетекші орынға шығатыны да түсінікті.

Жалпы, *кәсіби мотив* оқытушылардың студенттерге білім беру ниет-тілектерін сипаттайды. Оқытушының кәсіби мотиві тұрткі болатын студенттердің «белсенділігін дамыту», «шығармашылығын дамыту», «білімін және біліктіліктерін арттыру», – деген сияқты оң пиғылмен, бағытталынумен ерекшелінеді. Мұндай жағдайда оқытушы тұрақтылықпен, табандылықпен жұмыстың инновациялық формалары мен әдістерін іздестіреді. Ол әрқашан психологиялық, педагогикалық ықпал етудің залалсыз, ізгілікті тұжырымдамаларын жасайды. Бұл мотивпен сипатталатын оқытушылар педагогикалық іс-әрекетте тиімді нәтижеге қол жеткізеді. Кәсіби мотив жетекші болғанда оқытушының оқу-тәрбие процесін жүзеге асыруына, жетілдіруіне оның субъектілік әлеуеті ықпал етеді.

Оқытушының *жетістікке бағытталуы* басқалар тарапынан оңды, жоғары баға алуға ұмтылысымен сипатталады. Мұндай оқытушылар өзін-өзі дамытуға баса мән береді. Олар үнемі ізденіс үстінде болады. Алайда, бұл мотив тұлғаның өз мәртебесін арттыру ниетінің басым тартып кетуімен қауіпті. Ондай жағдайда оқытушыларға психологиялық, педагогикалық технологияларды тиянақты ойластырмай, жеке-дара іс-әрекет мәнеріне сәйкестендірмей, шала күйінде қолданып, аз уақытта, жедел түрде тиімді нәтижеге жетуге ұмтылыс, мәртебеге қол жеткізу мотиві тән. Оқытушы бұл жағдайда студенттердің танымдық процестерін, тұлғалық қасиеттерін үздіксіз дамытуды, олардың да, өзінің де жоғары деңгейде білім меңгеруін мақсат етпейді. Ол үшін ең бастысы – өзінің іс-әрекетіне жоғары баға алу. Сондықтан, кейде аталмыш мотив негізіндегі оқытушылардың субъектілігі *эгоцентрилік сипатта* болады.

Өзін-өзі өзектендіру мотивтері басты түрткі болғанда, оқытушылар өздерін тұлға және маман тұрғысынан танытады. Осы орайда оқытушыларға әрқашан, қандай істе болмасын тұрақты тұлғалық, психологиялық сапалар тән болады. Мұндай оқытушылар субъектілік әлеуеттің жоғары деңгейімен сипатталады; ізгілікті іс-әрекетпен және қарым-қатынаспен ерекшелінеді; білім берудің жаңа тұжырымдамалары мен педагогикалық, психологиялық технологиялар жасаумен, оларды ойластыра отырып, тәжірибеде қолданумен, түрлендірумен айналысады; ғылыми-зерттеу жұмыстарына айрықша ден қоюмен танылады. Оқытушының өзіне және студенттерге (басқаларға) құнды қатынасы негізінде өзін-өзі өзектендіруге ұмтылысы студенттерді маман және тұлға ретінде дамыту процесін тиімді жүзеге асыруға, жетілдіруге қажетті шарт болады.

Педагогикалық іс-әрекеттің жүйе ретінде анықталуы, күрделілігі, шығармашылық сипаты және оқытушының әлеуметтік-экономикалық, психологиялық жағдайы оның басқа да мотивтеріне орын береді. Осы орайда кейбір мотивтер оқытушының педагогикалық іс-әрекетінде тиімсіз ғана емес, залалды болуы да әбден мүмкін. Мәселен, материалдық стимул оқытушы мотивтерінің арасында жетекші орынға шықса, оның іс-әрекеті мен кәсіби қызметінің нәтижесі өзара байланыста болмайды. Мұнда оқытушы өз жұмысының сыртқы көрсеткіштеріне ғана бағытталады. Сыртқы мотивация болатын бұл жағдайда оқытушы тек «басқалардың қатарынан қалмас үшін», «солай істеу керек болған соң» ғана педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асырады. Мұндай оқытушылардың студенттерге білім беруде инновацияларды қолдануы кездейсоқ, эпизодты сипатта, көбінесе ашық сабақ, жылына бір-екі рет шеберхана ұйымдастырғанда ғана орын алатын көрінеді. Олар болашақ мамандардың даму процесіне, жетістіктері мен сәтсіздіктеріне, әлеуметтік-психологиялық мәселелеріне енжар қалады. Осындай мотив негізіндегі (сыртқы ортаға анық байқала қоймаса да) білім беру педагогикалық іс-әрекетке дәлме-дәл еместігін білдіреді. Ондай жағдай студенттердің білім меңгеруіне нұқсан келіп, олардың маман, тұлға ретінде дамуына зиянды әсер етеді. Ресейлік зерттеушілер педагогтердің 22% осындай мотивация жетегінде іс-әрекет жасайтынын анықтаған [2, 63 б.].

Оқытушының оқу-тәрбие іс-әрекетінде **субъектілік** маңызы жоғары қасиет болып табылады. Оқытушы өз субъектілігі арқы-

лы студенттердің де субъектілігінің дамуына ықпал етеді. Бұл субъект қасиеттерінің *реципроктілік* (*Л. И. Анциферова*) сипатпен анықталуына сәйкес келеді. Оған оқытушының рухани-адамгершілік негіздегі субъектілікті басты құндылық ретінде қабылдауы; студенттердің субъектілік пен психологиялық қасиеттерін дамыта алуы; педагогикалық әдепті сақтауы; болашақ мамандардың субъектілік мәдениетті игеруін қамтамасыз етуі т.б. жатады. Оқытушының субъектілігі оның мәдениетке, қоғамға ашықтығымен, кәсіби іс-әрекетінде таптаурындарға орын алдырмауға қабілеттілігімен байланысты болады [3, 274-275 бб.].

Жалпы, студенттердің өзіндік, дербес, белсенді, жауапкершілікпен жетілдіретін іс-әрекеттерінің, қарым-қатынастарының шешуші мәнге ие болуы оқытушының іс-әрекетін қарапайым етпейтіні түсінікті. Керісінше, осы орайда оқытушы атқаратын қызмет өте күрделі, әрқилы, сан-салалы, көпжақты педагогикалық, психологиялық амал-тәсілдерді, әдістерді, пішіндерді, құралдарды қамтиды. Ол бастамашы, бағыттаушы, бақылаушы, реттеуші және түрлі нұсқадағы педагогикалық әрекеттері мен қарым-қатынасы арқылы фасилитациялық жағдай жасауы қажет.

Сондықтан, жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесінде оқытушының субъектілік парадигманы жүзеге асыруы қажетті және күрделі теориялық-эмпирикалық мәселе болып табылады. Себебі, мұнда негізгі үш міндетті орындау керек: 1) студенттердің субъект ретінде өзін-өзі танытуына, яғни олардың кез келген мәселелік жағдаятты шешуде субъектілік ұстанымының бұрмалануы, қысымға ұшырамауы үшін мүмкіндік жасау; 2) студенттердің субъектілік даму бағытын бақылаудың оңтайлы жағдайын ұйымдастыру; 3) студенттердің субъектілік қасиеттерін дамытуды қамтамасыз ететін психологиялық амалдар мен жолдардың мүмкіндіктерін барынша пайдалану.

Жоғары мектеп оқытушыларының психологиялық сипаты, тұлғалық қасиеттері педагогикалық іс-әрекетке қойылатын талаптар аясында дамуы қажет. Ал, әр оқытушы – *жеке-дара* ерекшеліктерімен сипатталатын тұлға. Сондықтан әрбір оқытушының субъектілік ұстанымға қатысы да, оларды басқалардың бойынан қабылдауы да айрықша болады.

Осыған байланысты оқытушылардың *бейімделген, тұрақты, креативті* іс-әрекеттерін болжауға болады.

Оқытушының *бейімделуші іс-әрекеті студенттерге білім беруге тұрақты қатынасының болмауымен сипатталады*. Бұл іс-әрекет қажетті педагогикалық жағдайларда оқытушының білімі мен оны қолдануға даярлығының жеткіліксіздігін көрсетеді. Мұнда оқытушының субъектілік ұстанымының жоғары дәрежесі мүлде байқалмайды. Ондай жағдайда оқытушының студенттерге терең білім беріп, оларды дамытуға тұлғалық, кәсіби мүмкіндіктері жете қоймайды.

Оқытушының *студенттерге білім беруге деген тұрақты қатынасы оны кәсіби құзіреті жоғары маман және толымды тұлға ретінде анықтайды*. Осы орайда педагогтің субъектілік ұстанымының да орнықты қасиет екені танылады. Мұндай оқытушылар жоғары мектептегі білім беру ісінің студенттер үшін тиімді болуын алдыңғы орынға қоя алады.

Студенттерді *оқыту-тәрбиелеу процесінің креативті іс-әрекетке айналуы оқытушының субъектілік ұстанымды танытуға әрқашан даяр болуын, озық идеяларды жүзеге асыруға батылдығын, ерік-күшінің әлеуетті екенін көрсетеді*. Креативті іс-әрекет педагогикалық процесте оқытушының белсенді шығармашылығы, жасампаз іс-әрекеті және қарым-қатынасты жетілдіруі арқылы сипатталады.

Оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің операциялық жақтары да оны оқыту субъектісі және маман ретінде сипаттайды. Осыған байланысты оқытушының педагогикалық іс-әрекетіндегі кадамдарды тағайындауға болады:

- әр сабақ, әр пән бойынша студенттік топтарға, курстарға лайықталған білім беру, тәрбиелеу, дамыту тұжырымдамасының үздіксіз жасалынуы;
- студенттерді маман және тұлға ретінде дамытудың идеяларын жүзеге асыруға қатысты жоспар мен бағдарламаның психологиялық мазмұнын түсініп, оларды талапқа сай жасау;
- білім беру бағдарламаларын талдау, түзету және жетілдіру;
- оқу-тәрбие процесін талапқа сай жүзеге асыру;
- оқытушының педагогикалық іс-әрекетін жетілдіруі, тәжірибе алмасуға ашық болуы, өзіндік тәжірибе ретінде таратуы.

Сонда, оқытушының педагогикалық іс-әрекеттегі операциялық құраушылардың психологиялық сипаты төмендегідей болады:

- студенттерді тұлға және маман ретінде дамыту жобаларын

талдау; осыған байланысты мәселелерді аңғарып, анықтау және оларды шешу жолдарын іздестіру;

- студенттерді дамытудың мақсат-міндеттері мен әдіснамалық-тұжырымдық негіздерін тағайындау;

- студенттерді дамыту мақсатына жету амалдары, жолдары, әдістері, құралдары және алынатын нәтижелері, осы орайдағы өзгерістер мен қиындықтар бойынша болжам жасау;

- жеке-дара және топтық психологиялық ықпал ету технологияларын жүйелі түрде жүзеге асыру;

- студенттердің психологиялық даму, кәсіби жетілу барысын, сапасын қадағалау;

- оқу-тәрбие процесіне қатысты бақылау мен түзетулер жүргізу; оның нәтижелерін бағалау;

- оқытушының өз мүмкіндіктерін жүзеге асыруына қатысты рефлексияның өзекті болуы.

Кәсіби дайындау іс-әрекетінің тиімділігі оқытушы білімінің тереңдігі мен оның педагогикалық, психологиялық технологияларды іздестіруді, таңдауды және қолдануды жүзеге асыра алуына тікелей байланысты.

Дегенмен, жоғары мектептегі педагогтердің қызмет жасауында олардың психологиялық, тұлғалық болмысына байланысты бір-қатар өзіндік ерекшеліктер де бар.

Оқытушының іс-әрекеті ғылыми-зерттеушілік және педагогикалық – оқыту, тәрбиелеу, дамыту құрамдарының бірлігінен түзіледі. Бұлардың өзара келісті, үйлесімді орындалуы оқытушының шығармашылық іс-әрекетті атқаруға даяр болуымен, ғылымның әдіснамалық мәселелеріне және оқыту технологияларына тіректелумен жоғары байланыста болатыны белгілі. Осындай мазмұны жағынан әртүрлі іс-әрекеттердің үйлесімін табуда оқытушының психологиялық, педагогикалық біліктілігі, белсенділігі мен құлшынысы аса жоғары болуы қажет. ЖОО-ң кәсіби білім беру міндеттерін талапқа сай шешуде кейбір біліктілігі жоғары оқытушылардың өздері тәрбиелеу қызметін, тұлғаны субъект тұрғысынан дамытуды, студенттердің психологиялық мәселелерді шешуге жағдай жасауды және жастардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін ескеруді қағыс қалдырады. Ал тізімделген бұл міндеттердің барлығын ескергенде ғана әлдеқайда тұрақты, біртұтас тұлғаның субъектілік ерекшеліктері жетіледі де, студенттерді дамыту процесі белсенді түрде өзіндік дамуға айналады.

Педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігі оқу-тәрбие процесіне қатысушылардың арасындағы қарым-қатынас сипатынан, мазмұнынан тікелей тәуелді болады. Қазіргі қоғам бір ұрпақ өмірінің өзінде сан алуан өзгерістерге ие: алдыңғы буын өкілдерінің тәжірибесін өскелең ұрпақ мәнділігі мен құндылығы бойынша кейде бірмәнді, дәлме-дәл қабылдамауы ықтимал. Осыған орай оқытушының өзі психологиялық кемел тұлға болуы қажет. Бұл студенттермен тең дәрежеде, тең ұстанымды қарым-қатынас жасауға; өзара әрекеттестік пен өзара қатынастың бастамашысы ретінде «субъект-объект» типінен «субъект-субъект» типіне өтуі оқытушы біліктілігінің, белсенділігінің және құлшынысының деңгейін анықтайды. Сонда, оқытушының педагогикалық іс-әрекеті, қарым-қатынасы фаситациялық сипатта, мазмұнда болу керек. Басқаша айтқанда, оқытушы қарым-қатынас арқылы студенттердің өзін-өзі тануына, өзін-өзі бағалауына, өзін-өзі бақылап, реттеуіне, өзін-өзі жетілдіруіне, өзін іс жүзінде көрсетуіне, өзін-өзі жігерлендіруіне, яғни, кәсіби іс-әрекетті меңгеру процесінің субъектісі ретінде даму процесін басқарады. Тек сонда ғана **Н. В. Кузьмина** айтқандай, оқытушының өзі де үздіксіз даму, жетілу мүмкіндігіне ие болады.

Психология ғылымының теориясы мен практикасында кәсіби іс-әрекеттің маман тұлғасына кері әсерін тигізетіні де анықталған. Бұл жағдайда болатын негативті психологиялық құбылыс **кәсіби деструкциялар, кәсіби деформациялар** ретінде анықталады. Тұлғаның өмір жағдайына және кәсіби іс-әрекетті атқаруға зияны тиетін психологиялық өзгеріс түрлері, оның педагогтерге де тән болатын сипаттары әдебиеттерде анықталған [5-11].

Кәсіби деструкция – еңбек өнімділігі мен қарым-қатынасқа теріс әсерін тигізетін іс-әрекет пен тұлға құрылымындағы өзгерістер.

А. К. Маркова [9, 150-151 бб.] кәсіби дамудағы теріс өзгерістердің жалпыламасы негізінде кәсіби деструкцияның келесі беталысын ажыратады:

- жас ерекшелік пен әлеуметтік нормалармен салыстырғанда кәсіби даму процесінің баяулауы, кейін қалуы;
- кәсіби дамудағы дезинтеграция; кәсіби сананың құлдырауы – соның салдарынан қызмет жағдайына сәйкес келмейтін мақсат қою; еңбектің маңызын бұрыс бағалау; кәсіби қақтығыстарға жол беру;
- кәсіби ұтқырлықтың төмендігі; еңбектің жаңа жағдайларына бейімделе алмау және дезадаптация;

- кәсіби дамудың жеке тұстарының арасында байланыстың болмауы (мысалы, оқытушыда кәсіби дамуға мотивация болғанмен, онда кәсіби сана деңгейінің төмен болуы ықтимал);

- кезіндегі кәсіби қабілеттің, кәсіби ақыл-ойдың енді әлсіреуі;

- кәсіби дамудың бұрмалануы; тұлға құрылымында бұрын байқалмаған жағымсыз қасиеттердің орын алуы; тұлға тұрпатын өзгертетін кәсіби дамудың әлеуметтік және жеке-дара нормасындағы ауытқу;

- тұлға деформациясының байқалуы – эмоциялық қажу, кәсіби титықтау, кәсіби ұстанымның іс-әрекетке сәйкес келмеуі;

- денсаулықтың төмендеуіне байланысты кәсіби дамудың тежелуі.

Олай болса, кәсіби деформация оқытушы тұлғасының толымдылығына нұқсан келтіріп, іс-әрекеттің өнімділігіне теріс әсерін тигізеді.

Э. Ф. Зеердің [6, 168-169 бб.] еңбектерінде педагогтің кәсіби деструкциялары және олардың себептері ажыратылған (5.2.1- кесте):

5.2.1-кесте

Э.Ф. Зеер бойынша педагогтің кәсіби деструкциялары

Кәсіби деструкция түрлері	Кәсіби деструкция түрлерінің себептері
Педагогикалық агрессия	Оқытушының жеке-дара ерекшеліктері; психологиялық қорғаныс-проекция; фрустрациялық интолеранттылық
Өктемдік	Психологиялық қорғаныс-рационализация; өзін-өзі жоғары бағалау; адуындық; білім алушыларды типтерді нобайлау
Қыр көрсетушілік	Психологиялық қорғаныс-идентификация; өзін-өзі жоғары бағалау; эгоцентризм
Дидактикалық	Ойлаудың таптаурындығы; сөйлеудегі шаблондар; кәсіби акцентуация
Педагогикалық догматизм	Ойлаудың таптаурындығы; жас ерекшелікке байланысты интеллектідегі инерттілік
Басымдылық	Эмпатияның конгруэнтті болмауы; эмпатияға қабілеттің болмауы; білім алушылардың кемшіліктеріне төзімсіздік; мінездің жоталануы (акцентуациясы)
Педагогикалық индиференттілік	Психологиялық қорғаныс-жатсыну; «эмоциялық қажу» синдромы; жағымсыз педагогикалық тәжірибені жалпылау

Педагогикалық консерватизм	Психологиялық қорғаныс-рационализация; іс-әрекет таптаурыны; әлеуметтік барьерлер; шамадан тыс педагогикалық іс-әрекетке бағытталу
Рөлдік экспансионизм	Мінез-құлық, жүріс-тұрыс таптаурындары; педагогикалық іс-әрекетке түбегейлі «батып кету»; жанкештілікпен еңбек ету; ебедейсіздік
Әлеуметтік екіжүзділік, монтанылық	Психологиялық қорғаныс-проекция; моральдік мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың таптаурындығы; жастың ұлғаюына байлынысты өмірлік тәжірибені идеалдандыру; әлеуметтік экспектация, яғни, әлеуметтік-кәсіби жағдаятқа бейімделуден сақталған жағымсыз тәжірибе
Мінез-құлық, жүріс-тұрыс трансфері	Психологиялық қорғаныс-проекция; эмпатиялық беталыс, яғни, білім алушыларға тән реакцияларды таныту

Осы орайда оқытушының оқу-тәрбие процесінің субъектісі ретінде белсенді түрде өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, өзін іс жүзінде көрсету, өзін-өзі жігерлендіру амал-тәсілдерін жете меңгеріп, іске асыруы аталмыш келеңсіз құбылыс – кәсіби деформацияға орын бермейді.

Жоғары мектептегі кәсіби дайындау іс-әрекетінің даму идеологиясына бағдарлануы кезінде оқытушының белгілі бір ғылыми сала бойынша білім беріп қана қоюы аздық етеді. Студенттердің тұлға, маман ретінде психологиялық дамуы оқу-тәрбие процесіндегі басты бағдар болуы керек.

Осы орайда жоғары мектептегі білім беру барысында студенттерді дамытудың басты психологиялық шарттарына мыналарды жатқызуға болады:

- оқытушының іс-әрекеті, қарым-қатынасы, тұлғалық болмысы оқу-тәрбие процесін *ізгілендіруге* бағытталуы тиіс;

- білім мазмұны мен оның іс жүзіндегі нәтижелеріне қатысты оқытушы да, студенттер де *өзін-өзі анықтауы* және *өзін-өзі таныта алуы* керек;

- психологиялық даму идеяларын анықтауда, оларды тәжірибе жүзінде іске асыруда жоғары мектепте кәсіби білім берудің жалпы талаптарымен қоса, *студенттердің тұлғалық, этнопсихологиялық ерекшеліктері, бейінді жақтары, субъектілік мүмкіндіктері* ескерілуі қажет;

- жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесінде *бірлескен іс-әрекетті* жүзеге асыру керек;

- білім беру процесі *«субъект-субъект» негізіндегі қарым-қатынасты* өзекті етуі және дамытуы тиіс;

- жоғары мектептегі студенттердің тұлға және маман ретінде үздіксіз дамуына бағдарлану **топтық** және **жеке-дара психологиялық технологияларға** тіректелуі қажет.

Дегенмен, педагогикалық қызмет пен ондағы әлеуметтік-психологиялық мәселелер білім берудің барлық буындарында педагогтің инновациялық әлеуетін дамытуға оңтайлы жағдай жасауды қажет етеді. Бұл жоғары мектеп оқытушылары үшін де аса маңызды. Осыған орай, оқытушының кәсіби іс-әрекетін тиімді ұйымдастырудың бірқатар психологиялық, педагогикалық ахуалдары ғылым мен тәжірибеде белгілі.

Оқытушы мен әкімшілік арасындағы өзара әрекеттестік педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты мен міндеттеріне қатысты, тепе-тең ұстанымдық негізде болуы керек. Оқытушыға «еркін кеңістікте» іс-әрекетті жүзеге асыруға мүмкіндік берілгені жөн. Бірақ, бұл оқытушының педагогикалық іс-әрекетке қойылатын талап шеңберінде ізгілікті, дамытушы психологиялық ықпал мен тиімді амал-тәсілдерін өз қалауымен таңдайды дегенді білдіреді.

Оқытушы өз дамуын ұйымдастырушы субъект ретінде оның міндеттері нақтылануы тиіс. Бұл ахуал оқытушының кәсіби іс-әрекеттегі құзіреттілігін жетілдіру мен жеке бастың оңды тұлғалық өзгерістерін орнықтырып, тұрақты етуге мүмкіндік береді.

Жоғары оқу орнында кәсіби білім берудің негізі де, құрамдас бір бөлігі де, тіпті белгілі бір дәрежеде нәтижесі де студенттердің психологиялық дамуы болатыны айқын. Сондықтан, студенттердің тұлғалық, когнитивті және аффективті дамуы – барлық пән оқытушыларының басты міндеті. Алайда, студенттерді психологиялық даму міндеттері жоғары мектептегі кейбір оқытушылардың тарапынан толыққанды іске асырыла бермейді. Оған бірнеше объективті және субъективті факторларға негізделген ішкі және сыртқы кедергілері әсер етеді. Дегенмен, кез-келген кедергілерді жеңе отырып, қандай жағдайда болмасын педагогикалық іс-әрекет пен қарым-қатынасты жоғары кәсіби біліктілікпен, шығармашылықпен жүзеге асыра алатын оқытушылар болады. Сонымен қатар, студенттерді психологиялық дамуға бағыттаудың, мотивтендірудің, қажетті қолдау көрсетудің, ғылыми-әдістемелік көмек берудің, оңтайлы психологиялық, педагогикалық жағдай жасаудың тұрғыларын, амалдары мен жолдарын іс жүзінде атқаруға әлеуеті жетпейтін де оқытушылар кездеседі.

Сондықтан, студенттердің даму процесіне жетекші, фасилитатор болуға, кәсіби іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруға оқытушылардың **психологиялық даярлығын арттыру** өзекті мәселе болып табылады. Бұл психологиялық даярлықты арттыру мәселесі оқытушының өз психологиялық-педагогикалық біліктілігін арттыруға, тұлғалық қасиеттерін жетілдіруге бағытталған мақсат-бағдарлы, дербес, жүйелі іс-әрекеті ретінде анықталады.

Оқытушылардың кәсіби іс-әрекетке психологиялық даяр болуы олардың 1) өзін-өзі реттей алудан; 2) өзін-өзі тануға ұмтылыстан; 3) студенттерге әсер ету мақсатымен психологиялық және педагогикалық технологияларды ықпалдастыра құрап, қолдануға білім дәрежесінің жеткілікті болуынан; 4) өзін педагогикалық іс-әрекет пен қарым-қатынаста тұтас тұлға, білікті маман деңгейінде көрсете алудан; 5) өзін-өзі өзінендіруге әрқашан құлшынысынан көрінеді.

Психологиялық-педагогикалық әдебиет негізінде **идеалды оқытушының** ең басты қасиеттерін бөліп көрсетуге болады:

- студентті түсіне алады;
- өз пәнін терең біледі;
- әділ;
- студентті құрметтей алады;
- студентпен қарым-қатынаста белсенділік танытады;
- білімі жан-жақты;
- ғылыми зерттеу жұмыстарында құзіреттілік танытады;
- тәуелсіз пікір, қылық таныта алады;
- 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.

5.3. Педагогикалық қарым-қатынас психологиясы

Психология ғылымында «қарым-қатынас» ұғымының бірімәнді дефинициясы жоқ. Дегенмен, қарым-қатынас адамдардың **өзара ақпарат алмасуын (коммуникация), өзара әрекеттесуін (интеракция) және өзара қатынас орнатуын (перцепция)** сипаттайтын процесс (*А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, Г. М. Ан-*

дреева, Г. А. Ковалев, В. В. Знаков, А. А. Реан және т.б.) ретінде толымды анықталады.

Әрине, «*қарым-қатынас*» және «*іс-әрекет*» категорияларының әрқайсысы болмыстың әр жағы ретінде дербестікпен сипатталады. Алайда, олардың арасында диалектикалық өзара байланыс бар. Сонымен қатар, қоғамда қарым-қатынас заңдарына бағынатын іс-әрекет түрлері көп. Білім берудің кез келген буынындағы педагогикалық іс-әрекет – солардың бірі. Осы орайда қарым-қатынастың маңызын **В. А. Кан-Калик** «Педагогикалық процесте өзара қатынасқа оқыту мен тәрбиелеудің көп құрамды пирамидасы тұрғызылады; сол арқылы педагогтің балаларды білуі мүмкін болады; баланың өзін-өзі жасампаздықпен дамуына жағдай жасалады» – деп түсіндірген [15, 10 б.].

Расында, педагогикалық іс-әрекеттің негізгі формалары қарым-қатынас жағдайы болып табылады. Лекция, семинар, емтихан, бақылау кезінде және рефератты, курстық жұмысты, диплом жұмысын қорғау – бәрі оқытушы мен студенттер арасындағы өзара әрекеттесу, өзара қатынас арқылы жүзеге асырылады.

Сондай-ақ, білім берудің көптеген жаңа тұрғыларының психологиялық мазмұны «*субъект-объект*» негізіндегі емес, «*субъект-субъект*» негізіндегі өзара әрекеттесу мен өзара қатынастың приоритетті болуымен ерекшеленеді. Ал, білім берудегі қиындықтардың көп бөлігі кәсіби-педагогикалық қарым-қатынастың деформациясының салдары екенін педагогикалық психология саласындағы зерттеулер көрсетеді.

Білім беру жүйесінің барлық буынында педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігі оқытушы мен білім алушылардың *өзара әрекеттесуі мен өзара қатынас жасау* деңгейлерімен анықталады. Сондықтан, оқытушының қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыра алуы жоғары мектептегі де оқу-тәрбие іс-әрекетін жасампаздықпен жетілдіруге шарт болып табылады (**Б. Г. Ананьев, С. М. Жақыпов, И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Х. Т. Шерязданова**, және т.б.). Осыған байланысты психологиялық, педагогикалық ғылымдарда «*педагогикалық қарым-қатынас*» ұғымы бар.

Педагогикалық қарым-қатынас – оқу-тәрбие процесінің субъектілері арасындағы элеуметтік-психологиялық байланысты сипаттайтын және түсіндіретін *ерекше құбылыс*. Сонымен қатар, ол *жалпы*

*психологиялық заңдылықтарға бағынатын, коммуникациялық, интеракциялық және перцептивті жақтарымен сипаттала-
тын қарым-қатынас* болады. Педагогикалық қарым-қатынастың ерекшелігі осы қарым-қатынас субъектілерінің әртүрлі әлеуметтік, рөлдік және қызмет барысындағы ұстанымдарымен танылады.

Оқу-тәрбие ісі мен қарым-қатынастың тектестігіне байланысты «педагогикалық қарым-қатынас» ұғымын алғашқылардың бірі болып ХХ ғасырдың екінші жартысында ресейлік ғалымдар *Л. И. Новикова, А. В. Мудрик, А. А. Леонтьев* анықтап, психология, педагогика ғылымдарына енгізген-ді. Мысалы, педагогикалық қарым-қатынасты *А. А. Леонтьев* оқытушының білім алушымен сабақтағы және сабақтан тыс уақыттағы оқу-тәрбие процесінің тиімділігін арттыруға, ұжымда оңтайлы психологиялық жағдай орнатуға, оны тұлға ретінде дамытуға бағытталатын өзара әрекеттесуі мен өзара қатынас жасауы арқылы түсіндіреді [12, 3 б.].

Кейін *В. А. Кан-Калик, Х. Т. Шерьязданова* педагогикалық қарым-қатынасты оқытушының, мұғалімнің, тәрбиешінің кәсіби іс-әрекеті ретінде қарастырып, оның тиімді болу шарттарын көрсетеді. Осыған орай *В. А. Кан-Калик, Х. Т. Шерьязданова* психология мен педагогикаға «*кәсіби педагогикалық қарым-қатынас*» ұғымын негіздеп кіргізеді. Аталмыш ұғым авторлардың ұстанымы бойынша педагог пен білім алушының арасындағы оңтайлы педагогикалық қарым-қатынасты анықтайды.

Педагогикалық қарым-қатынастың оңтайлы, тиімді болуы дербес мәселе ретінде *И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, Х. Т. Шерьязданова, Э. Стоунс, П. У. Крейтсберг* және т.б. зерттеулерінде қарастырылады.

Қарым-қатынас – оқу-тәрбие міндеттерін шешудің маңызды құралы. Оқытушы мен студенттер арасындағы қарым-қатынас дұрыс ұйымдастырылмаса, жоғары мектептің кәсіби білім беру міндеттері – оқыту, дамыту және тәрбиелеу тиімді бола алмайды.

Осыған орай, жоғары мектептегі қарым-қатынас үш қырынан анықталады:

- *біріншіден*, оқу міндеттерін шешу құралы ретінде;
- *екіншіден*, тәрбие процесін ұйымдастырудың әлеуметтік-психологиялық жүйесі ретінде;

- үшіншіден, студенттердің маман және тұлға ретінде дамуының психологиялық, педагогикалық ықпалы ретінде.

Жалпы, педагогикалық қарым-қатынас – оқытудың, дамытудың және тәрбиелеудің мақсат-міндеттерін шешетін және оқытушы мен білім алушының арасындағы ақпарат алмасудың, өзара әрекеттестіктің, өзара байланыстың сипатын анықтайтын құралдар мен әдістердің жиынтығы.

Педагогикалық қарым-қатынаста таңбалар, белгілер жүйесі арқылы ақпарат беріледі. Осыған орай педагогикалық қарым-қатынаста **вербальді** және **бербальді емес коммуникация** түрлері ажыратылады.

Вербальді коммуникация **тіл** арқылы жүзеге асырылады. Ал, вербальді емес коммуникацияның құралдары психологияда төмендегідей жіктеледі:

- Қарым-қатынастың **визуальді** жүйесі – **кинесика**, яғни, қимыл-қозғалыс; **мимика**, **патомимика**, яғни, ым-ишара; **бет-әлпеттегі реакциялар** (қызару, бозару, терлеу, т.с.с.), **проксемика**, яғни, кеңістікті және уақытты ескеріп, байланыс жасау (мысалы, тілдесіп тұрған адамдардың арасындағы қашықтық); **көз арқылы түсінісу**.

- Қарым-қатынастың **акустикалық** жүйесі – **паралингвистика**, яғни, дауыстың ырғағы, көлемі, үнділігі; **экстралингвистика**, яғни, тілдесу кезіндегі кідірістер, жөткіріну, күлу, жылау, т.с.с.

- Қарым-қатынастағы **такесика** (сипап сезу) жүйесі – сипау, қол алу, құшақтау, т.с.с.

- Қарым-қатынастағы **ольфакторлық** жүйе – қоршаған ортаның, адамның жағымды және жағымсыз иістері.

И. А. Зимняя педагог атқаратын **коммуникациялық міндеттердің** тобын былайша көрсетеді:

1. педагогтің ақпарат беруі;
2. педагогтің ақпарат талап етуі, ақпарат алуға мүдделі болуы;
3. педагогтің вербальді немесе вербальді емес әрекетке себеп болуы;

4. педагогикалық қарым-қатынастағы серіктесі – білім алушының вербальді немесе вербальді емес әрекеттеріне қатынасын білдіруі [19, 340 б.].

Педагогикалық қарым-қатынастағы коммуникация тиімді болуы үшін бірқатар шарттар орындалуы керек:

- оқытушының және студенттердің **өзара психологиялық байланыс орната алуға қабілетті болуы**;

- оқу-тәрбие процесіне **коммуникациялық әсердің ерекшеліктері ескерілуі тиіс**;

- қарым-қатынас жағдаяты **деректілік, қисындылық, дәлме-дәлдік арқылы анықталуы қажет**;

- қарым-қатынаста оқытушы және студенттер **вербальді және вербальді емес коммуникациялық құралдарды тиімді қолдануы тиіс**.

Педагогикалық қарым-қатынас оқытушы мен студенттер арасындағы өзара әрекеттесу ретінде анықталады. Бұл, өзара әрекеттесу оқытушы мен студенттердің бірлескен іс-әрекетіндегі байланыстар, өзара ықпалдар болып табылады.

Педагогикалық процесте өзара әрекеттесу түрлі сипатқа ие болады. Олар былайша көрінеді:

1. бірлескен іс-әрекет арқылы топтағы **ықпалдасдық**;
2. топтағы **өзара бәсекелестік**;
3. топтағы **кикілжің**.

Өзара әрекеттестік «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.

Олай болса, оқытушы мен студенттердің педагогикалық процесте қандай жағдай болмасын өз дербестіктерін сақтай алуы; психологиялық мәдениет негізінде өздерінің коммуникациялық әрекеттерін реттей алуы; бір-біріне әрқашан қарым-қатынастың субъектісі болуға мүмкіндік беруі олардың өзара әрекеттестігінің ерекшеліктерін көрсетеді.

Сондай-ақ, **Р. Бейлз** [18] өзара әрекеттесуді бақылау арқылы төрт категорияға талдайды. Осыған байланысты оқытушы мен студенттердің өзара әрекеттесу формасын айқындауға болады (**5.3.1-кесте**).

Р. Бейлз бойынша өзара әрекеттесу формалары

Өзара әрекеттесу салалары	Мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың ерекшеліктері
Жағымды эмоциялар	<ul style="list-style-type: none"> • Ынтымақтастықты таныту. • Шиеленісті «түсіре» алу. • Келісімге келу.
Мәселені шешу	<ul style="list-style-type: none"> • Ұсыныс, нұсқау беру. • Пікір айту. • Бағдар бере алу.
Мәсені қою	<ul style="list-style-type: none"> • Ақпаратқа сұраныстың болуы. • Пікір айтуға сұраныс. • Ұсыныс беруге сұраныс
Жағымсыз эмоциялар	<ul style="list-style-type: none"> • Келісімге келе алмау. • Шиеленіс шығару. • Антогонизм таныту.

Педагогикалық процестегі өзара әрекеттесудің маңызы мен мазмұнын айқындауда психологиядағы *өзара әрекеттесудің теориялары* мен *тұжырымдары* әдіснамалық негіз бола алады. Мұндай теориялардың негізгілеріне өзара әрекеттесудегі айырбас теориясы; әсерлерді басқару теориясы; таңбалық интеракционизм жатады.

Өзара әрекеттесудегі айырбас теориясы (Дж. Хоманс). Бұл теория бойынша, 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. Аталмыш теорияда төрт қағида қорытылған:

1) мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың белгілі бір түрі неғұрлым жоғары құрметке ие болса, онда, ол соншалықты жиі қайталанып болады;

2) егер, қандай да бір жағдайға байланысты мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың белгілі бір түріне құрмет көрсетілсе, онда, адам сол жағдайды қайталап жасауға тырысады;

3) мкөрсетілетін құрмет тым жоғары болса, онда, адам баласы сол құрметке ие болуға барынша күш жұмсайды;

4) құрметке қажеттілігі барынша қанағаттанып, тояттанып қалса, мұндай адам одан кейін өзара әрекеттесудегі құрметті, жақсылықты дұрыс бағалап, оны сақтауға қуат-күшін жұмсап, тырыса қоймайды.

Өзара айырбас теориясы арқылы өзара әрекеттесудің күрделі түрлерін – билеп-төстеу арқылы қарым-қатынас жүргізуді; келіссөз процесін сипаттауға болады.

Олай болса, бұл теория өзара әрекеттесуді кез келген индивидтің адамдардан көрген құрметі мен оларға жұмсаған шығынын теңестіру тәсілімен анықталатын әлеуметтік айырбас жасаудың күрделі жүйесі ретінде қарастырады. Сонда, адам әлеуметтік ортада тым ұлықталып, асыра әлпештелсе, мұндай құрмет оның белсенділігінің, субъектілігінің әлсіреуіне соқтыратын көрінеді.

Таңбалық (символдық) интеракционизм (Ч. Кули, В. Джеймс, Дж. Г. Мид, М. Кун, Г. Блумер, Дж. Хоманс, А. Роуз, Г. Стоун, А. Стросс, және т.б.). Бұл теория шағын әлеуметтік ортадағы тұлғаның толымды «Мен»-ін, оның өзіндік анықталуын түсіндіреді. Мұнда адамның мінез-құлқы, жүріс-тұрысы оның ішкі жандүниесінің сыртқы көрінісі, әлеумет-бағдарлы ұстанымы ретінде қарастырылады.

Бұл теорияда «тұлға мен қоғам – рөлдік интеракция нәтижесі» деген ұстаным бұл тұжырымдаманың басты идеясы болып табылады. Ал, қоғам «Мен» және «Сен», «Мен» және «басқалар» арасындағы тұлғараралық қатынастар жиынтығы болып саналады.

Таңбалық интеракционизм негізінен коммуникацияның лингвистикалық және заттық астарларына, әсіресе, сананың қалыптасуындағы, «Мен» және қоғамның дамуындағы тілдің рөліне аса мән береді.

Аталмыш теорияда адамдардың мінез-құлқы, жүріс-тұрысы тек әлеуметтік сипатта, яғни, туа біткен емес деп қарастырылады. Осыған орай, бұл теорияның қағидалық ілімі түзілген: **адамның тұлға ретінде қалыптасуы, қоғамның пайда болуы – таңба арқылы қарым-қатынас жасаудың нәтижесі**. Әсіресе мұнда басты назар өзара әрекеттесу кезіндегі тілдік таңбалауларға аударылады.

Таңбалық интеракционизмның негізін салған *Дж. Г. Мидтің* пікірінше, әркім өзі түсінігіндегі мағынаға сәйкес әрекет етеді. Ол әлеуметтік ортадағы тұлға әрекетінің екі түрін бөліп көрсетеді:

- *бейсаналы* қимыл, әрекет – автоматтанған рефлексстер (кірпіктің қағылуы, қарашықтың қозғалысы, желкені қасу, т.с.с.);

- басқа адамның қылықтары мен ниетін саналы аңғаруымен байланысты *мәнді* қимыл, әрекет.

Адам бір жайтқа, оқиғаға, құбылысқа ерекше мән берсе, олар басқа бір ұғымның, әрекеттің, заттың мағынасын білдіретін таңбаға (символға), яғни, ұғымға, әрекетке немесе затқа айналады. Өзара әрекеттесудегі жауап-реакцияда осы таңбаны түсіну негізгі мәселе болып табылады. Сонда, әрекет арқылы әлеуметтік ортада адам бірін бірі тұлға ретінде қалыптастырады.

Дегенмен, аталмыш теорияда өзара әрекеттесудің таңбалық жақтарына тым мән беріледі.

Әсерді басқару (Э. Гофман, және т.б.). Бұл теория бойынша адам басқаларға әсер қалдыру арқылы ғана тіршіліктегі әлеуметтік жағдаяттарды болжау және қадағалау мүмкіндігіне ие болады. Э. Гофман «әсерді басқару» ұғымы арқылы адамның өзін басқаларға жақсы жағынан көрсетуге тырысу процесін анықтайды. Ол қоғамды, қарым-қатынасты талдаудың аналогы ретінде «драмалық қойылым тұрғысын» пайдаланады. Сонда, аталмыш теорияда өзара әрекеттесу деген әртістері ұнамды әсер қалдыруға тырысатын драмалық спектакль сияқты. Басқаша айтқанда, өзара әрекеттесуде адамдар сахнадағы әртістер сияқты өздері және басқалар туралы жағымды әсер қалдыратын жағдай жасау үшін «декорацияны», «айналадағы жағдайды» қолданады.

Олай болса, әр адам бейнелердің суреткері, жасаушысы болып табылады. Ал, адам өмірі – әсерлердің туындысы. Э. Гофман адамның тұлға ретінде басқаларға әсер қалдырып, осы әсер ету мүмкіндіктерін басқара алуы басқаларды басқаруға икемді болуы дегенге келтіреді.

Педагогикалық процестегі өзара әрекеттесудің мазмұнын айқындау оны *бірлескен іс-әрекетті ұйымдастыру* ретінде қарастыру арқылы мүмкін болады. Л. И. Уманский бірлескен іс-әрекетті ұйымдастырудың үш формасын ұсынады:

- іс-әрекетті орындау барысында әркім өз міндетін басқа адамдардан *тәуелсіз атқарады*;

- іс-әрекеттің жалпы мақсат-міндеті оған қатысатын адамдардың әрқайсысының атқаратын жұмысы бойынша *бірінден орындалады*;

- іс-әрекетке қатысушылардың *бір сәттегі өзара әрекеттестігі* жүзеге асырылады.

Олай болса, педагогикалық қарым-қатынастың интеракциялық жағы *психологиялық әсер ету* құбылысымен шарттасады. Себебі, өзара әрекеттесу оқу-тәрбие процесіндегі субъектілердің көзқарастарындағы, қатынастарындағы, мотивтеріндегі, бағдарларындағы, эмоциялық күйлеріндегі өзгерістерімен сипатталады. Оқытушының, студенттердің бір-біріне психологиялық әсер етуі арқылы орын алатын тұлғалық өзгерістер *уақытша, өтпелі* немесе *тұрақты* болады.

Педагогикалық процестегі өзара әрекеттесудің тиімділігін анықтайтын факторлар:

- оқу-тәрбие процесін басқарудың талапқа сай, білім алушылардың психологиялық дамуына дәлме-дәл болуы;

- оқу-тәрбие процесіндегі субъектілердің әрқайсысының өз міндеттері мен қызметтерін нақпа-нақ орындауы;

- оқытушының оқу-тәрбие процесінде пайда болып қалатын кикілжіндер мен шиеленістерді «асқындырмай» шеше алуы.

Педагогикалық процестегі қарым-қатынаста өзара түсіністік аса маңызды рөл атқарады. Психологияда тұлғалардың өзара түсінісуі, бірін-бірі қабылдауы *перцепция* деп аталады. *Әр адам өзін тұлғааралық перцепция механизмдері арқылы басқа адамдардың көмегімен ғана біле алады*. Мұндай психологиялық механизмдерге проекциялау, идентификация, эмпатия, аттракция, рефлексия, децентрация, стереотипизация, каузальді атрибуция, ореол әсері жатады (А. Е. Айви, А. А. Бодалев, В. В. Бойко, А. А. Борисова, Т. П. Гаврилова, Ю. Б. Гиппенрейтер, Р. Б. Қарамұратова, Ю. А. Менджевицкая, А. К. Нитченко, Н. Н. Обозов, А. Б. Орлов, Т. И. Пашукова, К. Роджерс, А. П. Сопиков және т.б.).

Осы, педагог пен білім алушы арасындағы өзара қатынас механизмдері төмендегіше түсіндіріледі:

- **проекциялау** – тұлғаның өз мотивтерін, күйзелістерін, сапаларын бейсаналықпен басқаларға телуі;

- **децентрация** – тұлғаның өз эгоцентрлік ұстанымынан қайтып, басқа адамның көзқарасын қабылдауға қабілетті болуы;

- **идентификация** – тұлғаның өзін бейсаналы түрде басқа адаммен теңестіруі немесе ойша өзін басқа адамның орнына қоя алуы;

- **эмпатия** – тұлғаның басқа адамның эмоциялық күйін ұғыну мен сол жағдайды бірге кешуге қабілеттілігі;

- **рефлексия** – адамның жағдаятты, оқиғаны, әрекетті, құбылысты түсінуі мен талдауы, өзінше бағалауы және қарым-қатынастағы серіктесі өзін қалай қабылдайтындығын аңғаруға қабілеттілігі;

- **аттракция** – басқа адамға деген тұрақты позитивті сезімнің болуы;

- **стереотипизация** – индивидтің басқа бір адам туралы ақпарат тапшылығында алғаш көргеннен-ақ пайда болып, тұрақтап қалатын психологиялық механизм; бұл – басқа адамның психологиялық қасиеттерін, тұлғалық ерекшеліктерін оның физикалық тұрпатына, бет-әлпетінің бітісіне, ұлттық ерекшеліктеріне, әлеуметтік статусына, әлеуметтік рөлдері мен рөлдік қызметіне, вербальді мінез-құлқына, жүріс-тұрысына байланысты бағалап, сол бағаға сәйкес, қабылдауы;

- **ореол әсері (эффектісі)** – стереотипизацияның бір формасы; индивид басқа адамды алғашқы әсері бойынша бағалайды; мұнда, адамның бет-әлпеті, дене бітімі келісті, сымбатты болуына байланысты оған жағымды мінез-құлық, жүріс-тұрыс; іс-әрекетті табысты орындау априори тән деп телу;

- **каузальді атрибуция** – тұлғаның жетістіктерге өзін, ал сәтсіздіктерде басқаны, жағдайды себепкер деп санауы; басқа адамның мінез-құлқының, жүріс-тұрысының, сезімінің себептерін өзінше түсіндіруі.

Олай болса, тиімді педагогикалық процесс үшін тек ақпарат беру, яғни, **коммуникация** мен оқу-тәрбие процесіндегі өзара әрекеттестік – **интеракция** жеткілікті болмайды. Мұнда оқытушы мен студенттердің бір-бірін түсіне алуы, қабылдай алуы, яғни өзара қатынас – **перцепция** қарым-қатынастың өнімділігін, психологиялық мазмұнын анықтайды.

Сонымен қатар, педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігін **кері байланыс** анықтайды. Өзара әрекеттесудің нәтижесі туралы оқу-тәрбие субъектілерінің деп кезінде ақпарат ала алуы кері байланыс деп аталады.

Психологияда педагогикалық процесс субъектілерінің өзара әрекеттесуінің негізгі алты түрі бар:

- **конструктивті** – оқытушы мен студенттің білім меңгеруге бағытталуы;

- **ұйымдастырушы** – оқытушы мен студенттің оқу-тәрбие процесінде бірлескен іс-әрекетті ұйымдастыруына бағытталуы;

- **стимул-коммуникациялық** – оқу-танымдық іс-әрекеттің тиімділігін арттыруға бағытталуы;

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

- **эмоциялық-түзетуші** – оқытушы мен студенттің 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 педагогке, оның педагогикалық құзіреттілігі 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.

Педагогикалық қарым-қатынастың мазмұнын білім беруге байланысты ақпарат алмасу; кәсіби және психологиялық дамытудың психологиялық-педагогикалық ықпалы; оқу-тәрбие процесіндегі өзара әрекеттестік және өзара қатынас құрайды.

Қарым-қатынаста білім алушылардың ғана емес, педагогтің де жаңа қасиеттері мен сапалары, жеке-даралығы дамиды (*Р. Чалдини*).

Өнімді педагогикалық қарым-қатынастың негізгі критерийлері:

- Педагогикалық процесс субъектілерінің қарым-қатынас мақсаты мен құндылығын өз мінез-құлықтары мен жүріс-тұрыстарын императив ретінде қабылдауы.

- Қарым-қатынас барысында және нәтижесінде білім меңгеруге, дамуға оңтайлы психологиялық жағдайдың жасалуы.

- Оқу тобында тұлғааралық қатынастардың орнығып, тұрақталуы мен үздіксіз жетілуі.

Тиімді педагогикалық қарым-қатынас әрқашан тұлғаның оңды **Мен-тұжырымдамасын** дамытуға, студенттің өзіне, өзінің күшіне, өз әлеуетіне деген сенімділігін арттыруға бағытталады.

Осының дәлелі ретінде американдық психолог *Р. Розенталь* ұйымдастырған эксперимент нәтижесін келтіруге болады. Психолог мектеп оқушыларын әр түрлі зияттылық шкалалары бойынша диагностикалық зерттеуге қатыстырады. Одан кейін зерттеуге қатысқан балалардың жалпы тізімінен әрбір бесінші оқушыны тест нәтижелеріне қарамастан, кездейсоқтықпен таңдап алады. Мұғалімдерге осы таңдалған балалар зияттылықтың, қабілеттің жоғары деңгейлерін көрсеткендігін және болашақта олар оқу әрекетінде әлдеқайда жоғары жетістіктерге жете алатындығын хабарлайды. Оқу жылының соңында осы балалармен тағы да тест жүргізеді. Бұл эксперименттен бір таңданарлық жайт шығады: психолог кездейсоқ таңдаған және әлдеқайда қабілетті, зиятты деп жоғары бағалаған оқушылар басқалармен салыстырғанда жақсы оқитын, үлгерімі жоғары болған. Сонда, эксперимент нәтижесі 1) Мен-тұжырымдаманың әлеуметтік ортадан тәуелді болатындығын; 2) оқушылардың табыстылығы педагогикалық қарым-қатынас үдерісінің ерекшеліктеріне тәуелді болатындығын көрсетті.

Себебі, педагогтерге берілген бағдар бірнеше бағытта білім алушыға әсер етеді:

1. Педагогтер білім алушының қабілетті екендігіне сеніп, оның бұрын байқалмаған әлеуетін аңғара бастайды.

2. Қабілетін танып, ашқан соң, педагог білім алушыға жағымды болатындай вербальді түрде оң баға бере бастайды.

3. Мақтау, мадақтау білім алушының өзіне, өз күшіне деген оңды қатынасына себеп болады.

4. Білім алушының әлеуетіне сенген педагог оқыту процесінде де оны әлдеқайда қабілетті деп үміт артуы ықтимал. Педагог тарапынан байқалатын сенім білім алушымен қарым-қатынаста бірден аңғарылады.

Осы құбылыс «*Пигмалион эффектісі*» деп аталады. Олай болса, «Пигмалион эффектісі» бір оқиғаны немесе құбылысты шын мәнінде «болған», «болады» деп иланғанда, оның сол сенімге сәйкес жүзеге асырылуын көрсетеді.

Оқытушы педагогикалық қарым-қатынас арқылы өзінің оқыту және тәрбиелеу үдерісіне жетекшілігі бойынша тікелей немесе жаңама түрде қызметтік міндеттерін жүзеге асырады.

В. Я. Ляудис оқытудағы қарым-қатынастың рөлін талдай келе, оқу-тәрбие жағдаятының құрылымындағы басты фактор оқытушы-

ның студенттермен өзара әрекеттесу жүйесі болатынына нұсқау жасайды. Автордың пікірінше, өзара әрекеттесуге негізделген **бірлескен өнімді іс-әрекет** қана оқыту мақсатына лайық болып табылады. Сондай-ақ, **«бірлескен диалогтік-танымдық іс-әрекет»** ұғымын психология ғылымына енгізген **С. М. Жақынов**, диалогтің ойлау әрекетінің дамуындағы, жалпы, жоғары мектептегі оқыту процесін тиімді ұйымдастырудағы маңызын дәйектеп, тұжырымдайды.

Педагогикалық қарым-қатынас оқытушының жеке-дара қасиеттеріне, оның оқу-тәрбие ісіндегі өз рөлін түсінуіне байланысты түрлі формада болады. Психологиялық-педагогикалық әдебиетте педагогикалық іс-әрекет мәнеріне (стиліне) байланысты оқытушының **қарым-қатынас мәнері** қарастырылады. Оқыту мен тәрбиелеудің тиімділігі көп жағдайда педагогикалық қарым-қатынастың, білім беру процесін басқарудың мәнерлік ерекшеліктеріне тәуелді болады.

Психологияда басқару мәнерлерін эксперименттік зерттеуді алғаш рет 1938 жылы неміс психологі **К. Левин** жүргізген. Оның зерттеу нәтижелерінің арқасында осы кезге дейін қолданылатын басқару мәнерлерінің жіктемесі жасалды. Ол негізгі үш түрлі мәнерден тұрады:

- Өктем мәнер.
- Демократиялық мәнер.
- Енжар мәнер.

Педагогикалық қарым-қатынас мәнері оқытушы мен студенттердің әлеуметтік-психологиялық өзара әрекеттестігінің жеке-дара типологиялық ерекшеліктері арқылы түсініледі. Педагогикалық қарым-қатынас мәнері бойынша оқытушының коммуникациялық мүмкіндіктері мен қабілеті; оқытушының педагогикалық үдерісте өзара әрекеттестікті ұйымдастыра алуға икемділігі; оқытушы мен студенттердің өзара қатынасының күрделі сипаты; оқытушының шығармашыл жеке-даралығы танылады.

Ерекше ескеру керек: оқытушының студенттермен қарым-қатынас жасау мәнері – әлеуметтік және адамгершілік жағынан маңызы зор категория.

1. Өктем мәнер.

Өктем мәнердің көріністері:

- Өктем мәнерді ұстанатын оқытушы өзі жұмыстың жалпы мақсатын анықтап қана қоймайды, сонымен қатар, өзі тапсырманы орындау тәсілін ұсынады, кіммен кімнің бірлесіп жұмыс істейтіндігін тағайындайды, т.с.с.

- Оқытушы тапсырма мен оны орындау тәсілдерін сатылы түрде ұсынады.

- Білім беру үдерісіндегі оқытушының қатал болып, бақылауды күшейтуге беталыс ұстанады.

- Оқытушы бұйыра сөйлеуге, бет-жүзге қарамай тура ескертпелер жасауға бейім келеді.

- Оқытушы студенттермен өктем қарым-қатынас жасауы арқылы ерекшеленеді.

- Өктем мәнердің сипаттамалары:

- Студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекет мотивациясы төмендейді. Себебі, студент өзі орындайтын іс-әрекеттің түпкі мақсаты нені көздейтінін білмейді; әр сатыдағы қызметін өзі жоспарлай алмайды; келешекте қандай нәтижеге қол жеткізетіндігін білмейді.

- Оқытушының іс-әрекетті әр саты бойынша қатаң қадағалауы студенттердің мүмкіндіктері мен қабілеттеріне сеніп, екермейтіндігін көрсетеді.

- Өктем мәнерді ұстанатын оқытушының ұстанымы бойынша «студенттердің жауапкершілігі төмен, сондықтан олармен барынша қатал болу керек».

- Студенттердің кез келген бастамашылығын авторитар оқытушы қажетсіз өзбеттілік, басынғандық, бетімен кетушілік деп бағалайды.

- Өктем оқытушы студенттік ұжымға бір өзі ғана жетекшілік жасап, болашақ мамандардың белсенділігін, әлеуеттерін шектейді.

- Оқытушы студенттердің өз көзқарастарын білдіруге, сыни ескертулер жасауға, өздеріне қатысты оқу-кәсіби іс-әрекет мәселелерін өздерінің шешуіне мүмкіндік бере қоймайды.

- Оқытушы студенттерге белгілі бір тәртіппен талаптар қойып, олардың орындалуын қатаң түрде бақылап, қадағалайды.

- Білім беру үдерісіне қатысты мәселелердің шешімін оқытушы өз бағдарына байланысты өзі ғана қабылдайды.

2. Енжар мәнер.

Енжар мәнердің көріністері:

- Оқытушы оқу-тәрбие үдерісіне белсенді араласпай, студенттерге білім беруде нежарлық танытады.

- Енжар оқытушы студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетіне қатысты ешбір жауапкершілікті сезінбейді.

Енжар мәнердің сипаттамалары:

- Оқытушының студенттер іс-әрекетіне барынша араласпай, білім беру үдерісіндегі жетекшіліктен бойын аулақ ұстап, оқшаулануға ұмтылысы.

- Оқытушының өз міндеттерін және әкімшіліктің ұсыныс-тапсырыстарын формальді түрде орындай салуы.

3. Демократиялық мәнер.

Демократиялық мәнердің көріністері:

- Оқытушы ешқашан тұлғаны емес, орындалған іс-әрекетті бағалайды.

- Студенттер оқу-кәсіби іс-әрекетке қатысты мәселелерді анықтап, шешуге өздері белсенді түрде араласады.

- Оқытушы студенттердің өздеріне деген сенімдерінің нығайып, дамуына мүмкіндік жасайды.

- Оқытушы барынша сенім білдіріп, студенттердің өзіндік бағалауына, бір-бірін бағалауына жағдай жасай алады.

- Демократиялық мәнерді ұстанатын оқытушы студенттердің бастамашылығын құптайды; осыған байланысты оқыту-тәрбиелеу үдерісіндегі тұлғааралық қатынастарда үйірсектік, ашықтық, сенім артушылық орнығады.

- Оқытушы студенттер ұжымына арқаланады; болашақ мамандардың дербес түрде іс-әрекетті ұйымдастырып, жүзеге асыруына педагогикалық-психологиялық жағдай жасай алады.

- Демократиялық мәнердің сипаттамалары:

- Студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекет мотивациясы дамиды.

- Студенттердің өзара оңды қатынас жасаулары артып, жетіледі.

- Оқытушының студенттер арасындағы ұстанымы: «бірдей дәрежедегі адамдар арасындағы – біріншімін».

- Демократ оқытушы кейбір студенттердің сыни ескертпелеріне байсалдылықпен қарап, белгілі бір дәрежедегі дөрекі қылықтары мен сөздеріне төзімділік таныта алады.

- Оқытушы студенттердің жеке басындағы әлеуметтік-психологиялық мәселелерін түсініп, эмпатиялық қатынас орната алады.

- Оқытушы студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетке қатысты таңдауларына мүмкіндік береді; мәселелердің шешімін бірігіп шешкенмен, бірақ, соңғы шешімді өзі тұжырымдайды.

Бұдан да басқа түрлі психологиялық негіздеріне байланысты жіктелген педагогикалық қарым-қатынас мәнерлері бар.

Н. И. Шелихова бір-біріне қарама-қарсы *реттелген мәнерді* және *тосын (импровизациялық) мәнерді* анықтаған [20].

Реттелген мәнер педагогикалық процестегі субъектілердің атқаратын рөлдері мен міндеттерінің қатаң түрде бөлініп, шектелуімен және олардың белгілі бір үлгіге, ережелерге сәйкес келтірілуімен сипатталады. Мұнда, оқу-тәрбие процесі нақпа-нақ ұйымдастырылады. Алайда, педагогикалық процесте түрлі кездейсоқ мәселелер туындап, ойламаған оқиғалар орын алуы ықтимал. Сонда, оқытушының реттелген мәнері қарым-қатынастың жаңа жағдаяттарында шекті болады.

Тосын мәнер оқытушының қарым-қатынастың кез-келген жағдаятында шешім табуға мүмкіндік береді. Алайда, педагогтің тосын мәнері әрқашан тиімді қарым-қатынасқа кепіл бола алмайды. Себебі, мәнердің бұл түрі оқытушылардың жеке-дара ерекшеліктеріне, қабілеттеріне тікелей байланысты болып табылады. Ал, әр педагогтің қабілеті әр түрлі.

Сондықтан, педагогикалық қарым-қатынаста реттеу мен тосыннан қиыстыру элементтерін келістіріп, үйлестіру оңтайлы болмақ. Соның арқасында, педагогикалық қарым-қатынастың барысы мен нәтижесіне қойылатын талаптарды жүзеге асыруға; өзара әреттесудің психологиялық механизмдерін ескеріп, түзетуге оқытушының мүмкіндігі артады.

В. А. Кан-Калик педагогикалық қарым-қатынас мәнерлерін төмендегідей ажыратады:

1. Педагогтің жоғары кәсіби бағдарлары, жалпы педагогикалық іс-әрекетке қатынасы негізіндегі қарым-қатынас.

2. Достық ықыласқа негізделген қарым-қатынас. Бұл қарым-қатынаста педагог тәлімгердің, бірлескен оқу әрекетіне қатысушы рөлін атқарады.

3. Дистанцияны сақтау қарым-қатынасы. Мұнда тәжірибесі, жас шамасы, мәртебесі бойынша педагогтің басым рөлі кәсіби іс-әрекетке бейнеленеді. Бұл тәжірибеде ең көп тараған педагогикалық қарым-қатынастың типі болып табылады.

4. Қорқытумен, үрейлендірумен ерекшеленетін қарым-қатынас. Бұл жағымсыз, бейгуманды, педагогикалық дәрменсіздікті көрсететін қарым-қатынастың бір формасы болып табылады.

5. Жарамсақтық көрінетін қарым-қатынас. Бұл – арзан мәртебеге, сырт көзге жақсы көрінуге тырысатын педагогтің қарым-қатынасы.

Көбінесе, педагогикалық тәжірибеде бірнеше мәнерлер үйлесімі байқалады. Алайда, олардың арасында бірі басым болады.

Педагогтердің кәсіби ұстанымдарын ажыратып, жасаған **М. Таленнің** жіктемесі бірегейлікпен ерекшеленеді. Бұл типология төмендегідей педагог ұстанымдарының жеті моделін қамтиды:

Модель I – «Сократ». Бұл – сабақта әдейі пікірталасқа, пікір-сайысқа 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.

Модель II – «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.

Модель III – «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.

Модель VI – «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.

Модель V – «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.

Модель VI – «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.

Модель VII – «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.

Бұл **М. Тален** жасаған типологияда білім алушылардың қажеттіліктері емес, **педагогтердің өз мүддесі** олардың қарым-қатынастағы кәсіби ұстанымына негіз болатындығын тұжырымдалған.

Н. В. Клюева педагогтің қарым-қатынаста табысты болуын анықтайтын алғышарттардың бірқатарын тағайындаған:

1. Физиологиялық алғышарттар – артикуляция мүшелерінің қалыпты даму деңгейі; жалпы соматикалық жағдай және денсаулық; жасанды немесе мәжбүрлі моторикалық қалыпта болмау; козғалыстағы, ым-ишарадағы ептілік.

2. Психологиялық алғышарттар – ерік-күш сапалары; зияткерлік; темперамент; қабілеттердің жалпы құрылымы; руханилық және т.б.

3. Әлеуметтік-психологиялық алғышарттар – педагогтің қарым-қатынас мотивациясы; кәсіби бағыттылығы; білім алушылардың арасындағы және педагогикалық ұжымдағы статусы мен мәртебесі; әлеуметтік және кәсіби тәжірибесі; педагогикалық қарым-қатынас жасау техникасы [24, 112 б.]

Қазіргі білім беру жүйесі болашақ мамандарды кәсіби дайындаудың басты міндеттерінің бірі ретінде оқытушы мен студенттің өзара әрекеттестігін оңтайландыру мәселесін қояды. Дегенмен, оқуға қатысты өзара әрекеттестіктің түп негізінде «қақтығыстық» астар болады (**А. Р. Фонарев**).

Осыған орай педагог пен оқушы (студент) арасындағы өзара әрекеттестіктің қиыншылықтарына қатысты зерттеулер (**В. А. Лабунская, В. И. Шаховский**, және т.б.) аса маңызды болып табылады.

Қиыншылығы бар қарым-қатынастың ерекшеліктерін анықтау және жіктеу оқу үдерісіндегі өзара әрекеттестіктің жалпы сипатына оңды ықпалын тигізеді.

Оқытушы мен студенттердің арасында оңтайлы педагогикалық қарым-қатынас орнатуға зиянды әсерін тигізетін **екіжақты кедергілер** (оқытушы тарапынан да, студент тарапынан да) бар.

Педагогикалық қарым-қатынастағы кедергілер оқу-тәрбие процесінің субъектілері арасында оқу ақпаратын дәлме-дәл меңгеру, өзара тиімді әрекеттесу мен өзара түсінісу бойынша психологиялық қиыншылықтарынан пайда болады.

Ал, бұл кедергілердің психологиялық мазмұны оларды үшке бөліп, топтастыруға мүмкіндік береді:

- 1) тұлғалық кедергілер;
- 2) әлеуметтік-психологиялық кедергілер;
- 3) физикалық кедергілер.

Жоғары мектептегі педагогикалық қарым-қатынастағы кедергілерді нақтылап, олардың бес тобын көрсетуге болады:

- педагог студенттердің жеке-дара ерекшеліктерімен санаспайды, оларды түсінбейді және өзара түсінісуге тырыспайды да;
- студент оқытушыны түсіне алмайды, сондықтан, оны өзінің ұстазы, тәлімгері ретінде қабылдамайды;
- оқытушының іс-әрекеті студенттің мінез-құлқының, жүріс-тұрысының себептеріне және мотивтеріне, жағдайға сәйкес келмейді;
- оқытушы тәкаппарлық танытып, студенттің намысына тиеді, оның абыройын ойламайды;
- студент оқытушының тіпті бүкіл ұжымның талап-тілектерін қасақана елемей, егеске түседі.

Осындай кедергілердің салдары ретінде қазіргі кезде психологиялық-педагогикалық әдебиетте дидактогения құбылысы жиі қарастырылады. *Дидактогения* – мұғалімнің /тәрбиешінің/ оқытушының педагогикалық әдепті және психологиялық мәдениетті ұстана алмай, керісінше, бұзып, бұрмалауының нәтижесінде білім алушының психикалық жағымсыз күй кешуі. Білім алушылардың мұндай психикалық жағымсыз күйі *фрустрация*, *үрей*, *жабырқау көңіл-күй* сияқты көптеген формада көрінеді. Басқаша айтқанда, дидактогенияның пайда болуына педагогтің қарым-қатынастағы дөрекілігінен, агрессиясынан, тіпті, енжарлығынан білім алушының *психикалық жсарақат* алуы, яғни жанының жаралануы себеп болады. Педагог кінәсінен болатын дидактогения көп жағдайда психотерапиялық әдістермен емдеуді қажет ететін күрделі жүйке ауруларына ұшыратады (*Д. А. Белухин*).

Олай болса, педагогикалық қарым-қатынаста *психогигиена* қатаң сақталынуы керек. Дидактогендік құбылысқа жол бермеу үшін педагогикалық қарым-қатынаста *В. И. Журавлев* педагогтің барын-

ша әдеп сақтауы, білім алушылардың жеке-дара және психологиялық ерекшеліктерін қатаң ескеруді басты қағида ретінде ұсынады [22].

Жалпы, педагогтің қарым-қатынаста әрқашан *психологиялық* және *педагогикалық мәдениетке* арқалануы басты шарт болады. Осы орайда, **В. С. Грехнев** педагогтің қарым-қатынастағы мәдениеті оның жалпы мәдениетті игеруіне тікелей байланысты деп қарастырады: «Адамның мәдениеті қаншалықты жоғары болса, сонша дәрежеде сол мәдениет оның қарым-қатынас мазмұны мен сипатына әсер етеді» [25, 43 б.]. Сонда, педагогикалық қарым-қатынастың тиімді болуы үшін, мұғалімнің /оқытушының/ психологиялық даярлығы жоғары, субъектілік ұстанымы дамыған, адамгершілік қасиеттері орныққан тұлға болуы тиіс.

Сондықтан, педагогикалық қарым-қатынастағы *басты құндылық оқытушы мен білім алушылардың жеке-даралығы* болып табылады. Педагогикалық қарым-қатынас оқу-тәрбие процесінің субъектілерінің әлеуеттерін жүзеге асыруға жағдай жасауы тиіс. Осыған орай, педагогикалық қарым-қатынас оқытушы тарапынан *рухани-адамгершілік* негізге арқалануы қажетті шарт болып табылады. Себебі, өнімді педагогикалық қарым-қатынас үшін адалдық, ашықтық, сенім, қамқорлық, уәдеде тұру, ризашылық білдіре алу, қайырымдылық сияқты этикалық құндылықтарды оқытушының тұрақты түрде ұстануы зор маңызға ие болады.

Бақылау сұрақтары:

1. «Педагогикалық жүйе» ұғымы.
2. Педагогикалық іс-әрекеттің психологиялық мазмұны.
3. Н. В. Кузьминаның ғылыми ұстанымына сәйкес педагогикалық іс-әрекеттің құрылымы.
4. А. К. Маркованың еңбектеріндегі педагогикалық процестің құрылымы.
5. Жоғары мектеп оқытушыларының педагогикалық іс-әрекетке қатынасы бойынша типологиясы.
6. Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова зерттеулерінде кәсіби білім беруді жүзеге асыратын оқытушы тұлғасының құрылымы.
7. Центрация, педагогикалық центрация ұғымдарының анықталынуы.
8. Оқытушының кәсіби маңызды қасиеттері.

9. Оқытушының субъектілік ұстанымың сипаттамасы.
10. Оқытушының педагогикалық іс-әрекетке психологиялық даярлығы.
11. Оқытушының кәсіби деформациясының сипатталуы және жіктелуі.
12. Педагогикалық қарым-қатынас туралы түсінік.
13. Педагогикалық қарым-қатынастың басты қызметі мен міндеттері.
14. Педагогикалық қарым-қатынастың коммуникациялық жағы.
15. Педагогикалық қарым-қатынастың интеракциялық жағы.
16. Педагогикалық қарым-қатынастың перцепциялық жағы.
17. Педагогикалық процестегі өзара әрекеттесуді түсіндіретін психологиялық теориялар.
18. Педагогикалық қарым-қатынастың психологиялық механизмдері.
19. Педагогикалық қарым-қатынастың мәнерлерінің сипаттамасы.
20. Педагогикалық қарым-қатынастың бұзылуы.
21. Педагогикалық қарым-қатынастың кедергілеріне сипаттама.
22. Дидактогения және оның салдары.
23. Тиімді педагогикалық қарым-қатынастың критерийлері мен шарттары.

Әдебиеттер:

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1981. – 584 с.
2. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 224 с.
3. Ерментаева А. Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. – Өскемен: С. Аманжолов ат. ШҚМУ баспасы, 2008. – 410 б.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Воронеж, 2003. – 480 с.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных действий: Уч. для вузов. – М.: Академич. проект, 2005. – 240 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1997. – 243 с.
7. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

8. Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 148 с.
9. Умняшкина С. В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) [Электрондык ресурс]: Дис. канд. психол. наук: 19.00.04 – М.: РГБ, 2002.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
11. Гафнер В. В. Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога// ОБЖ. Основы безопасности жизни, 2004. – № 10. – С. 22–24.
12. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1979.
13. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб., 2001.
14. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990.
15. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
16. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
17. Бодалев А. А. Личность и общение. – М., 1995.
18. Bales R. Personality and Interpersonal Behavior. Chic, 1970.
19. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – СПб: Знание, ИВЭСЭП, 2001.
20. Шелихова Н. И. Техника педагогического общения. – М.: Воронеж, 1998.
21. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения). – М., 1994.
22. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.
23. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 1999.
24. Клюева Н. В. Педагогическая психология. – М.: Владос-пресс, 2003.
25. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990.
26. Самыгин С. И. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.

6. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕГІ ОҚЫТУ ПСИХОЛОГИЯСЫ

6.1. Оқыту процесі және оның сипаттамасы

XX ғасырдан бастап әлемде *білім берудің көптеген парадигмалары, типтері* және *түрлері* пайда болды. Дегенмен, қандай түрде болса да, жүйелі білім алудың ең сенімді жолы **оқыту** процесі болып табылады.

Оқыту басқалардың білімді, дағдыларды меңгеруін және біліктілікті арттыруын қамтамасыз ететін *мақсат-бағдарлы іс-әрекет* болып табылады. Сондықтан, оқыту білім беруді ұйымдастырудың тәсілі болады.

Оқытудың кез келген түрі немесе типі *«оқыту-оқу» жүйесі* бойынша анықталады. Олай болса, *оқыту – педагог пен білім алушылардың өзара әрекеттестігі белсенді түрде жүзеге асырылатын процесс*. Сондықтан, оқыту ұрпақтың алдыңғы тәжірибені меңгеруіне бағытталатын *әлеуметтік жүйе* ретінде сипатталады.

Оқытудың *психологиялық жақтары* ерекше іс-әрекет ретіндегі оқу құрылымы; оқудың тетіктері; педагог пен білім алушылардың психологиялық ерекшеліктері; оқытудың басты әдістері, тәсілдері және формалары арқылы көрінеді.

Оқыту жүйе ретінде әлдеқайда тұрақты болатын бөліктерден құралады. Осыған байланысты оқытудың *психологиялық құраушыларын* көрсетуге болады:

- оқыту пәні;
- білім алушы – оқыту процесіндегі субъект;
- оқытудың тәсілдері, құралдары;
- педагог – оқыту процесіндегі субъект.

Оқытудың бұл құраушылары бір-бірімен тығыз әрі үйлесімді байланыста болуы керек. Тек сонда ғана оқыту жүйе ретінде тиімді жүзеге асырылады.

Оқыту пәнін міндетті түрде меңгерілуі қажет болатын білім, дағды және икемділік анықтайды.

Осы орайда *оқыту процесін ұйымдастыру* үшін екі бағытты қамтитын мәселені шешу керек:

- таным қызметіне жағдай жасау;
- психикалық дамуды жүзеге асыру.

Бұл мәселені шешудің өзектілігін кезінде *Л. С. Выготский* айқындаған. *Л. С. Выготский* аталмыш мәселені «оқыту мен тәрбиенің өзара қатынасы» деп анықтады. Ғалым оны шешудің жолдарын айқындаған-ды.

Оқыту процесінде бастамашы, басқарушы, реттеуші қызметін педагог атқарады. Сонда, *оқыту – педагогтің іс-әрекеті*. Ал, оқу білім алушының белсенділік формасы болып табылады. Оқыту педагог қызметіндегі бірқатар маңызды кәсіби әрекеттерді айқындайды:

- ақпарат беру;
- білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру;
- оқу процесіндегі қиындықтарды жеңуге көмек беру;
- білім алушылардың қызығушылығын, дербестігін және шығармашылығын артыру;
- білім алушылардың оқудағы жетістіктерін бағалау.

Оқытудың сапалы болуы үш модельдің 1) *оқыту мақсат-міндеттерінің* (оқыту не үшін қажет?); 2) *оқыту мазмұнының* (нені оқыту керек?); 3) *оқыту процесінің* (қалай оқыту керек?) негізделу дәрежесіне байланысты.

Сондықтан, жоғары мектептегі оқыту мақсаты әрбір болашақ маманның оқу әрекетін тиімді, табысты деңгейде ұйымдастыру болып табылады. Оқу әрекеті білім алушыларға ақпарат беру; олардың бұл ақпаратты меңгеруін бақылау және бағалау; білім алушының дербес жұмысы; педагог пен білім алушының өзара әрекеттесуі мен бірлескен іс-әрекеті барысында ұйымдастырылады.

В. Оконь оқыту процесін *көпжақты процесс* ретінде көрсетеді. Оқытудың көпжақтылығы оқыту әдістері, оқу тәсілдері сияқты әр түрлі құраушылардың жиынтығынан тұрады. Мұндай әрбір жиынтық оқыту бағытын анықтайды [9, 217 б.].

Оқытудың тиімділігін анықтайтын *сыртқы* және *ішкі критерийлер* болады. Ішкі критерийлер ретінде мыналар қарастырылады:

- білім алушылардың *даму деңгейі*;
- барынша жоғары нәтиже алуды қамтамасыз ететін оқыту процесін басқаруға тәуелді болатын *оқытудың табыстылығы*;
- оқу әрекетінде жоспарланып, алға қойылатын мақсаттың және шын мәнінде қол жеткен нәтижелердің сәйкестік дәрежесі ретінде анықталатын *академиялық үлгерім*;
- берілген *білім сапасы*;

- оқу мақсатына сәйкес ұғымдар мен оқу әрекеті тәсілдерінің қоры болып табылатын **дағдылар мен іскерліктің меңгерілу дәрежесі**;

- білім алушылардың түрлі психологиялық өзгерістерге ішкі даярлығы және білім меңгеруге жалпы қабілеті ретінде анықталатын **оқуға бейімділік**, т.с.с.

Білім алушылардың **даму деңгейін анықтайтын көрсеткіштерге** олардың оқу міндеттерін дербес түрде шеше алуға қабілеті; оқу әрекеті мен қарым-қатынастың субъектісі ретінде белсенді, жауапты, табанды, бастамашы болып, жеке-даралық танытуы жатады.

Білім меңгеру процесі келесі деңгейлерге сәйкес **самылы түрде жүзеге асырылады**:

- заттарды, құбылыстарды, оқиғаларды, деректерді басқалардан айырып, тани алу;

- заттарды, құбылыстарды, оқиғаларды, деректерді есте сақтау және қайта жаңғырту;

- білімді түсініп, оны іс жүзінде қолдана алу;

- меңгерілген білімді жаңа жағдаяттарда, басқа кездерде қолдана алу.

Берілген білімнің **толық, жүйелі, терең, шынайы** болуы және оның **берік бекітілуі** білім сапасын бағалайтын **көрсеткіштер** болып табылады.

Жоғары мектептегі оқыту процесінің тиімділігін анықтайтын **сыртқы критерийлерге** мыналар кіреді:

- студенттердің оқу жағдайына әлеуметтік-психологиялық бейімделу дәрежесі;

- жастардың өздері таңдаған мамандық бойынша кәсіби іс-әрекетті меңгеруі мен оған бейімделу деңгейі;

- болашақ мамандардың өзбетінше білім деңгейін жетілдіруінде қарқындылықтың артуы;

- білімділіктің деңгейі;

- кәсіби шеберлікті меңгеру деңгейі;

- жастардың білім жетілдіруге әлеуметтік, физикалық мүмкіндіктері мен даярлығы.

Жоғары мектептегі оқыту процесінде білімді және білім берудің психологиялық-педагогикалық әдіс-тәсілдерін, құралдары мен формаларын **индукциялық-аналитикалық** және **дедукциялық-синтетикалық** жағынан ықпалдастыру тәжірибесі орныққан. Оқудың

индукциялық-аналитикалық логикасы болмыстағы шынайы заттар мен құбылыстарды бақылап, тамашалап, қабылдаған соң ғана оқу материалын абстрактілік ойлап, жалпылауға және жүйелеуге бағдарлайды. Ал, дедукциялық-синтетикалық логика ғылыми ұғымдарды, қағидаларды, заңдар мен заңдылықтарды оқытушы баяндап, түсіндірген соң ғана оларды тәжірибеде нақтылауға бағытталады.

Оқытудың *сыртқы* және *ішкі заңдылықтары* ажыратылады.

Білім беруге байланысты *мемлекет, қоғам, әлеуметтік орта талаптары мен қажеттіліктеріне оқыту процесінің тәуелділігі* оқытудың сыртқы заңдылықтарын анықтайды. Олай болса, оқытудың сыртқы заңдылықтарын осы айтылған тәуелділіктер арқылы нақтылап, былайша көрсетуге болады:

- білім берудің нақты бір түрлері мен деңгейлеріне деген қоғам мен мемлекеттің қажеттіліктерінен оқыту процесінің тәуелділігі;
- қоғамдағы мәдениеттен оқыту процесінің тәуелділігі;
- оқыту процесінің қоғамдағы әлеуметтік, экономикалық, саяси процестерден және жағдайлардан тәуелділігі.

Осыған орай, оқытудың жалпы түрдегі *сыртқы заңдылықтары төмендегідей сипатталады:*

- оқытудың мақсаттары, мазмұны және әдіс-тәсілдері әрқашан әлеуметтік шарттастықпен анықталады;
- оқыту тәрбиелек және дамытушылық мазмұнмен, бағдармен ғана мән-мағынаға ие болады;
- оқыту әрқашан қарым-қатынас арқылы ұйымдастырылады, жүзеге асырылады және жетіледі, яғни оқыту процесі үнемі вербальді іс-әрекетке негізделеді;
- оқытудың нәтижелі болуы білім алушылардың сыртқы ортамен өзара әрекет ету ерекшеліктеріне тәуелді келеді.

Оқытудың ішкі заңдылықтары *оқыту процесінің құраушылары арасындағы байланыстар* арқылы анықталады. Сонда, ішкі заңдылықтарды нақтылайтын байланыстарды ажыратуға болады:

- білім берудің мақсаттары мен мазмұны арасындағы байланыс;
- оқытудың әдістері, құралдары және формалары арасындағы байланыс;
- оқытушылар, студенттер және оқу материалының мағынасы арасындағы байланыс.

Олай болса, оқыту процесінің жалпы түрдегі *ішкі заңдылықтары төмендегідей тұжырымдалады:*

- танымдық немесе практикалық міндеттердің және оларды шешуге қажетті білім алушылардың ақыл-ой дамуы, оның білімінің, іскерліктері мен дағдыларының деңгейі арасындағы негізгі қайшылықтарды шешу тәсілі оқу процесіндегі дамуды анықтайды;

- оқытушылар мен студенттердің өзара әрекеттестігі және оқу нәтижелерінің арасындағы қатынас оқыту процесінің тиімділігін сипаттайды;

- оқыту процесінің нәтижелі болуы оқу әрекетін басқаруға және студенттердің субъектілік қасиеттеріне – белсенділігіне, табандылығына, бастамашылығына, жауапкершілігіне, дербестігіне, т.с.с. бағынышты келеді;

- білім меңгеру сатылы, құрылымды болады: студент оқудың бір міндетін табысты орындап, келесі бір мәселені алдына қоя алса, онда, ол білімсіздіктен білімге, білімнен іскерлікке, іскерліктен дағдыға өтіп, алға қарай үздіксіз дамиды.

Оқыту процесін ұйымдастыруға, жүзеге асыруға және жетілдіре түсуге байланысты тек жоғары мектептегі кәсіби дайындай жүйесінде ғана емес, білім берудің барлық буындарында маңызды болатын **талаптар** қойылады. Мәселен, төмендегі талаптар оқыту процесін ұйымдастыруда басты **дидактикалық қағидаларды** құрайды:

- меңгерілетін білімнің **ғылыми негізде** болуы;
- **теория мен практиканың бірлігін** сақтау;
- оқу әрекетінің **саналы** және **белсенді** болуы;
- білім алушыларды педагогтерден тәуелді болып қалудан сақтандыру ретіндегі **дербестік**;

- ғылымдағы, мәдениеттегі және адамзат іс-әрекет тәжірибесіндегі жетістіктерін игеруде студенттердің білімін және икемділіктерін мақсат-бағдарлы реттеуге мүмкіндік беретін **жүйелілік** және **бірізділік**, немесе **үздіксіздік**;

- таным процесінде және оқу әрекетінде жастардың қиындықтарды жеңе алуына жасалатын жағдай ретіндегі оқу материалының баршаға бірдей **түсініктілігі**.

- өткен өмірдегі тарихқа, салт-дәстүрлерге; қоғам дамуында елеулі рөл атқарған тұлғалардың және халықтың жетістіктеріне; ұлттың сөйлеу мәдениетіне қатысты берілетін білім мазмұнын қанықтыру ретіндегі **тарихилық** немесе **халықтық** сипат;

- білім алушыларға ұсынылатын ақпараттың нақты және абс-

трактілік тұстарын түсінікті етіп, толықтыру ретіндегі оқу материалының **көрнектілігі**; т.с.с.

Осы және басқа да оқыту процесіне қойылатын талаптар негізінде **оқытудың негізгі қағидалары** анықталады.

Оқыту теориясы мен тәжірибесінің тарихи даму жолында оқытудың әр түрлері, әдіс-тәсілдері, мәнерлері (стильдері), құралдары мен формалары қалыптасты.

Дегенмен, оқытудың қандайын болса да жалпылап сипаттайтын, олардың айқын танылатын ортақ тұстары бар.

Біріншіден, оқыту процесінің кез келген түрі **нақты бір қағидалар жүйесіне негізделеді**. Бұл қағидалардың әрқайсысы оқыту мен оқу әрекетінің арасындағы өзара байланыстың сипатын да, оқытушы мен студенттердің іс-әрекеттерінің ерекшеліктерін де анықтайтын басшы идеялар, нормалар немесе ережелер ретінде болады. Сонда, оқытудың белгілі бір түрін ойластырып, жүзеге асыруда **оқыту қағидалары бағдар болады**.

Екіншіден, кез келген оқыту түрінде **айналмалылық** (цикл бойынша қайталанушылық) сипат болады. Басқаша айтқанда, оқыту процесінде қойылатын мақсатқа, оқу құралдарын таңдауға және алынған нәтижелерді бағалауға байланысты **педагог пен білім алушылардың әрекеттері қайталанумен сипатталады**. Бір жағынан, айналмалылық педагогтің оқыту мақсаттары мен міндеттерін қоюын, және меңгерілген білімді бағалауын қажет етеді. Екінші жағынан, айналмалылық білім алушылардың оқу міндетін саналы түрде аңғарып, шешуі және өз білімін өзінің бағалауға қабілеті ретінде болады. Бұл **оқыту процесінің екіжақты сипатын** айқындайды.

Үшіншіден, қандайында болмасын оқыту процесінің құрылымын **оқыту мақсаты, оқытудың әдістері** мен **нәтижелері** құрайды. Сонымен қатар, оқыту әдістерін таңдау және оларды қолдану қисыны оқыту процесінің субъектілері – оқытушылар мен студенттердің **мінез-құлық, жүріс-тұрыстарының** және **іс-әрекеттерінің мәнерін** (стилін) сипаттайды.

Жалпы, **оқыту әдістері** деген педагогтің білім беруде және студенттердің өздерінің оқу әрекетін ұйымдастырып, жүзеге асыруда қолданатын әдістері болып табылады.

Ғылымда **оқыту әдістерінің жіктемесін** жасауға талай рет талпыныстар болған. Осыған байланысты қазіргі кезде оқыту про-

цесінің әдістерін түрлі негіздер бойынша жүйелеген типологиялар бар. Мысалы, білім беру және білім меңгеру әдістері бірге топтастырылған. Оларға сұхбаттасу, әңгімелесу, пікірталас, лекция, мәтінмен жұмыс сияқты «сөйлесу» әдістері жатады. Тағы бір топты оқытудың практикалық әдістері құрайды. Аталмыш топқа түрлі жаттығу жұмыстары, практикалық сабақтар, зертханалық эксперименттер қамтылады. Оқыту әдістерінің үшінші тобы бақылау және оқыту нәтижесін бағалау әдістерінен тұрады. Бұл топта өздік және бақылау жұмыстары, тест тапсырмалары, сынақтар мен коллоквиумдар, жобаларды қорғау, т.с.с. болады.

Оқыту әдістерінің қолдану тәсілдеріне орай **оқыту әдістемесі** жасалады. Оқыту әдістемесінде білім берудің психологиялық-педагогикалық жағдайлары; оқыту және оқу әрекетінің субъектілерінің – оқытушы мен студенттердің психологиялық ерекшеліктері, мүмкіндіктері ескеріледі. Сондықтан психология-педагогика ғылымдарында оқыту әдістемелерінің де бірнеше түрлері бар. Мысалы, **К. Роджерс** оқыту процесін жеңілдететін бірнеше **практикалық әдістемелерді** ажыратады:

1. Білім алушыға оқу әрекетін **таңдауға** мүмкіндік беріледі.
2. Оқудың көлемі мен мазмұнын анықтауға байланысты оқытушы мен оқушының **бірлесіп шешім қабылдауы** қажет болады.
3. Оқу материалын механикалық түрде жаттап алудың орнына оқытудың **мәселелік әдісі** ұсынылады. Оқытудың мәселелік әдісі тұлғаны **ізденіске, зерттеулерге, жаңалыққа бағдарландыру** арқылы жүзеге асырылады.
4. Сабақта **шынайы өмір жағдаяттарын қарастыру** арқылы білім алушының оқу іс-әрекетінің тұлғалық маңызы артады.
5. Топтық тренингтің түрлі формаларын кеңінен қолдану керек.
6. Оқу іс-әрекетінде **7 – 10 оқушыдан тұратын жұмыс тобы** тиімді болады.
7. Білім деңгейі топтағы басқа білім алушылардан төменірек немесе нақты оқу міндетін шешуге мүмкіндігі жеткіліксіз оқушыларды **бағдарлап оқыту**, оқу материалын **саралау** (дифференциациялау) қажет.

Ал, оқыту процесінің арнайы құрылымы **оқыту формасы** болып табылады. Оқыту формасы оқытушының бастамашылығымен және жетекшілігімен жүргізілетін білім алушылардың ұжымдық, топтық және жеке-даралық жұмысын сипаттайды. Сонда, **сабақ**

өткізудің бір түрі оқыту процесін ұйымдастырудың формасын анықтайды. Ғылым мен тәжірибеде дәріс (лекция), семинар-практикалық сабақ, факультатив, үйірме, экскурсия, шеберхана, психологиялық тренинг, және т.с.с. сабақ түрлері оқыту формаларына жатады.

Білім беру орындарында жүздеген жылдар бойы **сыныптық-сабақтық** және **лекциялық-практикалық оқыту жүйесі** жүзеге асырылып келеді. Жоғары мектепте оқытудың лекциялық-практикалық жүйесі қалыптасқан.

Сонымен, оқытудың лекциялық-практикалық жүйесін сипаттайтын өзіндік **ерекшеліктер** мен **белгілер** бар:

- лекция – студенттердің өзіндік жұмысына бағдарлық негіз ретіндегі **көлемді ақпаратты жүйелеп берудің формасы**;

- практикалық сабақтар студенттің лекцияда және өзіндік жұмыс барысында меңгерілген **оқу материалын жоғары мектеп оқытушысының жетекшілігімен талдау, нақтылау, тереңдету, кеңейту, бекіту, қолдану және бағалау формасы** болып табылады;

- жоғары мектептегі **оқытудың негізі ретінде студенттердің өзіндік жұмысы** болады;

- **оқу тобы** – студенттердің жоғары мектептегі іс-әрекетін ұйымдастыру формасы.

Сонымен, оқыту әдіс-тәсілдер мен оқыту формасына байланысты дамудың қарқындылығы, бағыты және мазмұны анықталады.

6.2. Оқытудың түрлері мен психологиялық тұжырымдамалары

Қазіргі кезде білім беру жүйесінің дамуы мен оқытудың беталысын қоғамдағы саяси, экономикалық, мәдени өзгерістермен қатар, психологиялық, педагогикалық теориялар мен тәжірибедегі жетістіктер анықтайды.

Ғылымда оқыту процесін түсіндіретін бірнеше дидактикалық және психологиялық теориялар тұжырымдалған.

Оқыту теорияларының мәні мен маңызын бағалауда екі негізгі **критерий** қолданылады:

- оқыту процесінің **нәтижелі** болуы;
- оқыту процесінің **тиімді** болуы.

Ал, оқыту процесінің нәтижелі болуын анықтайтын негізгі **көрсеткіштер** бар:

- оқытуда қойылған **мақсаттың толық орындалуы**;
- оқыту барысындағы студенттердің білім сапасының, тұлғалық жаңақұрылымдарының, психикалық өзгерістерінің, іс-әрекет тәсілдерінің, ойлау деңгейінің **таланқа сай болуы**;
- меңгерілген білімнің, дағды мен қабілеттің **сандық және сапалық сипаты**.

Оқытудың тиімділігін анықтайтын көрсеткіштерге мақсатқа жету деңгейі ғана емес, сондай-ақ, оқытуға жұмсалатын күш-қуат, уақыт бойынша **материалдық, экономикалық және адами ресурстар** жатады. Жалпы, оқыту тиімділігі педагог пен білім алушылардың іс-әрекеттерінің даму, білім меңгеру бойынша психологиялық оңтайлы әсерін сипаттайды.

Оқыту теорияларын оның нәтижелі және тиімді болу шарттарын тұжырымдауы бойынша жіктеуге болады.

Мақсат-бағдарлы оқыту процесін ұйымдастыру ертеден бастау алады. Тарихи мұралардан жүйелі оқытудың алғашқы түріне **ақиқатқа жеткізетін сұрақтар қою әдісі** жататындығы белгілі. Мұндай оқыту ежелгі грек ойшылы **Сократтың** есімімен байланысты. Сондықтан, оқыту процесін ұйымдастырудың бұл түрін **«сократтық оқыту әдісі»** деп аталады.

Орта ғасырдан келе жатқан оқытудың тағы бір түрі – **догмалық оқыту**. Бұл мешіттердің, шіркеулердің жанында ұйымдастырылатын оқыту түрі болып табылады. Мұнда **діни оқыту** мәтінді тыңдау, оқу, механикалық еске сақтау және сөзбе-сөз қайталап айту (қайта жаңғырту) арқылы анықталады.

Ертеде-ақ тұжырымдалып, осы кезге дейін өзектілігі, маңызы жоғары оқыту түрлері мен оның психологиялық, дидактикалық теориялары бар.

Көрнекілікпен түсіндіріп оқыту. Оқытудың бұл түрі білім беруде кеңінен қолданылады. Мұндай оқыту түрінің басты мақсаты педагогикалық іс-әрекеттің жалпы мазмұнынан шығады:

- білім беру мен білім меңгеру;
- берілген-меңгерілген білімді тәжірибеде қолдану.

Көрнекілікпен түсіндіріп оқытуды кейде «енжар, сырттай бақылатып оқыту» деп те атайды. Себебі, педагог көрнекі-бейнелік құралдарды қолдана отырып, оқу материалын өзі баяндап, тү-

сіндіріп беруге тырысады. Ал, білімнің меңгерілуі баяндалған, қарастырылған оқу материалын оқушылардың қайта жаңғыртып, қайталап беруімен және оны практикалық мәселелерді шешуге қолдана алуымен анықталады.

Дидактикалық энциклопедизм тұжырымдамасы. Бұл бағыттың өкілдері – **Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Баседов**, және т.б. білім алушыларға **барынша көлемді ғылыми білім мен өмір сүру тәжірибесін меңгертуді** оқытудың басты мақсаты ретінде түсіндіреді. Олар болмыстың бір жақтарын, оқиғаларды, құбылыстарды, заттарды түсінудің мазмұны мен тереңдігі оқу материалының меңгерілген санына тікелей байланысты деп қарастырады. Сондықтан, дидактикалық энциклопедизм тұжырымдамасы білім беру мазмұнын ақпаратпен барынша толтыруды көздейді. Әрине, мұндай ақпараттар легі білім алушылардың психологиялық жай-күйіндегі келеңсіз жайттарға себепші болуы ықтимал. Осыған байланысты, педагог білім мазмұнының толық меңгерілуі үшін оқытудың қарқынды әдістерін іздестіруі қажет. Сонымен қатар, аталмыш теория бойынша білім алушылар өзіндік, дербес жұмыстарды өте көп мөлшерде орындауы тиіс.

Дидактикалық формализм тұжырымдамасы. Мұнда оқыту білім алушылардың **қабілеттері мен танымдық қызығушылықтарын дамытудың құралы** ретінде қарастырылады. Дидактикалық формализмді жақтаушылар – **Э. Шмидт, А. А. Неме́йер, И. Песталоцци, А. Дистервег, Я. В. Давид, А. Б. Добровольский**, және т.б. **Гераклит** айтқандай «Көп білу – ақыл емес» – қағидасын ұстанады. Бұл жағдайда оқытудың басты мақсаты білім алушылардың «дұрыс ойлауын» көздейді (**И. Песталоцци**); оларды «тек ойлауға үйрету керек, қалғаны есейе келе өзінен-өзі жетіледі» (**А. Б. Добровольский**). Аталмыш теория өкілдерінің ұстанымы бойынша оқытудың мұндай міндеттерін тек математика және классикалық тілдер – грек, латын тілдері бойынша білім беру тиімді шешеді. Сондықтан, білім беруде осы пәндерге екпін түсіріледі. Дидактикалық формализмнің осал тұсы да осында – білім алушылардың зияткерлігін дамыту құралы ретінде аталған пәндерді ғана дәріптеу болып табылады. Себебі, жастардың ақыл-ойын дамытуда басқа да оқу пәндері орасан рөл атқарады.

Дидактикалық прагматизм (утилитаризм) тұжырымдамасы. Бұл теорияның басты өкілдері **Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер**

оқытуды білім алушылардың *тәжірибесін үздіксіз «реконструкциялау»*, яғни қайта құру, түрлендіру процесі ретінде анықтайды. Әлеуметтік мұраны меңгеру үшін адам баласы қоғамдағы белгілі барлық іс-әрекет түрлерін игеруі қажет. Сондықтан, оқыту міндеттері кейбір жеке пәндердің приоритетті болуымен шешілмейді. Дидактикалық прагматизм практикалық сабақтар арқылы білім алушылардың әр түрлі іс-әрекетті жүзеге асыруына, оларда жаңа қатынастар мен мінез-құлық, жүріс-тұрыстың жаңа типтерін қалыптастыруға назар аударады. Осыған орай, оқыту процесі білім алушылардың субъективті-прагматикалық қажеттіліктеріне бейімделуі қажет. Сонымен қатар, дидактикалық прагматизм оқыту процесінде білім алушылардың оқу пәндерін таңдауына толық еркіндік беруді негіздеумен ерекшеленеді. Бірақ, бұл жағдайда оқыту процесінде тұлғаның үйлесімді даму негізі ретіндегі таным мен практикалық іс-әрекеттің өзара диалектикалық байланысы бұзылады.

Функционалдық материализм тұжырымдамасы. Аталмыш тұжырымдама *таным мен іс-әрекеттің өзара ықпалдасқан байланысы* туралы ілімге негізделеді. Функционалдық материализм тұжырымдамасын жасаған **В. Оконь** мен оның серіктестері оқу пәндерін құрудың негізгі критерийі ретінде дүниетанымдық мағынаға ие бірқатар «жетекші идеяларды» көрсетеді. Мысалы, биологияда эволюция, математикада функционалдық тәуелділік, тарихта таптық күрес идеялары сәйкесінше оқу пәндерінің негізі болып табылады. Алайда, оқу пәндерін құруда тек жетекші идеялармен шектелу білім алушыларды оқыту міндеттерін толық шеше алмайтыны анық.

Оқытудың парадигмалық тұжырымдамасы. Бұл тұжырымдама *оқу материалын ұсыну* бойынша пікірлер жинағынан тұрады. Оқытудың парадигмалық тұжырымдамасы бойынша, оқу материалын білім алушыларға ұсынғанда, ондағы тарихи материалдарды, логикалық байланыстарды, бірізді реттеулерді ескеріп, жүйелеу қажет емес. Сонда, **Г. Шейерль** оқу материалын «фокусты» түрде ұсынуды, яғни, тек типтік жайттар мен оқиғаларға ерекше назар аудару қажеттігін тұжырымдайды. Сонымен қатар, аталмыш теорияның жақтаушыларының пікірінше, оқу мазмұнын үзіліссіз баяндау арқылы емес, жеке-дара «экземпляр» ретінде білім алушыларға жеткізу керек. Олай болса, оқытудың парадигмалық тұжы-

рымдамасы оқу материалын жүйелеп ұсыну қағидасына қайшы келеді. Сондықтан, бұл тұрғы математика, химия, физика сияқты оқу мазмұны сызықты құрылым болатын пәндерді оқытуда тиімді бола қоймайды.

Оқытудың ассоциациялық теориясы. Бұл теорияның әдіснамалық негіздері *Дж. Локк* пен *Я. А. Коменский* еңбектерінен бастау алады. Жалпы, XVII ғасырдың ортасынан XIX ғасырдың соңына дейін ассоциациялық психология кең таралып, дамыды. Осы орайда психика негізі болатын **психикалық процестердің байланыстары ассоциация тетіктері ретінде** терең зерттелінді (*Д. Гартли, Дж. Ст. Милль, Г. Эббингауз, В. Вундт*, және т.б.).

Еске сақтаудың, қайта жаңғыртудың және ойлаудың ассоциациялық теориялары оқыту тұжырымдамасына негіз болды.

Оқытудың ассоциациялық теориясы келесі қағидаларға негізделеді:

- кез келген **оқыту сезім мүшелері арқылы танып-білуге арқаланады**: көрнекі бейнелер санада жалпылау процесінің жүзеге асуына алғышарт болады;

- кез келген **оқытудың негізгі әдісі жаттығу болады**.

Сонда, білім алушының санасын бейнелермен және түсініктермен қанықтырып, толтыру ассоциациялық оқытудың басты міндеті болып табылады.

Дегенмен, оқытудың ассоциациялық теориясы білім алушылардың шығармашыл іс-әрекетін қалыптастыруды, олардың өзбетінше жаңа білім іздестіру біліктілігін дамытуды қамтамасыз ете алмайды.

Үйрену теориясы. XIX ғасырдың соңында *Э. Торндайк* үйрену тұжырымдамасын жасады. Аталмыш тұжырымдама **«байқау және қателесу»** қағидасына негізделген. Бұл қағиданың мәнісі мынада: жануарлармен жүргізілген психологиялық экспериментте олардың бірнеше байқап көру және қателесу арқылы тітіркендіргішке – **стимулға** сәйкес келетін **реакцияны** кездейсоқ анықтайтыны тағайындалған. Мұндай сәйкестікке қанағаттану алынған реакцияны стимулға қатысты бекітеді. *Э. Торндайк* стимулға қатысты пайда болған реакцияның стимулдық ықпалдың **қайталану санына, күшіне** және **ұзақтығына** байланысты болатындығын айқындаған. Ал, бекіген реакцияның өзі жануардың **әрекет етуге даярлығына** тәуелді болады.

Бұл «байқау және қателесу» теориясының негізінде **Э. Торндайк** үйренудің негізгі заңдарын қорытты:

- **жаттығу** заңы;
- **әсер (эффeкт)** заңы;
- **даярлық** заңы.

Э. Торндайк осы заңдар бойынша **үйрену қисығын** құрды және **жетістікті анықтау тестін** жасады.

Э. Торндайктің жұмыстары ассоциациялық теорияларға негізделді. Ал, оның тұжырымдамаларды жүзеге асыру әдістері бихевиоризмге алғышарт болды. Сондықтан, үйрену тұжырымдамасы кейін оқытудың психологиялық теорияларының дамуына зор ықпалын тигізді.

Оқыту процесінде білім мен дағдыны меңгеру теориясы. Бұл теорияны басқаша **оқытудың бихевиористік және необихевиористік теориясы** деп те атауға болады. ЧЧ ғасырдың бас кезінде бихевиоризм (**Дж. Уотсон**) және необихевиоризм (**Э. Толмен, К. Халл, А. Газри және Б. Скиннер**) бағыттарының дамуы біртұтас үйрену теориясын жасауға мүмкіндік берді. Бұл теория **үйренудің факторларын, заңдылықтарын және тетіктерін** анықтады.

Оқытудың бихевиористік теориясы үйрену сипаты туралы **Э. Торндайктің**, вербальді еске сақтау туралы **Г. Эббингауздың** ілімдеріне арқаланды. Сонымен қатар, бихевиористер, әсіресе, необихевиористер шартты рефлекс туралы **И. П. Павлов** еңбектеріне негізделді.

Бихевиоризмнің алғашқы даму кезінде жануардың да, адамның да психикалық іс-әрекеті «**үйрену**» және «**дағды**» ұғымдарымен сипатталатыны туралы **Дж. Уотсонның** ұстанымы оқытудың психологиялық мазмұнын анықтады. Сонда, бихевиоризм сана мен ойлауды назардан тыс қалдырды. Оны **Дж. Уотсон** сана мен ойлауды тікелей объективті түрде зерттеуге болмайтындығымен түсіндірді.

Необихевиористер үйрену теориясын тұжырымдау барысында аралық ұғымдарды енгізді. Оларға **танымдық матрица; құндылықтар картасы; мотивация; антиципация; мінез-құлық пен жүріс-тұрысты басқару** сияқты категориялар жатады. Бұл ұғымдардың пайда болуы оқытудың психологиялық теориясын жетілдіре түсті. Оқытудың бихевиористік және необихевиористік теориясында **оқытудың басты мақсаты белгілі бір білім ауқымын меңгеру** ретінде көрсетілді.

Дегенмен, необихевиористердің үйрену теориясында *баланың оқу арқылы дамитыны* туралы маңызды ой аңғарылады.

Түсінуге бағытталған оқыту. Оқыту барысында білім алушылардың *оқу материалын түсініп, меңгеруін* басты мақсат ететін бұл теория гештальтпсихологияға негізделеді.

Жалпы, оқыту теориясы мен практикасына гештальтпсихология (*М. Вертгаймер, В. Келер, К. Коффка*) елеулі үлес қосты. Сондай-ақ, мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың динамикалық жүйесін түсіндіретін *К. Левин* тұжырымдамасы маңызды орын алады.

Гештальтпсихология аясында *«ой-жасын (инсайт)», «мотивация», «зияткерлік даму кезеңдері», «интериоризация»* ұғымдары анықталып, сипатталды.

Бұл тұжырымдама бойынша психиканың басты элементі ретінде тұтастық, құрылым, гештальт алынады. Сондықтан, қабылдау немесе еске түсіру кезінде *материал өздігінен құралып бейнеленеді*. Материалдың өзіндік ұйымдасуы субъектіден тәуелсіз әрекет ететін қабылданатын немесе еске түсірілетін нысанның *«жақындығы», «ұқсастығы», «тұйықтығы», «жақсы пішіні (формасы)»* сияқты жақтарымен жүзеге асырылады. Бұл тұжырым гештальтпсихологияның басты постулаты болып табылады.

Осыған орай оқытудың басты мақсат-міндеттері гештальтпсихологияның негізгі ілімдеріне тіректеледі. Сондықтан, оқыту процесінің басты міндеттеріне *түсіндіріп оқыту, оқу материалының барлық бөліктерін* біртұтас етіп қамту жатады. Ал, *шешімнің кенеттен табылуынан* немесе *ой-жасынның, яғни инсайттың нәтижесінде ғана түсіну мүмкін болады.*

Зияткерліктің сатылы даму тұжырымдамасы. 1920 жылдардан бастап зияткерліктің даму теориялары арасында әлемдік маңызға *Ж. Пиажениң* генетикалық эпистемология немесе зияткерліктің сатылы даму тұжырымдамасы ие болды. Бұл психологиялық тұжырымдама негізінде *«әлеуметтену», «центрация», «децентрация», «бейімделудің ерекшеліктері», «әрекеттердің кері өзгеруі», «зияткерліктің даму сатылары»* сияқты ұғымдар талданып, жаңаша мазмұнда анықталды.

Көп жылғы бақылауларына арқалана отырып, *Ж. Пиаже* баланың *зияткерлік дамуы – генетикалық факторлар мен қоршаған ортаның нәтижесі* деген қорытынды жасайды. Оның ғылыми ұстанымы бойынша, зияткерлік даму адам баласының дамуындағы

барлық – эмоциялық, әлеуметтік және моральдік жақтарды анықтайды.

Ж. Пиажениң теориясында білім алушының оқыту мен когнитивті даму процесіне қатысуы, белсенділігі алдыңғы орынға қойылады. Оның пікір бойынша, оқыту барысында «бала – жайттармен толтырып қоятын құмыра емес» – дегенді қағида ретінде әрқашан ұстану қажет. Сонымен қатар, **Ж. Пиажениң** оқыту теориясы «**даярлық тұрғысы**» деп те аталады. Психологияда «даярлық тұрғысы» баланың білім алуы үшін оның белгілі бір даму деңгейі болуы, яғни алғышарт керек дегенді білдіреді. Сонда, белгілі бір даму сатысындағы бала бұдан жоғары сатыға тән болатын білімді ешқашан меңгере алмайды.

Зияткерлік даму іргелі үш процесті қамтиды:

- ассимиляция;
- аккомодация;
- теңестіру.

Ассимиляция процесі жаңа құбылыстардың бұрынырақ орныққан танымдық құрылымға ықпалдасуымен байланысты болады. **Аккомодация** жаңа ақпаратқа бейімделу үшін бұрынғы танымдық құрылымның өзгеруін білдіреді. **Теңестіру** процесі адам баласының өзі мен қоршаған орта арасында, ассимиляция мен аккомодация арасында теңгерім табуын қамтиды. **Ж. Пиаже** еңбектерінде теңестіру бір баланың логикалық зияткерлігінің жедел дамуын, бірінің баяу болуын түсіндіретін фактор болып табылады.

Зияткерлік ассимиляция мен аккомодация процестері арқылы артады. Сондықтан, **оқыту кезінде ассимиляция мен аккомодацияның өзекті болуына мүмкіндік беру керек.**

Ж. Пиаже оқыту ортасы туралы идеяны қолдаған. Ол оқыту ортасында **белсенді зерттеу процесі** болу керек деп санаған-ды. Мұндай ортада әрбір білім алушы ізденуге, басқаруға, эксперимент жасауға, сұрақтар қойып, оған жауапты өзі табуына, белсенді субъект болуы қажет. Осыған байланысты, педагог оқу материалдарын тауып, білім алушылардың зерттеу жүргізуіне жағдай жасап, мүмкіндік беруі тиіс.

Мәдени-тарихи теория. Қазіргі кездегі оқыту тұжырымдамаларының пайда болып, жетілуінде ерекше орны бар бұл теорияның авторы – **Л. С. Выготский**. Ол қорытындылағын **психиканың жоғары қызметінің, ойлаудың және тілдің дамуы; оқыту мен**

дамудың арасындағы байланыс туралы іргелі ілімдерге қазіргі оқыту теориясы мен практикасы арқаланады.

Л. С. Выготский даму процесі оқыту процесімен бірдей болмай, дамудың оқытуға арқаланатындығы; оқытудың «*дамудың жақын аймағын*» жасайтындығы туралы тұжырым жасаған. Осылайша ол психологияға «дамудың жақын аймағы» ұғымын кіргізіп, негіздеген. Дамудың жақын аймағы баланың өзбетінше орындай алатын тапсырманың және педагогтің қатысуымен, немесе, топтағы ынтымақтастық арқылы орындалатын тапсырманың күрделілік дәрежелері арасындағы айырмашылықпен анықталады. Басқаша айтқанда, дамудың жақын аймағы өзекті және әлеуетті даму арасындағы дистанцияны көрсетеді. Дамудың жақын аймағы баланың ертеңін, оның даму динамикасын анықтауға көмектеседі. Осыған орай *оқыту мен даму процестерінің тепе-тең болмайтындығы* аңғарылады. Шын мәнінде, оқыту даму процесімен тікелей байланысты. Бірақ, бұл екі процесс бір-бірімен тығыз байланыста болса да, олар ешқашан бір-бірімен қатар, параллель жүрмейді.

«Дамудың жақын аймағы» ұғымы *Л. С. Выготскийдің «интерпсихикалық»* және «*интрапсихикалық»* деген іргелі ұғымдарды психологияға енгізіп, нақтылауына мүмкіндік берді. Бұл ұғымдар психикалық процестердің негізгі екі түрін анықтайды. Өзінің мінез-құлығы мен жүріс-тұрысын басқаруға мүмкіндік беретін әлеуметтік іс-әрекеттің тәсілдерін меңгеруі және оның құралдарын қолдануы индивидте интерпсихикалық процесті қалыптастырады. Одан кейін осы меңгерілген іс-әрекет тәсілдері өзгеріп, ішкі, яғни, ақыл-ой немесе интрапсихикалық процеске айналады. Бұл ұжымдық, сыртқы іс-әрекеттің ішкі, жеке-дара формаға ауысуы, яғни, интерпсихикалық процесс интрапсихикалық процеске алмасатын интериоризация барысында адам баласының *психикалық дамуы жүзеге асырылады*.

Олай болса, оқыту ақыл-ой дамуына шарт болады. Ал, кейбір когнитивті процестер оқыту процесінен тыс дамуы ешқашан мүмкін болмас еді.

Сонда, *Л. С. Выготскийдің* мәдени-тарихи тұжырымдамасына сәйкес, *оқыту дамудың жақын аймағын жасайды; психикалық процестердің дамуына түрткі және негіз болады*.

Оқытудың кибернетикалық тұжырымдамасы. Аталмыш тұжырымдама когнитивті психологияның (*Г. У. Нейсер, М. Бродбент,*

Д. Норман, Дж. Брунер, және т.б.) дамуымен байланысты. Мұнда білімге; ақпаратты қабылдауға; семантикалық есті ұйымдастыруға; ақпаратты болжауға және өңдеуге; түсіну процестеріне және когнитивті стильдерге ерекше назар аударылады.

Осы орайда *С. И. Архангельский, Е. И. Машибиц* оқытуды *ақпаратты беру және өңдеу процесі* ретінде қарастырады. Оқытудың кибернетикалық тұжырымдамасының әдіснамалық негізіне ақпараттар мен жүйелер теориясы, сондай-ақ, ақпарат берудің кибернетикалық заңдылықтары жатады. Сонда, оқу ақпаратының рөлі мен оны меңгерудің механизмдері дәріптеледі. Осыған байланысты білім меңгеру процесіне де аса назар аударылады. Алайда, оқу процесінің субъектілеріндегі психологиялық және жеке-дара-тұлғалық ерекшеліктердің маңызы ескерілмей қалады.

Бағдарламалап оқыту теориясы. Білім берудің барлық салаларында дерлік *бағдарламалап оқыту* түрін қолдану тәжірибесі жинақталған. Бағдарламалап оқыту кибернетикалық тұрғыға негізделеді. Сондықтан *оқыту күрделі динамикалық жүйе ретінде қарастырылады*. Ал, мұндай жүйені басқару педагогтің (компьютердің немесе басқа техникалық аудио, видео құралдардың) тарапынан берілетін команда және кері байланыс арқылы жүзеге асырылады.

Бағдарламалап оқыту идеясын 1954 жылы *Б. Скиннер* ұсынған. Ал, 1960 жылдары *оқытуды алгоритмдеу* (алгоритмизациялау) теориясын *Л. Н. Ланда* құрды.

Б. Скиннер (1954) бағдарламалап оқытудың қағидаларын былайша тұжырымдаған:

- ақпаратты шағын көлемде, ықшамдап беру;
- берілген ақпараттың әрбір бөлігінің меңгерілу дәрежесін бақылау және бағалау үшін тексеретін тапсырмалар дайындап, қолдану;
- білім алушылардың өзін-өзі тексеруі үшін тапсырмалардың дұрыс жауаптарын көрсету;
- тексеру тапсырмаларын орындап, олардың жауаптарын таба алуына байланысты білім алушыларға нұсқау беру.

Іс жүзінде педагог *түзу сызықты* немесе *бунақты білім бағдарламасын* қолдана алады. Түзу сызықты бағдарлама білім алушылардың берілуіне байланысты оқу ақпаратының барлық мөлшерімен жұмыс істейді. Ал, бунақты бағдарлама бойынша оқу-

шы/студент өзінің жеке-дара мүмкіндігіне орай мөлшерлеп, оқу ақпаратын тұтас меңгере алады. Сонда, білім алушының ақпараты меңгеруі оның дайындық деңгейіне байланысты болады. Білім бағдарламасының екі түрінде де педагогтің білім алушылармен тікелей және кері байланысы арнайы құралдар арқылы жүзеге асырылады. Мұндай құралдар ретінде бағдарламаланған түрлі оқу құралдары, жұмыс дәптерлері, компьютер, аудио-, видеотехникалар қолданылады.

Бағдарламалап оқытудың басқа оқыту түрлеріне карағанда өзіндік артықшылықтары бар. Себебі, тек бағдарламалап оқыту ғана оқушылардың немесе студенттердің *білімді меңгеру дәрежесі мен сапасы туралы мәліметті толық және үздіксіз алуға қолайлы жағдай жасайды*. Сонымен қатар, бағдарламалап оқытуда білім алушының жеке-дара мүмкіндіктері мен оқыту қарқынын сәйкестендіру мәселесі оңай шешіледі. Мұнда, *әрбір оқушы немесе студент өзіне ыңғайлы тәртіппен жұмыс істеуге мүмкіндік алады*. Тағы бір артықшылық – бағдарлап оқыту арқылы *педагог ақпаратты беруде уақыт үнемдей алады*. Осыған байланысты оқушылардың, студенттердің *білім меңгеру процесі мен нәтижесін қадағалап, бақылауға бөлінетін уақыт артады*.

Дегенмен, бағдарламалап оқытудың да кейбір кем тұстары бар. Соның бірі – бағдарламалап оқытуда білім алушылардың еске сақтау, есте қалдыру және қайта жаңғырту процестеріне айрықша екпін түсіріледі. Ал, оқыту білім алушылардың ес процестерін ғана емес, олардың қиял түрлерін, ойлау формаларын, коммуникациялық қабілетін де дамытуы қажет.

Оқыту процесінде ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру теориясы. Бұл теория *П. Я. Гальпериннің, Н. Ф. Талызинаның* және олардың шәкірттерінің еңбектерінде тұжырымдалады.

Осы теорияға психология ғылымында *А. Валлон, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев* қорытқан қағидалар әдіснамалық негіз ретінде алынған [11, 59-63 бб.]:

- *кез келген ішкі психикалық құбылыс өзгерген, интериоризацияланған сыртқы ықпал болады*; алғашында психикалық функция *интерпсихикалық* болғанмен, одан кейін *интрапсихикалық* түрге айналады (*Л. С. Выготский*);

- *психика (сана) және іс-әрекет бірдей маңызға ие, өзара байланысты, бірақ, олар ешқашан бір-бірін алмастыра алмайды,*

тепе-тең бола алмайды: психикалық құбылыс іс-әрекет арқылы қалыптасады, ал, іс-әрекет психикалық қызметпен (бейнемен, оймен, жоспармен) реттеледі (*С. Л. Рубинштейн*);

- психикалық, яғни, ішкі әрекеттің құрылымы сыртқы, заттық іс-әрекеттің құрылымы сияқты болады (*А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина*);

- **психикалық даму әлеуметтік негізде болады:** индивидтің дамуы өндіріс құралдарында, тілде бекіген қоғамдық тәжірибені меңгеру арқылы жүзеге асырылады (*А. Н. Леонтьев*);

- психикалық құбылыстың, бейненің іс-әрекеттік негізі **іс-әрекеттің бірлігі ретінде әрекетті** қарастыруға мүмкіндік береді.

П. Я. Гальперин (1956) оқытудың жаңа міндеттерін тағайындаған: қалыптастыратын кез келген әрекетті оның қалыптасатын қасиеттерінің жиынтығымен сипаттау; бұл қасиеттерді қалыптастырудың шарттарын құру; әрекетті дұрыс қалыптастыруды басқару мен қателерді болдырмау үшін қажетті және жеткілікті бағдарлар жүйесін жасау.

П. Я. Гальперин меңгерілетін заттық әрекеттің екі құрамын ажыратады: **әрекетті түсіну және оны орындауға икемділік**. Бірінші бөлім бағдар рөлін атқарып, «**әрекеттің бағдарлаушы негізі (ӘБН)**» деп аталады. Ал, екінші бөлім **орындаушы әрекет** ретінде анықталады. Ғалым бағдарлаушы бөлімнің ерекше маңызды болатынын тұжырымдап, оны «**басқарушы инстанция (саты)**», кейіннен «**иштурман картасы**» деп атаған. Себебі, қалыптасатын әрекеттің орындалу деңгейі мен сапасы ӘБН-не байланысты болады.

П. Я. Гальперин орындалатын әрекеттердің басты сипаттамасы ретінде **ақылдылықты** қарастырады.

Бұл теорияның авторлары **өзара байланысқан сатылы процеске** білім алушыларды мақсат-бағдарлы түрде қамту арқылы үйрету процесін басқару мүмкіндігі артатындығын тағайындаған. Сонда, **П. Я. Гальперин** бойынша білім меңгеру мен әрекеттерді қалыптастыру алты сатыдан тұрады:

1. Әрекеттің **мотивациялық** негізін қалыптастыру. Бұл сатыда білім алушының оқу әрекетіне қатынасы анықталып, оның әрекетті орындауға қызығушылығы және білім алуға талап-ниеті пайда болады.

2. **Әрекеттің бағдарлаушы негізінің (ӘБН) схемасы** қалыптасады. Білім алушы әрекеттің арнайы білім түріндегі нормативті

эталонын қабылдайды; меңгерілетін әрекеттің мазмұны мен ретін түсінуге мүмкіндік беретін осы әрекетті орындаудың қажетті және жеткілікті шарттарымен танысып, оларды біледі.

3. Заттық (материалдық / материализацияланған) әрекеттің қалыптасуы. Материализациялаудың типтік формасы әрекетті орындау жоспары болады. Білім алушыда әрекетті орындау бойынша операциялардың бейнелері біртіндеп бекиді.

4. Дауыстап сөйлеп, әрекетті орындау. Әрекеттің барлық бөлімдері сөз арқылы сипатталуы, яғни, вербализациялануы керек. Вербализациялау дәрежесі білім алушының жас ерекшелігіне, тілінің дамуына, әрекеттің нақты элементін сипаттау мүмкіндігіне байланысты болады.

5. Иштей сөйлеу арқылы әрекетті орындау. Бұл аралық саты болып табылады. Білім алушы әрекеттің негізгі бөлімдерін «өзіне өзі айтып», әрекетті «ішінен» орындайды.

6. Ойлау негізінде әрекеттің орындалуы, яғни, «іште» **ақыл-ой әрекетінің қалыптасуы.** Білім алушы ауызша сөйлеуден өтіп, әрекетті ойда орындап, нәтижені вербализациялай алады.

Ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру теориясы бойынша **оқытудағы табыстылық педагогтің жаңа әрекеттерге бағдарланудың негізін жасап, оны білім алушыларға түсіндіріп беруімен және бұл әрекеттерді орындау барысын тиянақты таныстырумен анықталады.**

Психологиялық теория мен педагогикалық тәжірибеде оқытушын мәнінде материализацияланған әрекеттерден басталса, онда бұл теорияның жақсы нәтиже беретіндігі көрсетілген. Сондықтан, аталмыш теория, әсіресе, спортшыларды, операторларды, музыканттарды, жүргізушілерді кәсіби дайындауда ерекше жоғары нәтиже береді. Бірақ, оқыту процесі әрқашан білім алушылардың заттық қабылдауын өзекті етуден бастала қоймайды. Осыған орай, оқыту процесінде ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру теориясын қолданудың аясы соншалықты кең емес.

П. Я. Гальпериннің жасаған теориясы оның шәкірті **Н. Ф. Талызинаның оқу процесін бағдарлау** тұрғысын қорытуына негіз болған [11-12].

Дамыта оқыту тұжырымдамасы. Оқытудың бұл тұжырымдамасы **Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин** зерттеулерінен бастау алған. Аталмыш тұжырымдама **теориялық ойлау мен ғылыми ұғымдарды меңгеру** арқылы білім алуды негіздейді.

Дамыта оқыту білім алушылардың ойлау әрекеті бір-бірімен байланысты екі бағытта болуын көздейді. Нақтысында, оқыту кезінде **«абстракциядан нақтыға»** және **«нақтыдан абстракцияға»** деген ойлау әрекетінің типтері ғана білім алушыларда теориялық ойлаудың дамуын қамтамасыз етеді. Соның өзінде, **В. В. Давыдов** абстракциядан нақтыға бағытталатын ойлау типі приоритетті болу керек деп санаған.

Аталмыш тұжырымдама бойынша білім алушыда нағыз теориялық ойлауды дамыту үшін, ең алдымен, олар оқу пәніндегі жалпы және маңызды **ғылыми ұғымдар жүйесін меңгеруі тиіс**. Бұл ұғымдар шын мәнінде меңгерілуі қажет. Сондықтан ғылыми ұғымдар білім алушыларға дайын күйде берілмеуі қажет. Ол үшін білім алушыларда **арнайы заттық әрекет қалыптасады**. Осы әрекеттер арқылы білім алушылар **оқу материалындағы маңызды байланыстарды анықтап, ерекшеліктерін нақтылайды**. Олай болса, дамыта оқыту арқылы білім алушыларда біртіндеп ақыл-ой әрекеті қалыптасады.

Дамыта оқытудың басты мақсаты білім меңгеруде, ақиқатқа жетуде, күнделікті өмірде оқушыларды **дербестікке, тәуелсіздікке дайындау** болып табылады. Басқаша айтқанда, дамыта оқыту білім алушыларды «өз ақылымен өмір сүруге» бағдарлайды.

Олай болса, дамыта оқыту білім алушылардың өнімді іс-әрекетіне негізделеді. Мұндай іс-әрекет **«дамудың жақын аймағында»** жүзеге асырылады. Дамудың жақын аймағы білім алушыларда тұлғалық **жаңа құрылымдардың** түзілуін қамтамасыз етеді. Бұл жаңа құрылымдар психиканың мазмұндық жағына да, іс-әрекеттің тәсілдеріне де, мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың сипаттарына да қатысты пайда болады.

Ал, педагог дамыта оқытуда жай ғана білім мен ақиқатты даяр күйде «ұсынып, беруші» ретінде емес, ол **іздену процесінің бас-тамашысы, ұйымдастырушысы** болады. Нақтылап айтқанда, педагог білім алушылардың қабылдауын, зейінін, еске сақтауын, қиялын, ойлау формаларын белсенді ететіндей оқыту процесін ұйымдастырады. **В. В. Давыдовтың** тұжырымдамасы бойынша, дамудың көзі оқушының өзінде емес, одан тыс, яғни, даму мақсатында арнайы ұйымдастырылатын оқытуда болады [18].

Дамыта оқыту тактикасының өзіндік ерекшеліктері бар.

Біріншіден, педагог **білім алушыларға оқу материалына, күнделікті өмірге қатысты түрлі сұрақтар мен тапсырмалар бе-**

реді. Мұнда, педагог білім алушылардың оқу әрекетінде «тосылып қалу» жағдайынан ешбір күмәнсіз, қауіптенбестен, оларға дербес жұмыс түрлерін ұйымдастырады. Олай болса, сабақ кезінде педагог әрқашан оқу материалын жан-жақты, толық баяндауы және түсіндіруі; тақырыпқа қатысты барлық сұрақтарға өзі жауап беруі міндетті емес. Басқаша айтқанда, білім алушылар сабақтан кейін де өзбетінше ойланып, қойылған сұрақтардың шешімін табуы; берілген тапсырмаларды дербес орындауы қажет. Сонда, білім алушылардың *оқу материалын түсінуі біртіндеп ұлғаятын, тереңдейтін процесс* ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, дамыта оқытуда әрбір білім алушының оқу материалын түсіну деңгейі бірдей болмайтындығы да ескеріледі.

Екіншіден, педагог білім алушыларға әдеттегі, қарапайым да үйреншікті заттар мен құбылыстардың тереңдігін көруге мүмкіндік береді; мәлім-беймәлім оқиғалардың, заттар мен құбылыстардың жаңа жақтарын ашуға жағдай жасайды; түсінікті-түсініксіз процестердің, заттар мен құбылыстардың жаңа сипаттары мен ерекшеліктерін аңғаруға бағыттайды. Педагогтің мұндай тактикасы күнделікті жағдайға, үйреншікті әрекеттерге қатысты білім алушыларды *таңдандыруға* ұмтылысымен байланысты. Тандану кез-келген іс-әрекетті онтайлы ұйымдастыруға, тиімді жүзеге асырып, жетілдіруге қуатты түрткі болады. Ал, оқу әрекетінде тандану сезімі пәрменді мотивацияның рөлін атқаратындығы психология ғылымында дәлелденген. Тіпті, кезінде *Платон* танымның тандану сезімінен бастау алатындығын айтып, ескерткен.

Үшіншіден, дамыта оқыту білім алушылардың логикалық ойлауын жетілдіруге бағыттайды. Педагог білім алушылармен бірге оқу материалының аясында қарастырылатын заттарға, құбылыстар мен процестерге байланысты теориялық болжамдар (гипотезалар) құрайды және нақтылау-жалпылауларды жүзеге асырады.

Х. Г. Гадамер білім берудің мәнісін ешқандай догматизмнің орын алмауы, түрлі көзқарастарды қабылдай алу, «ортақ сезімнің» болуы арқылы анықтаған. Сондықтан, дамыта оқытуда педагогтен білім алушылардың әрқилы ұстанымдарын, көзқарастарын, ерекшеліктерін әрқашан риясыз қабылдауға, гуманистік негізде талқылауға жоғары деңгейдегі психологиялық даярлық талап етіледі.

Мәселелік оқыту. Оқытудың бұл түрі (*Л. В. Занков, В. Оконь, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер*, және т.б.) білім алушылардың оқу әрекетін ғылымилықпен және практикалық маңызбен, ізденістермен, зерттеушілікпен ерекшеленеді.

Мәселелік оқыту белгілі психолог-ғалым *С. Л. Рубинштейннің қайшылықты танымдық мәселелерді шешу тәсілі арқылы адам санасын дамыту* туралы идеясына негізделеді. Сонымен қатар, 1970 жылдары *В. Оконь* мен *М. И. Махмутов* мәселелік оқытудың тұтас жүйесін құрды.

Бұл теория оқытудың мәселені шешу арқылы жүзеге асырылатындығы туралы *Дж. Дьюидің* ұстанымын жалғастыру болып табылады.

Сондықтан, мәселелік оқыту *мәселелік сұрақтар мен жағдаяттарды педагогтің қоюы және оларды білім алушының шешуі арқылы сипатталады.*

Мәселелік оқытудың психологиялық тұжырымдамасын алғашқылардың бірі болып жасаған *Л. В. Занков* оқытудың басты қағидасына *«қиындықтың жоғары деңгейінде болуын»* жатқызады. Оның ұстанымы бойынша, егер білім алушының алдында қиындықтар мен кедергілер болса, оның рухани дамуына да кеңістік пен бағыт пайда болады. Кері жағдайда, яғни, оңай-оспақ оқу материалы мен тапсырмалар білім алушының даму процесін баяулатып, әлсіретеді.

Л. В. Занков негіздеген оқыту қағидасы бірқатар психологиялық зерттеулерге түрткі болған-ды. Мәселен, *А. М. Матюшкин* мәселелік оқытудың психологиялық теориясы қолданатын негізгі екі ұғымды анықтады. Олар: *«міндет (мәселелік сұрақ)»* ұғымы және *«мәселелік жағдаят»* ұғымы.

А. М. Матюшкин міндетті зияткерлік тапсырма ретінде қарастырады. Мұндай тапсырманы орындау арқылы білім алушы бұрын белгісіз болған жаңа қатынастарды, қасиеттерді, шамаларды, әрекеттерді аша алады. Ал, мәселелік жағдаятты *А. М. Матюшкин* жаңа білімді меңгеруге қатысты пайда болатын субъектінің психологиялық жағдайы ретінде сипаттайды.

Мәселелік сұрақтардың шешімі жауаптардың бірнеше баламаларын іздестіруді қажет етеді. Себебі, мәселелік оқытуда қойылатын сұрақтар мен берілетін тапсырмалардың тесттегі сияқты бірнеше даяр нұсқадағы жауаптары ұсынылмайды.

Мәселелік сұрақтар білім алушылардың оқу-танымдық міндеттерді шешудің тәсілдері мен жолдарын дербес іздестіруге ұмтылдырады.

Оқу процесінде қолданылатын мәселелік тапсырмалар тым күрделі де, тым жеңіл де болмауы керек. Мұнда білім алушының қойылған міндеттерді сол сәтінде шешуге білімі, өзіндегі мәліметтер мүмкіндік бермегенімен, оның мәселені шешудің жолдары мен тәсілдерін өзбетінше меңгеруге әлеуеті, қабілеті, психофизикалық мүмкіндіктері жеткілікті болуы қажет етіледі. Жалпы, мәселелік тапсырмаларға оқу мазмұнына қатысты сұрақтар, есептер, практикалық жағдаяттар жатады. ***Мәселелік сұрақтар мен тапсырмаларды мәселелік жағдаят деп қарастырған жөн емес.*** Мәселелік тапсырмалар қажетті психологиялық-педагогикалық жағдайларда ғана мәселелік жағдаятқа себеп болады.

Мәселелік жағдаят әр түрлі тапсырмалар арқылы жасалады. Ойластырылып, қолданылатын мәселелік жағдаяттар білім алушының жаңа білім мен іс-әрекеттің жаңа тәсілдерін іздестіруіне түрткі болады. Сонда, мәселелік жағдаят оқушының немесе студенттің ***оқу тапсырмасын орындауына эмоциялық негіз болатын психологиялық жай-күйін сипаттайды.***

Әлбетте, оқыту процесінде қолданылатын мәселелік жағдаяттарды шешудің психологиялық негіздері бар:

а) жаңа білімге, жаңа қатынастарға, іс-әрекеттің жаңа тәсілдерін іздестіруге ***танымдық қызығушылық пен қажеттіліктің болуы тиіс;***

ә) оқу жағдаятында пайда болған ***белгісізді, беймәлім жағдайды анықтауға ұмтылыс керек;***

б) қойылған мәселелік сұрақтар мен берілген тапсырмаларды орындау және беймәлім жағдайды талдап, анықтау үшін ***білім алушыларда қажетті қабілеттің, психо-физикалық мүмкіндіктердің, тұлғалық қасиеттердің жеткілікті деңгейде дамуы қажет;***

в) қолданылатын мәселелік жағдаяттар білім алушының жаңа білім мен іс-әрекеттің жаңа тәсілдерін іздестіруіне түрткі болуы үшін ***оқыту процесі оңтайлы психо-эмоциялық жағдайда жүзеге асырылуы тиіс.***

Сонымен, мәселелік оқыту педагогикалық іс-әрекеттің негізгі міндеттерін шеше алады:

- педагог пен білім алушылардың белсенділік, бастамашылық, дербестік пен шығармашылық танытуына түрткі болады;

- педагог пен білім алушылардың *интуициясын* және *дискурсивті* (мәселелердің шешімін біртіндеп тексеріп, дұрыс нұсқасын табу) ойлау формасын; *конвергентті* (меңгерілген нақты алгоритмді қолдану арқылы мәселелерді шешу) және *дивергентті* (бір мәселенің бірнеше шешімін табу) ойлау стратегияларын дамытады;

- білім алушылардың түрлі ғылыми және практикалық *мәселелерді шешуге қабілетін арттырады*; оларды теориялық және практикалық міндеттерді *шығармашылықпен шешу тәжірибесін жинақтап, жетілдіруге баулиды*.

Мәселелік оқыту білім берудің барлық салаларында аса пайдалы болғанмен, оны іс жүзінде қолданудың бірқатар қиындықтары да бар. Бұл қиындықтар оқу материалы бойынша мәселені қою және шешу; мәселелік жағдаятты жасау; мәселелік тапсырмаларды әрбір білім алушының дербес түрде шешуі үшін мүмкіндік беру сияқты мәселелік оқытудың шарттарын орындау көп уақытты қажет етуімен байланысты. Сонымен қатар, мәселелік оқыту психологиясында білім алушыларды «өзбетінше жұмыс істей алатындар» және «дербес түрде іс-әрекетті ұйымдастыра алмайтындар» деп жікке бөлу қаупі әрқашан болады.

Модульдік оқыту. Бұл оқыту түрі білім беру процесін ерекше формада ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мұнда, оқытушы мен студенттер модульдер түріндегі оқу ақпаратымен жұмыс істейді. Әрбір модуль «бас-аяғы» түгелденген және өзбетінше дербес мәлімет бола алатын ақпараттан тұрады. Мұндай модульдердің жиынтығы оқу тақырыбын немесе оқу пәнін ашуда біртұтас білімді құрайды. Осыған байланысты бірнеше модуль түрлері ажыратылады.

Арнаулы, мақсатты модуль жаңа объектілер, құбылыстар және оқиғалар туралы алғашқы түсінік береді. **Ақпараттық модуль** кітаптың тараулары, бөлімдері, компьютерлік бағдарламалар ретіндегі қажетті ақпараттар жүйесі болып табылады. **Операциялық модуль** практикалық тапсырмаларды, жаттығулар мен өзіндік жұмыстың сұрақтарын қамтиды. Жаңа оқу ақпаратының меңгерілу нәтижесін **тексеру модулі** емтиханның, тесттің сұрақтары мен шығармашылықты қажет ететін тапсырмалардан тұрады.

Олай болса, оқу ақпаратының белгілі бір мөлшері модуль ретін-

де құралып, оны білім алушылар мөлшерлеп меңгеру мүмкіндігіне ие болады. Модульдік оқыту білім алушылардың барынша дербес, өзіндік жұмысына бағытталады.

Кейбір еңбектерде *«блок-модульдік оқыту»* термині қолданылады. Мұнда әрбір модуль оқу бағдарламасын блоктарға жіктеу арқылы түзіледі.

Оқытуды басқарудың үлгісі. Бұл бағыт авторлары (*В. А. Якунин*, және т.б.) оқытуды басқару ұғымдары арқылы қарастырады. Осыған байланысты оқыту процесі келешектегі – *стратегиялық*, алдағы – *тактикалық* және таяудағы – *шұғыл* мақсат-міндеттерді сәйкестендіру негізінде жүзеге асырылады. Сонда, басқару процесі ретінде оқытуды ұйымдастырудың сатылары төмендегідей бөлінеді:

- мақсат-міндеттерді қою;
- оқытудың ақпараттық негізін құрып алу;
- оқыту нәтижесі бойынша болжам жасау;
- оқыту барысында шешім қабылдау;
- оқыту процесіндегі әрекеттерді орындау;
- оқыту аясындағы коммуникацияны жүзеге асыру;
- оқыту барысында алынған нәтижелерді бақылау және бағалау;
- оқыту барысына қатысты түзетулер жүргізу.

Ғылым мен тәжірибеде жоғары мектепте оқытудың ерекшелігі мен маңызын ашатын да оқытудың психологиялық теориялар бар.

Оқытудың ұжымдық тәсілі (ОҰТ). Бұл теорияда зияткерлік және тұлғалық сапалардың жинағын жүзеге асыру идеясы қарастырылады. *В. К. Дьяченко* дәстүрлі оқыту жүйесінде білім алушыға жеке-дара тұрғының жүзеге асырылмауы; оның танымдық мүмкіндіктерін бағалаудағы дәлме-дәлдіктің болмауы; сабақтағы енжарлық пен дербестіктің төмен деңгейі; оқытудың рациональді емес әдістерін қолдану сияқты негізгі мәселелерді түбегейлі шешу мақсатында оқытудың ұжымдық тәсілін тұжырымдаған. ОҰТ «ұжым» және «ұжымдық оқыту» ұғымдары арқылы анықталады.

Бұл теория авторының ұстанымы бойынша *ұжым өзінің әр мүшесін оқыту және тәрбиелеу міндеттерін бірлескен оқу әрекетінде шешеді.* Сонда, әр сабақта әрбір білім алушы әрі оқушы, әрі педагог қызметтерін атқарады. Оқытуды мұндай формада ұйымдастырудың құрылымдық бірлігі *қарым-қатынас* болып табылады. ОҰТ ұйымдастыру мен оған басшылық жасау педагогтің құзіретінде болады.

Оқытудың ұжымдық тәсілі білім алушының тұлғалық дамуына оңымен ықпал етеді.

Суггестопедия теориясы. Соңғы жылдары қорытылған бұл теория **В. М. Бехтеревтің** еңбектеріне негізделеді. Мұнда ақпаратты сынсыз қабылдаудың эмоциялық тетіктері қолданылады.

Жалпы, суггестопедия – **иландыру, сендіру әдістері арқылы оқыту**. Бұл теория релаксация, иландыру және ойын түрлері арқылы оқытудың белсенді әдістерін жобалауға бағытталады. Оқытудың бұл теориясын жүзеге асыру арқылы білім алушылардың психологиялық қорғану жағдайлары орын алмайды. Сонымен қатар, суггестопедия ес процесінің күшеюі мен субъектіліктің артуына оңтайлы жағдай болып табылады.

Алайда, бұл теорияны практикада қолданудың бірқатар шарттары бар. Олардың ең негізгілеріне мыналар жатады:

- оқытушының мәртебелі болуы;
- иландырудың тұспалмен емес, нақты, бірімәнді болуы;
- оқу материалының көрнекті болуы;
- релаксацияға жағдайдың жасалуы;
- білім алушының оқытушыға риясыз сенуі;
- оқыту міндеттерін шешуге әрқашан мүмкіндіктің болатындығына сенімді болу;
- білім алушыға топтағы жолдастарының жетістіктерінің оңды ықпал етуі;
- жаңа материалды берудің екіжақтылығы.

Мағынасына байланысты айтылған сөз, фраза (бір жағы) эмоциялық сипатпен ерекшеленетін ым-ишарамен, қимыл-қозғалыспен, екпін-қарқынмен (екінші жағы) қатар жүреді.

Суггестопедия оқытудың жағымды эмоциялық ортасын жасайды; білім алушылардың өз күшіне сенімін арттырады.

Алайда, суггестопедияны тек арнайы кәсіби дайындығы бар педагог-психолог ғана жүзеге асыра алады.

Нейролингвистикалық бағдарламалау теориясы (НЛБ). Нейролингвистикалық бағдарламалауды 1980 жылдары американдық психологтер **Джон Гриндер** мен **Ричард Бендлер** жасаған еді. Авторлардың көзқарасы бойынша, **НЛБ – білім беру технологиясы; оқыту мен осы оқыту процесін басқару әдісі.**

НЛБ қандай болмасын оқыту процесіндегі субъективті тәжірибені зерттеумен айналысады. Оқыту процесінде ақпаратты

қабылдау мен өңдеу үшін субъективті тәжірибені ұйымдастыру қажет. Осыған байланысты НЛБ-да арнайы техникалар жасалған. Бұл техникалардың арқасында қажетті оқу ақпаратын тұлға үшін мәнді және эмоциялық жағынан тартымды белгілермен, факторлармен, сөздермен ассоциациялық байланыстыратын бірізділік нейрон деңгейінде қалыптасады. Соның нәтижесінде нейро-лингвистикалық құрылым пайда болады. Бұл құрылымдар модальдігі бойынша **визуальді, аудиальді және кинестетикалық бейнелер** бола алады. Сондықтан барлық адамдар төмендегідей типтерге ажыратылады:

- визуалдар (көруші тип);
- аудиалдар (естуші тип);
- кинестиктер (қозғалғыш тип);
- дигиталдар (ойланушы тип).

НЛБ тұжырымдамасы бойынша **оқыту процесінде білім алушының типін ескеру керек**. Осы типіне орай білім алушының субъективті құрылымдарын қалыптастыру қажет.

Суггестопедиядағы сияқты, НЛБ көмегімен оқытуды тек арнайы дайындықтан өткен психологтер жүзеге асыра алады.

Контекстік немесе **таңбалық-контекстік оқыту тұжырымдамасы**. Бұл теорияның авторы **А.А. Вербицкий оқытуды студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетімен байланыстыру идеясын** негіздейді.

Мұндай оқыту барысында ақпарат оқу мәтіні, яғни **«таңба»** ретінде ұсынылады. Ал, оқу мәтініндегі ақпарат негізінде құрылған **міндеттер, тапсырмалар болашақ кәсіби іс-әрекеттің контекстін анықтайды**.

А. А. Вербицкий теориясы бойынша болашақ кәсіби іс-әрекеттің заттық және әлеуметтік мазмұны оқу процесіндегі барша дидактикалық құралдармен, формалармен, әдістермен үлгіленеді. Бұлардың ішінде **іскерлік ойын** ерекше рөл атқарады. **А. А. Вербицкийдің** және оның ізбасарларының ұстанымдары бойынша іскерлік ойындар оқыту қызметін жүзеге асырады. Бұл таңбалық-контекстік оқыту формасын анықтайды. Іскерлік ойын арқылы өтетін таңбалық-контекстік оқытуда студенттер оқу да, еңбек те болатын **«квиз-кәсіби іс-әрекетті»** жүзеге асырады [13, 129 б.].

Таңбалық-контекстік оқыту тұжырымдамасы жүйелілік, субъектілік қағидалары негізінде жоғары мектепте мамандарды кәсіби және әлеуметтік-психологиялық дайындаудың күрделі міндеттерін шешуге бағытталады.

Оқыту теорияларының бірде-бірі «таза» күйде жүзеге асырылмайды. Әр оқыту теориясына белгілі бір дәрежеде **ықпалдастық** тән. Оқытудың белгілі бір теориясы басқаның кейбір элементтерін, құраушыларын қамтиды. Мысалы, ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру, дидактикалық прагматизм, дамыта оқыту, таңбалық-контекстік оқыту тұжырымдамаларына мәселелік әдіс-тәсілдер кіріктіріледі.

Жалпы, бүкіл әлемдегі білім беру жүйесін қазіргі кезде көпшілік жалпы түрде **«қолдаушы оқыту»** деп атайды. Мұндай оқыту адамды өзінің күнделікті өміріндегі мәселелерін шешуге дайындауды көздейді. Сонымен қатар, оқыту адамның тіршілігіндегі, кез келген іс-әрекетіндегі орныққан тұрмыс-салт жүйесін қолдауға бағытталған.

Сонымен қатар, қазіргі кезде **«инновациялық»** дейтін оқыту типіне беталыс байқалады. Бұл беталыс екі түрлі ерекшелікпен сипатталады. *Біріншіден*, оқытуда адам өткен тәжірибеге және осы шақтағы жағдайлар мен жайттарға емес, **келешекке бағдарланады**. Мұндай оқыту адам баласын өз өміріне және кәсіби іс-әрекетіне қатысты болжам жасау, үлгілеу және жобалау әдістерін қолдануға дайындайды. Сондықтан, жоғары мектептегі оқыту барысында болашақ мамандардың жоғары психикалық функцияларының жоғары деңгейде дамуы; студенттердің назарын келер шақтағы түрлі мәселелер мен қиындықтарға аудару; оларды шешудің түрлі нұсқаларын табу маңызды болып табылады. Инновациялық оқытудың *екінші* ерекшелігіне білім алушыларды әр түрлі деңгейде маңызды шешім қабылдау процесіне қатыстыру және іс-әрекетті ынтымақтастықпен жүзеге асыруға тарту жатады.

6.3. Оқыту стильдері

Оқыту әдістер мен тәсілдердің жүйесі арқылы жүзеге асырылады. Мұндай жүйеде әдістердің белгілі бір тобы басым болады. Сонда, оқыту процесіндегі **нақты бір әдістердің басымдығына байланысты оқыту стилі анықталады**. Оқыту әдістері оқытушының педагогикалық іс-әрекетке қатынас тәсілі ретінде болады.

Ғылым мен тәжірибеде **оқыту стилінің бірнеше түрлері** белгілі:

- оқытудың репродуктивті стилі;
- шығармашылықпен оқыту стилі;
- эмоциялық-құндылық негізде оқыту стилі.

Студенттерге белгілі бір көлемде айқын білім беру **оқытудың репродуктивті стилінің** басты ерекшелігі болып табылады. Бұл стиль бойынша оқытатын **педагог материал мазмұнын баяндайды және оның меңгерілу деңгейін тексереді**. Сонда, оқытушының басты іс-әрекеті баламасыз, тек репродукция болады. Мұндай оқыту үлгісінің аясында тек реттеленген немесе догмалық сарындағы білім ғана есепке алынады. Ал, білім алушылардың пікірі, талап-тілектері ескеріле бермейді. Оқытудың репродуктивті стилін негізін студенттердің білімді, білікті және дағдыны жедел түрде, нақты және берік меңгерулеріне қатысты оқытушының талаптар жүйесі құрайды.

Репродуктивті оқыту жағдайында студенттердің ес процесіне ауырлық көбірек түседі. Ал, басқа психикалық процестердің – қабылдаудың, қиялдың, ойлаудың белсенділігі шектеледі. Бұл студенттердің оқу әрекетіне деген қызығушылығының төмендеуіне және оларды қажып, шаршауға ұрындырады. Мұндай оқыту нәтижесінде студенттер біртіндеп өзбетінше, дербес шешім қабылдаудан қалады; олар бұйрыққа, тыйымға бағынышты болады; енжар орындаушы және атқарымпаз функционер кейпін қабылдайды. Сонда, оқытудың репродуктивті стилі «тәртіп дрессурасына» ұқсас психологиялық, педагогикалық ықпал болып табылады.

Олай болса, **оқытудың репродуктивті стилі аса қауіпті екі психологиялық мәселенің туындауына себепкер болады**. Біріншіден, репродуктивті оқыту салдарынан білім алушылар оқу әрекетінде «осы қате болып кетер» – деген қорқыныш сезіміне бой алдырады. Осыдан барып, енжар ұстаныммен, күмәншіл өмір кешетін адамдар пайда болады. Сонымен қатар, репродуктивті оқыту студенттерді тыңдауға үйретеді; бірақ, олардың өз ойын жеткізіп айтуға, пікір алмасуға қабілеті жеткілікті дәрежеде ұштала алмайды. Екіншіден, оқытудың репродуктивті стилі студенттердің оқу материалын «ұмытып қалармын» – деген қорқыныш сезімінің орнығуына себепкер болады. Жалпы, бұл қорқыныш барлық дерлік оқушылардың мектеп табалдырығынан бастап-ақ үнемі тест жауаптарын жаттап, педагог түсіндірген және кітапта жазылған білімді ұмытпай, есте сақтау мен қайта жаңғырта алу талабынан басталып, студенттік шақта ұлғая түседі.

Негізінде, оқытудың репродуктивті стилі үш түрлі тактика арқылы жүзеге асырылады:

- оқу материалын жан-жақты талқылап, терең талдамай, тек баяндау арқылы жаңа білім беріледі;

- оқытушы күрделі материалды ұғынықты түсіндіріп, ұсынады;

- тақырыпты баяндап, түсіндіргенде көбіне жалаң деректерге назар аударылып, материалды жалпылаудың, нақтылаудың маңыздылығы ескеріле бермейді.

Шығармашылықпен оқыту стилі білім алушының белсенділігін, бастамашылығын өзекті етуге, қолдауға бағытталады. Сонымен қатар, бұл стиль студенттердің шығармашылығын дамыту арқылы олардың танымдық іс-әрекетін жетілдіруді көздейді. Сондықтан педагог оқу материалының мазмұнын **мәселелік критерийлерге** сәйкестендіріп таңдайды. Бұл стиль бойынша оқытуда білім алушылардың іс-әрекетіне ішінара ізденушілік, ізденушілік, мәселелік және зерттеушілік сипат тән болады.

Шығармашылықпен оқыту стилі **диалог** құруға негізделеді. Мұндай оқыту жағдайында «ашық қарым-қатынас» сабақтың ерекшелігі болып табылады.

Шығармашылықпен оқыту стилі оқытушының төмендегідей іс-әрекет тактикасымен анықталады:

белгілі деректер, оқиғалар мен құбылыстарға байланысты **ойлануға, талдауға және салыстыруға студенттердің қызығушылығын арттыратындай оқу-танымдық мәселелерді қоя алу;**

әр студенттің өз **білімін тереңдетуіне, кеңейтуіне** және оқу әрекетіндегі **міндеттер мен мәселелерді шешудің стандартты емес әдіс-тәсілдерін іздестіруіне психологиялық, педагогикалық жағдай жасау;**

білім алушының тақырып мазмұны бойынша **өзбетінше, дербес түрде қорытынды жасап, жалпылау, нақтылау процестерін жүзеге асыруына психологиялық қолдау көрсету.**

Әрине, аталмыш оқыту стилінің репродуктивті оқытуға қарағанда артықшылығы зор. Себебі, мұндай оқыту білім алушылардың шығармашылық қабілетін дамытуға мүмкіндік береді.

Дегенмен, шығармашылықпен оқыту стилі кейбір сезімтал, күмәншіл жастардың жан-дүниесіне, яғни психологиялық саулығына кесірін де тигізуі ықтимал. Мәселен, білім алушылардың іс-әрекетінен үнемі бірегейлікті, жаңашылдықты, креативтілікті талап ету,

күту олардың «жолы болмайтын» адам психологиясын қабылдап алуына себепкер болады. Сонымен қатар, мұндай стильмен оқыту студенттің тыңғылықты және жүйелі еңбек етуіне қажетті ақпараттың үлкен көлемін, кең ауқымын өзінің жадында білім қоры ретінде жинақтай алмауы да мүмкін. Тек базалық білімді жүйелі меңгеру ғана студенттердің шығармашылығы үшін негіз болатындығын тәжірибе мен психологтердің зерттеу нәтижелері (**Ж. Ы. Намазбаева, Х. Т. Шерьязданова, А. Р. Ерментаева**, және т.б.) көрсетеді.

Студенттердің жобалар мен түрлі зерттеу жұмыстарды қорғауынан; эксперимент жүргізгенінен; мәселелік міндеттер мен жағдаяттарды шешуінен; пікірталастағы ұстанымдарынан оқытушының шығармашылықпен оқыту стилінің ықпалы ерекше айқын көрінеді.

Жоғары мектепте кәсіби дайындау процесінің тиімділігін ең алдымен студенттердің білім меңгеруге мүдделі болуы анықтайды. Ал, студенттердің білім алуға мүдделі болуына педагогтің **оқытуды эмоциялық-құндылық негіздегі стильде** ұйымдастырып, жүзеге асыруы алғышарт болады.

Оқытудың эмоциялық-құндылық негіздегі стилі **студенттер үшін оқу-тәрбие процесінің тұлғалық маңызын арттырады. Бұл стиль білім алушылардың оқу материалын құндылық ретінде қабылдап, оның мағынасын түсінуін қамтамасыз етеді.** Сонымен қатар, оқытудың эмоциялық-құндылық негіздегі стилі студенттерге **оқытушының рухани-адамгершілік болмысын бағалап, дәлме-дәл қабылдауға мүмкіндік береді.**

Педагогтің эмоциялық ашықтығы, өз пәніне деген қызығушылығы, өзінің педагогикалық қызметін риясыз жақсы көруі ғана оқытудың эмоциялық-құндылық негіздегі стилін тұрақты ете алады. Сондай-ақ, аталмыш оқыту стилі оқытушы тұлғасында педагогикалық эмпатияның, оның оқу-тәрбие процесін диалог негізінде құруға қабілетінің дамуына байланысты өзекті болады. Оқытушының студенттермен өзара әрекеттестігі мен өзара қатынасындағы сенім, ынтымақтастық және ізгі ниет оқытудың табыстылығы мен нәтижелі болуын қамтамасыз етеді. Әрі, оқытудың эмоциялық-құндылық негіздегі стиліне бағдарланған педагог студенттерді рефлексияға, **В. А. Сухомлинский** айтқандай, «жан-дүниесін жұмыс істетуге» үйретеді.

Жалпы, оқытудың эмоциялық-құндылық негіздегі стилі студенттердің **түрлі сипаттағы қатынастар жүйесін оқымен да-**

мытады. Бұл білім алушылардың қатынастар жүйесін төмендегідей ажыратуға болады:

- адамзаттың ғылым мен техникадағы жетістіктеріне оңды қатынас;
- адами іс-әрекеттің ізгі-руханилықпен ерекшеленетін нәтижелеріне оңды қатынас;
- тарихи оқиғалар мен өнер шығармаларына деген оңды қатынас;
- оқу-кәсіби іс-әрекет үшін білім мен біліктердің құндылығына деген қатынас.

Оқытудың эмоциялық-құндылық негіздегі стилі сабақта ойын формаларын ұйымдастыруда; диалог барысында; білім алушылардың өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі таныту процестерін өзек-ті ететін оқу тапсырмаларын орындауда көрінеді.

Оқытудың эмоциялық-құндылық негіздегі стилі оқытушының төмендегідей кәсіби іс-әрекеттегі тактикасымен анықталады:

- білім алушылардың *рухани-адамгершілік қасиеттерінің дамуына бағытталған құнды, мағыналы ақпарат бере алу;*
- студенттермен *өзара әрекеттесуге және оқу материалына деген қатынастың эмоциялық-тұлғалық тәсіліне бағдарлану;*
- студенттерге *қоғамдық, әлеуметтік жағынан мәнді болатын оқу материалын, оқу тапсырмаларын ұсына алу;*
- оқыту процесінде студенттердің *білімін бағалау, өзара бағалау, өзіндік бағалау дәлме-дәл болатындай психологиялық, педагогикалық жағдай ұйымдастыра алу.*

Сонымен, оқытушының эмоциялық-құндылық негіздегі оқыту стилі *студенттердің маман және тұлға ретінде дамуы үшін ерекше тиімді болады.* Сонда, бұл оқыту стилінің әсерін төмендегідей нақтылауға болады:

- студенттің *эмоциялық интеллектісін* дамытады;
- білім алушы тұлғасындағы *эмоциялық, адамгершілік сапаларды* дамытады;
- студенттерде *рефлексияны, өзін-өзі тану процесін, шығармашылық қабілетті* өзекті етеді;
- студенттердің *өзіне және әлемге құнды қатынасын* орнықты етеді;
- білім алушыларды *диалог негіздегі қарым-қатынасқа, ынтымақтастыққа* үйретеді.

6.4. Білім беру технологиялары

Гуманистік психология мен психотерапияның негізін салған **К. Роджерс** технологиялық, қалыптастырушы идеяларды өз тұжырымдамаларының мәніне, адамға деген көзқарасқа, тұрғыларға қарама-қайшы деп ұстанған екен. Дегенмен, ХХ-ғасырдың екінші жартысынан бастап **«технология»** ұғымы қоғамдық санада әбден орнығып, ғылыми және практикалық іс-әрекеттің ерекше бағдарына айналды.

Адам баласының әр түрлі теориялық және практикалық іс-әрекетіне тән ғылыми-техникалық қарқынды жетілу процесі, оған қоса, психологтер мен оқытушылардың өз салаларында кепілді нәтиже алуға ұмтылысы психология мен педагогикаға да «технология» ұғымымының кіріктірілуіне ықпал етті.

Алайда, білім беруге қатысты технология ұғымы ғылыми тұрғыдан бірімәнді анықталмайды. Тым кең мағынада технология **«бұл – өнер, шеберлік, біліктілік»** ретінде қарастырылады [2, 469 б.]. Сондай-ақ, «технология» ұғымын кейбір іс-әрекет жүйесін, оқыту-тәрбиелеу процесін ұйымдастыру мағынасында қолдану орын алған.

Жоғары мектептегі оқытудың технологиялық негіздерін өз ғылыми ұстанымдары бойынша ғалым-зерттеушілер – **В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, В. П. Захаров, М. В. Кларин, В. Я. Ляудис, Г. И. Марасанов, Л. А. Петровская, Г. К. Селевко, А. П. Ситников, В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, Ю. Г. Татур, Х. Т. Шерьязданова, Д. В. Чернилевский** т.с.с. тұжырымдаған. Ғалымдардың көзқарастары әрқашан тоқайласа бермейді. Мамандардың бірі білім беру, тәрбиелеу, дамыту технологияларын педагогикалық ғылымға, екіншілері психологиялық ғылым қатарына қояды. Басқалары психология және педагогика ғылымдары мен тәжірибесінің, енді біреулері психология және педагогика ғылымдары мен өнердің аралық буынына саяды. Ғалымдардың келесі бір тобы білім беру процесін жобалаумен байланыстырады.

Сондықтан, ғылыми-әдістемелік, көпшілік әдебиетте **«психологиялық технология», «педагогикалық технология», «білім беру технологиясы», «оқыту технологиясы», «тәрбиелеу технологиясы», «дамыту технологиясы»** сияқты ұғымдар кеңінен пайдаланылады. Алайда, олардың арасында нақты айырмашылықтар да әлі күнге дейін ғылыми негізде тағайындала қойған жоқ.

Ғылым мен тәжірибеде ең алдымен **«оқыту технологиясы»** ұғымы пайда болған-ды. Аталмыш ұғым тұңғыш рет 1970-жылы ЮНЕСКО мәслихатында қолданылған екен. Онда **оқыту технологиясы адамдардың байланыс, қарым-қатынас жасау тәсілдері мен құралдарының жиынтығы, білім беру процесін модернизациялаудың қозғаушы күші ретінде анықталған**. Олай болса, «технология» терминінің көпмәнді мазмұны қазіргі кезде аз емес.

Бірқатар ғылыми-әдістемелік, ғылыми-көпшілік әдебиетте **«технология»** және **«әдістеме»** ұғымдары синоним ретінде немесе қарама-қарсы мағынада қарастырылады. Әлбетте, әдістеме қажетті нәтижеге жету жолдарын білдіреді. Аталмыш ұғым білім беру, тәрбиелеу, дамыту әдіс-тәсілдерінің, құралдары мен формаларының кешенін қолдану жағдайымен анықталады. Ал, технология қажетті нәтижеге тиімді, қолайлы, сенімді, кепілді түрде жету әдіс-тәсілдерін, құралдары мен формаларын қамтиды. Сондай-ақ, ағарту саласында жүзеге асырылатын технология субъектілік сипатты айқын танытады.

Білім берудің кез келген технологиясы – педагог пен білім алушылардың жоғары мектептің оқу-тәрбие процесінде атқаратын іс-әрекеттерінің жүйесі. Білім беру технологиялары ұйымдастырудың белгілі бір қағидаларына және мақсат-мазмұн-әдістердің өзара байланысына сәйкес **нақты идея, концепция бойынша құрылады.**

Осы кезге дейін «технология» ұғымын анықтауға жалпыланған тұрғының болмауынан оның түрлері бойынша жіктеме де көп. Дегенмен, **Г. К. Селевко** жасаған ағарту саласында қолданылатын технологиялардың жіктемесі әлдеқайда нақты сияқты [3]. Ол ерекшеліктері және қолдануда мәнді қасиеттері бойынша **технологияларды ажыратып, былайша топтастырады:**

- **қолдану деңгейіне қарай:** жалпыпедагогикалық, дербес әдістемелік (пәндік) және локальді (модульдік);
- **ғылыми тұжырымдамалық негізі бойынша:** ассоциативті-рефлекторлық, бихевиористік, гештальттехнологиялар, интериоризаторлық және дамыту;
- **тұлғалық құрылымдарға бағытталуына орай:** ақпараттық (білім, дағды және біліктілікті қалыптастыру); амалдық (ақыл-ой әрекетінің тәсілдерін қалыптастыру); эмоциялық-эстетикалық және эмоциялық-адамгершіліктік (эстетикалық және адамгершілік

қатынастарды қалыптастыру); өзіндік даму технологиялары (тұлғаның өзін-өзі басқару механизмдерін қалыптастыру); эвристикалық (шығармашылық қабілетті дамыту) және қолданбалы (әрекеттік-практикалық саланы қалыптастыру);

- **ұйымдастыру формаларына байланысты:** сынып-сабақтық және баламалық; академиялық және клубтік; жеке-дара және топтық; топтық оқыту тәсілі және саралап оқыту;

- **басыңқы (доминантты) әдіс бойынша:** догмалық (репродуктивті); көрнекілікпен түсіндіру; диалогтік; ойын; мәселелік (ізденушілік); бағдарлап оқыту; дамыта оқыту; өзін-өзі дамытып, оқыту; ақпараттық (компьютерлік) және шығармашылық;

- **дәстүрлі оқыту жүйесін модернизациялау бағытына қатысты:** қатынастарды ізгілендіру және демократияландыру негізіндегі; оқушылардың іс-әрекетін белсенді және қарқынды ету негізіндегі; тиімділік және басқару негізіндегі, әдістемелік және дидактикалық жағынан қайта оқу материалын құрастыру негізіндегі; баламалық; табиғилыққа сәйкес; авторлық мектептердің технологиясы;

- **оқушылардың категориялары бойынша:** алдыңғы қатарлы білім беру; компенсациялаушы; виктимологиялық; бұқаралық технология; қиын оқушылармен жұмыс технологиясы; дарынды оқушылармен жұмыс технологиясы.

Аталған технология түрлерінен басқа жоғары мектепке қатысты да дидактикалық теорияларға сәйкес білім беру технологияларының жіктемесі жасалған. Мәселен, **Д. В. Чернилевский** [4] дидактикалық негіздегі өлшемдерге қарай мәселелік, шоғырландырып оқыту, модульдік оқыту, дамыта оқыту, саралап оқыту, контекстік және ойын арқылы оқыту технологияларын бөліп көрсетеді.

Сондай-ақ, жоғары оқу орындарында кәсіби дайындауға қатысты **П. И. Образцов** технология түрлерін жіктеген. Ол ассоциативті-рефлекторлық, ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру, мәселелік оқыту, дамыта оқыту, бағдарлап оқыту, контекстік және модульдік оқыту технологияларын психологиялық-педагогикалық жағынан құрастыру мен қолданудың студенттерді маман ретінде дайындауда тиімді болатынын тағайындаған [5].

Сонда, мектептерде, жоғары оқу орындарында және басқа да білім беру салаларында оқыту технологияларының әр түрлері қолданылады.

Оқытудың құрылымдық-логикалық технологиялары білім беру процесінде дидактикалық міндеттерді қойып, оларды шешу тәсілдерін таңдауды, диагностика жүргізуді және алынған нәтижелерді бағалауды сатылы түрде ұйымдастырады. Мұндай бір бүтіннің құрылымы ретіндегі міндеттерді ұйымдастыру логикасы әр түрлі: қарапайымнан күрделіге, теориялық міндеттерден практикалыққа немесе керісінше болады.

Ойын технологиялары оқытушы мен білім алушылардың оқу материалына қатысты белгілі бір сюжетті таңдап, жүзеге асыру барысындағы өзара әрекеттесу формасын сипаттайды. Мұнда білім беру міндеттері ойын мазмұны арқылы қарастырылады. Нақты айтқанда, жоғары мектептің білім беру процесінде қызықтырушы, «қыздырушы», имитациялық, іскерлік, рөлдік, компьютерлік ойындар қолданылады.

Әсіресе, қазіргі жоғары мектепте және жоғарыдан кейін білім беру жүйесінде бірнеше нұсқадағы іскерлік ойындар кең таралған. Оларға инновациялық, позициялық ойындар (*А. А. Тюков*); ұйымдастырушы-оқытушы ойындар (*С. Д. Неверкович*); оқытушы ойындар (*В. С. Лазарев*); ұйымдастырушы-ойландырушы ойындар (*О. С. Анисимов*); ұйымдастырушы-әрекеттік ойындар (*Ю. В. Громыко*) және т.б. жатады.

Компьютерлік-ақпараттық технологиялар «оқытушы – компьютер – студент» жүйесінде ақпараттық, тренингтік, бақылаушы, дамытушы сияқты оқытудың түрлі бағдарламалары арқылы жүзеге асырылады.

Диалогтік технологиялар коммуникациялық орта құрумен байланысты. Аталмыш технологиялар оқу-танымдық міндеттерді қойып, шешу үшін «оқытушы – студент», «студент – студент» жүйелеріндегі ынтымақтастықты арттыруға бағдарланады.

Тренингтік технологиялар – оқу-танымдық әрекеттердің алгоритмін және типтік мәселелерді шешу тәсілдерін білім алушылардың меңгеруіне арналған психологиялық-педагогикалық іс-әрекеттер жүйесі. Тренингтік технологияларға тесттерден бастап жаттығуларға дейін қамтылады.

Аталмыш **технологияларға жалпылық сипат тән**, яғни, оларды кез келген оқу пәніне байланысты қолдануға болады. Дегенмен, оларды әр пәннің мақсаты мен оқу мазмұнына байланысты түрлендіріп қолдану қағидалық шарт болып табылады. Осыған орай,

жоғары мектепте жеке пәндерді оқытуға байланысты **технологияларды арнайы жобалап, қолдану** ғылыми жағынан тұжырымдалып, тәжірибеге енгізілген. Мысалы, бірегей **субъект-бағдарлы психологиялық дайындау технологиясы** (СБПДТ) жобаланып, тәжірибеге енгізілген [6]. Субъект-бағдарлы психологиялық дайындау технологиясы – **жоғары мектепте психология пәндері бойынша білім беру және психологиялық қолдауды, демеуді, серіктестікті жүзеге асыру арқылы студенттердің психологиялық даярлығы мен субъектілік деңгейлерін дамытуға бағытталған іс-әрекет**. Аталмыш технологияның ерекшеліктері төмендегідей:

- студенттерде психологиялық даярлық пен субъектілік ұстанымды өзара байланыста, өзара шарттастықта дамытудың қолайлы жағдайы жасалады;

- студенттерде психологиялық даярлық пен субъектілік ұстанымның қажетті деңгейлерін дамытуға кепілдік беретін психология және педагогика ғылымдары мен тәжірибесінің озық жетістіктерін – жаңа ақпараттарды, заманауи құралдарды, әдіс-тәсілдерді, формаларды қолдану мүмкін болады;

- студенттерді психологиялық дайындау бекерден-бекер күш, уақыт шығындауға әкелетін экстенсивті емес, барынша ғылыми негізде жүзеге асырылатын іс-әрекет ретінде қарастырылады;

- студенттердің психологиялық даярлық пен субъектілік ұстанымын дамытуды болжамдауға және жобалауға назар аударылады.

Жалпы, қазіргі заманда жоғары білім беру стратегиясы болашақ мамандардың психологиялық дамуын, өзіндік дамуды жүзеге асыруын және өзін-өзі өзектендіруін көздейді. Мұндай стратегия жоғары мектепте білім беру мазмұнын, әдіс-тәсілдерін, құралдары мен формаларын білім алушылардың **психологиялық даму технологияларына** түбегейлі айналдыруды қажет етеді.

Жоғары мектептегі білім беру технологиясының кез келген түрі әдіс-тәсілдердің, құралдар мен формалардың кешенін оқытушының тиімді жобалап, қолдануы мен жетілдіруі арқылы **студенттерді психологиялық дамытудың жағдайы** болып табылады. Олай болса, білім беру технологиясының тиімділігі оқытушының субъектілік ұстанымына, психологиялық мәдениетті игеруіне, педагогикалық шеберлігіне, психология мен педагогика салалары бойынша теориялық және практикалық бай арсеналды меңгеруіне тәуелді.

Осыған орай, небір озық технологияларды «тек авторлық, жеке-

дара сипатта ғана нәтижелі, жарамды, сондықтан, оны басқаларға қабылдауға келмейді», – деп санау дұрыс емес. Себебі, белсенді, бастамашы, жауапкершілігі жоғары, шығармашыл әр оқытушы іс-әрекет, процесс, жоба ретінде анықталатын *білім берудің кез келген технологиясын жүзеге асыруға және жетілдіруге әлеуетті келеді*. Әрине, мұнда оқытушының біліміне, психологиялық және кәсіби сапаларына орай технологиялардың кейбір өзгешеліктермен, толықтырулармен, түзетулермен қолданылуы ықтимал.

Дегенмен, оқыту технологияларының біртұтас жүйе түрінде байланысқан негізгі құраушылары өзгеріссіз сақталуы тиіс. Мұнда, білім беру технологияларының негізгі құраушыларына мыналар жатады:

- сабақтың және белгілі бір *технологияны қолданудың мақсат-міндеттерін* нақты қойып, сәйкестендіру;

- оқыту процесінен шығатын *нәтижені* және *технологияның ықпалын болжамдау*;

- пәннің, тақырыптың, студенттердің және оқытушының педагогикалық іс-әрекет стиліне сәйкес тиімді *әдіс-тәсілдерді, құралдар мен формаларды таңдау*;

- белгілі бір технологияны қолдану барысында *өзара әрекеттестік* пен *өзара қатынасты жобалап, ұйымдастыру*;

- қолданылатын технологияның ерекшелігі мен қисынына байланысты студенттердің *білімін, біліктілігін* және *дағдылануын бағалау, тексеру* және *түзету*.

Білім беру технологияларының сипаты оларды қолданудың әдіснамасы арқылы анықталады.

Кез-келген технологияның аса маңызды сипатының бірі – *жүйелілік*. Бұл білім беру технологияларының құрамдас бөліктерінің ықпалдастығын, тұтастығын көрсететін өлшем. Олай болса, жоғары мектептегі білім беру технологиялары өзара себеп-салдарлы, мазмұндық байланыстағы оқытушы мен студенттер іс-әрекеттерінің жалпы мақсатын, мазмұнын, әдістері мен тәсілдерін, формаларын, құралдарын тұтастырып қамтиды.

Тұтастық – білім беру технологиясын қолданудағы теориялық және практикалық іс-әрекеттердің бірлігін, олардың жалпы негіздерін және өзіндік ерекшеліктерін сипаттайтын қасиет. Тұтастық білім беру технологияларының қызметін жүйелі талдап, түсіндіре алады. Аталмыш ерекшелік студенттер мен оқытушыны жаңа

құрылымдарды шығаруға қабілетті, ашық, күрделі, көпдеңгейлі, өзін-өзі жұмылдыра алатын жүйе ретінде анықтауға мүмкіндік береді.

Білім беру технологияларының ерекше сипаты олардың *кешенділігі* болып табылады. Ол студенттерге білім беру мен оларды психологиялық дамыту әрекеттерінің топтасуынан тұратын кешенді тұрғыны сипаттайды. Сонда, оқыту технологиясы студенттердің академиялық деңгейде ғана білім меңгеруіне бағытталмай, олардың тұлға және маман ретінде дамуын көздеуі кешенділікті анықтайды.

Білім беру технологиялары *иерархиялық* деңгейлермен сипатталады. Әлбетте, кез келген білім беру технологиясы белгілі бір жүйешелерді – әлдеқайда төменгі деңгейдегі технологияларды қамтумен қатар, өзі де әлдеқайда жоғары деңгейдегі технология құрамына енеді. Білім беру технологияларының көпшілігі өзара байланысты *иерархиялы төрт деңгейден* тұрады.

1) *Әрбір білім беру технологиясы күрделілігі, тұтастығы бойынша әлдеқайда ауқымды әрі жалпыланған метатехнологияның құрамдас бөлігі болып кіреді.* Басқаша айтқанда, кез келген оқыту технологиясы тұлғаның жеке-дара, рухани кемелденген, жасампаз іс-әрекеттің авторы болуын көздейтін білім беру жүйесінің бір бөлігі болады. Білім беру технологиясының кез келгенінің ерекшеліктерін зерттеу, сипаттау тек мета-деңгейде іске асырылады. Сонымен қатар, метажүйе студенттерді оқыту процесінің тұлғалық даму заңдылықтарына; әлеуметтік өмірдегі, қоғамдағы мәдениетке, құндылықтарға сәйкестігін қадағалайды.

2) *Макротехнология деңгейде оқыту технологиялары жоғары мектепте кәсіби білім беру; маман тұлғасын дамыту жүйесінің құрамдас бөлігі ретінде сипатталады.* Макрожүйеде студенттерді оқыту технологиясының жоғары мектептегі білім беру мақсаты мен мазмұнына сәйкестігі айқындалады.

3) *Білім беру әдістемесі тұрғысынан оқыту технологиялары нақты психологиялық-педагогикалық нәтиже алуға бағытталған жағдай ретінде қарастырылады.* Сондықтан, оқыту технологияларын қолдануда әрбір пәнге, әрбір сабаққа байланысты нақты мәселені шешу мақсаты қойылады. Мұнда оқыту технологиясының тиімділігін оқытушы мен студенттердің өзара әрекеттестігі мен өзара қатынасы анықтайды.

4) *Білім берудің кез келген технологиясының құрылымына микротехнологиялар кіреді.* Олар студенттерді оқыту процесі-

нің дербес, жеке бөліктері бойынша әдістемелерге, олардың өзара байланысына, жүзеге асыру жағдайына қатысты анықталады.

Сабақтастық сипаттағы ерекшелігі әрбір білім беру технологиясындағы иерархиялық байланысты бейнелейді.

Оқыту технологиясының **ғылымилық** сипаты жоғары мектептегі басты мәселелердің – студенттерді тұлға және маман ретінде білім беру мен оларды дамытуды ғылыми дәйектілікпен шешуді сипаттайды. Осы орайда талдау, жалпылау, тұжырымдау, жобалау сияқты амалдар; ғылым мен практиканың жинақталған жетістіктері; дәстүрлі әдіс-тәсілдер белсенді психологиялық және педагогикалық технологиялармен үйлестіріледі.

Әрбір білім беру технологиясы **тұжырымдамалық** жағынан негізделеді. Жоғары мектепте қолданылатын технологиялар білім беру, тұлғаның дамуы, кәсіби жетілу мәселелеріне қатысты көзқарастар, идеялар, қағидалар, теориялар арқылы жобаланып, ұйымдастырылады. Сонда, білім берудің кез келген технологиясы даму жайлы түсінік, психикалық және тұлғалық дамуға қатысты жалпы әдіснамалық ұстанымдар; әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктердің тұрғылары; білім беру жағдайлары, шарттары, тиімділігінің өлшемдері сияқты негіздемелер арқылы талданады әрі өзіндік белгілермен айқындалады.

Құрылымдылық белгісі бойынша білім беру технологиялары оны қолданудың қисыны, алгоритмі, процесі, көпнұсқалығы жағынан сипатталады. Сонда **оқыту технологиясын қолдану қисыны** студенттерге білім берудің жобасы, бағдарламасы, технологиялық жоспары және оқыту әдістемелері арасындағы өзара сәйкестікті танытады. **Білім беру технологиясын жүзеге асыру алгоритмі** оның құрамдас бөліктерінің белгілі бір ретпен, тәртіппен, жоспармен жүзеге асырылуын білдіреді. Білім берудің әрбір технологиясы студенттердің танымдық іс-әрекеті мен кәсіби мәнді тұлғалық қасиеттерін дамытуға бағытталған **процесс** ретінде қарастырылады. Осыған орай, **оқыту технологияларын қолдану процесіне мақсат көздеу, жоспарлау, ұйымдастыру, мақсатты іске асыру және талдама жасау сатылары енеді**. Іске асыру жағдайына байланысты білім беру технологиясының алгоритмінде, процесінде, құраушыларының ретінде, білім беру-менгеру субъектілерінің ерекшеліктерінде **көпнұсқалық** алмастырулар орын алуы мүмкін.

Білім беру технологиясы қайсысы болмасын **басқару** немесе **жетекшілік жасау белгісімен сипатталады**. Осыған орай жоғары

мектептегі білім беру технологиялары арқылы студенттерді оқыту, тәрбиелеу, дамыту, психологиялық диагностика, жоспарлау, жобалау, ағартушылық-пропедевтика, психологиялық коррекция, консультация сияқты іс-әрекеттер жүзеге асырылады. Сонымен қатар, басқару білім беру технологияларының тиімділігін анықтау мен оны инновациялық тәжірибе ретінде таратуды да қамтиды. Білім беру технологиялары оқытушының ұйымдастыруымен, жетекшілігімен жүзеге асырылады.

Білім беру технологияларының мәнділігі бірнеше жайттармен анықталады.

Біріншіден, оқыту технологияларын алдын-ала жалпы түрде жобалап алып, кейін бұл жобаны студенттерге кәсіби білім беру практикасында жоспарлы түрде бірізділікпен қайта жаңғыртуға болады.

Екіншіден, қойылған мақсатқа сәйкес білім беру технологияларын қолдану арқылы байқауға, диагностиқаға келетін нәтиже алынады.

Үшіншіден, білім беру технологиялары әрқашан құрылымдық және мазмұндық жағынан толымды тұтастықпен сипатталады.

Төртіншіден, білім беру технологиялары психологиялық, педагогикалық оңтайлы әдістер мен тәсілдерден, құралдар мен формалардан құралады.

Бесіншіден, кері байланыс, субъект-субъект негіздегі қарым-қатынастың ұйымдастырылуы білім беру технологияларын жетілдіруге, түрлендіруге мүмкіндік береді.

Алтыншыдан, білім беру мақсатына жету; осы орайда уақыттың үнемделуі; оқытушы және студенттер еңбегінің оңтайлы болуы пайдаланылған оқыту технологиясының экономикалық жағынан қолайлығын анықтайды.

Сонымен, мақсат-бағдарлығы; нәтижелігі; жүйелігі; ақпараттық әрі практикалық мазмұны; нақты ереже-қағидаларға тіректелуі; жобалануы; ғылымилығы; ықпалдастығы; тиімділігі; инновациялығы; экономикалық жағынан қолайлығы; қайта жаңғыртуға жарамдылығы; тәжірибе ретінде таратуға ыңғайлығы және оны жетілдіруге, техникалық құралдармен толықтыруға болатындығы білім берудің кез-келген технологиясының ерекше белгілері болып табылады.

Олай болса, білім беру технологияларының әрқайсысы психологиялық және педагогикалық мақсат-міндеттерді шеше алатын біртұтас жүйе ретінде анықталады.

6.5. Оқыту формалары

Дидактикада оқыту процесін ұйымдастыру формалары *педагог пен студенттердің білім беру міндеттерін шешуге байланысты өзара әрекеттесу тәсілдері* арқылы анықталады. Әлбетте, оқу-тәрбие процесіндегі міндеттер іс-әрекетті, қарым-қатынасты басқарудың түрлі жолдарымен шешіледі.

Жоғары мектепте оқыту процесін ұйымдастырудың жетекші формаларына *лекция* мен *семинар-практикалық сабақтар* жатады. Бұларға қоса кәсіби дайындау саласында қолданылатын *білім беруді ұйымдастырушы* басқа да формалар бар. Олар:

- зертханалық жұмыстар;
- студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстары (СҒЗЖ);
- өзіндік жұмыстар;
- оқу-өндірістік практикалар;
- отандық және шетелдік жоғары оқу орындарында өтілетін академиялық ұтқырлық бағдарламасына сәйкес тағылымдамалар, және т.с.с.

Сонымен қатар, жоғары мектепте дәстүрлі оқыту формаларынан басқа да факультатив, ғылыми-зерттеу үйірмесі, зертханалық практикум дейтін *дәрісханадан тыс білім беру формалары* ұйымдастырылады. Студенттердің білім меңгеру дәрежесін анықтауға мүмкіндік беретін *бақылау формаларына* ауызша және жазбаша емтихан түрлері; бақылау және өзіндік жұмыстар; тест өткізу; т.с.с. жатады. Сондай-ақ, психологиялық, педагогикалық еңбектерде кейде емтиханның ауызша және жазбаша түрлері, тесттік тексеру, бағалаудың рейтингтік жүйесі, рефераттар, курстық жұмыстар, дипломдық жұмыстар мен жобалар оқыту нәтижесін *бағалау формалары* ретінде де қарастырылады.

Білім беру міндеттері мен әдістеріне байланысты *оқытудың бір формасының өзі өзгермелі және түрлендіруге ыңғайлы болады*. Осыған байланысты ғылым мен тәжірибеде лекцияның да, семинар-практикалық сабақтардың да көптеген түрлерінің ерекшеліктері мен білім берудегі тиімді жақтары анықталған. Жоғары білім беру тәжірибесінде кеңінен қолданылатын лекцияның кейбір түрлерін қысқаша сипаттауға болады.

1. Кіріспе лекция. Аталмыш лекция түрі оқу пәні туралы жалпыланған түсінік береді. Кіріспе лекция студенттерді пәнді нәти-

желі оқып-менгеру үшін атқарылатын жұмыстарға бағдарлайды.

Оқытушы студенттерді оқу курсының мақсат-міндеттерімен; ғылыми жүйедегі атқаратын рөлімен және алатын орнымен; маман дайындау жүйесіндегі маңызымен таныстырады. Сонымен қатар, кіріспе лекцияда курсқа қысқаша шолу мен тарихи экскурс жасалады; пән мазмұнына сәйкес ғылым мен практикадағы жетістіктерге назар аударылады; ғылым дамуына елеулі үлес қосқан ғалым-зерттеушілер таныстырылады; оқу пәнінің мазмұнын байытатын ғылыми зерттеулердің беталысы баяндалады.

Бұл лекция түрінде оқу курсы аясындағы іс-әрекеттің ұйымдастырушылық және әдістемелік ерекшеліктері ескертіледі. Студенттерге ұсынылатын оқу-әдістемелік әдебиетке талдау жасалады. Пән бойынша студенттердің есеп беру мерзімдері мен формалары тиянақталады.

2. Лекция-ақпарат. Аталмыш лекция түрі студенттердің ғылыми ақпаратты ой-санасынан өткізуіне және есінде сақтап, қалдыруына бағдарланады. Сондықтан, лекция-ақпарат оқу материалын студенттерге түсіндіріп, баяндау формасы болып табылады. Бұл жоғары оқу орындарындағы лекциялардың дәстүрлі түріне жатады.

3. Шолу лекциясы. Нақты бір пәнге қатысты ғылыми білімді жоғары деңгейде жүйелеу шолу лекциясында жүзеге асырылады. Шолу лекциясында пәнішілік (тақырыптардың арасындағы) және пәнаралық байланыстар жүзеге асырылады. Әлбетте, шолу лекциясында баяндалатын материалдың өзегін бүкіл оқу курсының немесе оның ірі тармақтарының ғылыми-ұғымдық аппараты мен концепциялық негізі құрайды.

4. Лекция-конференция. Мұндай лекция ғылыми-практикалық сабақ ретінде өткізіледі. Ол үшін алдын-ала таныстырылатын лекция тақырыбы мен қарастырылатын мәселелер бойынша баяндамалар (5–10 минут) дайындалып, оқылады. Сонда, лекция-конференцияны оқытушының ұйымдастыруымен студенттер өздері өткізеді.

Әрбір баяндама оқытушы ұсынған бағдарламаға сәйкес дайындалып, қойылған мәселенің бір шешімін көрсетуі керек. Соның нәтижесінде, лекцияда көтерілген мәселе жан-жақты қарастырылып, оның шешімі ғылыми ұстанымдарға байланысты бірнеше нұсқада анықталады. Лекция соңында оқытушы студенттердің өзіндік жұмысы мен баяндамалары бойынша толықтырып, нақтылап, қорытынды жасайды.

5. Бинарлық лекция. Екі оқытушының диалог формасында лекция оқу бинарлық лекция деп аталады. Мұнда, лекторлар екі ғылыми мектептің өкілдері; не, зерттеу жұмыстарын жүргізетін ғалым мен тәжірибелік іс-әрекетпен айналысатын маман; не, оқытушы мен студент болуы мүмкін.

6. Әдейілеп қателіктер жіберілетін лекция. Аталмыш лекция ұсынылатын ақпаратқа студенттердің зейінін шоғырландырып, бағыттауды көздейді. Ол үшін лекцияда жоспарлы түрде әдейілеп мазмұндық; әдіснамалық; әдістемелік; орфографиялық қателіктер жіберіледі. Лекция соңында студенттердің тыңдау және түсіну дәрежесіне диагностика жүргізіліп, жіберілген қателіктер талқыланады.

7. Лекция-визуализация. Бұл лекциялық материалды оқытудың техникалық құралдары (аудио-, видеотехникалар) арқылы берудің визуальдық формасы болып табылады. Мұнда визуальды материалға толықтай немесе қысқаша түсінік беріледі. Визуальды материалдарға табиғи объектілер – адамдардың нақты әрекеттері; қылықтары; мінез-құлқы мен жүріс-тұрыстары; қарым-қатынасы; заттар – минералдар; реактивтер; техникалық бөлшектер; суреттер; слайдтар; таңбалар – схемалар; сызбалар; кестелер; графиктер; модельдер жатады.

8. Мәселелік лекция. Аталмыш лекцияда жаңа білім мәселелік сұрақтардың, тапсырмалардың және жағдаяттардың арқасында меңгеріледі. Лекцияда қарастырылатын ұғымдар, қасиеттер, заңдылықтар бойынша студенттерге мәселелік сұрақтар қойылады. Мәселелік лекция негізіне берілген жауаптардың жалпылануы, тарқата талдау арқылы нақтылануы, түсіндірілуі алынады. Мұндай лекцияда әрбір студент өз көзқарасын білдіре алуы үшін түрлі тәсілдер қолданылады. Мысалы, «Қарым-қатынас» атты тақырып қарастырылғанда, студенттерге «Қарым-қатынаста мәнді болатын қасиеттер қандай?», «Қарым-қатынасты жетілдірудің қандай жолдары мен амалдарын қолдануға болады?», «Тиімді жасалған деп қандай қарым-қатынасты айтуға болады?» және т.с.с. 10 минуттық рангтеу, эсселер сияқты тапсырмалар беріледі.

Олай болса, мәселелік лекциялар жаңа материалды белсенді түрде меңгеруді, студенттерді таным процесіне кіріктіруді, субъектілік ұстанымды өзекті етуді, білімді тұлғаға, өмірлік жағдаяттарға бағдарлауды қамтамасыз ететін пәрменді оқу формасының бірі болып табылады.

Оқытушымен ынтымақтастықта, диалогтік қарым-қатынаста студенттердің танымдық процесі зерттеу іс-әрекетіне жуықтайды. Бұл лекцияда қойылған мәселе 1) мәселе шешімін іздестіру жолдарын ұйымдастыру; 2) дәстүрлі және соңғы ғылыми ұстанымдарды, көзқарастарды жинақтап, қатарластыра талдау, жалпылау арқылы шешіледі.

9. Лекция-консультация. Лекцияның бұл формасы түрлі сценарий бойынша ұйымдастырылады. Әсіресе «сұрақ – жауап» типіндегі лекция-консультация кең таралған. Онда оқытушы лекцияда студенттердің бүкіл оқу курсы немесе оның бір тармақтары бойынша қоятын сұрақтарына жауап береді.

Сонымен қатар, лекция-консультацияның тағы бір баламасы «сұрақтар – жауаптар – дискуссия» типімен сипатталады. Мұнда оқытушы жаңа оқу ақпаратын баяндайды; студенттер тарапынан сұрақтар қойылады және оларға берілетін жауаптар дискуссия арқылы іздестіріледі.

Жоғары мектептің білім беру тәжірибесіне жылдан жылға лекциялық оқытудың басқа да көптеген формалары енгізілуде.

Алайда, лекцияның кез келген түрінің **құрылымын** жалпы түрде былайша көрсетуге болады:

- лекция тақырыбы;
- лекция жоспары;
- оқу материалын толықтыру және өзіндік жұмыс үшін қажетті әдебиет тізімі;
- жоспарға сәйкес оқу материалы.

Педагогтің лекцияны дайындап, оқуы белгілі бір **талаптарға** сәйкес болуы керек. Лекцияға қойылатын негізгі талаптар төмендегідей:

- баяндалатын ақпараттың **жоғары ғылыми деңгейде болуы;**
- ғылыми ақпараттың **нақтыланып, жүйеленген және әдістемелік жағынан өңделген, ауқымы кең, көлемді, қазіргі заманға сәйкес болуы;**
- айтылатын пікірлер мен ұстанымдардың **дәлелді болуы және сенімді деректерге негізделуі;**
- тақырып пен жоспарға сәйкес материалды баяндауда **нақты жайттардың, мысалдардың, мәтіндердің және құжаттардың қолданылуы;**
- баяндауда **ойды анықтап жеткізе алу;**

- тыңдаушылардың *ойлау процесін белсенді ете алу*;
- лекцияда көтерілген мәселе бойынша *өзіндік жұмысқа бағытталған сұрақтар қою*;
- лекция барысында *түрлі көзқарастарды, ұстанымдарды талдау*;
- баяндалатын материал бойынша *басты идеяны, қағидаларды айқындап көрсету және қорытынды жасау*;
- лекция барысында қолданылатын *категориялар мен терминдерді, атаулар мен қысқартуларды түсіндіру*;
- студенттерге *тыңдауға, ойлануға және қажетті ақпаратты қысқаша жазып алуға мүмкіндік беру*;
- аудиториямен *психологиялық, педагогикалық байланыс орната білу*;
- *дидактикалық материалдар мен техникалық құралдарды заман талабына сай дәрежеде қолдана алу*;
- лекция мазмұнын ашатын негізгі материалдарды – *мәтінді, конспектінi, блок-схемаларды, тірек-схемаларды, сызбаларды, кестелерді, графиктерді дайындай алу және қолдану*.

Лекцияны қолдануда бірқатар мәселелер де бар. Мәселен, лекциялық материалдарды қабылдауда студенттердің кейбірі енжар болуы, зейіндерін тұрақтандыра алмауы, тыңдау ниеттерінің төмен болуы және т.с.с. кедергілер орын алады.

Дегенмен, лекция студенттерге ауқымы үлкен жаңа материал беруде, тақырыпқа сәйкес әдебиеттер тапшылығы кезінде, тақырыпқа шолу жасағанда, авторлық көзқарасты білдіруде тиімді келеді.

Семинар сабақтары теория мен тәжірибе арасын байланыстырушы буын болуы тиіс. Осыған орай жоғары мектептегі семинар сабақтары теориялық та, оқу мазмұнына қатысты мәселелік жағдаяттарды үлгілеп, жаңғыртып, жобалау жүзеге асырылатын практикалық жұмыс формасы да болып табылады.

Сондықтан жоғары мектептегі семинар сабақтарын **мазмұндық, құрылымдық және технологиялық** жағынан ерекше ұйымдастыру қажет. Олай болса, семинар сабақтарының кез келген түрін ұйымдастыруда мына міндеттер орындалуы тиіс:

- 1) пән және оқылатын тақырып бойынша семинар сабақтың белгілі бір түрін анықтап, таңдау;
- 2) студенттердің білім, білік және дағдыны тиімді меңгеріп, іс жүзінде танытудың әдіс-тәсілдерін анықтау және тексеру;

3) семинар сабағын ұйымдастыру формаларын анықтау және жүзеге асыру;

4) семинар-практикалық сабақта студенттер үшін жеке-дара және топтық, топтық таңдау мүмкіндіктерін қарастыру және қолдану;

5) студенттердің белсенділігі мен білім меңгерудегі табыстылығы бойынша семинар сабағын талдау және қорытындылау.

Семинар сабақтарының әрқайсысы өзінің *мән-мағынасы, мақсаты, қағидалары, мазмұны, ұйымдастыру әдіс-тәсілдері мен формалары, талдау және оның тиімділігін, студенттердің білімін бағалау өлшемдері* бойынша ерекшеленеді. Осыған орай семинар сабағының әдіснамасы, тұжырымдамасы мен әдістемесі жасалады.

Жоғары мектептегі семинар сабағының мазмұны мен барысы жалпы түрде мыналарды қамтиды:

- тақырып бойынша талданатын ақпаратты студенттерде кәсіби мәнді қасиеттердің дамуына ықпалын тигізетін материалдармен қанықтыру;

- семинар сабағында студенттердің әрқайсысының оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде белсенділік танытуына жағдай жасайтын әдіс-тәсілдерді, құралдарды, формаларды қолдану;

- студенттердің семинар сабағында тақырыпта қарастырылатын тапсырманы, сұрақты, оқу әрекеттерінің түрлерін таңдауға ерік беру;

- оқу іс-әрекетінің нәтижесін студенттердің өзіндік және өзаралық бағалауына психологиялық, педагогикалық жағдай жасау;

- топтағы әр студенттің өзінің оқу іс-әрекетін жетілдіру, даму мәселелерін психологиялық жолмен шешуге үйрету;

- семинар-практикалық сабақта күнделікті тәжірибеден – өмірлік, оқу, кәсіби іс-әрекет пен қарым-қатынас жағдаяттарын кеңінен пайдалану;

- семинарда бірлескен іс-әрекетті тиімді ететін шарттарды негізге алу, топтық қарым-қатынасқа жағдай жасау;

- семинарда әр студенттің өзіндік жұмысын танытуға мүмкіндік беріп, оның нәтижесін объективті бағалау.

Семинар сабақтары әр студенттің білімін ғана емес, олардың психологиялық ерекшеліктерін ескеру мүмкін болады.

Семинарда пәнді оқыту бағдарламасына сәйкес оқу мазмұнын толықтырушы материалдар, ойын-жаттығулар қолданылады.

Әлбетте, семинар сабақтарының тиімділігін анықтауда келесі өлшемдер басшылыққа алынады:

- студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетті жетілдіруге психологиялық даярлық деңгейлерінің дамуы (*А. Р. Ерментаева*);

- сабақта кәсіби педагогикалық қарым-қатынастың жүзеге асырылуы (*В. А. Кан-Калик, Х. Т. Шерязданова*);

- студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде дамуы (*И. А. Зимняя, Ф. Г. Мухаметзянова, А. Р. Ерментаева*, және т.б.);

- студенттердің бірлескен диалогтік танымдық іс-әрекетінің жетілуі (*С. М. Жақыпов*);

- жоғары мектепте студенттерге білім беруде белсенді оқыту әдістеріне тіректелу (*А. А. Вербицкий, Ю. Н. Емельянов, С. М. Жақыпов, Х. Т. Шерязданова*, және т.б.).

Семинар-практикалық сабақтарда болашақ мамандардың өздерінің айтар ойларын, білімдерін талдау, салыстыру, жүйелеу, қорытындылау, жинақтау, өз көзқарасын қорғау, орынды сұрақ қою дағдылары жетіледі. Ол үшін студенттер міндетті түрде тепе-тең ұстанымдағы қарым-қатынас жасауға қабілет, ізденімпаздық, дербестік, шығармашылық, таным белсенділігін танытулары қажет. Атап көрсеткендей, семинар формаларын ұйымдастырғанда болашақ мамандардың өзара ақпарат алмасу, өзара әрекеттестік пен өзара қатынас жасау әлеуеттерін арттыру мақсаты да алға қойылады.

Семинар сабақтарының кез келген түрінде студенттердің бір-бірімен тиімді байланыс жасауын; өз пікірлері мен ұстанымдарын ортаға салып, қорғауын; келісімге келуін; әдеп сақтауын; қолдау көрсетуін; жәрдем беруін; серіктестікке түсуін; қарсы пікір білдіре алуын; құптап, қолпаштауын өзекті ететін тапсырмалар ойластыруға болады. Мұндай тапсырмалар қосымша әдебиеттер оқуды; тәжірибелер жасап, шағын зерттеулер жүргізуді; түрлі ақпараттар жинақтауды; шығармашылық танытуды қажет етеді.

Жоғары мектептегі семинар сабақтары *ғылыми-практикалық семинарлар, «дөңгелек үстел», семинар-диалог, іскерлік ойындар, шеберхана, тренингтер* түрінде ұйымдастырылады.

Жалпы, кез келген жаңа материалды толық түсіну үшін онымен *алдын-ала танысу* тиімді болады. Осыған байланысты, қазір студенттер оқулық бойынша өз бетінше жаңа тақырып мазмұнымен танысып, одан кейін оқытушы лекциясын, түсіндірмесін тыңдау талабы тәжірибеге енгізілген. Сондықтан білім беру жүйесіндегі

алдыңғы қатарға мәтіндерді оқу және осы орайдағы жазба жұмыстар ұйымдастыру технологиясы практикалық сабақтарда аса пайдалы болады.

Болашақ мамандардың мәтінмен жұмыс істеуі ақпараттар ағымында дұрыс бағдар алуына көмектеседі және олардың оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі болуына жағдай жасайды. Мәтіндерді оқу және осы орайдағы жазба жұмыстар ұйымдастыру технологиясы студенттердің ақпарат алу, мәтінмен жұмыс істеу мәдениетін игеруіне бағытталады. Бұл технологияның басты бағыттары:

- оқулықтар, көркем шығармалардан үзінді, интернеттегі материалдар мен жазба-сызба жұмыстарынан тұратын тапсырмалар арқылы студенттердің білім меңгеруі;

- оқу әрекетіндегі студенттердің субъектілігін – белсенділігін, жауапкершілігін дамыту;

- студенттердің өзіндік жұмысын өзекті ету;

- семинар сабақтарында топтық жұмыстар ұйымдастыру;

- студенттердің қарым-қатынас саласын оңтайландыру және жетілдіру;

- оқу курсы бойынша академиялық білімді өмірде кездесетін нақты жағдаяттарды шешумен байланыстыру.

Сонда, оқу материалы бойынша мәтіндерді оқу және осы орайдағы жазба жұмыстар ұйымдастыру технологиясы ***білім меңгеру мен болашақ маман тұлғасын дамытудағы төмендегідей келелі міндеттерді шеше алады:***

- студенттердің оқитын мәтін мазмұнына ғана емес, жалпы оқу процесіне қызығушылығын арттыру;

- өздігінен ақпарат алу біліктілігін жетілдіру;

- ақпараттарды қабылдау тиімділігін арттыру;

- оқу-кәсіби іс-әрекетке қатысты түрлі мәселелерді шешу жолдары мен амалдарының аясын кеңейту;

- адам баласының әлеуетінің шексіздігін аңғарып, түсіну;

- субъект-субъект типінде қарым-қатынас жасауға баулу; т.с.с..

Мәтіндерді оқу және осы орайдағы жазба жұмыстар студенттердің меңгерілген білімді қайталап жаңғыртуын ғана емес, оларды кез келген іс-әрекетті, қарым-қатынасты, өзіндік даму процесін жетілдіруін; мәселелік жағдаяттарды шешуін қамтамасыз етеді.

Педагогикалық психология мен дидактикадағы оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерінің, құралдары мен формаларының жиынтығы

негізінде құралған мәтіндерді оқу және осы орайдағы жазба жұмыстар ұйымдастыру технологиясы студенттердің білім меңгеруін сатылы процесс ретінде қарастырады.

Алғашқы саты оқытушының **білім беруді ұйымдастыру** әрекетімен сипатталады. Осыған орай студенттердің танымдық қызығушылығын арттыру, оқу әрекетінің мақсатын анықтау көзделеді. Мұнда жеке-дара да, топтық та жұмыс формалары тиімді.

Екінші сатыда студент **жаңа оқу ақпаратымен танысады, оны өзінде бар біліммен сәйкестендіреді**. Бұл сатыда студенттердің алған мәліметтері жүйеленеді. Болашақ мамандар оқытушымен бірге өзіндік жұмыстың бағытын анықтап алады.

Үшінші сатыда студенттер тақырып аясында **өзіндік жұмыстарды орындайды**. Ол жеке-дара немесе топтық формада жүзеге асырылатын шағын зерттеу болып табылады. Мұнда алдыңғы сатыда студент алған ақпарат кеңейіп, тақырып бойынша теориялық білімнің практикамен тығыз байланысы аңғарылады.

Төртінші сатыда алынған **оқу ақпараты жалпыланып, тұтастай меңгеріледі**. Ақпараттың тұтастығы, кеңдігі оқу материалына деген студент қатынасының сипатына байланысты. Бұл сатыда болашақ мамандардың білімді одан әрі кеңейтуге қажеттігі, ниеті артады.

Мұндай үлгідегі жұмыс барысында студенттер оқу ақпаратын ықпалдастырудың түрлі әдіс-тәсілдерін меңгереді; түрлі идеялар, түсініктер, тәжірибелер негізінде өзіндік байлам, ой қорыту жасайды; дәлелдеудің логикалық тізбегін түсінеді; өз ойларын анық, сеніммен білдіре алады; өздерінің меңгерген білімдерін кез келген іс-әрекетте, қарым-қатынаста, мәселелік жағдаяттарды шешуде субъектілік ұстаныммен қолдануға ұмтылады; өзіндік даму процесіне мән береді; өзін-өзі өзектендіруді, өзін-өзі танытуды жүзеге асыруға талпынады.

Мәтіндерді оқу және осы орайдағы жазба жұмыстар ұйымдастыру технологиясы студенттердің білім алуға субъект ретінде араласуын, даярлық дәрежесінің артуын қамтамасыз ететін **әдіс-тәсілдерден, құралдар мен формалардан** тұрады. Оларға оқу материалдары бойынша студенттердің тірек-сызбалар жасау тәсілі; бағдарлана оқу әдісі; аннотация жасау; реферат жазу; конспект жазу; күнделік толтыру және т.б. жатады. Аталмыш технологияның арқасында оқу әрекетіндегі субъектілік пен тиімді қарым-қатынас жасау дағдылары қосақтала үйлеседі.

Студенттерді, әсіресе, 1-ші курста оқу мен конспектілеудің тиімді әдістеріне семинар-практикалық сабақтарда үйреткен жөн. Осы орайда педагогикалық іс-әрекет саласындағы тәжірибе де жинақталуда [6, 225-229 бб.].

Студент мәтінді тиянақты оқып, меңгеруі үшін әрбір тақырып бойынша кесте толтырады. Ол бес бағаннан тұрады.

Бірінші бағанға тақырыптағы *негізгі мәселелер, ұғымдар, қасиеттер, заңдылықтар, идеялар* келтіріледі.

Екінші бағанға олардың *мазмұны* қысқаша жазылады.

Үшінші бағанға осы мәтінде қайталап кездескенмен, бұрыннан студенттің *өзі білетіндері тізімделеді*.

Төртінші бағанда қарастырылатын тақырып бойынша болашақ маманның *білгісі, түсінгісі, терең ұққысы келетін ақпарат* жазылады.

Бесінші баған студенттің *тақырыпқа, тақырыптағы негізгі мәселелерге, ұғымдарға, қасиеттерге, заңдылықтарға, идеяларға қатынасы* баяндалады.

Сонда, тақырыпты оқи отырып, студент өзбетінше кестені толтырады. Мұнда оқу материалын меңгеру тиімділігі артады әрі болашақ мамандар өздерінің түсінгені, жаңадан білгені, меңгергені, оқуға деген қажеттілігі жайлы ойланып, рефлексиялық қабілет танытады. Бұл тәсіл терең білім меңгерумен қатар, оқу материалының құрылымын нақтылауға, ақпараттарды жаңалығы және мәнділігі бойынша оқу мазмұнын саралауға, студенттердің оқу әрекетінде субъект болуына жағдай жасайды.

Мәтіндерді оқуда *тірек-сызба* аса тиімді болып табылады. Оқу материалдарымен студенттер танысқан соң, мәтіннің басты идеялары, мағыналық бірліктері бойынша жеке-дара немесе топтық жұмыс ретінде графикалық тәсілмен тірек-сызба жасайды. Бұл – студенттерде субъектілік қасиеттерді өзекті ете отырып, барлық ойлау операцияларын дамытуға, мәтінді терең түсініп, мағынасын ашуға, ақпаратпен жұмыс істеу мәдениетін игеруге, шығармашылықпен жұмыс істеуге, оқу материалын топтастыруға, жүйелеуге, жалпылауға, саралауға аса қолайлы тәсіл.

Мәтінді оқуда *таңбалау* қолданылады. Бүкіл дүние жүзінде және интернет жүйесінде қабылданған түрлі таңбалауларды пайдалану – мәтінмен жұмыстың ыңғайлы тәсілі болып табылады. Осы орайда студент «v» таңбасын мәтіндегі бұрын өзі білетін, өзі

түсінген тұжырымдардың тұсына қойып отырады; «+» таңбасымен жаңа ақпаратты білдіретін тұжырымдарды белгілейді; «-» таңбасын бұрынғы білім мен түсінікке қарама-қарсы пікірлердің тұсына қояды; сұрақ белгісімен (?) қосымша сұрақ тудыратын, түсіндіруді қажет ететін және аса назар аудартып, қосымша қызығушылыққа түрткі болған тұжырымдарды таңбалайды.

Бұл тәсіл мәтінді *бағдарлап оқуға* көмектеседі; мақсат-бағдарлы оқу біліктілігін жетілдіреді; оқу-кәсіби іс-әрекетті рациональді жоспарлап, оқу материалын жылдам оқуға, түсінуге мүмкіндік береді; тақырып бойынша сұрақтар қоюға және оларға жауап таба білуге үйретеді.

Мәтінді оқу және осы орайдағы жазба жұмыстар ұйымдастырудың *топтық технологиялары* қосалқы түрде өзара әрекеттестік пен өзара қатынас стратегиясын меңгеруге, ұйымшылдыққа, жауапкершілікті сезінуге, ынтымаққа себепкер болады.

Семинар-практикалық сабақтарда да мәселелік формада өткізуге болады. Мұндай сабақтарда қарастырылатын тақырып аясында мәселелік сұрақтар көтеріледі. Бұл – студенттердің жаттанды оқуы мен механикалық еске сақтауына пәрменді тосқауыл болатын форма.

Практикалық сабақтар қай формада ұйымдастырылса да, мәселелік жағдаяттарды талдау, шешу студенттерге берілетін тапсырмалардың күрделісі болып табылады. Себебі, мәселелік жағдаяттарды шешу үшін белгілі бір жағдай жасалынуы керек. Біріншіден, мәселелік жағдаяттар дұрыс, түсінікті құрастырылуы қажет. Екіншіден, оларды студенттердің шешуі үшін білім жеткілікті деңгейде меңгерілуі тиіс.

Мәселелік жағдаяттар меңгерілген білімнің қазіргі өмірмен, тарихпен, ұлттық ерекшеліктермен байланысын білуге бағытталады. Атап айтқанда, қазіргі замандағы әлеуметтік, экономикалық құбылыстардың, ұлттық сана-сезім көріністерінің жастардың оқу-кәсіби іс-әрекетіне, қарым-қатынасына бейнеленуі қарастырылады

Мәселелік семинарды ұйымдастырып, өткізудің формалары сан-алуан. Солардың арасында *топтық жұмыс* арқылы мәселелік жағдаятты шешудің пайдалы болатындығы ғылым мен тәжірибеден белгілі.

Бұл формадағы семинарлық-практикалық сабақ студенттердің төрт-төрттен бірігіп, шағын топ құрап, жұмыс істеулері арқылы жүргізілді. Әрбір шағын топтың жұмысы бірнеше сатылы болады.

Онда мәселелік жағдаяттарды, тақырыптар мен сұрақтарды талдау; ортақ шешімге келу; жасалған жобаны бірлесе отырып негіздеу және қойылған мәселені шешудің өзіндік нұсқасы ретінде топ алында қорғау жүзеге асырылады. Мұндай форма бойынша оқыту студенттердің өз ойларын, идеяларын, ізденіс нәтижелерін ортаға салуына; бір-бірінің пікірлері мен көзқарастарын білуге, түсінуге, талдауға; өздерін түрлі әлеуметтік рөлдер мен ұстанымдарға лайықтап көруге ыңғайлы жағдай жасайды. Бұл болашақ мамандардың академиялық даярлықтарымен қоса олардың қоғамның белді бір мүшесі ретінде санасының, субъектілігінің, жеке-даралығының дамуына әсер етеді. Әр мәселелік семинарды қорытындылауда студенттер талданған мәселе бойынша одан әрі зерттеу жүргізіп, терең дәйектемелер жасауға бағдар алады.

Жалпы, психологиялық, педагогикалық еңбектерде жоғары мектептің білім беру процесінде топтық жұмыстарды ұйымдастырып, жүргізудің өзіндік ерекшеліктері көрсетіледі.

Әлбетте, дидактика бойынша оқыту процесінде уақыттың 30 – 70% топтық жұмысқа бөлінуі керек. Сондықтан, студенттермен **топтық жұмыс ұйымдастырудың бірнеше үлгілері** қолданылады. Осы орайда үлгілер шағын топ ішіндегі және шағын топ аралық өзара әрекеттестікті жүзеге асыруға байланысты жіктеледі. Өзара әрекеттестік сипатына байланысты үлгілер бірнеше түрге бөлінеді.

1. Жеке-дара белсенділікке негізделетін өзара әрекеттестік. Мұнда шағын топтың әрбір мүшесі өз пікірін, идеясын, көзқарасын, білімін ортаға салады. Әр студенттің жауабы тыңдалады. Одан кейін әрбір жауап шағын топ ішінде талданады да, ортақ шешім шығарылады. Бұл үлгі студенттердің әрқайсысының бастамашылығын, белсенділігін, коммуникациялық мәдениетті ұстануын, тыңдау біліктілігін, өз ойын толық жеткізу қабілетін, дереккөздерді ұтымды қолдана алуын, топтық жұмыс ережесін сақтауын өзекті етеді.

2. Тапсырманың сатылы, кезектесіп орындалуы. Бір тапсырманың әр бөлігін студенттер сатылы түрде кезектесіп бірінен соң бірі орындайды. Аталмыш үлгі студенттердің жеке бір өзі ғана жетістікке жету жолының қиындығын аңғаруына; өзара әрекеттестіктің және өзара қатынастың маңызын түсінуіне; жауапкершілік, белсенділік, көпшілдік танытуына қолайлы жағдай жасайды.

3. Топтық өзара әрекеттестіктің бөлісе жүргізілуі. Мұнда

болашақ мамандар алдымен өзі атқаратын міндеттері мен рөлдерін бөлісіп алады. Мәселелік жағдаятты шешу барысында студенттер рөлдерімен, міндеттерімен алмасып, әртүрлі операцияларды жүзеге асыра алады. Студенттердің бірі бақылаушы, бірі идеялар генераторы, бірі эксперт, бірі аналитик сияқты түрлі қызмет түрлерін атқарады.

4. Жұптар арасындағы өзара әрекеттестік. Шағын топтағы студенттер екі-екіден бөлініп, өз ойларын екінші жұптың талдауына салады. Одан кейін екінші жұп біріншіні өз пікірлерімен таныстырады. Содан соң ғана ортақ шешім шығарылады. Бұл үлгі оқу процесінде пікірталас ұйымдастырудың тиімді формасы болып табылады. Мұнда әр студенттің субъектілік ұстанымы жұптағы, шағын топтағы жұмыстың нәтижесіне оң ықпалын тигізеді.

5. Жеке-дара әрекет пен топтық өзара әрекеттестікті біріктіре жүргізу. Аталмыш үлгі қисыны бойынша әрбір студент берілген тапсырманы жеке-дара жұмыс ретінде орындайды. Одан кейін әркім өз жауабын топтың талқысына салады. Соңында шағын топ мүшелері ортақ шешімге келеді. Жеке-дара әрекет пен топтық өзара әрекеттестікті біріктіре жүргізу нәтижесінде студенттер өз істерінде дербестік, жауапкершілік, бастамашылық сынды қасиеттердің маңызды екенін аңғарады әрі әркімнің жұмыс істеудегі өзіндік қарқынына нұқсан келтірілмейді.

Ал, топ ішіндегі бірнеше **шағын топтардың жұмысын үйлестіру** де аса күрделі мәселе болып табылады. Шағын топтарға берілетін тапсырмаларға байланысты олардың арасындағы өзара әрекеттестіктің бірнеше үлгілері жасалып, жүзеге асырылады. Олар өздеріне тән ерекшеліктері бойынша сипатталады.

1. Бірдей тапсырма орындау бойынша өзара әрекеттестік. Бұл үлгі бойынша бір шағын топтың жауабы басқалардың талқысына түседі. Мұнда бір-бірінің жауабын тексеру, бағалау, талдау жүзеге асырылады. Осылайша әрбір шағын топтың мәселелік жағдаятты шешу мүмкіндіктері айқын көрінеді; мәселе жауабының бірнеше нұсқасы пайда болады; жауап бойынша қорытынды тыңғылықты нақтыланып, жалпыланады.

2. Бір тапсырманы бөлісе орындау бойынша өзара әрекеттестік. Бір тақырыптың, мәселенің шағын топтар санына сәйкес

бөлшектеніп орындалуы жауапкершіліктің, қатаң жоспарлылықтың, тәртіптің, ұжымшылдықтың артуына әсер етеді. Сонымен қатар, бұл үлгі диалогтік әрекеттестікке, студенттердің белсенділік танытуына бағдарланады.

3. Өзара бақылауға негізделген әрекеттестік. Бұл үлгі бойынша оқу материалын толық меңгерген студенттерден шағын топ ұйымдастырылады да, оған басқалардың тапсырманы орындауына көмектесу, бағалау және бақылау қызметі жүктеледі. Мұнда кез келген шағын топтағы студенттердің субъект-субъект типіндегі қарым-қатынасты ұстануы, өзара көмек көрсетуге белсенділігі, бірін-бірі бағалаудағы объективтілік танытуы басты шарт болып табылады.

4. Шағын топтардың дараланған тапсырмалар орындау барысындағы өзара әрекеттестіктері. Әрбір шағын топтағы студенттердің жақын даму аймағына байланысты дараланған тапсырмалар беріледі. Мұнда психодиагностикалық зерттеу мәліметтері, студенттердің психологиялық даму мониторингі, білім деңгейі ескеріліп, басшылыққа алынады. Аталмыш үлгі бойынша өзара әрекеттестік әркімнің даму әлеуетіне байланысты нәтижелі іс-әрекет жасауына, жетістікке жетуіне бағдарланады.

5. Қарсыластық жағдайдағы өзара әрекеттестік. Бұл үлгі бойынша бір шағын топтың жауабына орай басқалар белгілі бір мөлшерде немесе нақты бір уақыт аралығында қарсы сұрақтар қойып, «оппозициялық» пікір білдіруі керек. Егер жауап беруші шағын топ тойтарыс беруге мүмкіндігі шекті болса, онда бір шағын топ жақтаушы қызметін атқаруы тиімді болмақ. Жақтаушы топ қойылған қарсы сұрақтарға берілген жауапты тек негіздеуге, толықтыруға ғана құқылы. Мұндай өзара әрекеттестік материалды терең меңгеруге, белсенділікке, диалогті қарым-қатынасқа түрткі болады. Сонымен қатар бұл үлгідегі өзара әрекеттестік студенттердің өзіндік даму мотивациясын арттырады.

6. Көшбасшылардың (лидерлердің) өзара әрекеттестігі. Әрбір шағын топтың ішінде өздерінің талдап, жалпылаған жауаптарын көшбасшы болып алға шыққан студент ортаға салады. Бір көшбасшының жауабына басқа шағын топтың көшбасшылары ғана емес, олардың мүшелерінің кез келгені де сұрақ қоя алады. Аталмыш үлгі студенттердің бастамашылық, дербестік танытуына негіз болады.

Шағын топтардың *орындайтын тапсырмалары мен өзара әрекеттестік үлгілері әр түрлі тәсілдермен сәйкестендіріліп, ұсынылады:*

1. Өзара әрекеттестік үлгісі түсіндіріледі де, тақырып мазмұны бойынша шағын топтардың өздеріне тапсырма ойластыру қажет.

2. Шағын топтарға нақты тапсырмалар берілгенмен, өзара әрекеттестік үлгісін таңдауды олардың өз еркі біледі.

3. Шағын топтар тапсырмаларды да, үлгілерді де өз қалаулары бойынша ойластырып алады.

4. Шағын топтардың барлығына бірдей тапсырма берілгенімен, олардың әрқайсысына өзара әрекеттестіктің әр түрлі үлгілері ұсынылады.

5. Шағын топтар өзара әрекеттестіктің ең қолайлысын таңдап алып тапсырмаларды орындайды.

6. Өзара әрекеттестіктің нақты бір үлгісі және бірнеше тапсырмалар ұсынылып, олардың арасынан берілген үлгі бойынша аса тиімді әрі жедел орындалатынын таңдау керек.

7. Тапсырма беріліп, оны шағын топтың әрбір мүшесі орындай алатын үлгіні таңдау қажет болады.

Жоғары мектептегі белгілі бір оқу курсы менгеруде *ғылыми-практикалық семинарлар* ұйымдастырылады.

Әлбетте, өткізілетін *ғылыми-практикалық семинардың психологиялық әсер етуі* негізгі төрт сатыдан тұрады. *Бірінші – дайындық сатысында* студенттердің белсенді іс-әрекетіне жағдай жасалады және олардың оқу әрекетінде субъект болуы үшін психологиялық даяр болуға бағдар беріледі. *Екінші – саналы аңғару сатысында* түрлі көзқарастарды, ұстанымдарды, топ ішінде талданатын өзін-өзі өзектендіру тәсілдері мен әдістерін байқау, салыстыру, түсіну арқылы студенттер өздерінің дамуы үшін білімнің маңызын бағалай бастайды. *Үшінші – бетбұрыс сатысы* болашақ мамандардың өздерін, өз өмірлерінің аса маңызды бір жақтарын білім арқылы субъектілік ұстаныммен өзгерту қажеттігі мен мүмкіндіктерді сезінуге ықпал етеді. *Төртінші – әрекет сатысында* нақты бір мәселелік жағдаяттарды шешу арқылы көптеген құралдарды, әдістер мен тәсілдерді меңгеру, бекіту жүзеге асырылады.

Семинар-практикалық сабақтың бір формасы – *«дөңгелек үстел»*. «Дөңгелек үстел» негізіне сабақта қарастырылатын мәселені

ұжым болып талдау жатады. Жоғары білім беруде қолданылатын аталмыш форма студенттердің өзара ақпарат алмасуына; жаңа материалды меңгеруіне; талдауға; өз көзқарасын негіздеуге және оның бекуіне; басқалардың пікірін тыңдай білуге және оны түсінуге көмектеседі. «Дөңгелек үстелде» көтерілетін мәселелер, қойылатын сұрақтар оқу-кәсіби іс-әрекетке, қарым-қатынас саласына, өзіндік даму процесіне, жалпы, жастар үшін өзекті мәселелерге, болашақ мамандардың тіршілік әрекетіндегі нақты жағдаяттарға қатысты болса, сабақтың тиімділігі артады. «Дөңгелек үстел» қисыны бойынша мәселелер шешімі бірмәнді болмай, студенттердің келтіретін пайымдары, пікірлері, идеялары дәлелдеуді, дәйектеуді қажет етуі тиіс.

Жоғары мектептегі кейбір практикалық сабақтар *іскерлік ойын* түрінде ұйымдастырылады. Немесе, практикалық сабақта қарастырылатын нақты бір мәселе іскерлік ойын элементтері арқылы шешіледі.

Құрамы танымдық және ойын элементтерінен тұратын іскерлік ойындар студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекеттеріне қатысты болады (*Л. Д. Столяренко*). Іскерлік ойындар *инструменттік, гностикалық, әлеуметтік-психологиялық қызмет* атқарады. Олар студенттерді басқару ісіне, бастамашылыққа баулиды; меңгерген теориялық білімдерін тәжірибеде қолдануға бағдарлайды. Мұндай *іскерлік ойындар міндетті түрде кәсіби іс-әрекет мазмұнына бағытталады*. Дегенмен, іскерлік ойындарды студенттердің танымдық іс-әрекетінің құрылымына кәсіби еңбек құрылымын барынша жуықтатып, ұйымдастырады. Іскерлік ойындар арқылы кәсіби іс-әрекеттегі типтік жағдаяттарға байланысты психологиялық даярлықты дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар іскерлік ойындар студенттердің танымдық және кәсіби қызығушылығын арттыруды қамтамасыз етеді; болашақ мамандардың кәсіби іс-әрекетке тұлғалық-мағыналық қатынасының түзілуіне ықпал етеді.

Қазіргі кезде іскерлік ойындардан басқа да ойын формасындағы практикалық сабақтарды ұйымдастыруға болады. Мысалы, «Психология» курсына оқуға «Жауапты қорғау», сияқты ойын түріндегі семинар-практикалық сабақтардың психологиялық білім меңгеруде тиімділігі жоғары екендігі анықталды [6]. Әрі, бұл ойын кез келген пән бойынша сабақта қолдануға жарамды болып табылады.

Себебі, «*Жауапты қорғау*» ойынының әдістемесіне әмбебеп-тық сипат тән. Алдымен студенттер саны төртке (әлбетте, белсенділігі жоғары топ бірнеше шағын топтарға ерікті түрде бөлінеді) тең бөлініп, әрбір топқа біріңғай ақ, қызыл, жасыл, сары түсті белгілер (қарындаштар, мойынорамалдар, қағаздар т.с.с.) таратылып беріледі. Ақ түсті белгілері бар студенттер белгілі бір уақыт аралығында сабақта қарастырылатын мәселе бойынша жауап беруі тиіс. Қызыл түсті белгілері барлар әрбір студенттің жауаптарында жіберілген бұрмалауларды, қателіктерді, тіпті қайталауларды қалт жібермей байқап, оларды ескертпе, сұрақ түрінде жазып отырады да, жауаптан соң оларды кезектесе атап шығады. Жауап берген студент бұл ескертпелерге, сұрақтарға қысқаша (кейде бір сөйлеммен ғана), бірақ, нақты жауап қайтаруы керек. Жасыл түсті белгілері барлар студенттің берген жауабының дәлме-дәл, толымды, аса маңызды тұстарын дәлелмен келтіре отырып жақтаушы рөлін атқаруы тиіс. Сонымен қатар олар айтылған ескертпелерге, сұрақтарға жауап беруші студенттің шамасы келмей жатса, көмекке келеді: оның орнына өздері жауапты толықтыра алады, қойылған сұрақтарға жауап береді. Ал, сары түсті белгілері бар студенттер жауаптың да, ескертелер мен сұрақтардың да, жақтаудың да тақырып мазмұнына сәйкестігін, қаншама орынды екенін талқылауға салады. Оған қоса «сары супервайзерлер» жауап, сұрақ пен ескертпелер, толықтырулар мен көрсетілген көмек деңгейіне және осыған байланысты студенттердің белсенділігіне түсінік беріп, бағалауға құқылы болады. Бұл ойын болашақ мамандардың психологиялық білімді терең меңгеруіне ғана емес, сонымен қатар олардың дербестік, бастамашылық, жауапкершілік, белсенділік, батылдық сынды субъектілік қасиеттерінің жетілуіне; ұжымшылдықтың дамуына; қарым-қатынасты оңтайландыруға; сабақтың қарқынды да қызықты өтуіне ықпал етеді.

Білімді тексеріп, бақылау үшін түрлі *ойындар студенттердің зейінін, еске сақтауын, ақыл-ой ұшқырлығын, белсенділігін дамытуда пәрменді құрал болады.*

Диалогке арқаланатын оқыту формалары студенттердің білім меңгеруінде ғана емес, сондай-ақ, адамның өзінің де, өзгелердің де жан-дүниесін, мінез-құлқы мен жүріс-тұрысын, қатынастар жүйе-

сін тану тәсілінің негізі ретінде психологиялық маңызы зор. Сондықтан, **семинар-диалог** жоғары мектепте білім берудің ерекше формасы болып табылады.

Диалогтің басты қағидаларына субъект-субъект негізде қарым-қатынас жасауды ұйымдастыру; өзара әрекеттестік пен өзара қатынасқа түсушілердің белсенділігіне бастамашылық жасау; ойлануға мүмкіндік беру, жағдай туғызу; сабақ айта алмау, жауап бере алмау жағдаяттарында дистреске түрлі психологиялық, педагогикалық техникалар арқылы жол бермеу, т.с.с. жатады. Семинар-диалог сабақтың негізгі **психологиялық әсерін** төмендегідей көрсетуге болады:

- студенттердің сұраныстары, қажеттіліктері, мотивациялары, қиыншылықтары өзекті болады;

- студенттердің күмәндану мен ой тереңінен шығу мүмкіндігі ашылады;

- қарастырылатын мәселелер төңірегінде небір жорамалдар, бірегей тұрғылар, идеялар дүниеге келеді;

- түрлі көзқарастарды саралауға, саналы түрде аңғаруға жағдай жасалады, т.с.с.

Диалог арқылы студент өзінің өткенін, қазіргі жағдайын және келешегін біртұтас өмір жағдайы ретінде қабылдап, түсінуге мүмкіндігі болады; өзінің қарым-қатынас жасау әлеуетін байқап, бағдарлай алады.

Семинар-диалог қарастырылатын тақырып шеңберіндегі **«оқытушы-студент»**, **«студент-студент»** схемасы бойынша тепе-тең ұстаныммен жүзеге асырылатын сұхбат немесе сұрақ-жауап қана емес. Мысалы, диалогке негізделген семинар-практикалық сабақтарда студенттердің кез келгені өзі үшін мәнді, өзін қызықтыратын, өзі байыбына жете алмаған сұрақтарды, мәселелік жағдаяттарды көтере алады. Мұндай сұрақтар, мәселелер ашық немесе анонимді түрде қойылуы мүмкін. Оқытушы оларды топтастырып, жауап беру мәнері мен формасын таңдап алады. Одан кейін қойған сұрақтарына орай студенттерді ашық пікірталасқа, пікір алмасуға, сұхбатқа тартып, жауап нұсқалары түйінделеді. Семинар-диалог барысында студенттер өздері және басқалар айтатын пікірлердің **«ең дұрысы»**, **жауаптардың «бір ғана шешімі»**, **ақиқаттың «түбіне жетуге» болмайтынын көре алады.**

Сонымен, жоғары мектептегі оқыту барысындағы диалогтің әсерін және онда орын алатын кейбір кемшіліктерді жоюдың амалдары мен тәсілдерін анықтауға болады (6.5.1-кесте).

6.5.1-кесте

Студенттерді оқыту барысындағы диалогтің артықшылықтары мен мәселелері

Диалогтің артықшылықтары	Диалогке қатысты мәселелер	Мәселелерді шешу жолдары
Студенттердің білім деңгейлері жетіледі	Студенттердің кейбірі субъект-субъект типті қарым-қатынасқа даяр болмайды	Субъектілікті дамыту және қарым-қатынасты жетілдіру бойынша психологиялық сұхбат, психологиялық тренинг ұйымдастыру тиімді
Студенттердің тұлғалық, субъектілік қасиеттері дамиды		
Студенттер психологиялық, субъектілік мәдениетті игеру дәрежесін іс-жүзінде танытып, өзекті етеді	Топтағы студенттердің бір пікірде болып, идеялардың аздығы немесе идеялар альтернативасының болмауы	Оқытушы қойылатын сұрақтарды алдын-ала ойластырып, топқа пікірталас технологиясын түсіндіруі және тапсырмаларды, қарастырылатын мәселелерді даралап, саралай алуы керек
Түрлі теорияларды, тұжырымдамаларды, тұрғыларды салыстыруға қолайлы болады	Студенттік топтың ұйымшылдығы төмен болса, онда оқыту барысында диалогті жүзеге асыру өте күрделі	Оқытушы 1) қандай формаларды қолданса да, алдымен жеке студенттердің, студенттік топтың ерекшеліктерін психодиагностика нәтижелеріне арқалануы тиіс; 2) топтық жұмыстың барлық үлгілерін меңгеріп, топ ерекшелігіне байланысты қолданған жөн

<p>Өркімнің өз пікірін, көзқарасын, идеяларын жеткізуге мүмкіндігі болады</p>	<p>Қойылатын сұрақтар студенттер үшін «жеңіл», «ауыр», «түсініксіз» болуы</p>	<p>Студенттерді диалогке итермелейтін сұрақтар тақырып мазмұнын, жастардың кәсіби және психологиялық типтік мәселелерін, олардың оқу-кәсіби іс-әрекетін, білім деңгейін қатаң ескеруі қажет</p>
<p>Түрлі пікірлер, көзқарастар, идеялар тоқайласы негізінде пікірталас шығып, студенттердің оқу процесінде қарым-қатынас жасау күзіреті жетіледі</p>	<p>Диалогтің субъект-объект типіндегі өзара әрекеттестік пен өзара қатынасқа ауысуы</p>	<p>Оқытушы педагогикалық қарым-қатынасқа қатаң ұстануы; оқытудың ізгілікшілік негізін басшылыққа алуы; субъектілік ұстанымның реципроктілі болуын қамтамасыз етуі керек</p>
<p>Өр студенттің қарым-қатынас субъектісі ретінде танылуына мүмкіндік болады</p>	<p>Көбінесе өзара әрекеттесу «оқытушы-студент» схемасы бойынша өтеді де, «студент-студент» схемасы орын ала бермейді</p>	<p>Топтық жұмыстарды ұйымдастыру керек; оқытушы педагогикалық, психологиялық технологияларды қолдану күзіретін арттыруы тиіс</p>
<p>Сабақтағы диалог қақтығыс, шиеленіс жағдаяттарының алдын алуға немесе одан сәтті шығуға жағдай жасайды</p>	<p>«Студент-топ» схемасы бойынша жүргізілген диалогте бөгде шудың, мәнсіз даудың, қосарлана сөйлеудің болуы; кейбір студенттердің енжар ұстаным, кейбірінің агрессиялық қылық танытуы мүмкін</p>	<p>Практикалық сабақтарда түрлі психологиялық тренингтер арқылы студенттерге белсенді тыңдау технологиясын үйрету; оқу диалогінде кезектесе сөйлеуге баулитын түрлі белгілерді, сигнал-карталарды пайдалану; студенттердің эмоциялық ерекшеліктеріне байланысты жеке-дара психология-</p>
<p>Студенттердің оқу-танымдық қызығушылығы артады</p>		
<p>Кез келген мәселені шешуге болатынын</p>		

<p>болашақ мамандар саналы аңғара алады</p>		<p>лық сұхбат, психокоррекциялық шаралар жүргізу</p>
<p>Студенттер өз әрекеттерін, айтатын ойларын бақылайды және олардың нәтижесін бағалай алады</p>		

Жоғары мектепте студенттерге білім беру процесін жетілдіруде *шеберхана* нәтижелі форма болып табылады. Аталмыш форма болашақ мамандардың теориялық білімді өмірде қолдануларын қамтамасыз етуге байланысты *практикалық міндеттерді шешуге бағытталады*. Мұнда, студенттерді өз ішкі жан-дүниесін барынша тану; субъектілік қасиеттерін дамыту және өзекті ету; өзіндік даму жолы мен әдіс-тәсілдерін меңгеру; өз-өздерін түсініп, өзін-өзі өзектендіру; өздерінің кез келген оқу-кәсіби іс-әрекеті мен қарым-қатынас саласын жетілдіру мақсатын қояды. Шеберхана болашақ мамандарға өздерінің көкейтесті қажеттіліктері мен ниет-тілектерін саналы аңғарып, нақтылау; жақын араға және кейінге жоспарлаған мақсаттарын сәйкестендіру; өмірді жоспарлау тәсілдерін үйретеді; субъектілікті дамыту және өзекті етуге мүмкіндік береді.

Оқыту процесінде *студенттердің білімін, біліктілігі мен дағдысын бақылап, тексеру* аса маңызды бағыт болып табылады. Оқу процесінің негізгі құраушысы болатын бақылаудың басты мақсаты студенттердің білімін, біліктілігі мен дағдысын айқындаумен, өлшеумен және бағалаумен; оқыту нәтижесін диагностиаумен; қол жеткен жетістіктер мен жоспарланған әрекеттерді өзара салыстырумен байланысты. Студенттердің оқу әрекетіндегі нақты жетістіктер мен сәтсіздіктердің себебін зерттеу арқылы оқылған лекция сабағының, өткізілген семинарлардың тиімділігі жайлы мәліметтер алуға болады.

Әлбетте, берілген ақпаратты, білімді дәлме-дәл қайталап жаңғырту тұрғысынан репродуктивті бақылауға емес, продуктивті бақылауға екпін түсіру тиімді. Бақылау жоғары мектептің білім беруді реттейтін жоспарлық, бағдарламалық құжаттарға сәйкес болуы керек. Сондай-ақ, *тексерудің, бақылаудың мазмұны мен формалары оқыту мақсаты мен мазмұнына сәйкес келуі тиіс*.

Соңғы жылдары жоғары оқу орындарына қойылатын талаптарға байланысты тәжірибеде пысықтау сұрақтары мен тестік тапсырмалар кеңінен қолданылады. Осыған орай ауызша, жазбаша, тестік бақылау сияқты дәстүрлі әдістер қолданылады.

Жалпы, меңгерілген білімнің *кеңдігі, жүйелілігі, жалпылығы, тұрақтылығы, нақтылығы, теориялық негізділігі, ғылыми дәлме-дәлдігі, дәйектілігі, дәлелдігі, субъектілік негізі репродуктивті бақылаудың сапалық көрсеткіштері* болады.

Студенттердің меңгерген білімі тіршіліктен, адам өмірінен тыс, абстракциялық болмауы үшін бақылаудың ойын, жоба, үлгі, диктант түріндегі басқа формалары да тиімді. Мұндағы «диктант» ұғымы мектептегі тіл сабақтарында өткізілетін диктанттан өзгеше білім тексеру формасы болып табылады. Мысалы, қазіргі кезде психология пәндері бойынша студенттердің меңгерген білімін бақылау, тексеру мен түзету үшін дәстүрлі тестер өткізумен қатар бірнеше нұсқада психологиялық диктант алу тәжірибесі бар. Мұндай диктанттың бірінші нұсқасы әрбір жаңа материалды бекіту үшін лекция сабағының соңында қолданылады. Ал, психологиялық диктанттың екінші нұсқасы студенттердің меңгерген білімдерін бекіту үшін семинар сабақтарында өткізіледі. Үшінші нұсқа психологиялық мәселелерді шешуге бағытталады. Мәселен, студенттерге «Халық арасында адамның дене бітісіне, бет әлпетіне байланысты мінез-құлықтағы ерекшеліктерді меззейтін «Бетім жаман болса да, ниетім жақсы» – деген мәтел бар. Бұл құбылыстың ғылыми-психологиялық түсінігі бар ма? Адамның физикалық және психикалық дамуының өзара байланысы қандай?» – сияқты тапсырмасы бар карточкалар таратылады. Жалпы, психологиялық диктантта 1) тақырыпқа сәйкес ұғымдардың анықтамасын беру; 2) тұрмыстық психологиядан алынған түсініктерді ғылыми ұғымдармен дәйектеу; 3) ұғымдар глоссарийін жасау; 4) тірек сөздердің орнына көп нүкте қойылған сөйлемдерді ғылыми психология тұрғысынан толықтыру; 5) сұрақтарға жазбаша жауап қайтару; 6) психикалық процестердің, қасиеттердің, кейіптердің сипаттамалық белгілері немесе ерекшеліктері аталып, солар арқылы олардың нақты бірін танып, көрсету және т.с.с. тапсырмаларды 10 – 15 минут аралығында орындау қажет.

Тақырыптың *ұғымдық аппаратын меңгеру* әрқашан маңызды. Категорияларды нақты әрі жедел түрде меңгеруге кроссворд құрас-

тырып, оны шешу барынша ықпал етеді. Сондықтан, **кроссворд құрастыру мен толтыру** – практикалық сабақты ұйымдастырып, өткізудің тартымды бір формасы. Кроссвордтарды құрастыру мен қолданудың түрлі жолдары бар. Мәселен, оқытушының берген тапсырмасы ретінде нақты бір тақырып ұғымдары бойынша студенттер оқулықтар, сөздіктер арқылы кроссворд құрастырады. Бұл топтық жұмыс болуы мүмкін. Сондай-ақ, студенттер өзбетінше кроссвордтар құрастырады. Сапалы құрастырылған кроссвордтарды білім тексеру кезінде басқалардың шешуі үшін қолдануға ыңғайлы болады.

Сабақтың түрлі формаларында – лекцияда, семинарда, практикалық сабақтарда, өзіндік жұмыстарда, білім тексеру мен бақылау кездерінде **иллюстрацияларды, көрнекі құралдарды қолдану** студенттердің қызығушылығын, оқу мотивациясын дамытады; материалды дұрыс қабылдауға ықпал етеді; ес, зейін, қиял, ойлау процестерінің жетілуіне түрткі болады. Көрнекіліктер ойлауға, яғни, салыстыруға, талдауға, жалпылауға, сипаттауға қабілетті арттырады. Сондықтан, орта мектепте ғана емес, жоғары оқу орындарында да сызбаларды, кестелерді, суреттерді, портреттерді, фотобейнелерді пайдалануға ерекше мән беріледі. Олар жаңа материал түсіндіру мақсатындағы құрал ғана болмайды, сонымен қатар, білім бекіту мен тексеру үшін әр түрлі тапсырма орындауға қажет. Сызбаны толықтыру; кестені түсіндіру; сурет, портрет, фотобейне бойынша заттар мен құбыластардың өз құрылымындағы немесе өзара түрлі байланыстарын анықтау, ерекшеліктерін болжамдау, сәйкестік табу, жалпы сипаттама беру сияқты жұмыстар сабақтағы белсенділікті арттырады.

Берілген тақырыпқа **эссе, шығарма жазу** да студенттердің субъектілік қасиеттері мен білім деңгейлерінің дамуы үшін маңызды тәсіл болады. Олар студенттердің өзіндік сана-сезім құраушыларын, қиялды, креативтілікті белсенді етеді.

Білім меңгерудегі студенттердің жүйелі түрде, жауапкершілікпен еңбек ету динамикасын танытатын дәстүрліден басқа да білім тексеру формалар бар. Соның бірі – студенттің **шығармашылық жұмыстар портфолиосы**. Онда өзіндік жұмыстар, конспектілер, шығармалар, рефераттар, аннотациялар, хабарламалар, баяндамалар, иллюстрациялық материалдар, жағдаяттар шешімі, тестердің жауап парақтары, коллоквиум жауаптары, құрастырылған кроссвордтар, шағын зерттеулер, жүргізілген психодиагностикалық ма-

териалдар, өзіндік дамудың жоспары, психологиялық, педагогикалық күнделік, оқу тақырыптары бойынша жасалған тірек-сызбалар, аралық бақылау жұмыстарының материалдары мен нәтижелері сияқты сабақта және сабақтан тыс орындалған әрбір тапсырма жиі-нақталады. Бұған оқу жоспарына сәйкес орындалатын курстық жұмыстар да кіреді. Портфолиода жұмыстар саны барынша көп болуы ғана емес, онда студенттердің өз қалауымен, ерікті түрде орындаған жұмыстары олардың білім деңгейлерінің даму көрсеткіштері ретінде аса маңызды болады. Ал, ондағы жұмыстардың *продуктивтілігі-репродуктивтілігі, тереңдігі-үстірттілігі, күрделілігі-жеңілдігі, бірегейлігі-қайталануы* арқылы болашақ мамандардың жинақтаған портфолиосының сапасы анықталады.

Жоғары мектептегі оқу жоспарларына сәйкес психология пәндері бойынша қорытынды бақылау емтихан формасында болады.

Республикада студенттердің білім деңгейін тексеруде *рейтингтік бағалау жүйесі* қолданылады. Бұл жүйенің өзіндік артықшылықтары бар. Біріншіден, рейтингтік бағалау жүйесі студенттердің субъектілік қасиеттерінің – белсенділіктің, жауапкершіліктің, дербестіктің, ерік-жігердің дамуына түрткі болады. Екіншіден, бұл жүйе студенттердің оқу іс-әрекетін, меңгерген білімін әлдеқайда белсенді түрде, үзіліссіз мониторингтік тексеруге, бақылауға жағдай жасайды. Сонымен қатар, рейтингтік бағалау жүйесі оқытушы мен студенттердің сабақ барысында, одан тыс та тығыз байланыс жасауына тіректеледі. Аталмыш жүйе студенттердің қызығушылықтарын, қажеттіліктерін, жеке-дара ерекшеліктерін тануға және ескеруге мүмкіндік береді. Мұнда субъектілік қасиеттеріне, білім деңгейлеріне, эмоциялық жағдайларына байланысты даралап, саралап оқытуға және студенттердің білімін тексеру, бақылау формаларының түрлі нұсқаларын қолдануға болады. Сондай-ақ, рейтингтік бағалау жүйесі оқу процесінің педагогикалық талапқа, әдепке сай; объективті; демократиялық мәнерде болуын қамтамасыз етеді.

Рейтингтік бағалау жүйесінде студенттердің семинарларда берген жауаптары, тест, коллоквиум нәтижелері, жасаған баяндамалары, дайындап, қорғаған рефераттары, жазған конспектілері, аннотациялары, психологиялық ойындарға қатысуы, жүргізген ғылыми зерттеулері, эссе-шығармалары сияқты жоспарланған барлық портфолиодағы жұмыстардың саны мен сапасы есепке алынады. Студенттер мұндағы балл жинау, баға қою саясатымен алғашқы сабақтарда берген оқытушының түсіндірмесінен, пән бойынша жа-

салатын силлабустардан, интернеттегі «оқытушы парағынан» танысады.

Жоғары мектептегі оқыту барысында студенттердің **өзіндік жұмысы** барынша маңызды болып келеді. Мұнда, ең алдымен, оқылатын пәндер бойынша теориялық мазмұнды меңгеру, оны тереңдету мәселесі өз шешімін таба алады. Өзіндік жұмыс студенттердің бағдарлары мен ұстанымдарын өзекті етеді; «динамикалық мағыналық жүйе» пайда болады; оқу материалының нағыз «мен үшін мәнді» дейтін жағы ашылады. Жоғары білім беруде оның бірнеше тиімді формалары қолданылады. Өзіндік жұмыста белгілі отандық және шетелдік ғалымдардың кітапханадан табылатын еңбектері бойынша тірек ұғымдарды анықтамаларымен қоса теріп жазу; аннотация жасау; мәжіліс өткізу; ауызша журнал дайындау, т.с.с. қолданылады. Мұндай өзіндік жұмыс түрлері студенттердің зерттеушілік мәдениетін игеруін; ұғымдарды дәлме-дәл анықтауын; қатесіз жазуын және дұрыс қолдануын; ғылыми негіздерді меңгеруін; нақты бір тақырып материалын терең түсінуін; субъектілік қасиеттері мен даярлық деңгейлерінің дамуын қамтамасыз етеді.

Олай болса, студенттердің субъектілігі мен кәсіби даярлығын шарттастықта дамытуға бағытталған оқыту процесінде бірқатар маңызды қағидалық жағдайлар ескерілуі тиіс:

- оқытушы да, студент те оқу-кәсіби іс-әрекеттің субъектісі болып, бұл іс-әрекет директивті емес сипат алуы керек;
- оқыту барысында мәселелік жағдаяттар қолданылып, ол студенттер үшін маңызды тіршілік әрекетімен, өмір жағдайымен байланысты болуы қажет;
- мәселелерді қою және оларды шешуге қажетті білім беру керек;
- теорияны практикамен байланыстыру, мәселелік жағдаяттарды шешу бойынша оқыту нәтижесін анықтау қажет;
- студенттер мен оқытушылар оқыту процесі, оның нәтижелері үшін өздері жауапты болуы қажет;
- диалог оқытудың өзегі болуы керек;
- білім меңгеруде студенттердің өзіндік жұмысы, оның нәтижелі болуы шешуші рөл атқаруы тиіс.

Сонымен, жоғары мектептегі оқыту студенттерден де, педагогтерден де белсенділікті, күш-қуатты қажет ететін аса күрделі процесс болып табылады.

6.6. Оқыту әдістері

Әрқашан *оқыту әдістері* кешенді ықпалымен, бірнеше қызмет атқаруымен ерекшеленеді. Сондықтан, жоғары мектептегі оқыту әдістері де студенттердің білімді маман және тұлға ретінде дамуын қамтамасыз етеді.

Оқыту әдістері студенттердің саналы түрде білім меңгеруіне жағдай жасайды. Оқыту әдістері студенттердің өзіндік сана-сезіміне, жеке-дара ерекшеліктеріне, ішкі жан-дүниесіне ықпал етеді. Олар болашақ мамандардың білім меңгеруге деген қажеттіліктерінің артуына түрткі болады; дамудың құндылығын және мотивациялық жақтарын айқындайды. Сондай-ақ, оқыту әдістері болашақ мамандардың қажеттіліктерін, сұраныстарын, құндылық бағдарларын, мағыналық қорын, ұстанымдарын, қатынастарын ескеруге мүмкіндік береді.

Психологиялық ықпалына байланысты оқыту әдістері *тұлғалық* және *инструменттік* деп ажыратылады.

Оқытудың *белсенді әдістеріне* түрлі іскерлік, рөлдік ойындар, байқаулар, олимпиадалар, жаттығулар, тренинг түрлері, жағдаяттарды құрастыру, жинақтау, талдау, шешу жатады.

Білім беру барысында қолданылатын негізгі тұлғалық әдістерге студенттердің өзін-өзі бақылау, өзіндік есеп беру, өзін-өзі реттеу, өзіндік даму, өзін-өзі өзектендіру әдістері жатады.

Өзін-өзі бақылау әдісі студенттердің тек өз білім деңгейін аңғаруына ғана емес, сондай-ақ, олардың өз ішкі жан-дүниесіне «үңіліп», зерттеуін мүмкін етеді. Өзін-өзі бақылау негізіне болашақ мамандардың өз түсініктерін, ойларын, бейнелерін, психикалық жай-күйлерін, тілектерін, ниеттерін, күйзелістерін, қатынастарын, ерік-күштерін, жан қуаттарын, қасиеттерін талдау пайдалы. Сондықтан, бұл әдіс студенттердің өзіндік сана-сезімін арттыруға; тұлғалық-мағыналық саласын дамытуға; өзінің де, басқалардың да психологиялық ерекшеліктерін танып, түсінуге ықпалын тигізеді. Өзін-өзі бақылау әдісі студенттердің күнделік жазуы арқылы жүзеге асырылады. Себебі, оқыту нәтижесін – меңгерілген білім мен даму деңгейлерінің динамикасын ең алдымен студенттер өздері байқап, өздерінің аңғарып, түсінуі қажет. Тек сонда ғана оқыту ұдайы білім меңгеруге, дамуға бағдарланады.

Өзін-өзі бақылау әдісі *өзіндік есеп берумен* тығыз байланысты.

Ол оқу пәндері бойынша практикалық сабақтарда, болашақ мамандардың практикадан өту барысында немесе тренингтер кезінде ауызша да, жазбаша түрде де жүзеге асырылады.

Өзін-өзі реттеу әдісінің мақсаты – оңтайлы психикалық жай-күйді, жағымды қасиеттерді, танымдық процестердің дамуын тұрақты ету. Осыған орай өзін-өзі реттеу әдісі студенттердің іс-әре-кетті, қарым-қатынасты дұрыс ұйымдастыруына, мінез-құлық пен жүріс-тұрысты әдеп тұрғысынан жөндеуіне қол жеткізеді. Сондай-ақ, аталмыш әдіс титықтап, қажуға жол бермейді; жақсы көңіл-күйді орнықтырады; ерік-күшті дамытып, шыңдайды; өзіндік тәрбиеге, өзіндік дамуға негіз болады. Бұл әдістер психожаттығулар, аутотренингтер, жағымсыз эмоцияларды жою тәсілдері, өзін-өзі иландыру формулалары, түрлі тыныс алу жаттығулары, релаксациялық тәсілдер, психотехникалық ойындар сияқты құраушылардан тұрады.

Оқыту барысында қолданылатын инструменттік әдістер кез келген іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіру және өзіндік даму процесін өзекті ету құралы ретінде болады. Инструменттік әдістер мәселелік жағдаятты топтық шешудің ерекше жағдайымен анықталады. Сондай-ақ, инструменттік әдістерді қолдану арқасында студенттер нақты бір жағдаятта әрекет ету алгоритмін құрастыру; қақтығыстық жағдайды болдырмау үлгісін жасау; қиын жағдайлардан шығаратын, оңтайлы шешімге қол жеткізетін ережелер жинағын құрастыру; өзіндік даму бағдарламасын жасау; өзіндік білім алу жоспарын құру сияқты жұмыстарды нәтижелі орындайды.

Жоғары мектептегі оқыту кезінде «брейнштурминг», эвристикалық сұхбат, коллизия әдісі, топтық пікірталас, ғылымдағы әр түрлі бағыттарды салыстыру, эпизодтарды жазу әдісі, вербальді интеракцияны талдау әдісі, кейстер әдісі, синектика әдісі, дауыстап ойлау әдісі, ойлаудағы инерциялықты жеңу әдісі, психологиялық есептердің шешімін табу, нақты психологиялық жағдаяттарды талдау, жағдаятты ретроспективті талдау; рөлдік ойын әдісі, кейбір психотехникаларды қолданып көру, шартты жағдаяттарды имитациялық үлгілеу, жобалау әдісі сияқты инструментальді әдіс түрлері аса тиімді болады.

«Брейнштурминг» кезінде студенттердің бірі тақырыпқа сәйкес мәселе бойынша әр түрлі болжам-жорамалдар жасайды, ал басқалары айтылған идеялардың мәнділігін бағалайды. Мұнда екпін

мәселенің шешімін табуға емес, болжам жасау, идеялар шығару барысына түседі. Бұл әдіс нақты бір идеяның басқаларға қарағанда нәтижелілігін бағалауға, әлдеқайда келелі ізденістерді анықтауға; қорытынды шешім қабылдау қағидасын жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Эвристикалық сұхбат барысында студенттер тақырыпқа қатысты теорияға тіректеле отырып, мәселені шешу процесінің жеке қадамдарын тауып, анықтайды. Мұнда да қойылатын сұрақтар студенттерді мәселенің шешімін табуға бағыттамайды. Эвристикалық сұхбат студенттердің қойылған мәселені шешудің түрлі жолдарын іздестіруіне түрткі болуы тиіс. Эвристикалық әдісті оқу пәндерінің материалдары бойынша кейбір тың деректер және нақты бір жағдаятта әрекет ету тәсілдерін іздестіру мақсатында қолдану аса тиімді болды.

Топтық пікірталас әдісінің бағытталған және еркін дейтін екі түрі бар. Бұл топтық пікірталастың бірінші түрі оқытушының ұйымдастыруымен, бағыттауымен өтеді. Ал, еркін пікірталас студенттердің белсенділігіне, бастамашылығына арқаланады. Пікірталас барысында студенттердің ұстанымдары, қызығушылықтары, бағдарлары, тұлғалық мағыналары теке-тіреске түсіп, бірегей де даулы идеялар шығады. Бәрінен бұрын пікірталасқа түскендер өз ойлары мен идеяларын дәлелдеп, дәйектеулері тиіс.

Студенттер зерттеушілердің парадигмаларына, бағдарларына, құндылықтарына, ұстанымдарына байланысты әр түрлі ғылыми бағыттар мен мектептердің болатынын білгендері жөн. Осыған байланысты сабақтарда, дәрісханадан тыс жұмыстарда, өзіндік жұмыстарда, мәселелік жағдаяттарды талдау кезінде әр түрлі тұрғыларды **салыстыру әдісі** қолданылады. Соның арқасында болашақ мамандар ғылыми мектептердің теорияларындағы, негізгі тұжырымдамаларындағы артықшылықтарды танып, нақты бір бағытқа ерекше назар аударады.

Бейтанысты таныс, үйреншіктіні жат етіп, орнығып қалған көзқарасты өзгерту **синектика әдісінің** басты қағидалары болып табылады. Қиял белсенділігін арттырып, мәселе мазмұнынан тым алшақ бейнелерді шығару студенттердің үйреншікті мағыналық байланыстарын түзуіне, өздеріндегі тұрақталған таптаурындар мен бағдарлардың теріс жақтарын саналы аңғаруына көмектеседі. Объектіні жаңа контексте қарастыру арқылы студенттер оның бұрын та-

нылмаған немесе мәнді емес сияқты болған қасиеттерін басқа бір қырынан ашады. Сонымен қатар, синектика әдісі логикалық және бейнелік ойлау түрлерін үйлестіреді; ойлаудың бір сатысынан басқасына өтуді қамтамасыз етеді; субъектілік тәжірибені өзекті етеді. Синектика нақты бір мәселені шешуге ғана көмектесіп қоймайды. Оны жүйелі қолдану студенттердің ойлау процесінің субъектісі болу тәсілін бекітіп, дағдыға айналдырады. Синектика әдісі көбінесе топтық жұмыста қолданылады.

Ойлаудағы инерциялықты жеңу әдісінің де басты мақсаты болашақ мамандардың көзқарастарындағы таптаурындарды бұзу, белгілі құбылыстың, жағдайдың жаңа жақтарын табу болып табылады. Аталмыш әдіс топтық жұмыстан гөрі, жеке-дара жұмыс ұйымдастыруда мақсатқа лайық болады. Ойлаудағы инерциялықты жеңу әдісі студенттердің объектіні басқа жағдайларға тасымалдай білу; берілген объект пен басқалардың арасында мағыналық байланыс тағайындай алу; объект бойынша сұрақтарды барынша көп қоя алу; түрлі дереккөздерден маңызды жайттарды, тұжырымдамаларды, тұрғыларды бөліп, көрсете алу; ағымдағы мәселені шешуге байланысты идеяларды, ойларды қағазға түсіре алу сияқты қабілеттерін жетілдіреді.

Оқыту әрқашан дамыту және тәрбиелеу жұмыстарын анықтайды. Сондықтан студенттердің маман және тұлға ретінде дамуына, тәлім-тәрбие алуына ықпал ететін оқытудың пәрменді әдістері өте көп. Мұндай әдістер әрқашан оқу материалын студенттердің тіршілік әрекетімен, өмір жағдайындағы мәселелермен байланыстырады.

Әлеуметтік-психологиялық мәселелер әдісінде тіршілік әрекетінің сан саласы қамтылып, ондағы өзекті мәселелерді шешу қажеттігі саналы аңғарылуы қажет. Алайда, студенттердің көпшілігі іс-әрекеттің, қарым-қатынастың субъектісі болудың мәнісі мен мағынасына, осы орайда психологиялық даярлық деңгейін арттыру керектігіне бойлай қоймайды. Сондықтан олардың субъектілік пен психологиялық даярлық күйін барынша сезінуіне, көрсетуге жағдай жасау керек. Осы орайда төрт деңгейлі әрекет орын алады. Бірінші, **танымдық** деңгейде – студенттердің тәжірибесіне байланысты іс-әрекеттің, қарым-қатынастың субъектісі болу жайлы түсінік өзекті болады. **Сенсорлық** деңгейде студенттер іс-әрекеттің, қарым-қатынастың субъектісі болу жайлы өздерінің бұрын білгендері мен жаңадан пайда болған түсінік арасында ұқсастықты тағайындайды.

Эмоциялық деңгейде студенттердің іс-әрекеттің, қарым-қатынастың субъектісі болу жай-күйін сезінуге қабілеттерін дамыту шаралары жасалады. Соңғы, **мінез-құлықтық** деңгейде студенттер іс-әрекеттің, қарым-қатынастың субъектісі болуды сипаттайтын шыннайы және ойдан құрастырылған жағдайлардағы рөлдерді көрсетеді, нақтылы әрекеттерді жетілдіреді.

Оқыту тәжірибесіндегі әлдеқайда жаңа әдістердің бірі – **нақты жағдаяттарды талдау әдісі (Гоффман, Харрис және Секордом)**. Кейде жағдаятты талдаудың алғашқы базистік сатысы ретінде драматургия ұсынылады. Мұндай тұрғы арнайы сюжет, жүргізуші, рөлдер, көрермендер, сахна, авансцена, мизансцена, декорация және т.с.с. құраушыларымен анықталатын тұжырымдамалық жүйе құрастыруға әкелді. Студенттердің күнделікті іс-әрекетінде, қарым-қатынас саласында мазмұны мен күрделілігі жағынан түрлі мәселелер кездеседі. Мұнда бір-бірінен ешқандай айырмашылығы жоқ бірдей мәселелердің болуы мүмкін емес. Әрбір жағдаят бірнеше айнымалысы бар күрделі шартпен сипатталады. Оны шешу үшін көбінесе ғылымның әр саласындағы біліммен қатар психологиялық даярлық, мағлұмат болу керек. Сондықтан, әрбір мәселелік жағдаят ерекше, бірегей сипатқа ие болады. Уақыты өтіп кетсе де, көбінесе, жағдаят кезіндегі кейбір мінез-құлық, жүріс-тұрыс тұрпаттары, жағымсыз эмоциялық жағдайлар әлдеқайда өткір түрде қайта жаңғыруы мүмкін. Осыған орай нақты бір жағдаятты ретроспективті талдау түрі маңызды нәтижелер береді. Бұл талдау бойынша студенттер бір кездері шешілген мәселелік жағдаятты уақыт өткізіп барып, бағалайды. Нақты бір жағдаятты ретроспективті талдау студенттердің өзі таңдаған мамандығына қатысты меңгерген білімін және психологиялық даярлығы мен субъектілік ұстанымындағы динамиканы анықтап, әлдеқайда сенімді эмпирикалық мәліметтер алуға мүмкіндік береді.

Талдауды қажет ететін мәселелік жағдаяттар **стандартты, дағдарыстық** және **шұғыл** деп шартты түрде бөлінеді. Әлбетте, бірінші типтегі жағдаяттар көбірек қолданылады. Бәрінен де мұндай жағдаяттардың алдын алуға және пайда болу себептерін анықтауға назар аударылады. Мұндай жағдаяттардың өздерінде бірнеше түрлер бар. Мәселен, **жағдаят-иллюстрацияларда** нақты бір оңды әрекет, қарым-қатынастың нәтижелі жағдайы, келісті тәжірибе, нақты бір әдіс-тәсілді қолдану тиімділігі, психологиялық даярлық

пен субъектіліктің рөлі видеоматериалдар арқылы көрсетіледі. **Жағдаят-бағалаулар** студенттердің сипатталған, демонстрациялық материалдар арқылы көрсетілген әрекеттің, пікірдің себебін, салдарын, мәнін талдауын және бағалауын қажет етеді. **Жағдаят-жаттығуларда** студенттер қарастырылатын жағдаяттардағы өздерінің ықтималды әрекеттерін анықтап, негіздейді.

Әлбетте, **мәселе-есептерді шешу** дәрісханалық, тренингтік және өзіндік жұмыстар кезінде қолданылды. Мәселе-есептер әрі білім тексеру, әрі білім меңгеру құралы болып табылады. Студенттер оқыған тақырыптың теориялық негіздерін нақты білуі үшін, **теориялық мазмұндағы есептер** құрастырып, қолдану тәжірибесі бар. Сондай-ақ, болашақ мамандарды мәселелік **жағдаяттарды талдауға үйрететін есептер** де қажет болады. Әрі, студенттерге **тиімді әрекеттерді таңдауға бағытталған мәселе-есептер** де беріледі. Мұнда іс-әрекеттің, қарым-қатынастың ұқсас жағдаяттары бойынша әрекеттер мен көзқарастар сипатталады. Бұл әрекеттер мен көзқарастарды талдау арқылы студенттер олардың тиімділігін бағалайды; әлдеқайда оңтайлы нұсқасын таңдайды; өз таңдауларын негіздейді. **Іс-әрекеттің, қарым-қатынастың барысын аңғаруға берілген мәселе-есептер** кульминациялық сәтте үзіліп, аяқталмаған оқиғалар түрінде болады. Әдейі жіберілген **қателіктерді табуға бағытталған мәселе-есептерден** жағдаятқа қатысты әрекеттерде немесе пікірлерде орын алған қателіктер айқындалады.

Студенттердің қандай болмасын әрекеттердің мақсатқа дайықтығын дәйектеуі; нақты бір тәсілдерді қолданудың тиімділігін анықтауы; түсініктегі, ұғымдағы, әрекеттегі типтік қателердің негізін түсіндіруі мен олардың алдын алуға мүмкіндік беретін ықтимал тәсілдерді атауы; кез келген іс-әрекетті, қарым-қатынасты жүзеге асыру амалдары мен жолдарын келтіруі арқылы мәселе-есептер шешіледі.

Мәселе-есептерді шешу **сатылы процесс** болып табылады. **Бірінші** сатыда нақты бір жағдаят беріліп, оның шарттары бойынша мәселе қойылады; **екінші** сатыда жағдаяттар шағын топтарда талданады; **үшінші** сатыда шағын топтардың шешімін бағалау және жағдаятты топтық талдау жүргізіледі; **соңғы сатыда** қорытынды жасалады.

Мәселе-есептерді шешу кезінде алғаш рет 1917-жылы **Э. Кларед** қолданған **дауыстан ойлау әдісі** (ДОӨ) оқыту . Осы әдіс бо-

йынша студенттер мәселе-есептерді дауыстап айта отырып, шешулері тиіс. ДОӘ білім дәрежесінің артуын, субъектілік қасиеттердің өзекті болуын шынайы көрсететін әдіс болып табылады. Мұнда болашақ мамандардың меңгерген білім негізінде ойлау ерекшеліктері, қарастырылған оқу материалы бойынша ұғымдарды, идеяларды, бағыттарды дәлме-дәл пайдалануы көрінеді. ДОӘ мәселе-есепті шешудің жалпы қағидасын ашуға да, шешу жолын басқа мәселе-есептерге тасымалдауға да қолайлы.

Студенттердің мәселелік жағдаяттарды, мәселе-есептерді құрастыруы мақсатқа лайық болып табылады. Мәселелік жағдаяттарды жеке-дара немесе топтық жұмыста өздерінің ойластыруы конструктивті тұрғы ретінде жастардың нақты мәселелерді байқап, оларды шешу үшін субъектілік ұстаным мен білім қажет екенін аңғаруына мүмкіндік береді.

Мәселелік жағдаяттарды талдау, мәселе-есептерді шешу, топтық жұмыстың әсерін өлшеу үшін *Моррис* жүйесінің негізінде құрастырылған *вербальдік интеракцияны талдау әдісі* аса қолайлы болады. Осыған орай студенттердің айтқан ойлары, келтірілген талдамалары мына категориялар бойынша жіктеледі:

- 1) мәселені шешудің жалпы жоспарын беру;
- 2) мәселені шешудің нақты жоспарын беру;
- 3) мәселе шартын нақтылау;
- 4) өз ұсынысының мотивтерін түсіндіру;
- 5) өзі ұсынған мәселе жоспарын қорғау;
- 6) өзінің ұсынып қойған мәселе жоспарын қайталау;
- 7) басқалардың мәселені шешу жоспарын немесе жоспар мотивациясын құптап, келісу;
- 8) басқалардың мәселені шешу жоспарымен немесе жоспар мотивациясымен келіспеу;
- 9) сұрақтар қою;
- 10) мәселені шешуге қатысы жоқ пікір айту;
- 11) қысқа қайырымды репликалармен қосылып отыру;
- 12) 1 – 11 категорияларға келмейтін басқа ой-пікірлер.

Бұл категориялар студенттердің өзара әрекеттестік пен өзара қатынас процестерін байқау бірліктері ретінде де қолданылады.

Шартты, **өмірлік жағдаяттарды үлгілеу әдісі** мәселе-есептердің шешімдерін табу тәсілдерін бейнелейтін немесе материалдарды түрлендіріп қолдануға мүмкіндік беретін маңызды әрекет болып та-

былады. Сипаттамалары бейнеленетін әр түрлі үлгілер арқылы студенттер шынайы іс-әрекеттің, қарым-қатынастың заңдылықтарын тани алады. Жоғары мектептің оқыту іс-тәжірибесінде *әрекеттік, таңбалы-белгілеу, ойлау іс-әрекетінің үлгілері* қолданылады.

Үлгілеу, жағдаятты талдау және жағдаятты имитациялау әдістерін үйлестіріп, жүзеге асыру практикалық сабақтарды, тренингті, дәрісханадан тыс шараларды мақсатқа лайық өткізуге ықпал етеді. Оқыту барысында студенттердің іс-әрекетіне, қарым-қатынасына қатысты позитивті де, негативті де мазмұндағы әртүрлі жағдайларды үлгілеуге аса мән беру қажет. Бұл жағдайларды талдау, рөлдік ойынға айналдыру арқылы студенттер оқытушының көмегінсіз-ақ, өздері мәселені шешудің, қиын жағдайлардан шығудың тиімді жолдарын, амал-тәсілдерін дербес анықтап, өз тәжірибелерін байытып, келешектегі шынайы өмірде оларды қолдануға мүмкіндіктері болады.

Жобалау әдісі әлеуметтік ортаны, іс-әрекетті, қарым-қатынасты нормаға лайықтау мен тасымалдаудың мәдени формасы болып табылады. Бұл әдістің басты сипаттамаларына жоспарлы түрде жүзеге асыру; өзгертуге, түрлендіруге, келешекке бағдарлану; жобаланатын объектіні дамытуды мақсат ету жатады. Жобалау болашақ мамандардың теориялық білімді жүзеге асыру тәсілдері мен техникаларын меңгеруіне, мәселелік жағдаяттарды шешудің оңтайлы жолын қолдану мен құрастыруға, өзіндік даму жобасын жасауға арналады.

Коллизия – қарама-қарсы көзқарастардың, қызығушылықтардың, позициялардың, қатынастардың бетпе-бет келуі. Коллизия әдісінде шешімінің әр түрлі нұсқалары болатын мәселелік жағдаяттар үлгіленеді.

Оқыту барысында қолданылатын коллизия әдісінің негізгі түрлері:

1) мәселелік жағдаяттың сипаттамасымен қоса бірін ғана таңдау қажет болатын жауап-шешімдердің бірнеше нұсқасы беріледі де, студент өз таңдауын түсіндіруі тиіс;

2) нақты бір жағдаяттың сипаттамасын болашақ маман өзінше аяқтауы керек.

Сондай-ақ, өмірлік, оқу, кәсіби іс-әрекет жағдайларын талдауда, рөлдік ойындар кезінде, тренинг барысында студенттерге түрлі ұстанымдарда, түрлі әлеуметтік рөлдерде біртіндеп «болып шығу»

да ұсынылады. Студенттің еркіндігі қандай-да бір ұстанымды іштей қабылдауында болып табылады.

Кейстер әдісі өмірде жиі кездесетін оқиға-казустарды талдауды білдіреді. Бұл әдіс әр түрлі нұсқада – рөлдік ойын, психодрама, биодрама типтері бойынша қолданылуы мүмкін. Рөлдік ойын арқылы оқу-кәсіби іс-әрекетте маңызы жоғары бір жағдаят бейнеленеді. Ойын психологиялық жағынан қауіпсіз ортада жүргізіледі. Сонымен қатар ойын тиімді мінез-құлық пен жүріс-тұрысты үнемі бекітіп отыру арқылы жүзеге асырылады. Ойынға қатысушылардың мазасыздығын азайту үшін ешқашан ешкімнің тарапынан теріс бағалаудың болмауы қағида ретінде қатаң сақталуы керек.

Ойын психотерапиясы 1922-жылы Венада **Дж. Морено** ұйымдастырған экспромт театрынан (психодрамадан) бастау алады. Маман әртістер пациент өміріндегі жанын жаралайтын жағдаяттарды ойнаған. Соның нәтижесінде пациент катарсистан өтіп, жанын жеген күйзелістен құтылады. Одан соң психодрама балалар психо-терапиясында ертегі кейіпкерлерінің қатысуымен немесе балалар ата-аналарының, мұғалімдерінің рөліндегі, ал олар – өз балаларының, оқушыларының рөліндегі ойын формасы құрастырылған (**А. И. Захаров**). Кейіннен ертегілерден үзінді ойын терапиясы ретінде қолданыла бастайды (**Г. Леман**). Ал, биодрамада (**А. Вольтман**) балалар тек жануарлар рөлінде ойнайды. Бұл өзін-өзі тануы дәлме-дәл емес, басқаларды қабылдау, түсіну механизмдері төмен жетілген кейбір адам өзін, өзінің жақын адамдарын келтіріп ойнауға қиналатындықтан аса жоғары нәтиже береді.

Оқыту барысында мәселе-есептердің кейбіріне қатысты **рөлдік ойын әдісі** көбірек қолданылады. Мұнда алдымен, нақты бір жағдаят беріледі, оның шарттары айқындалады. Одан кейін жағдаяттың маңызды жақтары анықталып, рөлдер бөлінеді; әркімге нақты тапсырма жүктеледі; жағдаятты рөлдерге қатысты ойнау жүзеге асырылады. Қорытынды саты мәселеге талдау жүргізумен, түсінумен сипатталады. Рөлдік ойын әдісі арқылы студенттер субъектілік ұстаным танытудың кейбір тәсілдерін, өзара әрекеттестікті, өзара қатынасты жетілдіруге қажетті психотехникаларды ойнап көру арқылы да меңгереді. Аталмыш әдіс меңгерген білімді басқа оқиғаларға тасымалдауға; жағдаят контекстін саналы аңғаруға қолайлы жағдай болып табылады.

Уортондық бизнес мектебі (АҚШ) ұсынған кейс әдісінің басқа

бір нұсқасы жоғары мектепте тиімді қолданылады. Онда психологиялық-педагогикалық ықпал ету мен психодиагностика жүргізу мақсаты қойылғанымен, рөлдік ойын түрі қолданылмайды.

Кейстер әдісін қолдану арқылы бірнеше іс-шара деңгейлі түрде жүзеге асырылады:

- 1) өмірден нақты бір оқиға-казус (кейс) келтіріледі;
- 2) өздерінің ойларынша, студенттер іс-әрекетінде, қарым-қатынасында орын алған, қарастырылатын құбылыс үшін немесе жеке бастары үшін симптоматикалық сипаттағы оқиғаны баяндайды (жазады);
- 3) бұл студенттер сипаттаған оқиғалар әлеуметтік-психологиялық тренингте қолданылады;
- 4) казустардың жиынтығы психодиагностика мен психологиялық консультацияға материал болады.

Жанамалау әдісі студенттердің нақты, шынайы іс-әрекеттің, қарым-қатынастың субъектісі болу әрекеттерін өздері саналы аңғаруына, тануына, сезінуіне ықпал етеді. Осы мақсатта әдеби шығармалар, кинофильмдер, бетперделер, іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы адамның тұрпаттары мен позициялары, рөлдік ойындар әдіс-тәсіл ретінде қолданылады. Сонымен қатар, жанамалау әдісі оқиғалар мен жағдайлардың себеп-салдарын тікелей емес, тұспалдап жеткізеді.

Кейбір пәндерді, әсіресе, ізгілікті пәндер бойынша сабақ беруде **эпизодтарды жазу әдісі** мақсатқа лайық болады. Аталмыш әдіс бойынша оқыту барысында студенттердің іс-әрекет, қарым-қатынас саласында өздеріне және өздері үшін мәнді тұлғаларға, курстастарына қатысты оқу-кәсіби іс-әрекет эпизодтарын сипаттап, жазып жүреді. Бұл жазбаларда а) эпизодта субъектілік ұстаным қалай пайда болғаны; ә) эпизодтағы субъектілердің ұстанымдары қандай өзгерістерге себеп болғаны; б) эпизодтағы субъектілердің білімі мен ұстанымдары қалай қабылданғаны; в) білім дәрежесінің эпизодтағы субъектілердің ұстанымдарының сипатын, бағытын қалай өзгерткені баяндалады.

Сендіру, иландыру әдісі студенттерге терең, эмоциялық және қисынды түсінік беруге, психологиялық әсер етуге пәрменді құрал болады. Сендіру әдісі тиімді болу үшін оқытушы студенттердің жас және психологиялық ерекшеліктерін ескеруі, олардың жетістіктерін байқап, шегендей алуы; тең дәрежеде қарым-қатынас жасай алуы;

педагогикалық әдепті білуі; оптимизммен, сезіммен сенімді деректерге және объективті ғылыми мәліметтерге сүйене отырып, шынайы түрде дәлелдей, түсіндіре немесе теріске шығара алуы; өзі сенімділік танытуы; әрдайым субъектілік ұстанымда болуы керек. Мұнда кеңес берудің дәстүрлі әдіс-тәсілдері қолданылады.

Жалпы, оқыту әдістерінің *фасилитациялық* мазмұнмен қолданылуы кәсіби дайындау жүйесіндегі бүкіл оқыту, тәрбиелеу, дамыту міндеттерін тікелей де жанама түрде де шешуге ықпал етеді.

Сондықтан, оқыту әдіс-тәсілдерінің нақты фасилитациялық құралдары білім беруде, маман дамуында шешуші рөл атқарады. Оқытуда олардың әлеуеттілігі әлі толық зерттеле қоймағанмен, іс-тәжірибеде тиімділігі анықталуда.

Метафора арқылы нақтылы бір ұқсас жағдаятқа қатысты мінез-құлық, іс-әрекет мысалдары келтіріледі. Сонда метафора тікелей психологиялық әсер емес, жанама ықпал етуге бағытталады. Ол студенттің өзіндік талдау жасауына, өз мінез-құлқын, әрекеттерін салыстыруға мүмкіндік береді. Метафора ретінде оқытушы қазақтың ұлттық құндылықтарынан, әдеби мұрасынан, өткен тарихынан небір ұлттық нақыштағы бай материалдарды қолдана алады.

Гибрат-техникалар мәдени құндылықтардың мән-мағынасын ашып, түсіндіруді жүзеге асырады. Қазақ халқының және өзге елдердің мақал-мәтелдерін, данагөйлердің ұлағат сөздерін, аманат-өсиеттерін, қазақтардың ырым-тыйымдарын психологиялық гибрат-техника ретінде қолданған тиімді [6].

Ал, *ғұмырнамалық техникалар* ретінде халқына еңбегі сіңген, еліктеуге тұрарлық ғалымдардың және әлеумет үшін мәнді қасиеттерімен танылған, үлгілі істер атқарған, өнегелі өмір сүрген тұлғалардың өмірбаяны; жыр-дастандар; көркем шығармалар арқылы адамзаттың тіршілік әрекеттеріндегі үлгілер, идеал-бейнелер қолданылады.

Кеңес беру әдісі студенттерді кәсіби дайындау жүйесінде көпжақты әдіс ретінде қолданылады. Ол студенттердің оқу процесі мен кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде белсенділіктерін арттыру; олардың өзін-өзі тану, өзін-өзі жетілдіру; біліктілікті өзіндік дамыту бағытында жеке-дара және топтық пішінде тиімді психологиялық демеу, қолдау, серіктестік жасауға мүмкіндік береді.

Тренингтер оқу пәндерінің семинарлық және практикалық сабақтарында, арнайы оқу, өндірістік, педагогикалық практикалар

алдында және сабақтан тыс уақыт тағайындалып, психологиялық серіктестік, демеу, қолдаудың бір әдісі ретінде өткізіледі.

Оқу-кәсіби іс-әрекетет табысты болу үшін *ауто-психотехнологияларды* қолдана алу, яғни, студенттердің өзіндік даму жұмыстары аса маңызды болады. Ол студенттердің субъектілік ұстанымының дамуы; өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту және өзін-өзі реттеу сияқты өзіндік сана-сезім құраушыларын қажетсінуі арқылы жүзеге асады. Осыған орай іс-тәжірибеден студенттерге өзін-өзі бақылау күнделігін, «шығармашылық күнтізбесін», «әдептілік күнтізбесін», портфолиолық құжаттар жинақтауды және т.с.с. түрпішіндегі өзіндік талдауға негіз болатын тапсырмаларды 3 – 4 апта бойы үзбей орындауға ұсыну пайдалы болатыны белгілі.

Сонымен қатар, әрбір лекциялық, семинар, практикалық сабақтардағы студенттердің эмоциялық жай-күйіне аса назар аудару қажет. Эмоция мен сезім кез келген әсерге субъективті жауап ретінде әрқашан таныммен ажырамастай байланыста болады. Олай болса, студенттің психологиялық жай-күйін елемей, оқыту процесін ғана біліп, тек білім меңгертуге назар аудару жастардың жалпы дамуына нұқсан келтірері анық. Сондықтан, оқыту барысында студенттердің үзбей *«көңіл-күй картасын»* жүргізуі пайдалы іс болып табылады. Ол үшін оқу дәптерінің соңғы қос беті сабақтардың барлық санына байланысты бірдей шаршыларға бөлінеді. Оларға студент әрбір сабақтан соң қуанышты, мұңды, ашу-ызаны, зейін қою мен ойлануды білдіретін бет-әлпеттің таңбалық бейнелерінің бірін өзінің психологиялық жай-күйіне байланысты сәйкестендіріп салады. Соңғы сабақта әрбір студенттің толтырған *«көңіл-күй картасы»* біріктіріліп, қабырғаға панно сияқты ілінеді немесе парталарға жайма-көрме ретінде орналастырылады. Бұдан студенттер бір-бірінің оқыту барысындағы эмоциясы мен сезімін таниды. Оқытушыға әрбір салынған бейне-сурет сабақ формаларының, әдіс-тәсілдері мен құралдарының қаншалықты дұрыс таңдалып, тиімді қолданылғаны, нәтижелілігі жайлы қорытынды жасауға; тақырыптарды оқытуда пайда болатын қиыншылықтарды анықтауға, ондағы заңдылықтарды тағайындауға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, аталмыш шара педагогикалық қарым-қатынасты түзетуге; оқыту қарқынын реттеуге; берілетін тапсырмаларды өзгертуге; жағымсыз эмоциялық күйдегі студенттерге психологиялық қолдау, демеу,

серіктес болу шараларын олардың мәселелеріне, ерекшеліктеріне орай дәлме-дәл жүзеге асыруға көмектеседі.

Студенттердің *жұмыс дәптерлерін* үнемі тексеріп отыру ұсақ-түйек жұмыс емес. Бұл, керісінше, ұқыптылық, тиянақтылық субъектілік ұстаным құраушысы болатындықтан аса маңызды. Студент дәптеріндегі жазбалар, сызбалар, кестелер, әрбір сабаққа қатысты түйіндер, «көңіл-күй картасы», өзіндік жұмыс материалдары оның оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде дамуын көрсете алады. Дәптерін тиянақты түрде тексеріп отыру арқылы әрбір студенттің даярлығын, оқу-кәсіби іс-әрекеттегі жетістіктерін, оған деген қатынасын, субъектілік қасиеттерінің динамикасын айқындау қиын емес.

Әрбір сабақтың соңында студенттерге *түйін жазу тапсырма-сының* берілуі де аса тиімді. Мысалы, мұндай түйін 5 сұраққа жауап ретінде жазылғаны жөн: 1) Бұл сабақта пайдалы не болды? 2) Бұл сабақта не түсініксіз болды? 3) Сабақ бойынша қандай сұрақтар бар? 4) Сабаққа қатысты жасайтын қандай ұсыныстар бар? 5) Сабақ бойынша жасайтын ескертулер қандай?

Сонымен, жоғары мектептегі оқыту әдістері студенттердің білім меңгеруін, олардың маман және тұлға ретінде жетілуін қамтамасыз етеді; субъектілік пен кәсіби даярлықтың танымдық, эмоциялық және еріктік құраушыларын дамытуға бағытталады.

Бақылау сұрақтары:

1. Оқытудың түрлері және оның психологиялық астарлары.
2. Жоғары мектептегі оқыту формалары.
3. Жоғары мектептегі оқыту әдістері мен олардың психологиялық сипаты.
4. Таңбалық-контекстік оқытудың маңызы.
5. Ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру теориясының сипаттамасы.
6. Қазіргі кездегі оқыту процесінің беталысы.
7. Оқытудың психологиялық теориялары.
8. Оқыту теорияларындағы ықпалдастық.
9. Оқыту процесінде нейролингвистикалық бағдарламалауды қолданудың шарттары.
10. Мәселелік оқыту теориясы.

Өзіндік жұмыс:

1. Реферат жазу: «С. М. Жақыпов бойынша оқыту процесінің психологиялық құрылымы».
2. Атлас құрастыру: «Жоғары мектепте топтық оқыту формасы».
3. Ғылыми жоба дайындау: «Жоғары мектепте диалогтік оқытуды жетілдіру».
4. Реферат жазу: И. С. Якиманская бойынша тұлғаға бағдарланған оқыту.

Әдебиеттер:

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. // Общ.ред и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
2. Большой энциклопедический словарь: В. 2 т. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – Т. 2. – С. 469.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998. – 256 с.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М., 2002. – 437 с.
5. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография. – Орел, 2000. – 145 с.
6. Ерментаева А. Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. – Өскемен: С. Аманжолов ат. ШҚМУ баспасы. – 2008. – 410 б.
7. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие для студентов вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1997. – 736 с.
8. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы, 2004 – 312 б.
9. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990.
10. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2 т. – М., 1959. Т. 1.
11. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.
12. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.

13. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
14. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
15. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995.
16. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
17. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991..
18. Давыдов В. В. Теории развивающего обучения. – М., 1996.
19. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование. – СПб., 1998.
20. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991.
21. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.

7. СТУДЕНТТІК ШАҚТАҒЫ ДАМУ ПСИХОЛОГИЯСЫ

7.1. Оқу әрекеті – даму негізі

Оқу әрекеті әлеуметтік қажеттілік ретінде адамзат тіршілігімен бірге пайда болып, жүзеге асырылып келеді. Ертеде-ақ, адамдар өздері жасаған заттарды, еңбек құралдары мен қару-жарақтарын жас ұрпаққа үйретіп, олардың қайта жаңғыртып, яғни, іс-әрекетті, мәдени тәжірибені қайталаудың маңызын түсінді. Алайда, біреулердің іс-әрекет нәтижесі болатын мәдени тәжірибені басқалардың қабылдауға қабілеті әрқашан жеткілікті бола бермейді. Соның салдарынан қоғамдағы өндіру процесінде де, мәдени жетілу процесінде де үзіліс, дағдарыс орын алуы ықтимал. Осы дағдарыстан шығу, орын алған мәселені шешу үшін білім берудің салалары – оқыту мен оқу пайда болды. **Оқыту** – жас ұрпаққа мәдени тәжірибені жеткізетін педагогтің қызметі болса, ал, **оқу** – осы мәдени тәжірибені қабылдайтын білім алушының іс-әрекеті.

Олай болса, **оқу** – білім алушының мәдени тәжірибені игеруге бағытталған іс-әрекеті.

Дегенмен, **«оқу әрекеті»** ұғымы бірмәнді анықталмайды. Бұл ұғымның психологияда да, педагогикада да қарастырылатын негізгі үш түсініктемесін келтіруге болады.

Оқу әрекеті кейде **«үйрену», «оқу» және «оқыту» ұғымдарымен бір мағынада** қарастырады. Бірақ, үйрену индивидтің жекедара тәжірибе меңгеру процесін сипаттайды. Ал, оқыту педагогтің атқаратын кәсіби іс-әрекеті арқылы анықталады.

Оқу әрекетін психология-педагогика ғылымдары **заттық және танымдық әрекеттер арқылы танылатын әлеуметтік белсенділіктің ерекше формасы** ретінде түсіндіреді. Сондықтан, оқу әрекеті орта мектептегі оқушылардың, жоғары оқу орнындағы студенттердің және жоғарыдан кейінгі білім берудегі магистранттар мен докторанттардың (PhD) **жетекші іс-әрекеті** (ең негізгілерінің бірі) ретінде анықталады.

Оқу әрекеті – мектеп оқушыларының және студенттердің диалог (полилог) пен пікірсайыс арқылы теориялық білімді, дағды мен біліктерді меңгеруге бағытталған іс-әрекетінің бірі. Осылайша оқу әрекетін **Д. Б. Эльконин** мен **В. В. Давыдовтың** анықтауы психологиялық-педагогикалық ғылым мен тәжірибеде жалпылық мәнге ие болған.

Сонда, оқу әрекеті өзінің объективті заңдары мен заңдылықтары бар сыртқы ортаны тек танумен шектелмейді. Нақтылағанда, оқу әрекеті ғылыми білімді қабылдау, меңгеру және қайта жаңғырту емес. Оқу әрекеті білім алушының қоғамдық-тарихи тәжірибені меңгеруі, мәдениетті игеруі болып табылады. Ал, қоғамдық-тарихи тәжірибеге, мәдениетке тек білім емес, сондай-ақ, қоғамда орныққан құндылықтар, нормалар, әлеуметтік маңызы жоғары бағдарлар қамтылады. Олай болса, оқу әрекеті білім алушылардың психологиялық қасиеттеріне және жас ерекшеліктеріне байланысты **танымдық қабілеттерді дамытуға, негізгі психикалық жаңа құрылымдарды түзуге бағытталған белсенділік формасы** болып табылады.

Сонда, индивидті білім емес, нақты бір ғылыми саладағы білім мазмұнын қабылдау мен меңгерудің психологиялық-педагогикалық шарттары мен тәсілдері дамытады. Оқу пәні тек білімдер жүйесін ғана қамтымайды. Пән мазмұны арқылы білім алушының таным қызметі ұйымдастырылады.

Танымдық белсенділіктің пайда болып, дамуына білім алушының ерекшелігі ғана емес, **оқу әрекетін ұйымдастыру ықпал етеді**. Ал, арнайы ұйымдастырылған жағдайда білім алушы танымдық іс-әрекетті жүзеге асыруы тиіс. Оқытудың жағдайы неғұрлым жоғары болса, білім алушының танымдық, тұлғалық, аффектілік дамуы соншалықты оңтайлы болады. Сонда, білім алушының танымдық іс-әрекетінің барлық формаларын педагог – мұғалім, оқытушы анықтайды. Сонда, педагогтің кәсіби құзіреті білім алушының таным қызметін сипаттайды. Дамыта оқыту тұжырымдамасы бойынша, **дамудың көзі оқушының өзінде емес, одан тыс, яғни, даму мақсатында арнайы ұйымдастырылатын оқытуда болады** [5-6].

Оқу әрекетінің маңызы мен жалпы негізін анықтау **Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. Дистерверг** сияқты ағартушылардың еңбектері мен тәжірибесінен бастау алады.

Оқу әрекетінің мазмұнын, психологиялық сипатын **К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий, П. П. Нечаев, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский**, және т.б. тұжырымдаған ойлары мен ғылыми ұстанымдары теориялық-әдіснамалық негіз болады.

Ал, қазіргі кезде білім беру жүйесінің түрлі буындарында оқу әрекетін ұйымдастыруға және жетілдіруге; сипаттап, талдауға **Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, М. И. Махмутов, И. Лингарт,**

И. Ломпшер, И. И. Ильясов сияқты ғалымдардың зерттеулері мен тұжырымдамалары арқау болады.

Қазіргі кезде оқу әрекетінің түрлі ғылыми-тәжірибелік тұрғы ретіндегі психологиялық теориялар жасалып, қалыптасты (*Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П.Я. Гальперин, И. И. Ильясов, Н. Ф. Талызина, С. М. Жақыпов*, және т.б.). Сондай-ақ, *Д. Б. Элькониннің, В. В. Давыдовтың* білім алушылардың оқу әрекеті туралы тұжырымдамасында кезінде *Л. С. Выготский* анықтаған оқыту мен тәрбиенің өзара қатынасы толымды қарастырылады.

Бұл теориялар оқу әрекетінің психологиялық, педагогикалық шарттары мен мазмұнын, тәсілдері мен формаларын әр қырынан қарастырып, түрлі жақтарын айқындайды. Алайда, психологиядағы оқу әрекетінің әр тұжырымдамасы *Л. С. Выготскийдің* психикалық дамудың қоғамдық-тарихи негізі туралы ілімдерін; *С. Л. Рубинштейннің* психика мен іс-әрекеттің бірлігі туралы қағиданы; *А. Н. Леонтьевтің* жетекші мотив туралы идеясын; *П. Я. Гальпериннің, Н. Ф. Талызинаның* ақыл-ой әрекетін сатылы қалып-тастыру және оқу типтері туралы теориясын жүзеге асырады.

Д. Б. Эльконин алғашқылардың бірі болып оқу әрекетінің психологиялық теориясын тұжырымдаған-ды. Оның еңбектерінде оқу әрекетінің қоғамдық негізі былайша нақтыланады:

- *мазмұны* бойынша оқу әрекеті қоғамдық сипатта болады, яғни, оқу әрекеті арқылы адамзаттың қордалаған барша мәдени және ғылыми байлығы меңгеріледі;

- *мағынасы* бойынша оқу әрекеті қоғамдық сипатта болады, яғни, оқу әрекетінің қоғамдағы маңызы жоғары және қоғам тарапынан бағаланып, қадағаланатын іс-әрекет түрі болып табылады;

- жүзеге асырылу *формасы* бойынша оқу әрекеті қоғамдық сипатта болады, яғни, оқу әрекеті қоғамдағы орныққан және тұрақталған нормаларға сәйкес жүзеге асырылады.

Студенттің *оқу әрекетінің мақсаты* танымдық қабілетті дамыту, сыртқы әлем, өзі және болашақ мамандығы жайлы ақпараттарды жинақтауы мен қайтадан өңдеу болып табылады.

Оқу әрекетінің маңызын оның нәтижесі анықтайды. Жоғары мектептегі студенттің *оқу әрекетінің нәтижесі* оның білімі, икемділіктері, дағдылары, құндылықтар жүйесі және жалпы дамуы арқылы танылады. Дегенмен, оқу әрекетінің нәтижесі оны

жүзеге асыру барысындағы *білім алушының оңды психологиялық өзгерісі* болып табылады. Осы орайда студенттің оқу әрекетін *өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі өзгертуге бағытталған мақсат-бағдарлы әрекеті* деп те анықтауға болады.

Оқу әрекетінің мазмұны ғылыми білім саласындағы әрекеттің және дамудың жалпыланған тәсілдерін меңгеру болып табылады.

Педагогикалық психологияда *оқу әрекетінің құралдары* нақтыланған. **Б. Б. Айсмонтас** [17] бойынша оқу әрекетінің құралдары екі компонентті болып табылады:

1) **зияткерлік әрекеттер, ойлау операциялары** – талдау, жинақтау, нақтылау, абстракциялау, жіктеу, жүйелеу, т.с.с.;

2) білім меңгеруді қамтамасыз ететін **танбалық, тілдік құралдар**.

Ал, *оқу әрекетінің жалпыланған тәсілдеріне* (**В. В. Давыдов, В. В. Рубцов**) мыналар кіреді:

- репродуктивті тәсілдер;
- шығармашылықпен орындалатын тәсілдер;
- зерттеуші-танымдық тәсілдер.

Оқу әрекеті адамның басқа да ойын, еңбек, спорт сияқты іс-әрекеттеріне кіретін үйрену және меңгеру процестеріне беттеспейді. Оқу әрекетінің арқасында студенттерде ойлаудың логикалық-теориялық деңгейі; кәсіби даярлық, тұлғалық қасиеттер дамиды. Басқаша айтқанда, оқытушының психологиялық, педагогикалық ықпал етуі мен жағдай жасауына байланысты оқу әрекеті студенттердің когнитивтік, тұлғалық және аффектілік дамуын қамтамасыз етеді. Екінші жағынан, *дамудың мұндай психологиялық мазмұны студенттің оқу және кәсіби іс-әрекетті жүзеге асырудың нәтижесі ғана емес, оларды жетілдірудің алғышарты да болады.*

Осыған орай, жоғары мектептегі оқуды анықтайтын студенттің әрекеттерін жалпылауға болады:

- білімді, икемділік пен дағдыны меңгеру, бекіту және қолдану;
- ізденіске, оқу міндеттерін шешуге, оқудағы жетістікті өзіндік бағалауға ұмтылыс;
- мәдени құндылықтардың және адамзат тәжірибесінің, дүниедегі құбылыстар мен процестердің тұлғалық мағынаға ие болуы мен әлеуметтік маңызын саналы аңғару.

Тек білім берудің белгілі бір жүйесінде, оқу әрекетінің барысында ғана адам білімді, икемділік пен дағдыны меңгермейді.

Тұлғаның өз бетінше кітап оқуы; теле-, радиохабарларды тыңдауы; фильмдерді көріп, театрға баруы; айналасындағы адамдармен әңгіме-сұхбат құруы; ойын және еңбек іс-әрекеттері оның білімді, икемділік пен дағдыны меңгеруін қамтамасыз ете алады. Ал, осы оқу әрекеті арқылы білім алушылардың білімді, икемділік пен дағдыны меңгеруінде өзіндік ерекшеліктері бар.

Біріншіден, оқу әрекеті білім алушының **оқу материалын меңгеруімен** және **оқу міндеттерін шешуімен** анықталады.

Екіншіден, оқу әрекетінің мазмұны **ғылыми ұғымдар мен заңдардан, танымдық міндеттерді шешу әрекетінің жалпы тәсілдерінен** құрылады.

Үшіншіден, мұндай мазмұнды меңгеру **негізгі міндет** және іс-әрекеттің **басты нәтижесі** ретінде болады. Себебі, адамның басқа іс-әрекет түрлерінде білімді, икемділік пен дағдыны меңгеру қосалқы нәтиже болып табылады.

Төртіншіден, оқу әрекетінің барысында білім алушы **субъект ретінде өзгереді**; болмысқа деген ғылыми қатынас ретіндегі негізгі жаңақұрылымның арқасында **психикалық даму орын алады**.

Бесіншіден, білім алушылардың өз әрекетіне байланысты оларда психикалық қасиеттер мен мінез-құлық, жүріс-тұрыс өзгереді.

Оқу әрекеті өзара байланысқан, өзара тәуелді бөлімдерден тұратын **құрылым** болып табылады. Ал, оның құраушыларының саны, негізгілері туралы жалпыланып, ортақ болатын бір ұстаным жоқ.

1950 жылдардың соңында **Д. Б. Эльконин** [15-16] оқу әрекетінің құрылымы туралы жалпы болжам құрды. Оның пікір бойынша, **психикалық дамудың негізі ретіндегі оқу әрекеті** мынадай нақты құрылымға ие:

- білім алушының оқу мақсатын саналы аңғаруы;
- білім алушының оқу әрекеттерін орындауы;
- оқу материалын меңгеру процесін білім алушының бақылауы;
- оқу материалын меңгеру дәрежесін білім алушының бағалауы.

Ал, **В. В. Давыдов** [5] тұжырымдамасында оқу әрекетінің құрылымы негізгі үш бөлімнен тұрады:

- білім алушының оқу жағдаяттарын немесе оқу міндеттерін түсінуі;
- білім алушының оқу әрекеттерін жүзеге асыруы;
- білім алушының өзінің бақылау және бағалау әрекеттері.

В. В. Репкин [11] дамыта оқыту аясында жүзеге асырылатын оқу әрекетінің құрылымындағы бөлімдерді былайша көрсетеді:

- білім алушының өзінің теориялық-танымдық қызығушылығын өзекті етуі;
- оқу мақсатын, оқу мотивтерін білім алушының анықтай алуы;
- оқу әрекетінің аралық мақсат-міндеттерінің жүйесін және оларды орындау тәсілдерін білім алушының алдын ала анықтауы;
- білім алушының оқу әрекетін орындауы;
- білім алушының бақылау әрекеттері;
- білім алушының бағалау әрекеттері.

А. У. Варданян мен **Г. А. Варданян** [1] шығармашылықпен ойлауды қалыптастыруға байланысты оқу әрекетінің құрылымын бөліп, ажыратады:

- білім алушының оқу міндеттерін түсінуі және оларды шешуге бағытталған әрекеттері;
- білім алушының оқу әрекетінің эмоциялық сипаты;
- оқу әрекетінің мақсатын білім алушының саналы аңғаруы;
- білім алушының оқу әрекетін жүзеге асыру құралдары, әдістері мен тәсілдері;
- білім алушының оқу әрекетінің нәтижесі (оқу материалын және нақты ғылым саласына қатысты әрекеттерді орындаудың жалпы тәсілдерін меңгеру);
- құрамындағы әрекеттерді жүзеге асырудың мазмұны мен реті түріндегі білім алушының оқу әрекетінің сипаты.

А. Н. Леонтьев [8] дәйектеген іс-әрекеттің жалпыпсихологиялық теориясына сәйкес оқу әрекетінің құрылымын төмендегідей анықтауға болады:

- қажеттілік;
- оқу міндеттері;
- оқу әрекетінің мотивтері;
- оқу әрекеттері мен оқу операциялары.

Сонда, оқу әрекетіне деген **қажеттілік** студенттердің нақты бір пән және кәсіби іс-әрекет бойынша теориялық білімді, практикалық дағдыларды және икемділікті меңгеруге ұмтылысы, қызығушылығы болып табылады.

Оқу әрекеттері арқылы студенттер **оқу міндеттерінің** жалпы және дербес шарттарына байланысты шешу тәсілдерін айқындап, меңгереді. Оқу міндеті студенттердің орындайтын оқу тапсырма-

сы ғана емес. Оқу міндеті *мәселе* ретінде қойылатын және жалпы тәсілдерді меңгеруді көздейтін *мақсат* болып табылады. Студенттер қандай да бір заттар мен құбылыстарды зерттеу, талдау, үлгілеу, абстракциялау сияқты танымдық іс-әрекет арқылы ерекше оқу тапсырмаларын орындап, оқу міндеттерін шешеді.

Мотивтер арқылы оқу әрекетіне деген қажеттілік нақтыланады. Оқу әрекетінің мотивтері студенттердің оқу материалына, оқу пәніне және өздері таңдаған мамандыққа қызығушылығын, ұмтылысын бейнелейді.

Оқу әрекеттері көптеген, әр түрлі *оқу операциялары* арқылы жүзеге асырылады. *И. Ломпшер* мен *А. Коссаковски* [10] оқу іс-әрекетінің құрамындағы оқу әрекеттерінің түрлерін былайша айырып, көрсетеді:

- ақпаратты қабылдау (педагогті немесе басқа білім алушыларды тыңдау; педагогтің білім алушылармен ұйымдастыратын әңгіме-сұхбаты; оқулықтағы немесе басқа ақпарат көздерінен мәтінді оқу, тыңдау және меңгеру);

- сабақта және сабақтан тыс уақытта ұйымдастырылатын байқаулар;

- ұсынылған тақырып бойынша материал жинау және дайындалу;

- заттық-практикалық әрекеттерді жүзеге асыру;

- меңгерілген материалды ауызша және жазбаша баяндау;

- белгілі бір оқу міндетінің, мәселесінің мазмұнын ашатын жағдаяттардағы тілдік, заттық-практикалық немесе басқа да әрекеттерді жүзеге асыру;

- эксперименттерді дайындау, өткізу және бағалау; болжам жасау және оны тексеру;

- түрлі тапсырмалар мен жаттығуларды орындау;

- әрекеттің, оқиғаның, мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың сапасын бағалау.

Ал, осы *оқу әрекеттерінің құрылымының өзі де күрделі* болып табылады. Осы орайда *оқу әрекеттерінің құрылымы сатылы орындалатын келесі элементтерден жинақталады:*

- білім алушының оқу міндетін қабылдауы немесе өзінің дербес түрде оқу міндетін қоюы;

- оқу материалындағы жалпы қатынастарды анықтау мақсатында оқу міндетінің шарттарын түрлендіру;

- табылған қатынастарды үлгілеу;
- бұл қатынастың қасиеттерін білу үшін оның жасалған үлгісін түрлендіру;
- жалпы тәсілдермен шешілетін оқудың дербес міндеттерінің жүйесін құру;
- әрекеттердің орындалуын бақылау;
- оқу міндетін шешу нәтижесі ретіндегі жалпы тәсілдің меңгерілуін бағалау.

Оқу әрекетінің құрамындағы *оқу операциялары әр пәннің оқу міндеттерін шешудің нақты шарттарына байланысты* болады. Сондықтан белгілі бір оқу операцияларын қамтитын әрекеттердің жалпы түрлеріне мыналар жатады:

- қойылған оқу міндетінен мәселені, яғни оқу мақсатын тауып, анықтау әрекеті;
- оқу материалындағы жалпы қатынастарды талдау арқылы мәселені шешудің, яғни, оқу міндетін шешудің жалпы тәсілін табу әрекеті;
- оқу материалындағы жалпы қатынастарды және оқу мәселесін шешудің жалпы тәсілдерін үлгілеу әрекеті;
- жалпы қатынастардың және жалпы тәсілдердің дербес көріністерін нақтылау және толықтыру әрекеті;
- оқу іс-әрекетінің барысы мен нәтижелерін бақылау әрекеті;
- оқу іс-әрекетінің барысы мен нәтижелерінің оқу міндетіне сәйкес келуін бағалау әрекеті.

Осыған орай, психологиялық-педагогикалық зерттеулерде студенттердің оқу әрекетінің құрылымын түзетін оның *құраушылары* жалпыланып, анықталған:

- білімдер жүйесін меңгеру;
- меңгерілген білімді қолдана алу;
- оқу үшін маңызды болатын икемділіктер мен дағдыларды, яғни оқудың жалпыланған және әлдеқайда дербес болатын әрекеттерінің, тәсілдерінің жүйелерін; бұл жүйелерді тасымалдаудың және табудың жолдарын меңгеру;
- оқу мотивтері мен мотивациясының тұрақтанып, орнығуы мен дамуы;
- студенттің өз оқу әрекетін және психикалық қасиеттерін, психикалық процестері мен психикалық қалпын (ерік-жігерін, эмоциялық саласын, кәсіби маңызды қасиеттерінің дамуын және т.с.с.) басқару тәсілдерін меңгеруі.

Оқу әрекетінің психологиялық дамумен өзара шарттастықта болатындығы оны *үздіксіз жетілдіруді* өзекті етеді. Ал, оқушыларда, студенттерде *оқу әрекеті қалыптасуы үшін белгілі бір шарттар орындалуы тиіс*. Оқу әрекетін қалыптастыруға қажетті шарттар дамыта оқыту теориясында анықталған [15, 496.].

1. Білім алушылар алдымен жоғарыда аталған *оқу әрекетінің түрлерін, оқу операцияларын меңгеруі тиіс*.

2. Білім алушылардың іс-әрекеті оқу тапсырмасын орындау емес, *оқу міндеттерін шешу іс-әрекеті болуы қажет*.

3. Білім алушылардың *дербестігі, өз бетінше оқуы, өзін-өзі дамытуы, өзін-өзі тәрбиелеуі біртіндеп оқу процесінде орнығып қалатын деңгейде оқыту процесін құрып, ұйымдастыру керек*. Білім алушылардың өзбетінше оқуы алғашқы сабақтан бастап, бір-бірін және өзін-өзі бақылау элементтерінен басталғаны тиімді деп саналады.

Ал, *оқу әрекетін қалыптастыру* мұғалімнің, ата-ананың, психологтің, оқытушының басқаруымен оқушылардың, студенттердің оқу әрекетін ұйымдастыру, жүзеге асыру процесі болып табылады. Осы орайда білім алушылардың *оқу әрекетін толымды басқару* процесіне мыналар кіреді:

- білім алушының оқу әрекетінің әр бөлігін жүзеге асыру;
- оқу әрекетінің әр бөлігін бір-бірімен байланыстыру;
- педагогтің басқаруынсыз жүзеге асыруы үшін оқу әрекетінің жеке бөліктерін біртіндеп білім алушының өзіне міндеттеу.

Оқу әрекетінің талапқа сай *жетілгендігін* танытатын көрсеткіштерге мыналар жатады:

- оқу әрекетінің әр бөлігінің, әр элементінің, әр операциясының және олардың арасындағы өзара байланыстардың жетілуі;
- оқудың мотивациялық және операциялық жақтарының жетілуі;
- білім алушының өзі атқаратын оқу іс-әрекетінің субъектісіне айналуы;
- оқу әрекетінің міндетті түрде дамытушы және тәрбиелеуші әсерінің болуы.

Оқу әрекетін қалыптастырып, жетілдіру бірден болатын процесс емес. Ол білім берудің нақты бір буынына байланысты *сатылы* өтеді. Бір сатыдан екіншіге өту кезінде оқу әрекетінің негізгі

сипаттамалары өзгеріп, түрленіп отырады. Оқу әрекетінің мұндай **динамикалық сипаттамаларына** мыналар жатады:

- оқу әрекетінің нақты мазмұны;
- білім алушының оқу әрекетін жүзеге асыру барысындағы қарым-қатынасты ұйымдастыру формалары;
- білім алушылардың оқу әрекетіне байланысты педагогикалық қарым-қатынастың ерекшеліктері;
- білім алушылардың тұлғалық дамуында оқу әрекетіне байланысты түзілетін психологиялық жаңақұрылымдардың сипаты.

Олай болса, оқу әрекетінің тұтастай және оның жеке бөліктерінің жетілу деңгейлері студент пен оқытушының іс-әрекеттерінің тиімділігін сипаттайтын маңызды сапалар болып табылады.

Студенттік кезеңдегі оқу әрекеті **зерттеушілік сипатпен ерекшеленеді**. Теориялық білімді меңгеру студенттердің өзбетінше жеке-дара немесе топтық зерттеулерді жобалауына, жүзеге асыруына және нәтиже алуына негіз болады. Студенттердің зерттеу жұмыстарына байланысты оқу әрекеттері ғылыми ұғымдарды нақтылауға, оқу әрекетін жетілдіруге, рухани құндылықтарды терең түсінуге, кәсіби тұрғыдан білім алып, дамуға қажетті шарт болып табылады. Мұндай зерттеушілік сипатпен анықталатын студенттік кезеңдегі оқу әрекеті жастардың логикалық ойлауы мен рефлексиялық қабілетін дамытады. Сондықтан студенттердің оқу әрекеті психология ғылымдарында **оқу-танымдық іс-әрекет** ретінде анықталады.

Оған қоса, студенттердің оқу әрекеті жоғары мектепте кәсіби дайындау процесіне қатысты болады. Осыған орай, студенттердің оқу әрекеті кейде **оқу-кәсіби іс-әрекет** ретінде қарастырылады (**И. А. Зимняя**). Ал, **студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекеті жетекші іс-әрекет қызметін атқарып, олардың маман және тұлға ретінде дамуын анықтайды**.

Студенттердің оқу әрекетінің сапасын **И. И. Ильясовтың** [7] тұжырымдамасына сәйкес параметрлермен анықтауға болады. Оқу әрекетінің бұл параметрлері төмендегідей жіктеледі:

Оқу әрекетін **жүзеге асыру формасы**. Мұнда оқу әрекеті **материалдық (материзацияланған), перцептивті, дауыстан сөйлеу** және **ақыл-ой** түрінде болады. Нақты заттарға немесе объектінің материалдық үлгісіне, сызбаға, кестеге, нобайға, т.с.с., қатысты әрекет ету **материалдық әрекет** деп аталады. **Перцептивті әре-**

кет оқу мазмұнын қабылдауға байланысты әрекетті білдіреді. **Дауыстап сөйлеу әрекеті** объектіні түрлендіруді дауыстап айту операцияларымен сипатталады. **Ақыл-ой әрекеті** оқу міндеттерінің ойша шешілуі арқылы анықталады.

Оқу әрекетінің **жалпылану шамасы**. Параметрдің бұл түрі әрекетті жүзеге асыруда заттың, құбылыстың маңызды қасиеттерінің анықталу дәрежесін көрсетеді.

Білім алушылардың **өзбетінше әрекет ету, оқу әрекетін жүзеге асыруда дербестік таныту шамасы**.

Оқу әрекетін **меңгеру шамасы**. Бұл параметр оқу әрекетін жүзеге асырудағы дағдылану, қарқынды, жедел орындай алу дәрежесімен сипатталады.

Оқу әрекетінің **толық, толымды болуы**. Мұнда оқу әрекетінің барлық бөліктерінің, оқу операцияларының толық қамтылуы маңызды болады.

Қарастырылған әрекет параметрлеріне байланысты студенттердің **оқу әрекетінің екі деңгейін** көрсетуге болады:

1) өнімді (продуктивті) – студент жаңа жағдаятта оқу міндетін қойып, өзбетінше шеше алады; оқу тәсілдерінің жаңа, стандартты емес түрлерін тауып, қолдана алады;

2) репродуктивті – студент оқу міндетін нұсқауға, үлгіге қарап орындайды; жаңа жағдаяттарда «байқау және қателесу» жолымен жүреді және типтік оқу тәсілдерін қолданады.

Зерттеушілер студенттердің **оқу әрекетінің сапасын анықтайтын көрсеткіштерге** мыналарды жатқызады:

- оқу әрекеті мен оқу тәсілдерінің **жалпылық** сипаты;
- оқу әрекетінің **саналы** түрде аңғарылып, **мақсат-бағдарлы** болуы;
- оқу әрекеті мен оқу тәсілдерінің **икемді** және **көп нұсқалы** болуы;
- оқу әрекетінің **өзіндік жұмыс** ретінде анықталуы;
- оқу әрекетінің **материалдық (материзацияланған), перцептивті, дауыстап сөйлеу** және **ақыл-ой** түрінде деңгейлі жүзеге асырылуы.

Сонымен, оқу әрекетінің анықталуы, теориялық тұжырымдамалары әр түрлі болғанымен, олардың ортақ тұстары да бар. Ең негізгісі, оқу әрекеті білім берудің кез келген буынында білім алушылардың танымдық және тұлғалық дамуына басты шарт болып

табылады. Сондай-ақ, барлық дерлік тұжырымдамаларда білім алушының оқу міндетін шешіп, оқу әрекетінің нәтижелі болуын оның субъектілік ұстанымымен байланыстырады. Сонда әрқашан **білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекеттің, даму процесінің субъектісі ретінде қабілетті болуы қажет.**

7.2. Студенттік кезеңдегі субъектілік дамудың психологиялық негіздері

Оқу-кәсіби іс-әрекеттегі студенттердің *субъект* ретіндегі ұстанымы олардың білім мазмұнын меңгеруінен; таным қызметін жүзеге асыру жолдары мен әдістерінен, өзіндік даму процесінен танылады. Жалпы, адам бойындағы әлеуеттерді ықпалдастырып, танытатын белсенді әрекет көзі философия, психология, педагогика ғылымдарында субъект ұғымы арқылы анықталып, негізделеді.

Әдебиеттерге жасалған талдау субъект ұғымының мазмұнында еркіндік, еріктілік жататынын көрсетті. Олай болса, субъект мәселесін жүйелі және жан-жақты қарастыру қоғамда сөз, ой мен әрекет бостандығына қол жеткен жағдайда ғана мүмкін болады. Сондықтан егеменді Қазақстанның психология ғылымдары мен практикасында субъект психологиясына арқалану жәйттары кездесе бастады: Одақ кезінде түскен гегельдік философияның сол бір дәні қазір тамырланып, бой алуда. Мәселен, педагогикалық іс-әрекет пен қарым-қатынастың субъектілік сипаты **К. М. Арынгазин, Х. Т. Шеръязданова, С. М. Жақыпов, С. Елеусізова, Б. Т. Кенжебеков** зерттеулерінде тұжырымдалады.

Қазақстан ғалымдарының зерттеулерінен субъект психологиясындағы іргелі ілімдерге арқалануымен қатар, оны өз тұжырымдамаларымен байыту да байқалады.

Субъектілік өзін-өзі тану, рефлексия ерекшеліктерімен тікелей байланысты болады. Сондықтан соңғы жылдары республиканың ағарту салаларының әр буынында жүзеге асырылып жатқан **С. А. Назарбаеваның** «Өзін-өзі тану» жобасы рухани мәдениет, шығармашылық, риясыз ізгіліктілік, әлеуметтік ортада құпталған мінез-құлық нормалары мен жеке адамның жетістіктері өзін-өзі танудың, яғни, субъектіліктің көрсеткіштері ретінде қарастыруға келіп тіреледі.

Сонымен қатар *Х. Т. Шерьязданованың* зерттеу жұмыстарында білім беру саласының болашақ мамандарына қатысты педагогикалық қарым-қатынастың ең дамыған деңгейі ретінде кәсіби қарым-қатынасты анықтап, сипаттауда субъектілік қасиеттерге арқалану арқылы қорытылады.

Ал оқыту процесінің психологиялық құрылымын анықтап, жіктеген *С. М. Жақынов* субъектілік тұрғыны басқа ұстанымдармен ықпалдастыра отырып, негізге алады.

Қ. Б. Жарықбаев еңбектерінде қазақтардың топтық және жекедара субъект ретіндегі ерекшеліктері, жалпы субъект этногенезіне қатысты қасиеттері толымды сипатталады.

Ал жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби күзiреттiлiгiн қалыптастыру мәселесiн зерттеуге бағытталған докторлық диссертациясында *Б. Т. Кенжебеков* субъектілік ұғымына жалпылай сипаттама береді. Ол субъектілікті кәсіби күзiреттiлiктiң басты компоненттерiнiң бiрi ретiнде қарастырады [45, 85-95 бб.].

Осыған орай, оқу әрекетінде болашақ мамандардың бойындағы танымдық әлеуеттерді, тұлғалық қабiлеттердi ықпалдастықпен танытуға, дамытуға деген белсенділікті түсіндіретін «субъект» ұғымын, субъект қасиеттерін талдаудың маңызы мен мәнділігі артады. Себебі, 1990 жылдардың соңынан бастап *Г. И. Аксенова, Е. Н. Волкова, Ф.Л. Мухаметзянова* сынды ғалымдардың зерттеулері арқасында «субъектілік-педагогикалық психология», «субъектілік педагогикасы» ұғымдарының пайда болуы, психология және педагогика ғылымдарында субъект парадигмасының дәйектелуі жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесін, студенттердің дамуын түсінуге мүмкіндік береді.

7.2.1. Психологиядағы «субъект» ұғымы

«Субъект» категориясының философия аясынан шығып, психологиялық теорияға кіргізілуі болашағы зор, эвристикалық іс болды. Соның арқасында кейбір іргелі психологиялық мәселелердің әдіснамалық тіректерін дәлме-дәл құруға мүмкіндік ашылды. «Субъект» категориясы әртүрлі психологиялық ұғымдарды, құбылыстарды саралап, әрі оларды ерекше жүйелікпен түсіндіруге әдіснамалық бағдар қызметін атқарады. Осыған орай, 1960-жылдары

гуманитарлық ғылымдарда *С. Л. Рубинштейннің* субъект-әрекеттік тұжырымдамасы негізінде субъектінің арнайы категориялары қолданыс табады. Әсіресе психология ғылымдарында «іс-әрекет субъектісі», «таным субъектісі», «қарым-қатынас субъектісі» (*Б. Г. Ананьев*); «субъект-субъект» қатынасы (*Б. Ф. Ломов*); «тіршілік әрекетінің субъектісі» (*С. Л. Рубинштейн*); «психикалық іс-әрекет субъектісі» (*К. А. Абульханова*) ұғымдары енгізіліп, тұлғалық даму тұрғылары дәйектелді.

Кезіндегі идеологияға орай субъект мәселесінің психологияда қарастырылуына қаншама тосқауыл қойылса да, аталмыш категория соңғы жылдары жаңа бір қарқынмен философиялық, әдіснамалық және нақтылы-ғылыми мәнге ие болғандай. XX ғасырдың соңғы онжылдығынан бастап қана психология ғылымында «субъект» категориясының жүйекұрушы рөлі байқалып, жалпыпсихологиялық ерекше сипаты аңғарылды. «Субъект» категориясының өзі үздіксіз, жоғары қарай үдемелі жетілуді, дамуды білдіреді. Осыған орай, адамды *өмір, іс-әрекет, қарым-қатынас процестерінің субъектісі* ретінде психологиялық зерттеу ғылымдағы түрлі теорияларды ықпалдастырады. Субъект талдамасы психология ғылымдарының бірлігін орнататын, сондай-ақ психологияны жаратылыстану және гуманитарлық тарамдарға айырылып, жікке бөлінуін жеңуге мүмкіндік беретін жол ретінде аса жоғары дәріптеледі [22, 94 б.]. Сондай-ақ бірқатар зерттеушілер психология ғылымдарының барлық салаларының жалпы зерттеу пәні тек субъект болатынына әбден негіз бар деп санайды [23, 18 б.]. Осы орайда психологиялық-педагогикалық ғылыми мектептерде субъект категориясына тіректелу арқылы зерттеулер жүргізу, қисынды теориялар түзу тәжірибесі баршылық. Дегенмен, көп жағдайда субъект психологиясының негізгі ілімдерін аса жалпыланған түрде қабылдау, қолдану, түсіну орын алады. Осы орайда адам баласының субъект ретінде өзгертуші, түрлендіруші, жасампаз, шығармашыл белсенділігін, осы белсенділік факторлары мен оны жүзеге асыру механизмдерін зерттеу бірқатар мәселені ашады. Ең алдымен, *субъект қазғидасы кейбір психологиялық қасиеттердің, процестер мен жағдайлардың өздігінен ғана әрекетті толыққанды анықтай алмайтынын түсіндіреді.* Осыған орай іс-әрекет пен қарым-қатынасты, өзіндік даму процесін жетілдіру және өзін-өзі өзектендіру мәселелерін зерттеуде субъект психологиясын негізге

алу қажет. Себебі, субъект тұрғысынан сыртқы ықпал нәтижесі ретінде психологиялық даму процесі толымды сипатталады және осы сыртқы ықпалдың әрқашан ішкі жағдайлармен байланысты, әрі, олардан тәуелді болатыны дәйектеледі.

Теориялық және эмпирикалық зерттеулер арқылы пайда болған жаңа сала – субъект психологиясы **С. Л. Рубинштейннің** [24] адам баласы болмысты және өзін саналылықпен жаратуға, өзгертуге, түрлендіруге қабілетті болатыны туралы басты идеясының негізінде пайда болған. Мұнда постулаттық тұжырым жасалған: **адам субъект болып дүниеге келмейді, субъект болып дамып, жетіледі.** Осы орайда ғалым әрбір адам өзін өзгерту арқылы өз тарихын жасайтынын тұжырымдайды.

К. А. Абульханова [25] ұстанымы бойынша **тұлғаның субъект ретінде қалыптаса бастауы іс-әрекетпен шарттасады.** Бұл әрі психикалық және тұлғалық қасиеттердің іс-әрекеттің талап-міндеттері мен тұлғаның өз өлшемдеріне сәйкес қайта құрылу, қайта ұйымдастырылу процесі болып табылады. Сонда субъект ерекшеліктері, әлбетте, іс-әрекетке қатысты сипатталады. Сонымен қатар қарым-қатынас та субъект белсенділігі болып табылады. Бұл түсінік адам жан-дүниесінің айрықша өзгешелігін тануға, осы орайдағы түрлі психологиялық, этно-мәдени зерттеулерге мүмкіндік жасайды.

Субъектілік қасиеттің ерекше белгісіне **әлеуметтік сипат** жатады. Адамның психологиялық жаңақұрылымдары басқалардың ықпалы арқылы дамып, жетілетіні психологияда әбден дәйектелген. Мұнда субъектілердің бірлескен іс-әрекеті сандық және сапалық жағынан да, ауқымы, тереңдігі, салдары бойынша да, табиғаттағы, қоғамдағы, жеке адамдағы өзгерістерге, түрлендірулерге пәрменді ықпал етеді. Сонымен қатар әлеумет өкілі ретінде адам өз әрекеттерінің салдарын басқалардың әрекеттерімен сәйкестендіруге, болжамдауға қабілетті болады. **Субъект басқалардың ықпалына белсенділікпен жауап қайтаруға әлеуетті келеді.** Сондай-ақ, әрбір субъект басқалар тарапынан кері байланысты дәлме-дәл қабылдай алады. Олай болса, **субъект өзі жүзеге асыратын іс-әрекет нәтижесінде өзгереді, дамып, жетіледі.** Тұлғаның өзіне субъект екендігін басқалар тарапынан жетегін кері байланыс білдіреді. Сондықтан іс-әрекетпен бірге қарым-қатынастың да тұлға субъектілігін анықтаудағы маңызы аса зор. Тұлға қарым-қатынас процесінің субъектісі ретінде әртүрлі жақтарынан **Г. М. Андреева,**

М. М. Бахтин, Э. Берн, В. С. Библер, А. А. Бодалев, Дж. Мид, А. В. Петровский, Х. Т. Шерьязданова, А. У. Хараиш және т.б. ғылыми жұмыстарында зерттеледі.

Түрлендіруші іс-әрекетпен қатар және осындай іс-әрекетті жүзеге асыруының арқасында адамның өзін-өзі өзгертуі орын алады.

К. А. Абульханова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман және т.б. зерттеушілердің еңбектерінде адамның өзіндік сана-сезімге негізделетін жалпы психологиялық дамуы субъектілікті жетілдіріп, «объектіліктен» құтылумен байланысты болатыны ашылады. *М. С. Каган* адам баласының өзін-өзі өзгертуін түрлендіруші іс-әрекеттің ерекше формасы деп анықтайды [26]. «Адам мақсаттарды және оларды жүзеге асыруға қажетті әрекеттерді еркін тандаумен анықталатын сана және өзіндік сана-сезім иесі ретінде ғана субъект болып табылады» [27, 26 б.].

Психология ғылымдарында жас ерекшелікке байланысты «Ментұжырымдамасының» айқындалуы (*Г. С. Абрамова, И. С. Кон, В. С. Мухина*, және т.б.); өзін-өзі бағалауы (*А. И. Липкина, Н. С. Неймарк*, және т.б.); мінез-құлықты өзіндік реттеу (*С. Г. Якобсон* және т.б.); өз-өзіне қатынастар жүйесі (*В. В. Столин, С. Р. Пантелеев* және т.б.), өзін-өзі өзектендіруі (*А. Маслоу*) бойынша *тұлға өзіндік сана-сезімнің субъектісі* ретінде қарастырылады.

Субъектіліктің жоғары деңгейде жетілуі өзіндік даму процесімен тікелей байланысты. Екінші жағынан, субъект өзіндік даму процесінің реттеушісі ретінде психологиялық дамуын мақсатқа лайық құра алады. Субъект ретіндегі тұлға өзінің даму мүмкіндіктерін саналы аңғаруға қабілетті. Осы орайда субъект үшін сыртқы орта ықпалы оңтайлы қабылданады; іс-әрекет, қарым-қатынас стратегиялары жетіледі. Қойылған мақсатқа жету үшін субъект психологиялық құралдарды сәйкесінше табуы, тандауы, өзіне және жағдайға байланысты лайықтауы тиіс. Осы орайда субъект тұрғысы тіршілік әрекетіне, қарым-қатынасқа қатысты студенттердің «Ментұжырымдамасын», өзіндік дәлме-дәл бағалауын, өзін-өзі іс жүзінде көрсете алуын, өз-өзіне оңды қатынаста болуын дамытуға психологиялық-педагогикалық шарт болады.

Адам баласының іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өз-өзін өзгертуге, дамытуға, жетілдіруге деген қатынасы «*субъектілік*» ұғымымен анықталады. Әдебиетте адамның сыртқы орта мен өзін-өзі

өзгертуге, дамытуға байланысты субъектілігі қабілет, әлеует, қасиет, ерекшелік, сипаттама, ұстаным (позиция) ретінде қарастырылады.

Субъектілік күрделі құрылым ретінде тікелей іс-әрекет пен қарым-қатынас процестерінде танылады, құралады, дамиды және жетіледі. Басқаша айтқанда, субъектіліктің іс-әрекет пен қарым-қатынас процестерінен тыс танылуы да, дамуы да мүмкін емес.

С. Л. Рубинштейннің субъект-әрекеттік теориясын дамытқан *А. В. Брушлинский* субъект ұғымын белсенділіктің әртүрлі формаларына байланысты әлдеқайда кең түрде анықтайды: «Субъект, яғни, өз тарихын жасаушы, өзінің өмір жолын басқарушы болу – адамның барша қасиеттерінің арасындағы аса маңыздысы. Бұл, алдымен, практикалық іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, мінез-құлықтың, танымның, жасампаздықтың және басқа да ерекше адами белсенділік түрлерінің (шығармашылық, адамгершілік, еркіндік танытатын) және қажетті нәтижеге қол жеткізудің бастамашысы болу мен іске асырылуын білдіреді» [28, 5 б.].

Субъект психологиясының мұндай қағидалық негіздері студенттердің тұлға және маман ретінде дамуын түсіндіруге мүмкіндік береді. Бірақ студенттердің іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы, өзіндік даму процесіндегі субъектілігін жан-жақты түсіндіру керек.

Іс-әрекет адамның тек белсенділік формасы ғана емес. Ол – тұлғаның субъект ретінде ниет-тілектерінің, қабілеттерінің, мүмкіндіктерінің ерекше жиынтығы. Демек, тұлғаның іс-әрекетті субъект ретінде жетілдіруі оның кез келген іс-әрекетті оңтайландыруға қабілетті болуын білдіреді.

Сол сияқты, субъектілік ұстаным негізінде тұлғаның басқалармен қарым-қатынасында «субъект-субъект» сұлбасы жүзеге асырылатындай ерекше жүйе құрылады. Тек осы жүйеде ғана қарым-қатынас жасау жағдайын, уақытты, әлеуметтік рөл мен статусты, тұлғалардың мақсаттарын, этикалық қағидаларды, дүниеге көзқарасты, ұлттық, мәдени құндылықтарды, психофизиологиялық ерекшеліктерді қатаң ескеруге мүмкіндік болады.

Қарым-қатынасты жетілдіру де «субъект-субъект» сұлбасын ұстану арқылы анықталады. Аталмыш тұрғымен қарым-қатынас жасау оған қамтылған тұлғалардың бір-бірінің психологиялық ерекшеліктерін, мақсат-мүддесін, ниет-тілектерін, бағыттылығын еске-

руді білдіреді. Алайда, қарым-қатынас процесінде басқа адаммен субъект ретінде өзара әрекет пен өзара қатынас құру аса күрделі мәселе.

Алайда, адамдар арасында кейде қорлау, озбырлық, аяусыз шеттету сияқты келеңсіз жәйттар да кездеспей қоймайды. Сондықтан субъект ретінде қарым-қатынасты рухани-адамгершілік тұрғыдан жетілдіру басты мақсат болуы тиіс. Осы орайда тұлғаның өз «Менін», ар-ожданын табан асты етпей, намысын сақтау мәселесін субъект ұстанымы негізінде шешуі де көкейтесті.

Тұлғаның субъект немесе объект ретіндегі позициясына байланысты оның өзара әрекеттестік пен өзара қатынас тәсілдері әрқалай болады. Өзін субъект ретінде сезінетін тұлға қандай қарым-қатынастың болмасын бастамашысы, ұйытқысы бола алады. Ал өзіне объект тұрғысынан қарайтындар әрқашан қарапайым орындаушы ретінде танылады.

Сондықтан *субъектілік тұлғаның іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіруге әлеуеті арқылы анықталады.*

Осы жетілдіру мүмкіндіктері арқылы тұлғаның субъектілігі толымды ашылады. Әйтпесе, тұлғаның белгілі бір іс-әрекетті тек жүзеге асыруы, қарым-қатынас жасау мәжбүрлігі белгілі бір дәрежеде белсенділік болғанымен, оны толымды субъектіліктің көрінісі деп атауға болмайды. Сондықтан, субъект ретіндегі ұстаным белсенділіктің белгілі бір формасына қарапайым ғана қамтылу тәсілі емес, тұлғаның іс-әрекетті, қарым-қатынасты, өзінің даму процесін жетілдіруі болады. Субъектілік іс-әрекеттің, қарым-қатынастың барлық құрылымдарынан, олардың міндеттерін анықтаудан, осы міндеттердің бірізділігінен, осы орайда психологиялық мүмкіндіктерді іске асырудан көрінеді. Іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, өзіндік даму процесінің жағдайлары мен талаптары, қиындықтары мен оларды шешуге қажетті күш-қуатты жетілдіру тәсілдері де тұлғаның субъектілігін танытады және дамытады.

Сонда субъектілік тұлғаның кез келген белсенділік түрлерін жетілдіруге әлеует ретіндегі күрделі психологиялық құрылым болып табылады. Олай болса, студент субъект ретінде оқу-кәсіби іс-әрекетті, қарым-қатынасты, әлеуметтік ортаға қатысты өзінің тұлғалық ерекшеліктерінің кейбірін өзгертеді, кейбірін дамытып, жетілдіреді, ал енді басқаларын қайта құрады.

7.2.2. Тұлғалық дамудың субъектілік деңгейі

С. Л. Рубинштейн бойынша субъект категориясы үздіксіз, «жогары қарай» үдемелі жетілуді, дамуды білдіреді. *К. А. Абульханова* «... кез келген тұлғаның іс-әрекет субъектісі бола алмайтындығын» жазады [25, 63 б.]. Сонымен қатар «Субъект – кемелге жету шыңы емес, тек оны бетке ұстап, қозғалу деген жалпы анықтамаға сәйкес, әрбір тұлғаның субъект ретінде қалыптаса бастауы әр шамада болады» [25, 65 б.]. Осыған орай *субъектілік үздіксіз, ұдайы дамиды құрылымдық қасиет* болатыны, субъект тұрғысының өзіндік даму процесін өзекті ету мүмкіндіктері нақтыланады.

Алайда қандай болмасын іс-әрекет шын мәнінде бірлескен іс-әрекет болғанымен, тұлғаның психологиялық дамуындағы жеке-даралық, ерекше мәнер субъект психологиясының тағы бір қағида-сымен дәлме-дәл түсініледі. Бұл қағида адамның жеке-даралығы мен жалпыға ортақ қасиеттерін бірге қарастыруға қатысты. «Әрине, адамның қасиеттері индивидтікке, тұлғалыққа және субъектілікке тек салыстырмалы түрде ғана бөлінеді, себебі олар адамның біртұтас, бір мезгілде табиғи және қоғамдық мәнін танытатын маңызды сипаттамалары болып табылады» [26, 220 б.]. Алайда, *Б. Г. Ананьев* үшін адам іс-әрекет процесі, нәтижесі және оның ең жоғары деңгейі ретіндегі шығармашылық арқылы субъект бола алса, *С. Л. Рубинштейн* ізбасарлары адам құрылымының ұйытқысы субъект деп түсіндіреді.

Түрлендіруші әрекетті жүзеге асыру арқылы адам бір мезгілде әрі субъект, әрі объект ретінде болады. Адам және әлем бірлігі жайлы шығыстық парадигмаға сәйкес көзқарастар тұрғысынан субъект объектіге қарама-қарсы мән-мазмұнға ие болмақ емес. Дегенмен адам болмыстың «біте қайнасқан» жанды бір бөлігі бола тұра оның жекеленген дербес бөлігі ретінде сипатталады. Бұл индивидтің ортамен байланыс жасауын құндылық ретінде аңғаруы; ортаның адамзат үшін мән-мағынасын түсінуі; оны құдіретті сый ретінде қабылдап және жасампаздықпен түрлендіріп, игеруі; өзін сыртқы дүниемен, әлеммен байланыста қарастырып, онымен теңгестіруі арқылы шешіледі. Сонда шығыстық парадигмаға сәйкес адамның сыртқы ортаны өзгерту, түрлендіру әрекеттеріне ізгілікті, рухани ұстаным тән. Оған қоса, *адамның субъект ретінде болмысқа ықпал етуі бір сәтте өз-өзін өзгертуге, дамытуға деген құнды қатынас та-*

нытуымен ажырамастай қатар тұрады. Осы орайда, шығыстық парадигмаға сәйкес субъект іс-әрекеті руханилықты толымды анықтайды. **В. П. Зинченко** да адамның субъект ретінде өзін және әлемді, ондағы өз орнын тануға өзгертуші, түрлендіруші іс-әрекетін, тәжірибесін, ізденушілігін руханилық деп дәйектеген [29, 275 б.]. Рухани-тәжірибелік іс-әрекет субъект жететін айрықша деңгей болып табылады. Бұл түсініктеме субъект ретінде дамудың ізгіліктік, руханилық бағытын тағайындайды. **К. А. Абульханова** [30] бойынша *тұлға субъект ретінде ғана кісіліктің, әдептіліктің оңтайлы даму деңгейіне жете алады.* Олай болса, субъектінің жоғары деңгейі адамгершілік қасиеттердің танылуымен және дамуымен анықталады. **В. В. Знаков** та субъектілікті адамның өз қылықтарын саналы аңғаруға және өз әрекеттері үшін жауапкершілікті ерікті түрде, рухани-адамгершілік тұрғысынан өз мойнына алуға мүмкіндік беретін тұлға сипаттары арқылы анықтайды [31]. Оның ұстанымынша, басқалармен өзара әрекеттестікте саналы, рухани сенім негізіндегі тәсілдерді қолдануға дербес шешім қабылдай алатын ерікті адамды ғана субъект деп атау қажет.

Сонда, психологиялық мәдениетті игермеген, рухани-адамгершілік құндылықтарды қабылдамаған, ізгіліктік ұстанымы жетілмеген адамдарда белсенділік, дербестік, бастамашылық сынды субъект қасиеттері ешқашан біртұтас болып ұйыспайды. Мұнда тек субъект функцияларының кейбір жеке-дара тұстарына ғана екпін түседі де, олар адамның жан-дүниесінен, тұлғалық сапаларынан, мінез-құлқы мен жүріс-тұрысынан жоталанып, біржақты, яғни адамның өзі үшін ғана мәнді қасиет немесе әдет сияқты ерекше көрінеді. Бұл жағдайда кейбір жеке психологиялық құбылыстардың үстем ықпалы орын алып, адам өмірін өзінің кереғар, адамилықтан аулақ мазмұнына бағынышты етіп қояды. Маниакалдык жағдайлар, түрлі фобиялар, клептоманиялық, зомбилық құбылыс, агрессия мен девианттылық формалар, гемблинг-тәуелділік, эгоистік қатынастар т.с.с. осыған барынша көрнекі мысал болады. Басындағы мұндай ауытқушылық жағдайында адам өз-өзіне еркі жүрмей, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау мүмкіндіктері жоғалып, тәуелді кейіпте күй кешеді. Осындай біржақты, тұтастығы жоқ, адами тұрпатқа жат, ауытқуға ұшыраған белсенділік, дербестік, бастамашылық қасиеттер субъектілік ерекшеліктің бір түрі емес. Бұл психологиялық дамудағы ауытқу *бейсубъектілік* деп анықталады.

Сондай-ақ ақкөңілдік, мейірімділік, ізгіліктілік, білімділік жоталы болғанымен, өзінің «Мен» бейнесін идеалды деп қабылдайтын кейбір адамдағы тұлғалық деформациялар да бейсубъектілік құбылыс болады. Олай болса, толымды субъект өз тіршілігінде, іс-әрекетінде, қарым-қатынасында мөлшер, шектілік қағидасын басшылыққа алуға әлеуетті болады. Өзгертуші, түрлендіруші іс-әрекетінің аясын субъект өзі таңдап, өзі тағайындайды; және қоғамдағы моральға тіректеліп, өз субъектілігінің салдарын бағалайды.

К. А. Абульханова іс-әрекет субъектісі бола алған тұлғаның сапалық өзгерістерін қарастырып, адам бойында өтетін трансформациялардың үшеуін ажыратады.

Біріншіден, барлық жан қуаттары (психикалық процестер, қасиеттер, қабілет, кейіп) тұлғаның өмірдегі тірлігі мен іс-әрекетін қамтамасыз ету құралы ретінде қолданылады.

Екіншіден, барлық жан қуаттары тұлғаның іс-әрекетіне бағынышты болатын жеке-даралықтың композициясын құрайды.

Үшіншіден, тұлға субъект деңгейіне жеткеннен кейін, ол бойындағы өз шамасына, қабілеттері мен мүмкіндіктеріне қарамастан өмірдегі және іс-әрекеттегі өз стратегияларына арқалана бастайды. Міне, сондықтан, өмір сүру мағынасынан айырылып қалған адам өзінің ерік-күшін, зерде-зиятын, қабілеттерін іс-әрекет пен өзін-өзі жүзеге асыру үшін қолдана алмайды. [25, 686.]. Сонымен, **К. А. Абульханованың** анықтауы бойынша *субъект үйлесімді, өзін-өзі жүзеге асыратын, иерархиялық дамуда биік бір белеске жеткен тұлға болып табылады.*

Құнды қатынастар арқылы анықталатын субъектілік өзіндік даму арқылы ұдайы жетіледі. Мұнда рухани-адамгершілік қасиеттерді қабылдау, өз бойында дамыту да тұлғаның субъектілік ұстанымының өзекті болуына байланысты екені сөзсіз.

7.2.3. Қатынас – субъектіліктің анықтаушы

Субъектілік ұстаным саналы түрде жүзеге асырылатын қатынас болып табылады. Бұл студенттің субъект ретінде іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өзіндік даму процесін жетілдіруі мақсат қою, мағына беру, эмоциялық жай-күйді саналы түрде реттеу сияқты

саналылық деңгейлеріне байланысты болатындығын білдіреді. Осыған орай студенттің өз оқу-кәсіби іс-әрекетінің максатын, нәтижелерін және өзін өзгерту, жетілдіру процесін саналы аңғаруы оның субъектілігінің даму деңгейін анықтамақ. *Өзіндік бағаның, өзін-өзі танудың, өзін-өзі бақылаудың, өзіндік реттеудің және т.б. өзіндік сана-сезімнің құраушыларының болуы субъектінің объектіден өзгешелігін көрсетеді.*

Тұлғаның субъектілік таныту формасы ретінде *В. Н. Мясищев* пен оның ізбасарлары қатынастарды әлдеқайда тереңірек қарастырады. *В. Н. Мясищев* тұжырымдамасында тұлға өзі басынан өткізген, субъективті мәнділігі жоғары, терең эмоциялық із қалдырған қатынастардың субъектісі ретінде сипатталады. Ол адам қатынасын «оның әрекеттерінен, реакцияларынан және жай-күйінен танылатын, объективті ақиқаттың әр түрлі жақтарымен саналы, таңдамалы, тәжірибеге негізделген, психологиялық байланыс» [32, 48 б.] – деп түйеді. Мұнда адамның әлемге, басқаларға және өз-өзіне қатынасы ерекше ажыратылады. Ғалым «*басыңқы қатынас*» ұғымын енгізіп, дәйектеу арқылы онымен тұлғаның мәнді сипаты, өмір мағынасы жайлы мәселелерді байланыстырады. Басыңқы қатынас адамның ниет-тілектерінен, мүмкіндіктерінен, әрекеттерінен көрінеді. *В. Н. Мясищев* тұлғаның басқа адамдарға қатынасын аса маңызды деп қарастырады. Егер басқаларға деген қатынастың адам үшін құнды болмауы, ізгі-рухани негізге арқаланбауы орын алса, онда адамның субъектілік деңгейге жетуі жайлы мәселе шешусіз қалмақ. *С. Л. Рубинштейн* басқа адамдарға деген қатынасты «адамзат өмірінің өзегі» – деп бейнелеп келтірген [33, 262 б.]. Осы мағынадағы адамның басқаларға қатынасы ортаға да, өзіне де қатысты өзгерту, дамыту, жетілдіру анықтаушы болады. Демек, адамның басқаларға қатынасы кез келген іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өзіндік даму процесін жүзеге асыру ғана емес, оларды жетілдіру әлеуетін танытады.

Б. Ф. Ломов [34, 334 б.] субъектілік тұлғаның өзі қамтылатын әртүрлі деңгейдегі әлеуметтік жүйелерге қатынасы арқылы ашылатынын тағайындаған. Осы орайда субъектілік әлеуметтік қатынастардың мазмұнын, олардың дамуындағы тұлғаның рөлін және алатын орнын бейнелейді. Сондай-ақ субъектілік тұлғаның қоғамдағы ұстанатын позициясын көрсетеді. Субъектіліктің басты бір

формасы ретінде тұлға қатынастары белсенділіктің өзіндік деңгейімен сипаттала алады.

Л. И. Анцыферова [35] тұлға қатынастарын *реципроктілі* деген. Адам өз тарапынан ғана қатынас жасамайды, ол өзіне деген басқа адамдардың да қатынасын ескеріп, жинақтайды. Сондықтан субъектілік жеке-дара тұлға қасиеті болып қоймайды. Олай болса, кез келген тұлға өз субъектілігінің жалғыз ғана иесі емес. Адамдар арасындағы қатынас субъектілік дамудың шарты болып табылады. Осы орайда өзара қатынас сипатын зерттеу субъектіліктің реципроктілік ерекшелігін айқындайды. Қатынастардың реципроктілігі **А. В. Петровский** мен **В. А. Петровский** [36] анықтаған, біреуді басқа адамның идеал ретінде өзінше көрсетуін (бейнелеуін, қайталауын) білдіретін *«бейнеленген субъектілік»* ұғымына мағынасы жағынан бара-бар келеді. Мұнда, «бейнеленген субъектілік» тұлғаның басқалармен байланысын аңғаруды білдіреді. Бейнеленген субъектілік басқа адамдарда субъектінің жалғастық табуын түсіндіреді. Сонда бұл бірлескен іс-әрекет жағдаяттарын түрлендіре өзгертудің негізі болып табылады. **В. А. Петровский** тұжырымдамасында субъектінің басты қасиеті ретінде түрлендіре өзгертетін белсенділігі аталады. Бұл түсінік бірлескен іс-әрекет пен қарым-қатынастың субъектілік даму үшін алғышарт екенін дәйектейді. Осыған орай, субъектілігі жоғары дәрежедегі қандай да бір тұлғаның басқаларға «бейнеленуі», олардың көзқарастарының, дүниетанымының, қатынастарының, ұстанымдарының оңды өзгерісіне ықпал етпей қоймайды.

Тұлға қатынастарын 1) басқаларға құндылық ретінде қарап, оны іс-әрекет, қарым-қатынас субъектісі ретінде қабылдауы; 2) өзіне құндылық ретінде қарап, өзін іс-әрекет, қарым-қатынас, даму процесінің субъектісі ретінде қабылдауымен анықтау қажет. Егер осы компоненттердің бірінің мазмұны өзгерсе, мәселен, біреу өзін басқа тұлғамен өзара әрекеттестік немесе өзара қатынас кезінде объект ретінде ғана қабылдаса, онда осы өзін қабылдаушы адам ғана емес, ол қарым-қатынасқа түскен тұлғаның да субъект дәрежесіне жетпегендігі көрінеді. Әрине, бұл тұлғаның субъектілігі мүлде дамымаған деген емес, тек оның кез келген адами белсенділік формаларында субъект дәрежесіне жете бермейтінін білдіреді.

Әртүрлі қатынастардың жиынтығы субъектілік қасиеттердің, ерекшеліктердің негізі болып табылады. Яғни, субъектілік әр түрлі тұлғалық және психикалық құрылымдардың ықпалдасу нәтижесі болады. Сонымен қатар, субъектілік тұлға бойында жаңа психологиялық құрылымдардың дамуына негіз болады. Мәселен психологиялық даярлық субъектілікке негізделеді [37-38].

Олай болса, *субъектілік – тұлғаның психологиялық қасиеттерінің, мүмкіндіктерінің әлдеқайда маңызды жүйе ұйыстырушы қасиеті*. Ол адамның өз мүмкіндіктерін өзекті етуге, жүзеге асыруға деген қабілеттен және соның арқасында түрлі қатынастарды құруға деген әлеуеттіліктен білінеді. Субъектілік қасиет адамның небір таңдаулар жасауын, мақсаттар қоюын, міндеттер қабылдауын, қарым-қатынас пен іс-әрекетті оңтайлы дамытуын, жетілдіруін қамтамасыз ететін бірден-бір ахуал болады. Осы орайда субъектілік ерекше бір әлеуетті қасиет ретінде мәселелік жағдаяттарды жеке адамның өзі шешуі үшін бар мүмкіндіктерін, қуатын жұмылдыруын қамтамасыз ете алуымен анықталады. Сондықтан субъектілік ұстаным психикалық процестерден, қасиеттерден, жай-күйлерден бастап мінез-құлыққа, әрекетке дейін барлығының даму, жетілу шарты болып табылады. Осы орайда субъектіні адамның әрқилы қасиеттері мен көптеген қатынастары айқындалатын және дамитын шын мәнісіндегі функциясы ретінде түсініп, қарастыру керек. Олай болса, қатынастар жүйесі нақты бір субъектіні, субъект ерекшеліктерін танудың, сипаттаудың әрі шарты, әрі құралы ретінде алынады.

Белгілі бір қатынастарды жүзеге асыру арқылы студенттер өзін танытады, өзін-өзі дамытып, өз өміріне өзі мән-мағына береді. Ал, қатынастардың неғұрлым күрделі және әрқилы болуынан субъект ретінде студенттің де соған сәйкес даму, жетілу дәрежесі айғақталады. Түрлі қатынастарды жүзеге асыруы олардың кейбір, жеке емес, бірнеше – таным, қарым-қатынас, іс-әрекет сияқты белсенділік формаларында субъект бола алатынын көрсетеді.

Сонымен, субъектілікті «қатынас» ұғымы арқылы анықтау студенттердің іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өзін өзгертуге, дамытуға, жетілдіруге деген қабілетін, әлеуетін, қасиетін, ерекшелігін, сипаттамасын, ұстанымын қамтып, толымды бейнелей алады.

7.2.4. Қайшылықтарды шеше алу – субъектіліктің басты өлшемі

К. А. Абульханова қайшылықтарды шеше алудағы мүмкіндіктерді субъект категориясының анықтаушы ретінде қарастырады. «...өмір жолының субъектісі ретіндегі тұлғаның қасиеттері оның өз өмір жолын ұйымдастыру, құру кезінде пайда болатын **қайшылықтарды шешу тәсілінен** (Бөліп көрсеткен – К.А.А.) көрінеді» [30, 25 б.]). Ол «субъектінің қайшылықтарды шешуші ретінде анықталуы шешім қабылдаудан қашқалақтайтын тұлғаның деформацияға, деградацияға, фрустрацияға ұшырай бастауын түсінуге мүмкіндік береді» – деп түйеді [25, 68 б.]. Олай болса, **субъект өлшемі ретінде қайшылықтарды шешуге қабілеттілік алынады**. Ал мұндай қабілет болмаса, онда тұлға субъектілікке қол жеткізе алмайды немесе субъект мәртебесінен айырылып қалады.

Тұлғаның қандай болмасын мәселелерді субъект ретінде шешуі өз бойындағы психологиялық қасиеттерді жасампаздықпен дамытып, жетілдіреді. Ал, осы белсенділіктің **таңдамалы** болуы және оның даралық негіздегі **нәтижелілігі, баламалылығы** тұлғаның тек субъект ретіндегі әрекетін сипаттайды. Мұнда тұлғаның өзін-өзі ұйымдастыру, құру және реттеу деңгейлері басты мәселе болып табылады. Сондықтан *К. А. Абульханованың* тұлғаны субъект ретінде қайшылықтарды шешу бойынша анықтауы оның субъектілік дамудың ең жоғары деңгейіне сәйкес екенін көрсетеді. Тұлға осы деңгейде ғана өзін-өзі жүзеге асыруға психологиялық тұрғыдан даяр болады. Бұл адамның өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылысы жайлы гуманистік тұрғы (*А. Маслоу, К. Роджерс*) түсініктеріне де тепе-тең келеді.

Субъектілікті *А. Г. Асмолов* [39] іс-әрекеттің ішкі жоспарын ашатын жүйелі сипаттама ретінде қарастырады. Ол субъектіліктің ең жоғары формасына **тұлғалық мағынаны** жатқызады. Адам өзіне өз іс-әрекетінің субъектісі ретінде қараса, онда, осы іс-әрекетті жүзеге асыру сипаты тұлғалық мағынаға берілген мәселені шешу сипатына айналады. Олай болса, мәселені шешуге байланысты субъектіліктің даму деңгейі анықталады. Сондықтан қайшылықтарды шешу мағынаға ие болып, тұлға субъектілік дамудың жоғары деңгейін таңытуы үшін, бұл қайшылықтар оның өз іс-әрекетіне, қарым-қаты-

насына қатысты болуы тиіс. Нақты бір мәселелік жағдаятты шешуге қатысты субъектіліктің ерекшелігін *«жағдайдан тыс субъектілік»* ұғымы дәлме-дәл анықтайды [36]. Тұлға субъектілігі тұрақты және әлеуетті қасиетке айнала алады деген жорамалымызға жағдайдан тыс субъектіліктің анықталуы негіз болады.

Субъектіліктің ерекше құрылым ретіндегі өзгешелігі іс-әрекет, қарым-қатынас аясындағы мәселелік жағдаяттарды тұлғаның дербес түрде жауапкершілікпен, белсенділікпен, шығармашылықпен шеше алу мүмкіндігінен көрінеді. Олай болса, *субъектілік іс-әрекетті, қарым-қатынасты бақылау, реттеу, жасампаздықпен жетілдіру, дамыту процестерін қамтамасыз етеді.*

Мәселелік жағдайды шешу тиімділігін тұлғаның оған субъект ретіндегі қатынасы анықтайды. Себебі, қайшылықты жағдай, оны шешудің әдіс-тәсілдері мен жолдары және осы орайдағы кез келген ақыл-кеңес, нұсқау, көмек ішкі ахуалмен үндессе ғана өзіндік дамудың, жетілудің пәрменді құралы болады. Субъектінің белсенді рөлін сипаттайтын осынау маңызды қағидалық шарт жоғары мектепте студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетін ұйымдастыруға негіз болуы тиіс.

7.2.5. Субъектілік дамудың ерекшеліктері

А. В. Брушлинский ішкі ахуал арқылы ғана сыртқы себептердің әсер етуін даму негізі ретінде тұжырымдай келе, осы «ішкі ахуалдың біртұтас жүйесін субъект белсенділігінің сан-алуан түрлері мен деңгейлері құрайды» – дейді [40; 344 б.].

Сонымен қатар, *С. Л. Рубинштейннің* еңбектері мен оның ғылыми мектебінде субъектіліктің өзекті болу жағдайы мен механизмдері пайымдалған: тұлғаның даму сатысына сәйкес қалыптасқан ішкі ахуалы сыртқы себептермен ғана анықталмайды, оның өзі сыртқы өзгерістердің негізі бола алады.

Дамудың жалпы сипатын қазіргі психологияда субъектінің даму кезеңдерін ажыратып, негіздейтін ұстанымдар аңғартады. *В. В. Селивановтың* [41] пікірінше, адам психикалық белсенділіктің және кез келген іс-әрекеттің субъектісі болып қалыптасуы үшін оның ақыл-ой әрекеті басты рөл атқарады. Сонымен бірге, *В. В. Се-*

ливанов субъектінің көпдеңгейлі табиғаты мен көпқырлы көріністерін оның басты сипаттамасы ретінде бекітеді. Бұл субъектіліктің деңгейлі дамуын, әралуан қасиеттерді ықпалдастырушы қызметін көрсетеді.

Сондай-ақ, субъектілік негізін, табиғатын анықтауға қатысты *Е. А. Сергиенконың* [42] көзқарасы назар аудартады. Ол субъектілік дамуға байланысты тұлғаның сатылы дамып, жетілетінін тұжырымдайды.

Тұлғаның белгілі бір даму кезеңдеріне сәйкес субъектілік тәжірибенің түрліше жинақталып, шегенденуі жайлы психологиялық зерттеулер назар аудартады. Мәселен, *А. К. Осницкий* субъектілік тәжірибені қызығушылықты, адамгершілік нормалары мен қалауларды, идеалдарды, сенімдерді қалыптастырумен байланысты құнды тәжірибе; өзі және өзімен байланысты барлық ықпалдар жайлы рефлексия тәжірибесі; адамның өз мүмкіндіктеріне бағдарлайтын үйреншікті белсенділік тәжірибесі; адамның жағдаятты және өз мүмкіндіктерін түрлендірудің нақты құралдарын қамтитын амалданған тәжірибе және істестік тәжірибесі деп жіктейді [43]. Тәжірибенің барлық құраушылары жеткілікті түрде қалыптасқанда, субъектілік мінез-құлық, жүріс-тұрыс орын алады. Ал, *Г. И. Аксенова* [44] субъектіліктің танылып, дамуын жас кезеңімен кесімді түрде шектеуге келіспейді.

Субъектілік қасиеттің жоғары дәрежеде дамып, жетілуін әлеуметтік жүйе түпкілікті анықтайды. Субъектілік ерекшеліктерді іс-әрекет және қоғамдағы мәдениет негіздерімен байланыстыру жөн. Осыған орай, субъектіліктің жалпыадамзаттық құндылыққа бағдарланатын, адамгершілік-этикалық және эстетикалық негіздегі құраушылары да анықталады. Мұнда белгілі бір әлеуметтік ортаның құндылықтарын, нормаларын және мұрат-мүдделерін қабылдайтын кез келген жеке адам *ұжымдық (топтық) субъект* тұрғысынан белсенділік таныту ерекшелігіне ие болмай қоймайды. Олай болса, субъектілікті адам баласының тарихи даму нәтижесі, әлеуметтік-мәдени детерминант ықпалы ретінде түсіну керек. Осы орайда, субъект ретінде дамып, жетілу үшін адамдар арасындағы қарым-қатынас аса мәнді, маңызды рөл атқарады. Сонда, субъектілікті дамыту психологиялық және педагогикалық ықпал ретінде анықталады.

7.2.6. Субъектілік қасиеттер

Субъектілік тұлғаның қандай да іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өзіндік даму процесін дамытып, жетілдіруге деген қатынасын өзекті ететін элеуетті, **бір тұтас динамикалық психологиялық құрылым** (қасиет, ерекшелік, мүмкіндік, ұстаным) ретінде анықталады.

Субъектілік құрылымдық талдауды барынша қажет етеді. Бұл қасиеттің құраушылары өзара байланысты болады. Құраушылардың бірі өзекті болған жағдайда ол міндетті түрде басқаларын да өзімен сабақтастырып, «ілестіре жүреді». Бұл субъектілік құрылымның **бір тұтастық** ерекшелігін көрсетпек.

Осыған орай, іс-әрекетті, қарым-қатынасты, танымды саралап бөлуге, сондай-ақ, адамның өз өмірін «өзінің жасауы», яғни өмір жолын өзінің таңдауы мен «ұжымдық субъект» феноменіне [46, 28 б.] негіз болатын субъект өлшемдерін нақтылау керек.

Психология ғылымында субъект құрылымына бірауыздан **белсенділік, бір тұтастық және дербестік** қасиеттері кіргізілетіні белгілі. Ал субъектіге **биік рух, адамгершілік, ізгілік қасиеттері** тән болатыны да анық (**С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова**, және т.б.). Сондай-ақ әдебиетте тұлғаның субъект дәрежесіне жетуін танытатын **субъектіліктің мәндік сипаттары** жинақталған. Оларға мына қасиеттер жатады:

- 1) белсенділік;
- 2) психологиялық қасиеттердің тұтастығы, ықпалдастығы;
- 3) психологиялық қасиеттердің жүйелігі;
- 4) дербестік, автономдық;
- 5) саналылық;
- 6) жасампаздық;
- 7) имандылық, ізгіліктілік;
- 8) рух күші;
- 9) жауапкершілік;
- 10) қайраттылық, жігерлілік;
- 11) бастамашылық;
- 12) өзіне сенімділік және басқаларға сенім артуға қабілеттілік;
- 13) өз тағдырының, өмір жолының авторы бола алу;
- 14) дүниені тану мен өзгертіп, түрлендіруге қабілеттілік;
- 15) әлеуметке бағдарланған белсенділік;

16) шығармашылыққа қабілеттілік;

17) өзін-өзі тануға, өзін-өзі реттеуге, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі өзектендіруге қабілеттілік;

18) психологиялық қасиеттерді, процестерді, жай-күйді өзекті ете алу;

19) іс-әрекеттің белгілі бір түрлерін меңгеріп, оларды жетілдіре алу;

20) өмір сүру мен іс-әрекетте жеке-даралық сипаттағы стратегиялар мен мәнерлерді қолдана алу, яғни бірегейлікпен танылу;

21) өз болмысымен басқа да адамның болмысын, оның даралығын, құндылығын күшейте алу;

22) басқа адамды субъект ретінде қабылдауға, түсінуге қабілеттілік;

23) қарым-қатынасты диалогтік (субъект-субъект) негізде құруға, жетілдіруге қабілеттілік;

25) қайшылықтардың қандайын да шешуге қабілеттілік.

Әрине, бұл тізімде субъектінің барлық қасиеттері түгелімен қамтыла қоймағаны анық. Бірақ осылардың өзінен-ақ, субъектінің белсенді түрде әрекет жасайтыны, дүниені тани алатыны, сана мен ерік арқасында өзін, іс-әрекетті, қарым-қатынасты үздіксіз дамытып, жетілдіретіні және өз мәселелерін өзі шешуге қабілетті екені көрінеді. Сонымен қатар бұл қасиеттер тізімі субъект бойында шыннай және идеалды, субъективті және объективті, сана мен іс-әрекет, материалдық пен руханилық, дискреттік пен үздіксіздік, аффектілік пен зияттылық сынды көптеген дәстүрлі қайшылықтардың тоғысатынын және субъект қашанда олардың үйлесімді қызметін, өзара байланысын, өзара әрекеттестігін, бірлігін қамтамасыз ететінін аңғартады. Олай болса, субъектілікті ықпалдасқан құрылым ретінде түсінген жөн.

Әдебиеттерге жасалынған талдау субъектілік қасиеттердің мазмұны, сипаты бір мәнді анықталмайтынын көрсетті. Субъект ретінде дамуды сипаттайтын негізгі, жүйеұйыстырушы ерекшеліктері бар атрибутивтік қасиеттер бар.

Белсенділік. Субъектіні сипаттауда алдымен белсенділік ұғымы қолданылады. Осы орайда оның әртүрлі мағынасы бар. Бәрінен бұрын ол тұлғаның, топтың, әрекеттің, мінез-құлықтың, іс-әрекеттің, қарым-қатынастың аса маңызды, нақтылы сипаттамасы, қасиеті, сапасы болып табылады. Әдетте бұл мағынадағы белсен-

ділік қасиет ретінде енжарлыққа қарама-қарсы қарастырылады. Гегельдік ілім негізінде *белсенділік субъектіге имманентті*. Нақтысында, субъект белсенділіктің бағытын өзгертеді, арттырады, төмендетеді, ұйымдастырады. Әрине, субъект дәрежесіне жетпей-ақ тұлға аталмыш белсенділік формалары арқылы ақиқатпен өзара әрекеттестікте болады. Бірақ ол эмпирикалық, стихиялық сипат алады. Тек субъект іс-әрекеті, қарым-қатынасы, танымдық және тұлғалық даму процестері стратегиялық бағытпен жүзеге асырылады.

Белсенділік субъектінің атрибутивті, одан қалмайтын белгісі болып табылады. Субъект ұғымын қолданатын психология мен педагогика ғылымдарының барлық саласында осы қасиет қарастырылады. Бұл субъект психологиясы жайлы әртүрлі ұстанымдардың, тұрғылардың, түсініктердің қиылысу «нүктесі» сияқты. Субъект ұғымын әртүрлі шетелдік, ресейлік ғылыми бағыттардың анықтауларына *Л. И. Анцыферова* талдама жасап, қорытындылау арқылы базалық қасиетті «адамның ортамен, қоғаммен өзара әрекеттестігінің басты себепкері, бастамашысы бола алуға қабілеттілігінде» [47, 29-30 б.] деп береді. Сонымен қатар, ғалым субъектіге әртүрлі ішкі және сыртқы белсенділіктер тән болатынын сипаттайды. Мұндай түсінік тұлға психологиясындағы психоаналитикалық бағыттың өкілдері *А. Адлер, К. Роджерс, К. Хорни* және т.б. көзқарастарына да тән. Субъект белсенділігі саналы түрде ғана іске асырылады. Себебі субъект «тек рефлексия барысында өз мақсаттарын, яғни іс-әрекет, қарым-қатынас, мінез-құлық, жасампаздық және басқа да белсенділік формаларының мақсаттарын алға қояды және жетілдіреді. Осыған орай ол өзінің мотивтерінің, жасайтын әрекеттері мен қылықтарының тым болмағанда кейбірін саналы аңғарады» [48, 20-21 б.].

К. А. Абульханова зерттеулерінде субъект өз белсенділігі нәтижесінде қарама-қайшылықтарды тудырудың және оларды шешуге қабілеттіліктің қайнар көзі ретінде қарастырылады. Осыған орай белсенділік іс-әрекет пен қарым-қатынас процестеріне бастамашы болып, мақсатқа сай нәтиже алуды үйлестіре алу; осы іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіру арқылы тұлғаның өзін де, өмірін де, ортаны да өзгертіп, дамыту қабілеттері ретінде қарастырылады.

Дербестік. Тұлға субъект ретінде *мақсаткерлікпен* жеткілікті сипатталады. Субъектілік тұрғыдан алға қойылатын мақсат қашан-

да ерікті, еркін, дербес болмақ. Олай болса, **дербестік** субъектінің маңызды бір қасиеті болып табылады. Дербестік өзекті болғанда ғана тұлға өз өмірінің билеушісі бола алады. Ал, **субъект ретінде танылу және даму осы дербестік қасиеттің бітісін көздейді**. Дербестік негізінде субъект іс-әрекеті, қарым-қатынасы креативтілікпен жетілдіріледі. Ең бастысы, субъектінің өзіне құнды қатынасын және қоршаған ортаға қатынасының рухани-адамгершілік негізге тіректелуін де оның дербестігі, еріктілігі анықтайды. Сонымен қатар, дербестік қасиет тұлғаның көптен бірін ғана тандап, таңдалған объект пен өз субъектілігіне құнды қатынас таныту мүмкіндігін білдіреді. Олай болса, құндылық бағдар субъектілік қасиеттердің анықтаушы болатындығы осы жолмен де дәлелденеді.

Жауапкершілік. Субъектінің дербес түрде мақсат қойып, оған жету жолын таңдауы мен осы орайдағы әрекеттері оның **жауапкершілік** қасиетін өзекті етуге, дамытуға ішкі алғышарты болып табылады. Олай болса, тұлғаның ішкі ниет-тілектерімен, қажеттіліктерімен, мақсатымен, бағыттылығымен шарттасатын жауапкершілік субъектілік ұстанымның тағы бір құраушысы болады. Жауапкершілік арқылы тұлғаның субъектілігі анықталады. **Жауапкершілік міндетті түрде тұлғаның рухани-адамгершілік қасиеттері мен құнды қатынастарын айқындайды.** «Жауапкершілік тұлғаның ішкі құндылықтарын топтың, ұжымның және қоғамның саяси-моральдік құндылықтарымен, мораль нормаларымен және құқықтарымен сәйкестендіруге бағытталады» [49, 8 б.]. Осы орайда тұлғаның іс-әрекетті, қарым-қатынасты жауапты түрде атқаруы емес, жауапкершілікпен жетілдіруі ғана олардың субъектілік ұстанымын анықтамақ. Себебі, тұлғаның іс-әрекетті, қарым-қатынасты атқаруы, жүзеге асыруы сыртқы мақсатпен анықталуына байланысты. Мұндай атқарушылық **Г. С. Батищев** айтқандай, тұлғаның өз жауапкершілігін басқаларға арта салып, өз іс-әрекетінің салдарларын бақылаудан бас тартуын, дербестіктен, еркіндіктен айырылғандығын көрсетеді [50]. Сондықтан, тұлғаның субъектілігі іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруден белгілі болады.

Ықпалдастық. Субъектіге тән болатын психологиялық қасиеттердің біртұтастығы **ықпалдастық** ерекшелік ретінде анықталады. Ықпалдастық тұлғаның барлық қатынастарын өзара қайшылықсыз үйлестіріп, жүйе түрінде жүзеге асыруға мүмкіндік алатын басты белгісі болады.

Себебі, тұлға ерекшеліктері үшін ықпалдастық, үйлесім аса мәнді. Субъектілік қана іс-әрекетте, қарым-қатынаста мәнді қасиеттерді ықпалдастырып, олардың арасындағы байланысты тағайындайды.

Субъектілікті анықтайтын әрмодальді тұлғалық, танымдық пен кәсіби мәнді қасиеттердің және мінез-құлықтың өзара сәйкестігін субстанциялық деп атайды. Осыған орай, субъектілікті тұлғаға тән барша қасиеттердің, мінез-құлықтың біртұтас психологиялық функция ретінде бірігуіне байланысты әрі осы бірігуге негіз болады деп қарастыру керек. Басқаша айтқанда, субъектілік арқылы ғана психологиялық қасиеттердің, мінез-құлықтың тұтасуы мүмкін болмақ. Субъектілік ықпалмен осындай бірігу негізінде жаңа бір қасиеттің, мінез-құлық көрінісінің пайда болуы немесе бұрынғы мінез-құлықтың, қасиеттердің оңымен өзгеруі байыпталады.

Сонда, *субъект адамды әлдеқайда кеңінен, жан-жақты, оның табиғи, әлеуметтік, жеке-психологиялық қасиеттерінің бірлесе, бөлінбей дамуын анықтайды.* Субъект ретінде дамуды А. В. Брушлинский [28] адамның табиғи және әлеуметтік қасиеттерінің арақатысы бойынша балалық шақтағы қатынастардың ерекшеліктерімен байланыстырады. Баланың, жеткіншектің сыртқы ортадан өзін бөлу (шеттетіп емес!) және оны әрекет, таным, жасампаздық т.с.с. объектісі ретінде өзін оған қарама-қарсы қоюы арқылы; табиғи және әлеуметтік қасиеттердің бөлінбейтін, дизъюнктивті емес бірлігі бойынша субъектілік қасиеттер пайда болады. Сондықтан, субъект психологиясының тірек идеялары әртүрлі мінез-құлық, жүріс-тұрыс, іс-әрекет сынды белсенділік формаларын түсіндіруге бірден-бір негіз бола алады. Ол адам болмысын әлдеқайда кеңінен қамтиды, оның барлық қасиеттерінің біртұтастығын бейнелеп, жалпылайды. Сонда, субъектілік тұрғы бойынша тұлға бойындағы әрбір психологиялық қасиеттің жеке алынған талдамы олардың жинағымен үйлесімді түрде сәйкес келуі керек. Сондықтан, субъектіге қасиеттердің біртұтастығы, толымдылығы тән. Оның себебіне субъектілік қасиеттердің барлығының да «шығу тектері» бір – өзара әрекет және өзара қатынас негізінде дамуы; осыған орай, олардың бір-бірімен байланысты, үйлесімді болуы жатады.

Олай болса, субъектіліктің маңызды сипаттамасы болатын ықпалдастық іс-әрекетте, қарым-қатынаста және оларды жетілдіруде мәнді болатын тұлғалық қасиеттерді өзара сәйкестендіреді. Соның

арқасында субъектілік ұстанымды құрайтын басқа да қасиеттер өзекті болып, дами алатыны шығады.

Сонымен, субъект психологиясының негізгі ілімі бойынша, субъект ең жоғары деңгейдегі белсенділік, дербестік, тұтастық, әлеуметтік таныта алатын тұлға болып табылады. Субъект – тұлғаның өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі құру ерекшеліктері; іс-әрекетті жүзеге асыру үшін ішкі және сыртқы ахуалдарды үйлестіру тәсілі; іс-әрекеттің объектілік және субъектілік мақсаттары мен міндет-теріне орай барлық психикалық процестерді, қасиеттерді, кейіпті, байланыстыру орталығы. Осындай біртұтастық, ықпалдастық, бірлік сипат субъектілік қасиеттердің *жүйелі* екендігін көрсетеді. **А. В. Брушлинский** субъект тұтастығын адам дамуының барлық кезеңдеріндегі табиғи және әлеуметтік қасиеттердің ажырамас байланысымен түсіндіреді.

7.2.7. Субъектілік қасиеттердің көпөлшемділігі

Субъект тұлғаның әрекеттік, шығармашылық, ерікті, реттеушілік негізін танытатын ықпалдастықтың, жалпылаудың әлдеқайда жоғары деңгейі болып табылады. Субъект мәні шығармашылық белсенділікке, қатынастар жүйесін саналы аңғаруға, қоршаған орта мен өзін түрлендіріп, өзгертуге, біртұтастық танытуға қабілеттілік арқылы көрінеді. Субъект адамның барлық нақты қасиеттерін, жандүниесін бір жүйеге біріктіреді. Мұнда **А. В. Брушлинский** пікірінше *тұтастық, бірлік, ықпалдастық* субъектінің барлық, тіпті, өзара қайшылықты және үйлесе алмайтын да қасиеттерін бір жүйеге ұйыстыратын негіз ретіндегі оның аса маңызды ерекшеліктері болып табылады [51, 6 б.].

Осыған орай бірқатар ілімдерде *субъект белсенділіктің, бастамашылықтың, біртұтастықтың, автономдықтың жоғары деңгейіндегі адам, өз өмірінің жасампазы, өзінің тіршілік әрекеттерін басқарушы ретінде* анықтау орныққан (**К. А. Абульханова, Г. И. Аксенова, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. А. Бодалев, Г. Крэйг, Д. А. Леонтьев, В. Д. Шадриков**, және т.б.). Бірақ, субъект құрылымы ойдым-ойдым қасиеттердің қарапайым қосындысы емес.

К. А. Абульханова пікірінше, тұлғаның субъектілік болмысының жоғары деңгейінде ғана адам өзінің психологиялық мүмкіндік-

терін тіршілікті қамтамасыз ету үшін қолдана алады. Психологиялық мүмкіндіктер өмір сүру мен таным мәнерлерінен және стратегиялардан көрінетін тұлғаның ерекше, жеке-дара құрылымын ұйыстырады. Олай болса, субъект сипаттамасын оның психологиялық негізде дамуы мен белгілі бір қасиеттердің өзара ұйысқан құрылымы ретінде қарастыру керек. Тек сонда ғана, субъект белсенділіктің, бастамашылықтың, ықпалдастықтың, жүйеліктің әр түрлі дәрежеде көрінуін қамтамасыз ететін барынша жалпыланған ұғым болып табылмақ. ***Адамның іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруі, өзін-өзі дамытуы үшін субъектілік ұстаным әлеуетті мүмкіндік болып табылады.***

Адам дамуының мақсатында барынша субъект ретінде дами түсу бағыты жатыр. Сондықтан субъектілік тұрғы тұлғаның бүкіл тіршілік әрекетінің, қарым-қатынасының ішкі қисынын ашып, таңуға мүмкіндік береді.

Субъект функциясы тұлғаның мақсаттарын, мүмкіндіктерін іс-әрекеттің объективті жағдайына сәйкес жүзеге асырудан тұрады.

Субъектілік тұлғаның психофизиологиялық тұтастықты жаңғыртуы, танытуы, өзекті етуі болып табылады. Бұл – іс-әрекет, қарым-қатынас, өзіндік сана-сезім салаларындағы жетістіктермен сипатталатын қасиет. Субъектілік қасиеттерімен ғана тұлға мәдениетте, тарихта, қоғамда жаңа іс-әрекет, рухани мұра авторы бола алады.

Сонымен, субъектілік күрделі, көпөлшемді құрылым ретінде психологиялық түрлі қасиеттер мен тұлғалық сапаларды қамтиды. Оның құрамына мотивация, ерік-жігер, қабілеттілік, тұлғаның бағыттылығы және мінез бітістері кіреді. Ал, бұлардың әрқайсысы өз алдына көпкомпонентті құрылым екені белгілі. Сонда аталған қасиеттер субъектіліктің функционалды жүйешелері болып табылады. Сондықтан субъектілік тұлғаның дүние тануы, қарым-қатынас пен іс-әрекетті дамытуы үшін қуатты әлеует пен зор мүмкіндік негізін құрайды.

Субъектілік қасиеттердің арқасында тұлғаның кейбір танымдық процестерінің, психикалық жай-күйлерінің және тұлғалық ерекшеліктерінің өзгеруі, дамуы, жетілуі жүзеге асады. Ал, ***психологиялық қасиеттердің бір тобы тұлғаның іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарында жетекші, негізгі болып қала береді.*** Олардың даму деңгейі тұлғаның субъект болуының жоғары, я болмаса, төменгі дәрежесін анықтайды.

Сондай-ақ, субъект сипаттамаларын тұлғаның өзіндік сана-сезім құраушыларының даму дәрежесі және ерік сапалары да анықтайды. Тұлғаның өз істері мен өміріне стратегиясы, оның іс-әрекеттері мен қарым-қатынас саласына қатысты талаптары мен үміттері ондағы құндылықтардың мәнділік дәрежесін құрайды. Ал, тұлғаның әлеуметтік рөлге орай іс-әрекеттері, оның дамып, жетілуі өзіндік сана-сезім дәрежесіне қатысты сипатталады.

Тұлға өзінің субъектілігі арқасында психологиялық қасиеттерін, мүмкіндіктерін дәлме-дәл бағытта оңтайлы өзгерте, дамыта, жетілдіре алады. Сонымен бірге, ол субъектілік қасиеттерінің жоғары даму деңгейінде ғана өзінің іс-әрекетінің талаптарын ғана емес, оның сапа деңгейін арттыруға және кез-келген әлеуметтік-психологиялық мәселелерін тиімді түрде шешуге әлеуетті болады.

Б. Г. Аняньев бойынша «субъектілік қасиеттердің ең жоғарғы интеграциясы шығармашылық болып табылады» [52, 220 б.]. Сонда, тұлғаның субъектілік ұстанымы ғана тіршілік әрекетінің сансаласында инновациялық және шығармашылық әлеуеттерді жүзеге асыруды қамтамасыз ете алады.

Субъектілік мазмұнында осы кезге дейін ғалымдардың назарынан қағыс қалып келген, бірақ барынша ескеруді қажет ететін де жақтар бар.

Біріншіден, іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіру субъектілікті толымды анықтауға мүмкіндік береді. Олай болса, тұлға субъект ретінде іс-әрекетті тек меңгеруге, қарым-қатынасты тек жүзеге асыруға ғана емес, жетілдіруге де қабілетті болады. Бірақ ол үшін арнайы (іс-әрекетті тікелей орындауға қатысты) біліммен қатар осы орайдағы психологиялық даярлық жеткілікті дамуы шарт.

Екіншіден, тұлға субъектілік ұстанымның арқасында әлеуметтік ортаның, қоғамның, ұлттың, жалпы адамзаттың дамуына, жетілуіне ізгі қатынаспен мүдделілік таныта алады. Сонда, тұлғаның субъектілік қасиеттері өзінің ғана емес, басқалардың да дамуына рухани-адамгершілік құндылықтар, ғылыми-психологиялық білім негізіндегі қатынастарын қамтиды. Бұл қатынасты тұлғаның әлеуметтік белсенділігі ретінде анықтаймыз.

Үшіншіден, тұлғаның өз жан қуаттарына, психикалық қасиеттері мен жағдайына, өзінің психологиялық дамуына, өзінің әлеуметтік-психологиялық мәселелеріне қатынасы оны субъект ретінде сипаттауға негіз болады. Басқаша айтқанда, тұлғаның өз психоло-

гиясын, мінез-құлқын, жүріс-тұрысын, әлеуетті мүмкіндіктерін, шама-шарқын саналы түрде дәлме-дәл аңғаруға, түсінуге, білуге, дамытуға психологиялық даяр болуы субъект мазмұнына кіреді. Осы орайда ғана тұлға өзінің ішкі-сыртқы мәселелерін субъект ретінде өзі шеше алмақ.

Алайда, нақты жағдайда субъектінің көпқилы қасиеттерінің бірде-бірін шеттетпей, қатаң ескеру мүмкін бола қоймас. Сондықтан субъектілікті әлдеқайда біртұтас етіп ұйыстыратын, ықпалдастыратын ерекше құраушыны анықтап алу керек.

Студенттік жастағы субъектілік ерекшеліктер **В. И. Слободчиков** жасаған тұлғаның субъектілік даму кезеңдерінде сипатталған [53]. Алайда, субъектілік даму уақыттық, кезеңдік шекара ауқымында ғана болмайды.

Осы орайда **В. В. Знаков** [54, 98 б.] егер, адамның өз мәселелерінің күрделілігі мен объектілігін саналы аңғара алып, оларды шешуге жауапкершілігі мен күш-жігері жететін болса, онда оны субъект деп қарастырады. Келесі өлшем ретінде адамның өзіне сырт көзбен қарауын қамтамасыз ететін және рефлексия дағдыларының жетілгендігі алынған. Мұнда рефлексияға қабілеттілік адамның субъектіге айналу тетігі деп қарастырылады. Сонда субъект адамгершілік қағидаларына сәйкес әрекеттерді ерікті түрде таңдауға және жүзеге асыруға шешім қабылдай алады.

Сонымен, студенттерде субъектілік, когнитивті және тұлғалық дамулар өзара байланысты, өзара шарттастықта болатынын ескеру керек. Басқаша айтқанда, жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесінде студенттер субъектілік ұстаныммен когнитивтік және тұлғалық қасиеттер қабаттаса дами алады.

7.3. Студенттің психологиялық даму ерекшеліктері

7.3.1. Жасөспірім кезеңінің сипаттамасы

XI—XII ғ.ғ. әлемде алғаш университеттердің пайда болуымен байланысты *«студент»* ұғымы қолданысқа енген. Аталмыш ұғым латыннан қазақ тіліне аударғанда «ынтамен еңбек ететін», «ықыласпен білім алатын», «ыждаһатпен тырысып оқитын» деген мағынаны білдіреді.

Студенттік шақтағы даму ересек адамның даму сатыларына сәйкес болады. Студенттік шақ *«жетілу мен кемелденудің арасындағы өтпелі кезең»* ретінде анықталып, *«екінші жасөспірім шақ»* немесе *«ерте ересектік шақ»* деп аталады [52].

И. А. Зимняя студенттерді «жоғары білім беру институтының ұйымдастырып, біріктірген ерекше әлеуметтік топ, адамдардың өзгеше бір жинағы» ретінде қарастырып, студенттік шақтың сипаттамасын береді. Автор басқа адамдар тобына қарағанда *білім деңгейінің; танымдық мотивацияның; әлеуметтік белсенділіктің жоғары болуын және зияткерлік пен әлеуметтік кемелдің жеткілікті түрде үйлесімді өрілуін студенттік шақтың негізгі ерекшеліктері* ретінде бөліп көрсетеді [55, 183 б.].

Студенттік шақ есею процесімен байланысты қарастырылады (*Х. Ремшидт*, және т.б.). сондықтан психологиялық зерттеулерде студенттік шақтың сипаттамасы *жасөспірім кезеңіне* сәйкес келтіріледі. Ал, әр дәуірде, әр заманда түрлі әлеуметтік статусы болғанмен, жасөспірім кезеңі әрқашан адамның ересек өміріне даярлық кезеңі ретінде қарастырылады. Бірақ, *П. П. Блонский* айтқандай, жасөспірім кезеңді әлеуметтік-психологиялық зерттеу «адамзаттың соңғы жетістіктерінің бірі» болды.

Осы күнге дейін жасөспірім кезеңге сәйкес келетін нақты жас аралығы бізмәнді анықталмаған. Дегенмен, барлық зерттеулерде жасөспірім кезеңде физикалық, жыныстық жетілу процесі тоқталып, әлеуметтік кемелдену ересек адам деңгейіне сәйкес болатыны көрсетіледі.

Э. Эриксон жеткіншек шақ пен ересек шақ аралығындағы сипаттау үшін *«психоәлеуметтік мораторий»* терминін енгізеді. Психоәлеуметтік мораторий шетелдердің бірқатарында (мысалы, АҚШ-да) жоғары білім беру формасына сәйкес студенттік шақты анықтайды. Психоәлеуметтік мораторийдің мәні былайша түсіндіріледі: «жастар алдымен өздеріне не керек екендігін нақты шешпей тұрып, әр түрлі әлеуметтік және кәсіби рөлдерді өздеріне сәйкестендіріп, байқауға мүмкіндік алады» [56, 230 б.].

Психология ғылымдарында адамның психикалық дамуының көптеген кезеңдері, шақтары белгілі. Оларда кезеңдерге бөлу түрлі негіздерге арқаланады. Бірінде адамның биологиялық дамуы, екінші бір топта – психикалық дамуы, үшіншісінде – әлеуметтік, тұлғалық дамуы, келесілерінде осылардың бәрі – биологиялық та, психикалық та, әлеуметтік те даму есепке алынады.

Жалпы, адам өмірін кезеңдерге бөлу ертеден басталады. Мысалы, қазақ халқында жасөспірім кезеңінде адам барынша физикалық жағынан күшті, ақыл-парасаты толысқан, ел-жұрттың қамын ойлайтын әлеуметтік белсенділігі ерекше жоғары адам дамуын жасөспірім кезеңіне сәйкес анықтайды.

Ал, жасөспірім кезеңнің алғашқы тұжырымдамасы **Ж.-Ж. Руссо** (1712-1778) есімімен байланысты. Ол жасөспірім кезеңін «екінші рет дүниеге келу» дәуірі деп қарастырады. **Ж.-Ж. Руссоның** «Эмиль, немесе тәрбие туралы» атты философиялық-педагогикалық еңбегінде жасөспірім кезеңінің **«романтикалық»** тұжырымдамасы түйінделген [57]. Мұнда алғаш рет жасөспірім кезеңіндегі психикалық даму сатыларын анықтауға талпыныс байқалады. «Тәрбиеленушіде алдымен **түйсік**, яғни, қабылдауға қабілет болады. Одан кейін онда «талқылауға» қабілет ретінде **«идеялар»** пайда болады» – деп, **Ж.-Ж. Руссо** жасөспірім кезеңінде **басқа адамдарды жақсы көру** басты сипат ретінде анықталады. Ол тәрбиеленуші басқаларды жақсы көруі, құрметтеуі **тек тәлімгердің ықпалымен, оған еліктеумен** мүмкін болатындығын қорытады.

Ж.-Ж. Руссодан кейін Германияда жасөспірім кезеңін әдеби суреттеу дәстүрі орнықты. Бұл елде жасөспірім кезеңін «дауыл мен тегеурін» дәуірі деп қарастырды. Жасөспірім кезеңіндегі «штюрмерлер» «бегі бозарып, көздерінен ұшқын шашқан» типінде бейнеленді.

А. Дистервегтің жас аралықтарын анықтауында жасөспірім дәуірі **парасат сатысы** ретінде сипатталады [58]. Мұнда парасат сатысы **ақыл-ой сатысынан кейін, өмірде идеалдардың пайда болуымен** байланысты қарастырылады. **А. Дистервегтің** пікірінше, адамгершілік қасиеттері бойынша идеалдың пайда болуы жасөспірімдердің сенім-мұратын нығайтып, мінезін орнықтырады.

Одан кейін психология ғылымдарының тарихында жасөспірім кезеңіндегі даму **биологиялық, әлеуметтік және психоәлеуметтік** бағыттардың аясында түсіндіріле бастады.

Биогенетикалық теорияның өкілдері (**С. Холл, Дж. Дьюи, А. Гезелл, Э. Кречмер, З. Фрейд**, және т.б.) дамудың биологиялық үлгілерін жасады. Мысалы, **А. Гезелл** дамуды **жаңару, ықпалдасу және теңесу** циклдерінің кезектесуі ретінде түсіндіреді. **А. Гезелл** үшін өсу мен жетілу бір мағынада анықталады. Осыған орай, **А. Гезелл** бойынша, жаратылысында не берілді, сол жасөспірім кезеңінде тек жаңарып, ықпалдасып, теңесіп отырады.

XX ғасырдың алғашқы жылдарында жасөспірім кезеңінде адамның ішкі процестерінің дамуына назар аударылды (*Э. Шпрангер, Ш. Бюллер, Ж. Пиаже*, және т.б.). *Э. Шпрангер* жасөспірім кезеңінің негізгі психологиялық мазмұны «**рухани процесс**» деп санайды. Мұнда рухани процесс табиғилықпен де, әлеуметтік ықпалмен де сипатталмайды. Басқаша айтқанда, жасөспірім кезеңінде адамның дамуы тек рухани процесс ретінде қоғамға да, ағзаның жетілуіне де байланысты болмайды. Жасөспірім кезеңде (13-22 жас) *Э. Шпрангер* бойынша негізгі **жаңа құрылымдарға** мыналар жатады:

- «Мен»-нің анықталуы;
- рефлексия;
- жасөспірімнің өз жеке-даралығын түсініп, аңғаруы.

Ш. Бюллер жасөспірімдердің 100 артық күнделіктерін оқып, талдап, ұстазы *Э. Шпрангер* сияқты жасөспірім кезеңді екі – негативті және позитивті фазада (20-24 жас аралығы) қарастырады. Сонда бұл ұстанымға сәйкес студенттік шақ позитивті фазада өтеді. Осы орайда *жасөспірімнің позитивті фазасында өмірдің келешегі бағдарланады және алғашқы әлеуметтену процесі аяқталады*. Автор жасөспірімнің психикалық дамуын, адамдармен өзара қатынас жасау мүмкіндіктерін оның жыныстық жетілуімен байланыстырады. *Ш. Бюллер* жасөспірімнің зияткерлігін, когнитивті дамуын алдыңғы жас даму сатыларында қалыптасып қояды деп санаған.

Зияткерліктің сатылы дамуының әлемге әйгілі теориясын қорытқан *Ж. Пиаже* жасөспірім кезеңін есеюмен байланысты қарастырады. *Ж. Пиаже* жасөспірім кезеңіндегі негізгі жетістік деп *абстракциялық ойлаудан нақты ойлауға өтуге мүмкіндік беретін жаңа когнитивті құрылымдардың қалыптасуын* санаған. Автор жасөспірімнің ойлауындағы формальді деңгейді оның дамуындағы ішкі заңдылықтармен анықтайды. Бірақ, ол кейінгі еңбектерінде сыртқы ортаның, ересектердің ықпалын жасөспірімнің психикалық даму жылдамдығын арттыратын «зияткерлікке әсер ету» деп мойындаған [59, 6 б.]. *Ж. Пиаже* бойынша жасөспірім кезеңі «қабілеттердің диверсификациясымен» және осы қабілеттерге сәйкес өмір сүру бағдарламасын құрумен ерекшеленеді. Жалпы, ол жасөспірімнің даму кезеңін ғылыми ойлаудың негізі қаланатын «*күрделі когерентті жүйе*» ретінде сипаттайды [59, 65 б.].

1950 жылдардан адамның психикалық даму процестері әлеумет-

тік тұрғыда зерттеле бастады. Оған *К. Левин* құрған «*психологиялық өріс*» теориясы себеп болды.

Ал, *Э. Эриксонның психоэлеуметтік тұжырымдамасында* психикалық дамудың элеуметтік жағдаймен шарттастығы әлдеқайда толық қарастырылады. Мұнда, адамның ең негізгі қажеттілігі элеуметтік ортада «*қадірінің артуын көксеуі*» болып табылады. Ол адам өміріндегі психоэлеуметтік дамудың сегіз сатысын сипаттайды. Студенттік шақ *Э. Эриксонның* психоэлеуметтік дамудың бесінші (16-20 жас) және алтыншы (20-25 жас) сатыларына, яғни, жасөспірімнен басталып, ерте ересек жасқа дейінгі аралыққа сәйкес келеді.

Э. Эриксон ұстанымы бойынша жасөспірімдер жаңа элеуметтік байланыстар орнатып, көптеген жаңа элеуметтік рөлдерді өздеріне сәйкестендіріп, «өлшеп» көреді. Бұл элеуметтік мәселе шешіле қоймаса, онда *сәйкестіктің дағдарысы*, немесе *рөлдердің шатасуы* орын алады. Осыдан барып, жасөспірімнің қабілеті мансапқа жетуді бағдарлауға және білім алуды жалғастыруға жетпей қалады. Егер, элеуметтік және жеке-дара тұлғалық таңдау, идентификация, өзін-өзі анықтау міндеттерін шеше алмаса, онда жасөспірімде сәйкестік дәлме-дәл қалыптаса алмайды. Бұл жағдайда, жасөспірімнің дамуы мынадай төрт бағытта болады:

1) психологиялық жақындықтан шеттеп қалу; тығыз тұлғааралық қатынастарға бара алмай, қашқалақтау;

2) уақытты сезіне алмау; өмірге жоспар құра алмау; есею мен өзгерістерден қорқу;

3) өнімді іс-әрекетке деген, шығармашылыққа деген қабілеттердің өшкіндеуі; ішкі ресурстарды ұтымды қолдана алмау; маңызды іс-әрекетке зейінді шоғырландыра алмау;

4) «жағымсыз сәйкестіктің» қалыптасуы; өзін-өзі анықтаудан бас тарту; жағымсыз бейнелерді таңдап, соларға еліктеу.

Дегенмен, сәйкестіктің дағдарысы жасөспірімнің өз махаббатын кездестіруімен, басқаға деген сенімінің артуымен, үйірсектік қасиетінің дамуымен, эмпатияға бейімділігінің ашылуымен шешіледі.

Қазіргі жасөспірімдердің (12/14-20/24 жас аралығында) тұлғалық дамуы неміс ғалымы *Х. Ремшидттің* зерттеулерінде *есеюмен байланысты* қарастырылды. Ол есеюді «соматикалық өзгерістерге бейімделуді және оларға элеуметтік реакцияны қажет

ететін жеке-дар процестер жиынтығы» деп анықтайды [60, 6 б.]. **Х. Ремшидт** бойынша есею кезеңінде кем дегенде екі фаза болады. *Бірінші* фазада жасөспірім көптеген соматикалық, психикалық және психоәлеуметтік өзгерістердің себебінен не бала емес, не ересек емес күйге түсіп, «*бала статусынан кенеттен айырылу*» жағдайымен сипатталады. Ал, *екінші* фаза – *қайта құрылу* фазасы. Бұл бала статусы енді қабылданбай, бірақ, әлі де ересек статусына толығымен жетпеген кезең болады. Сондай-ақ, *қоғамдағы өзгерістер* жасөспірімнің «портретін» барынша анықтайды [60, 15 б.]. Осы орайда, жасөспірім кезеңінде *әлеуметтік жсауанкершілік жетіледі; түрлі әлеуметтік рөлдер меңгеріледі.*

Х. Ремшидт жасөспірім кезеңіндегі ең негізгі жаңақұрылымдарға мыналарды жатқызады:

- интроспекцияға, яғни, өзі-өзі бақылауға қабілеттілік;
- сөздің, ойдың және қылықтың арасындағы қайшылықтарды айыра білуге қабілеттілік;
- идеализация;
- ересектердің өміріне, қылықтары мен әрекеттеріне сыншыл қатынас, тіпті, кейде осындай жайттарға ашық түрдегі қарсылық.

Х. Ремшидттің пікірінше, жасөспірімнің интроспекцияға қабілетінің жетілуіне өз ойлары мен сезімдерін басқа адамның «көзімен» қарауға мүмкіндік беретін *когнитивті құрылымындағы өзгерістер* алғышарт болады. Сонымен қатар, жасөспірім болжамдап, жорамалмен ойлайды. Жасөспірім кезеңінде адам ойлауы арман-қиялға жақын болып, жағдайлар мен оқиғаларды идеалды бейнелеуге, теорияландырып жіберуге бейім келеді. Сондықтан өз армандарын жүзеге асырып, әлемді «өзгерту» ниеттері бойынша ересектермен келісе алмай да қалады. Ал, кейде, жасөспірімдер өздері пір тұтатын идеал адам табылмаса, түңіліп те жатады. Осыған орай **Х. Ремшидт** «әсіресе студенттік шақта жастар өз қабілеттері мен мүмкіндіктерінің шектілігін анық аңғарады» деп жазған [60, 105 б.].

Жалпы, ересек адамның психикалық дамуы Батыста ересектерді оқыту теориясының аясында көтерілген еді. Бұл бағыттағы алғашқы қадамды **Э. Торндайк** жасап, ересек адамның психофизиологиялық қызметін зерттеген кейінгі еңбектерге қозғау салды. Ол ересек адамды тиімді оқытудың мүмкін еместігі туралы сол кездегі теорияларды қайта қарап шығады. Мұндай көзқарастардың негізінде «адамның психологиялық дамуы 18-20 жаста тоқталып, бітеді» деген

психология ғылымының көптеген өкілдерінің тұжырымдары болды. Мәселен, **Э. Кланаред** жастық шақ пен кемел шақта психикалық даму болмайды, «психика қатып-семіп қалады» деп санаған.

Сондықтан, 18-20 жастан кейін тұлғаның тәжірибесі жинақталғанмен, оның психологиялық құрылымы мен ойлау тәсілдері өзгеріссіз қалады деген ұстаным орныққан еді. Ал, **Э. Торндайк** ересек адамның оқуға, оның өте күрделі зияткерлік дағдыларды меңгеруге мүмкіндігін эксперименттік жолмен дәлелдеді. Ол «45 жасқа толмаған әрбір ересек адам оқудан бас тартуға құқы жоқ. Ересек адамның оқудағы табыстылығы өскелең ұрпақтан ешбір кем болмайды» деп жазады [61, 9 б.]. Осыған орай адам өмірінде психофизиологиялық, психикалық дамудың тоқтаусыз, дүниеге келген кезден соңғы сәтке дейін болатыны **Э. Эриксон, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, А. В. Запорожец, Я. А. Пономарев**, және т.б. еңбектерінде нақтыланады.

Ал, біздің елдегі жасөспірім кезеңіндегі даму көбінесе әлеуметтік, нақтысында, психологиялық, педагогикалық ықпал арқылы түсіндіріледі. Бұл дәстүр КСРО кезінен жалғасып келеді. Сол замандағы жасөспірім кезеңіне, студенттік шаққа байланысты психологиялық зерттеулер осы уақытқа дейін теориялық-әдіснамалық негіз ретінде қарастырылады. Сондықтан, біздің отандық психологияда жасөспірім кезеңіндегі психикалық даму мәселесін зерттеу кеңестік дәуірде басталды деп санауға болады.

1920 жылдары **Н. А. Рыбников, В. Е. Смирнов** әлеуметтік жағдайлары әр түрлі жастардың даму процесін алғаш рет зерттеді. Олар дамудың аса күрделі және біртекті болмайтынын анықтады. Мұнда жасөспірімдердің мінез-құлқы, жүріс-тұрысы жеке-дара, тектік және әлеуметтік жақтары бойынша қарастырылды. Осы орайда жасөспірім кезеңі бір емес, бірнеше даму дағдарыстармен сипатталады. Ал, дағдарыс адам баласының даму жолында жаңа қиындардың пайда болып, жетілуін білдіреді [62, 11 б.].

Ал, **Н. А. Рыбников** есею мәселесін жас ерекшелік психологиясының шегінде қарастырады. Осыған байланысты **Н. А. Рыбников** 1928 жылы «**акмеология**» ұғымын ғылымға енгізіп, сол арқылы кемел тұлғаны зерттейтін жас ерекшелік психологиясының жаңа саласының негізін қалаған-ды.

Жасөспірім шақ мәселесін арнайы қарастырмаса да, психологияда алғаш рет 1933-34 жылдары **Л. С. Выготский** жасөспірім

шақты балалық шақтан ажыратып берген-ді. Ол «Жас мәселесі» атты еңбегінде («Жеткіншек педологиясы» атты еңбегінің қысқаша нұсқасы) 18 жастан 25 жасқа дейінгі аралықты **балалық шақтың ақыры емес, ересек шақтың алғашқы буыны** деп қарастырады. Сондықтан **Л. С. Выготский** жасөспірім кезеңін бала дамуының заңдылықтарымен түсіндіруге күмән келтірген еді [63].

Студенттердің даму ерекшеліктерін зерттеу алғаш рет 1960 жылдары ленинградтық (қазіргі Санкт-Петербург қаласындағы, Ресей) психологиялық мектепте (**Б. Г. Ананьев, Л. Н. Грановская, Е. И. Степанова, В. Т. Лисовский**, және т.б.) бастау алды. **Б. Г. Ананьевтің** жетекшілігімен ересектердің психофизиологиялық мүмкін-діктерін зерттеу барысында жас ерекшелікке, іс-әрекетке және әлеуметтік-психологиялық жағдайға байланысты студенттік кезең анықталған еді.

Б. Г. Ананьевтің еңбектерінде студенттік шақ 18-25 жас аралығында сипатталады.

В. Т. Лисовскийдің [64] жетекшілігімен әлеуметтік топ ретінде студенттердің психологиялық дамуы жан-жақты зерттелді. 1965 жылдан бастап Ленинградтық мемлекеттік университеттің екі – әлеуметтік зерттеу және дифференциалдық психология мен диагностика зертханаларында ересек адамның **зияткерлік және тұлғалық дамуы** эксперименттік-психологиялық тұрғыдан зерттеле бастады. Бұл эксперименттің құрамдас бөлігі студенттік шақтағы даму заңдылықтарын анықтау болды. Зерттеу кешенді түрде жүргізілді. Яғни, студенттердің физиологиялық, психологиялық және сипаттамалары тексерілді. Сонымен қатар, бұл зерттеудің түп негізінде студенттердің ақыл-ой әрекетін оңтайлы ұйымдастыру жатты. Себебі, «ақыл-ой әрекетінің сапалы жағы кез-келген мамандықтың қажетті құраушысы болады» [64, 5 б.].

Қазіргі кезде жасөспірім психологиясы **А. А. Вербицкий, И. С. Кон, Х. Т. Шерьяданова, Ж. Қ. Аубакирова, И. А. Зимняя, М. В. Буланова-Топоркова, С. И. Самыгин, М. Дзукоева**, және т.б. еңбекте-рінде талданады. Қазіргі зерттеулерде де студенттер жастардың әлдеқайда ілгері дамыған, ынталы және ақыл-ой еңбегімен айналысатын бөлігі ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, студенттерді тәрбиелеу әдісі **Л. Колберг** бойынша **мораль тіліндегі дискуссия** болып табылады. Жалпы, ХХ ғасырдың екінші жартысынан бастап студенттік орта біздің қоғамда **зиялы қауымның бастауы** ретінде назарда болып келеді.

7.3.2. Студенттік шақтағы жаңақұрылымдар

Жоғары оқу орнының адамның психикалық дамуына, тұлғалық жетілуіне ықпалы зор болады. Жоғары мектептегі кәсіби білім беру жағдайы жайлы болса, студенттердің психикалық әлемінің бар-лық қырлары дамиды. Басқаша айтқанда, студенттік шақ адамның жалпыпсихикалық дамуы жағынан *қарқынды әлеуметтену; жоғары психикалық қызметтің оптимумда даму; зияткерліктің барлық түрлерінің жоталану кезеңі* болып табылады.

Студентке жас ерекшеліктің барлық жалпы сипаттары тән болады:

- жоғары жүйке қызметінің нақты бір типі; шартсыз рефлекс-тер; генетикалық қасиеттер; физикалық күш-қуат; т.с.с. бойынша *биологиялық* жағынан сипатталады;
- когнитивті процестердің, психикалық күйлердің және тұлғалық қасиеттердің бірлігі арқылы *психологиялық* жағынан анықталады;
- қоғамдық қатынастар, әлеуметтену жағдайы, нақты бір әлеуметтік топтың мүшесі ретінде *әлеуметтік* болмысы құрылады.

Осыған орай студенттің дамуы *когнитивтік, тұлғалық* және *аффектілік* қырларындағы жаңақұрылымдармен сипатталады. Ал, **Б. Г. Ананьев** студенттік кезеңді адамның негізгі социогенді әлетінің дамуы үшін *сензитивті кезең* ретінде анықтаған.

Студенттің когнитивті дамуы.

Кез келген сигналға *барынша латентті шамада реакцияның болуы*; талдағыштардың *абсолютті және айырма сезгіштігінің оптимумы*; күрделі *психомоторлық дағдыларды ерекше икемділікпен меңгеру* студенттерге тән болады.

Жоғары мектептегі оқу әрекетінің табысты болуы үшін студенттердің жалпы *зияткерлік* деңгейі жоғары болуы қажет. Нақты айтқанда студенттердің *қабылдауы, түсінуі, ес процесі, ойлауы, зейіні, эрудициясы, танымдық қызығушылығының кеңдігі, логикалық операциялардың белгілі бір түрлерін меңгеруі* жоғары деңгеймен анықталуы тиіс. Сонымен қатар, студенттік шақта *ырықты және үйреншікті зейін* түрлері барынша жоғары деңгейде дамиды.

Басқа жас шамасына қарағанда, жасөспірім кезеңінде *оперативті естің* және *зейін аударудың* жылдамдығы; *вербальді-логи-*

калық мәселелерді шешудің қарқыны әлдеқайда жоғары болады.

Оқуға бейімділік студенттердің оқудағы табыстылығын қамтамасыз ететін ерекше психикалық қасиет болып табылады. Студенттердің оқуға бейімділігі оның тек **тұлғалық ерекшелігі** ғана емес, сонымен қатар, аталмыш қасиет **зияткерлік әлеуетті** анықтайды.

Сонымен қатар, жоғары мектептегі кәсіби дайындауға қатысты **арнайы қабілеттердің** қарқынды жетілуі де студенттік шақтың ерекшелігі болып табылады. Сондықтан, жасөспірім кезеңдегі іс-әрекет оқудағы табыстар; спорттағы рекордтар; өнердегі, техникадағы және ғылымдағы жетістіктер арқылы сипатталады.

Студенттің аффектілік дамуы.

Жасөспірім кезеңінде тұлғаның **эмоциялық-аффектілік саласы** белсенді болады. Жоғары оқу орнына түсу, жаңа орта, жаңа таныстық негізінде студенттердің эмоциялық саласына көптеген өзгерістер тән. Студенттердің **дербестік, сыншылдық, өздеріне сыни көзқарас** танытуы және өздеріне қатысты **екіжүзділікті, дөрекілікті, жәдігөйлікті, арамзалықты** қабылдамауы олардың эмоциялық әлемін сипаттайды (**О. Б. Дарвиш, И. С. Кон, Е. Е. Сапогова, В. Е. Клочко**, және т.б.).

Сонымен қатар, жасөспірім кезеңінде **эмоциялық әсерленгіштік** басым болатыны белгілі. Осыған байланысты **мазасыздық, көңіл-күйдің тұрақсыздығы, күйзелектік** сияқты эмоция формалары студенттердің тіршілігіне, оқу-кәсіби іс-әрекетіне, қарым-қатынас саласына әсерін тигізеді. Бірақ, курстан курсқа жоғарылаған сайын студенттердің эмоциялық саласында тұрақтану байқала бастайды.

Жоғары оқу орнындағы білім беру жүйесіндегі талаптар студенттерден **ерік-жігердің** дамуын қажет етеді. Сондықтан, психологиялық зерттеулерде студенттік шақта **ішкі бақылау локусының** дамитыны тағайындалған (**Г. С. Абрамова, А. Р. Ерментасева, И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий, В.С. Мухина**, және т.б.).

Жасөспірім кезеңінде, әсіресе, қыздарда **өздерінің бет-әлпетін, дене бітісін бағалау және қабылдау эмоциялық күйзелістермен астасады**. Бұл жағдай олардың жеткіншек шақтарынан жалғасады. Бірақ, жасөспірім кезеңінде мұндай күйзелістер көптеген **қорғаныс механизмдерінің орнығуына** себеп болады. Мысалы, өзінің сыртқы бет-әлпетін, дене бітімін қабылдамаған студенттердің кейбірі

эмоциялық күйзелісін жан-дүниенің тереңіне тығып, *сублимация* механизмі арқылы оқуда, қарым-қатынаста табысты бола алады.

Жасөспірім кезеңіндегі ең маңызды эмоциялық сипаттамаға тұлғаның *өз қадірін білуі* жатады. Өз қадірін түсініп, білетін студенттер өзінің барлық ерекшеліктерін, кемшіліктерін, артықшылықтарын дәлме-дәл бағалай алады. Мұндай студенттер өздерінің физикалық, психологиялық, әлеуметтік мүмкіндіктерін орнымен қолданып, өз тіршілігін *қанағаттану сезімімен* қабылдайды.

Сонымен қатар, жеткіншек кездегідей студенттік шақтағы эмоциялық реакциялардың дәлме-дәл болмайтыны жиі кездесетін құбылыс болып қала береді. Мысалы, **В. Т. Лисовский** [64] зерттеулеріне қатысқан жоғары мектеп студенттерінің 44,2 пайызы емтихан, сынақ және бақылау жұмысында шпаргалка қолданатын көрінеді. Бәрінен де бұл «әрекетті» олардың 87,7 пайызының ешқандай ұялу, қысылып-қымтырылу сияқты сезімдік кейіпте болмай, керісінше пысықтық, іскерлік қасиеттер ретінде қабылдаулары қайран қалдырады.

Студенттің тұлғалық дамуы.

Бірінші жасөспірім кезеңінде дамуы жеткіліксіз болатын, бірақ, жаспірім кезеңінің екінші фазасында – студенттік шақта әбден орнығып, тұрақталатын қасиет *субъектілік* болып табылады. Студенттік кезеңде қарқынды дамып, бекітін субъектілік қасиеттерге мыналар жатады: *мақсаткерлік; шешім қабылдай алу; табандылық; дербестік; бастамашылық;* т.с.с.

Сондықтан болар, **К. Д. Ушинский** студенттік шақты «*шешімді аса батылдықпен қабылдай алатын шақ*» деп санаған.

Сонымен қатар, **В. Т. Лисовский** 19-20 жасты белгілі бір адамдар үшін, іс-әрекет үшін, өз табысы үшін *қатерге риясыз бел байлау* және *жан-тәнімен толық берілетін* шақ деп санайды.

Тіпті, студенттердің когнитивті даму деңгейіндегі кейбір осал, төмен тұстарының орнын олардың субъектілік, тұлғалық қасиеттері басады. Мұндай орын басатын, өтемдік әсері бар қасиеттердің алдыңғы қатарында оқу әрекетіндегі *жоғары мотивация; еңбексүйгіштік; табандылық; тиянақтылық* және *ұқыптылық* тұрады.

Екінші жасөспірім шақ *адамгершілік және эстетикалық сезімдердің* аса жоғары дамуымен; *мінездің* тұрақтануымен; ересек адамның барша *әлеуметтік рөлдерін* толық меңгерумен ерек-

шеленеді. Сондай-ақ, студенттік шаққа өндіруші іс-әрекетпен айналысу; еңбек ете бастау; отбасын құру сияқты **«экономикалық белсенділіктің»** басталуы тән.

Студенттерге **мотивациядағы; құндылықтар жүйесіндегі** өзгерістердің қарқынды динамикасы тән болады. Әсіресе, студенттік шақта мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың **саналы мотивтерінің** күшеюі, болашақ мамандардың **адамгершілік-рухани** жағынан белсенді дамуын анықтайды. Бұл кезде **өмірдің мағынасын** түсінуге; **тіршілік әрекетіне; парыз және қарыз** сезімдеріне; **махаббат** сезіміне; **адалдыққа;** және басқа да **этикалық мәселелерге** жастардың ерекше назар аударып, қызығушылығы артады.

Жоғары оқу орнына түсу арқылы жасөспірімдердің өз-өзіне, өз күші мен қабілетіне **сенімділігі** бекиді; толымды да қызықты өмір сүруге үміттенеді. Сонымен бірге, кейбір студенттер II және III курстарда өздерінің оқу орнын, мамандығын дұрыс таңдағандарына күмәндана бастайды. Соның нәтижесінде, олар өз мамандықтары бойынша еңбек етуге мүдделі болмайды. Кезінде, **В. Т. Лисовский** зерттеулерінде төрт ЖОО-ң соңғы курс студенттерінің өздерінің таңдаған мамандығына тек 64% ғана қабілеті мен қызығушылығы сәйкес келетіні туралы мәлімет алған еді.

Дегенмен, 17-19 жастағы студенттер әлі де болса өздерінің мінез-құлқын, жүріс-тұрысын **саналы түрде бақылап, реттеуді әрқашан әрі толық жүзеге асыра алмайды.** Сонымен қатар, студенттік шақта да ішкілікке салыну, нашақорлық, жезөкшелік, ұрлық жасау, бұзақылық сияқты **мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың жағымсыз, қалыптыдан ауытқыған түрлері кездеседі.**

Жасөспірім кезеңінде адам **өзін-өзі бағалауға, өзін-өзі тануға** мүдделі болады. Әлбетте, өзіндік бағалау **«Мен-реал»** және **«Мен-идеал»** арасындағы өзара салыстыру арқылы жүзеге асырылады. Алайда, жасөспірім кезеңінде «Мен-идеал» әлі де өмірге сәйкес келмейтін, «тәтті» мұң-қиялмен, кездейсоқтықпен құрылуы, ал, «Мен-реал» жастың барша болмысын қамтитындай жан-жақты, толық анықталмаған болуы әбден мүмкін. Дамудағы бұл қайшылықтың салдарынан кейбір жасөспірімнің ішкі жан-дүние-сінде тынышсыздық, өз-өзіне сенімсіздік орнап, бұл мәселе сыртқы ортаға **агрессия, әдепсіздік,** немесе, **балаға тән қылық, инфантилизм** түрінде танылуы ықтимал.

Сонымен қатар, студенттердің дамуын олардың жаңа жағдайға **бейімделуге қабілеттілігі** сипаттайды.

Студенттердің жоғары оқу орнына бейімделуі екі түрлі болады [65, 214 б.]:

1) кәсіби бейімделу – оқу-тәрбие процесінің ұйымдастырылуына, сипатына, мазмұнына және жағдайларына бейімделу; оқу әрекетінде және ғылыми жұмыста белсенділікті дербес түрде танытуға дағдылану;

2) әлеуметтік-психологиялық бейімделу – студенттің топқа, ондағы өзара әрекеттестік пен өзара қатынасқа бейімделуі; мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың жеке-дара мәнерін меңгеру.

Студенттердің **ЖОО-на бейімделуіне кері әсер ететін факторлар**:

- мектептегі ұжым ынтымақтастығын аңсау;
- мінез-құлық пен жүріс-тұрысты, іс-әрекетті психологиялық жағынан реттей алмау;
- ересектер тарапынан үздіксіз бақылау жасаудың болмауы;
- тұрмыс-жағдайды өз бетінше реттеудің қажеттілігі.

Жалпы, жоғары мектепке әлеуметтік-психологиялық бейімделу студенттердің оқу курсына да байланысты ажыратылады. Мәселен, психология ғылымдарындағы **1-ші курс студенттерінің бейімделу формалары** былайша анықталады:

- жаңа ортаға бейімделу;
- ЖОО-ндағы оқу мазмұнына бейімделу;
- қоғамдық бейімделу;
- дидактикалық бейімделу.

Психиканың реттеушілік қызметін зерттеу нәтижелері бойынша екінші семестрдің соңында, үшінші семестрдің бас кезінде жоғары білім беру жүйесіне студенттердің бейімделу процесі аяқталады.

Бірінші еңбектерде қарым-қатынас студенттердің психикалық дамуына себеп болатын жетекші іс-әрекет ретінде анықталады (**Х. Т. Шерьяданова, В. С. Мухина, Л. Д. Столяренко**, және т.б.). Осыған орай, жоғары мектепте студент жастардың қарым-қатынас жасау мәдениетін мақсат-бағдарлы меңгеруі, оның психологиялық механизмдерін айқын аңғара алуы мүмкін болады. Сондай-ақ, студенттердің тек жоғары мектептің оқыту-тәрбиелеу тәжірибесінде педагогикалық ынтымақтастық, «субъект-субъект» типіндегі өзара әрекеттестік пен өзара қатынас жасауға қатысты психологиялық дамуында жаңақұрылымдар пайда болады.

Талай психологиялық зерттеулерде *студенттердің оқудағы табыстылығына олардың орта мектеп көлемінде білімінің төмен болғандығы соншама әсер етпейтіні тағайындалған*. Бірақ, студенттердің оқуындағы мәселелер олардың бірқатар тұлғалық сапаларының даму деңгейімен тікелей байланысты болатын көрінеді. Студенттердің *оқу әрекетіне ықпалын тигізетін тұлғалық құрылымдарға* мыналар жататыны дәлелденген:

- оқуға психологиялық даярлықтың болуы;
- өзбетінше оқуға қабілеттілік;
- өз іс-әрекетін, қылықтарын бақылап, реттей алу;
- өзінің танымдық іс-әрекетінің жеке-дара ерекшеліктерін білу;
- сабаққа өзбетінше дайындалу үшін уақытты пайдалана алу;

т.б.

Психологияда студенттің даму бағыттары олардың маман және тұлға ретінде жетілуін анықтайды [66, 293 б.]. Бұл бағыттарды жалпы түрде былайша көрсетуге болады:

- идеялық сенім артады;
- кәсіби бағыттылық дамиды;
- қабілеттер жетіледі;
- психикалық процестер, күйлер және тәжірибе жетіліп, кәсіби

бағдарлы болады;

- парыз сезімі артады;
- оқу-кәсіби іс-әрекетке байланысты жауапкершілік күшейеді;
- студенттің жеке-даралығы жоталанып, танылады;
- болашақ мамандыққа деген ұмтылыс артады;
- студенттің тұлға ретінде кемелдікті анықтайтын сапалары да-

мып, тұрақталады;

- өзін болашақ маман ретінде студенттің өзін-өзі тәрбиелеуінің, өзін-өзі дамытуының үлес салмағы артады;

- кәсіби дербестік пен практикалық іс-әрекетке психологиялық даярлық бекиді.

Сонымен, *студенттік шақтың басты жаңқұрылымдарына* мыналар жатады (*Б. С. Волков, И. И. Гуткина, О. Б. Дарвиш, А. Р. Ерментаева, И. Ю. Қулагина, В. Н. Колюцкий, В. Е. Клочко*, және т.б.):

- студенттің рефлексияға қабілетінің жоғары деңгейі;
- студенттің өз жеке-даралығын түсініп, аңғаруы;
- студенттің өз өмірін нақтылап, жоспарлай алуы;

- студенттің таңдаған мамандығын өзінің тұлғалық ерекшеліктерімен байланыстыра алуы;
- өз өмірін субъектілік ұстаныммен бағдарлауы;
- өмірдің барлық салаларына, түрлі іс-әрекетке кірісе бастауы;
- өзіндік дамудың әсерін саналы аңғарып, өзін-өзі өзектендіру бағытында белсенділік танытуы;
- дүниетанымын белсенді түрде жетілдіруі;
- өз қадірін дәлме-дәл біліп, қабылдауы;
- өзіндік сана-сезімнің дамуы;
- студенттің кез келген іс-әрекетті, қарым-қатынасты жүзеге асыруда ғана емес, оны жетілдіруге субъектілік танытуы;
- студенттің кез келген әлеуметтік-психологиялық мәселені шешуде психологиялық даярлықтың жоғары деңгейін танытуға қабілетті болуы.

Жалпы, студент тұлғасының психологиялық дамуы – қарама-қайшылықтардың пайда болуы мен оларды шешуден тұратын *диалектикалық процесс*. Сонымен қатар, студент тұлғасының дамуы *интериоризация* және *экстериоризация* процестерімен анықталады. Соның арқасында, студенттік шақта өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру белсенді түрде жүзеге асырылады.

Олай болса, студенттік кезең *зияткерлік* және *физикалық дамудың оптимумы* болып табылады.

7.3.3. Студент тұлғасының типологиясы

Кез келген тұлға *жеке-даралықпен* сипатталатыны психология ғылымында белгілі тұжырым. Дегенмен, әлеуметтік ортадағы мәдениет, қоғамдағы өмір сүрудің жалпыланған жағдайы адам бірегейлігін, жеке-даралығын шексіз етпейді. Мысалы, *субъект арқашан ұжымдық субъект* болатыны тағайындалған (*С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова*, т.б.). Басқаша айтқанда, әрбір субъектінің қасиеттер жүйесі басқа субъектілермен өзара әрекеттесу және өзара қатынас жасау нәтижесі болып табылады.

Сондықтан, кез келген адамның тұлғалық болмысы басқаларға ұқсас, *типтік* тұрпатпен сипатталады.

Осыған орай психологияда қазіргі студенттердің *әлеуметтік-психологиялық портреті* анықталған [66].

В. Т. Лисовский [64] пікірі бойынша студенттің әлеуметтік-психологиялық портретін әлдеқайда толымды сипаттайтын олардың **бағдарлары** болады. Студенттердің бұл бағдарларын автор төмендегідей бөліп көрсетеді:

- 1) оқуға, ғылымға, мамандыққа бағдарлану;
- 2) қоғамдық-саяси іс-әрекетке, бағдарлану, яғни, өмірде белсенді ұстаным таныту;
- 3) мәдениетке бағдарлану, яғни, жоғары рухани деңгейге ұмтылу;
- 4) ұжымға бағдарлану, яғни, топта қарым-қатынас жасауға даяр болу.

Осы бағдарлар негізінде **В. Т. Лисовский** студенттер типологиясын жалпылап, 11 типті төмендегідей жіктеген.

1. «Үйлесімді» студент. Бұл – өз мамандығын саналы таңдаған; өте жақсы оқитын; ғылыми және қоғам жұмыстарына белсенді қатысатын; мәдениетті; беделді; өнер мен әдебиетке қызығып, терең бағалай алатын; спортпен айналысатын; адал; әдепті; кемшіліктерге төзе қоймайтын; қарым-қатынаста ашық; жақсы жолдас, сенімді дос типіндегі студент. Оның ұжымдағы мәртебесі жоғары болады.

2. «Кәсіпқой» студент. Бұл типке өз мамандығын саналы, жауапкершілікпен таңдаған; жақсы оқитын; қоғамдық жұмыстарға қатысатын; ғылыми зерттеу жүргізуге сирек қатысатын; практикалық іс-әрекетке қызығатын студент жатады. Ол жүктелген міндетті жауапкершілікпен атқарып, қоғам жұмыстарына белсенді қатысады. Өз мүмкіндігіне орай спортпен айналысады; өнер мен әдебиетке қызығады. Бірақ «кәсіпқой» студент үшін ең бастысы – жақсы оқу. Бұл типтегі студент адал; әдепті; кемшіліктерге төзе қоймайды. Ол ұжымда құрметке ие студент болып табылады.

3. «Академик» студент. Ол өз мамандығын саналы таңдаған. Бұл студент тек үздік бағаға оқиды. «Академик» студент жоғарыдан кейін білімін жалғастыруға бағдарланады. Сондықтан ол өзінің көп уақытын, күш-қайратын ғылыми зерттеу жұмысына арнайды.

4. «Қоғамшыл / белсенді» студент. Бұған қоғамдық іс-әрекетке қабілетті; қоғамдық жұмыстарға қатысуды маңызды деп санайтын студент типі жатады. Мұндай студент қоғам жұмысына белсенді араласып, оқу мен ғылыми зерттеу жұмыстарын бірінші орынға қоймай, оларды кейде «ақсатып» алады. Бірақ, өз мамандығын дұрыс таңдағанына сенімді болады. Ол өнер мен әдебиетке қызығады; түрлі шараларға бастамашы бола алады.

5. «Өнер сүйгіш» студент. Бұл студент өнер мен әдебиетке жоғары қызығушылықпен ерекшеленеді. Оның оқуы жақсы; бірақ, ғылыми-зерттеу жұмыстарына сирек қатысады. Бұл типпен эстетикалық талғамы жоғары; ой-өрісі кең; әдебиет пен өнер салаларына қатысты эрудицияға бай студент сипатталады.

6. «Табанды, ынталы» студент. Мұнда мамандықты дұрыс таңдамаса да, оқуды барынша тырысып, білім бағдарламасын меңгеруде күш-жігерін аямайтын студент типі сипатталады. Оның қабілеттерінің дамуы айтарлықтай деңгейде емес. Сонда да, ол үлгермейтіндер қатарына кірмейді. Ұжымда көп сөйлемейді. Ол өнер мен әдебиетке көп қызыға қоймайды. Спортпен жоғары мектеп бағдарламасына қатысты мөлшерде айналысады.

7. «Орташа» студент. Бұл – «диплом алсам болды, кейін ешкімнен қалмай маман болып кетемін» деген қағидамен жоғары оқу орнын бітіру мақсатындағы студент. Ол оқуда «бұйырғаны болады» деп, көп күш жұмсамайды. Мамандықты ойланбай таңдаған. Сонда да жақсы оқуға тырысатын студент.

8. «Жалқау» студент. Әлбетте, бұл – нашар оқитын, «шпаргалка» қолдана алатын, «жанталасып керегі жоқ» деген ұстаным танытатын студент типі. Бірақ, ол өз-өзіне қанағаттанатын; бейімделуге қабілетті келеді. Тек студенттік өмірдің қызықты болуын қалайды. Ол өзінің өмірінде таңдаған мамандықтың маңызын терең түсіне алмайды. Бұл студент қоғамдық және ғылыми-зерттеу жұмыстарына қатыспайды. Ұжымда оны ешкім елемейді.

9. «Түңілген» студент. Әлбетте бұл студент қабілетті, бірақ, оның өзі таңдаған мамандығына көңілі жатпайды. Ол оқуға түскен соң, оны міндетті түрде бітіру керек деп санайды. Бұл – әр түрлі өнер, спорт, т.б. салаларда өзін танытуға, жақсы оқуға тырысатын студент типі.

10. «Шығармашыл» студент. Бұл студент кез келген іс-әрекетке – оқуға, қоғамдық жұмысқа, мереке-шараларға шығармашыл тұрғыдан қарайды. Есесіне, табандылық, ұқыптылық, орындаушылық танытатын іс-әрекетке қызықпайды. Осыған орай, ол тек өзі қызығатын оқу жағдайында, қоғам жұмыстарында бірегейлікпен ерекшелене алады. Ғылыми-зерттеу жұмыстарында белгілі ғалымдардың, педагогтердің көзқарасына келіспей, өзінше дербестікпен шешім қабылдайды.

11. «Ақсүйек / богема» студент. Ол абыройлы, айтулы, «богема-ларға» лайықты оқу орнын, факультетті және мамандықты таң-

дайды. Көпшілік таңдайтын мамандықтарда оқитын студенттерге тәкаппарлық танытады. Көпшіліктің қолы жете бермейтін заттарға, мәртебеге, орынға ұмтылады. Өз ортасында көшбасшы болуға тырысады. «Көп нәрсе» біледі; бірақ білім меңгеруде де таңдампаз. Бұл студент өнерді соңғы «сән» тұрғысынан бағалайды. Кафелерге, дискотектарға жиі барады. Барлық жағдайға өз пікірі бар.

М. В. Буланова-Топоркова, С. И. Самыгин, және т.б. еңбектерінде студенттердің әлеуметтік-психологиялық портретін анықтайтын және олардың оқу-кәсіби іс-әрекеттегі табыстылығына ықпалын тигізетін факторлардың екі тобы көрсетілген. Бұл **факторлар** мыналар:

- студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетке даярлық деңгейі; құндылықтар жүйесі; оқу-тәрбие процесіне қатынасы; жоғары мектепте кәсіби білім беру жағдайын білуі; кәсіби іс-әрекеттің болашақтағы жағдайы мен маңызын ағара алуы; т.с.с.
- жоғары мектептегі оқыту процесінің ұйымдастырылуы; оқыту деңгейі; педагогикалық қарым-қатынастың мәнері мен типі; т.с.с.

Осы факторлардың негізінде **өздері таңдаған мамандыққа сай білім алуға қатынасы** бойынша студенттердің үш тобы ажыратылады [67]:

1. Зерттеуге қатысқан студенттердің үштен бірге жуық бөлігі өздері таңдаған мамандықты жоғары деңгейде меңгеру үшін **білім алуға бағдарланған**. Бұл студенттер үшін өздері таңдаған кәсіби іс-әрекетке қызығушылық пен мамандық арқылы өздерін танытуға ұмтылыс ең негізгі мақсат болып табылады. Тек осы топтағы студенттер болашақта жоғарыдан кейін де таңдаған мамандық бойынша терең білім алуға ниет білдірген. Бұлар үшін басқа факторлар маңызды болмаған.

2. Екінші топтағы студенттер **бизнеске бағдарланумен** ерекшеленеді. Олар зерттеуге қатысқан студенттердің 26% құраған. Бұл студенттер үшін болашақта өз істерін ұйымдастыру, бизнес әлеміне «кіру» басты мақсат болып табылады. Сондықтан олар кәсіби білімді іскерлік өмірге керек алғашқы баспалдақ, құрал сияқты қабылдайды. Бұл студенттер жоғары білім алудың қажеттігін түсінеді, бірақ бірінші топтағыдай терең білім алуға мүдделі емес.

3. Үшінші топтағы студенттер **«анықтай алмағандар»** деп аталады немесе **жеке бастың, тұрмыстың түрлі мәселелерінен шыға алмай қалғандар** санатында. Бұл жағдайда студент үшін

тұрмыстың, жеке бастың, отбасының мәселелерін шешу бірінші кезекке қойылады. Зерттеушілер бұл топты «ағыспен жүзетіндер» деп те атаған. Олар өз жолдарын таңдауда дәрменсіз; ал, білім мен мамандыққа қызығушылық танытпайды. Бұл студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетке қатынасында кейін оңды өзгерістер болуы әбден ықтимал. Дегенмен, бұл топта осыған дейін өздеріне не қажеттігін анықтамаған, өмір жолын нақты таңдай алмаған, мақсаткерлік таныта алмаған студенттер болды.

Қоғамдағы *саяси, экономикалық және әлеуметтік өзгерістер ықпалымен* студенттердің мамандық таңдауы, жоғары білім алуы түрлі мақсатқа, мотивацияға (мысалы, монетарлық мотивацияға), кейде прагматизм тұрғысына негізделуі мүмкін. Осыған орай студенттердің бірнеше типі анықталған [66, 307-308 бб.].

1) *«Бюджеттегі»* студенттер. Бұл студенттер диплом алуға; мамандық меңгеруге; ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге; студенттік өмірдің «дәмін татуға»; әрқашан үздік баға алуға; стипендиядан айырылмауға бағдарланады.

2) *«Коммерциялық»* студенттер. Студенттердің бұл тобы оқу-кәсіби іс-әрекетте табысқа жетуге ұм-тылады; бизнеске бағдарланады; материалдық жетістікті барынша бағалайды; қосымша шет тілдерін үйренеді; айналасындағы адамдардың құрметтеуін қалайды; т.с.с.

3) *«Іскер»* студенттер. Бұл – өзін-өзі бағалауы жоғары; жоғары оқу орнының кәсіби білім беру жүйесіне сыни көзқараспен қарайтын; көшбасшы болуға, ұйымдастыруға даяр тұратын; жеке-даралығы оқу-кәсіби іс-әрекетте айқын аңғарылатын; дербестігі, іскерлігі басқа қасиеттерінің арасында жоталы; көзқарасын, ұстанымын жағдайға байланысты өзгертуге бейім; жаңа жағдайларда тез таныла алатын студенттер.

4) *«Эмигрант»* студенттер. Олар көбінесе жоғары оқу орнына кейін шетелдерде оқуын жалғастырып, жұмыс істеу үшін түседі. Бұл студенттер өздерінің мамандықты, жоғары оқу орнын дұрыс таңдағандарына сенімді болады. «Эмигрант» студенттер өздерінің қабілеттерін асыра бағалайды. Олар өздерінің жеке-даралығын, оптимистік көзқарасын, бейімделуге қабілетін жоғары дамыған деп санайды.

5) *«Дәстүрді ұстанушы»* студенттер. Бұлар сапалы білім алады; сапалы кәсіби дайындауды бағалайды. «Дәстүрді ұстанушы» студенттер жоғары білім алуға диплом үшін; ғылыми-зерттеу жұ-

мыстарын жүргізу үшін ниетті болады. Олар кәсіби іс-әрекетінің болашағын айқын көре алмайды; жұмыссыздықтан қауіптенеді. Бұл типтегі студенттерде еңбексүйгіштік ерекше жоталанып дамыған. Бірақ, олардың тәуекел әрекеттерге; іскерлікке; көзқарасты жағдайға байланысты өзгертуге; жаңа жағдайға бейімделуге; оптимизм таңытуға деген қабілеттерінің даму деңгейі төмендеу болады.

Жоғары мектепте студенттердің *оқу-танымдық іс-әрекеті* жетекші болуы тиіс. Осыған орай, психологиялық әдебиетте студенттердің *оқу мен таным саласындағы іс-әрекетінің, мінез-құлқы мен жүріс-тұрысының негізгі үш типі* қарастырылады. Мұндай типтер былайша жіктелген:

- Студенттің танымдық іс-әрекетінің *бірінші типі* жоғары мектептегі оқытудың мақсат-міндеттерін жан-жақты, кеңейте қарастырады. Олар оқу бағдарламасынан тыс қосымша, кеңейтілген білім алуға мүдделі болады. Бұл типтегі студенттер жоғары мектептің оқу-тәрбие ісінің барлық түрлерінде жоғары әлеуметтік белсенділік танытады. Мұнда студенттердің іс-әрекеті *кеңейтілген үлгіде мамандануға, жан-жақты кәсіби даярлық алуға бағытталған*.

- Студенттің танымдық іс-әрекетінің *екінші типі* жоғары мектепте *тар шеңберлі мамандануға бағдарланады*. Мұнда да студенттердің танымдық іс-әрекеті оқу бағдарламасының аясынан шығады. Бірінші типке қарағанда, екінші типтің студенттері оқу бағдарламасын кең ауқымда емес, терең меңгеруге тырысады. Бірақ, бұл студенттердің рухани қажеттіліктері мамандық төңірегіндегі қызығушылықпен шектеледі.

- Студенттің танымдық іс-әрекетінің *үшінші типі* жоғары мектептегі тек оқу бағдарламасының аясындағы белсенділікпен шектеледі. Сонда, студенттер *тек оқу бағдарламасы бойынша ғана білім мен дағдыларды меңгеруді мақсат етеді*. Бұл тип бойынша шығармашылық; субъектілік төмен дәрежеде байқалады.

Психологияда *оқу әрекетіне қатынасы* бойынша студенттердің бес тобы анықталған.

Бірінші топтағы студенттер *оқу әрекетінің барлық саласындағы белсенділікпен ерекшеленеді*. Олар білім алуға; өзбетінше жұмыс істеу әдістерін меңгеруге; кәсіби біліктілік пен дағдыларды меңгеруге; оқу әрекетін жақсартуға тырысады. Бұл студенттер үшін оқу әрекеті – мамандықты меңгерудің бірден бір қажетті жолы. Осы

топтағы студенттердің оқу бағдарламасынан тыс, жан-жақты білім алуға қызығушылығы жоғары болады.

Екінші топтағы студенттер *оқу әрекетінің барлық саласы бойынша «аз да болса, білім алуға» ұмтылады.* Олар көптеген іс-әрекетке әуестенеді. Бірақ, барлық пәндер бойынша терең білім меңгеру оларды тез қажытып жібереді. Сондықтан, бұл типтегі студенттердің білімі кейде үстірт болады. Бұл студенттер жақсы оқиды; бірақ, өздерін қызықтырмаған пәндер бойынша төмен деңгейдегі білім көрестеді.

Үшінші топтағы студенттер *өздері таңдаған мамандыққа ғана қызығады.* Олардың білім меңгеруі, жалпы, барлық іс-әрекеттері мамандық аясымен ғана шектеледі. Бұл студенттер мамандыққа қатысы бар білімді ғана таңдап, соған байланысты қосымша әде-биеттерді қарастырып, оқиды. Олар мамандану пәндері бойынша үздік оқиды; ал, оқу жоспарындағы қоғамдық, ізгілікті пәндерді оқуға қажетті деңгейдегі мүдделілік таныта қоймайды.

Төртінші топтағы студенттер оқу бағдарламасына таңдамалы қатынас танытып, *тек өздеріне ұнаған пәндерді оқуға ықыласты болады.* Бұл студенттер сабақты жаман оқымаса да, сабақты көп босатады; оқу әрекетінің нақты бір түріне қызықпайды. Жалпы, олардың кәсіби қызығушылығының даму дәрежесі жеткілікті емес.

Бесінші топтағы студенттер – *жалқаулар* мен *еріншектер.* Бұлар – жоғары оқу орнын өз қалауымен таңдап, оқуға түспеген жастар. Сондықтан, олар оқу әрекетінде енжарлық, бойкүйездік танытады. Олар үнемі сабақ босатып, төмен баға алып жүреді. Дегенмен, бұлар өздері сөйтіп жүріп, дипломға қол жеткізе алады.

Психологиялық эксперимент барысында студенттердің өздері бес түрлі топқа бөлінетіндігі анықталған:

1) **«жаттампаз озат»** – сабақтан қалмайтын; еңбекқорлығының арқасында өте жоғары нәтиже ала алатын; тәртіпті; көбінесе старосталыққа сайланатын студент типі;

2) **«ақылды озат»** – зияткерлігі жоғары; мектепте терең білім алған; өзін көрсете алатын; оқытушыларға сұрақ қойып, қолайсыз жағдайға қалдыратын студент;

3) **«еңбекқор»** – күндіз-түні оқитын; бірақ, қабілеті ақыл-ой іс-әрекетіне жете қоймайтын студент типі;

4) **«адасқан / кездейсоқ»** – диплом алуды көздеген; ата-ана кесісімен оқуға түсіп, ЖОО-нда жүрген студент типі;

5) «ермек іздеген» – «елден қалмай оқу керек», «жұмыссыз бос-тан босқа бұзақылық жасап көше кезгенше» – деп, ЖОО-нда жүрген студент типі.

Ал, жалпы түрде *студенттердің әлеуметтік-психологиялық портретін* анықтайтын факторлар:

- ЖОО-дағы оқу процесінің ұйымдастырылуы;
- ЖОО-дағы оқыту деңгейі;
- оқытушымен өзара қарым-қатынас типі;
- ЖОО-дағы кәсіби дайындау жайлы түсініктің болуы.

Сонымен, студенттік шақ – зияткерлікті, аффектілік ерекшеліктерді, тұлғалық сапаларды және субъектілікті толымды жүзеге асыруға, танытуға болатын кезең. Ал, бұл кезеңде *идеалды студенттің ең басты қасиеті* – оның өзбетінше кез келген іс-әрекетті, қарым-қатынасты жүзеге асыруға және жетілдіруге, яғни, *субъектілік* танытуға қабілеті.

Бақылау сұрақтары:

1. «Оқу әрекеті» ұғымының түсініктемесі.
2. Оқу әрекетінің маңызы.
3. Оқу әрекетінің психологиялық теорияларын тұжырымдаған авторлар және олардың оқу әрекетіне қатысты негізгі идеялары.
4. Оқу әрекетінің ерекшеліктері.
5. Жоғары мектептегі оқу әрекетінің сипаты.
6. Оқу әрекетінің құрылымы.
7. Оқу әрекетінің қалыптасуы.
8. Оқу әрекетінің жетілуі.
9. Оқу әрекеті және оқу мотивтері.
10. Оқу әрекеті және оқу операциялары.
11. Оқу әрекетінің студенттік кезеңдегі түрлері.
12. И. И. Ильясов тұжырымдамасына сәйкес студенттердің оқу әрекетінің параметрлері.
13. Білім алушының оқу әрекетіндегі субъектілік ұстанымы.
14. Психологиядағы «субъект» ұғымы.
15. Студенттердің дамуындағы субъектілік парадигма.
16. Іс-әрекет субъектісінің сипаттамасы.
17. Қарым-қатынас субъектісінің сипаттамасы.
18. Өзіндік даму процесіндегі субъектіліктің сипаттамасы.
19. Субъект қасиеттері және оның сипаттамасы.

20. Қазақстандық психология ғылымдарындағы субъект мәселесінің зерттелу жағдайы.

21. Психология ғылымындағы жасөспірім кезеңі туралы теориялар.

22. Студенттердің когнитивті жаңақұрылымдары.

23. Студенттердің тұлғалық жаңақұрылымдары.

24. Студенттердің жоғары оқу орнына бейімделу мәселесі.

25. Студенттердің жеке-даралығы мен типтік болмысы.

26. Студенттердің мамандыққа қатынасы бойынша типтері.

27. В. Т. Лисовский бойынша студенттердің типологиясы.

28. Студенттердің оқу әрекетіне қатынасы бойынша типологиясы.

Әдебиеттер:

1. Вардянян А. У., Вардянян Г. А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1996.

3. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.

4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.

5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.

6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

7. Ильясов И. И. Структура процесса учения. – М., 1986.

8. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М., 2001.

9. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.

10. Психологические особенности формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски, И. Ломпшера и др.: Пер. с нем. – М., 1981.

11. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск, 1997.

12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.

13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М., 1998.

14. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1982.
15. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.
16. Эльконин Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
17. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. – М., 2002.
18. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
19. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
20. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.
21. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
22. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 89-95.
23. Максимова Н. Е., Александров И. О., Тихомирова И. В. және т.б. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психол.журн. – 2004. – Т.25. – №1. – С. 17-40.
24. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. – М., –1997. – 463 с.
25. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: ИПРАН, 1997. – С. 56-75.
26. Каган М. С. Человеческая деятельность. – М., 1974. – 328 с.
27. Каган М. С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопр. психологии. – 1988. – №4. – С.25-34.
28. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994.– 109 с.
29. Зинченко В. П., Моргунев Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М., 1994. – 304 с.
30. Абульханова К. А. Рубинштейн С. Л. – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: ИПРАН, 2000. – С. 13-27.
31. Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 104-115.
32. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А.Бодалева. – М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 2007. – 500 с.

33. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М., 1957. – 328 с.
34. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 444 с.
35. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 426 – 434.
36. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Р-на-Д., 1996. – 510 с.
37. Ерментаева А. Р. Студенттерді психологиялық дайындау негіздері. Өскемен – 2007. – 404 б.
38. Ерментаева А. Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. Алматы – 2008. – 410 б.
39. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: МГУ. – 1990. – 367 с.
40. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности. // Современная психология. Психическая регуляция поведения / Под ред. В.Н. Дружинина – М., Инфра-М., 1999. – Ч.4. – С. 330-346.
41. Селиванов В. В. Мышление и личность. – Смоленск: СГУ, 1998.–186 с.
42. Сергиенко Е. А. Становление субъекта: неоконченная дискуссия // Психол.журн. – 2003. – Т.24. – №2. – С. 114-120.
43. Осницкий А. К. Самосознание и субъектная активность человека // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. – М.: ИПРАН, 1999. – С. 117-118.
44. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. докт. дис. – М., 1998. – 24 с.
45. Кенжебеков Б. Т. Жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби күзiретiлiгiн қалыптастыру: пед. ғыл. д-ры ... дисс. – Қарағанды, 2005. – 267 б.
46. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука. – 1991. – 299 с.
47. Проблема субъекта в психологической науке / Отв.ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. – М., 2000. – 161 с.
48. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.-Воронеж, 1996. – 392 с.
49. Сафин В. Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активности // Вопросы самоопределения личности и ее активности. – Уфа, 1985. – С. 3-31.

50. Батищев Г. С. Деятельная сущность человека как философский принцип // Проблемы человека в современной философии. – М., 1969. – С. 143-144.

51. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 89-95.

52. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды // Гл. IV. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Под ред. А.А.Бодалева. – М.– Воронеж, 1996. – С.196-280.

53. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

54. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психол.журн. – 2003. – Т.24. – №2. – С. 95-106.

55. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 1999.

56. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.

57. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. – <http://www.marsexx.ru/tolstoy/russo-emill.html>

58. Дистервег А. Руководство для немецких учителей. – М., 1913.

59. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. – СПб., 1997.

60. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.

61. Торндайк Э. Психология обучения взрослых: научное издание / Э. Торндайк, Э. Бриджмен, Н. Тилтон, Э. Вудьярд // пер., ред. Е. В. Гурьянов. – М.; Л.: Гос. уч.-пед. изд. – 1931.

62. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

63. Выготский Л. С. Педология подростка: проблемы возраста // Собр.соч.: в 6 т. – Т.4. –1972.

64. Лисовский В. Т., Дмитриева А. В. Личность студента. – Л., 1974.

65. Студент в учебном процессе. – Каунас, 1972.

66. Самыгин С. И. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.

67. Социология молодежи. – М., 1997.

8. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ

8.1. Студенттердің кәсіби даму процесіндегі әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтар

Жоғары мектепте психологиялық қызметті ұйымдастырып, жүзеге асыру әсіресе, қазіргі кезде өзекті мәселе болып табылады. Себебі, қазіргі кезде студенттер бірқатар *әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтарға* кездеседі. Мысалы, қазіргі кезде кездесе беретін жастардың девиантты мінез-құлқы, инфантильді болмысы, енжарлығы, жауапсыздығы, ұрыншақтығы, қатігездігі, өмір мағынасын түсіне алмауы – осылардың барлығы студенттердің психологиялық қолдауға, психологиялық демеуге және психологиялық серіктестікке зәру болатынын көрсетеді.

Психология ғылымында *Г. В. Акопов, Л. А. Резуш, Х. Реммидт, Е. Г. Слуцкий, Т. Б. Соломатина, Г. А. Щуревич, А. В. Зинковский, Н. И. Пономарев, В. Г. Харчева мен Ф. Е. Шереги*, және т.б. зерттеулері арқылы студенттердің әлеуметтік-психологиялық мәселелері анықталған. Сонымен қатар, бұл мәселелердің студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетіне, қарым-қатынасына, психологиялық дамуына, жалпы, өміріне кері ықпалын тигізетіні тағайындалған. Әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтар жастардың маман және тұлға ретінде дамуын күрделендіріп, тіпті, регрессиялық құбылысқа айналдыруы ықтимал.

Сондықтан, жоғары оқу орындарында білім алатын жастардың өмірінде, іс-әрекетінде, қарым-қатынасында әлдеқайда жиі кездесетін типтік қиындықтардың сипаттамаларын анықтап алу қажет.

Психологиялық эксперимент арқылы [7] студенттердің 23,91 пайызында *өз-өзіне сенімсіздік*, 17,6 пайызында жоғары деңгейде *мазасыздық* анықталса, ал, 36,96 пайызында *өз қадірін білудің* және 45,65 пайызында *өзін-өзі қабылдаудың* дәлме-дәл еместігі анықталды. Бұл деректер зерттелуші жастардың орта есеппен 32,61 пайызында *«Мен-тұжырымдамасының»* жеткілікті деңгейде қалыптаспағанын, айқын еместігін көрсетеді.

Зерттеуге қатысқан студенттердің *ойлау* деңгейінің көрсеткіштері 44,57 пайызында орташа мәнге ие болып, ал олардың 50,46 пайызында *рефлексияның* төменгі деңгейі байқалды. Бұдан күнделікті *оқу іс-әрекетіне қатысты мәселелер мен міндеттерді* дұрыс

және оңтайлы шешуге студенттердің жуық шамамен алғанда 47,61 пайызы икемсіз деп түйін жасауға болады. Ал, студенттерді зерттеу нәтижелерін талдағанда, олардың 57,61 пайызы *өздерін дәлмедәл бағалай алмайтыны* белгілі болды. Өзін-өзі бағалаудың төмен болуы да, жоғары болуы да тұлғаның іс-әрекеті мен қарым-қатынас саласын субъектілік тұрғыдан жетілдіруге кері әсерін тигізеді.

Осы студенттердің 31,52 пайызы қарым-қатынас жасауда *ымырашылдық*, 6,3 пайызы *өктем мәнерді*, ал 43,48 пайызы өзара әрекеттестікте *тұйықтық* қасиеттерді, 18,7 пайызы топтағы тұлғааралық өзара қатынаста *оқшаулық мәнерді* жоталай көрсетті. Сонымен қатар сұрақ-сауалнама әдістері арқылы студенттердің 42,5 пайызының тұлғааралық қарым-қатынастарында әртүрлі *таптаурындар*, ал 30,65 пайызында *ореол әсері (эффектісі)* орын алатыны айқындалды. Бұл деректер зерттеуге қатысқан болашақ мамандардың бірталайында қарым-қатынаста мәнді болатын *тұлғалық қасиеттердің* жете дами қоймағандығын паш етеді.

Студенттердің 87,39 пайызы алдарындағы мақсат ретінде тұлға, маман тұрғысынан дербес түрде өзін-өзі дамытуды, жетілдіруді көрсетеді. Бұл жағдай жастардың көпшілігінің дамуға деген *ішкі мотивациясының*, кәсіби іс-әрекетті меңгеруге деген *әлеуеттерінің* болуы, өзін-өзі өзектендіруге оң ниеті бар екендігін көрсетеді.

Ал, зерттелуші студенттердің ешқайсысында дерлік өзіндік даму, жетілу бағдарламасының құрылып, жасалынбағаны анықталды. Ал, жастар үшін өзіндік даму, жетілу мотивтерінің, өзін-өзі тәрбиелеуге ниеттің болмауы – аса күрделі мәселелердің бірі. Бұл жағдайда өзіндік жетілудің аса жоғары мақсаттарын қою күрделенеді.

Зерттеуге қатысқан студенттердің 14,13% іс-әрекет талаптарына, әлеуметтік ортаның құндылықтарына орай *өзіндік даму мотивациясын* танытпады. Демек, бұл студенттердің өзіндік дамуы *стихиялы* сипатқа ие. Олар социум мен іс-әрекетке бейімделу заңдарына ғана арқаланады. Студенттердің бұл тобы өз оқу іс-әрекетіндегі, қарым-қатынасындағы кедергілерді түсіндіруде *каузальді атрибуция* орын алады, яғни оларды қандай-да бір жағдайлармен, басқалардың «өшпенді» әрекеттерімен, қылықтарымен байланысты көрсетуге тырысады.

Өзіндік даму амал-тәсілдерінің мақсат-бағдарлы меңгерілмегені де студенттердің психологиялық дайындау процесінің субъектісі болуын қиындатады. Алайда зерттеуге қатысқан жастардың тек 3,47

пайызы ғана өзіндік дамудың БАҚ-н, біреулердің тәжірибесінен естіп-білген психологиялық амал-тәсілдерді, құралдар мен түрпішіндерді азды-көпті атап бере алды. Бұл студенттердің өзі, өзінің «Мен-тұжырымдамасы» жайлы үстірт, иллюзиялы түсініктеріне себепші болады. Осының салдары олардың *өз-өзіне сенімді болмауына, өздерін тым төмен немесе асыра бағалауына, бағынышты немесе басыңқы ұстанымдарға арқалануына, көптеген психологиялық қорғаныс механизмдерді пайдалануына* соқтырмақ. Студенттердің бұл тобына *енжар* немесе *агрессивті мәнерде* қарым-қатынасты жүзеге асыру, *өзін іс жүзінде көрсетудің дәлме-дәл емес және әлеуметтік қолайсыз, психологиялық мәдениет тұрғысынан қисынсыз амал-тәсілдерін таңдау* сәйкес келетіні тағайындалды.

Өз қадірін білмеудің төмен болуы мен *өзін өз қалпынша қабылдай алмаудың* салдарынан студенттердің субъект ретінде тұлғалық сапаларды, кәсіби біліктілікті дамытуы аса күрделі мәселе болады. Бұл жағдайда басқаларды қабылдау мен түсінуге қабілеттің, яғни *перцепциялық механизмдердің* жетілмеуі де қабаттаса көрінеді. Аталмыш мәселе зерттеуге қатысқан студенттердің 10,65 пайызында байқалды. Сонымен қатар, студенттердің бұл тобының мінез-құлқында, эмоциялық саласында *сенімсіздік, абыржулық, қапалану* іздері жоталы болатыны тағайындалды.

Өмірлік мақсаттардың лайықты болмауы, мамандық таңдауда бейімділік пен қабілетті ескермеу де студенттердің жоғары мектептегі оқу-танымдық, оқу-кәсіби іс-әрекеттерін табысты жүзеге асыруға мүмкіндік бермейді. Сауалнамаға жауап берген студенттердің 33,26 пайызы мамандықты өзбеттерімен, дербес түрде қалап алмағанын көрсетеді.

Зерттеуге қатысқан студенттердің басым көпшілігі *экстернальді локус бақылаумен* ерекшеленді. Олар іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өзіндік даму процесін жетілдіруге қажетті жағдай жасауды *басқалардың міндеті* ретінде көрсетеді. Мәселен, қосымша сауалнамаға берген жауаптарында бұл студенттердің барлығы өздерінің тұлға, маман ретінде дамып, жетілуіне ең алдымен оқытушылар жауапты; оқу-танымдық іс-әрекеттегі табыстылықты пән оқытушыларының сабақты қызықты өткізуіне; оқу курсының практикалық бағдарына; ненің дұрыс, ненің бұрыс екендігін «біле қоятын, дәлме-дәл кеңес-нұсқау беретін» жоғары кәсіби деңгейі-

не; өмірдегі мәселелік жағдаяттарды шешуге қажетті әр түрлі амал-тәсілдерді үйретуіне байланысты деп, аса жоғары үміт пен жауапкершілік артқан-ды.

Сонымен бірге, зерттеуге қатысқан студенттердің көбі (50,87%) кез келген *мәселелік жағдаятты шешуге* мүмкіндік беретін психологиялық даярлық пен субъектілікті кейбірінің мүмкіндігі жете бермейтін, «асқан қабілетті» адамның қасиеттері ретінде түсінеді екен. Ал, студенттердің талайы (52,17%) *адамзаттық құндылықтарды, этикалық қағидаларды* «нақты өмірде қолдану күрделі, тіпті мәселелік жағдаяттарға ұрындырады; бұлар – жалпыланған абстракция, олардың өз жеке бастарына пәлендей пайдасы жоқ» деп ойлайтын көрінеді. Сондықтан, зерттеуге қатысқан студенттердің көпшілігі (65%) «Әрбір адамның өз жаратылысы болады», «Таудай талап бергенше, бармақтай бақ берсін», «Жүгірген алмайды, бұйырған алады», – деген сияқты метафораларды біржақты түсініп, тұлғаның субъект ретіндегі белсенділігіне, ішкі әлеуетіне шек келтіретін ұстанымдарды әсірелейді. Сондай-ақ, жастардағы жасы үлкенге, мысалы, оқытушы мәртебесіне сенім артып, арқалану, оны үлгі тұтып, «әдейі кішірею»; ұстазды, жалпы, адам баласын риясыз қабылдау; эгоистік танытып, жаман атқа қалмау; «тым белсенді» болып, басқа қатарластардың мысын баспау; өздерінің мінез-құлықты, жүріс-тұрысты қатаң бақылау; мәселені шешуге ұмтылғаннан гөрі толеранттылық танытып, қиындықтан шығуды «уақыт еншісіне қалдыру керек» дейтін біржақты түсініктер олардың оқу-кәсіби іс-әрекетіне бейнеленетін сияқты. Бұл бір жағынан. Екіншіден, психологиялық даярлық пен субъектілікті өзекті ету мен дамыту – арнайы уақытты, ерік-күшті, білімді, табандылықты, аса жоғары белсенділікті қажет ететін күрделі де мақсат-бағдарлы үдеріс. Сондықтан мұндай процеске студенттердің барлығы бірдей дәрежеде тартылып, субъектілік қасиет танытуға әзір бола бермейтіні түсінікті. Ал, өміріндегі жеке табыстар мен жетістіктер бойынша тұрмыстық психологиялық білім негізіндегі кейбір ұтымды болған мінез-құлық, жүріс-тұрыс, әрекет актілерін тым жалпылап, соны қанағат тұтатын жастар аз емес. Сондықтан, кейбір студенттердің психологиялық даярлық пен субъектілікті өзекті етуге деген ынта-ниеті төмен болатын сияқты.

Сонымен қатар, *томаға-тұйық күй кешетін, өзін басқалардан оқшау ұстайтын, өзара әрекеттестік пен өзара қатынаста*

бастамашылық, белсенділік танытуға ұмтылмайтын студенттер үшін де психологиялық даярлық пен субъектілік таныту күрделі мәселе болып табылмақ.

Осылайша зерттеу нәтижесінде айқындалған студенттердің іс-әрекеті мен жеке басына қатысты талай қиыншылықтар мен мәселелерді анықтап сипаттауға болады. Олар жастардың оқу әрекеттерін ұйымдастырудан, қарым-қатынасты жүзеге асыруынан бастап өзіндік даму мәселесіне дейінгі аралықты қамтиды.

Олай болса, студенттердің әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтарына бірқатар **жағдайлар** себеп болады. Мұндай жағдайлардың негізгісіне мыналар жатады:

1) студенттердің білім меңгеруіне, өзіндік дамуына әсер ететін **объективті жалпы-әлеуметтік, қаржылық, соматикалық, психологиялық қиыншылықтардың** болуы;

2) студенттердің **субъектілік қасиеттерінің, тұлғалық ерекшеліктерінің, танымдық деңгейлерінің әрқалай даму дәрежесі;**

3) жоғары мектептегі пәндер бойынша **білім мазмұнының өзіне бағдарлы сипатпен анықталмауы;**

4) кәсіби білім беру жүйесінде студенттердің **психологиялық дамуына қатысты мақсат-міндеттердің бірімәнді анықталып, нақты қойылмауы;**

5) кейбір студенттердің, кәсіби білім беру кеңістігіндегі **тұлғалардың психологиялық даярлықтың және субъектілік ұстанымның әлеуеті мен қажеттілігін түсіне алмауы; оларды мақсат-бағдарлы түрде дамыту тәжірибесінің аздығы** (тіпті болмауы).

Өмірдегі түрлі **мәселелік жағдаяттарды шешу** студенттің оқу-кәсіби іс-әрекетте, қарым-қатынаста табысты болуына ықпалын тигізеді. Сондықтан іс-әрекет, қарым-қатынас барысында немесе оларды қабылдау, жүзеге асыруда пайда болатын қайшылықтарды студенттердің саналы түрде аңғарып, тануы қажет.

Өздерінің іс-әрекеті, қарым-қатынасы, психологиялық дамуы бойынша белгілі бір үміттерінің, қажеттіліктерінің қанағаттандырыла қоймауы және оған көңілдері толмауы студенттерге кездесетін әлеуметтік-психологиялық мәселелерді айқындайды. Зерттеу барысындағы жауаптарының негізінде студенттердің тіршілік әрекетіндегі, қарым-қатынас жасауындағы әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтар мазмұны бойынша жіктеліп, былайша топтастырылды [7]:

1. Мәселе ретінде қабылданып, танылатын кейбір **тұлғалық ерекшеліктер**: сенімсіздік; ұялшақтық; қорқақтық; жалқаулық; сенгіштік; күмәншілдік, т.с.с.

2. **Қарым-қатынасқа** байланысты мәселелер: қарым-қатынас жасау дағдысының жеткіліксіз болуы; әрқашан адамдармен тіл табыса алмау; бастамашылдықтың жетіспеуі; тұйықтық; т.с.с.

3. **Оқу іс-әрекетіне** қатысты мәселелер: сәтсіздікке бой алдыру; алған бағаларға көңілдің толмауы; уақытты дұрыс пайдалана алмау; оқу процесінде өзара әрекеттестікті тиімді орната алмау; ерік-жігердің жетіспеуі; т.с.с.

4. **Тұрмыс жағдайына, тіршілік әрекетіне** байланысты мәселелер: мекен-жайдағы жағдаймен қанағаттанбау; дем алуға уақыттың болмауы; күн тәртібін сақтай алмау; т.с.с.

5. **Материалдық жағдайлардан** туындайтын мәселелер: қаржыны үнемдей алмау; қаржы жағынан тәуелсіздіктің болмауы; материалдық жағдайға байланысты дәрменсіздікті сезіну; т.с.с.

6. **Өзін-өзі танытуға, өзін-өзі өзектендіруге** қатысты мәселелер: жастардың өмірде өз орындарын табуға сенімсіздігі; болашақтың бұлыңғырлығы; өзіндік танымның жеткіліксіздігі; өзіндік бағаның дәлме-дәл болмауы; т.с.с.

7. Жеке бастың мәселесі ретінде қабылданатын, түсінілетін **әлеуметтік ортадағы мәселелер**: отбасындағы жағдайдың ауыртпалығы; жақын адамның денсаулығындағы мәселелер; «қазіргі адамдардың өзгеруі»; т.с.с.

8. **Денсаулыққа** байланысты мәселелер: шаршау, қажу жәйті; денсаулықтың нашарлауы; қорқынышқа, стреске бой алдыру; т.с.с.

9. **Қорғаныс механизмінің** орнығу мәселесі: зерттеуге қатысқан кейбір студенттер өздерінің жеке басында ешқандай мәселе түбегейлі жоқ екендігін мәлімдейді. Бұл жағдай олардың саналы түрде аңғарылмаған, тереңде жатқан мәселелерінің бар екендігін және осы орайдағы қорғаныс механизмдерінің ықпалын танытады.

10. Мінез-құлық пен жүріс-тұрыстағы **девианттылыққа** байланысты мәселелер: ішкілікке салыну; бұзақылық жайттері; нашақорлық; жезөкшелік, және т.с.с.

11. Жастардың **түрлі діни ұйымдарға кіруінен** туындайтын мәселелер: түрлі секталардың ықпалына өтуі; осының салдарынан микроортадағы түсініспеушіліктің орын алуы; т.с.с.

12. **Өмір мағынасын түсіне алмауға** байланысты мәселелер:

бірен-саран болса да студенттердің суицидке баруы; өзінің де, басқалардың да денсаулығын сақтауға, тіршілік әрекетіне селкостық таныту, т.с.с.

Жалпы, студенттердің тұлғалық дамуына кері ықпал ететін, тіпті, оларды жүйке ауруына шалдықтыратын **психологиялық факторларға** жатады:

- отбасындағы қатынастарға байланысты стрестік факторлар;
- жатақханадағы өзара қатынастардың күрделенуі;
- студенттік топтағы ынтымақтың болмауы;
- студенттің әлеуметтік-коммуникациялық даму деңгейінің төмендігі.

Бұл мәселелердің барлығы да күрделі. Дегенмен, студенттердің оқу іс-әрекетіне қатысты әлеуметтік-психологиялық мәселелердің мазмұны ерекше назар аударуды қажет етті. Мұнда оқу іс-әрекетінің мазмұны, ұйымдастырылу технологиясы және нәтижесі бойынша студенттердің әлеуметтік-психологиялық мәселелері үш топқа ажыратылады.

Оқу әрекетінің **мазмұны** бойынша мәселелер студенттердің мынадай сұрақтарынан көрінеді: «соншама көп тапсырмаларды қай кезде орындап бітіруге болады?», «кейбір оқылатын пәндердің/материалдардың болашақ мамандыққа нақты қатысы жоқ емес пе?», «лекция кезінде біз материалды ұғып, тыңдап отыруымыз керек пе, әлде, жазуымыз керек пе?», «кейбір материалдар түсініксіз болса, одан кейінгі тақырыптарды қалай меңгеруге болады?», «тестік бақылаудан сүрінбей өту үшін жазылған лекцияларды, оқулықтағы анықтамаларды жаттай беру керек пе?», «кейін практикада қолдана алатын материалды білсек болды емес пе?», «мәтіндегінің барлығы маңызды сияқты, бірақ, оның бәрін қалай есте сақтау керек?», «сабақта нақты әрекет жасауға үйренбесек, теорияны білгеннің пайдасы не?», «кейде мәтін кілең ғылыми ұғымдардан тұрады, оны қанша оқысам да түсіне алмасам/ұмытып қалсам, не істеймін?», «теорияны өмірдегі жағдайлармен байланыстырса, бірден түсінер ме едік?», және т.с.с.

Оқу әрекетін ұйымдастыру **технологиясы** бойынша мәселелерді студенттер былайша аңғарады: «семинарларда оқушы сияқты қол көтеріп сабақ айтуды топ алдында ыңғайсыз көремін», «тапсырмалардың орындағанда үнемі оқытушының бағалауы керек, себебі өзінді-өзің немесе өзара бағалау объективті болмайтын сияқты»,

«әрбір семинарға үнемі дайын болу мүмкін емес», «ауызша жауап беру кезінде өзім дайындаған конспектіден оқи берсем де болар», «сабақ кезінде оқытушылар сұрақ берсе де, бірнәрсеге талдама жасаса да, тек жақсы оқитын студенттерді ғана ескеретін сияқты», «кейбір оқытушылар өздері берген тапсырмаларды келесіде тексеруге, сұрауға селкостық танытады, одан кейін дайындалуға құлқын соқпайды», «кейбір кездері оқытушылар тапсырмаларды біздің уақытымыз бен мүмкіндігімізді ескермей, тым көп, үйіп-төгіп береді», «сабақтар барлық студенттер белсенді болатындай қызықты етіп ұйымдастырылса ғой», «сабақта ойын, тренинг, пікірталас түрлері қолданылса, кім де кім белсенділік танытар еді», және т.с.с.

Оқу әрекетінің *нәтижесі* бойынша мәселелер – студенттердің «кейде ештеңе білмейтін сияқты сезім пайда болады», «кейін практикада қайтеміз?», «аянбай оқысаң ғана терең білім алуға болатынын біле тұра, неге қарап жүрдік екен?», деген сияқты өздеріне күмәнді, сенімсіз, қорқыныш, қауіптену сезімдері кеулеген ойларын, «басқа амал ойластыратын шығармын», «уақыт кетірмей, бастапқы кезден жатпай-тұрмай оқу керек еді», «оқуыма ұяндығым, жасқаншақтығым көп зардабын тигізіп жүр», «орта мектептегі сияқты оқысам, мен де өте жақсы нәтижелерге қолым жетер еді» деген сынды өздерінің оқу-кәсіби іс-әрекеттеріне көңілі толмайтынын ашады.

Сондай-ақ, жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесінің тиімділігін *педагогикалық қарым-қатынас* анықтайтыны белгілі (В. А. Кан-Калик, Х. Т. Шерьязданова, И. А. Зимняя, және т.б.). Алайда, эксперименттік зерттеу [7] педагогикалық қарым-қатынастың дәлмедәл ұйымдастырылмауы студенттердің психологиялық қауіпсіздігін сақтауға мүмкіндік бермейтінін тағайындады.

Нақтысында, педагогикалық қарым-қатынастың кәсіби деңгейде болуы үшін онда тең ұстаным мәнді болады. Сонда ғана студенттердің кез келген іс-әрекеті дамып, жетіле алады. Ал, іс жүзінде педагогикалық қарым-қатынаста көбіне оқытушының басым мәнерде болатынын зерттеу нәтижесі көрсетті. Сұхбатқа қатысқандардың 64% өздеріне дәріс беретін оқытушылардың басым көпшілігі студенттермен тең дәрежеде қарым-қатынас жасамай, жоғары позицияны ұстанатынын атайды. Ал, сауалнамаға жауап берген оқытушылардың 83% студент жастардың педагогикалық қарым-қатынаста әдейі төменгі позицияны ұстануға даяр тұратынын

келтіреді. Сонымен қатар, студенттердің 70% басым мәнердегі оқытушылар педагогикалық іс-әрекетті тиімді жүргізеді деп санайды. Енді зерттеуге қатысқан оқытушылардың 91% қарым-қатынаста өзін төмен позицияда ұстап, кішілік көрсетіп, неге болмасын елпілдеп, мойынсұнып тұратын студентті моральдік жағынан «тәрбиелілік» деп таниды. Алайда, мұндай әлеуметтік түсініктер студенттердің тұлға, маман ретінде дамып, жетілуі үшін оңды жағдай емес екені психологиялық тұрғыдан түсінікті. Себебі, жоғары мектептегі оқытушылармен қарым-қатынаста төменгі позицияны ұстанатын студент ертең де басқалардың арасында бас көтермейтін, конформды пенде болып қала беруі, я болмаса, басқаларды өзіне кіріптар етіп, басымдықтың оспадар түрін көрсетуі әбден мүмкін. **Н. Ю. Посталюк** конформдық мінез-құлықты, дойырлықты, догматизмді, әдепсіздікті, «айттым – бітті» дейтін өркөкіректікті, озбырлықты, педанттықты, әдепсіздікті кезінде жан-дүниеге із қалдырған, басқаны басым мәнерінің салдары деп көрсетеді [8, 25 б.]. Мұндай жағдайда іс-әрекетті оңтайлы дамыту, жетілдіру аса күрделі мәселе болары сөзсіз.

Сонымен қатар, бірін-бірі бағалау арқылы студенттер де (4%), оқытушылар да (7,8%) өзара әрекеттестік кезінде дөрекілік қылықтарды байқатып қалатындығын баяндайды. Қалай болса да бұл цифрлар келешектің зиялыларын, жасампаздарын дайындайтын жоғары оқу орындарында мүлде кездеспеуі керек-тін. Сондықтан студенттерді кәсіби дайындау процесіне психологиялық серіктестік, демеу, қолдау аса қажет болады.

Олай болса, студенттердің әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтар мен әлеуметтік-психологиялық мәселелерді шешуде тығырыққа тірелуін болдырмай, керісінше, олардың оқу-танымдық, оқу-кәсіби іс-әрекетте, қарым-қатынаста, психологиялық даму процесін жетілдіруде табысты болуы үшін жоғары мектепте **психологиялық қызметті** ұйымдастыру өзекті болады. Себебі, жоғары мектептегі психологиялық қызмет кәсіби білім берудің тиімді болуына; оқу-тәрбие процесіндегі «шұғыл» жағдайларды алдын-ала аңғаруға; әлеуметтік ортада құнды болатын тәсілмен өзара әрекеттестік пен өзара қатынас жасауға; студенттер мен оқытушылардың психологиялық мәдениетті игеруіне мүмкіндік береді.

8.2. Психологиялық қызметтің мазмұны мен міндеттері

Қоғамның өркениетке бет бұрғаны оның *жастардың білім меңгеруіне, өсіп-өнуіне* бағытталуымен байқалады. Мұндай қоғам жастардың физикалық күш-қуатының толысуына, ақыл-ойының дамуына, рухани жетілуіне және әлеуметтік жағынан кемелденуіне барынша *психологиялық, педагогикалық жағдай* жасайды.

Ал, білім берудегі *психологиялық қызмет* – тұлғаның заман талабына сай өмір сүріп, толымды түрде психологиялық дамуын қамтамасыз ететін құрылым. Білім беру орындарындағы психологиялық қызмет оқу-тәрбие процесіне қатысты *психологиялық қолдауды, демеуді* және *серіктестікті* ұйымдастырып, жүзеге асырады. Сонымен қатар, қажет болса, тұлғаның психологиялық дамуындағы, психологиялық денсаулығындағы ауытқуларды анықтап, сәйкесінше *психологиялық көмек* береді.

Сонда, тұлғаның психикалық дамуын үйлесімді ету; оның дамуы мен мінез-құлқындағы, жүріс-тұрысындағы ауытқулардың алдын алу арқылы нақты бір мекемедегі іс-әрекеттің тиімділігін арттыру *психологиялық қызметтің басты мақсаты* болып табылады. Психологиялық қызметтің бұл мақсаты ең алдымен білім беру жүйесіндегі педагогикалық іс-әрекеттің нәтижесіне қатысты маңызды болып табылады.

8.2.1. Шетелдік білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсету үлгілері

XIX ғасырда орта мектептердегі дәстүрлі оқыту процесі шеше алмайтын мәселелерге қатысты АҚШ, Германия, Франция елдерінде психологиялық қызмет көрсету аяқ алды.

Психологиялық қызмет көрсету 1896 жылы Пенсильвания университетіндегі АҚШ-да алғаш ашылған психологиялық клиникада *Л. Уитмердің* стандартты әдістермен оқыту мүмкін емес балалармен жұмыс істейтін педагогтер мен психолог-эксперттерге арнайы курс ұйымдастыруынан бастау алды. Кейін *Л. Уитмердің* тәжірибесі АҚШ-дағы орта мектептерде психологиялық қызмет ұйымдастыруда қолданылды.

Ал, 1920 жылдары алдымен Нью-Йоркте, кейін басқа қалаларда мектеп психологтеріне *лицензия беру критерийі* жасалды.

1950 жылы АҚШ-дағы 10 университет мектеп психологтерін дайындауға бағытталған *арнайы бағдарламасын* ұсынды. Мұндай университеттер саны 1964 жылы – **30**; 1965 жылы – **79**; 1972 жылы – **153**; 1984 жылы – **211** болып ерекше қарқынмен өсті (*Pagan* берген мәліметтер бойынша, 1986).

АҚШ-да жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағдар аясында кеңес беру мен жетекшілік жасау үшін *«school-counselling and guidance»* – *«гайденс»* қызметі пайда болды. Одан кейін шамамен 1960-70 жылдары «гайденс» мектепте кеңес беру мен педагогикалық қолдау жүйесі ретінде көптеген елдерге таралды. Әсіресе, соңғы жылдары орта мектептердегі психологиялық қызмет АҚШ-да қарқынды дамыды.

Қазіргі кезде АҚШ-да жылына шамамен 2200 мектеп психологі университет бітіріп, дипломды маман болып шығады. Сондай-ақ, қазіргі кезде АҚШ-ның барлық **50 штатындағы** әкімшілікте білім беру саласындағы психологиялық қызметті қолдайтын *психологиялық департамент* бар.

АҚШ-дағы психологтердің мүддесін *Американдық психологиялық ассоциация* (APA) қорғайды. Оған білім беру саласында психологиялық қызмет көрсететін **18 000 психолог** мүшелікке кіреді. АҚШ-да білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметке жәрдем беретін басқа да мемлекеттік және қоғамдық ұйымдар бар.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің жұмысы АРА-да жасалып, бекітілген бірқатар маңызды құжаттарға негізделеді. Бұл – *«Психология мамандық ретінде»* (1968), *«Психологтерді жұмысқа алудың шарттары»* (1972), *«Адамдарға зерттеу жүргізудегі этикалық қағидалар»* (1973), *«Психологтердің этикалық қағидалары»* (1981), *«Оқыту мен психологиялық тест жүргізудің стандарттары»* (1985), сияқты құжаттар әлі күнге дейін бүкіл әлемдегі психологиялық қызметті реттемелеуге арқау болып отыр.

Қазіргі кезде АҚШ-да тек мектеп психологтерін ғана **200-ден аса оқу бағдарламалары** бойынша дайындайды. Еуропадан айырмашылығы, АҚШ-да психологтің дипломы магистр деңгейінен төмен бакалавриатта оқыған студенттерге берілмейді. Психологтер тек университеттерде *магистр, маман* және *доктор* деңгейінде дайындалады. Колледжден соң, психология *магистрлері 1-2 жыл оқиды; маман деңгейінде – 3 жыл оқиды* және *1 жыл супервизор бақылауымен интернатурада болады*. Ал, психология *доктор-*

лары 2-3 жыл оқиды, одан кейін 1 жыл супервизор бақылауымен интернатурадан өтеді және докторлық диссертация қорғайды.

АҚШ-да психологиялық қызмет көрсету **6 бағытта** болады:

1. Білім алушымен **жеке-дара** когнитивті, эмоциялық, әлеуметтік және лингвистикалық даму деңгейін бағалайтын психологиялық және білім тексеру **тесттері** жүргізіледі.

2. **Оқыту, тренинг, каунселинг және терапияның түрлері** арқылы когнитивті, эмоциялық және әлеуметтік **дамыту жұмыстары тікелей** білім алушылармен жүргізіледі.

3. **Оқыту топтары, каунселинг, консультация, тест және ынтымақтастық** формасында когнитивті, эмоциялық және әлеуметтік **дамыту жұмыстары жанама түрде** білім алушыларға қатысты тұлғалармен – ата-анамен, педагогтермен, басқа да білім беру ісіне қатысы бар мамандармен жүргізіледі.

4. Психологиялық **ғылыми-зерттеу жұмыстары** жүргізіледі.

5. **Супервизор міндеті және әкімшілік жұмыстар** – психологиялық қызметтің жоспарын жасау; жұмысқа алу және супервизор міндетін атқару; психологтердің білімін жетілдіру; басқа психологиялық және әлеуметтік қызметтермен бірлескен іс-әрекет ұйымдастырылады.

6. **Девиянттылыққа байланысты бағдарламалар** жүзеге асырылады; ауытқуы бар мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың әр түрлі жағымсыз салдарының алдын алу немесе оның әсерін азайту жұмыстары жүргізіледі.

Еуропалық білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсету бағыттары АҚШ-дағы психологиялық қызметке бара-бар келеді. Еуропа елдеріндегі де білім беру жүйесінде психологиялық қызметтің құқы мен міндеттері мемлекет тарапынан қатаң қорғалады және бақыланады.

Бірақ, Еуропалық білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсетудің талаптарында өзіндік ерекшеліктер бар. Бұл талаптар – психолог маманның кәсіби даярлығына қатысты.

1990 жылы **35** ұлттық кәсіби психологиялық ассоциациялардың **300 000 психологтері** бір ұйымға бірікті. Осылаша, **Еуропалық Кәсіби Психологиялық Ассоциациялар Федерациясы** (European Federation of Professional Psychologists Associations – **EFPPA**) құрылды.

Еуропа елдерінде арнайы **«білім беру саласының психологі»**

деген дипломы бар маман ғана балабақшаларда, орта мектептерде, колледж-лицейлерде психологиялық қызмет көрсетуі тиіс. Бірақ, 2005 жылдан бастап, Болон процесінің талаптарына, EFPPA тұжырымдамасы мен Еуроодақтың арнайы бағдарламасына сәйкес психологиялық қызметті бүкіл Еуропа елдерінде жарайтын дипломға ие маман ғана көрсете алады. Оған қоса, мамандардың *психология бойынша Еуропалық сертификаты – EuroPsy* болуы керек. EuroPsy сертификаты кейбір еуропалық елдерде *«3+3: бакалавр+доктор»*, кейбірінде *«3+2+1: бакалавр+магистр+практика»* үлгілері негізінде беріледі. Одан кейін Еуропада білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсететін маман міндетті түрде лицензия алуы, кәсіби тренингтерден, мамандану бойынша практикадан өтуі тиіс.

Сонымен қатар, АҚШ мен Еуропа елдеріндегі білім беру жүйесіндегі *психологиялық қызмет тек 18 жасқа дейінгі балалар мен жасөспірімдерге көрсетіледі*. Яғни, осы күнге дейін алыс шетелдегі *жоғары оқу орындарында* студент жастардың оқу-кәсіби іс-әрекетіндегі мәселелерді шешуге бағытталған арнайы психологиялық қызмет ұйымдастыру тәжірибесі жоқ. Егер, студент-тер, магистранттар мен докторанттар, оқытушылар өздерінің кейбір оқу-кәсіби іс-әрекетке қатысты әлеуметтік-психологиялық мәселелерін маман көмегімен шешуді қажет деп тапса, олар университеттен тыс жердегі арнайы психологиялық көмек беретін мекемелер мен мамандарға жүгінеді.

Дегенмен, Батыс Еуропаның кейбір мемлекеттеріндегі жоғары оқу орындарында психологиялық қызмет үлгісі жасалып, жүзеге асырылуда. Бірақ, бұл ерекше жағдайларға байланысты көрсетілетін психологиялық қызмет болып табылады. Мысалы, Бельгиядағы университеттерде психологиялық қызмет *инвалид студенттер мен олардың ата-аналарына психологиялық көмек* көрсету мақсатында құрылған. Ал, Германиядағы университеттерде белгілі бір ғылыми парадигма аясында студенттерге *жеке-дара психологиялық консультациялар* өтеді. Мұндай психологиялық консультацияларда тұлғаның сыртқы ортамен оңды байланыста болуын қамтамасыз ету приоритетті болып табылады.

Сонымен, алыс шетелдегі білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметте қатаң түрде *«Психологтердің этикалық қағидаларын»* (АРА, 1981) басшылыққа алынады. Мұнда психологиялық тестілеу, психологиялық дамыту, психологиялық түзету, психологиялық про-

филактика, психологиялық ғылыми-зерттеу жұмыстары адам құқықтарын сақтау арқылы кәсіби психологиялық этика шеңберінде жүргізіледі.

8.2.2. Қазақстандағы білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсету

Біздің республикадағы психологиялық қызметтің тарихында, қазіргі жағдайында және жұмыс бағыттарында өзіндік ерекшеліктер бар. Себебі, психологиялық қызметтің құрылымы мен ұйымдастырылуы нақты бір білім беру жүйесінің ұстанатын парадигмасына және приоритетті бағытына байланысты. Сонымен қатар, білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметке әлеуметтік ортадағы мәдени-тарихи, ұлттық ерекшеліктер мен тіпті, саяси жағдай да ықпал етеді.

Дегенмен, білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің мақсат-міндеттеріне жалпылық сипат тән. Оған қоса, қазіргі ТМД елдерінің барлығындағы дерлік білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет көрсетудің ортақ тұстары өте көп.

Себебі, кезінде білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсету Кеңестер Одағындағы барлық республикаларда бір кезеңде дерлік басталды. Қазіргі Ресейдің Білім беру Академиясының жанындағы Психологиялық институтта шетелдерде психологиялық қызметті ұйымдастыру тәжірибесі талданып, білім беру жүйесінде *психологиялық қызметті ұйымдастырудың алғашқы тұжырымдамасы* жасалған еді. Қазіргі ТМД елдерінің барлығындағы дерлік білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет көрсету осы кезге дейін *жалпы-ғылыми* тұрғыдан дәйекті теориялық-әдіснамалық негізде жүзеге асырылуда. Осы орайда *И. В. Дубровина, Э. М. Верник, М. Р. Битянова, С. А. Беличева, Х. И. Лийметс, И. А. Коробейников, Г. Ф. Кумарина, Е. И. Казакова, Т. И. Чиркова, Ю. Л. Сызрд* сияқты шетелдік, *Ж. Н. Намазбаева, Х. Т. Шерьязданова, И. Ә. Әбеуова, Г. А. Дусманбетов, М. Н. Махаманова, З. Ш. Қарақұлова, А. З. Теңкебаева*, сияқты қазақстандық зерттеушілердің еңбектері білім беру салаларындағы психологиялық қызметтің мақсат-міндеттерін, құрылымын, бағыттары мен мазмұнын айқындайды.

XX ғасырдың алғашқы онжылдықтарында Кеңестер Одағында *педология* қарқынды дамыды. Осыған байланысты, балалармен жұмыс істеудің әдіс-тәсілдері іздестіріліп, *психологиялық тесттер* құрылды және олар мектептерде белсенді түрде қолданылды. Бірақ, 1936 жылы педологиялық бағыт директивалық түрде тоқтатылған еді. Содан 1960 жылдардың соңына дейін мектептерде практикалық психологияның ғылыми жетістіктерін қолдану мүмкін болмады.

Білім беруді психологиялық қолдаудың қазіргі кезге жуық жүйесі КСРО кезінде, яғни, XX ғасырдың 70 жылдарында қалыптаса бастайды. Алғаш рет психологиялық қызмет көрсету «қиын» балаларға арналған арнайы мектепте 1975 жылы, орта мектептерде 1980 жылы Эстонияда басталады (*Э. М. Верник, Х. И. Лийметс, Ю. Л. Сызрәд*). Ал, 1982 жылдан бастап КСРО-ғы көптеген мектептерге психологиялық қызмет көрсету эксперимент түрінде ұйымдастырыла бастады.

1984 жылы КСРО-ғы психологиялық қызмет мәселелеріне арналған бүкілодақтық 1-ші конференция; 1987 жылы «Мектептегі психологиялық қызметтік ғылыми-практикалық мәселелері» атты бүкілодақтық конференция болды.

Кеңестер Одағы ыдырап кеткен соң, түбегейлі әлеуметтік-саяси, эконикалық реформалар басталды. Бұл өзгерістер мектеп оқушыларының ғана емес, олардың ата-аналарының, педагогтердің және студенттердің үйлесімді дамуына, іс-әрекетте және қарым-қатынаста табысты болуға кері әсерін тигізді. Соның нәтижесінде «тәуекел топтарға» кіретін жастардың саны ұлғайды; әлеуметтік ортада жұмыссыздық көбейді; құндылықтар девальвацияға ұшырады; рухани байлықтың алдына материалдық байлық шықты; жоғары оқу орындары нарық жағдайына көшіп, білім беру жүйесіне коммерция кірді. Осының бәрі сол бір өтпелі кезеңде білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет бағыттары жаңа мазмұнмен өзгертуді қажет етті.

Біздің республика өз тәуелсіздігін алған соң, жастардың үйлесімді дамуын қамтамасыз ететін бірқатар қадамдар жасалып, маңызды құжаттар бекітілді. Егемендіктің алғашқы жылдарында білім беру саласында психологиялық қызметтің өткір мәселелерін көтеріп, теориялық және әдістемелік негіздерін тұжырымдаған *Құбығұл Бозайұлы Жарықбаев, Жамилә Ыдырысқызы Намазбаева, Хорлан Тоқтамысқызы Шерьязданова, Сатыбалды Мұқа-*

тайұлы Жақыпов, Раиса Башыбайқызы Қарамұратова сияқты ғалым-психологтер елеулі үлес қосты. Соның арқасында ХХ ғасырдың соңына таман қазіргі әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті, Қазақ қыздар мемлекеттік педагогикалық университеті сияқты бірқатар жоғары оқу орындарында психолог мамандарды мемлекеттік тілде дайындайтын бөлімдер ашылып, кәсіби дайындауды бастаған еді.

Қазіргі жаһандану заманындағы өзгерістерге байланысты республикадағы психология ғылымы мен тәжірибесі жастардың *психологиялық денсаулығын* сақтауды ең басты құндылық ретінде қарастырады. Осыған байланысты біздің елдегі психологиялық қызметтің басты мақсаты *білім алушылардың психологиялық денсаулығын сақтау; оқуға, дамуға қолайлы әлеуметтік-психологиялық жағдай жасау; оларға психологиялық қолдау көрсету және білім беру мекемесінде психологиялық жайлылықты қамтамасыз ету* болып табылады.

Қазіргі кезде Қазақстандағы орта мектептердің барлығында дерлік психологиялық қызмет көрсетіледі. Олардың жұмысын мемлекеттік деңгейде реттемелейтін құжаттардың ең соңғысы – Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің бұйрығымен (20.12.2011, №528) шығып, бекітілген *«Орта білім беру ұйымдарында психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидасы»*. Осылайша, біздің елдегі психологиялық қызмет Қазақстан Республикасының Конституциясының, «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңының, Бала құқықтары туралы Конвенцияның, сондай-ақ, Орта білім беру ұйымдарында психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидасының шеңберінде жүзеге асырылады. Ал, нақты бір білім беру мекемесіндегі психологиялық қызметтің жұмысын білім беру ұйымындағы атқарушы орган, ал өңірлік деңгейде аудандық, қалалық, облыстық білім басқармалары үйлестіреді.

Психологиялық қызметтің құрылымы орта мектептердің білім беруге байланысты статусына және қажеттілігіне, сондай-ақ, педагог-психологтердің штатына қарай жасалады. Орта мектептегі психологиялық қызметтің құрамына педагог-психологтер, әлеуметтік педагогтер, сынып жетекшілері және ата-аналар комитетінің өкілдері кіреді.

Орта мектептердегі ресми құжаттарға сәйкес (мысалы, «Орта

білім беру ұйымдарында психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидасы» бойынша) жалпы түрде *сегіз міндет бойынша психологиялық қызмет* көрсетеді:

1) білім алушылардың тұлғалық және зияткерлік дамуына ықпал ету, олардың өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі дамыту қабілетін жетілдіру;

2) білім алушылардың оңтайлы әлеуметтенуіне психологиялық тұрғыдан жәрдем көрсету;

3) әрбір білім алушылардың тұлғалық ерекшеліктерін психологиялық анықтау арқылы оларға жеке-даралық тұрғыдан ықпал жасауды қамтамасыз ету;

4) психологиялық диагностика жүргізу және білім алушылардың шығармашылық әлеуетін дамыту;

5) психологиялық түзету жұмыстарын жүзеге асыру;

6) білім алушылардың психикалық денсаулығын сақтау шараларын жүргізу;

7) психологиялық мәселелерді шешу және оқу-тәрбие жұмысының қолайлы әдістерін таңдау бойынша ата-аналар мен педагогтерге психоконсультациялық көмек көрсету;

8) білім беру процесіндегі субъектілердің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыруына жағдай жасау.

Психологиялық қызметтің бұл міндеттеріне сәйкес оның негізгі бағыттары мен мазмұны айқындалады. Сонда, біздің елдегі орта мектептерде *психологиялық қызметтің бағыттары* былайша көрсетіледі:

1. Психодиагностикалық жұмыстар – білім алушылардың психикалық дамуын анықтау; олардың әлеуметтену ерекшеліктерін кешенді психологиялық тексеру.

2. Психологиялық консультация – білім алушыларға, ата-аналар мен педагогтерге олардың сұранысы бойынша психологиялық консультация жеке және топпен өткізу; күйзелістік, жанжалдық, эмоциялық күйзелістік жағдайларда білім алушыларға психологиялық демеу көрсету.

3. Психологиялық профилактика (ағарту) жұмыстары – білім алушыларға, ата-аналар мен педагогтерге тұлғалық, психикалық даму мәселелері бойынша психологиялық шаралар ұйымдастыру.

4. Психологиялық түзету және дамыту жұмыстары – білім алушыларға, ата-аналар мен педагогтерге арналған психологиялық тренингтер; сабақтар; семинарлар; лекторийлер өткізу.

Психологиялық қызмет көрсетудің бұл мағыттары мен мазмұнының жалпы түрде АҚШ, Еуропа, ТМД елдеріндегі психологиялық қызметпен байланысты екендігін көрсетеді. Біздің елдегі білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет те кезінде АҚШ-да жасалып, қазір дүниежүзілік маңызға ие болған *«Психологтердің этикалық қағидаларын»* (АРА, 1981) басшылыққа алады.

Олай болса, Қазақстандағы білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсету орта білім беру ұйымдарында, кемістігі бар балаларға арналған арнайы мектептерде және жабық мекемелердегі мектеп жасындағы балалардың оқу-тәрбие процестеріне қатысты ресми түрде құжатталып, басқарылады.

Сонымен қатар, қазіргі кезде Қазақстан Республикасында *психологиялық қызметтің бірнеше құраушылар бар*. Психологиялық қызмет білім беру жүйесі, жетім балалар үйі, медицина саласы, әскери бөлімдер, пенитенциарлық мекемелер сияқты бірқатар тұлғаның *психологиялық қауіпсіздігін сақтау* мәселесі өзекті болатын орындарда ұйымдастырылады. Олай болса, біздің елдегі психологиялық қызмет АҚШ-тағы, Еуропадағы сияқты ресми түрде білім беру жүйесінің тек орта мектеп шеңберін қамтиды.

8.2.3. Жоғары мектепте психологиялық қызмет көрсету мәселесі

Біздің елде соңғы жылдары жастардың сапалы білім алуына, психологиялық дамуына қатысты жаңа Заңдар, Ережелер, Қағидалар жасалып, қабылданды; инновациялық білім берудің түрлі амалдары мен жолдары жүзеге асырылды.

Бірақ, әзірше республиканың жоғары оқу орындарында студенттерге психологиялық қызмет көрсету ресми түрде шешілмеген мәселе болып табылады. Басқаша айтқанда, әлі күнге дейін психологиялық қызмет ресми түрдегі іс-тәжірибе ретінде сараланып, республикалық жоғары мектептердің кәсіби білім беру жүйесінің міндетті құрамы бола алмай келеді.

Ал, психологиялық қолдауды, демеуді, психологиялық серіктестікті қажет ететін студенттер де аз емес. Қазіргі заман талаптарының артуына байланысты, студент жастардың психолог маман көмегімен шешетін психологиялық мәселелері күрделілігі, ауқымы,

жеке басқа және ортаға психологиялық қауіптілігі жағынан мектеп оқушыларынан артық болмаса, кем емес.

Сондықтан Қазақстандағы және ТМД елдерінің бірқатар жоғары мектептерінде психологиялық қызмет көрсету тәжірибесі жинақталуда. Бұл іс-әрекет біраз психология пәнінің оқытушылары мен оларды қолдаған нақты жоғары оқу орындарындағы әкімшіліктің бастамашылығы болып табылады.

Жоғары мектепте мұндай бастамаға теориялық-әдіснамалық бағдар болатын психологиялық теорияларды, тұжырымдамаларды, қағидаларды шетелдік және отандық ғалымдар дәйектеген.

1970 жылдары КСРО-ның Мәскеу, Ленинград (қазіргі Санкт-Петербург), Кемерово, Новосибирск, Минск, Таллин сияқты ірі қалаларындағы университеттерде *студенттердің сессия алдындағы мазасыздығын төмендету* мақсатында психологиялық көмек беру жұмыстары жүргізіле бастайды.

Одан кейін қазіргі кездегі Санкт-Петербургтегі *Н. Н. Обозовтың* психологиялық ғылыми мектебі жоғары оқу орнында психологиялық қызмет көрсету мәселесін алғашқылардың бірі болып 1980 жылдары қарастырды [12]. Осыған орай, жоғары мектептегі психологиялық қызмет бағыттары ретінде 1) студенттердің зияткерлік дамуы мен тұлғалық ерекшеліктерін *психодиагностикалық* әдістер арқылы тексеру; 2) сұранысқа байланысты *жекедара психологиялық консультациялар* өткізу; 3) эмоциялық жағдай мен қарым-қатынас саласындағы мәселелер бойынша *топтық психологиялық консультация* жүргізу бағыттары негізделді.

XX ғасырдың соңғы онжылдығында *Н. М. Пейсахов, М. В. Гамезо, Л. М. Орлова, Ю. Б. Пиковский, М. В. Латинская, Л. В. Меньшиков, Г. Б. Скок* жоғары мектептегі психологиялық қызметті *басқарудың күрделі, көпдеңгейлі жүйесі* ретінде анықтайды.

Жоғары мектепте психологиялық қызмет көрсетудің *қағидалары* мен *міндеттері* (*К. А. Абульханова*); студенттерге психологиялық көмек көрсетудің *жеке-дара тұрғысы* (*А. Н. Сизанов*); болашақ маманды кәсіби дайындаудағы *психологтің рөлі* мен *орны* (*В. И. Шаляпин*); психологиялық қызметтің мақсаты ретінде студенттерге *кәсіби бағдарланған психологиялық консультация* берудің анықталуы (*А. В. Прудило*); педагогикалық жоғары оқу орындарында психологиялық қызмет көрсетудің ерекшеліктері

(С. К. Морозов, И. Ф. Мягков); жоғары оқу орнында психодиагностикалық зерттеулер жүргізу (Е. С. Романова, Л. Д. Столяренко) сияқты мәселелер қарастырылды. Сонымен қатар, жоғары мектептегі психологиялық көмектің әр жақтары А. А. Алдашева, А. С. Батышев, Н. Р. Битянова, А. К. Блажко, В. Л. Васильев, А. Т. Иваницкий, В. Н. Казанцев, В. Я. Кикоть, А. А. Крылов, Г. С. Никифоров, В. М. Поздняков, А. Р. Ратинов, А. А. Реан, В. Ю. Рыбников, В. П. Сафронов, Ю. В. Слюсарев, С. П. Слаква, В. Н. Смирнов, Л. Д. Столяренко, Н. А. Токарев, Н. А. Тюгаева, В. И. Черненилов, В. И. Хальзов, А. Г. Шестаков, және т.б. еңбектерінде талданады.

Студенттерге психологиялық көмек беру үшін 1990 жылы Новосибирскідегі электротехникалық институттың екі факультетінің деканаттарына маман-психологтар қабылданады. Олар техникалық жоғары оқу орнына студенттердің *әлеуметтік-психологиялық бейімделуге* қабілеттілігін арттыру бағытында психологиялық қызмет көрсетті.

1992 жылы Кемерово қаласындағы мемлекеттік университетте алғаш рет студенттерге жеке-дара *психологиялық консультация* өткізу тәжірибесі басталды.

2005 жылы студенттердің білім алуға және мамандықты меңгеруге *мотивациясын* арттыруға бағытталған психологиялық қызмет Невинномыссктегі экономика, басқару және құқық институтында жұмысын бастады.

2008 жылы *студент жастардың есірткімен әуестенуіне және студенттік ортадағы әлеуметтік жағымсыз жағдайларға қарсы* психологиялық ықпал ету үшін Қазан, Набережные Челны және Чистополь қалаларындағы университеттерде *«ЖОО-дағы психологиялық қызмет» Жобасы* жүзеге асырыла бастады.

Қазіргі кезде Санкт-Петербург қаласындағы А. И. Герцен атындағы университеттің студенттеріне түрлі формадағы *психологиялық көмек* қарқынды жүргізілуде. Мұнда тікелей және дистанциялық жолмен психологиялық консультациялар, психологиялық тренингтер, релаксациялық сауықтыру бағдарламалары, жоғары оқу орнына бейімделуге психологиялық ықпал түрлері кеңінен қолданылады.

Ал, Мәскеудегі М. А. Шолохов атындағы ММГУ-де *білім беру процесінің барлық субъектілеріне арналған психологиялық көмек*

берудің пайдалы тәжірибесі жинақталған. Мұнда психологиялық қызмет сырттай оқитын студенттерге арналып құрылған. Бұл психологиялық қызмет көрсету мақсатына психологиялық ағарту, деадаптацияның алдын алу, оқыту барысындағы қиындықтарды анықтау, студент тұлғасын дамыту жатады.

Сібірлік қаржы және банк ісі Академиясындағы психологиялық қызмет студенттердің *кәсіби іс-әрекетке мотивациясын арттыру, коммуникациялық құзіретін жетілдіру* және оларды *табысқа жету стратегиясына үйрету* міндеттерін шешеді.

Олай болса, жоғары мектептегі психологиялық қызметтің мақсат-міндеттерінің, тұжырымдамасының, үлгілерінің, жұмыс бағыттарының және мазмұнының орта мектептегі психологиялық қызмет көрсетуден түбегейлі айырмашылығы жоқ. Дегенмен, жоғары мектептегі психологиялық қызмет студенттің маман және тұлға ретінде дамуының әр қырларына бағдарлануы бойынша ерекшеленеді.

Ал, Қазақстанда тұңғыш рет студенттерге психологиялық көмек 1983 жылдан басталды деуге болады. Себебі, сол жылы педагогикалық жоғары оқу орындарында *«Әдеп және отбасы психологиясы»* атты курс енгізілді. Осы орайда жоғары мектептің ғалымдары *Қ. Б. Жарықбаев, С. Қ. Қалиев* бұл пән бойынша оқу-әдістемелік құралдар дайындап, олардың мазмұнын практика-бағдарлы психологиялық біліммен барынша қамтамасыз етті.

Қазақстанның жоғары оқу орындарының шын мәнінде «психологиялануы» 1988 жылдан басталды. Сол жылы КСРО Ағарту Министрлігінде қабылданған шешім бойынша *жоғары оқу орындары орта мектептерде психологиялық қызмет көрсетуге маман дайындауды қолға алды*. Осы орайда қысқа мерзімді қайта даярлау курстары; техникум, колледж түлектеріне қысқартылған формада жоғары психологиялық білім беру; мемлекеттік тілде психолог-мамандрды дайындау мүмкін болды.

2004 жылы жоғары мектепте психологиялық қызмет көрсету тұжырымдамасы *Х. Т. Шерязданованың* психологиялық ғылыми мектебінде жасалды [17]. Мұнда зерттеушілер жоғары оқу орнында психологиялық қызмет көрсетудің себептерін айқындап, психологиялық қызметтің мақсат-міндеттерін, студенттермен психологиялық жұмыс жүргізудің мазмұнын негіздеді. Осыған байланысты жоғары мектептегі психологиялық қызметтің *бағдарламасы* құрылып, оның *үлгісі* негізделді.

Х. Т. Шерьязданова, И. Ә. Әбеуова, Г. А. Дусманбетов, М. Н. Махаманова жоғары мектепте психологиялық қызмет көрсетудің бағыттарын былайша тағайындады:

- 1) **диагностикалық-түзету жұмыстары;**
- 2) **психопрофилактикалық жұмыстар;**
- 3) **психологиялық консультациялық жұмыстар.**

Авторлар студенттерге арналған *әлеуметтік-психологиялық тренингтерді* психологиялық түзету бағдарламасы ретінде анықтады.

Сонымен қатар, бұл ғылыми мектептің зерттеушілері алғаш рет арнайы жоғары мектепте психологиялық қызметті ұйымдастырып, жүзеге асыратын *психолог-маманның ұстанатын этикалық қағидаларын және кәсіби кодексті* құрастырды.

Жалпы, көптеген зерттеулерді талдап, жалпылау арқылы жоғары мектептегі психологиялық қызметтің негізгі үш міндетті шешуге бағытталатыны анықталды. Олар:

- 1) психологиялық *ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізу;*
- 2) жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесінде психологиялық *зерттеу нәтижелерін қолдану;*
- 3) студенттердің *психологиялық білім деңгейін арттыру.*

Дегенмен, қазіргі психологиялық қызмет көрсетуде студенттерді дамудың, жетілудің, өзін-өзі өзектендірудің субъектісі ретінде қарастыру жеткілікті емес. Осы орайда, қазіргі жоғары оқу орындарының кәсіби дайындау жағдайында студенттерге психологиялық қызмет көрсетуді субъектілік парадигмаға негіздеп, жаңа тұрпатта, өзгеше бағытта жүзеге асырған оңтайлы болады [7, 179-210 бб.].

Жоғары мектептегі субъектілік парадигмаға негізделген психологиялық қызметтің өзіндік ерекшелігі бар.

Жоғары мектептегі *субъект-бағдарлы психологиялық қызметтің мақсаты* – когнитивті әлеуетінің, тұлғалық қасиеттерінің өзекті болып, даму және жағымды эмоциялық күйінің тұрақтану мәселелерін студенттердің субъект тұрғысынан өздерінің шешуіне психологиялық серіктес болу, психологиялық қолдау мен демеу көрсету.

Сонда, психологиялық қызметті ұйымдастырушы психолог мамандар студенттердің тұлға, білікті маман ретінде дамуына, жетілуіне мотиватор, бастамашы болу; студенттердің даму, жетілу про-

цесінде олармен серіктес болу; кейде, қажет болса – осы даму мен жетілуге психологиялық жолдарын көрсету міндеттерін шешеді.

Олай болса, жоғары мектептегі психологиялық қызметті үш үлгіде ұйымдастыруға болады. Басқаша айтқанда, субъект парадигмасына негізделе отырып, студенттердің жоғары мектепте оңтайлы психологиялық дамуы үшін 1) психологиялық серіктестікті жүзеге асыру, 2) психологиялық демеу, 3) психологиялық қолдау керек.

Кейбір еңбектерде аталмыш ұғымдар тепе-тең мағынада қолданылуы мүмкін. Ал, субъектілік негіз әдіснамалық бағдар болса, онда «психологиялық серіктестікті жүзеге асыру», «психологиялық демеу» және «психологиялық қолдау» ұғымдары әртүрлі мағынада қолданылады.

Осыған орай, «психологиялық серіктестікті жүзеге асыру» ұғымы оқу-тәрбие процесінде студенттердің субъект ретінде оңтайлы өзара әрекеттестік пен өзара қатынас жасауын қамтамасыз ету қисынына пара-пар келеді. Психологиялық серіктестік небір ауытқулар мен қиындықтардың алдын алуға, қандай болмасын қиындықтардың бастапқы кезден-ақ орын алмауына мүмкіндік беретін психологиялық профилактикаға бағдарланады. Мұнда студенттердің күшті, дара жақтары мен қасиеттеріне арқау жасалады.

Ал, «психологиялық демеу» ұғымын оқу-тәрбие процесіне ықпал ететін әлеуметтік-психологиялық мәселелерін, қиыншылықтарын жеңу үшін студенттердің өзіндік психологиялық түзетулерді жүргізуге жағдай жасау мағынасында қолданылады. Студенттерге психологиялық қызмет көрсетудің бұл жолы педагогикалық процессті ұйымдастыруға, психологиялық дамуға қажетті түзетімдер жасауға бағдарланады.

Студенттердің *өзіндік даму, өзіндік жетілу, өзін-өзі өзектендіру* мақсатында бағдарламалар жасап, оны іске асыруында «*психологиялық қолдау*» орын алмақ. Мұнда психологиялық қолдау студенттердің субъект ретінде белсенді түрде даму, жетілу, өзін-өзі өзектендіру механизмдерінің іске асырылуын қамтамасыз етеді.

Осыған орай, студенттердің субъектілік ұстанымына негізделетін психологиялық қызметтің түрлерін бейнелі сипаттауға болады.

Мұнда, психологиялық қызметті ұйымдастырушы субъект өзінің жас серіктесінің қажеттіліктеріне, ниет-тілектеріне аса назар аударып, ескеріп отырады; жетістіктерге маңыз береді; пайда болатын қиыншылықтарды шегендейді; психологиялық кеңес арқылы

іс-әрекет, қарым-қатынас салаларында қолдау танытады. Бірақ, нені болмасын студенттердің мүлтіксіз қайталауын, көшірмелеп орындауын қадағалап-бақылаудан, өзінің жолы мен бағдарын жапсырудан түбегейлі аулақ болады. Тек студент өз жолынан адасып кеткенде, я болмаса, ол көмек қажет еткен кезде ғана оның қайта өзінің жолына түсуіне, оралуына «бас-көз» болып, демеу көрсетеді. Психологиялық қызметті ұйымдастырушы субъект өз дегенімен, өз қалауымен таңдаған жолға бірде-бір студентті сала алмайды. Әрбір студенттің тұлға, білікті маман ретінде даму, жетілу жолын субъект ретінде дербес, өзбетімен таңдауға әрі құқықты, әрі міндетті болады. Алайда қандай да бір бұрылыстарда, жол айырықтарында таңдау процесін әлдеқайда саналы аңғаруға, оны жеңілдетуге түрткі болатын серіктес қапталдаса, табыла кетсе, онда ол зор жетістік, асқан сәттілік болады.

Жоғары мектептегі *субъект-бағдарлы психологиялық қызметтің* бағыттары мен мазмұны былайша тағайындалады:

1) *психодиагностикалық* тексеру – студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде танылуы, жетілуі анықталып, болжамдалуы үшін олардың когнитивтік дамуы, тұлғалық ерекшеліктері және эмоциялық күйі зерттеледі;

2) *психологиялық ағарту* және *психопрофилактикалық* жұмыстар – психологиялық білім беру арқылы студенттердің *психологиялық даярлығы* үздіксіз арттырылады; олардың *субъектілік ұстаныммен* психологиялық қиыншылықтарды және девиантты мінез-құлықты, жүріс-тұрысты алдын алу үшін тренингтер, сабақтар, лекциялар, дәрісханадан тыс шаралар ұйымдастырылады;

3) *психологиялық дамыту* жұмыстары – студенттердің субъектілік ұстаныммен *өзіндік даму процесін* жүзеге асыруына бағытталады;

4) *психологиялық консультация* – психологиялық мәселелерін студенттер субъект ретінде өздерінің шешуіне жеке-дара психологиялық ықпал жасалады;

5) *әлеуметтік-психологиялық тренинг* – студенттердің субъект ретінде когнитивтік, тұлғалық және аффектілік дамуын қамтамасыз ету үшін көпжақты, комплементарлы қызметтерімен ерекшеленетін топтық белсенді әдістер қолданылады.

6) *ғылыми-зерттеу жұмыстары* – студенттердің өмірінде, оқу-кәсіби іс-әрекетінде маңызды болатын психологиялық мәдениетті

игеру және олардың субъектілік ұстанымды өзекті ету, таныту, жетілдіру шарттары зерттеледі және алынған зерттеу нәтижелері педагогикалық процесте қолданылады, іс-тәжірибе ретінде таратылады.

Олай болса, жоғары мектептегі субъект-бағдарлы психологиялық қызмет *осы және келер шақтарда студенттің әлеуеттілігін субъект тұрғысынан танытуға, субъектілікті және психологиялық даярлықты үздіксіз дамытуға, жетілдіруге бағыт ұстауы тиіс.*

8.3. Жоғары мектептегі психологиялық профилактика

Жоғары мектептегі психологиялық ағарту, психологиялық профилактика білім беру жүйесіндегі субъектілердің *психологиялық білімге* деген қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталады.

Сонымен қатар, психологиялық профилактиканың іс-шаралары студенттердің оқу-танымдық және оқу-кәсіби іс-әрекеттеріндегі белгілі бір қиындықтарға байланысты *эмоциялық күйзелістердің*; студенттік ортадағы *девиантты мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың, жағымсыз әлеуметтік жағдайлардың* алдын алуды қамтамасыз етеді.

Жалпы, психологиялық профилактиканың басты мақсаты – *студенттердің психологиялық саулығын сақтау және арттыру.* Осыған орай, психологиялық профилактика бойынша жүргізілетін жұмыстар *студенттердің психологиялық қауіпсіздігін сақтаудың стратегиясы мен тактикасы* болып табылады.

Психологиялық профилактика жоғары мектептегі психологиялық қызметтің басқа барлық бағыттарымен – психодиагностикамен, психологиялық түзетумен, психологиялық дамытумен, психологиялық консультациямен, психологиялық тренингтермен тығыз байланысты болады. Себебі, психопрофилактика студенттердің психологиялық мәселелері мен қиыншылықтарының алдын алу мақсатында ұйымдастырылады. Алдын алу жұмысы міндетті түрде психологиялық диагностика бойынша зерттеу нәтижелеріне арқаланады.

Оған қоса, психодиагностика, психологиялық түзету, психологиялық дамыту, психологиялық консультация, психологиялық тре-

нинг әдістері мен құралдары, формалары мен мазмұны қашанда көпжақты әрі комплементарлы (бір-бірін толықтыратын) қызметпен ерекшеленеді. Басқаша айтқанда, олардың әрқайсысы әрі ағартушы, әрі алдын алушы, әрі түзетуші, әрі анықтаушы психологиялық құрал болып табылады. Әрине, мұнда бір қызмет түрі жетекші рөл атқаратыны түсінікті. Ал, басқалары тұлғаға қосалқы, жанама түрде психологиялық әсер етеді.

Мысалы, психологиялық диагностика кезінде студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекет субъектісі ретінде танылуы, жетілуі анықталып, болжамдалуы үшін олардың тек қана когнитивтік дамуы, тұлғалық ерекшеліктері және эмоциялық күйі зерттеліп қана қоймайды. Жастардың психологиялық білімге деген қажеттілігі мен қызығушылығы әрқашан жоғары болады [7]. Сонымен қатар, кез келген психологиялық іс-шара бірегейлікпен ерекшеленеді. Сондықтан, психодиагностикалық әрбір әдістің өткізілу технологиясынан бастап, оның мазмұны мен одан шыққан нәтижеге дейін кез келген адамға психологиялық ақпарат, психологиялық білім ретінде қабылданады. Әрі психодиагностикалық әдістер өзін-өзі тануға, өзін-өзі дамытуға түрткі болады. Ал, психодиагностикалық зерттеу жағдайы, барысы және оның мазмұны тұлғаға психологиялық түзету ретінде әсер етеді.

Сонымен, жоғары мектептегі психопрофилактикалық жұмыс төмендегі бағыттар бойынша жүзеге асырылады:

- студенттердің жоғары мектепке элеуметтік-психологиялық бейімделу қабілетін арттыруға жағдай жасау;
- студенттердің оқу әрекетінде тцуындайтын мәселелердің алдын алу;
- студенттердің оқу-танымдық және оқу-кәсіби іс-әрекетке психологиялық даярлықтарын арттыру;
- студенттердің өзіндік дамуының жеке-дара бағдарламасын дайындау;
- білім беру жүйесінде шамадан артық жүктеменің әсерінен студенттердің эмоциялық күйзеліске ұшырау жағдайларының алдын алу;
- педагогикалық қарым-қатынасты оңтайландыру арқылы студенттердің психологиялық дамуына, білім алуына жайлы жағдайды қамтамасыз ету.

Жоғары мектептегі психологиялық профилактика студенттердің

өзін-өзі дамытуына, өздерінің оқу-танымдық және оқу-кәсіби іс-әрекеттерін субъект ретінде табысты жүзеге асырып, жетілдіруіне негіз болатын **психологиялық даярлықты** арттыру міндетін шешеді. Басқаша айтқанда, психопрофилактика студенттердің кез келген психологиялық мәселелер мен қиыншылықтарды өздерінің оңтайлы жолмен, тиімді шешуі үшін **психологиялық сауатты** арттыруына, **психологиялық құзіретті** дамытуына және **психологиялық мәдениетті** игеруіне қажетті шарт болып табылады.

8.4. Жоғары мектептегі психодиагностика

8.4.1. Жоғары мектептегі психодиагностиканың рөлі

Психологиялық диагностика қазақшаға грек тілінен аударғанда «**тану**» деген мағынаны білдіреді.

«**Психодиагностика**» термині 1921 жылы пайда болды. Оны психология ғылымы мен тәжірибесінде алғаш рет қолданып, енгізген швейцариялық психолог **Герман Роршах** (1874-1922) еді.

Сондай-ақ, психологиялық диагностиканың даму тарихы ХІХ ғасырдың соңы ХХ-ғасырдың бастапқы кездерінде жеке-дара өзгешеліктерді психологиялық өлшеуге бастамашы болған **Ф. Гальтон** (1822-1911), **Дж. Кеттел** (1860-1944), **А. Бине** (1857-1911) есімдерімен байланысты.

Дегенмен, шетелде «психодиагностика» ұғымы өте сирек қолданылады. Себебі, шетелдегі зерттеушілер «психодиагностика» ұғымын «**психологиялық тестілеу**» терминімен бір мағынада анықтайды. Сондықтан психодиагностика мәселелеріне арналса да, **А. Анастасидің** танымал еңбегі «Психологиялық тестілеу» деп аталған («Психологическое тестирование» – **Anastasi**, 1968; **Anastasi**, 1982, 2001).

Ал, қазіргі кезде ТМД елдеріндегі психологиялық ғылымдарда қолданылатын «психодиагностика» терминін алғаш рет **Б. Г. Аняньев** негіздеген еді. Одан кейін «психодиагностика» ұғымы **К. М. Гуревич**, **Е. Е. Боршова**, **Н. Ф. Талызина**, **Л. Д. Бурлачук**, **А. Г. Шмелев**, **Л. Д. Столяренко** және т.б. еңбектерінде анықталады.

Бұл анықтамаларды жалпылағанда, **психодиагностика** тұлғаның жеке-дара психологиялық ерекшеліктерін анықтау мен өлшеу

әдістерін құрайтын және қолданатын *психологиялық ғылым саласы*; сонымен қатар, *психологиялық практиканың маңызды бір бөлімі* ретінде қарастырылады. Психодиагностика *дифференциалдық психологияның* ғылыми теорияларына және тесттерді математикалық әдістер арқылы құраудың технологиясына, яғни, *психометрикаға* негізделеді.

Сонда, ғылыми-технологиялық ықпалдасудың нәтижесінде нақты бір психологиялық практиканың міндеттерін орындауға қажетті нақты бір *психодиагностикалық әдіс* жасалып, қолданылады (*А. Г. Шмелев, И. С. Глуханюк, Л. Д. Столяренко*, және т.б.).

Психологиялық диагностика қандай да бір *психологиялық сапаны өлшеп, соның негізінде психологиялық «диагноз» қоюға* бағытталады.

Психологиялық диагноз екі түрлі болады:

1) зерттелуші индивидтің болмысында қандай да бір психологиялық сипаттың, белгінің, сапаның бар не жоқ екендігін тағайындау;

2) зерттелуші индивидтің немесе адамдар тобының қандай да бір психологиялық сапа бойынша даму дәрежесін анықтау.

Сонымен, *психологиялық диагноз тұлғаның қабілеттері, мотивтері, тұрақты ерекшеліктері сияқты өзара байланысты психикалық қасиеттерінің кешенін құрылымдық жағынан сипаттау* болып табылады. Психологиялық диагноз қою негізінде зерттелушіге, педагогтерге, ата-анаға анықталған психологиялық қасиетті *түзету* немесе *дамыту бойынша нұсқаулар* беріледі.

Ал, *жоғары мектептегі психологиялық диагностиканың бапты міндеттеріне* мыналар кіреді [26]:

- болашақ маманның *білім дәрежесін* бақылау;
- студенттерде *кәсіби маңызды қасиеттердің даму дәрежесін* анықтау;
- студенттердің оқу барысындағы *ақыл-ой және тұлғалық даму ерекшеліктерін* бағалау;
- жоғары мектептегі *білім беру сапасын* тексеру;
- студенттердің *кәсіби бағыттылығын* зерттеу.
- Олай болса, психодиагностика *жоғары мектептегі оқу-тәрбие процесін* және ондағы *кәсіби дайындау жүйесін жетілдіруді көздейді*.

Студенттердің оқу-танымдық және оқу-кәсіби іс-әрекеттердегі

табыстылығы олардың зияткерлік және ерекше қабілеттерінің дамуына ғана байланысты болмайтыны белгілі (*А. А. Реан, В. Т. Лисовский*, және т.б.). Мұнда студенттердің психологиялық ерекшеліктері мен мотивациясы маңызды болады. Сондықтан психологиялық диагностика студенттердің жеке-дара психологиялық ерекшеліктері мен мотивациялық саласын тексеру арқылы олардың қабілеттері мен икемділіктерін дамытуды және қандай да бір сапалар бойынша психологиялық түзетуді тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Олай болса, психодиагностиканың басты мақсаттарының бірі-не *психологиялық дамыту және психологиялық түзету жұмыстарына, психотерапиялық жұмыстарға бағыт беріп*, осы орайда *белгілі бір қасиеттерді дамыту және өзіндік дамыту бойынша нұсқаулар жасау болып табылады.*

Сондықтан *Н. Ф. Талызина* білім беру ұйымдарындағы психодиагностиканың рөлін былайша көрсетеді [27]:

- психологиялық дамуға, өзгеруге байланысты *болжам жасаушы* қызмет атқарады;
- үздіксіз психологиялық дамуға қажетті әлдеқайда *оңтайлы жағдайларды анықтайды*;
- білім алушылардың танымдық іс-әрекетінің жағдайын ескере отырып, *оқыту мен дамыту бағдарламаларын жасауға негіз* болады.

Сонымен қатар, жоғары мектептегі психодиагностиканың жетекші қызметтері мыналардан құралады:

- *кері байланыс* орнату;
- кез келген іс-әрекеттің, *психологиялық және педагогикалық ықпалдың тиімділігін анықтау*;
- *тәрбиелеуші, дамытушы, түзетуші ықпал* ету;
- өзара ақпарат алмасуға, яғни, *коммуникацияға себеп болу*;
- студенттің *психологиялық даму мүмкіндіктерін болжам, жобалау*;
- *студенттердің психологиялық портретін* жасау;
- *психограмма мен профессиограмма* құру.

Олай болса, психологиялық диагностика ең алдымен болжам жасауға бағытталады. Басқаша айтқанда, студенттердің психикалық қасиетін нақты бір көрсеткіштер арқылы анықтап, олардың мінез-құлқына, жүріс-тұрысына болжам жасалады. Сондықтан жоғары

мектептегі психодиагностика 1) *студент пен оқытушының іс-әрекетінің нәтижелі болуын тексере алады*; 2) *студенттерді психологиялық дамытудың әдістерін, құралдары мен формаларын таңдауға негіз болады*.

Психодиагностикада «психодиагностикалық белгілер», «психодиагностикалық категориялар» және «психодиагностикалық қорытынды» деген ұғымдар ажыратылады.

Психодиагностикалық белгілер – арнайы әдістердің және құралдардың көмегімен тікелей бақылауға және тіркеуге болатын **психологиялық сапалар, ерекшеліктер**.

Психодиагностикалық категориялар – адамның белгілі бір мінез-құлқын, жүріс-тұрысын және психологиялық ерекшеліктерін анықтайтын **ішкі, жасырын психологиялық себептер**.

Психодиагностикалық қорытынды – адамның белгілі бір психикалық қасиетін математикалық технологиялар арқылы анықтап, олардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын сапалық жағынан сипаттау.

Психодиагностика жүргізу үшін зерттеудің, тексерудің **мақсаты, нысаны** мен **пәні** айқындалып алады.

Ал, жоғары мектепте психодиагностикалық зерттеу жүргізетін **психолог-маманға қойылатын негізгі талаптарға мыналар жатады**:

- психодиагност студенттердің танымдық, тұлғалық және аффектілік-еріктік саласында нені, қалай зерттеу керектігін білуі тиіс;
- психодиагност нақты жағдайда қолданылатын әдістерді, әдістемелерді білуі қажет;
- психодиагност психологиялық өлшеу нәтижелерін өңдей алуы керек;
- психодиагност психологиялық өлшеу нәтижелерін тиімді және психолог этикасына сәйкес қолдана алуы тиіс;
- психодиагност психологиялық өлшеу нәтижелеріне қатысты психологиялық түзетудің, психологиялық дамытудың кез келген формаларын ұйымдастырып, жүзеге асыра алуы қажет.

Олай болса, **психодиагностика** – кейбір психологиялық құбылыстардың даму дәрежесін, өзгеру бағытын анықтау мақсатында қолданылатын диагностикалық технологияның қағидаларын, әдістемелерін және мұндай технологияның құрылуы мен қолдануын зерттейтін психология ғылымдарының бір саласы.

Ал, жоғары мектептегі психологиялық диагностика студенттердің *тұлғалық ерекшеліктерін*, олардың *когнитивті мүмкіндіктерін*, *мотивация салаларын*, *субъектілік қасиеттерін*, *психологиялық даярлық деңгейлерін*, *қарым-қатынаста мәнді болатын қасиеттерін* анықтайды және оларды дамытудың болжамын жасауға негіз болады.

Осы мақсатпен арнайы сұхбат, сауалнама-сұрақтамалар, әртүрлі тестер қолданылады.

8.4.2. Жоғары мектептегі психодиагностикалық әдістер мен әдістемелер

Жоғары мектептегі болашақ маманның білім дәрежесін бақылау; студенттерде кәсіби маңызды қасиеттердің даму дәрежесін анықтау; студенттердің оқу барысындағы ақыл-ой және тұлғалық даму ерекшеліктерін бағалау; жоғары мектептегі білім беру сапасын тексеру; студенттердің кәсіби бағыттылығын және мотивациялық саласын зерттеу үшін көптеген *психодиагностикалық әдістер мен әдістемелер* қолданылады.

Психодиагностикалық әдістер – психодиагностикалық міндеттерді шешетін технологиялық тәсіл.

Психодиагностикалық әдістеме – белгілі бір міндеттерді шешудің нақты жағдайында, нақты бір адамның нақты бір психикалық қасиеті туралы ақпарат алу үшін нақты әрекеттер жүйесі немесе дербес бір рәсімделген шара.

Психодиагностикада әдістердің екі түрі қолданылады:

- 1) **стандартталған тесттік әдістер;**
- 2) сараптауға негізделген **клиникалық эксперттік әдістемелер.**

Стандартты әдістер студенттердің белгілі бір тобы бойынша қысқа мерзім ішінде мәлімет алуға тиімді болады. Бұл әдістер тест қолданушы маманның психодиагностикалық күзіретіне, тәжірибесіне аса тәуелді емес. Сондықтан стандартты әдістерді психодиагностикалық жұмыста кейбір қателер жіберіп алудан жасқанбай, әлдеқайда сенімді қолдануға болады.

Ал, клиникалық әдістемелерді тәжірибелі психологтер тиімді қолданады. Бұл әдістеме адаммен жеке-дара көп жұмыс жасауды

керек еткенмен, оның психологиялық ерекшеліктерін терең, жан-жақты анықтауға мүмкіндік береді. Клиникалық сараптамадан соң, психодиагносттың өзі психологиялық түзету, психологиялық дамыту формалары болатын консультация, тренинг өткізсе, аталмыш әдістеменің тиімділігі еселене түседі.

Б. Г. Ананьев ұсынған психологиядағы зерттеу әдістерінің жіктемесінде психодиагностикалық әдістер ғылыми мәліметтер алу мен жинақтау арқылы анықталатын *эмпирикалық әдістерге* жатады. Ал, бірқатар авторлар (**Н. Б. Гриншпун**, және т.б.) психодиагностикалық әдістерді психологиядағы зерттеу әдістерінің қатарына қоспайды.

Нысандандырылу дәрежесі бойынша *психодиагностикалық әдістемелер* екі үлкен топқа ажыратылады:

1. Төмен ұйымдасқан әдістемелер.

2. Жоғары ұйымдасқан әдістемелер.

Төмен ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелерді құрайды:

- *байқау, бақылау;*

- *әңгіме, сұхбат;*

- *іс-әрекеттің әртүрлі өнімдері – практикалық әдістер.*

Төмен ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелер арқылы студенттердің әр түрлі жағдайда сыртқа байқалатын мінез-құлық, жүріс-тұрыс реакциялары; эмоциялық күйлері мен кейбір тұлғалық қасиеттері анықталады.

Бұл әдістемелер психодиагносттың *кәсіби даярлығына жоғары талаптар қояды*. Себебі, байқау, бақылау; әңгіме, сұхбат; практикалық әдістер бойынша тексеру мен нәтижелерді өңдеудің стандартталған жолдары жоқ. Сондықтан мұнда маман өзінің психологиялық біліміне, тәжірибесіне, интуициясына ғана арқалана алады.

Сонымен қатар, төмен ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелерді қолдану күрделі әрі ұзақ мерзімді процесс болып табылады. Сондықтан психодиагностикалық кез келген шара барысында төмен ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелердің осы ерекшеліктерін ескеру керек. Ол үшін бұл әдістемелерді *жоғары ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелермен үйлестіріп, кешенді қолданған тиімді болады*. Тек сонда ғана психодиагностиканы жүргізуші маманның субъективті қатынасына, біліміне, тәжірибесіне әлдеқайда тәуелсіз мәліметтер алуға болады.

Төмен ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелерді қолдану технологиясы психодиагностикада *идеографикалық тұрғы* деп аталады.

Жоғары ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелердің құрамына мыналар кіреді:

- *тесттер;*
- *сауалнамалар, сұрақтамалар;*
- *проективті техникалар;*
- *психофизиологиялық әдістемелер.*

Психодиагностикалық тексеру, зерттеу жағдайының реттелуі; алынған нәтижелерді өңдеу және түсіндіру; алынған нәтижелерді стандартизациялау; әдістемелердің сенімділігі мен валидтілігі – жоғары ұйымдасқан психодиагностикалық әдістемелердің ерекшеліктері болып табылады.

Психодиагностикалық тексеру, зерттеу жағдайының реттелуі әр әдістеменің жалпыға ортақ нұсқауға арқаланып, өткізілуі; нақты бір әдістемені белгілі уақыт аралығында ғана жүргізу талабы; әдістеменің жас ерекшелікке байланысты қолданылуы сияқты қағидалар анықтайды. Сонда, психодиагностика жүргізуде бірде бір зерттелуші басқалардың алдында ерекше бір артық жағдайға ие болмады. Басқаша айтқанда, ешкімді топ ішіндегі басқа зерттелушілерден бөліп алып, оған әдістеменің шарты, орындалуы, жұмсалатын уақыты бойынша жеке-дара «жайлы» жағдай жасалмайды.

Ал, *алынған нәтижелерді стандартизациялау* нормалар, нормативтер бойынша нақты бір психологиялық ерекшелікті бағалауды қатаң түрде нақтылау болып табылады.

Психодиагностикалық әдістемелердің сенімділігі психологиялық өлшеудің қаншалықты дәл жүргізілгенін; алынған нәтижелерге қаншалықты сенуге болатындығын көрсетеді. Тесттердің сенімділігі әртүрлі себептердің ықпалына тәуелсіз, кез келген жағдайда тұрақты, қайталанатын нәтиже алуды білдіреді.

Психодиагностикалық әдістемелердің валидтілігі нақты психодиагностикалық әдістеменің қандай да бір психологиялық ерекшелікті өлшеуге жарамды болатынын және бұл өлшеуді тиімді жүзеге асыра алатынын білдіреді.

Егер нақты бір ғана индивидке, мысалы, студентке ғана тән психологиялық қасиеттерді, оның жеке-дара ерекшеліктерін анық-

тайтын психодиагностикадағы тұрғы *номотетикалық* деп аталады. Номотетикалық тұрғы көбінесе белгілі бір психологиялық құбылысты зерттеуде тест әдістерін қолдану арқылы жүзеге асырылады.

Психодиагностикалық әдістемелер алынатын зерттеу нәтижесіне психологтің тигізетін ықпалы бойынша *объективті* және *субъективті* болып екіге бөлінеді.

Объективті әдістемелерді қолдануда психодиагносттың зерттеу барысы мен нәтижелеріне тигізетін ықпалы төмен болады. Ал, субъективті әдістемелерді қолдануда зерттеу барысы мен нәтижесіне психодиагносттың тигізетін ықпалы оның тәжірибесіне, қатынасына, біліміне тәуелді болады.

Объективті әдістемелер қатарын құрайды:

- *Түрлі құралдар қолданылатын психофизиологиялық әдістемелер.* Мұнда тамырдың соғуын, дем алуды, бұлшық еттің тонусын, мидағы биотоқты түрлі құралдар арқылы тексеріп, индивидтің психофизиологиялық жағдайы анықталады.

- *Аспаптық мінез-құлық, жүріс-тұрыс әдістемелері.* Бұл әдістемелер түрлі аспаптар мен тренажерлар арқылы индивидтің әре-кеттерінің дәлдігін және жылдамдығын; психомоторлық үйлесімділікті; жүйке қызметінің қасиеттерін; кейбір кәсіби икемділіктерді, т.с.с. анықтайды.

- *Зияткерлікті анықтайтын тесттер.* Мұнда сұраққа берілген жауаптың бірі таңдалынып алынады. Тандалған жауап тест кілтіне сәйкес өңделеді.

- *Тұлғалық ерекшеліктерді анықтайтын тест-сұрақтамалар.* Бұл тест сұрақтарына жеке-дара қасиетті сипаттайтын жауап таңдалады.

- *Субъективті шкалалау және өзін-өзі бағалау әдістемелері.* Мұнда психодиагност зерттелушінің жауабына ықпал ете алмайды.

Субъективті шкалалау және өзін-өзі бағалау әдістемелері ретінде психологияда дәстүрлі түрде қолданылады:

- тұлғаның өзін-өзі бағалайтын *Дембо-Рубинштейн шкаласы*;
- қандай да бір объект туралы; өзі туралы; әлем туралы индивидтің бағалауына негізделген *Осгудтың «семантикалық дифференциал»* әдістемесі;

- индивидтің қандай да бір объектіні бағалауы кезінде жеке-дара, тұлғалық критерийлерді тексеретін *Келлидің «конструктілер»* әдістемесі;

- зерттелушінің қандай да бір белгілерді кему немесе өсу реті бойынша орналастыратын *саралау* (рангтеу) әдістемелері;

- әрбір объектіні басқа объектілермен ұқсастықтарын анықтау үшін қолданылатын *«жұптап, салыстыру»* әдістемесі;

- өзінің өткен өміріндегі ең маңызды оқиғаларды есіне түсіріп және келер шақта күтілетін оқиғаларды атап, индивидтің оларды өзара жұптастыра талдауына және олардың арасындағы каузальді байланыстарды анықтауына бағытталған *«каузометрия»* әдістемесі;

- объектілерді ұқсастықтары бойынша топтастыру қолданылатын *сұрыптау* немесе *іріктеу* әдістемелері.

Ал, *субъективті әдістерге* мыналар жатады:

- байқау, бақылау;

- контент-талдау;

- әңгіме, сұхбат;

- рөлдік ойындар;

- проективті әдістер.

Психодиагностикадағы негізгі зерттеу, тексеру құралы – *тест*.

«Test» деген ағылшын сөзі. Ол «сыннан өткізу», «тексеру» мағынасын білдіреді. «Тест» терминін психологиялық зертеу тәжірибесіне XIX ғасырдың соңында американдық ғалым *Дж. Кеттел* енгізген. *Тест – күрделі техникалық құрал-жабдықтарды қажет ете қоймайтын, психологиялық ерекшеліктерді сандық және сапалық жағынан сипаттауға мүмкіндік беретін қысқа мерзімдік стандартты тексеру.*

Жалпы түрде *тест сапалық және сандық жағынан жеке-дара психологиялық айырмашылықтарды тағайындауға арналған стандартты*, сондай-ақ, *көбінесе уақыт жағынан шекті болатын тексеру әдісі* деп анықталады.

Б. Г. Ананьев (1907-1972) тесттердің екі тобын ажыратады: *стандартты және проективті.*

Психологиялық ерекшеліктерді бағалауға бағдарланған, тапсырмалары жас мөлшеріне лайықтап тексеріліп, нормасы белгіленген тесттер *стандартты тесттер* деп аталады. Стандартты тесттерге психология ғылымдарында қолданылатын *зерделілікті, жетістікке жетуді, арнайы қабілетті, креативтілікті және тұлғалық қасиеттерді тексеру тесттері* жатады.

Проективті тесттер зерттелушінің нақты нұсқау аясында еркін іс-әрекетті жүзеге асыруына бағдарланады.

Жалпы, проективті тесттер – тұлғалық ерекшеліктерді тікелей бақылауға немесе сұрақтамалар арқылы анықтауға болмайтын жағдайда, жанама түрде мәлімет беретін праксикалық әдістемелер.

Л. Ф. Бурлачук пен *С. М. Морозов* бойынша проективті тесттер төмендегідей жіктеледі:

1. **Конститутивті тесттер** – зерттелуші тест материалына мағына береді (Мысалы, Роршах тесті – *Г. Роршах*, 1921 ж.).

2. **Конструктивті тесттер** – зерттелуші тест материалындағы жеке бөлшектерден біртұтас бейне құрастырады (Мысалы, «әлем тесті» – *М. Ловенфельд*, 1939 ж.).

3. **Интерпретативті тесттер** – зерттелуші тест материалындағы оқиғаларды, жағдайды, бейнелерді өзінше түсіндіріп, жориды (Мысалы, «ТАТ» – тақырыптық апперцепция тесті – *Г. Меррей* мен *К. Морган*, 1935 ж.).

4. **Катартикалық тесттер** – зерттелушінің ерекше ұйымдас-тырылған жағдайда шығармашылық іс-әрекет танытуына бағдарланады (Мысалы, психодрама – *Дж. Морено*, 1946 ж.).

5. **Экспрессивті тесттер** – зерттелуші еркін немесе ұсынылған тақырып бойынша сурет салуы немесе сондай бір іс-әрекетті жүзеге асыруы тиіс (Мысалы, «адамның суретін сал» – *К. Маховер*, 1948 ж.).

6. **Импрессивті тесттер** – зерттелуші бір стимулды басқалармен салыстырғанда өзінше артық деп бағалап, таңдауы тиіс (Мысалы, Люшер тесті – *М. Люшер*, 1948 ж.).

7. **Аддитивті тесттер** – зерттелуші әңгімені, фразаны және т.с.с. аяқтауы керек (Мысалы, «сөйлемді аяқтау» – *А. Пейн*, 1928 ж.)

Сондай-ақ, **вербальді және вербальді емес тесттер, топтық және жеке-дара тестер, тест-сұрақтама, тест-тапсырма** дейтін тест формалары ажыратылады.

Сонымен қатар, тесттің мынадай түрлері бар:

- **Аспаптық тесттер** – арнайы құрал-жабдық арқылы психологиялық зерттеу жүргізуді және зерттеу арқылы алынған мәліметті тіркеуді қажет етеін әдістеме. Мысалы, реактометрлер, рефлексометрлер, *Хильченко* аспабы, т.с.с.

- **Тесттер батареясы** – күрделі психологиялық кнструктіні әр жағынан өлшеуге бағытталған және бір психодиагностикалық әдістемеге топтастырылған **тесттік тапсырмалар**, немесе **суб-тесттер** жиынтығы. Мысалы, **Векслердің** зияткерлік тесті; **Амт-хауэрдің** зяткерліктің құрылымы тесті; т.с.с.

- **Бланктік тесттер** – нұсқаудан, тапсырманы орындау үлгісінен, тапсырмалардан және жауап парағынан тұратын әдістемелер. Мысалы, корректуралық сынама сияқты жетістік тесттері, қабілет тесттері, қызығушылық тесттері.

- **Вербальді тесттер** – тапсырмалардың мазмұны ұғымдар, сөздік-логикалық ойлау әрекеттері болатын және вербальді формада берілетін әдістемелер. Мысалы, жетістік тесттері, қабілет тесттері, зияткерлік тесттері.

- **Топтық тесттер** – 20-25 адамнан тұратын топты бір мезгілде зерттеуге арналған әдістеме.

- **Зияткерлік тесттер** – тұлғаның қиялдау, ойлау, еске сақтау деңгейін тексеруге арналған әдістемелер. Мысалы, **Векслердің** зияткерлік тесті; **Амтхауэрдің** зияткерліктің құрылымы тесті; **Равен** тесті; мектепте ақыл-ойдың даму тесті (ШТУР); т.с.с.

- **Креативтілік тесттер** – тұлғаның шығармашылық қабілеттерін тексеруге бағытталған әдістемелер. Мысалы, **Дж. Гилфордтың** креативтілік тесті; **Е. Торранстың** креативтілік тесті; **Д. Б. Богоявленскаяның** «креативті өріс» тесті; т.с.с.

- **Тұлғалық тесттер** – бірнеше сұрақтама түрлері: тұлғаның ерекшеліктерін анықтайтын сұрақтама (**Р. Кеттелдің** 16-факторлық сұрақтамасы); Тұлға типтерін анықтайтын (**Айзенктің** тұлғалық сұрақтамасы); Миннесоттық көпфакторлы тұлғалық сұрақтама – ММРІ); мотивтерді тексеретін сұрақтама (**А. Мехрабианның** сұрақтамасы) және т.б.

Сонымен, психодиагностикалық әдістер мен әдістемелердің ба-рынша бай арсеналы студенттердің зияткерлік дамуын, тұлғалық ерекшеліктерін және еріктік-аффектілік жай-күйін анықтауға мүмкіндік береді. Алайда, қазіргі кезде стандартталған тесттерді психодиагностикалық талап бойынша қазақ қоғамына сай бейімдеу; қазақ тіліне децентрациялық аудару процедурасы өзекті мәселе болып табылады.

8.5. Жоғары мектептегі психологиялық консультация

Соңғы жылдары еліміздегі психология ғылымының дамуы тұлғаның **психологиялық дамуына** бағытталған қолданбалы салалардың қарқынды жетілуімен сипатталады. Сондықтан кәсіби білім

беру жүйесінде *психологиялық консультацияның* алатын орны айрықша. Сонымен қатар, психологиялық консультация *психологиялық түзетудің* пәрменді бір құралы болып табылады.

8.5.1. Психологиялық консультация, психологиялық түзету және психотерапия туралы жалпы түсінік

Психологиялық дамуға әсер ету әдістерінің дәстүрлі бір түрі психологиялық консультация болып табылады. Психологиялық консультация ресми емес формада – достық, туысқандық сияқты байланыстар негізінде және кәсіби жағдайларда – емшінің, мұғалімнің т.б. ақылы, кеңесі, жәрдемі, қолдауы, қолпаштауы, жетекшілік жасауы сияқты әрекеттер арқылы адам өмірінде ежелден-ақ белді орын алады. Сондықтан психологиялық консультацияның даму тарихы ғасырлар тереңінен басталады.

Эберстің (б.э.д. XVI ғ.) мыңға жуық пайдалы емдік жазбалары бар медициналық папирусында дәрі-дәрмектің дауалылығына сенімді арттыратын дұғалар келтірілген екен. Ертедегі патшалардың, хандардың арнайы кеңесшілері болғандығы тарихта айтылады. Ежелгі грек данасы, дәрігер *Гиппократ* (б.э.д. VI ғ.) жаны, тәні ауырған адамға *сөз*, шөп және пышақ шипа болады деген екен. XVII ғасырдың ақырында емдеудің психологиялық әдістерін ғылыми түсіндіруге талпыныстар жасалынып, олардың небір жаңа түрлері пайда бола бастайды.

Психологиялық консультацияның одан кейінгі қадамдары австриялық дәрігер *А. Ф. Месмер* (1734-1815) ілімінің негізінде пайда болған *гипноз* жайлы ғылыми түсініктермен байланысты. Осыдан барып, психологиялық әсер ету әдістерінің, жәрдем берудің, түзетудің іргетасы қаланып, ауқымы анықталына бастайды.

Психологиялық консультацияның дамуы мен психиканың мотивациялық, қуатты жақтарын түсінуге *З. Фрейд* (1856-1939) еңбектері ықпалын тигізді. XIX ғасырдың ақырында-ақ *З. Фрейд* тұлғаның психикалық саулығына қатысты жаңа тұжырымдама ұсынды. Содан, бірінші дүниежүзілік соғыстан кейін, жиырмасыншы жылдардан бастап, психологиялық көмек беруде психоаналитикалық бағыт кең тарала бастады. Психоанализдің басты әдістері соңғы жүзжылдықта жетіле дамып, психология тәжірибесінде өз орнын алды.

Осылайша, юнгиандық бағыт (*К. Г. Юнг*), адлерлік жеке-даралық психологиясы (*А. Адлер*), *К. Хорнидің* клиникалық тәжірибесі, психодинамикалық бағыттағы *Э. Эриксонның*, *Э. Фроммның* және т.б. постфрейдистердің іс-тәжірибелері психоаналитикалық консультация ауқымын кеңейтті.

Карл Роджерстің директивті емес техникалары – клиент-бағдарлы терапиясы, *Альберт Эллистің* рационалды-эмоциялық психотерапиясы, *Виктор Франклдің* логотерапиясы, *Джозеф Уоллидің* реципроктілі тежелу бойынша психотерапиясы, *Джордж А. Келлидің* конструктілік нұсқадағы психотерапиясы, *Я. Л. Мореноның* психодрамасы, *Фредерик С. Перлздің* гештальтерапиясы, *Милтон Эриксонның* гипнозы, *Вирджиния Сатирдің* отбасылық терапиясы және басқа да бағыттар мен іс-тәжірибелер психика нормасы мен патологиясын анықтау; психикалық жәрдем көрсету сияқты мәселелерді шешуге жағдай жасай бастады.

Бұлардың барлығы психологиялық консультацияның дербес сала болуына септігін тигізді.

Алғашында психологиялық консультацияны *психотерапиялық іс-әрекет* ретінде дәрігерлер қолданып, дамытты. Ал, XX ғасырдың алғашқы жылдарында әлеуметтік сала қызметкерлері де психологиялық консультацияға қажеттілік таныта бастады.

1951 жылы АҚШ-да «консультациялық психология» атауымен іргелі және қолданбалы жақтары бар ғылыми сала бөлініп шықты. Бұл сала психологиялық көмек көрсету процесін жүйелеп сипаттаумен анықталады. Мұнда, психолог пен көмек сұраған адам арасында арнайы ұйымдастырылатын *қарым-қатынасты пәрменді және мәнді психологиялық әсер ету әдісі, құралы* ретінде қарастырылады.

Психологиялық консультация жағдайындағы қарым-қатынас арқылы көмек сұраған адамның психологиялық мүмкіндіктері, күшқуаты мен қабілеті өзекті болады. Соның нәтижесінде күрделі, мәселелік жағдайдан шығудың жаңа жолдары, мінез-құлықтың әр түрлі баламалары пайда болуы ықтимал.

Сонда, психологиялық консультацияда *адамның өміріндегі мәселелік жағдаяттар* мен *жеке басының мүмкіндіктеріне* басты назар аударылады. Адамның психикалық науқасқа шалдығуы, ауруы сияқты денсаулық мәселесіне қатысты көмек беретін дәстүрлі психотерапиядан психологиялық консультацияның өзгешелігі де осын-

да. Психотерапиядан және психопатологияны емдеуге бағытталған клиникалық психологиядан консультацияны ажыратып алу қажет. Консультациялық психологияның кең таралып, дамуының нәтижесінде 1952 жылы Американдық Психологиялық Ассоциация (АРА) консультация жүргізетін психологтің статусын, позицияларын тағайындады (*Dawis, 1992*). Осыдан барып, дүниежүзілік тәжірибеде маман ретінде *психолог-консультант* бекіді.

«Психологиялық консультация», «психологиялық түзету» және «психотерапия» ұғымдары психология, медицина «әлемінде» бір мәнді анықталмайды. Психологиялық көмек беруде психологиялық консультация, психотерапия және психокоррекция үлгілері бір-бірімен байланыста қолданылады. Олар жалпыланған әлеуметтік, клиникалық, дифференциалдық, тұлға психологияларының, тестологияның теориялары мен әдістеріне негізделеді. Психологтің қандай да бір тұжырымдаманы тұтасымен және ықпалдастырып, саналы түрде, біртіндеп, ретімен қолдануы психологиялық көмектің дәлме-дәлдігінің бірден-бір кепілі болып табылады. Мысалы, жеке-дара консультацияда студенттің жаңа ортаға бейімделу мәселесіне қатысты берілетін бір ғана нұсқау жастық шақтағы дамудың бір үлгісі; студент тұлғасының қандай да бір психологиялық және әлеуметтік нормасы; тұлға құрылымдарына қатысты алынған бір үлгі; мәдени және ұлттық құндылықтарға қатысты қатынастар жайлы көзқарастар жүйесі ретінде беріледі.

Тіпті, кейде мамандардың өздері психологиялық консультация, психологиялық түзету және психотерапия салаларын ажырата қоймай, біртұтас психологиялық көмек ретінде қолданады. Бұл іс-әрекет салаларының өзара айырмашылықтарын бөліп, оларды нақтылап, анықтау арнайы зерттеуді қажет етеді. Біз оларды шартты түрде ғана бөлумен шектелеміз.

«Консультация» ұғымы бірнеше мәнге ие болады. Бұл маманның кеңесі; қандай да кеңес беруді жүзеге асыратын мекеме; нақты бір мәселеге қатысты жиналыс; қарым-қатынас процесінде жақынтұыстардың, дос-жарандардың және т.б. бір-біріне беретін ақылдары болып табылады. Ал психолог кеңесі – нақты бір жағдайлардағы адамның мінез-құлқы бойынша пікірін білдіру деп де түсіндіріледі (*В. Ю. Меновщиков*). Сол сияқты, «психологиялық консультация» ұғымы қазіргі кездегі психология ғылымдарының салаларында бір мәнді анықталмайды. Психологиялық консультацияны маманның

қандай да бір тұлға мәселелері бойынша беретін кәсіби кеңесі, яғни *психологиялық көмек көрсету мақсатындағы іс-әрекеті* деп жалпылауға болады. *Г. С. Абрамова, Н. Н. Обозов, В. Н. Карандашев* психологиялық консультацияны практикалық психологияның бір бағыты, психологиялық көмек көрсетудің бір түрі деп сипаттайды. *Ю. Е. Алешина* психологиялық консультацияны әр түрлі мәселелерді шешуге бағытталған адамдармен тікелей жүргізетін жұмыс деп анықтайды. Британдық консультациялық ассоциация психологиялық консультацияны консультант рөліндегі тұлғаның үнемі немесе уақытша, нақты бір мерзімде клиент рөліндегі адам/дарға *назар аударып, құрметпен қарау процесі* деп қарастырады (ССЕТSW). Ғалым-зерттеушілер психологиялық консультация ұғымын әр тұрғыдан қараса да, барлық анықтамалардың ортақ тұсын анықтауға болады.

Мұнда, психологиялық консультация көбіне *қарым-қатынас жасаудағы қиыншылықтарға* бағытталатынын көрсетеді.

Жарты ғасыр медицина саласында іс-әрекет жасаған психолог-ғалым *В. Н. Мясищев*, адамның басқалармен, әлеуметтік ортамен өзара қатынас жасауының бұзылуын немесе қиыншылықтарын невроздың әрі физиологиялық, әрі психологиялық көзі деп санаған. Сонымен қатар, арнайы құрылатын *әңгіме (сұхбат)* психологиялық консультацияның негізгі әсер ету құралы деп қарастырылады. Әңгіме барысы тұлғааралық қатынастарға қатысты психологиялық мәселелерді талдауды және шешім қабылдауды қамтиды. Осының нәтижесінде клиент өз қарым-қатынас саласын қайта құру потенциалын белсенді ету мүмкіндігіне ие болады.

Психокоррекциялық жұмыста да, психотерапияда да әңгіменің ерекше формалары қолданылады. Алайда, психологиялық консультация психокоррекциямен және психотерапиямен сырттай біліне қоймас шекарамен өзгешеленеді де, тек шартты түрде бөлінеді (*А. М. Поляков, А. С. Спиваковская, М. А. Гулина*). Психокоррекциялық және психотерапиялық әсерлер адам өміріндегі көптеген қиыншылықтары мен қақтығыстарына негіз болатын терең, жеке бастық мәселелерді шешуге бағытталады. Ал, психотерапияда адам қатынасындағы көкейтесті жағдайлар ғана емес, сонымен қатар, өткен шақтағы – балалық, жеткіншектік, жасөспірімдік, жастық кезеңдердегі оқиғалар еске түсіріліп, әңгімеге арқау болады. Сонымен қатар, түс көру мен ассоциациялар сияқты психиканың ерекше формалары психотерапияда белсенді қолданылады.

Психотерапияны медициналық сала ретінде қарастыру психология ғылымдарының даму тарихына, тәжірибеде қолданылатын психотерапия үлгілерінің мәніне қайшы болатындығы **М. А. Гулина** еңбектерінде (1998, 2000) келтіріледі. Консультация процесінен кейін психотерапевтік әсердің болуы бұл саладағы «емдеу» үшін медициналық үлгінің басымдылығын көрсетпейді. Себебі, тәжірибеде қолданылатын барлық дерлік психотерапиялық үлгілер психологтер мен психотерапевтердің іс-әрекетінің нәтижесі болып табылады. Екіншіден, олар (психотерапиялық үлгілер) «дәрігер-науқас» жүйесіндегі қатынастардың медициналық үлгісіне антитеза ретінде жасалынған. Бұл дәрігер-психотерапевтің және психолог-психотерапевтің кәсіби қызметінің тиімділігін салыстыруға келмейді. Мұнда тек осы екі жағдайда да психотерапевт пен клиент арасындағы өзара қатынас жасауда айырмашылық болады. Медициналық үлгілер пациентпен өзара әрекеттестік, өзара қатынас жасаудан бұрын, психологиялық әсер етуге бағытталады. Ал, психотерапия барысында қарым-қатынас арқылы психотерапевт/консультант пен пациент/клиент арасында ***бірлесе отырып мәселені шешуге мүмкіндік беретін байланыс жасалады.***

Сонымен қатар, өзара әрекеттестік, өзара қатынас клиенттің өзіне және сыртқы ортаға деген қатынасының дәлме-дәл өзгеруіне, оның тұрақталуына жағдай жасайды. **В. Н. Мясницев** психотерапияны әрі емдеу әдісі, әрі патогенезді түсінуге негізделген тұлғаны қайта тәрбиелеу әдісі ретінде қарастырып, қолдануды ұсынады. Ал, қайта тәрбиелеу нәтижесінде болатын жеке бастың оңды өзгерістері монологты, біржақты үрдіс емес. Сондықтан да ***диалогтік қарым-қатынас*** психотерапия негізі болады. Психотерапевтің және клиенттің арасындағы тиімді қарым-қатынасты клиенттің келешекте біртіндеп әлеуметтік ортада қолдануына мүмкін болатын, өзара қатынас орнатуды меңгеруінің қадамдары, жаңа тәжірибесі ретінде де қарастыру керек. Осы мағынада ***қатынас психологиялық консультацияның да нәрменді құралы*** болады. Соңғы жылдарға дейін ғылым мен тәжірибеде психотерапияның, психологиялық консультацияның осы бөлімі сипаттау үшін де, жалпылау үшін де күрделі мәселе болып келді.

Әлбетте, психотерапия саласына тұлғалық қасиеттерді өзгертуші, ал, консультацияға тұлғаны қолдаушы, жетілдіруші әдістерді жатқызады.

Д. Блочер клиент мәселелерін оның ішкі ригидті паттернде-рінің салдарымен байланыстырмайды. Сондықтан, консультация сыртқы факторлар қысымының салдары болғанда қолданылады.

Б. Торн консультацияны «қалыпты» адамдардың мәселелеріне бейімделген психотерапияның нақты типі ретінде сипаттайды.

Ал, *Дж. Робинсон* консультация қалыпты адамдардың зерделе-ну, еркіндік, тұлғалық интеграция және жауапкершілік қасиеттері-нің дамуын көрсететін бейімделуге қабілетін жетілдіруге бағытта-лады деп санайды.

С. Гилмор консультация мәнін анықтағанда үш құрамдас бө-лімнің маңызын атайды: процеске *қатысушылар*, процесс *мақ-саттары* және процестің өту формасы ретіндегі *үйрену*.

Бірнеше ғалымдардың қойылып отырған мәселеге қатысты көз-қарастарын жалпылай отырып, *М. А. Гулина* психологиялық кон-сультацияны маман мен клиент арасында болатын, клиентті өз қо-ғамының әлдеқайда бақытты адамы болуды, әлдеқайда жоғарғы жетістікке жетуді *үйренуге* бағытталған процесс деп анықтайды. Ал, психотерапияда үйренуден гөрі сана, санасыздық деңгейлерінде *қайта үйрету* орын алады.

Олай болса, консультация тұлғааралық қатынасқа қатысты мәселелерді шешуге бағытталады. *Ю. Е. Алешина* психолог-кон-сультанттың міндеттеріне мынаны жатқызады:

- клиенттің жеке бас мәселелері мен өмір қиыншылықтарына өзгеше қатынасты дамыту;
- саналы ойластырылмай және аңғарылмай қақтығыстардың көзі болатын кейбір өзара қатынастарды аңғарып, талдауға қабілет-ті дамыту.

Психологиялық консультация теориялары мен тәжірибелерін талдай отырып, *психологиялық консультацияны психикалық да-муы қалыпты адамдардың өзін-өзі тану шекараларын кеңейтуге мүмкіндік беретін, осының негізінде басқаларға қатысты бағдары мен қатынасын өзгертуге және қандай да бір жағдайларда мінез-құлық, жүріс-тұрыстың баламаларын ойластыра алып, тиімділерін қолдануға қабілетті арттыратын психологиялық көмек көрсетудің бір түрі* деп қарастырамыз.

Консультация барысында клиент мәселелік жағдаятты кең кө-лемде қарастыруға мүмкіндік алады; сол жағдаяттағы өз рөлін аңғарып, бағалайды; жағдайды, басқа адамдарды және өзі жайлы

өзгеше қабылдау, түсінік пайда болады. Осыған сәйкес *клиент өз қатынасын және өз мінез-құлқын, жүріс-тұрысын өзгерту мүмкіндігіне ие болады*. Олай болса, психологиялық консультация да *психологиялық эсер етудің* бір «жеңіл» формасы болып табылады. Ал, психотерапияда психологиялық эсер ету кең көлемді, тереңдетілген түрде жүзеге асырылады.

Адамдардың психологтерден көмек сұрау формалары, арыздану ерекшеліктері мен олармен кездесуге артатын үміттері де психологиялық консультация мен психотерапия арасындағы айырмашылықтарды көрсетеді. Өз өмірлеріндегі қиыншылықтардың себептерін, олардың салдарын басқалардың негативті рөлімен байланыстыратын индивидтер психолог-консультанттардың клиенттері болады. Ал, өз эмоциялық күйін, қажеттіліктерін және тілек-ниеттерін тежеуде, реттеп, бақылауда «дәрменсізбін» деп санайтын-дар психотерапевт көмегін қажет етеді. Мысалы, студенттердің «Құрбым менің жетістіктерімді қызғанатын болды», «Оқытушының маған деген антипатиялық қатынасы жақсы баға алуыма мүмкіндік бермейді» деген сияқты арыздары психологиялық консультацияны, ал, «Мен бәрін өзімнің қызбалығымнан көремін», «Тым ұяндығымнан сәті келіп тұрған жетістіктерден айрылып қала беремін» түріндегі арыздары психотерапиялық жұмыстарды қажет етеді.

Кейбір клиницист мамандардың пікірінше, психологиялық консультация мен психотерапия арасындағы айырмашылықтар сапалықтан бұрын, сандық сипатпен анықталады.

Көбінесе психологиялық консультация әлдеқайда ұзақ та, терең психотерапиялық жұмыстың өзіндік бір баспалдағы, алғашқы қадамы болады. Консультацияға келген адамда әртүрлі сәтсіздіктердегі өз рөлі жайлы жаңаша бір түсініктер пайда болып, өзіне пәрменді психологиялық көмекті қажет етіп, психологпен кездесулер санын арттыру керек екендігін түсінетін жағдайлар да болады.

Психологиялық консультация клиенттің нақты бір мақсатқа жетуіне бағытталады. Консультация мен психотерапия саласының көрнекті маманы, экзистенциалды психология негізін салушы *Ролло Мэй* консультанттарға қойылатын талаптар жайлы көзқарасын бойынша, психологиялық консультацияның міндеттерін психологиялық дипломы бар, супервизор жетекшілігімен жұмыс жасаған психолог, педагог мамандар ғана шешеді. Біздің республикада бұл мамандарға деген сұраныс соңғы онжылдық шамасында ғана

пайда болып, қазір күн өткен сайын молаюда. Психотерапия бойынша мамандар біліміне қойылатын талап басқаша. Олар психологиялық даярлықтан өткен, арнайы медициналық білімі бар, ұзақ уақыт психотерапевтік іс-тәжірибе жинақтаған және супервизор жетекшілігімен кең көлемді жұмыс жасаған кәсіби психологтер болуы қажет. Кейбір зерттеушілер, мысалы, **В. Ю. Меновщиков** психотерапиялық жұмыс жүргізуде маманның медициналық біліміне қойылатын талаптарды «жасанды шектеу» деп санайды. Дегенмен, психотерапияның психиатриямен тарихи терең байланысы кездейсоқтық болмау керек. Психотерапевтер қатарында психологтермен қоса психиатрлар да жиі кездеседі. Сонымен қатар, психолог-консультант көмегін қажет еткен адам клиент деп аталса, психотерапевт жұмысында «клиент» деген емес, **«пациент»** деген атаулар бар.

Психотерапияда пациент пен маманның өзара қатынасына ерекше мән беріледі. Бұл қатынастың барысында пайда болып, өрбитін «тасымал» және «қарсы тасымал» феномендері психологиялық әсердің мүмкіндіктерін кеңейтудің және тереңдетудің маңызды құралдары болады. Психиканың терең қабаттарын талдау патогендік сезімдер мен мінез-құлық, жүріс-тұрыс себептерін түсінуге әкеледі. Осыдан, тұлғаның жеке басындағы мәселелер шешіледі.

Психологиялық консультация мен психотерапия арасындағы айырмашылықтар психологиялық көмекті қажет ететін адамдардың типтік ерекшеліктеріне де байланысты болады (**Ю. Е. Алешина, Р. Мэй, Н. Н. Обозов**). Психолог-консультант қабылдауына әр түрлі адамдар келеді. Клиент рөлі психикалық статусқа, атқаратын қызметке, материалдық жағдайға, зияткерлік әлеуетке және т.б. байланысты емес. Ал, психотерапевт пациенттерінің аясы әлдеқайда тар болады. Оларға рефлексияның жоғарғы даму деңгейіне ие, көбіне қымбат да ұзақ мерзімді курстарды төлеуге мүмкіндігі бар, уақыты мен мотивациясы жеткілікті, жеке басының мәселелерін шешуде маманның көмегін қажет ететін адамдар жатады.

Психологиялық көмек көрсету аясына Ресей ғалымдары анықтап, қолданылатын **«психокоррекция»** ұғымы да енеді. Кейбір ғалымдар «психокоррекция» мен «психотерапия» терминдерін синоним ретінде қолданып та жүр. Дегенмен, олардың арасындағы айырмашылықтар айқын.

Психотерапия психопатологиялық бұзылуларға қарсы емдеу-

ге бағытталады. Ал, психокоррекция әдістері қандай да бір психикалық ауытқуларды, патологияларды түзетуде қолданылады. Психика мен невросоматикалық қызметті қалыпты етуге немесе жақсартуға бағытталған психологиялық әсер психотерапия мен психокоррекцияның ортақ мақсаттары болып табылады. Психотерапия мен психокоррекцияның әдістеріне **ауто-жаттығулар, тренинг түрлері, психотехникалық ойындар** жатады.

Ю. Е. Алешина бойынша, «психокоррекция» мен «психотерапия» ұғымдарының өзара айырмашылықтары психологиялық көмек беру мазмұнымен байланысты емес. Психолог-ғалым бұл ұғымдардың арасындағы айырмашылықтардың түп-тамыры тек арнайы медициналық білімі бар мамандардың психотерапиямен айналысуын тағайындаған және заңдандырған жағдайларда деп санайды. Алайда психотерапия медикаментозды терапия емес психологиялық әсер ету болып табылады. Сонымен қатар, **Ю. Е. Алешинаның** пікірі бойынша «психотерапия» халықаралық термин бола отырып, әлемнің көптеген елдерінде психологтің кәсіби қызметіне қатысты пайдаланылады.

Сонымен, қазіргі кезде психологиялық көмек беруде бір-бірімен мазмұндас үш ұғым – «психологиялық консультация», «психотерапия» және «психокоррекция» негізге алынады. Психологиялық әсер етудің әр түрлері психологиялық көмектің әр сатысында қолданылады. Тіпті, психологиялық консультация, психотерапия және психокоррекция бір процестің сатылары болуы да әбден мүмкін.

8.5.2. Студенттердің жеке-дара мәселелеріне байланысты психологиялық консультацияны қолдану

Жоғары оқу орнында студенттердің жеке-дара мәселелеріне қатысты психотерапия емес, психологиялық консультация қолданылады (**Х. Т. Шеръзданова, И. Ә. Әбеуова, Г. А. Дусманбетов, М. Н. Махаманова, Н. Н. Обозов**, және т.б.). Мұндай консультациялық сұхбат барысында түрлі әдіс-тәсілдер қолданылады.

Студенттерді психологиялық дамыту және кейбір тұлғалық қасиеттерге қатысты психологиялық түзету ұйымдастыру үшін жеке-дара және топтық психоконсультация қолданылады. **Психоконсультациялық сұхбат** барысында болашақ мамандарды қи-

найтын мәселелерді әлдеқайда терең түсінуге жағдай жасалады; кейбір сәтсіз іс-әрекеттердің, қарым-қатынастардың себептерін бірлесе іздестіруге алғышарт пайда болады; студенттердің субъект ретінде белсенді түрде кәсіби бағытта дамуының нақты жолдары айқындалады.

Студенттің өз өміріндегі мәселелерге басқа бір қырынан қарауға және өз іс-әрекетін, қарым-қатынасын, өзіндік даму процесін субъект ретінде жетілдіруге көмектесу; оның қиыншылықтарына себепкер болған мінез-құлқы мен өзара әрекеттесу, өзара қатынас жасау ерекшеліктерін бірлесе талдау **психологиялық консультацияның басты міндеттері** болып табылады.

Психоконсультация барысындағы қарым-қатынас студенттердің осы шақтағы тыныс-тіршілігін **өздерінің саналы аңғаруына мүмкіндік береді және кәсіби дамып, жетілу беталысына түрткі болады.**

Студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіру мен өзін-өзі дамыту процесінде орын алатын психологиялық мәселелерді олардың өздері субъект ретінде шешуге толық мүмкіндік беретін психологиялық сұхбат әдістері қолданылады. Болашақ мамандармен жүргізілетін мұндай әдістердің мазмұны ерекше сипатта болады:

- студенттердің іс-әрекеттеріне, қарым-қатынастарына, өзіндік дамуына қатысты **мақсаттары** осы шақта және келешекте жүзеге асырылатын бірізді әрекеттердің тізбегі ретінде құрылады;

- келешекте ең оңтайлы нұсқасын бөліп, таңдап алу мүмкін болу үшін, нақтылы бір мақсатқа қол жеткізетін әрекеттердің **әртүрлі нұсқалары** жүйе ретінде талданады;

- студенттер когнитивті қасиетті, тұлғалық ерекшеліктерді, ерік-жігерді, субъектілік ұстанымды және психологиялық даярлықты **өзіндік дамыту нұсқаларын келтіріп, бағдарламасын** жасайды.

Әсіресе, нақтылы бір тапсырмаларды орындағанда кездескен қиыншылықтар мен орын алған сәтсіздіктерді талдау; қазіргі тәжірибе негізінде келешекте қажет болатын әрекеттердің амал-тәсілдерін меңгеру; студенттерге өзін-өзі дамытуға, жетілдіруге, күш-қуатын жұмылдыруға бағдар беру міндеттері жеке-дара психологиялық сұхбат барысында тиімді жүзеге асырылады.

Психологиялық консультация теориялары мен тәжірибелерін талдай отырып, жоғары мектептегі психологиялық консультацияны

анықтауға болады. **Жоғары мектептегі психологиялық консультация** – психикалық дамуы қалыпты студенттердің өзін-өзі тану шекараларын кеңейтуге мүмкіндік беретін; осы орайда басқаларға қатысты бағдары мен қатынасын рухани-адамгершілік негізінде өзгертуге және осыған байланысты қандай да бір жағдаяттарда мінез-құлық, жүріс-тұрыстың нұсқаларын ойластыра алып, тиімділерін қолдануға, өзіндік дамуға, психологиялық мәселелерді шешуге субъектілікті дамытатын және психологиялық даярлықты арттыратын психологиялық дамытудың бір түрі [32].

Студенттерге арналған психологиялық консультация көбінесе қысқа мерзімді болады. Әлбетте, мәселенің шешілуіне байланысты студентпен кездесу 1-ден 6 ретке дейін, ал өте сирек жағдайларда ғана бұдан артық кездесулер жоспарланады. Кейде, консультацияға келген студентте **әртүрлі сәтсіздіктердегі өз рөлі жайлы жаңаша бір түсініктер пайда болып, психологпен кездесулер санын арттыру керек екендігін түсінетін жағдайлар** да болды.

Сонымен, кәсіби білім беру жүйесіндегі психоконсультация студенттердің субъектілік ұстаныммен нақты бір мақсатқа психологиялық жолмен жетуіне бағытталады. Олай, болса, **психологиялық консультацияны кез келген студенттің қажетсіну ықтималдығы жоғары**. Мұнда, психологиялық консультацияны қажетсіну студенттердің психикалық даму деңгейіне, зерде-парасатына т.б. байланысты болмайды.

Психологиялық консультация жоғары мектепте **кәсіби білім берудің кез келген кезеңінде студенттердің сұранысына және олардың психологиялық мәселелеріне байланысты қолданылады**.

Студенттерге арналған психологиялық консультацияның тиімді жүргізілуіне теориясы мен тәжірибесінде тұжырымдамалары мен іс-шаралары бойынша құндылығы жоғары **психодинамикалық, бихевиористік және гуманистік бағыттардың** кейбір жақтарын жинақтап, қолдануға байланысты болады.

Мәселен, **психодинамикалық тұрғыдағы** консультацияны психоанализ немесе психоаналитикалық психотерапия деп, тар мағынада түсінбеу керек. Психоаналитиканың көптеген қағидаларын кез келген психологиялық көмек көрсету барысында, мысалы, ақпарат беру, оқыту, қайта үйрету, жүйелі өзгеру сияқты жағдайларда және консультацияның өзінде-ақ қолдануға болады. Сонымен қатар, психодинамикалық теория психологиялық көмек

көрсетуші маманның өзіндік талдау жасауға күзiреттiлiгiн талап етедi. Сондықтан, студенттерге арналған психологиялық консультация үшін де **консультанттың өзiндiк талдау жасай алуы оның жұмысын реттеушi бiр процесс** ретiнде аса маңызды. Себебi, өзiндiк талдау консультанттың қарсы тасымалының пайда болу ықтималдығын кемiтедi, яғни **«эмпатияның ұнатушылыққа айналуы», «параллель процесс»** феномендерiнiң, тәуелдiлiктiң, кейде тiптi, симбиотикалық қатынастардың орын алуынан сақтайды.

Сондай-ақ, психодинамикалық теория негiздерiн студенттерге арналған психологиялық консультацияда негiзге алу қажеттiгiнiң бiрнеше **себептерi** бар:

1) Қажет болса студенттiң **жеке өмiр жолын қайта құру** мақсатымен саналы түрде психоаналитикалық үлгiлердi таңдап, қолдануға болады.

2) **Жастардың тасымал, қорғаныс механизмдерi, қарсыласу** сияқты саналы аңғармауынан болатын ерекшелiктерiн ескере отырып, қарым-қатынастағы субъектiлiк ұстанымды өзектi етуге болады.

3) Студенттiң психологиялық қауiпсiздiгiн сақтауды қамтамасыз ету үшiн **өзiндiк қарсы тасымал феномендерiмен** кәсiби тұрғыдан жұмыс жасауға болады.

4) Тiптi, **қажет болмаса, психологиялық консультация барысында психоаналитикалық әдiстердi саналы түрде қолданбау үшiн психодинамика тұжырымдамаларын** терең бiлу керек.

Сол сияқты **бихевиористiк тұрғыдағы** психологиялық консультацияның кейбiр әдiснамалық қағидалары студенттердiң субъектiлiгi мен психологиялық даярлығын дамытуда маңызды болады. Психолог (психология пәнi оқытушысы) **мiнез-құлықты өзгертетiн, жаңалайтын көптеген техникаларды** қолданады. Студенттердi психологиялық дамыту үшiн ең маңызды техникаға **табандылық көрсете бiлуге жаттықтыру** жатады. Соның нәтижесiнде студенттер (клиент ретiндегi) **дәрменсiздiк, жасықтық сияқты өмiрде көп мәселеге себепшi болатын жағымсыз қасиеттерден арыла алады.**

Табандылық көрсете бiлуге жаттықтыру жұмысының негiзгi әдiстерi **сұхбат** (интервью) және **рөлдік ойындар** болып табылады.

Сұхбат психологтiң ашық және тұйық типтi сұрақтары мен оларға клиенттiң жауабынан құралады.

Рөльдік ойындар психолог директивасы арқылы бағытталынып отырады.

Табандылық көрсете білуге жаттықтыруда қолданылатын сұхбат, рөлдік ойындар нәтижесі *студенттен белгілі бір шешім қабылдауды қажет етеді*. Шешім қабылдау студент міндеті болғанымен, қабылданатын шешімдер баламасын немесе бірнеше нұсқаларын психолог оның таңдауына даярлап, ұсынады.

Мінез-құлықты өзгерту жұмысында психолог табандылыққа жаттықтырумен қатар, *релаксациялық жаттықтыру* жұмыстарын да ұйымдастырады. Студенттерді *терең релаксацияға үйрету* және мақсат-бағдарлы түрде *мазасыздықты, фобияларды төмендету* жұмыстары аталмыш жаттықтырудың жағдайы болып табылады. Студенттің қатысуымен релаксациялық жаттығулар негізінде 1) оның *қорқыныштарының иерархиясы құрылады*, 2) құрастырылған қорқыныштар иерархиясымен *мазасыздық жағдайға душар еткізетін объектілерді байланыстырады*.

Мінез-құлқын өзгертуге бағытталған бихевиористік әдістерге *мінез-құлқықты үлгілеу* мен *құптап, мадақтау, қолпақтау* да жатады.

Бихевиористік тұрғыда ұйымдастырылатын психологиялық көмек барысында студент психологтің талабымен, қадағалауымен үздіксіз *күнделік* жазу қажет. Күнделікті және басқа да *жазба жұмыстарын* бихевиористік жағдайдағы консультацияда көп қолданылады.

Психологиялық стратегия бихевиористік консультацияның құрамдас бір бөлігі болып табылады. Психологиялық стратегиялар күнделікті өмірде студенттің өзгертіп, қалыптастырып жүрген мінез-құлқын қолдауға бағытталады. Психологиялық стратегиялар арқылы рецидивтердің алдын алуға болады.

Психологиялық сұхбатта *рецидивтердің алдын алу бағдарламасы* жасалады. Психологиялық стратегиялар студенттің қандай жағдайларда болмасын *өзін-өзі бақылауына* мүмкіндік береді. Рецидивтердің алдын-алу стратегиялары студенттің *күрделі жағдайларды аңғару; ой мен сезімді реттей алу; қосымша қажетті дағдыларды меңгеру; мінез-құлқықты өзгертуге қолайлы, жағымды жағдайларды ойластыру* әрекеттерін қамтиды.

Рецидивтердің алдын-алу бағдарламасы мынадай негізгі *шараларды* қамтиды:

1. Клиенттің қолайлы, ыңғайы келген **мінез-құлықты таңдауы**. Оны тиянақты түрде, толығымен сипаттап жазу. Бұл мінез-құлықты қаншама жиі қайталайтындығы жайлы клиенттің шешімге келуі. Мінез-құлқын өзгерту тілегінің болмай, орындалмай қалғандығын клиенттің түсініп, талдауы.

2. **Рецидивтердің алдын алу** стратегиясы мына қадамдар арқылы жүргізіледі:

- клиент болған рецидивті тіркеп алады, оны сипаттап жазады;
- күрделі мінез-құлыққа үйрену және оны күрделі жағдаяттарда қолдану арасындағы айырмашылықты талдайды;
- клиент өзі ниеттенген, қалаған мінез-құлқын қолдауға таныстарының тигізетін жәрдемдерін талдайды;
- рецидивке соқтыратын тәуекел деңгейі өте жоғары жағдайлар, адамдар, оқиғалар, орындар талданады.

3. **Рационалды ойлану** стратегиясы уақытша рецидивке қатысты клиенттің өз эмоциялық күйін талдаудан; күрделі жағдаяттарда немесе рецидивтен кейін әлдеқайда тиімді ойлануға ықпалын тигізетін кездерді талдаудан тұрады.

4. Психолог пен клиент үйренген дағдыларды қолдауға бағытталған **тәжірибе** (әдістер, жағдайлар) талданады. Үйренген мінез-құлықтан ауытқымай ұстану үшін қосымша дағдылардың қажеттігі қарастырылады.

5. **Пайдасы бар қорытындыны анықтайтын** стратегия психолог пен клиенттің үйренген, өзгерген мінез-құлықтың болашақта тигізетін пайдасын талдауынан; клиенттің мінез-құлықты өзгертудегі еңбегі үшін өзін-өзі мадақтау тәсілдерін қарастырудан тұрады.

6. **Бірінші рецидивтің әсерін болжау** стратегиясы оған қатысы бар деген адамдар жайлы, орынды, эмоциялық күйді толық сипаттап жазуға бағытталған.

Тегінде, рецидивтердің алдын алу техникалары бихевиористік негіздегі психологиялық көмек үшін ғана маңызды емес. Рецидивтерге қатысты мәселелер психологиялық көмек көрсетудің барлық үлгілеріне тән болады. Сондықтан рецидивтердің алдын алудағы психолог-бихевиористердің стратегиясы студенттермен **психологиялық профилактика, психологиялық түзету үшін аса құнды техника болып саналады**. Осыған орай студент мінез-құлқын анықтайтын оқиғалар тізбегінен себеп-салдарлық байланыстар тағайындалады; оның жете алатын мақсаттары таңдалынады;

мақсаттардың баламалары қарастырылады; болашаққа нақты жоспар жасалады.

Гуманистік психология 1960-шы жылдардан бастап психологиялық консультацияны айтарлықтай жетілдірді. Әсіресе, теориялық психология саласымен шектеліп қана қоймаған **К. Роджерс** еңбектерін мамандар терапевтік, ағарту, әлеуметтік қызмет, отбасы салаларында консультация жүргізу үшін кеңінен қолданады. Гуманистік психологияның директивті емес, **клиентке бағдарланатын тұжырымдамалары** мен **психотерапиялық техникаларының көпшілігі жоғары мектепте білім беру жүйесіндегі консультациялық, тренингтік үлгілердің негізіне алынады.**

Гуманистік психология тұрғысынан психологиялық көмектің тиімділігі психолог пен клиент арасындағы өзара қарым-қатынас сапасына тәуелді болады.

Гуманистік психологияға негізделген консультация барысында ашық және жабық типтегі сұрақтар қойылады; клиент сезімін айнадағыдай бейнелеу, оның айтқандарын қайталап барып, сұрақ қою сияқты тәсілдер қолданылады.

Гуманистік психология бойынша жүргізілетін консультация өзара әрекеттесудің **мазасыздықты, қиналысты өзекті ететін әдістерін қолдану арқылы адамдармен қарым-қатынас жасаудың оңтайлы жолдарын көрсетеді.** Мұндай психологиялық консультация сұхбат ретінде ұйымдастырылады. Психолог пен клиенттің кездесу-сұхбаттары аптасына екі немесе одан да жиірек болатын 6-15 сеанстан тұрады.

Гуманистік психология тұрғысындағы консультацияда **гештальт-терапия** ерекше орын алады. Гештальт-терапияның әртүрлі тиімді, ықпалы пәрменді тәсілдері мен техникалары бар. Олар:

- **«қазір және осы жерде»** – қабылдау қағидасы;
- **директивтілік;**
- **«бос орын»** әдісі;
- **«Мен-тұжырымдамасының»** құрамындағы бөлімдермен сұхбаттасу;
- **«жоғарғы ит»** – өктем, директивті ұстаным;
- **«төменгі ит»** – енжар, кінәлі кейіптегі, кешірім сұраушы позицияның өзара диалогы;
- **түйсінуді** шегендеу;
- **түспен жұмыс.**

Гуманизм идеяларына негізделген психологиялық консультация студенттердің субъектілігі мен психологиялық даярлықтарының әлдеқайда жоғары деңгейде дамуын қамтамасыз ететін процесс болып табылады. ***Субъект-бағдарлы психологиялық консультация студенттерді мейлінше дұрыс шешім қабылдауға үйрете алмайды. Ол шешімді субъект ретінде іздестіруге, таңдауға, қабылдауға үйретеді.***

Студенттерге арналған психологиялық консультацияда міндетті түрде сақталатын, аса мәнді алты ***этикалық қағидалар*** бар:

1. Психологиялық консультация кезінде студентке ***тілектестік көңілмен және бағасыз қатынас жасау***.

Психоконсультанттың кәсіби қасиеттері, мінез-құлқы, сұхбат барысындағы әрекеттері студенттің өзін жайлы сезінуіне және сабырлық сақтауына бағытталынуы керек. Тілектестік көңілмен қатынас жасау – психоконсультанттың студент айтқандарына аса зейін қойып, белсенді тыңдай алу шеберлігін; қажетті психологиялық қолдау көрсете алу ерекшелігін; адамгершілік нормаларын сақтай алатын толымды тұлға екендігін сипаттайды. Ал, психоконсультанттың бағасыз қатынас жасауы – психологиялық көмек қажет еткен студенттің мінез-құлқын «дұрыс-қате» және тұлғалық қасиеттерін «жақсы-жаман» деп бағаламай, керісінше, оны түсінуге және оған көмек беруге ұмтылысын көрсетеді.

2. Психологиялық консультация кезінде ***студенттің ұстанатын нормалары мен құндылықтарын бағдарға алу***.

Психологиялық консультация барысында консультант студенттің өз өмірінде ұстанатын қағидалары мен ұмтылатын идеалдарын аңғарып, ескеру қажет болады. Студенттің құндылықтар жүйесі негізге алынса ғана, психологиялық әсер тиімді болады. Керісінше, консультант сын айтып, мін қояр болса, студент ашық, шынайы бола алмай тұйықталып, психологиялық әсер тиімсіз болуы әбден мүмкін. Егер, студент құндылықтары оның қалыпты өмір сүріп, іс-әрекет жасауына кедергі болса, онда, психоконсультант мақсат-бағдарлы түрде осы орайда психологиялық ықпалды жүзеге асырады.

3. Психологиялық консультация кезінде ***студентке кеңес, ақыл беруден аулақ болу***.

Студенттерге субъект-бағдарлы психологиялық консультация кезінде кеңес беруге, ақыл айтуға болмайды. Оның әртүрлі себептері бар. Психоконсультанттың өмірлік және кәсіби тәжірибесі қаншама

мол болса да, басқаға берген кеңесі студенттің мәселесін шешуге кепілдік бермейді. Себебі, әркім өзінше өмір сүреді; әркімнің ешкімге ұқсамайтын өз тағдыры, өмір сүру жағдайы бар.

Сонымен қатар, психолог кеңес беру арқылы студент мәселесі бойынша барлық жауапкершілікті өзіне артып алуы мүмкін. Бұл студенттің тұлғалық дамуы мен ортаға қатынасы дәлме-дәл болуына жағдай жасамайды. Осылайша, студентке дәлме-дәл емес бағытта кеңес беру арқылы психолог оған зиянды әсер етуі, сөйтіп, психоконсультация мақсатына жете алмауы ықтимал. Даяр күйдегі ақыл-кеңес алған студент, өз өмірін түсініп, білуге, өзгертуге белсенділік танытудың орнына, психоконсультация барысына да, одан кейінгі өз мәселелеріне де үстірт қарап, керенау тартып, енжарлық көрсетуі де мүмкін. Ал, психоконсультант берген кеңес күткендей нәтижесін бермесе, студент әртүрлі оқиғалардағы өз рөлін түсіне алмай, маман ретінде психологтің жарамсыздығы деп қана жауапкершілікті аударалады. Алайда, кеңес беруді кейбір аса қажет жағдайларда студентке объективті мәлімет берумен шатастырмау керек.

4. Психологиялық консультацияға қатысты **құпиялылықты сақтау** (конфиденциалдықты қамтамасыз ету).

Құпия сақтау жалпы психологиялық консультацияның басты шарты болып табылады. Студент келісімінсіз, оның психологке баяндаған кез-келген әңгімесі, берген қандай да бір мәліметі ешбір қоғамдық немесе мемлекеттік мекемелерге, басқа адамдарға, туысқандарына, достарына жеткізілмеуі керек. Алайда, бұл ережені білім беру ұйымындағы психологиялық консультация кезінде психологтің саналы түрде бұзатын жағдайы да болады. Ол психологиялық консультация барысында студенттің өзіне, немесе басқа бір адамның өміріне қандай болмасын қауіпті аңғаруы, естуі, білуі мүмкін. Оқытушы мұндай жағдайда студент мүддесін ескере отырып, аса сақтықпен әрекет жасауы керек.

5. Психологиялық консультация барысында **тұлғалық және кәсіби қатынастардың шекарасынан шықпау**.

Студенттерге психологиялық көмек беруге бағытталған кәсіби қатынастан олармен достық қатынас жасауға ауысып кететін немесе өзінің жақын туыстарына, араласатын достарына кәсіби көмек көрсетуге даяр тұратын психоконсультанттар да кездеседі. Мұндай қатынастар психологиялық консультацияда қиындықтарға себеп болады. Достық, туыстық қатынастардағы адамдар бір-бірінің мүм-

кіндіктерін, күшті, әлсіз жақтарын аңғара алады [29]. Осыдан, жақын адамдардың бір-біріне беретін кез келген нұсқауы; бір сәттерде орын алып қалатын ашық сырласуы лезде мәнсізденуі, құнсыздануы мүмкін.

Сонымен қатар, психологиялық консультация процесінде белгілі бір дәрежеде психотерапиялық тасымал және қарсы тасымал феномендері байқалады. Психоанализге **3. Фрейд** енгізген бұл екі ұғым студенттерге арналған психологиялық консультация кезінде де аса маңызды болады. Тасымал – клиенттің психотерапевтпен қатынасына өзі үшін мәнді адамдармен жасайтын қатынасын, негізгі мәселелері мен қақтығыстарын ауыстыруға, проекциялауға бейім тұруы. Ал, қарсы тасымал – психотерапевтің клиентпен қатынасына өзі үшін мәнді адамдармен жасайтын қатынасын, негізгі жеке басындағы мәселелері мен қақтығыстарын ауыстыруға, проекциялауға бейім тұруы. Сондықтан көп жағдайда студент алдындағы өз мәртебесінің сақталынуы оның психоконсультант туралы мәліметтерінің тым аз болуымен тікелей байланысты екендігін; кәсіби қатынас орын алғанда ғана студенттің психологті асыра бағалауына да, тұлға ретінде сөгіп, сөз қылуға да негіз болмайтынын түсіну керек.

Психоконсультант пен студент арасында тығыз өзара қатынас орнаған соң, олар жақын адамдар санатында бір-бірінің қандай да бір қажеттіліктері мен тілектерін қанағаттандыра бастайды. Психоконсультант енді студенттің психологиялық мәселелерін тиімді шешуге қажетті объективті және оқшау позицияны ұстана алмайтын болады. Сондықтан, психоконсультант пен клиент-студент арасында тығыз өзара қатынасқа барынша жол бермеу керек. Егер тым жақын қатынас орын алып қалса, өте сақ болып, студенттің мүддесіне орай әрекет жасауға тырысқан жөн. Немесе, неғұрлым жедел түрде психоконсультацияны тоқтату қажет.

6. Психологиялық консультация барысында студенттің **субъектілік қасиеттерді танытуы**.

Психоконсультация процесі тиімді болу үшін, студент кездесу кезінде әңгімеге барынша тартылуы, талқыланатын барлық мәселелерді айшықты және эмоциялық сезінуі керек. Мұндай белсенділікті қамтамасыз ету үшін психолог әңгіменің дамуы, өрбуі клиент ретіндегі студентке қисынды, түсінікті, қызығушылықты арттыратындай, зейінді барынша аударатындай болуын қадағалауы

тиіс. Егер, барлық талқыланып жатқан мәселе түсінікті және мүддеге сәйкес болса ғана, студент өз жағдайының шешу жолдарын субъект ретінде іздестіруі, оны сезінуі және талдауы мүмкін. Консультациялық сұхбат барысында психолог қолданатын ғылыми терминдер түсінікті; белгілі ұғымдарға барынша мағаналас болуы немесе бейтаныс терминдер әбден түсіндірілуі керек.

Психологиялық консультация барысында студенттің талқыланып жатқан тақырыпқа қызығушылығы кенеттен жоғалып, шаршайтын, іштей келіспейтін, бірақ оны жасырып, айтпайтын жағдайлар да болады. Бұл жағдайда студенттен талап ету, соңына дейін анықтап алуға тырысу, оған қысандық таныту, мәжбүрлеу қажет емес. Одан да психоконсультант тақырыпты басқа жаққа бұрып жіберуі; жеңіл әзіл айтып, жағдайды сейілтіп тастауы; өз арсеналынан айшықты бір мысалдар келтіруі арқылы студенттің субъектілік ұстаныммен консультация процесіне қатысуын қамтамасыз етуге болады. Бұл – өз кезегінде психологиялық әсердің нәтижелі болуына себеп.

Аталған қағидалармен қатар **Н. Н. Обозов** [29] клиенттің *жеке реалды координаталарын* ескеру принципі студенттерге арналған психологиялық консультацияда маңызды болады. Осыған орай, *психологиялық консультация барысында студенттің дене бітімі; сыртқы бет-әлпетіндегі ерекшеліктері; темпераменті; жыныстық өзгешелігі; жас ерекшелігі ескерілуі қажет*. Тек сонда ғана студент мәселесін дәлме-дәл анықтауға, нәтижелі психологиялық көмек көрсетуге болады.

Психологиялық консультацияның тиімділігі оны ұйымдастырудың *кеңістіктегі орны* мен *уақытына* да тікелей байланысты болады (**Ю. Е. Алешина, В. Ю. Меновищиков**).

Студенттерге арналған психологиялық сұхбат негізіне **Г. С. Абрамова** [33] ұсынған психологиялық консультация процесінің *бес сатылық үлгісі* дәстүрлі болады. Ғалым ұсынған шартты белгілеулерді қолдана отырып, студенттермен жүргізілетін психологиялық сұхбаттың әр сатысын қысқаша сипаттауға болады.

Сұхбаттың *бірінші* сатысы – *өзара түсінісудің орнауы*. Бұл сатыны «*Сәлем!*» – деп белгілеуге болады.

Сұхбаттың *екінші* сатысында *студент мәселесі бойынша ақпарат жинақталады; мәселе нақтыланады*. Бұл саты «*Қандай мәселе?*» – деп белгіленеді.

Сұхбаттың *үшінші* сатысы – *студенттің көздеген мақсаты,*

оның идеалы анықталады. Бұл саты *«Неге жеткіңіз келеді?»* – деп белгіленеді.

Сұхбаттың *төртінші* сатысы – студент мәселесіне орай шешімдер нұсқалары қарастырылады. Бұл сатыны *«Осыған орай біз тағы не істей аламыз?»* – деп белгілеуге болады.

Сұхбаттың *бесінші* сатысы – *алдыңғы сатыларды жалпылау, студентті үйретуден оның өзінің субъектілік танытуына өту.* Бұл саты *«Сіз мұны орындайсыз ба?»* – деп белгіленеді.

Студенттерге арналған психологиялық сұхбаттың маңызды сипаттамаларының бірі – психоконсультант пен студент-клиенттің келісіп, тағайындаған *консультациялық уақыты.* Психоконсультациялық ықпал үшін асығыстық, жылдамдық еш болмауы керек. Сонымен қатар, басталуы мен соңы, психоконсультация барысы үшін нақты уақыт тағайындалуы шарт. Жалпы, консультациялық сұхбатта көп нәрсе уақытқа тәуелді болады. Психоконсультанттың әрбір сөзін, түсініктемесін студент дұрыс түсініп, қабылдауы үшін, кез келген ой, пікір, сұрақ асығыстықпен немесе тым жай айтылмауы, баяндалмауы қажет. *Психоконсультациялық сұхбат біртіндеп барып, өрбиді.*

Сонда студенттермен өткізілетін психологиялық сұхбаттың әрбір бөлігі, әрбір сатысы нақты бір тағайындалған уақытқа сәйкес болуы қажет.

Психоконсультанттың студентке сұхбат барысындағы психологиялық әсер ету әрекеттерінің мазмұны мен эмоциялық райы оның ұстанатын позицияларын көрсетеді.

Өртүрлі теориялық бағыттарда консультантқа белгілі бір позициялар таңылады. Мысалы, *А. Маслоу* психолог-клиент позициясы *«аға-іні» қағидасы* бойынша құрылуы керек деп санайды.

Дегенмен психологтің клиентпен тең дәрежеде немесе *«субъект-субъект»* бойынша өзара әрекеттестік жасауы студентке арналған психологиялық консультацияда әлдеқайда мәнді болып табылады. Алайда, студентке арналған психологиялық сұхбаттағы тең дәрежедегі ұстаным жағдайында да психоконсультанттың бағыттаушылық, активаторлық рөлі алға қойылады. «Субъект-субъект» негізіндегі консультацияда өзара әрекеттестік ұйымдастырылып, студент өзін оқытушымен тең сезінуге, тең дәрежеде ұстауға мүмкіндігі болады. Осыдан барып, студент оқытушымен қатарласа, өз мәселесін шешуде субъектілік танытып, нәтижелі әрекеттестікті жүзеге асырады.

«Субъект-субъект» бойынша оқытушының студентті ешқашан бағаламай; сөгіп, діттемей, ашық болуы қажет. Тек сонда ғана клиент-студенттің қандай-да бір жағдайларды жасырып қалуына немесе бұрмалауына негіз болмайды.

Сонымен қатар, тең дәрежеде өзара әрекеттестік жасау ең нәтижелі позиция болғанмен, ол консультантты екіұдай жағдайға қалтырады. Адам өзін биіктетіп, мәртебесі жоғары екендігін танытса, оған қойылар талап та, артатын үміт те еселеп кететіні, ал оған сәйкес келу аса күрделі болатыны сөзсіз. Осы жағын ескергенде, «субъект-субъект» бойынша өзара әрекеттестік ұйымдастыру консультант үшін аса ұтымды болады. Ал, адам баласы, әсіресе ұлттық құндылықтар негізінде тәрбиеленген қазақ жастары «жоғары» позиция ұстанатын мәртебелімен әлдеқайда санасатындықтан; оның айтқандарына әлдеқайда «кұлақ қойып», назар аударатындықтан; консультант үшін тең дәрежедегі өзара әрекеттестік біршама қиындықтар да әкеледі.

Психоконсультанттың ұстанымы студенттердің ерекшеліктеріне орай да, бір психологиялық сұхбаттың барысында да *өзгермелі* болуы әбден мүмкін. Маман әртістік қасиет көрсете отырып, қажеттікке орай, студентке көмегі бар ақпараттарды *«жоғары» позиция тұрғысынан қалтқысыз сеніммен жеткізеді*. Ал, кейде, студенттің өзіндік бағасын арттыру, оның қабілетті және ақылды екендігін аңғарту үшін *«төмен» позицияда өзара әрекеттестік жасауы тиіс болады*.

Студентке арналған психологиялық консультацияның нәтижелі болуы үшін *сұхбат кезінде маман тарапынан жіберіліп қалатын бірқатар қателіктер ескерілуі қажет*. Тәжірибеде орын алатын типтік қателіктер мыналар:

1) консультант пен клиент арасында қажетті *психологиялық байланыстың орнамауы* консультациялық сұхбаттың оңтайлы өтуіне мүмкіндік бермейді;

2) консультанттың клиент *мәселесінің мәні, ерекшеліктері мен көрініс беру жағдайларын жеткілікті біліп алмай, оны шешумен айланысып кетуі*;

3) консультанттың *клиент мәселесіне қатысты болжамдар нұсқасын ойластырмай, алғашқы таңдаған болжамын өзгертпей ұстануы*;

4) *клиент пікірі, көзқарасы ескерілмеуі немесе консультант тарапынан кемітілуі*;

5) консультанттың *клиенттің өз көзқарасын түсіндіруіне* және *негіздеуіне шек қоюы* немесе *кедергі жасап, мүмкіндік бермеуі*;

6) клиенттің консультациялық *сұхбатты қажет еткен жағдайды аңғара алмай, консультанттың оған тіке сұрақтар қоюы*.

Студентке арналған психологиялық консультацияны жүргізуші әрқашан *өзінің кәсіби деңгейін көтеріп отыруы қажет*. Консультант үшін кез келген уақытта кеңесетін; күрделі жағдайларды, психологиялық сұхбат барысында көңілі толмаған сәттерді бірлесіп талдайтын *кәсіби орта* ұйымдастырылуы керек. Біздің елде қазіргі кезде мұндай мазмұндағы *супервизиялық жұмыстарды* жоғары мектептегі психология кафедраларының отырыстары, ғылыми-әдістемелік семинарлар, психологиялық мәслихаттар, білім жетілдіру курстары аясында әріптес мамандардың бастамашылығы, бірлескен іс-әрекеттері ұйымдастырады.

Студентке арналған *психологиялық сұхбаттың құрылымы* аса күрделі болады. Ол тиімді нәтиже алу мақсатымен қолданылатын *әр түрлі тәсілдер мен техникалардан жинақталады*. Солардың ішінде консультациялық сұхбатты жүргізудің басты техникалары мыналар:

- студенттің пікірін қолдау;
- студенттің сұхбатта ашылып, мәселесін нақты баяндауына стимул жасау;
- психологтің ойындағысын қысқаша, нақтылап, түсінікті жеткізе алуы.

Аталмыш техникалар студенттердің өз мәселелерін субъектілік ұстаныммен шешуіне оңтайлы жағдай жасайды.

Консультация кезінде *кенеттен көрініс беретін, ерекше бір міндеттерді, мәселелерді шешу* үшін қолдануға болатын әдістер мен техникалардың маңызы зор. Бұл әдістер мен техникалар қатарын көбінесе мыналар құрайды:

- студент позициясын өзгертуге және түзетуге бағытталған *әртүрлі сұрақтар*;
- студенттің нені және қалай істеу керектігі анық көрсетілетін *үй тапсырмалары*;
- студенттің қандай да бір шешім қабылдауына мүмкіндік беретін *пікірталастар*; және т.б.

Әлбетте, бұл техникалар студент үшін ерекше, жат әдістер болмайды.

Консультанттың небір әдістер мен техникаларды меңгеруі, оның идеяларының, пікірлерінің толассыздығы – *психологтің тәжірибесіне, әртүрлі теориялық бағыттармен таныс болуына және әріптестерімен кәсіби, біліктілік қарым-қатынас жасауына байланысты.*

Студентке арналған психологиялық сұхбаттың барысын өзгертуге немесе тереңдетуге байланысты арнайы қолданылатын *тапсырмалар* мен *жаттығулар* консультациялық әдістер мен техникалардың дербес бір тобы болып табылады. Олардың қатарына гештальт-терапия аясында пайда болған «*бос орындық*»; отбасылық терапияда пайдаланылатын «*келісім жасасу*» сияқты техникалар жатады. Бұл әдістерді қолдану консультанттың теориялық ұстанымына және тәжірибесіне, студент мәселелерінің сипатына байланысты болады. Осындай техникалармен таныстығы, қолдана алуы консультант шеберлігінің көрсеткіші болып, маманның кәсіби күзiреттілігін көрсетеді. Әртүрлі әдіс-тәсілдер, құралдар студентке арналған психологиялық сұхбатты құнды, әлдеқайда қарқынды етеді.

Студентке арналған психологиялық консультация кезінде вербальді құралдармен қатар, көзбен байланыс; дауыс ырғағы; денені ұстау ерекшеліктері сияқты *вербальді емес коммуникация құралдарын да барыныша тиімді қолдана алу қажет.* Бұл құралдар көп жағдайда студентті қиналыстан шығарып, қолайлы жағдайды, консультациялық тығыз байланысты қамтамасыз етеді.

Психологиялық әдіс ретінде қолданылатын сұхбаттасуда *позициялық асимметрия*, яғни *психологтің сұрақ қоюшы*, ал *клиенттің жауап беруші рөлі консультациялық сұхбаттың тұрмыстық жағдайда әңгімелесуден айырмашылығын көрсетеді.* Алайда, позицияда теңдіктің болмауы, оны психологтің әдейілеп көрсетуі клиенттің консультациялық сұхбатта толық ашылмай, сенімсіздік танытуына әкеледі. Мұндай психологиялық әсер тиімсіз, тіпті, залады болады. Сондықтан студентке арналған психологиялық сұхбаттың бастапқы кезінде-ақ студенттің кез келген сұрақ қоюына, оған міндетті түрде жауап берілетіндігі ескертіледі.

Консультациялық сұхбаттың *нақты жоспармен жүргізілуі* оның ең негізгі ерекшелігі болады. Субъект-бағдарлы психологиялық сұхбаттың жүргізілуінде *стандарттық талап* әртүрлі сақталады. Консультациялық сұхбаттың бір түрі нақты бағдарлама бойынша,

сауалнама типтес *стандартты* формамен ұйымдастырылады. Ал, консультациялық сұхбаттың тағы бір түрлері *нақты стратегия мен еркін тактикаға негізделген еркін формада* жүргізіледі.

Стандартты консультациялық сұхбат топтық жұмыс ретінде және аз уақыт ішінде мол мәлімет алу керек болғанда қолданылады. Бұл жағдайда психолог әрбір *студентке алдын ала құрастырылған сұрақтар тізімін ұсынады*. Стандартты сұхбат арқылы салыстыру үшін қолайлы мәліметтер жинақтауға, алынған ақпараттарды сандық сипаттауға болады. Сонымен қатар, қатаң реттелген сұхбат психологтен мол тәжірибені қажет етпейді. Сондықтан студентке арналған психологиялық сұхбаттың бұл формасын ұйымдастыру консультациялық іс-әрекетін жаңадан бастаған мамандар үшін тиімді болады.

Алайда, стандартты сұхбаттың кемшіліктері де баршылық. Атап айтқанда, *стандартты сұхбат эмоциялық байланыс жасауға, студенттердің реакцияларын тікелей ескеруге мүмкіндік бермейді*. Студенттің ішкі жан-дүниесін терең білуге, оның қиыншылықтарын барынша талдауға жағдай жасайтын *жеке-дара консультация* жүргізу керек кезде сұхбаттың бұл формасы тиімсіз болады.

Еркін тактикаға негізделген психологиялық сұхбат әңгімелесудің үйреншікті жағдайын ұстануға мүмкіндік береді. Соның нәтижесінде консультациялық байланыс жасау жеңілдейді. Мұнда сұхбат барысындағы өзгерістер аңғарылып, *әрбір қойылатын сұрақты алдыңғы сұрақ жауабын ескере отырып қоюға*, яғни *консультация жағдайын жеке-дара етіп алуға болады*. Еркін сұхбат консультанттан аса жоғары шеберлікті, небір жағдайды жылдам бағдарлай алатын байқампаздық пен біліктілікті, әңгіме барысын өрбіте алатын, қарым-қатынаста үйірсектікке қабілеттің болуын талап етеді.

Басқарылатын консультация ретіндегі психологиялық сұхбат барысында бастамашылық пен белсенділік психолог тарапынан аса жоғары болуы құпталады. Сонымен қатар, студентке арналған психологиялық консультацияның *басқарылмайтын сұхбат түрі де қолдануға ыңғайлы*. Бұл жағдайда бастамашылық пен белсенділік студентке ауысады да, сұхбат оның ішкі жан-дүниесінің қиналыстарын баяндап, оны жасырмай, «толық ақтарумен» анықталады. Бұл психолог енжар қалады деген емес. Ол студентті барынша түсініп, қабылдауға даярлығын танытып, *белсенді тыңдаушы позициясында* болады.

Психологиялық сұхбат кезінде студенттің ашық, белсенді түрде жауап беріп, ойын қысылмай жеткізуі үшін психолог аса тапқырлық пен әдіскерлік танытуы керек. Сол үшін **консультант арсеналында әрқашан таза парақ қағаздар, түсті қарындаштар сияқты «сөйлеттіретін» заттар болуы керек.** Бұлар студентке арналған психологиялық сұхбатта қосалқы құрал ретінде қолданылады.

Консультациялық **сұхбат барысына психологтің сөйлеу ерекшелігі ерекше әсер етеді.** Студент үшін психологтің терминдермен «қанықтырылған», әдеби-ғылыми тілі түсініксіз болып, әңгімелесуге кедергі жасауы әбден мүмкін. Студентке арналған психологиялық сұхбат жүргізуші **тұрмыста, күнделікті жағдайда қолданылатын сөздік қор негізінде мәдениетті қарым-қатынас жасауы тиіс.** Консультациялық сұхбат барысында психолог студенттің жас ерекшелігін, жынысын, тіпті, әлеуметтік-демографиялық жағдайын қатаң ескеруі қажет. Сонда консультант жергілікті диалектімен тағы болып, қажет болғанда оны орнымен қолдана алғаны да жөн.

Сонымен қатар, студентпен байланыс орнатып, оның психологиялық консультацияға сенімін арттыру үшін **клиентке қарата айту формасын дұрыс таңдау керек** болады.

Консультациялық сұхбат барысында орнымен, дұрыс қойылатын **сұрақтардың** маңызы аса зор. Қойылатын сұрақтар консультациялық сұхбаттың негізгі элементі болып табылады. Түсінікті, дәл сәтінде қойылатын сұрақтар арқылы консультант студент-клиенттен аса қажетті мәліметтерді ғана алмайды. Сонымен қатар, консультанттың дәлме-дәл сұрақтары студент үшін **өзін-өзі дамытуына** ықпал етеді. Мұнда дәлме-дәл қойылған сұрақтар студенттің өз күйзелістерін саналы аңғарып, субъективті күй-жағдайын вербальді жеткізу мүмкіндіктеріне ие болады.

Әлбетте, студентке арналған психологиялық сұхбат кезінде қойылатын сұрақтар үш топты құрайды:

1) студент мәселесіне қатысты, оның тура жауап беруіне бағытталған **тікелей сұрақтар**;

2) қажетті ақпаратты тікелей емес жолмен алуға болатын **жанама сұрақтар**;

3) студенттің қандай да бір басқа адаммен немесе топпен сәйкестігін ескеретін және өзі жайлы кейбір мәліметтерді жауап беру арқылы кенеттен аштырып тастайтын **астарлы, проекциялық сұрақтар**.

Кейде проекциялық сұрақтарға берілетін жауапты **қосымша сұрақтар** арқылы кеңейтіп, толықтырып алу керек.

Студенттерге арналған психологиялық сұхбат кезінде жанама және проекциялық сұрақтар студенттің өзекті мәселеге орай іс-әрекетіндегі ниет-тілектері мен түрткілері; әлеуметтік статусын, әлеуметтік нормаларды құптауы сияқты оның жасыруға тырысатын жағдайлары мен ерекшеліктерін аңғарып, білу мақсатында қойылады.

Консультациялық **сұхбат барысында маңызды мәліметтерді тіркеп отыру қажет**. Әңгімелесу барысын хаттамалап отыруда да өзіндік ерекшеліктер бар. Әлбетте, психологтар бүкіл әңгіме барысын хаттамалап, я болмаса, аудио- немесе видеотаспаға (ашық та, жасырын да) түсіріп алып, артынан талдау жасаудың жеңіл болатындығына қызығады. Кәсіби этика мен құпиялық қатаң сақталғанның өзінде де, бұл жағдай қазақ жастарымен ұйымдастырылатын психологиялық сұхбаттың көздеген мақсатқа жетуіне кедергі жасайды. Сондықтан студенттерге арналған психологиялық сұхбат барысында **аса маңызды ақпараттарды ғана дәлме-дәл хаттамалау керек**.

Студенттің пауза жасауы, сөйлеу екпіні, ырғағы сияқты интерпретация жасауда аса маңызды болатын **вербальді емес мәліметтерді психологке ғана мәлім кодтар, қысқартпалар, таңбалар арқылы тіркеп отыру қажет**. Тек сонда ғана консультациялық сұхбаттың табиғи жағдайдағы әңгімелесу түрі сақталып, клиенттің мазасызданбай, өзіне үйреншікті мәнерде қарым-қатынас жасауы мүмкін болады.

Сонымен, психологиялық консультация барысында студенттер өздерінің психологиялық мәселелерін, күйзелісті жағдайларды кең көлемде қарастыруға мүмкіндік алады; сол жағдайдағы өз рөлін аңғарып, бағалайды; жағдайды, басқа адамдарды және өзін құндылық ретінде қабылдауға үйренеді. Психологиялық консультация студенттерге моральді-эмоциялық қолдау көрсетуге; олардың өз ниет-тілектерін, қажеттіліктерін қоғам талаптарына сәйкестендіре алуға; оқу іс-әрекеттерінде, қарым-қатынасында пайда болған мәселелерге қатысты шешім қабылдай алуға бағытталады.

Осыған сәйкес студент өз субъектілігі мен психологиялық даярлық деңгейін дамыту мүмкіндігіне ие болады. Олай болса, студенттерге арналған психологиялық консультация **психологиялық дамытудың және психологиялық түзетудің ерекше бір формасы болып табылады**.

8.6. Жоғары мектепте психологиялық тренингті ұйымдастырудың әдіснамасы мен әдістері

Студенттердің оқу-танымдық және оқу-кәсіби іс-әрекетте, өзіндік даму процесінде нәтиже болуы үшін *олардың субъектілік пен психологиялық даярлығы жоғары деңгейде болуы керек*. Осы орайда, жоғары мектепте дамыту процесін *сабақтастыру, бекіту және қарқынды түрде жүргізу* үшін психологиялық қызмет көрсету, дәрісханадан тыс психологиялық шаралар ұйымдастыру мүмкіндіктерін пайдаланған жөн.

Сондықтан психология ғылымдарында теориялық және практикалық негіздері анықталған, тиімді технология ретіндегі көпжақты қызметпен ерекшеленетін **психологиялық тренингті** (психотренинг) жоғары мектепте қолдану маңызды болады.

8.6.1. Тренингтің психологиялық ықпалы

Тренингтік ықпалды ең алғаш рет 1940 жылдары *К. Левин* анықтағын. Ал, 1970-жылдары «әлеуметтік-психологиялық тренинг» ұғымын психологияға *М. Формберг* енгізеді.

Қазіргі кезде тренингтер білім берудің сан саласында кеңінен қолданылады. Психологиялық тренингтердің әдіснамалық-теориялық негіздері *Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, Б. Д. Парыгин, В. П. Захаров, Г. А. Ковалев, Х. Миккин, Т. С. Яценко, С. И. Макишианов, Н. Ю. Хрящева, сияқты* психолог-ғалымдардың зерттеулерінде тұжырымдалған.

Студенттік топтарда тренингтердің түрлерін ұйымдастыру іс-тәжірибесі олардың оңды әсерін, тиімділігін айқындаған (*Л. А. Петровская, Т. С. Яценко, С. И. Макишианов, А. Р. Ерменташева* және т.б.). Сондықтан студенттерді *психологиялық дамыту құралы ретінде* психотренинг маңызды рөл атқарады.

Психотренинг студенттердің өзін және өзгелерді терең түсінуіне жағдай жасайды; «субъект-субъект» негіздегі қарым-қатынас жасауға ықпалын тигізеді; даму әлеуетін ашады; жан-дүниені, мінез-құлық пен жүріс-тұрысты басқару, реттеу, түзету мүмкіндіктерін кеңейтеді. Мұнда болашақ мамандар белсенді түрде топтық процеске тартылады. Соның арқасында олар рефлексия, идентифика-

ция, децентрация, эмпатия және өзін-өзі дәлме-дәл таныту, өзін-өзі өзектендіру механизмдерін дамытады.

Осыған орай, әлеуметтік-психологиялық тренингтер студенттердің психологиялық дамуды қажетсінуіне стимул жасайтын аса тиімді формалардың бірі болады. **Тренингтер басқа дамытушы, түзетуші амал-тәсілдер тиімсіз болғанда, көптеген айрықша міндеттерді шешуге мүмкіндік береді.**

Топтық тренингтегі әрекеттер, *біріншіден, ешқандай көндіру шараларынсыз, ерікті түрде студенттердің субъект ретінде белсенділік танытуын қажет етеді.*

Екіншіден, тренингтерде студенттердің өзі, іс-әрекеті, қарым-қатынас ерекшеліктері жайлы ақпарат алуына оңтайлы жағдай жасалады.

Үшіншіден, тренингтегі әрекеттер әрбір студенттің мақсатына байланысты өзін іс жүзінде жан-жақты көрсету тәжірибесі болып табылады.

Төртіншіден, тренингтер студенттердің іс-әрекетінің, жалпы тыныс-тіршіліктерінің әр жағына – өткен, осы және келер шақтарға – қатысты нақтылы дағдылары мен икемділіктерін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Аталмыш форманың студенттерді психологиялық дамытудағы мүмкіндіктерін осылайша тізімдей беруге болады, олар шекті емес және тренинг жүргізушісінің міндеттеріне орай анықталады.

Тренингтің кейбір әдіс-тәсілдерін, құралдарын психология пәндерінің практикалық сабақтарында қолдануға болады. Бірақ дәстүрлі сабақта психологиялық тренингтің жеке элементтерін қолдану аса жауапты іс. Сондықтан әрбір **тренингтік сабақтың жоспары, сценарийі** мұқият жасалынуы керек. Оған қоса тренинг бағдарламасын студенттерді топтық жұмыста **белсенді** болатындай дайындау қажет. Мұның бәрі оқытушының субъект психологиясының теориялық негізін терең меңгеруі мен психологиялық тренинг жүргізу құзіретіне байланысты екені даусыз.

Сонымен қатар, психотренинг **студенттердің психологиялық мәдениетті игеруінің дәрісханадан тыс шараларының бірі** ретінде жүзеге асырылады.

Қазіргі кездегі ғылым мен тәжірибеде психологиялық тренингтің бірнеше түрлері ажыратылады. **Психология ғылымында қойылатын мақсат, алынатын нәтиженің негізгісі** бойынша психологияда топтық тренингтің бірнеше түрлері жүйеленген.

Сонда психологиялық тренингті 1) *жүргізу формасы*; 2) *қатысушылардың құрамы*; 3) *даму, жетілу, өзгеру, түзелу деңгейлері*; 4) *ұйымдастырылуы*; 5) *мақсаттары* мен *міндеттері* бойынша әлдеқайда толымды жіктеуге болады.

Осы орайда арнайы субъектілік даму тренингінің, педагогикалық тренингтің, қарым-қатынас тренингінің және т.б. теориялық және практикалық негіздері жасалып, студенттерге психологиялық білім беру жүйесінде қолданылады [34-36].

Сондай-ақ, психология ғылымы мен практикасында басқа да әлеуметтік-психологиялық тренинг түрлері бар. Олар келесі атаулармен жіктеледі:

- Т-топтар (К. Левин);
- кездесу тобы (К. Роджерс);
- гештальттоп (Ф. Перлз);
- әлеуметтік-психологиялық тренинг (М. Форверг, Л. А. Петровская);
- оқу-жаттықтыру топтары (Ю. Н. Емельянов);
- белсенді әлеуметтік оқыту (Г. А. Ковалев) және т.б.

Бұлардың барлығын тұлғаның өзін-өзі реттеу тәсілдерін, жаңа білім мен дағдыны меңгеру, интуицияны, креативтілікті, ойлауды, қарым-қатынасты дамыту негіздерін меңгеруге қарқынды жағдай жасайтын *жаттығулар жүйесі* ретінде жалпылауға болады.

Сонда тренинг қалай анықталса да, ол негізінен төменде көрсетілген *психологиялық көпжақты қызметтерді* атқарады:

- *психодиагностикалық*;
- *түрлендіруші*;
- *өзгертуші*;
- *түзетуші*;
- *ағартушы*;
- *бейімдеуші*;
- *дамытып жетілдіруші*.

Тренингтің көпжақтық ықпалы оның *қарым-қатынасқа* және кәсіби білімді, дағдыны, біліктілікті меңгеру процесі ретіндегі *оқуға* ғана бағытталумен шектелмейтіндігін көрсетеді.

Қарым-қатынастағы құзіреттілікті арттыру тренинг арқылы тиімді шешілетін мақсат-міндеттердің бірі ғана болып табылады. Психологиялық тренинг мүмкіндіктерінің аясы әлдеқайда кең. Ол тұлғаның зияттылық жағынан жетілуін; ерік-жігер, өзіндік

сан-сезім құраушыларының дамуын; кез-келген тұлғалық, кәсіби, әлеуметтік мәселенің шешімін табуды қамтамасыз ете алады.

Ал, *тренингті оқыту әдісі* ретінде ғана анықтау оның мазмұнын ашуда жеткіліксіз. Себебі, психологиялық тренинг барысында білім, дағды, біліктілікті меңгеру мүмкін болады деп санау тұлғаның бағдарларында, қатынастарында, мотивациялық құрылымында орын алатын өзгерістерді, түрленуді, дамуды, жетілуді ескермейтін тұрғы болып табылады.

Бәрінен бұрын психологиялық тренинг оған қатысушылардың *субъектілік ұстанымын, қасиеттерін* өзекті етуге, дамытуға бағытталуы қажет. Тек сонда ғана қай салада болмасын құзіреттілікті арттыру; оқуға деген қабілетті дамыту; психологиялық мәдениетті игеру; небір тұлғалық және психикалық өзгерістер, жетілулер, түзетулер мүмкін болады.

Субъект психологиясының негізінде тренингке қатысушылардың даму, жетілу, өзгеру, түзелу деңгейлеріне қатысты психологиялық тренинг үлгісі жоғары мектепте аса тиімді болады [7, 244-259 бб.].

Психологиялық тренинг топтағы әрбір студенттің субъектілік танытуы мен дамуын өзекті етеді. Тренинг барысында өзектенетін субъектілік қасиеттер ғана кез-келген әлеуметтік-психологиялық мәселелерді шешуге; іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы, жалпы, тіршіліктегі жетістіктерге оңтайлы психологиялық әсер етеді. Бұл жағдай ескерілмесе, психологиялық әсер ету әдіс-тәсілдері мен құралдары тиімді бола алмайды.

Психологиялық тренингте белсенділікті, жауапкершілікті, дербестікті, бастамашылықты, шешім қабылдауға батылдықты өзекті ету алға қойылады. Сонда ғана іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіру мотивациясын анықтайтын құндылық бағдарлардың, қызығушылықтардың, идеалдардың, қажеттіліктердің өзгеруі; өзіндік бағалаудың дәлме-дәл болуы; рухани мәдениетті меңгеру орын алады.

Сондықтан психологиялық тренинг іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруді; кез келген *әлеуметтік-психологиялық мәселелерді дербес түрде шешуді қамтамасыз ететін субъектілік қасиеттерді тұлғаның терең саналы аңғаруына, түсінуіне, білуіне, осыған орай психологиялық дамуына, өзін-өзі өзектендіруіне ахуал болатын көпжақты әдіс* ретінде анықталады.

Әлбетте, кез келген *психологиялық тренинг әлеуметтік си-*

патпен ерекшеленеді. Басқаша айтқанда, психологиялық тренингте жалпыпсихологиялық, жалпыпедагогикалық қағидаларға тіректеле отырып, *тұлғаның рухани-адамгершілік жағынан дамуын және өзіндік дамуды қамтамасыз етуі басты мақсат ретінде көзделеді.* Осы орайдағы оқыту әдістерінің ықпалы тренинг барысында барынша бекітіліп, шегенденуі қажет.

Мәселен, оқу пәндеріне тән болатын түрлі дәрежеде жалпыланған абстракциялар – оқу мәтіндері, деректік сипаттамалар, жазбаша нұсқаулар *А. А. Вербицкий* [37, 51 б.] айтқандай *«таза түрдегі білім»* болады. Осы білім мен нақты іс-әрекет, қарым-қатынас процестері, жағдаяттары арасында айырмашылық аз емес. Сонымен қатар, білімнің жүйелі түрде қолданылуы мен оның пәндерге байланысты бөлшектенуі; дәстүрлі оқытуда білім мен тәжірибені меңгерудің жеке-дара тәсілі және әрқашан тұлғааралық қатынастар мен әрекеттестік өзекті болатын іс-әрекеттің топтық сипаты; іс-әрекетті жүзеге асыруда тұтастай тұлғалық құрылымның анықталуы мен көбінесе зейінге, қабылдауға, еске, қимыл-қозғалысқа ауырлық түсетін оқытудың ақпараттық сипаты арасындағы қарама-қайшылықтар орын алады. Бұл қарама-қайшылықтарды тренинг жағдайында шешу ықтималдығы әлдеқайда жоғары болатыны талай еңбектерде дәлелденген.

Тренингтік топта ғана *субъектілік ұстанымның деректері, заңдылықтары, механизмдері туралы білім* практикалық тұрғыдан жүзеге асырылады, бекітіледі, тиімділігі артады.

Олай болса, *топтық қатынас* негізінде даму процесінің баырысы, нәтижелілігі жайлы тікелей ақпарат алынып, осы орайда студенттің өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі дамыту сияқты әлеуеттері өзекті болады.

8.6.2. Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің әдіснамалық қағидалары

Студенттерге арналған психологиялық тренингтің теориясы мен технологиясын психологиялық даму процесін өзекті ететін психотерапиядан – мәселен, бихевиористік, немесе фрейдистік және неофрейдистік тұрғылардан айырмашылығын нақты анықтап алады алға тартады. Осыған байланысты *психологиялық тренинг* пен

психотерапиялық жұмыстар арасындағы айырмашылық айқын көрінеді (8.6.2.1-кесте).

8.6.2.1-кесте

Психологиялық тренинг пен психотерапиялық жұмыстар арасындағы айырмашылық

Көрсеткіштер	Психологиялық тренинг	Психотерапиялық жұмыстар
Психологиялық даму процесіне мақсат-бағдарлы түрде қамтылатын адамдар	Шартты түрдегі психикалық, психологиялық мәселесі бар студенттер	Психикалық патологиясы, эмоциялық ауытқулары бар адамдар
Жұмыс мақсаты	<p>Студенттің</p> <ul style="list-style-type: none"> • субъектілік ұстаным бойынша өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі дәлме-дәл бағалау, өзін-өзі өзектендіруге қабілетін арттыруға; • өз өміріне деген субъект ретіндегі қатынасының тұрақты болуына; • өзара қатынас пен өзара әрекеттестік саласында ізгі ниеттің және «субъект-субъект» ұстанымының басым түрде танылу тәжірибесін байытуға; • рухани-адамгершілік негіздерге арқалана отырып мәселелік жағдаяттарды шеше алу біліктілігінің, қабілетінің дамуына; • субъектілік қасиеттерінің әлеуетті мүмкіндік ретінде жетілуіне <i>психо-</i> 	<p>Адамның</p> <ul style="list-style-type: none"> • өзі дербес түрде шеше алмайтын мәселелерімен жұмыс жүргізу; • өзіндік сана-сезімді түзету; • қажып, титықтауға, денсаулықтың төмендеуіне, түрлі ауытқуларға себепкер тұлғаишілік қақтығыстардың психологиялық шешімін табу; • психикалық ауытқу симптомдарын емдеу; • психикалық кемтарлықтың алдын алу.

	<i>логиялық, педагогикалық жағдай жасау</i>	
Жұмыстың бағдарлану дәрежесі	Психологиялық тренинг <ul style="list-style-type: none"> • нақты бағдарлама бойынша ұйымдастырылып, жүзеге асырылады; • оның әдістері, құралдары ғылыми анықталған құраушылардан түзіледі 	Психотерапевтік жұмыста бағдарламаны қатаң ұстану мүмкін бола бермейді
Жүргізуші	Тренинг мәселесі бойынша арнайы психологиялық-педагогикалық кәсіби дайындаудан өткен; рухани-ізгі қасиеттерінің жоталануымен сипатталатын психолог маман	Басқалардың тұлғалық мәселелерін түсініп, шешуге даярлығы жоғары; кәсіби білімі талапқа сай психотерапевт маман
Жүргізуші ұстанымы	Жүргізуші «субъект-субъект» қатынасын ұстануға, сақтауға, дамытуға бастамашы, жауапты, белсенді болуымен; басқалардың бойында субъектілікті дамытуға оңтайлы ахуал жасауға қабілеттілігімен анықталады	Көбінесе маман мен клиент сәйкесінше «субъект-объект» жүйесінде қатынас жасауға мәжбүрлік себеп болады
Қатысушылар мотивациясы	<ul style="list-style-type: none"> • Іс-әрекетте және қарым-қатынаста жетістіктерге жету; • субъектілікті психологиялық жолмен дамыту; • өз мәселелерін өздерінің шеше алуға мүдделі болуы 	<ul style="list-style-type: none"> • Психологиялық тепе-теңдікті сақтауға ұмтылу; • денсаулықты түзету.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің басқа түрлерінен ерекшелігі бірқатар жағдайлармен байланысты. Біріншіден, студенттерге арналған психотренинг олардың **өзіне деген құнды қатынасын жетілдіреді**. Сонымен қатар, студенттер тренинг барысында **оқу-кәсіби іс-әрекетті және қарым-қатынасты жетілдірудің маңызын саналы аңғаруға мүмкіндік алады**. Жоғары мектептегі психологиялық тренинг студенттердің даму процесіне қажетті шарт болатын **субъектілік пен психологиялық даярлықты**

дамытуға оңтайлы жағдай жасайды. Психологиялық тренинг студенттердің *мәселелік жағдаяттарды шешуге әлеуетін арттырады.*

Жоғары мектепте *сапалы кәсіби білім берудің маңызды бір көрсеткіші студенттердің дербестігінің дамуы, олардың өз бетінше шешім қабылдай алу қасиеті болып табылады.*

Шешім қабылдай алуға қабілеттің дамуы оқу іс-әрекетінде, кәсіби іс-әрекетте, қарым-қатынаста, өмірдің сан саласына қатысты мәселелерді шешуде аса маңызды. Бұл мақсатқа жету психологиялық тренингте бірқатар міндеттерді қарастырумен байланысты:

- *мәселелік жағдаятты дәлме-дәл субъективті түрде бейнелеуді қамтамасыз ету;*

- *күрделі мәселелерді құраушыларға жіктеу және оларды шешуге студенттердің қажетті ақпаратты танып, түсіну біліктілігін жетілдіру;*

- *субъективті болжаудың көптеген баламалардан тұратын жүйесін дамыту;*

- *терминальді шешімді оңтайландыру мақсатында баламалы аралық шешімдердің болуын қамтамасыз ету;*

- *шешім қабылдаудың субъективті өлшемдеріне қатысты рефлексиялық реттеуді жетілдіру;*

- *беймәлім, түсініксіз сияқты және тәуекелді қажет ететін жағдайларда маңызды болатын студенттің шыдамдылығын (мықтылығын) дамыту;*

- *шешім қабылдауға студенттің дәлме-дәл сенімділігін дамыту;*

- *қабылданған шешімдерді жүзеге асыруда бірізділікті және икемдікті қамтамасыз ету;*

- *шешім қабылдаудың түрлі сатыларындағы қиындықтарды жеңу тәсілдерінің жеке-дара сипатта болуын қамтамасыз ету;*

- *топтың шешімді қолдау тәсілдерін жетілдіру және бірлескен іс-әрекетте шешім қабылдаудың тиімділігін арттыру.*

Психологиялық тренингтің тиімділігі *ережелер, жетекші идеялар негізіндегі қазиданы ұстануға байланысты болады.* Әлеуметтік-психологиялық тренингтің жалпы қағидалары *Ю. Н. Емельянов, М. В. Кларин, С. И. Макшанов, Л. А. Петровская, С. А. Прутченков* және т.б. ғалымдардың еңбегінде берілген. Оқу-тәрбие процесіне болашақ педагогтер мен психологтарды

кәсіби дайындауға орай тренинг қағидалары **Х. Т. Шерьяданова, М. Қ. Бапаева, У. И. Ауталипова, Ж. Қ. Аубакирова** сияқты қазақстандық психологтардың ғылыми жұмыстарында тұжырымдалады.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің қағидалары мазмұны бойынша студенттердегі психологиялық феномендердің өзгеру, даму, түрлену факторларына тығыз байланысты.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің тиімділігін анықтайтын қағидалар төрт топқа бөлінеді:

- тренинг **кеңістігін** құру қағидалары;
- тренингті **ұйымдастыру** қағидалары;
- тренингке **қатысушы студенттердің мінез-құлқы мен жүріс-тұрысына, әрекеттеріне байланысты қағидалар**;
- тренингтік жұмыс тіректелетін **этикалық** қағидалар.

Осы жіктемеге сәйкес жоғары мектептегі психологиялық тренингтің қағидалары сипатталады (8.6.2.2 -кесте).

8.6.2.2-кесте

Жоғары мектептегі психологиялық тренингті ұйымдастыру, жүзеге асыру және жетілдіру қағидалары

Тренинг кеңістігін құру қағидалары	Тренингті ұйымдастыру қағидалары	Тренингтік жұмысқа қатысу қағидалары	Тренинг негізі болатын этикалық қағидалар
Біртұтас бейнелену	Топты жинақтау	Субъектілік ұстаным	Ізгіліктілік
Ұлттық мәдениетке бағдарлану	Топтық жұмыстың жабықтығы	Шығармашылық ұстаным	Конфиденциалдылық
Ақиқатқа сәйкестік	Психологиялық гетерогендік	Мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың объективтілігі	Бағасыз қатынас жасау
Ғылымилық	Білім деңгейі мен зияттылыққа байланысты гомогендік	Адалдықты ұстану	Индивидуалдық ерекшеліктердің талданбауы
Трансспективалық		«Осы-қазір»	«Мен»-ге бағдарлану
Жүйелі детерминация	Ұлты бойынша гомогендік		

Біртұтас бейнелену қағидасы студенттердің даму процесінің тұтастай, үзіліссіз болуын қамтамасыз етеді. Бұл тренингтің белгілі бір әдіс-тәсілдері арқылы болашақ мамандардың өзіндік сана-сезім құраушыларының, рухани-адамгершілік сипаттарының, психологиялық қасиеттерінің, субъектілік ұстанымының өзара үйлесіммен, жүйелі, біртұтас дамуына бағдарлану қажеттігін де көрсетеді. Мұнда белсенділіктің қандайын өзекті ететін де, жетілдіретін де субъектілік ұстаным болатындықтан, ол *жүйе ұйыстырушы қасиет* болып табылады. Басқаша айтқанда, тренингтік жұмыс психологиялық даму мен психологиялық түзетуде студенттердің субъектілік ұстанымына арқаланады. Тек сонда ғана *психологиялық даму процесінің тренингтен тыс* немесе *топтық жұмыс аяқталған соң да үзіліссіз жалғасуы мүмкін болады*.

Ұлттық мәдениетке бағдарлану қағидасы тренингтік өзара әрекеттестікті тиімді жетілдіруге мүмкіндік береді. Бұл топтағы қарым-қатынасты, әрекетті ұйымдастырып, жүзеге асыруда ұлттық психологияға байланысты жыныстық өзгешелікті, жас ерекшеліктерді, рөлдік айырмашылықтарды ескеру қажет екендігін анықтайды. Жоғары мектептегі психологиялық тренинг барысында қазақ халқының рухани-адамгершілік құндылықтарын талдау, түсіну қажет. Мұнда, тренинг әдістері арқылы *студенттердің өз халқының мәдени мұрасына, ұлттық салт-санасына, әдет-дәстүріне қатынасы*; олардың *этноидентификациялық ерекшеліктері* өзекті болуы тиіс.

Ақиқатқа сәйкестік қағидасы жоғары мектептегі психологиялық тренингтің кеңістігін студенттердің әлеуметтік-психологиялық мәселелеріне, болашақ мамандығына, әлеуметтік ортасына қатысты изоморфты болуын қамтамасыз етеді. Осыған орай *топтық жұмыста студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекеті, әлеуметтік жағдайы мен психологиялық сипаттары бейнеленгені жөн* болады.

Ғылымилық қағида тренингте психологиялық даму процесін, субъектілік позиция мен психологиялық мәдениетті дамыту, өзіндік дамуды ғылыми-дәйектеп шешуді анықтайды. Осы орайда *талдау, жалпыл ау, тұжырымдау, жобалау сияқты тренингтік амалдар; ғылым мен практиканың жинақтаған жетістіктері; дәстүрлі әдіс-тәсілдер белсенді психологиялық технологиялармен үйлестіріледі*.

Транспективалық қағида жоғары мектептегі психологиялық

тренингте студенттердің өткен шақтағы, осы шақтағы және болашақтағы әрекеттерінің, қатынастарының байланысын тануға, оларды нақтылауға мүмкіндік береді. Болашақ мамандардың тренинг барысында өмір жолындағы әрбір жағдаяттың трансспективті екендігін түсінуге ахуал жасау керек. Тренингтік ықпал арқылы *студенттердің кез келген сәтті, кез келген жағдаятты субъект ретінде өзгертуге, түрлендіруге әлеуметті болатындығына сенімін арттыру* қажет.

Жүйелі детерминация психологиялық даму процесінің өзгеру, жетілу факторларының тренинг кеңістігінде өзекті болуын, және сыртқы детерминация мен өзіндік детерминацияның байланысуын қажет етеді. Мұнда *кері байланыс, еліктеу, студенттердің субъектілік қасиеттері, қарым-қатынаста мәнді болатын сапалар басты механизм болып табылады.*

Топты жинақтау тренингтік жұмыстың барысына, тиімділігіне ықпалы зор. Алайда, *студенттермен тренинг тобын жинақтауда қатаң шектеудің болмағаны жөн.* Тек психикалық ауытқу байқалған кейбір студенттің психотренингке қатыспағаны абзал. Сонымен қатар, тренинг барысында *жүргізуші студенттердің топтық жұмысқа аса кедергі жасайтын мына типті ерекшеліктеріне басты назар аударуы қажет:*

- енжарлық;
- агрессивтілік;
- ұрысқақтық;
- басымдылық танытуға ұмтылу;
- өзін-өзі бағалаудың төмендігі;
- әлеуметтік сензитивтіліктің жетілмеуі;
- өзгеруге, оқуға мотивацияның болмауы;
- мазасыздықтың жоғарылығы;
- тренингтен немесе оны жүргізушіден дәлме-дәл емес күтулерге үміттенуі және т.б.

Сонымен қатар, тренингтік жұмыста *нейротизмнің, интроверсияның, ригидтіліктің жоғары және әлеуметтік, коммуникациялық зияттың төменгі деңгейлері аса көңіл қоюды қажет етеді.* Егер, тренингтік топта мұндай қасиеттері бар студенттер неғұрлым көп болса, онда психологиялық тренингтің бағдарламасына бөлінетін сағат саны көбірек (шамамен, 100 сағаттай), ал, «қалыпты» топта 30-40 сағат көлемінде болуы тиімді.

Егер тренинг бір топта оқитын студенттер ұжымымен ұйымдастырылып, жүзеге асырылса, онда бір-бірімен келісе алмайтын, не ерлі-зайыпты, не достық қатынастағы жастардың бір тренингтік топта болмағаны жөн.

Жоғары мектептегі психологиялық тренинг бойынша жинақталатын топ шамамен 10-14 студенттен құралады. Жалпы, тренинг ұйымдастыруға 6-25 аралығындағы студенттер саны топ құруға жарайды.

Топтық жұмыстың жабықтығы әрбір тренингтік топта басынан соңына дейін бір ғана құрам болуын талап етеді. Осыған орай топтық жұмыс басталғаннан кейін келген қатысушылар тренингке қатыса алмайды. Егер студенттердің біреуі тренингті бірнеше сағат босататын болса, онда топтық талдау бойынша «кешірім жасалып, ары қарай қатысуға рұқсат беріледі». Бірақ оған тренингтің бас кезінде топ мүшелеріне ескертілген «жазаға тартылып», «айып» салынады. «Айып» формалары әр түрлі болады: үзіліске бәрінің соңынан шығу, кезекшілік атқару, т.с.с.

Психологиялық тренингтің тиімді өтуі бөгде байқаушылар, көрушілердің болмауына да байланысты. Басқаша айтқанда **тренингтік топ жабық түрде өтеді**. Онда тек тренинг жүргізуші, хаттамашы-ассистент пен қатысушылар ғана жұмыс жасауы керек.

Психологиялық гетерогендік қағидасы жоғары мектептегі психологиялық тренингке қатысатын студенттердің психологиялық қасиеттерінің түрліше болуы және әр деңгейде дамуы бойынша ерекшеленуін қажет етеді. Бұл **топтық динамиканың дамуына әлеуетті мүмкіндік береді**. Осыған орай, **психологиялық даму механизмдерінің күшеюі** мақсатқа сәйкес болады.

Жас ерекшелікке байланысты гомогендік жоғары мектептегі психологиялық тренингке қатысатын студенттердің жас шамаларының өзара жуықтығын талап етеді. Бұл тренингтік әдіс-тәсілдерді тиімді қолдануға ыңғайлы болады.

Білім деңгейі мен зияттылыққа байланысты гомогендік жоғары мектептегі психологиялық тренингтің бір тобына қатысатын студенттердің субъектілік ұстанымдары; коммуникациялық, әлеуметтік, зияттылық деңгейлері мен рухани-адамгершілік туралы түсініктері бойынша шамамен біртекті болуын көздейді. Сонымен қатар, болашақ мамандардың бейіндік жағынан да гомогенді болуы тренингтің тиімділігін арттырады.

Ұлты бойынша гомогендік жоғары мектептегі психологиялық тренингке жиналған студенттер тобының өзара түсінісушілігін, ынтымақтастығын арттырып; тренинг ықпалы мен нәтижесіне олардың қанағаттану сезімін тудырады. Осыған орай, аталмыш қағида тренингтік жұмыстың қарқынды да тиімді болуына әсерін тигізеді.

Субъектілік ұстаным жоғары мектептегі психологиялық тренингке қатысушы студенттердің топтық жұмыс барысында белсенділік, бастамашылық, жауапкершілік, дербестік, батылдық, ұқыптылық танытуын қамтамасыз етеді. Тренингтік топтағы студенттердің субъектілігі үйреншікті іс-әрекет пен қарым-қатынас жағдайындағы субъектілігінен басқаша сипатта болады. Тренинг барысында қатысушылар арнайы ойластырылған іс-әрекетті жүзеге асыруға мүмкіндік алады. Бұл **психологиялық даму процесі үшін мәнді жағдаяттарды талдау мен бейнелеу; психофизиологиялық жаттығуларды орындау; басқалардың мінез-құлқы мен жүріс-тұрысын арнайы сұлба бойынша бақылау; жеке-дара немесе топтық іс-әрекеттерді жетілдіруді жобалау** сияқты әдістердің, құралдардың өзекті болуын қажет етеді.

Сонымен қатар, **субъектілік ұстаным тренингке қатысушылардың «субъект-субъект» негізде қарым-қатынас жасауына психологиялық шарт** болып табылады. «Субъект-субъект» типі бойынша өзара қатынас жасау студенттерге өзінің және басқалардың сезімін, ойын, қызығушылығын, күй-жағдайын, құндылығын ескеруге, саналы аңғаруға, бағалауға мүмкіндік береді.

Субъектілік қағидаларын ұстанып, жүзеге асыру аса күрделі мәселе болып табылады. Тренинг тобына келген студенттерге орта мектепте, жоғары оқу орнында өздерінің іс-әрекеттеріне, қарым-қатынастарына қандай да бір ережелер, үлгілер беріліп, олар ерекше оқу тәжірибесін жинақтайды. Ал, тренингте басқаша, іс-әрекетті меңгерудің жаңа әдіс-тәсілдерімен кездескенде, кейбір студенттер түрлі формада қарсылық білдіріп жатады. Осы орайда топқа қатысушылардың өз қатынастарын, әрекеттерін жетілдіруге алдын ала әзірлеп қойған рецепт алуға тырысатыны; тренинг мақсатына жету үшін өзін-өзі дамытуға; субъектілік ұстанымды көрсетуге психологиялық тұрғыдан даяр еместігі байқалады. Мұндай кезде студенттердің іс-әрекетте, қарым-қатынаста, өздеріне және басқаларға деген қатынаста субъектілік ұстаным танытуға

психологиялық даяр болуын саналы түрде аңғаруға, үздіксіз жетілдіруге мүмкіндік беретін жағдаяттарды тренинг барысында ұдайы қолдану тиімді.

Субъектілік ұстаным қағидасы тренингтік топта сенімге, ашықтыққа, қауіпсіздікке, ізгілікке, шығармашылыққа негізделген кеңістік жасауға себепші болады.

Шығармашылық ұстаным жоғары мектептегі психологиялық тренингке қатысушылардың әлеуметтік-психологиялық мәселелердің шешімдерін табудағы баламаларды, идеяларды, заңдылықтарды, механизмдерді саналы аңғаруымен байланысты. Бәрінен бұрын, аталмыш қағида студенттердің өздеріндегі және басқалардағы субъектілікті; әлеуетті мүмкіндіктерді; ерекшеліктерді тануына қажетті шарт болып табылады. Сондай-ақ, оларға кез келген адамның рухани-адамгершілік құндылықтарға; оқу-кәсіби іс-әрекетке; қарым-қатынас мәдениетіне қатынасының изоморфты болатындығын түсінуге жағдай жасайды. Осыған орай, әркімнің мәселелі, анықталмаған мінез-құлқын, жүріс-тұрысын, эмоциялық-сезімдік әлемін топтың қабылдауымен, ешқандай бағалаудың орын алмауымен сипатталатын **креативті кеңістік** жасалса ғана тренинг тиімді болады.

Мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың объективтілігі тренингке қатысушылардың іс-әрекетін, қарым-қатынасын мақсатқа лайық реттеуді, психологиялық мүмкіндіктерге сәйкестендіруді жүзеге асыратын қағида болып табылады. Мінез-құлық пен жүріс-тұрыстың объективтілігін тренинг тобында аса маңызды әмбебап әдіс болатын **кері байланыс** қамтамасыз етеді. Кері байланыс тренинг барысында басты **әлеуметтік-психологиялық механизм** болып табылады.

Дәстүрлі білім беру жүйесінде студенттер алдымен ақпарат алып, одан біраз уақыт өткен соң ғана оны қолдануға және алған білімінің пайдалылығын бағалауға мүмкіндік алады. Іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдірудің мұндай баламасын меңгеру әсері түрліше болады. Мұнда алынған ақпараттардың ұмытылуы; түрлі оқиғалармен интерференцияға ұшырауы; практикада қолдануға мүмкіндік болмауы орын алады. Ал **тренинг барысында алынған ақпараттарды кері байланыс каналдары арқылы бір-ден іс-әрекетпен, қарым-қатынаспен, мінез-құлық және жүріс-тұрыстың жаңа үлгілерімен байланыстыру мүмкін болады.**

Сондықтан тренинг жүргізуші студент қазақ жастарының психологиялық ерекшеліктерін, мәдени құндылықтарын ескере отырып, кері байланыстың небір тиімді түрлерін, жолдарын ойластыра алуы қажет.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингке қатысушылардың **рефлексия механизмі** барынша белсенді болуы қажет. Рефлексия келіспеушіліктерді шегендеу сәтінен басталады. Одан кейін кері байланыс негізінде әркім өзі және басқа топқа қатысушылар жайлы түсінігіне **түзету процесі** басталады. Ал кері байланыс тиімді болуы үшін 1) **топта оң және теріс кері байланыстар балансының орнауы**; 2) топқа қатысушылардан, тренинг жүргізушіден алынатын **кері байланыстар арасында баланстың сақталғаны** жөн болады.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингте болашақ маман кері байланыс алу арқылы өзінің психологиялық дамуындағы; субъектілік мәдениетті игерудегі; вербальді және вербальді емес қарым-қатынасындағы; оқу-кәсіби іс-әрекетінде мәнді болатын қасиеттеріндегі; сапаларындағы; біліктеріндегі **кемшіін тұстарды, «ақтаңдақтарды», дәлме-дәл емес бағдарлары мен таптаурындарды байқап, аңғара алады**. Кері байланыс механизмдері студенттерге өздерінің іс-әрекетін, қарым-қатынасын, мінез-құлық және жүріс-тұрысын тренинг мақсатымен салыстыруға мүмкіндік береді.

Жоғары мектептегі психологиялық тренинг барысындағы **кері байланыс тікелей және техникалық, идеографиялық құралдар мен іс-әрекеттің заттық нәтижелері арқылы жанама түрде жүзеге асырылады**. Тек сонда ғана тренингке қатысушылардың өзін-өзі тану, психологиялық даму бойынша **ақпараттары полимодальді, толық та қарқынды сипат алады**. Мұнда тренинг қағидаларының өзара шарттастығынан **кері байланыс барынша тосын әрі дәлме-дәл болады**.

Адалдықты ұстану қағидасы тренинг барысында қарастырылып, талданатын сұрақтарға, мәселелерге енжар болмауды; өзара әрекет пен өзара қатынаста жалған айту, жалған сезім таныту сияқты жәйттерге орын бермеуді қамтамасыз етеді.

«Осы-қазір» қағидасы тренингке қатысушылардың топтағы өзекті жағдаяттардан ауытқуына, қандай қызықты, мәнді болса да **тренинг мақсатына сәйкес келмейтін басқа оқиғаларға назарын аударуына жол бермейді**. Сонымен қатар, аталмыш қағида **топ ішінде болған жағдайлар мен оқиғаларды одан тыс шығаруға, тренингке қатыспаған адамдармен талдауға тыйым салады**.

Алайда, «осы-қазір» қағидасы студенттердің топтық жұмыс кезінде өткен тәжірибесіне рефлексия жасауын және тренинг мазмұны мен оның ықпалын болашақтағы іс-әрекетінде, қарым-қатынасында, мінез-құлқы мен жүріс тұрысында қолдануға шек қоймайды.

Ізгіліктілік қағидасы тренингтік топта студенттердің көкейтесті мәселелерін шешуде; тәжірибесін талдауда; психологиялық көмек беруде; небір бастаманың, ұйытқының көзін анықтауда; ортамен өзара әрекеттестіктің, дамудың басты себептерін тағайындауда негізгі болып табылады.

Олай болса, жоғары оқу орнында іске асырылатын тренингтің сипаты, ең алдымен, студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетті «психологияландыруына» және олардың өздерінің қуатты әлеуеті ретінде бойларындағы жеке-дара ерекшеліктерді тануына; орта коллизияларынан қорғана алуына; тұлға және маман ретінде толыққанды өзіндік дамуының, жетілуінің фасилитациялық жағдайын жасауға бағдарлануы керек.

Конфиденциалдылықты қамтамасыз ету (Құпиялылықты сақтау) жоғары мектептегі психологиялық тренингтің басты шарты болып табылады. Студенттердің тренинг барысында баяндаған кез-келген әңгімесі; берген қандай да бір мәліметі ешбір қоғамдық немесе мемлекеттік мекемелерге, басқа адамдарға, туысқандарына, достарына жеткізілмеуі керек. Алайда, бұл ереженің саналы түрде бұзылатын кезі де болуы мүмкін. Мәселен, тренинг барысында жүргізуші бір студенттің өміріне қандай болмасын қауіпті аңғаруы, естуі, сезуі, біліп қалуы ықтимал. Мұндай жағдайда тренинг талаптары мен тұлға мүддесін ескере отырып, аса сақтықпен әрекет жасау керек.

Бағасыз қатынас жасау қағидасы тренинг барысын студенттердің өздерін жайлы сезінуіне және сабырлылық сақтауына бағыттайды. Студенттер бір-бірінің айтқандарына аса зейін қойып, белсенді тыңдай алу шеберліктері; бір-біріне қажетті психологиялық қолдау көрсете алу ерекшеліктері; адамгершілік нормаларын сақтай алатын тәрбиеліліктері тренингтік топтағы жұмысты сипаттайды. Ал тренингте жүргізушінің де, студенттердің де бағасыз қатынас жасауы **әркімнің мінез-құлқын, жүріс-тұрысын «дұрыс-қате» және тұлғалық қасиеттерін «жақсы-жаман» деп бағаламай, керісінше, түсінуге және қашанда көмек беруге ұмтылысты қамтамасыз етеді.**

Индивидуітiк ерекшелiктердiң талданбауы тренинг барысында өзара әрекет пен өзара қатынастың ашық, белсендi болуын қамтамасыз етедi. Тренингтік топта ешбiр студенттiң ешқашан дене бiтiмi, бет-әлпетi, киiм киiсi, конституциялық жағынан кемiстiктерi, ауруы, тектiк өзгешелiктерi сөз болмауы қатаң қадағалануы керек. Сондай-ақ, кейбiр студенттердiң ерекше қабiлетi, дарындылығы үлгi-өнеге ретiнде қарастырылмауы тиiс.

«Мен»-ге бағдарлану қағидасы тренинг барысында әрбiр студент санасының психологиялық даму процесiне, рефлексияға, өз субъектiлiк ұстанымына бағытталып, шоғырлануына мүмкiндiк жасайды. Тренингтік топта *кез келген әрекеттiң себептерi мен салдарларына қатысты «бiз» емес, «мен» деп сөйлеуге, сезiнуге, жауапкершiлiктi мойнына алуға әдеттенедi.*

Сонымен, жоғары мектептегi психологиялық тренинг қағидалары субъектiлiк тұрғыдан психологиялық өзгеру, түрлену, даму, жетiлу факторлары жайлы теориялық, әдiснамалық iлiмдерге тiрктеледi. Сондай-ақ, мұндай даму сипаты тренингке қатысудағы ерiктiк; тренингтегi белсендiлiк; қатысушылар тарапынан ашықтық; тренинг барысындағы мәлiметтер бойынша құпиялылық; қатысушыр позициясындағы теңдiк; «осы-қазiр» бойынша топтық жұмыс; қатысушылар тарапынан жауапкершiлiк; топтық жұмыстың басынан соңына дейiн үзiлiссiз қатысу сияқты *әлеуметтiк белсендi оқытудың белгiлi қағидаларына негiзделедi.*

Сонымен қатар, *қазақ топтарында психологиялық тренингтiң тиiмдi өтүi жүргiзушiден психологиялық ықпал етудiң «майталманы» ғана болмай, оның ұлттық құндылықтарды терең түсiне алуына ерекше талап қояды.* Мәселен, тек психологиялық тренингтiң дәстүрлi әдiснамалық қағидаларын шебер бiлетiн психолог, кейбiр ұлттық сипаттағы ұстанымдарды түсiне алмайды. Осыдан барып, тренинг жүргiзушi психолог «бұл – айтылған қағидаларды ұстана алмайтын топ» деген сияқты ойда қалады. Бұл ой *жүргiзушiнiң де, қатысушы студенттердiң де ұстанымдары, көзқарастары, пiкiрлерi сияқты мiндеттi түрде тренингтiк топтағы жұмысқа бейнеленедi.* Сондықтан, жүргiзушi тренинг барысында тұлғааралық қатынас емес бiлiктiлiк негiздегi қатынастардың болуын; тренинг кезiнде туысқандық («Өзi маған аға болып келедi, сондықтан, бiрiншi сол сөйлесiн» т.б.); жыныстық («Бiрiншi қыздар бастасын», т.б.); мекенге, жершiлдiкке («Әркiм

өз жерлестерімен топтассын», т.б.) және статустық («Бұл тапсырманы орындауды староста ұйымдастырсын», т.б.) негіздегі қарым-қатынас жасау атрибуттары мен стандарттарын түсіну керек те, психологиялық әсер етудің түрлі техникалары арқылы түзетіп, реттеп отыру жөн болады.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің **қағидалары өзара тығыз байланысты, бір-бірінен тәуелді** болатынын де ескеру керек. Бір қағиданың негізге алынуы үшін басқалардың да жүзеге асырылуы қажет. Мәселен, субъектілік қатынасты ұстану қағидасы этикалық қағидаларды да, тренингтік кеңістікті жасау қағидаларын да өзекті етеді.

8.6.3. Жоғары мектептегі тренингтің психологиялық техникалары

Тұлғаның даму процесін, өзіне және басқаларға құнды қатынасын, субъектілік қасиеттерін, іс-әрекеті мен қарым-қатынастағы мәнді сапаларын жетілдіретін, түрлендіретін мүмкіндігі бар **түрлі әдістемелік құралдардың жиынтығын қолдану психологиялық тренингтің ерекшелігі болып табылады.**

Тренингтік топта әдістемелік құралдарды кеңінен қолдану тренинг қағидаларын оңтайлы түрде жүзеге асыруды анықтайды.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингте **әдістемелік құралдар (психотехникалар)** вербальді және вербальді емес жолмен ақпарат беру; мақсатқа лайық ақпараттық кеңістік құру; белгілі бір дәрежеде ұйымдастырылған іс-әрекет пен қарым-қатынасқа араласу үшін ойластырылады.

Студенттермен ұйымдастырылатын психологиялық тренингте қолдануға болатын **әдістемелік құралдардың** төрт тобын ажыратуға болады (8.6.3-кесте):

- ақпараттарды саналы аңғаруға және тасымалдауға мүмкіндік беретін **ақпарат беру техникалары;**

- психологиялық дамуға, өзіндік және басқаларға қатынасты дәлме-дәл етуге, мәселелік жағдаяттарды шешуге, психологиялық даярлықты дамытуға мүмкіндік беретін **имитациялық техникалар;**

- **психикалық жай-күйді реттейтін техникалар;**

- *тренингтік кеңістік орнатуға мүмкіндік беретін техникалар.*

Тренингтегі әдістемелік құралдарың әр тобы психологиялық ықпал жасайтын техникалардан тұрады (8.6.3.1-кесте).

8.6.3.1-кесте

Жоғары мектептегі психологиялық тренингте қолданылатын психологиялық техникалар

Ақпарат беру техникалары	Имитациялық техникалар	Психикалық жай-күйді реттейтін техникалар	Тренингтік кеңістік құру техникалары
<ul style="list-style-type: none"> • Түсініктеме-лекциялар • Видео-лекциялар • Слайд-лекциялар • Шолу лекциялар • Нұсқаулар • Жағдаятты талдау • Суреттер • Портфолио-лық құжаттар • Метафоралар • Пікірталас • Психоконсультациялық сұхбат • Психодиагностикалық ақпараттар 	<ul style="list-style-type: none"> • Рөлдік ойындар • Біліктілік ойындар • Нақты жағдаятты имитациялау • Психодрама • Социодрама • Брейншторминг • Транзактілі талдау 	<ul style="list-style-type: none"> • Өн-күй • Психогимнастика • Медитация • Релаксациялық техника • Тән-бағдарлы жағдай • Би-терапия • Арттерапия • Кинотерапия • Кітаптерапия • Имаго-терапия 	<ul style="list-style-type: none"> • Тренинг шарттарын орындау • Топтық жұмыс тапсырмаларын орындау • Әлеуметтік белсенділікті арттыру бойынша тапсырмалар орындау • Үй тапсырмаларын орындау

Ақпарат беру техникалары тренинг жүргізушінің топтық жұмысты бастамас бұрын ойластырып, даярлайтын материалдары, мәліметтері арқылы сипатталады. Психологиялық даму процесі бойынша *студенттерге берілетін ақпараттар бірқатар талаптарға сәйкес болуы керек.*

- 1) Тренинг барысында *жаңа ақпарат берілу* керек.
- 2) Топтық жұмыста берілетін ақпарат *әркімге ұғынықты болуы* тиіс.

3) Тренингтік топта берілетін ақпаратта **авторлық көзқарас орын алуы** жөн болады.

4) Тренингтік ақпараттарды беруде, өңдеуде **уақытты, мерзімді қатаң түрде ойластыру** қажет.

5) Ақпараттар түрлі модальді – **бейнелік, метафоралық және юморлық формада ұсынылғаны** тиімді.

6) Топтың немесе жеке студенттің қажеттілігіне орай **ақпарат беруде шек болмауы** тиіс.

7) **Тренинг нәтижесін үзіліссіз ету** мақсатында нұсқау, түсіндіру, шолу, жүйелеу ақпараттарын тренингке қатысушы студенттерге табыстап отыру қажет.

8) Тренингтік **сұхбат, пікірталас, талдаулар 1 сағаттан 5 сағатқа дейін созылуына, техникалық құралдарға түсіруге шек қойылмайды.**

9) Тренингтік **ақпараттарды мерзімінде қорытындылауды ұмытпау керек.**

Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің мақсатына жетуде **имитациялық техникалар** аса маңызды рөл атқарады. Имитациялық техникалар арқылы тренингке қатысушы студенттер психологиялық және субъектілік мәдениетті игеруге; жаңа мінезқұлық, жүріс-тұрыс тәсілдерін, іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіру амалдары мен жолдарын меңгеруге; өздерінің рөлдік репертуарын байытуға және рөлдік идентификацияны саналы аңғаруға мүмкіндік алады. Осыған орай болашақ мамандардың өзін-өзі дамыту процесі жүзеге асады.

Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің тиімділігін арттыруда **психикалық жай-күйді реттейтін техникалар** оңтайлы ықпал етеді. Аталмыш техникалар стрессогенді жағдаяттарға сезгіштікті төмендетеді; әлеуметтік-психологиялық мәселелерді саналы аңғаруға және шешуге әсерін тигізеді; өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау бойынша түзету жасауға негіз болады.

Тренингтік кеңістікті қамтамасыз ететін техникалар топтық жұмысты қарқынды, нәтижелі, стандартты емес етіп жүргізуге мүмкіндік береді. Аталмыш техникалар арқылы топтық динамиканы дамытуға, тренингтік ықпалды күшейтуге, әрбір студенттің жеке-дара психологиялық ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік болады.

Топтық тренингтің негізгі құрамдас компоненттерінің бірі **нақты жағдайларға талдауды жүзеге асыру** болатындығы белгілі.

Нақты жағдайларға талдау жасау арқылы психологиялық әсерді тиімді ету үшін біраз жәйттарды қатаң ескеру керек. Сонда, **тренингтік топта талданатын жағдайлардың мазмұны салыстыру арқылы психологиялық ықпал формасына айналады:**

- әрбір студенттің өз сезімі, жағдайы және қатынасы туралы ойы топтағы басқалардың сол адамның сезімі жағдайы және қатынасы туралы түсінікпен сәйкестендіріледі;

- әрбір студенттің өз сезімі, жағдайы және қатынасы туралы түсінігі топтағы басқалардың да өз сезімі жағдайы және қатынасы туралы түсініктермен салыстырылады;

- әрбір студенттің өзі туралы түсінігі видеожазбадағы өз бейнесімен салыстырылады;

- әрбір студенттің қарым-қатынастағы өзінің және жұптасының ұстанымы туралы түсінігі салыстырылады.

Олай болса, тренинг кезінде студенттің вербальді және вербальді емес қарым-қатынаста жұптасының жағдайына, қатынасына, сезіміне және мінез-құлық формаларына қалай әсер ететінін аңғара алуы басты мәселе болып табылады.

Талдаудың негізгі бірлігі ретінде **сөйлеу формалары және вербальді емес қарым-қатынастың элементтері** алынады.

Әлеуметтік-психологиялық тренингтің әдістері – **жаттығулар, рөлдік ойындар, топтық дискуссия** мен **психогимнастика** материалдары студенттерді психологиялық дамыту мақсатына сәйкес таңдалады. Сонымен қатар жаттығулар, рөлдік ойындар, топтық пікірталас мен психогимнастика материалдарын таңдауда **мәдени құндылықтарды, ұлттық психологияны ескеру аса қажет.**

Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің құрамдас компоненті болып табылатын әртүрлі жаттығулар, топтық дискуссия, рөлдік ойындар және психогимнастика 1) **диагностикалық**, 2) **ағартушы**, 3) **түзетуші**, 4) **дамытушы** міндеттерін атқарады. Бұл қызметтер өзара байланысты, өзара тәуелді болады.

Жоғары мектептегі психологиялық тренинг бағдарламасы **көп сатылы** болады.

Психологиялық тренинг **ұйымдастыру сатысынан** басталады. Бұл сатының басты міндеттері мыналар болып табылады: тренингке қатысушы студенттердің және жүргізушінің мақсаттарын анықтап, бір-бірімен сәйкестендіру; қарым-қатынас жасауға қолайлы психологиялық жағдайдың болуын қамтамасыз ету; топта белсенді

жұмыс жасауға ықыласты арттыру; топтық жұмыстың барысы мен нәтижесіне қатысты жауапкершілікті түсіну.

Осы сатыда психологиялық *тренингтің қағидалары* мен *топта жұмыс жасау ережелерін таныстыру* керек. Сонымен қатар, мұнда тренингке қатысушылардың әрқайсысының мақсаты айқындалады. Тренинг мақсаты, міндеттері, қағидалары, топтық жұмыс ережелері тек мәлімет ретінде баяндалып қана қоймай, қатысушылармен оларды бірлесе талдау қажет. Тек сонда ғана тренингтің әсері тиімді болатындай топтық жұмыс мақсаттары мен нормалары қорытылады.

Ұйымдастыру сатысында топ жұмысына қатысушылардың әрқайсысы өздерін атайды, өздері туралы қысқаша баяндайды. Тренингтік сабақты бір топта оқитын студенттермен ұйымдастыратын болғандықтан, олар өздерін дәстүрлі түрде есімдері, тегі бойынша таныстырмайды. Олар қалаулары бойынша тренинг барысында өздерін қалай атауға болатындығын айтады. Студенттер өздерінің әлеуметтік-психологиялық «портретін» береді. Псевдоним алуға да ерікті болады. Аталмыш жағдай тек ақпараттық функция ғана атқармайды. Оның топтық жұмысқа эмоциялық шырай беретіні, қатысушылардың мазасыздығын, ширығуын төмендететіні белгілі.

Тренингтің *диагностикалық сатысында* әрбір студенттің оқу әрекетіндегі және қарым-қатынас саласындағы қиыншылықтардың себептері айқындалады. Ол үшін диагностикалық жағы басым жаттығу түрлері таңдалынып алынады. Әрбір жаттығу орындалған соң тұлғалық жеке қиыншылықтардың, мәселелердің пайда болуына, күрделенуіне ортаның және тренингке қатысушының үлесін анықтау мақсатымен талдау жасалады. Мұнда студенттің өзінің іс-әрекеттің қайсысында болмасын субъект екені айқындалуы керек. Осылайша, *диагностикалық жағдайлар түзетуші қызметті де атқара бастайды.*

Тренингтің *келесі сатысы студенттердің психологиялық ерекшеліктеріне бағытталады.* Мұнда екі бағыттағы топтық жұмыс жүзеге асырылады. *Бірінші – тұлға мәселелерінің себебіндегі субъективті сипатты айқындау. Екіншіден, субъективті қиыншылықтарды топтық жұмыста өзекті ету* керек. Осы үшін әр түрлі жұптық және шағын топ негізіндегі тапсырмалар орындалып, топтық формадағы жұмыс ұйымдастырылады. Бұл жұмыстар топтық талдаумен қатар жүреді.

Талдаудың мынадай жалпы схемасы қатысушылардың психологиялық өзгерістеріне, субъектілік ерекшеліктерді танытуға түрткі болады:

1) Осындай түсініктің (топтағы жағдай туралы, қарым-қатынас жұптасы туралы, өзіндік ерекшеліктер туралы) пайда болуы неге байланысты?

2) Осы жағдайдың барысында және осындағы басқалармен өзара қатынас, өзара әрекеттестік кезінде назарыңа ерекше не түсті? Нені аңғардың?

3) Осы жағдайды және осындағы өзара қатынас, өзара әрекеттестік барысындағы басқаларды қалай түсіндің? Қалай қабылдадың?

4) Осындағы өзара қатынас, өзара әрекеттестік барысындағы жұптастар туралы Сенің айтқандарыңа ол/ар тарапынан қандай жауап реакцияны және сезімді, көңіл-күйді аңғардың?

5) Өзің тыңдаушы және баяндаушы, объект және субъект ұстанымында болғанда қандай сезімді, күйді кештің? Көңіл-күйің қалай өзгерді? Қандай ойға қалдың?

Психологиялық тренингтің **келесі сатысы өзін-өзі дәлме-дәл бағалаудың, өзін-өзі реттеудің және «субъект-субъект» негізінде қарым-қатынас жасаудың әртүрлі жақтарын студенттердің аңғаруына, дамытуына бағытталады.** Көп жағдайда тренингтік сабақтың тақырыбына байланысты жаттығулар мен рөлдік сюжеттер, ойындардың психологиялық әсері тиімді болады. Бұл сатыдағы **топтық талдаудың мына типті нобайын келтіруге болады:**

1) Өзіңнің қарым-қатынасыңа, қылығыңа қанағаттанып, көңілің толды ма?

2) Қандай әрекеттерің өзің үшін тиімді болды?

3) Осы жағдайларда өзіңде, жұптасыңда эмоциялық қандай кейіп, сезім орын алды деп ойлайсың?

4) Сенің әрекеттеріңнің жағдайға, топтағы басқа/лар/мен қарым-қатынасқа позитивті/негативті әсер еткен тұстарын қалай түсіндіруге болады?

5) Кері байланыстың әсерін қалай бағалайсың, сипаттайсың?

6) Қандай жағдайларда өзіңе/басқаға ризашылық сезім аса жоғары болды?

7) Осы жағдайда қалайша өзіңнің қылықтарыңды, қарым-қатынасыңды, әрекетінді нәтижелі етуге болады?

Топтық сабақта келесі – *жетілдіру сатысы*. Мұнда тұлға қасиеттеріне, іс-әрекетке және қарым-қатынасқа қатысты *қиыншылықтарды, мәселелерді шешу технологияларын меңгеру басты мақсат* болады. Ол үшін арнайы жаттығу, тапсырма түрлері таңдалып алынады да, студенттердің дербес түрдегі және бірлескен іс-әрекеттердегі субъектілігі өзекті болады. Бұл сатыдағы талдау тренингке қатысушының ауызша есеп беру формасында ұйымдастырылады. Талдау барысында 1) жаттығудағы/тапсырмадағы *қиындықтар*; 2) жаттығудағы/тапсырмадағы *сәттіліктер* мен *оңды нәтижелер* басты тақырып болады.

Тренингтік сабақтың *соңғы сатысы топтық рефлексияға арналады*. Мұнда топтық жұмыс жалпыланады. Ол үшін әрбір тренингке қатысушының өзінің топтағы іс-әрекеті мен қарым-қатынасын сипаттауы және алған әсері, нәтижесі бойынша қорытынды жасалады.

Топтық жұмыс алдында студенттердің жеке басында, іс-әрекетінде, қарым-қатынасында қиыншылықтарды, мәселелерді анықтау үшін *сұрақтама алынады*. Сонымен қатар, әрбір тренингтік сабақтың *бастапқы кезінде және соңында экспресс-диагностика әдістері қолданылады*. Бұл әдістер арқылы топтық жұмыстың және тренингке қатысушы студенттердің эмоциялық кейіп динамикасын үздіксіз қадағалауға мүмкіндік болады. Тренингтің көпжақты қызметі де топтық жұмыстың барысында студенттердің психологиялық өзгерісін тікелей бақылауға жағдай жасайды.

Тренингтің тиімділігі топтық әдіс пайда болғаннан осы уақытқа дейін бірімәнді анықталмаған, әр жақты сипатталатын мәселе болып табылады. Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің тиімділігі оның *теориялық негіздеріне, әдіснамалық қағидаларына байланысты*. Осыған орай жоғары мектептегі психологиялық тренингтің тиімділігін бағалауда мына жағдайлар ескеріліп, қолданылуы тиіс:

- 1) студенттердің топтық жұмыс бойынша *рефлексиялық есебі*;
- 2) *сараптамалық бағалау*;
- 3) *психодиагностикалық әдістердің* таңдалынуы мен олардың нәтижелері;
- 4) *тренингтік портфолио*;
- 5) *кері байланыстың сипаты*.

Психологиялық тренингтің әрбір күні басталғанда және аяқталғанда студенттердің субъектілік динамикасын, эмоциялық өзгерістерін, топтық жұмысқа қатынастарын, тренингтің мақсатқа лайық болғандығын білу үшін сауалнама жүргізуге болады. Сонымен қатар, тренингтік бағдарламаның соңында бір рет осындай сауалнамаға жауап алынады. Кейбір жағдайларда тренингтің соңынан кейін, шамамен, 4-8 апта өткен соң да қосымша сауалнама өткізу арқылы субъектілік дамуды, яғни топтық жұмыстың тиімділігін анықтау пайдалы.

Сонымен, жоғары мектептегі психологиялық тренинг арқылы студенттердің қарқынды түрде психологиялық даярлығын арттыру және белсенді түрде даму, жетілу, механизмдерінің іске асырылуы орын алады.

Бақылау сұрақтары:

1. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтарының жалпы сипаты.

2. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық мәселелерінің мазмұны.

3. Білім беру саласындағы психологиялық қызметтің мақсаты мен бағыттары.

4. Жоғары мектепте психологиялық қызметті ұйымдастырудың өзектілігі.

5. АҚШ-тағы білім беру жүйесінде психологиялық қызметтің пайда болуы.

6. Еуропадағы білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсетудің ерекшеліктері.

7. АҚШ-тағы және Еуропадағы білім беру жүйесінде психологиялық қызметтің бағыттары.

8. Студенттердің субъектілік ұстанымына негізделетін психологиялық қызметтің түрлері.

9. Біздің елдегі психологиялық қызметтің жұмысын реттейтін құжаттар.

10. Біздің елдегі білім беру ұйымындағы психологиялық қызметтің мақсаты мен басты міндеттері.

11. Х. Т. Шерьязданованың психологиялық ғылыми мектебі тұжырымдаған жоғары оқу орнындағы психологиялық қызмет көрсетудің бағдарламасы мен үлгісі.

12. Жоғары мектепте субъектілік парадигмаға негізделген психологиялық қызметтің үлгісі.

13. «Психологиялық серіктестікті жүзеге асыру» ұғымының анықталуы.

14. «Психологиялық демеу» ұғымының анықталуы.

15. «Психологиялық қолдау» ұғымының анықталуы.

16. Жоғары мектептегі психологиялық профилактиканың мақсаты.

17. Жоғары мектептегі психологиялық диагностиканың негізгі қызметтері.

18. Психодиагностикалық әдістердің жіктелуі.

19. Психологиялық диагностика: төменгі ұйымдасқан әдістемелер.

20. Психологиялық диагностика: жоғары ұйымдасқан әдістемелер.

21. Студент тұлғасын және студенттік топтарды зерттеудің психологиялық әдістері.

22. Жоғары мектептегі психологиялық дамыту іс-шаралары.

23. Жоғары мектептегі психологиялық түзету формалары.

24. Жоғары мектептегі психологиялық консультацияны өткізу ерекшеліктері.

25. Жоғары мектептегі психологиялық консультацияның сатылары.

26. Жоғары мектептегі психологиялық консультацияны өткізу шарттары.

27. Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің әдіснамалық қағидалары.

28. Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің әдістері.

29. Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің ұйымдастыру сатылары.

30. Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің барысындағы студенттердің психологиялық өзгеру динамикасы.

Әдебиеттер:

1. Акопов Г. В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. – Самара, 2003.

2. Слущкий Е. Г. Ювенология в XXI веке. Комплексное междисциплинарное знание о молодом поколении. – М., 2012.

3. Соломатина Т. Б. Социальная адаптация студенческой молодежи в процессе профессионального образования. – М., 2001.
4. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение. – СПб, 2006.
5. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.
6. Щуревич Г. А. и др. Адаптация молодежи к высшей школе / Г. А. Щуревич, А. В. Зинковский, Н. И. Пономарев. – СПб.: Нева, 1994.
7. Ерментаева А. Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. – Өскемен: С. Аманжолов ат. ШҚМУ баспасы, 2008. – 410 б.
8. Посталюк Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. – Казань, 1992. – 108 с.
9. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М., 1997.
10. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г. Ф. Кумариной. – М., 1995.
11. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. – М., 1991.
12. Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе / Под ред. Н. Н. Обозова. – Л., 1984.
13. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и некоторые задачи психологической службы в вузе. // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы – М., 1993. – С. 33-43.
14. Шаляпин В. И. Роль и место психолога в процессе формирования современного специалиста // Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. – Новосибирск: Изд. Новосиб. гос. ун-та, 1988. – С.7.
15. Сизанов А. Н. Психологическая служба вуза как реализация индивидуального подхода к личности // Теория и практика воспитательной работы в учебных заведениях. – Горки, 1997. – С.296-297.
16. Прудило А. В. Психологическая профориентационная консультация: Монография. – Гродно, 1996.
17. Психологическая служба в вузе / И. А. Абеуова, Г. А. Дусманбетов, М. Н. Махаманова, Х. Т. Шеръязданова – Алматы, 2004.
18. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

19. Психологическая служба в вузе: Сборник статей /Под ред. Н. М. Пейсахова. – Казань: Изд-во КГУ, 1981.
20. Гамезо М. В., Орлова Л. М. Ещё раз о психологической службе вуза// Вестник высшей школы. – 1985, №11. – С. 23-27.
21. Морозов С. К., Мягков И. Ф. Психологическая служба в педагогическом институте // Вопр. психологии. – 1985, №4. – С.78-83.
22. Пиковский Ю. Б., Латинская М. В. Практический опыт создания и функционирования психологической службы вуза: Психология: итоги и перспективы. – СПб., 1996.
23. Меньшиков Л. В., Скок Г. Б. Психологическая служба в вузе // Труды исследовательского центра. – М., 1990. – С.3-7.
24. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики. – М., Ростов-на Дону, 1996.
25. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике. – М. – Воронеж, 2003.
26. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум. – Ростов-на Дону, 1998.
27. Талызина Н. Ф. Психодиагностика: теория и практика – М.: Прогресс, 1986.
28. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – СПб., 2002.
29. Обозов Н. Н. Психологическое консультирование. – СПб., 2000.
30. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1993. – 172 с.
31. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. – М., 2000. – 109 с.
32. Ерментаева А. Р. Психологиялық консультация негіздері: оқу құралы – Өскемен: ШҚМУ баспасы, 2002.
33. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. – М., 1994.
34. Ерментаева А. Р. Тренинг педагогического общения: этно-психологический подход. – Усть-Каменогорск, 2003.
35. Ерментаева А. Р. Субъектілікті дамыту тренингі. – Өскемен, 2007.
36. Ерментаева А. Р. Психологиялық сұхбат. – Өскемен, 2003.
37. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

38. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. – СПб., 2004.
39. Волков В. Б. Тренинг социальной активности. – СПб., 2005.
40. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. – СПб.; М., 2002.
41. Кипнис М. Тренинг лидерства. – М., 2005.
42. Крукович Е. И. Тренинг уверенности: основы профессионального мастерства. – Минск, 2001.
43. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб., 2004.
44. Смит М. Тренинг уверенности в себе. – СПб., 2001.
45. Тренинг развития жизненных целей / Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб., 2001.
46. Шевцова И. В. Тренинг личностного роста. – СПб., 2003.
47. Шейнов В. П. Психотехнологии влияния. – М.; Минск, 2006.

1-қосымша

Конспект жазып, емтиханға дайындалуға және өзін-өзі тексеруге арналған сұрақтар

1. Жоғары мектеп психологиясының пәні мен міндеттері.
2. Қазақстанда және шетелдердегі жоғары мектепте психологиялық дайындаудың тарихи жолы.
3. Жоғары мектеп психологиясының басқа ғылымдармен байланысы.
4. Жоғары мектептегі оқыту психологиясы.
5. Жоғары оқу орнындағы психологиялық-педагогикалық технологиялар; олардың жіктемесі.
6. Жоғары оқу орнындағы бақылау психологиясы.
7. Жасөспірім және жастық шақтың психологиялық ерекшеліктері.
8. Студенттік шақтағы психологиялық жаңа құрылымдар. Студент тұлғасының типологиясы. Типтерге жіктеудің соционикалық тұрғылары.
9. Кәсіби жетілудегі акме-деңгей (А. А. Бодалев, А. Н. Деркач).
10. Студенттік шақта танымдық сала мен интеллекттік даму мәселесі.
11. Қарым-қатынас және тұлғалық даму.
12. Адамгершілік сананың даму сатылары (Л. Колберг бойынша). Э. Эриксонның тұлғаның өмір бойы дамуы жайлы тұжырымдамасы.
13. Тұлғаның өзіндік дамуы.
14. К. Роджерстің феноменологиялық теориясы.
15. Тұлғаның В. Франкл логотерапиясында анықталуы.
16. Когнитивті процестер тұлға құрылымының компоненттері ретінде.
17. Студенттік шақтағы тұлғалық дамудың ерекшеліктері.
18. Студенттердің оқу әрекетіндегі жетістіктердің психологиялық шарттары.
19. Оқу мотивациясы. Оқу мотивациясының сипаттамалары.
20. Студенттердің әлеуметтік мотивациясы.
21. Оқуға деген релевантты мотивация қалыптастыру.
22. Оқу әдістерінің психологиялық негіздері.

23. Оқу әдістерінің жіктемесі.
24. Жоғары мектептегі оқытудың белсенді әдістері.
25. Болашақ маманды тәрбиелеу және дамыту.
26. Тәрбие психологиясы тұлғалық дамуға мақсат-бағдарлы түрде жетекшілікті жүзеге асыру процесі ретінде.
27. Тәрбиелеу технологияларының психологиялық жақтары.
28. Жасөспірім шақта мінездің дамуы.
29. Жасөспірім шақта эмоциялық саланың даму ерекшеліктері.
30. Студенттің ерік сапаларының даму мәселесі.
31. Студенттердің субъектілік даму психологиясы.
32. Студенттік ұжым психологиясы
33. Лидерлік.
34. Педагогикалық қарым-қатынас (В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев және т.б.). Кәсіби педагогикалық қарым-қатынас (Х. Т. Шерьязданова).
35. Педагогтің дау-дамай жағдаятын шешу психологиясы.
36. Педагогикалық процестегі бірлескен іс-әрекет.
37. Іс-әрекеттің жеке-дара мәнері және бірлескен іс-әрекет.
38. Студенттер мен оқытушылардың бірлескен нәтижелі іс-әрекетін жобалау мен ұйымдастырудың психологиялық негіздері.
39. Бірлескен диалогтік-танымдық іс-әрекет психологиясы (С.М. Жақыпов).
40. Студенттерді оқыту процесіндегі топтық жұмыс психологиясы.
41. Жоғары мектеп оқытушысының кәсіби іс-әрекеті.
42. «Педагогикалық шеберлік» ұғымы. Педагогикалық шеберлікті жетілдіру мәселелері.
43. Жоғары мектеп оқытушысының психологиясы.
44. Тұлғаның кәсіби даму теориялары: қойылымдық теория (Э. Берн), кәсіби даму теориясы (Д. Сьюпер), кәсіби таңдау теориясы (Холланд), ақиқатпен келісім теориясы (Э. Гинзберг), педагогтің кәсіби дамуының психологиялық теориясы (Л. М. Митина).
45. Оқытушының психологиялық мәдениеті. Жоғары мектеп оқытушысының эмоциялық тұрақтылығы.
46. Педагогтің субъектілік дамуы.
47. Педагогтің кәсіби қабілетінің құрылымы.
48. Оқытушының «педагогикалық күзіреті» ұғымы, оның құрылымы.

49. Ғылыми және педагогикалық шығармашылық.
50. Ұжым психологиясы. Педагогикалық ұжымның ерекшеліктері.
51. Жоғары мектептегі дау-дамай мәселелері. Педагогикалық ұжымдағы дау-дамай құрылымы мен динамикасы.
52. Жоғары оқу орнындағы басқарудың психологиясы.
53. Жоғары оқу орнында психологиялық дайындау.
54. Жоғары оқу орнындағы психологиялық қызмет.

2-қосымша

Магистранттың өзіндік жұмысы ретінде берілетін тапсырма-лардың үлгісі

1. Эссе: «Егер, мен жоғары мектеп оқытушысы болсам...».
2. Аналитикалық шолу: «Жоғары және жоғарыдан кейін білім беру жүйесінің дамуы».
3. Реферат: «Студенттердің психологиялық даярлығы».
4. Баяндама: «Студенттің субъектілік қасиеттері».
5. Реферат: «Топ және студенттік топ психологиясы».
6. Баяндама: «Жастардың психологиялық дамуын түсіндіретін теориялар».
7. Баяндама: «Жоғары мектептің оқыту психологиясындағы маңызды мәселелер».
8. Тірек-схема: «Педагогикалық қарым-қатынас».
9. Глоссарий: «Педагогикалық іс-әрекет».
10. Психодиагностика: «Болашақ педагог-зерттеушілердің кәсіби мотивациясы».
11. Ғылыми шағын жоба: «ЖОО-дағы тәрбиенің психологиялық негіздері».
12. Портфолио: «Жоғары мектеп психологиясына қатысты отандық және шетелдік тұжырымдамалар».
13. Ғылыми шағын жоба: «Жоғары мектептегі педагогикалық ұжым психологиясы».
14. Психологиялық шағын зерттеу: «Оқушылардың / студенттердің / магистранттардың оқу әрекетінің мотивациясы».

3-қосымша

«Жоғары мектеп психологиясы» пәні бойынша магистранттарға арналған тест тапсырмалары

1. Педагогикалық іс-әрекетке байланысты әлеуметтік перцепцияны зерттеген психолог-ғалымдар:

- A) **А. А. Бодалев, В. А. Лабунская**
- B) А. К. Маркова, Л. М. Митина
- C) Х. Т. Шеръязданова, А. Р. Ерментаева
- D) С. М. Жақыпов, Н. Қ. Тоқсанбаева
- E) Ж. Ы. Намазбаева, О. С. Сангилбаев

2. Педагогикалық қарым-қатынастың фасилитациялық қызметін көрсеткен:

- A) А. Маслоу
- B) **К. Роджерс**
- C) А. А. Бодалев
- D) А. Б. Орлов
- E) А. А. Леонтьев

3. А. А. Бодалевтің пікірінше педагогикалық қарым-қатынастың тиімді болуына кедергі механизм:

- A) **каузальді атрибуция**
- B) эмпатия
- C) рефлексия
- D) децентрация
- E) идентификация

4. Студенттердің оқу мотивациясын дамытудың императивті емес түрі:

- A) **өтініш**
- B) бұйрық
- C) талап
- D) мәжбүрлеу
- E) манипуляция

5. Студенттердің оқу мотивациясын дамытудың императивті формасы:

- A) өтініш
- B) ақыл қосу
- C) сендіру
- D) иландыру
- E) **талап**

6. Студенттердің оқу мотивациясын дамытудың императивті формасы:

- A) өтініш
- B) ақыл қосу
- C) сендіру
- D) иландыру
- E) **мәжбүрлеу**

7. Студенттердің оқу мотивациясын дамытудың императивті емес формасы:

- A) манипуляция
- B) талап
- C) мәжбүрлеу
- D) бұйрық
- E) **сендіру**

8. Студенттердің оқу мотивациясын дамытудың императивті формасы:

- A) **бұйрық**
- B) ақыл қосу
- C) сендіру
- D) иландыру
- E) манипуляция

9. В. Я. Ляудис бойынша студенттерді оқыту тиімділігін арттырудың шарты:

- A) «субъект-объект» жүйесі
- B) **«субъект-субъект» жүйесі**
- C) «субъект-объект-субъект»
- D) оқытушының талап қоя білуі анықтайды
- E) студенттердің ұқыптылығы анықтайды

10. К. А. Абдульханова пікірінше білім алушының оқу әрекетін жетілдіретін психологиялық-педагогикалық негіз:

- A) **диалог**
- B) монолог
- C) «субъект-объект» жүйесі
- D) «субъект-субъект» жүйесі
- E) «субъект-объект-объект» жүйесі

11. «Студенттерді кәсіби дайындау – оларды жан-жақты тәрбиелеу» деген ойдың авторы:

- A) К. А. Абдульханова
- B) В. Я. Ляудис
- C) **С. И. Архангельский**
- D) Х. Т. Шеръязданова
- E) С. М. Жақыпов

12. Студенттерді тәрбиелеу әдісі Л. Колберг бойынша:

- A) **мораль тіліндегі дискуссия**
- B) «нарциссизм мәдениетіне» жеткізетін тәсілдер
- C) зияттылықты дамыту тәсілдері
- D) субъектілікті дамыту тәсілдері
- E) әлеуметтену жолдары

13. Студенттік шақтағы өзін-өзі тәрбиелеу психологиясын зерттеген ғалым:

- A) В. Я. Ляудис
- B) С. М. Жақыпов
- C) С. И. Архангельский
- D) **Л. И. Рувинский**
- E) Р. Ә. Әбуова

14. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша студенттердің жасөспірім шақтағы мінез дамуы –

- A) **қарым-қатынас нәтижесі**
- B) еске сақтау көрсеткіші
- C) көңіл-күйге байланысты қалыптасады
- D) тұқым қуалаушылықпен анықталады
- E) анатомиялық бітіске байланысты

15. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша жоғары оқу орындағы оқыту:

- A) тәрбиелеу процесіне алғышарт болады
- B) психологиялық дамудың себепкері болады
- C) өзін-өзі тәрбиелеуге негіз болады
- D) студенттердің өзін-өзі таныту мүмкіндігі және шарты болады
- E) **жауаптардың бәрі дұрыс**

16. «Студент» терминінің латын тілінен аударғандағы мағынасы:

- A) **ыждаһатпен білім алушы**
- B) дағдыланушы
- C) қасиеттерін қалыптастырушы
- D) мамандық игеруші
- E) белсенділік танытушы

17. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша студент нақты бір жас шамасымен және тұлға ретінде сипатталады:

- A) биологиялық жағынан
- B) **психологиялық, әлеуметтік, биологиялық жағынан**
- C) психологиялық жағынан
- D) әлеуметтік жағынан
- E) әлеуметтік және психологиялық жағынан

18. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша студенттің жас және тұлғалық ерекшеліктерін, қасиеттері мен мүмкіндіктерін анықтауға болады:

- A) биологиялық жағынан
- B) **психологиялық, әлеуметтік, биологиялық жағынан**
- C) психологиялық жағынан
- D) әлеуметтік жағынан
- E) әлеуметтік және психологиялық жағынан

19. Сәйкес ғылыми тұрғылар бойынша психикалық дамудың айрықша жоталанып байқалатын кезеңі:

- A) жеткіншек жаста
- B) ерте балалақ шақта
- C) **студенттік шақта**
- D) сәби шақта
- E) кемел шақта

20. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша зияткерлік және физикалық күштің оптимумы байқалатын кезең:

- A) жеткіншек жаста
- B) ерте балалақ шақта
- C) **студенттік шақта**
- D) сәби шақта
- E) кемел шақта

21. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша адамгершілік, эстетикалық сезімдердің белсенді түрде дамуы мен танылуы байқалатын кезең:

- A) жеткіншек жаста
- B) ерте балалақ шақта
- C) **студенттік шақта**
- D) сәби шақта
- E) кемел шақта

22. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша студенттік кезең сәйкес келеді:

- A) жеткіншек шаққа
- B) жасөспірім шақтың 1-ші кезеңіне
- C) **жасөспірім шақтың 2-ші кезеңіне**
- D) кемел шақтың 2-ші кезеңіне
- E) кемел шаққа

23. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша мінез-құлықтың, жүріс-тұрыстың саналы мотивтері ерекше жетекші рөл атқарады:

- A) жеткіншек шақта
- B) жасөспірім шақтың 1-ші кезеңінде
- C) кемел шақтың 2-ші кезеңінде
- D) **жастық шақтың 1-ші кезеңінде**
- E) кемел шақта

24. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша мақсаткерлік, табандылық, дербестік, бастамашылық, шешім қабылдай алушылық орнығады:

- A) жеткіншек шақта
- B) жасөспірім шақтың 1-ші кезеңінде

- С) кемел шақтың 2-ші кезеңінде
- D) **жастық шақтың 1-ші кезеңінде**
- Е) кемел шақта

25. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша ұрымталдық, тәуекелшілдік жиі орын алады:

- A) жеткіншек шаққа
- B) жасөспірім шақтың 1-ші кезеңіне
- C) **жасөспірім шақтың 2-ші кезеңіне**
- D) кемел шақтың 2-ші кезеңіне
- Е) кемел шаққа

26. Э. Эриксон теориясы бойынша жасөспірім шақта шешілуі тиіс мәселе:

- A) адамгершілік сезімнің дамуы
- B) **сәйкестендірудегі қайшылық**
- C) риясыз сенім арту
- D) өзін-өзі дәлме-дәл бағалау
- Е) өзін-өзі тану

27. Э. Эриксон бойынша жасөспірім шақта дәлме-дәл сәйкестік қалыптаспай қалса, даму мына сипатқа ие болады:

- A) психологиялық жақындастықтан, тұлғааралық тығыз қатынас жасаудан бас тарту, қашу
- B) өмірді жоспарлай алмау, есею мен өзгерістерден қорқу
- C) ішкі әлеуетті басты маңызға ие болатын іс-әрекетке жұмылдыра алмау, шығармашылыққа қабілеттің болмауы
- D) жағымсыз бейнелерге еліктеу
- Е) **жауаптардың бәрі дұрыс**

28. Б. Г. Ананьевтің пікірі бойынша студенттік шақ:

- A) **адамның әлеуметтік әлеуетінің дамуы үшін сензитивті кезең**
- B) адамның дене бітімінің толық қалыптасып, аяқталатын кезеңі
- C) адамның бет әлпетінің ерекше тартымдылыққа ие болатын кезеңі
- D) адамның мінез акцентуациясы анық танылатын кезең
- Е) сана-сезімі адамның нарцистік ұстанымын анық танытатын кезеңі

29. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша 1-ші курс студенттерінің жасы қай кезеңге сәйкес келеді?

- A) жеткіншек шаққа
- B) жастық шаққа
- C) **ерте жасөспірімдік шаққа**
- D) кемел шаққа
- E) жасөспірім шақтың 2-ші кезеңіне

30. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша 2-4-ші курстардағы студенттердің жасы қай кезеңге сәйкес келеді?

- A) жеткіншек шаққа
- B) **жасөспірім шақтың 2-ші кезеңі**
- C) ерте жасөспірімдік шаққа
- D) кемел шаққа
- E) жасөспірім шақтың 1-ші кезеңі

31. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша конформизм ерекше танылады:

- A) **1-курста**
- B) 2-курста
- C) 3-курста
- D) 4-курста
- E) 1-3 курста

32. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша бейімделу процесі аяқталады:

- A) 1-курста
- B) **2-курста**
- C) 3-курста
- D) 4-курста
- E) 1-3 курста

33. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша ғылыми зерттеулерге қызығушылық артады:

- A) 1-курста
- B) 2-курста
- C) **3-курста**
- D) 4-курста
- E) 1-3 курста

34. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша мамандыққа байланысты студенттің психологиялық дамуындағы өзгерістер анық көрінеді:

- A) 1-курста
- B) 2-курста
- C) **3-курста**
- D) 4-курста
- E) 1-3 курста

35. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша материалдық, отбасылық, мамандық жағдайларына байланысты студент құндылықтары жаңаша құрылады:

- A) 1-курста
- B) 2- курста
- C) 3- курста
- D) **4- курста**
- E) 1-3 курста

36. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша болашақ кәсіби іс-әрекетке қызығушылық танытатын студенттер:

- A) **мамандыққа бағдарланады**
- B) бизнеске бағдарланады
- C) тұрмыс-тіршілікті жақсартуға бағдарланады
- D) жеке басының қамын ойлайды
- E) отбасылық өмірді жақсартуға бағдарланады

37. Психология ғылымдарындағы теориялар бойынша болашақта экономикалық-қаржылық мәселелерін шешіп алуға ұмтылатын студенттер

- A) мамандыққа бағдарланады
- B) **бизнеске бағдарланады**
- C) тұрмыс-тіршілікті жақсартуға бағдарланады
- D) жеке басының қамын ойлайды
- E) отбасылық өмірді жақсартуға бағдарланады

38. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша бизнес саласында жетістікке ұмтылатын студенттер типі:

- A) «эмигранттар»
- B) **«іскерлер»**

- C) «дәстүрді ұстанушылар»
- D) «үлгілілер»
- E) «орташалар»

39. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша индивидуализм, кәсібилік, дербестік, ортаға тез бейімделгіш сапалары жоталы дамыған студент типі:

- A) «эмигранттар»
- B) **«іскерлер»**
- C) «дәстүрді ұстанушылар»
- D) «үлгілілер»
- E) «орташалар»

40. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша оптимизм, индивидуализм, жаңа жағдайға тез бейімделгіш, шет тілдерін меңгеруге ұмтылатын сапалары жоталы дамыған студент типі:

- A) **«эмигранттар»**
- B) «іскерлер»
- C) «дәстүрді ұстанушылар»
- D) «үлгілілер»
- E) «орташалар»

41. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша еңбекқорлық, кәсібилік, эрудиция, зиялылық, өзіне қатаң талап қою сапалары ерекше жоғары дамыған студент типі:

- A) «эмигранттар»
- B) «іскерлер»
- C) **«дәстүрді ұстанушылар»**
- D) «үлгілілер»
- E) «орташалар»

42. Психология ғылымдарында үздік оқитын студенттер типін атайды:

- A) **«жан-жақты»**
- B) «іскер»
- C) «эмигрант»
- D) тұрмыс тіршілікке бағытталған
- E) «белсенді»

43. Психология ғылымдарында үздік оқитын студенттер типін атайды:

- A) «іскер»
- B) **«кәсіпқой»**
- C) «эмигрант»
- D) «белсенді»
- E) тұрмыс-тіршілікке бағытталған

91. Психология ғылымдарында үздік оқитын студенттер типін атайды:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) **«әмбебап»**
- D) «белсенді»
- E) «өнерпаз»

44. Психология ғылымдарында ЖОО-дағы оқу жағдайына бейімделе алмаған студент типін атайды:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «әмбебап»
- D) **«орташа»**
- E) «озат»

45. Психология ғылымдарында оқу материалын қабылдауға және қисынды түрде баяндауға қабілеті жеткіліксіз студент типін атайды:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «әмбебап»
- D) **«орташа»**
- E) «озат»

46. Психология ғылымдарында мамандық таңдауда қате ұстаным танытып, ЖОО-на түскен студент типін атайды:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «әмбебап»
- D) **«орташа»**
- E) «озат»

47. Психология ғылымдарында оқуға ынтасыз студент типін атайды:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «әмбебап»
- D) **«орташа»**
- E) «озат»

48. Психология ғылымдарында тек сессия кезінде белсенділік танытатын студент типін атайды:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «әмбебап»
- D) **«орташа»**
- E) «озат»

49. Психология ғылымдарында ЖОО-да еңбекқорлық танытуға емес, жастық шақтың қызығын көруге келген студент типін атайды:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «әмбебап»
- D) **«орташа»**
- E) «озат»

50. В. Т. Лисовский пікірі бойынша студентті толық сипаттайтын бағдарлар:

- A) **оқуға, ғылымға, мамандыққа**
- B) оқуға, мамандыққа
- C) ғылымға, оқуға
- D) мамандыққа, ғылымға
- E) мамандыққа, өнерге

51. В. Т. Лисовский пікірі бойынша студентті толық сипаттайтын бағдарлар:

- A) оқуға, ғылымға, мамандыққа
- B) қоғамдық-саяси іс-әрекетке
- C) мәдениетке
- D) ұжымға
- E) **жауаптардың бәрі дұрыс**

52. В.Т. Лисовский пікірі бойынша өте жақсы оқитын, ғылыми және қоғам жұмыстарына белсенді қатысатын мәдениетті, беделді, өнер мен әдебиетті бағалай алатын, спортпен айналысатын, әдепті студент типін атайды:

- A) «белсенді»
- B) «өнерпаз»
- C) «табанды»
- D) **«үйлесімді»**
- E) «академик»

53. В. Т. Лисовский пікірі бойынша мамандықты жауапкершілікпен таңдаған, жақсы оқитын, қоғамдық жұмыстарға қатысатын ғылыми зерттеу жүргізуге бағдарланбаған, практикалық іс-әрекетке қызығатын студент типін атайды:

- A) «академик»
- B) **«кәсіпқой»**
- C) «өнер сүйгіш»
- D) «белсенді»
- E) «табанды»

54. В. Т. Лисовский пікірі бойынша көп уақытын, күш-қайратын ғылыми зерттеу жұмысына арнайтын студент типін атайды:

- A) **«академик»**
- B) «кәсіпқой»
- C) «өнер сүйгіш»
- D) «белсенді»
- E) «табанды»

55. В. Т. Лисовский пікірі бойынша қоғамдық жұмыстарға қатысуды маңызды деп санайтын, оқу мен ғылыми зерттеу салаларын алғашқы орындарға қоймайтын студент типін атайды:

- A) «академик»
- B) «кәсіпқой»
- C) «өнер сүйгіш»
- D) **«белсенді»**
- E) «табанды»

56. В. Т. Лисовский пікірі бойынша эстетикалық талғамы, әдебиет пен өнер салаларына қатысты эрудициясы жоғары дамыған студент типін атайды:

- A) «академик»
- B) «кәсіпқой»
- C) **«өнер сүйгіш»**
- D) «белсенді»
- E) «табанды»

57. В. Т. Лисовский пікірі бойынша мамандықты дұрыс таңдамағанымен оқуды барынша тырысып, білім бағдарламасын меңгеруде күш-жігерін аямайтын студент типін атайды:

- A) «академик»
- B) «кәсіпқой»
- C) «өнер сүйгіш»
- D) «белсенді»
- E) **«табанды»**

58. В. Т. Лисовский пікірі бойынша «диплом алсам болды, кейін ешкімнен қалмай маман болып кетемін» деген қағидамен күш жұмсамайтын, бірақ жақсы оқуға тырысатын студент типін атайды:

- A) **«орташа»**
- B) «жалқау»
- C) «шығармашыл»
- D) «түңілген»
- E) «ақсүйек»

59. В. Т. Лисовский пікірі бойынша нашар оқитын, «шпаргалка» қолдана алатын, «жанталасып керегі жоқ» деген ұстаным танытатын студент типі:

- A) «орташа»
- B) **«жалқау»**
- C) «шығармашыл»
- D) «түңілген»
- E) «ақсүйек»

60. В. Т. Лисовский пікірі бойынша табандылық, ұқыптылық, орындаушылық таныта қоймағанымен, өзі қызығатын оқу, қоғам

жұмыстарында бірегейлікпен ерекшелене алатын, өзінше дербестікпен шешім қабылдайтын студент типі –

- A) «орташа»
- B) «жалқау»
- C) **«шығармашыл»**
- D) «түңілген»
- E) «ақсүйек»

61. Ең жақсы деген факультетте оқитын, көпшілік алдында паңданып, өз қатарластарымен салыстырғанда соңғы сән үлгісімен киінетін, көпшіліктің қолы жете бермейтін заттарға, мәртебеге, орынға ұмтылатын студент типі –

- A) «орташа»
- B) «жалқау»
- C) «шығармашыл»
- D) «түңілген»
- E) **«ақсүйек»**

62. В. Т. Лисовский пікірі бойынша қабілеті болғанымен, таңдаған мамандығына көңілі жатпайтын, өзін әр түрлі салада танытуға, жақсы оқуға тырысатын студент типі –

- A) «орташа»
- B) «жалқау»
- C) «шығармашыл»
- D) **«түңілген»**
- E) «ақсүйек»

63. Сабақтан қалмайтын, еңбекқорлығының арқасында өте жоғары нәтиже ала алатын, тәртіпті студент типі –

- A) **«жаттама озат»**
- B) «ақылды озат»
- C) «еңбекқор»
- D) «адасқан»
- E) «ермек іздеген»

64. Зияткерлігі жоғары, білімі терең, өзін көрсете алатын студент типі –

- A) «жаттама озат»
- B) **«ақылды озат»**

- C) «еңбекқор»
- D) «адасқан»
- E) «ермек іздеген»

65. Күндіз-түні оқитын, бірақ ақыл-ой іс-әрекетіне қабілеті жеткіліксіз студент типі –

- A) «жаттама озат»
- B) «ақылды озат»
- C) **«еңбекқор»**
- D) «адасқан»
- E) «ермек іздеген»

66. Диплом алуды көздеген, ата-ана кеңесімен оқуға түсіп, ЖОО-нда жүрген студент типі –

- A) «жаттама озат»
- B) «ақылды озат»
- C) «еңбекқор»
- D) **«адасқан»**
- E) «ермек іздеген»

67. «Елден қалмай оқу керек», «жұмыссыз бостан босқа бұзақылық жасап көше кезгенше» – деп ЖОО-нда жүрген студент типі –

- A) «жаттама озат»
- B) «ақылды озат»
- C) «еңбекқор»
- D) «адасқан»
- E) **«ермек іздеген»**

68. Студенттерді түсінетін, оларды сыйлай алатын, пікірталас-тан қашпайтын, жоғары зияткерлік пен кәсіпқойлық танытатын оқытушының типі –

- A) **«мәңгі студент»**
- B) «бұрынғы теңізші»
- C) «робот»
- D) «енжар»
- E) «стандарт оқытушы»

69. Әскери тәртіп орнатуға тырысатын, «құлдықты» бағалайтын, өз айтқандарын тапжылтпай орындауды талап ететін, әкімшілік жазаны қолданатын, студенттердің зияткерлігі мен ақыл-ойын есепке алмайтын оқытушы типі –

- A) «мәңгі студент»
- B) **«бұрынғы теңізші»**
- C) «робот»
- D) «енжар»
- E) «стандарт оқытушы»

70. Өзінің сабағын өткізу міндетін орындаумен шектелетін, студенттердің тұлғалық ерекшеліктеріне, жеке бас мәселелеріне мән бермейтін оқытушы типі –

- A) «мәңгі студент»
- B) «бұрынғы теңізші»
- C) «робот»
- D) **«енжар»**
- E) «стандарт оқытушы»

71. Өз пәнін білетін, қызметін талапқа сай атқаратын, қарым-қатынас жасауға тұйық, қырсық, тәкаппар, өзімшіл оқытушы типі –

- A) «мәңгі студент»
- B) «бұрынғы теңізші»
- C) «робот»
- D) «енжар»
- E) **«стандарт оқытушы»**

72. Идеалды студенттің ең басты қасиеті:

- A) тәртіптілік
- B) ашықтық
- C) орындаушылық
- D) **субъектілік**
- E) бауырмалдық

73. Студент субъектілігі танылады:

- A) тәртіпті қатаң сақтаудан
- B) тапсырманы дер кезінде орындаудан
- C) **дербес түрде оқудағы, тыныс-тіршіліктегі қайшылықтарды шеше алудан**

- D) өжет қылықтан
- E) шығармашылықтан

74. Студент субъектілігін дамытатын негізгі шарт:

- A) оқытушының қатаң талабы
- B) **студенттің дербес шешім қабылдауға психологиялық**

даярлығы

- C) студенттің «тіл алғыштығы»
- D) оқытушының мейірімді қатынасы
- E) қоғамдық білім саласындағы гуманистік парадигма

75. Идеалды оқытушының ең басты қасиеті:

- A) **студентті түсіне алу**
- B) талап қоя білу
- C) қақтығысқа жол бермеу
- D) мейірім таныту
- E) сәнді киіне алу, жоғары талғам

76. Идеалды оқытушының ерекше қасиеті:

- A) өз пәнін терең білу
- B) әділдік
- C) студентті құрметтей алу
- D) студентпен қарым-қатынаста белсенділік таныту
- E) **жауаптардың бәрі дұрыс**

77. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша идеалды оқытушының ерекшелігін көрсетеді:

- A) жан-жақты білім
- B) ғылыми зерттеудегі құзіреттілік
- C) тәуелсіз пікір, қылық таныта алу
- D) психологиялық мәдениет
- E) **жауаптардың бәрі дұрыс**

78. Жоғары мектеп психологиясындағы белгілі эксперимент нәтижесі бойынша студенттер (М. В. Ломоносов атындағы ММУ) оқытушыларды қай типпен анықтаған:

- A) **«енжар»**
- B) «іскер»

- C) «эмигрант»
- D) «озат»
- E) «орташа»

79. Жоғары мектеп психологиясындағы белгілі эксперимент нәтижесі бойынша студенттер (М. В. Ломоносов атындағы ММУ) оқытушыларды қай типпен анықтаған:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) **«робот»**
- D) «озат»
- E) «орташа»

80. Жоғары мектеп психологиясындағы белгілі эксперимент нәтижесі бойынша студенттер (М. В. Ломоносов атындағы ММУ) оқытушыларды қай типпен анықтаған:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «озат»
- D) **«гурман»**
- E) «ақсүйек»

81. Жоғары мектеп психологиясындағы белгілі эксперимент нәтижесі бойынша студенттер (М.В. Ломоносов атындағы ММУ) оқытушыларды қай типпен анықтаған:

- A) «іскер»
- B) «эмигрант»
- C) «озат»
- D) «ақсүйек»
- E) **«дос»**

82. Студенттердің жетекші іс-әрекеті:

- A) оқу іс-әрекеті
- B) кәсіби іс-әрекет
- C) **оқу-кәсібі іс-әрекет**
- D) ғылыми іс-әрекет
- E) оқу мен зерттеу іс-әрекеті

83. Студенттердің оқудағы табыстылығын қамтамасыз ететін психикалық қасиет:

- A) **оқуға бейімділік**
- B) моральдік тұрақтылық
- C) ұқыптылық
- D) елгезектік
- E) ашықтық.

84. Студенттердің оқуға бейімділігі оның ...

- A) тұлғалық ерекшелігі
- B) зияткерлік әлеуеті
- C) моральдік қасиеті
- D) адамгершілік және еріктік сапасы
- E) **тұлғалық ерекшелігі және зияткерлік әлеуеті**

85. Студенттердің оқу мотиві –

- A) білім алуға бағыттылық
- B) мамандықты игеруге бағыттылық
- C) диплом алуға бағыттылық
- D) құзіретті маман атануға бағыттылық
- E) **жауаптардың бәрі дұрыс**

86. Студенттердің тұлға ретінде дамуының маңызды шарты:

- A) **оқуға тұрақты қызығушылық**
- B) оқытушылардың мейірімділігі;
- C) ЖОО-ның беделі
- D) ата-ананың қолдауы
- E) студенттік топтың ұйымшылдығы

87. Студенттердің түсініктер, идеялар, сенімдер, көзқарастар жүйесі:

- A) сезім болады
- B) мотивация болады
- C) **дүниетаным болады**
- D) ерік сапалары болады
- E) темперамент болады

88. Студенттердің іс-әрекеті мен дамуында аса маңызды орынға ие болатын көзқарастар, ұстанымдар жүйесі:

- A) сезім
- B) мотивация
- C) ерік
- D) темперамент
- E) **дүниетаным**

89. Студенттердің іс-әрекеті мен мінез-құлқындағы динамикалық ерекшеліктерді анықтайды:

- A) сезім
- B) мотивация
- C) ерік
- D) **темперамент**
- E) дүниетаным

90. Студенттердің байқампаздығы, ақыл-ойы, ақыл икемділігі топтасады:

- A) **зияткерлік сапалар ретінде**
- B) эмоциялық ерекшеліктер ретінде
- C) ерік сапалары ретінде
- D) адамгершілік қасиеттер ретінде
- E) елжандылық қасиеттер ретінде

91. Студенттердің сенімділігі, сергектігі, жайдары болуы топтасады:

- A) зияткерлік сапалар ретінде
- B) **эмоциялық ерекшеліктер ретінде**
- C) ерік сапалары ретінде
- D) адамгершілік қасиеттер ретінде
- E) елжандылық қасиеттер ретінде

92. Студенттердің мақсаткерлігі, бастамашылығы, батылдығы, табандылығы топтасады:

- A) зияткерлік сапалар ретінде
- B) эмоциялық ерекшеліктер ретінде
- C) **ерік сапалары ретінде**
- D) адамгершілік қасиеттер ретінде
- E) елжандылық қасиеттер ретінде

93. Студенттердің парыз сезімі, адалдығы, мейірімділігі топта-сады:

- A) зияткерлік сапалар ретінде
- B) эмоциялық ерекшеліктер ретінде
- C) ерік сапалары ретінде
- D) **адамгершілік қасиеттер ретінде**
- E) елжандылық қасиеттер ретінде

94. Студенттердің оқу үлгеріміне олардың дене бітімі әсер етеді:

- A) тікелей
- B) **жанама**
- C) әсері жоқ
- D) әсері психология ғылымында толық зерттелмеген
- E) жауаптардың бәрі дұрыс

95. Студенттерге жуымайтын, өз білгеніне масаттанып, студенттермен тұлғааралық өзара қатынастарды қажетсінбейтін диктатор оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «**Монблан**»
- B) «Қытай қабырғасы»
- C) «Локатор»
- D) «Құр»
- E) «Гамлет»

96. Студенттермен қарым-қатынасқа тосқауыл қоятын, сабақта диалогты құрмайтын, студенттерді менсінбейтін оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «Монблан»
- B) «**Қытай қабырғасы**»
- C) «Локатор»
- D) «Құр»
- E) «Гамлет»

97. Студенттерді таңдап, өзара қатынас орнататын, оларды бөліп-жарып таңдап, байланыс жасайтын оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «Монблан»
- B) «Қытай қабырғасы»

- C) «Локатор»
- D) «Құр»
- E) «Гамлет»

98. Өз әлемінде, өзімен өзі жүретін; басқаларға құлақ аспайтын, монологты сөйлейтін оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «Монблан»
- B) «Қытай қабырғасы»
- C) «Локатор»
- D) «Құр»
- E) «Гамлет»

99. Өзінің қалай қабылдайтынына, іс-әрекетінің дұрыстығына, студенттердің өзіне деген қатынасына ерекше көңіл аударатын оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «Монблан»
- B) «Қытай қабырғасы»
- C) «Локатор»
- D) «Құр»
- E) «Гамлет»

100. Студенттермен қарым-қатынасты оқу бағдарламасын қатаң ұстанумен байланыстыратын, олардың психологиялық ерекшеліктерін ескере қоймайтын оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «Робот»
- B) «Мен-өзім»
- C) «Одақ»
- D) «Монблан»
- E) «Құр»

101. Оқу-тәрбие процесінде өзін басшы да бастамашы ретіндегі жалғыз тұлға көретін оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «Робот»
- B) «Мен-өзім»
- C) «Одақ»

- D) «Монблан»
- E) «Құр»

102. Студенттермен диалог негізінде қарым-қатынас жасайтын, достық сипатпен жанашыр бола алатын оқытушының психологиялық ғылымдардағы типтік аталуы:

- A) «Робот»
- B) «Мен-өзім»
- C) «**Одақ**»
- D) «Монблан»
- E) «Құр»

103. Оқытушы мен студенттердің пән аясында білім беру мазмұны мен осы білімнің практикалық маңызына байланысты педагогикалық өзара әрекеттестігі психология ғылымдарындағы аталуы:

- A) **конструктивті**
- B) ұйымдастырушы
- C) коммуникациялық-қолдаушы
- D) ақпараттық білім беруші
- E) эмоциялық-түзетуші

104. Оқытушы мен студенттердің бірлескен іс-әрекет құру мен оқу-тәрбие ісіне жауапты болуының психология ғылымдарындағы аталуы:

- A) конструктивті
- B) **ұйымдастырушы**
- C) коммуникациялық-қолдаушы
- D) ақпараттық білім беруші
- E) эмоциялық-түзетуші

105. Оқытушы мен студенттердің педагогикалық ынтымақтастық құру мақсатында өзара көмек беруінің психология ғылымдарындағы аталуы:

- A) конструктивті
- B) ұйымдастырушы
- C) **коммуникациялық-қолдаушы**
- D) ақпараттық білім беруші
- E) эмоциялық-түзетуші

106. Оқытушының студенттің оқу пәнін практикамен байланыстыруы, материалды толық беруі үшін жүзеге асыратын өзара әрекеттестігінің психология ғылымдарындағы аталуы:

- A) конструктивті
- B) ұйымдастырушы
- C) коммуникациялық-қолдаушы
- D) **ақпараттық білім беруші**
- E) эмоциялық-түзетуші

107. Оқытушы мен студенттердің тең ұстанымдағы қарым-қатынасы; табысты оқуға, көтеріңкі көңіл-күйге себепкер болатын оқытушы ықпалының психология ғылымдарындағы аталуы:

- A) конструктивті
- B) ұйымдастырушы
- C) коммуникациялық-қолдаушы
- D) ақпараттық білім беруші
- E) **эмоциялық-түзетуші**

108. Оқытушы мен студенттердің оқу нәтижесін бірлесіп қорытындылаудағы өзара әрекеттестігі психология ғылымдарындағы аталуы:

- A) конструктивті
- B) **бақылап, бағалаушы**
- C) ұйымдастырушы
- D) ақпараттық білім беруші
- E) эмоциялық-түзетуші

109. Студент психологиясын зерттеуде қолданылатын, төмен ұйымдасқан психодиагностикалық әдіс:

- A) **бақылау**
- B) тест
- C) сұрақнама
- D) сауалнама
- E) проективті әдіс

110. Студенттің мамандыққа қатынасы –

- A) оқуға ниет
- B) оқуды қажетсіну
- C) **кәсіби бағыттылық**

- D) оқу мотивациясы
- E) тұлғалық ерекшелік

111. Студенттің оқу процесінде мақсатқа жетудің психологиялық құралы –

- A) адамгершілік қасиеттер
- B) іскерлік қасиеттер
- C) эмоциялық орнықтылық
- D) **оқу мотивациясы**
- E) материалдық дүниеге құндылық ретіндегі қатынас

112. Студенттердің жоғары құзіретті маман болу ұмтылысын анықтайды:

- A) **кәсіби мотивтер**
- B) танымдық мотивтер
- C) әлеуметтік мотивтер
- D) утилитарлы мотивтер
- E) прагматикалық мотивтер

113. Оқу процесінде студенттердің зияткерлік қажеттіліктерін қанағаттандырады:

- A) кәсіби мотивтер
- B) **танымдық мотивтер**
- C) әлеуметтік мотивтер
- D) утилитарлы мотивтер
- E) прагматикалық мотивтер

114. Студенттердің әлеуметтік құптауға ұмтылысы мен «сөзге қалудан» қашуын анықтайтын мотивтер –

- A) кәсіби мотивтер
- B) танымдық мотивтер
- C) **әлеуметтік мотивтер**
- D) утилитарлы мотивтер
- E) прагматикалық мотивтер

115. Студенттердің стипендия алуға, жатақханадан қолайлы орынды иемденуге ұмтылысын анықтайды:

- A) кәсіби мотивтер
- B) танымдық мотивтер

- С) әлеуметтік мотивтер
- D) утилитарлы мотивтер**
- Е) прагматикалық мотивтер

116. ЖОО-дағы оқыту психологиясын тұжырымдаған қазақстандық психолог-ғалым:

- А) Қ. Ж. Жарықбаев
- В) Ж. Ы. Намазбаева
- С) Х. Т. Шеръязданова
- D) С. М. Жақыпов**
- Е) А. М. Ким

117. Болашақ педагог-психологтерді ЖОО-да дайындаудың психологиялық-педагогикалық негіздерін кәсіби педагогикалық қарым-қатынас арқылы дәйектеген қазақстандық психолог-ғалым:

- А) Қ. Ж. Жарықбаев
- В) Ж. Ы. Намазбаева
- С) Х. Т. Шеръязданова**
- D) С. М. Жақыпов
- Е) А. М. Ким

118. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау концепциясын тұжырымдаған қазақстандық психолог-ғалым:

- А) О. С. Сангилбаев
- В) А. Р. Ерментаева**
- С) М. Қ. Бапаева
- D) А. Т. Ақажанова
- Е) Н. С. Ақтаева

119. Студенттердің зейін процесін зерттеуші қазақстандық психолог-ғалым:

- А) О. С. Сангилбаев**
- В) А. Р. Ерментаева
- С) М. Қ. Бапаева
- D) А. Т. Ақажанова
- Е) Н. С. Ақтаева

120. Ж. Аймауытовтың «Психология» атты еңбегін қазақ әліпбиімен жариялаған қазақстандық психолог-ғалым:

- А) О. С. Сангилбаев
- В) А. Р. Ерментаева
- С) М. Қ. Бапаева
- Д) **А. Т. Ақажанова**
- Е) Н. С. Ақтаева

121. Оқытушының студенттермен бірлескен өнімді іс-әрекеті туралы және студенттердің өзара бірлескен өнімді іс-әрекеті туралы концепцияның авторы:

- А) С. Д. Смирнов
- В) М. И. Дьяченко
- С) **В. Я. Ляудис**
- Д) Н. Ф. Талызина
- Е) П. Я. Гальперин

122. Ақыл-ой әрекетін сатылай қалыптастыру концепциясының авторы:

- А) Л. С. Выготский
- В) **П. Я. Гальперин**
- С) А. Н. Леонтьев
- Д) Н. Ф. Талызина
- Е) К. Роджерс

123. Тұлғаның әлеуметтік тәжірибені меңгеру барысы мен нәтижесі, одан кейін қарым-қатынас пен іс-әрекет арқылы қайта жаңғырту процесі –

- А) оқу
- В) **әлеуметтену**
- С) оқыту
- Д) дамыту
- Е) ағарту

124. Студенттердің жас ерекшелігін, өмір тәжірибесін, білім деңгейін есепке алып, тәрбиелеу процесінің психологиялық жағынан әлдеқайда дұрыс жолы:

- А) оқытушының идеалды педагог болуы

В) тікелей педагогикалық ықпал арқылы тәртіпті түзету, қайта тәрбиелеу, қатаң қадағалау

С) **студенттердің өзін-өзі дамытуына жағдай жасау**

Д) студенттердің дұрыс дос, жолдас таңдауына көмек беру

Е) тәрбие мәселесі өзекті болмауы керек

125. Жастардың әлеуметтік мәселелерге, саяси жағдайларға, салт-дәстүрге енжарлығы, салғырттығы –

А) конформизм

В) **нарциссизм мәдениеті**

С) толеранттылық

Д) ригидтілік

Е) альтруизм

126. Университет жастардың бойында қоғамдық прогреске, әділетті қоғам құруға қажетті қасиеттерді дамытуға көмек беруі тиіс деген пікір авторы:

А) **Л. Кольберг**

В) Ф. Кумбс

С) Ч. Рейс

Д) Дж. Анкс

Е) Т. Роздан

127. Жастарды адамгершілікке тәрбиелеуде мораль тақырыбы бойынша дискуссия әдісі тиімді болады деп санаған автор:

А) Г. Нинв

В) Дж. Вильсон

С) **Л. Кольберг**

Д) Х. Лэш

Е) Ф. Кармел

128. ЖОО-да контекстік оқыту концепциясын тұжырымдаған ғалым:

А) **А. А. Вербицкий**

В) П. Я. Гальперин

С) В. В. Антонов

Д) Г. И. Вяткин

Е) Л. М. Митина

129. Студенттің топ талабына бағынбай, көпшілікке қарсы шығып, қырсықтық таныту ерекшелігі –

- A) конформизм
- B) **нонконформизм**
- C) әлеуметтік ингибиция
- D) әлеуметтік фасилитация
- E) толеранттылық

130. Студенттің топтағы басқалардың ықпалымен әрекет етуі, топтан бағынышты болуы, топтан тәуелділігі –

- A) **конформизм**
- B) нонконформизм
- C) әлеуметтік ингибиция
- D) әлеуметтік фасилитация
- E) толеранттылық

131. Студенттің топ ішінде, басқалардың алдында іс-әрекетінің жеңілдеуі, қуатының арту құбылысы –

- A) конформизм
- B) нонконформизм
- C) әлеуметтік ингибиция
- D) **әлеуметтік фасилитация**
- E) толеранттылық

132. Студенттің топта, басқа адамдар алдында мінез-құлқының, жүріс-тұрысының, іс-әрекетінің тежелуі, әдеттегі жағдайдан төмендеуі, абдырау құбылысы –

- A) конформизм
- B) нонконформизм
- C) **әлеуметтік ингибиция**
- D) әлеуметтік фасилитация
- E) толеранттылық

133. Студенттің топтағы басқалардың ықпалымен тәуекел етуге шешім қабылдауының себебі:

- A) унификациялану арқылы
- B) бағынышты болу нәтижесінде
- C) **экстремизациялану арқылы**

- D) басқаларға ықпал етуге бағдарлану нәтижесінде
- E) жауаптардың бәрі дұрыс

134. Студент психикасына оның білім алуы, дағды мен икемділіктерді дамытуы үшін ықпал ететін жетекші процесс –

- A) тәрбиелеу
- B) **оқыту**
- C) дамыту
- D) жетілдіру
- E) әлеуметтендіру

135. Студенттік зияткерлік, кәсіби қасиеттер мен ғылыми дүниетанымын дамытушы жетекші процесс –

- A) тәрбиелеу
- B) **оқыту**
- C) дамыту
- D) жетілдіру
- E) әлеуметтендіру

136. Ақыл-ойдың қалыптасуын бағдарлаушы әрекеттер негізінде тұжырымдаған ғалым:

- A) **П. Я. Гальперин**
- B) Н. Ф. Тальзина
- C) Г. В. Габай
- D) С. М. Жақыпов
- E) М. М. Мұқанов

137. Кәсіби дайындау жүйесінде студенттердің негізгі іс-әрекеті болып табылады:

- A) **оқу**
- B) оқыту
- C) тәрбиелеу
- D) дамыту
- E) жетілдіру

138. Студенттің психологиялық жаңа құрылымдарының пайда болып, дамуында маңызды рөл атқаратын процесс:

- A) экстериоризация
- B) **интериоризация**

- С) тәрбиелеу
- Д) дамыту
- Е) оқыту

139. Оқу іс-әрекетін меңгеру арқылы адам білім мен икемділіктерді дамытумен қатар, оқуға қабілеттілікті жетілдіре түсетінін тұжырымдаған ғалым:

- А) Н. Ф. Талызина
- В) А. В. Петровский
- С) **В. В. Давыдов**
- Д) Б. Ф. Ломов
- Е) Д. Б. Эльконин

140. Дамыта оқыту идеясы білімнің ... қамтамасыз етеді

- А) дербестен жалпыға өрлеуін
- В) **жалпыдан дербеске өтуін**
- С) нақтыдан абстракцияға айналуын
- Д) А, В және С
- Е) дұрыс жауап жоқ

141. Дамыта оқыту идеясы білімнің ... қамтамасыз етеді

- А) дербестен жалпыға өрлеуін
- В) нақтыдан абстракцияға айналуын
- С) **абстракциядан нақтыға өтуін**
- Д) А және В
- Е) дұрыс жауап жоқ

142. В. В. Давыдовтың концепциясында оқу іс-әрекетінің басты нәтижесі:

- А) кәсіби даярлық
- В) тұлғалық қасиеттер
- С) кәсіби сана
- Д) **теориялық сана мен ойлау**
- Е) практикалық дағды мен икемділік

143. «Оқу әрекеті – субъектінің өзін-өзі өзгертуі, өзін-өзі дамытуы; білімі, дағдысы, икемділіктің меңгерілмеген кезіне өту процесі» деген ұстаным авторы:

- А) **И. И. Ильясов**
- В) В. В. Давыдов

- С) В. Я. Ляудис
- Д) П. Я. Гальперин
- Е) М. Н. Скаткин

144. В. Я. Ляудис пікірі бойынша бірлескен өнімді іс-әрекет пайда болады:

- А) студенттік топ ұйымшыл болса
- В) оқытушы құзіретті болса
- С) **шығармашылықты қажет ететін міндеттерді бірлесіп шешкенде**
- Д) студенттің жеке-даралығы жоғары дамыған болса
- Е) жалпы мағыналық қор түзілсе

145. Оқу процесінде тұлға дамуын талдаудың бірлігі В. Я. Ляудис теориясы бойынша:

- А) студент әрекеті
- В) студент шығармашылығы
- С) оқытушы құзіреттілігі
- Д) **бірлескен өнімді іс-әрекет**
- Е) бірлескен диалогтық-танымдық іс-әрекет

146. С. М. Жақыпов концепциясы бойынша студенттерді оқыту тиімділігін анықтайды:

- А) студент әрекеті
- В) студент шығармашылығы
- С) оқытушы құзіреттілігі
- Д) бірлескен өнімді іс-әрекет
- Е) **бірлескен диалогтық-танымдық іс-әрекет**

147. Оқыту әрекетінің бағдарлаушы, орындаушы және бақылап-түзетуші бөліктерін қалыптастыру қажеттілігін тұжырымдаған ғалым:

- А) **П. Я. Гальперин**
- В) В. В. Давыдов
- С) Б. Г. Ананьев
- Д) Л. С. Выготский
- Е) М. И. Махмутов

148. П. Я. Гальперин теориясы бойынша ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясында

- A) 5 негізгі сатылары бар
- B) **2 алдын-ала орындалатын және 4 негізгі сатылар бар**
- C) 4 алдын-ала орындалатын және 2 негізгі сатылары бар
- D) 3 негізгі сатылар бар
- E) 6 негізгі сатылар бар

149. П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясында 1-ші саты:

- A) **мотивациялық**
- B) бағдарлаушы
- C) материалдық
- D) сыртқы сөйлеу
- E) іштей сөйлеу

150. П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясында 2-ші саты:

- A) мотивациялық
- B) **бағдарлаушы**
- C) материалдық
- D) сыртқы сөйлеу
- E) іштей сөйлеу

151. П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясында 3-ші саты:

- A) мотивациялық
- B) бағдарлаушы
- C) **материалдық**
- D) сыртқы сөйлеу
- E) іштей сөйлеу

152. П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясында 4-ші саты:

- A) мотивациялық
- B) бағдарлаушы
- C) материалдық
- D) **сыртқы сөйлеу**
- E) іштей сөйлеу

153. П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясында 5-ші саты:

- A) мотивациялық
- B) бағдарлаушы
- C) материалдық
- D) сыртқы сөйлеу
- E) **іштей сөйлеу**

154. П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясында 6-шы саты:

- A) **ақыл-ойды немесе дағдыны автоматтандыру**
- B) мотивациялық
- C) бағдарлаушы
- D) сыртқы сөйлеу
- E) іштей сөйлеу

155. Студентте берілген тақырыпты оқуға деген қажеттіліктің пайда болуы П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру концепциясындағы қай салаға сәйкес келеді?

- A) ақыл-ой немесе дағдыны автоматтандыру
- B) **мотивациялық**
- C) бағдарлаушы
- D) сыртқы сөйлеу
- E) іштей сөйлеу

156. Арнайы таңдалып алынған тапсырмаларға бағдарлана отырып, студенттің жаңа тақырыпты меңгеру мүмкіндігі П. Я. Гальперин теориясы бойынша ақыл-ой әрекетін қалыптастырудың қай сатысында болады?

- A) ақыл-ой немесе дағдыны автоматтандыру
- B) мотивациялық
- C) **бағдарлаушы**
- D) сыртқы сөйлеу
- E) іштей сөйлеу

157. Студенттердің көрнекі құралдар арқылы әрекет мазмұнын меңгеруі, оқытушының әрекет құрамындағы әр операцияны бақы-

лай алуы П. Я. Гальперин теориясы бойынша ақыл-ой әрекетін қалыптастырудың қай сатысы?

- A) мотивациялық
- B) бағдарлаушы
- C) **материалдық және заттанған**
- D) сыртқы сөйлеу
- E) іштей сөйлеу

158. П. Я. Гальперин теориясы бойынша ақыл-ой әрекетін қалыптастырудың қай сатысында студенттер әрекеттің әр элементін ауызша немесе жазбаша түрде орындайды?

- A) мотивациялық
- B) бағдарлаушы
- C) материалдық және заттанған
- D) **сыртқы сөйлеу**
- E) іштей сөйлеу

159. Студенттердің әрекетті жылдам, қысқаша түрде дыбыссыз орындауы П. Я. Гальперин теориясы бойынша ақыл-ой әрекетін қалыптастырудың қай сатысы?

- A) мотивациялық
- B) бағдарлаушы
- C) материалдық және заттанған
- D) сыртқы сөйлеу
- E) **іштей сөйлеу**

160. П. Я. Гальперин пікірінше, ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру білім алушының қандай ойлау түрін дамытады?

- A) теориялық ойлау
- B) **жүйелі ойлау**
- C) конвергентті ойлау
- D) дивергентті ойлау
- E) нақты-әрекеттік ойлау

161. П. Я. Гальперин пікірінше, ақыл-ой әрекетін сатылы қалыптастыру білім алушының қандай ойлау түрін тәрбиелейді?

- A) **«тәртiппен ойлау»**
- B) теориялық ойлау

- С) абстрактілік ойлау
- Д) логикалық ойлау
- Е) сыни ойлау

162. П. Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру теориясы негізделген:

- А) экстериоризация процесіне
- В) **интериоризация процесіне**
- С) педагогикалық қарым-қатынасқа
- Д) педагогикалық құзіретке
- Е) рефлексия стратегиясына

163. Оқытушы студентпен тек іскерлік тұрғысынан қарым-қатынас орнатып, оның белсенділігін, дербестігін, бастамашылығын шектейтін қарым-қатынас стилі:

- А) **өктем / авторитарлық**
- В) демократиялық
- С) енжар / либералдық
- Д) А, В және С
- Е) В және С

164. Оқытушының енжар, «жан қинамай қызмет етіп», студенттермен қарым-қатынас жасау стилі:

- А) авторитарлық
- В) демократиялық
- С) **енжар / либералдық**
- Д) А, В және С
- Е) В және С

165. Студенттердің жеке-даралығын ескеретін, оларды объективті бағалайтын оқытушының қарым-қатынас стилі:

- А) авторитарлық
- В) **демократиялық**
- С) либералдық
- Д) А, В және С
- Е) В және С

166. «Оқыту – басқару процесі» – деп, педагогтің субъектілігін оқу-тәрбиенің негізі ретінде қарастыратын ғалым:

- A) **Н. Ф. Талызина**
- B) И. А. Зимняя
- C) Л. И. Рувинский
- D) А. А. Реан
- E) Я. Л. Колominский

167. ЖОО-дағы оқытушыларды 1) педагогикалық бағыттылығы басым; 2) зерттеушілік бағыттылығы басым; 3) педагогикалық және зерттеушілік бағыттылығы бірдей деп, 3 топқа жіктеген ғалым:

- A) Н. С. Ақтаева
- B) Х. Т. Шеръязданова
- C) **А. В. Барабанщиков**
- D) Л. М. Митина
- E) И. А. Зимняя

168. Ю. Н. Кулюкин, Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик пікірлері бойынша педагогикалық іс-әрекеттің ең маңызды сипаттамасы –

- A) **шығармашылық ұстаным**
- B) зерттеушілік ұстаным
- C) адамгершілік ұстаным
- D) жеке-даралық ұстаным
- E) педагогикалық әдепті ұстану

169. Оқытушының педагогикалық іс-әрекетін құрайтын бөліктер:

- A) гностикалық, коммуникациялық, ұйымдастырушы
- B) конструктивті, ұйымдастырушы, гностикалық
- C) гностикалық, ұйымдастырушы
- D) **гностикалық, конструктивті, ұйымдастырушы, коммуникациялық**
- E) конструктивті, коммуникациялық

170. Оқытушының білімі мен икемділіктері педагогикалық іс-әрекеттің қай бөлігіне кіреді?

- A) **гностикалық**
- B) коммуникациялық

- С) конструктивті
- D) ұйымдастырушы
- E) технологиялық

171. Оқытушының өзінің және студенттердің іс-әрекетін реттеуге қабілеттілігі педагогикалық іс-әрекеттің қай бөлігі?

- A) гностикалық
- B) коммуникациялық
- C) конструктивті
- D) **ұйымдастырушы**
- E) технологиялық

172. Оқытушының студенттермен бірлескен іс-әрекетті құруға қабілеттілігі педагогикалық іс-әрекеттің қай бөлігі?

- A) гностикалық
- B) **коммуникациялық**
- C) конструктивті
- D) ұйымдастырушы
- E) технологиялық

173. Оқытушының оқу-тәрбие процесін ойша модельдеп, жобалауға қабілеттілігі педагогикалық іс-әрекеттің қай бөлігіне кіреді?

- A) гностикалық
- B) коммуникациялық
- C) **конструктивті**
- D) ұйымдастырушы
- E) технологиялық

174. Н. В. Бордовская, А. А. Реан пікірлері бойынша қарым-қатынастың жоғары деңгейіндегі оқытушы әсері:

- A) **ұйымдастырушы**
- B) тәртіпті реттеуші
- C) қақтығыстың алдын-алушы
- D) үлгерімді жақсартушы
- E) көмектесуші

175. Х. Т. Шеръязданова, А. Р. Ерментаева, М. Қ. Бапаева пікірлері бойынша педагогикалық қарым-қатынастың тиімділігі байланысты:

- A) оқытушының жұмыс өтіліне
- B) студенттердің кәсіби даярлығының сапасына
- C) студенттердің адамгершілік қасиеттерінің даму деңгейіне
- D) **қарым-қатынас жасаушылардың психологиялық біліміне, мәдениетіне**
- E) педагогикалық талап деңгейінде жұмыс істеуіне

176. Қазақ тіліндегі (араб әріптерімен жазылған) психология бойынша тұңғыш оқулықты жазған:

- A) М. Жұмабаев
- B) **Ж. Аймауытов**
- C) А. Темірбеков және С. Балаубаев
- D) Қ. Әлімқұлов
- E) Қ. Жарықбаев

177. Педагогтің қандай стилі арқылы студенттердің адамгершілік құндылықтарын дамыту ықтималдығы жоғары болады?

- A) либеральді босаң
- B) **демократиялық**
- C) авторитарлық
- D) қоғамдық-даралық
- E) дұрыс жауап жоқ

178. Студент субъектілігі –

- A) индивидтік қасиет
- B) темпераментке байланысты
- C) қабілетке байланысты
- D) **тұлғалық қасиет**
- E) мінез бітісі

179. Студенттің биологиялық мінездемесіне жатады:

- A) психикалық күйі мен қабілеті, қоғамдағы орны, дене бітімі
- B) **жоғары жүйке қызметі, талдағыштар жүйесі, инстинктер, физикалық күші**

- С) мінезі, көзі, бойы, ұлты, темпераменті, рефлексдер, бет әлпеті, көзі, бойы т.с.с. дене бітімі
- Д) физикалық күші, дене бітімі, ерік-жігері, темперамент
- Е) жоғары жүйке қызметі, инстинктер, дене бітімі, тұлғаның күйі мен қабілеті

180. Студенттердің психологиялық күзіреттілігі аңғарылады:

- А) өз мәселесін өзінің психологиялық жолмен шеше алуға әлеуетті болуынан
- В) талғамынан
- С) психология курстары бойынша алған жоғары балдарынан
- Д) қимыл-қозғалысынан
- Е) сөйлеген сөздерінен

181. Студенттердің психологиялық сауат меңгеруіне негіз болады:

- А) студенттерге психология пәні бойынша білім беру
- В) студенттерге психологиялық қолдау көрсету
- С) дәрісханадан тыс психологиялық шаралар
- Д) студенттерге психологиялық демеу көрсету
- Е) жауаптардың барлығы дұрысы

182. ЖОО-дағы психологиялық қызмет барысындағы зертханалық зерттеу әдісін қолдану мүмкін болады:

- А) қалыпты жағдайда, күнделікті тіршілік әрекетінде
- В) ойын үстінде
- С) оқу әрекетінде
- Д) арнайы аппараттармен жабдықталған бөлмеде
- Е) ойын, оқу кезінде

183. Студенттердің өз міндеттерін түсінбеуі; мінез-құлық, жүріс-тұрысын реттей алмауы педагогтің қандай кәсіби стилінің нәтижесі болуы мүмкін?

- А) өктем / авторитарлық
- В) демократиялық
- С) енжар / либералды
- Д) А және В
- Е) дұрыс жауап жоқ

184. Студенттердің психологиялық даярлық деңгейінің жоғарылығы:

А) психология курсы бойынша алған білімінен

В) **басқаларға, өзіне рухани-адамгершілік негіздегі қатынасынан**

С) тәуекелшіл қасиетінен

Д) өжеттігінен

Е) алғырлығынан көрінеді

185. Студент өзінің әлеуметтік-психологиялық мәселелерін шеше алса, онда, ол –

А) индивид

В) қуатты адам

С) дарынды

Д) **субъект**

Е) дара тұлға

186. Педагогикалық қарым-қатынасты зерттеген ғалым:

А) А. Н. Леонтьев

В) **В. А. Кан-Калик**

С) Б. Ф. Ломов

Д) К. А. Абульханова

Е) Ю. Н. Емельянов

187. Кәсіби шеберліктің шыңына шығу туралы ғылым қалай аталады?

А) педагогика

В) психология

С) **акмеология**

Д) этнопедагогика

Е) жоғары мектеп психологиясы

188. Білім беруде маңызды орын алатын П. Я. Гальпериннің теориясы қалай аталады?

А) дамыта оқыту

В) **ақыл-ой әрекетін сатылап қалыптастыру**

С) бірлескен диалогтік-танымдық іс-әрекет

Д) бірлескен өнімді іс-әрекет

Е) мәдени-тарихи теория

189. Болашақ педагогтер мен психологтерге қатысты кәсіби педагогикалық қарым-қатынасты зерттеудің ғылыми мектебінің негізін қалаған қазақстандық ғалым:

- A) М. М. Мұқанов
- B) **Х. Т. Шеръязданова**
- C) Қ. Б. Жарықбаев
- D) С. М. Жақыпов
- E) Ж. Ы. Намазбаева

190. Алғаш рет студенттерге арнап психологияның эмбебаптық сипаттағы курсты, тұңғыш психология оқулығын жазған ғалым:

- A) Л. С. Выготский
- B) А. И. Введенский
- C) С. Д. Смирнов
- D) **Г. И. Челпанов**
- E) В. А. Слостенин

191. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау нәтижесі –

- A) студенттердің психологиялық даярлығы
- B) студенттердің субъектілігі
- C) студенттердің білімі
- D) студенттердің белсенділігі
- E) **студенттердің психологиялық даярлығы мен субъектілігі**

192. Студенттерді психологиялық дайындаудың ең жоғары деңгейдегі нәтижесі –

- A) оқу-бағдарлы субъектілік
- B) психологиялық сауат
- C) практика-бағдарлы субъектілік
- D) психологиялық күзірет
- E) **психологиялық мәдениет**

193. А. Маслоу анықтаған қажеттіліктер:

- A) физиологиялық, қауіпсіздік, махаббатқа деген қажеттілік, әдемілік сезімді қажетсіну, өзін-өзі таныту
- B) әлеуметтік, қауіпсіздік, махаббатқа деген қажеттілік
- C) сыйлы болудағы, физиологиялық, әдемілік сезімді қажетсіну, өзін-өзі таныту

D) физиологиялық, қауіпсіздік, махаббатқа деген қажеттілік, әдемілік сезімді қажетсіну, өзін-өзі өзектендіру

E) физиологиялық, қауіпсіздік, әдемілік сезімді қажетсіну, өзін-өзі өзектендіру

194. «Студенттік кезең үшін оқытудың негізгі формасы таңбалық-контекстік болып табылады» – деп тұжырымдаған ғалым:

- A) Б. Г. Ананьев
- B) К. Г. Юнг
- C) **А. А. Вербицкий**
- D) К. Хорни
- E) А. Б. Орлов

195. Студенттерді оқуға қатынасы, тұлғалық ерекшеліктері бойынша 11 типке жіктеген ғалым:

- A) И. А. Зимняя
- B) **В. Т. Лисовский**
- C) А. А. Реан
- D) Л. М. Митина
- E) Б. Г. Ананьев

196. Жас ұрпақтың адамзат жинақтаған мәдениет пен тәжірибені меңгеруіне бағытталған, олардың тұлғалық дамуына жағдай жасап, қоғамда белгілі бір әлеуметтік рөлдерді орындауға дайындайтын мақсат-бағдарлы іс-әрекеттің ерекше түрі қалай аталады?

- A) **педагогикалық іс-әрекет**
- B) шығармашылық іс-әрекет
- C) еңбек әрекеті
- D) нақты кәсіби іс-әрекет
- E) ойын әрекеті

197. Студенттер мен оқытушының субъектілігі танылады:

- A) моторикасының ерекшеліктерінен
- B) бет-әлпетіндегі өзгерістерден
- C) қылықтарындағы ерекшеліктерден
- D) **қатынастар жүйесінен**
- E) табысының жоғары болуынан

198. Б. Г. Ананьев адам өміріндегі «жеке қатынаста адамгершілік және эстетикалық сезімдердің, азаматтық, қоғамдық-саяси, кәсіби-еңбекті біріктіретін қызметтердің қалыптасып, тұрақталу кезеңі» – деп, қандай кезеңді қарастырды?

- A) балалық шақ
- B) жеткіншектік шақ
- C) жасөспірімдік шақ
- D) **студенттік шақ**
- E) кемел шақ

199. Акмеология –

- A) тұлғаның мінез-құлқын зерттейтін ғылым саласы
- B) педагогикалық іс-әрекетті зерттейтін ғылым саласы
- C) **кәсіби шеберлік шыңына жетудің жолдары оның заңдылықтарын зерттейтін ғылым саласы**
- D) тұлға креативтілігін зерттейтін ғылым саласы
- E) психикалық деректерді, заңдылықтарды және механизмдерді зерттейтін ғылым саласы

200. ЖОО-дағы психологиялық қызмет барысында социометрия әдісі қолданылса, ол нені зерттейді?

- A) студенттік топ мүшелерінің оқу үлгерімін
- B) студенттердің ерік сапаларын
- C) **студенттік топтағы өзара қарым-қатынасты**
- D) студенттердің мінез-құлқын
- E) студенттердің танымдық дамуын

201. Танымдық мотивтер тобының жіктемесі:

- A) үлкен, орта, кіші
- B) **кең ауқымды, оқу-танымдық, өзін-өзі дамыту**
- C) танымдық, әлеуметтік
- D) шағын және орта
- E) тар ауқымды, оқу-әрекеттік, өзін-өзі жетілдіру

202. Студент субъектілігі –

- A) жаратылысына байланысты қасиет
- B) **мақсат-бағдарлы дамытуды қажет ететін қасиет**
- C) кемел шақта толысатын қасиет

- D) мектеп жағдайында қалыптасатын қасиет
- E) жоғары білім негізінде ғана қалыптасатын қасиет

203. Тұлғаның дамуындағы 8 сатыны қай ғалым ұсынған?

- A) З. Фрейд
- B) А. В. Петровский
- C) **Э. Эриксон**
- D) А. Маслоу
- E) А. К. Маркова

204. Студент субъектілігін анықтайды:

- A) тұлғаның өзін-өзі өзгертуге деген қатынасы
- B) тұлғаның өзінің айналасын өзгертуге деген қатынасы
- C) **тұлғаның өзін-өзі және өзінің айналасын оңымен өзгертуге деген қатынасы**
- D) тұлғаның өзін-өзі құрметтеуі және өзінің айналасын өз пайдасына байланысты өзгертуге деген қатынасы
- E) тұлғаның өзіне емес, өзгеге құнды қатынасы

205. Тұлғаның моральдік даму концепциясының авторы:

- A) К. Роджерс
- B) Э. Эриксон
- C) З. Фрейд
- D) **Л. Колберг**
- E) Э. Фромм

206. Студенттің субъектілік мәдениетінің негізін құрайды:

- A) прагматикалық ұстаным
- B) іскерлік қасиеттер
- C) кәсіби құзіреттілік
- D) шығармашылық
- E) **рухани-адамгершілік қасиеттер**

217. Студенттердің бағынуын талап етуі не іс-әрекетті күшпен орындатуы, жазалау әдістерін қолданып, жастардың бастамашылығын басып тастауы оқытушының қай қарым-қатынас стиліне жатады?

- A) **өктем / авторитарлық**
- B) демократиялық
- C) енжар /либеральді босаң

- D) А және С
- E) дұрыс жауап жоқ

218. Жоғары мектеп психологиясының пәні –

A) **ЖОО-ның білім беру жағдайында студенттер психикасының даму деректерін, заңдылықтарын және механизмдерін зерттейтін педагогикалық психологияның бір саласы**

B) ЖОО-ның білім беру жағдайында студенттердің оқудағы жетістіктеріне қатысты мәселелерді зерттейтін педагогикалық психологияның бір саласы

C) ЖОО-ның білім беру жағдайында студенттердің оқытушылармен қарым-қатынас жасау деректерін, заңдылықтарын және механизмдерін зерттейтін психологияның бір саласы

D) студенттердің кәсіби жетілу шыңына жету деректерін, заңдылықтарын және механизмдерін зерттейтін психологияның бір саласы

E) студенттердің денсаулығына қатысты деректерді, заңдылықтарды және механизмдерді зерттейтін психологияның бір саласы

219. Жоғары мектеп психологиясының негізгі бөлімдері:

A) студенттерді оқыту психологиясы

B) студенттерді тәрбиелеу психологиясы

C) **студенттерді оқыту, дамыту, тәрбиелеу психологиясы және оқытушының педагогикалық іс-әрекет психологиясы**

D) ЖОО-дағы педагогикалық іс-әрекет психологиясы

E) студенттердің танымдық процестерінің психологиясы және оқытушы психологиясы

220. 1-ші курс студенттерінің жасы қай кезеңге сәйкес келеді?

A) жеткіншек шаққа

B) жастық шаққа

C) **жасөспірім шақтың 1-ші кезеңіне**

D) кемел шаққа

E) жасөспірім шақтың 2-ші кезеңіне

221. 2-4-ші курстардағы студенттердің жасы қай кезеңге сәйкес келеді?

A) жеткіншек шаққа

B) **жастық шаққа**

- С) ерте жасөспірімдік шаққа
- Д) кемел шаққа
- Е) жасөспірім шақтың 1-ші кезеңі

222. Студент психологиясын зерттеуде қолданылатын, аз формализацияланған психодиагностикалық әдіс:

- А) тест
- В) сұрақнама
- С) **іс-әрекет нәтижелерін талдау**
- Д) сауалнама
- Е) проективті әдіс

223. Жоғары мектеп психологиясының құрылымы:

А) оқыту психологиясы, тәрбиелеу психологиясы, дамыту психологиясы

В) оқыту психологиясы, тәрбиелеу психологиясы, дамыту психологиясы, педагогикалық ұжым психологиясы

С) **оқыту психологиясы, тәрбиелеу психологиясы, оқытушы психологиясы**

Д) оқыту психологиясы, дамыту психологиясы, педагогикалық ұжым психологиясы

Е) студент психологиясы, оқытушы психологиясы

224. Жоғары оқу орнындағы психологиялық қызмет бағыттары:

А) **психологиялық ағарту, психологиялық диагностика, психологиялық дамыту, психологиялық түзету**

В) психологиялық ағарту, психологиялық диагностика

С) психологиялық ағарту, психологиялық дамыту, психологиялық түзету

Д) психологиялық ағарту, психологиялық диагностика, психологиялық дамыту

Е) психологиялық диагностика, психологиялық дамыту, психологиялық түзету

225. Жоғары оқу орнындағы психологиялық қызмет әдістері:

А) психологиялық тренинг, психологиялық консультация, эссе, ойын

В) **психологиялық тренинг, психологиялық консультация, психологиялық лекция, психологиялық түзету жаттығулары, психогимнастика**

С) психологиялық тренинг, психологиялық консультация, психогимнастика

Д) психологиялық тренинг, психологиялық лекция, психологиялық түзету жаттығулары, психогимнастика, эссе, ойын;

Е) психологиялық консультация, психологиялық лекция, психологиялық түзету жаттығулары, психогимнастика, ойын.

226. Жоғары мектеп психологиясы педагогикалық психологияның саласы, ал 1877 жылы «педагогикалық психология» терминін қолдануды ұсынған ғалым:

А) А. П. Нечаев

В) Н. Х. Вессель

С) П. Ф. Лесгафт

Д) **П. Ф. Каптерев**

Е) Дж. Дьюи

227. 1930-шы жылдары педагогтің психологиялық қасиеттерін зерттеуді алғашқылардың бірі болып бастаған ғалым:

А) **Б. Г. Ананьев**

В) А. Ф. Лазурский

С) М. М. Мұқанов

Д) Т. Тәжібаев

Е) А. Б. Залкинд

228. Алғаш рет 1981жылы аспиранттарға арналған «Основы педагогики и психологии высшей школы» курсы дайындауға және осы тақырыппен 1986 жылы оқу құралын баспадан шығаруға жетекшілік жасаған ғалым:

А) М. И. Дьяченко мен Л. А. Кандыбович

В) **А. В. Петровский**

С) Н. В. Кузьмина

Д) С. И. Архангельский

Е) П. П. Блонский

229. Алғаш рет 1978 жылы аспиранттарға арналған «Психология высшей школы» оқу құралын дайындаған:

А) **М. И. Дьяченко мен Л. А. Кандыбович**

В) А. В. Петровский

- С) Н. В. Кузьмина
- Д) С.И.Архангельский
- Е) П. П. Блонский

230. Бағдарламалап оқыту концепциясы негізделетін; тұлғаның мінез-құлқын, жүріс-тұрысын модификациялау бағдарламасын жасаған ғалым:

- А) Э. Торндайк
- В) Дж. Уотсон
- С) **Б. Скиннер**
- Д) Э. Толмен
- Е) К. Холл

231. 1970-1980-ші жылдары субъектілік қасиеттерді дамытуға бағытталған, дамыта оқыту теориясын жасаған ғалымдар:

- А) **Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Т. В. Кудрявцев т.б.**
- В) И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов т.б.
- С) В. А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили т.б.
- Д) В. С. Библер, С. Ю. Курганов, В. В. Рубцов т.б.
- Е) И. С. Якиманская, Ю. К. Бабанский т.б.

232. Тұлғаға бағдарлап оқыту теориясын жасаған ғалымдар:

- А) Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Т. В. Кудрявцев т.б.
- В) И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов т.б.
- С) В. А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили т.б.
- Д) В. С. Библер, С. Ю. Курганов, В. В. Рубцов т.б.
- Е) **И. С. Якиманская, Ю. К. Бабанский т.б.**

233. Гуманистік педагогика теориясын негіздеп, педагогикалық іс-әрекетте қолданған ғалымдар:

- А) Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Т. В. Кудрявцев т.б.
- В) И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов т.б.
- С) **В. А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, т.б.**
- Д) В. С. Библер, С. Ю. Курганов, В. В. Рубцов т.б.
- Е) И. С. Якиманская, Ю. К. Бабанский т.б.

234. ЖОО-дағы педагогикалық іс-әрекет құрылымы:

А) педагогикалық мақсат пен міндеттер, қойылған міндеттерді шешу тәсілдері, педагогикалық әрекетті талдау және бағалау

В) педагогикалық мақсат пен міндеттер, педагогикалық құралдар мен қойылған міндеттерді шешу тәсілдері, педагогикалық әрекетті талдау және бағалау

С) педагогикалық мақсат пен міндеттер, педагогикалық құралдар мен қойылған міндеттерді шешу тәсілдері

Д) педагогикалық мақсат пен міндеттер, педагогикалық әрекетті талдау және бағалау

Е) педагогикалық мақсат пен міндеттер, педагогикалық құралдар, педагогикалық әрекетті талдау және бағалау

235. Педагогикалық қарым-қатынастың қызметтері:

А) ақпарат беру, әлеуметтік-перцепциялық, интеракциялық, аффектік

В) коммуникациялық, перцепциялық, интеракциялық, аффектік

С) ақпарат беру, интеракциялық, аффектік

Д) коммуникациялық, перцепциялық, интеракциялық

Е) әлеуметтік-перцепциялық, интеракциялық, аффектік

236. Педагогикалық қарым-қатынастың бөліктері:

А) реттеушілік, аффектілік, рухани

В) когнитивтік, реттеушілік, рухани, рефлексиялық

С) когнитивтік, реттеушілік, аффектілік, рухани

Д) когнитивтік, аффектілік, рухани

Е) реттеушілік, рухани

237. Педагогикалық қарым-қатынастың атқаратын қызметтеріне байланысты жақтары:

А) танымдық; эмоциялық; дамытушы; тәрбиелеуші; фасилитациялық; реттеуші; өзін-өзі өзектендіруші

В) танымдық; эмоциялық; дамытушы; тәрбиелеуші; фасилитациялық; реттеуші;

С) танымдық; эмоциялық; тәрбиелеуші; фасилитациялық; реттеуші; өзін-өзі өзектендіруші

Д) танымдық; эмоциялық; дамытушы; тәрбиелеуші; фасилитациялық; өзін-өзі өзектендіруші

Е) танымдық; эмоциялық; дамытушы; реттеуші; өзін-өзі өзектендіруші

238. Педагогикалық қарым-қатынасты оңтайландыру қағидалары:

А) субъект-субъект ұстанымы; педагогикалық өзара әрекеттестікті проблематизациялау қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті жеке-даралық негізде құру қағидасы; персонализациялау қағидасы

В) субъект-субъект ұстанымы; диалог қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті жеке-даралық негізде құру қағидасы; персонализациялау қағидасы

С) субъект-субъект ұстанымы; диалог қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті проблематизациялау қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті жеке-даралық негізде құру қағидасы; персонализациялау қағидасы

Д) диалог қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті проблематизациялау қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті жеке-даралық негізде құру қағидасы; персонализациялау қағидасы

Е) субъект-субъект ұстанымы; диалог қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті проблематизациялау қағидасы; педагогикалық өзара әрекеттестікті жеке-даралық негізде құру қағидасы

239. Педагогикалық қарым-қатынас тиімділігінің алғышарттары:

А) **физиологиялық; психологиялық; әлеуметтік**

В) психологиялық; әлеуметтік

С) физиологиялық; әлеуметтік

Д) физиологиялық; психологиялық

Е) физиологиялық; психологиялық; әлеуметтік, анатомиялық-конституциялық

240. Оқытушының студентке, студенттік топқа психологиялық әсер ету стратегиялары:

А) императивтік, дамытушы

В) императивтік, манипуляциялық, дамытушы

- С) императивтік, манипуляциялық, тәрбиелеуші
- Д) манипуляциялық, дамытушы
- Е) императивтік, еліктірушілік

241. Оқытушының студентке, студенттік топқа психологиялық әсер ету түрлері:

- А) тікелей ықпал; еліктіру; үлгі көрсету
- В) жанама ықпал; еліктіру; үлгі көрсету
- С) **сендіру; иландыру; еліктіру; үлгі көрсету**
- Д) иландыру; еліктіру; үлгі көрсету
- Е) сендіру; баулу; еліктіру; үлгі көрсету

242. Оқытушының студентке, студенттік топқа психологиялық әсер ету тәсілдері:

А) **мадақтау; жазалау; құптау; мақтау; ескерту; құптамау; марапаттау**

- В) мадақтау; жазалау; құптау; мақтау; ескерту; марапаттау
- С) мадақтау; құптау; мақтау; ескерту; құптамау; марапаттау
- Д) мадақтау; жазалау; құптау; ескерту; құптамау; марапаттау
- Е) жазалау; құптау; мақтау; ескерту; құптамау; марапаттау

243. Оқытушы іс-әрекетіндегі жетістік деңгейлері:

- А) репродукциялық; бейімделу; ауқымдық-модельдеуші
- В) репродукциялық; бейімделу; жүйелі-модельдеуші
- С) **репродукциялық; бейімделу; ауқымдық-модельдеуші; жүйелі-модельдеуші**
- Д) репродукциялық; ауқымдық-модельдеуші; жүйелі-модельдеуші
- Е) бейімделу; ауқымдық-модельдеуші; жүйелі-модельдеуші

244. Оқытушының өз білгенін жеткізе алу шеберлігі педагогикалық іс-әрекет жетістігінің қай деңгейін анықтайды?

- А) **репродукциялық**
- В) бөлімдеп үлгілеуші
- С) жүйелеп үлгілеуші
- Д) бейімделу
- Е) өнімді

245. Оқытушы өз хабарламасын, ақпараттарын студенттердің, топтың ерекшеліктеріне байланысты жеткізе алу икемділігі педагогикалық іс-әрекет жетістігінің қай деңгейін анықтайды?

- A) репродукциялық
- B) бөлімдеп үлгілеуші
- C) жүйелеп үлгілеуші
- D) **бейімделу**
- E) өнімді

246. Оқытушы курстың жеке тақырыптары бойынша білім беру; педагогикалық мақсат қою; көзделген нәтижені болжай алу; студенттерді оқу-тәрбие процесіне жұмылдыра алу стратегиялары педагогикалық іс-әрекет жетістігінің қай деңгейін анықтайды?

- A) репродукциялық
- B) **бөлімдеп үлгілеуші**
- C) жүйелеп үлгілеуші
- D) бейімделу
- E) өнімді

247. Оқытушы өз пәнін студенттердің тұлғалық даму құралына, олардың өзіндік даму, өзін-өзі жетілдіру қажеттіліктеріне айналдыра алатын стратегиялары педагогикалық іс-әрекет жетістігінің қай деңгейін анықтайды?

- A) репродукциялық
- B) бөлімдеп үлгілеуші
- C) **жүйелеп үлгілеуші**
- D) бейімделу
- E) өнімді

248. Оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің жеке-дара стилі –

A) **жұмыс барысындағы міндеттерді орындауда қолданылатын оқытушының өзіне тән тұрақты дағдылар, әдістер, тәсілдер, амалдар жүйесі**

- B) оқытушының студенттермен қарым-қатынас жасау мәнері
- C) оқытушының мінез-құлық ерекшеліктері
- D) оқытушының киім киюіндегі, сөйлеуіндегі өзгеше мәнер
- E) жұмыс барысындағы міндеттерді орындауда оқытушының өзін басқаларға таныта алу ерекшелігі

249. Егер 1) оқытушы негізінен а) оқыту процесіне; б) оқыту процесіне және нәтижелеріне; в) оқыту нәтижелеріне бағдарланса; 2) оқу-тәрбие процесін жоспарлаудың дәлме-дәл болу – дәлме-дәл келмеу жағдайымен көрсетілсе; 3) педагогикалық іс-әрекеттің құрал-дары мен тәсілдерін қолданудағы жаңашылдық – консервативтілік арқылы танылса; 4) рефлексиялық – интуициялық ерекшеліктермен байқалса, ол оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің жеке-дара стилінің қай сипаттамасы?

- A) **мазмұндық**
- B) динамикалық
- C) нәтижелік
- D) А, В және С
- E) дұрыс жауап жоқ

250. 1) Икемді – дәстүрлі; 2) импульсивті – абайлағыш; 3) әртүрлі жағдаяттарда тұрақты – өзгермелі; 4) студенттерге тұрақты эмоциялық-оңды қатынас – өзгермелі эмоциялық қатынас; 5) беймаза – сабырлы; 6) жағымсыз жағдайларда өзіне бағытталған рефлексия – себептерге бағытталған – басқаларға бағытталған сияқты параметрлер арқылы оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің жеке-дара стилінің қай сипаттамасы анықталады?

- A) мазмұндық
- B) **динамикалық**
- C) нәтижелік
- D) А, В және С
- E) дұрыс жауап жоқ

251. 1) Студенттер білімі біртекті – әр түрлі; 2) студенттердің оқу әрекеті тұрақталған – өзгермелі; 3) пәнге қызығушылықтары жоғары – орташа – төмен сияқты параметрлер арқылы оқытушының педагогикалық іс-әрекетінің жеке-дара стилінің қай сипаттамасы анықталады?

- A) мазмұндық
- B) динамикалық
- C) **нәтижелік**
- D) А, В және С
- E) дұрыс жауап жоқ

252. Студенттік кезең әлеуметтенудің қай сатысына сәйкес келеді?

- A) бірінші ретті әлеуметтену санысына
- B) жеке-даралану сатысына
- C) **интеграция сатысына**
- D) еңбек сатысына
- E) еңбектен кейінгі сатыға

253. Егер топ, қоғам қабылдаса, онда тұлғаның қай сатыда әлеуметтенуі тиімді болады?

- A) бірінші ретті әлеуметтену сатысында
- B) жеке-даралану сатысында
- C) **интеграция сатысында**
- D) еңбек сатысында
- E) еңбектен кейінгі сатыда

254. Студенттердің білімді, дағдыларды және икемділіктерді сапалы меңгеруі үшін ақпараттық жағынан қамтамасыз етуді негіздейтін кәсіби білім берудің жетекші парадигмасы:

- A) **когнитивті парадигма**
- B) іс-әрекетке бағдарланған парадигма
- C) тұлғаға бағдарланған парадигма
- D) субъектілік парадигма
- E) гуманистік парадигма

255. Болашақ мамандыққа байланысты кәсіби, арнайы және бейінді пәндер бойынша білім беруді негіздейтін жетекші парадигма:

- A) когнитивті парадигма
- B) **іс-әрекетке бағдарланған парадигма**
- C) тұлғаға бағдарланған парадигма
- D) субъектілік парадигма
- E) гуманистік парадигма

256. Студенттердің жеке-даралығын, қажеттіліктерін, әлеуетін, тәжірибесін және тұлғалық даму деңгейін есепке алуды, осыған байланысты кәсіби білім беруді негіздейтін жетекші парадигма:

- A) когнитивті парадигма
- B) **іс-әрекетке бағдарланған парадигма**

- C) **тұлғаға бағдарланған парадигма**
- D) субъектілік парадигма
- E) гуманистік парадигма

257. Студенттердің дербестігін, белсенділігін, бастамашылығын және өзін-өзі дамыту әлеуетін есепке алуды, осыған байланысты кәсіби білім беруді негіздейтін жетекші парадигма:

- A) когнитивті парадигма
- B) іс-әрекетке бағдарланған парадигма
- C) тұлғаға бағдарланған парадигма
- D) **субъектілік парадигма**
- E) гуманистік парадигма

258. 1970-ші жылдардың ортасында проблемалық оқыту жүйесін құрған:

- A) Н. Кроудер
- B) Л. Н. Ланда
- C) **В Оконь, М. И. Махмутов**
- D) К. Дункер
- E) Н. Ф. Талызина

259. Тұлғаға бағдарланған оқыту негізделетін жетекші теория:

- A) **А. Маслоу мен К. Роджерстің гуманистік психологиясы**
- B) Э. Эриксонның эпигенетикалық даму концепциясы
- C) П. Я. Гальперин мен Н. Ф. Талызинаның ақыл-ойды сатылап қалыптастыру концепциясы
- D) Л. В. Занковтың, Д. Б. Эльконин мен В. В. Давыдовтың дамыта оқыту концепциясы
- E) Ж. Пиаженің генетикалық эпистемологиясы немесе сатылы даму концепциясы

260. Студенттердің оқу және кәсіби іс-әрекетте маңызды қасиеттерін дамытуға бағытталған топтық жаттығулар, ойындар, жағдаяттарды талдау арқылы психологиялық әсер етудің формасы:

- A) психогимнастика
- B) имитациялық ойын
- C) рөлдік ойын
- D) **психологиялық тренинг**
- E) брейнштурминг

261. Жастық шақ пен кемел шақта психикалық даму болмайды, «психика қатып-семіп қалады» деп санаған зерттеуші:

- A) **Э. Клапаред**
- B) Г. У. Найссер
- C) М. Бродбент
- D) Д. Нормана
- E) Дж. Брунер

262. Тұлғаның әлеуметтену және даму механизмдері ретінде бейімделуді, индивидуализацияны және интеграцияны жіктеп, анықтаған:

- A) Л. И. Божович
- B) **А. В. Петровский**
- C) В. А. Петровский
- D) А. А. Леонтьев
- E) Д. А. Леонтьев

263. К. Юнг «...жетілмеген адамдар, олардың ақылы мен ақыл-ой этикасы жетіспейді» – деп қандай педагогтер типін атаған?

- A) **иррационалды интроверттер**
- B) икемділер
- C) ригидтілер
- D) экстраверттер
- E) жүйкесі жұқарғандар

264. К. Юнг «...оқытуға емес, өз пәнінің мәселесіне ғана назар аударып, ал оны білім алушыларға қалай жеткізу керектігін ойланбайды» – деп қандай педагогтер типін атаған?

- A) **иррационалды интроверттер**
- B) икемділер
- C) ригидтілер
- D) экстраверттер
- E) жүйкесі жұқарғандар

265. Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Н. А. Аминов, С. К. Кондратьева, Л. М. Митина және т.б. зерттеулері бойынша педагог іс-әрекетінің тиімділігі мен оның субъект ретіндегі жағдайын ең алдымен қамтамасыз етеді:

- A) рухани-адамгершілік даму деңгейі
- B) **зияткерлік даму деңгейі**
- C) физикалық күш-қуат деңгейі
- D) эстетикалық даму деңгейі
- E) ерік сапаларының даму деңгейі

266. Педагогикалық іс-әрекеттің тиімділігін арттыру шарттары негізінде педагогикалық қабілеттің жіктелімін жасады:

- A) **Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий**
- B) Н. В. Кузьмина, А. А. Реан
- C) Н. А. Аминов
- D) Х. Гарднер
- E) Дж. Холланд

267. Педагогикалық іс-әрекеттің құрылымдарына байланысты педагогикалық қабілеттің жіктелімін жасады:

- A) Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий
- B) **Н. В. Кузьмина, А. А. Реан**
- C) Н. А. Аминов
- D) Х. Гарднер
- E) Дж. Холланд

268. Психикалық қызметтер пен психикалық күйлердің психофизиологиялық ерекшеліктермен байланысы негізінде педагогикалық қабілеттің жіктелімін жасады:

- A) Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий
- B) Н. В. Кузьмина, А. А. Реан
- C) **Н. А. Аминов**
- D) Х. Гарднер
- E) Дж. Холланд

269. Морфологиялық ерекшеліктер негізінде педагогикалық қабілеттің жіктелімін жасады:

- A) Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий
- B) Н. В. Кузьмина, А. А. Реан
- C) Н. А. Аминов
- D) **Х. Гарднер**
- E) Дж. Холланд

270. Әлеуметтік ерекшеліктер негізінде педагогикалық қабілеттің жіктелімін жасады:

- A) Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноволін, В. А. Крутецкий
- B) Н. В. Кузьмина, А. А. Реан
- C) Н. А. Аминов
- D) X. Гарднер
- E) **Дж. Холланд**

271. Педагогтің тұлғалық қасиеттерін кәсіби қызметтегі аса маңызды көрсеткіш деп қарастырған ғалым:

- A) **П. Ф. Каптерев**
- B) К. Юнг
- C) В. С. Мерлин
- D) П. Я. Гальперин
- E) М. Н. Скаткин

272. Педагогикалық эмпатия мәселесін зерттеген қазақстандық психолог-ғалым:

- A) Т. Т. Тәжібаев
- B) М.М. Мұқанов
- C) Ә. Алдамұратов
- D) **Р. Б. Қарамұратова**
- E) С. Е. Рескина

273. Қазіргі Санкт-Петербург қаласында алғаш рет психологиядан кандидаттық және докторлық диссертация қорғаған қазақстандық ғалым, психолог:

- A) **Т. Т. Тәжібаев**
- B) М. М. Мұқанов
- C) Қ. Б. Жарықбаев
- D) Н. А. Логинова
- E) В. К. Шабельников

274. Студенттік кезеңдегі әлеуметтік-психологиялық мәселелерді қазіргі ТМД елдерінде зерттеу тәжірибесі қай психологтің ғылыми мектебінде бастау алған?

- A) Д. Н. Узнадзе
- B) С. Л. Рубинштейн

- С) **Б. Г. Ананьев**
- Д) Б. Ф. Ломов
- Е) Б. М. Теплов

275. «Студент» категориясы пайда болған:

- А) VI – VII ғ.ғ.
- В) IX – X ғ.ғ.
- С) **XI – XII ғ.ғ.**
- Д) XIII – XVI ғ.ғ.
- Е) XV – XVI ғ.ғ.

276. Әлемде алғашқы университеттер пайда болған:

- А) VI – VII ғ.ғ.
- В) IX – X ғ.ғ.
- С) **XI – XII ғ.ғ.**
- Д) XIII – XVI ғ.ғ.
- Е) XV – XVI ғ.ғ.

277. Оқу іс-әрекетінің негізгі үш сипаттамасын – «1) оқу материалын меңгеруге және оқу міндеттерін шешуге бағытталады; 2) оқу іс-әрекетінде әрекеттердің жалпы тәсілдері мен ғылыми ұғымдар меңгеріледі; 3) әрекеттердің жалпы тәсілдері міндеттерді шешуге мүмкіндік береді», – деп анықтаған психолог-ғалым:

- А) М. И. Махмутов
- В) **И. И. Ильясов**
- С) Д. Б. Эльконин
- Д) И. Лингарт
- Е) В. Оконь

278. Оқу іс-әрекетінің негізгі сипаттамасы «Оқу іс-әрекеті субъектінің өзін өзгертуінде» – деп тұжырымдаған психолог-ғалым:

- А) М. И. Махмутов
- В) И. И. Ильясов
- С) **Д. Б. Эльконин**
- Д) И. Лингарт
- Е) В. Оконь

279. Оқу іс-әрекетінің негізгі сипаттамасын «өз әрекеттерінің арқасында білім алушының психикалық қасиеттері мен мінез-құлқы, жүріс-тұрысы өзгереді» – деп анықтаған ғалым

- А) М. И. Махмутов
- В) И. И. Ильясов
- С) Д. Б. Эльконин
- Д) И. Лингарт**
- Е) В. Оконь

280. Д. Б. Эльконин ұстанымы бойынша оқу іс-әрекетінің негізгі белгісі:

- А) оқу материалын меңгеруге және оқу міндеттерін шешуге бағытталуы
- В) оқу іс-әрекетінде әрекеттердің жалпы тәсілдері мен ғылыми ұғымдардың меңгерілуі
- С) оқу іс-әрекеті арқылы субъектінің өзін өзгертуі**
- Д) өз әрекеттерінің арқасында білім алушының психикалық қасиеттері мен мінез-құлқының, жүріс-тұрысының өзгеруі
- Е) әрекеттердің жалпы тәсілдері міндеттерді шешуге мүмкіндік беруі

281. И. Лингарт ұстанымы бойынша оқу іс-әрекетінің негізгі белгісі:

- А) оқу материалын меңгеруге және оқу міндеттерін шешуге бағытталуы
- В) оқу іс-әрекетінде әрекеттердің жалпы тәсілдері мен ғылыми ұғымдардың меңгерілуі
- С) оқу іс-әрекеті арқылы субъектінің өзін өзгертуі
- Д) өз әрекеттерінің арқасында білім алушының психикалық қасиеттері мен мінез-құлқының, жүріс-тұрысының өзгеруі**
- Е) әрекеттердің жалпы тәсілдері міндеттерді шешуге мүмкіндік беруі

282. Алған білім мәселелерді шешуге құрал және әдістер болатындығын оқудың жалпы теориясында тұжырымдаған ғалым:

- А) Д. Н. Узнадзе
- В) С. Л. Рубинштейн**
- С) Б. Г. Ананьев

- D) Б. Ф. Ломов
- E) Б. М. Теплов

283. Егер, педагог өзі білетіндерді айтып беруге икемді болса, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) **репродуктивті**
- B) адаптивті
- C) білімді пәннің кейбір жеке бөлімдері, тараулары бойынша модельдеуші
- D) білімді жүйелеп үлгілеуші
- E) білімді және білім алушылардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын жүйелеп үлгілеуші

284. Егер, педагог өзінің мәліметтерін аудиторияның ерекшеліктеріне икемдей алса, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) репродуктивті
- B) **адаптивті**
- C) білімді пәннің кейбір жеке бөлімдері, тараулары бойынша модельдеуші
- D) білімді жүйелеп үлгілеуші
- E) білімді және білім алушылардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын жүйелеп үлгілеуші

285. Егер, педагог курстың жеке тараулары бойынша оқыту стратегиясын білсе, яғни педагогикалық мақсатты қойып, білім алушыларды оқу-танымдық іс-әрекетке жұмылдыра алса, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) репродуктивті
- B) адаптивті
- C) **білімді пәннің кейбір жеке бөлімдері, тараулары бойынша модельдеуші**
- D) білімді жүйелеп үлгілеуші
- E) білімді және білім алушылардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын жүйелеп үлгілеуші

286. Егер, педагог пән бойынша тұтастай қажетті білім, дағды және икемділіктер жүйесін қалыптастыру стратегиясын білсе, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) репродуктивті
- B) адаптивті
- C) білімді пәннің кейбір жеке бөлімдері, тараулары бойынша модельдеуші
- D) **білімді жүйелеп үлгілеуші**
- E) білімді және білім алушылардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын жүйелеп үлгілеуші.

287. Егер, педагог өз пәнін білім алушының тұлғасын дамыту құралына; өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі дамыту қажеттілігіне айналдыру стратегиясын білсе, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) репродуктивті
- B) адаптивті
- C) білімді пәннің кейбір жеке бөлімдері, тараулары бойынша модельдеуші
- D) білімді жүйелі модельдеуші
- E) **білімді және білім алушылардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын жүйелеп үлгілеуші**

288. Егер, педагог өзі білетіндерін айтып беруге икемді болып, репродуктивті білім берсе, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) **өнімді емес**
- B) аз өнімді
- C) орташа өнімді
- D) жоғары өнімді
- E) аса жоғары өнімді

289. Егер, педагог өзінің мәліметтерін аудиторияның ерекшеліктеріне бейімдеп, икемдей алса, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) өнімді емес
- B) **аз өнімді**

- C) орташа өнімді
- D) жоғары өнімді
- E) аса жоғары өнімді

290. Егер, педагог білімді пәннің кейбір жеке бөлімдері, тараулары бойынша модельдеуші ретінде курстың жеке тараулары бойынша оқыту стратегиясын білсе, яғни педагогикалық мақсатты қойып, білім алушыларды оқу-танымдық іс-әрекетке жұмылдыра алса, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) өнімді емес
- B) аз өнімді
- C) **орташа өнімді**
- D) жоғары өнімді
- E) аса жоғары өнімді

291. Егер, педагог пән бойынша тұтастай қажетті білім, дағды және икемділіктер жүйесін қалыптастыру стратегиясын білсе, білімді жүйелі модельдеуші болса, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) өнімді емес
- B) аз өнімді
- C) орташа өнімді
- D) **жоғары өнімді**
- E) аса жоғары өнімді

292. Егер, педагог өз пәнін білім алушының тұлғасын дамыту құралына; өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі дамыту қажеттілігіне айналдыру стратегиясын білсе, білімді және білім алушылардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын жүйелі модельдеуші бола алса, онда бұл Н. В. Кузьминаның ұстанымы бойынша педагогикалық іс-әрекет өнімділігінің қандай деңгейі?

- A) өнімді емес
- B) аз өнімді
- C) орташа өнімді
- D) жоғары өнімді
- E) **аса жоғары өнімді**

293. Педагогтің тұлғалық центрациясын психология ғылымында анықтаған ғалым:

- A) А. Маслоу
- B) К. Роджерс
- C) **А. Б. Орлов**
- D) А. К. Маркова
- E) Л. М. Митина

294. А. Б. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагог центрациясы жіктеледі:

- A) 3 топқа
- B) 5 топқа
- C) **7 топқа**
- D) 9 топқа
- E) 11 топқа

295. А. Б. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагогтің эгоистік центрациясы:

- A) өз «Мен»-н қызығушылықтарына бағдарланған
- B) әкімшіліктің, басшылардың қызығушылықтарына бағдарланған
- C) әріптестерінің қызығушылықтарына бағдарланған
- D) білім алушылардың ата-аналарының талаптарына, қызығушылықтарына бағдарланған
- E) оқыту мен тәрбиелеудің құралдарына бағдарланған

296. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагогтің авторитеттік центрациясы:

- A) өз «Мен»-н қызығушылықтарына бағдарланған
- B) **білім алушылардың ата-аналарының талаптарына, қызығушылықтарына бағдарланған**
- C) өзінің және басқалардың қызығушылықтарына бағдарланған
- D) оқыту мен тәрбиелеудің құралдарына бағдарланған
- E) білім алушылардың қажеттіліктеріне, қызығушылықтарына бағдарланған

297. А. Б. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагогтің танымдық центрациясы:

- A) **оқыту мен тәрбиелеудің құралдарына бағдарланған**

В) білім алушылардың қажеттіліктеріне, қызығушылықтарына бағдарланған

С) өзінің және басқалардың қызығушылықтарына бағдарланған

Д) білім алушылардың ата-аналарының талаптарына, қызығушылықтарына бағдарланған

Е) әріптестерінің қызығушылықтарына бағдарланған

298. А. Б. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагогтің гуманистік центрациясы:

А) оқыту мен тәрбиелеудің құралдарына бағдарланған

В) білім алушылардың қажеттіліктеріне, қызығушылықтарына бағдарланған

С) **өзінің және басқалардың қызығушылықтарына бағдарланған**

Д) білім алушылардың ата-аналарының талаптарына, қызығушылықтарына бағдарланған

Е) әріптестерінің қызығушылықтарына бағдарланған

299. А. Б. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагогтің бюрократтық центрациясы:

А) өз «Мен»-ң қызығушылықтарына бағдарланған

В) **әкімшіліктің, басшылардың қызығушылықтарына**

С) әріптестерінің қызығушылықтарына бағдарланған

Д) білім алушылардың ата-аналарының талаптарына, қызығушылықтарына бағдарланған

Е) білім алушылардың қажеттіліктеріне, қызығушылықтарына бағдарланған

300. А. Б. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагогтің қақтығыстық центрациясы:

А) өз «Мен»-ң қызығушылықтарына бағдарланған

В) **әкімшіліктің, басшылардың қызығушылықтарына бағдарланған**

С) **әріптестерінің қызығушылықтарына бағдарланған**

Д) білім алушылардың ата-аналарының талаптарына, қызығушылықтарына бағдарланған

Е) білім алушылардың қажеттіліктеріне, қызығушылықтарына бағдарланған

301. А. Б. Орловтың тұжырымдамасы бойынша педагогтің альтруистік центрациясы:

- А) өз «Мен»-ң қызығушылықтарына бағдарланған
- В) әкімшіліктің, басшылардың қызығушылықтарына бағдарланған
- С) әріптестерінің қызығушылықтарына бағдарланған
- Д) **білім алушылардың қажеттіліктеріне, қызығушылықтарына бағдарланған**
- Е) білім алушылардың ата-аналарының талаптарына, қызығушылықтарына бағдарланған

302. Педагогикалық іс-әрекеттің; 1) эмоциялық-импровизациялық стиль; 2) талдаушы-импровизациялық стиль; 3) эмоциялық-әдістемелік стиль; 4) талдаушы-әдістемелік стиль сияқты 4 стилін жіктеген:

- А) **А. К. Маркова, А. Я. Никонова**
- В) В. А. Кан-Калик
- С) Г. Б. Морозова
- Д) В. И. Моросанова, Г. А. Берулава
- Е) Г. М. Андреева

303. А. К. Маркова, А. Я. Никонова бойынша педагогтің оқу-тәрбие процесін дәлме-дәл жоспарлай алмайтын; сабақты қызықты, қисынды түсіндіріп, топтық жұмысқа және жақсы оқитындарға көп көңіл бөлетін; оқу материалын бекіту мен қайталауға көп назар аудармайтын; оқу процесіне бағдарланатын педагогикалық іс-әрекет стилі:

- А) **эмоциялық-импровизациялық стиль**
- В) талдаушы-импровизациялық стиль
- С) эмоциялық-әдістемелік стиль
- Д) талдаушы-әдістемелік стиль
- Е) либеральдік стиль

304. А. К. Маркова, А. Я. Никонова бойынша педагогтің оқу-тәрбие процесін дәлме-дәл жоспарлап, білім алушылардың барлығына бірдей назар аудара алатын; оқу материалын бекіту мен қайталауға, білім деңгейін бақылауға аса мән беретін; оқу процесіне және нәтижесіне бағдарланатын педагогикалық іс-әрекет стилі:

- А) эмоциялық-импровизациялық стиль
- В) талдаушы-импровизациялық стиль
- С) **эмоциялық-әдістемелік стиль**
- D) талдаушы-әдістемелік стиль
- Е) либеральдік стиль

305. А. К. Маркова, А. Я. Никонова бойынша педагогтің оқу-тәрбие процесін дәлме-дәл жоспарлай алатын; топтық жұмыс формасын сирек қолданатын; жұмысты жоғары қарқынмен ұйымдастыра алмайтын; оқу процесіне және нәтижесіне бағдарланатын педагогикалық іс-әрекет стилі:

- А) эмоциялық-импровизациялық стиль
- В) **талдаушы-импровизациялық стиль**
- С) эмоциялық-әдістемелік стиль
- Д) талдаушы-әдістемелік стиль
- Е) либеральдік стиль

306. А. К. Маркова, А. Я. Никонова бойынша педагогтің оқу-тәрбие процесін дәлме-дәл жоспарлай алатын; педагогикалық іс-әрекет құралдары мен тәсілдерін таңдауда консервативті болатын; топтық жұмыс формасын сирек қолданатын; репродуктивті білім беретін; оқу материалын бекіту мен қайталауды, білім деңгейін бақылауды жүйелі ұйымдастыратын; нашар оқитындарға аса көңіл бөлетін; оқу нәтижесіне бағдарланатын педагогикалық іс-әрекет стилі:

- А) эмоциялық-импровизациялық стиль
- В) талдаушы-импровизациялық стиль
- С) эмоциялық-әдістемелік стиль
- Д) **талдаушы-әдістемелік стиль**
- Е) либеральдік стиль

307. Егер студент белгілі бір ұғымның барлық белгілерін және олардың арасындағы байланыстарды анықтауға қабілетті болса, онда ол меңгерген білім қандай?

- А) **кең ауқымды**
- В) оперативті
- С) терең
- Д) икемді
- Е) нақты

308. Егер студент меңгерген білімін қажет кезде қолдануға қабілетті болса, онда ол меңгерген білім параметрі қандай?

- A) кең ауқымды
- B) **оперативті**
- C) терең
- D) икемді
- E) нақты

309. Егер студент белгілі бір ұғымның аса маңызды белгілерін және олардың арасындағы байланыстарды анықтауға қабілетті болса, онда ол меңгерген білім қандай?

- A) кең ауқымды
- B) оперативті
- C) **терең**
- D) икемді
- E) нақты

310. Егер студент өз бетінше белгілі бір мәселені шешудің бірнеше тәсілдерін табуға және қолдануға немесе ұқсас мәселелерді шешудің стандартты емес тәсілдерін келтіруге қабілетті болса, онда ол меңгерген білім қандай?

- A) кең ауқымды
- B) оперативті
- C) терең
- D) **ікемді**
- E) нақты

311. Егер студент белгілі бір ұғымдар иерархиясын ретімен, өзара байланыстырып анықтауға қабілетті болса, онда ол меңгерген білім қандай?

- A) кең ауқымды
- B) оперативті
- C) терең
- D) **жүйелі**
- E) нақты

312. Егер студент абстракциялық білімді дербес жағдайға келтіруге, дербес жағдайды абстракциялауға қабілетті болса, онда ол меңгерген білім қандай?

- A) кең ауқымды
- B) **нақтылы және жалпыланған**
- C) терең
- D) жүйелі
- E) нақты

313. Психология ғылымдарындағы сәйкес теориялар бойынша студенттік кезең сәйкес келеді:

- A) жеткіншек шаққа
- B) жасөспірім шақтың 1-ші кезеңіне
- C) кемел шақтың 2-ші кезеңіне
- D) **жастық шақтың 1-ші кезеңіне**
- E) кемел шаққа

314. Студенттердің психологиялық дамуын кешенділік тұрғысынан негіздеп, зерттейтін қазақстандық психолог-ғалым:

- A) Қ. Ж. Жарықбаев
- B) **Ж. Ы. Намазбаева**
- C) Х. Т. Шерьязданова
- D) С. М. Жақыпов
- E) А. М. Ким

315. Студенттің өзінің және басқалардың мінез-құлқын, жүріс-тұрысын дұрыс түсінуіне байланысты анықталатын интеллект түрі:

- A) академиялық интеллект
- B) практикалық интеллект
- C) **әлеуметтік интеллект**
- D) эмоциялық интеллект
- E) тұлғалық интеллект

316. Студенттің сыртқы ортаға бейімделу қабілетін анықтайтын интеллект түрі:

- A) академиялық интеллект
- B) практикалық интеллект
- C) **әлеуметтік интеллект**
- D) эмоциялық интеллект
- E) тұлғалық интеллект

317. Студенттің басқалармен тиімді қарым-қатынас жасауының когнитивті құраушысы болатын интеллект түрі:

- A) академиялық интеллект
- B) практикалық интеллект
- C) **әлеуметтік интеллект**
- D) эмоциялық интеллект
- E) тұлғалық интеллект

МАЗМҰНЫ

Алғы сөз.....	3
1. ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ НЕГІЗГІ СИПАТТАМАСЫ.....	5
1.1. Жоғары мектеп психологиясының пәні, міндеттері және құрылымы.....	5
1.2. Жоғары мектеп психологиясының әдіснамасы.....	8
1.3. Жоғары мектеп психологиясының әдістері.....	14
1.4. Психологиядағы білімнің ықпалдастығы.....	20
1.5. Жоғары мектеп психологиясы дамуының теориялық негіздері.....	25
1.6. Жоғары мектеп психологиясының ғылым және пән ретінде дамуы.....	31
1.7. Қазақстандағы жоғары мектеп психологиясы.....	36
2. ЖОҒАРЫ БІЛІМ МӘСЕЛЕСІ.....	46
2.1. Білім туралы түсінік.....	46
2.2. Жоғары білім берудің маңызы мен бағыттары.....	49
2.3. Қазақстанда жоғары білім берудің алғышарттары мен қазіргі жағдайы.....	56
3. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ КӘСІБИ БІЛІМ БЕРУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МАЗМҰНЫ.....	67
3.1. Жоғары мектепте кәсіби білім берудің сипаттамасы.....	67
3.2. Профессиограмма.....	70
3.3. Психограмма және кәсіби іс-әрекеттің психологиялық анықтауыштары.....	76
4. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫ.....	87
4.1. Жоғары мектепте психологиялық білім берудің өзектілігі.....	87
4.2. Психологиялық білім беру және психологиялық дайындау.....	91
4.3. Психологиялық әзірлік – психологиялық дайындау үдерісінің нәтижесі.....	94
4.4. Психологиялық даярлық – тұлға және маман дамуының шарты.....	98

4.5. Психологиялық даярлықтың құрылымы.....	101
4.6. Студенттерге психологиялық білім беру: генезисі, құрылымы, қызметі мен беталыстары.....	109
4.7. Студенттерге психологиялық білім берудің ақпараттық негіздері.....	124
5. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ӘРЕКЕТ ПСИХОЛОГИЯСЫ.....	135
5.1. Жоғары мектептегі педагогикалық іс-әрекеттің мәні мен құрылымы.....	135
5.2. Оқытушының білім берудегі психологиялық статусы.....	142
5.3. Педагогикалық қарым-қатынас психологиясы.....	156
6. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕГІ ОҚЫТУ ПСИХОЛОГИЯСЫ.....	178
6.1. Оқыту процесі және оның сипаттамасы.....	178
6.2. Оқытудың түрлері мен психологиялық тұжырымдамалары.....	185
6.3. Оқыту стильдері.....	206
6.4. Білім беру технологиялары.....	211
6.5. Оқыту формалары.....	220
6.6. Оқыту әдістері.....	245
7. СТУДЕНТТІК ШАҚТАҒЫ ДАМУ ПСИХОЛОГИЯСЫ.....	260
7.1. Оқу әрекеті – даму негізі.....	260
7.2. Студенттік кезеңдегі субъектілік дамудың психологиялық негіздері.....	271
7.2.1. Психологиядағы «субъект» ұғымы.....	272
7.2.2. Тұлғалық дамудың субъектілік деңгейі.....	278
7.2.3. Қатынас – субъектіліктің анықтауышы.....	280
7.2.4. Қайшылықтарды шеше алу – субъектіліктің басты өлшемі.....	284
7.2.5. Субъектілік дамудың ерекшеліктері.....	285
7.2.6. Субъектілік қасиеттер.....	287
7.2.7. Субъектілік қасиеттердің көпөлшемділігі.....	292
7.3. Студенттің психологиялық даму ерекшеліктері.....	295
7.3.1. Жасөспірім кезеңінің сипаттамасы.....	295
7.3.2. Студенттік шақтағы жаңакұрылымдар.....	303
7.3.3. Студент тұлғасының типологиясы.....	309

8. ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ.....	321
8.1. Студенттердің кәсіби даму процесіндегі әлеуметтік-психологиялық қиыншылықтар.....	321
8.2. Психологиялық қызметтің мазмұны мен міндеттері.....	330
8.2.1. Шетелдік білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсету үлгілері.....	330
8.2.2. Қазақстандағы білім беру жүйесінде психологиялық қызмет көрсету.....	334
8.2.3. Жоғары мектепте психологиялық қызмет көрсету мәселесі.....	338
8.3. Жоғары мектептегі психологиялық профилактика.....	345
8.4. Жоғары мектептегі психодиагностика.....	347
8.4.1. Жоғары мектептегі психодиагностиканың рөлі.....	347
8.4.2. Жоғары мектептегі психодиагностикалық әдістер мен әдістемелер.....	351
8.5. Жоғары мектептегі психологиялық консультация.....	357
8.5.1. Психологиялық консультация, психологиялық түзету және психотерапия туралы жалпы түсінік.....	358
8.5.2. Студенттердің жеке-дара мәселелеріне байланысты психологиялық консультацияны қолдану.....	366
8.6. Жоғары мектепте психологиялық тренингті ұйымдастырудың әдіснамасы мен әдістері.....	384
8.6.1. Тренингтің психологиялық ықпалы.....	384
8.6.2. Жоғары мектептегі психологиялық тренингтің әдіснамалық қағидалары.....	388
8.6.3. Жоғары мектептегі тренингтің психологиялық техникалары.....	401
1-қосымша.....	413
2-қосымша.....	415
3-қосымша.....	416

Қысқаша жазбалар үшін

А. Р. Ерментаева

**ЖОҒАРЫ МЕКТЕП
ПСИХОЛОГИЯСЫ**

Оқулық

Басуға 21.12.2012 ж. қол қойылды. Формат 60x90/16.
Қағазы офсеттік. Қаріп түрі «Times New Roman». Көлемі 30,75 б.т.
Таралымы 2000 дана. Тапсырыс №767.

Тапсырыс берушінің дайын файлдарынан
басылып шықты.



ЖШС РПБК «Дәуір», 050009,
Алматы қаласы, Гагарин д-лы, 93а.
E-mail: rpk-daur81@mail.ru