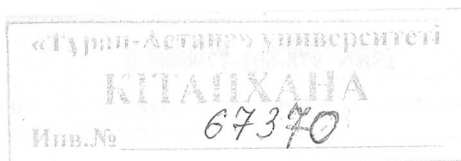


ӘБЕУОВА ИҒАЙША ӘБЛЕЗОВНА

**Әлеуметтік психологиялық қызметтің негіздері**



Алматы-2023

**ӘОЖ 316.6 (075.8)**  
**КБЖ 88.5я73**  
**Ә15**

*Пікір жазғандар: А.Т. Ақажанова - п.э.д. профессор м.а.*  
*А.Р. Ерментаева - п.э.д. профессор м.а.*

**Ә 15** Әлеуметтік психологиялық қызметтің негіздері: оқу құралы/  
Әбеуова И.А. - Алматы: "Отан" баспасы, 2023. - 366 б.

**ISBN 978-601-7796-84-6**

Білім беру саласындағы әлеуметтік-психологиялық қызметтің рөлі кейінгі кезде көптеген пікірталастарды тудырып жүр.

Психология ғылымының теориясы мен практикасына деген осындай үлкен қызығушылықтың бірнеше себептері бар. Қазіргі кездегі психология ғылымы бұрынғы кеңестік мемлекеттердің бәрінде де жалаң теориялық бағыттан, өмір талаптарына сәйкес, практикалық және қолданбалы ғылымға айналу үстінде. Екіншіден, қоғамдағы түбегейлі әлеуметтік-экономикалық өзгерістердің болуына байланысты қоғам өмірінде психологиялық білімдерді пайдалана білу қажеттігі қалыптасуда. Сол себептен де болар, қазіргі уақытта әртүрлі практикалық курстар, тренингтер, психологиялық орталықтар, бірлестіктердің көптеп көрінуі.

**ӘОЖ 316.6 (075.8)**  
**КБЖ 88.5я73**

**ISBN 978-601-7796-84-6**

© Әбеуова И.А., 2023  
© "Отан" баспасы, 2023

## МАЗМҰНЫ

I. Әлеуметтік-психологиялық қызметтің әдіснамалық-теориялық негіздері.....	6
1.1. Психологиялық қызметтің қалыптасуы мен дамуы.....	6
1.2. Практикалық психолог еңбегінің жалпы мәселелері.....	25
1.3. Әлеуметтік-психологиялық қызметтің теориялық негіздері.....	42
1.4. Әлеуметтік-психологиялық қызметтегі тұлғаға бағдарланған ...	62
1.5. Позитивистік психология және гуманистік психология.....	80
II. Білім беру жүйесіндегі әлеуметтік-психологиялық қызметтің мәселелері.....	102
2.1. Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің ерекшеліктері	
2.2. Білім беру жүйесіндегі әлеуметтік-психологиялық қызметтегі сүйемелдеу және психологиялық қолдау проблемалары.....	117
2.3. Білім беру жүйесіндегі психологтың кәсіби іс-әрекеті.....	130
2.4. Білім беру жүйесіндегі педагог-психологтың кәсіби білгірлігі..	156
III. Білім беру мекемелеріндегі әлеуметтік-психологиялық қызметті іске асыру.....	178
3.1. Мектепке дейінгі мекемелердегі әлеуметтік-психологиялық қызмет ерекшеліктері.....	178
3.2. Мектептегі психологиялық қызмет – балалар денсаулығының қызметі.....	195
3.3. Педагогикалық және психотерапевтік іс-әрекеттің өзара байланыстылығы.....	215
3.4. Мектеп психологының білім беру мекемелеріндегі жұмысының негізгі бағыттары.....	230
3.5. Мектеп оқушыларының психикалық денсаулығын тәжірибелік зерттеу.....	253
IV. Интернат типтес және интернаттық мекемелердегі әлеуметтік-психологиялық қызмет ерекшеліктері.....	271
4.1. Интернат типтес мекемелердің оқу-тәрбие үрдісінің ерекшеліктері	
4.2. Интернаттық мекемелерде тәрбиеленушілердің психологиялық ерекшеліктері.....	290
4.3. Балалар үйі тәрбиеленушілерінің қарым-қатынасының ерекшеліктері.....	302
4.4. Жоғары оқу орнында интернаттық мекемелер түлектерімен әлеуметтік-психологиялық қызметті ұйымдастыру.....	323
Қорытынды.....	344
Пайдаланылған әдебиеттер тізімі.....	354

## Кіріспе

Білім беру саласындағы әлеуметтік-психологиялық қызметтің рөлі кейінгі кезде көптеген пікірталастарды тудырып жүр.

Психология ғылымының теориясы мен практикасына деген осындай үлкен қызығушылықтың бірнеше себептері бар. Қазіргі кездегі психология ғылымы бұрынғы кеңестік мемлекеттердің бәрінде де жалаң теориялық бағыттан, өмір талаптарына сәйкес, практикалық және қолданбалы ғылымға айналу үстінде. Екіншіден, қоғамдағы түбегейлі әлеуметтік-экономикалық өзгерістердің болуына байланысты қоғам өмірінде психологиялық білімдерді пайдалана білу қажеттігі қалыптасуда. Сол себептен де болар, қазіргі уақытта әртүрлі практикалық курстар, тренингтер, психологиялық орталықтар, бірлестіктердің көптеп көрінуі. Қоғамдағы күрделі құбылыстардың қазіргі адам психикасына әсерінің нәтижесінде адамдардың психикалық күй-жағдайлары шиеленісе түсуде, мұндай мәселелерді шешу үшін біреулер психологтарды іздесе, енді біреулер бақсы-балгер, экстрасенс немесе психотерапевтерді іздестіріп жүр, яғни қоғамда психологиялық тұрғыдан сауатсыздықтың бар екені көрініп отыр.

Бүкіл қоғамдағы өзгерістер білім беру саласына да өз әсерін тигізуде. Бұл салада түрлі оқу орындарының (мектептер, гимназия, лицей, университет, академиялар, т.б.) ашылып жатқаны белгілі, бұл оқу орындарында әртүрлі бағдарламамен жұмыс істеу үрдісі қалыптасқан. Бірақ сол бағдарламалар оқушы жастардың психологиялық ерекшеліктерін ерқашанда ескере бермейтіні де аян. XX ғасыр ғылыми-техникалық прогресс ғасыры болды, білім саласында алдыңғы шепке-білім, іскерлік, дағды қойылды, бірақ осы бағыттың өзі – рухани өмірдің таяздығы мен тапшылығына әкеліп тіреді. Біздің елдегі руханилықтың тапшылығы, қоғамдағы қалыпты оқу орындарымен қатар, бұрынғы қазақ қоғамына жат, балаларға арналған орындардың: ата-анасыз балалар, ата-аналары тастап кеткен балалар, жетімдер үйі, отбасы типіндегі балалар үйі, т.б. сол сияқты мекемелердің көбеюінен де көрінеді. Қазіргі кезеңде, бүкіл әлемде руханилыққа бетбұрыстың болып отырғаны да кездейсоқ емес шығар, ендігі жерде алғы шепке-адами қасиеттер, адамгершілік ұғымдарына қадам басу басталды.

Аталынған күрделі мәселелердің шешімі де қарапайым болуы мүмкін емес, осындай проблемаларды шешуде “жан” туралы ілім – психологияның өзіндік үлесі болуы, яғни әлемдік психологиялық ойлардың іс жүзінде, өмірде пайдаланылу мүмкіндігі болуы керек. Ғылымның жетістіктерін көпшілікке жеткізуде білім саласының барлық тармақтарындағы *(бала бақша – мектеп – жоғарғы оқу орындары) психологиялық қызметтің* орны ерекше.

Психологияға деген қызығушылық, сонымен қатар адамның өзіндік құндылығын бірте-бірте ұғына түсумен де байланысты. Кез келген қоғамның мәртебесі, ол қоғамда жоғары білімді, шығармашыл тұлғаның

каншалықты қажет екендігі мен бағалануына және де оның негүррлым дами түсу үйлесімділігі мен іске асырылуына байланысты анықталатыны белгілі.

Қазіргі кезде білім беру саласында әрбір балаға деген жеке-даралық көзқарасқа көп көңіл бөлінеді, ал оның өзі бала тұлғасын жүйелі түрде және жан-жақты зерттеумен байланысы (тұлғаға бағдарланған тұрғы).

Білім беру саласының негізгі институттары – мектепке дейінгілерге арналған мекемелер, мектептер, жоғары оқу орындары екені аян. Сонымен қатар арнаулы мектептерді, интернат типтес, интернаттық мекемелерді де естен шығаруға болмайды.

Мектепке дейінгі мекемелердегі психолог орны, міндеттері, функциялары мен жұмысының мазмұны негізінен айқындалған. Ол ең алдымен психодиагностикалық және психокоррекциялық-түзету жұмыстары.

Қоғамда орын алып отырған қиындықтармен байланысты мектепке дейінгі мекемелерде де, мектептегі де психологтың функцияларын анықтау қажеттігі туындауда. Мектеп мұғалімі оқу-тәрбиелік жұмыста әрқашан әртүрлі жас кезеңдеріндегі балалармен жұмыс жасағанда туындайтын қиындықтарды анықтай алмайды, олардың интеллектілі және тұлғалық дамуындағы ауытқушылықтардың алдын-ала алмайды, дау-дамайлық жағдайларды шешуде көмек бере алмайды. Кәсіби психологиялық дайындықтың жоғары деңгейі қажет болғандықтан психологиялық ұсыныстарды мұғалімнің тікелей қолдануы әрдайым тиімді бола бермейді.

Сондықтан да осы еңбектің негізгі міндеттері: әлеуметтік – психологиялық қызметті теориялық - әдіснамалық тұрғыда негіздеумен; осы қызметтің іске асырылуының теориялық негіздерін анықтаумен; білім беру саласындағы психологиялық қызметтің бірыңғай тұжырымдамасын жасаумен; аталмыш саладағы психологтың кәсіби құдіреттілігін қалыптастыру моделін ұсынумен; білім беру саласындағы әлеуметтік – психологиялық қызметтің іске асырылуының теориялық – қолданбалы моделін жасаумен, білім саласының әрбір үзбесіндегі психолог қызметінің ерекшеліктерін анықтаумен; осы саладағы психолог қызметінің іске асырылуында психотерапиялық әдістерді қолданумен және сәйкесті әдістемелік нұсқауларды ұсынумен байланысты.

### **1.1. Психологиялық қызметтің қалыптасуы мен дамуы**

Білім берудегі психологиялық көмек КСРО кезінде 1980 жылдарда қалыптаса бастады. Ең бірінші рет психологтар Эстонияда жұмыс істей бастады (қиын балаларға арналған мекемелерде 1975 ж., орта білім беру мекемелерінде 1980 ж). Басқа кезде мектеп психологтарының іс - әрекеті келеңсіз, ғылыми және әдістемелік қамтамасыз етілуі жеткіліксіз болды. Психологиялық көмектің теориялық және әдістемелік негіздері балалар практикалық психологиясының ғылыми лабораториялары негізінде қалыптастырылды, шетелдік психологиялық көмек көрсету ұйымдарының

тәжірибиелерін сараптады. Лаборатория қызметкерлері мектепке психологты кіргізу – кіргізбеу жөнінде эксперимент жүргізді. Ол екі модельден тұрды: 1) тек қана мектепте істейтін психолог; 2) аудандық оқу бөлімдерінде жұмыс істеп мектептерді аралап бақылап тұратын психолог.

Жасалынған эксперимент негізінде білім беру саласындағы психолог міндеттері мен жұмыс мазмұнын анықтайтын мектептік психологиялық қызмет туралы төмендегідей жағдайлар даярланды:

Білім беру саласындағы психологиялық қызмет іс-әрекетінің мақсаты оқу мерзімі барысында оқушыларға толық психологиялық, педагогикалық зерттеулер жүргізіп, олардың қызығушылықтары мен бейімділіктерін аңғарып, уақытылы көмек көрсетіп, көбінесе тиімді болатын білім беру жолдары мен тәсілдерін қолдану. Психолог кәсіби білімдеріне сүйене отырып, әр балаға жеке-дара көңіл аударуға мүмкіндік жасайды. Психологиялық қызмет білім беру мекемесіндегі оқыту-тәрбиелеу жұмысының тиімді болуын қамтамасыз етеді, белсенді жан-жақты дамыған жеке тұлға қалыптастыруына үлесін қосады.

Білім беру саласындағы психолог өз іс-әрекетін осы жағдайды жетекшілікке алып, мұғалімдердің, ата-аналар мен оқушылардың, мекеме әкімшілігінің сұраныстарына негіздей отырып жүзеге асырады.

Барлық мәселелерді шешуде психолог ең алдымен оқушы қызығушылықтарын ескереді, оның жан-жақты үйлесімді дамуын міндет етіп қояды.

Психолог өз іс-әрекетін педагогтермен бірлесе отырып жасайды, бұл психологтың педагогика мен дидактика, тәрбие теориясын жетік білуін талап етеді. Психолог пен педагогтің бірін-бірі толықтырып, қандай-да бір жұмыс кезеңіндегі тығыз бірлестігі психологиялық қызмет жұмысының қызмет шарттары.

Білім беру саласындағы психологиялық қызмет іс-әрекеті ең алдымен оқушыларға бағытталған. Педагогикалық ұжым, әкімшілік, ата-аналармен жұмыс жүргізу сол негізгі міндетке бағынады.

Психологиялық қызметтегі басты әрекет тек психодиагностика емес, сонымен бірге әртүрлі ауытқуларды түзеу, алдын алу болады. Осыдан белсенді коррекциялық жұмыстар жасау қажеттілігі пайда болады.

Білім беру саласындағы психологиялық қызметте жалпы психологиялық немесе арнайы педагогикалық, жас ерекшелік, балалар психологиясы жайлы білім алған, осыларға қоса психодиагностика және психокоррекция жұмыстарын жүргізе алатын маман болуы керек. Ал, психологиялық қызметке кірістірілген педагогтер арнайы білім алып біліктілікті меңгеруі тиіс.

Білім беру мекемелеріндегі Психологиялық қызметтің мазмұны да негізгі мақсаттарына сәйкес анықталады:

1. Оқушыларды психологиялық педагогикалық зерттеу бүкіл білім беру мерзімінде жеке-дара тұрғыдан карауды қамтамасыз ету үшін маңызды.

2. Әр оқушының интеллектілі және жеке тұлғалық дамуын жас ерекшелігіне сәйкестендіру, оқу талаптарына бейімдеу қажеттілігі.
3. Жеке тұлғалық дамуындағы, интеллектілі дамуындағы ауытқуларды түзеу, алдын алу міндеттері психологиялық қызмет мазмұнын анықтайды.
4. Білім беру саласындағы психологиялық қызметтің ғылыми – тәжірибелік міндеттері де психологиялық қызмет мазмұнын нақтылайды.

1989 жылы эксперименттің нәтижесін сараптау негізінде “Халықтың білім беру жағдайы” қарастырылып, екі модельді біріктіру шешілді.

Қазіргі кезде осындай жұмыстар Ресейдің көптеген аймақтарында жүріп жатыр, бірақ ол әлі өзінің ұйымдастырушылық бейнесін, міндеттері, мақсаттарын, әдістері мен түрлерін іс - әрекетте анықтап негіздеу үстінде.

Біздің елімізде халқымыз тәуелсіздік алғаннан кейін көптеген әлеуметтік, саяси, экономикалық және рухани өзгерістер орын алды. Бұл білім беру жүйесіне де өзгерістер енгізуді талап етті. Алайда, еліміз білім беруде жалпы білім стандартына жету үшін өзге елдермен тығыз байланыста болуы керек. Осыған байланысты соңғы жылдары психологиялық, педагогикалық әдебиеттерде келешек ұрпаққа білім беру, тәрбиелеу мәселелеріне терең талдау жасалынууда.

Кеңес және қазіргі Ресейлік ғалымдар Р.М.Битянова [1], А.А.Бодалев [2], Б.Ф. Ломов [3], В.В.Давыдов [4], И.В.Дубровина [5], Л.М.Фридман [6] және т.б. практикалық психология қиындықтарын талдай келе оны қоғам дамуының қажеттіліктеріне, психологиялық ғылымның қазіргі жағдайының өзіндік ерекшеліктеріне байланысты практикалық міндеттерді шешудің мазмұны бойынша, ұйымдастырылуы бойынша әртүрлі тәсілдердің пайда болуымен байланыстырады.

Практикалық психология қоғамның әлеуметтік белсенділігінен тыс іске асуы мүмкін емес. Адамзат ресурстарын адекватты басқару, әлеуметтік процестерді ғылыми реттеу, әлеуметтік және психологиялық қызметтердегі өзара әрекеттестікті белсенді ұйымдастыруды талап етеді.

Қазақстанда білім берудегі психологиялық қызметтің қалыптасып дамуында Э.Д.Абишева, Н.С.Ахтаева, З.М.Балгимбаева, Р.Т.Мендалиева, Х.Т.Шерьязданова, т.б. еңбектері маңызды рөл атқарды. Алғаш рет елімізде мектепке дейінгі мекемелерде, тіпті бүкіл білім беру жүйесінде психологиялық қызметтің қажеттілігін көрсеткен Х. Т. Шерьязданова болды [7].

Мектепке дейінгі мекемелердегі психолог жұмысының моделі ол үшін басымдықтағы функциялары мен балабақшадағы жағдайларға деген маман ретіндегі ұстанымын анықтайды.

Мектепке дейінгі мекемелердегі (МДМ) педагог-психолог жұмысының қазіргі кезде негізгі бес моделі бар:

I – модель: психолог ұстанымы – балабақшадағыны “сырттан бақылаушы”, негізгі функциясы – кеңес берушілік (акпараттық және диспетчерлік).

II – модель: психолог ұстанымы – білім беру процесіне қатысушылардың өзара әрекеттесуінің “фасилитаторы” (“жеңілдетуші адам”), негізгі функциялары – диагностикалық және кеңес берушілік.

III – модель: психолог ұстанымы – “белсенді қатынасу”, негізгі функциялары – диагностика, коррекция (түзетушілік) және профилактика.

IV – модель: психолог ұстанымы – “жетекші”. Моделде білім беру процесінің кешенді сүйемелденуін қамтамасыз ету мақсатымен МДМ педагогикалық қызметкерлері мен әкімшіліктің педагогикалық бағдарлары және ұстанымдарымен жұмыс істеу енгізіледі. Психолог функциялары – диагностика, коррекция, профилактика және пропедевтика.

V- модель: психолог ұстанымы – “зерттеуші”. Бала дамуының мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес ұйымдастырылатын білім беру процесі, бала дамуына жағдай жасайтын білім беру процесіне қатысушылардың үлесі – зерттеу нысаны болып табылады. Психолог функциялары – диагностика, профилактика және пропедевтика, ұйымдастырушылық-ағартушылық.

Балабақшасындағы педагог-психологтың тікелей міндеттері осы моделдерге сәйкес анықталынуы мүмкін.

Мектепке дейінгі мекемелердегі психологиялық қызметті құрудың нұсқаларын жасау мен ендіру мәселесі Ә.Д.Абишеваның зерттеу жұмысында қарастырылған [8]. Мектепке дейінгі мекеменің іс-әрекетінің ерекшеліктеріне сәйкес, автор – МДМ психологиялық қызметінің үш түрлі моделін ұсынады.

I – модель – “Кеңесші”. Бұл модель көпшіліктік балабақшаларына арналған, ондай бақшаларда экспериментті немесе инновациялық білім беру бағдарламалары іске асырылмайды және штатында бір ғана педагог-психолог болады. Психологтың іс-әрекеті сұраныс және мекеме әкімшілігінің бекіткен жоспарына сәйкес іске асырылады. Негізгі бағыты – балалардың бейімделуі, оқу мен дамуында психологиялық қиындықтары бар балалармен жұмыс істеу.

Мақсаты – мектепке дейінгі мекеменің білім берушілік ортасында нақты жағдайларды құрудың арқасында мектепке дейінгінің психологиялық даму процесін сүйемелдеу.

Міндеттері: мектепке дейінгілердің психологиялық дамуын бақылап отыру; дамуындағы проблемаларды шешуге қажетті психологиялық көмек көрсету жағдайларын жасау; білім беру бағдарламалары мен технологияларын психологиялық талдау; балабақшаның білім беру ортасындағы балалардың оқу, тәрбие және дамуын консультативті және акпаратты психологиялық қолдау.

II – модель – “Сарапшы”. Бұл модельдің іске асырылуына екі жағдай әсер етуі мүмкін:



1.МДМ-де балалардың дамуына бағдарланған нақты іске асырылып жатқан білім беру бағдарламасының болуы (балабақша дамуының өзіндік тұжырымдамасы, экспериментті бағдарлама, жалпықалалық немесе аймақтық білім беру бағдарламасы, жобасын іске асыруға қатысу). Осындай жағдайда білім беру процесін психологиялық қамсыздандыру объективті түрде қажет болады;

2.МДМ-де балалар отбасымен жүргізілетін жұмысты ұйымдастырушы және диспетчерлік қызметті атқарушы әлеуметтік педагогтің болуы. Осы жағдайда психолог кейбір консультативті функциялардан босатылып, мектепке дейінгі мекеменің білім беру бағдарламалары мен жобаларын қамсыздандыру іс-әрекетіне кіріседі. Осы модельде психолог мәртебесі (аға тәрбиеші мәртебесіне жақын) бойынша да, маманның біліктілігіне қойылатын жоғары талаптар бойынша да, іс-әрекеттің мазмұны (әдістемелік және сараптамалық жұмыс) бойынша да ерекше болады. Мұндай модельге деген сұраныс қалыптасқанымен де, оны іске асыратын мамандардың саны тым аз.

III – модель – “Куратор”. Жұмысты ұйымдастырудың негізгі қағидасы, мектепке дейінгілердің нақты тобын (бес топтан артық емес) кешенді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу. Бұл жерде психолог білім беру процесінің толыққанды мүшесі болады.

Білім беру саласындағы психологиялық қызметтің неғұрлым көбірек зерттелінгені – мектептегі психологиялық қызмет екені анық.

Мектептік психологиялық қызметтің мақсаты әр адамның даралық мүмкіндіктерінің *максималды* дамуына жағдай жасау болып табылады. Көрсетілген мақсат келесі міндеттерді шешуді көздейді:

- 1) Ауытқудың алдын алу үшін психикалық даму барысын үнемі қадағалау;
- 2) Балалардың мектепте оқуға психологиялық даярлығын анықтау, мұғаліммен бірлесе отырып мектепте бейімделуіне бағытталған жеке дара бағдарлама құрастыру;
- 3) Әр жас кезеңіне байланысты дамыту міндеттерін жеке – дара ерекшеліктерін ескере отырып дамытушы бағдарламалар құрып, іске асыру;
- 4) Қиын балалармен диагностикалық, коррекциялық жұмыстар жүргізу;
- 5) Қалыпты оқу – тәрбие процесінде кедергі жасайтын интелектілі, тұлғалық және эмоциялы – еріктік ерекшеліктерді диагностиау (анықтау);
- 6) Оқушылардың мұғалімдермен, ата – аналарымен және құрбыларымен тұлғаралық қатынастарының бұзылуының психологиялық себептерін анықтау және жою;
- 7) Мектеп әкімшілігіне, мұғалімдерге және ата – аналарға оқушылардың танымдық үрдістерін дамыту, оқыту және тәрбиелеу, оқытудың психологиялық мәселелері бойынша кеңес беру;

8) Өзін - өзі тәрбиелеу, өмірде өзін көрсету мәселелері, даму, білім алу сұрақтары бойынша оқушылармен жеке – дара және топтық кеңес беру шараларын өткізу;

9) Өзіндік кәсіби анықталу барысында көмек көрсету;

10) Мектен әкімшілігіне оқу – тәрбие процесінің жағдайын бағалауда және оның тиімділігін арттыру шараларын жоспарлауда көмектесу.

Мектептің психологиялық қызметінің мәселесі өткен ғасырдан қарастырылып келе жатыр және қазіргі уақытта біраз болса да оның өзіндік теориялық тұжырымдамалары мен модельдері құрастырылған.

Шетелдік психологиялық қызметтер модельдерін талдау, бұл құрылымдардың қоғаммен бірге өзгерістерге ұшырап отыратындығын көрсетеді, қызметтің өзіне ғана емес, сонымен қатар бұл аймақта жұмыс жүргізетін мамандарға да қойылатын талаптар өзгереді. Бұл мәселеге көз жеткізу үшін мектептегі психологиялық қызметтің тарихи даму жағдайларына қысқаша тоқталуға болады.

В.В. Веселова АҚШ-тағы психологиялық қызмет жұмысының тәжірибесіне талдау жасаған [9].

20 ғасырдың басында негізі салынған АҚШ-тың орта мектептеріндегі “Гайденс” психологиялық, педагогикалық қызметі американдық мектептің өзіндік селективті механизмі ретінде болды. Негізгі құрал ретінде тестер қолданылды.

Олар индивидуумдардың даму деңгейлерін анықтауға себепкер болады. Соңғы жылдары “Гайденстің” мақсат, міндеттері елеулі өзгерістерге ұшырады. Негізгі акцент оқушының өзіндік дамуына, өзіндік тәрбие, өзін бақылау дағдыларын қалыптастыруға, өзін және қоршаған ортасын өзгертуге талпынысын дамыта алуына бағытталып отыр. “Гайденс” кеңестік қызметі оқушыларға әлеуметтену, нақты жеке қасиеттерді қалыптастыру мақсатында тәрбиелік әсер етуді іске асырды. Бұл міндетті шешу үшін “Гайденс” үш негізгі аспектіні бөліп қарастырды: 1) экономикалық (кәсіби бағдар беру); 2) оқу (күш –жігері жететін пәндерді таңдауға көмек көрсету); 3) әлеуметтік (жеке адамды зерттеу және оның дамуын негізге алу).

“Гайденс” қызметінің құрылымына: а) әр оқушы туралы, оның жеке-дара ерекшеліктері туралы ақпарат жинаумен айналысатын инвентарлық қызмет; ә) оқушыларға арналған үш аумақтағы: оқуға, кәсіби білімге және жеке басына байланысты жеке-дара ақпараттандыру қызметі; б) оқушыларға жеке-дара және топтық кеңес беру үрдісімен айналысатын каунслинг қызметі; в) оқушылардың мектеп бітіргеннен кейінгі іс-әрекетінің әр түрлерінде көмек көрсететін орналастыру қызметі; г) мектеп бітіргендердің тағдырлары жайлы ақпарат жинайтын “бағдарламалар” нәтижелерін бақылау қызметі енеді.

Барлық көрсетілген бөлімдерде каунслерлер оқушылармен, ата-аналармен, мектеп әкімшілігімен, қоғаммен жұмыс жүргізеді. Каунслерлер бағдарламаларға қатысушылар болып есептелетін барлық адамдар

ортасында жетекші координатор рөлінде болады. Әр мектептегі кеңес беру қызметінің негізгі функцияларына байланысты Гайденстің ерекше бағдарламасы жоспарланды. Мектептегі оқушылардың ақыл-ой, адамгершілік және үлгерімін қадағалауды іске асыратын каунслерлерге бекітілді. Кей мектептерде әр сфера бойынша оқу, кәсіби және жеке бас мәселелеріне байланысты бірнеше каунслерлер арасында функциялардың бөлінуі іске асырылып отырды.

АҚШ-та Гайденс қызметіне білім беру жүйесінде аса маңызды рөл бөлінді.

Қазірде барлық дамыған елдер педагогикасында баланың жеке бас ресурстарын дамыту үшін мектеп бағдарламаларын негіздеу бірлігін анықтауда мектептік білім беру мазмұны аумағында ізденістер жүргізілуде.

Бүгінгі мектептегі білім беру міндеті әртүрлі өмірлік жағдаяттардағы мәселелерді тиімді шешу, өз болашағын болжау, өз бетінше білім алып, оқу білгірлігін қалыптастыру үшін шекті ойлауын дамыту және өзіндік жеке-даралығын анықтау үшін жағдай жасау ретінде түсіндіріледі. XX-ғасырдың 2-ші жартысында Англияда мектептік білім беру жүйесінде Пасторальді бағдарлама пайда болды. Ол тәжірибе арқылы оқыту (experiential learning) бағытының ішінде аса елеулі бағдарламалардың бірі. Бұл бағдарламаның негізгі идеясы оқушының жеке басын тиімді қалыптастыру мақсатында мектептік тәрбиенің *гуманистік, жалпы азаматтық бағыттылығын*, тәрбиелік оқытудың қайта құрылуын күшейту.

Пасторальді бағдарламада психологиялық мәселені анықтау барлық ақпаратты қарастыру негізінде қалыптасады. Психолог болашақта мәлімет алудың негізгі көзі болатын бала дамуының тарихы туралы мәліметтерге ие болуы шарт; диагностика аса күрделі кезеңдердің бірі. И.В.Дубровинаның пікірінше психологияда жеке-дара ерекшеліктерді диагностикаудың екі негізгі бағыты бар:

а) *сандық*, яғни статистикалық заңдылықтарды анықтау;

ә) *сапалық*, яғни индивидтің қайталанбас, ерекше жан екендігіне бағдарланады. Психологиялық қызметте бұл бағыттардың үйлесімділігі маңызды, ал ең бастысы алынған мәліметтердің сапалық ерекшеліктері. Психолог әртүрлі психологиялық әдістермен қаруланып, оларды еркін қолдана алуы қажет; оқушының жеке басының қалыптасуына және психикалық даму компоненттеріне негізделе отырып, қорытынды шығару, психологиялық диагноз қою. Диагноз психологиялық зерттеу нәтижесі бойынша ғана емес, сонымен қатар өмірде байқалатын ерекшеліктерін де ескереді. К.Роджерс пікірі бойынша қорытынды үнемі салыстырмалы диагнозда алынған мәліметтерге негізделуі керек. Диагноз түсіндірмесінде болашақ даму жолдары мен ерекшеліктеріне байланысты болжамның берілгені жөн; практикалық нұсқауларды жеке адамның тұтастығын, оның барлық қасиеттері мен сапаларының үйлесімді бірігуін түсінген жағдайда беруге болады.

Психолог жұмысында оқушының психикалық және жеке бас дамуын тереңдете түсінуге елеулі назар аударылады. Ол түрлі формада: психологиялық кеңес беруде, әңгімелесуде, психологиялық зерттеуде, байқау, бақылауда іске асуы мүмкін.

И.В.Дубровина [8] диагностикалық, коррекциялық жұмысты ең басты әрекеттердің бірі деп анықтайды.

### II. Психопрофилактикалық жұмыс (алдын алу жұмыстары).

Психопрофилактикалық жұмыстардың міндеттері:

А) психикалық саулықпен байланысты мәселелерді шешуде ата-аналарға көмек көрсету;

Ә) мектепте оқушының жеке басының қалыптасуына және жан-жақты дамуына қажетті психологиялық жағдайдың сақталуына жауапкершілікті болу;

Б) баланың интеллектілі немесе жеке бас дамуында ақауларға, қиындықтарға әкелуі мүмкін ерекшеліктерін дер уақытында анықтап отыру;

В) оқушылардың келесі жас кезеңіне өтуіне байланысты пайда болуы мүмкін ауытқулардың алдын алу;

Психопрофилактикалық жұмыс мазмұны мектеп психологының келесі шараларды іске асыруымен анықталады:

1) әр жас кезең міндеттерін ескере отырып, әр жастағы оқушылар үшін дамыту бағдарламаларын құру және іске асыру;

2) келешекте баланың интеллектілі немесе жеке бас дамуында қиындықтарға, кемшіліктерге әкелуі мүмкін психикалық ерекшеліктерін анықтау;

3) келесі жас кезеңіне өтумен байланысты қиындықтардың алдын алу және педагогтер мен ата-аналардың бұл кезеңдерге тән ерекшеліктер мазмұнын біліп, ескере алуға мүмкіндік жасау;

4) оқушылардың ұжымда ұзақ уақыт болуымен, өз біліміне сенімсіздіктен, тақтаға шығып жауап беруден қорқыныштан пайда болған қысымнан психологиялық қиналысының алдын алуға байланысты жұмыстар жүргізеді.

5) оқушының өз қабілеттерін және қызығушылықтарын, сондай-ақ қоғам қажеттіліктерін ескере отырып, болашақ мамандық аумағын саналы және адекватты таңдауға, нақты мамандық таңдауға даярлау бойынша әрекет етеді;

6) мектепте жағымды психологиялық ахуал құру бойынша жұмыс атқарады, педагогикалық ұжымда қарым-қатынас формаларын тиімділендіреді, педагогтер мен оқушылардың, ата-аналар мен балалардың өзара қарым-қатынас формаларын жақсартуға жағдай жасайды.

Қарым-қатынас және даму өзара байланысты, жеке бас дамуы неғұрлым жоғары болса, қарым-қатынас та соғұрлым өнімді болады, және ол керісінше жеке бастың прогрессивті дамуына көбірек әсер етеді.

### III. Психологиялық, педагогикалық консилиум.

Педагогикалық консилиумдағы психолог міндеті – интеллектілік дамуды бағалауда, оның жеке басындағы негізгі қасиеттерін есепке алуда, тәртібінің күрделілігімен бірмәнді еместігін анықтауда, өзін-өзі бағалау, мотивация мәселелерін ашуда, танымдық және т.б. қызығушылықтарының, эмоциялы жағдайларының ерекшеліктерін анықтауда мұғалімге жан-жақты көмектеседі.

Психологтың педагогикалық консилиумға қатысуының бірнеше мақсаттары бар:

1. Педагогикалық ұжымға міндетті түрде жағымды және күшті жақтарын бөліп көрсете отырып, оқушының психикалық және жеке бас ерекшеліктерінің әртүрлі жақтарын көрсету;

2. Мұғалімнің нақты бір оқушыға деген қалыптасып қалған қатынастарын бұзып, әр мұғалімнің түсінушілігіне қол жеткізу. Өйткені, тапсырмалардың көптігінен кәсіби біліктілігінің немесе жеке бас дамуының жеткіліксіздігінен мұғалімдер әдетте оқушыға баға қойғанда нақты қалыптасқан қатынас танытады;

3. Барлық мұғалімдер үшін оқушылар мәселелерінің мәнін, оның жеке басының болмысын түсінуін қамтамасыз ету.

#### *IV. Психологиялық кеңес беру.*

И.В.Дубровина психологиялық кеңес беруді келесі түрде ұсынады: тікелей психологиялық кеңес беру түрлері, жанама кеңес беру. Оқушылармен тікелей қатынаста психолог пайда болған мәселелерді шешеді, ол тікелей кеңес беруге негізделеді. Ал оқушылар мәселелері бойынша мұғалім немесе ата-аналарға кеңес беретін болса жанама кеңес беру процесі іске асады.

Мектептегі кеңес беру жұмыстарының өзіндік ерекшеліктері бар. Психолог мұғалімдер мен оқушылардың өзара қатынастарының жағымды және жағымсыз жақтары пайда болатын, дамитын қоғам ішінде болады. Ол баланы немесе мұғалімді жекелей көре алмайды, тек күрделі тұлғааралық қатынастар жүйесінде ғана көрінеді. Сәйкесінше, кеңес беру де жалпы жағдаятты талдау барысында басқа жұмыс түрлерімен бірлестіре іске асады.

Кеңес берудің психологиялық мағынасы – адамда пайда болған мәселені өзіндік шешуге көмек көрсету. Тек, солай ғана ол болашақта осындай мәселелерді шешу тәрбиесін жинақтайды.

#### *V. Психологиялық ағарту.*

Психологиялық ағартудың негізгі мәні келесіде:

1. Мұғалімдер мен ата-аналарды балалар, педагогикалық және әлеуметтік психология негіздерімен, ал оқушыларды өзін-өзі тәрбиелеу негіздерімен таныстыру;

2. Жаңа психологиялық зерттеулер нәтижелерімен таныстырып, қызығушылықтарын ояту, түсіндіру;

3. Психологиялық білім қажеттілігін қалыптастыру, оларды балалармен жұмыс барысында немесе өз дамуын жетілдіру барысында қолдануға себепкер болу [5].

И.В.Дубровинаның пікірінше, барлық ұсынылып отырған формалар мазмұны абстрактілі теориялық деңгейде өтпеуі қажет. Олар мектептің нақты мәселесінің талдау пәніне айнала отырып, *психологиялық білім оқыту мен тәрбиелеудің нақты мәселелерін шешуге тікелей қатынасы* бар екендігін көрсетуі қажет. Психологиялық функцияларды өлшеу немесе бала дамуының тұтастық контекстінен тыс тұлғалық ерекшеліктерін анықтау мектеп психологы үшін онша мәнді емес.

Д.Б.Эльконин табылған кемшіліктерді коррекциялау мақсатында психикалық дамудың барысына бақылау жасауға бағытталған арнайы диагностиканың қажет екендігі жайлы пікірін білдірген. Даму процесін бақылау аса тәптіштелген болуы шарт, ол кейіннен дамудағы кемшіліктерін түзетуде, дамудың неғұрлым ерте іске асуына мүмкіндік береді [10].

Л.М. Фридман мектептік психологиялық қызметтің негізгі мақсаты ретінде мектеп жасындағы балаларды оқыту мен тәрбиелеудің белгілі психологиялық тұжырымдамаларына сәйкес мектептің оқыту тәрбие процесін қамтамасыз етуді ұсынады. Психолог әр оқушының психологиялық ерекшеліктерін зерттейді. Өйткені, психолог оқушылармен және оның мұғалімдерімен бірлесе отырып, оның дамуының артта қалуын немесе кемшіліктерін коррекциялаудың жеке-дара жоспарын жасайды. Мұғалімдер мен оқушылардың өзара арақатынасының ерекшеліктерін зерттеу, бұл арақатынастарды демократты тұрғыда әр оқушының жеке дамуына бағытталуына көмектесуде деп біледі. Мектеп психологы мектепте педагогикалық ұжымның бірлігіне тиімді жағдай жасауы қажет. Олар ата-аналармен, оқушылармен бірлестікте әрекет етуі шарт [6].

Л.М. Фридман мектептік психологиялық қызметтің мақсаттары мен мектеп мақсаттары сәйкес келуі керек деп есептеген. Ол мектеп мақсаты әр оқытушыны білімді, мәдениетті, адамгершілігі жоғары, шығармашылық белсенді және әлеуметтік жетілген жеке адам ретінде тәрбиелеу деп анықтайды. Тек оқушының жеке басын тәрбиелеу процесінде ғана оқытудың мақсат міндеттерін іске асыруға болады. Тәрбиелеу әр жас кезеңдерінде оқушының жеке басының қалыптасуларының және дамуының психологиялық заңдылықтарын ескере отырып қана жүзеге асырылады.

Мектептік психологиялық қызметтің дамуының алғашқы сатыларында У.В.Кала және В.В. Раудик “Мектеп психологы рөлінің екі негізгі түсіндірмесі” болатындығын көрсеткен. Біріншісі “дәрігер моделіне” бағдарланған, оның басты міндеті оқушының психикалық дамуындағы ауытқулардың алдын алу және түзету [11]. Бұндай бағыт көптеген Еуропа елдерінде кең тараған, сондай-ақ, И.В.Дубровина және А.М. Прихожананың мектептік психологиялық қызметі туралы тұжырымында ұсынылған бағыт [12].

Келесі бағытта мектеп психологы педагогикалық ұжымның мүшесі және тәрбиелік мақсаттың іске асырылуына тікелей қатысады. Л.М. Фридман психологты мектептегі педагогикалық ұжымның аса беделді

және орталықтағы фигурасының бірі деп бөліп қарастырады. Ол өзінің арнайы мүмкіндіктерін әдетте тікелей оқушылармен емес, мұғалімдер, сынып жетекшілері және оқушылардың өзіндік басқарулары арқылы жанама түрде іске асырады.

Л.М.Фридман бойынша, мектептік психологиялық қызметтің ерекшеліктері, берілген тұжырымдаманың мектеп психологының келесі жұмыс түрлерін орындайтығын көрсетеді:

1. *Балаларды мектепке қабылдау және оқу сыныптарын кешенділеуді ұйымдастыру.* Бұл үшін құрамына болашақ бірінші сынып мұғалімдері, мектеп меңгерушісі және мектеп психологы енетін арнайы комиссия құрылады. Балаларды қабылдау ата-аналары жоқ кезде балалармен әңгімелесу процесінде іске асады. Психолог алдын ала әңгіме сценарийін құрастырады.

Комиссия мектепке келетін балалармен әңгіме нәтижесін келесі көрсеткіштер бойынша талдайды:

- мектепте оқуға психологиялық даярлық талаптарына толығымен сәйкес келеді және бірінші сыныпқа қабылдау мүмкіндігі бар;

- мектепте оқуға психологиялық даярлығында біраз аса елеулі емес, кемшіліктері бар және бірінші сыныпқа тек бұл кемшіліктерін жою мақсатындағы коррекциялық жұстардан кейін ғана қабылдана алады;

- баланың мектепте оқуға даярлығының жоқтығы, онымен жұмыс мектепте оқуға даярлықты дамытудың арнайы бағдарламасы бойынша жұмыс жүргізетін мектеп алды даярлық тобында жүргізіледі.

Мектепке қабылданған барлық балалар енді бірінші сыныпқа топтастырылады, әдетте ол гетерогенді қағида бойынша, яғни бірінші сыныпқа күштілер де (жақсы даярланған), әлсіздер де (даярлығы жеткіліксіз балалар) жіберіледі.

2. *Мұғалімдер мен ата-аналар арасында өзара достық, серіктестік қатынастар құру.* Бұл жағдайда психолог оқушылардың ата-аналарымен танысады және олардың балаларын оқытуда немесе тәртібінде қандай да бір сұрақтар немесе қиындықтар пайда болса, оларды мектепке, психологке немесе мұғалімге кәсіп алуға шақырады.

3. *Оқушылардың жеке басының даму процесін зерттеу.* Жыл басында психолог сынып жетекшілеріне диагностикалық әдістемелер және оларды өткізу тәртібі жөнінде нұсқаулар береді.

Диагностика нәтижесі туралы сұрақтар талқыланып, жекелеген оқушылардың нақты жеке бас қасиеттерінің қарқынды дамуында бірлесе көмек беру үшін олардың ата-аналарына бұл ақпаратты қандай формада жеткізуге болатындығы жайлы шешім қабылданады.

Л.М. Фридманның пікірінше оқыту, тәрбиелеу, мәселесінде мектеп психологы және мұғалімдер бірлесе әрекет жасаса, олардың мүмкіндіктері ауқымды және сол мүмкіндіктерін максималды қолдана алады.

4. *Оқушылардың тәрбиелілігін бағалау.* Оқушылардың жеке бас даму процесін жоспарлы психодиагностика оқушы тәрбиесінде өз үлесін қосады. Оқушының өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі танумен айналысуы үшін

жалғыз психодиагностика жеткіліксіз. Талдау көрсеткендей жеке бас даму процесін тежейтін себептердің бірі осы жұмыс бағаланатын мектептегі көрсеткіштер жүйесі. Қазіргі уақытта бұндай көрсеткіш жалғыз, ол оқушылардың оқу үлгерімі [6].

5. *Мектеп психологының мұғалімдермен жұмысы.* Л.М. Фридманның пікірінше мұғаліммен жұмыс жүргізудегі психологтың басты міндеті мұғалімдерге оқу процесін ұйымдастыруға көмек беру. Бұл процесс оқушылардың жеке-дара ерекшеліктерін, қызығушылықтары мен бейімділіктерін ескере отырып, әр оқушының есейе келіп, осы процестің субъектісіне айналуын, өзінің оқу әрекетін жоспарлауда, жоспарланған әрекеттерін орындауда, бақылауда, бағалауда және нәтижелерін коррекциялауда іске асыруы қажет.

Бұлардың барлығын да психолог оқытудың, дамытудың және тәрбиелеудің психологиялық, педагогикалық теория мазмұнын, оқушылардың оқу іс-әрекеттерін, оның іс-әрекетінің мотивациясын, оның тәрбиелік және дамытушылық нәтижелерін белсенді үгіттеуі жолымен іске асырады.

Психолог оқушылар мен оқытушылардың, сондай-ақ, оқушылардың өзара қатынастарының ерекшеліктерін зерттеуге баса назар аударуы шарт.

Психолог мұғалімдер ұжымындағы тұлғааралық өзара қатынастарды зерттеуді және адамгершілік және іскерлік өзара қатынастар туралы қамқорлық жасауы қажет. Психолог мұғалімнің психологиялық, педагогикалық мәдениетін арттыруға, олардың кәсіби өзіндік жетілуіне іс-әрекеті мен тәртібінің үнемі рефлексияда болуына баса назар аударуы маңызды.

6. *Мектеп психологының мектеп әкімшілігімен және сынып жетекшілерімен жүргізетін жұмыстары.* Психолог әкімшілікке өз іс-әрекетінің нәтижелері жөнінде ақпараттар береді, жекелеген мұғалімдердің жұмыстарын, әкімшіліктің өзінің жұмыстарын коррекциялау жөнінде нұсқау береді.

Мектеп психологы мектеп мүдірімен, сынып жетекшілерімен бірлесе отырып, өзіндік басқару жүйесін құрады. Ол сыныптардағы өзін-өзі басқарудың әртүрлі формаларын дамытуға ерекше көңіл бөледі. Өйткені, өзін-өзі басқарудың бұл түрі оқу-тәрбие процесінде оқушыларды тәрбиелеу мен жеке басын дамытудың ірі құралына айналуын қамтамасыз етеді.

Психологтер ХХ ғ. 90-жылдардың басында *білім беру мәдениеттен тұтастай бөлініп шыққандығын ескерген.* Бұл түсінік әсіресе рухани адамгершілік және психологиялық тәрізді гуманитарлық мәдениет аумақтарына тән. Оқушылардың психологиялық мәдениетін арттырудың және оны жалпы орта білім берудің тұтастай бағдары ретінде қарастырудың маңыздылығын көптеген педагогтер мен психологтер көрсеткен.

Л.С.Колмогорованың пікірінше, қазіргі білім беру социумда және мәдениетте өзін-өзі анықтауға, шығармашылық іс-әрекеттің көп



аспектілігіне қабілетті жеке адамды дамытуды қамтамасыз етуі қажет [13]. Берілген тұжырымдаманың негізгі түсініктері төмендегідей:

1. Адамзат туралы білімді интеграциялау. Адамтанудың бұл аспектілерін басымдылық көрсететін байланыстар ретінде бөліп қарастыру.

2. Білім берудің практикалық аспектілерінің теориялықтан басымдылығы: жас ерекшеліктеріне сай оқушыларды даярлаудың теориялық және практикалық оптималды ара қатынасы іздестіріледі. Негізгі мақсаты қазірде және болашақта өз өміріндегі мәселелерді шешуге даярлық.

3. Баланың жақын аймақтағы дамуын құру, баланың жеке бас тәжірибесін ескеріп, толықтыру негізінде әртүрлі формалар мен әдістерді қолдану, қатал регламенттің болмауы, оқушылардың қажеттіліктері мен сұраныстарын ескеруді, жеке адамға бағытталған педагогика мен психология ұстанымында құрылған педагогикалық процесс.

4. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес оқылатын материалдарды біртіндеп күрделендірудің бірізділігі және жүйелілігі.

5. Балаларды мәдениетке жұмылдыру да өзге мәдениеттерді зерттеумен саныстыра отырып, ұлттық негізде болуы қажет, осы мақсатпен кәсіпті ұрпақ үшін көкейтесті мәліметтер талданылып, қолданылады.

Бұл қығметтің негізгі мақсаты *дамудағы және тәртіптегі ауытқулардың алдын алу, баланың психикалық дамуын үйлесімді ету* арқылы білім беру мекемелерінің іс-әрекеттерінің тиімділігін арттыру.

Ю.М. Забродиннің түсінігі бойынша практикада нақты міндеттерді шешуде *психологиялық білімдерді сауатты қолдану* процесі тек психолог сол не басқа міндетті шешуді және оның мүмкіндіктерін адекватты бағалаудың шын мәнінде қажет екендігін сезінгенде ғана іске асады [14].

Ю.М. Забродин бойынша мектептік психологиялық қызметтің моделінде психологиялық білімді қолданудың міндеттері мен формаларының көптірілігі практикалық психологияның негізгі функцияларын шығарды. Забродин бұл функцияларды екі топқа бөледі: 1) *психологиялық әрекеттің тәсілдері және формалары бойынша* және 2) *психологиялық білімдерді қолдану тәсілдері бойынша*.

*Бірінші топтағы функцияларға* кеңес беру, эксперттік, жобалау, нормативті стандартизациялық жұмыстар енеді. Бұл функциялар тұтастай психологиялық қызмет жүйесін ұйымдастыруды дамытумен байланысты. Екінші топта үш функцияны бөліп қарастырады. Олардың әрқайсысы арнайы әдіс-тәсілдер жүйесінің көмегімен іске асады: психодиагностика, психопрогностика, психологиялық басқару.

Бірінші функция – психодиагностикалық жағдаятты бағалау, яғни психологиялық жағдаят терминіндегі нақты мәселені анықтау.

Екінші функция психопрогностика, жаңа жағдайларда талданылатын мәселелер динамикасын бағалау мүмкінділігі.

Психодиагностика және психопрогностикадан үшінші функция психологиялық басқару функциясы туындайды. Психологиялық білім нақты әрекеттерде психолог нұсқауларында тәжірибелік қолданылуымен ерекшеленеді. Практикалық психологияның функциялары міндеттерді тұтастай шешуде, талдауда және оның жеке-леген компоненттерін (жеке адамдармен немесе топпен жұмыс жүргізуде, олардың іс-әрекеттерінің компоненттері мен жағдайларының бағалануы мен өзгеруінде) қарастыруда да іске асады. Бұдан, бұл функциялардың өзі арнайы талдауды қажет ететін өзара байланысты практикалық психологияның жүйесін құрады. Забродин пікірінше өз араларындағы нақты объектілерді салыстыру үшін тиімді шара ретінде теорияны қолдану керек. Сонымен, қорытынды мақсат – білімді, оны қолданудың мұқият құрылған әдістер жүйесімен біріктіру және сол арқылы психологиялық білімді психологтың нақты объектілерімен жұмыс істей алу белгілеріне айналдыру шарт.

В.Войтко еңбектерінде психологияның қазіргі қоғамдағы маңызды функциясы оның тәжірибеге әсер етуі деп көрсетеді. Психологиялық қызметтің басты міндеті ретінде ол адамның интеллектілі және эмоциялы ресурстарын оның еңбек және қоғамдық іс-әрекеттерінің барлық түрлерінде тиімді қолдану деп түсіндіреді [15].

М.Битянова өз еңбектерінде мектеп психологы іс-әрекетінің өзіндік моделін ұсынады. Автор өзінің теориялық бағытын “*демеу (сүйемелдеу) парадигмасы*” деп атай отырып, іс-әрекеттің объектіге емес, объектімен жұмысқа бағыттылығын баса көрсеткен. Оның пікірінше мектеп психологының міндеті: бала отбасының және мектеп педагогтерінің талаптарына сәйкес өнімді қозғалыс жолдарын өзі тандап, сол тәсілді іске асыруы қажет, балаға бұл күрделі әлемде саналы жеке тандауларды іске асыруға, қатығыстарды конструктивті ішпену тәсілдерін, танымның, қарым-қатынастың, өзін-өзі және өзгені түсінудің жеке-дара мәнді және құнды әдістерін меңгеруіне көмек беру шарт [1].

Автордың көзқарасы бойынша, психолог іс-әрекеті мектептегі баланың нақты әлеуметтік, отбасылық және педагогикалық жүйесімен анықталады.

Мектептің психологиялық қызмет объектісі ретінде мектептік өзара әрекеттестік жағдайында баланың оқуы және психологиялық дамуы, пәні ретінде - нәтижелі (тиімді) оқыту мен тәрбиелеудің әлеуметтік психологиялық жағдайлары, жұмыс әдісі ретінде демеу қарастырылады.

М.Битянованың мектептік психологиялық қызметінің моделінде демеу, бұл - мектептік өзара әрекеттесу жағдайында баланы оқыту мен психикалық дамыту үшін *әлеуметтік-психологиялық жағдай жасауға бағытталған психологтың кәсіби іс-әрекет жүйесі*.

Сонымен, психологиялық кешенді қызмет екі орталықтан тұрады. Педагогикалық реабилитация орталығының мақсаты балалар мен жеткіншектердің психологиялық қорғанысын, педагогтер мен ата-аналардың әлеуметтік-психологиялық білгірлігін көтеру, болашақ ұрпақтың психикалық саулығын қолдау және күшейту.

Психологиялық реабилитация орталығының негізгі міндеттері келесі:

-келісім шарт бойынша мектептермен жұмыс жүргізу (мектепке бейімделуінде қиындықтары бар балалардың дамуын әдістемелік-психологиялық кешенді диагностау; жеке-дара бағдарланған коррекциялық дамытушылық жұмыстар; тиімді қарым-қатынас дағдыларын дамытуға бағытталған балалармен, жеткіншектермен жүргізілетін топтық жұмыстар; “оқушы-оқушы” рухани әлемі және отбасындағы өзара қатынас жүйесіндегі өзара қатынас мәселелері бойынша әлеуметтік зерттеулер);

-білім беру мекемелері бастамасы бойынша, сондай-ақ ата-аналарының бастамасы бойынша балалар мен жеткіншіктерге кеңес беру (балалардың психикалық дамуын тереңдете диагностау, арнайы коррекциялық көмек көрсету);

- білім беру сферасында жұмыс жүргізетін адамдарға арналған объективті арттыру курстарын өткізуде білім берудің әдістемелік орталығына көмек беру.

**Органик құрылымы және оның функциялары:**

*Психологиялық бөлім* мектепке бейімделуде қиындықтарға кезігетін балалар ақауларын диагностау және коррекциялау бойынша іс-әрекеттерді ұйымдастырады, педагогтер мен ата-аналарға оқыту мен тәрбиелеудің адекватты әдістерін таңдауға көмек береді.

*Әлеуметтік педагогикалық бөлім* әлеуметтік психологиялық білімділігін арттыру үшін баламен алдын алу шараларын жүргізеді.

Жеткіншектермен жұмыс бағдарламасына келесі бағыттар кіреді:

1.Тиімді қарым-қатынас және эмоциялы сфера дағдыларын дамытуға бағытталған топтық жұмыс;

2.Танымдық мотивацияны кеңейту және қызығушылықтарды нықтату, сондай-ақ әлеуметтік жағымсыз нәрселер мен жағдайларға сынды көзқарастыру мақсатында пікір-таластық топтар ұйымдастыру;

• Жеке дара кеңес беру жұмыстары.

Оқыту мен тәрбиелеудің сипасын арттыру үшін психологиялық зерттеулерде алынған білімдер кешеніне сүйенетін, педагог пен психологтың бірлескен іс-әрекеті қажет.

Біздің елімізде білім саласындағы психологиялық қызмет тұтастай жүйе ретінде, негізгі үш бөлімнен тұрады:

1.Балалар психологы, нақты оқу-тәрбие мекемесінде жұмыс істейді (балабақшада, мектепте, балалар үйінде, мектеп-интернатта, колледжде, гимназия мен лицейлерде т.с.с.);

2.Аудандық білім басқару бөлімінде психологиялық кабинет (немесе қалалық немесе облыстық білім басқару бөлімдерінде);

3.Білім беру жүйесінде психологиялық қызмет орталығы.

Сонымен, шетел және отандық психология тәжірибесінің көрсетулері бойынша, білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет қоғамның

сұранысына, міндетіне байланысты, мекеме психологтарының шешетін мәселелеріне байланысты түрліше ұйымдастырылуы мүмкін.

Әкімшілікке бағынуына байланысты психологиялық қызмет құрылымының ұйымдастырылуы түрлі статуста болады:

1. психолог немесе психологтар тобы, балабақшада, балалар үйінде, интернатта, мектепте, лицейде, гимназияда, колледжде, техникумда сол оқу мекемесінің басшылығымен бірлесіп қызмет атқарады;

1. психолог немесе психологтар тобы, қалалық немесе аудандық білім департаментінің басқаруымен (немесе жетекшілігімен) бірнеше оқу орындарына қызмет көрсетуіне болады;

1. консультациялық психологиялық орталық, қалалық, аудандық немесе облыстық білім департаментінің әкімшілік басқаруымен өзбетінше бөлімше (мысалы, психологиялық-педагогикалық консультация) немесе мектептен тыс мекемелер құрамында (мысалы, медициналық-психологиялық-педагогикалық комиссия, отбасына және балаларға әлеуметтік, педагогикалық, медициналық және психологиялық көмек көрсету орталығы);

2. психолог және психологтар тобы, ғылыми-әдістемелік орталық немесе кабинет ретінде қалалық, аудандық, облыстық немесе мемлекеттік білім департаментінің басқару құрамында және солардың әкімшіліктерінің басқаруымен.

Қаржыландыруға байланысты психологиялық қызмет қалалық, аудандық, облыстық, мемлекеттік немесе жекелік болуы мүмкін. Санғылбаев О.С. пікірінше, біздің елімізде біліс саласындағы психологиялық қызмет тұтастай жүйе ретінде, негізгі үш бөлімнен тұрады:

1. Балалар психологы, нақты оқу-тәрбие мекемесінде жұмыс істейді (бала-бақшада, мектепте, балалар үйінде, мектеп-интернатта, колледжде, гимназия мен лицейлердет.с.с.);

2. аудандық білім басқару бөлімінде психологиялық кабинет (қалалық немесе облыстық білім басқару бөлімдерінде);

3. Білім беру жүйесінде психологиялық қызмет орталығы.

Сонымен шетел және отандас психологиясы тәжірибесінің көрсетулері бойынша, білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет қоғамның сұранысына, міндетіне байланысты мектеп психологтарының шешетін жұмыстары түрліше ұйымдастырылуы мүмкін.

Әкімшілікке бағынуына байланысты психологиялық қызмет құрылымының ұйымдастырылуы түрлі статуста болады:

1. психолог немесе психологтар тобы, бала-бақшада, балалар үйінде, интернатта, мектепте лицейде, гимназияда, колледжде, техникумда сол оқу мекемесінің басшылығымен бірлесіп қызмет атқарады;

1. психолог немесе психологтар тобы, қалалық немесе аудандық білім департаментінің басқаруымен (немесе жетекшілігімен) бірнеше оқу орындарына қызмет көрсетуіне болады.

2. консультациялық психологиялық орталық, қалалық, аудандық, немесе облыстық білім департаментінің әкімшілік басқаруымен өзбетінше бөлімше (мысалы, психологиялық-педагогикалық консультация) немесе мектептен тыс мекемелер құрамында (мысалы, медициналық-психологиялық-педагогикалық комиссия, отбасына және балаларға әлеуметтік, педагогикалық, медициналық және психологиялық көмек көрсету орталығы);

3. психолог және психологтар тобы, ғылыми-әдістемелік орталық немесе кабинет ретінде қалалық, аудандық, облыстық немесе мемлекеттік білім департаментінің басқару құрамында және солардың әкімшіліктерінің басқаруымен.

Қаржыландыруға байланысты психологиялық қызмет қалалық, аудандық, облыстық, мемлекеттік немесе жеке болуы мүмкін.

Неміс психологі В.Шрамль классикалық, аналитикалық тұрғыдан түсіндіру негізінде педагогтердің келесі типологиясын ұсынады. Оған "мәжбүрлеуші", "фаллистік", типтегі; депрессивті типтегі, "нарцистік" (эгоцентрилік) типтегі педагогтер енеді [16].

Ал К.Юнгтің аналитикалық психологиясында әсер ету нысанына байланысты тәрбиелеудің үш түрін қарастырады: жеке бейсаналық, топтық бейсаналық және жеке саналылық. Бұл жағдайда педагогтің психологиялық саулығына баса назар аударылады [17].

Психоаналитиктер алғашқылардың бірі болып психолог пен педагогтің практикалық іс-әрекетінің теориясын құрған. Оған А.Адлердің кеңес беру орталықтары дәлел бола алады. Бұнда педагог психологтен нақты көмек алуға жағдай жасалынады. Айтылған бағыт әрине өмір сүруге құқылы, алайда оны білім беру жүйесіндегі нақты тәжірибеде қолдану педагогтермен жұмыс жүргізуде тым ұзақ уақытты қажет етеді. Сондай-ақ жоғары дәрежедегі психоаналитикалық бағыттағы мамандардың шамалы пайызы болуы бұл модельді кеңінен қолдануға мүмкіндік бермейді.

Бихемиоранды бағыт негізінде педагог тәртібін жақсарту нақты операцияланғандықтан негізінде жүзеге асады. Педагогпен жұмыс жүргізе отырып, психолог функционалды талдау және әлеуметтік мәнді мақсаттарды белгілеу арқылы педагогтің өмір сүру контекстін түсінуі қажет, педагог балаларды қабылдап, сыйлауы керек.

Бүгінгі күндегі психология мен педагогикада кәсіби іс-әрекет субъектісі ретіндегі педагог ерекшеліктерін зерттеуге баса назар аударылууда. Ол мұғалімнің және оның тәрбиеленушісінің жеке басындағы сапалық өзгерістерімен өзара байланысты (У.Глассер, Р.Бернс, И.В.Дубровина, А.К.Маркова, К.Роджерс). *Білім берудің гуманистік бағытында негізгі назар осы негізінде жатқан оқушының позитивті "Мен" тұжырымдамасының қалыптасуына аударылады.*

Гуманистік бағытталаған психолог педагогке өзбеттілік, автономдық, тәртіпке қабілеттілігін дамытуға көмек береді. Азаматтық өзара қатынастарға көңіл бөледі.

Білім берудегі психологиялық қызметтің (түрлі авторлардың пікірінше) негізгі бағыттары мен қалыптасуының салыстырмалы талдауы кестеде көрсетілген.

1 кесте

Білім берудегі психологиялық қызметтің даму кезеңдері мен негізгі бағыттары

№	Кезеңдері	Психологиялық қызмет	Авторлары	Психологиялық қызметтің негізгі бағыттары
1	2	3	4	5
1.	XXғ. ортасы	Мектепке дейінгі мекемелердегі психологиялық қызмет	Х.Т.Шерьязданова, Т.И.Чиркова, Э.Д.Абишева	Психодиагностикалық және психокоррекциялық, дамытушылық жұмыс, балалармен жекедаралық жұмыс, ата-аналар мен тәрбиешілерге кеңес беру, психологтың сарапшы ретіндегі жұмысы
2.	XX ғ. басы	Гайденс қызметі, АҚШ (мектептегі психологиялық қызмет)		Кеңес берушілік, кәсіби бағдар беру, оқу пәндерін таңдау, әлеуметтену, жеке қасиеттерін қалыптастыру
3.	XX ғ. ортасы	Пасторальді бағдарлама, Англия		Оқушының жеке басын тиімді қалыптастыру мақсатындағы мектептік тәрбиенің <i>гуманистік, жалпы адамзаттық бағыттылығын</i> , тәрбиелік оқытудың қайта құрылуын күшейту
4.	XX ғ. 90-жылдар	Білім берудегі психологиялық қызмет тұжырымдамалары (орта оқу орындары)	И.В. Дубровина	Мақсаты – мектепке дейінгілер мен мектеп оқушыларының психологиялық денсаулығын сақтау үшін: диагностикалық, коррекциялық, профилактикалық, психологиялық ағартуды жүргізу, кеңес беру, дамытушы жұмыстар
5.			Л.М. Фридман	Балаларды мектепке қабылдау; мұғалімдер мен ата-аналардың өзара қарым-қатынасын тиімділеу; оқушылардың тұлғалық дамуын зерттеу; мұғалімдермен жұмыс, әкімшілікпен, сынып жетекшілері, тәрбиешілермен жұмыс
6.			М.Р. Битянова	Оқушыларды психологиялық демеу (сүйемелдеу), психодиагностика, психокоррекция, ағартушылық жұмыс, психологиялық кеңес беру, әлеуметтік-диспетчерлік қызмет

7.		А.И. Красило, А.И.Новгородцева,  З.М.Балгимбаева, Н.С. Ахтаева	Ұйымдастырушылық – психологиялық жұмыс; дамытушы және фасилитациялық жұмыс; психопрофилактика, психодиагностика, психокоррекция. Қазіргі психологияның жетістіктерін оқыту және тәрбиелеу практикасына ендіру
8.		А.А. Нурахунова, И.К. Аманова, О.С.Саңғылбаев	Білім берудегі <i>бірыңғай</i> психологиялық қызмет: балабақшалар, әр түрлі мектептердегі, арнаулы орта оқу орындарындағы, жоғары оқу орындарындағы практикалық психологтар; қалалық немесе аудандық білім департаментіндегі кабинеттер; консультациялық, психологиялық орталықтар
9.		Р.Т. Мендалиева	Диагностика: жалпы, арнаулы; коррекция, профилактика, психологиялық ағарту: ата-аналарды, мұғалімдерді; оқушыларды психологиялық оқыту (мектептегі психология курсы); оқыту мен тәрбиелеудің сапасын жоғарылату; фасилитациялық жұмыс
10.	Жоғары оқу орындарындағы психологиялық қызмет	Е.В. Абаева, Н.Г.Щербанова, И.Е. Лилиенталь, А.А. Терсакова	Жоғары оқу орындарына бейімделу процесіне психологиялық қолдау көрсету; тұлғалық өзіндік айқындалу, өзін-өзі бақылау, реттестіру, бағалауды қалыптастыру; кәсіби қасиеттерін қалыптастыру, психикалық күйлерін түзету
11.		И.А. Абеуова, Г.А.Дусманбетов, М.Н. Махаманова, Х.Т.Шерьяддина	Жоғары оқу орын білімгерлері, интернаттық мекемелерді бітірушілер және оралмандармен жұмыс; жоғары оқу орындарының педагогикалық ұжымына көрсетілетін психологиялық көмек

Сонымен, білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметке арналған көптеген әдебиеттерді талдау негізінде төмендегідей қорытынды жасауға болады: білім берудегі психологиялық қызмет – еліміздің психологиялық кеңістігінде *бірыңғай тік құрылым* ретінде көрінеді: жекеленген білім беру мекемелерінің психологиялық қызметі; білім берудің қалалық, облыстық психологиялық қызметінің орталықтары, білім берудің аймақтық психологиялық қызметінің орталықтары, білім және ғылым Министрлігінің бөлімі. Кез-келген мекеменің психологиялық қызметі: ғылыми, қолданбалы, практикалық, ұйымдастырушылық аспектілерінің бірлігінде қарастырылады.

Психологиялық қызметтің мақсаттары – білім беру мекемелерінің типіне байланысты анықталады.

Өзінің кәсіби іс-әрекетінде педагог-психолог жұмыстың төмендегідей негізгі түрлерін атқарады: психологиялық ағарту, психологиялық профилактика, психологиялық диагностика, психологиялық коррекция, психологиялық консультация (кеңес беру). Жұмыстың осы түрлерінің әрбіреуі, педагог-психологтың шешетін проблемасы, ол жұмыс істейтін мекеменің ерекшелігіне сәйкес, негізгі болуы мүмкін.

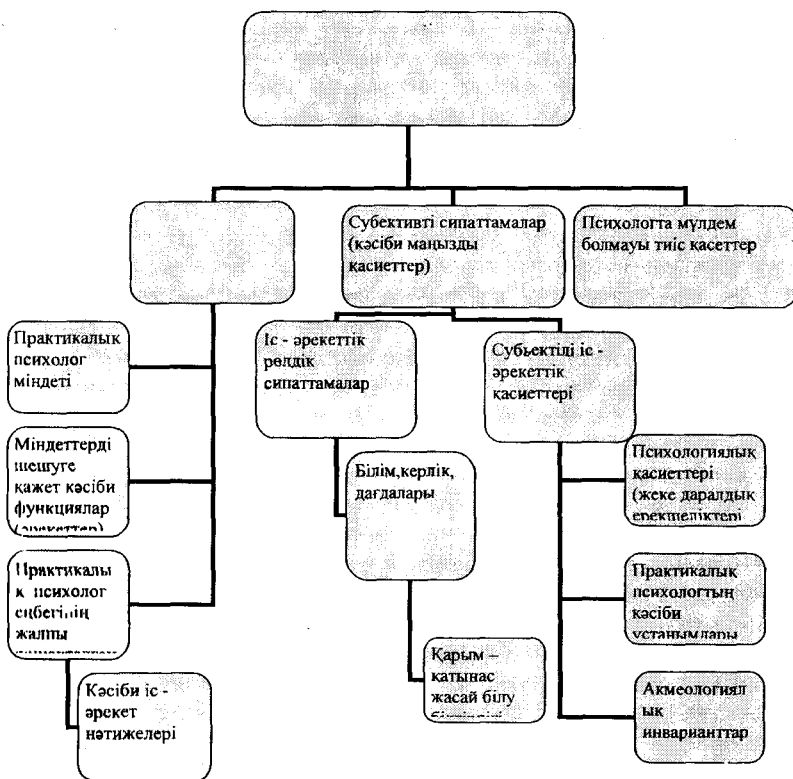
### **1.2. Практикалық психолог еңбегінің жалпы мәселелері**

Практикалық психологтың жұмысы, қазіргі қоғамда еңбектің ерекше түрі ретінде, жалпы да, өзіндік ерекшелігі бар еңбек болып саналады. Оны біртұтас феномен ретінде талдау үшін негізгі бөліктерін бөліп қарастыру қажет: кәсіби іс-әрекет, кәсіби қарым-қатынас, “дамитын тұлға” және еңбек нәтижелері. Олардың бәрі әлеуметтік субъектінің өзіндік қорларын тиімді белсендіруде қол жеткізілетін ортақ әлеуметті мақсатпен біріктірілуі қажет.

Аталған бөліктер психологтың кәсіби іс-әрекетінің процесуалды және нәтижелік аспектілерін, оның күнделікті қатынастары мен тұлғалық дамуын бейнелейді. Бұл жерде психолог өзінің қайталанбас микросипаттамаларымен – индивид, тұлға, іс-әрекет субъектілерінде біртұтас феномен болып көрінеді.

- 1.
2. I Сызба





Практикалық психолог еңбегінің әрбір аталмыш бөліктері белгілі психологиялық сипаттамалармен бейнеленеді. Оларды критерийлі модульге топтастыруға болады. Осындай модульде психолог еңбегінің арқырларын сипаттау және нақты сипаттамаларын бағалауда объективті қажетті білімдер, дағды мен іскерліктер, акмеологиялық инварианттар мен психологиялық ерекшеліктер (қасиеттер және ұстаным) көрсеткіштер ретінде пайдаланылады.

Практикалық психолог (оған педагог-психологқа жатады) еңбегінің әрбір қырлары мен олардың өзара байланыстарын модульдік сипаттамаларды пайдаланып талдау, оның кәсібилігінің дәрежесін анықтайды. Кәсіби білгірлік (құзыреттілік) психологтың дайындық деңгейі мен қызметтік функцияларды орындай алу қабілеті туралы бағалауға мүмкіндік беретін, интегралды сипаттамасы болып табылады. Ол тек кәсібилік өлшемі ғана емес, тіршілік әрекетіндегі функциялардың да өнімді іске асырылуы соған тәуелді болатын, ұжым, отбасы өмірі немесе

нақты адамның еңбек процесіндегі анықтаушы фактор болып табылатын әлеуметтік те өлшемі.

Кәсіби білгірліктің мәні мен маңыздылығын анықтағаннан кейін, осыған жетуді қалай іске асыруға болады, деген мәселеге көшуге болады.

Практикалық психологтың кәсіби білірлігі, оның бүкіл еңбегінің қажетті нәтижелерін қамтамасыз ететіндіктен осы мәселені шешудің өзіндік тұрғысын Деркач А.А. және т.б. ұсынады [18]. Бұл тұрғыны іске асыру үшін, алдымен практикалық психологтың *акмеограммасын* пайдалану қажет. Ұсынылып отырған акмеограмма практикалық психологтың моделі ретінде, оны кәсіпкер түрінде сипаттайды. Осы тұрғыдан оның нақты жағдайларда өз функцияларын жемісті орындауын қамтамасыз ете отырып, өз шығармашылықты әлеуетін әрқашан дамыту мен іске асыруға көмектесетін талаптардың жүйесін бейнелейді.

Қазіргі профессиографияның жетістіктерін дамыта отырып, акмеографиялық тұрғы, объективті және субъективті сипаттағы компоненттердің жиынтығын қамтитын практикалық психологтың еңбегін біртұтас феномен ретінде сипаттауға мүмкіндік береді. Осындай тұрғыны іске асыру сызба түрінде (1-сызба) көрсетілген. Біз, авторлардың ұсынған моделіне қосымша ретінде – практикалық психологтың қарым-қатынас жасай білу білгірлігін қарастыру қажет деп ойлаймыз.

Практикалық психологтың акмеограммасында оның еңбегінің объективті және субъективті сипаттамалары келтірілген. Объективті сипаттамалары мақсат пен міндеттерін қамтиды. Оларды іске асыру үшін объективті түрде белгілі функцияларды жасау қажет, демек, функциялар да психологтың объективті сипаттамасына жатады. Субъективті сипаттамалары: білім, іскерлік, дағдымен қатар, кәсіби ұстанымдар, психологиялық қасиеттер мен акмеологиялық инварианттарды қамтиды. Осы сипаттамаға толығырақ тоқталайық.

*Кәсіби білімдер* практикалық психолог еңбегінің барлық бөліктері туралы қажетті объективті білімдері болғандықтан, практикада талап етілетін жалпы және жекелеген компоненттерден құралады. Олар психологтың психологиялық – педагогикалық мәдениеті мен тікелей психолог еңбегіне қажетті нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік туғызатын технологиясы қалыптастырылатын негізді құрайды.

*Кәсіби іскерліктер* іс-әрекет процесінде міндеттер мен функцияларды іске асыруда қолданылатын әрекеттері мен “техникасы” болып табылады. Олар оның әлеуметтік – психологиялық еңбегінің біртұтас технологиясының бастауы түрінде көрінеді. Дағдылар, бұл жерде, практикалық психологтың кәсіби әрекеттер, әдіс-тәсілдер, нақты қызметтік функцияларды жасай алуындағы игерілген қабілеттерін бейнелейді.

*Арнаулы психологиялық ерекшеліктер* (сапалар) кәсіпкер психолог психикасының барлық компоненттерінің қалыптасқандығын көрсетеді – оның таңдап алған іс-әрекетін орындауға мүмкіндік беретін психикалық процестері, қасиеттері, күйлері, құрылымдары. Олардың өзіндік

ерекшеліктері психологтың табиғи өзгешеліктерімен де, еңбектің сипаты, объектінің өзіндік ерекшелігімен де анықталады.

*Практикалық психологтың кәсіби ұстанымы*, бұл – біртұтас психологиялық құрылымы, оған нақты бағдарлар жүйесі, бағыттары, жеке-даралық қатынастарының жүйесі мен ішкі және сыртқы тәжірибені, болмыс пен перспективаны бағалауы, сонымен қатар таңдалынған еңбекке іске асырылатын (іске асырылмайтын, қайсыбір деңгейде іске асырылатын) өзіндік қол жеткізулері енеді. Бұл ұстаным психологтың өзіндік айқындалуының, оның өзіндік кәсіби – іс-әрекеттік тұжырымдамасын қабылдауы мен іске асыруының тәсілін көрсетеді. Оған жалпы - әлеуметтік, кәсіби және акмеологиялық – психологиялық аспектілер кіреді. Бұл аспектілердің өзі сыртқы психикалық белсенділік – іс-әрекет арқылы көрінеді.

Практикалық психологтың акмеологиялық инварианттары да, қалыптастырылатын және қолданылатын кәсібилік құрылымының компоненттері болып табылады, олар тиімді шығармашылық әлеует пен сыртқы жағдайлар мен факторлардың ықпалдарынан тәуелсіз еңбектің неғұрлым жоғары нәтижелілігін шарттандырады. Кәсібилік шыңына өрлеуін анықтайтын психологтың *жалпы және арнаулы акмеологиялық инварианттарының арасынан* – шешім қабылдау процесіне әрдайым даярлығын, алдын-ала көре білу, көрегенділігі, қырағылығы, тұлғалық қол созулар, жетістіктік мотивациясы, өзін-өзі реттеушілігі және де басқа бұрын қажет етілмеген кәсіби маңызды сапалары мен жеке-даралық ерекшеліктерін бөліп көрсетуге болады.

Практикалық психолог білгірлігінің неғұрлым толық жүйелі сипаттамасы ретіндегі акмеограмманы қолдану оның қалаулы компоненттерін бөліп алу ғана емес, жемісті іс-әрекетке кедергі болып қалғандарын да айқындауға мүмкіндік беретінін айта кетейік. Мұндай кедергілер психологиялық қиындықтар, барьерлер, блокатордың рөлін атқарады.

Тұрынышты акмеограмманың негізінде жатқан критерийлі модульдің ашықталған көрсеткіштері, практикалық психологтың кәсіби еңбегінің бірлесіп түрлі жақтарының жүйелі көпқырлы сипаттамасын алуға мүмкіндік береді. Осы еңбектің әрбір қыры дербес, мәні, меншікті салмағы және өтілуі бойынша басқалардан ерекше болатыны бекітілген. Сонымен қатар, олар диалектикалық бірлікте көрінеді, олардың ішінде кәсіби іс-әрекет басымдылық танытады.

Демек, практикалық психолог еңбегінің аса маңызды қыры ретінде *кәсіби іс-әрекеті*, дербес құбылыс ретінде көпжоспарлы талдауды қажет етеді. Ол оның басқа да іс-әрекет түрлерімен: күнделікті қарым-қатынас, тұлғалық даму және бірлескен еңбектің нәтижелерімен неғұрлым тығыз байланыста болады. Осы байланыстар мен критерийлі модульдің көрсеткіштерін есептей отырып, өнімді іс-әрекетке қажетті психологтың кәсіби білгірлігінің негізгі құраушыларын талдауға болады.

Психолог іс-әрекетінің өнімділігін қамтамасыз ететін объективті қажет кәсіби білімдеріне – зерттеу объектілері туралы мәліметтер, қызметтік міндеттерді іске асырудың психологиялық технологиялары, қалаулы нәтижелерге қол жеткізудің жемістілігін анықтайтын барлық детерминанттар туралы мәліметтер кіреді: Психолог өз қызметін іске асыратын аумақтағы еңбектің мақсаты мен міндеттеріне біртұтас іс-әрекеттік – тәрбиелік процесс пен психологиялық сипаттағы шаралар арқылы қол жеткізеді.

Психологтың кәсіби іс-әрекетінің толық құрылымында: мотивациялық – бағдарлық бөлім, диагностикалық, дамыту, терапиялық, түзетушілік және кеңес берушілік сипаттағы кәсіби іс-әрекеттің біртұтас ансамблі, сонымен бірге бақылау – бағдарлаушылық талдау элементі де қамтылады. Бұл процесс алгоритмі 2-кестеде келтірілген.

4.

5. 2 кесте

#### 6. Психологтың кәсіби іс-әрекетінің алгоритмі

1. Практикалық іс-әрекеттің мақсаты мен міндеттерін айқындау	2. Нақты жағдайдың психологиялық шарттары мен факторларын зерттеу
3. Әлеуметтік – психологиялық жұмысты іске асыру туралы шешім қабылдау	4. Психологиялық іс-шараларды жоспарлау мен орындалуын ұйымдастыру
5. Еңбек нәтижелерін, әлеуметтік субъектілердің өмір тіршілігін және әлеуметтік психологиялық жұмыс нәтижелерін талдау	6. Өзінің бүкіл іс-әрекетіне түзетушілік енгізу. Қызметтік міндеттерді орындаудың қағидалары мен технологиясын білуге баса көңіл бөлу қажет

Сонымен қатар практикалық психолог *білуі қажет*:

- өзінің кәсіби іс-әрекетінің жалпы бітістерін, ерекшеліктерін, оның құрылымы мен іске асырудың жемістілігін;

6 өзінің жеке – даралық өзгешеліктері, қабілеттері, мүмкіндіктері, өзінің күшті және әлсіз жақтарын;

7 өз кемшіліктерінің орнын толтыру тәсілдерін;

8 зерттеу объектілерінің дамуының негізгі психологиялық ерекшеліктерін, нақты процестер мен өзара байланыстарының сипаттамаларын. Бұл жерде адамның индивид, тұлға, іс-әрекет субъектісі, жеке-даралық макросипаттамалардың біртұтас феномен ретінде зерттеуге бағдарлануы қажет екені негізгі назарда болуы керек.

*Кәсіби іскерліктер*:

- клиент өмір тіршілігінің мақсаты мен міндеттерін, нақты жағдайлар мен факторларды объективті және жан-жақты талдай білу іскерлігі;

9 әлеуметтік – психологиялық жұмысты адам, топ, қоғам заңдары мен мүдделеріне және ғылыми ұсыныстарға сәйкес жоспарлау және тиімді түрде іске асыру;

қойылған мақсатқа жетуде негізгі рөл атқаратын іс-шараларды тиімді іске асыра білу; осы жағдайда неғұрлым адекватты, жоғарырақ реттегі іскерліктерді игеру өте маңызды.

Іскерліктерді дамытудың базалық компоненттері – дағды болып табылады.

Олардың жиынтығы, психологтың кәсіби іс-әрекетінің тәсілін, әрекетін, операцияларын орындай алатын, қалыптастырылған, тұрақты қабілеті, яғни, негізі болады.

Практикалық психологтың *психологиялық қасиеттері* психикалық ресурстардың белсенді элементтерінің жиынтығы болып табылады, олардың әрқайсысы оның іс-әрекетінен өзінше көрініс табады. Олар кәсіби ойлау ерекшеліктері мен сананы, рефлексия мен өзін-өзі бағалауды, мақсат қою мен мотивациялық сфераны, өзара байланыстар, қатынастар және практикалық әрекеттерді қамтиды. Практикалық психологтың ең маңызды психологиялық қасиеттеріне мыналар жатады: анализдік (талдаушылық)-конструктивті ойлау құрылымы мен ой-тұжырымдарының дербестігі; стресске тұрақтылық пен әр түрлі жағдайлар мен факторларға бейімделе білу; эмоциялық-еріктік тұрақтылық пен төзімділік; клиент өмірі мен еңбегінің бірлескен контекстінде де, сондай - ақ, жеке мақсаттық шараларды жүргізу кезінде де міндеттерді орындау; эмпатия мен рефлексия; жалпы психофизикалық белсенділік.

Психологтың *кәсіби ұстанымы* оның өзіне ұйғарылған іс-әрекет процесіндегі бағдарлары, орны мен рөлін анықтайды. Қатынастардың тұрақты жүйесі ретінде ол оның өзін-өзі бағалауын, кәсіби талаптану деңгейін, іс-әрекеттің мотивациялануын және өзінің соған арналғандығын түсінуді білдіреді. Оның бұл жалпы жағы диагностикалық, дамытушылық, терапевтік, түзетулік, кеңес беру, аналитикалық, бақылау-бағаланушылық және басқа да сипаттағы іс-әрекет функцияларын атқару кезінде артықшылығы бар нақты ситуациялық элементтерімен толыға түседі.

Практикалық психологтың кәсіби ұстанымы оның белсенділігінің тұтас детерминанты түрінде көрінеді. Сондай-ақ, ол атқарылатын кәсіби іс-әрекетте контуринттік өлшемі де бола алады. Егер психологтың жалпы бағдарының негізінде әлеуметтік маңызды құндылықтар жатса, ал таңдалған іс-әрекет сферасын олар өмірлік маңызды басымдық ретінде мойындаса және қабылдаса және егер практикалық әрекет қазіргі кәсіби мәдениетті, қазіргі психика мен акмеологияның ең жақсы дәстүрлері мен өнімді инновацияларын іске асыру болып табылса, онда мұндай ұстанымда психологтың негізгі қызығушылықтары және қоғам мен клиенттің әлеуметтік маңызды қызығушылықтары орын алады. Мұндай ұстанымды тиімді деуге болады. Ол практик психологтың кәсіби іс-әрекетінің ең жоғары өнімділігіне қол жеткізуіне себепші болады.

Жоғарыда практик психологтың кәсіби іс-әрекетіндегі акмеологиялық инварианттардың маңыздылығы көрсетілді, оларды құрайтын сапалары қарастырылды.

Екінші жағынан, психологтың дәл осы іс-әрекетте жеке жетістіктер шыңына өрлеуін анықтайтын, ол үшін өміріндегі маңызды іс болып табылатын сапалары да бар. Бұл жерде тұрақты іс-әрекеттік бағыттылықты қолдауға деген қажеттілік, психологтың бейімділігін камтамасыз ететін жоғары компенсаторлық мүмкіндіктер мен психикалық калпына келушілік, жоғары деңгейдегі рефлексияға қабілеттілік, кәсіби іс-әрекетті “аса қолайлы психикалық күй жағдайында” жүзеге асыра білу, өзін-өзі мобильді реттеу мен функционалдық күйін басқарудың жеткілікті деңгейі, т.б. сол сияқты жеке акмеологиялық инварианттар ықпал етеді.

Практик психолог іс-әрекетінің табысты болуы үшін оның өзінің психологиялық ресурстары мен мүмкіндіктерінің шексіз емес екендігін айқын түсінуі де маңызды. Оның жеке шектеулері немесе қарама-қайшы көрсеткіштері кәсіби іс-әрекеттің табысты болуына кедергі келтіретін тұлғалық қиындықтар, кедергілер мен блокаторлар тобын қалыптастыратын объективті база болып табылады. Акмеограммада аталмыш сипаттамалар - қарама-қайшы көрсеткіштер жеткілікті түрде жан-жақты келтірілген. Бұл жерде әр түрлі еңбек сфераларында тиісті функцияларды атқару ерекшеліктері анағұрлым кең талаптар жүйесін ұсынатындығын ескеру қажет [18].

Сонымен, кәсіби іс-әрекет практик психологтың тұтас еңбегінің басты компоненті болып табылады. Оны критерийлік модуль көрсеткіштерін қолдана отырып талдау, оның кәсіби білгірлігін жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді. Осындай бағалау іс-әрекеттің субъектілі жағын көрсетеді. Оның объективті сипаттамаларын (міндеттер, функциялар, нәтижелер) ескере отырып, акмеограмманың басты бөлігі – нақты білім беру, басқару, өндіріс, бизнес, сауда және т.б. сфералардағы психологтың профессиограммасы құрастырылады. Нақты қалыптасқан сапалардың профессиограмма талаптарына сәйкес келу дәрежесі практик психологтың практикалық іс-әрекетте табысқа жетуіне дем беретін кәсіби білгірліктің деңгейін сипаттайды. Практик психологтың кәсібиліктің шыңына жету стратегияларын көре білуі және оған өрлеу логикасын сақтауы, әрқайсысы кәсіби білгірліктің кезекті шебін алуды білдіретін бірқатар сатылардан өтуді ұйғарады. Олар: кәсіби іс-әрекетті табысты орындауға *қабілеттілік*; тұрақты *өнімді еңбек етуге даярлық*; функциялар мен міндеттерді іске асырудағы *кәсіби шеберлік*; *кәсіби іс-әрекеттің зерттеу – инновациялық стилін шығармашылық тұрғыда меңгеру* сияқты кәсібиліктің деңгейлерін сипаттайды.

Кәсіби білгірліктің көрсетілген деңгейлері бағалаудың эталоны болып табылады және кәсіби өсу эволюциясын қадағалауға, оның тенденцияларын анықтауға және кәсіби іс-әрекеттің тиімділігін анықтауға мүмкіндік береді. Кәсіби білгірлік нақты іс-әрекеттің және тұтас еңбектің негізгі компоненті болып табылатыны әбден анық. Дәл осы кәсіби бірлік пен біліктілік қалаулы нәтижелерге жетудегі анықтаушы фактор болып табылады.

Практик психологтың еңбегі жүйесінің сипаты. көптеген талаптарға

негізделгенін айта кету керек. Егер еңбек құрамындағы жетекші жақ – кәсіби іс-әрекетті бөліп көрсетсек, онда төменде келтірілген принциптерге сәйкес осы іс-әрекеттің аумағын көрсетуге болады. Білуге тиісті негізгі принциптер (қағидалар) мыналар:

*Кәсіби білгірлік принципі.* Аталмыш принцип, тиісті қызметтік функцияларды іске асыру, әлеуметтік-психологиялық құбылыстың (процестің) мәнін және оның нақты жағдайлар мен ситуацияларда көріну ерекшеліктерін білуге негізделетінін көрсетеді. Өзінің құқықтары мен міндеттері, мүмкіндіктері мен шектеулері туралы анық түсінігінің болуы өте маңызды. Кәсіби білгірлік нәтижесінде функционалдық міндеттерді іске асырудың құралдарын, тәсілдері мен өнімді технологияларын жете меңгеруді көздейді.

Бұл принцип психологтың мынандай ережелерді сақтауға міндетті екендігін анықтайды: психолог пен тапсырыс берушінің мүдделі және білгірлікті негізде ынтымақтасуы, клиентпен кәсіби қарым-қатынас және өзара әрекеттесу қалаулы нәтижеге жету үшін психологтың ғылыми негізделген кәсіби іс-әрекеті.

*Сыналушыға зиян келтірмеу принципі.* Бұл принцип практик психологтың назарын процесс те, оның іс-әрекетінің нәтижелері де адамның денсаулығына, әлеуметтік жағдайы мен қызығушылықтарына зиян келтірмей, оның әлеуетті мүмкіндіктерінің таңдалған еңбек сферасы мен толыққанды белсенді өмір сүруіне анағұрлым жемісті әсер етуіне мүмкіндік туғызатындай болуы керектігіне аудартады.

Бұл жерде жұмыс істеуге тура келетін кез келген адамның ерекшеліктерін ескеру, мақсатқа жетуде қауіпсіз және ең қолайлы әдістемелерді қолдану, сыналушыға психологпен өзара әрекеттесулері жайлы хабардар болуы, психологтың алған нәтижелері қолданушы адамдарға зиян келтірмеуін қамтамасыз ету маңызды.

Осы принциптің талаптары практик психологтың келесі ережелерді сақтауын көздейді: психолог пен клиент арасындағы өзара құрмет, қолданылатын модельдердің, алгоритмнің, технологиялардың және тікелей әдістемелердің сыналушы үшін қауіпсіздігі, тапсырыс берушінің қате әрекеттерінің алдын-алу.

*Әділдік принципі* практик психологтан кез келген адамға күні бұрын ойланған қатынас жасамауды, ғылыми мәліметтерге қайшы келетін психологиялық сипаттағы әрекеттерді жүзеге асыру мен қорытындылар жасауға жол бермеуді талап етеді. Бұл жерде субъективті пікірге немесе үшінші бір адамның талаптарына тәуелді емес объективті позицияны алған жөн. Бұл принцип сондай-ақ, жұмыстың мақсаттарына, зерттеу объектісінің ерекшеліктеріне және нақты мүмкіндіктерге адекватты құралдар мен технологияларды қолдануды ұйғарады. Алынған нәтижелер әрдайым ғылыми негізделген, тексерілген және жан-жақты

карастырылған болуы тиіс. Бұл нәтижелермен үшінші адамның таныс болуы тек клиенттің келісімімен ғана жүзеге асырылады.

Аталмыш принцип талаптарына сай психолог келесі ережелерді басшылыққа алуға міндетті: психологиялық құралдардың мақсаттарға, нақты клиенттің жағдайлары мен ерекшеліктеріне адекваттылығы, нәтижелердің объективтілігі және ғылыми негізділігі, психологтың тапсырыс берушіге беретін мәліметтерінің мақсатқа сай келуі мен ақылға қонымдылығы.

*Құпиялылық принципі* кез келген материалдың саналы түрде немесе кездейсоқ таралуына жол бермеуді білдіреді, ол кімнің болса да - сыналушының, практик психологтың, басшының, т.с.с. беделін түсіруден аулақ болуға мүмкіндік береді.

Еңбектің кейбір сферасында бұл принцип нормативті түрде бекітілген [20].

Бұл принципке сәйкесті міндетті ережелер: алынған мәлімет қатаң түрде тіркелуі қажет (мүмкін шартты белгілер жүйесімен); психологиялық жұмыс нәтижелерін әрдайым бақылап отыру және онымен клиентті, тапсырыс беруші немесе басқа адамды таныстыру шектеулі болуы керек. Психологиялық сипаттағы мәліметтерді әдептілікпен пайдалану.

*Оң бағдарланған белсенділік принципі.* Осы принципке сәйкес, практикалық психолог, клиенттің бүкіл өмірі мен іс-әрекетіне мақсатты түрде араласуын және де олардың психологиялық құрушыларының барлық кешеніне ұтымды ықпал етуін болжамдайды. Бұл жерде құрылымды және функционалды компоненттерінің қалыптасуы мен дамуына ғана емес, олардың көрінуіне кедергі жасайтындарды есте сақтау керек. Ең алдымен, іс-әрекет тиімділігін, қатынастары мен адамның шығармашылық әлеуетін шектеушілер және де психикалық, әлеуметтік нормалардан ауытқуларды есте ұстау қажет.

Бұл принцип, интегративті функцияны орындай отырып, практикалық психологтың бүкіл іс-әрекетінің *гуманистік бағыттылығын* анықтайды. Іс-әрекеттегі оң көзқарас барлық компонентерде - өзара әрекеттерде, қатынастарда, еңбек нәтижелері және т.б. қатысты болуы керек.

Практикалық психологтың іс-әрекетінің регламентациясын осы принциптер және басқа да нормалар анықтайды. Бұл жерде А.А. Крылов пен А.И. Юрьев ұсынған тұрғыға сүйенуге болады [21, 264-271б]. Ол – практикалық психологтың кәсіби функцияларын өнімді түрде іске асыруын қамтамасыз ететін тиімді байланыстары мен қатынастарын айқындауға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық жұмыстың жетекші субъектісі ретіндегі практикалық психолог – кәсіби маман түрінде көрінеді, оның қызметке сәйкестілігі мемлекеттік диплом немесе сертификатпен бекітіледі. Ол нақты әлеуметтік құрылымның штаттағы қызметкері болып табылады.



Тапсырыс беруші ретінде психологиялық проблемамен келген әлеуметтік (ұйым, отбасы, нақты адам) субъект болуы мүмкін. Аталмыш проблема практикалық психологтың нормативті талаптарға сай іс-әрекетінің аумағында болуы керек.

Көбінесе психологиялық проблема, клиенттің психолог көмегімен шешілуін қалайтын қандай да бір қиындық, кедергі, шектегіштер ретінде болады. Психолог үшін аталмыш проблема оның еңбегінің объектісінің басты компоненті болып табылады.

Практик психолог еңбегінің негізгі нәтижесі ретінде психологиялық мәселені шешу процесіндегі алынған барлық нақты нәрселерді айтуға болады (еңбек объектісіне психологтың әсер етуі). Бұл психодиагностика материалдары да, бұл психологиялық дамыту, түзету, ағарту, кеңес беру нәтижелері де. Психолог еңбегінің нәтижелеріне оның кәсіби білгірлігінің өсуін, оның бүкіл еңбек құрлымының тиімділігін және т.б. енгізуге болады. Ол сондай-ақ, нақты клиенттің психологиялық мәселелерін шешуге ықпал ететін нәтижелер.

Практик психолог іс-әрекеті сферасында психолог пен басқа субъектілер (тапсырыс беруші, клиент, т.б.) және объектілер (психологиялық мәселе, шарттар, факторлар, құралдар және т.с.с) арасында белгілі бір өзара байланыстар мен қатынастар қалыптасады. Психологиялық мәселені шешу кезінде олар субъектілі – объектілі сипат алады, өйткені практик психолог көбінесе басты әсер етуші адам ретінде болады.

Практик психологтың іс-әрекет циклі төмендегідей болуы мүмкін. Тапсырыс ала отырып, ол еңбек объектісін зерттейді, осы еңбектің мақсатын анықтайды және кәсіби іс-әрекетті атқару жөнінде шешім қабылдайды. Бұл кезде нормативті регламентациялар, байланыстар мен қатынастар сипаты орнығады, көзделген нәтижеге жетудің шарттары анықталады. Барлық аталмыш мәселелерді келіссөз, еңбек келісімі, жоспар немесе басқа да нормативті актілермен рәсімдеу керек. Содан соң практик психолог күтілетін нәтижелерге қол жеткізу үшін практикалық іс-әрекеттің қолайлы моделін, алгоритмін және технологиясын жасайды. Алынған нәтижелерді практик психолог тапсырыс берушіге береді. Оның қорытындысы негізді ұсыныстардан тұруы тиіс. Тапсырыс беруші оларды өз өмірі мен еңбегінің жалпы контекстінде, сондай – ақ психодиагностикалық, дамытушы, түзетуші немесе басқа да сипаттағы мақсаттық шаралар ретінде пайдаланады.

Ұсынылған жүйе шеңберінде практик психолог негізгі бағыттарды бөліп көрсете отырып, өз іс-әрекетін анағұрлым өнімді құруға мүмкіндік алады. Оның кәсіби іс-әрекетінің негізгі бағыттарына төмендегілерді жатқызуға болады: *ұйымдастырушы - әдістемелік, зерттеуші – талдаушы, психотерапевтік кеңес беру – ағарту жұмысы*, сондай – ақ, *кәсіби білгірлігі мен еңбегінің жағдайларын*

*жетілдіру.* Тұтастай алғанда ол психодиагностика, дамыту және психологиялық түзету, психологиялық реабилитация, психогигиена, психопрофилактика, әлеуметтік субъектілердің еңбегі мен өмірін психологиялық сүйемелдеу, психологиялық кеңес беру мен ағарту, психологтың кәсіби білгірлігі мен оның еңбек жағдайларын жетілдіру мәселелерін қамтиды.

Аталмыш бағыттар бір-бірімен тығыз байланысты. Дегенмен әрқайсысының белгілі бір мазмұнын бөліп көрсетуге болады.

Психологтың *ұйымдастырушылық - әдістемелік* жұмысы оның еңбегін жоспарлаудың барлық деңгейлерінен, сондай –ақ, әлеуметтік психологиялық қолдау аспектілеріне байланысты дайындық және тікелей іс-әрекеттерінен тұрады. Бұл бағыттың шеңберінде психология саласынан алынған білімдерді қолдануға үйрету; психологтарды тиімді әрекеттерге дайындау; клиенттерге психологиялық кеңес беру және ағарту міндеттері де шешіледі.

*Зерттеуші – талдау* жұмысы бір жағынан, әлеуметтік – психологиялық құбылыстарды зерттеудің тұжырымдамалы тұрғыларын жасауды, алынған ақпаратқа талдау жұмысын жүргізуді, психодиагностикалық әдістемелерді нақты тәжірибе жағдайларына бейімдеуді, сондай – ақ, ғылыми – зерттеу жұмыстарына қатысуда қамтиды. Екінші жағынан, ол әлеуметтік – психологиялық құбылыстарда кездесетін тенденциялар мен заңдылықтарды іздестіруді көздейді. Бұл жерде клиенттердің психологиялық ерекшеліктерін, олардың қатынастары мен өзара байланыстарын анықтаудан тұратын психодиагностикалық жұмыс басты орын алады. Психологтың тиімді кәсіби іс-әрекеті мен еңбегінің детерминантын анықтау да, өнімді психотерапиялар мен процедураларды анықтау да өте маңызды болып табылады.

*Психотерапевтік әсер* объектінің қажетті қасиеттері мен сапаларын орындалатын тапсырыстың мүддесіне орай мақсатты түрде өзгертуді қамтамасыз етеді. Ол адамның – клиенттің, ұжымның, отбасының пікірлеріне, эмоциялық – еріктік және интеллектуалдық сферасына вербальды және вербальды емес түрде әсер етумен, сондай – ақ, олардың өмірлері мен өнімді еңбек етулері үшін жайлы жағдай туғызумен сипатталады. Бұл жерде *психопрофилактика, психокоррекция, психологиялық реабилитация, психогигиена* сияқты компоненттерді бөліп көрсетуге болады. *Психопрофилактика* – клиент психикасында ұнамсыз көріністерді болдырмауға бағытталған алдын – алу іс-әрекеті. *Психокоррекция* (психологиялық түзету)– қажетті психологиялық сапалар мен күйлерді өзгерту, бекіту немесе қалыптастыруды көздейтін мақсатқа бағытталған әсер ету жұмысы. *Психологиялық реабилитация* – тұлғалық және әлеуметтік мәртебелік күйлер, бұзылған психикалық функцияларды, күйлерді қалпына келтіруге, түзетуге немесе орнын толтыруға (компенсациялауға) бағытталған психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік тұрғыдағы шаралар жүйесі. *Психогигиена* - клиенттің қажетті

психикалық функциялары мен күйлерін қамтамасыз ету, бекіту және сияқты шарттарын жасауға байланысты психологтың жұмысы. Практикалық жұмыс процесінде психолог өз функцияларын психологиялық кеңес беру, психопрофилактика, психокоррекция, психогигиена, психологиялық реабилитация сияқты бағыттар бойынша кешенді түрде жүзеге асырады. Бұл бағыттардың барлығы бір – бірімен өзара байланысты және тәжірибеде жұмыстар бөлінбейді, тек бірін – бірі өзара толықтырып отырады. Алайда осы бағыттардың өзіндік ерекшеліктерін анықтау үшін олардың ішінен практик психологтың өзектілейтін және өзінің кәсіби іс-әрекеті процесінде іске асыратын негізгілерін бөліп көрсетуге болады.

*Психологиялық кеңес беру және ағарту.* Кеңес беру, бұл - психологтың орын алған күйлердің себептері мен кемшіліктерін клиентпен бірлесіп отырып анықтауға негізделген, ұсыныс беру сипатындағы жұмысы. Психологиялық ағарту күнделікті тіршілік ету контекстінде және миксақтық шаралар түрінде жүзеге асады. Ол клиенттің психологиялық мәдениетін арттыруға бағытталған.

Әр түрлі сфералардағы практик психологтардың іс-әрекетімен танысу олардың күнделікті еңбегін ұйымдастыруда шешілмеген мәселелер мен көптеген келенсіздіктердің кездесетіндігін көрсетеді. Оның ішінде, психологтың еңбек шығыны мен негізгі іс-әрекет бағыттарының көріну деңгейін қолайлы деп айтуға келмейді.

Практикалық іс-әрекеттің жекелеген бағыттарында еңбек шығындарының жеткіліксіздігі байқалады. Ол шамамен 31%-ы құрайды. Ол басқа жұмыстарға қолайлы нормадан 34 %ы жоғары, артық уақыт пен күш жұмсалады. Сонымен қатар, психологтар өз күштерінің 17%-н өздеріне тән емес функцияларды орындауға жұмсайды. Жалпы өлшеуде практик психологтардың еңбек шығындарының тек 35%ы ғана олардың қолайлы еңбек болжамына сәйкес бөлінеді [46, 35 б.].

Практик психолог шығармашылығының құпиясы неде деген сұрақтың соңында мыналарды атап кеткен жөн. Қандай да бір мәртебесі бар функционер ретіндегі практик психологтың шығармашылық бағыты мен соған сәйкес жүзеге асыратын өнімді кәсіби іс-әрекеті еңбектің қолайлы жүйесін енгізу жағдайларында ғана мүмкін болады. Мұндай жүйені жасау мен жүзеге асыру перспективалы және ағымдық жоспарлармен берілетін қолайлы модельдер, алгоритм және технологиялар түрінде болса мақсатқа сай болады. Өмір сөзсіз өз түзетулерін енгізеді, алайда негізі практикалық тексерілген, ғылыми негізделген және стратегиялық тұрғыда да, тактикалық тұрғыда да құрылған болуы тиіс. Осының барлығы практик психологтың өзінің көп қырлы еңбегінде шығармашылық пен инициатива танытуының негізі болып табылады.

Практик психологтың іс-әрекеті ол үшін жеткілікті негіздер болған кезде тиімді болады деу заңды. Мұндай қорытындыны салыстыру немесе баламаларды

таңдау кезінде жасауға болады. Аталмыш салыстыру мына екі мәселе шешілген жағдайда мүмкін болады: біріншісі - тиімділік көрсеткіші дегеніміз не және салыстыру немесе таңдау қандай белгі, ереже бойынша жүзеге асырылады.

Психологтың практикалық іс-әрекетінің тиімділік критерийлерін таңдау оны тиімдендірудің маңызды кезеңі болып табылады. Бүкіл әлеуметтік –

психологиялық жұмыстың барысы мен нәтижесі оның дәлдігіне айтарлықтай дәрежеде тәуелді болады.

Критерий (гр. тіл ауд. Kriterion – пайымдау үшін құрал) - әлденені бағалауға, анықтауға немесе топтастыруға негіз болатын белгі; пайымдау, бағалау өлшемі. Критерий объектінің мәнді өзгерістерін көрсетеді және шекті білу, оның мәнінің нақты түрде көрінуінің шегі, толықтығын білу болып табылады [22,23,24]. Бұл құрал- бағалауға қажетті құрал, бірақ оның өзі баға болып табылмайды. Сонымен қатар, критерийді таңдау көп жағдайда білгірлікті, барынша нәтижелі және психолог үшін ең маңызды іс-әрекеттен тұратын практикалық қызығушылықтарымен анықталады. Бұл жағдайда ол практик психологтың кәсіби іс-әрекетінің маңызын, ол туралы білімдердің жиынтығын немесе осы іс-әрекетті тиімдендірудің нақты жетістіктері мен мүмкіндіктері жайлы білімдердің жиынтығын сипаттайтын ғылыми негізделген “модель” ретінде көрсетілуі мүмкін.

Психологтың кәсіби іс-әрекетінің тиімділік критерийін таңдау кезінде оның мәніне сүйенген жөн. Мәнділік дәрежесін, нақты белгінің даму деңгейін анықтау принципі ретінде тұтастай еңбекті бағалауға негіз болатын бір ғана критерий бар деген көзқарас әбден дұрыс. Критерийдің мәні еңбектің аталмыш белгіге сәйкес келу деңгейін анықтайтын тиімділік өлшемі ретінде болады. Бұл жерде кәсіби іс-әрекетті барлық нақты өзара байланыстары мен қатынастарының жиынтығында қарастырған жөн.

Интегралды белгіге топтастырылған критерийлерді осы критерийге қатысты жекелеген критерийлер деп санауға болады. Бұл жерде интегралды критерийдің де, жеке критерийдің де мағынасы өзгермейтіндігін айтып кеткен жөн. Интегралды критерийді кейбір жеке критерийлердің жиынтығы ретінде құру мүмкіндігі бар екенін атап кетейік. Зерттеулер көрсеткендей, жалпы жүйе құрушылық белгісі соның негізі болып табылады. Мақсат - осындай белгі ретінде негізді түрде қабылданады. Еңбектің нақты сферасы үшін оның күтілетін өнімдері мақсат болып табылады. Мұндай мақсатқа еңбектің әрбір субъектісі өзінің тәсілдері және құралдары арқылы қол жеткізеді. Психологтың кәсіби іс-әрекеті еңбектің бүкіл архитектуралық тиімділендіретін технология болып табылады және осы арқылы психологтың ұжымның жалпы міндеттерін шешуге, сондай-ақ, жеке маңызды мақсаттарға жетуге немесе клиенттің психологқа келуіне итермелеген өмірлік мәселелерді шешуге қосар үлесі анықталады (1 сурет).

Практик психологтың кәсіби іс-әрекетінің сферасы үш компонентті қамтиды: негізгі мақсатқа, қосымша және психологтың жеке мақсатына

қол жеткізу. Бұл тиісті критерийлерді – жалпы және жеке критерийлерді таңдауға негіз болады. Жалпы немесе интегралды критерий психологтың кәсіби іс-әрекетінің жалпы мақсатымен байланысты – еңбек және өмірлік мәселелерді шешуге жағымды ықпал етуді қамтамасыз ететін еңбек пен өмір үшін тиімді әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеуді жасау.

1 сурет. Практикалық психологтың тиімді кәсіби іс-әрекетінің критерийлері мен көрсеткіштерінің мазмұны

Интегралды критерий: әлеуметтік субъектінің өмірі мен еңбегінің тиімділігі		
Жеке критерийлер		
Практикалық психологтың кәсіби іс-әрекетінің	Психологтың тұтастай еңбегінің нәтижелілігі	Психологтың кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі
Көрсеткіштер		
Кәсіби бағары	Психологтың тұтастай (жалпы) еңбегінің көрсеткіштері	Психологтың кәсіби іс-әрекетінің тиімділігінің көрсеткіштері
Психологтың өзі әлеуметтік іс-әрекетте іске асыруының мүмкіндіктері	Берілген нәтижелерге қол жеткізуге болатын еңбек сфераларының мүмкіндіктері	Психологтың кәсіби іс-әрекетінің оны тиімдендірудегі мүмкіндіктері
Психологтың психологиялық күйлерге жетуінің талаптары	Тұтастай еңбек тиімділігін жоғарылатудың талаптары	Психологтың кәсіби іс-әрекетін тиімдендірудің талаптары

Психолог өз іс-әрекетінің және өзінің өмірлік стратегиясының субъектісі ретінде болғанда интегралдыға қарағанда психологқа қатысты анықталған нақты критерийлер қолданылады. Нақты бағалау үшін әр критерийде тиісті көрсеткіштер қолданылады. Критерийлер мен көрсеткіштер бұл жерде өзіндік ерекшелік, тек өздеріне тән функцияларды аңғарды. Тұтастай алғанда олар практик психологтың іс-әрекетінің критерийлік бағалау негізін құрайды. Демек, критерийлер мен көрсеткіштерді өзара белгілі бір байланыста болатын, бірінғай бағалау блогының дербес құрылымшалары ретінде қарастырған дұрыс.

Практик психологтың тиімді кәсіби іс-әрекетінің критерийлері мен көрсеткіштерін қалыптастырудың келтірілген бағыты таңдалған бағалау блогының құрамын схемалы түрде көрсетуге, оның негізгі құрамдастары арасындағы өзара байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді. Схемадан психологтың кәсіби іс-әрекетінің критерийлерінің тығыз байланысты екендігін және қажетті көрсеткіштерді таңдауды тікелей анықтайтындығын байқауға болады. Нақты практикалық іс-әрекетті бағалау, оның нәтижелерінің барлық детерминанттарының ықпалын ескере отырып қойылған талаптарға сәйкес келу дәрежесін көрсетуге (өлшеуге) мүмкіндік беретін ең орынды көрсеткіштерді таңдауға мүмкіндік береді.

Жалпы жағдайда тиімді кәсіби іс-әрекет көрсеткіштері оны бағалау құралы ретінде, ал критерийлер – бағалауда қабылданған бағытты жүзеге асыруға көмектесетін өлшем ретінде болады.

Нәтижелі жұмыс істейтін психологтардың іс-әрекетінде біз таңдаған критерийлер мен оған сәйкес көрсеткіштерді қолданудың белгілі бір жүйесі қалыптасқан. Практик психологтың тиімді кәсіби іс-әрекетінің критерийлері мен көрсеткіштерін жасау және қолдануға байланысты мәселелерге жүргізілген талдау оларды қолдану практикалық іс-әрекеттің ең тиімді стратегияларын таңдауды, сондай – ақ, оны объективті, жан-жақты және нақты бағалауды қамтамасыз ететіндігін байқауға мүмкіндік берді.

Келтірілген ережелер мен қорытындылар айтарлықтай деңгейде әр түрлі субъектілердің өмірлері мен факторларын, психологтың, оның бүкіл еңбегінің жалпы контекстінде жүзеге асырылатын кәсіби іс-әрекетін ескеруге мүмкіндік береді. Олар аталмыш мәселені бағалауға да, өзіндік бағалауға да мүмкіндік береді.

Практик психологтың тиімді кәсіби іс-әрекетінің критерийлері мен көрсеткіштерінің нақты қолданылуы, оны клиенттердің мойындауынан, әр түрлі тексерулер мен аттестациялар кезінде, сондай – ақ, үздіксіз өзін-өзі бағалау барысында көрініс табады.

Практик психологтың іс-әрекетін зерттеуге, тексеруге және бағалауға байланысты жұмыста оның ең өзекті мәселелерді көре білуіне және оларды шешуге дұрыс күш жұмсай алуына ерекше назар аудару қажет. Жүйелі түрде ол клиенттердің әр түрлі категорияларымен әсіресе, “қатер тобындағылармен” жүргізілуі тиіс. Сондай-ақ, клиенттердің, оның ішінде әкімшіліктегілердің де практик психологтың еңбегіне: оның көздеген мақсаттарға жету үшін қолданатын модельдеріне, алгоритміне, технологияларына, нақты тәсілдері мен әдістеріне, құралдарына, т.с.с. деген нақты қатынасын ескерген жөн.

Нақты әлеуметтік – психологиялық, психологиялық – акмеологиялық қызмет немесе білім беру, басқару, өндіріс және басқа да еңбек сфераларындағы психолог, өмір тіршілігіндегі барлық мәселелерді шешуге белсенді түрде қатысады, оны әлеуметтік -психологиялық тұрғыда қолдауды ұйымдастырады. Ол кәсіби білгірлігін жетілдіруге және қызмет көрсету сферасындағы барлық категориялардың және өзіне көмек сұрап келген клиенттердің психологиялық – акмеологиялық мәдениетінің деңгейін жоғарылатуға ерекше көңіл бөле отырып, өзінің кәсіби іс-әрекетін тиімдендіру мәселелерін шешеді.

Психологтың практикалық іс-әрекетін аттестациялау немесе бағалау кезінде нақты мәселелер зерттеліп, тексеріледі. Олардың ішіндегі бастылары мыналар:

1. Тиісті міндеттерді орындаудағы білгірлік деңгейі және кәсіби іс-әрекетке қатысуы;

2. Әлеуметтік – психологиялық жұмыстың нәтижелілігі және оны ұйымдастырудағы психологтың рөлі;

3. Тиімді әлеуметтік – психологиялық жұмыс жүргізуге қажетті жағдайлар мен мүмкіндіктердің сай келуі;

4. Психологтың кәсіби іс-әрекетінің нақты әлеуметтік – құқықтық, ұйымдастырушылық және материалдық тұрғыда қамтамасыз етілуі.

Осы мәселелердің әрқайсысын нақтырақ қарастырайық.

Тиісті міндеттерді орындаудағы білгірлік деңгейін анықтау мен ұжымның кәсіби іс-әрекетіне, клиенттің тіршілік әрекетіне қатысу мыналарды тексеруден тұрады:

а) психолог жұмысының этикалық кодексін сақтауын;

ә) психологтың еңбектің, өмірдің барлық сферасындағы және оның кәсіби іс-әрекетіндегі уақыттық жүктемелерін;

б) психологтың әр түрлі категориядағы клиенттермен (адам – отбасы-ұжым) жұмыс істеуге жеке қатысу жүйесі;

в) психологтың әлеуметтік – психологиялық жұмысты ұйымдастыруға және жүргізуге тиісті басқа адамдармен өзара әрекеттесу жүйесінің тиімділігін, басқа әлеуметтік – психологиялық қызметкерлермен өзара қатынастарындағы коммуникабельдігін;

г) басқару шешімдерін қабылдау кезінде психологтың мәліметтерді ескеру деңгейін;

д) психологтың әр түрлі комиссия жұмыстарына қатысуы және оның тиісті міндеттерінің шегінен тыс функцияларды атқаруын;

е) өзін өзі жетілдіру және әлеуметтік-психологиялық жұмыстың өнімді технологияларын меңгеруін .

Әлеуметтік – психологиялық жұмыстың нәтижелілігін және ондағы практик психологтың рөлін жан-жақты зерттеу және бағалау келесі мәселелерді қамтиды:

а) клиенттердің өмірі мен еңбектерін олардың жалпы контекстінде, сондай-ақ, олармен функционалдық міндеттер шеңберіндегі жалпы міндеттерге, қажеттіліктерге сәйкес мақсатты жұмыс істеу кезінде әлеуметтік психологиялық қолдаудың тиімділігі;

ә) клиенттердің шығармашылық әлеуетін дамыту мен жүзеге асырудың және оларға әр түрлі мәселелерді шешуде көмек көрсетудің ұтымдылығы;

б) психологиялық ағарту мен кеңес берудің әр түрлі міндетті және инновациялық формаларында жүзеге асырылатын психологиялық дағдаруды ұйымдастыру және оның нәтижелілігі;

в) диагностикалық жұмысты ұйымдастырудың оған қойылатын талаптарға сай келуі; психодиагностикалық жұмыстың нәтижелеріне байланысты қорытындылар мен ұсыныстардың дұрыстығы, оларды ескеру дәрежесі және іске асыру кезіндегі тиісті адамдардың білгірлігі;

г) әсіресе девиантты мінез-құлықтың әр түрлі көріністерінің алдын-алуға, дағдарыстық жағдайларды жоюға және әлеуметтік субъектілердің өмірі мен еңбегіндегі мәселелерді шешуге байланысты психологиялық алдын-алу (психопрофилактикалық) жұмыстарын ұйымдастыру және оның нәтижелілігі;

д) психологиялық түзету және психологиялық реабилитация жұмыстарының білгірлік деңгейі мен нәтижелілігі; психологиялық реабилитация элементтерін әлеуметтік – тұрмыстық тәжірибеге, спорттық – сауықтыру шараларына, бос уақытты ұйымдастыруға және т.с.с., енгізу дәрежесі.

Тиімді әлеуметтік-психологиялық жұмысты жүргізу шарттары мен мүмкіндіктерінің сәйкес келуін талдау және бағалау төмендегі мәселелер бойынша жүзеге асырылады:

а) әлеуметтік – психологиялық объектілерінің материалды-техникалық базасының болуы, күйі және жұмыс істеу жүйесі:

- әлеуметтік-психологиялық жұмысқа қажетті оқу-әдістемелік кабинетінің болуы;

- практик психолог өз функцияларын атқаратын құрылымдағы психологиялық кеңес беру орталығының бар болуы;

• психологиялық релаксация бөлмесінің бар екендігі;

в) кітапханада, жұмыс орындарында, клиенттердің жеке қолданыстарында әлеуметтік - психологиялық жұмыстың оқу-әдістемелік қорының болуы.

Практик психологтың кәсіби іс-әрекетінің нақты әлеуметтік – құқықтық, ұйымдастырушылық және материалдық қамтамасыз етілуін анықтау төмендегілерді тексеруден тұрады:

а) жұмыс бөлмесінің, құжаттарды, есеп қисап - құжаттарын сақтауға арналған сейфтің болуы;

б) негізгі есеп -қисап құжаттарының болуы және олардың дұрыстығы;

- практик психолог жұмысының жоспары (перспективалық, айлық және кәсіби жетілу);

- психодиагностика нәтижелері, тексеру, зерттеу актілері (карталары) және клиенттердің психологиялық портретін жасау;

- істелген жұмыс жөніндегі ай сайынғы анықтамалар – баяндамалар және басқа да қажетті құжаттар;

- істің, мәселенің мән-жайы, күйі жөніндегі жедел ақпараттық хабарламалар және т.с.с.;

- тиісті адамдарға және клиенттердің басқа категорияларына ұсыныстар, сондай-ақ, әлеуметтік-психологиялық жұмысты ұйымдастыруға байланысты талаптар;

- әлеуметтік-психологиялық жұмысты ұйымдастыруға байланысты тиісті адамдармен өзара әрекеттесу жүйесі;

- оқу -әдістемелік материалдар және психологиялық ағарту мен кеңес беруге арналған материалдар.

Практик психологтың іс-әрекетін тексеру, бағалау, аттестациялау нәтижелері бойынша тексеру актісі жасалады, онда әлеуметтік-психологиялық жұмысты ұйымдастыру мен жүргізу істерінің жай-күйі талданады. Қорытындыларда оның тиімділік (эффektivтілік) критерийлері



мен көрсеткіштеріне сәйкес келу деңгейі көрсетіледі. Психологтың кәсіби білгірлігінің жан-жақты сипаттамасына және оның тиісті функцияларды атқаруға жарамдылығына ерекше көңіл бөлінеді.

Әлеуметтік –психологиялық жұмысты осы саладағы алдыңғы қатарлы тәжірибені ескере отырып жетілдіруге байланысты ұсыныстар беріледі.

### 1.3. Әлеуметтік-психологиялық қызметтің теориялық негіздері

XX ғ. кәсіби психологиялық-әлеуметтік жұмыстардың даму тарихында әлеуметтік-психологиялық бағыттылықтың дамуы көрінеді және ол XX ғасырда психологиялық-әлеуметтік тұрғының пайда болуына иып келді. Аталмыш тұрғыны әдетте М. Ричмонд пен Ф. Холлиздің есімдерімен байланыстырады, ал 1950-1960 ж.ж. оның қалыптасуына Фрейдтің психоаналитикалық идеялары, ал кейін Дж. Боулбидің еңбектері үлкен ықпалын тигізді [25].

Психо-әлеуметтік тұрғыға арналған зерттеулерде клиенттің тұлғасын оның қоршаған әлеммен өзара қатынастары тұрғысынан түсіну қажеттілігі негізделеді. Басқаша айтқанда, “ситуациядағы адамның” тұтастығын, яғни психоәлеуметтікті түсіну үшін ішкі әлем мен сыртқы ақиқат деген ұғымдарды бөліп қарамау керек.

Психоәлеуметтік тұрғының мақсаты – адамның ішкі психикалық өмірі мен оның тіршілік әрекетіне әсер ететін жүйеаралық қатынастар арасындағы тепе-теңдікті сақтау. Психоәлеуметтік тұрғыда адамның мүмкіндіктері оптимистік түрде қарастырылады, тұлғаның әлеуеті және тиісті шарттар, ресурстар мен көмектер болған кезде оның өсуі мен дамуға қабілеттілігі жоғары деңгейде бағаланады. Көмектің мәні – “ситуациядағы тұлғаның” психологиялық, тұлғааралық және әлеуметтік проблемаларын шешуге тиімді түрде қатысу.

Кеңес және посткеңестік әдіснама мен тәжірибеде және психологиялық пен әлеуметтік жұмыстарда психологиялық пен әлеуметтіктің синтеті идеясы барлық деңгейлерде – халыққа психологиялық және әлеуметтік көмек көрсетудің мақсаттары мен міндеттерін қалыптастыруда, әлеуметтік қызметкерлердің, психологтардың біліктілік талаптары мен тиісті міндеттерінде, әлеуметтік жұмыс пен психология мамандарын даярлаудың мемлекеттік білім беру стандарттарында басшылыққа алынды. Соған сәйкес, шын мәнінде психикалық іс-әрекет пен әлеуметтік қызмет жөніндегі нормативті құжаттар мен психологтар мен әлеуметтік қызметкерлердің (тиісті) қызметтік (лауазымдық) міндеттерінде де интегративті тұрғы есептелінген [26, 27].

Мәселен, азаматтарға білікті әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету, оның ішінде кеңес беру; клиенттерге дау-дамайлық және психозақымдаушы жағдайларда көмек көрсету; туындаған мәселелерді өз бетінше шешу және қиындықтарды жену үшін клиенттердің әлеуметтік

және тұлғаға сәйкесті құралдарының аясын кеңейту; клиенттерге олардың шығармашылық, интеллектуалдық, тұлғалық, рухани және физикалық ресурстарын дағдарысты күйден шығару үшін өзектілендіруге көмек беру; клиенттердің өзін-өзі құрметтеуіне және олардың өздеріне деген сенімділігіне дем беру сияқты іс-әрекет түрлері кездеседі.

Қазақстандық психологиялық ғылым да негізінен осындай теориялық тұрғылардың аясында дамып келеді, соған негізделеді. Мектептерде, жоғары оқу орындарында психологиялық қызметті дамыту мен жетілдіруге бағытталған ғылыми зерттеулер мен практикалық жұмыстар да баршылық. Дегенмен, білім берудің барлық салаларын (балабақша-мектеп-жоғары оқу орындарын) қамтитын кешенді зерттеулер әлі де жеткіліксіз. Осыған байланысты психоәлеуметтік жұмыстағы бірнеше көзқарастарға кеңірек тоқталайық.

Психодинамикалық теориялар адамның әлеуметтік қызмет етуін оның егосын, эмоционалдығын, ұғынылмайтын мотивтері мен дау дамайларын, өз импульстерін басқара алу/алмауларын талдауға сүйене отырып бағалайды. Қоршаған орта факторларына көп көңіл бөлінеді, өйткені олар эгоның қызметіне түзетулер енгізеді.

3. Фрейдтің тұлға тұжырымдамасының негізінде дамудың қозғаушы күші ретінде қақтығыстардың мәні жөніндегі ой жатыр. Бұл негізінен жыныстық инстинктер мен аштық және ауыру инстинктері арасындағы конфликтілер; кейінірек ол индивидуалдықтың дамуында өмір мен күйрету немесе өлім инстинктісі арасындағы конфликт сияқты маңызды конфликтілерді бөліп көрсетіп, конфликтілердің қатарын кеңейтті.

Тұжырымдама төмендегі жағдайларға негізделеді:

- Мінез-құлықтарының психологиялық себептілігі бар (психикалық детерминизм).
- Саналы процестерге қарағанда адамдардың ойлары мен мінез-құлқының ұғынылмайтын ментальді процестер көбірек анықтайды, сол себепті біздің мінез-құлқымыздың шынайы себептерінің көпшілігі бізге беймәлім.

Осы жерде мынандай қорытынды шығарылады:

- Адамдар сезімдері мен эмоцияларын басып-жаншуға әкелетін ауру мен қолайсыздықтан қашу үшін әрекет етеді.
- Сезімдері мен эмоцияларын айтарлықтай ұзақ басып-жаншу кезінде, я олардың бұрқ етіп көрінуі, я белгілі бір символдық бейнемен бүркемеленіп көмескіленуі көрінеді.
- Фрейд либидо деген арнайы ұғымды енгізді. Бастапқыда ол барлық жыныстық көріністердің негізінде жатқан сандық түрде өлшенуі мүмкін спецификалық жыныстық энергияны білдірді.
- Фрейдтің тұлға құрылымы жайлы тұжырымдамасы бойынша, адамның мінез-құлқы үш негізгі құрылымның айналасында ұйымдасқан: Ид, Эго, Суперэго (ол, мен, жоғары-мен). Ид – тұлғаның анағұрлым архаистік негізгі бөлігі. Э. Фрейд көзқарасы бойынша, тұлға

құрылымының бұл бөлігі генетикалық түрде, туғаннан анықталған болады. Ид (ол) барлық тұлға үшін энергия көзі болып табылады, онда импульстерді басып-жаншуға қабілетсіздікпен сипатталатын алғашқы иррационалды процестер көрініс тапқан. Ид тұтасымен санасыз инстинктивті биологиялық қажеттіліктерге байланысты (ұйқы, тамақ, дефекация және т.с.с). З. Фрейд Ид ағзадағы соматикалық және психикалық процестер арасындағы *өткізгіш* болып табылады деп санады [3].

Эго Ид-тан дамиды. З. Фрейд бұған байланысты былай деп жазды: “Мен” “Олдың” өзгерген бөлігі болып табылады. Өзгеріс саналы арқылы сыртқы әлемнің тікелей ықпал етуінің салдарынан болады. Ол сондай-ақ, іске сыртқы әлем мен оның ниеттерінің ықпалын да қолдануға тырысады және “Олда” шектеусіз үстемдік ететін қанағаттану принципін шынайылық принципімен алмастыруға тырысады [4].

Эго Ид энергиясымен қоректенеді, ол тәжірибе жинау процесінде қауіпті тітіркендіргіштерден қашуға ұмтылады. Дами келе, бірте-бірте Ид талаптарын қадағалайды. Эго үнемі сыртқы (орта) және ішкі (ид) импульстердің ықпалында болады. Осы импульстердің күшеюі немесе бәсеңдеуі не “күштенуге”, не “релаксацияға” әкеледі.

Суперэго – тұлға құрылымындағы келесі компонент. Супер эго әлеуметтену процесінде дамиды және онда нормалар мен құндылықтардың қоғамдық жүйелері көрініс табады. З.Фрейд Суперэгоның үш функциясы бар дейді: ар-ұят, өзін-өзі бақылау және идеалдарды қалыптастыру.

Ар-ұят ретінде Супер эго саналы іс-әрекетті шектейді немесе іске асырады. Ата-ана жетекшілігі арқылы қалыптасқан бұл жүйеше өзін-өзі бақылаумен тығыз байланысты. Өзін-өзі бақылау Суперэгоның қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған іс-әрекетті бағалау қабілетінен туындайды. Идеалдарды қалыптастыру Суперэгоның өзінің димуымен байланысты [10,30 б].

Даму процесінде эго мазасыздық көздерін ауыздықтай отырып қорғаныс механизмдерін іске қосуды үйренеді. Мұндай механизмдерге мыналар жатады: басып-жаншу, сублимация, реакцияны қалыптасу, мойындамау, фиксация, регресс, проекция.

К. Юнгтің (1875-1961) Фрейдтен ерекшелігі психикалық процестерді негіздеуде ол эксперимент пен практикадан гөрі, оларды философиялық тұрғыдан ұғынуға көбірек бағдарланды. Сонымен қатар, ол аналитикалық психология деп аталатын терапевтік тұрғыны дамытты. Психоанализдің аналитикалық психологиядан басты ерекшелігі либидоны түрліше түсінуінде. К. Юнг үшін либидо тек жыныстық энергиямен ғана шектелмейді, соңғысы тек компонент болып табылады, өсу мен көбеюден, “сондай-ақ, аталмыш уақыт мезетінде нақты адам үшін не ең маңызды болуының табиғатына қарай, басқа да іс-әрекет түрлерінен көрініс табады” [17, 440 б]. Юнг адамның рухани дамуы адамның психикалық өмірінің ішкі детерминанты болып табылатын, алдыңғы ұрпақтан мұра

ретінде берілген тәжірибемен байланысты деді. “Алғашқы “біріншіні” және “бастапқыны” білдіреді, алғашқы бейне, демек, жанның ең ертедегі көріністеріне қатысты. Адам бұл бейнелерді оның адами, сондай-ақ, адамзаттан бұрынғы немесе жануарлар ұрпақтарының бұрынғы тегінен алады [28, 1356]. Дегенмен, адам өз болашағын өзі жасайды және өзінің бұрынғы басынан өткендерінен тәуелсіз болады деп санаған.

К. Юнг тұлғаның күрделі жүйесін жасады және тұлғаның сыртқы немесе ішкі әлемге (экстраверсия – интроверсия) бағыттылығына байланысты мінез типологиясын ұсынды.

А. Адлер (1870-1937) З. Фрейд пен К. Юнгтен ерекше, индивидуалдылықтың даму негізінде тұқым қуалау арқылы берілетін санасыз инстинктер мен биологиялық факторлар жатады деп санамайды, ол әрбір тұлғаның бірегейлігін және оның әлеуметтік байланыстар мен қатынастар жүйесінде дамуының маңыздылығын баса айтты.

А. Адлердің тұлға теориясы немесе индивидуалды (жеке-даралық) психология күрделі жүйе болып табылады және төмендегі негізгі ойлардан тұрады: фиктивті финализм; артықшылыққа ұмтылу; толымсыздық сезімі мен компенсация (орнын толтыру); қоғамдық қызығушылық; өмір стилі; шығармашылық “Мен” [29, 59, 5-56]. А. Адлердің тұжырымдамасы бойынша, әрбір адам қойылған мақсаттарға қол жеткізу үшін күрес болып табылатын өмір стилін сана астында дамытады. Типтік мінез-құлық толымсыздықтың нақты немесе болжамды орнын толтыру болып табылады. Толымсыздық сезімі адамның басты қозғаушысы, ол қиындықтар мен адамның осал тұстарды жеңуіне мүмкіндік береді; әр түрлі салаларда басқалардан басымдық таныта отырып, адам өз әлеуетін дамытады.

К. Хорни (1885-1952) невротикалық тұлға құрылымын қарастыра отырып, балалық шақтағы сезімдерге көбірек көңіл бөледі. Өз тәжірибесіне сүйене отырып, ол қоршаған орта – невротикалық тұлғаны қалыптастырудың басты көзі деген қорытындыға келді. Ол жалғыздық пен дәрменсіздікті терең сезіну ретіндегі базальды мазасындану ұғымын енгізді. Аталмыш сезім балалық шақта, бала- ата-ана қатынастарында қалыптасады [30, 64 б].

Э. Фромм (1900-1980) тұлға табиғатын экзистенциалдық адамның бірегейлігі мен әрбіреудің өз мәселелерін өзінше шешуге қабілеттілігі. дихотомияларына сүйене отырып қарастырады: осыған сәйкес ол тұлға деп, “индивидті сипаттайтын және оны бірегей ететін туа біткен және жүре игерілген психикалық қабілеттердің тұтастығын түсінді [31, 44 б. ]

Э. Эриксон (1902-1994) тұлғаның психоәлеуметтік теңдестірілуі (идентичность) тұжырымдамасын ұсынды. Бұл тұжырымдамаға сәйкес, тұлға өз Менін өзінің барлық әлеуметтік байланыстарымен ажырамас бірлікте қабылдайды. Әлеуметтік байланыстардың өзгеруі бұрынғы теңдестірілудің (идентичность) трансформациясына әкеледі, ол индивид

жана теңдестірілуді қалыптастырғанша, белгілі бір дағдарыстарды туғызады [32].

Психодинамикалық тәжірибе 3. Фрейдтің психоанализіне негізделеді. Клиент пен терапевт арасында қалыптасатын қатынастар пациент пен дәрігердің арасындағы қатынастар секілді. Психоаналитикалық тұрғыда көмек сұрап келген клиенттің пациент ретінде анықталатындығы да сондықтан. Бастапқыда аталмыш әдіс пациенттің бағдарлары мен қажетті процедураларды қатаң түрде анықтады, сол арқылы медициналық тәжірибедегі сияқты өзара қатынастардың директивті принциптері құрылды. Кейінірек 3. Фрейд аналитик пен пациент арасындағы өзара қатынастар терапевтік байланыстың (контакт) бөлігі болып табылады және олар пациенттің мәселесін шешуге кедергі келтіруі немесе көмектесуі мүмкін деген қорытындыға келді.

Психоаналитикалық тұрғыда терапевт дәрігер рөлін қабылдайды, бірақ пациентке қатысты позициясы бейтарап болуы тиіс, бұл оған тасымалдау қатынасын еркін дамытуға мүмкіндік береді.

Тасымалдауда шешілмеген конфликтілер, көрінбеген сезімдер, іске аспаған тәжірибе көрініс табатындықтан тасымалдау аналитикке көп материалдар береді.

Психоаналитиктер, пациент мәселенің көзі оның өзінде жатқанын және оның қиындықтары - тілектері мен қорқыныш арасындағы конфликтіден, сәйкес емес тілектер арасындағы конфликтілерден бастау алатындығын мойындауы тиіс деп санайды. Осы жерде К. Хорнидің айтуынша, пациенттің алдында үш міндет тұрады:

3. өзін мейлінше қалтқысыз және толығырақ таныту;
4. өзінің санасыз қозғаушы күштері мен олардың өз өміріне тигізер ықпалын ұғыну;
5. өз-өзімен және қоршаған ортамен үйлесімді қатынастарын бұзғын себептерді талдай білу қабілетін жетілдіру.

Клиенттің еркін ассоциациялары конфликтілердің табиғатын анықтауға, бастықы мәселелік жағдайларды табуға көмектеседі. Еркін ассоциацияларды "туғын білуге" қабілеттілік – қабілетсіздік К. Хорнидің пациенттердің иегіні тиштерін бөліп көрсетуіне мүмкіндік берді: еркін ассоциациялары қорқыныштар немесе ішкі тыйымдарды туғызатын пациенттер; "беттерде" киін алатын және еркін ассоциацияларға кіруге "жол бермейтін" пациенттер; аналитиктің белсенді араласуынсыз еркін ассоциациялар туғызуға қабілетсіз пациенттер [10. 301-309 б.б.].

Клиенттерді топтастыру мен қатынастарды жүйелеумен қатар невротикалық тұлғаларға қатысты тұрғылары мен әдістері әр түрлі, емдеудің жеке әдістерінің түрлері бар.

Адлер жеке-даралық терапияда пациентпен жұмыс істеудің үш сатысын бөліп көрсетті: психотерапевтің пациенттің өзгешелік өмір стилін түсінуі; пациенттің өзін және өз мінез-құлқын түсінуіне көмектесуі; оның жоғары әлеуметтік қызығушылығын қалыптастыру.

Бірінші саты пациенттің өмір стилін тануға бағытталған. Ол үшін одан өзінің балалық шағы, тап болған қиындықтары туралы айтып беруін сұрайды, пациенттің гиперкамқорлық немесе шеттетілуіне ерекше көңіл бөлінеді. Адлер сондай-ақ, мінез-құлықты, эмоцияларды, интонацияларды, мимика мен ым-ишараларды ескеріп отырды. Әңгімемен қатар түс көрулер, еркін ассоциациялар, суреттер және т. с. с. с. пациенттің өмір стилін дәлелдейтін материалдар бола алады.

Зерттеудің екінші сатысы терапевтің алдына пациенттің өмір стилінің шынайы құрылымын ашу, жалған мақсаттар мен міндеттерді анықтау, оларды ұғыну формасына келтіру мақсатын қояды. Түсіну – Адлер бойынша, оның қоршаған ортада алатын орнын ұғынуы. Түсіндірулер пациентке анық және түсінікті болуы тиіс, олар сенім мен эмпатиялық негізде қалыптасады.

Үшінші саты – жеке мәселелерден қоғам мәселелеріне ойысу. Адлер невротикалық сезімдердің негізінде невротиктің өзінің мәртебесі туралы қам жеуі жатыр деп санайды, сол себепті оның қызығушылықтарын қоғам мәселелеріне аудару терапевтің терапевтік және реабилитациялық міндеті болып табылады [10, 49-50 б.б.].

Психоанализде негізгі терапевтік мақсат клиенттердің өз мәселелерін сана астындағы ұғынылмайтын материалды ашу арқылы түсінулеріне мүмкіндік беруде.

Клиенттермен жұмыс істеудің негізгі терапевтік әдістері: интерпретациялар, түсіндірмелер, армандарымен жұмыс істеу, тасымалдау, еркін ассоциациялар.

Интерпретациялар терапевтке пациентке санасыз қылықтары мен тілектерін түсіндіру, сол арқылы оның өз импульстерін түсінуіне көмек көрсету қажет болған жағдайларда қолданылады.

Арман терапевтік тәсіл ретінде, терапевтің пациенттің мәселелерін символдар жүйесі арқылы түсінуі үшін санасыздыққа (бейсаналығына) рұқсат алу мақсатында қолданылады.

Тасымалдау терапевтік процесте бастапқы невроздың трансформациясы (тасымалдануы) болып табылады. Өзара әрекеттесу процесінде пациент терапевтке өзінің басылған (түншықтырылған) сезімдері мен іске аспаған тәжірибесін проекциялайды. Тасымалдау қатынастары терапевтке ата-аналардың тәрбиелеу процесінде жіберген қателіктерін түзетуге мүмкіндік береді.

Еркін ассоциациялар – арнайы тәсіл, бұл кезде терапевтер пациенттердің өз ойларын, сезімдерін, идеяларын, ассоциацияларын еркін түрде көрсетулеріне түрткі болады. Терапевт санасыз (бейсаналы) мотивтерді саналыға ауыстыру арқылы басылып қалғандардан арылуға көмектеседі [10. 46 б.].

Сонымен, психодинамикалық тұрғы психоэлеуметтік жұмыс тәжірибесінен орын тапты, өйткені индивидуалдықтың құрылымын және оған негіз болатын процестерді түсінуге мүмкіндік берді.

Ертеректегі аналитикалық теория инстинктер мен олардың тұлғалық дамудағы рөлдерін зерттеуге тәуелді болды. 1930 ж.ж. басында З.Фрейд пен А. Фрейдтің еңбектеріне көптеген психологтар қол жеткізе алатын болды. Эгопсихология 1950 жылдары психологтар мен әлеуметтік қызметкерлер үшін индивидуалдық мәселелерінде жаңа мүмкіндіктерді анықтап берді. Адам биологиялық, психикалық және әлеуметтік процестердің жиынтығы ретінде түсініле бастады. Қиын өмірлік жағдайларға тап қылған себепті факторларды бұрынғы өмірлік тәжірибенің негізінде ғана емес, сондай-ақ тұлға дамуының кандайда бір кезеңіне тән дағдарыстар контекстінде түсіну психологтар мен әлеуметтік қызметкерлерге клиенттердің индивидуалды сұраныстарын шешуде жаңа мүмкіндіктер берді.

Психоәлеуметтік жұмыс тәжірибесінде психодинамикалық модель 1930ж. кейін Тафт, Робинсон, Хамилтон еңбектерінде көрініс тапты. Неофрейдизм мен эгопсихикалық ағымында аталмыш модельге Холлиз, Перлман, Тимс, Сейнсбери, Шайдлингер, Стрин мен Вассерман сияқты зерттеушілер көңіл аударды.

Әлеуметтік-психологиялық жұмыс теориясы мен тәжірибесінің маңызды принциптерінің бірі “орта-тұлға” психодинамикалық тұрғы контекстінде жаңа түсінікке ие болды. Бұл интрапсихикалық процестер мен қоршаған ортаның жүйелі ықпалдарына екі жақты бағдар психоәлеуметтік жұмыс тәжірибесінде өз көрінісін табады.

Бақылаулар индивидуалды мәселелердің қоршаған ортаның өзгешілігіне: индивидтің этникалық ортасы, тапқа жіктелу, тұрғылықты жері, отбасылық қатынастар, мінез-құлықтарының топтық нормалары және т.с.с – тәуелді екендігін көрсетті.

Екінші жағынан, психодинамикалық теориялар, адамдар – жағдайлардың өнімі, енжар объектілер ғана емес, қоршаған ортаны өзгертетін, қатынастар мен жағдайларды өзгертуші субъектілер болып табылады дейді. Мұндай тұрғы психологтар мен әлеуметтік қызметкерлерге клиентті құрбан ретінде емес, өзара әрекеттесу субъектісі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді және олар үшін субъект-субъектілі қатынастарда ортаның қысымы нақты болатындығына қарамастан, әлеуметтік қызмет ету мәселелерін шешуде оның дербестігін дамытуға мүмкіндік береді.

Психоаналитикалық көзқараста тасымалдау ситуациясында көмек жақсы көрсетіледі, индивидуалдық құрылымы қалпына келеді деп болжанады. Басты мақсат – Ид, Эго мен СуперЭго арасында үлкен үйлесімділікке қол жеткізу. Индивидумға интерпретациялар арқылы басылған, тұншықтырылған сезімдерін рационалды түрде өздігінен түсінуге, сол арқылы Эгоның күшін арттыруға көмектеседі. Санасыз импульстерді бастау алған көздеріне дейін қадағалай отырып сынады.

Қарсыласумен жұмыс істеу – психологтың да, әлеуметтік қызметкердің де басты міндеттерінің бірі. Психологтың міндеті –

қарсыласуды жою және жағымсыз эгосинтондық мінез-құлықты эгодистондыққа айналдыру.

Терапевтік қатынастар - “арқылы жұмыс істеу” және “түзетуші эмоциялық тәжірибе” жағдайларында қамтамасыз етіледі. Мұндай тұрғылар эгоның энергиясын арттыруға, өзіндік құндылық сезімін дамытуға мүмкіндік береді, индивидтің жүйеде қажетті әлеуметтік өзгерістерді енгізуіне жол ашады.

Психоәлеуметтік жұмыстың психодинамикалық моделі индивидуалдықты дамыту, реабилитация және адаптациямен байланысты жағдайларда қолданыс табады.

Сонымен, клиент мәселесінің табығатын тану, тұлға мен орта өзара қатынастарының рефлексиясы, пациент пен терапевт арасындағы қатынастар, көмек көрсету жүйесі мен стратегиялары, емдеу сатылары психоәлеуметтік жұмыстарының психодинамикалық моделі тәжірибесінде көрініс табады.

Г. Хатчинсон мен С. Олтедал ұсынған сызба (1.3 кестені) психоанализдің бастау көздері психоәлеуметтік жұмыстардың қазіргі теориясы мен тәжірибесінде қалай көрініс табатындығын көрсетеді [33, 61-62 б.б.]

Бихевиористік көзқарастың өкілі Эдвард Ли Торндайк (1874-1949) адамдар мен жануарларды үйрету мәселелерін зерттеді. Оның “Мәселелік қорап” деп атаған, өзі жасаған құралы мінез-құлықтың бірқатар заңдарын ашуға мүмкіндік берді: эффект заңы, жаттығулар заңы, ассоциативті жылжу заңы және т. б.

Эффект заңын ол былайша тұжырымдады: “Аталмыш жағдайда қанағаттану туғызатын кез-келген әрекет сол жағдаймен ассоциацияланды, сол себепті ол қайта туындағанда осы әрекеттің көрінуі бұрынғыға қарағанда анағұрлым ықтимал сенімділеу болады. Керісінше, жайсыздық туғызатын кез келген әрекет аталмыш жағдайдан алыстайды, сол себепті ол қайта туындағанда осы әрекеттің көріну ықтималдығы аз болады” [34] [17,2596.]

Ассоциативті жылжу заңы бойынша, егер екі тітіркендіргіш бір мезетте пайда болғанда, олардың бірі жағымды реакция туғызса, онда екіншісі де дәл сондай реакция туғызуға қабілетті болады [29, 1286.].

Э. Л. Торндайк механистік-биологиялық ұстаным тұрғысынан мінез-құлықтың психологияның негізін қалады.

И. П. Павлов эксперименттік жолмен шартты және шартсыз рефлексстердің болатындығын анықтады, “сыртқы агенттің ағзаның оған жауап ретіндегі іс-әрекетімен тұрақты байланыстарын рефлекс деп, ал уақытша байланысын-шартты рефлекс деп атау заңды” [35,116.[8, 2456.] .

Зерттеушілердің айтуынша, И. П Павлов рефлексстер деп қарапайым реакцияларды адам психикасының феномендері деп түсінген жоқ, олардан анағұрлым терең процестерді, “адам белсенділігінің жоғарғы формаларының нақты іргетасы ретіндегі тіршілік иелері қылығының заңдарын” түсінді [35,116.]



Сол себепті оның адам белсенділігіне қатысты мақсат рефлексі және еркіндік рефлексі сияқты ұғымдарды енгізуі кездейсоқ емес.

Павловтың жұмыстары Дж. Уотсонға өз көзқарастарын тұжырымдауға ықпал етті, оған дағдылардың дамуы мен мінез-құлықтардың жана формаларының пайда болуын түсіндіруді негіздеуіне мүмкіндік берді.

3 кесте

Психоэлеуметтік жұмыстардың психодинамикалық модельдеріндегі психоанализ

Психоаналитикалық теория	Психоэлеуметтік теория
З.Фрейдтің классикалық психоаналитикалық теориясы	Психоанализдің анағұрлым кейінгі теориясы (өкілі – Э.Эриксон)
<b>Басты ерекшеліктері</b>	
Санасыз процестердің ролі басым көрсетіледі Баланың психосексуалды дамуы Бір-бірімен динамикалық қатынаста болатын тұлғаның үш бөлікті құрылымы: Ол, Мен, Жоғары-мен.  Басты назарда – тұлға дамуы мен психикалық азаптарының себептерін түсіну үшін санасыз процестер эгосының басылуы	Санасыз процестердің болуы болжанады. Басқаларға тұрақты қатынас қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін ғана емес, баланың дамуы үшін де маңызды  Эгоның белсенді ролі мен сыртқы әлемнің қысымына қарсылық көрсетудің динамикалық сипаты баса айтылады. Өмір барысында туындайтын дамудың дағдарыстық жағдайларында өсу мен стагнация үшін мүмкіндіктер пайда болады
<b>Эрекет моделі</b>	
Тұлғаның ішкі конфликтілері мен динамикалық процестері айналасына шоғырланған модель табу қиын.	Қазіргі психодинамикалық модельдер психоанализдің біршама кейінгі теорияларына сүйенеді, алайда оларда қатынастар мен орта жағдайларын түсіну үшін басқа да теориялар қолданылады. Бұл әсіресе жүйелер теориясына қатысты.
<b>Құндылық бағдарлары</b>	
Психикалық детерминизм: барлығының себебі бар, оны бұрынғы сезімдер мен оларға деген реакциялардан іздеу керек. Биологиялық инстинктер адамның мінез-құлқының негізінде жатыр; ол адамдардың оларды қалай басқаратындығымен анықталады.	Адам эго-процестердің биологиялық және элеуметтік процестердің өнімі ретінде көрінеді.  Эго-ның анағұрлым белсенді болуы мүмкіндігі болжанады.
<b>Қатынастардың бағыттылығы</b>	
Маман санасызды (бейсана) саналы ету үшін және пациентке шешілмеген конфликтілерін шешуге көмектесу үшін жұмыс істейді.	Басты рөл пациентті бірегей тұлға ретінде қабылдайтын атмосфера (ахуал) жасауға беріледі. Жұмыс бұрынғы конфликтілермен (көбінесе санасыз), Эго-ны күшейту және орта жағдайлары мен жеке өміріне бейімделудің анағұрлым тиімді тәсілдерін іздестіру бағытында жүргізілуі тиіс.

	Сын
Мәселенің әлеуметтік себептері жоққа шығарылады, себептер ішкі процестерден ғана ізделеді.	Индивидтер мен топтардың өмір жағдайларымен байланысты мәселеріне көңіл аударылмайды.
Маман “сарапшы” болады, Пациент дәрменсіз деп танылады.	Қатынастардағы біліктің бөлінуі “көмескіленуі” (мәселен, “қарама-қарсылық” идеясынан)

Дж. Уотсон (1878-1958) психология сана туралы ғылым дегенге қарсы шықты, сананы жаратылыстану ғылымдары әдістері арқылы зерттеу мүмкін емес, ал интроспекция әдістері психологиялық процестер туралы объективті түсініктер бермейді деп санады. Осындай ұстанымнан ол психология ғылымының нағыз пәні ретінде мінез-құлықты зерттеу қажеттілігін негіздеді. “Психология бихево리즘 өкілінің тануынша, жаратылыстану ғылымдарының таза объективті эксперименттік саласы. Оның теориялық міндеті мінез-құлықты болжау және мінез-құлықты басқару болып табылады” [34, 282б.].

Позитивизм философиясының ықпалында бола отырып, Дж. Уотсон адамның мінез-құлқын S-R реакциялар жүйесі ретінде түсіндіретін сызбаны ұсынды, мұндағы S-стимул қандай да бір R - реакцияны туғызады. Стимул-реакция қатынастары мінез-құлықтың бірлігі ретінде анықталды. Осы тұрғыға сүйене отырып, Дж. Уотсон адам үйренудің өнімі және сыртқы факторлар оның дүниетанымы мен өмірлік бағдарларын қалыптастыруда анықтаушы болып табылады дейді. Ол: “Маған дені сау, қалыпты оншақты баланы сеніп тапсырыңыздар және оларды мен қажетті деп санайтындай етіп тәрбиелеуге мүмкіндік беріңіздер; олардың кез келген біреуін таңдай отырып, өзім ойлағандай адам: оның бейімділігі, қабілеттеріне, оның ата-бабаларының нәсіліне қарамастан, дәрігер, заңгер, суретші, саудагер және тіпті кедей бейшара немесе ұры- етіп шығаруға кепілдік беремін” [36, 87 б.]. Мінез-құлықты басқаруға байланысты тұрғылар осы кезде психологтар мен педагогтар арасында кең таралған көзқарастардың біреуі.

Б.Ф. Скиннер (1904-1990) мінез-құлық тұжырымдамаларын дамытуды жалғастырды. И.П. Павловтың шартсыз және шартты рефлексстер туралы теориясына сүйене отырып зерттеуші оперантты үйрету теориясын ұсынды. Бұл тұжырымдамаға сәйкес, ағза бекіту арқылы жаңа реакцияларға ие болады. Аталмыш бекітудің жағымды немесе жағымсыз болуына қарай, мінез-құлық әктісі не белгілі бір тенденция құра отырып қайталанатын, не қайталанбайды, не оған мән берілмейді. Б. Скиннер бекітудің төрт түрлі формасын ұсынды: тұрақты қатынаспен, тұрақты интервалмен, вариативті (өзгермелі) қатынаспен және вариативті интервалмен жауап қату.

Оперантты үйрету тұжырымдамасының негізінде Б. Скиннер психиатриялық клиникалар, мектептер, әлеуметтік қызметтер, түзету мекемелері үшін мінез-құлықты модификациялаудың (өзгертудің) бағдарламасын ұсынды. Мінез-құлықты модификациялаудың (өзгерту)

бағдарламасы қадағалау мақсатымен жағымды (он) бекітуді қолдануға негізделген [37].

А. Бандура (1925 ж. туған) бихевиоризм идеяларын дамыта келіп, 1970ж. әлеуметтік үйрету теориясын ұсынды. Бұл теорияда таным процестері басты орын алады. Басқа адамдардың мінез-құлықтарын және оның салдарларын бақылай отырып, адам өз мінез-құлқын модификациялай (өзгерту) алады.

“Әлемнің менталды бейнелерін” жасай отырып, оларды түрлендіре отырып, сыртқы әлеммен кездеспей-ақ оқуға қол жеткізуге болады. Осылайша, басқаның тәжірибесі бекіту ретінде бола алады. А. Бандура бұл процесті жанама бекіту деп анықтады.

Жанама бекіту деп, ол, жеке өзі алған бекіту негізінде емес, басқа адамдардың мінез-құлықтарын және осы мінез-құлықтарының салдарларын бақылау негізінде жүретін үйренуді түсінді. Өз тұжырымдамасына сүйене отырып, ол өз құндылығын сезіну, өзін-өзі бағалау, өмірлік мәселелерді шешудегі білгірлік сияқты түсініктерді қамтитын “түлаға тиімділігі” ұғымын енгізді [38,340-341б.].

А. Бандура мінез-құлық модификациясына қатысты тұрғыларды кеңейтті, оның тұрғысы клиникалық тәжірибеде ығыр ететін невроздарды, жыныстық дисфункцияларды, мазасыздану күйлерін емдеу кезінде қолданылады, сондай-ақ, ол білім беру мен әлеуметтік жұмыс тәжірибесінде қолданылатын әлеуметтік когнитивті тұрғы әдістерін жасады.

Әлеуметтік модельдеу техникасының негізінде басқа адамдардың мінез-құлқына еліктеу принципі жатыр. Клиентке әлеуметтік мінез-құлықты модельдеуді үйрете отырып, көмек көрсетеді. Мінез-құлық үлгілерін клиент терапевт ұсынған ситуацияларды имитациялау арқылы менгереді. Бұл жауап қату таптауырындары мінез-құлық теориясы процесінде қолдау табады және бекиді.

Мінез-құлық терапиясының парадигмасы айтарлықтай кең, ол мінез-құлық модельдерін не әлсіретуге, не күшейтуге мүмкіндік береді. Жұмыс процесінде терминт әр түрлі модельдерді қолдануы мүмкін: дыбыстық модельдер, өмірлік бақылаулар, алып тасталынған модельдер.

Ассертивті тренингтің негізінде әр түрлі жағдайларда мінез-құлықты жағтықтыру жатыр. Бұл тренинг процесінде клиент жағымды немесе жағымсыз эмоцияларды тежеусіз немесе агрессиясыз беруді үйренеді. Үйрену топтың өзара әрекеттесу жағдайларында жүреді, ол процесте клиент басқа клиенттердің құқықтарын бұзбауды, өз сезімдерін ашық және тура, бірақ зақымдамайтын тәсілдермен білдіруді үйренеді. Психоәлеуметтік жұмыстағы мінез-құлық тұрғысы әлеуметтік адаптация модельдерімен, мінез-құлық модификациясымен, әлеуметтену тәжірибесімен байланысты, олардың негізінде бихевиористік психология мен мінез-құлық терапиясы жатыр. Мінез-құлықтық тұрғыда адам мінез-құлқында проблемасы бар индивид ретінде қарастырылады. Индивид өз қателерін тани отырып, әлеуметтік үйрену процестері арқылы мінез-

құлқының репертуарын кеңейтеді. Психоәлеуметтік жұмыс процесінде индивидтің мінез-құлық механизмдерін зерттеу үшін жағдайлар жасалады, нақты қоршаған орта үшін өнімді мінез-құлық тәжірибесі қалыптасады. Клиентпен жұмыс істеудің мінез-құлықтық тәжірибесінің басқа терапия типтерінен ерекшелігі бар, оның негізінде мінез-құлық жатыр, клиенттің эмоциялық жағдайына қарамастан сезімдері мен ойлары екінші орында болады. Мінез-құлық терапиясы клиенттерге мінез-құлықтың жағымды модельдерін үйретуге бағытталған. Р. Дастин мен Р. Джордже мінез-құлық терапиясының мынадай негізгі принциптерін бөліп көрсетеді: Терапевтің басты назарында – клиенттің мінез-құлық.

- Терапевтік мінез-құлық мақсаттарын тұжырымдамалау.
- Клиенттің мінез-құлық проблемаларына құрылған емдеу процедураларын дамыту.
- Емдеу процесінде қол жеткен терапевтік мақсаттарды объективті бағалау.

Мінез-құлық терапиясы рефлексиялау ғана емес, сондай-ақ, клиентте болған өзгерістерді өлшеуге де, клиенттің қойған мақсаттарына жетуін қамтамасыз етуге де мүмкіндік береді. Осы орайда мінез-құлық терапиясы клиенттерге: мінез-құлық өзгертуге, шешім қабылдау процесіне енуге, мүмкін болатын проблемалардың алдын алуға, қажетті мінез-құлықты қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Мінез-құлық терапиясында басқа терапияларға қарағанда процеске аз мән беріледі, клиенттің неврозы айтарлықтай жақсы зерттелгеннен кейін ғана мақсаттар үлкен мәнге ие болады. Дәл осылар мінез-құлық модификациясының стратегияларын анықтайды.

Терапевт алдында тұратын басты мақсаттарды былайша тұжырымдауға болады: терапия процесінде бейімделуі жеткіліксіз мінез-құлықты өзгерту қажет; клиентке тиімді шешімдер қабылдауға көмектесу; оған мінез-құлыққа байланысты проблемаларын шешуге, сондай-ақ, болашақта мінез-құлыққа байланысты проблемалардан бойын аулақ салуға көмектесу.

Блэкхэм мен Зильберман тұжырымдамасы бойынша, мінез-құлық модификациясы мынандай ретпен жүзеге асады: клиенттің мінез-құлықын идентификациялау, қажетті мақсаттарды белгілеу; мінез-құлық өзгертетін ситуацияны модельдеу; қажетті мінез-құлықты бекіту немесе оған жақындауға ұмтылу; емдеу процедурасын бағалау, мақсатты мінез-құлық өзгерістерін қолдау [38, 156.].

Мінез-құлық терапиясының жүйелі десенсибилизация әдісі әр түрлі фобиялар (қорқыныш), мазасыздандудың жоғарғы деңгейімен байланысты мінез-құлық реакцияларында қолданылады. Әдіс жана мінез-құлық реакцияларын қалыптастыру үшін пайдаланады.

Оның негізінде реципрокті тежелу принципі жатыр. Дж. Вольпе реципрокті тежелуге мүмкіндік беретін және оның көмегімен клиенттің мінез-құлық өзгертуге болатын төмендегідей бәсекелес реакцияларды бөліп көрсетті: ассертивті реакциялар; жыныстық реакциялар; релаксация

реакциялары; тыныс алу реакциялары; “мазасыздандуды жеңілдету” реакциялары; жарысқа негізделген моторлық реакциялар; әр түрлі өмірлік ситуацияларда туындайтын (медикаментпен күшейтілген) “жағымды” реакциялар; интервьюден туындайтын эмоциялық реакциялар; абреакция.

Мінез-құлық терапиясы процесінде жаңа реакция қалыптасады және бір мезетте қорқыныштың шартты тежелуі жүреді. Терапевт бірте-бірте клиенттің қорқыныштарының иерархиясын құрады және содан соң оларды түсіндіреді. Қорқыныштар иерархиясын түсіндіруді босаңсуды үйренумен комбинациялай отырып, терапевт клиенттің мазасыздандуын бәсеңдетеді. Мінез-құлық терапиясы процесі мынадай элементтерден тұрады: терең бұлшықеттік релаксацияға үйрету; мазасыздандуды туғызатын стимулдардың тақырыптық иерархияларын жасау, терең деңгейде босаңсыған клиенттердің қиялына иерархия пункттерін ұсыну.

Мінез-құлықтық контракт клиентпен жұмыс істеу техникаларының бірі болып табылады. Оның негізінде қандай да бір жағдайларда клиент үшін қолайлы мінез-құлықты негіздеу жатыр. Контракт – мінез-құлықты өзгерту қажеттілігі мен ол үшін клиенттің қолдануы тиіс шараларын негіздеумен келісім. Келісім ауызша немесе жазбаша болуы мүмкін, алайда бұл жерде клиент жағдайлармен келісуі тиіс.

Мінез-құлықты өзгерту қоршаған ортада табысты қызмет етуге мүмкіндік беретін мінез-құлық үлгілерін меңгерту мақсатында индивидтерге көмек көрсетуге бағытталған. Оған әлеуметтену және білім беру бағдарламалары арқылы қол жеткізуге болады.

Психолог, әлеуметтік қызметкер көмек көрсетудің мінез-құлықтық моделінде сарапшы, оқытушы, гид ретінде болады, бейімдеуші, әлеуметтендіруші, терапевтік функциялардың кең диапазонын қамтиды.

Томсиде келтірілген кестеде психо-әлеуметтік жұмыс тәжірибесінде мінез-құлық әдістеріне ықпал еткен бихевиористік тұрғы мен әлеуметтік үйрету теорияларының қалыптасу тенденциялары көрсетілген [33, 120-121б.б.].

4 кесте

#### Психоәлеуметтік жұмыстағы бихевиористік көзқарастар

<p>Бихевиоризм Уотсонның классикалық анықтамасы Б. Скиннердің операциялы үйрету теориясы</p>	<p>Әлеуметтік үйрету теориясы Үйретудің кейіпшіліктегі теориясы. Басты өкілі – А. Бандура</p>
<p>Синаптық белгілері Басты рөл сырттай бақыланатын мінез-құлыққа беріледі. Мінез-құлық үйрету нәтижесі болып табылады. Үйрету оқиғалардың өзара әрекеттесулері мен адам қылықтарының салдарларына негізделеді. Жануарларды зерттеуді кеңінен қолдану, адамдарға тәжірибе жүргізу әрекеттері</p>	<p>Синаптық белгілері Үйретуде мінез-құлық қана емес, сондай-ақ, адамдардың ойлауы мен сезімі де рөл атқарады. Үйрету бұрын жинақталған тәжірибемен белсенді байланыс орнату кезінде жүреді. Үйретуді “әлеуметтік жағдайларда” зерттейді</p>

	<b>Әрекет</b>	<b>модельдері</b>
Бихевиоризм теориясын тікелей бейнелейтін мінез-құлықты түзету.		Міндеттерді шешуге бағытталған Рейд пен Эпштейннің қысқа мерзімді модельдері
Бихевиоризм принциптеріне негізделген әдістемелер, жұмыстың теориялық базасына бихевиоризм кіретін әлеуметтік жұмыс мекемелерінде қолданылады.		
<b>Құндылық</b>		<b>бағдарлары</b>
Туған сәтте адам “бос жәшік” ретінде қарастырылады. Тұлға үйрету арқылы қалыптасады.		Адам тіршілігі мен неғұрлым жақсы өмір сүруін қамтамасыз ететін мінез-құлық тәсілдеріне үйренеді.
Дұрыс оқыту арқылы адамды әлеуметтік тапсырысқа сәйкес қалыптастыруға болады. Адамдарды үйретуді жоспарлай отырып, қоғам дамуының бағытын анықтауға болады.		Адам ортамен өзара әрекеттесе отырып үйренеді, сондай-ақ, өзінің үйренуге қабілеттілігіне ықпал етеді; адам белсенді бола отырып ортаны өзгерте алады.
<b>Қатынастар</b>		<b>бағдары</b>
Үйретуге тәуелді; адам мінез-құлықтың адекватты емес формаларын және мақсатты формаларды үйрене алады.		Қатынастар міндеттерді орындауға бағытталған және уақытпен шектеледі. Көбінесе мақсаты әлеуметтік қызметті өзгерту болып табылатын мәселелерді шешуге бағытталған. Сондай-ақ, ортамен байланысты әлеуметтік қызметтің негіздерін өзгертуге болады.
Мінез-құлықты егжей-тегжейлі талдау, әсер ету шараларын таңдаудың алдында жүргізіледі.		
		<b>Сын</b>
Адамды үйретуге механистік көзқарас. Жұмыс барысында адамның мінез-құлқына әсер ету пациентке манипуляция жасау мақсатында қолданылуы мүмкін. Мінез-құлықтың жағымсыз салдарлары ретіндегі жазалаудан бас тарту		Әлеуметтік мәселелерді әлеуметтік қызмет призмасы арқылы қарастырады және әлеуметтік контексті “байқамайды”.

Психологиядағы Мен – тұжырымдамасы мен адамның өзін-өзі өзектілендіру мәселесін зерттеген тұрғыларды дамыта отырып А. Маслоу (1908-1970) ғылыми айналымға өзінің гуманистік психологиялық тұжырымдамасындағы негізгі ұғым - өзін-өзін өзектілендіру (кемелдендіру) ұғымын енгізді.

А. Маслоу адамның өз қабілеттерін анағұрлым толық ашу мен әлеуетін іске асыруды өзін-өзі өзектілендіру деп түсінді.

Әлемде белгілі он сегіз көрнекті тұлғаны зерттей келіп, ол өзін-өзін өзектілендіруші адамдардың ерекшеліктерін бөліп көрсетті:

- ақиқатты анағұрлым тиімді қабылдау мен оған анағұрлым жайлы қатынас;
- қабылдау (өзін, өзгелерді, табиғатты);
- еркін болу, қарапайымдылық, табиғилық;
- мәселеге шоғырланушылық (өзіне шоғырланудан ерекше бөлек);

- қандай да бір бөлектену және оңашалануға қажеттілік;
- дербестік, мәдениет пен ортадан тәуелсіздік;
- 7) әрдайым баға берудегі жаңа көзқарас;
- 8) мистикалық және жоғары күйлер тәжірибесі;
- 9) басқалармен бірге қатысушы және бірлесу сезімі;
- 10) анағұрлым терең тұлғааралық қатынастар;
- 11) мінездің демократиялық құрылымы;
- құралдар мен мақсаттардың мейірім мен зұлымдықтың айырмашылығы;
- философиялық, зілсіз әзіл сезімі;
- өзін-өзі өзектілендіруші шығармашылық;
- аккультурацияға қарсыласу [28, 410-411б.].

Өзін-өзі өзектілендіруді А. Маслоу белгілі бір мінез-құлық актілерінен тұратын процесс ретінде қарастырады, олардың ең маңыздылары уайыммен, міндетті тұлғалық дамудың пайдасына шешумен, ақиқатты иеленумен, өз әрекеттері үшін жауапкершілікті сезінумен және т.с.с. байланысты.

А. Маслоу адамның басты қажеттіліктері жайлы тұжырымдаманы ұсынды және ол қажеттіліктерді төменгі деңгейдегі, жоғары деңгейдегі деп бөлді. Бұл қажеттіліктер оның пікірінше, белгілі бір иерархияда орналасады, оларды қанағаттандырмау невроздарға және тұлғаның психологиялық бейімделмеуіне әкеледі. Қажеттіліктер иерархиясы мынадай:

А. Маслоудың теориялық тұрғылары білім беру, психиатрия, әлеуметтік жұмыс сфераларында көрініс тапты.

Тұлға теориясында К.Роджерс (1902-1987) толыққанды қызмет етуші адам тұжырымдамасын қалыптастыра отырып, өмірлік даму процесінде индивидтің өзін-өзі көрсету жайлы ұғымдардың белгілі бір жүйесін жасады.

Адам оның көзқарасы бойынша, өзімен-өзі болуға ұмтылыстан және солай болудан “қатты қорқудан”, өзінің нақты өмірлік тәжірибесін тануға ұмтылыстан және оны істеуден “қатты қорқудан” көрініс табатын сәйкессіздік сәлдарынан үлсімі мазасыз күйде жүретін субъект болып табылады.

## 2 сурет

### Адами қажеттіліктердің иерархиясы (Маслоу бойынша)

Өзін-өзі кемелдендіру (өзектендіру) қажеттіліктері
Өз мақсаттарын, қабілеттерін жүзеге асыру, өзінің жеке тұлғасын дамыту
Эстетикалық қажеттіліктер
Үйлесімділік, симметрия, тәртіп, сұлулық (әсемдік)
Танымдық қажеттіліктер
Білу, түсіне (ұғына) білу, зерттеу
Сыйластық қажеттіліктері

Біліктілік, жетістіктерге жету, қолпаштау, мадақтау, бедел, абырой
Махаббат пен тиістілікке қажеттіліктер
Қауымдастыққа тиістілік, адамдар қатарында болу, олардың қабылдауы мен мойындауы
Қауіпсіздікке қажеттіліктер
Өзін-өзі қорғалғандай сезіну, қорқыныш пен сәтсіздіктер, агрессиядан арылу
Физиологиялық қажеттіліктер
Аштық, шөлдеу, жыныстық әуестік және т.б.

К.Роджерс адамның “өзімен-өзі болуға” ұмтылысына оның өмірлік қызмет етуін күрделендіретін белгілі бір тенденциялар кедергі келтіреді дейді. Оларға ол “ол кім болуға тиіс” бейнесіне бағынуды және “шын мәніндегі Менінен қашу” қорқынышын жағатқызады.

Мұндай қадағалауда болатын адам өмірлік тәжірибе негізінде өзін-өзі өзектілей алмайды, дамыта алмайды, ол толыққанды қызмет ете алмайды. Толыққанды қызмет етуші адам өзінің жеке, конформды емес, әлеуметтелген тәжірибесін ұғынған кезде нақтылыққа сәйкес келетін және “өз тұлғасын ғана емес, сондай-ақ, қоршаған адамдардың тұлғасын да байытуға” әкелетін конструктивті мінез-құлыққа ие болады [40].

Толыққанды қызмет етуші адамды сипаттай келіп, К. Роджерс мыналарды атап көрсетті: сезімдердегі ашықтық; экзистенциалды өмір салтын ұстану тенденциясы; азалық; сенімділік, эмперикалық бостандық, тыйымдар мен шектеулерсіз өмір сүру; креативтілік [41, 548-550 б.б.].

Өз теориясында К. Роджерс адамның өмір сүру процесінде меңгеретін тұлғалық тәжірибесіне көп көңіл бөлді, ол оны “феноменалды өріс” деп атады. Осыған орай ол конгруэнттілік – конгруэнттілік емес ұғымдарын енгізді.

Конгруэнттілік- хабарлама (сіздің айтатыныңыз), тәжірибе (сіздің өрісіңізде болып жағатын) және ұғыну (сіздің байқағаныңыз) арасындағы сәйкестік дәрежесі.

Конгруэнтті еместік – хабарлама мен тәжірибе арасындағы сәйкесіздік дәрежесі.

А. Маслоу сияқты К. Роджерс те өзін-өзі өзектілендіруді адам өмірінің маңызды феномені ретінде қарастырды. Өзін-өзі өзектілендіруге ұмтылысты ол адам дамуының ең жоғары психикалық деңгейі деп санады, ол былайша сипатталады: кез-келген түрдегі тәжірибеге қатысты ашықтық; өмірдің кез-келген сәтінде толық өмір сүру ниеті; қоршағандардың ақылдары мен пікірлеріне қарағанда, өзінің инстинктері мен интуицияларына көбірек жүгіну қабілеті; ойлары мен қылықтарындағы еркіндікті сезінуі; шығармашылықтың жоғары деңгейі. [42, 479б.].

Психология мен әлеуметтік жұмыстар тәжірибесінің дамуына К. Роджерстің клиентке бағытталған терапиясы үлкен ықпалын тигізді. Ал оның әлеуметтік қызмет ету тұжырымдамасы психо-әлеуметтік жұмыстың теориясы мен тәжірибесінде негізгі болып табылды.

В. Франкльдің (1905ж.) психологиялық жүйесінде еркіндік (бостандық) сияқты категорияға үлкен мән беріледі. Адамзат болмысына қатысты ол адамның дербес рухани өмір сүруінің шарты ретінде болады.



Еркіндік үш феноменге қатысты қарастырылады: елігулер; тұқымқуалаушылық; ортаға [43, 106-107б.б.].

Еркіндік ұғымын осылайша қарастыра отырып, В. Франкл адамды биологиялық, тұқымқуалаушылық факторлары мен орта факторларының контекстінде түсіндіреді: “адам – бұл тұқым қуалаушылық пен ортаның жемісі; адам сайып келгенде өзі үшін шешімді өзі қабылдайды!” [43, 109б.].

Оның адамға қатысты тұрғыларының ішіндегі маңызды проблема адамның тіршілік әрекетінің мотивациялық күші ретінде *мағыналарды* қарастыруы болып табылады. Олар тұлғаның психикалық денсаулығы контекстінде де, оның тағдырының контекстінде де түсіндіріледі.

Мағынаға ұмтылу В.Франклдің пікірінше, адамның басты қажеттілігі, өмірді жалғастыру, не жалғастырмау себебін анықтайтын төтенше жағдайларда маңызды стимул болып табылады. Мағынаны іздеу адамға ішкі күйзелісті арттыруға, сол арқылы психикалық денсаулықты жақсарту үшін алғышарттар қалыптастыруға мүмкіндік беретін ынталандырушы міндет ретінде көрінуі мүмкін. Оның көзқарасында, күштеуден арылған өмір невроздардың дамуына душар етеді, әсіресе қайғырулармен байланысты өмір тәжірибесінің нәтижесінде қалыптасатын жалпы адамзаттық құндылықтарға көп орын беріледі. В. Франкл адам өміріне ықпал ететін құндылықтардың үш тобын бөліп көрсетеді: шығармашылық құндылықтар, күйзелістік құндылықтар, қатынастық құндылықтар.

Шығармашылық құндылықтар шығармашылық және өндірістік іс-әрекеттерде меңгеріледі.

Күйзелістік құндылықтар табиғат немесе өнер туындыларының әдемілігіне қатысты көрініс табады.

Қатынастық құндылықтар адами құндылықтар иерархиясындағы жоғары құндылық ретінде қарастырылатын адам тағдырымен байланысты. “(О)йткені адамның өз үлесіне тиген тағдырға қатынасы шын мәнісінде маңызды болып табылады. Басқаша айтқанда, адам өз тағдырымен бетпе-бет келеседі және оны қабылдауға мәжбүр, дегенмен де құнды қатынастарды жүзеге асыру мүмкіндігіне ие [43, 174б.].

Психологиядағы экзистенциалды тұрғыларды дамыта отырып, Р. Мей (1909-1994) *тұлға* дегенімі рухани бастамаға ие, әлеуметтік интеграцияланған индивидуумдағы өмір сүру процесін еркін іске асырушы” деген түсінікке келеді [44,12б.]. Тұлғаны ол шығармашылық белсенділікке ие динамикалық құрылым ретінде түсінеді. Р. Мейдің көзқарасы бойынша, тұлға белгілі бір құрылымға ие, оның маңызды компоненттері: еркіндік, жеке-даралық, әлеуметтік интеграциялану, діншілдік болып табылады.

Еркіндік (бостандық) – адамды жануардан ерекшелейді. Р. Мейдің көзқарасынша, тек адам ғана “стимулдар мен реакциялардың берік тізбесін” үзе алады, өз импульстарын басқара алады. Еркіндік тура пропорционалды тәуелділікте болатын тұлғаның, оның рухани

денсаулығының даму факторы болып табылады: “неғұрлым адам рухани жағынан сау болса, соғұрлым ол өзін еркін түрде өмірлік материалдан туындатады және де ондағы еркіндіктің әлеуеті де соғұрлым жоғары болады” [44,17-186.б.].

*Жеке-даралықты* ол адамның өмір сүруіне және қоршаған ортамен өзара әрекеттесуге тура келетін бірегейлік деп қарастырады. Әлем тұлғаға өзінің “қоғамдағы бірегей рөлін” анықтауға ғана емес, сондай-ақ, өзінің жеке-даралығын “саналы “Менін” сана астының түрлі деңгейлерімен біріктіре отырып, өмір сүру формасы ретінде тануына мүмкіндік беретін көрініс болып табылады. [44, 20-216.б.].

*Әлеуметтік интеграциялану*, бұл - адамның эволюциялық даму процесінде қалыптасқан қасиет. Ол ұжымдық бейсаналық ретінде көрінеді. Р. Мей жеке-даралық пен әлеуметтік интеграциялану біртұтастықты құрайды, өйткені, “ұжымдық сана асты арқылы біз өз ішкі әлемімізде басқа адамдармен біртұтастықты құраймыз” деп санады.

*Діншілдік* немесе *руханилық* тұлғаның ішкі күйзелісі ретінде қарастырылады. Р. Мей өмірдің тән мен рухани әлем арасындағы бинарлық оппозициясы адамда осы екі қарама-қайшылықтар арасындағы “ішкі күйзелістік байланысты ұстап тұруға” мәжбүрлейді, бұл байланыс адамды руханилыққа әкеледі. “Тік және көлденең жазықтықтардың қиылысқан жерінде адамгершіліктік өсиеттерді түсіну пайда болады”, - деп көрсетеді [44, 32-336.б.].

Тұлғаны Р. Мей болмыс-болмыстың жоқтығы жүйесінде өмір сүруші ретінде қарастырады. Болмыс адамның қоғамдық қатынастардағы конформдық тұрғылары салдарынан басылуы мүмкін. Болмыстың жоқтығы – адамның өз әлеуетін толығымен іске асыра алмағандағы өмір сүру формасы. Осыған сәйкес Р. Мей әлемдегі адам болмысының үш түрін бөліп көрсетті. Оны “сыртқы әлемнен” – табиғат және қоршаған орта әлемінен табуы. Адамның “бірлескен әлемде” - әлеуметтік қарым қатынас әлемінде” болуы. Оның “ішкі әлемінде” болуы, бұл - әлем индивидтің өзін-өзі дамытуымен байланысты. [39, 143-144б.б.].

Тұлғаға бағытталған терапия клиенттің өзін-өзі өзектілеуіне, өз-өзіне, қоршаған әлемге, өз мінез-құлқына өзінің қатынасын ұғынуға бағытталған. Ол тұлғаның шығармашылық әлеуетін, оның өзін-өзі жетілдіруіне қабілетін дамытады.

Оның негізінде адамдар кез-келген дау-дамайларды шешуге қабілетті, алайда олардың өздері туралы білімдері шектеулі деген түсінік жатыр. Дау-дамайлар жеке ағзаның бағалау процесінің қоршаған ортаның құндылық бағалау ұстанымымен сәйкес келмеуі нәтижесінде туындайды.

Егер терапевт қажетті тұлғалық сапаларға ие болса, клиенттер сыртқы, сондай-ақ, ішкі тәжірибені қабылдау кедергілерін жоюға, өзі туралы толыққанды қызмет етуші тұлға, өзін-өзі өзектілеуші индивид ретінде түсінікті қалыптастыруға қабілетті. Егер осы шарттар сақталса, онда клиенттер өзін-өзі өзектілеуге қол жеткізе алады, дау-дамайларды

шеше алады, жағымды құндылықтарды иелене алады, тұлғаның ойдағыдай өсу тенденциясын жоғарылата алады.

Тұлғаға - бағдарланған терапия философиясы тұжырымдасындағы терапевтік процестің мәні мынада: клиент өзі үшін маңызды және қажетті болып табылатын өз мінез-құлқы мен өз қатынастарындағы өзгерістерді осы мәселелерді ұғыну негізінде өзі іске асырады.

Терапевтік процестің негізгі ережелері төмендегіше:

клиенттің өз жағдайын өзгертуіне ұмтылысын пайдалану қажет;

терапевтік өзара әрекеттесу процесінде интеллектуалдық емес, эмоциялық аспектілерге ерекше көңіл қою қажет;

терапияны клиенттің өткен тәжірибесіне (бұл орайда терапевтік процесте диагностика қолданылмайды, өйткені ол клиенттің өсуіне кедергі келтіреді) емес, терапевт пен клиент арасында қалыптасатын тікелей ситуацияға бағыттау (“қазір және осы жерде” қағидасы) керек;

клиенттің инициативасына сүйену, терапевтің қатысуы өте аз мөлшерде;

негізгі процедуралар – жанама сұхбат, эмпатиялық тыңдау, фразаларды қайталау, түсініктеме беру (интерпретация), тікелей сұрақ алу немесе зерттеулерге қарағанда бейнелеу қызметін атқарады [44; 45; 39].

Клиентке “толыққанды қызмет етуші адам” мәртебесін қайтару үшін терапевтің араласуы қажет, ол шынайылыққа, эмпатияға, клиентке деген жағымды қатынасқа негізделген терапевтік шарттарды жүзеге асырады:

1) клиент тұлғасын ойдағыдай өзгерту клиент “терапевті білген” жағдайда өзара қатынастар байланысын орнату кезінде мүмкін болады;

2) сәйкессіздік күйінде болған клиент осал, мазасыз болады және көмекті қажет етеді;

3) терапевт өзара қатынастарда үйлесімді және интеграцияланған, біртұтас және шынайы болып табылады;

4) терапевт клиентке (шартсыз) жағымды назар аударады, оның сезімдері мен күйзелістеріне баға бермейді;

5) терапевт клиенттің ішкі жан дүниесіне эмпатиялық түсінікпен қарайды және оны клиентке білдіруге тырысады;

6) клиентке эмпатиялық және шартсыз жағымды түсіністікпен қарау қажет [41, 564-567].

К. Роджерстің гуманистік тұрғылары психологтар, әлеуметтік қызметкерлердің клиенттермен өзара әрекеттесу әдістерін қалыптастыруға ықпалын тигізді. Қалыпты қызмет етуші адам концепті әлеуметтік жұмыс тәжірибесінде әдіснамалық бағыт болып қалыптасты.

Р. Мейдің тұрғылары бойынша, экзистенциалды терапия “мазасыздықтан арылтуға” емес, клиенттің “өмір әлеуетін жоғарылататын қуат көзі болып табылады, өмір сүруге стимулятор ретінде қалыпты мазасызданумен өмір сүре алуына” көмектесуге бағытталуы тиіс.

Алайда терапияның басты мақсаты – адамдардың еркін болуына, “олардың өз мүмкіндіктерін ұғыну мен сынап көруіне” көмектесу. Р. Мейдің көзқарасы бойынша, адамдар еркіндіктен айрылған кезде, енжар

бола бастайды, оларда әр түрлі невроздар дамиды, ал бұл тұлғалық ресурстарды төмендетуге ғана әкеліп қоймайды, сондай-ақ адамдардың коммуникативті іс-әрекетке – қатысуға, “өз сезімдері мен ойларын басқалармен бөлісуге” қабілетсіз болуынан көрініс табады.

Зерттеуші тұрғысынан алғанда, психотерапия –XX ғ. мәдениеттің тоқырауға ұшырауының көрсеткіші, адамзаттың “тәртіпсіздікте” болуының және оның еркіндікті жоғалтуының көрсеткіші. Адам тағдыры мен жеке бас еркіндігінің кикілжіндері өзара байланысты, олардың шешілуі қаншалықты бірге ұғынылуына байланысты болуы мүмкін. Бұл тұрғыда терапия –“еркіндік тәжірибесін арттыру үшін тағдырды түсіну” әдісі [44].

Көмек көрсетудің экзистенциалды әдістерін пайдаланатын терапевтерде қолдау көрсету парадигмасы кен: біреулері еркін ассоциациялармен және интерпретациялармен жұмыс істейді, екінші біреулері іс-әрекетін клиент тұлғасына бағыттайды, үшіншілері – вербалды коммуникацияға жүгінеді.

В. Франкл “парадоксальды интенция” техникасын ұсынды. Бұл әдіс бойынша, терапевт клиенттің қорқыныш сезімін қолдайды, ол неден қорқады, дәл соны арандатады. Мінез-құлық терапиясының нәтижесінде клиенттер бойын аулақ салуға тырысатын реакциялар әдейі күшейтіледі. Осылайша, В. Франкл мазасыздану мен қорқынышқа ұласа жүретін жүрек қағысының жиілеуінен жапа шегуші клиентіне осы симптомдарды туындататын жерлерде әдейі болуды кеңес етті. Нәтижесінде біршама уақыттан соң клиенттің қорқыныштары мен жүрек қағысының жиілігі сейілді [43, 442б.].

Практикалық әдістің мәні клиенттердің экзистенциалды мазасыздануларға әкелетін өз күйзелістерін ұғынуында. Клиент “өзінің жеке Менімен қатынасқа” түседі, “мағынаны сезінеді”, сол арқылы өзінің көптеген проблемаларының шешімін табады. “Мағынаны сезінуге” индивид өзінің экзистенциалды мазасыздануларына әсерленіп және интерпретация жасауды үйренген кезде өз тәнін түсіну арқылы жетеді, сол арқылы ол өз қорғаныс механизмдерін басқаруға негізделген өмір сүрудің жаңа тәжірибесін меңгереді.

Терапевт пен клиенттің арасындағы қатынастың негізінде эмпатия жатқандығы айтылды. Эмпатия деп Р. Мей “кеңес беруші мен клиенттің Эго-сы мен психикалық күйі бір психикалық тұтастықты құра отырып, уақытша қосылғанда болатын күйді түсінді [44, 52б.].

“Қазір және осы жерде” қағидасына құрылатын қатынастар терапевт пен клиенттің өзара әрекеттесуінің маңызды факторы болып табылады. Аутенттілікке зор көңіл бөлінеді, терапевт клиент үшін оның проблемасын түсінуге және сезінуге ұмтылатын нақты адам ретінде болады.

Қатынастар эмпатиялық көру мен есту негізінде ғана емес, сондай-ақ клиенттің тілін түсіну негізінде де құрылады. Клиент тілін игеру

терапевтік процестердің қажетті компоненті, терапевтің клиентпен теңдесуінің белгілі бір дәрежесінің көрінісі болып табылады.

Экзистенциалды – гуманистік принциптерге негізделетін психоәлеуметтік жұмыстың теориясы мен тәжірибесінде адам қалыптасқан “Мен” – тұжырымдамасы бар және өзін-өзі іске асыруға ұмтылатын бірегей тұлға ретінде қарастырылады.

*Қоршаған орта* клиент үшін мәні бар бірқатар экзистенциалды ситуациялардан тұратын және оның таңдау жасауына итермелейтін жүйе ретінде қарастырылады. Өмірлік ситуациялармен бетпе-бет кездесе отырып, тұлға жеке-дара өсу мен даму қабілеттерін жүзеге асырады, сол арқылы ол өз бетінше шешім қабылдай білуге, теңдестіру мен құндылықтар жүйесін игеруге қол жеткізеді. Алайда өмірлік сценарийлерді жүзеге асыру процесінде адамдар қиындықтарға тап болуы мүмкін, әсіресе әлеуметтік шеттетілу немесе таңдау жасау, т.с.с. жағдайларда. Осы кезде психологтың, әлеуметтік қызметкердің көмегі қажет. Мұндай көмек төмендегідей тәрізді әрекеттер жүйесі арқылы іске асырылады.

*Ситуацияны бағалау.* Бұл процесте индивид пен ситуацияның экзистенциалды аспектілеріне, индивидуумның даму ерекшеліктеріне, оның құндылықтарына, өмірлік мақсаттарына, оның Мен – тұжырымдамасын талдауға көңіл аударылады. Ағымдағы ситуация клиенттің эмоциялық тәжірибесі терминдерінде – мазасыздану және кінә терминдерінде – рефлексияланады.

*Контракт* экзистенциалды проблемалармен байланысты, алайда көзделген мақсаттар материалдық сипатқа ие болуы тиіс.

*Интервенциялар* индивидтер, отбасылар, топтарға көмек көрсетудің экзистенциалды философиясын көрсетеді. Әлеуметтік қызметкерлер мен психологтар клиенттерге ситуацияны түсіндіреді, өмір барысында жаңа жоспарлар құруға көмектеседі, жаңа философияны және өмір стилін қиындауға жағдай жасайды. Жаңа мақсаттар, идеалдар мен құндылықтар клиенттерге басқа адамдармен байланыс орнатуға, өз-өзіне жаңа қатынасты қалыптастыруға, ішкі ресурстарын өзектілендіруге көмектеседі.

Психолог, әлеуметтік қызметкер, кеңес беруші, дос, компаньон, “нақты” адам ретінде көрінеді.

#### **1.4. Әлеуметтік-психологиялық қызметтегі тұлғаға – бағдарланған парадигманың әдіснамалық негіздері**

Физикалық әлем мен адам психикасының таным пәндері әртүрлі болғандықтан адам психикасы мен объективті әлемді танудың логикалық – психологиялық механизмдері де аса өзгеше. Математиканы және психиканы тану, материалды және энергетикалық сипаттамалары болмайтын объектілердің бір-бірімен қатынасының ерекшеліктерін (сандық, кеңістіктік, т.б.) танумен теңдестіріле алмайды. Осыған сәйкес, формальді ғылымдардың объектілері, өте ерікті түрде өзара берілген

қатынастары сақталатындай, түсіндіріле береді. Мұндай ғылымдар ойша берілген құрылымдар мен дедуктивті ой-тұжырымдарға негізделген, сондықтан да автономды абстракциялар әлемінде қызмет етеді. Математика ғылымдарының пәндік аумағының ерекшелігі, математикалық объектілердің өзара қатынастарының ерекшеліктерімен байланысты, объектілер салыстырмалы түрде өзгермейді, о-бастан бір-бірінен нақты түрде ажыратылған элементтер және де олар кез-келген өзара әрекеттерде бастапқы қасиеттерін сақтайды. Және осындай жағдайда математикалық объект өзгермейді де, жоқ болып кетпейді де, бұл осы элементтердің басынан-ақ оңашаланғандығын немесе осы элементтердің дизъюнктивтілігінің салдары болып табылады. Демек, олардың бір-біріне өтуі мен араларында ішкі байланыстардың орнатылуына кедергі жасалынады. Математикалық және жаратылыстану ғылымдары негізделетін жалпы формальді логика, объектілердің дизъюнктивті қасиеттері басым болатын абстракциялық деңгейде екені белгіленген. Сонымен, формальді ғылымдардың маңызды ерекшелігі – олардың дизъюнктивтілігі. Мұндай ғылымдардағы теориялар қатаң түрде детерминделген сипатта болады. Осындай теориялардың базистік құрылымдарынан ықтималдық және кездейсоқтық түсініктері алынып тасталынған, өйткені материалды әлемнің қасиеттері мен тәуелділіктерін бейнелегенде түрлі мағына мен белгісіздіктер болуы мүмкін емес.

Психологияның таным пәні болып табылатын психикалық процестер, керісінше, әрдайым континуалды сипатта, әрбір уақыт мерзімінде өзгеріп отырады. Сонымен бірге, жаратылыстану – математика ғылымдарында негізгі болып есептелетін танымның «объективті» әдістерін ғана пайдаланумен психиканы тану мүмкін емес. Кезінде, мінез – құлықтың сыртқы көріністері арқылы психикалық процестерді тануға ұмтылған бихевиоризм осындай еді.

Адам психикасының дамуы сыртқы және ішкі детерминанттардың ғана емес, анағұрлым дәрежеде оның өз белсенділігімен де анықталынады. әрбір нақты уақыт мезгілінде күші әртүрлі және әртүрлі мәндегі факторлар әсер етеді. Дегенмен, психологтың прогностикалық және түзетушілік іс-әрекеттері, әдетте, тұлға дамуының алғашқы екі факторларының (сыртқы, ішкі) ықпалын айқындау негізінде ғана құрылады. Және осы жағдайда, «объективті» де, «субъективті» де диагностикалық инструментарийді қолдану, субъектінің рефлексивті сипаттамаларымен, сонымен қатар психологтың өз әлемінің бейнесімен анықталатын субъективті сипатта болатыны, алынған нәтижелерде есептелінбейді. Және де психолог зерттелінушінің мінез-құлқы мен тұлғасын талдаудан өткізгенде, оның әлемінің бейнесін өзінікінің әсерімен мүлдем өзгертеді, нәтижені содан кейін ғана клиентке ұсынады. Сондықтан да проблеманың нақты сипаттамалары бірнеше рет өзгеріп, оның шынайы мәнінен алшақтай түседі. Осыған байланысты, практикалық психологтың клиентке берген барлық ұсыныстары, әрқашанда зерттелінушінің де, зерттеушінің де субъектілігімен шартталынатын ықтималдылық сипатта болады.

Әдетте ғылыми психологияда клиенттің де, психологтың да тұрмыстық санасының ерекшеліктері ескерілмейді, психолог өз ұсыныстарын кез келген, оның ішінде психологиялық проблемаларды шешудің де дихотомиялық тұрғысына негізделген позитивтік логиканың постулаттарын басшылыққа ала отырып құрастыратыны белгілі.

Жекеленген психологиялық процестерді біртұтас тұлғадан бөлек қарастырудың жеткіліксіз екендігі туралы ой-пікір қазіргі кезде неғұрлым кең тарала түсуде. Бұл проблеманы шешудің бірнеше бағыттары ұсынылады – мәселен, ғылыми зерттеулерге ментальды репрезентация (өз - өзіне ұсынылған) ұғымын енгізу, ол субъективті бейне проблемасы енетін психикалық бейнелеу проблемасын қарастырудың нұсқасы ретінде [45].

Психология әдіснамасының аса маңызды мәселесі – тұлғаның субъективті әлемінің бейнесін айқындау, практикалық психолог оны көбіне қарама – қайшы теориялық негіздері бар инструментарий арқылы айқындауға тырысады. Өз кезегінде сана проблемасына соқпай әлем бейнесінің проблемасын зерттеу мүмкін емес.

Бейне ұғымы психологияның негізгі категориясы болып табылады. Бейне, кез – келген таным актісінің бастапқы пункті және де бір мезетте нәтижесі де болып табылады. А.Н.Леонтьев сананы екі жоспарда - сана – ішкі іс-әрекет және де сана – бейнелену (бейне), психиканың екі аспектісі, өмір сүруінің екі жағы деп қарастырған. Сыртқы (материалды) және ішкі (психикалық) іс - әрекеттің құрылымы бірдей деп болжамданған. Бейне іс-әрекеттен бөлінбейді, демек іс-әрекет аясында белсендірілмесе ешқандай да бейне болуы мүмкін емес. Бейнелер табиғатын осылайша түсіндіру, олардың өзіндік белсенділігін жоққа шғарады. Осы тұрғыдан қарағанда, бейнелер амодальді, ол дегеніміз, олардың сана алдындағы модальдігі, оның өзіндегі, мәселен, сенсорлы модальдігінің басымдылығымен емес, адамның іс-әрекетінің түрімен анықталады.

Ғар мағынада «бейне» сөзі сенсорлық негіздегі (түйсінулер, қабылдау бейнелері және т.б.) бейнелеудің сезімдік формаларын белгілеуде қолданылады. Әлі күнге дейін таным психологиясы бойынша көптеген субъектерде, қабылданатын объектінің бейнесін құруды сипаттауда, қоршағандардың бейнесін тұрғызу белсенді емес, реактивті сипатта, деп болжамдайтын стимулды парадигма қолданылады. Әсер ететін стимулдар (тітіркендіргіштер) психикалық бейненің туындау процесінің түрткілері ретінде түсініледі.

Қазіргі кездегі психологиялық зерттеулер, бұл схема ары қарай өңдеу үшін сезімдік әсерлердің қалай іріктеліп алынатынын түсіндірмейтінін көрсетеді. Сонымен қатар, егер де бейненің қалыптасуы реактивті емес, белсенді процесс деп қарастырсақ, ол объективті болмыспен сәйкестендірілмейтін, өзіміздің когнитивті болжамымыз деп түсіну қажет.

Осылайша түсінілетін әлем бейнесі функциялы да, генетикалық та тұрғыдан кез келген нақты бейне немесе жекеленген сезімдік күйзелуге қарағанда бастапқы. Сонда, кез келген таным процесінің нәтижесі, әлдебір

жаңа жекеленген бейне емес, жаңа элементтермен толықтырылған, модификацияланған әлем бейнесі болады. Демек, жеке когнитивті конструкт өз бетінше дербес мән емес, тек әлем бейнесінің элементі ғана болады (С.Д.Смирнов).

А.Н.Леонтьев психикалықтың проблемасы «индивид санасында көп өлшемді әлем бейнесін, болмыс бейнесін тұрғызу проблемасы» ретінде болуы керек деп белгілеген (1983.254 б.). Қазіргі кездегі психологияның ұстанымдарына сәйкес, әлем бейнесі, барлық таным процестерімен туындатылатын, солардың интегралды сипаттамасы. Әлем бейнесі әрбір секунд сайын адам мінез-құлқын басқарады, ол континуалды тұрғыда рефлексивті емес, дегенмен белгілі дәрежеде және дамудың белгілі кезеңдерінде ұғынылуы мүмкін. Сенсорлық модальдік емес, психикалық қатынас деңгейінде түсінілетін психикалық бейне белсенді және тандамалы [46].

Әлем бейнесін тануға қол жеткізуден стимуляцияға қарсы жүру когнитивті болжамдарды үздіксіз құру және тексеру формасында болады. Осы жағдайда әлем бейнесінің өзі түрлі деңгейдегі үздіксіз болжамдардың жиынтығы түрінде түсінілуі мүмкін. Жоғарғы деңгейге қандай да сезімдік модальдіктерде (көру, есту және т.б.) іске асырылған перцептивті болжамдарды жатқызады. Әлем бейнесінің тереңдегі деңгейлерінде болжамдар, мәндер мен тұлғалық маңыздылықтар тілінде тұжырымдалады.

Саналы түрде ұғынылатын әлем бейнесінде сананың 3 қабатын бөліп көрсетеді: оның *сезімдік бөлшегі* (сезімдік бейнелер); *мәндер*, заттық және операциялық мәндерді интериоризациялау негізінде қалыптастырылатын белгілік жүйелер; *тұлғалық мағына*. Бірінші қабатын сананың сезімдік бөлігі құрайды, бұл – сезімдік күйзелістер. Сананың екінші қабатын мәндер құрайды. Мәндердің иеленушілері ретінде: материалдық және рухани мәдениет заттары, салт жоралары мен дәстүрлерде бекітілген мінез – құлық бейнелері мен нормалары, белгілік жүйелер, ең алдымен, тіл, болып табылады. Мәндерде болмыста және болмыспен әрекет етудің қоғамда жасалынған тәсілдері бекітілген. Белгілік жүйе негізіндегі операциялық және заттық мәндердің интериоризациясы ұғымдардың (сөздік мәндердің) туындауына әкеледі. Сананың үшінші қабатын тұлғалық мағыналар құрайды. Нақты оқиғалар, құбылыстар немесе ұғымдардың объективті мазмұны, яғни олардың қоғам, оның ішінде психолог үшін мағыналығы, ол, индивидтің өзі үшін ашатынымен сәйкес келмеуі де мүмкін. Адам қандай да бір оқиғалар мен құбылыстардың объективті мазмұнын жай ғана бейнелеп қоймайды, қызығу, эмоция түріндегі оған деген өзінің қатынасын да бекітеді. Мағына ұғымы контекст (мән-мәтін) емес, аффективті-еріктік сфераға тиісті мәтінмен біріктіріледі. Кез келген жекеленген іс-әрекет пен жалпы өмірді анықтайтын мағыналар жүйесі әрдайым өзгеріп және дамып отырады, ал ғылым негізінен мәндерді өңдеумен айналысады.



А.А.Ухтомский әлемнің интегралды бейнесін функционалды ағзалар қатарына жатқызады. Мұндай ағзалар морфологиялық ретпен қалыптасқандардан бөлекше. Функционалды ағзаны, ол, белгілі жетістікке жетуге қабілетті қандай да бір күштердің уақытша жиынтығы деп түсінген. Функционалды ағзаның ерекшелігі, бір функцияны физиологиялық құрылымдардың әртүрлі жиынтығы орындай алады, ал қандай да бір құрылым әртүрлі жағдайларда мүлдем әртүрлі процестерге қатысуы мүмкін [47].

А.Н.Леонтьев, жеке-даралық әлем бейнесінің негізінде тек сезімдік қана емес, тіпті субъектінің бүкіл әлеуметтік – мәдени тәжірибесі жатады деп ерекше көңіл аударған. Әлемнің психологиялық бейнесі жаңа сезімдік елестермен келіп түсетін ақпараттарға тор қабық түрінде салынатын өңгермейтін және қатып қалған емес өзгермелі және дамымалы болады. Әлем бейнесін, бір жағынан субъектінің мінез-құлқын анықтайтын, іс-әрекеттің этикалық және құлықтық нормаларын өзіне енгізген жалпы жеке-даралық мәдениетімен себептелінген институтционалды деңгей, тұжырымдамалы негіздер, адамгершілік ұстанымдар, моральдік қағидалар қалыптастырады. Екінші жағынан, санасыздық аумағымен тығыз байланысқан сананың тұрмыстық деңгейі қалыптастырады. Осындай жағдайда, әлем бейнесінің тұрақтылығы мен тұлғалық себептелінуі, көбінесе «біздің эмоция, аффект, талаптарымыздың бізде тұрақты болуы, олардың өмір сүруінің белгілі кезеңдерінің барысында субъект тұлғасының бірлігі мен оның мінез – құлқының бірізділігін қамтамасыз ете отырып сезінілмейтін психологиялық бағдарлар ретінде көрінуінде» [48]. Сонымен, әлем бейнесі сана астындағымен өзектелінеді, ол да тұлғаның мінез-құлқын себептендіреді және де адамның тіршілік әрекетінің тиімділігінің негізі болады. Әлем бейнесін осылайша бөлектеп, жіктеп қарастыру онша тиімді емес, себебі шындығында, ол – біртұтас интегралды құрылым. Екі деңгейге бөлу де – шартты түрде, өйткені нақты тіршілік әрекетінде әлем бейнесі, әлемге қатысты белгілі гештальт түрінде көрінісді және қарастырылған екі фактордың арақатынасы да әрқашанда дербес.

Тұлғаның дамуындағы ғылыми білімдердің рөлін зерттеуге арналған еңбектер, психология ғылымының неғұрлым кең қарастырылған және маңызды бөлігі. Әлемнің ғылыми бейнесі, субъектінің мақсатқа бағытталған, рационалды іс-әрекетін анағұрлым деңгейде шарттандырады (басқарады). Тұлға дамуында эмпирикалық әлеуметтік – мәдени тәжірибенің рөлін қарастыратын зерттеулер оншалықты көп емес.

Нақты адамның әлем бейнесіндегі ғылыми және эмпирикалықтың арақатынасы әрқашанда да жеке – дара. Дегенмен, әлем бейнесін, неғұрлым эмоциялы түрде қаныққан және тұлғалық шартталынған, дәл сол-үйреншікті(тұрмыстық) сана құрайды деген көзқарастар үстемдік ете түсуде. Бұл ұстаным, XX ғасырдағы ірі жаңалықтардың ашылуына байланысты (Гегельдің толықсыздық теоремасы, Гейзенбергтің анықталмағандық арақатынасы мен Бордың қосымшалық қағидасы) ресми

білімнің толық еместігіне негізделген. Егер де жаратылыстанушылар жекеленген проблемаларды шешу барысында осындай қорытындыға келсе, олардан ерте ұлы Әл-Фараби мен орыс философы П.А.Флоренский де осыған сәйкес тұжырымға келген. Әл-Фараби: «Жан күштеріне сонымен бірге ойша жорытылған ақыл-парасат жатады, соның арқасында жанның субстанциясы мүлтіксіздікке жетеді және өзекті парасатты субстанцияға айналады. Бұл ақыл-парасаттың өзінің сатылары бар: бір жағдайда ол материалды ақыл-парасат, екіншісінде иемденген ақыл-парасат, үшіншісінде тауып алынған парасат ретінде болады», - деп жазды [49] (2486). П.А.Флоренский, ғылымның әдісі – күнделікті тұрмыстық дүниетанымды електен өткізіп, оның тек белгілі үзінділерін бөліп алуға назар салып, қалғандарын өз аумағының сыртында, демек заңдастырмай қалдыруында деп есептейді. Әрбір дербес ғылым, осындай таңдау мен ой тоқтатуды өзінше жасайды; бір ғылымның әдісінен екіншісінің әдісіне көпір жоқ, – деп көрсеткен [50]. Демек, тек логикалық ойлауға негізделіп, қоршаған әлемнің біртұтас бейнесін қалыптастыру мүмкін емес.

Қазіргі кезде әлемді тануда рационалды ойлаудың шектеулілігін, көптеген зерттеушілер көрсетіп жүр. Мәселен, ресей филологы Я.Э.Голосовкер, имагинативті (біртұтас) және логикалық ойлауды салыстырады. Айтылған қарама-қайшылықты ғылым – түрлі интегративті және жалпылайтын теорияларды (кибернетика, синергетика, семиотика, жүйелердің жалпы теориясы және т.б.) құру арқылы жоюға тырысады. Дегенмен бұл теориялардың өздері де басқа теориялармен және бір-бірімен де синтезделуді талап етеді. Бұл жерде, ғылым заңдары болмыстың өзін емес, тек оның ойдағы үлгісін, яғни біздің логикалық құрылымымызды сипаттайтыны туралы айтылып отыр. Демек «ғылымның қысымымен әлем өзара механикалық түрде байланысқан жеке бөліктерге бөлінеді. Ғылыми, яғни абстрактылы – логикалық білімнің жойылмайтын қарама-қайшылығы да осыдан. Ал адам, өзі біртұтас болғандықтан, әлемді біртұтас түрде қабылдау мен түсінуге ұмтылады».

Ғылыми білімнің дамуы екі орасан парадигманың ауысуы: себептілік (детерминистік) тұрғының мақсаттылыққа (телеологиялық, іс-әрекеттік) және редукциондықтың (біртұтасты – оны құрайтын бөліктердің жиынтығы деп есептейтін) элеваацияға (бөліктерді біртұтастық призмасы арқылы қарастыратын) ауысуы ретінде іске асырылуында. Осындай бағдардың өзгеруі, барлық дерлік негізгі ғылымдарда, оның ішінде психологияда да жүріп жатыр.

Қазақстандық философтар А.Н.Нысанбаев, Г.Т.Соловьеваның пікірінше, Қазақстанда жаңа философиялық парадигма қалыптасты: «... адамның мәні, оның рухтандырылған жаны, сондықтан да маңыздылары ретінде қоғамның рухани негіздерін айқындаушы деп есептеу керек» [84; 116].

Субъектінің психикалық өмірінде вербальді-логикалық интеллектінің рөлін абсолюттеу, ойлау процесін белгілі логикалық операциялар жиынтығы деп түсінуге негізделеді. Психометриялық

интеллект тестілерінің барлығы дерлік ойлауды осылай түсінуге негізделген. Қазіргі кездегі ойлау психологиясы мен тестологияның дамуы да, шын мәнінде белгілі ойлау операциялары жиынтығының қалыптасуын, нәтижелілігін талдауға негізделеді. Дегенмен, психологиялық тұрғыдан ойлау процесінде (және жеке-даралық сана да) логикалық операциялардың олардың мәндерінен кеңірек екені белгілі. Мәндер өз беттерімен ой туындатпайды, оларды тек жанамалайды (Леонтьев А.Н.). Демек, сана – сырттан ішерілген мәндердің қызмет етуіне тірелмейді. Ол дегеніміз, мәндердің өзі және олар белгілейтін абстракциялар өз бетінше психология пәні бола алмайды. Мәндер, тек жеке-даралық сананың құраушыларымен байланысты қарастырылғанда ғана психология пәні бола алады. Саналы түрде түсінілетін объективті мән және де оның субъект үшін мәнін ажырату микстымен психологияда тұлғалық мағына метафорасы өнделген. (Нысанбаев 15,16,17,18)

Рационалды және эмоционалды сфералар арасындағы үйлестірушілік негізсіз, өйткені егер ол логикалы, егер ол өмірдің барлық нақты жақтарына кіруге ұмтылмаса, өмірді қорғаштауға бағытталмаса логикалық ойлау рационалды емес. Техникалық прогрессті, интеллектіні жоғары құндылықтар деп санау бетбұрысы, адамдардың жансыз (өлі) және жасандыға деген үйірлігінің күшейе түсуінен көрінеді және екінші жағынан тірінің құндылығын, адам мен оның өмірінің құндылығын азайта түсіп қоғамның рухани азғындауына, адамгершіліктен ажырауына әкеледі. Өліге үйірсектік «өмірді қастерлеудің» орнына, оған деген немқұрайдылықты тудырады. Өлінің жолын ұстаушылар, заң мен тәртіпті тірі құрылымнан, бюрократиялық әдістерді - спонтандықтан, механикалық қондырғыларды - тірі жандардан, қайталауды - ерекшеліктен, педантизден жемістіліктен, жинаушылықты - берушіліктен жоғары қоятындар (Э.Фромм) [31].

Жеке дара және әлеуметтік-мәдени тәжірибеден жинақталған тұжырымды мәнмен мен қоғам, оның ішінде мектептің ұсынатын мәндерінің сәйкес келмеуі тұлғи дамуына кері әсерін тигізеді. Тұлғалық мағыналарды формальді логика негізінде құрылған және қойылған сұраққа дихотомды жауаптарды қажет ететін дәстүрлі психометриялық тестілер арқылы анықтау мүлдем мүмкін еместігі маңызды.

Осыған байланысты көптеген психологтар, тестік үлгі аясындағы интеллектілі дарындылық, тек білім мен дағдыларды игеру деңгейі мен белгілі тесттік тапсырмаларды шешудің көрсеткіштерінің негізінде анықталатын белгілі танымдық функциялардың қалыптасу дәрежесімен айқындалатынына баса көңіл бөлуде. Интеллектіні осылайша түсіну үйреншікті танымның стихиясына сәйкес келмейді [52].

Тұлғаның түзетушілік және дамытушылық ықпалдарына рационалды (позитивтілік) ойлауға негізделіп бағдарлану, әлем оркениетіндегі және оның ішінде тұлғаның дағдарысының туындау проблемаларының негізінде жатыр. Психологиялық проблемалар Шығыс мәдениеті мен технология дамуының төменгі деңгейіндегі қоғамдарға

қарағанда жоғары деңгейде дамыған (логикалық ойлауының деңгейі) еуропалық өркениетке неғұрлым тән болып келеді.

Адам әлемді тірі және біртұтас мән ретінде емес, өлі абстрактілі схема ретінде жүрегімен емес, ақылымен, жанымен емес, логикамен ұғына бастады. Бұл ойлаудың дәлдігіне (бірмағыналылығы) ықпал еткенімен, бірақ оның икемділігі мен көпөлшемдігі жоғалтылды.

Сонымен бірге көптеген зерттеушілер, кез келген ғылымдағы жаңа идея мен теориялардың пайда болуы логика емес, мифология заңдарымен орындалады дейтін тезисті уағыздайды. Дәл осылайша ғылымда логикалық пен мифологиялық, саналық пен санасыздықтың бірігуі іске асырылады.

Шын мәнінде, кез келген теориялық құрылымның негізінде мифологиялық тұжырым – дәлелдеуді қажет етпейтін аксиома жатады. Екінші жағынан, ғылым әрдайым тек мифологиялық тәсілмен шешілетін қарама-қайшылықтарға кездесіп отырады. Мифология ғылымға қажетті креативті (айрықша) ортаны ұсынады. Психологияда мифология ерекше рөл атқарады: шындығында қазіргі жасалынған тұлға теориялары қандай да бір дәрежеде мифологемалар болып табылады. Мәселен, психоанализ, таза түрдегі мифологема.

Қазіргі философиялық ой-пікірлердің дамуы тұрғысынан, миф дегеніміз – жеке-дара тұлғалық маңызбен қанықтырылған, адам санасыз түрде өзектендіретін бейне. Мұндай бейне адамның ғылыми білімдеріне қарама-қайшы болуы мүмкін, дегенмен адамның өмір тіршілігі үшін аса маңызды, өйткені эмоциялы қанық және тұлға үшін мәнді. Ал ғылыми білімдердің оған қарағанда субъектінің қажеттіліктері мен өмір тіршілігімен байланысы өте салыстырмалы.

Мифтің логикасы жоқ, оның логикасы – диалектика. Миф рационалды логика ұстанымымен жасалынбайды, ол – санасыздық (санадан тыс) сферасында қалыптасатын аксиома, догмат. Мәселен, адам өз өмірінде мүлтіксіз (идеалды) мәндер мен оның қиялдағы өнімдеріне сенбей өмір сүре алмайды: мүлтіксіз еркек және мүлтіксіз әйел, мүлтіксіз күйеу және мүлтіксіз әйелі, мүлтіксіз ана және мүлтіксіз әке, мемлекеттің мүлтіксіз басшысы және мүлтіксіз қоғамдық құрылыс, қандай да бір ұлттың мүлтіксіз бейнесі – міне, осы мифтердің бәрі біздің бүкіл өмірімізде бірге жүреді. Мифтер жеке-даралық және ұжымдық болуы мүмкін. Ұжымдық мифтер көпшіліктің санасын билейді, олардың рөлі әсіресе қоғам дамуының дағдарыстық кезеңдерінде аса зор болады. Жеке – даралық мифтерге, ең алдымен, адам бүкіл өмірінің барысында тұрғызатын Мен – бейнесі жатады. Бұл бейне өз өмірі туралы (“менің өмірімнің мифі”) елестеріне тікелей ықпал етеді, онда адам өз өмір тіршілігінің ең маңызды мәндерін табуға тырысады.

Қазіргі ғылымның мәліметтерінен туындайтын жалпы қорытынды, тек қана ғылыми құралдармен әлемнің біртұтас бейнесін тұрғызуды қамтамасыз ететін білімдер синтезін құрастыру мүмкін емес.

Оған қарама-қарсы үйреншікті санада көптеген жекеленген әдістемелер бар, өмірдегі бүкіл жағдайларға жарамды және де өмір сүруге

қажетті өнеркәсіптік, әлеуметтік, медициналық, метеорологиялық және т.б. тәжірибе, сонымен бірге метафизикалық та, тіпті мистикалық та бекітілген тәжірибе бар. Қандай да болсын бүкіл шектеулер мен ұсыныстар рецептер мен тиым салулармен толықтырылған, олар негізінен технологиялық синтакта (нормативті, рецептура, процедура) болады: егер де айтылған процедураны қатаң ұстанатын болсаң, онда күтілген нәтижеге міндетті түрде қол жеткізесің; және де жасалынатын процедураның мәні мен механизмдерін түсіну мүлдем қажет емес.

Егер де ғылыми білімнің құрылымын анықтау жеткілікті түрде жемісті болса, өйткені ол – рационалдық диалектикаға негізделген классикалық логика, ал ғылыми емес, эмпирикалық білімнің ерекшелігін шыншылдығы тырысушылық онша көп емес, өйткені ол формальдік логиканың шыршық ұстамауға, ең алдымен үшіншіні алып тастау заңына негізделіп құрылып. Дегенмен прелогиялық ойлаудың да өз реті бар: ол – формальдік логикалық байланыстардың орнына мистикалықты (күншілікты), үшіншіні алып тастау заңының орнына – мистикалық бірлесуді (“шарттықшылық”) қояды. Осындай мағынада әлем бейнесі прелогиялық ойлау арқылы беріледі - әлем неғұрлым тұтас, объективті мен субъективтінің, шынайы мен идеалдықтың, сенімді мен иллюзиялықтың, тибиш мен күдіреттіліктің, қалаулы мен шын мәніндегінің бірлігінде қабилданады. Осы ұстанымдағы әлем бейнесі – заттардың сезімдік бейнесі емес, идеялар мен мағыналар бейнесі болады. Субъектінің өз әлемінің бейнесін ұғынуды қамтамасыз ететін өзіндік рефлексияның ерекшелігі, прелогиялық ойлауға негізделудің басымдылығы және де психология ғылымы мұны есептемей тұра алмайды. Екінші жағынан, практикалық психология көбінесе, клиенттің тұлғалық мағыналарына емес, оның сөзбен жеткізетін мәндеріне бағдарланған. Сөз, әрі символ (шартты белгі), әрі белгі екенін есептеу қажет. Символ ретінде, ол - көп мәнді, белгі ретінде бір мәнді.

Рисалда да, кет келген әлеуметтік – мәдени құрылым маңызды функцияшылды элемент ретінде үйреншікті сананы да қамтиды. Сонымен бірге, қандай да болсын тәжірибе, адамдардың күнделікті тәжірибесі сияқты теріс синтакташқан емес, оған ең төмендететін сипаттамалар берілгені белгілі. Тұрмыстық тәжірибенің ролін осылайша түсінуге, оны байланысыз, иррационалды, эфемерлі, жалпылыққа бөтен, деп бағаланған гегельдік философияның ықпалы зор. Дегенмен, ең алдымен психологиялық көзқарас тұрғысынан, әлем адам санасында тұрмыстық тәжірибе арқылы көрінетіні, ол басқа да таным формаларының, оның ішінде ғылыми-теориялықтың да негізінде екені аса маңызды. Тұрмыстық (күнделікті) тәжірибе, әрине, ғылыми білімдер жүйесін қалыптастырмайды, оның құрылымдары көбіне қарама – қарсы болатынымен келісуге болады. Дегенмен де, оның артықшылығы басқа да білімдердің түрі қол жеткізе алмайтын, оның әмбебаптылығын құрайтын табиғи тілінің байлығы мен иілімділігі болып табылады. Адамның күнделікті тәжірибесі, оның тұрмыстық білімдері әлеуметтік – тарихи

сипатта болады, ол, әлем бейнесі қалай өзгерсе, солайша өзгереді, демек оны туындататын ойлау стратегиясы, яғни ойлау процесінің қағидалары мен идеалдары да өзгереді.

Өз генезисінде ғылым мифологиядан өсіп шығады, даму барысында ол, одан неғұрлым алыстай түседі, бірақ қоғам дамуының қазіргі кезеңінде ғылым өзінің мифологиялық бастауларына неғұрлым орала түсуде. Жаңа идеялар мен жалпыламалар, ең алдымен әлемнің жаңа ғылыми бейнесін тұрғызу, неғұрлым мифологиялық сипат ала түсуде.

Таным процесінде бейнелік – сезімдік ойлауға, интуиция, айқын емес білім, сана табалдырығының ар жағындағы аумағына көбірек көңіл бөлінеді. Айқын емес білім – тұлғаның жеке – даралық, өмірлік – практикалық тәжірибесі дейтін айқын емес білім тұжырымдамасы (М.Полани), неғұрлым кең тарала түсуде. Айқын емес білім тұлғадан бөлінбейді және де өз негізінде логикалық – сөздік формада бола алмайды. Бұл тұрғы бейнелеудің когнитивті және сөздік тәсілдерінің айырмашылығында негізделген.

Айқын емес білімді енгізудің кең таралған тәсілдеріне дедуктивті қорытындыны жатқызады, ол, айқын емес білімді түсіндіруші ретінде ұғынылуы мүмкін. Айқын емес алғышарттарды енгізудің үлкен мүмкіндіктері интуитивті әдістерге (индукция, аналогия, экстраполяция) тән. Бұл жерде ой логикасы ықтималдық сипатта екенімен, оның шынайылығы туралы болжам толық емес ақпаратқа негізделген және тұлғалық сипаттағы түрлі айқын емес алғы шарттарға тәуелді екенімен байланысты. “Логикадан тыс” танымдық процедураларда – салыстыру, таңдау, болжамдар, әдістер, проблеманы бағалау мен шешу, дәлелдеу тәсілдері, негіздемелер де ғылыми танымның интеллектілі және құнды фонын тұрғызатын интуитивті, түсіндірілмейтін, сөз жүзіндегі емес және әрдайым ұғыныла бермейтін элементтер өте көп деңгейде.

Ұзақ уақыт бойы психологияда оқушылардың теориялық ойлауын дамыту негізгі мақсат деп саналған оқу процесін ұйымдастыруда ғылыми танымдағы эмпирикалық білімнің рөліне теріс көзқарас ұсталынып келді. Ғылымнан тыс (тұрмыстық) танымға деген негативті қатынас сциентизмнің алғашқы формаларынан бастау алады. Ғылым дамуының қазіргі кезеңі біржақты – сциентістік бағдарды теріс деп есептеумен сипатталады. Ғылым адамның бүкіл рухани өмір тіршілігін алмастыра алмайды. Ғылыми және ғылымнан тыс таным, бір-бірінен бөлек, бір-біріне қарама-қарсы қойылмауы керек, өйткені олар – адамның жалпы танымдық мәдениетінің көрінулері деген пікір үстемдік ете түсуде.

Дәуірдің әлеуметтік – мәдени бейнелерін білумен, және де жеке-даралық ерекшеліктерге қатысты – субъект таным процесі барысында түрлі пропорцияда және қалауынша бақылау мен экспериментті, ақыл – парасаттың идеяларын, дәстүрлі елестер мен метафизикалық қағидаларды, үйлесімдік пен сұлулық сезімдерін, интуиция мен логиканы, метафора мен тұжырымдарды қолдана алады.

*Тұлғаның эмпирикалық әлеуметтік – мәдени тәжірибесі* – когнитивтілік, эмоциялық – құндылықтық, мінез – құлықтық және коммуникативтік компоненттерінің психологиялық бірлігі түрінде көрінуі мүмкін. Әлеуметтік – мәдени тәжірибенің когнитивті компоненті – білімдер, елестер, пікір мен тұжырымдардан көрінеді.

Тәжірибенің эмоциялық – құндылық компоненті – субъектінің бүкіл өмір тіршілігінің барысында қалыптасады және де көбінесе санасыздықтың аумағымен анықталады. Тәжірибенің мінез – құлықтық компоненті – белгілі мінез – құлыққа практикалық дайындықты адамның өмір тіршілігі барысында оның санасында анықталатын және бекітілген қалыптасқан әлеуметтік көріністер мен мәдени құндылықтарды іске асыруға бағытталықты шарттандырады. Субъектінің коммуникативті іс-әрекетінде жаңа көрініс елестер, қатынастар, бағдарлар пайда болады, қарым қатынастың нормалары мен ережелері игеріледі.

Тұрмыстық санамен игерілген элементтердің ішінде – дарвинизм мен генетиканы, синестетикалық теориясын, психоанализ және т.б. атайды. Олардың көбінесе қандай да ғылыми тұжырымдаманың аясындағыдан басқа мәнге ие болып тұрмыстық тәжірибенің мазмұнына тұлғалық мағына құрылымнасы ретінде енетіні күмәнді.

Тұрғыншып отырған теория тұрғысынан, *әлем бейнесі*, бұл – тұлғалық ширталынған, о – бастан рефлексияланбаған, адамдағы барлық иррационалды бағдарларды қамтитын, субъектінің өзіне және қоршаған әлемге деген біртұтас қатынасы. Бұл, эмоциялықпен айқын әрленбеген белгілі ойлау операцияларын болжамдайтын, тар мағынадағы ойлау емес. Бұл жағдайда ойлау, болмысты жалпылама түрде бейнелеумен сипатталатын мәселелерді шешу процесі мәнінде қарастырылады. Осындай мағынада, ойлау, әрқашанда теориялық когнитивті және рефлексияланған іс-әрекет болып табылады. Ойлау іс-әрекетінің нәтижелері, қарастырылатын объекті туралы субъектінің білімінде көрінеді, олар, оның осы объектіге деген қатынасымен (“ол жақсы адам екенін білемін, бірақ миған ұнамайды”) сәйкес келе бермейтіні белгілі. Осындай мағынада мұндай қатынас көбіне иррационалды сипатта болады. Дегенмен әлем бейнесінің тұтастығы қандай да бір мазмұндық, яки формальді жанылыама типіне пара – пар емес. Психикалық бейнеде тұлғалық мәнділік, ақпаратта берілгеннің тұлғалық мағынасы жасырылған. Әлем бейнесі мәнді дәрежеде мифологті. Сонымен қатар, психолог беретін барлық (сыртқы) ұсыныстар, негізінде мәндер аумағында туындатылады, олар диалалық тұлғалық мағыналарды ескермейді, міне сондықтан да олардың адам дамуына мүмкін ықпалдары әрдайым ықтималды сипатта болады.

Әлем бейнесі феноменін теориялық ұғынуда В.В.Налимов ұсынған *сананың ықтималды – мағыналық тұжырымдамасы* ерекше назар аудартады. Осы тұжырымдама бойынша, сана, біздің түсінуімізді, мағыналық тұрғысынан түсіндіруімізді қажет ететін қандай да бір мәтін, мағыналарды алып жүруші – деп қарастырылады. Дәлірек, сана синонимі

ретінде “мәтін – мағына – тіл” триадасы көрінеді. Әрбір сөзде, әрқашан осы жағдайда, барлық семантикалық әлеует қамтылған, соған сәйкес, ол мағыналыға тұрғысынан нақты емес және көпмәнді болады. Мағына континуумына негізделген тілде, әрқашанда формальді – логикалық сипаттау неғұрлым толық болмайды. Демек тіл де логикалық емес, мифологиялық категория ретінде түсініле бастайды. Тілдің мифологиялығы ең алдымен, оның мағына кванттарын спонтанды өзгертуге даярлығымен анықталады. Сананы мазмұны тұрғысынан түсіндіру, тілді түсінудің өзіндік ерекшелігімен сипатталады, онда атомды мағыналардың көрінуі мүлдем мүмкін емес. Тіл, осы жағдайда логикалық қарама – қайшылықтарды жібермейді, өйткені оның мәтінде мағыналардың бар байлығы сақталынған, демек ол үшіншіні алып тастау заңынан ерікті. Осы тұрғыдан әлем бейнесі, мағыналар байлығы біздің санамызбен бейнеленген әмбебап және интегралды мәтін болып табылады.

Сонымен, ғылым әдіснамасы аумағында, бір жағынан, логикалық ойлау, ойлау дамуының неғұрлым кешірек кезеңі, екіншіден адамның қалыптасу күйі үшін оның мифологиялық ойлауының дамуы қажетті және жеткілікті деген ой-пікірлер айқын көріне түсуде. Сонымен бірге, генетикалық жағынан кейінгі формасы болып табылатын рационалдық (логикалық) ойлауға қарағанда, мифологиялық ойлау о – бастан адамға тән және оның тума қасиеті болып табылады. Сонымен, біз қарастырып отырған тұжырымдама тұрғысынан, мифологиялық когнициялар анағұрлым маңызды дәрежеде субъектінің әлем бейнесінің қалыптасуын қамтамасыз етеді.

Тұтас әлемді тек ғылыми диалектиканың көмегімен ғана түсінуге болмайды, бірақ оны символдық (мифологиялық) диалектика көмегімен түсінуге болады, өйткені ол әлемді тұтастай (синкретті) қабылдайды. Осындай ойлаудың құралы символ болып табылады. Символ рационалдық ойлау тұрғысынан түсіндірілмейді, өйткені ол трансцендентті. Ғылымда символ белгі деңгейіне дейін қарапайымдатылады, заттар мен заттық әлем қатынастарына тағылған таңба ретіндегі қарапайым белгілеу, ал бұл енді символ емес, өлі сызба ғана. Белгілер жүйесі (семиотика) туралы ғылым адамзатқа зор және күмәнсіз практикалық пайда келтіргенімен де, ол бізді адамның мәнін түсінуде бір қадамға да жақындатпайды. Басқадай болуы да мүмкін емес: өйткені символ да, адам сияқты, өз табиғатында синкретті және диалектілі, ал ғылым, жалпы рационалды ойлау сияқты – қарама – қарсылы және формальді. Символ өз табиғатынан синтезді, ол “сезімдік пен рационалдың ажыратылмас бірлігі: бейне, онда – идея, ал идея – бейне болады. Бейне мен идеяны ажыратқанда символ жойылады”. Символдың негізгі танымдық функциясы – тұжырымдау және жалпылау, осы мағынада символ – болмыстың заттары мен құбылыстарын нақты – сезімдік жалпылау. Бұл жердегі жалпылау операциясы былайша жасалынады: нақты зат, алдымен белгі, содан соң басқа заттардың символы ретінде “өзінен зор” болады да, оларды алмастырып және көрсетуге қабілетті болады. Осындай жағдайда қандай да бір объект түрлі



мағынамен толтырылуы мүмкін, демек түрлі символдық жүктеме алып жүреді. Символ қалпы мен нақтының неғұрлым синтезді, жалпылама түрдегі бірлігі. Қазіргі ғылым ғылыми білімдер мен ғылымның өзінің синтезді проблемасы алдында тұр. Дегенмен, көптеген ғылым әдіснамашылары, кейінгі кезде бұл проблеманы шешу, тек символ ғана затты оның “эйдетикалық тұтастығында” ұстай алатынына байланысты, рационализация емес, символизация жолына түсуде.

Символ саналылық пен санасыздықтың, логикалық пен алогикалықтың бірлігін көрсеткендіктен, ол тұлғалық мағыналарды неғұрлым тереңірек танудың құралы болып табылады. Символ мифтерде неғұрлым толық және анық көрінеді. Қоршаған әлем заттары өз бетімен символ болмайды, оларды символға айналдыратын адаммен өзара әрекеттегінің, символға айналады. Осы мағынада, бүкіл адамзат мәдениеті – символды. Осы мағынада әлем бейнесі де – символ, оның көмегімен адам көрсеткен әлемді түсінеді. Әлем бейнесін осылай түсінудің дәлелі ретінде көптеген ғалымдардың ұстанымын айтуға болады, олар үшін мағыналар әлемі, бұл “семиотикалық болмыс”, ерекше “ақпараттық өріс”[54].

Сонымен, әлем бейнесі, бұл нақты (белгілі) мифтегі символ (рәміз) және оның адам тұлғасын түсінудегі рөлі өте ерекше, өйткені дәстүрлі қоғамдағы адам үшін миф, барлығын қамтушы және жалғыз дүниетанымын, синкретті түрде өзіндік гносеологиясын да, психологиясын да, онтологиясын да қамтитын оның “философиясын” көрсетеді.

Миф, бұл - әлемді сезінудің ерекше түрі, ол табиғат құбылыстары мен қоғамдық өмірдің синкретті, өзіндік ерекшелікті, бейнелі, сезімді көрінісі [50]. Осылайша түсінілетін әлем бейнесін жасау қандай да бір ережелерге сәйкес емес, санасыз, интуитивті, спонтанды әрекет ететін формальді логикаға емес, “логикалық емес” (имагинативті) логикаға (Голосовкер Я.), диалектикалық логикаға (Лосев А.Ф.), интуитивті – мистикалық логикаға (Флоренский Л.А.) негізделіп құрылады.

Адам қасиеттерін бүкіл қоршаған әлемге тарататын, мифтердің антропоморфты сипатын ерекше атап өту қажет. Психологияда мифтерді мақсатты түрде зерттеу З.Фрейдтен басталады. Дәл осы психоанализ тұлға психологиясын миф психологиясымен тепе-теңдестіруге анағұрлым тырысады. Осы мағынада, тұлғаның өзі миф, ол символды, шексіз және аса өзгермелі: оның табиғаты көбінесе спонтанды, ал өмірі ғылым категорияларымен түсіндіріле алмайды. Қарастырылған ұстанымнан, ғылым-тұлғаның тек жеке бөлікшелерін, оның эволюциясын, тек жеке кезеңдерін ғана сипаттай алады. Осындай ұстанымнан сыртқы ортаның факторларына бейімделу мен *позитивизмде тұрақты деп саналатын жеке – даралыққа бағдарланған практикалық психологтың түзетушілік жұмысы* дәстүрлі түрде ситуативті және алдын – алу жағынан жеткіліксіз. Өйткені ол психологтың өзінің субъектілігімен іске асырылатын клиенттің әлем бейнесін өзгертуге негізделген. Мұндай жұмыс тұлғалық мағыналар емес мәндер өрісінде жасалынады, сондықтан да оның мүмкіндіктері шектеулі. Мұндай қорытындылар, психология ғылымындағы теориялық

зерттеулердің мәнін төмендетпейді, олар практикалық психология тек психика дамуының жалпы заңдылықтарына ғана емес, әрбір нақты жағдайда танымының объективтілігі біршама шектеулі бірегей жеке – даралықпен жұмыс жасауға бағытталуы қажет, соның салдарынан нақты симптом емес, *азартушылық және алдын – алу жұмыстарының негізінде субъектінің бүкіл өмір тіршілігінің аумағымен жұмыс жасау әдіснамалық тұрғыдан мақсаттылық және тиімді болады* – дегенді көрсетеді.

Психологияның әдіснамасына арналған зерттеулердің дені, оның даму барысындағы неғұрлым күрделі мәселе екендігін көрсетеді. Практикалық психологияға арналған зерттеулер қаншама көп болғанымен және де гуманитарлық ғылымдағы теориялық рефлексияның маңызы бірінші орында болғанына қарамастан, оның әдіснамалық аспектілеріне арналған зерттеулер тым жеткіліксіз. Мәселенің маңыздылығына, психология клиенттердің нақты мәселелерін шешу тұрғысынан емес, маңызды бөлігі адам және оның психикасы саналатын әлем құрылымының моделін теориялық іздестірумен айналысқан психологияның даму тарихы да куә.

Кез келген психологиялық феноменнің қарастырылу бағытына ғылыми білімнің жаратылыстану - ғылымилықтан әлем моделінің антропоцентрлікке жылжуының жалпы бағыты да көп ықпал етуде. Бірінші модель принципті түрде субъектіліксіз, қатаң себептілі, объектілерді бөлектеп талдау бағдарымен сипатталатын физикалық редукционизммен байланысты. Екінші бағыты, өзара әсерлердің субъектілік аспектісіне акцент жасайтын, мақсаттылық тұрғыға, заттың бірегейлігі, оның біртұтастығына бағдарланған антропоцентрлік элевационизммен сипатталады.

Біздің елімізде осы мәселенің көріністері ретінде қазақ философтарының (А.Нысанбаев, т.б.) тұжырымдамаларымен қатар, бірнеше жылдан бері эксперимент ретінде жүргізіліп жатқан, еліміздің бірінші ханымы – С.А.Назарбаеваның жобасы «Өзін-өзі тануды» айтуға болады [53]. Қазіргі кезде тұлғаның ең негізгі (бастаулық) қажеттіліктерін талдау, оның ішінде шығармашылық әлеуетті іске асыру қажеттілігіне баса назар аударылады. Осындай негізде тұлғаның дамуы – оны басқару емес, оның өзін-өзі кемелдендіру мен өз әлеуетін іске асыруына қажетті механизмдерін қалыптастыруға жағдайлар жасау деп түсініледі.

Психология дамуының қазіргі кезеңінің ерекшелігі, шетелдік ғылымдағы, біз үшін ұзақ уақыт бойы «жабулы» болған тұлға дамуының теорияларын, ендігі жерде зерттеп қарастыруға қол жеткізілуімен байланысты. Дегенмен де осы мәселе бұрынғы теориялық талдауды сыни рефлексиядан өткізу қажеттілігінен айырды. Практика жүзінде, бұл, психоанализдің ортодоксті нұсқауларын, трансактілі талдауды, НЛБ (НЛП) технологияларын қандай да бір сыни ұғынусыз пайдаланатын көптеген құрылымдардың пайда болуынан көрінеді. Гомеостаз идеясына «табиғатын», тұлғааралық әсерлерде жыныстық бағыттылыққа баса назар аударылатын топтық психотерапия неғұрлым танымал бола түсті.

Сонымен бірге, қазіргі психолог – практиктердің арасында клиенттің мәселесін дәл қазір шешуге арналмаған психология бағыттары кең таралмады. Мәселен, оған когнитивті психологияны жатқызуға болады. Біліміздегі осы мәселені зерттеуші С.М.Жақыпов пен оның ізбасарларының тұжырымдары ғылыми қауымдастыққа белгілі болғанымен де, практик – психологтар кең түрде қолданып жүрген жоқ [56]. Бұл бағытқа деген немісқұрайды қатынасты, адам тұлғасының табиғатын жаратылыстану – ғылымилық тұрғыдан түсінетін бұрынғы дидактикаға деген теріс көзқараспен түсіндіруге болады.

Гуманитарлық білімде, оның ішінде психологияда әдіснамалық және теориялық талдауға көңіл аударылмады, көптеген ғалымдардың (әсіресе ТМД-лық психологияның негізін қалаған ресейлік) технологтар қатарына өткіп кетуі, қандай да бір жалпы әдіснамалық платформамен бірікпеген әдіснамалық практикалардың құрылуына, және де практикалық наратехнологтардың қаптап кетуіне әкеледі.

Сонымен қатар, психология тарихында, рационалды және өнімді идеялары мен техникалары жоқ теориялық тұжырымдамалардың болмағанын атап кетейік. Психология тарихындағы әрбір келесі теория, өзінің алдындағы теорияның кемшіліктері мен әлсіз тұстарын алып тастау мақсатымен жасалынып отырды. Эклектикалық емес, тұлға дамуының жалпы парадигмасымен біріккен жүйелі түрдегі – теориялардың жиынтығы – психологиялық ғылым мен психологиялық практиканың дамуында аса мәнді фактор болуы керек.

Осындай теорияны қалыптастыруда, тұлға дамуының теориясындағы субъективті факторды талдау тұрғысын есепке алу керек. Бұл орайда осы проблеманы зерттеуге арналған А.Сосланд еңбегін ерекше атау керек. Оның ойынша, кез келген тұлға теориясының танымалдылығы әрқашанда да оның объективті сипаттамаларымен анықтала бермейді. Осындай пікірдің, дамуда субъективті компоненті аса мәнді саналатын кез келген гуманистік ғылымға да тән екенін айтуға болады.

Психологияның өз проблемалары, өзінің қолайсыз күйлерін түзетудің интуитивті әдістері, көбінесе бүкіл адамзатқа таратылады (экстраполяция). Дегенмен де психологиялық индивидтің ерекшелігі де, оның қандай дәрежеде жеке даралық, яғни бірегейлігіне байланысты тиімді де болатындығында. Сонымен бірге көптеген зерттеушілерде өз тұжырымдамасын барлық адамдардың ішкі әлеміне тарату тенденциясы басым. Бұл, әсіресе психологиялық түзету әдістерін жасауда көбірек көрініс береді. Осы әдістер қандай да бір эксперименттік тексерусіз, өзіне көмектескендіктен және де жекеленген эмпирикалық мәліметтер негізінде ғана, автордың жасаған теориялық бағытының құрылымына міндетті түрде кіргізіледі. Мәселен, Фрейдтің өзіндік инфантильді күйзелістері, оның Эдип кешені тұжырымдамасының негізінде жатыр, Франкльдің концентрациялық лагердегі тәжірибесі оның логотерапияны құруына себепкер болған. Адам туралы ғылым дамуындағы осындай тенденция негізделген және заңды да, дегенмен психолог әрбір адам өмірі мен

тағдырының бірегейлігін, оның өз белсенділігі, жеке – даралық тұлғалық мағынасы мен өзіндік қана жекеленген тәжірибесімен байланысты екенін ұмытпауы керек.

Әрбір тұлға теориясының негізінде, психолог пен клиенттің бірлескен күшімен қол жеткізуге болатын тұлғаның идеалы (мүлтіксіз тұлға) жатыр. Адам мінез-құлқына деген тікелей қатынас – ол ішкі факторлармен бе, әлде адамның өзі туындатты ма немесе сыртқы әсерлерге реакциясымен себептелінді ме – «проактивті – реактивті» категориясын иемденеді. Дәл осы категория тұлға дамуының жаратылыстану – ғылыми (объектілі – бағдарланған) және гуманистік (субъектілі – бағдарланған) парадигмаларының шегінде жатыр. Неғұрлым теорияда ішкі, биологиялықпен себептелінген немесе сыртқы факторларға көбірек назар аударылса, яғни осы мағынада, реактивтілік категориясына жатқызылса, солғұрлым ол тұлға дамуының жаратылыстану – ғылыми (объектілі – бағдарланған, позитивистік) парадигмасына жатқызылады. Егер де теорияда адам мінез-құлқын өзі туындатып және өзі толығымен оған жауапты, демек, теорияда проактивтілік категориясына баса назар аударылса, онда тұлға теориясы тұлғалық – бағдарланған, субъектілі парадигмаға жатқызылады.

Қазіргі кездегі психология – білімнің парадигмасыз, парадигмаға дейінгі немесе мультипарадигмалы саласы емес, бұл тұлға дамуының *гуманистік (тұлғаға бағдарланған, субъектілі) парадигмасы* қалыптасқан ғылым. Сонымен бірге, қазіргі кезде осы парадигма адам туралы ғылымдардың бәрінде де үстемдік етуде. ТМД – лық психологияда осы парадигма, қайта құру кезеңіне дейінгі психологияда үстемдік етіп келген жаратылыстану – ғылымдық (позитивтік, объектілі – бағдарланған) парадигмаға қарсы тұрады. Позитивистік парадигма бойынша, адам дамуы социумға (адам-ұжымның өнімі) және биологиялық факторларға байланысты. Даму формасы, осы жағдайда, бейімделу (адам дамуының негізгі өлшемі, оның социумға бейімделу дәрежесі) деп түсіндіріледі. *Тұлғаға – бағдарланған парадигма ұстанымынан*, адам дамуының тиімділігінің шарты – оның базалық (ең негізгі, іргелі) қажеттіліктерін қанағаттандыру. Даму формасы: оның өзін-өзі кемелдендіруі (адам дамуының негізгі өлшемі оның белсенділігі мен социумды өзгерте алу қабілеті, өзінің шығармашылықтық әлеуетін дамыту).

Сонымен қатар, психология ғылымының даму тарихына үңілсек, кез келген тұлға теориясын дихотомия ұстанымынан қарастыру тиімсіз екенін көреміз. Шынымен де, әрбір тұлға теориясында екі парадигмаға да жатқызуды негіздейтін идеялар мен техникалар бар [57]. Қазіргі кездегі психологияның дамуында, түрлі психологиялық мектептер мен олардың идеяларын неғұрлым интеграциялау тенденциясы бар екені белгілі. Практикалық психологияда осы тенденция, әдетте, интеграция емес, түрлі әдістер мен техникаларды ортақ парадигмалы негізде емес (кейде қарама – қарсы теорияларды да), эклектикалы түрде біріктіруде көрінеді. Жағдайдың осылайша қалыптасуы, психологиялық теория мен

психологиялық практика арасындағы алшақтықтың неғұрлым ұлғая түсуімен, кейде тіпті бұлардың бір-бірін есепке алмауымен байланысты. Теориялық психология, практикалық психологиядағы дүмшелікке, оны жүйелі теориялық сынға алуды қажет санамай, көз жұмбақтық көрсетеді. Практикалық психология осыны пайдалана отырып, өз қатарларына авантюристерді психологиялық теория мен әдіснамасының тіпті қарапайым түсініктерімен таныс емес адамдарды тарта түсуде. Бұл жағдайда, алдымен осындай “психологқа” баратын клиент қор болса, ал тұтастай алғанда психологияның ғылым ретіндегі дәрежесі төмендейді.

Сондықтан да, қазір, психологияның теориясы мен әдіснамасының проблемаларымен қатар, теориялық идеялардың тұлға дамуы мен түзету практикасына тікелей бағытталуын қарастыратын еңбектер аса өзекті болып отыр, психологиялық теорияның тұлға дамуының практикасымен тікелей байланысының болмауы, психологиялық теорияның жалпы мәртебесін төмендетуге әкеледі және психологиялық – педагогикалық циклдің практикаға бағдарланған пәндерінің дамуын анағұрлым тежейді. Психологияның осы мәселелерге жеткілікті көңіл аудармауы, баланың өмір сүруінің бүкіл кезеңдерінде қажетті психологиялық қолдаудың болмауынан педагогикалық практиканың жекелеген бағыттарының біржақты дамуында көрінеді. Қазіргі кездегі білім берудегі дағдарыстың бір себебі де осы.

Қайта құруға дейінгі психологияда неғұрлым рაციо - аумағына бағдарлану және адамның теориялық ойлауын дамыту тән болады, өйткені тек сол ғана болашақ өмір тіршілігінде оның тиімділігін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, адамның бейнелік, практикалық және әлеуметтік ойлауына, оның эмоциялары мен сезімдерінің аумағына және де санасыздық сферасына жеткілікті назар аударылған жоқ, міне, осының бәрі педагогиканың дамуына өз әсерін тигізді, сабақ беруде авторитарлы сөздік әдіс, ал оқыту мақсаты оқушыларда вербальді – логикалық, теориялық, зияттық ойлауды қалыптастыру (баланың жеке – даралық тәжірибесінде мәнді көрінетін эмпирикалық құраушысын есептемей) болып табылды. Балада эмоциялық – бейнелік және әлеуметтік интеллектісін дамытуға бірдей қатынас болмады.

Қазіргі теориялық көзқарастар, тұлға дамуында эмоция сферасына анағұрлым көбірек көңіл аударады, бұрын ол көлеңкеде қалып отырған, өйткені даму – тек рационалды, теориялық ойлаудың дамытылуы деп есептелінді. Дегенмен, адамдардың көбі үшін, эмоциялардың мінез-құлықты сана астынан бақылауы, парасаттың санамен бақылауынан басым екені анықталды.

Психологиялық ғылым мен практикада *тұлғаның гуманистік, субъектілік парадигмасына бағдарлану* маңызды дәрежеде осы кемшіліктің орнын толтырады. Сонымен бірге, тұлға дамуына жаратылыстану – ғылымилық та, гуманистік те бағыттарға үйлесімді идеялары бар, тұлғаның жетекші теорияларын шын мәнінде сыни талдаудың жетіспеуі, осы теориялардың бар әлеуетін жүйелі және кешенді

түрде пайдалануға мүмкіндік бермейді. Ал оның өзі, психологиялық түзету, психотерапия, психологиялық кеңес беруді іске асыратын ең алдымен тұлға дамуының гуманистік бағытында қарастырылуы қажет практикалық психологияның дамуында теріс әсерін тигізеді.

Адам - өз тағдырының иесі, ол сыртқы жағдайлар мен саналы түрде бақыланбайтын соқыр сезімдердің қуыршағы емес деген негізгі идеяны ұстанатын тұлғаға – бағытталған гуманистік парадигманың тұрғысы дәл осындай. Медициналық емес психотерапиядағы гуманистік бағдар да, негізгі міндет – тұлғаның тиімді дамуы – негізгі назарды психологиялық түзетуден психологиялық ағарту мен психологиялық алдын – алуға аудару керек дегеннен бастау алуы керек.

Жасалынған тұлға дамуының теорияларының теориялық рефлексиясы практикалық психологияның шынайы ғылымилық құралдарын: тұлғаға – бағдарланған идеялар тұрғысындағы зерттеу әдістерін тандауға мүмкіндік береді, демек статистикалық, психометриялық тестілерден (әдіснамалық тұрғыдан мүлдем ескірген, өйткені олар нормалды үлестірілген, іріктелінген зерттеушілердің интеллектілі және тұлғалық сапаларының өзгермейтіні, оларды түзету мүмкіндігі жоқ деген тұрғыда жасалынған) – критерийлі – бағдарланған, дамытушы және негізінен төмен деңгейде формалданған диагностика әдістеріне бет бұру, ең маңыздысы, формалды көзқарастан “артық”, “көп мөлшердегі”, сонымен бірге оны түзету мақсатында зерттелінуішінің санасында рефлексияланса, сол нағыз дәл мәлімет болады. Дегенмен, осыған байланысты, ғылыми психологияға, практикалық психология педагогика сияқты ғылым ғана емес, өнер деген көзқараспен келісуіне тура келеді. Психологтың өз басында, оның кәсіби іс-әрекетін тиімді орындалуына қажет болатын гуманистік сапалардың кешені болуы керек. Мұндай сапаларға, ең алдымен, позитивті адамгершілік ұстанымы, теориялық және әлеуметтік ойлауының жоғары деңгейі, эмпатия, рефлексия, фасилитацияға қабілеттілік, оптимистік әмірлік ұстаным, адамның гуманистік әлеуетіне сенушіліктер жатады. Осындай мағынада, практикалық психолог, адам жанының емдеушісі болып табылады, ал мұндай қасиет көпшілікке тән емес және ол өте міндетті іс. Өкінішке орай, қазір, практикалық психологты көпшіліктік кәсіпке айналдыруға тырысушылық бар, ал оның пайдасынан зияны көп.

Жоғарыда аталып кеткендей, тұлғаға – бағдарланған негіздегі практикалық психологияның дамуы, тұлғаны психологиялық ағартушылықпен байланысты, өзінің шығармашылық әлеуетін неғұрлым жоғары деңгейде іске асыра алуға қажетті білімдер және іскерліктермен қаруландыруы қажет. Нақтылағанда, әрбір адамда өзінің танымдық сферасы жайында білімдері, шығармашылық қабілеттері, өзін-өзі тануының тұлғалық сапалары мен дағдыларын қалыптастыру; социумдағы рационалды мінез-құлқы және тұлғааралық тиімді қатынастар дағдыларын; өз мінез-құлқының мотивтерін білуі және де тиімді өмір тіршіліктік мотивтерін қалыптастыру, оның ішінде трансцендентті де, психикалық

қысымды алып тастау тәсілдерін білуі мен релаксациялық іскерліктері т.б. болуы тиіс.

Осындай міндеттерді шешуге арналған практикалық техникалар, тек гуманистік психология теорияларында ғана емес, қандай да бір дәрежеде барлық тұлға теорияларында бар; когнитивті психология, психоанализ, бихевиоризм, ең алдымен үйрету теориясында, аналитикалық психология, жеке –даралық психологияда, гештальтпсихология және де қазіргі психологияның көптеген бағыттарында. Олардың жетістіктерін, *әлемнің антропоцентрлік бейнесіне сай жасалынған жүйелі функциялы талдау негізінде біріктіру*, қазіргі психология ғылымы мен практикасының міндеті болып табылады және нақ осы тұлға дамуының тұлғаға – бағдарланған парадигмасының негізі болады.

### 1. 1.5. Позитивистік психология және гуманистік психология

Позитивистік психологияда жеке-даралық, қоғамдық-тарихи процестермен себептіленген, соған сәйкесті, ол – адамның қоғамдық қатынастарға енгізілуі мен мәдени нормалар мен құндылықтарға қатыстырылуының онімі ретінде қарастырылатынын тағы да айта кетейік.

Ең алдымен, гуманистік психология, экзистенциализм және персонализмнен туындаған гуманистік парадигма аясында, жеке-даралықты қалыптастыратын қасиеттердің ішінен жетекші рөл – шығармашылық әлеуетке беріледі. Осы жағдайда дәл субъектінің өзі мәдениет пен қоғамдық дамудың бастауы ретінде көрінеді, шығармашылық бастауы ретінде жеке-даралық өзінің бірегейлі әлеуметтік мәдени тәжірибесі арқылы көрінеді.

Когнитивтік сфераны зерттеуге қатысты тұлғалық тұрғы, таным процестерінде міндетті түрде тұлғалық қасиеттер көрінеді –деген тезиске сүйенеді, дегенмен ол когнитивті сфераның ерекшеліктерін тұлға қасиеттеріне дейін төмендету дегенді көрсетпейді. Тұлғаның бөлек-бөлек құрылымдарының арасында қатал себептілік шегін қою (төменгіден жоғарыға, немесе керісінше) - әрқашанда да дұрыс емес, өйткені жеке – даралық құрылымы мен оның профилі әрқашанда бірегей.

Осы уақытқа дейін психологияның дамуында тұрақты түрде бекітілген мифологиялар болды: ғылыми білім қатаң эмпирикалық фактілерге негізделген, теориялар фактілерден шығарылады, сондықтан да екінші болып табылады, ғылым дамуы фактілердің бірте – бірте қор болып жинақталуына байланысты, фактілер теорияға тәуелсіз, теориялар логикалық түрмен фактілерден рационалды интуиция арқылы шығарылып және оларды міндетті түрде эксперимент арқылы тексеру негізінде қабылданады. Көптеген белгілі ғалымдардың пікірлері бойынша аталынған позитивистік догматтар (М.Планк, П.Фейерабенд, М.Полана, У.Селларс, А.В.Юревич және т.б.) мифтер екені еш күмәнсіз. Бүгіндері, теорияны фактілер анықтамайды, теория фактілердің түсіндірмесін беретінін бәрі де мойындайды, “объективті фактілер” болмайды, өйткені адам санасында

олар субъектіде қалыптасқан әлем бейнесіне сәйкес нақты тұжырымдалуды автоматты түрде иемденеді; қандай да бір теорияның басымдығы мен үстемділігін, оны бекітетін практика айғақтай алмайды, теориялар өз ұстанымдары мен ізбасарларын басқа теорияның пайда болуына байланысты жоғалтуда. Жаңа теория, көптеген субъективті көрсеткіштері бойынша мамандар арасында және халықта танымал бола түсуде; ғылыми білім рационализация емес, интуиция мен инсайт негізінде тұрғызылады.

Қазіргі психологияның көптеген проблемалары “объективті” жаратылыстану ғылымдарына ұқсау және де қазіргі жаратылыстану үшін әдіснамалаық анахронизм болып табылатын, ғылымның позитивтік мифологиялық бейнесіне негізделуінен туындаған толымсыздық кешенімен байланысты, деп айтуға болады. Бұл, қабылданған позитивтік нормативтер мен стандарттарға сәйкес психологиялық болмыстың дұрыс түсінілмеуіне әкелді. Психологияны осылайша, “объективтендіру”, ең алдымен, “математизациялауды” үдету, кез келген тұжырымның эмпирикалық сенімділігінің қажеттілігі, корреляция коэффициенттеріне деген құдіреттілік қатынас, психологиялық зерттеулердің стандартты құрылымынан көрінеді [58]. Позитивтік стандарттарға сай болу үшін, жасалынатын психологиялық теориялар максималды түрде өзіне тән емес математикалық аппаратпен жабдықталды, ол психологиялық теориялардың мазмұнын ешқандай да сенімділемей, керісінше оның мазмұны мен мағынасын көмескіледі. Осының бәрі, психологияның позитивтік мифтерге негізделген қол жетпейтін стандарттарға бағдарлануы, оның ары қарай тиімді дамуын қиындататын белгілі компенсаторлық (орнын толтырушылық) реакцияларды туындатты. Осындай реакция түрінде психологияда кеңінен таралған зерттеулерді сипаттауда алынған нәтижелер тек эмпирикалық мәліметтер негізінде жасалынады деген тенденцияны атайды. Психологиядағы позитивтік тенденцияның біреуі, психологиялық құбылысты физиологиялық құбылыспен алмастыратын жаратылыстану – ғылыми парадигмаға сыйдыруға тырысуы болып табылады. Психологияда “объективтендіру”, өзін жеткілікті санау үшін категориалды аппаратпен қанықтыруынан да көрінеді. Бұл категориялар арасында, жасанды түрде онтологиялық мағына берілетін абстрактілі қатынастар орнатылады. Категорияларды осылайша диалектикалық материализм тұрғысында пайдалануды біліммен теңдестіру қиын. Осының бәрі психологиялық болмыстың өзіндік тілін түсінуден алшақтатып жасанды тілдердің пайда болуына әкеледі. Психологиядағы позитивтік ғылымилыққа ұқсастықтың дәйексіздігін түсіну және оны мүлдем қабылдамау, психологиялық феномендерді ендігі жерде философиялық емес, тіпті метафорлық категориялармен белгілеуге әкелді. Осы бағыттың алғашқы бастаушысы және оның ары қарай дамуына үлкен үлес қосқан, әрине, З.Фрейд. Оның метафоралары (Ол, Мен, Меннен – жоғары) және соның негізінде құрылған психоанализ тұжырымдамасы, психологиядағы жаратылыстану – ғылыми әдіснамадағыдай, бұл



метафоралардың артында шын мәніндегі психологиялық болмыс тұр, деп дәлелдеуге ол тырысқан жоқ. Психологияда метафоризмге бағдарлану, негізгі психологиялық теориялардың, оның ішінде психоанализ, НЛБ (НЛП), сияқтылар, өзінің сапалы және формалды сипаттамалары бойынша, тек сенімге негізделген діни ілімдермен толықтай сәйкестенуін туғызды.

Психология ғылымында ортодоксальді позитивизм нормасына сәйкестенумен қатар, психологиялық зерттеулердің феноменологизмін есептемеу де бар (психологтар психологиялық болмыстың өзін емес, осы болмыстың субъективті бейнесін қарастырады), демек психологиялық болмысты өз қабылдауына сәйкес терминдер мен міндеттерді қабыптастырып зерттелушіге ұсынатын зерттеушінің феноменологиясына зерттелінушінің феноменологиясы қапталдастырылады. Ал оған зерттелінушінің әрекеттерін өз қабылдауының терминдерімен түсіндіретін тағы да зерттеуші феноменологиясы салынады. Математиканы пайдалану осы “қатпарлы” феноменологизмді көмескілеп жібереді, өйткені субъективті тәжірибені математикалық өңдеу оны объективті етпейді, бірақ солай көрінуі мүмкін. Демек, зерттеушілер көбінде психиканы өз қабылдауының жеке – даралық ерекшеліктерін психиканың өзіне таңады [58].

Позитивистік (жаратылыстану – ғылыми) те, метафоралық та (иррационалды) бағыттар сынау үшін аса қолайлы болып келеді. Қазіргі психологияның әдіснамасы олардың кемшіліктерін ескеріп, тұлғалық дамудың маңызды детерминанты болғандықтың рационалды ойлау сферасын есептей отырып ғылыми рационализмнің жетістіктеріне де, санасыздық сферасының жасырын әлеуеттерін (зерттеу және практикалық іс-әрекеттегі интуиция мен инсайтты) түсінуге де негізделуі қажет.

А.В.Юревичтің пікірінше, психологияның көптеген проблемаларын психологияның феноменологизмін алып тастайтын және психологиялық болмыстың өзінің мағынасын көрсететін жаңа парадигманы жасау арқылы шешу мүмкін (2001). Осылай болуы мүмкін емес шығар, өйткені жаратылыстану ғылымдарының әдіснамасының өзінде де, “объективті нәтижелер” көбінде зерттеушінің өз субъектілігіне тәуелді, деген пікір үстем бола түсуде. Гуманитарлық білімдерде бұл фактор әрқашанда да маңызды болады, себебі оны алып тастау мүмкін емес. Ғылым тарихы антропоморфты негізде дамығанын көрсетеді – зерттеуші әрқашан “объективті” болмысты өз тұлғасының құрылымы арқылы түсіндірмелеген: неғұрлым табиғатты зерттеу өзін антропоморфты емес деп санаса, солғұрлым ол сондай болады. Ол табиғат бейнесінен жекеленген адами бітістерді тұрақты түрде алып тастап отырады, ең соңында таза жалған табиғат қасиеті мен таза және тұтас түрде адамшылықтың өзінен үстем болады (О.Шпенглер).

Ғылым дамуының қазіргі кезеңі де, адамның өз сапаларын қоршаған әлемге тарататын, анық айқындалған антропоморфизммен сипатталады. Антропоморфизм, барлық ғылымдар ішіндегі ең рационалды ғылым

математикаға да енген. Платонның рационалдық ғылым, ойлаудың жалғыз әдісі және ең жақсысы емес және де адамның шығармашылық бастауларын оның ақыл-парасаты емес, санасының астындағысынан, жүрегінен іздеу керек, деген тезисін растайды.

Шындығында да қазіргі жаратылыстану классикалықтан әлемнің релятивистік бейнесіне қарай жылжуда, квантты әлем бейнесінде зерттеуші тек бақылаушы ғана емес, тікелей нәтижелеріне ықпал ететін эксперименттің белсенді қатысушысы да. Квантты физикада бақылаушы табиғи түрде әлем бейнесі мен оны сипаттайтын математикалық теңдеулерге енеді. Мамандардың айтуынша, әлемнің релятивистік бейнесі, тек абстрактілі логика мен дискретті ұғымдарға сүйеніп, рационалистік сипатта түсінілмейді, бірақ мифология тілінде түсінілуі мүмкін. Ғылымдағы барлық анықталмағандықтарды түсіндіруде дәл тілді жасау мүмкін болмады. Сондықтан ғылым үшін метафоралық және көп мәнді тіл қажет болады. Ең дәл ғылым математика үшін К.Гедель осы заңдылықты - теориялық білімнің толық еместігі теоремасымен берсе, квантты физикада В.Гейзенберг анықталмағандықтар қатынастары теоремасын ұсынды. Бірінші теорема, адам танымын толығымен формалды ету мүмкін емес десе, екіншісі – тіпті дәл теориялардың жиынтығымен де объектінің тұтастығын (толығымен) айқындауға болмайды, дейді.

Атақты физик В.Гейзенберг, ғылым әдіснамасы проблемаларын да зерттеген, бәсекелес ғылыми болжамдардың ішінен, қайсысынан ең гуманды адамгершіліктік нәтижелер алынса, соны шынайысы деу керек, деп санаған. Осындай жағдай, психология ғылымының дамуында неғұрлым жоғары дәрежеде болуы тиіс. Психологияда оның гуманистік бағыттылығы мен гуманистік пафосы теорияның шынайылық өлшемі ретінде саналады: қандай теория адам тағдыры сыртқы ықпалдардың нәтижесі емес, оның өз қолында, деген бағдарымен байланысты.

Адам әрқашанда табиғи жүйелердің ішіндегі ең күрделісі болып қала бермек. Оны тану мүмкіндігі ешқашанда сарқылмайды. Кім – де кім өзі туралы бәрін айтып бере алса, ол бүкіл ғаламды сипаттайды – деп санаған Р.Декарт. Адам әрқашанда өз мәнін түсіну үшін өзін-өзі танумен айналысады. Өзімізді тану арқылы, біз, ғаламның заңдарын ашамыз. “Адамдағы ең негізгі мен ең тереңдегісі әрқашанда анықталмайды және ұстатпайды. Өз-өзімізді тану, осы ғұмырлық жұмбақты шешу, адамзат тарихы мен мәдениетінің негізгі мазмұнын құрайды. Егер біз осы жұмбақты шешсек, бүкіл тарихымыз сонымен бітеді. Оны ары қарай жалғастырудың мәні жоқ”.

Зерттеуші – психолог пен практик – психологтың ең нәзік құралы – субъектінің танымдық, коммуникативті және іс-әрекетінің мәні емес, оның *өмір тіршілігіндегі психологиялық мағыналарын түсінуге қабілеттілігі* болып табылады. Мұндай қабілеттілік – іскерлік қана емес, интуиция механизмдерімен қамтамасыз етілетін өнер болып табылады. Бұл механизмдер неғұрлым психологтың мәдени және интеллект деңгейі

жоғры болса, тұлғасының гуманистік бағыттылығы неғұрлым айқын болса, солғұрлым ықпалды болады. *Психологияның әдіснамасы адам табиғатына сай жасалуы қажет*, ол табиғатты жасанды модельдер және сызбалармен өзгертуге болмайды.

Тұлға дамуының позитивистік парадигмасының маңызды ерекшелігі, оның тұлға дамуының биогенетикалық және әлеуметтік – генетикалық теорияларына негізделуі, яғни тұлға дамуының үстем жағдайлары тұқымқушаушылық пен орта (сыртқы факторлар) деп саналуында. Адам табиғат пен қоғамның фатальді күштерінің ықпалымен дамиды деп болжамданады. Тұлға дамуының негізгі формасы – тұлғаның Социумға *өмірделуі* және де өзінің жеке – даралық өзгешеліктерін тұрақты қасиеттер деп қабылдауында. Сондықтан да қоғамның талаптарына немесе өзінің жеке – даралық өзгешеліктеріне бейімделе алмаған адам, невротик деп шығарылады. Сонымен, осы парадигманың аясында тұлға дамуының кіншір көндері биологиялық немесе әлеуметтік детерминанттар деп саналады.

Позитивистік парадигманың тағы бір ерекшелігі, психологтың өзінің құпиялық және интеллектілік ерекшеліктерін есепке алмауы, яғни психолог клиентпен жұмыс істегенде дамытушы және түзетуші болып тұрды дұрыс таңдауға мүмкіндік беретін мүлтіксіз және әмбебап білімдерді игерген деп саналады. Бірақ, психологтың практикалық іс-әрекеті, тек ғылым ғана емес, өнер де екені белгілі. Осы мағынада жақсы дамыған интуиция, жақсы дамыған абстрактілі – логикалық және әлеуметтік интеллектінің болуы, рефлексия, позитивті адамгершіліктік сипаттар, фасилитивтілік, эмпатияның жоғарғы деңгейі, рөлдік мінез – құлықтың кең аумағынсыз тиімді практикалық психолог болу мүмкін емес. Бұл сипаттар, әрине, коншілікке тән емес, ал практикалық психолог мамандығы сондай коншіліктікке айналып отырған кезде, көптеген мамандарда осы қасиеттер бола қоймайтынын да мойындауға тура келеді. Осындай жеке даралық қасиеттердің қалыптасуы мен практикалық психологтың әдіснамалық жағынан сауатсыздығы, оның жалпы кәсібилігінің төменгі дәрежеде болуына әкеледі.

Тұлға дамуының гуманистік парадигмасы, психолог тұрғызған адамның кет келген мінез-құлқы мен тұлғасының моделі әрдайым болжамды, осы мағынада психологқа дәрігер сияқты ең өзекті қағида “зиян келтірме” болып табылады, өйткені психологиялық диагноз дұрыс қойылмаса, адамға өзіне тән емес, оның тұлғасын күйретуге әкелетін өмірлік стратегия таңылуы мүмкін. Осы орайда *ең гуманды, демек неғұрлым өнімдісі*, психологтың іс-әрекетінің мына түрлері: *психологиялық ағартушылық пен психологиялық алдын – алу шаралары* болып табылады. Олар адамды өз-өзіне диагноз қоюға үйрететін, оның өзін-өзі оқыту мен өзін-өзі тәрбиелеу механизмдерінің негізінде қалыптасқан өзін-өзі дамытуын қамтамасыз ететін білім, іскерлік, дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік туғызады.

Әлем бейнесінің антропоцентрлік моделіне негізделген, тұлға дамуының гуманистік парадигмасы бойынша, тұлға дамуының негізгі шарттары оның базалық (негізгі) қажеттіліктерін қанағаттандыру болып есептелінеді. Мұндай қажеттіліктерге біз төмендегілерді жатқызамыз:

- субъектінің әлеуметтік мәртебесін қамтамасыз ететін, аса қолайлы тұлғааралық қатынастарға қажеттілігі;
- түсінілуге қажеттілік (терең сырластық, руханилық, тұлғааралық жақын қатынастар);
- өмірлік мақсат пен мағыналардың болу қажеттілігі;
- қоршаған ортаны танып – білу қажеттілігі;
- шығармашылық әлеуетін іске асыру қажеттілігі.

Тұлға дамуының гуманистік парадигмасы тұрғысынан, адам- қоғам мен мәдениетті жаратушы, өз дамуының бастауы. Тұлға дамуының формасы, осы тұрғыдан, *өзін-өзі кемелдендіру* (адам дамуының маңызды өлшемі, оның белсенділігінің дәрежесі және социумды өз мүдделеріне сәйкес өзгерту, шығармашылық әлеуетін іске асыру) болып есептелінеді. Дамудың қайнар көзі ретінде – тұлғаның өзіндік белсенділігі көрінеді. Бұл, әрине, тұқымқуалаушылық, мәдениетті иемдену мен әлеуметтік үйретудің рөлі бағаланбайды дегенді көрсетпейді. Тұлғаның өзіндік белсенділігі аталған бастауларды өз мүддесінде пайдаланып, өзінің дамуына олардың ықпалдарын өзгерте алады, деп болжалданады.

Аталынған теориялық постулаттар, адам табиғаты түбіне шейін анықталмайды, оның әлеуеті шексіз, ал дамуы көбінесе спонтанды екенін көрсетеді. *Адам психикасы өзін-өзі дамытатын жүйе* және оның дамуы ішкі және сыртқы жағдайлармен толық себептелінбейді.

Тұлғаға бағдарланған тұрғы ұстанымынан тұлғаның дамуы төмендегі қағидаларды іске асырғанда тиімді болады:

1. Тұлға дамуында өмір тіршілігінің трансцендентті мотивтеріне бағдарлану қажет (өз өмірінің шынайы мағынасын, адам, басқа адамдарға қажет болуынан, өз ісіне берілгендігінен табуы мүмкін; осындай түсінікте, адам, өзін максималды түрде басқа адамдарда іске асырады).

2. Адамның басқалармен қатынасы ең негізгі қозғаушы күші және де жеке – даралық психикасының жаңа құрылымдарының қайнар көзі.

3. Тұлға дамуына тиімді ықпал тек оның жеке – даралығын есептегенде ғана мүмкін (осыдан, жалпы классификациялар мен типологияларға негізделген, таза түрдегі рецептілік әрекеттер психологта болмауы керегі туындайды).

4. Тұлға дамуы, адам психикасының белсенді, шығармашылықтық сипатын есептей отырып іске асырылуы қажет, демек психикасына немесе оның атрибуттары мен құраушыларына тікелей араласу мүмкін емес. Яғни, тұлғаның кез келген білім, іскерлік, дағдылары, кез келген тұлға бітістері, тұлғаның өз белсенділігінің нәтижесінде ғана қалыптасады немесе өзгереді - тұлғаның өз іс-әрекетінен туындайды (сыртқы жағдайлардың ықпалы оларды ілгерілетеді немесе тежейді, бірақ бұл процестердің орнын

шімәстірмейды және де тұлғаның өзіндік белсенділігінен бөлек психикаға араласу адам үшін қатерлі болуы мүмкін).

5. Тұлғаның дамуы тек рационалды сфераның ғана емес, санасыздық сферасын құрайтын процестерге де негізделуі қажет.

6. Тұлғаның дамуы социум жағдайларына бейімделуге емес, димудың өзгермейтін факторы емес, гуманистік қоғамның қағидаларына сәйкес, тұлғаның өзіндік қажеттіліктеріне сай өзгеріп және түрленіп отыратын тұлғаның жеке – даралық өзгешеліктеріне бағытталуы тиіс.

7. Психологтың ықпалы, объектілі манипуляция ұстанымынан, тұлғаны “қалыптастыру” мен түзетушілікке емес, тұлға дамуына оның биологиялық қажеттіліктерін қанағаттандырудың жағдайларын жасау керек, осы тұлға өзін-өзі оқыту мен өзін-өзі тәрбиелеу механизмдерін қалыптастыруды қамтамасыз етуі тиіс.

8. Тұлға дамуы, адам өзгермейтін тұрақты шама емес дегенге негізделуі тиіс.

9. Тұлға дамуы өзінің этикалық нормалары мен бағдарларына бағытталу, яғни ішкі локус бақылауын қалыптастыруға қажетті жағдайларды жасанды болжылдырды.

10. Егер де мінез құлық пен іс-әрекеттің жемісті әлеуметтік – мәдени үлгілеріне еліктеу мүмкіндіктері неғұрлым жоғары дәрежеде шайдаланылатын болса, онда тұлға дамуы тиімді болады. Шығармашылық әлеуетті димутуда, бұл - гуманистік бағдарланған шығармашыл тұлғалардың: олардың өз ісіне, толығымен өміріне деген қатынасына еліктеу болып табылады.

11. Тұлғаның адамгершіліктік және кәсіби жетілуі, онда рөлдік мінез құлықтың осы диапазонын қалыптастыруды қамтамасыз еткенде тиімді болды.

12. Тұлғаның тиімді дамуы, оның мотивациялық жағынан мәнді өмірлік перспективалары болғанда ғана мүмкін.

Атқаны екі парадигманың аясында психологтың іс-әрекетінің негізгі екі функциясы келтіріліп отырады:

- адамды “басқару” отырын өңерту;
- тұлғаның психологиялық және үйлесімді өзіндік дамуына жағдайлар жасау.

Осы екі функцияны қарастырып, олардың аталмыш парадигмалардағы орнын нақтылап анықтайық.

Бірінші функция, технократты, жаратылыстану – ғылыми әлем бейнесіне сәйкестірек, бұл ұстанымда, адам – сыртқы күштердің “қуыршағы” социум, ұжым ықпал ететін материал, оның дамуы өзіне тәуелсіз факторлармен себептелінген, адамның еркінен тыс мінез саналарын қалыптастыра отырып мұндай дамуды басқаруға болады.

Екінші функция антропоцентрилік әлем үлгісіне неғұрлым тән болып келеді. Бұл тұжырымдама, адамның тағдыры өз қолында, оның психикасын өзінің еркінен басқаруға болмайды, дегенге негізделген.

Осы қарастырылған екі тұрғыға байланысты практикалық психологтың негізгі міндеттері де әртүрлі болады.

Объектілі парадигма аясында психолог міндеті субъектінің мінез-құлқын, интеллектілі және тұлғалық сапаларын, оның қоғам талаптарына (жас ерекшеліктеріне байланысты бекітілген нормативтерге сай) неғұрлым жоғары дәрежеде бейімдеу мақсатымен психологиялық түзету болып табылады. Осындай нормативтер туралы, олар өте айқындалған субъективті сипатта болады және де азаматтық қоғамның шынайы мүдделері емес, оны басқаратын құрылымдар мүдделерімен анықталынатынын айта кетейік. Біздің елімізде бұл нормативтер көбінде саяси бағытталған, идеологияланған, жекеленген адамның шынайы мүдделерімен сәйкес келмейтін волонтаристік сипатта болады.

Субъектілі парадигма ұстанымдарынан, практикалық психологтың негізгі міндеті, *тұлғаның неғұрлым тиімді жетілуіне қажетті психологиялық жағдайларды жасау мақсатымен тұлға дамуын психологиялық тұрғыдан демеу*. Әрбір қойылған міндетті іске асыруда өзінің инструментарий, тұлғаға әсер етудің өзіндік әдістері бар.

Бірінші міндетті іске асыру үшін практикалық психолог психологиялық түзету, психологиялық ағарту, психодиагностика, психологиялық кеңес беру, психологиялық тренинг, медициналық емес психотерапия сынды психологиялық түзету әдістерін қолданады.

Екінші міндеттің іске асырылуы, психологиялық ағарту арқылы дәрістер, әңгімелесу, семинар, кеңестер, дөңгелек стол, пікірталас, басқа да әсер ету әдістерін пайдаланумен байланысты. Бұл міндеттің шешімі психологиялық диагностика, психологиялық кеңес беру, іскерліктер, тренингтерімен сүйемелденіп отырады.

Тұлға дамуының позитивистік парадигмасы аясында психологиялық қызметтегі негізгі назар, психологиялық диагностиканың жоғары дәрежеде формалданған әдістерін қолдануға аударылады, олар дамудың жеке-даралық нұсқауларына емес, статистикалық нормативтерге бағдарланған. Мұндай диагностиканың нәтижелері, тұлға дамуының жеке-даралық технологияларын жасауға пайдаланыла алмайды, өйткені олар психологиялық әсерлердің жеке-даралығы негіздеріне сүйенбейді, себебі қолданылатын психометриялық тестер бұл міндетті шешуге бағытталмаған.

Жоғарыда айтылғандарға орай, практикалық психолог іс-әрекетінің негізгі түрлерінің – *психодиагностика, психологиялық кеңес беру және психологиялық түзетуге* тұлға дамуының жоғарыдағы екі парадигмасына сәйкес әдіснамасына тоқталайық.

Гуманистік білім беру парадигмасы ұстанымынан, интеллектілі және тұлғалық дамудың динамикасы мен оның механизмдерін зерттеу анағұрлым көп мәлімет береді. Дәстүрлі түрде қолданылатын психометриялық тестердің ешқайсысы да бұл міндетті шеше алмайды.

Аталған тұрғы аясында, тұлға дамуының жақындағы аймағын анықтауға мүмкіндік беретін, жаңа ақыл-ой әрекеттерін қалыптастырумен

бейшеңі болатын әдістемелер өзекті. Бұл, субъектіні белгілі түрде оқыту нәтижелері ретіндегі ақыл – ой әрекетіндегі өзгерістерді анықтауға көмектесетін, оқыту тестілері – деп аталатын әдістер.

Субъектілі парадигма ұстанымынан, әлеуметтік өзекті нормативтермен субъектінің интеллектілі және тұлғалық қасиеттерінің ара қатынасын анықтауға мүмкіндік беретін критерийлі – бағдарланған тестілерді қолдану неғұрлым тиімді. Диагностиканың бұл бағыты ақыл – ой әрекетінің пәнімен генетикалық түрде байланысқандықтан субъектінің ақыл-ойы дамуының, ақыл – ой әрекетінің нақты түрлері үшін шынайы жағдайының нормативтіге қатынасы жайында мәліметтер алуға мүмкіндік береді. Психодиагностика саласындағы белгілі маман А.Анастаси былай деп көрсетеді:” Критерийлі – бағдарланған тұрғы, тест нәтижелерін дәлелденген тест жарамдылығына (валидность) сәйкес түсіндірмемен параш...”[60].

Критерийлі – бағдарланған диагностиканың ең маңызды ерекшелігі, оның тек іс-әрекетінің заттық мазмұнына сәйкес тұрғызылуында. Сондықтан да ол ойлау механизмдерін оның объектісінен бөлек қарастыру мүмкін еместігінен бастау алады. Критерийлік аталған қарама – қайшылықты ойлау процесін талдауда оның мазмұны мен формасын біртұтас бірлікте қарастыратын және де жекеленген ойлау әрекеттерінің қатынасқандығын бейнелеуге мүмкіндік туғызатын жүйелілік тұрғыны пайдаланумен алып тастауға мүмкіндік береді.

Осындай диагностиканың нәтижесі, адамның қандай да бір координаталар жүйесіндегі (мұндай диагностикамен байланысты моделдер, қалай болса да тұлға дамуын зерттеуде статистикалық тұрғыны қолдануға бағдарланған) неғұрлым тұрақты жағдайын анықтайтын абстрактілі емес шама. Ақыл- ой дамуын сандық көрсеткіштердің белгілі бір механикалық сомасы, деп анықтамаудың адекватты еместігі, түрлі ақыл ой міндеттерін шешуде түрлі құрылымдық құраушылар қатысуымен байланысты. Соның нәтижесінде психометриялық тестілер динамикалық әдістемеледе қолданылатын заттық материалдың, ең алдымен, эмпирикалық нұсқалығымен анықталатын нақты жүйенің әртүрлі функциялық жағдайларын айқындайды.

Бұдан өзгеше, әлеуметтік – психологиялық критерийге бағдарланған диагностика, адамның ақыл – ойының дамуын тұрақты процесс, жүйенің түрлі функциялы жағдайлары деп қарастырады. Сондықтан да критерийлі диагностиканың мақсаты, қандайда бір өзгермейтін нәтижені айқындау емес, сәйкесті пәндік материалға репрезентативті, оқушының ойлау іс - әрекетінің негізгі түрлеріне сай, жүйенің функциялы жағдайларының динамикасын анықтау. Критерийлі диагностиканың ең маңызды артықшылығы, оның түзетушілік сипатта екендігінде.

Қарастырылып отырған платформаның тұрғысынан томенгі деңгейде формалданған диагностика әдістерін пайдалану да маңызды болып табылады. Мәселен, сансыз тұлғалық бағдарлары, сонымен қатар оның мінез құлқының процессуалды динамикалық сипаттамалары

неғұрлым жоғары дәрежеде қатынасатын әңгімелесуде адам туралы неғұрлым егжей – тегжейлі мәлімет алуға мүмкіндік береді.

Біздің пікірімізше, *психодиагностикада* тұлғаға бағдарлану аз формалданған (оларға – бақылау, әңгімелесу, сұхбат, түрлі іс - әрекет өнімдерін талдауды жатқызады) әдістердің ролін жоғарылатуды көздейді, “Практикалық психологияда, - дейді Ю.И.Забродин, - нақты адам әлеуметтік қатынастардың күрделі әлемін, өзін және басқаларды қалайша танып қабылдайтынын, нақты адамның елестетулері мен қатынастарының тұтас жүйесінің қалайша қалыптасқандығы зерттеу проблемасы туындауда. Басқаша айтқанда ғылым талдауға жалпы және типтік қана емес, адамның жекелігі мен бірегейлігін елестетуге мүмкіндік беретін тұрғылар мен құралдарды жасау керек. Бұл бағытта маңызды қадамдар жасалынды, ендігі жердегі іс, тек практикалық диагностикалық және болжамды жеке – даралыққа – бағдарланған әдістерде болуы керек”. [61]. Жеке – даралық мәліметтерді репрезентативті іріктеме, белгілі нормативтермен салыстыру қажет болғанда жүргізілетін психологиялық зерттеулерде, жоғары дәрежеде формалданған әдістердің ролі, әрине, күмәнсіз. Сонымен бірге нормамен жұмыс істегенде төменгі дәрежеде формалданған әдістерді қолданған тиімді, өйткені олар, тұлғаның онтогенезде дамуының тиімді жолдарын іздестіру мақсатымен оның жеке – даралық өзгешеліктеріне бағдарланған. Жоғары дәрежеде формалданған диагностика, алынған мәліметтерді компьютерлік нұсқаларда көрсету мен түсіндіруге бағытталған. Осындай жағдайда, тек қана адаммен тікелей қарым-қатынаста алынатын мәліметтердің дені назардан тыс қалады. Психологтардың анықтауынша, өзара іс-әрекет процесінде коммуникацияның 60 –80 % вербалды емес құралдармен, тек 20 – 40 % ғана вербалды құралдармен іске асырылады. Дегенмен де, практикалық психодиагностикада психолог іс-әрекетінің аса маңызды түрі- адамның мінез – құлық ерекшеліктерін санасыз формаларында неғұрлым дәл анықтауға мүмкіндік беретін - бақылау (байқау) әдісі көбінесе есепке алынбайды. Дәл осы адамның мінез – құлқын бақылау, психологқа оның мінез ерекшеліктері туралы көп мәлімет береді. Мінез, стильді конструкт, ол субъектінің мінез – құлқының типтік тәсілін айқындайды, деген пікір бар. Осы тұрғыдан “жаман мінез” міндетті түрде “жаман тұлға” дегенді танытпайды. Дегенмен де, бақылау ғана адам мінезінің санасыз көріністерін анықтауға мүмкіндік береді. Тестілік тапсырмаларды орындау рефлексивті, сондықтан да адамға бекітілген әлеуметтік таптаурындарға сәйкес өз жеке – даралық бейнесін анағұрлым өзгертуге мүмкіндік туғызады. Сондықтан да диагностикалық іс-әрекетте адам санасы толық бақылай бермейтін көрінулерді зерттеуде – бақылау, әңгімелесу, сұхбатты пайдалану аса маңызды.

Субъектілі тұрғыдағы практикалық психологтың *кеңес берушілік іс-әрекеті*, психологиялық көмек сұрап келген адамның тұлғалық дамуы өнімді болуына бағдарланған жағдайларды жасаумен іске асырылады. Бұл, сыртқы деструктивті мінез-құлық симптомдарын жоюға бағытталған



әрекет емес, клиенттің біртұтас тұлғасын зерттеу. Ол келіспеушіліктің ең маңызды тұстарын анықтауға бағытталған және де клиенттің психологиялық дискомфорт (қолайсыз жағдайлар) қана емес, басқа да төгеніше, тіпті кез-келген өмірде кездесетін проблемді жағдайларда өзін ұстап алуына көмектесуге қажетті білім және іскерліктермен қамтамасыз ету мақсатындағы ағартушылық жұмысы.

Психологиялық кеңес берудегі гуманистік бағыт дегеніміз, санадан тыс күйзелулердің қандай да бір гипотетикалық механизмдерін моделдесуден, клиенттің шынайы өмірін, оның ерік – жігерінің қалауын талдау арқылы түсінуге назар аудару деген сөз.

Осындай мағынадағы психологиялық кеңес беру, субъектінің өз мағынасын, қоғамдағы, ұжымдағы өз орнын, өзінің психологиялық ерекшеліктерін, өз мүмкіндіктерін, күйлерін, т.б. түсінуге көмектесу болып саналады. Кеңес беру барысында психолог, тұлғаның психикалық іс-әрекетіндегі өзіндік санасы - өзін-өзі танудағы аса күрделі процесс екендігін есінде сақтауы керек. Бұл ұзақ уақытқа созылатын, жекеленген ситуативті бейнелерден, осындай көптеген бейнелерді біртұтас құрылымға жинақтауды - өзінің субъект ретіндегі басқа субъектілерден ерекше өзіндік “Мен” ұғымына қарай өрбитін процесс. Өзіндік сананың әрбір актісі, бұл - өзін-өзі тану мен өзіндік қатынастың өзара әрекеттесуі. Осындай өзара әрекеттестік, олардың бірлігін анықтайды.

Өзіндік сана феномені өте айқын көрінетін процессуалды параметрлерімен, яғни өзгергіштіктің жоғары дәрежесімен сипатталатынын психолог әрдайым есепке алып отыруы керек. Өзіндік сананың процессуалдылығы, оның мазмұндық, мағыналық жақтарының динамикасында да, оны іске асыру тәсілдерінің және де, әсіресе, мінез-құлықты өзіндік реттеу процесінің динамикалық айқындалуларынан көрінеді. Осыған сәйкесті, психологтың басқа тұлғаны тануы соңғы, мүлдем активті білім ретінде болмайды. Әрбір таным объектісі, оның ішінде, әсіресе, адам, осы мағынада таусылмас тұңғыш болып табылады. Көбінесе адамның нақты өңгерістері мен оның бейнесінде көрінетіндерінің арасында алшақтық байқалады; бұл, адамның психикалық дамуындағы жаңа нәрсе оның білімінің мазмұнына әлі де ене қоймағаны жағдайда көрінеді. Клиенттің психикалық өмірінің нақты мазмұны мен оны психологтың анықтауы арасындағы алшақтық тіптен ұлғайып кетеді.

Жоғарыда айтылғандарға сәйкес, тұлға дамуының тұлғаға – бағдарланған парадигмасының аясындағы психологтың *кеңес берушілік қызметінің негізгі мақсаты – психологиялық ағартушылық іс-әрекет*, деп тұжырымдауға болады. Демек, бұл іс-әрекеттің негізгі бағыты да оған кез келген проблемді ситуациямен қатар өмір тіршілігінің барлық көрінулерінде ұтымды көмектесуге мүмкіндік беретін клиентпен жүргізілетін ағартушылық және превентивті (алдын – ала жүргізілетін) жұмыс болып табылады.

Психологтың *психологиялық түзетушілік* іс-әрекетінің гуманистік бағыты, сананың бүкіл мазмұнымен жұмыс істеу қажеттілігімен байланысты. Клиент тапсырысына қарағанда психологиялық түзетушіліктің артық мөлшері, көптеген күйзелістерді психологиялық түсіндірулер, психологиялық түзету эффектісін ұзақ мерзімге созудың тәсілі болып табылады.

Тұлғаға –бағдарланған психологиялық түзетудің мақсаты – психолог тұрғызған оның тұлғасы мен мінез –құлқының моделіне сәйкес әрекет ету емес, тұлғаның өзіндік оқу және өзіндік тәрбие механизмдерін қалыптастыру жолымен, оның *өзіндік дамуына* аса тиімді жағдайлар жасау.

Сонымен, адам дамуының гуманистік парадигмасы аясында, негізгі жүк – *психологиялық ағартушылық* пен *психологиялық профилактика* арқылы тұлғаның тиімді дамуына қажетті жағдайларды жасауға түседі. Өсындай жағдайда әрбір адам өзіне - өзі психолог, өз тағдырының әміршісі болады, өйткені бір жақты мақсаттылы психологтың прагматикалық ықпалдарынан, өзіндік – таным мен өзіндік оқу мен өзіндік тәрбие механизмдерін іске қосатын іс-әрекеттің өзіндік реттелу мүмкіндіктері анағұрлым жемісті де, тиімді болады.

Гуманистік парадигма аясында жұмыс істейтін психологтың негізгі міндеті, адамды өмір сүре білу іскерлігіне үйрету. Өмірдің өзі өнер, шын мәнінде адам үшін өте маңызды да, күрделі өнер. Оның объектісі ретінде арнаулы іс-әрекет емес, тұтастай бүкіл өмір тіршілігі болады: адам әлеуетін айқындау және оны іске асыру процесі.

Тұлғаның гуманистік парадигмасы аясында дамуы, оның тәжірибеге неғұрлым ашыла түсуін болжайды. Бұл тек қана тұлғаның өз “Менін” , өзінің жеке – даралығын терең түсінген кезде ғана мүмкін. Өз ойлары мен сезімдерін түсініп және бағалай алатын адам, оларды басқаруға қабілетті бола түседі, әсіресе ол мінезіне іштей сәйкестенбейтін бөтеннің ықпалына, пікіріне неғұрлым берілмейтін, нәтижесінде неғұрлым еркін, ерікті бола түседі.

Қазіргі білім беру жүйесінде адам туралы ғылымдардың рөлі дәстүрлі түрде төмен деңгейде. Өзінің ішкі әлемі туралы білімін қалыптастырмайынша, адамның өзінің шығармашылықтық және тұлғалық әлеуетін толық іске асыруға мүмкіндік берілмейді. Психологиялық ағартушылық пен психологиялық профилактиканың артықшылықтары, адамға өзін күйзелдіретіндер туралы ғана білімдер ұсынылмайды, оның бүкіл өмір тіршілігіне қажетті ұсыныстар берілуінде. Сондықтан да адам өзіне - өзі психолог болады, бұл әрине анағұрлым гуманды, психологиялық жағынан қолайлы, нәтижесінде анағұрлым өнімді.

Сонымен, *гуманистік парадигма көзқарасынан, практикалық психологтың іс-әрекетінің ең маңызды түрі, тұлғаның тиімді дамуына қажетті жағдайларды жасауға бағытталған іс-әрекет.* Демек, адамды өзін-өзі іске асырудың тиімді тәсілдері мен басқалармен өзара

әрекеттесуінің тиімді тәсілдері туралы білімін ұштау (ағартушылық) мен соларға үйрету.

Осындай үйретудің барысында психолог мынандай білімдердің қанықтасуына мүмкіндік туғызады:

- өзінің жеке – даралық өзгешеліктері мен басқалардың ерекшеліктері туралы;
- тұлғаның психикалық денінің саулығын сақтаудағы оптимистік өмірлік ұстанымының рөлі туралы;
- өзін-өзі реттеудің өнімді әдістері туралы;
- өзін-өзі тәрбиелеудің тиімді бағыттары туралы;
- қарым-қатынас жасау мен мінез-құлықтың тиімді тәсілдері және оларды қалыптастыру;
- конструктивті өмірлік мақсаттар мен оларды іске асыру туралы;
- мүмкін болатын төтенше жағдайлар мен сол жағдайлардағы мінез-құлықтың рационалды тәсілдері туралы;
- шығармашылық қабілеттердің мазмұны мен түрлері және оларды дамыту жолдары туралы;
- тиным процестері мен ақыл-ой операциялары және оларды тиімді дамыту тәсілдерімен қамтамасыз етуге.

Сонымен, практикалық психологтың практикалық қызметінде іске асырылатын объектілі және субъектілі парадигманың арасындағы өзекті айырмашылық, бірінші жағдайда психологпен жұмыс істейтін адам, сыртқы ықпалдар мен онымен әрекет ету объектісі болып табылса, екіншіде - әрбір адам өзінің өнімді өмірлік стратегиясын мақсатты түрде құруға мүмкіндік беретін психологиялық білімдермен қамтамасыз етілуінде. Бұл оның негүрлым өзіндік іске асырылуына мүмкіндік туғызады. Екі әдіснама тұрғысынан практикалық психолог іс-әрекетінің сипатын алғашқы 5 кестеле келтірілген.

3 кесте

Практикалық психологтың іс-әрекеттері түрлерінің жүйеленген кестесі

(Позицистік) әдіснама	Тұлғаға бағдарланған әдіснама
Тұлға дамуының жаритылыстану-ғылымшылық үлгісі Адам ықпал ететін объект ретінде қарастырылады (адам психикасын басқару мүмкіндігі болжамданады)	Тұлға дамуының гуманистік үлгісі Адам ықпал ету субъектісі ретінде қарастырылады (дені сау адамның психикасын оның қалауынсыз басқару мүмкіндігі болмайды)
Дамудың басым қайнар көздері: тұқым қуалаушылық, орта	1. Дамудың басым қайнар көзі – тұлғаның өз белсенділігі
2. Даму формасы: социум мен өзінің өзгермейтін деп саналатын жеке даралық ерекшеліктеріне бейімделу	2. Даму формасы - өзін-өзі кемелдендіру
3. Тиімді даму шарттары: тұқымқуалаушылық факторларының дұрыстығы және қолайлы орты	3. Тиімді даму шарттары – тұлғаның базальқ қажеттіліктерін қанағаттандыру (қолайлы тұлғааралық қатынастар, шығармашылық

	әлеуетін іске асыру, өзіндік когнитивтік стратегиясына сәйкес танымын, оң мақсаттары мен перспективаларын)
4. Психологтың рөлі-субъектінің мінез-құлқы мен тұлғасын түзету, оның дамуын басқару	4. Психологтың рөлі – адамды оң өмірлік стратегияны, әлемнің гуманистік бейнесін құру үшін, тиімді мінез-құлық, іс-әрекет және дағдылармен қаруландыру
<p style="text-align: center;">Психодиагностика</p> Психикалық айқындау мақсаты: субъектінің социумға бейімделуін зерттеу	<p style="text-align: center;">Психодиагностика</p> Мақсаты: тұлғаның жеке-даралық ерекшеліктері мен ішкі қорларын анықтау. Формасы: ең жоғары деңгейде жеке-дараланған диагностика әдістерін қолдану
<p style="text-align: center;">Әдістері:</p> 1. Жоғары деңгейде ресмиленген, статистік-бағдарланған әдістер (орташа статистикалық нормамен салыстыру, тапсырмаларды таңдаудағы эмпиризм, шынайы іс-әрекетпен байланысының және әлеуметтік-мәдени дәстүрлерге бағдарлануының жоқтығы, түзету мен болжамдау мүмкіндігінің жоқтығы)	<p style="text-align: center;">Әдістері:</p> 1. Төмен деңгейде ресмиленген диагностика әдістері (бақылау, әңгімелесу)
2. Өлшемді-бағдарланған әдістер	2. Дамудың жеке-даралық процесін анықтауға бағдарланған әдістер.
<p style="text-align: center;">Психокоррекция (психикалық түзету)</p> Психикалық ықпалдың мақсаты: Социум мен өзінің психологиялық-физиологиялық ерекшеліктеріне бейімделуге көмек. Формасы: тұлғаның жекеленген құрылымдарымен жекеленген теріс симптомдарды аластау (шестеу) мақсатымен жұмыс істеу	<p style="text-align: center;">Психикалық түзету</p> Психикалық ықпалдың мақсаты: тұлғаның тиімді өзін-өзі дамытуы, социумның және өзінің де тұлғалық қасиеттерінің өзгеруі арқылы тұлғаның базалық қажеттіліктерін қанағаттандыру негізінде дамытуы және өзін іске асыруының жағдайларын жасау. Формасы: біртұтас тұлғамен жұмыс істеу
<p style="text-align: center;">Әдістері:</p> 1. Релаксация – физикалық белсенділік, эмоциялық, аффект, бұлшық ет релаксациясы арқылы эмоциялық бәсеңсу, психологиялық тұрғыдан жағымды фантазиялар (НЛП-НЛБ)	<p style="text-align: center;">Әдістері:</p> 1. Өмірлік мән мен мақсаттарын түзету
2. Проблемадан зейінді аударту (аутотренинг, психоанализ, трансактылы талдау және т.б.)	2. Иррационалды когнитивті идеяларды түзету
3. Когнитивті өзін түзету техникасы: туындаған проблеманың жекеленген құраушыларының ролдерін жасанды түрде өзгерту арқылы (рефрейлинг және т.б.) өзіне және сол проблемаға деген көзқарасты өзгерту	3. Қолайсыз эмоциялық күйлерді түзету (қорқыныш, жоғары деңгейдегі кобалулар, күйзелістер, апатия, асқан қозушылық, кінә сезімі және т.б.)
4. Өзіндік сендіру механизмдеріне сүйене отырып (суггестивті терапия әдістері) ішкі қорларды қарқынды ету	4. Мінез-құлықтың қолайсыз даңдыларын түзету (тренингтер)
	5. Шығармашылық өзін-өзі көрсету арқылы психологиялық түзету

Тұлғаға бағдарланған әдіснама бойынша тұлғаның дамуы мен оны қалыптастыру төмендегідей мәселелерді қамтиды:

**ДАМУ**

- Білімдерді қалыптастыру:
- Өзінің жеке-даралық ерекшеліктері туралы
- Қолайсыз және жасампаз өмірлік мақсаттары
- Өмірлік оптимистік ұстаным және оның адам жанының саулығын сақтаудағы рөлі
- Қарым-қатынас және мінез-құлықтың тиімді тәсілдері
- Өзін-өзі тәрбиелеудің тиімді бағыттары туралы
- Өзін-өзі реттеудің өнімді әдістері
- Әлемнің үйлесімділігінің мүмкіндігі (әлемнің гуманистік бейнесі)

### **Қалыптастыру:**

- Өліктің үлгілерді көрсету және қабілеттердің барлық түрлерін дамытуға мүмкіндік туғызу арқылы тұлғаның шығармашылық қабілеттерін;
- Экстремалды ситуациядағы мінез-құлық тәсілдері мен ол ситуациядан шығу жолдарын табуды;
- Өнімді мінез-құлық дағдыларын
- Әлеуметтік – конструктивті және іскерлік қарым-қатынас дағдыларын
- Коңіл-күйді көтеру дағдыларын
- Өзін-өзі реттестіру дағдыларын
- Релаксация дағдыларын
- Өзін-өзі көрсете білу дағдыларын
- Өзін-өзі оқыту және өзін-өзі тәрбиелеу механизмдерін
- Логикалық, практикалық, көркемөнерлік және әлеуметтік ойлауды

Практикалық қызметтегі психологтың субъектілі парадигмасының негізгі мақсаты адамның өзін-өзі тануы екені көрінеді. Осы орайда біздің өміліміз “өзін өзі тану” жобасына тоқтала кетейік.

“Өзін өзі танудың” қойын отырған міндеттері мен одан да жоғары міндеттері бір пәнінің аумағынан асып түседі. “Өзін-өзі тану” Қазақстан Республикасындағы білім беру процесін дүниетанымдық өзгертудің нақты бағыттары деп анық тұжырымдауға болады. Бірақ та осындай күрделі де, бірінші дәрежелі міндетті сәтті түрде жүзеге асыру үшін, философия, психология, педагогика, мәдениеттану, саясаттану, әлеуметтану, жаратылыстану аумағындағы зерттеулермен нығайту және де оның пәндік-бағдарламалық, оқу-әдістемелік қамтылуын жасау керек. Тек бастырылған ғылыми зерттеулер ғана айтылған парадигманың берік теориялық базасын қамтамасыз етеді. (Еркін қазақстандық философия мен психология және педагогиканың өзіндік ұстанымдары мен негіздерін қайта қарастыру туралы айтылып отыр) [87].

Нақтылап айтқанда, тарихи ретроспективаға назар аударсақ, жаңа философиялық парадигманың мәнісі мен соған сәйкесті жаңа педагогикалық парадигмаға сүйенеміз. Айтылған контекстте, географиялық мағынаға ғана ие емес, сонымен қатар онтология мен антропологияның белгілі типтерін, әлемдік қатынастағы мағынаны

қамтитын, Шығыс пен Батыстың негізгі түсініктерін ендірейік. Шығыста адам рухы сананың тереңіне ұмтылады, себебі ол осылайша жоғарғы абсолютті бастамамен бірлестікті иеленеді. Батыста рух сыртқа немесе сыртқы әлемді ыңғайлы және сәтті етуге ұмтылады. Шығыста адамға - әлемге деген тұтастық пен жинақылық қарым-қатынас тән, адам өзін тірі Ғарыштың, соның барлық маңызды заңдарын өзінде қайталап отыратын (микрокосмның) жанды бір бөлігі деп санайды. Шығыстың тәжірибесі адамның бар тіршілікпен сөзсіз бірлестіктегі сезімдерімен негізделген. Мұнда «өсімдік», «жануар», «адам» бір-бірін өзара толықтырады, ұлы демократиялық тіршілікте бір-бірімен байланысты және тең қатынаста болады деп саналады. *Шығыстық білім парадигмасы руханılıқтың басымдылығымен анықталады: адамның жарқындана түсуі мен өзгеруі, демек субъектілі парадигма.*

Батыстық мәдениеттің доминантасы – ғылым, позитивті білім деп есептелінеді, ол табиғаттың объективті заңдарын танумен және оған үстемділік етуге шақырады («Білім - күш»). Адам өз қатынасының бүкіл толықтығы мен бүтіндігін жоғалтады да, негізінен раңио, интеллектін дамытуға талпынады. Бейсаналылық пен жоғарғы сана, түстің трансперсоналды жағдайы мен жоғарғы ақыл-ой нұрлануы толығымен «ғылыми» психологияның шегінен шығарылады. Бұл парадигмада батыстың мәдени үлгісінің негізгі сипаттамаларын сақтайтын, толығымен батыстық білім беру үлгісі қалыптасады. Білім беру ұтымды, позитивті, білімді тасымалдауды көздеп, есте сақтауға бағытталған (ақыл-таза тақта, «tabula-rasa»), яғни білім беру, рационалды, максатталған іс-әрекетке дайындық ретінде есептеледі. Шығыс үшін *ең түйінді міндет* болған – рухани-адамгершіліктік жарқындану білім беру процесінің «шетіне» ығыстырылады және де «толықтырушы» формасын қабылдап, «тәрбиелеу» тұрғысында «қосымша», адамгершіліктік, бағдарлар мен қағидаларды дамыту түрінде ғана қалады.

Сонымен адам мәдениетінің екі тарихи үлгісінде – Батыс және Шығыста бір-бірімен өзара байланысқан, бірақ бір-біріне мүлдем қосылмайтын сипаты көрініс береді, жарқындану, рухани-адамгершіліктің оянуы (Шығыс) және ағарту, әлеуметтік тәжірибені тасымалдау, әлеуметтену тәсілі, мәдени кодтар мен алгоритмдерді анықтау (Батыс). Білім беру күрделі әлеуметтік-мәдени феномен ретінде, осы екі аспектіні де қосу керек: жарқындану және ағарту, бұлар бір эллипстің екі полюсі сияқты. Әрі түрлі мәдениетте басымдылық екі түрлі полюсте болады.

*Еркін қазақстандық философия, жаңа онтологиялық стратегияны қалыптастырады, үшінші мыңжылдықтың міндеттеріне сай, Батыс пен Шығыстың әлемдік қатынас үлгісінің конструктивті синтезі болып табылатын идеяны басшылыққа алады: батыстық өркениеттің ресурстары мен жетістіктерін, қазіргі заманғы ғылыми және технологиялық әлеуетті сақтай отырып, Батыс айырылып қалған рухани дәстүрлерді қайта қалпына келтіріп, Шығыстың рухани тәжірибесін, тұтастық қатынасын «адам-әлем» жаһандану процесіне,*

оның негативін жою және позитивін айқындау сипатын береді. Бұл жердегі мәселе адам мәдениетінің үлгісін түбегейлі өзгертуді қажет ету туралы болып отыр. Адам осындай жағдайда ғана адамзатты бүкіләлемдік шынштық шегіне әкелген мәдени негіздердегі орасан зор дағдарысты жеңе алады [97].

Тұлғаның рaцио, интеллект дамуына біржақты бағдарлануын жеңетін біртұтас кешенді жаңа үлгісі қалыптастырылады; адам психикасындағы санасыздық пен трансперсоналдықтың «құрылықтары» ашылады.

Қазақ халқының дүниетанымы бойынша, адамның рухани күші дамуы қажет, содан кейін ол болмыстың шынайы, жердегі формаларын, оларды жарқындандыру арқылы және руханиландырып енуі қажет. Адам жер табалдырығында, ішкі рухани әлемге толығымен батуымен ғана тұрып қалмауы керек.

Қазақтың далалық өркениетінің онтологиясы мен антропологиясы не таға Шығыс (пайымдау, өз-өзіне тереңдеу), не таза Батыс (іс-әрекет, әлемде әрекет ету) стратегиясына теңбе-тең келмейді. Көшпенділерге тиімді аялап қорғау, онымен белсенді өзара әрекеттесу тән. Осыдан ақыл-парасат пен жүректің арасындағы алауыздықты білмейтін (ақылды жүрек пен ар намысты ақыл) тұлғаның ерекше үлгісі қалыптасады. Қиыншылық халық педагогикасы осы бүтіндік қағидасын, жан мен тәннің, физикалық пен психикалықтың бірлігін өзектілейді: тіршілік күйбеңінен бас тарту емес (көшпенді өзінің қоректенуін қамтамасыз ету үшін самарқау «медитация» жасай алмайды), жоғары, өмірде мәнді рухани-идемгершілікті бағдарлармен және бағыттардан тұратын белсенді шығармашылықтық іс-әрекетте болады. Сол себепті де халықтық педагогика, адамның тұтастай, денелік пен руханилықтың бірлігінде қиыншылықтар мәселесін қояды. Бұл түріктік онтология, антропология мен педагогиканың өзіндік құнды тәжірибесін еркін қазақстандық философия өмісін кіріктіреді, сондай-ақ адам тұлғасын түсірудің өзіндік қағидаларын анықтайды[98]. Демек, гуманистік парадигмаға сәйкес.

Әр адам тұлғаның бір бөлігі мүшесі. Сондықтан да нағыз ағарту мәселелерінің бірі, ұлттық өіндік сана сезімді бекітуден басталатын халықтық тәрбиелеу болып табылады. Бұл мәселе, әрбір адамның өз тұлғи мәдениеті мен ұлттық рухани құндылықтарының жүйесінде табиғи түрде дими алуымен байланысты, ал біртұтас көп ұлтты Қазақстанда осыларды біріктіретін бастау қазақ халқының рухани мәдениеті болып табылады.

Даньшпан Әбунасыр әл-Фарабидің пікірі бойынша, бір халық екінші халықтан табиғи үш қасиетімен ерекшеленеді: *болмысы, мінезі және тілі*. Тұлаға әр түрлі халықтың музыкасын, мәдениетін, тілін, әдетін, болмысын, мінезін зерттегенде этникалық, этикалық мәселелерге зор мән берген. Әл-Фараби адамдардың психикалық ерекшелігін қалыптастырудағы табиғи орта мен әлеуметтік ортаның ролі жөнінде арнайы пайымдаулар жасаған. Оның ілімі араб Шығысындағы, сондай-ақ

Орта Азия мен Қазақстандағы түркі тілдес халықтардың этнопсихологиялық ойларының негізіне айналды.

Әл-Фараби өзінің әлеуметтік, этикалық көзқарастарының кіндігіне адамды алады. Тек қана *өзіндік еркін әрекеттенен алатын белсенді пенде* қоғамдық пайдалы қызметімен жеке бақытын жасай алады. Музыканы, тіл білімін және логиканы педагогикалық ғылымға біріктіре отырып, осы арқылы әл-Фараби дара тұлғаның жан-жақты үйлесімді дамуындағы тәрбие мәселесіне айтарлықтай мән берген[49].

Кешенді білім беру, сенімді тәрбиелеу, машықтануға дағдыландыру және мүмкіндікті дамытудың тарихы әрде жатыр. Бұл тарих бойында – антикалық дәуірдегі жауынгер адам өсіріп, дара-көсем дайындау идеясынан бастап, бүгінгі күнгі менеджер тұлғасының іскерлік мәдениетін қалыптастыруға дейінгі аралықта, әртүрлі тұжырымдамалық көзқарастар болмысы ауысты.

Нағыз гуманистік парадигмаға сәйкес, *рухани-адамгершілік тәрбие идеялары қазақтың алдыңғы қатарлы ойшылдары мен ағартушыларының еңбектерінде орын алған.*

Қорқыт бабаның ойлары өзінің «Қорқыт ата кітабында» қанатты сөздер, өсиеттер, аңыз-жырлар ретінде беріліп философиялық тұжырымдамасының негізін құрайды. Оның өсиеттерінің басты тақырыбы – ата-ананың құрметіне сай бала тәрбиесі.

Қорқыт жырлары өз арын жоғары бағалауға, соғыс өнерін танып-білуге, өз Отанын жаудан қорғауға және Отан үшін жан қиюға шақырады.

Ж.Баласағұн өзінің атақты «Құтты білігінде» (Құт әкелетін білім) философиялық ойлары мен дүниетанымдық идеалдарын жеткізеді. Оның түсінігінде мейірімділік пен бақыт мәселелері адамның өмір салтына қатысты. Адам өлгенмен, оның ісі мәңгілік. «Кісі мәңгі болмас, ары – мәңгі калар шапағаты».

Баласағұн адам ғұмырының ұзақтығы ұзақ өмір сүруінің емес, ізгі істерімен өлшенеді дейді. «Егер адам артына өз ұрпағына пайда келтірердей іс қалдырса, оның жаны өлмейді». Ж.Баласағұн бала тәрбиесінде ата-аналарға насихат боларлық өте құнды педагогикалық мұра қалдырды. «Өзіңнен ұл-қыз туса, асыл бекзат, қолда өсір, ұстай көрме алыста жат».

*«Мейірімді, таза болса тәрбиесі,  
Баланың еркін өсер ақыл-есі,  
Ұл-қызға әдеп үйрет, білім-өнер,  
Көп көріп, сонан пайда кемелденер».*

Егер бала жаман мінезді болса, онда жақсы адамдарға қауіп төнгені. Адам өмірде өз ойындағы мақсаттарға жеткісі келсе, ол дұрыс тәрбие алуы керек.

Ғарыш пен адам әлемінің тұтастығы, макрокосмос пен микрокосмос Қожа Ахмет Иассауи философиясының басты тақырыбының бірі болып табылады.

«Диуани хикмет» және «Рисала» атты еңбектерінде Иассауи өз



ілімдерінің негізгі әдіснамалық ұстанымдарын анықтайды. Негізгі ұстанымға Хақты, Руханилықты, Тазалықты тануға апаратын ізденіс жолын жатқызады.

Иссауи іліміне сәйкес, хақ шындықты тануға талпынған адам, ядиды қойған мақсаты жоқ құдайдың құлы емес, керісінше өмірді сүйетін, Үдемпаз, үнемі өзін жетілдіруге мақсат қойған адам. Адамды Ғарышпен және Әлеммен салыстыру, мұның өзара байланысын орнату – ежелгі философиялық дәстүр екені бәрімізге белгілі. Ал, «кемел адам» - бұл микрокосм және макрокосм. Микрокосм – бұл дамыған адамның сыртқы түрі, ал макрокосм – оның ішкі мазмұны. Адам – бұл тұтас әлем, үлкен әлемнің кішкентай бейнесі. Міне, дәл осы – ізгілік ілімі). Осы мағынада Иссауи идеясы – адамның ақыл-ойы мен санасының тазаруы.

Егер Абай философиясын этнопедагогикалық дүниетанымдағы ролі тұрғысынан қарар болсақ, онда осы тұрғыдан ол зор мүмкіндіктерге ие. Абай философиясы терең ұлттық бағдарлы сипатта екенін және қазақ философиясының бағдарлары ол үшін негізі болатынын ескерте отырып, ғылым-философтар Абайдың басты философиялық идеяларының мәнін ашты. Абай философиясының өзегі – адам болып табылады. «Адам бол!» деген ұранды ойды жалау ете отырып, Абай нақ сол адамға мойын бұрады. Адамның еркіндігі мен құқығы оның лайықты өміт сүруі туралы күрескен Шығыстың ұлы ғұлама-ойшылдарымен үндестігі осы жерде байқалады.

*Абай адамды тұтас тұлға ретінде түсінеді.* Ақыл мен жанды «Менге» біріктіре отырып, «мен» о-бастан-ақ өлмейді, ақыл мен жан мәңгі, тек олардың өмір сүру формалары әртүрлі дейді. «Менге» ақыл мен жанды біріктіру жеткіліксіз, «менікі» қосылар болса, өзгешелік пен қарым-қатынас жүйесі толығыа түседі. «Ақыл мен ой – деген Мен, ал тән - Менікі» деп Абай анықтай айтады. Адам тірі тұрғанда тән мен жан бірге, адам тұмары біткенде ғана олар бір-бірінен ажырайды. Мен және менікі адамды бірнеше отырып босқарады. Олар бөлектенсе, өмір біткені. Абайдың айтуынша, адам өлмейді, өлетін табиғат немесе онда тұрған зат.

*Өсе өлер табиғат, адам өлмес,*

*Ой бұрақ қаштып кетіп, аштып күлмес.*

*«Мені» мен «менікіні» айрылғанын*

*«Өді!» деп ат қойғанын оңкей білмес.*

Адам дәстүрлі түрде болмыстың бір бөлігі деп түсініледі. Егер адам әлемнің орталығы болса, оның орталығы - өзінің өзіндік санасы. Абайдың «Адам бол!» деген негізгі идеясын аша отырып М.Орынбеков нағыз адам болу тек өзін тану арқылы жүзеге асатынын көрсетеді. Мына әлеммен бірлікте оңаша қала отырып, Абай «Адам бол!» идеясын адам санасында бекігін, рухы мен жігерін қайраттандырады.

Шәкәрім философиясының өзегі де – адам, оған ерекше қамқорлық пен көңіл бөлу оның пәні болып табылады. Ойшыл қазақтың ағартушылық дәстүріне сәйкес адамның мәні, оның табиғаты мен өмірдегі орны білімде, әсіресе шындықты білуде деп есептейді. Бірақ шындық адамның сезімдерінде берілмеген. Адам оны ақылының көзімен ғана көре алады,

өйткені басты шындық әлемнің пайда болу себептері туралы шындық болып есептеледі.

Шәкәрім өзінің «Мұсылмандық шарты» атты кітабында адамға адамгершілік тәрбиесін беру мақсатында дінді пайдалану қажеттігін айтады, көз жеткізер мысалдар келтіреді. Шәкәрім де Абай сияқты қоғамды адамгершілік тұрғысында тазартудың басқа құралын таппайды. Қазақ халқының ортасына Исламды тарату арқылы, қазақтың қоғамдық өміріне ыңғайланған Исламды жолға қою керектігін ұсынады. Ол адам жанын тән мен өлімге тәуелсіз мәңгі өмір сүретін субстанция деп қарап, жаратушының қалауымен дене сияқты пайда болатынын кез келген құрал арқылы дәлелдеуге тырысты. Өзінің «*Үш анық*» атты кітабында ол «жаратушыда ақыл-ой мен таным бар ма, өлгеннен соң жан жоғалып кете ме, бұл кітаптың негізгі мақсаты - осы» деп анық жазды.

Жанның өлімге берілмейтіндігін, Жаратушының барлығын мойындайтын сенімнің анықтығы – оның *бірінші анығы* екендігін болжамдауға болады. Қаншалықты осы сенім шындығын қанша тайталасып дәлелдеуге тырысқанымен, соншалықты ғылыми негіздеме алмағандықтан, халықтың дені дерлік бұл түсініктен мақұрым болды.

*Екінші анық* – рационалды ойлау мен сезіммен қабылдауға негізделген, ғылыми анығы. Бірақ ғылыми дәлелдер көп мәнді болды, ол кейінгі өмір мен білімнің дамуына байланысты дәлелсізденді. Сондықтан да олар адам жанының ізгілікпен қалыптасуына негіз бола алмады.

*Ақыры, үшінші анық* – субстанциялы негізі ұяттан тұратын жан анығы. Осы ұят қана жанның бастапқы талабы ретінде, ізгілікке, адамгершілік өмірге бастайтын, оны тазартатын да анық шындық. Сондықтан да адам жанының өлмейтіндігі және басқа тәнге енуі осы анықтың негізгі шарттары болып табылады деп Шәкәрім осыған барынша күш салады.

Қазақ ойшылдары (Абай, Шәкәрім, Уәлиханов, т.б.), кеңес ғалымдарының (Блонский, Крупская, Луначарский, Бердяев, т.б.) рухани-адамгершілік тәрбиесі туралы ой-толғамдарына сүйене отырып, М.Х.Балтабаев рухани-адамгершілік тәрбиесінің басты мақсаты ретінде мәдениет адамын қарастыру мүмкін деп есептейді. Бұл дегеніңіз, бүкіл өмірі бойында өз мүмкіндігін жүзеге асыруға және өз білімін көтеруге қабілеті бар, оның негізінде өзінің адамгершілік, рухани, өміршендігін анықтайтын жеке қасиеттері жатқан жан-жақты тұлғаның бейнесі болып шығады.

Мәдениет адамы – еркін әрі рухани тұлға. Мұндай тұлғаны тәрбиелеу дегеніміз, өзінің оқшау ішкі әлемін тану мен түсінуде өмірлік идеяларды іздестірумен, бақыт құндылықтарын таңдаумен және күнделікті өмірдегі мінез-құлық ұстанымдарын қолдаумен рухани талабы мен жан жарасымын дамыту деп шамалауға болады.

Көшпенді қазақтардың мәдениеті – бұл ең алдымен олардың көркем шығармада және Ұлы даланы мекендеушілердің этико-эстетикалық, философиялық көзқарастарының ерекше жүйесінде айрықша көрнекті

шылатын рухани дәстүрі. Өкінішке орай, «... он тоғызыншы ғасыр бізде тек қана отырықшы халықтар дамушы өркениетті жасай алады, ал Орталық Азияны тоқырау немесе зұлымдық пен жабайылық жайлады, деген тұжырымдаманы мұраға қалдырды» [63].

Қазақ халқының рухани дәстүріне оралу, көркем шығармада жан-жақты бейнеленген, ғылым мен өнерді үздіксіз білім беру жүйесінде оқытудың, тәрбиелеудің, үйретудің және дамытудың барлық көптеген қырларын игеру деген сөз.

Қазақтардың көркемдік санасының барлық көрінісі, оның ішінде музыка да, бүкіл ғарыштық әлемнің үлгісін жасауға және ондағы адамның орнын анықтауға саяды. Қазақтың ұлттық өнері шығармаларында көркем-эстетикалық, дәстүрлі-мерекелік және барлық мүмкін болған әлеуметтік қыметтер және ең бастысы, тәрбиелік әрекеттер көрініп тұрады.

Демек, «Өзін-өзі тану» жобасының психологиялық демеу, психологиялық көмек көрсету қызметінде айтарлықтай мүмкіндіктері бар екені көрініс береді, сондықтан да бұл мүмкіндіктерді пайдалану қажет деп ойланмағыз.

Сонымен біздің елімізде білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің пайда болуы, кеңестік кезеңнен басталады.

Осы жүйедегі психологиялық қызмет:

1. мектепке дейінгі мекемелерде;
2. мектептегі психологиялық қызмет, неғұрлым толығырақ және көбірек зерттелгені;
3. жоғары оқу орнындағы психологиялық қызмет деп қарастырылды.

Басқалық оқу орындарындағы, мәселен, интернат, интернат типтес, балалар үйі, т.б. мекемелердегі психологиялық қызметтің мәселелері оншалықты көп қарастырылмағанын көріңді.

Білім берудегі психологиялық қызмет – еліміздің психологиялық қызметінде *Француз тіл құрылым* ретінде көрінеді: жекеленген білім беру мекемелерінің психологиялық қызметі; білім берудің қалалық, облыстық психологиялық қызметінің орталықтары, білім берудің аймақтық психологиялық қызметінің орталықтары, білім және ғылым Министрлігінің бөлімі. Кез-келген мекеменің психологиялық қызметі: танымы, қолданбалы, практикалық, ұйымдастырушылық аспектілерінің бірілігінде қарастырылады.

Психологиялық қызметтің мақсаттары – білім беру мекемелерінің типіне байланысты анықталады.

Озіннің кәсібі іс-әрекетінде педагог-психолог жұмыстың төмендегідей негізгі түрлерін атқарады: психологиялық ағарту, психологиялық профилактика, психологиялық диагностика, психологиялық коррекция, психологиялық консультация (кеңес беру). Жұмыстың осы түрлерінің әрбіреуі, педагог-психологтың шешетін проблемасы, ол жұмыс істейтін мекеменің ерекшелігіне сәйкес, негізгі болуы мүмкін.

Практикалық психологтардың (білім беру мекемелерінде және

басқа мекемелерде қызмет істейтіндер де) еңбегінің өзіне тән ерекшеліктері бар. Интегралды сипаттамасы ретіндегі психологтың кәсіби білгірлігі сол ерекшеліктерге байланысты анықталады. Практикалық психолог акмеограммасында оның еңбегінің субъективті де, объективті де сипаттамалары көрсетіледі, оларға: кәсіби білім, іскерліктермен қатар арнаулы психологиялық ерекшеліктері, кәсіби ұстанымы жатады.

Психологиялық - әлеуметтік жұмыстардан әлеуметтік-психологиялық бағыттылықтың дамуы көрінеді, оның негізгі бағыттары белгілі психологиялық теорияларды пайдаланумен анықталады: З.Фрейдтің психоанализі, К.Юнгтің аналитикалық психологиясы, А.Адлердің жеке-даралық психологиясы, К.Хорнидің невротикалық тұлға құрылымы, Э.Фроммның экзистенциализмі, бихевиористік көзқарастар, (Б.Скиннер, А.Бандура, т.б.) және де гуманистік психология өкілдері-А.Маслоу, К.Роджерс пен тағы басқалардың тұлғаға бағдарланған терапия туралы көзқарастары.

Тұлға дамуына гуманистік (субъектілік) тұрғының маңызды шарты, тұлғаның әлем бейнесінің негізін құрайтын жеке – даралық (тек білімі ғана емес, эмпирикалық та) әлеуметтік – мәдени тәжірибесіне сүйену.

Ұзақ уақыт бойы кеңестік (қазіргі ТМД-лық та) психология, құрамдас бөлігі монизм, тұлға дамуына объектілі – іс-әрекеттік тұрғы болатын, диалектикалық материализм дәстүрінде дамып келді. Қоғамдағы түбегейлі өзгерістер объектілік парадигмадан тұлға дамуының субъектілік парадигмасына өтуге себеп болды. Осы жағдай тұлға дамуында жекеленген топ құндылықтарының алдына тұлғалық құндылықтарды шығарудан көріне бастады.

Демек, практикалық психология психика дамуының жалпы заңдылықтарын ғана емес, әрбір нақты жағдайда жеке-даралықпен жұмыс істеуге бағытталуы тиіс, осындай жағдайда ағртушылық және алдын-алу жұмыстарының негізінде субъектінің бүкіл өмір тіршілігінің аумағымен жұмыс жасау әдіснамалық тұрғыдан мақсаттылы және тиімді болады.

Қазіргі кезде психология, тұлға дамуының гуманистік (тұлғаға бағдарланған, субъектілі) парадигмасы қалыптасқан ғылым болғандықтан, практикалық психолог еңбегінің мазмұны, түрлері, қолданылатын әдістері соған сәйкес анықталуы керек. Аталмыш парадигма аясындағы негізгі міндет- психологиялық ағартушылық пен психологиялық профилактикаға жүктеледі.

Сонымен қатар, қазақ ойшылдарының гуманистік ой-пікірлерінің негізінде құрастырылып жасалынған еліміздегі «Өзін-өзі тану» жобасының өскелең ұрпаққа адамгершіліктік-рухани тәрбие беру мүмкіндіктерін психологиялық демеу, қолдау, сүйемелдеу, жалпы психологиялық көмек көрсету қызметінде пайдалануға болады деп тұжырымдауға негіз бар.

## **1. Білім беру жүйесіндегі әлеуметтік – психологиялық қызмет**

### **2.1. Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің ерекшеліктері**

Білім беру саласындағы әлеуметтік-психологиялық қызметті практика жүзінде ұйымдастырудың ғылыми негізделуі мен тәсілдерін қарастыру, бұл мәселенің әр елде өзінше шешілетінін көрсетті. Бұл кейде/соқ смес. Психологиялық қызметтің дамуы, бір жағынан сол қоғамда қалыптасқан ғылыми психологиялық тұжырымдамалармен анықталса, екіншіден – әр елдің саяси, экономикалық және басқа ерекшеліктеріне тәуелді болатын халыққа білім берудің қажеттіліктері мен міндеттері, тұлғаны тәрбиелеу мен қалыптастырумен анықталады.

Сондықтан практикалық психология саласында басқа елдерде жасалып жатқан және іске асырылғандардың құнды және пайдалысын есептей отырып, білім берудегі психологиялық қызметтің өзіндік ғылыми және ұйымдастырушылық принциптерін жасап және еліміздегі психологиялық теория мен мәдени дәстүрлерге сүйене отырып көзқарастарды негіздеу керек.

Ең алдымен білім берудегі психологиялық қызмет ұғымын анықтау қажет. Оған көптеген түрлі анықтамалар бар, бірақ ортақ, бәрі қабылдйтындайы әлі де жасалынбаған. Бұл білім берудегі психологиялық қызмет құбылысының өте күрделілігін көрсетеді. Өзіндік тарихы болғанына қарамастан, бұл қызмет жас және кейінгі кезде қарқынды дамып отырған психологиялық ғылымның практикалық саласы болып табылады.

Білім берудегі психологиялық қызмет – елдің біртұтас білім беру жүйесінің аса маңызды компоненттерінің біреуі.

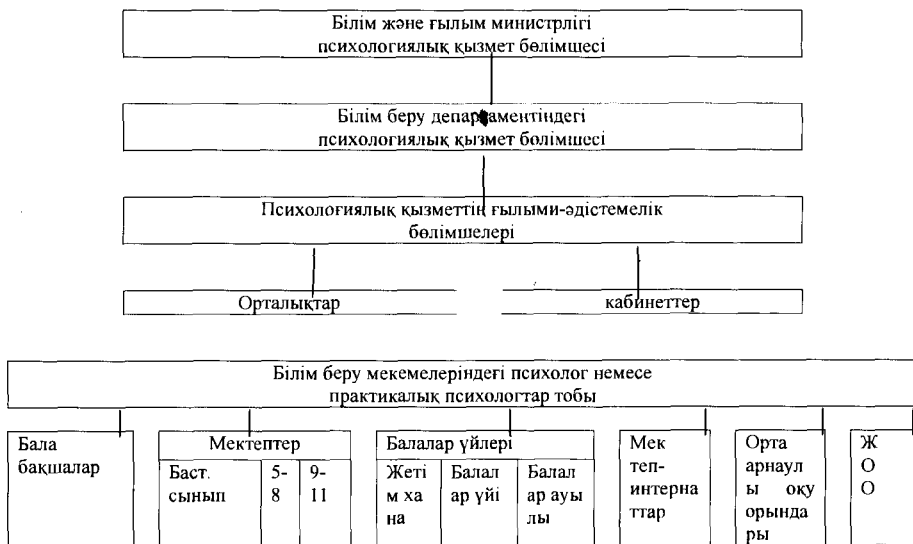
Психологиялық қызметтің қазіргі кезде қарқынды дамуына көптеген объективті де, субъективті себептер бар екені белгілі. Сонымен қатар дәл осы психологиялық қызметте психологиялық құбылыстар мен педагогикалық шарттардың бір-бірімен араласып, бір-біріне тәуелділігі айқын көрінеді, сондықтан да ол күрделі де, әртекті де.

Дегенмен де оған міндетті және мүмкіндігінше нақты анықтаманы И.В. Дубровини былайша береді:

*Білім берудегі психологиялық қызмет*, бұл - өзінің төрт құраушысы немесе аспектісінің -- ғылыми, қолданбалы, практикалық және ұйымдастырушылық бірлігін көрсететін интегралды құбылыс, әрбір аспектінің өз міндеттері бар, оны шешу үшін маманның арнайы кәсіби дайындығы болуы керек.

Білім беру саласындағы психологиялық қызметтің құрылымын иерархиялы түрде былайша көрсетуге болады (1. сызба).

## Білім беру саласындағы әлеуметтік-психологиялық қызметтің құрылымы



Білім беру жүйесіндегі психологтың кәсіби іс-әрекетінің ерекшеліктеріне белгілі ресейлік психологтар ұсынған бірнеше бағыттар бар.

Көп жылдар бойы осы мәселемен теориялық та, тәжірибелік те тұрғыдан айналысқан психолог-ғалымдардың негізгі көзқарастарына тоқталып өтейік.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің ерекшеліктерін қарастырып, талдай отырып, М.В.Дубровина өз тұжырымдамасын ұсынды [5]. Бұл тұжырымдаманың ғылыми негізінде бұрынғы кеңестік, қазіргі ресейлік психологиядағы іргелі теориялық жағдайлар жатыр. Бұл көзқарас адам психикасының дамуы мен оның әлеуметтік табиғаты, яғни адам психикасы (филогенездік те, онтогенездік те қатынаста) дамудың өнімі; психикалық даму, адамзаттың даму барысында жинақталған әлеуметтік тәжірибені игеру процесінде іске асырылады (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В. Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, ДБ.Эльконин, т.б.). Осы теориялық тұжырымдарға сәйкес, тұлға-адамның даму процесінде, оның сана мен мінез-құлықтың қоғамдық формаларын игеруінің арқасында қалыптасатын, біртұтас психологиялық құрылым.

Оте анық, материалистік диалектикаға сай келетін көзқарас. Бұл жерде ешбір мифтерге, ешқандай бейсаналыққа жол берілмейтіні және де адам тұлғасындағы эмоциялық – сезімдік компоненттің есепке алынбайтыны өте айқын көрінеді.

Демек, тұлғаның дамуы адам өмірінің бірінші минутынан басталады да, баланың психикалық дамуымен қатар жүріп отырады. С.Л.Рубинштейннің айтуынша, психиканың дамуын тек өсу емес, өзгеру процесі ретінде қарастыру керек, бұл жерде сандық өзгерістер сапалық, түбегейлік, маңыздыға айналып, секірмелі түрде пайда болатын психологиялық жаңа құрылымдарға әкеледі.

Баланың психикалық дамуының негізгі шарты, оның өз іс-әрекеті. А.Н.Леонтьев: «баланың психикалық дамуын сипаттайтын негізгі процесс, оның бұрынғы адамдар ұрпақтарының жетістіктерін игеруі мен немденуіндегі ерекше процесі болып табылады. Бұл процесс баланың іс-әрекетінде, адамзаттың осы жетістіктері шоғырланған, қоршаған әлемдегі заттар мен құбылыстарға қатынасында іске асырылады». Дәл осы баланың белсенді мотивтелінген іс-әрекетінде тұлғасының қалыптасуы жүреді. Сонымен бірге қалыптасу, ең алдымен, онтогенездің нақты кезеңдеріндегі іс-әрекеттің қай түрі жетекші болуына байланысты болады. Бала тұлғасындағы психологиялық ерекшеліктер мен психикалық процестеріндегі негізгі өзгерістер, осы жетекші іс-әрекеттің (қарым-қатынас, ойын, оқу, еңбек) ықпалымен өтеді.

Жетекші іс-әрекетті боліп қарастырудың негізгі мағынасы, оның өсіп келе жатқан адамның психикалық дамуына ықпалының мәнін түсінуде жатыр. Осы орайда балаларға білім беру мекемелерінде сөз жүзінде тәрбиелеу мен оқыту әдістеріне әлі де болса көп мән берілетінін атап өтейік. Өрнек, сөз арқылы тәрбиелеу, қажетті, бірақ ол бір ғана әдіс емес көп. Сөз жүзінде тәрбиелеуге басымдылық беру, адамгершіліктік формализмге, ал оқытуда білімнің формалды игерілуіне әкеледі. С.Л.Рубинштейн, ересектердің баланың өзіндік іс-әрекетінсіз оған адамгершіліктік нормалар мен танымды «игертуге» тырысуы, баланың дені сну ықпалының дамуының, оның тұлғалық қасиеттері мен сипаттарының негіздерін қырып кетуі, деп көрсеткен.

Баланың кез келген іс-әрекетті игеруі тек ересектермен қарым-қатынасында, онымен өзара әрекетте және әрдайым оның жетекшілігімен іске асырылады. Сондықтан да, баланың психикалық және тұлғалық дамуының қажетті шарты – ересектермен қарым-қатынасы.

Ересектермен қарым-қатынасы тұлға қалыптасуының әрбір кезеңінде өзіндік ерекше функцияны атқарады. Жас дамуының алғашқы кезеңдерінде ересектермен қарым-қатынастың функциялары, формасы мен мазмұны баланың заттық әлемді тікелей игеруімен байланысты. Ересектермен қарым-қатынасында басқалармен қарым-қатынасқа түсу қажеттілігі, олармен эмоциялық қатынас, психикалық процестерінің дамуы, заттық- манипулятивті іс-әрекеті қалыптасады, ал 6-7 жаста балада «өзіндік коммуникативті іс-әрекет» бөлініп шығады.

Мектепке дейінгілердің қарым-қатынасының ерекшеліктерін қазақстандық психологтар да жан-жақты зерттеуде. Осы бағытты зерттеуші – ғалым Х.Т.Шерьяданова [64], мен оның ізбасарлары (У.И.Ауталипова, Г.М.Қасымова, А.И.Шужебаева, А.Капенова, т.б.) зерттеулерінде мектепке дейінгілердің қарым-қатынасын жетілдіруде, олардың психикалық дамуының дұрыс қалыптасуына көмек берудің жолдары қарастырылған.

Кіші мектеп жасында ересектермен қарым-қатынас, бала тұлғасының дамуында жетекші фактор болып қала бергенімен, осы кезеңнің аяғына таман құрдастарымен қарым-қатынас маңызды рөл атқара бастайды (Божович Л.Н., Давыдов В.В., Дубровина И.В., Эльконин Д.Б., және т.б.). Дәл осы мектепке дейінгі және мектептегі балалық шақта қарым-қатынас пен баланың өзіндік санасының өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі реттестіруінің өзара қатынастары айқын көрінеді (М.Н.Махаманова, М.П.Мырзатаева, т.б.).

Жас өспірімдік кезеңде алғы шепке құрдастарымен қарым-қатынасы шығады, оның функциясы адамдардың бағдарлану, ұжымдағы нормаларды саналы түрде қабылдау, не қабылдамау сияқты қабілеттерінің қалыптаса бастауына байланысты (Драгунова Т.В., Захарова А.Б., және т.б.).

Жоғары сыныптың оқушылық кезеңінде ересектермен қарым-қатынасы, ерте жастық шақтағы өмірлік өзіндік айқындалу мәселелерімен қатысты неғұрлым маңызды бола түседі (Божович Л.И., Кон И.С., Мудрик А.В., және т.б. Қазақстандағы психологиялық – педагогикалық ғылымда осы мәселелерді қарастырғандар: И.А.Абеуова, Ж.Ж.Бейсенова, т.б.

Жоғары оқу орындарындағы студенттердің өзара қарым-қатынасы, оқытушылармен бірлескен таным процестеріндегі қарым-қатынас ерекшеліктерін белгілі ғалым – психолог С.М.Жақыпов пен оның ізбасарлары қарастырып, зерттеп жүр. Олардың ішінде біршама зерттеулерде этникалық құраушыға баса назар аударылып жүргенін атап кетуге болады (Б.Ә.Әмірова, С.Қ.Бердібаева, Н.Токсанбаева, т.б.).

Сонымен қатар, адам психикасының дамуы мен қалыптасуына этникалық құраушының өзіндік ықпалын көптеген психолог, педагог ғалымдар зерттеуде (Қ.Б.Жарықбаев [65], С.К.Қалиев [65], С.А.Ұзақбаева [66], К.Ж.Қожахметова, [67] т.б.).

Сонымен, қарым-қатынасқа қажеттілік, дамудың ерте кезеңінен басталып, бірте-бірте дамиды баланың негізгі әлеуметтік қажеттілігі болып табылады. Дегенмен, тәрбие практикасы көрсеткендей, баланың осы қажеттілігі әрдайым толықтай қанағаттандырыла бермейді, нақты білім беру процесінде қажетті жағдайлардың болмауынан ары қарай дамытылмай да қалуы мүмкін. Көптеген мектепке дейінгілер мен оқушыларда ересектермен формалды емес тұлғалық қарым-қатынасқа терең қанағаттанбаушылық болады, ол жоғары деңгейдегі мазасыздық, өзіне сенбеушілік, өзін-өзі дұрыс бағалай алмаушылық, тұлғасының дамуындағы күрделі мәселелер, әлеуметтік – психологиялық



бейімделмеушіліктердің дамуына әкеліп соғады (У.И.Ауталипова, А.И.Шужебаева, Ж.Х.Яворская, т.б.).

Дубровинаның пайымдауынша, практикалық психолог үшін ең маңыздысы, барлық жас дамуы кезеңдерінде баланың психикалық дамуында жетекші рөл оқытуға тән деген қағиданы дұрыс түсіну және кәсіби сауаттылықпен қолдана білу (Блонский П.П., 1935; Выготский Л.С., 1986; Давыдов В.В., 1977; Занков Л.В., 1949; Смирнов А.А., 1966; Рубинштейн Л.С., 1946; Эльконин Д.Б. 1947 және т.б.). «Даму процесі оқыту процесімен сәйкес келе бермейді, - деп жазды Л.С.Выготский, - даму процесі, дамудың жақындағы аймағын құрайтын оқыту процесінің соңынан жүреді».

Басқаша айтқанда оқыту «өзекті даму аймағына» емес, яғни Л.С.Выготскийдің айтуынша қалыптасып үлгерген «кешегі күнге» емес, «дамудың жақындағы аймағына», демек «ертеңгі күнге» бағдарлануы қажет.

«Дамудың жақындағы аймағы», баланың әлі де болса өз бетінше жасай алмайтын, бірақ ересектер көмегімен қол жеткізілетін міндеттерінің міндетімен анықталынады. Бұл баланың келесі қадамды жасауына дайын екендігінің белгісі, соны жасау үшін оған тек аз ғана көмек керек. Баланы жиі нәрсеге үйрету арқылы ересек, өзі оны түсіну мен игеруге дайын, бірақ әлі де болса өзі шеше алмайтын міндетті іске асыруына көмектеседі. Л.С.Выготский, егер де бала ересектің көмегімен міндетті шеше алмаса, ол былайша «дамудың жақындағы аймағында» емес, сондықтан да ешбір дамытушы эффект болмайды – деп көрсеткен. «Дамудың жақындағы аймағы» сыртқы көзден таса психикалық процестердің жетілгендігін көрсете отырып, оқытудың алға басуында баланың тек не істей алатынының тиіс көрсететін «дамудың өзекті аймағынан» анағұрлым үлкен мәнге ие.

Оқыту мен даму процестерінің өзара әрекеттестігі оқытудың жетекшілік ролі жағдайында, осы кезге дейін балалар психологиясында үстемдік алып келген, Мен дамуы, ол тек жетілу, ал оқыту сол жетілу үстемдігі орын алуы керек (Ж.Пиаже, К.Бюлер, Э.Торндайк) деген ұстанымға қарсы қарсы қойылды. Бірақ мұндай оқыту қалыптастырушы емес, жағдайлаушы процесс қана болуы мүмкін.

Оқыту мен дамудың арақатынасы психологиялық теория үшін ғана емес, педагогикалық практика үшін де өте маңызды. С.Л.Рубинштейн көрсеткендей, әрбір оқу тұжырымдамасы қандай да бір даму тұжырымдамасын қамтиды, сол сияқты кез келген психикалық даму тұжырымдамасында белгілі бір оқыту теориясы қамтылған.

Жеке-даралық даму процесі жоғары жүйесінің жетілуімен де, оқытумен де анықталатыны белгілі. Кеңестік-ресейлік психологияның көзқарасы тұрғысынан бір жас кезеңіндегі балаларға қажет білімдердің қоғам үшін маңызды мазмұны, әрбір баланың игеретін өзіндік қорын көрсететін субъективті іс-әрекеті болып табылады. Оқу осындай іс-әрекет болу керектігін айтқан дұрысырақ болар. Оқу процесінде әрбір балада «сыртқы жағдайларда ішкілер арқылы» шағылыстар (С.Л.Рубинштейн),

«білім, іскерліктерді» тұлғалық иелену (АН.Леонтьев) іске асырылады. Осындай жағдайда типтік бағдарламалар ұсынатын мазмұн, баланың жеке-даралық ерекшеліктері мен тәжірибесі, оның білімге және жалпы оқуға деген қатынасы, оны игерудегі іскерліктер, т.б. өзгертіледі.

С.Л.Рубинштейн: ...психикалық функциялар іске асырылу процесінде қалыптасады және де өздері соның негізінде қалыптасатын объективті мазмұнға аса тәуелді болады. Балада бұл іске асырылу адами мәдениеттің мазмұнын және нақты қоғамда қалыптасқан адамаралық қатынастарды игерумен тікелей байланысты болады. Мәдениет мазмұнын игеру оқыту процесінде іске асырылады, адамаралық қатынастарды игеру...оқытумен айырылмастай байланыстағы тәрбиелеу процесінде», - деп жазған[69].

Даму мен оқыту, даму мен тәрбие процестерінің бірлігі өзара байланысты және бір-біріне енуін білдіреді. Даму оқыту мен тәрбиелеудің шарттары болып қоймайды, ары қарай жетілу мен өзгерудің де шарты болады. Сонымен, баланың психикалық қасиеттерін тек дамудың алғы шарты ғана емес, оқыту мен тәрбиелеу процесіндегі оның дамуының нәтижесі деп те қарастыру қажет.

Балалар үшін ересек ұйымдастырған білім беру ортасы, бір жағынан, бала игеруі тиіс білім, іскерлік, қағидалар, іс-әрекеттер, т.с.с.; екінші жағынан, осы білім, іскерліктер қағида, іс-әрекеттер, т.с.с. қатынасынан; үшіншіден, баланың өзіне деген, қоршаған құрдастары мен ересектерге қатынасынан, осы ортадағы өз орнын, өзін эмоциялық жағынан сол ортада қалай сезінуінен тұрады.

Білім берудің, демек, психикалық дамудың да тиімділігі қаншалықты оқыту мен тәрбиелеу құралдары, мазмұны, әдістері, жас ерекшеліктері мен жеке-даралық дамудың психологиялық заңдылықтарына сәйкесті жасалуына тәуелді. Олар баланың бойында бар мүмкіндіктері, қабілеттері, іскерліктеріне ғана негізделмейді, сонымен бірге олардың ары қарай дамуының перспективасын да береді. Соңғысы ересектер тарапынан, баланың өз бетінше білімді игере білуін, іс-әрекетке деген белсенділігін қалыптастырумен байланысты.

Бала өз дамуының әрбір жас кезеңінде өзіне деген ерекше қатынасты талап етеді. Білім беру мекемелері, демек білім берудегі практикалық психология да – мектепке дейінгі кезең (3-6ж.) бастауыш сынып кезеңі (6-9ж.), жас өспірімдік шак (10-14ж.), жоғары сынып кезеңі немесе бастапқы жастық шақты (15-17ж.) қамтиды. Сонымен қатар арнаулы орта білім беру мекемелері және ЖОО-дағы психологиялық қызметтің мәселелері де қамтылуы тиіс деп ойлаймыз.

Л.С.Выготский әрбір жас кезеңін дамудың салыстырмалы түрдегі жабық кезеңі, оның мәні дамудың жалпы цикліндегі орнымен анықталады, оның ішінде дамудың жалпы заңдары әрқашан сапасы жағынан ерекше түрде көрінеді, деп қарастырған. Жас ерекшеліктері неғұрлым типтік, жас кезеңіне неғұрлым тән жалпы ерекшеліктері түрінде болады. Қандай да бір жас ерекшелік кезеңі нақты психикалық процестер мен қасиеттерді,

тұлғаның психологиялық сапаларын дамытуға, демек белгілі ықпалдардың тиініне де сензитивті болып келеді.

Әрбір жас кезеңінің басында өзіндік ерекшелігі бар, бала мен ортаның арасында жалғыз және қайталанбас қатынас орнайды, оны Л.С.Выготский осы жас кезеңіндегі *дамудың элеуметтік жағдайы* – деп атады. Дамудың элеуметтік жағдайы сәйкесті жас кезеңіндегі психикалық дамудың динамикасында, және де кезеңнің аяғына таман пайда болатын, жаңа, сапасы жағынан өзіндік ерекшелікті психологиялық жаңа құрылымдарды тудырады. Осындай жағдайда әрбір жас кезеңінде жеке ерекшеліктердің жиынтығы, жаңа құрылымдары ғана емес, біртұтас тұлға құрылымының өзіндік ерекшелігі және осы кезеңге тән дамудың өзіндік тенденциясы сай болады. Басқаша айтқанда баланың жас ерекшеліктік психологиялық сипаттамасы оның өзіне ғана тән өзгешеліктерімен ғана емес, оның тұлғасының әрбір жас кезеңіне сай өзіндік құрылымымен де анықталады.

Л.С.Выготскийдің тұлға дамуының *сензитивті кезеңдері* туралы идеясына сүйене отырып, көптеген психологтар әрбір жас кезеңінің психикалық сипаттамаларын толығымен анықтау және дамыту қажеттігін меңзейді. Мәселен, Н.С.Лейтестің пікірінше, балалық шақта пайда болатын түрлі бағыттағы дамудың жоғары мүмкіндіктері уақытша, өтпелі (жас ерекшеліктік алғы шарттар бір-бірін ығыстыруы, әлсіретуі, тіпті жоғалуы да мүмкін). Сондықтан жедел қарқында дамуда, әрбір балалық кезеңнің жас ерекшеліктік жетістіктері жеткілікті түрде айқындалуы, сонымен тұлға қалыптасуына үлесін қосып үлгеруі өте маңызды. Дәл осы баланың әрбір жас кезеңін толығымен өтуі, оны жас кезеңінің келесі сатысына өтуге дайындайды, сол үшін қажетті психологиялық құрылымдардың қалыптасуына мүмкіндік туғызады.

Кішігірті білім беру мекемелерінде әлі де болса балалардың жас ерекшеліктік мүдделері мен өзгешеліктері тиісті дәрежеде есептеле бермейді. Ойын, оқу іс-әрекеттерінің мазмұны мен формасында да, тәрбиелік іс шараларды ұйымдастыруда да, ал негізгісі балалармен қарым-қатынаста, әсіресе, өтпелі кезеңдерде тым көп проблемалар туындайды.

Білім дамуының дағдарыстық кезеңдері (Л.С.Выготский) теориясына сәйкес, әрбір өтпелі немесе дағдарыстық кезең – дамудың элеуметтік жағдайының қайта құрылуының нәтижесі, оның негізінде, бір жағынан, игере алатын қоғамдық қатынастар жүйесіндегі баланың объективті жағдайының өзгеруі, екіншіден – оның ішкі ұстанымының өзгеруі. Барлық өтпелі кезеңдердің симптоматикасы мен мазмұны ұқсас болып, жалпы заңдылықтарға сәйкес жүреді. Бір кезеңнен екіншісіне өткенде, дамудың өзіндік «дағдарыстары» айқын көрінеді, олардың мазмұны тұрақты даму кезеңдеріндегіден мүлдем ерекше болады.

Өтпелі кезеңдер – жас ерекшеліктік дамудың өте жауапкершілікті кезеңі. Осы кезде оның жоғарырық жас кезеңіне өтуін дайындайтын, алдыңғы кезеңнің барлық негізгі психологиялық жаңа құрылымдары қалыптасқан болуы керек.

Осындай кезеңдердің өзіндік ерекшеліктерін неғұрлым анық та мазмұнды түрде, П.П.Блонский және Л.С.Выготский сипаттаған. Және де П.П.Блонский өтілетін өзгерістердің секірмелігіне баса назар аударған [70]. Л.С.Выготский өтпелі кезең – бала бұрын игерілгеннің көбісін жоғалтатын, ескінің ғайып болуымен сипатталатын кезең, деп айрықша көрсетеді. Дамуды туындататын өтпелі кезеңдегі шығармашылық бастау, қаншалықты жаңа қасиеттер мен тұлғалық бітістердің даму қажеттілігіне сәйкес ескінің жойылуынан көрінеді. Қарастырылатын кезеңдегі дамудың негативті мазмұны – кез келген өтпелі жас кезеңінің негізгі және маңызды мағынасын құрайтын, тұлғаның позитивті өзгерістерінің екінші жағы.

Өтпелі кезеңдерді қарастырудың практикалық маңызы педагогикалық практикада кеңінен белгілі осы кезеңдерде балалармен жұмыс істеудің аса қиындығы фактісімен анықталынады. «Дамудың өтпелі кезеңдерінде баланың салыстырмалы түрде тәрбиеге көнуі қиын болуы балаға қолданылатын педагогикалық жүйенің, бұл кездерде оның тұлғасының жедел өзгерістеріне ілесе алмауынан болады» [78]. Өтпелі кезеңдердің мазмұндық сипаттамаларының мәнін түсіну мен білу, оның түрлі кезеңдерінде оқу – тәрбие процесін ұйымдастыруда балалардың жас ерекшеліктік психологиялық өзгешеліктерін дұрыс есептеуге қажетті алғы шарттарды жасауға мүмкіндік береді.

Жас ерекшеліктік дамудың тағы да бір маңызды мезетіне назар аударайық. Жас өспірімдік және ерте жастық шақ кезеңіндегі психикалық және тұлғалық дамудың ерекшеліктері мен қиындықтары көбінесе жыныстық жетілумен байланысты. Қыздар мен ұлдарда бұл кезеңде тек ересектік емес, нақты жынысқа тән ересектік қалыптасады – «ер кісінің ішкі ұстанымы» немесе «әйел затының ішкі ұстанымы».

Денесінің жылдам өсуі мен жыныстық жетілу жас өспірімнің сыртқы және ішкі әлемінде анық байқалатын өзгерістерді тудырады, өзіне және басқа жыныстағыларға деген үлкен қызығушылықты туындатады, оларда жаңа түйсінулер, сезімдер, күйзелістер, өзін осы тұрғыдан түсіну қажеттігі пайда болады. «Ересек еркек», «ересек әйел» идеялары пайда болады, көбінесе ересектер – ата-ана, мұғалімдер, тәрбиешілер оны білмейді де, бақыламайды да, себебі жас өспірімнің өзіндік санасының осы жағына жеткілікті көңіл бөліне қоймайды.

Мектептегі оқу-тәрбие жұмысының бағдарламалары мен әдістері, жас өспірімнің нақты жынысқа жататын адам екенін түсінуіне қажетті ойларының ерекше жүйесін жасауды қарастырмайды. Оларда ұлдар мен қыздар үшін өзіндік ерекшеліктерін – қажеттіліктерін, мотивтері, құндылық бағдарлары, басқа жыныстағыларға қатынасы және осы құрылымдарға сәйкес мінез-құлық формалары есептелінбейді. Бала тұлғасының дамуын оның жынысына сәйкес қалыптастыру, бір жағынан, психикалық жынысты, екіншіден – басқа жыныс өкілдерімен қатынастар жүйесін қамтиды.

Дегенмен өз бетінше жас ерекшелігі тұлғаның психикалық дамуының қандай-да бір стандартын көрсетпейді, өйткені жас ерекшеліктері тек жеке-даралық өзгешеліктермен бірлікте ғана көрінеді.

Психологияда *жеке-даралық ерекшеліктер* ретінде, нақты тұлғаны басқалардан ерекшелеп тұратын, психикасының өзіндік қайталанбас өзгешелігін түсінеді. Оның қалыптасуына М.В.Дубровинаның пікірінше, адамның табиғи қасиеттері, әлеуметтік орта, дамуының жалпы деңгейі, тұлғаның бағыттылығы, түрлі қасиеттері мен сапаларының өзара қатынастарының сипаттамаларының ықпалы өте маңызды болады. Жеке-даралық ерекшеліктер, бұл – осы адамға ғана тән, оның психикасы мен тұлғасының өзіндік сипаты, соның нәтижесінде, ол қайталанбас, бірегей адам болады.

Психологтар (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, Н.С.Лейтес, Д.Б.Эльконин және т.б.) мектепке дейінгі және мектептік балалық шақта, олар «жас кезеңдері сатысымен» жоғарыға өрлейтін кезде, жеке-даралық және жас ерекшеліктерінің өзара байланысы мәні жағынан бірінші орында болады, яғни тұлғаның жас ерекшеліктік өзгешеліктері міндетті түрде дамудың жеке-даралық нұсқалары түрінде болады деп көрсеткен.

Л.С.Рубинштейн ғалымдардың назарын мына мәселеге ерекше аударған. Жеке-даралық өзгешеліктерін жас ерекшеліктерінен бөліп қарастыруға болмайды, өйткені оларды ажыратқан жағдайда, жекеленген адамдардың ерекшеліктері, қабілеттері құпиялана түсіп, оларды зерттеу мен танудың жолы жабылады. «Жас кезеңі өз бетімен психикалық дамудың қандай-да бір стандартын анықтамайды... Жас кезеңінің өзгешеліктері тек жеке-даралықтың ішінде және онымен бірлікте ғана болады», - деп жазған (1959), [69, 167 б.].

Осы жоғарыдағы аталған тұжырымдамаларға сәйкес, білім берудегі практикалық психология - белгілі жағдайларда барлық дені сау баланың дамуға қабілеттілігі болады дегенге сүйенуі қажет. Тәрбиеші де, мүлкім де ол тәрбиеленушілері мен оқушыларының сәтсіздіктерін олардың ішкі ойының дұрыс дамымауымен түсіндіруге хақы жоқ, өйткені оның өзі негізінен оқудың мазмұны мен ұйымдастырылуына тәуелді болды. Білім берудің мәні тек, білім мен іс-әрекеттің түрлі салаларында әрбір баланың қабілеттерін дамытқан жағдайда ғана мағыналы болады.

Аталған тұжырымдамада оқыту терминінің өзі қаншалықты тар мағынада қолданылатыны көрінеді, бұл жерде баланың маңызды сферасының бірі – сезімдік-эмоциялық аумағы мүлдем түсіп қалғаны көрініп тұр, демек біз ұстанып отырған субъектілі парадигмаға сәйкес, осы тұжырымдаманың бір жақтылы екені анық болып тұр.

Ары қарай И.В.Дубровинаның пікірінше, тұлғалық және кәсіби кәметтіліктің жоғарғы деңгейлеріне әрбір психикалық тұрғыдан дені сау адамдар жете алуы мүмкін. Дегенмен бұл олай бола бермейді. Неліктен? – деген сұрақ қойылады. Оның себептері көп болуы мүмкін, ал негізгісі-адам өзінің балалық және жастық шағын психикалық даму тұрғысынан толыққанды өтуі керек, - дейді автор. Оның жолы, адам өмірге келген

күннен бастап, баланың әрбір жас кезеңінде өз дамуының мүмкіндіктерін толығымен іске асыра алуына қажетті жағдайларды жасау керек. Бұл баланың қоршаған әлемді тануға деген қызығушылығын ояту, оның өзіндік белсенділігін тудыру, оны өз жас деңгейіне сәй ересектермен бірлескен іс-әрекеттің жетекші түріне ендіру, осы жас кезеңі сензитивті болатын және де ары қарайғы жеке-даралық позитивті дамудың негізі болатын психологиялық жаңа құрылымдарды қалыптастыру арқылы іске асырылады.

Сонымен, Дубровина бойынша, білім беру жүйесіндегі қызметтің мақсаты мен міндеттерінің теориялық негіздері осындай.

Балалық шаққа арналған кеңестік –ресейлік және шет елдік әдебиеттерді зерттеу негізінде және де практикалық психологтардың алдынан туындайтын көптеген қиындықтар, сәтсіздіктерді талдай отырып, автор, психологиялық қызметтің мақсаты, демек практикалық психологтың да мақсаты – балалардың денінің саулығы деп тұжырымдайды.

Әрине, баланың денінің саулығы күрделі де, кешенді мәселе екені белгілі, психикалық денсаулық мәселесі біздің жетекшілігімізбен жүргізілген Қ.Н.Нығыметованың зерттеуінде қарастырылған [71]. Баланың психологиялық денінің саулығының мәселелері Унарбекованың еңбегінде де қарастырылған [72].

И.В.Дубровина бойынша, психологиялық қызметтің, демек практикалық психологтың да мақсаты – балалардың психикалық және психологиялық денсаулығы.

Осы жерден И.В.Дубровинаның көзқарасы да бір жағынан (психикалық, әсіресе психологиялық денсаулық мәселесі) гуманистік парадигмаға келіп тірелетінін байқаймыз.

В.А.Сухомлинский ХХғ. 70ж. бас кезінде педагогикалық жұртшылықты баланың үйлесімді дамуында бәрі де өзара байланысты екендігіне қызу нандырған болатын. Ол: “Денсаулық балаға қандай үй тапсырмасы берілетіндігінде де, оларды қашан орындайтындығына да тәуелді. Үйдегі өз бетінше саналы еңбек студің эмоциялық бояуы маңызды роль атқарады. Егер бала кітапты оқуға көңілсіз кірісетін болса, онда бұл оның тек рухани күшін тудырып қана қоймайды, сондай-ақ, ішкі ағзалардың өзара әрекетінің күрделі жүйесіне де жағымсыз әсер етеді. Мен баланың сабаққа деген жақтырмаушылық жағдайында ас қорытуы бұзылып, асқазан және ішек жолы аурулары туындаған бірнеше жағдайларды білемін” – деп жазды.

А.И.Захаров былай деп көрсетеді: «Бала неврозын оның ата-анасының жеке тұлғалық ерекшеліктерімен, дұрыс тәрбие бермеуімен және отбасындағы бұзылған қарым-қатынастарымен тығыз байланысты шығу көздерін түсінген соң ғана сәтті емдеуге болады [73,248б.].

Психикалық денсаулық мәселесін шешу тұрғысында, психиатрия классиктері, жеке алғанда, П.Б.Ганнушкин [248б.] ұсынған және көлемді түрде тараған (lokus resistitiv) (анағұрлым аз наразылық орындары)

тұжырымдамасы белгілі қызығушылықты тудырады (А.Е.Личко; 'Л.Г.Эдемиллер, В.В.Юстицкий [74,1926.]). Осы тұжырымдамаға сәйкес психопатияның декомпенсациясының, уақытша дезадаптациясының, мінез-құлқының акцентуациясының негізінде мінез-құлқында ақаулықтары бір адамдардың жағдайлардың белгілі бір түрлеріне бейімсіздігі жатыр.

Бұл жасөспірімнен өзінің жойқын күш-қуатын, (мінез-құлқының инерттілік ақаулығы) тежеуді талап ететін, маңызды адамдар тарапынан эмоциялы қолдамауы (мінез-құлқтың лабильді ақаулықтары), қарама-қайшы қарым-қатынастар жағдайы (эпилептоидты ақаулық барысында), жеке тұлғаға көңіл аударудың жетіспеушілігі (истероидты ақаулық барысында) жағдайлар. Тұрақсыз ақаулықтар барысында қиыншылықтар «сензитивті» - «емтихандар», әртүрлі сынақтар, психоастеникалық-шешім қабылдау және таңдау жасау қажеттілігінің барысында еріктік күш-жігерді көрсетуді талап ететін жағдайлардан туындайды. Э.Г.Эдемиллер мен В.В.Юстицкий бейімделмеушіліктің себебі – жасөспірімнің өзінің бір шешілуі қиын жағдаймен кездесуі, ал психологтың міндеті – жасөспірімге осы жағдайды шешу қабілетін өсіруге көмектесуі болып табылады – деп атап көрсетеді [74].

Патогенездегі басты рөлді, А.И.Захаров атап көрсеткендей жеке тұлғаның қарама-қайшы қатынастарының қақтығысуын, сәйкес келіспеушілігін білдіретін, психологиялық, яғни ішкі қарама-қайшылықтар атқарады. Қарама-қайшылыққа тән күйзелістер – жеке тұлғаның қарым-қатынас жүйесінде орталық орынды алған жағдайда және дау-дамай патогенді қысым жоқ болып, туындаған жағдайдан рационалды, тиімді шығу жолдары болмаған жағдайда ғана аурудың туындау көзі болады [73].

Чех психологтары И.Лангмейер, З.Матейчик [75] депривация тек бір ғана фактордың әсерінен туындауы мүмкін емес екендігін, әрбір депривациялық жағдайда әрбір балада, дамудың әрбір кезеңінде, әр түрлі өзара қатынастарда болатын баланың бірнеше маңызды қажеттіліктерінің қанағаттанбаушылығы тән екендігін атап көрсетеді. Сондықтан баланың белгілі бір даму кезеңінде қандай психикалық қажеттіліктер ерекше күшті болатынын және жеткілікті түрде қанағаттандырылмауын анықтау өте маңызды. Осының барысында сол бір депривациялық жағдайдың ықпалын сезінетін балалар өздерін түрліше ұстайтындықтарын есте сақтау керек. Алайда, әрбір бала өзінің қалыпты дамуы үшін ең алдымен жылылықты, сүйіспеншілікті қажет етеді, -деп есептейді авторлар. Егер ол қажетті деңгейде жағымды көңіл-күйіне бөленіп және эмоциялы сүйеністі сезінетін болатын болса, сонда ол басқадай жетіспейтін психикалық элементтердің орнын толтырады. Мінез-құлық пен дамудың кемшіліктері негізінен патогенді мағынаға ие аффективті қажеттіліктердің жеткілікті түрде қанағаттандырылмауынан туындайды, яғни эмоциялы, аффективті депривация болып табылады.

Жоғарыда аталған барлық еңбектерде «психикалық денсаулық» термині қолданылатындығына қарамастан ең алдымен сөз психикалық денсаулық бұзылыстары: денсаулықтың бұзылу себептері, психикалық

денсаулық үшін қолайсыз жағдайларда сырқаттану белгілерінің көрінуі, т.с.с. туралы болып табылады.

Мұны 1979 ж. Бүкіл дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (БДДҰ) мамандары атап көрсеткен. Олар өте маңызды ұсыныстар берді:

1. баланың психикалық бұзылысқа деген әлсіздігін көрсететін факторларды зерттеуден баланы стресс әсерінен қорғайтын факторларды зерттеуге көшу;
2. жағымсыз әсерлер мен әсерлердің сәтсіз шараларын зерттеуден психикалық бұзылыстарды алдын-ала ескеруге мүмкіндік беретін әсерлерді зерттеуге көшу.

Соңғы жылдардағы ғылыми мәліметтер мен білім беру мекемелеріндегі психологтардың тәжірибелік жұмыстарының талдауы бала дамуындағы әр түрлі психикалық бұзылыстардың алдын алатын негізгі фактор -онтогенездің әрбір кезеңіндегі баланың толыққанды психикалық дамуы болып табылатынын көрсетеді. Бала дамуының әлеуетті мүмкіндіктерін іске асыру, жас ерекшелік кезеңінің сензитивтілігіне сәйкес келетін жағдайлардың жасалуына тәуелді.

Әр түрлі мамандардың жоғарыда келтірілген көзқарастары мен ой-тұжырымдарының талдамасы біздің «психикалық денсаулық» ұғымына жалпы анықтаманы құруымызға мүмкіндік берді.

*«Психикалық денсаулық» – адамның іс-әрекет актілерінің ішкі жан дүниесінің, сана сезімінің, көңіл күйінің ерекшеліктерімен анықталатын психофизиологиялық денсаулық деңгейі [71].*

Баланың психикалық дамуы оның психикалық денсаулығы үшін неге осындай мәнге ие екендігі бала өмірінің әрбір жас ерекшелік кезеңінде іс-әрекетке, қарым-қатынасқа, танымға және т.б. деген белгілі бір қажеттіліктері туындап отыруымен байланысты. Оның психикалық қабілеттерінің дамуындағы бұзылулар, баланың қоршаған орта, адамдар, мәдениет, табиғат әлемімен өзара әрекеттестігін тежейді және осылайша депривациялық жағдайды тудыратын болғандықтан осы қажеттіліктердің қанағаттандырылуына кедергі жасайды.

Кей кездері біз тым асығамыз. Бізді ертеңгі күніміз мазалайды, біз еріксізден бала үшін бүгінгі күн мен оның өзін де құнсыздандыра отырып, баланы ертеңгі күнге дайындаймыз. Бірақ та ол бүгін өмір сүреді ғой: бүгін сезінеді, әрекет етеді, бір нәрсені қалайды... Я.Корчактың[76] осыған баса назар аударуы кездейсоқ емес. Ол осы қазіргі уақытты және бүгінгі күнді сыйлау (қадір тұту) керек екендігі туралы айта келіп: егер біз балаға бүгінгі күні саналы, жауапкершілікпен өмір сүруге мүмкіндік бермесек, онда ол ертең қалай өмір сүре алмақ? - деп толғанады. Ересектер балаларға әрбір атқан таңның қуанышына бөленуге және сенуге мүмкіндік беруі керек. Бала дәл осыны қалайды. Ол ертегіге, итпен сөйлесуге, доп ойнауға, суретті мұқият карауға, әріптерді қайталап салуға уақытын аямайды. Бұның бәрі оған ұнайды. Бұл әбден дұрыс.

Баланың дұрыс қалыпты дамуының жағдайлары, бұл – қазіргі заманның әлеуметтік және мәдени құрамына енгізілген біртұтас



медициналық-психологиялық-педагогикалық жүйе. Мұндай жүйенің негізгі сипаттамасы *дамудың әлеуметтік жағдайы* болып табылады (Л.С.Выготский). Оның негізін, баланың өмір сүретін ортасын сезінуі және осы ортадағы басынан кешіретін сезімдері құрайды. Егер осы күйзелістер жағымды болса, орта дамытушы эффектіге ие және онда баланың потенциалды психикалық денсаулығының жүзеге асырылуы мүмкін [68].

Сол бір орта, сол бір мектеп, сол бір мұғалімдер және т.с.с. мүлдем бірдей емес адамдарды қалыптастыратындығы түсініксіз болуы мүмкін. Алайда толығымен бірдей, ұқсас зат табиғатта жоқ, тіпті бір ағашта екі бірдей жапырақ болмайды, ал адам тәрізді күрделі жүйенің дамуы туралы сөз қылудың тіпті қисыны жоқ. Ол ешбір кезеңде сәйкес келмейтін және әрқашан сайын жаңа комбинация құрайтын әр түрлі әсерлердің қиылысы нысанасы болып табылады. Оқыған және меңгерілген кітаптардың бірегей жиынтығы, тыңдалған лекцияның құрамы, көрген спектакльдердің, әңгімелердің, кездесулердің құрамы, әр кез сайын жаңа әсерлердің, жаңа сезімдердің және ойлардың жаңа үйлесімі – осының бәрі әрқашан ғажайып (күтпеген) нәтиже береді.

Сондай-ақ, қабылдаушының өзі де әрбір әсерге әр түрлі жауап қайтарады: біреулеріне өшпес із қалдырса, біреулеріне еш тимей өтеді. Бір орта - әр түрлі нәтиже осыдан шығады.

Сонымен, *психикалық денсаулықтың негізін онтогенездің барлық кезеңдеріндегі баланың толыққанды психикалық дамуы құрайды*. Дәлірек айтқанда, жоғарғы психикалық қызметтердің дамуы ғана психикалық денсаулықты қамтамасыз етеді. Психикалық денсаулықтың бұзылуы, яғни түпетушілік жұмыстарға деген қажеттілік те жеке және жас ерекшелік мүмкіндіктері дер кезінде іске аспаған жағдайда, онтогенездің сол немесе басқа кезеңіндегі мектеп оқушылары мен басқа да балалардың жас кезеңдеріне сәйкес психологиялық жаңа құрылымдары мен нағыз даралық тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуына жағдай жасалынбаған уақытта туындайды.

Башының психикалық денсаулығы тұрақты талдауды қажет етеді және әрбір жас ерекшелік кезеңі үшін және осы кезеңге өткен әрбір нақты бала үшін айрықша ерекшеліктері бар қоршаған орта жағдайларын түзетіп отыруды талап етеді.

Тағы бір ұғымды «психологиялық денсаулықты» енгізудің қажеті не еді және ол психикалық денсаулықпен қандай байланыста болады, - деген сұрақ туындауы заңды.

Егер И.В.Дубровина және т.б. көзқарастары бойынша «психикалық денсаулық» термині ең алдымен жекелеген психикалық үрдістер мен механизмдерге қатысты болса, ал «психологиялық денсаулық» термині жалпы жеке тұлғаға қатысты, адамзат жан дүниесінің жоғарғы көріністерімен тығыз байланысты болады және медициналық, әлеуметтік, философиялық және т.б. аспектілерге қарағанда адам денсаулығы мәселесінің психологиялық аспектісін анықтауға мүмкіндік береді [5].

Баланың ақыл-ой, психикалық дамуымен айналыса отырып, оның денсаулығы мен тәннің тазалығы туралы мазасыздана отырып, біз оның рухани дамуы туралы ұмытып кетеміз. Ал, «адамның рухани жан дүниесі – бұл тек жай сипаттама ғана емес, оның айқындаушы ерекшелігі болып табылады; руханилық, жануарларға да тән психикалық және тәндікпен қатар адамға жәй ғана тән нәрсе емес. Руханилық, ол – адамды айрықша ететін және тек адамның бір өзіне ғана тән нәрсе» (Франкл В. [43]).

Руханилықты – жеке тұлғаның ерекше эмоциялы-рухани күйі ретінде, абсолютті құндылықтар – шындық, сұлулық, жақсылыққа бағдарланған және оларды заттық-мақсаттық іс-әрекет пен қарым-қатынаста жүзеге асыруға тырысатын адам саналылығы ретінде түсінуге болады. Тәжірибенің арқасында ақиқатқа жету үшін өзіндегі өзгерістерді жүзеге асыруын руханилық деп атайтын Мишель Фукоменбірге В.П.Зинченко мен Е.Б.Моргунов та, оны субъектінің сол ізденісі, сол практикалық әрекеті, сол тәжірибесі деп таниды.

Сондықтан да, психологиялық денсаулық мәселесіне, жеке тұлға дамуының байлығы, толықтылығы тұрғысынан қарау барынша перспективалы болып табылады. Генетикалық-психологиялық мониторинг және халықтың әр түрлі топтарын тексеруді жүргізу геномның қоршаған ортаның онтогендік факторының жиынтығының әрекетіне деген жеке сезімталдығын болжау үшін пайдаланылуы мүмкін. Ол алдын алу және орнын толтыру шараларын жүргізу бойынша кепілдемелерді жасау үшін де қолданылады.

Гуманистік тұрғының көрнекті өкілі А.Маслоу – денсаулықтың негізгі екі құраушысын атап көрсетеді. Бұл, алдымен, адамдардың «өздері қандай болуы керектігінің мүмкіндіктеріне ұмтылысы, өздерінің бүкіл әлеуетін өзін-өзі кемелдендіру арқылы дамытуы. Өзін-өзі кемелдендірудің қажетті шарты, оның пікірінше, адамның өзі туралы дұрыс түсінігін табуы. Бұл үшін «импульстің дауысына» көңіл аудару қажет, өйткені «біздер көбінесе өзімізге емес, әке, ана, мемлекеттік құрылым, жоғары тұрған адамдар, өкімет, салт-дәстүр және т.с.с. дауысына назар аударамыз» [77]. Дегенмен, өзі туралы дұрыс түсініктің бір өзі жеткіліксіз, адам өзінде бар табиғи қасиеттерді іске асыруы, ол *қоғамның қайта құрылуы*, адамдардың өзін-өзі кемелдендіруіне қажетті жағдайларды жасауы арқылы жүргізілуі тиіс. Психологиялық денсаулықтың екінші құраушысы – гуманистік құндылықтарға ұмтылу. А.Маслоудың ойынша, өзін-өзі кемелдендіретін адамда –басқаларды қабылдау, автономия, спонтандық, сұлулыққа сезімталдық, қалжыңды түсіне білу сезімі, альтруизм, адамзатты жақсарту тілегі, шығармашылыққа бейімділік болуы керек (1970).

Толысқан тұлға дамуының контекстінде, дегенмен психологиялық денсаулыққа біршама басқаша көзқарасты басқа да ірі ғалымдардан байқаймыз. Мәселен, Виктор Франкл: «Әрбір уақыттың өз невроздары бар... Қазіргі кезде, біз, Фрейд кезіндегідей жыныстық қажеттіліктер фрустрациясы емес, экзистенциалды қажеттіліктер фрустрациясын көреміз. Қазіргі пациент, А.Адлер кезіндегідей толымсыздық кешенімен

күйзелмейді, еш нәрсе жоқтығымен байланысатын, мағынаны жоғалтудың терең сезімінен күйзеледі...» [43]. Ол А.Эйнштейннің, кімде кім өз өмірінің мағынасы жоғалғанын сезсе, ол бақытсыз ғана емес, бәлкім өмір сүруге де қабілетсіз, - деген ойларын келтіреді.

И.Франкл мағынаға ұмтылу идеясын қарастыруында Шарлотта Бюлердің теориясымен келіседі. Оның теориясы бойынша, өзін-өзі толтырушылықтың толықтығы мен дәрежесі, индивидтің өз алдына өзінің ішкі мәніне негүрлым сәйкес келетін мақсаттарды қоя білушілік қабілетіне тәуелді. Мұндай қабілетті Бюлер өзіндік айқындалу, деп атайды. Адамға негүрлым өзінің неге қажет екендігі түсінікті болса, яғни өзіндік айқындалуы негүрлым анық көрінсе, оны өзіндік іске асыру солгүрлым мүмкін болады. Дәл осындай өмірлік мақсаттардың болуы – психикалық денсаулықты сақтаудың кепілі болады. Және де өзіндік іске асырылу дегенде, Ш.Бюлер, өзі іске асыру немесе өзіндік кемелдендірілу емес, мағынаны іске асыру туралы айтады. В.Франкл, өзін-өзі кемелдендіру – адамның ең негізгі мақсаты емес деп санайды. «Тек қана, адам сыртқы әлемнен тибатын мағынаны қандай деңгейде іске асырса, сол деңгейде ол өмір де іске асырады...» - деп жазады және ары қарай: «Бумерангтың егер тиісінші қадшмаса оны тастаған аңшыға қайтып келетіні сияқты, адам да егер өмір не істеу керектігін дәл таппаса, өзіне қайтып келеді де, өз ойларын өзінің кемелдендіруге бағыттайды...» - деп жалғастырады[43].

Мағына, ол әрқашанда нақты ситуацияның мағынасы, өмірде қандайда бір іс сол үшін сақталынбайтын адам болмайды – деп бекітеді. Осы істі, осы мағынаны табу керек, ал балада өмір мағынасын табуға деген дийындықты тәрбиелеу қажет. Мағынаны іске асыру әрқашанда бірегей және оны орындай алатын адам, әрдайым қайталанбас.

С.Л.Рубинштейннің, идеал, ол – адам үшін мазмұны мәнділі бір нәрсені көрсететін идея, және де идеалды (мүлтіксіз) адам – оны идеалға жақындатуға мүмкіндік беретінің барлығын іске асырған адам, деген пікірі де Франкл ойымен сәйкес келеді (1976, 363-365б.). «Психологиялық денсаулық» терминін енгізбесе де Я.Корчакты да осындай денсаулық туралы ойлар толандыраған. Ол: «Қазіргі тәрбие, баланың ынғайлы (біз үшін) болуына бағытталған, ол бірте-бірте, бір қадмнан екіншісіне қарай, бала еркі мен рухынан еркіндігі болатынды өзінің талаптары мен ниеттері арқылы басын, жанын, жоюға ұмтылады. Сыпайы, тіл алғыш, жақсы, ынғайлы, ол іштегі еріксіз және өмірлік тұрғыдан әлсіз болады, деген ой да жоқ» - деп жазды [69].

Бүгінгі бөбек, бала, жасөспірім, бозбала болашақта қандай құндылықтар үшін өмір сүретіні, өз өмір тіршілігінің мағынасын неден табады, әлі де тапты ма ол туралы ересектер көбінесе ойлана бермейді. Н.А.Бердяевтің «өмірдегі жоғарғы мүдделер экономикалық та, әлеуметтік те емес, ол халықтың Ұлылығының рухы, оның адамзат тарихына қосқан үлесі, мемлекеттің күштілігі, немесе дамуымен емес, рухани мәдениетімен анықталады» деген тұжырымына көңіл аударған дұрыс [78].

Психологияны ғылыми тұрғыдан талдамаса да өзінің құнды ой-пікірлерін ұрпағына мирас етіп қалдырған ұлы Абайдың: «... сен де бір кірпіш дүниеге, кетігін тап та бар қалан» деген ой тұжырымы да осыны меңзейді [79].

Сондықтан да білім берудегі психологиялық қызмет оның психологиялық денсаулығының негізінде әрбір баланың рухани дамуын, жан-дүниесінің тыныштығын қамтамасыз ететін психологиялық – педагогикалық жағдайларды жасауға бағытталған.

Адамның өз көзқарасы тұрғысынан, өзі танитын, өмір сүретін әлемде сол әлеммен әрбір жас кезеңдеріндегі қатынасы үйлесімді болатын өзінің орнын табуы керек.

Сонымен, *бала денсаулығы* үшін мектепте оның танымдық қажеттіліктерінің ғана емес, қарым-қатынасқа деген әлеуметтік қажеттіліктері, өзінің адамшылық мәртебесіне, сезімдері мен күйзелістеріне, қызығушылықтары мен қабілеттерін сыйлауға деген психологиялық қажеттіліктерінің де қанағаттандырылуы маңызды.

## 2.2. Білім беру жүйесіндегі әлеуметтік-психологиялық қызметтегі сүйемелдеу және психологиялық қолдау проблемалары

Ұзақ жылдар бойы психологиялық қызмет мәселелерімен айналысқан М.Р.Битянованың пікірінше, психолог-практикке ерекше теория, әрекет жасауға басшылық ететін, өз әрекеттерінің мағынасын түсінуге мүмкіндік беретін теория қажет. Бұл жерде Л.С.Выготский психотехникалық теория деп анықтаған, практиканың теориясы туралы айтылып отыр.

Сонымен, бұл теорияның негізінде психотехникалық қағида жатыр. Мектеп психологының іс-әрекетінің мақсаты, міндеттері және мазмұнын, теориялық тұжырымдардың нақты жүйесін бейнелейтін модель ұсынылып, қарастырылады, осы жүйе - практикалық кәсіби іс-әрекеттің өнімі, оны жалпылау мен оның мағынасын түсіну болып табылады. Ол практиканы “көлеңкелемейді”, тәжірибенің өзін-өзі дамытушы жинақтаушы қоры болады. Бұл жүйе практикадан шыққан, практикаға бағдарланған (өзінің негізгі мақсаты да, өзіндік дамудың қайнар көзі ретінде де) [1].

М.Р.Битянованың тұрғысы “сүйемелдеу парадигмасы” деп аталынған, яғни ол объектіге емес, объектімен істейтін жұмысқа бағдарланған. Бұл жерде психологиялық іс-әрекет аясында балаға деген мүлдем басқа көзқарас қарастырылады. Шын мәнінде ол объект емес, субъект болып табылады. Баланың ішкі әлемінде ешнәрсе оның еркінсіз, оның қалауынсыз өзгертілмек емес. Психолог балаға өзінің ерекше әдіс-тәсілдерімен әсер етпейді, қандай да бір проблеманы шешудің түрлі жолдарын ұсына отырып, оның өзімен әрекеттеседі. Және де жұмыстың мақсаты – оның ішкі әлеміне үңілу өзі туралы, әлем және өзіне деген қатынасын білу емес, өзін-өзі тануға, ішкі әлемін және қатынастарының

жүйесін басқара білу жолдарын іздестіруге бағытталған баламен бірлескен әрекетті ұйымдастыру.

Демек, сүйемелдеу парадигмасы, нағыз тұлғаға-бағдарланған парадигманың өзі болып табылады.

Сүйемелдеу – мектеп психологы не үшін керек деген сұрақтың ең маңызды жауабы – деп санайды М.Р.Битянова.

Қазіргі кездегі мектептік психологиялық қызметтің түрлі модельдері үшін негізгі идеяны басшылыққа алып жасалынған.

Біріншісі бойынша, психологиялық қызметтің мәні – мектептегі оқу-тәрбие процесін ғылыми-әдістемелік басқару. Бұл, идея, әрине бұрыннан таным және педагогтар үшін өте тартымды. Идея педагогикалық ортада, мүғалімдер және педагогикалық әдістермен жұмыс істеуге бағдарланған авторлардың (14;20;29;42) тұжырымдамаларында кеңінен таралған. Бұл, автордың пікірінше, психолог үшін “бөтен” практика. Оның мақсаты – оқу тәрбие процесінің ғылыми психологиялық – педагогикалық қамтамасыз етілуі – деп аталуы мүмкін, дегенмен, қалай болса да ол “бөтен” практиканың мақсаты, көбінесе психологиялық әлем түсінігінен бөлек, әлемді қабылдаудың басқа кәсіби түрі, осындай идеяға құрылған модельдерде, психолог, бүкіл оқу – тәрбие жүйесінің идеологы, соның жүргізушісі, іске асырушысы, ал кейін бәріне “жауап берушісі” де болуы мүмкін.

Психолог, тәрбиелік бағдарламаларды жасап, іске асыруға қатыса алуы мүмкін. Л.М.Фридманның көзқарасына сәйкес, психолог мүғалімдердің психологиялық-педагогикалық мәдениетін жоғарылату, олардың кәсіби жетілуі, адамгершілік және кәсіби өзіндік санасын дамытуда өзіндік үлес те қосуы мүмкін. Дегенмен, мұның бәрі – психолог қызметінің негізгі мақсаты мен міндеттері, негізгі қызметтік жауапкершілігі болмайды. Психологты дербестігінен, кәсіби дайындық деңгейінен ығыстырғаннан кейін де, оқушыларды оқыту және тәрбиелеу процесіндегі әрекке дербес іс-әрекет формасы болып табылатын – мектептегі психологиялық қызметтің мәнін төмендетеді, ол педагогтар мен психологтардың арасында қатынастың қиындықтарын бұзады, біріншіден, педагогтардың кәсіби мүмкіндіктерін төмендетіп, оларды тәуелді жасаса, екіншіден, олардың өз әрекеттеріне деген жауапкершілігін де төмендетіп жібереді.

Екінші идея бойынша, мектеп психологы іс-әрекетінің мағынасы – түрлі психологиялық немесе әлеуметтік – психологиялық сипаттағы қиындықтары бар балаларға көмек көрсету, осындай қиындықтарды анықтау және олардың алдын алуда. Бұл әрине, әрбір кәсіби психологтың өз практикасы. Нақты кәсіби бағдарланған (“таза психологиялық”), адамдар үшін тартымды. Бұл модель бойынша педагог пен психологтың функциялары анық ажыратылады. Және де олар бір-бірінен тәуелсіз, педагог оқытады, ал психолог – балаларды бақылайды, небір нәрселерді анықтайды, ата-аналармен кездеседі. Педагогтарға педагогикалық кеңестерде кейбір мәліметтерді жеткізеді. Бұл жерде маңыздысы:

психологиялық тұрғыдан ыңғайлы “дұрыс” балалар, көмектесу моделінен тысқары қалады, психологтың назарына іліну үшін мінез-құлқы, оқуында, немесе өзін сезінуде қандай да бір ауытқу болуы қажет. Сонымен қатар, осындай модель аясында жұмыс істейтін психологтарда балаларға деген ерекше көзқарас қалыптасады олардың психологиялық әлемі маман үшін түзетуді қажет ететін қандай да бір бұзылулар (ақаулықтар) болғанда ғана қызықты. Олардың пікірінше, психологтың көмегі барлық балаларға қажет, “қалыпты деңгейлілер” қазір жоқ, осындай кәсіби бағдарлардың теріс нәтижелер беретіні анық.

Сонымен, үшінші идея: мектептік психологиялық іс- әрекеттің мағынасы – бүкіл мектептік кезең барысында баланы сүйемелдеу. Идеяның тартымдылығы түсінікті: ол – психологтың “өз” практикасы, оның ішкі мақсаттары мен құндылықтары бар, сонымен бірге, бұл практиканы оқу-тәрбие педагогикалық жүйесіне тікелей ендіруге болады. Ол жүйеге дербес, бірақ бөтен емес бөлік ретінде енеді. Психологиялық және педагогикалық практикалардың мақсаттарын біріктіріп, оларды - бала тұлғасына бағыттау мүмкіндігі туады. Дегенмен, психологиялық қызметке арналған белгілі еңбектерде бұл идея өзінің толық түрде орындалуын таппады. Осы психотехникалық (М.Р.Битянова) идеологияның тұжырымдамалық, мазмұндық және ұйымдастырушылық әлеуеті пайдаланыла қойған жоқ.

Осы мәселені М.Р.Битянова өздерінің моделінде іске асыруға тырысқан.

Баланы оның өмір жолында сүйемелдеу – онымен бірге жүру, қатар жүру, кейде, мүмкін жолдарды көрсету қажет болғанда, аздап алдында жүру. Ересек баланың барлық қажеттіліктері мен тілектеріне назар аудара отырып, жетістіктері мен кездесетін қиындықтарды анықтай отырып, өзін қалай ұстайтыны және кеңестерімен қоршаған әлемді және өзін түсініп, қабылдауына көмек береді. Бірақ бақылау, немесе өз жолы мен бағдарларын ұсынуға тырыспайды. Тек қана, егер бала адасып немесе көмек сұрағанда ғана оның өз жолына түсуіне көмектеседі. Баланың өзі де, ересек те, баланың өмір жолындағыларға үлкен ықпал ете алмайды. Ересек - балаға міндетті түрде жүретін жолды да көрсете алмайды. Өз жолын өзінің таңдауы- әрбір тұлғаның құқығы мен міндеті, дегенмен жол иірімдерінде қандай да бір адам, сол таңдауды жасауға көмектесе алса, ол - үлкен жетістік. Мектеп оқушысын бүкіл мектептегі оқу кезеңінің барысында сүйемелдеу, психологиялық практиканың негізгі мақсаты болып табылады.

Сүйемелдеу парадигмасына анықтама беруден бұрын – мектеп өмірі, мектеп әлемі, мектептегі орта туралы түсінік беріледі.

Мектеп өмірі – күрделі ұйымдастырылған, формасы мен бағыттылығы әртүрлі ортада өтеді. Бұл орта, әлеуметтік орта, өйткені бұл жерде – құрдастары, мұғалімдер, ата-ана, т.б. өзара қарым-қатынастардың күрделі жүйесі болады.

Мигіміңны бойыңша, ол интеллектуалды, эстетикалық, этикалық, тұрмыстық және т.б. болуы мүмкін. Мектеп әлеміне енген оқушының алдынан, сол әлемнің барлық жақтарын қамтитын, көптеген таңдаулар шығады: қандай оқу керек, мұғалімдермен және құрдастарымен қарым-қатынас қандай болуы керек, түрлі талаптар мен нормаларға қалай қарау керек, тигілі де басқалары. Мектеп ортасы оқушыға жүретін және дамитын көптеген жолдарды ұсынады, деуге болады. Көмекке, өздерінің әлеуметтік, кәсіби немесе тұлғалық ұстанымымен ересектер қандай да бір қолдау көрсетуі мүмкін. Ең алдымен – педагог, ата-ана және психолог. Педагогтың ролі – оқушыны белгілі даму жолына, яғни интеллект пен этикалық (әрбір адам мынаны білуі, “өзін осылай ұстай білуі” керек) даму жолына бірге-бірге айқын түрде бағдарлау болып табылады. Дәл осы педагог кіші, оқыту мен тәрбиелеу тұжырымдамасын (көбінесе санасыз түрде), мінез – құлық пен оқудың табыстылығының бағалау нормаларын, қарым қатынас стилі мен басқа да көптеген нәрселерді жасап, іске асыра отырып, мектептегі Ортаның көптеген параметрлері мен қасиеттерін ұсынады. Ата-ана, бұл жүйеде белгі микромәдени құндылықтардың – діни, этикалық және т.б. иегері және ұсынушысы рөлін орындайды және оның ықпалы негізінен қалыптастырушы емес, реттеушілік сипатында болады. Ата-ана, мектеп өміріндегі нақты мақсаттар мен міндеттерді таңдауға аз деңгейде қатысады, дегенмен физикалық та, құқықтық та тұрғыдан және де отбасы, мәдени, діни, ұлттық дәстүрлер тұрғысынан да бала үшін дұрыс емес деген даму жолына түсуден сақтауға тырысады.

Осы жүйеде, мектеп психологының ролі де айқын көрінеді. Оның міндеті – баланың Педагог және Отбасы талаптарына сәйкес (кейде қарама – қарсы да) өзі таңдаған жолымен табысты жүруіне қажетті жағдайларды жасау, осы күрделі әлемде саналы түрдегі тұлғалық таңдауларды жасауына, туындайтын дау-дамайларды орынды шешуіне, танымының, қарым-қатынастың, өзін және басқаларды түсінудің жеке-даралық неғұрлым мәнді және құнды әдістерін игеруіне көмектесу. Демек, психологтың іс-әрекеті көбінесе бала шынайы түрде өмір сүретін әлеуметтік және педагогикалық жүйемен шартталынады және де ол аса маңызды түрде мектептік ортаның аясымен шектелінеді. Дегенмен осы шектелінудің аясында психологтың өзіндік мақсаты мен міндеттері анықталынуы мүмкін. Біздің ойымызша, мектеп психологының кәсіби мүмкіндіктері, соған сәйкесті кәсіби міндеттерінің берілуі мен шектелінуі өте маңызды, ол психологтың өзінің мектептегі, әрбір баланың және оның отбасындағы өміріндегі орнын нақты түсініп айқындалуына, “барлығы болуға” тырыспай, шашыратпай (көбінесе мұндай жағдай оның кәсіби тұрғыда “ешкім” болмауына әкеледі) өз іс-әрекетінің жүйесін тұрғызуына мүмкіндік береді.

Сонымен, сүйемелдеу – мектептік өзара қарым-қатынас жағдайларында, баланың табысты оқуы мен психологиялық дамуына қажетті әлеуметтік-психологиялық жағдайларды құруға бағытталған психологтың кәсіби іс-әрекетінің жүйесі.

Сүйемелдеу дегеніміз, біріншіден, онтогенездің нақты жас және әлеуметтік-мәдени кезеңінде баланың табиғи дамуымен қатарласып ере жүру. Сүйемелдеу, балада нақты түрде бар тұлғалық жетістіктеріне сүйенеді. Балаға жасанды түрде мақсаты мен міндеттері сырттан берілмейді, олар оның дамуының логикасында болады. Бұл қағида мектеп психологы жұмысының мазмұнын айқындауда өте маңызды. Психолог, мұғалім немесе үлкен ғалым тұрғысынан маңызды саналатын мәселемен емес, нақты бала немесе топқа қажеттімен айналысады. Сонымен, ұсынылып отырған мектеп психологиялық практикасы моделінің маңызды аксиологиялық қағидасы - *әрбір оқушының ішкі әлемінің құндылығы, оның дамуының қажеттіліктері, мақсаты және құндылықтарының бірінші орында тұратындығы*. Екіншіден, балалардың әлем және өз-өзімен қатынастары жүйесін дербес шығармашылықпен игеруіне және де әрбір бала өзіне маңызды өмірлік таңдау істей білуіне қажетті жағдайларды жасау. Баланың ішкі әлемі автономды және тәуелсіз. Ересек осы бірегей әлемнің қалыптасуы мен дамуында маңызды рөл атқара алады.

Дегенмен, ересек (бұл нақты жағдайда – психолог) өз тәрбиеленушісі үшін, ол, әрбір таңдау жасау жағдайында соған сүйеніп және қабылданған шешімге деген жауапкершіліктен арылатын психологиялық “таянышка” айналмауы керек.

Сүйемелдеу процесінде, ересек, таңдау ситуацияларын (интеллектілі, этикалық, эстетикалық) ұсына отырып, баланы дербес шешімдер табуға, өз өмірі үшін жауапкершілікті болу шешімін қабылдауға көмектеседі. Үшіншіден, сүйемелдеу идеясында баланың тіршіліктік әлеуметтік және оқу – тәрбиелік ортасына қарағанда, оның формасы мен мазмұнының екінші орында екені туралы қағида бірте – бірте орындалады. Мектеп психологы жүргізетін психологиялық сүйемелдеу бала өмір сүретін әлеуметтік жағдайлар мен ол үшін ата – анасы таңдаған оқыту және тәрбиелеу жүйесіне бағытталған белсенді ықпал етуді мақсат санамайды. Сүйемелдеудің мақсаты әрі шынайылау да, әрі қарапайымдау – балаға объективті түрде берілген әлеуметтік – педагогикалық Орта аясында нақты тұлғалық даму мен оқыту ситуациясында оған аса қажетті жағдайларды жасау.

Ең соңында, төртіншіден, баланы мектепте психологиялық сүйемелдеу негізінен педагогикалық құралдар, педагогтар мен оқыту және тәрбиелеудің өзара әрекеттесуіндегі дәстүрлі мектептік формалары арқылы іске асырылады. Битянованың пікірінше, психологтың баланың өмірі мен оның мектептегі және отбасындағы қатынастарына тікелей арласудан гөрі, ықпал етудің осындай жасырын (бүркемеменген) формаларын қолданудың артықшылығы негізделінген.

Сонымен, *сүйемелдеу* - әрбір баланың нақты мектептік ортада жемісті оқытылуы мен дамуын қамтамасыз ететін, әлеуметтік – психологиялық жағдайлардың жүйесін құруға бағытталған іс - әрекет болып табылады.



Осыған байланысты сүйемелдеу аясындағы психологтың іс - әрекеті міндетті түрде педагогтармен бірлескен іс -әрекет болып табылады.

Осы модельге сәйкес мектеп психологы іс-әрекетінің мазмұны: оқушының психологиялық-педагогикалық мәртебесі және оның мектептегі оқудың әрбір кезеңіндегі мазмұны; мектеп психологының диагностикалық іс-әрекеті; психологиялық-педагогикалық консилиум; мектеп психологының кеңес берушілік, ағартушылық және әлеуметтік-диспетчерлік жұмысы қызметтерінен құралады.

Сүйемелдеу парадигмасы аясындағы кез-келген психодиагностикалық іс-әрекет, біртұтас процестің элементі болып табылады және басқа элементтермен, көбінесе түзетуші-дамытушы қызметпен байланысында ғана мәнді және құнды болады.

Қазақстандық зерттеуші Р.Т.Мендалиеваның еңбегінде – мектептегі психологиялық қызметтің іске асырылуының ғылыми – педагогикалық жинақтары қарастырылған. Психологиялық қызметтің құрылымдық моделінде: психологиялық – педагогикалық диагностика (диагностиканың екі деңгейі жалпы және арнаулы, М.Р.Битяновада бұл деңгейлер – диагностикалық минимум, оқушының ақыл-ойы дамуының нормасы мен психологиясын алғаш айқындау және тереңдетілген – деп аталады); түзетушілік және профилактикалық жұмыстар, оқушылар мен мүлкімдерді психологиялық ағарту, оқыту процесінің сапасын жағарылау, фисилитациялық жұмыстар бөлініп көрсетіледі [80].

Енді сүйемелдеу парадигмасына жақын, бірақ та өзіндік ерекшеліктері бар қолдау парадигмасын қарастырайық.

Психология ғылымында психологиялық қолдау феномені тек кейінгі кездерде ғана игеріле бастады (Асмолов А.Г., Газман О.С., Котова И.Б., Роджерс К., Шиянов Е.Н., т.б.). психологиялық және әлеуметтік мәдениеттерді тандаудың нәтижесінде қолдаудың бірнеше түрлерін бөліп қарастыруға болады: педагогикалық қолдау, әлеуметтік қолдау, отбасылық, ерлі-айманылық. Білім берудің гуманистік парадигмасына сәйкес, ресей зерттеушілерінде қолдау мәселесі педагогикалық қолдаудың теориясы мен практикасында қарастырылған (Абаева Е.В., Бедерханова И.И., Газман О.С., Фрумш И.Д., т.б.). Бұл жағдайда педагогикалық қолдау, презентивті және оперативті көмек көрсетуге бағытталған білім беру процесінің іс-әрекеті, деп түсініледі. Оның психологиялық аспектісі, өмірлік өзіндік айқындалуға қатыстырылу, дигдарыстық ситуацияларда таңдау жасауға дайындау, дамуға және өзін “ануға” кедергі жасайтын субъективті барьерлерді алып тастау, психологиялық денсаулықты нығайту, және де нақты психологиялық зақымдаушы ситуацияларда көмек көрсету (Газман О.С., Котова И.Б., Шиянов Е.Н.)

“Қолдау” түсінігі аса кең, жалпы ұғым болып табылады, ол – қолдауды қажет ететін адамдарға көмек көрсетіп, ол үшін бір жағдайларды шешіп немесе түзетуді көрсетеді. Семантикалық түсінікте “қолдау” клиенттің қалауынан туындайды. Оның керегінен шығады. Қандай да бір

басталып қойған жұмыс және өмірде бар зат қолдауға ие болады. Әдеби зерттеулер нәтижесінде қолдаудың келесі түрлері көрсетілген:

Қамқорлық түріндегі педагогикалық қолдау (педагогтардың оқушылардың тұлғалық және әлеуметтік дамуына әсері);

Әлеуметтік қолдау (көптеген туыс емес адамдардың қолдауы);

Отбасылық қолдау (отбасы мүшелерінен алынатын қолдау);

Көбінесе ғылыми зерттеулерде психологиялық қолдау әлеуметтік, отбасылық, жұбайлар арасындағы қолдау және педагогикалық қолдаудың қажетті құраушысы ретінде көрінеді. Сонымен психологиялық қолдауға деген қызығушылық арта түсуде. Көптеген дағдарыстар, соның ішінде материалдық және рухани дағдарыстармен қатар, адамның жеке басының дағдарысы да артып келеді. Адамның толыққанды өмірінің проблемасы ерекше орында тұрады. Осылардың бәрі біздің алдымызға тұлғаны психологиялық қолдаудың әдістерін зерттеу жайлы мәселені қояды. Бұл тұрғыдан алғанда психологиялық қолдау көрсетудің негізгі бағыттары төмендегідей болуы мүмкін:

*Психологиялық профилактика* – адамның жеке басының толыққанды психологиялық жетілуіне мүмкіндік туғызу, кіші топ және ұжымдардың, тұлғалық және тұлғааралық проблемалар және әлеуметтік-психологиялық қатығыстардың алдын-алу мен әлеуметтік-психологиялық жағдайларды жақсартуға арналған ұсыныстарды жасау;

*Психологиялық кеңес* - тұлғаның өзін-өзі тануына, адекватты бағалауына және нақты өмір жағдайына бейімделуіне, құндылықты мотивациялық сферасының қалыптасуына, дағдарыстық жағдайларды жену мен үздіксіз тұлғалық өсуге көмектесетін эмоциялық тұрақтылыққа жетуге, соның ішінде басшыларға отбасылық кеңес беру.

*Психологиялық коррекция* (түзету) тұлғамен тұлғааралық қатынастардың үйлесімділігі мен психикалық және жеке дамуындағы ауытқуларды жоюға бағытталған белсенді психологиялық-педагогикалық әсер.

*Психологиялық қолдау* – қазіргі қоғамда тұлғаның еркін және үйлесімді дамуы мен мүмкіндіктерін іске асыруды психологиялық қамтамасыз ету, адамдар психологиясындағы теріс (негативті) бетбұрыстар дамуының алдын алуға, тұлғалық дамудағы қиындықтарды жену, ауытқуы бар мінез-құлқы түзету, өзара қатынастардағы дау-дамайлық ситуацияларды дұрыс шешу мақсаттарында іске асырылады.

Сонымен, психологиялық қолдаудың негізгі әдістері:

1. психологиялық білім беру (ағарту);
2. психологиялық диагностика;
3. психологиялық тренинг;
4. психологиялық жұмыстың жеке және топтық әдістері.

Психологиялық қолдаудың үлгісін құрастыру Л.С.Выготскийдің, О.С.Газман, А.В.Петровский, В.А.Петровский, Рубинштейн еңбектеріне негізделеді.

Психологиялық қолдау тұжырымдамасын дамыту үшін тұлғаның субъектілігі идеясы аса маңызды. Оның туындауы Л.С.Выготскийдің адамды түсінудегі іс-әрекеттік тұрғысы мен Рубинштейннің сана мен іс-әрекеттің біртұтастығы және де тұлға, бұл – ең бастысы субъект, өз белсенділігін алып жүруші деген еңбектерімен байланысты.

С.Л. Рубинштейн сана мен іс-әрекет категорияларының ішкі байланысын бекіте отырып, олардың біртұтастығын субъект категориясы арқылы ашады [69]. Демек, іс-әрекет, оның пікірінше, субъективтіліктен көрінеді. Ол – субъект, бұл – тұлға, дей отырып, субъектінің философиялық ұғымының әдіснамалық жағынан нақтылануын іске асырды.

Психика мен сана өзара бөлек, өз бетімен өмір сүре алмайды, олар адамға, нақтырақ тұлғаға тән.

В.А.Петровский зерттеулерінде адамның субъектілігі, оның тұлға ретінде көрінуі деп қарастырылады [81].

А.Р.Ерментаева студенттерді субъект – бағдарлы дайындаудың мәселелерін қарастырған.

Соңғы жылдары психологиялық қолдауға арналған пәнаралық зерттеулер пайда болды: Е.В.Абаева, Н.П.Загрядская, И.Б.Котова, Б.Н.Шиянов, О.А.Кулягинова, И.Е.Лиликталь, А.А. Терсакова, Н.Г.Щербанева және Б.Н.Шиянов.

Е.В.Абаеваның зерттеулерінің пәні жоғарғы оқу орнының кеңістігіне ену кезеңіндегі тұлғаны психологиялық қолдау мәселесі болды [89]. Бұл еңбекте бірінші курс студенттерінің ЖОО-да мамандану кезіндегі басынан кешіретін проблемалары анықталынып және тұжырымдалынды. Психологиялық қолдау шараларының жүйесі құрастырылып және оның қисындылығы дәлелденілген. Зерттеуде жаңа ортада тұлғаның өзін өзектендіруі мен субъектілік ұстанымын бекіту және тұлғаланудың тиімділігінің бағытындағы жұмыстарда тұлғаға психологиялық қолдау көрсетудің тиімділігі дәлелденген және де психологиялық қолдаудың осы бағыттары тұлғалық сәйкестілігін дамуын қамтамасыз ететіндігі көрсетілген.

Зерттеуде психологиялық қолдау көрсету нәтижесінде тұлғаның мазасыздану деңгейі (67,0 %) төмендеп, ашықтықтың деңгейі (61,2 %) жоғарылап, эмоциялық байланыстар (80,0 %) қалыптасатыны көрсетілген.

Психологиялық қолдау жағдайындағы бірінші курс білімгерлерінің субъектілігі: өзіндік санасы, өзіндік қабылдауы, өзін-өзі жетілдірудің өсуіне байланысты жоғарылайды. Жаңа ортада өзін жетілдіру үрдісі топтық нормалардың құралуына өз “үлесін” қосу, жаңа әлеуметтік ортада өзара әрекеттесудің конструктивті тәсілдерін құрастыру сияқты субъектінің жағымды көріністері арқылы жүзеге асырылады.

Бірінші курс білімгерлерінің субъектілігінің дамуы (психологиялық қолдау жағдайында) эмоциялық қатынастарының жоғарылауына (80%) байланысты болады.

Н.Н.Загрядская зерттеуі жоғарғы сынып оқушыларын психологиялық қолдау проблемаларын шешуге арналған. Автордың айтуынша психологиялық қолдау мектеп психологы жұмысының маңызды бөлігі және ол топтық сипатта болуы мүмкін. П.Н.Загрядская, жоғарғы сынып оқушыларының өзін-өзі тануын және өзін-өзі түсінуін өмірге қажетті етіп қалыптастыруда психологиялық қолдау қажет – дейді. Автордың ойынша психологиялық қолдау жеке адамның дамуына бағытталуы қажет. Оның тұжырымдауынша, психологиялық қолдау экзистенциалды мәселелерді шешуге қажетті және ең бастысы жағымды өзіндік қатынасты, белсенділікті, жауаптылықты, дербестікті қалыптастыруға бағытталуы қажет деп көрсетеді[83].

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде бірнеше жылдан бері бірінші курс білімгерлерімен “Өзін-өзі тану” сабақтары өткізіліп отырғанын айта кетейік және де осы сабақтар, шын мәніндегі, психологиялық қолдау көрсету сабақтары да деген пікірдеміз. Бұл мәселеге кейінгі тарауда кеңірек тоқталамыз.

И.Е.Лилянтальдың зерттеуі [86] техникалық университеттер білімгерлерінің бейімделуіне психологиялық қолдау көрсетуге арналған.

И.Е.Лилянталь білімгерлерге психологиялық қолдау көрсетудің тиімділігі келесідей шарттарды орындауға байланысты болады деп көрсетеді: психологиялық қолдаудың жүйелілігі мен мақсаттылығы; полисубъектілік және психологиялық қолдаудың тұлғаға бағдарлылығы; бейімделу кезінде маңызды болып табылатын психологиялық қолдаудың тұлға дамуындағы жағдайларын қалыптастыруға және сол кезде маңызды болатын тұлға параметрлеріне бағыттылығы: интерналдық, жағымды өзіндік қатынас, рефлексия, дәмеленудің жоғары деңгейі, әлеуметтік-психологиялық құзіреттілік.

Психологиялық қолдаудың ең басты тиімді шарттары, деп, автор келесілерді санайды: психологиялық қолдаудың жүйелілігі мен бағыттылығы, полисубъектілік және тұлға дамуындағы жағдайлардың қалыптасуына тұлғалық бағдарлық, білімгерлер мен қолдау көрсететін адамдарға психологиялық қолдаудың бағыттылығы.

И.Е.Лилянталь психологиялық қолдау көрсетудің мақсаты, жеке өмірінде кездесетін қиындықтар мен мәселелерін өз бетінше шешуге қабілетті білімгер тұлғасын дамытатын жағдайларды қалыптастыру – деп санайды.

Білімгерлерге психологиялық қолдау көрсету, олардың интериндивидті, метандивидті деңгейлерде өздерін көрсетулеріне көмектесу; олардың тұлғалық және кәсіби өсуіне мүмкіндік туғызатын өзара әрекеттерді ұйымдастыру, технологиялық жоспарда, автордың пайымдауынша, тұлғаға психологиялық қолдау көрсету, көмек берудің түрлі формасын қамтитын жүйе түрінде көрінеді.

А.А.Терсакованың [87] алға қойған мәселесі педагогикалық жоғары оқу орындардағы білімгердің тұлғалық дамуын психологиялық қолдау. Автордың айтуынша, жеке бас дамуының мәселесі, тұлғалық өзіндік

айқындалу өзін-өзі бақылау, өзін-өзі реттестіру субъективтілігін ұғыну, өзін-өзі бағалауды қалыптастыру проблемалары тұлғалық дамудың құраушысы болып табылады, өз өмірінің маңыздылығын түсіну, білімгердің тұлғалық ұстанымын қалыптастыруға ықпал етеді.

Психологиялық қолдау білімгерлердің өздерінің қажетсінуімен байланысты. Психологиялық қолдау, негізінен оқытушы психолог және білімгерлердің өзара әрекеттесуінде іске асырылса, кейде жеке – көмек көрсетушілік сипатта болуы да мүмкін.

Педагогикалық жоғары оқу орындары білімгерлеріне психологиялық қолдау көрсетуде автор (өзінің тәжірибелік-экспериментті жұмысының негізінде) неғұрлым мақсаттылы және тиімді тәсілдерді ұсынады: психологиялық оқу пәндерінің циклына өзіндік рефлексия, өзін-өзі реттестіру, өзін-өзі құрметтеу, өзіндік айқындалу және т.с.с. бағытталған арнаулы тапсырмаларды ендіру және де тұлғалық дамыту тренингтері мен “Білімгердердің тұлғалық дамуын психологиялық қолдау” арнаулы курсың енгізу.

Ұсынылған бағдарламаны іске асыру білімгерлер тұлғасының мағыналық сферасының өзгергенін көрсетті. Психологиялық қолдаудың ерекшеліктері: оның құрамы, механизмдері мен факторлары; механизмдер қызметінің ерекшелігі туралы түсініктерінің дамуы. Мен – ұғымын өзіндік түсіну, өзін-өзі сыйлау, өзін-өзі бақылауы, тұлғалық өзара қатынасты және өз-өзін қолдауды іске асыру мүмкіндігін түсінуінде.

Н.Г.Щербанева [88] зерттеуінің пәні, педагогикалық жоғары оқу орны білімгерлерінің кәсіптік дамуын психологиялық қызмет құралдарымен психологиялық қолдау болып табылады.

Зерттеудің талдауы, студент жаңа жоғарғы оқу орнының білім беру үрдісіне енгенде психологиялық қолдауды қажет ететінін көрсетеді. Оқудың жиксы көрсеткіш қобінесе қоршаған ортаға бейімделуге байланысты екені белгілі. Бұл жағдай болашақ мамандарды дайындағанда көптеген әсерін тигізеді және білімгерлердің психологиялық және функциональк деңгейлерінің де үлкеп қолдау көрсетеді. Білімгерлердің дамуы мен олардың айналысатын тақырып мәселелер, оларға психологиялық қолдау көрсету қажеттілігін көрсетеді. Жоғарғы оқу орындарының практикалық психология қызметінің мамандарының іс жүзінде курстестерге көптеген қолдау көрсетуге, бейімделуін жеңілдетуге мүмкіндіктері бар. Олардың бағдарламаларында мынандай іс шараларды ұйымдастыруға болады:

-ЖОО-дағы негізгі оқу әдістеріне үйрету, конспектілеу, мәлімдемелер жасау, реферат жазулармен таныстыру, конференцияларға қатысу және тағы басқа);

-өз-өзін реттестіру әдістері, ауыртпалықпен күйзелістен арылу әдісімен, жұмыс істеу қабілетін орнына келтіру тәсілдеріне үйрету;

-жетістікке қол жеткізу мотивациясы тренингтері;

-коммуникативті құбылыстар тренингтері;

-шығармашылық ойлауды дамытуға арналған жаттығуларды қолдану практикумдары;

-білімгерлердің тұлғалық сферасында қорқыныш пен үрейді алып тастау тәсілдеріне үйрету.

Н.Г.Щербаневаның есептеуінше, жоғарғы оқу орындарында психологиялық қолдаудың негізгі міндеттері:

-білімгерлердің психикалық күйін түзету – кәсіптік дамудың тиімділігін қамтамасыз ету үшін эмоциялық күйзелістен арылту;

-білімгерлердің оқу-кәсіби іс-әрекетіне әлеуметтік-психологиялық бейімделуі және оларда оң өмірлік перспективаны қалыптастыру;

-түрлі тұрмыстық және кәсіби сипаттағы ситуацияларда тиімді мінез-құлық іскерліктері мен дағдыларына үйрету;

-білімгерлерде табысты кәсіби-педагогикалық қалыптасуына мүмкіндік туғызатын қасиеттерді дамыту және қалыптастыру: педагогикалық бағыттылық, педагогикалық білгірлік, эмоциялық және мінез-құлықтық икемділік.

Осы бағыттардың бәрінде психологиялық қолдау жүйесінің іске асырылуы мүмкін. Бұндай жүйе ретінде жоғары оқу орындарындағы практикалық психология қызметі болуы мүмкін.

И. Б.Котова, Е.Н. Шиянов және А.Г.Анохиналардың пікірінше, психологиялық қолдау – бағыттылығы мен іске асырылуының тәсілі – тұлғаның өзін-өзі дамытуы.

Л.А.Петровская психологиялық қолдауды былай деп есептейді:

1. бұл күрделі құрылым, адам оны субъективті қабылдайды [89].

Психологиялық қолдау П.Загрядская бойынша, тек қиын жағдайда ғана емес, сонымен қатар басқа да жауапкершілікті жағдайларда қажет болады.

А.Е.Айви және М.Б.Айви бойынша психологиялық көмек бұл адамға қолдау көрсету, көмек қолын созу [90]. М. Аргайл түсінігі бойынша жақсы психологиялық қолдау адамның түрлі жағдайлардағы шешімінің тиімділігін жоғарылатады [91].

Психологтар еңбегін теориялық талдау нәтижесінде тұлғаны психологиялық қолдаудың негізгі идеяларын бөліп көрсетейік.

-өзін-өзі нақты ойы, күйзелістері және ісі тұрғысынан ұғынуы мен қабылдауын қолдауы;

-тұлғалық мәндерін қоршаған орта жағдайларынан іздестіру;

-өзінің өмірі мен мінез-құлқына жауапкершілігін ұғынуға мүмкіндік туғызу;

-тұлғаны дербестендірудің жағдайларын тиімдендіру.

Сонымен, психологиялық қолдаудың бағыттылығы мен оны іске асыру тәсілдері, бұл – тұлғаның өзін-өзі дамытуы – деуге болады.

“Психологиялық қолдау” ұғымына байланысты түйінді мәселелердің жүргізілген талдауы, кеңес беру мен психотерапиядағы психологиялық қолдауды зерттеуге қызығушылықтың арта түскенін көрсетеді.

Психологиялық кеңес беру, бұл – жеке-даралықтар, бірегей тұлғалар арасындағы диалог. Диалог үшін әдеттегі қарым-қатынас тілі, әдеттегі сөздер жеткіліксіз. Әлемге деген түрлі көзқарастардың бірігуі, өзара түсіністік, ішкі әлемдерінің түйісуі қажет. Кеңес берушіні клиент піндейді, ал диалог іске асады ма, әлде іске аспайды ма, оған негізінен кеңес беруші жауапты. Осындай күрделі процесте психологиялық қолдау көмекке келеді.

Психологиялық қолдау көбінесе клиентке деген гуманистік тұрғыға жақынырақ болады, өйткені оның белсенділігі және әртүрлі оң өзгерістерге деген құлшынысына байланысты. Осы психологиялық бағыттағы кеңес беруші мен психотерапевтер дәл осы мағынада бірігеді – деуге болады.

Психологиялық әдебиетте кеңес беру мен психотерапияның аражігін ашық айқындау мүмкін емес.

Глэддингтің [92] көрсетуінше, теоретиктер де, практиктер де кеңес беруде, оның әртүрлі кезеңдерінде, міндетті түрдегі маңызды элементі ретінде психологиялық қолдауды пайдалануы қажет.

Психологиялық қолдаудың маңызды компоненттері Р.Кочюнас бойынша [93] мақұлдау және тыныштандыру болып табылады. Консультациялық байланысты құру мен күшейтуде осы техникалар өте маңызды. Клиент рухын келісім немесе түсінуді көрсететін қысқаша сөйлеммен, мәселен: “Жалғастырыңыз”, “Иә, түсінемін”, “Жарайды”, “Сонымен”, т.б. демең отыру қажет. Клиентті психологиялық қолдаудың тиімді бір маңызды компоненті клиентті тыныштандыру болып табылады. Бұл ди. консультанттың келісімін көрсететін қысқа сөйлемдері: “Өте жақсы”, “Дұрыс айттыңыз”, “Бұл жеңіл емес”, “Білемін, ауыр болатынын, дегенмен сіз осыны жасауыңыз керек” және т.б.

К.Роджерстің клиентке ортақталынған (бағдарланылған) тұрғысы кеңес берудің тиімділігі туралы ой-пікірлерге үлкен ықпал етті.

К.Роджерс терминиялық ахуалды орнатудың ең маңызды элементтерінің бірі шынайылық, ашылдык деп санайды. Шынайылыққа үйренуге болмайды, дегенмен кеңесшінің клиенттің ішкі әлеміне кірулерін қауіп қатер емес, қолдау деп қабылдауы керек.

К.Роджерс, сонымен қатар көмектік қатынастардың орнауы мен психологиялық қолдауға сенімнің мәніне де көңіл бөледі [40].

*Демек, кеңес беру мен психотерапияның бүкіл процестері психологиялық қолдау актілері болып табылады.*

*Психологиялық қолдаудың мақсаты* - өзін-өзі оқытуы мен өзін-өзі тәрбиелеуінің механизмдерін қалыптасыра отырып тұлғаның өзін-өзі нәтижелі дамытуына қажетті жағдайларды жасау. Осындай жағдайда әрбір адам өзіне -өзі психолог, өз тағдырының қожасы болады. Психологиялық қолдаудың маңызды құраушылары: мақұлдау және тыныштандыру, жылылық, қамқорлық, жоғары бағалау, қабылдау, сыйлау және түсіну, осылардың бәрі психотерапиялық ахуалды құрудың маңызды элементтері болып табылады.

Жүргізілген зерттеуіне негізделе отырып, Д.В.Осипов [94] психологиялық қолдаудың анықтамасын береді: *психологиялық қолдау*, ол – адамның өзіне және өз күшіне (мүмкіндіктеріне) сенуіне, қателіктер жасамауға көмектесетін, сәтсіздіктерде қолдайтын (индивидтің позитивті жақтары мен артықшылықтарына шоғырланған) *психологиялық процесс*.

Психологиялық кеңес беру тәжірибесінде психологиялық қолдау ретінде шығыстың көптеген аңыз-әңгімелері, метафоралары мен әзілдері нәтижелі түрде қолданылады.

Психотерапия ғылымға айналғанға дейін ежелгі кезден-ақ адамдардың жан жараларын емдеуде халықтық психотерапияның бірден-бір құралдары – оқиғалар, ертегілер, аңыздар болған. Осының өте айқын мысалы “Мың бір түн” оқиғалары болады. Осындай оқиғалардың арқасында адамдардың санасында адамгершіліктік құндылықтар, моральдік қағидалар, мінез ережелері бекітіліп отырған. Бұл оқиғалар қызықтылығымен тартымды болып, осы мақсатқа сай келіп отырған.

Блохер психологиялық қолдау төмендегі жағдайларға әсер етеді деп санайды:

-мінез-құлықты өзгертуді жеңілдетуге;

-клиенттің қарым-қатынасты орнатып және қолдап отыру қабілетін жетілдіруге;

-клиенттің өнімділігін және қиындықтарды жеңу қабілетін өсіруге;

-шешім қабылдау процесіне көмектесуге.

Р.Кочюнас – кеңес беруде проблема туындағанда немесе клиентті қолдау, көмектесу қажет болғанда сезімдерге көңіл аудару қажет деп ойлайды, олардың арасында қорқыныш, мазасыздану, ашу-ыза, өшпенділік ерекше көрінеді.

“Эмпатия” – бұл терең және құпиялы процесс, бұл жағдайда өзара түсіністік, әсер ету және адамдар арасында басқа да маңызды қатынастар пайда болады. Эмпатия сезімі адаммен сөйлескенде Г.С.Абрамованың [95] есептеуінше, интеллектілі донорлықпен қатар. Адамдар бір-біріне қолдау көрсетуде эмоциялық донорлық та бар. “Мүмкін біреулерге дана ойлар мен афоризмдерді пайдалану – кәсіби дәрменсіздік болып көрінер, дегенмен көптеген тұрмыстық проблемалармен бастары қатып жүрген замандастар, егер олар өз ситуациясына, өз өмірінің қисынымен сәйкестеніп жатса сезімдер мен ойлардың кіршіксіз бейнеленуіне аса сезімтал!”. Аргумент ретінде Г.С.Абрамова өзінің бұрынғы клиентін кеңес беруден бірнеше жылдан кейін көргендегі оқиғаны келтіреді. “Сіз кезінде маған Есениннің сөздерін келтіріп едіңіз, мен өзімде ұқсас нәрсені сезінгем, бірақ айта алмаған едім, кейін сол сөздерді көп қайталадым, солар маған өте көмектесті – қуанышқа, әрекетке итермеледі. Есіңізде ме?” Бір қарағанда қарапайым нәрсе сияқты дегенмен адам тірілді. Р.Хаскелл [96], метафораларды пайдалану клиент саналы түсіне бермейтін бағдарлары, сезімдері мен ойларын айқындауға көмектесетін - маңызды құрал – деп есептейді. Белгілі неміс психотерапевті Н.Пезешкиан [97] – позитивті психотерапия әдісінің негізін салушы. Ол өз жұмысында ертегілер мен



тәмсіл әдімелерді (притча) бір жағынан, терапевт пен клиенттің өзара түсіністігін жақсартуға көмектесетін құрал, екіншіден – психотерапия әдісі ретінде қолданады. Рационалистік, турашылдыққа қарама-қарсы, шығыстық оқиғалар ойға келмеген, таң қалдырарлық, дегенмен де нақты “психигиті” шешімдерді ұсынады. Олар логикаға қарсы келетіндей болғанымен, тығырықтан шығуға көмектеседі. Белонегова В.Н. [98] пікірменше психотерапевтік оқиғалардың мақсаты мораль айту емес, ұқсас оқиғаны және проблеманы шешудің мүмкін жолымен жанасу. Метафора, тәмсілдер, анекдот (ләтифа) және оқиғаларды пайдалану – терапия процесінің маңызды элементтері болып табылады.

Сонымен қатар көптеген психолог (С.Л.Рубинштейн), психотерапевтер В.В.Волков, Ю.А.Макаров [99] әзіл-оспақ, жымию адамның күйзелендік деңгейін төмендетеді – деп санайды. Т.Ахола мен Б.Фурманның пікірінше, [100], психотерапияда әзіл-оспақ – қорғаныстық құрылым ретінде болады.

Сонымен, кеңес беруде әзіл-оспақтық оқиғалар, тәмсілдер мен метафораларды пайдалану – психологиялық қолдау құралдары болып саналады. “Өзін - өзі тану” сабақтарында осы элементтер көптеп қолданылатынын айта кетейік.

### 2.3. Білім беру жүйесіндегі педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті

Білім беру мекемелеріндегі практикалық психолог немесе педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетін оның өзіндік ерекшеліктерін, соның ішінде осы ұғымның мәнін ашып, құрылымын бөліп, мазмұнын негіздемес бұрын, «әрекет» ұғымының мәніне тоқталайық.

Іс-әрекет түсінігі – психологияның іргелі ұғымдарының бірі, оның негізгі әдіснамалық тұрғыларын Ж.М. Абдильдин, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.М. Жакыпов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейннің және т.б. ғалымдардың еңбектерінен көре аламыз. А.М. Прихороваға редакциясымен жазылған үлкен энциклопедиялық сөздікте бұл ұғымға келесідей түсініктеме берілген: «Іс-әрекет – адамның қоршаған әлемге қатынасының өзіндік формасы, бұл дегеніміз адамдардың қызығушылықтарына байланысты мақсатты өзгертулері мен қайта жасаулары, яғни қоғамның өмір сүруіне жағдай жасау. Іс-әрекеттің өзінде мақсат, құрал, нәтиже және үрдіс болады» [104].

Іс-әрекеттік көзқарастың негізін салған С.Л. Рубинштейн болды, бұл көзқарас философияда, педагогика мен психологияда өз қолдауларын тапты. Оның көзқарасына сүйенетін болсақ, адам іс-әрекетінің өзіндік ерекшеліктері саналы және мақсатқа бағытталған болып келеді. «Іс-әрекетте және әрекет арқылы индивид өзін субъект ретінде, тұлға ретінде танытады: субъект ретінде - өзінің объектілерге, яғни пайда болған және нақтыланған материалдың және рухани мәдениеттің өнімдеріне қатынасы; тұлға ретінде - өз әрекеті әсер ете алатын және солар арқылы байланысқа түсе алатын басқа адамдарға деген өзінің қатынасы». Және де: «Іс-әрекет

дегеніміз, бұл - сыртқы бейне ғана емес, ол адамның өзінің өмір сүруі мен әрекетінен көрінетін және қалыптасатын адамдарға, қоғамға деген қатынас, ұстанымы деп нақтылайды [69, 436-437б.б.].

Іс-әрекетке талдау жасай отырып автор оның құрылымы мен мазмұнында келесілерді бөліп көрсетеді: қоршаған әлемде бар немесе мотивтердің қатысы арқылы жүзеге асыруға болатын зат ретіндегі (мақсат); түрткілер, - адамның өзіне қойған мақсаттарына қатысты көрінетін адамның күйзелістері, әсері, (бастапқы) және соңғы нүктесі, бұлар іс-әрекеттің «бірліктері» болып табылады, шарттары мақсатқа қатысты жасалынатын әрекет ретінде көрінеді; операциялары оның құрамындағы әрекеттердің орындалу тәсілдері; міндеттері белгілі бір жағдайда іс-әрекетті жүзеге асыру тәсілдерін табу; заттық нәтиже.

Іс-әрекет мәселесін жүйелілік тұрғысынан зерттеумен А.Н. Леонтьев айналысты. Оның айтуынша: «Іс-әрекет, бұл, реакция немесе реакциялардың жиынтығы емес, керісінше қоғамның әлеуметтік қатынастар жүйесіне енетін, өзіндік дамуы, өзіндік ішкі кезеңдері және өзгертулері бар, өзіндік құрылымы бар жүйе [102, 82б.]. «Адам іс-әрекетінің құрылымында келесідей сәйкестік қатынастар ерекше орынға ие болады: мотив ұғымы іс-әрекет ұғымымен сәйкестенеді, мақсат ұғымы әрекет ұғымымен, операция жағдайлар ұғымымен сәйкестенеді».

А.Н. Леонтьевтің шәкірті А.Г. Асмолов оның ойларын дамыта отырып, іс-әрекетті келесідей құрылымдық элементтері бөлініп көрсетілетін, деңгейлі иерархиялық құрылым ретінде қарастырады, олар: мотив, мақсат, іс-әрекетті іске асыру шарттары, әрекет. Іс-әрекеттің өзіндік қалыптасулары бар: мотивациялық әрекет (жалпы бағыттылық пен әрекет динамикасын тұтастай қамтамасыз ететін себептер) және оперативті – техникалық аспект (оны орындаудың нақты жолдары мен тәсілдері) [8, 58 б.].

В.Н. Дружининнің тұжырымдауынша іс-әрекет ішкі немесе сыртқы рационалды себептердің әсерінен туындайды («сол үшін» немесе «өйткені») [103, 154 б.].

К.А. Абульханова-Славская іс-әрекетті адамның өмір сүру әрекетінің нақты сферасы ретінде анықтай отырып, субъектісі тұлға болып табылатын іс-әрекеттің тұтас динамикалық жүйесін ұсынады. Іс-әрекеттің тұтас динамикалық жүйесінің өзінде іс-әрекеттің талаптар кешенін, оның сипаттамасы мен уақыттық, кеңістік, техникалық және т.б. шарттарын көрсетеді. Автордың жорамалдауынша, көрсетілген іс-әрекеттің тұтастай динамикалық жүйесінің элементтері «сол немесе басқада психикалық сапалары бөлек емес, керісінше оған тұтастылықты беретін тұлға арқылы ортақтасып сәйкестенеді» [104, 150-151 б.б.]. Автордың айтуынша, тұлғаның белсенділігінің көрінуі адамның іс-әрекет субъектісі ретінде қалыптасуына әсер етеді, адамның іс-әрекетке өзіндік қатынасы пайда болған кезде, оның өмір сүруінің өзіндік «стилі» құрылады. Осыдан келіп «тұлға мен іс-әрекет белсенділік үрдісінде бір-бірімен кезектесіп ауыса

отырып, болашақтағы дамуға өзара жаңарып және туындап отырады деген қорытындыға келеді.

Заттық іс-әрекетті субъектінің жалпы белсенділік шарты ретінде қарастырған отандық ғалымдардың бірі Ж.М. Абдильдин. Ол заттық практикалық іс-әрекетті түпкілікті ашып қарастырған. Ғалымның пікірінше практикалық іс-әрекет негізінде ғана адам өзін субъект, ал табиғатты өз іс-әрекетінің объектісі ретінде ұғындырады [105]. Ж.М. Абдильдинше, объект «бұл табиғат пен қоғамның өзара объективті байланысынан субъектінің бөліп алғандары немесе субъектінің іс-әрекетінің неге бағытталғандығы», яғни қандай да бір пассивті, инертті, жағымды, өзінің табиғи жағдайын, формасын, нақты болмысын сақтап қалғаны ретінде көрінеді. Керісінше, «субъект, бұл - объектіге әсер етуші, мақсатты түрде өз қалауының бағыты бойынша оны өзгертуші» [106, 186 б.]. Субъект белсенді тұлға. Субъектінің келесідей сипаттамаларын бөліп көрсетеді: қайта жасау, өзгертуге қабілеттілік, объектіні мақсатқа сәйкес іске келдіру [93].

М.В. Деминнің көзқарасы бойынша адами іс-әрекет бұл тұлғаның субъект ретінде көрінетін белсенділігінің жоғарғы формасы. Автор адамның іс-әрекетін жүйе ретінде қарастырып және оның құрылымында іс-әрекеттің белгілі бір түрлерін: заттық іс-әрекет, қарым-қатынас, еңбек іс-әрекеті, ойын іс-әрекеті сияқты элементтерді бөліп көрсетеді [107].

Б.П. Ананьевтің бұл мәселеге байланысты өз көзқарасы бар. Ол іс-әрекетті болмысты қайта жаңғыртушы деп түсінеді «әрбір іс-әрекет объективті-субъективті қатынастар жүйесінде, яғни әлеуметтік байланыстар мен өзара байланыстар жүйесіндегі қоғам мүшесін-тарихи процестің тұлғасы, субъектісі және объектісі ретінде іске асырады» деп бекітеді. Автордың көзқарасы бойынша кәсіби еңбектік іс-әрекет осындай [108].

К.К. Платоновтың тұжырымдауына іс-әрекет, бұл - адамдардың илгері қойған мақсатын саналы түрде жүзеге асыратын, қоршаған ортамен өзара байланыстылық формасы. Автор іс-әрекет құрылымында келесідей ішкі құрылымдарды бөліп көрсетеді: мақсат (объективті мақсатты құбылыстың көрінісі ретінде сипылау, яғни объективті мақсат субъективті болады); мотив (нақты іс-әрекетке саналы туындаған психологиялық құбылыс); тәсіл (білім, білік, дағды); нәтиже (іс-әрекеттің бірінші іс-әрекеттің құрылымы ретіндегі мақсаттың сәйкестілігі) [109].

Қазақстандық психология ғылымында іс-әрекет мәселелерімен С.М. Жақыпов айналысады. Бірлескен іс-әрекетте, автордың түсінуінше, іс-әрекет субъектілерінің әрекеттерінде ортақ мотив қалыптасады «бірлескен іс-әрекеттің мотиві заттылығы жағынан іс-әрекеттің объектісі ортақ болатын, ал идеалды жоспарда бірлескен іс-әрекеттегі тұлғалардың мағыналық құрылымдарының бірен-саран сәйкестенуінің нәтижесінде құрылған мағыналық өріс түрінде көрінуі» [110, 26.].

Сондықтан іс-әрекеттік тұрғыдан, адам мен психика практикалық іс-әрекет негізінде дамиды, ал іс-әрекет адамның нақты болмыспен өзара

әрекеттестігінің маңызды бір деңгейі болып табылады. Іс-әрекеттік тұрғы негізінде тұлғаның психологиялық мәселелері жаңаша зерттелінеді: қандайда болмасын іс-әрекет осы іс-әрекеттің субъектісі ретінде нақты тұлғадан шығады. Дәл осы іс-әрекет үстінде тұлға дамиды да, өзін-өзі көрсетеді де (С.Л. Рубинштейн). Іс-әрекеттің субъектісі бола отырып, сонымен қатар оның нәтижесі де болады. Сондықтан іс-әрекеттің психологиялық қырларын қарастыру, іс-әрекет барысында тұлғаның психологиясын қарастыру болып табылады. Осылайша психологиядағы тұлғалық және әрекеттік тұрғылар, екеуі екі түрлі қағидалар емес, керісінше, біреу. Өйткені, әрекеттік тұрғы тұлғалық та, субъектілік те ретінде көрінеді.

«Іс-әрекет» ұғымын зерттеу мәселесіне қатысты, философиялық және психологиялық еңбектерді талдау, қазіргі уақытта бұл мәселеге қатысты ғылыми қордың мол екенін көрсетті, болашақ педагог-психологты даярлаудағы кәсіби іс-әрекет мәселесін қарастырғанда тағы да екі ұғымды «еңбек іс-әрекеті» мен «кәсіби іс-әрекетті» кең көлемде қарастыруға мол мүмкіндік береді. Еңбек іс-әрекеті мәселесін қарастыруға Н.Д. Левитовтың, К.К. Платоновтың, Н.С. Пряжниковтың және т.б. зерттеулері арналған.

Н.Д. Левитов еңбек іс-әрекеті ретінде адамның нақты тапсырманы орындау мен мақсатқа жеткізетін барлық практикалық іс-әрекетін түсінеді [111].

К.К. Платоновтың көрсетуінше, еңбек іс-әрекеті әрқашан мақсатқа бағытталған, белсенді, әлеуметтік жағынан қалыптасқан және адамдардың қоршаған ортамен саналы өзара әрекеттестігінің негізгі формасы [112].

Н.С. Пряжниковтың көзқарасы бойынша, еңбек іс-әрекетінің екі қыры қарастырылуы керек: субъект және объект. Автордың айтуынша, субъект бұл объектіге бағытталған заттық-практикалық іс-әрекет пен танымның «тасымалдаушысы», әсер етудің инициаторы, белсенділіктің бастамасы болып табылады, яғни нақты бір индивид те, тұтас әлеуметтік топ та субъект ретінде бола алады. Еңбек субъектісі өз іс-әрекетін саналы түсінуге, ешкімнің көмегінсіз өзінше еңбектің мағынасын түсініп және онда өзін жетілдіруге қабілетті. Ал, еңбектің объектісі әсер етудің «қабылдаушысы» рөлінде болады және «өзінде затты, құралды, мақсат пен еңбек міндеттерін, сонымен қатар жұмысты дұрыс орындау ережелері (еңбек үрдісінің технологиясы) мен оны ұйымдастыру шарттарын (әлеуметтік-психологиялық) микроклиматты басқару; реттеу, жоспарлауды қамтитын нақты еңбек үрдісі» ретінде түсініледі [113, 256].

Е.И. Гарбер, В.В. Козача адамдардың немесе халықтардың кәсіби еңбек іс-әрекетін күрделі жүйе ретінде қарастырып, онда келесідей ішкі жүйелер ескерілуі керек деп көрсетеді: субъект, еңбектің объектісі, еңбек құралдары және өндірістік орта [114].

Іс-әрекет мәселесін қарастыру мен талдау жасаудағы жоғарыда қарастырылған жалпы психологиялық тұрғыларды кәсіби іс-әрекет

мәселелеріне тиісті қарастыратын ғалымдар (Е.М. Иванова, В.Д. Шадриков, В.Л. Шкаликов және т.б.).

Кәсіби іс-әрекеттің өзара шартталған және өзара байланысқан компоненттерінің негізі ретінде Е.М.Иванова келесілерді бөліп көрсетеді: мотивациялық, когнитивтік, операторлық және тиімді компоненттері. Автор кәсіби іс-әрекетті тұлғаның заттармен, құралдармен және еңбек құрылдарымен, өнімдерімен, адам және еңбек үрдісінің ерекшелігімен әртүрлі өзара қатынастарды ашуды қажет ететін динамикалық, конкұрылымды, көпдеңгейлі иерархиялық жүйе ретінде қарастыруды ұсынады [115].

В.Д. Шадриков іс-әрекетті көпдеңгейлі және көпқұрылымды күрделі құрылым ретінде анықтап, іс-әрекеттің талдау деңгейлерін сипаттайды: тұлғалық-мотивациялық, компонентті-мақсаттық, құрылымды-қызметтік, ақпараттық, психофизиологиялық және жеке даралық-психологиялық. Іс-әрекет мәселесін одан әрі қарастыру В.Д. Шадриковты нақты іс-әрекет қызметінің жүзеге асырылуы негізінде ұйымдастырылған, іс-әрекеттің психологиялық жүйесін жасауға итермеледі (нақты мақсатқа жету жолдарында) [116]. Ол іс-әрекет психологиялық жүйе формасында көрінеді, ал оның құраушылары іс-әрекет жүйесі мен құрылымдары ортақ болатын психологиялық жүйешелермен жүзеге асырылады, - деп нақтылайды.

Автордың ойынша іс-әрекеттің психологиялық жүйесінің компоненттік немесе қызметтік блоктары келесілер: іс-әрекеттің мотиві (кәсіпті мойындау және іс-әрекеттің тұлғалық мағынасын ашу); іс-әрекеттің нормативті нәтижелері туралы түсініктер; іс-әрекеттің бағдарламасы (іс-әрекеттің компоненттік құрамы, оның әрбір әрекетін орындау тәсілдері туралы ойлар); іс-әрекеттің ақпараттық негізі, іс-әрекеттің заттық және субъективті шарттарын сипаттайтын және іс-әрекетті мақсат - нәтиже векторымен сәйкестікте ұйымдастыруға мүмкіндік беретін ақпараттар жиынтығы; шенім қабылдау (көптеген үрдістердің ішінен бір баламаны таңдау үрдісі), кәсіби маңызды қасиеттердің жүйешесі (іс-әрекеттің тиімділігі мен оны игерудің сәттілігіне әсер ететін іс-әрекет субъектісінің жеке даралық қасиеттері).

Сонымен, кәсіби іс-әрекетті игеру дегеніміз өзінде іс-әрекеттің құлғашан нормативті тәсілдерін жеке-дараландыру, заттандыру үрдісін көрсетеді, ал іс-әрекеттің психологиялық жүйесінің қалыптасуы кәсіпті игерудің ішкі жағдайына тәуелді болып табылады. Оның ойынша, іс-әрекетті талдауда оны игерудің теңсіздігі мен гетерохрондығын ескеру қажет, сәйкесінше, дайындық үрдісін жеке даралық тұрғы негізінде құру қажет.

В.Л. Шкаликов та кәсіби іс-әрекетті жеке әрекеттердің құрылымы ретінде түсініп, дайындық үрдісінде оны игерудің теңсіздігі мен гетерохрондығын қарастырады [117].

Педагогтың кәсіби іс-әрекеті А.К. Маркова, Н.В. Кузьминаның және т.б. зерттеулерінің пәні болды. Оларда мұғалімдердің кәсіби іс-әрекетінің әртүрлі тұжырымдары кең көлемде қарастырылған және негізделген.

А.К. Маркованың жұмысы мұғалім еңбегін зерттеуге арналған. Автор өз зерттеуінде мұғалім еңбегі келесідей негізгі құраушылардан тұратынын көрсетеді: еңбек үрдісін құрайтын педагогикалық іс-әрекет, педагогикалық қарым-қатынас, мұғалім тұлғасы; еңбек нәтижесін сипаттайтын оқушылардың білімділігі мен тәрбиелілігі. А.К. Маркова бойынша «педагогикалық құзіреттілік, бұл, нәтижесінде оқушылардың тәрбиелілігі мен білімділігі жақсы жетістікті көрсететін, мұғалім тұлғасының жан-жақтылығы, педагогикалық қарым-қатынас, педагогикалық іс-әрекет, яғни жоғары деңгейде жүзеге асатын мұғалімнің еңбегі» [110, 86].

Н.В. Кузьмина «еңбек» ұғымын «педагогикалық іс-әрекет» ұғымымен сәйкестендіреді. Оның көзқарасы бойынша педагогикалық іс-әрекет жалпы педагогикалық және кәсіби-педагогикалық іс-әрекетті қамтиды. Жалпы педагогикалық іс-әрекет адаммен бірге ертеректе пайда болған. Кәсіби-педагогикалық іс-әрекет кейіннен пайда болған, мемлекеттік мәні бар жоғары жауапкершілік пен шеберлікті, біліктілікті талап етеді. Кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің психологиялық құрылымын анықтай отырып, автор зейінін объектінің өзіндік ерекшелігіне, «еңбектің құралын» және «еңбектің өнімінен» тұратын басты ерекшеліктерге аударады. Объект ретінде және сонымен қатар педагог іс-әрекетінің субъектісі оқушы болып табылады. «Еңбек құралдары» мұғалімнің берген білімі және оқушылардың іс-әрекетінің түрлері болып табылады. Кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің «Өнімі» баланың психикалық бейнесінде, білім, білік, дағды, мінез-құлық бітістерінде жүзеге асырылады. Педагогтың іс-әрекеті оның тасымалдаушысы адам, нақты жағдайда мұғалім болып табылатын бір-бірімен өзара байланысты және психологиялық құрылымды бейнелейтін (жүйе мен бірзділік), нақты элементтерден (әрекеттерден) тұрады. Н.В. Кузьмина кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің құрылымында келесідей компоненттерді бөліп көрсетеді: конструктивтік, ұйымдастырушылық және коммуникативтік аймақтар.

С.Г. Вершловский мен Л.Н. Лесохина жас мұғалімнің кәсіби іс-әрекет жүйесі осы әрекетке қатысушылардың барлығы өзара өзгеріп, жетіліп отыратын құрылым және үрдіс деген тұжырымға келген.

Қазақстандық зерттеуші М.И. Кикинаның көзқарасы бойынша, кәсіби іс-әрекет, бұл - іс-әрекеттің күрделі формасы, оны орындау үшін адам көптеген білімді игеруі, осыған сәйкес келетін тұлғаның маңызды кәсіби қасиеттері мен қабілеттері, дағды, біліктері болуы, оны игеруі қажет, солар арқылы саналы түрде қойылған мақсат өз нәтижесіне жетеді, мотивтер мен адамды қоршаған болмысқа қатынасы жүзеге асады [110, 716.].

Жаңа мамандарды, оның ішінде педагог-психологтарды даярлауға деген әлеуметтік сұраныс, осы мамандықтардың кәсіби іс-әрекеттерінің ерекшеліктерін қарастыру мәселесіне тіреледі.

Соңғы жылдары психологтың кәсіби іс-әрекетінің тиімді моделін құрастыру мен зерттеуге арналған еңбектер пайда болды (Г.С. Абрамова, М.Р. Битянова, И.В. Вачков, Н.И. Исаева, А.И. Красило, А.П. Нонгородцева, Е.С. Романова және т.б.).

Е.С. Романованың зерттеулері практикалық психологтың іс-әрекетіне талдау жасау мәселесіне арналған. Автор практик психологтың кәсіби іс-әрекетінің психологиялық мазмұны мен құрылымын анықтай отырып, оның келесідей кезеңдерін бөліп және нақты сипаттап береді:

- практикалық сұранысты немесе нақты мәселені қарастыру;
- практикалық мәселені психология ғылымының тіліне «аудару»;
- осындай мәселені шешудегі тәжірибесіне талдау жасау;
- осы тәріздес міндеттерді басқа зерттеушілер мен тәжірибешілердің шешу тәжірибесіне ғылыми тұрғыда талдау жасау;
- нақты жағдаяттардың теориялық моделін құру;
- тұлғаның (субъектінің) теориялық моделін таңдау;
- мәселенің теориялық репрезентациясын құру;
- бақыланып отырған құбылыстардың себептілік байланыстары туралы болжамдарды жасау;
- әдіс таңдау (зерттеу техникасы);
- әдістер жиынтығын таңдау мен алынған «алғашқы» мәліметтерді оңдеу;
- алынған мәліметтер интерпретациясының моделін таңдау;
- интерпретация және алдын-ала жасалынған қорытындыны құру(құбылыстың психологиялық сипаттамасы немесе психологиялық портреті);

нақты мәселенің моделіндегі себеп-салдарлық қатынастардың жорамалы;

- әсер етуші факторларды немесе басқарушылық ықпалдарды таңдау және оны қолдануда туындауы мүмкін салдарларды бағалау;
- тексерілушінің өзіне және мүмкін боларлық әсерлердің келесі талдаулары мақсатында маман психолог үшін соңғы ұсыныстарды екі деңгейде оңдеу және беру.

Оның көзқарасы бойынша осы құрылымды қарапайымдату және блоктарға бөлуге болады: ғылыми терминологияда практикалық мәселенің өзін табу және қою; зерттеу әдістерін таңдау, мәліметтерді жинақтау және оңдеу; тұлғаның таңдалынған теориялық моделіндегі терминдерде алынған нәтижелерді интерпретациялау мәселелері және мәселені шешуде практикалық ұсыныстарды беру.

И.В. Дубровина психологиялық ағартуды, психологиялық профилактиканы, психологиялық кеңес беруді, психотүзету мен психодиагностиканы практик психологтың негізгі іс-әрекетінің түрлері ретінде көрсетеді.

Г.С. Абрамова практик психологтың кәсіби іс-әрекетін өзінше қарастырады. Оның түсінігінше психолог жұмысы өзінің затымен ерекшеленеді, яғни, ол - адамның жеке даралығы. Практик психолог жұмысының негізгі бағыттары: психодиагностика, психологиялық түзету, психологиялық кеңес беру, психотерапия болып табылады.

М.Р. Битянова мектеп психологының кәсіби іс-әрекетінің авторлық моделін ұсынады, оның негізінде психологтың кәсіби іс-әрекетінің жүйесін көрсететін қолдау көрсету немесе сүйемелдеу (демеу) идеясы жатыр. М.Р. Битянованың айтуынша мектеп психологының кәсіби іс-әрекетінің мақсаты, оқушыларға қолдау көрсету, яғни «нақты мектеп ортасында әрбір баланың білім алу мен дамуына тиімді жағдай жасайтын, әлеуметтік-психологиялық шарттар жүйесін құруға бағытталған іс-әрекеттер». Мектеп психологының кәсіби іс-әрекетінің негізгі бағыттары: мектептегі қолданбалы психодиагностика, оқушылармен психотүзетушілік және дамытушылық жұмыстар; оқушыларға және олардың ата-аналары мен педагогтарға кеңес беру және ағарту (оқушыларды психологиялық ағарту; оқушыларға психологиялық кеңес беру; педагогтарға психологиялық-педагогикалық кеңес беру; ата-аналарға кеңес беру және ағарту); әлеуметтік-диспетчерлік іс-әрекет.

А.И. Красило мен А.П. Новгородцева еңбегінде практик психологтың авторлық тұжырымдамасы құрастырылып ұсынылған. Авторлардың көзқарасы бойынша психологтың кәсіби іс-әрекетінің мақсаты, қазіргі кездегі психология ғылымының жетістіктерін оқыту және тәрбиелеу тәжірибесіне ендіру болып табылады. Практик психологтың кәсіби іс-әрекеті келесідей бағыттар бойынша іске асады: психологиялық-ұйымдастырушылық жұмыс; дамытушылық және психофасилитациялық жұмыс (өзіндік тәрбиені жеңілдететін және дамытушы); психопрофилактикалық жұмыс; психотүзетушілік және психодиагностикалық жұмыс [120].

И.В. Вачков өз жұмыстарында «әлеуметтену мен бейімделу кезінде қиындықты сезінетіндерге психологтың қызметін» көрсететін «психологиялық көмек» ұғымына сүйенеді, және психологтың жұмысының бес негізгі бағыттарын қарастырады: психопрофилактика, психологиялық түзету, психологиялық кеңес беру, психотерапия.

Көптеген зерттеушілер (И.В. Дубровина, В.В. Рубцов, Л.М. Фридман және басқалар) педагог-психологты (немесе білім беру саласында жұмыс жасайтын практик психолог) өзінің кәсіби іс-әрекетін білім беруде психологиялық қызмет аумағында оның белсенді қатысушысы ретінде жүзеге асырады деп қарастырады. Авторлардың айтуынша осы мамандықтың жұмысын білім беру аумағынан тыс қарастыруға болмайды. Сондықтан да біз бұл мәселеге толығырақ талдау жасау қажетті деп санаймыз.

Ең бірінші болып Ресейде білім беру аумағындағы психологиялық қызметті қарастырған және зерттеген И.В. Дубровинаның жетекшілігімен құрылған ұжым болды.



И.В. Дубровина білім беру аумағындағы психологиялық қызметтің авторлық тұжырымдамасын ұсына отырып, оны құрастырушы немесе аспектілердінің төрт бірлігін көрсететін интегралды құбылыс ретінде қарастырады. Олар білім беру аумағындағы психологиялық қызметтің пәнін құрастыратын *ғылыми, қолданбалы, практикалық және ұйымдастырушылық* – деп жоғарыда көрсеткенбіз. Ол бойынша, мектептегі психологиялық қызметтің мақсаты - оқушының тұлғалық және жекедаралық қалыптасуына, психикалық дамуына максималды әсер ету. Автор өзінің кейінгі еңбектерінде білім берудегі психологиялық қызмет іс-әрекетінің негізгі мақсаты мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балалардың психологиялық денсаулығы деп көрсетеді. Психологиялық денсаулық баланың барлық балалық кезеңіндегі толық психикалық даму негізін құрайтын психикалық денсаулығын көрсетеді.

Психологиялық қызмет іс-әрекетінің екі - өзекті және перспективті бағыттарын бөліп көрсете отырып, тұтасымен алғанда психологиялық қызмет балалардың тұлғалық және психикалық дамуын тиімдендіруге бағытталған әрбір баланың дамуына қажетті психологиялық жағдайларды жасайтын қызмет іс-әрекетінің перспективті бағыты негізінде құрылуы қажет, ал өзекті бағыты нақты психологиялық-педагогикалық проблемаларды шешуге бағытталған болады, - деп тұжырымдайды.

И.В. Дубровина білім беру мекемелеріндегі психологтың дәрежесін анықтай отырып, келесідей мәселеге көңіл аударады, психолог бұл «педагогикалық ұжымның тең құқылы мүшесі және одан басқа ешкім балалар мен оқушылардың психикалық денсаулығын және психикалық дамуын (интеллектуалды, эмоционалды, мотивациялық-қажеттілік, коммуникативті және т.б.) кәсіби қамтамасыз ете алмайтын педагогикалық үрдіске жауап береді».

Автор психолог жұмысының түрлерін (немесе оның кейінгі жұмыстарында білім беру аумағындағы психологиялық қызмет бағыттары) нақты бір кезекпен құрастыру қажет, сонымен бірге осы жұмыстың түрлері психолог шешетін мәселеге байланысты, оның жұмыс жасайтын орнының ерекшелігіне байланысты негізгі болу мүмкін, олар: психологиялық ағарту, психопрофилактика, психотүзету, психодиагностика, дамытушы жұмыс, психологиялық кеңес - деп анықтайды [5].

Л.М. Фридман мектеп психологының кәсіби іс-әрекет мәселесін қарастыра отырып, мектептегі психологиялық қызметтің авторлық тұжырымдамасын ұсынады. Оның айтуынша мектептегі психологиялық қызметтің негізгі мақсаты мектептегі педагогикалық үрдісті ғылыми психологиялық қамтамасыз ету, яғни оқушы тұлғасын тәрбиелеу мен дамытуды қазіргі кездегі педагогикалық-психологиялық теориялар негізінде ұйымдастыру, құру және өткізу үрдісі. Психологтың кәсіби іс-әрекеті келесідей жұмыстарды орындау негізінде құрылады: балаларды мектепке қабылдауды ұйымдастыру мен оқушылар сыныбын топтастырумен; мұғалімдер мен ата-аналар арасында өзара достық

партнерлік қатынасты орнату; оқушының тұлғалық даму үрдісін зерттеу, оқушылардың тәрбиелілігін бағалау, мектеп психологының мұғалімдермен жұмысы; мектеп психологының мектеп әкімшілігімен және сынып жетекшілерімен (тәрбиешілермен) жұмысы [6].

В.В. Рубиовтың пікірінше, Ресейдегі білім берудегі психологиялық қызметтің жүйесі «білім беру кеңістігіндегі барлық субъектілеріне әртүрлі деңгейдегі психологиялық көмек», ол екі құрылымдық элементтен тұрады: жасөспірімдерге, балаларға әлеуметтік-медициналық-психологиялық көмек көрсету орталықтары және әртүрлі білім беру мекемелерімен тікелей жұмыс жасайтын психологтар штаты. Автор диагностиканы, түзету жұмыстарын, дамытушы сабақтарды, кеңес беруді, психологиялық ағартуды, психологиялық профилактиканы, ғылыми-әдістемелік жұмыстарды бөліп көрсетеді [121].

Соңғы жылдары қазақстандағы білім беру аумағындағы психологиялық қызметтің қалыптасуы мен дамуында Э.Д. Абишева, Н.С. Ахтаева, З.М. Балғымбаева, Г.А. Дусманбетов, Р.Т. Мендалиева, Х.Т. Шерьязданова және т.б. зерттеулерінің өзіндік мәні бар. Теоретиктердің де, практиктердің де тарапынан қазақстан қоғамындағы жаңаша талаптарды қанағаттандыруға, сонымен қатар барлық педагогикалық үрдіске қатысушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға қабілетті білім берудегі психологиялық қызметтің тиімді және оптималды моделін іздестіру мен құрастыруға деген белсенді қызығушылық байқалуда.

Қазақстан Республикасындағы мектепке дейінгі білім беру жүйесінде психологиялық қызметті ендіру мәселесі алғаш рет Х.Т. Шерьязданованың еңбегінде көрсетілді. Автордың айтуынша: «Өсіп келе жатқан ұрпақты оқыту мен тәрбиесінің тәжірибесі білім берудегі біртұтас психологиялық қызмет іс-әрекетінің қажеттігін көрсетіп отыр» [7, 56]. Дегенмен, мектепке дейінгі білім беру саласы психологиялық қызметке мұқтаж екендігіне баса көңіл аударады.

Х.Т. Шерьязданова мектепке дейінгі мекемелердегі психолог жұмысының мазмұнын қарастыра отырып, оның кәсіби іс-әрекетінің негізгі бағыттарын көрсетеді: психотүзетушілік және психодиагностикалық жұмыс; дамытушылық жұмыс; балалармен жекедара жұмыстар және ата-аналар мен тәрбиелеуші персоналға кеңес беру; шешім қабылдаудағы сарапшы ретінде психолог жұмысының тиімді және әсер етуші көмегі [7].

Мектепке дейінгі ұйымдардың іс-әрекетінің ерекшеліктерін ескере отырып, мектепке дейінгі оқу орындарында психологиялық қызметтің нұсқаларын құру мен ендіру міндеттері Э.Д. Абишеваның зерттеулерінде қарастырылады. Біз жоғарыда осы еңбекке кеңірек тоқталғанбыз. Мектепке дейінгі мекемелер жүйесіндегі психологиялық қызметтің өзіндік ерекшелігі бар, балалар және педагогикалық психология жетістіктеріне негізделген, балалардың психикалық дамуындағы мәселелерді кешенді шешуге қабілетті психологиялық практиканың жеке саласы балып табылады. Өз зерттеулерінде ол мектепке дейінгі білім берудегі

психологиялық қызметтің үш ұйымдастырушы-мазмұндық нұсқалық моделдерін сипаттайды.

«Кеңесші» психологиялық қызметінің моделі. Психологтың кәсіби іс-әрекетінің негізгі мақсаты осы моделді іске асыру аумағында мектепке дейінгі ұйымның білім беру ортасында нақты шартты жасау арқылы мектепке дейінгілердің психологиялық дамуына қолдау көрсету.

«Сарапшы» психологиялық қызметінің моделі мектепке дейінгі ұйымдардың даму бағдарламасына сәйкес дамушы ортадағы мектепке дейінгі білімді жобалау мен жүзеге асыруға қатысуға бағытталған.

«Куратор» психологиялық қызметінің моделі. Моделді іске асырудағы психологтың кәсіби іс-әрекетінің мақсаты білім беру үрдісіндегі мектепке дейінгілердің нақты топтарын (бес топтан көп емес) педагогикалық-психологиялық кешенді қолдау болып табылады. Автордың көрсетуінше мектепке дейінгі ұйымдардағы ұсынылған психологиялық қызметтің моделдері көптеген мәселелерді шешуге; соның ішінде психологтың кәсіби құзыреттілік деңгейін көтеруге, кәсіби біліміндегі олқылықтарды жоюға, кәсіби бірлестік аумағын кеңейтуге көмектеседі [8].

Біз қарастырған, интернаттық мекемелер түлектерімен істелінетін ЖОО-дағы психологиялық қызметтің құрылымдық жүйесінде психологтың жұмыстары келесі бағыттарда жүзеге асады: диагностикалық жұмыс, психопрофилактикалық жұмыс, дамытушы және психотүзетушілік жұмыс, кеңес берушілік жұмыс, кәсіби бағдарлаушылық жұмыс, фасилитациялық жұмыс [122].

Білім берудегі психологиялық қызмет мәселесін зерттеуде Р.Т. Мейдішбаева мектептегі психологиялық қызметтің авторлық моделін ұсынды. Автордың анықтауынша мектептегі психологиялық қызметтің құрылымдық моделі психологиялық білім негізінде оқу-тәрбие мекемелеріндегі жұмыстың мақсатына бағытталған және кешенді жүзеге асыруға мүмкіндік береді және келесідей жұмыстың түрлерін қамтиды: психологиялық психологиялық диагностика, оқытушыларды психологиялық артту және оқытушыларды психологиялық білімдендіру, оқу-тәрбие үрдісінің сапасын көтеру (сабаққа психологиялық талдауды жүйелі жүргізу), фасилитациялық жұмыс [80].

З.М. Балғымбаева, Н.С. Ахтаеваның пікірлерінше мектептегі психологиялық қызметтің басты мақсаты дамудың элеуметтік жағдаяттарын және оқу-тәрбие үрдісін ғылыми психологиялық қамтамасыз етумен қорытындыланады. Білім беру үрдісіне қатысушылардың барлығының денсаулықтарын қорғауға қажетті психологиялық жағдай жасауды қамтамасыз ету, қазіргі кездегі педагогикалық-психологиялық теориялардың негізінде жекедаралықты тәрбиелеу мен дамыту, осы үрдісті ұйымдастыру құру және жүргізу. Олар мектеп психологының келесідей іс-әрекет түрлерін бөліп көрсетеді: ұйымдастырушылық-психологиялық, дамытушылық және психофасилитациялық, психопрофилактикалық, психодиагностикалық және психотүзетушілік жұмыс [123].

Сонымен, психологиялық қызмет көрсетудегі педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің мәселелері қарастырылған ғылыми әдебиеттерді талдай келе, келесідей қорытынды жасауға болады: қандайда болмасын білім беру мекемелеріндегі психологиялық қызмет: ғылыми, қолданбалы және практикалық, ұйымдастырушылық аспектілердің бірлігінде қарастырылуы қажет.

Психологиялық қызметтің мақсаты білім беру мекемесінің ерекшелігімен, онда іске асырылатын тұжырымдама немесе білімдендіру бағдарламаларымен анықталады.

Педагог-психолог өзінің кәсіби іс-әрекетінде келесідей негізгі жұмыстардың түрлерін атқарады: психологиялық ағарту, психологиялық профилактика, психологиялық диагностика, психологиялық түзету, психологиялық кеңес беру.

Сонымен: «психологиялық қызмет мемлекеттің білім беру кеңістігіндегі тұтас тік құрылым ретінде көрінеді: жеке білім беру мекемелеріндегі психологиялық қызмет, білім берудегі қалалық, облыстық психологиялық орталықтар, білім берудегі психологиялық қызметтің аумақтық орталықтары – білім және ғылым Министрлігінің бөлімі» [124].

Психологиялық профильдегі мамандардың кәсіби іс-әрекеті мәселесі бойынша талданған әдебиеттердің қорытындысының көрсетуінше, бүгінгі күнде педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті жүзеге асатын көптеген әртүрлі тұрғылар, авторлық моделдер және білім берудегі психологиялық қызметтің тұжырымдамалары бар.

Білім берудегі психологиялық қызмет мәселесінің қазақстандық жұмыстармен қатар ресейлік ғалымдардың жұмыстарындағы зерттеулері бізді педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетін жүйелі түрде қарастыруға итермеледі. Осы негізде педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетіне мақсатты түрде психологиялық талдау жасауға мүмкіндік туындады: «педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті» ұғымының мәнін анықтау және нақтылау, құрылымын және оның мазмұнын анықтау. Сонымен қатар, педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі мен жетістігін қарастыру жеке міндет ретінде қойылды. Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекет мәселесін зерттеу «Педагогика және психология» (бакалавриат) мамандығы бойынша Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартын түпкілікті қарастыруды қажет етті. Бұл құжатта педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің аумағы білім беру жүйесі болып табылатыны көрсетіледі: жалпы білім беретін орта мектеп, мектепке дейінгі білім мен тәрбие жүйесі, педагогикалық колледж, арнайы орта оқу мекемелері [125].

Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты негізінде «Педагогика және психология» мамандығы бойынша, педагогика және психологияның бакалавры академиялық дәрежесі бар, білім беру саласында жұмыс жасайтын және кәсіби күзіреттілігінің арқасында оның барлық қатысушыларына педагогикалық-

психологиялық көмек корсететін маман-педагог-психолог, деп қорытынды жасауға болады.

Педагог-психолог қызметі педагогикалық жұмыскерлер қызметіне енгізілген (Қазақстан Республикасы Үкіметінің Жарлығы, 3 қыркүйек 1999 ж. №1304) [126].

Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті жүзеге асатын білім берудегі психологиялық қызметтің әртүрлі тұжырымдамалары мен моделдерінің талдаулары «педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті» ұғымының мәнін ашықтау мен нақтылауға мүмкіндік берді. Біз білім берудегі психологиялық қызметтің И.В. Дубровина жасаған авторлық тұжырымдамасына сүйендік. Біздің ойымызша, автор педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің мәнін неғұрлым толығырақ ашып көрсетеді. Оның көзқарасына сүйенсек, педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің мәні оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналары, педагогтар мен басқа да педагогикалық үрдіске қатысушылардың психологиялық денсаулығын сақтау, жақсарту және дамытуда болып табылады. Біз осы анықтамаға ЖОО білімгерлері мен оқытушыларының (ЖОО-дағы педагогикалық процеске қатысушылардың) психологиялық денсаулығы мәселесін қосар едік.

Психикалық денсаулық, психикалық аурулардың көрінуінің жоқтығымен сипатталатын және мінез-құлық пен іс-әрекетті болмыстың жағдайларына пара-пар реттеп отыруға қалыпты шарттарды қамтамасыз ететін рухани қолайлылық күйі деп сипатталады. Психикалық денсаулықтың негізгі өлшемдеріне келесілер жатады: субъективті бейнелердің бейнеленетін болмыс объектілеріне, реакциялар сипатының сыртқы тігіркендіргіштерге, өмірлік жағдаяттардың мәніне сәйкестілігі; тұрпатын кемелділік деңгейінің, эмоционалды-еріктік және танымдық сфераларының жасына сәйкестілігі; микроэлеуметтік қатынастарға бейімділігі; от мінез-құлқын басқара алу қабілеттілігі, өмірлік мақсаттарды сипатын жоғарылау және оған қол жеткізудегі белсенділігінің болуы.

Педагогикалық үрдіс тәрбиелеу, білім беру және дамытудың біртүтес бағылшылығын жүзеге асыратын арнайы ұйымдастырылған, позитивті-нәтижелі білім беру үрдісі болып табылады. Біздің зерттеуіміз үшін іс-әрекет ұғымын қарастыратын белгілі мамандардың Ж.М. Абдильдин, К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, М.С. Каган, С.Л. Рубинштейннің еңбектері маңызды. Сонымен қатар педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің құрылымын анықтауда Е.М. Иванова, В.Д. Шадриков және т.б. психологтардың құрастырған іс-әрекет моделдеріне сүйендік.

Нәтижесінде біз педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің құрылымында келесілерді бөліп қорсетеміз:

- кәсіби іс-әрекетінің субъекті (субъектілері) мен объекті;
- кәсіби іс-әрекетінің мақсаты;

- кәсіби іс-әрекеттің түрлері мен нақты міндеттері (нақты кәсіби іс-әрекет түріне тәуелді);

- кәсіби маңызды қасиеттер;

- кәсіби іс-әрекеттің кезеңдері мен қызметтері.

Ж.М. Абдильдин, К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, М.С. Каган, С.Л. Рубинштейннің еңбектеріне сүйене отырып, біз, кәсіби іс-әрекетінің субъектісі, бір жағынан педагог-психолог, екінші жағынан оқушылар (тәрбиеленушілер), ата-аналар, педагогтар және педагогикалық үрдіске басқа да қатысушылар болып табылады деп ойлаймыз. Екі жақ та белсенділікпен қаруланған және оны объектіге бағыттайды, өзгертеді және оны қалыптастырады. М.С. Каганның айтуынша белсенділік дегеніміз: «Субъектінің объектіні игеру қабілеттілігі немесе субъектінің басқада субъектілермен өзара коммуникативті әрекеттестікті орнатуы» [127, 466]. Субектіге қарағанда объект пассивтілігімен ерекшеленеді. Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің объектісі оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналары, педагогтар және педагогикалық үрдіске басқа да қатысушылардың психикалық денсаулығы болып табылады.

Демек, педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті қарым-қатынастың екі типімен сипатталады. Біріншіден, педагог-психологтың затқа (объектіге) педагогикалық-психологиялық әсер ету қатынасымен қамтылған субъект-объектілік қатынастармен, біздің жағдайымызда оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналары, педагогтар және педагогикалық үрдіске басқа да қатысушылардың психикалық денсаулығы болып табылады. Субъект-объектілік қатынастар объектіге (оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналары, педагогтар және педагогикалық үрдіске басқа да қатысушылардың психикалық денсаулығына) бағытталған, мақсаты, іс-әрекеттің түріне байланысты, нақты міндеттер қойылатын, түрлері анықталатын, кәсіби педагогикалық-психологиялық іс-әрекеттің заттық мазмұнын бейнелейді. Екіншіден, өзара әрекеттестік кезінде педагог-психологтардың және педагогикалық үрдіске басқа да қатысушылардың арасында туындайтын субъект-субъектілік қатынастар.

Сонымен, педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті нәтижесінде кәсіби іс-әрекеттің субъектілері өз дамуының жаңа деңгейіне көтерілетін субъект-субъектілік және субъект-объектілік қатынастарымен сипатталады. Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің мақсаты оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналары, педагогтар және педагогикалық үрдіске басқа да қатысушылардың психикалық денсаулығын дамыту және жақсарту, сақтауға негізделеді. Біз педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетін білім берудегі психологиялық қызмет контекстінде қарастырып отырғанымызды ескеру қажет. Осыған байланысты білім берудегі психологиялық қызметтің бағыттары, мәні байынша педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің түрлері болып табылады. Біздің зерттеуіміздің аясында В.Б. Успенский, А.П.

Чернявскаяның педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің түрлерін сипаттауы [128, 316]. Олар: түзетуші – дамытушы, ғылыми-әдістемелік, әлеуметтік-педагогикалық, тәрбиелік және басқарушылық іс-әрекет түрлерін көрсетеді.

Біздің қозғарасымыз бойынша, авторлар педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің түрлерін толық сипаттамаған. Біз диагностикалық, кеңес берушілік, профилактикалық, кәсіби бағыттаушылық сияқты іс-әрекеттің түрлерін қосу қажет деп санаймыз.

Қазақстандық және ресейлік зерттеушілердің жұмыстарына сүйене отырып, біздің тарапымыздан педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің келесідей түрлері анықталды: психодиагностикалық, кеңес берушілік, профилактикалық, түзетушілік – дамытушылық, кәсіби бағдарлық, нұсартушылық, оқытушылық, ғылыми-әдістемелік, әлеуметтік-педагогикалық, тәрбиелеушілік және басқарушылық.

Педагог-психологтың іс-әрекетінің әр түрінің мазмұнына қысқаша тоқталып өтейік.

В.И.Войтко мен Ю.З.Гильбух бойынша психологиялық диагностика – бұл адамды немесе топты психологиялық диагноз қою мақсатында психологиялық ақпарат алуға мүмкіндік беретін арнайы психологиялық тексеру (зерттеу).

Р.В. Овчарова психологиялық диагнозды “жекелеген көрсеткіштер мен сипаттамаларды кешенді талдау негізінде сыналудың күйі мен қасиеттері жөніндегі қорытынды” деп көрсетеді [129, 130б].

Психодиагностика төмендегідей міндеттерді шешуге мүмкіндік береді: білім беру процесіне қатысушылар тұлғасының психикалық даму деңгейлерін, сондай-ақ, оның жекелеген қырларын да зерттеу; психологиялық қасиеттерді, жеке-дара ерекшеліктерді, сапаларды зерттеу, яғни оқушылардың (тәрбиеленушілердің) қабілеттерін, қызғушылықтары мен қарым-қатынасын, топтағы (сыныптардағы) өзара қатынастар мен психологиялық ахуалды зерттеу; оқушылардың (тәрбиеленушілердің) дамуындағы, тәрбиесі мен оқуындағы бұзылыстардың себептерін анықтау, тесі және ұсыныстар беру. Психодиагностикалық тексеру жүргізу кезінде педогог психолог келесі принциптерді басшылыққа алады: құпиялылық, қолданылатын психодиагностикалық әдістемелердің ғылыми негізділігі, сыналудың зиян келтірмеуі, оларға зерттеу нәтижелерін жариялау, зерттеу нәтижелеріне жауанкершілік, қорытындылардың объективтілігі және практикалық ұсыныстардың тиімділігі.

Психологиялық диагностика туралы қарастырылатын көптеген ақпарат көздерін талдау мынандай қорытынды жасауға мүмкіндік береді: психодиагностикалық зерттеу жүргізу үшін педагог-психологқа диагностикалық әдістемелерді білу және оларды тәжірибеде қолдана білу қажет.

М.И.Дубровинаның пікірінше, өзінің кәсіби іс-әрекетін енді ғана бастаған педагог – психологтарға “психодиагностика жүргізу алгоритмі” көмектеседі, ол мынандай сатылардан тұрады: 1) практикалық сұранысты

қарастыру; 2) психологиялық мәселені тұжырымдау; 3) бақылған құбылыстың себептері жайлы болжамдарды ұсыну; 4) зерттеу әдісін таңдау; 5) әдісті қолдану; 6) психологиялық диагнозды тұжырымдау (ары қарай дамуды болжау); 7) ұсыныстар, түзету немесе дамыту жұмыстарының бағдарламасын жасау; 8) осы бағдарламаны жүзеге асыру, оның орындалуын қадағалау.

Педагог – психологтың кәсіби іс-әрекетінің келесі бір түрі – түзету – дамыту іс-әрекеті, мақсатты түрде психикалық тұрғыда сау адамның дамуындағы кемшіліктер мен ауытқуларды өзгерту, я болмаса алдын-алу, сондай-ақ, білім беру процесіне қатысушылар тұлғасының жалпы дамуына психикалық-педагогикалық әсер ету.

Түзету-дамыту іс-әрекетінің негізгі міндеттері мыналар: оқушылардың (тәрбиеленушілердің) психикалық дамуындағы ауытқуларды жоюға, оның ішінде тұлғаны түзетуге, тұлғаның жекелеген қырларын (танымдық, эмоциялық, еріктік, мінез-құлықтық) және сапаларын түзетуге бағытталған түзету жұмыстарының бағдарламасын жасау, оқушылар (тәрбиеленушілер) тұлғасының жалпы дамуына бағытталған дамыту жұмыстарының бағдарламасын жасау.

Р.В.Овчарованың айтуынша, түзету-дамыту жұмысын жүргізу үшін педагог-психолог кәсіби және психологиялық тұрғыда дайындалған болуы, психологиялық диагнозды қоя білуі, клиентпен қатынасты орната білуі, тиісті психологиялық технологияларды іріктеп, қолдана білуі тиіс.

Оның пікірінше, түзету – дамыту жұмысын сатылап ұйымдастыру маңызды болып табылады. Автор түзету-дамыту бағдарламасын құрастырудың келесідей алгоритмін ұсынады: 1) түзету жұмысының мақсатын нақты тұжырымдау; 2) шешілетін міндеттердің шеңберін анықтау; 3) әдіснама мен бағдарламаның мазмұнын анықтау; 4) түзету – дамыту жұмысын жүргізудің стратегиясы мен тактикасын таңдау; 5) жұмыс түрін анықтау; 6) әдістемелерді және клиентпен жұмыс істеу техникаларын іріктеу; 7) жұмсалатын жалпы уақыт және кездесулер графигін анықтау; 8) құрал – жабдықтарды әзірлеу; 9) түзету - дамыту шараларының тиімділік критерийлерін анықтау.

Аталмыш мәселеге байланысты әдебиеттерді талдау, түзету-дамыту жұмысының басты түрлері, жеке және топтық жұмыс екенін көрсетеді. Топтық жұмыстардан мыналарды бөліп көрсетуге болады: психотехникалық жаттығулар, рольдік және іскерлік ойындар, топтық пікір-таластар, тренингтер, психотерапиялық техникалар (арттерапия, библиотерапия, би терапиясы, денеге бағытталған терапия, психодрама) және т.с.с., келтірілген әдістердің кейбіреулерін жеке жұмыс жүргізуде де пайдалануға болады.

“Психологиялық кеңес беру” терминінің әр түрлі анықтамасын талдай отырып, “кеңес беру іс-әрекеті” деп, біз, білім беру процесіне қатысушыларға өз мәселелерін ұғынуға және оларды өз бетінше шешуге психологиялық көмек көрсету іс-әрекетін түсінеміз.



Кеңес беру іс-әрекеті білім беру процесіне қатысушылар тұлғасын димитиуга ықпал етеді; оларға тұлғалық, тұлғааралық, кәсіби және басқа да мәселелерді шешуге; мәселелерді өз бетінше шешуді қамтамасыз ететін психологиялық ресурстарды ашуға көмектеседі.

Р.В.Овчарова бойынша, кеңес беру іс-әрекетінің этикалық принциптері томендегідей жауапкершілік, құпиялық, клиентті сынамай және құрметпен қатынас жасау, ақыл айтуға тыйым, кәсіби және тұлғалық қатынастар арасында шектеудің болуы, клиенттің кеңес беру процесіне қатыстырылуы.

Психологиялық кеңес беру мәселесіне байланысты зерттеулердің белсенділігі бізді аталмыш мәселені егжей – тегжейлі зерттеуге итермеледі. Жүргізілген талдау барысында педагог- психолог әр түрлі теориялар мен әдіснамалық тұрғыларға: психоанализ (З.Фрейд), жеке- даралық психология (А.Адлер), аналитикалық психология (К.Юнг), трансактілі талдау (Э.Берн), когнитивті терапия (А.Бандура), гештальт терапия (Ф.Перлз, Б.Скиннер, Д.Уотсон), гуманистік психология (К.Роджерс) және т.с.с. сүйенеді,-деген қорытынды жасалынды. Қандай да бір психологиялық бағытты таңдау көп жағдайда педагог – психологтың тұлғасына, оның кәсіби компетенттілігіне (күзырлылығына) және іс-әрекетінің жеке – дара стиліне байланысты.

Көптеген әдебиеттерде көрсетілгендей, профилактикалық іс-әрекет білім беру процесіне қатысушылар тұлғасының психикалық дамуындағы мүмкін боларлық бұзылыстардың дер кезінде алдын-алуға, әр жас кезеңінде тұлғаның дамуына жағымды жағдайлар жасауға бағытталған.

Профилактикалық іс-әрекеттің міндеттері В.Э.Пахальянның пікірінше, мыналар: білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық денсаулығын сақтау және нығайту; балалар дамуындағы мүмкін боларлық қиындықтарды, сондай-ақ, оқушының (тәрбиеленушінің) келесі жас кезеңіне өтуімен, оның білім беру мекемелерін аяқтауымен байланысты мүмкін қиындықтарды дер кезінде анықтау және алдын-алу; тұлғаның дамуы үшін жағымды психологиялық жағдайларды жасау [130].

Профилактикалық іс-әрекет психогигиена ұғымымен тығыз байланысты. Л.А.Л.Григоревич бойынша, профилактикалық іс-әрекет дегеніміз қоршаған жағдайдың адамдардың психикалық денсаулығына ықпалын зерттеуге, дені сау адамдардың психикалық денсаулығын сақтау мен нығайту үшін арнайы көмек көрсетудің түрлері мен әдістерін жасауға байланысты іс-әрекет, психикалық бұзылыстар мен аурулардың алдын-алу, апатты (дағдарысты) жағдайларда көмек көрсетуге байланысты жұмыс.

И.В.Дубровина ағарту іс-әрекеті деп, педагогтарды, оқушыларды (тәрбиеленушілерді) және олардың ата-аналарын психологиялық білімге “тартуды” түсінеді.

Ағарту іс-әрекеті мынандай міндеттерді шешеді: педагогтарды психология ғылымының әр түрлі салаларымен және жаңа психологиялық зерттеулердің нәтижелерімен таныстыру, педагогтардың, оқушылардың

(тәрбиеленушілердің) және олардың ата-аналарының психологиялық білімдерге деген қажеттіліктерін қалыптастыру.

Агарту іс-әрекетінің негізгі түрлері: дәрістер, семинарлар, әңгімелер, конференциялар, әдебиет көрмелері, ашық есік күндері, ата-аналар жиналысына қатысу, педагогикалық және әдістемелік кеңестерде сөз сөйлеу және т.с.с. болуы мүмкін.

Оқыту іс-әрекеті, бұл - ақпарат беру, білімдерді ұғыну және практикалық түрде қолдану мақсатында арнайы ұйымдастырылған іс-әрекет. Оқыту іс-әрекетінде психологияға байланысты сабақтар, факультативтер, үйірмелер жүргізіледі.

Кәсіби бағдар іс-әрекеті, бұл - жеткіншектер мен жоғары сынып оқушыларына кәсіби өзін-өзі анықтау немесе кәсіп таңдауға көмек көрсетуге бағытталған іс-әрекет.

Педагогикалық және психологиялық ғылымдар негізінде ұйымдастырылатын ғылыми - әдістемелік іс-әрекет маңызды болып табылады.

Іс-әрекеттің аталмыш түрі төмендегідей міндеттерді шешуге мүмкіндік береді: ғылыми мәліметтер негізінде (педагогика, психология, жас ерекшелік физиологиясы, философия, әлеуметтену, және т.б.) өзінің кәсіби іс-әрекетін ұйымдастыру; елімізде он екі жылдық білім беруге көшумен байланысты жаңа білім беру, педагогикалық, психологиялық технологияларды енгізуге байланысты ғылыми - әдістемелік жұмыстарды ұйымдастыру; педагогикалық процесті ұйымдастыруға (тиімділетуге) байланысты педагогтарға арналған әдістемелік ұсыныстарды жасау (жеке тақырыптарды зерттеу), әр түрлі сағылардағы оқушылардың (тәрбиеленушілердің) оқу іс-әрекетін ұйымдастыру, бақылау түрлері мен әдістері және білімді, білік пен дағдыларды бағалау; оқу жоспары аясындағы оқу бағдарламаларын жасау мен түзетуде педагогтарға әдістемелік көмек көрсету; педагогикалық және психологиялық тәжірибені жалпылау және тарату, педагогтар мен ата-аналар арасында психологиялық – педагогикалық ғылыми зерттеулерді насихаттау, білім беру мекемелерінің оқу-тәрбие процесінің өзіндік ерекшеліктеріне сай оларды қолдануға ұсыныстар беру; педагогтарды әр түрлі педагогикалық шеберлік конкурстарына қатысуға, аттестациядан өтуге және т.с.с.; оқушыларды – олимпиадаларға, әр түрлі интеллектуалдық конкурстарға, бірыңғай ұлттық тестіге қатысуға психологиялық тұрғыда дайындау және т.с.с.; өз жұмысын жоспарлау, құжаттарды рәсімдеу; диагностикалық және түзету – дамыту әдістемелерінің өзіндік “банкісін” қалыптастыру және олардың апробациясы; әдістемелік жабдықтарды құрастыру: әдістемелерге стимулдық материал, кітаптар, жұмыс дәптерлері, видео – аудиоматериалдар, диагностикалық карталар, түзету-дамыту бағдарламалары және т.с.с., ғылыми-практикалық конференцияларға, семинарларға қатысу, өз жұмысының нәтижелерін жалпылау, өзінің кәсіби іс-әрекетінің белгілі бір саласында біліктері мен дағдыларын жетілдіру; өзінің біліктілігін, кәсіби құзырлығын үздіксіз көтеріп отыру.

Әлеуметтік – педагогикалық іс-әрекет – білім беру процесіне қатысушылардың табысты түрде әлеуметтенуіне мүмкіндік беретін іс-әрекет.

Әлеуметтенудің мәні тұлғаның бейімделуі, интеграциясы, өзін-өзі дамытуы мен өзін-өзі жүзеге асыруы сияқты процестерді іске асыруында түшінделген.

Әлеуметтік – педагогикалық іс-әрекеттің негізгі міндеттері: оқушыларды (тәрбиеленушілер), олардың ата-аналарын, педагогтарды әлеуметтік қорғау, оларға әлеуметтік, медициналық, педагогикалық немесе психологиялық-педагогикалық көмек көрсету, олардың реабилитациясы мен бейімделуін ұйымдастыра білу; жанұяда, білім беру мекемелерінде, көпмді оң қатынастарды құру, білім беру процесіне қатысушылардың даринағын қиынтастыруға ықпал ету, яғни, қолдау, ынталандыру және тұлғаны дамыту шарттарын қамтамасыз ету; білім беру процесіне қатысушылардың қалыпты дамуына мүмкіндік беретін жағымды жағдайлар жасау; оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналарының, педагогтардың психикалық денсаулығының, мүдделері мен құқықтарының қорғалуын қамтамасыз ету; оқушылардың (тәрбиеленушілердің) жалпы мәдениетін қалыптастыру, оларды өмірге бейімдеу, жеткіншектердің өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі анықтауға деген қызығушылықтарын қалыптастыру, жоғары сынып оқушыларының болашақ мамандықтарын саналы таңдауы үшін жағдай туғызу. Іс-әрекеттің бұл түрі мектептегі әлеуметтік педагог маманымен бірлесе отырып жүргізіледі.

Тәрбиелеу іс-әрекеті – оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналарының, педагогтардың тіршілік әрекетін ұйымдастыруға бағытталған мақсатты іс-әрекет, оның алдында тұрған мақсат тұлғаның толыққанды дамуына жағдай жасау.

Негізгі психологтың іске асыратын тәрбиелеу іс-әрекетінің міндеттері: педагогтарға, ата-аналарға, балаларды тәрбиелеу, өзін-өзі дамыту және өзін-өзі тәрбиелеудің мазмұны, формалары мен әдістері туралы психологиялық педагогикалық білімдерді беру, оқушыларға (тәрбиеленушілерге) өзін-өзі тәрбиелеу процесінде қажет болатын психологиялық педагогикалық білімдерді ұсыну; нормалар мен күнделіктіліктерді ұсынумен олар меңгерілетін процесте оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналарының, педагогтардың қарым-қатынасын ұйымдастыру; тиісті білім, білік және дағдыларды жетілдіру, мінез-құлық формаларын жаттықтыру, түзету – дамыту жұмыстарын жүргізу арқылы қоғамда қалыптасқан мінез-құлық нормалары мен принциптерін саналы түрде қабылдау.

*Басқару іс-әрекеті*, бұл - білім беру процесіне қатысушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру, координациялау және қадағалаумен байланысты мақсатты бағытталған іс-әрекет.

Басқару іс-әрекеті барысында мынадай міндеттер шешіледі: білім беру мекемесінің оқу – тәрбие процесін басқаруда әкімшілікке көмек

көрсету, оның тиімділігін жоғарылату; балалар, оқушылар және педагогикалық ұжымдардың үйлесімді дамуына жол ашу; бірлескен кәсіби іс-әрекеттің мақсаттарына қол жеткізу; ұжымдағы әлеуметтік-психологиялық проблемалар жөнінде ақпараттар жинау, диагностикалау және анықталған проблемаларды шешуге байланысты жұмыстар жүргізу; басқару іс-әрекетінің сапасын арттыру үшін әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық білімдерді қолдану; педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін, жауапкершілігін, инициативтілігін, сондай-ақ жалпы ұжымның ұйымшылдығы мен ынтымақтастығын жоғарылатуға мүмкіндік туғызу.

Жоғарыда айтылғандардың барлығы педагог-психологтың жұмысы олардың әртүрлі кәсіби іс-әрекет түрлерін орындауына байланысты құрылады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, педагог – психолог білім беру жүйесінің қандай саласында жұмыс істеуіне байланысты кәсіби іс-әрекеттің бір түрлері негізгі, жетекші болып, ал басқалары уақытша қажетсіз болуы мүмкін.

Айтылғандарды қорытындылай келе, *педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетін* оқушылардың (тәрбиеленушілердің), олардың ата-аналарының, педагогтардың және басқа да білім беру процесіне қатысушылардың психикалық денсаулығын сақтауға, нығайтуға және дамытуға арналған іс-әрекет ретінде қарастырған жөн деуге болады.

Педагог – психологтың кәсіби маңызды сапалары (КМС) жайлы мәселені қарастырмас бұрын аталмыш ұғымның мәнін ашып көрсететін білім көздеріне ден қою қажет.

Бұл ұғымның әр түрлі синонимдері бар: бір авторлар кәсіби маңызды сапалар деген ұғымды, ал біреулері – кәсіби мәнді сапалар дегенді қолданады. Ыңғайлы болу үшін біз кәсіби маңызды сапалар деген ұғымға тоқталамыз.

“Кәсіби маңызды сапалар” ұғымына анықтама берген және оларды кәсіби іс-әрекеттің психологиялық жүйесінің жүйешесі ретінде алғаш қарастырғандардың бірі В.Д.Шадриков. Кәсіби маңызды сапалар деп, автор, іс-әрекет субъектісінің іс-әрекетінің тиімділігіне және оны табысты түрде меңгеруіне ықпал ететін жеке дара сапаларын түсінеді. Оның пікірінше, кәсіби маңызды сапаларға қабілеттерді де жатқызуға болады, бірақ олар онымен де шектелмейді [131, 66 б.].

В.Д.Шадриков жасаған кәсіби іс-әрекеттің системогенез тұжырымдамасына сүйене отырып, Р.В.Шрейдер өз зерттеуінде кәсіби маңызды сапалар жүйесін қалыптастыру мен дамытуды қарастырады. Автор кәсіби маңызды сапалардың тұтас жүйесін қалыптастыру мен дамыту кәсіби іс-әрекетті меңгеру процесінде жүреді және кәсіби маңызды сапалар сол іс-әрекетте жетіле түседі деп көрсетеді.

В.Л. Маришук өз зерттеулерінде кәсіби маңызды сапалар ұғымына мынандай түсініктеме береді: “кәсіби маңызды сапалар, оқу-тәрбие ықпалы мен тұлға қасиеттері ретіндегі туа біткен белгілерінің

бірісесуіндегі қабілеттер, олар нақты іс-әрекет түрлерін жемісті орындау шарты ретінде, жеке-даралық қасиеттер, жеке-даралық ерекшеліктермен байланысты (туа біткен де, қалыптасқан да) [132].

Кәсіби маңызды сапалар жайлы мәселе қазақстандық ғалымдар – Р.Ж.Аубакированың, А.Ш. Стыбаева, К.С. Успановтың және т.б. еңбектерінде қарастырылады. Олардың талдауының пәні ретінде педагогтардың кәсіби маңызды сапалары қарастырылған. К.С. Успанов мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі оның бойында кәсіби маңызды сапалардың болуымен тікелей байланысты екендігін көрсетеді. Оның пікірінше, кәсіби маңызды сапалар өзара байланысты кешен түрінде мұғалім тұлғасының тұтастығын көрсетеді. Негізгі, жетекші қасиеті ретінде адамшылық сапасын – кәсіби маңызды сапа деп көрсетеді [133].

Р.Ж.Аубакирова кәсіби маңызды сапа ретіндегі гумандылықтың қиындығы ерекшеліктерін зерттеген [134].

А.Ш.Стыбаева өз жұмысында адамгершілік кәсіби сапаларды және оларды болып мұғалімдердің бойында қалыптастыруды қарастырады. Автордың айтуынша, адамгершілік – кәсіби сапалар деп педагогикалық іс-әрекеттің адамгершілік мазмұнын көрсететін және педагогтың оқушыларға, ұжымға, қоғамға, өз мамандығына және өз - өзіне гуманистік қатынасын көрсететін табатын сана мен мінез – құлықтың тұрақты ерекшеліктерін түсінген жөн [135, 61 б.].

М.К.Ганасейчук кәсіби маңызды сапалар деп субъектінің оқу - оқырмандық процесті жүзеге асыруына байланысты іс-әрекет ерекшеліктерінің жиынтығын түсінген дұрыс деп санайды [136, 53 б.].

Е.Ю.Максимова кәсіби маңызды сапаларды бір бірімен координацияланған өзара әрекеттестікте болатын тұлғалық сапалар мен қасиеттердің жүйесі ретінде көрсетеді. Сапа ретінде автор кәсіпкерді профессионал еместен айыруға мүмкіндік беретін кәсіби және тұлғалық маңызды қасиеттерді де бір айқындандылықты түсінеді. Ал қасиет, автордың айтуынша, бұл маңызды оның басқа мамандардан ерекшелігін немесе үлкендігін көрсететін және оның оларға деген қатынасынан байқалатын қарға, сондай-ақ, маңызды осы тұлғаның жеке-дара психологиялық ерекшеліктеріне тәжірибелі жүйке жүйесінің тұрақты ерекшеліктері де қасиеттер болып табылуы мүмкін [137, 61 б.].

Т.А.Клишневаның көрсетуінше, кәсіби маңызды сапалардың негізінде, адамның жеке-даралық тұлғалық ерекшеліктерінің сәйкесті жиынтығы болуы керек, олардың арасында қабілеттер аса мәнді болады. Ол зерттеуінде психолог-зерттеуші мен психолог-практиктің кәсіби маңызды сапаларының аса мәнді ерекшеліктері бар деген қорытынды жасайды. Психолог-зерттеушінің кәсіби маңызды сапаларына – имажитивті (қиялының шарықтаушылығы), ақыл-ой қасиеттері мен бақылампаздығы жатса, психолог-практик үшін – эмоциялы, ақыл-ойлық, сенсорлық қасиеттер маңызды [138, 40 б.].

А.П.Рожкова кәсіби маңызды сапалар – бұл тұлғаның іс-әрекет процесіне енетін және оның орындау тиімділігіне жағымды ықпал ететін

сапалары дейді 147, 10 б.). Ол эксперименттік зерттеудің барысында психолог-практиктің табысты кәсіби іс-әрекетіне қажетті мынадай кәсіби маңызды сапаларды бөліп көрсетеді: жағымды (оң) Мен тұжырымдамасы, жауапкершілік, эмпатия, рефлексия, жоғары интеллект, креативтілік, эмоциялық, тұрақтылық, тыңдай білушілік [139].

Педагог-психологтың кәсіби маңызды сапаларын С.В. Тарасов қарастырады. Автор кәсіби маңызды сапалар ретінде субъектінің практикалық іс-әрекеттің тиімділігіне және оны табысты түрде меңгеруіне ықпал ететін кәсіби маңызды сапаларды түсінеді.

Оның пікірінше, педагог – психологтың кәсіби маңызды сапаларының құрылымы мыналардан тұруы тиіс: тұлғааралық өзара әрекеттесу ситуациясын талдауға және адамдар арасындағы өзара қатынастардың әртүрлі жүйелеріне енуді қадағалауға қабілеттілік ретіндегі коммуникативті болжампаздық, тұлғааралық өзара әрекеттесудің әр түрлі ситуацияларына адекватты түрде жауап қата білудің кең репертуары ретіндегі коммуникативті икемділік; басқаның ішкі жан дүниесін түсінуге, жанашырлық танытуға қабілеттік ретіндегі эмпатия және эмоциялық жылылық, достық, қолдау таныта білу, адамның нақты ситуациялардағы эмоциялық реакциясын болжай білу [140 45-46 б.].

Н.Н.Обозовтың айтуынша, психолог – кеңес берушіге төмендегідей кәсіби маңызды сапалар қажет: көпшілдік – контактілік; мінез-құлықтың динамикалылығы – икемділігі; өз бағалаулары мен мінез – құлқында невротикалық және басқа да субъективті ауытқулардан алшақ болу; кеңес алушының мүмкін боларлық невротикалық күйзелістерін, бағалауларына төзімділік таныту (тыңдай білу, түсіне білу, тыныштандыра білу); білім мен мінез-құлықтағы мәдениеттілікті қолдау; кәсіби әдеп, сыпайылық; өз мінез-құлқының желісін құра білу және соңына дейін ұстай білу; кеңес алушымен бірлесе отырып қиындық туғызған ситуацияларды талдай білу; дау-жанжалдың мүмкін боларлық нұсқаларын (туу көздерін, динамикасын) және дау-жанжал кезіндегі мінез-құлық ережелерін білу.

С.В.Швецова өз зерттеулерінде студент тұлғасының кәсіби маңызды сапаларын қалыптастыру мен жетілдіруге мүмкіндік беретін, студенттің аудиториядан тыс өз бетінше оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың психологиялық – педагогикалық тәсілдері мен құралдарының жиынтығы болып табылатын жеке-даралық жобалау әдістемесінің рөлін көрсетеді.

Жоғарыда айтылғандарды тұжырымдай отырып, қазіргі таңда ғалымдар әр түрлі мамандардың кәсіби маңызды сапаларын зерттеуге, қалыптастыруға және дамытуға байланысты көптеген зерттеулер жүргізді деген қорытынды жасауға болады. Кейінгі кезде психологтың, педагог-психологтың кәсіби маңызды сапалары мәселесіне қатысты еңбектер пайда болды, ол еңбектерде де осы мамандардың ең маңызды деген кәсіби сапаларын анықтау мен негіздеуге әрекеттер жасалынуда.

Әр түрлі еңбектерді талдай келіп, барлық кәсіби маңызды сапаларды шартты түрде топтарға бөлуге болады деген қорытынды жасауға болады.

Бірінші топ – педагог-психологтың өз-өзіне қатынасынан көрінетін және өзін сипаттайтын (педагог-психологтың тұлғасы) кәсіби маңызды сапалары: өзін-өзі адекватты бағалауы; өзінің жеке дара ерекшеліктері мен қабілеттерін, өз тұлғасының күшті және әлсіз жақтарын білуі, тұлғалық кемшіліктерінің орнын толтыру тәсілдерін таба білуі; тартымды болуы; жарқын жүзділік, оптимизм, әзілдесе білу, білуге құмарлық, креативтілік, рефлексия (өз тұлғасына және басқа адамдардың тұлғасына қызығушылық таныту, адамдардың өз-өзін тану процесі, өзін талдауға қабілеттілік, өз сезімдерін, ойларын және қылықтарын, адамдармен қатынасын талдау, басқа адамдардың өзіне қалай қатынас жасайтындығын көре және түсіне білу); пікірлерінің дербестігі, білімдарлық, дүниетанымының кеңдігі, жалпы және әлеуметтік интеллектінің жоғары деңгейі; мінез-құлықтың ырықтылығы мен икемділігі, бақылампаздық (түсіну мен қабылдауға негізделетін психикалық қасиет; қоршаған әлемдегі заттар мен құбылыстардың арасындағы белгілі бір байланыстарды таба білу және оларды қандай да бір нақты оқиғаны диалогтикалауда немесе болжауда пайдалана білу; эмоциялық қасиеттер: стресске тұрақтылық, эмоциялық тұрақтылық, салмақтылық; тұлғаның ерік сапалары: мақсаттылық, табандылық, төзімділік, өзін-өзі игеру, өзін-өзі басқаруға қабілеттілік (өзін-өзі реттеу), өз-өзіне сенімділік.

Екінші топ – басқа адамдарға қатынасынан көрінетін және кәсіби қарым-қатынасты іске асыруға қажетті кәсіби маңызды сапалар, олардың ішінде төмендегілердің мәні зор: басқа адамдарға қызығушылық таныту және құрметпен қарау; адамдармен қатынас орната білу, олардың сенімін туғызу; тыңдай және ести білу; қарым-қатынас процесін басқара білу; қарым-қатынаста шынайы, табиғи болу, өзара қатынастарда ашықтық таныту, мейірімділік, әдептілік, сезімталдық, альтруистік, ізеттілік, гумандылық, ықыштылық, конгруэнттілік (вербальды және вербальды емес мінез-құлықтың сәйкесуі); әлеуметтік перцепция (адам тұлғасын адекватты қабылдау, “адаммен оның тұлғасын терең түсіну негізінде қарым-қатынас жасау құндылығы басты орында болады”) [153, 79 б]; педагог-психологтың басқа адамды тыңдай білуі, түсіне білуі, қабылдай білуі, басқаның мінез-құлық ерекшеліктерін, көңіл-күйін байқай білуі); эмпатия (жанаршылық танытуға қабілеттілік) [154, 97]; педагог-психологтың тиісті нақты ситуацияға және нақты тұлғаға (балаға, тәрбиешіге, ата-анаға т.б.) интеллектуалдық – сезімдік қатынасын ашықтайтын ішкі жай күйі (85, 47 б.).

Үшінші топ – педагог-психологтың еңбекке (жұмысқа) қатынасын сипаттайтын кәсіби маңызды сапалары: инициативтілік, жауапкершілік, объективтілік, ұйымдастырушылық, кәсіби міндеттерді қою мен шешу кезіндегі дербестік.

Сонымен, мынандай қорытынды жасауға болады: педагог-психолог мамандығының екі табиғаты бар, бұл жерде кәсіби маңызды сапалар педагогтың да, психологтың да кәсіби сапаларының жиынтығынан

құрылуы тиіс және олар бірлікте көрініп, маман тұлғасының тұтастығын бейнелеуі қажет.

Біздіңше, педагог-психолог өзінің кәсіби іс-әрекетінде қандай кезеңдерден өтеді және бұл кезде қандай қызметтерді жүзеге асырады деген мәселені нақтылау қажет сияқты.

Аталмыш сұраққа жауап беру үшін біз осы мәселеге байланысты еңбектерді зерттедік және көбінесе зерттеушілердің білім беру саласында жұмыс істейтін мамандардың кәсіби іс-әрекетінің үш кезеңін бөліп көрсететіндігін анықтадық. Педагог-психолог тікелей білім беру мекемелерінде жұмыс істейтіндіктен, ұсынылған кезеңдерді оның басқадай кәсіби іс-әрекетінде де қолдануға болады. Сондай-ақ әрбір кезеңде педагог-психолог белгілі бір кәсіби функцияларды іске асырады.

С.Л.Вигман педагог-психологтың кәсіби іс-әрекеті барысында іске асыратын функцияларының кезеңдерін бөліп көрсеткен [156, 476.].

*Алғашқы даярлық кезеңінде* педагог-психолог төмендегідей функцияларды атқарады.

Мақсат қою функциясын (педагог-психолог және педагогикалық процеске қатысушылардың барлығының бірлескен еңбегінің олардың ортақ нәтижесіне қарай қозғалу бағыты және болжамды алдын-ала ойластыру).

Болжау функциясын (нақты жағдайларда өз іс-әрекетінің нәтижелерін көре білу және осыған сүйеніп, өз іс-әрекетінің стратегияларын анықтау, нәтиже алу мүмкіндігін бағалау).

Жобалау функциясын (алда тұрған іс-әрекет модельдерін құрастыру, берілген жағдайларда және белгіленген уақытта мақсатқа жетуге мүмкіндік беретін тәсілдер мен құралдарды тандау, мақсатқа жетудің нақты кезеңдерін бөліп көрсету, олардың әрқайсысы үшін жекеленген міндеттерді қалыптастыру және т.с.с.).

Жоспарлау функциясын (педагог-психолог және педагогикалық процеске қатысушының (қатысушылардың) өзара әрекеттесулерін оқу мерзімі барысында құрастыру және оны жүзеге асыру).

*Екінші кезең* – іске асыру кезеңі келесі функциялардан тұрады.

Ұйымдастыру функциясы (көзделген жұмысқа педагогикалық процестің нақты қатысушыларын (немесе қатысушылардың нақты топтарын) жұмылдыру, көзделген мақсатқа қол жеткізуде олармен өзара әрекеттесу, ынтымақтасу).

Қадағалау және бағалау функциясы (жоспарланған жұмысты іске асыруды қадағалау, оның тиімділігін бағалау).

*Соңғы кезең* талдау функциясынан тұрады (біткен жұмысты талдау).

Сонымен қатар, біз педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің нормативті-құқықтық және этикалық аспектілеріне қатысты мәселенің маңызы зор екендігін атап өтуіміз керек. Біздің көзқарасымыз бойынша, өзінің тиісті міндеттерін, құқықтарын білу, этикалық принциптерді сақтау педагог-психологтың кәсіби құзырлығының ажырамас бөлігі болып



табылады. Бұл оның кәсіби іс-әрекетін құрудың негізі. Сол себепті болашақ педагог-психолог бұл талаптарды білгені жөн.

Кәсіби іс-әрекеттің нормативті – құқықтық негіздері қызметтік нұсқаулар болып табылады, ол төмендегілерден тұрады. Педагог-психолог дегенімні кім? Ол қандай іс-әрекет түрлерін орындайды? Оны кім танып-билейді және өз жұмысында қандай заң негіздерін басшылыққа алады деген сұраққа қатысты жалпы ережелер; білім мен біліктеріне қандай талаптар қойылады, педагог-психологтың міндеттеріне нелер кіреді. Қандай құқықтары мен жауапкершіліктері бар.

Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің этикалық негізін кәсіби этика құрайды. Психологиялық энциклопедияда көрсетілгендей, кәсіби этика, бұл - кәсіби іс-әрекеттің белгілі бір саласындағы адамдардың мінез-құлқы мен қарым-қатынасын реттейтін нормалар мен ережелердің (принциптердің) жиынтығы. Этикалық принциптер мораль нормаларына сәйкес құрылған және сол себепті құқықтық жауапкершілікке ие емес. Алғашқы этикалық принциптер 1953 ж. Америкалық психологиялық ассоциацияда жарияланған, кейін бірнеше рет қайта қаралып, толықтырылып отырды.

Алғашқы мәселеге қатысты әдебиеттерді талдау көрсеткендей, педагог-психологтың өз кәсіби іс-әрекетінде басшылыққа алуы тиіс төмендегідей жалпы кәсіби –этикалық принциптерін бөліп көрсетуге болады: құпиялық принципі, берілген ақпараттың қажеттілігі мен жеткіліктілігі принципі, жауапкершілік принципі, тұлғаның егеменді құқықтарын қамтамасыз ету принципі, ғылыми негізділік пен объективтілік принципі, клиентке қатынас және құрмет көрсету принципі, адамға этика келтірмеу принципі (зиян келтірме), т.с.с.

Жоғарыда айтылғандардан шығатыны, педагог-психологтың қарастырылған кәсіби этика принциптері ортақ принциптер екендігі, алғашқы іс-әрекеттің белгілі бір түрлеріне (психодиагностикалық, кеңес берушілік, түптеу дамытушылық және т.б.) ұсынылатын өзіндік ерекше принциптер де бар.

Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетін қарастыруға байланысты оның тиімділігі мен тиімсіздігі туралы мәселе де бар.

Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі мен табыстылығы жайлы мәселе ғылым мен тәжірибеде жеткілікті дәрежеде зерттелінбеген. Мамандардың кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі мен табыстылығы мәселесін көптеген авторлар түрліше қарастырады.

Іс-әрекет табыстылығы мәселесін зерттей келе, С.Л.Рубинштейн бір жағынан әрекеттің тиімділігімен немесе тиімсіздігімен сипатталатын объективті табыстың немесе сәтсіздіктің, екінші жағынан әрекет етуші адамның табыстылығы немесе сәтсіздігін ажыратып көрсетеді.

И.А.Ждановтың еңбегінде кәсіби іс-әрекеттің табыстылығын болжау мәселесі қарастырылады. Оның пікірінше, іс-әрекетті болжаудың

параметрлері болжамдық пікір, профессиограммада тіркелген бастапқы болжам болып табылады [141].

Б.В.Кулагинның пікірі бойынша, кәсіби іс-әрекеттің табыстылығының критерийлері ретінде әртүрлі көрсеткіштер қолданылады: тиімділіктің тікелей көрсеткіштері (сапа мен өнімділік); кәсіби даярлық тесттері; кәсіби жарамдылықты көрсететін әкімшілік актілер; кадрлардың тұрақтамаушылығы, іс-әрекет тиімділігінің өзін-өзі бағалаулары мен сараптамалық бағалаулары [142].

Кейбір авторлардың айтуынша, кәсіби іс-әрекет табыстылығы қызметкердің мамандықтың қандай түріне жататындығына, оның ішінде маманның кәсіби маңызды сапаларының қалыптасуына байланысты болады.

Н.А.Аминов және М.В.Молоканов психолог іс-әрекетінің табыстылығын мыналар анықтайды деп санайды: оның бойында интерперсоналды (коммуникативті) іскерліктерінің қалыптасу деңгейі, оның бойында проектілі біліктердің (немесе басқа адамдардың мінез-құлқына әсер ету күші) қалыптасу деңгейі; антропоцентрилік бағыттылықтың қалыптасу дәрежесі (объектіге, процеске және психологиялық іс-әрекет нәтижелеріне интегралды сезімталдық) [143, 81 б.].

Табыстылық ұғымымен қатар бізге “эффeкт”, “эффeктивті” сөзінен шығатын тағы бір ұғым – “эффeктивтілікті” (тиімділік) талдау қажет.

Шетел сөздерінің үлкен сөздігінде “эффeкт” ұғымы (лат. тіл. Effectus) біріншіден, әрекет ретінде, бір нәрсенің нәтижесі ретінде; екіншіден, біреуге тағы да біреудің қалдырған әсері ретінде; үшіншіден, қандай да бір әсер қалдыру құралы, тәсілі ретінде; төртіншіден, физикалық құбылыс ретінде түсіндіріледі. Эффeктивті (лат. тіл. effectivus)- белгілі бір эффeкт беруші, әрекет етуші [144,941 б.].

Ю.Н. Лысенко өз зерттеулерінде маманның кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі субъект белсенділігімен, яғни адами фактормен анықталатындығын айтады және іс-әрекет белсенділігінің екі құрылымдық элементін бөліп көрсетеді: кәсіби іс - әрекет процесінің белсенділігі; кәсіби іс - әрекет субъектісінің белсенділігі. Өз кезегінде, автор іс - әрекет субъектісінің белсенділігінің мынандай үзбелерін бөліп көрсетеді: кәсіби маңызды психологиялық сапалар, әлеуметтік – психологиялық құбылыстар (ұжымның әлеуметтік – психологиялық ахуалы, басшылық психологиясы, дау – жанжалдар және т.б.), еңбек жағдайлары (психологиялық босансу кабинеттері және т.с.с.), денсаулық деңгейі (салауатты өмір – салтын қамтамасыз ету шарты), психологиялық реттестіру, нәтиже. Барлық элементтер мен үзбелер дербес, әр – түрлі және бір – бірімен өзара байланысты [145, 15 б.].

Автор бойынша, қызметкердің тұлғалық қасиеттері іс - әрекет табыстылығын анықтайтын бастаулар, кәсіби іс - әрекет тиімділігін арттырудың негізі болып табылады, ал әлеуметтік – психологиялық

құбылыстарды қолайландыруда кәсіби іс - әрекет тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

А.Н.Капустинаның айтуынша, маманның кәсіби іс - әрекетінің тиімділігі тұлғаның аталмыш кәсіби іс - әрекетке, әр мамандыққа тән тұлғалық сапалардың дамуына, тұлғаның таңдаған мамандыққа әлеуметтік бигыттылығына, сондай - ақ тұлғаның жеке дара - психологиялық және әлеуметтік - психологиялық сапаларының өзара байланыстарының кешеніне негізделеді [146, 143 б].

Р.В.Овчарова аз шығын жұмсау арқасында психологиялық қолдауды қажетсінетін білім беру мекемелерінің қажеттіліктерін барынша қанағаттандыруды психологтың кәсіби іс - әрекетінің тиімділігі, деп түсінеді. Мұндай бағыт оның пікірінше, қаржыландыруды, штаттар немесе жұмыс уақытын арттыруды емес ұйымдастыруды, басқаруды, кәсіби іс - әрекет технологиясын, психологтың кәсіби шеберлігін жақсартуды көрсетеді. Автор психологтың кәсіби іс - әрекетінің тиімділігі төмендегідей критерийлер бойынша анықталады дейді: психолог жұмысының тиімділігі (миссияның қол жеткізілген нәтижеге сәйкестілігі, ұйымдастырылған әрекет жүзесінің белсенділігі, клиенттердің проблемасын табысты түрде шешу, шығындар мен нәтижелердің пара - парлығы, идеалды және нақты жетістіктердің жуықтығы); кәсіби іс - әрекетті меңгеру деңгейі; психологтың өз жұмысына қанағаттануы; клиенттердің мамандармен қарым қатынасына қанағаттанушылығы; психолог іс - әрекетінің объективті және субъективті бағаларының сәйкестігі [129, 22-24б].

Аталмыш мәселеге арналған көптеген материалдарды талдай келіп, авторлардың әр - түрлі көзқараста болатынын байқадық. Өз кезегінде, біз болыпшақ педагог психологтың кәсіби іс - әрекетінің тиімділігі мен табыстылығының негізі оның кәсіби құзіреттілігі, білгірлігі (компетенттілігі) болып табылады, - деп тұжырымдаймыз.

#### **3.4. Білім беру жүзесіндегі педагог-психологтың кәсіби білгірлігі**

Болыпшақ педагог психологтың кәсіби білгірлігінің (компетенттілігі) мәнін анықтау үшін бізге оның негізінде жатқан ұғымның мағынасын анықтау, яғни, компетенттік не екенін анықтап алу қажет. Сондай - ақ, мағынасы жағынан оған жақын “компетентті” және “компетенция” ұғымдарын нақтылап алған да жөн шығар.

“Шетел сөздерінің жаңа сөздігінде” компетенттілік (лат.тіл. competentis) - тиісті; қабілетті) термині бір нәрсе жөнінде пікір айтуға мүмкіндік беретін білімдер мен тәжірибені игеру; салмақты, беделді пікір [98,419 б].

“Компетентті (құзіретті, білікті, білгір)”сөзі “компетенттілік” сөзінен шығады және үш мағынада қолданылады: біріншіден, білуші, белгілі бір саладағы білгір адам, екіншіден, өзінің білімдеріне немесе өкілеттігіне байланысты қандай да бір нәрсені істеуге немесе шешуге, бір нәрсе жайлы

пікір айтуға құқығы бар; үшіншіден компетентті (құзырлы) органдар – белгілі бір мәселелерге жауап беретін мемлекеттік мекемелер [147, 419].

Әдебиеттерде “компетенттілік” ұғымымен қатар кездесетін тағы бір ұғым – “компетенция” ұғымын нақтылау қажет. Осы сөздіктен біз “компетенция” ұғымын да кездестірдік, оның мынандай мағыналары бар: 1) нақты органға немесе тиісті адамға заңмен, жарғымен немесе басқа да актімен берілген өкілеттілік аясы; 2) нақты адамның білім мен тәжірибесі бар мәселелерінің аясы [148, 419б.].

Демек, компетенттілікті белгілі бір міндеттерді шешу кезінде жоғары жауапкершілік пен дербестік танытатын, сондай-ақ, білімдер жиынтығын, осы білімдерді практикалық түрде қолдану тәжірибесін және осы өкілеттілікті жүзеге асыру барысында оларды (білімдер, тәжірибені) жұмсай білу іскерлігі бар лауазымды, қызмет иесінің өкілеттілігінің аясы деп қарастыруға болады.

Аталмыш мәселеге байланысты әдебиеттерді зерттеу бүгінгі күнде компетенция мен компетенттіліктің көптеген түрлері бар екендігін анықтауға мүмкіндік берді. Компетенттілік проблемасы бастауыш мектептен бастап, біліктілік көтеру институттарына дейінгі бүкіл білім беру жүйесін қамтиды. Демек, компетенттілік тұрғысы тек маманды кәсіби даярлаудың құндылықты-нәтижелік бағытылығын ғана қамтамасыз етпейді, сондай – ақ, бастауыш сынып оқушыларын, жоғарғы сынып оқушыларын оқыту кезінде де қолданыс табады.

Мысалы, М.Н.Низамова коммуникативті компетенцияны қалыптастырудың алғы шарты болып табылатын грамматикалық компетенцияны бөліп көрсетеді [149].

Ал, О.А.Шункеева өз жұмысында бастауыш сынып оқушыларын орыс тіліне оқытудағы сөз жасамдық компетенциясын көрсетеді [150].

А.Б.Ізтілеуова жоғары сыныптағылардың компетенциясын маңыздылық деңгейіне қарай негізгі - базалық (тұлғаның “ересектік өмір ролін” атқаруға даярлығын сипаттайтын, мектеп бітіруші түлегінің қандайда бір моделін ойша елестетуге мүмкіндік беретін және жанама түрде бағалануы мүмкін сапасы) және анықтаушы (субъективті тәжірибеге енген, жоғары сынып оқушылары белгілі бір контексте (оқудағы немесе өмірдегі проблемалық ситуациясын шешу) мақсатқа жетуі үшін қолданылуы мүмкін тұлғалық мағынасы және әмбебап мәні бар анықтаушы (білім, білік, дағдылардың тұлғалық - мәнді жүйесі) компетенция деп топтастыру қажет екендігін көрсетеді. Өз кезегінде Н.А.Зимняяның еңбектеріне сүйене отырып, А.Б.Ізтілеуова анықтаушы компетенцияларды үш топқа топтастыруды ұсынады: 1) тұлға, іс-әрекет, қарым – қатынас субъектісі ретінде адамның өзіне қатысты компетенциялары; 2) адам мен әлеуметтік сфераның әлеуметтік өзара әрекеттесуіне қатысты компетенциялары; 3) адамның іс-әрекетіне қатысты компетенциялар (танымдық іс-әрекет компетенциясы) [151].

Ж.К.Ахмадиева болашақ мұғалімдердің бағалау компетенциясы жөнінде айтады, ол дегеніміз оқушылардың білім, білік және дағдыларын

мектеп бағдарламаларына және мемлекеттік білім беру стандарттарының талаптарына (эталондарына) сәйкес педагогикалық бағалауға мүмкіндік беретін компоненттер мен элементтердің жиынтығы [152].

Н.В.Кузьмина педагогикалық компетенттілікті қарастырады және өнімді педагог компетенттілігінің ерекшелігін көрсетеді, ол білім жүйесінің психологиялық компоненттерінен тұрады: білімнің дифференциалдық – психологиялық компоненті (нақты оқушылардың оқу материалын меңгеру ерекшеліктері); білімнің әлеуметтік – психологиялық компоненті (оқу тобының және ондағы нақты оқушының оқу - танымдық, коммуникативті және еңбек іс - әрекетінің ерекшеліктері); аутопсихологиялық компонент (өз білімдері, біліктері, дағдыларының күшті және әлсіз жақтарының ерекшеліктері) [153].

Л.А.Першина диссертациялық зерттеуінде бастауыш сынып мұғалімдеріне қатысты психологиялық компетенттілік ұғымын ашып көрсетеді. Автордың анықтамасы бойынша, психологиялық компетенттілік кәсіби, психологиялық білімдерден, практикалық біліктерден, сондай – ақ, тұлға сапаларынан тұратын компетенциялардың жиынтығы болып табылады. Компетенттілік белгілі бір саладағы адамның кәсібилік деңгейімен өзара байланысты және бір мезетте оған жетудің шарты мен көрсеткіші болып табылады [154].

М.И.Лукьянова кәсіби компетенттілік құрылымынан психологиялық педагогикалық компетенттілікті бөліп көрсетеді, ол - педагогикалық іс - әрекетке және білім беру процесінде оқушылармен тиімді өзара әрекеттесуге жоғары деңгейде кәсіби дайындалған тұлғаның белгілі бір сипаттарының (қасиеттерінің) жиынтығы болып табылады, әрі компетенттіліктің аталмыш түрінің негізіне әр түрлі жас кезеңдерінде адамның тұлғалық даму заңдылықтарын белсенді түрде білуі жатады [155].

Н.В.Бесеншилова пікірі бойынша, компетенттілік, бұл - адамның өзінің бір мәселелерді шешуге қабілеттілігі және оның бойында білім мен біліктердің көпесті қорымен үйлескен бірқатар тұлғалық сапалардың болуы. Автор компьютерлік компетенттілікті қарастырады, ол – тұлғаның жинақталған технологияларды меңгеру, игеру, қолдану, қайта құру мен жасауының көрініс таптып интегралды қабілеттілігін білдіреді.

Валеологиялық компетенттілікті Г.Г.Ахметова зерттеген. Болашақ мұғалімнің валеологиялық компетенттілігін автор білімдері, практикалық іскерліктері және маңызды тұлғалық, психологиялық сапаларымен анықталатын, болашақ мұғалімнің валеологиялық іс - әрекетті тиімді орындауға дайындығы мен қабілеттілігін қамтамасыз ететін кәсіби және тұлғалық қасиеттері – деп түсінеді.

А.А.Деркачтың редакциялауымен шыққан “Акмеология” еңбегін талдай келіп, біз онда кәсіби компетенттіліктің аутопсихологиялық компетенттілік деген түрі сипатталғанына назар аудардық. Компетенттіліктің аталмыш түрі тұлғалық ерекшеліктер мен мінез – құлық ерекшеліктерін өзгертуге байланысты мақсатты түрде психикалық жұмыс істеуге дайындығы мен қабілеттілігі, адамның тұлғалық әлеуетін

белсендіруге қабілеттілік, өмір мен кәсіби іс - әрекетті өздігінен ұйымдастырудың қолайлы модельдерін жасауға қабілеттілік, интрапсихикалықта (ішкі тұлғалық кеңістікте) бағдарлану қабілеттілігі ретінде анықталады [18].

Г.Меңлібекова маманның әлеуметтік компетенттілігін зерттеген. Оның пікірінше, әлеуметтік компетенттік адамдардың интегративті сапасы болып табылады, ол әлеуметтік болмысты құндылықты түрде түсінуден, әрекетке басшылық ретіндегі категориялық нақты әлеуметтік білімдерден, өзін - өзі анықтауға және норма жасауға субъективті қабілеттіліктен, адам өмірінің басты сфераларында әлеуметтік технологияларды жүзеге асыра білудегі даралық іскерлігінен тұрады [156].

Өз зерттеуінде Т.К.Туркенов Н.А.Зимняя ұсынған әлеуметтік кәсіби компетенттілік ұғымын нақтылайды және оны біліктілікті, жоғары кәсібилік және социумға толық бейімділігімен сипатталатын адамның интегралды тұлғалық ерекшеліктерінің жиынтығы ретінде анықтайды. Автордың айтуынша, компетенттіліктің бұл түрінің мазмұны төрт әр түрлі реттегі блокқа бөлінетін негізгі (базалық және ядролық) компетенттілік топтарымен анықталынады : интеллектуалды, тұлғалық, әлеуметтік, кәсіби [157].

В.В.Готтинг педагогтың кәсіптік оқыту барысында қалыптасатын кәсіби компетенттілігі қазіргі маманның біліктілік деңгейінің негізгі көрсеткіші болып табылады дейді. Өз жұмысында автор ақпараттық – технологиялық компетенттілікті бөліп көрсетеді. Ақпараттық – технологиялық компетенттілік кәсіби іс - әрекетте ақпараттық технологияларды қолдана білу сондай-ақ, оларды жасау мен жобалау іскерлігі деп түсінеді [158].

Жоғарыда айтылғандардың негізінде қазіргі педагогикалық және психологиялық ғылым компетенттіліктің әр түрлерін зерттеу саласында біршама зерттеулер жүргізгенін көруге болады. Біздің ойымызша, компетенттіліктің тағы бір түрі – коммуникативті компетенттілікті қарастыру қажет. Осыған орай, аталмыш проблемаға тоқталайық.

Психологиялық анықтамалық – сөздікте коммуникативті компетенцияға мынандай түсініктеме беріледі: “Коммуникативті компетенттілік –адамдармен қарым- қатынас жасаудағы білім, білік және дағдылардың жиынтығын білдіретін әлеуметтік – психологиялық ұғым. Коммуникативті компетенцияның құрамына адамдардың тұлғалық ерекшеліктерін білу, адамдарды түсіну, оларды дұрыс қабылдай және бағалай білу, олардың мінез-құлқын аңғару, оларға ықпал ете білу және қарым – қатынастың табысты болуы мен адамдардың өзара әрекеттесуіне әсерін тигізетін көптеген нәрселер кіреді” [147, 222 б.].

Енді әр түрлі мамандардың коммуникативті компетенттілігін зерттеген еңбектерді қарастырайық.

Л.А. Петровская қарым–қатынас өндірістік іс-әрекеттің құрамдас бөлігі, соған сәйкес, қарым–қатынастық компетенттілік де кәсіби компетенттіліктің құрамдас бөлігі болып табылады деген ой айтады.

Қарым қатынастың үш жағын: перцептивті, коммуникативті және интерактивті деп, бөліп көрсеткен Г.М.Андрееваның идеясын негізге ала отырып Л.А. Петровская қарым – қатынас компетенттілігін оның үш аспектісі тұрғысында қарастырады және компетенттіліктің перцептивті, коммуникативті және интерактивті құраушыларын бөліп көрсетеді. Нәтижесінде, автор қарым–қатынастық компетенттіліктің үш құрамдас бөлігін: тұлғааралық қабылдау компетенттілігі, тұлғааралық коммуникация, тұлғааралық өзара әрекеттесу компетенттілігін бөліп көрсетеді.

Г.С.Трофимова педагогтың коммуникативті компетенттілігін қарастырады және оны кәсіби педагогикалық қарым – қатынастық ситуацияларына бағдарлануға және оқушылармен оның тұлғасының гуманистік құндылық диспозициясы негізінде тиімді өзара әрекеттесуге қабілеттілік ретінде анықтайды.

В.Л.Зликов түсінігінде мұғалімнің коммуникативті компетенттілігі күрделі ұйымдасқан динамикалық білім беру болып табылатын, педагогтың коммуникативті маңызды ерекшеліктерінің жиынтығы, ол коммуникативті компетенттілігінің даму деңгейімен үнемі байланыста болып табылады. Педагогтың маңызды коммуникативті ерекшеліктеріне жаттықандар: қарым – қатынасқа түсуге дайын болу, қарым – қатынас процесінде өзін - өзі таныстыруға қабілеттілік, мұғалім тұлғасының әлеуметтік бағыттылығы, тұлғааралық қатынастарды психологиялық талдауға бейімділік, оқытуға, білім беруге қабілеттілік, стресске төзімділік, лидерлік сапалар.

Г.А.Кудряцеваның пікірлері бойынша, нақты іс - әрекет сфересіндегі әлеуметтік педагогтың компетенттілігін профессионализмнің шегі, мамандықты шығармашылық, шеберлік деңгейіне мейгеру дәрежесі ретінде қарастыруға болады. Әлеуметтік педагогтың коммуникативті компетенттілігі жөнінде автор былай дейді: ол кәсіби компетенттіліктің элементі болып табылады және клиентпен, педагогикалық процеске қатысушы басқа да адамдармен тиімді қарым-қатынас орнатуға, білімге және дамытуға бағытталған кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жинап шыйғып тұлғаның күрделі интегралды сипаты болып табылады.

В.Ф.Жеребкинаның анықтамасы бойынша болашақ мұғалімнің коммуникативті компетенттілігі оқушыларға олардың белсенділігін, дербестігін, инициативтілігін, жауапкершілігін барынша іске асыру мақсатында педагогикалық тұрғыдан ықпал ету, сондай – ақ, әр түрлі коммуникативті құралдардың көмегімен оқу тәрбие процесінде балалармен тұлғалық-дамытушы қатынастар орнатуға қабілеттілікті көрсететін синтездік кәсіби-тұлғалық ерекшелік ретінде болады; әрі қарым-қатынас процесін қолайландыруға мүмкіндік беретін білім, білік, дағдылардың даму деңгейімен анықталады. Оның пікірінше, компетенттілік іс-әрекетпен байланысты болуы және іс-әрекет

барысындағы проблемалық ситуацияларды табысты түрде шешу деңгейімен анықталуы тиіс.

Г.Г.Сечкарева элеуметтік педагогтың коммуникативті компетенттілігі педагогикалық іс-әрекеттің барлық кезеңдерінде қарым-қатынасты мақсатқа сай ұйымдастыруға, оның нәтижелері мен тәрбиелік салдарлары үшін жауапты болуға қабілетті және дайын болуымен сипатталады дейді.

Ю.М.Жуков коммуникативті компетенттілік бір жағынан, кәсіби, элеуметтік және тұлғалық компетенттіліктің бөлігі ретінде қарастырылуы тиіс, ал екінші жағынан, кәсіби, элеуметтік және тұлғалық компетенттілік коммуникативтілікке оның құрамдас элементтері ретінде енеді дейді. Автор: “Коммуникативті компетенттілік кәсіби, элеуметтік және тұлғалық компетенттіліктің ажырамас құрамдас бөлігі болып табылады. Оны маңызды (когнитивті және қимыл - қозғалыстықпен қатар) ядролық компетенттіліктің бірі немесе метакомпетенттілік деп айтуға толық негіз бар” деп жазады [159, 277 б.]. Автор бойынша, коммуникативті компетенттілік ішкі және сыртқы ресурстарды пайдалана отырып, тиімді коммуникативті әрекеттерді жоспарлап және іске асыра білуге дайын болумен сипатталатын жалпы және ситуациялық білім, білік, диспозициялардың жиынтығы болып табылады.

Н.Б.Буртова педагог пен психологтың коммуникативті компетенттілігі оның кәсіби компетенттілігінің негізгі бөлігі болып табылады деп санайды және оны адамның коммуникативті функцияларды атқаруына мүмкіндік беретін білімдерінің, тәжірибесінің, сапалары мен қабілеттерінің жиынтығы ретінде қарастырады [160].

Л.К.Қарабаеваның түсіндірмесінде шет тілі оқытушысына қатысты коммуникативті компетенция әдіснамалық, арнайы, тілдік, жалпы педагогикалық, психологиялық, кәсіби – этикалық, дидактикалық және әдістемелік дайындықтың өзара байланысы, ғылыми – педагогикалық ойлаудың қазіргі стилінің қалыптасуы, кәсіби тұрғыда өздігінен білім алуға дайындық ретінде қарастырылады [161].

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, зерттеушілердің барлығы дерлік жеке компетенттіліктің барлық түрлері кәсіби компетенттіліктің құрамына енеді деген пікірге тоқтайды деуге болады.

Қазіргі ғылымда маманның кәсіби компетенттілігін зерттеу проблемасы бір мәнді шешімін таба қоймағанын байқаймыз. Әдебиеттерден осы ұғымның мәнін, әр түрлі саладағы мамандардың кәсіби компетенттілігі мен кәсіби компетенциясының құрылымын, мазмұнын анықтауға байланысты әртүрлі тұрғыларды табуға болады. Аталмыш проблеманы зерттеу осы ұғымның мәнін ашып көрсететін әртүрлі әдебиеттерді талдауға жетеледі.

А.К.Маркова кәсіби компетенттілікке мынандай анықтама береді: “Мамандық талаптарына сай келу дәрежесінің дербес сипаттамасы, өз бетінше және жауапкершілікпен әрекет етуге мүмкіндік беретін



психикалық күйі, адамның белгілі еңбек функцияларын орындау қабілеті мен біліктілігін меңгеруі [162, 34 б.].

Автордың айтуынша, мұғалімнің компетенттілігі бір жағынан, оның еңбегі, процесі (педагогикалық іс-әрекет, педагогикалық қарым-қатынас, тұлға) және нәтижесін (оқушылардың үлгерімі мен тәрбиелілігі) талдауын, өкініші жеткізіп, оның меңгерген қажетті біліктері мен психологиялық ерекшеліктерінің арақатынасын анықтайды [163].

Автор мұғалімнің кәсіби компетенттілігінің негізгі түрлерін бөліп көрсетеді: арнайы компетенттілік – айтарлықтай жоғары деңгейде жеке кәсіби іс-әрекетті меңгеру, өзінің кейінгі кәсіби дамуын жобалау қабілеті; әлеуметтік компетенттілік – бірлескен (топтық, кооперативтік) кәсіби іс-әрекетті, ынтымақтастықты, сондай-ақ, аталмыш мамандықта қабылданған кәсіби қарым-қатынас тәсілдерін меңгеру; өзінің кәсіби еңбегінің нәтижелеріне әлеуметтік жауапкершілік; тұлғалық компетенттілік – тұлғаның өзін - өзі көрсету және өзін - өзі дамыту тәсілдерін, тұлғаның кәсіби деформациясына қарсы тұру құралдарын меңгеру; жеке-даралық (индивидуалды) компетенттілік – мамандық шеңберінде дербестікті дамыту мен өзін - өзі іске асыру тәсілдерін меңгеру, өзін-өзі сақтауға қабілеттілік, кәсіби қартаюға бой ұрмау, өз еңбегін уақыты мен күшін тиімді асырмай рационалды тұрғыда ұйымдастыра білу, күштенусіз, ширшамай, тіпті жақсы еңбек ету; “экстремалды кәсіби компетенттілік” адам кенеттен, тосыннан болатын күрделі жағдайларда жұмыс істеуге дайын болғанда көрінеді.

Автордың пікірінше, жоғарыда көрсетілген компетенттіліктің түрлері адамның кәсіби іс-әрекеттегі, кәсіби қарым-қатынастағы, оның жеке-дирлығы, профессионал тұлғасының қалыптасуындағы кемелденуін көрсетеді және де олар бір адамда сәйкес келе бермеуі мүмкін.

Біздің зерттеуіміз үшін В.А.Сластенинның кәсіби компетенттілік ұғымы маңызды. Оның айтуынша, кәсіби компетенттілік, бұл - теориялық пен практикалық дайындықтың және тұлғаның білікті түрде кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыру қабілетінің бірлігі [164].

Ю.В.Иванданян өз зерттеуінде психологтар мен педагогтардың кәсіби компетенттілігінің құрылымы мен оны дамыту жайлы мәселені қозғайды. Автор, жоғары білімі бар маманның кәсіби компетенттілігі дегеніміз ЖОО түлегінің теориялық және практикалық дайындығы мен кәсіби іс - әрекетті жүзеге асыру қабілетінің яғни біліктері мен мүмкіндіктерінің бірлігі болып табылады дейді. Кәсіби компетенттіліктің құрылымында автор субъектілі, объектілі және пәндік компоненттерді болып көрсетеді. Субъектілі компонент маманның кәсіби өзін - өзі диагностикалауды, өзін - өзі өзгертуді, өзін - өзі бағалауды және өзін - өзі талдауды, сондай-ақ, кәсіби іс-әрекет пен оның нәтижелерін диагностикалау, өзгерту, бағалау мен талдауды жүзеге асыра білетін мақсат құрушы, өндіруші және дамытушы кісі ретіндегі сапалық өзгешелігін сипаттайды.

Объектілі компонент маманның кәсіби іс-әрекет жүйесін құру мен оның қызмет етуін (міндеттерден бастап жүзеге асқан нәтижеге дейінгі

барлық кезеңде) қамтамасыз ету процесін көрсетеді. Пәндік компоненті маман гуманитарий мен одан кәсіби көмек пен қызмет алатын адамның (адамдар тобының) бірлескен – бөлінген іс - әрекетінің өнімін құрайды [165].

В.Н.Введенский кәсіби компоненттілігінің негізінде “педагогикалық қабілеттер” жатуы тиіс деп санайды. Алайда, ол, осы ұғымдардың ұқсастығына қарамастан, айырмашылықтары да бар екендігін атап өтеді. Педагогикалық іс - әрекет тиімділігінің алғышарты педагогтың дайындығы болып табылады (педагогикалық ЖҚО-нда қалыптасқан), ол педагогтың білімділік көтеру жүйесіндегі кәсіби компоненттілігінің шарты, сондай-ақ, педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асыру тиімділігінің шарты болып табылады [166, 52 б.].

Т.М.Сорокинаның айтуынша, компетенттік негізінен кемелденген мұғалімнің кәсіби іс - әрекетін көбірек анықтайды. Автор, компетенттілік мұғалімнің педагогикалық іс - әрекетінің негізін құрайтын профессионализм сатыларының бірі ретінде қарастырылуы тиіс дейді. Оның пікірінше, кәсіби компетенция болашақ мұғалімнің бірте – бірте кәсібилену құбылысы ретінде қарастырылуы тиіс [167].

Кәсіби компетенттілік проблемасына байланысты жоғарыда қарастырылған зерттеулер негізінен жақын шетел ғалымдарының үлесінде. Біршама қазақстандық еңбектер де әр түрлі мамандардың кәсіби компетенттілігін қалыптастыру проблемасына арналған.

А.Б.Бекманова кәсіби компетенттілік мұғалім тұлғасының құрылымына кіреді деп санайды. Автордың айтуынша, болашақ педагогтың кәсіби компетенттілігі – бұл жаңа білім, білік, дағдыларды игеруге, жетілдіруге, іс - әрекетті байытуға ұмтылуымен сипатталатын; іс-әрекетті өнімді түрде іске асырудың қажетті шарты болып табылатын; және педагогикалық білім мен білік кешендерінен, жеке тәжірибе, педагогикалық шеберліктен тұратын интегралды динамикалық құрылым [168].

Ш.Құрманалина “компетенттілік” терминін көптеген зерттеушілер “маманның біліктілігі мен профессионализмінің жеткілікті деңгейін көрсету үшін интуитивті түрде қолданады” деген қорытындыға келген. Автор аталмыш терминнің артықшылықтарын көрсететін бірқатар жағдайларды келтіреді:

- “білім, білік, дағды” деген дәстүрлі үштіктің мәнін білдіреді және компоненттері арасындағы байланыстырушы звено болып табылады;

- кәсіби мектептің маман – түлегінің дайындығының нақты деңгейін сипаттайды;

- көптеген шешімдердің ішінен ең қолайлысын таңдау, жалған шешімдерді дәлелді түрде жоққа шығару, сын тұрғысынан ойлауға қабілеттілікті білдіреді;

- білімін үнемі жанартып, толықтырып отыруды, аталмыш сәтте және аталмыш жағдайларды кәсіби міндеттерді табысты түрде шешу үшін жаңа ақпараттарды меңгеруді ұйғарады;

мазмұндық (білім), сондай-ақ, процессуалдық (білік) компоненттерден тұрады, яғни “компетентті адам мәселенің мәнін ғана түсініп қоймай, сондай – ақ, оны практикалық түрде шеше білуі, яғни шешу әдісі мен меруі (“білім” және “білік”) тиіс” [169].

В.Кенжебеков маманның кәсіби компетенттілігін маманның маңызды құрамдық тұлғалық құрылымы ретінде қарастырады және аталмыш терминді өзінше түсінеді. Оның пікірінше, кәсіби компетенттілік дегеніміз өнімді кәсіби іс-әрекетке теориялық-әдіснамалық, мәдени, пәндік, психологиялық-педагогикалық және технологиялық дайындықтан тұратын жиынтық тұлғалық құрылымы болып табылады [170].

Мамандарды даярлауда кәсіби компетенттілікті қалыптастыруда мамандық рөл әдіснамалық: гуманистік, антропологиялық, креативтік, акмеологиялық, акмеологиялық, мәдени, технологиялық, тұлғалық – бұлдармен бірге, футурологиялық тұрғыларға берілуі тиіс екендігін атап өтеді.

М.С.Мұхамеджанов студенттердің (білімгерлер) кәсіби компетенттілігін қалыптастыруда оқытушылардың педагогикалық шеберлігін жетілдіру үлкен рөл атқарады дейді, сол себепті автор қажетті шарттар ретінде мыналарды бөліп көрсетеді: кәсіби білім беру процесін стандарттау, кәсіпті инновациялық білім беру технологияларын қолдануға бағытталған педагогикалық процестің әдістемелік жабдықталуы (компьютерлік) [171, 71 б.].

Г.К.Нурғалиеваның жұмысына сүйене отырып, С.И.Ферхо өз тегісінде мұғалімнің кәсіби компетенттілігі ұғымының мәнін ашады, автор мұғалімнің кәсіби компетенттілігін тұлға дамуының когнитивті, міндет құлықтық және мотивациялық сфераларының бірлігін және жеке кәсіби педагогикалық компетенттіліктердің: компьютерлік технологиялар саласындағы компетенттілік, электрондық ақпараттық – педагогикалық ресурстар саласындағы компетенттілік және электрондық оқыту құралдары негізінде оқыту процесінің теориясы саласындағы компетенттілік интеграциясын көрсететін күрделі тұлғалық құрылымы деп түсінеді [172].

М.И.Смонованың сөзінде кәсіби компетенттілік гностикалық, процессуалдық, коммуникативті, тұлғалық, шығармашылық және рефлексивті компоненттерінен көрініс табатып, тұлға бағыттылығына негізделетін практикалық іс - әрекет тәжірибесіне интеграцияланған кәсіби іс - әрекет субъектісі ретіндегі болашақ мұғалім тұлғасының сапалық ерекшелігі ретінде келтірілген.

Г.К.Кулжанбекова компетенттілік – бұл тұлғаның нақты педагогикалық міндеттерді шешу үшін теориялық білімдер мен практикалық тәжірибені қолдануға дайындығы мен қабілеті деп санайды. Автор тұрғысынан компетенттілік кәсіби біліктердің жиынтығы арқылы шыылады, оларды іске асыру кәсіби міндеттерді шешу процесінде маманның іс - әрекетінің нәтижелілік деңгейін қамтамасыз етеді.

Ш.К.Жантілеуова педагогтардың кәсіби компоненттілігі деп, ЖОО – арнайы маманды дайындау нәтижесінде меңгерілген іргелі психологиялық – педагогикалық білімдер, кәсіби біліктер.кешенін, сондай-ақ, мамандыққа жағымды қатынас негізінде кәсіби маңызды сапаларды дамыту мақсатында өзін - өзі жетілдіре білуді айтады. Автордың пікірінше, оқу орны түлегінің компетенттілігі – бұл тұлғаға ықпал ету мақсаты мен нәтижесі.

Сонымен, білім берудегі компетенттілік тұрғысы шетелде кең таралған және кейінгі кезде Қазақстанда да белсенді түрде талқылана бастады. Жоғарыда аталған жұмыстар Қазақстанның педагогикалық және психологиялық ғылымының дамуында, оның ішінде кәсіби білім беру идеясының дамуында құнды үлес болып табылатыны сөзсіз. Алайда оларда педагог – психологтың кәсіби компоненттілігін қалыптастыру проблемасы ашылмайды. Өкінішке орай, қазақстандық ғылымда аталмыш салаға байланысты әзірге зерттеулер жоқ екені белгілі болды.

Әртүрлі мамандардың компоненттілігін зерттеу проблемаларына арналған жұмыстарды талдау, педагог – психологтардың кәсіби компетенттілігі әзірге аз зерттелгендігін көрсетеді. Ресей ғалымдарында аталмыш мәселеге байланысты біршама материалдар жинақталған. Олардың зерттеулерінде практик психологтардың, арнайы психологтардың, педагог – психологтардың кәсіби компоненттілігін қалыптастыру қарастырылады.

Н.А. Зиминаның зерттеуі біліктілік көтеру жүйесіндегі практик психологтардың кәсіби компоненттілігін зерттеуге арналған. Кәсіби компетенттілік ұғымын анықтауда автор Дж.Равеннің пікіріне қосылады: “Компетенттілік – бұл нақты пән саласында нақты әрекетті тиімді орындау үшін қажетті ерекше пәндік дағдылар, ойлау тәсілдері, сондай-ақ, өз әрекеттеріне жауапкершілікті түсіну сияқты тек арнаулы білімдерден тұратын өзіндік ерекшелікті қабілет” [173, 19 б.]. Автордың айтуынша, ерте балалық шақтағы балалардың проблемалық мінез-құлқы практик психологтардың компетенттілігінің пәні болып табылады, ал оны қолдану сферасы кішкентай балалардың мінез-құлқындағы проблемаларды шешуде және олардың ата-аналары мен тәрбиешілеріне ағарту жұмысын жүргізуде жатыр.

В.Н.Карандашев кәсіби компетенттілік психолог іс - әрекетінің маңызды сапасы ретінде төмендегідей ерекшеліктерден тұрады: кәсіби білім, білік, дағдылар мен қабілеттер, кәсіби мүмкіндіктер диапазоны, кәсіби іс - әрекет құралдарын, тәсілдері мен технологияларын меңгеру, іс - әрекетінің шығармашылықтық сипаты, жаңа технологияларды белсенді іздестіру, жеке инициатива мен кәсіби коммуникабельділік – деп көрсетеді [174, 322 б.].

Е.В.Зволейко өз жұмысында В.А. Слостениннің кәсіби компетенттілік түсінігіне сүйенеді: “Кәсіби компетенттілік, бұл - тұлғаның кәсіби іс - әрекетті білікті жүзеге асыруға теориялық және практикалық дайындығы мен қабілетінің бірлігі. Осы жерден шығатыны, кәсіби компетенттілік маманның кәсіби іс -әрекетінің тиімділігінің басты

критерийі болып табылады” [176, 19 б.]. Е.В. Зволейконың түсінігінде арнаулы психологтың кәсіби компоненттілігі, бұл тұлғаның жинаған тәжірибесін әр түрлі әлеуметтік – мәдени жағдайларда қолдана білуінен көрініс табатын, теория мен практиканың синтезі негізінде қалыптасатын күрделі психикалық құрылым, білім, білік, дағдылар жүйесін меңгеру дәрежесінің сипаттамасы, іс - әрекетінің негізгі түрлерін игеру, іс - әрекетті іске асыру үшін қажетті арнайы сапалардың болуы. Автор компоненттілік профессионалдың интегративті сапасы, басқаша айтқанда, профессионализмнің интегралды сипаттамасы болып табылады деп қорытындылайды.

Т.В.Заморская өз зерттеуінде біліктілік көтеру институты жиналысында педагог – психологтың кәсіби компетенттілігін жетілдіру мәселесін көтереді. Автор кәсіби компетенттілікті профессионализммен теңестіреді және кәсіби компетенттілік профессионализмнің интегралды сипаттамасы болып табылады деп санайды [176, 33 б.]. Автор “кәсіби компетенттілік” ұғымына өзінше түсінік береді. Педагог – психологтың кәсіби компетенттілігі, оның пікірінше, оның табысты кәсіби іс - әрекетінің негізі болып табылатын, іс -әрекеттік –рөлдік (білім, білік, дағдылар) және тұлғалық (кәсіби маңызды сапалар) ерекшеліктер жүйесінен тұратын күрделі психологиялық құрылым. Автор педагог психологтың кәсіби компетенттілігінің негізгі компоненттерін бөліп көрсетеді: әлеуметтік – нормативтік, психологиялық –педагогикалық, концептуалды психологиялық блоктар. Әлеуметтік – нормативтік блокка автор нормативтік құқықтық құжаттарды білім беру кеңістігі субъектілерінің мінез – құлқы мен іс -әрекет ерекшеліктерінің индикаторларын, практикалық психолог қызметін ұйымдастыру ерекшелігін білуді, психологтың этикалық кодексіне сүйене отырып іс – әрекет көрсеткіштері мен шектеулерін білуді, белгілі бір алгоритм бойынша психологиялық педагогикалық іс -әрекетті жоспарлап және ұйымдастыра білуді жатқызады. Автор бойынша, психологиялық – педагогикалық блок адамдардың психикалық даму заңдылықтарын, педагогикалық мамандық пен әр түрлі мамандықтардың психологиялық ерекшелігін білуден, оқу – тәрбие процесін жүзеге асырудың тиімді тәсілдерін, әдістері мен амалдарын меңгеруден; тест жүргізу, диагностикалық түсету жұмыстарын жүзеге асыру біліктері мен дағдыларынан тұруы мүмкін. Концептуалды – психологиялық блок Т.В.Заморскаяның айтуынша, адамды адамдардың қабылдау және түсіну ерекшелігін, әр түрлі топтарға енетін адамдардың мінез –құлқы мен қатынастарының ерекшелігін білуді; өзара тиімді әрекеттесуді орнатудың білім, білік, дағдыларын; өзінің жеке кәсіби және тұлғалық ерекшеліктерін білу мен оларды кәсіби іс - әрекет тиімділігін жоғарылату мақсатында қолдана білуді көрсетеді.

Көрсетілген еңбектерді талдау компетенттілік негізінен мына мамандықтарға қатысты қарастырылатынын көрсетеді: балалар практикалық психологы , арнаулы психолог, педагог – психолог. Соңғы

еңбекте педагог – психологтың кәсіби компетенттілігі біліктілікті жетілдіру институты жағдайларында қарастыратынын айта кетейік.

Жүргізілген талдау болашақ педагог – психологтың кәсіби компетенттілігін оларды ЖОО – да дайындау процесінде қалыптастыру мәселесін ресей зерттеушілері жеткілікті қарастырмағанын, ал қазақстандық ғылымда аталмыш мәселе өз шешімін таппағандығын көрсетеді.

Жоғарыда айтылғандарды түйіндей келе, біз кәсіби компетенттілік маманның, оның ішінде педагог – психологтың кәсіби іс - әрекетінің тиімділігі мен табыстылығының негізі болып табылады деген қорытынды жасай аламыз. Бұған В.А.Сластениннің, Е.В.Зволейко, Т.В.Заморская, В.Н.Введенский, А.Б.Бекманованың және т.б. зерттеулері дәлел бола алады.

Әр түрлі сала мамандарының кәсіби компоненттілігінің мәнін қарастырудан біз педагог-психолог маманына қатысты оның мәнін, құрылымын, мазмұнын анықтауымыз қажет.

А.А.Деркач, А.К.Маркова, Л.А.Петровский, В.А.Сластениннің зерттеулеріне сүйене отырып, біз педагог–психологтың “кәсіби компетенттілігі” ұғымының мәніне өз анықтамамызды береміз.

Біздің түсінігімізде *педагог – психологтың кәсіби білгірлігі* (компетенттілігі) деп кәсіби іс-әрекет субъектісінің (педагог – психолог) кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі мен табысты болуына негіз болып табылатын, *арнайы, жеке – тұлғалық білгірлігі* мен *қарым-қатынас білгірлігінен* тұратын интегралды, динамикалық, белгілі бір жағдайларда шапшаң дамиды ерекшелігін айтамыз.

Жоғарыда айтылған анықтамадан шығатына, *педагог-психологтың кәсіби білгірлігі* мыналардан тұрады: *арнайы білгірлік, қарым-қатынас білгірлігі, жеке – тұлғалық білгірлік*. Біз А.К.Маркованың кәсіби білгірліктің әр түрлі құрамдас бөліктері бір адамның бойынан табылмауы мүмкін деген ойымен келісеміз.

Кәсіби білгірліктің әрбір құрамдас бөлігінің құрылымынан біз төрт өзара байланысты компонентті бөліп көрсетеміз, олар критерийлер ретінде келтірілген: *мотивациялық, танымдық*, процесуалдық (процестік) және *бағалаушы-рефлексивтік*. Аталмыш компоненттік құрам арнайы, жеке-даралық - тұлғалық білгірлік және қарым-қатынастағы білгірлік көрсеткіштерін анықтау үшін негіз болды, біз оларды кәсіби білгірліктің әрбір құрамдас бөлігін сипаттау кезінде қарастыратын боламыз (2.1 сурет).

Сонымен қатар, әрбір компоненттің мазмұны қандай екенін алдын – ала нақтылап алу қажет. Мысалы, *мотивациялық компонент* тұлғаның мотивтерін, қызығуларын, қажеттіліктерін, бағыттылығын және т.с.с. көрсетеді.

## Педагог-психологтың кәсіби білгірлігі

Критерийлер	Көрсеткіштері		
	Арнаулы білімділік	Қарым-қатынас білгірлігі	Жеке-даралық – тұлғалық білгірлік
Мотивациялық компоненті	Кәсіби бағатталық (кәсіби мотивтер, кәсіби қызығулар, құндылықтар) демек: кәсіби иіс-әрекетке қызығушылығы; оның мән мен мағынасын ұғынуы, оған деген оң қатынас, психологиялық-педагогикалық іс-әрекетке белімділік, өзінің арнаулы білімдерін жоғарылатуға қажеттілігі, өзінің білімін жоғарылатуға, кәсібилікке ұмтылуы	Кәсіби қарым-қатынасқа қызығушылығы; адамдармен, балалармен қарым-қатынас жасау қажеттілігі; балаларға деген қызығушылық; қарым-қатынас білгірлігін жоғарылатуға қажеттілігі	Өз тұлғасы мен жеке-даралығына қызығушылығы; өзін-өзі жетілдіру, өз мүмкіндіктерін іске асыру өзін-өзі тану, өзін-өзі дамытуға деген қажеттілігі
Танымдық компоненті	Кәсіби іс-әрекеттің психологиялық-педагогикалық негіздерін білуі	Кәсіби қарым-қатынас тың психологиялық-педагогикалық негіздерін білуі; кәсіби қарым-қатынастың – коммуникативті, интерактивті, перцептивті жақтарын білуі	Өзінің жеке-даралық – тұлғалық ерекшеліктері (тұлғалық сапалары, қабілеттері, мінезі, темперамент, т.б.) туралы білімдері
Процессуалды компоненті	Кәсіби іс-әрекет технологиясын игеруі, алынған білімдерін практикада қолдана білу іскерлігі; психологиялық-педагогикалық міндеттерді шешу дегі тәжірибесінің болуы	Қарым-қатынаста ақпараттық-мазмұндық аспектілерін бөліп ала білу іскерлігі, қарым-қатынастың кәсіби тілін меңгеруі, қарым-қатынастың құралдарын дұрыс пайдалануы; өзара әрекеттің жалпы стратегиясын құра білу іскерлігі; сұхбаттасушыны қабылдай білу, тыңдау және түсіне білу іскерлігі	Іс-әрекеттің жеке-даралық стилі; бейімделу (әртүрлі жағдайларға бейімделе білу іскерлігі); өзін-өзі реттестіруі (өзін-өзі басқара білу іскерлігі), креативтілігі
Бағалаушы-рефлексивті	Кәсіби өзін-өзі бағалауы және кәсіби рефлексиясы	Кәсіби қарым-қатынаста өзін-өзі бағалауы мен рефлексиясы	Адекватты өзін-өзі бағалауы, рефлексия

*Танымдық компонент* педагог-психолог мамандығына қатысты әртүрлі кәсіби білімдерді жүйелі түрде біріктіреді. Кәсіби білімдер дегеніміз нақты іс-әрекет ерекшеліктерін сипаттайтын, оны тиімді түрде іске асыруға қажетті, көрнекі елестер (белгілер) мен ұғымдар түрінде кездесетін, шындықтың абстрактілі және жалпыланған, көрінісі болып табылатын мәліметтер.

*Процессуалды компонент* әр түрлі кәсіби білімдерден, дағдылардан тұрады.

*Соңғы компонент* – бағдарлаушы-рефлексивті компонент рефлексиямен және өзін-өзі бағалаумен сипатталады.

Рефлексия – бұл сапаларды бағалау кезінде (әсіресе өзін-өзі бағалауда) маңыздылығы арта түсетін тұлғалық сананың бүкіл жүйесінің функционалды сапасы.

Компоненттердің мазмұнын сипаттай келіп, кәсіби білгірліктің әрбір құрамдас бөлігінің мәнін анықтауға, оның құрылымдық компоненттерін (критерийлері мен көрсеткіштерін) анықтауға болады.

Арнаулы (арнайы) білгірлікті анықтау кезінде біз А.К.Маркованың, В.А.Сластениннің идеяларын басшылыққа алдық.

*Педагог – психологтың арнаулы білгірлігі* деп, біз, кәсіби іс-әрекетті іске асыруға теориялық және практикалық дайындығының бірлігін түсінеміз.

Педагог-психологтың арнайы білгірлігінің құрылымы келесі компоненттерден тұрады.

Арнайы білгірліктің *мотивациялық компоненті (мотивациялық критерий)* педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің мотивациялық аспектісін көрсетеді. Арнайы білгірліктің мотивациялық критерийлерінің көрсеткіштері: кәсіби бағыттылық (кәсіби мотивтер, кәсіби қызығулар, құндылықтар), оның ішінде болашақ кәсіби іс-әрекетке деген қызығушылық; кәсіби іс-әрекеттің маңыздылығы мен мәнін түсіну; болашақ кәсіби іс-әрекетке деген жағымды қатынас; психологиялық-педагогикалық іс-әрекетке бейімділік; өзінің арнайы біліктілігін арттыруға деген қажеттілік; өздігінен білім алуға ұмтылыс: профессионализмге ұмтылысы болып табылады.

*Танымдық компонент (танымдық критерий)* педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің ерекшеліктері жайлы білімдерінің жүйесі. Көрсеткіштер ретінде мыналарды бөліп көрсетуге болады: кәсіби іс-әрекеттің психологиялық – педагогикалық негіздерін білу; педагогика мен психологияның барлық бөлімдерін жүйелі түрде білу; өз кәсіби іс-әрекетінің мәнін білу (қызметтік міндеттемелерді, құқықтарды, кәсіби этиканы, жауапкершілікті білу).

*Процессуалды компонент (процессуалды критерий)* кәсіби іс-әрекет технологиясын меңгеру болып табылады, яғни алда тұрған іс-әрекетті жобалау, моделдеу, жоспарлау, болжау біліктілігімен сипатталады: мақсат, міндеттер қою, әр түрлі әдістер мен жұмыс түрлерін қолдану, олардың ішінен нәтижеге жету үшін ең қолайлыларын іріктеп алу, жұмыс барысын қадағалау және алынған нәтижені бағалау, т.с.с. Яғни, аталмыш компонент болашақ педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетті тиімді және табысты іске асыруына қажетті технологиялық біліктер мен дағдылардың кешеніне негізделген. Аталмыш критерий келесі көрсеткіштермен сипатталады: кәсіби іс-әрекет технологиясын меңгеру; алынған білімдерді тәжірибеде қолдана білу; психологиялық – педагогикалық міндеттерді шешуде тәжірибенің болуы.

*Бағалаушы – рефлексивті компонент (бағалаушы –рефлексивті критерий)* жеке өзіндік кәсіби әрекеттерді талдау мен бақылауды, оларды өз іс-әрекетінің мақсаттарымен және нәтижелерімен салыстырумен



сипатталады. Кәсіби өзін-өзі бағалау және кәсіби рефлексия (өзін-өзі бағалау мен кәсіби іс-әрекет рефлексиясы) кәсіби білгірліктің келесі кұрғамдас бөліктері. Қарым-қатынас білгірлігін қарастыруға көшпес бұрын оның негізінде жатқан ұғымды, дәлірек айтқанда, “кәсіби қарым-қатынас” түсінігіне тоқталайық.

Қазіргі уақытта кәсіби қарым-қатынас мәселесіне арналған жұмыстар аз емес. Соның кейбіреуіне талдау жасайық.

Кәсіби қарым - қатынас мәселесі С.А.Ақымбекованың, А.Б.Биттықбаеваның, Н.М.Қасымованың, А.Л.Лобановтың және т.б. еңбектерінде қарастырылған. Алайда, авторлар негізінен педагогтардың кәсіби қарым қатынасы мәселесін қарастырғандығын айта кету керек.

А.Л.Лобанов педагогтардың кәсіби қарым-қатынасының ерекшеліктерін ежелгі тегжелілі қарастырады және аталмыш ұғымға түсінік береді:

“Кәсіби педагогикалық қарым-қатынас мұғалім–тәрбиешілердің өз ара қатынастарымен, оқушыларымен және олардың ата-аналарымен, білім беруді басқару органдарының өкілдерімен өзара әрекеттесулері болып табылады” “Кәсіби педагогикалық” ұғымы “педагогикалық қарым-қатынас” ұғымына қарағанда тіршілік кез, өйткені, олардың анықтамаларына сүйенсек, кәсіби-педагогикалық қарым-қатынас “мұғалім оқушы” байланысының негізінен шығып кетеді және педагогтың педагогикалық процесстің басқа субъектілерімен өзара әрекеттесулерін білдіреді [177, 316].

В.А.Каш-Кишук, Н.Д.Никандров кәсіби-педагогикалық қарым-қатынас құрылымының бірнеше кезеңдерін бөліп көрсетеді: 1) педагогтың оқушымен немесе ересектермен тікелей іс-әрекетке дайындалу процесінде сыныппен, басқа аудиториямен алда тұрған қарым-қатынасты моделдеуі (болжам келеңі); 2) сыныппен, аудиториямен бастапқы өзара әрекеттесу кезіндегі қарым қатынасты ұйымдастыруы (қарым-қатынастың бастапқы кезеңі), 3) дамып келе жатқан педагогикалық процессте қарым-қатынасты басқаруы, 4) қарым қатынастың іске асқан жүйелерін талдау және алда тұрған іс-әрекет қарым қатынасының жүйесін моделдеуі.

Г.М.Киселевич педагогикалық қарым-қатынас кәсіби қатынастың бір түрі болып табылады дейді. Оның пікірі бойынша, кәсіби қарым-қатынас кәсіби іс-әрекеттің міндеттерін, мазмұнын, тәсілдерін, сипаттары мен түрлерін анықтау критерийі ретінде болады.

С.Л.Ақымбекова бітірушілердің коммуникативті компетенцияларды меңгеруі, олардың кәсіби іс-әрекетке, оның ішінде кәсіби қарым-қатынасқа дайындығының деңгейі жөнінде айтуға мүмкіндік береді дейді.

Кәсіби қарым-қатынас (инженер) оның анықтамасы бойынша, маман мен социум арасындағы олардың кәсіби қызметтерді атқару барысында бірлесіп іс-әрекет етуді қажетсінуінен туындайтын және ақпарат алмасу, өзара әрекеттесудің бірыңғай стратегиясын жасау, адамдардың бір-бірін қабылдауы мен түсінуінен тұратын байланыстарды анықтаудың күрделі көп жоспарлы процесі болып табылады.

А.Б.Ынтықбаеваның түсінігінде мұғалімнің оқушылармен, ата-аналармен, әкімшілікпен, әріптестермен кәсіби–педагогикалық қарым-қатынасы педагогикалық міндеттерді қолайлы шешудің факторы мен шарты ретінде болатын кәсіби маңызды коммуникативті біліктер мен дағдылардың қалыптасуымен анықталады.

Біз қарастырған зерттеулер педагог-психологтың “кәсіби қарым-қатынасы” терминін анықтау кезінде маңызды рөл атқарады.

Сонымен, педагог-психологтың кәсіби қарым-қатынастары, бұл - оның кәсіби міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін және оның кәсіби іс-әрекетін ұйымдастыру мен қолайландыруға мүмкіндік беретін үш жағының – коммуникация, интеракция, перцепция – бірлігінде көрінетін қарым-қатынасы деуге болады.

Қарым-қатынастың коммуникативті жағы қарым-қатынас субъектілері арасындағы ақпарат алмасу болып табылады. Ақпараттық жағы қарым-қатынастың субъективті бағдарларын, мақсаттарын анықтауға, басқа адамның мінез-құлқына ықпал етуге, осы адамның бойында өзінің вербалды және вербалды емес “көріністерін” қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Қарым-қатынастың интерактивті жағы өзара әрекеттесулердің жалпы стратегияларын құруға бағытталған, ол қарым-қатынастың қолайлы стратегиялары мен тактикаларын таңдаудан, әр түрлі адамдармен қарым-қатынас жасаудың қажетті түрлерін таба білуден; өзін - өзі реттеуден, қарым-қатынастың әр түрлі ситуацияларында мінез-құлықты саналы түрде басқара білуден тұрады.

Қарым-қатынастың перцептивті жағы адамның адамды қабылдауын, тануын “зерттеу”, түсінуін, бағалауын, басқа адамның бейнесін қалыптастыруды білдіреді.

Жоғарыда айтылғандар педагог-психологтың “қарым-қатынас білгірлігі” ұғымын анықтау мәселесіне көшуге мүмкіндік береді. Аталмыш жағдайда біз Л.А.Петровскаяның еңбегіне нұсқау жасаймыз, ол қарым-қатынас білгірлігінің негізгі құрамдас бөліктері ретінде тұлға аралық қабылдау, тұлғааралық коммуникация, тұлғааралық өзара әрекеттесу білгірлігін бөліп көрсетеді.

Біздің түсінігімізде *педагог-психологтың қарым-қатынас компетенттілігі (білгірлігі)* кәсіби қарым –қатынасқа дайындықты анықтайтын және оның табыстылығы мен тиімділігін қамтамасыз ететін тұлғааралық коммуникация білгірлігінің, тұлғааралық өзара әрекеттесу білгірлігі мен тұлғааралық қабылдау білгірлігінің бірлігі мен өзара байланысы болып табылады.

Қарым-қатынас білгірлігінің *мотивациялық компоненті* (мотивациялық критерий) педагог психологтың кәсіби қарым-қатынасының мотивациялық негізін көрсетеді. Қарым-қатынас білгірлігінің мотивациялық критерийінің көрсеткіштері: кәсіби қарым-қатынасқа деген қызығушылық; адамдармен, балалармен қарым-қатынасқа

түсуге деген қажеттілік; қарым-қатынас біліктілігін арттыруға деген қажеттілік.

*Танымдық компонент* (танымдық критерий) педагог-психологтың кәсіби қарым-қатынасының ерекшеліктері жайлы білімдер жүйесінен тұрады. Көрсеткіштер ретінде: кәсіби қарым-қатынастың психологиялық – педпсихикалық негіздерін білу; кәсіби қарым-қатынастың үш жағын (коммуникативті, интерактивті, перцептивті) білу болып табылады.

*Процессуалды компонент* (процессуалды критерий) болашақ педагог психологқа кәсіби қарым-қатынастарды жүзеге асыру үшін қажетті біліктерді көрсетеді. Әр түрлі коммуникативті біліктер көрсеткіштері болып табылады: қарым-қатынас барысында ақпараттық – мазмұндық аспектілерді боліп көрсете білу; қарым- қатынастардың кәсіби тілін меңгеру, қарым-қатынас құралдарын дұрыс қолдану; өзара әрекеттесудің ортақ стратегиясын құра білу; әңгімелесушіні қабылдай білу; тыңдай білу және түсіне білу.

*Бағалаушы рефлексивті компонент* (бағалаушы-рефлексивті критерий) кәсіби қарым-қатынасты талдау және өзіндік бағалауды білдіреді. Келесі көрсеткіштермен сипатталады: кәсіби қарым-қатынасты өзіңдік бағалау және рефлексия.

Кәсіби білгірліктің соңғы құрамдас бөлігі – жеке тұлғалықты қарастыра отырып, біз, аутопсихологиялық білгірлікті бөліп көрсеткен А.А.Державтың, жеке-даралық (индивидуалды) және тұлғалық білгірлікті қарастыратын А.К.Маркованың еңбектеріне сүйендік.

Білгірліктің аталмыш түрі жеке-тұлғалық білгірлікті анықтауға негіз болды. Аталмыш ұғымды қарастырмас бұрын осы білгірліктің құрамдас бөліктері болып саналатын ұғымдардың мәнін анықтайық: тұлға және жеке даралық.

В.С.Мерлин тұлға деп адам-қоғам деген үлкен жүйедегі белгілі бір иерархиялық деңгейдің жүйесін түсінеді. Оның пікірінше, бұл жүйенің компоненттері тек басқа иерархиялық деңгейлерге өзара бір мәнді немесе тәуелділікте болып қасиеттер тана болуы мүмкін.

*ИИИ жөнінде болыпты, адам тұлғасы біршама тұрақты психологиялық интерактивті жүйе, қандай да бір боліпбейтін тұтастық болып табылады. Автордың айтуынша, тұлға бұл психикалық дамудың бірнеше жоғары деңгейіне қол жеткізген адам.*

Б.М.Генлов даралық мәселесін, оның ішінде жеке-дара ерекшеліктерді зерттей келе өз еңбегінде жоғары жүйке қызметінің кез-келген типінде тұлғаның барлық қоғамдық – қажетті қасиеттерін дамытуға болады, алайда бұл қасиеттерді дамытудың нақты тәсілдері тип ерекшелігіне елеулі түрде тәуелді болады дейді. Жеке дара ерекшеліктер психологиясы мен психофизиологиясы мәселесін зерттей отырып, автор олардың қатарына темперамент, мінез, қабілетті жатқызады [178].

Сонымен, *педагог-психологтың жеке-дара тұлғалық білгірлігі деп, біз кәсіби іс-әрекетті орындау барысында оған өзінің потенциалды*

*мүмкіндіктерін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жеке- дара-тұлғалық ерекшеліктерінің жиынтығын түсінеміз.*

Педагог–психологтың жеке-дара-тұлғалық білгірлігінің *мотивациялық компоненті* (мотивациялық критерий) өзінің даралығы мен тұлғасын зерттеуге және жетілдіруге деген қызығушылығын көрсетеді. Жеке-тұлғалық білгірліктің мотивациялық критерийлерінің көрсеткіштері: өзінің тұлғасы мен даралығына қызығушылық; өзін өзі жетілдіруге, өзін-өзі іске асыруға, өзін-өзі тануға, өзін-өзі дамытуға деген қажеттілік.

*Танымдық компонент* (танымдық критерий) өзінің жеке дара-тұлғалық ерекшеліктер жайлы жүйеге келтірілген білімдерінің жиынтығымен анықталады. Негізгі көрсеткіштер ретінде өзінің жеке-дара-тұлғалық ерекшеліктері жайлы (тұлғалық сапалар, қабілеттер, мінез, темперамент және т.с.) білімдері болады.

*Процессуалды компонент* (процессуалды критерий) кәсіби білгірліктің алдыңғы құрамдас бөліктерінен болашақ педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетке оңай және тез бейімделуіне, шиеленіскен ситуацияларда өзін-өзі басқара білуіне, сондай-ақ өзін көрсете білуге және өзінің шығармашылық потенциалын іске асыруға көмектесетін іс-әрекеттің жеке-дара стилі; бейімделу (әр түрлі жағдайларға бейімделе білу); өзін -өзі реттеу (өзін-өзі басқара білу); креативтілік.

*Бағалаушы – рефлексивті компонент* (бағалаушы-рефлексивті критерий) өзіндік ойлары, сезімдері, қылықтарын (рефлексиясын) өзіндік талдауды; өзі, өзінің мүмкіндіктері жайлы адекватты түсінігі, яғни өзін-өзі бағалауды көрсетеді. Адекватты өзін-өзі бағалау, рефлексиямен сипатталады.

Аталынған көрсеткіштер негізінде педагог-психологтың кәсіби білгірлігінің әрбір құраушысының түрлі деңгейде қалыптасуы мүмкін екендігін байқаймыз. Дегенмен де педагог-психологтың (практикалық психолог) кәсіби білгірлігі оның кәсіби іс-әрекетінің тиімділігі мен табыстылығының негізі болады, деп тұжырымдаймыз. Сондықтан да болашақ педагог-психологты ЖОО-да даярлаудың басты мақсаты – оның кәсіби компетенттілігін (білгірлігін) қалыптастыру, деп қорытындылауға болады.

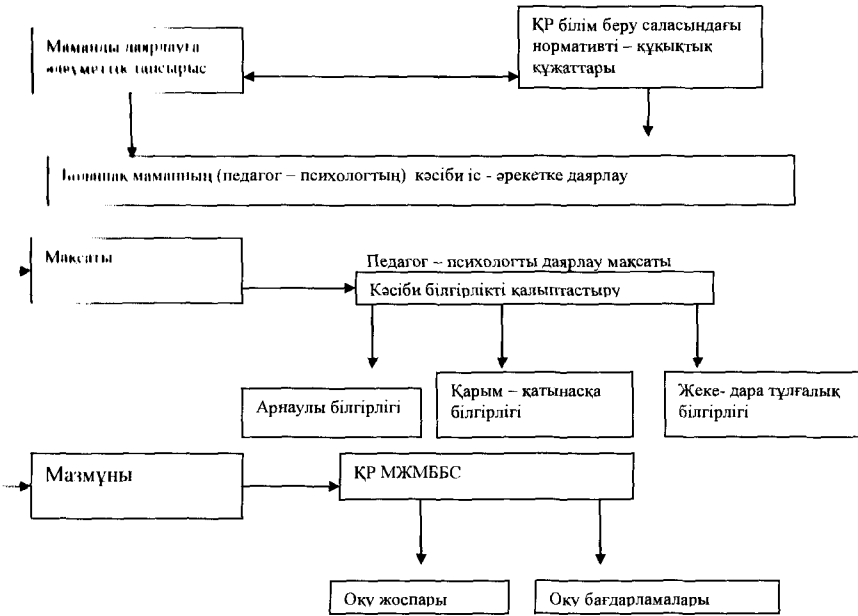
Қоғамға дайындалған, кәсіби білгір мамандар қажет, міне, осы - әлеуметтік тапсырыс Қазақстанның жаңа әлемдік білім деңгейіне шығу қажеттіліктерін қанағаттандыратын, еңбек нарығында бәсекелестікке қабілеттілігінің көрсеткіші болып табылады.

Мамандарды даярлаудағы әлеуметтік тапсырысты іске асыру мақсатымен, Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы нормативті – құқықтық құжаттары жасалында (“Білім беру туралы” ҚР Заңы; 2005-2010 жылдарда ҚР білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы; ҚР білім беруді дамытудың 2015 жылға дейінгі тұжырымдамасы және т.б.). Осы құжаттар ҚР жоғары кәсіби білім берудің мемлекеттік жалпы міндетін білім беру стандартын, мазмұнын жасаудың

нәтижелеріне бағдарланады, осы стандарт, болашақ маман педагог-психологтың даярлау моделінің негізі болады

3 сурет

Болашақ педагог-психологты кәсіби іс-әрекетке дайындаудың құрылымдық - мазмұндық моделі





Бұл модель төрт: мақсатты; мазмұндық; ұйымдастырушылық – технологиялық және нәтижелік – критерийлік (өлшемдік) бөліктерден тұрады.

*Мақсатты бөлік:* болашақ педагог – психологты даярлаудың мақсаты – кәсіби құзыреттілікті (білгірлікті) қалыптастыру, ал міндеттері, кәсіби білгірліктің құрамдас бөліктерін арнаулы, жеке-даралық – тұлғалық білгірлік және қарым-қатынастағы білгірлікті қалыптастыру болып табылады.

Модельдің *мазмұндық бөлігі* – болашақ педагог-психологты кәсіби іс-әрекетке даярлаудың мазмұнымен анықталады. Маманды даярлаудың мазмұны Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартымен анықталынады.

Болашақ маманды даярлаудың нақты мазмұны ЖОО-ның білім беру бағдарламасымен және де типтік оқу жоспарларымен анықталынады. Педагог-психологтың кәсіби білгірлігін қалыптастыруда стандарттағы педагогикалық-психологиялық пәндер тізбесінің жеткілікті еместігі практикадан көрінеді. ЖОО-ның көптеген түлектері кәсіби іс-әрекетке дайын емес, олардың кәсіби білгірлігі әлсіз қалыптаспағандығы байқалады. Демек, оны қалыптастыру үшін мақсатты жұмыстарды жүргізу қажет екендігі анық. Осындай істі Р.К.Аралбаева, Н.В.Сачковалар қолға алған [179]. Авторлардың пікірінше, мамандарды даярлаудың келесі бөлігі – ұйымдастырушылық-технологиялық: болашақ маманның кәсіби білгірлігін мақсатты түрде қалыптастыратын арнаулы курсы енгізу; жоюда оқу барысында үздіксіз практиканы іске асыру; болашақ педагог –

психологияның кәсіби білгірлігін қалыптастыру тренингін жүргізу; психология мен педагогикадан кәсіби бағыттылықты қалыптастыратын аудиториядан тыс жұмыстарды жүргізу қажет. Осы жағдайлардың негізінде, студенттерді ЖОО-да оқу кезеңінің бүкіл барысында психологиялық педагогикалық сүйемелдеу деген жалпы шарт жатыр. Бұл шарт, инновациялық технологияларды пайдаланатын тұлғаға бағдарланған білім беру қағидасына негізделген. Болашақ педагог-психологтарды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді, болашақ педагог-психологтардың кәсіби білгірлігін қалыптастыруға бағытталған, тұлғаға бағдарланған білім беру қағидаларына негізделген, оқытушылардың педагогикалық және психологиялық жағдайларды жасаудағы бірлескен өмірі, деп түсіну қажет. Демек, бұл жерде педагог-психологтың кәсіби білгірлігін қалыптастыруды оқытушы педагог – Менеджер ретінде болса, ал студенттер осы процестің белсенді қатысушылары болады.

А.Ф.Зер бойынша, тұлғаға бағдарланған білім берудің негізгі қиыншы жағдайлары: кәсіби процестің субъекті ретіндегі білім алушының жеке-даралығы, өзіндік бағалы екендігін мойындау; кәсіби білім беру технологиялары (әрбір сатысында) тұлғаның кәсіби қалыптасуының шарттылықтарымен сәйкестендіріледі және т.б.

Сонымен қатар, тұлғаға бағдарланған кәсіби білім берудің неғұрлым тұлғаның жеке-даралық тәжірибесіне, оның қажеттіліктеріне, өзін-өзі ұйымдастыра білуі, өзіндік айқындалуы мен өзін-өзі дамытуына бағытталатындығы көрсетіледі. Осындай білім беруді ұйымдастыру – оқыту субъектілерінің өзіндік білім алуға, өзіндік айқындалуға, дербестік пен өзіндік іске асырылуына тиімді жағдайларды туындатады.

Болашақ маман педагог-психологтардың кәсіби білгірлігін қалыптастыруда қазіргі кездегі инновациялық технологиялар ішінен, әсіресе әлеуметтік-психологиялық тренингтердің орны ерекше екендігін атап кетуге болады. Г.Е.Филатова әлеуметтік-психологиялық тренингтердің бірнеше: 1) дидактикалық; 2) тәрбиелеушілік; 3) дамытушылық; 4) кәсіби психологиялық функцияларын бөліп қарастырады [180]

Қазіргі кезде тренинг педагогика мен психологияның барлық салаларында кеңінен қолданылатыны белгілі, оның құндылығы – мамандарды даярлауда пайдалануға болатындығында.

Н.В.Вачков, оқыту әдісі ретінде тренингтің негізгі артықшылықтары мыналар деп көрсетеді: кәсіби білгірлікті қалыптастыру; тұлғааралық және кәсіби проблемаларды шешудегі көмек; өзін-өзі ашу, өзін-өзі тануға, психологиялық проблеманы айқындауға, өзін басқалармен теңдестіруге мүмкіндік беру; өз проблемасына ұқсас проблемалары бар адамдардан қолдау алу; жаңа іскерліктерді игеру. Негізгі тренингтік әдістерге: топтық пікірталас (ұйымдастырылу деңгейі бойынша – құрылымдылған, құрылымдалмаған; мазмұны бойынша – тақырыптық, өмірбаяндық, интеракциялық); ойын әдістері (ситуациялық-рөлдік, дидактикалық, шығармашылықтық, ұйымдастырушылық – іс-әрекеттік, іскерлік,

имитациялық); әлеуметтік перцепцияны дамытуға бағытталған әдістер (вербалды және вербалды емес); дене терапиясының әдістері, медитативтік техникалар [181].

Болашақ маман педагог-психологты даярлаудың төртінші бөлігі – *нәтижелік-өлімдік*. Бұл бөліктің негізгі көрсеткіші – кәсіби білгірліктің әрбір құраушысының қалыптасу деңгейлері, нәтижесінде-жеткілікті немесе жоғары деңгейде қалыптасқан, іс-әрекетке дайын – *кәсіби білікті маман* болып табылады – деп ойлаймыз.



### III. Білім беру мекемелеріндегі әлеуметтік-психологиялық қызметті іске асыру ерекшеліктері

#### 1. 3.1. Мектепке дейінгі мекемелердегі әлеуметтік-психологиялық қызмет ерекшеліктері

Білім беру мекемелеріндегі әлеуметтік – психологиялық қызметті іске асыру ерекшеліктерін қарастырмас бұрын, аталмыш тақырыпқа сай біздің ғылыми жетекшілігімізбен жүргізілген ізденістерге тоқталайық. Бұл еңбектерге кандидаттық диссертацияларды, магистрлік және дипломдық жұмыстарды жағқызамыз. Салыстырмалы талдауды кесте ретінде (7кесте) көрсетеміз.

7 кесте

#### Білім беру мекемелеріндегі әлеуметтік – психологиялық қызметтің мәселелері

№	Авторы, еңбектің сипаттамасы	Жылы	Қарастырылған психологиялық қызметтің мәселелері
1	Әбеуова И.А. кандидаттық диссертация	1996	Интернат типтес мектептерде жоғары сынып оқушыларына кәсіптік бағдар беру мақсатымен кәсіби бағыттылығын қалыптастыру (қазақ тілінде).
2	Шужебаев А.И. Кандидаттық диссертация	2001	Отбасы жағдайында тәрбиеленетін балалардың ата – аналарымен қарым – қатынасында туындайтын қиындықтарды зерттеу (орыс тілінде)
3	Ташиева И.С. диплом жұмысы	2003	Кіші мектеп оқушыларының сынып ұжымындағы өзара қарым – қатынасының ерекшеліктері (орыс тілінде)
4	Капенова А.Ә. Кандидаттық диссертация	2004	Қазақ отбасындағы мектеп жасына дейінгілердің қарым – қатынас мәдениетін қалыптастыру (қазақ тілінде).
5	Абдраманова Д. Магистрлік диссертация	2004	Бастауыш сынып оқушыларының мінез – құлқына қиындықтарды анықтау және түзету жолдары (қазақ тілінде).
6	Махонина Л.М. дипломдық жұмыс	2004	Акультурация стрессінің абитурмент мигранттарға әсері (азаматтық авиацияда). (орыс тілінде)
7	Құлжабаева Г. Магистрлік диссертация	2006	Шетелдік студенттердің психологиялық бейімделуі. (орыс тілінде).
8	Доскеева М.Н. дипломдық жұмыс	2007	6-7 жастағы балалардың мектепке оқуға бейімделуінің психологиялық ерекшеліктері (орыс тілінде).
9	Богданова О.Д. дипломдық жұмыс	2007	Балалардың мінез – құлқын қайта бағдарлау (орыс тілінде).

10	Баймурзаева А.А. дипломдық жұмыс	2007	Жасөспірімдердің кәсіби бағдарлануының психологиялық ерекшеліктері (қазақ тілінде).
11	Хегай А.Д. Магистрлік диссертация	2007	М.Монтессори әдісімен оқитын балалардың психикалық ерекшеліктері (орыс тілінде).
12	Бегалиева Э.С. Магистрлік диссертация	2008	Қазақ жеткіншіктерінің әлеуметтік қарым – қатынас сферасының психологиялық ерекшеліктері (қазақ тілінде).
13	Нығыметова Қ.Н. кандидаттық диссертация	2009	Балалардың психикалық денсаулығына экологиялық ортаның ықпалы (қазақ тілінде).
14	Ауренова М.Д. кандидаттық диссертация	2010	Балалар үйінде тәрбиеленуші жеткіншектердің қарым – қатынасындағы ерекшеліктер (қазақ тілінде).

Өсіп келе жатқан бала үшін отбасының тәрбиелік ықпалының қаншалықты екендігін ресейлік М.И.Лисина, И.В.Дубровина, А.Г.Рузская т.б. және де Қ.Т.Шериязданова, С.М.Елеусізова, К.Оразбекова сияқты отандық педагог-психологтардың зерттеулерінен көруге болады. Баланың тұлғалық сапаларының қалыптасуы жүзеге асатын ең алғашқы әлеуметтік институт, бұл – оның отбасы. Осы жерде бала жақын туыстарымен қарым-қатынасқа түсу барысында жақсы мен жаманды, ақ пен қараны ажыратуды үйреніп, өз халқының мәдениетін, сөз өнерін меңгереді. Әрине, бұл айтылғандардың барлығы отбасындағы ата-ана мен бала арасында ұйымдастырылған екі жақты байланыс, өзара түсіністік арқылы ғана жүзеге асады. Бала қалыптасуда түрлі керергілерге тап болуы мүмкін. Бала жасы қаншалықты кіші болған сайын олар үшін әлеуметтік оқшаулану соншалықты ауырға соғады. Отбасы тәрбиесіндегі ата-ананың психологиялық-педагогикалық “сауатсыздығы” бала тәртібінде тұрпайы сезімдерді ұялатып, нашар мінездің қалыптасуына негіз болады. Бізде, қазақ халқында отбасы тәрбиесіне, ұрпағының жан-жақты болып өсуіне айырықша мән берілген. Баланы қайратты, қайырымды, ақылды, өнерлі, әділ адам етіп тәрбиелеу - әр уақытта қазақ отбасындағы басты мәселенің бірі болған.

Қазақ отбасындағы ата-ана мен баланың кісілік қарым-қатынасы, эмоционалды сезімдері – олардың жаны мен қанының табиғи бірлігі негізіндегі жақындық арқылы орындалған. Қазіргі уақытта баланы заман талабына сай жеке тұлға етіп қалыптастыру қазақ отбасындағы барлық ата-аналар үшін көптеген қиындықтар туғызуда. Бұрын бәрімізге белгілі халқымыздың аса күшті қасиеті – балажандылығы деп саналған. Тіпті қазақ әйелі әулиеге түнеп, перзенті үшін өмір сүретін. Ал, қазір қазақ әйелдері арасында балаға деген сүйіспеншілік күрт бәсеңдеп кеткен сияқты. Белгілі психолог, педагог Қ.Жарықбаев өзінің “Ұлттық психологияны оқыту – ұлтшылдық емес” атты мақаласында Қазақстандағы

нағанды балалардың 90% қазақ балалары екенін айтады. Осылардың бірден-бір себебін қазіргі шаңырақ көтерген жастардың бала тәрбиесіне толық дияр еместігі немесе ата-ананың тәрбиедегі “сауатсыздығы” еңбегімен түсіндіруге болатын шығар.

Соңғы кездері орысша “семья” ұғымының қазақша аудармасы “отбасы”, “жанұя”, “үйелмен” деп жүргенін кездестіруге болады. Терминологиялық сөздікте “семья” ұғымы “отбасы” деп аударылған. 1996 жылы ресми түрде “семья” ұғымы “отбасы” деп қабылданды. Осы деректерге сүйеніп, біз, “семья” ұғымын “отбасы” деп алуды жөн көрдік. Соңғы кездері тіршілікке керек білімге баланы жастан даярлау керек деген пікір күшейте түсті. Отбасы тәрбиесінің адам өміріндегі маңызын бізге деңгейі, көптеген ұлы ағартушылар, ғалымдар зерттеп, ол туралы құнды пікірлер айта келе (Әбу Насыр Әл-Фараби, М.Жұмабаев, А.Құнанбаев, М.Оуғалов, т.б.).

Мектеп жасына дейінгі шақ – баланың адамдар арасындағы қарым-қатынасын танып білетін кезі. Осы кездегі жетекші әрекет сюжетті – рөлді ойындар арқылы бала дұрыс қатынас жасауды үйренеді. Бала осы кезде қиялмен қиылданып әдеп ережелерін менгере бастайды. Ол өзін қоршаған адамдардың қимыл-әрекетін моральдық қағидалар тұрғысынан бағалауды үйреніп, өз тәртібін де осы қағидаларға бағындыра бастайды. 5 жаста бала басқа адамдардың, әсіресе көркем шығарма кейіпкерлерінің, құрбыларының қимыл-әрекеттеріне жағымды-жағымсыз баға бере бастайды. Отбасындағы ата-ана, балабақшадағы тәрбиеші баланың адамгершілік дамуына кедергі болып табылатын пайдақорлық, атакүмірлық, өрескелдік, дөрекілік, жалқаулық, беймазалық сияқты құбылыстарды шидып-ала білуі тиіс. Осы кезде, баланың айналасындағыларға деген эмоциялы қатынасы, бағалауы жіктеліп, ол баланы қимыл әрекеттің нәтижесіне ғана емес, мотивіне де қарап бере бастайды. 5-7 жаста баланы жақсылық, жамандық, достық, т.с.с. мәселелер де танып-біле бастайды. Осы кезде, бала айналасындағылармен қарым-қатынасты әдеп ережелерін сияқты, өзіне ұнайтын балаға көмектесіп, айыпшылығын білестіріп, жаны айыпшыларға мейірім таптыға алады. Бала іс-әрекеті сияқты қимыл-әрекеттеріне көмектесіп, жалпы мақсатқа жетуге баланың әрекетін достарымен бірлесіп, келісіп істей алады.

Отандық “Балбөбек” (1999) бағдарламасында көрсетілгендей, бес-алты жаста бала дербес әрекет пен қарым-қатынаста үлкендердің мидиктиын қажетсінеді. Бала әдептілік ережелерін (қайырлы түн, сәлеметсіз бе, т.б.), біреудің жасаған ісіне ризалық білдіруді рахмет, алғыс айтуды меңгерулері тиіс.

Баланың қарым-қатынас мәдениеті мәселесі “Балбөбек” бағдарламасының “Имандылық-инабаттылық тәрбиесі” бөлімінде қарастырылады. Бойында ұлттық қасиет пен сана қалыптасқан, халқының тілін білетін, рухани байлығы мол, жан-жақты азамат тәрбиелеп өсіру – бүкілхалықтық, отбасылық міндеттердің ең жауаптыларының бірі делініп,

бұл міндеттерді шешудің кей жолдары “Адамдық – асыл мұрат” атты бағытта келтіріледі.

Қазіргі кезде мектепке дейінгілерді тәрбиелеу, білім беру және дамытуға бағытталған бірнеше бағдарламалар бар екені белгілі.

Оларға: Ресей білім беру министрлігі ұсынған “Радуга” (3-7ж. балаларға арналған), бағдарламаның мазмұны кемпірқосақтың жеті түсіне сәйкес келетін балалар іс-әрекетінің түрлері.

*Қызыл түс* – дене мәдениеті (денінің саулығына бағытталған);

*Қызғылт-сары түс* – ойын (баланың жетекші іс-әрекеті);

*Сары түс* – бейнелеу іс-әрекеті мен қол еңбегі;

*Жасыл түс* – құрылымдау (құрастыру) – баланың қиял, фантазиясын дамыту;

*Көкшіл (көгілдір) түс* – тіл дамыту және қоршаған ортамен таныстыру;

*Күлгін түс* – математикаға оқытып үйрете бастау.

Алғаш рет осы бағдарламада бала бақшада балалар үшін *психологиялық қолайлы ахуалды* құру мәселесі қойылды және балаларды тәрбиелеу мен *дамытудың тұлғаға бағдарланған жүйесі* ұсынылды.

Қазақстан Республикасының білім және ғылым министрлігінің қарауында Республикалық “Мектептегі дейінгі балалық жақ” (Дошкольное детство) орталығы жұмыс істейді. Бұл орталықта мектепке дейінгілердің әрбір кезеңіне сай жаңа білім беру стандарттары жасалынған. Осы стандартта оқыту сабақтарының міндеттілігі алып тасталынып, бұрынғы *білім, іскерлік, дағдының* орнына, компетенцияларды (құзыретті) қалыптастыруға баса назар аударылады. Бала нені білуі және істей білуі қажет деген қатаң талаптан, негізгі құзыреттіліктер (білгірлік) мен өмірлік дағдыларына көңіл аударылады. Дәл осылар – баланың мектепте оқуға даярлығын анықтайды. Түйінді білгірліктерге жататындары: денсаулықты сақтаушылық (салауатты өмір салты туралы негізгі түсініктерінің болуы), танымдық, шығармашылықтық және коммуникативті, мектепке дейінгі кезеңнің ортасына таман осы аталғандарға – ақпараттық, тілдік, сенсорлы – қимыл-қозғалыстық, әлеуметтік, көркемшығармашылық – эстетикалық тағы сол сияқтылар ары қарай қосыла береді.

Жаңа тұжырымдамаға сәйкес негізгі мақсат: *әрбір баланың іс-әрекеті мен оның нәтижесін бақылау* болып табылады: бала не жасады, оны өз ойынында, шығармашылығы немесе еңбегінде қалай негіздейді.

Әлемдік тәжірибе, егер біз балаға шектеулер қоймасак, оның дамуы пәрмендірек жүретінін айғақтайды, сондықтан да жаңа тұжырымдама, бұл – балаларды оқыту мен дамытуға деген мүлдем жаңа, тұлғаға-бағдарланған тұрғы деуге болады. Қазіргі кезде бұл тұжырымдаманың жаппай іске асырылуына еліміздегі бала бақшаларының жеткіліксіздігі мәселесі күрмеу болуда – деп ойлаймыз.

Балалық шаққа сыйласушылықпен қарау – Вальдорфтік білім беру жүйесіне тән. Оның мақсаты - әрбір баланың табиғи қабілеттерін дамыту, оның өз күшіне деген сенімділігін бекіту. Бұл педагогиканың негізі - әрбір

идмнің жекедарылығына, оның еріктілігі мен шығармашылық мүмкіндіктеріне құрметпен қарау болып табылады.

Осындай бала бақшалардағы негізгі қағида – даму мен тәрбиенің табиғатқа сәйкестілігі: еліктеу мен үлгі көрсету; ойын әрекетінің түрлі формалары (әсіресе “еркін ойын”, ырғақты ойындар, дәстүрлі халық ойындары, т.б.); ырғақтылық және қайталау; жалпы көркемшығармашылық-эстетикалық фон арқылы нақтыланып, іске асырылады. мұндай бала бақшаларда бірнеше тыйым салулар бар: ерте интеллектуалды мен оқыту (есі мен ойлауына күш түсірмей, оны белсенді-ертегілік әлемде ұзағырақ ұстау); радио, кино және теледидарға (Т.А.Қ) тиым салу; баланы қалай-да болса бағалауға жол бермеу.

Вильдорф бала бақшаларындағы жұмыстың негізгі мазмұны – қиындық мәдениет пен көркем шығармашылықтық іс-әрекеттің әртүрлі түрлерін игерту. *Ертегі, өлең, би, мифтер* балалардың өмірін толтырады. Көп тарихшы сурет салу, сонымен бірге өлең айту, билеу, ритмика, мүшелер сомдау, театрлендірілген көріністер, т.б. сабақтар жүргізіледі. *Өрнек, өң* негізгі және маңызды іс-әрекеті ойын, оның ішінде еркін түрдегі сюжетті рөлдік ойын.

Өлімде ұсынылып отырған тағы да бір бағдарлама, ол – кешенді білім берушілік “Қайнар” бағдарламасы. Бұл бағдарламамен жұмыс істейтін педагогтардың – дамытылған педагогикалық рефлексиясы, педагогикалық үрдісті өзара әрекеттегі тұлғалық-бағдарланған тұрғыда іске асыра білуі, осындай жағдайда баланың табиғи түрдегі жекедаралық – тұлғалық дамуының негіздері жасалынады.

*Сөйлемдік* бағытында баланың құндылық – мағыналық білгірлігі;

*Танымдық* бағытында танымдық, коммуникативті білгірлігі;

*Шығармашылықтық* бағытында – көркемшығармашылық білгірлігі қиын тасала.

“Қайнар” бағдарламасының іргелі негізі – мектепке дейінгі баланың психофизиологиялық дамуының нығайту, балалар мен ересектерді мәдениеттілік тұрғыдан игерту, саншынғы өмір салғы туралы түсініктерін дамыту. Осы бағдарламада мақсаттылы дамытушылық ортаны ұйымдастыруға ерекше көңіл бөлінеді.

“Қайнар” бағдарламасы ресейлік “Радуга” және “Из детства – в отрочество” “Балалықтан басталыпқа”) бағдарламаларын өңдеп, қайта құрыстырудың нәтижесінде жасалынған. Оның негізінде әлемдік, ресейлік және қазақ танымдарының теориялық қозғарастары мен тәжірибелері және де ҚР-да өткізіліп жатқан мектепке дейінгі білім беру реформасының түйінді идеялары жатыр.

Бағдарламада Қазақстан халықтарының мәдениетінің бастауларымен: тіл, ауызекі халық шығармашылығы, ұлттық ойындар, әуен, би, сәндік – қолданбалы өнеріне көп көңіл бөлінеді.

Бағдарламаның идеясы: бала дамуының негізгі үш бағытының (сезімдер, таным, шығармашылық) өзара байланысы.

Қазіргі кездегі қазақ отбасындағы мектепке дейінгілердің қарым - қатынас мәдениетін қалыптастыру мәселесін біздің ізденушіміз – Қапенова А. зерттеді [182].

Зерттеу жұмысы барысында, арнайы бейімделген түрлі әдістемелер қолданылып анықтаушы эксперименті жүргізілді. Эксперименттің бірінші сериясында қала мен ауылдық жерлердегі отбасындағы ата-ана мен баланың қарым-қатынас ерекшеліктері талданды. Ол үшін Г.Т.Хоментаускастың “Отбасының суреті” әдістемесі қолданылды, екінші сериясында А.Я. Варга мен В.В. Столиннің ата-аналар мен балалар қарым-қатынасының әдістемесі (ОРО) арқылы отбасындағы психологиялық жағдай да қарастырылды. Қатысқан балалар саны 39 (ауылдық жерден 21, қалалық жерден 18 бала).

Эксперименттің үшінші сериясында қала мен ауылдық жерлердегі ата-ана мен баланың қарым-қатынас мәдениеттерін анықтауға арналған сұрақ-жауап ұйымдастырылды. Анықтаушы экспериментке қалалық жерден 47 бала, 63 ата-ана, ауылдық жерден 51 бала, 67 ата-ана, барлығы 98 бала, 130 ата-ана қатысты. Зерттеуге қатысқан балалардың жас шамалары 5-7 жас. Ата-аналардың 81% жоғарғы білімдері бар азаматтар. Анықтаушы эксперимент Талдықорған қаласындағы № 45 “Арман” балабақшасы мен Алматы обылысының Қаратал ауданының ауылдық жерлерінде жүргізілді.

Мектеп жасына дейінгілердің қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасу өлшемдері мен көрсеткіштеріне сәйкес қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасу деңгейлері анықталды (8 кесте).

8 кесте

#### Қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасу деңгейлері

Балалар	Ата-аналар	
“Ғажайып” сөздер құпиясын, “тыйым” сөздер мазмұнын білетін, әр түрлі ортада тәртіп ережелерін, сөйлеу мәдениетін сақтауға тырысатын балалар.	Жоғарғы деңгей	Отбасында белгілі білім-іскерліктер арқылы баланың тәрбиесі, оқытумен айналысатын, қарым-қатынаста баланың жас, психологиялық, тұлғалық сапаларын ескеріп, балаға өзіндік үлгі-өнегесімен ықпал етуге тырысатын, мәдениетті, білімді, бала жанын түсінуге әзір ата-аналар.
Ерке, инфантилді болғанмен, ересектердің айтқанына құлақ асатын, қарым-қатынаста аса белсенділік танытуға тырыспайтын, өзіндік бағасы орташа балалар.	Орта деңгей	Қарым-қатынаста баламен әр уақытта шынайы, адал бола бермейтін, өзіндік беделін сақтай отырып, бала жасын, психологиясын ескерместен өзіне сөзсіз бағыну талаптарын қоятын, кей жағдайда тік, дәрекі мінез көрсететін ата-аналар.

<p>Тұйық мінезді, агрессивті, қызырлық танытпап, эгоизмі басым ерке балалар. “Гажайып” сөздер миынасы мен тәртіп ережелерін түсінбейтін, қарым-қатынаста ошідік қызығу, қажеттілігін жоғары бағалайтын, тірбеткені болып.</p>	<p>Төменгі деңгей</p>	<p>Баламен бір шаңырақта тең құқықтар немесе араласпаушылық жағдайда қарым-қатынас жасайтын, балаға наразылық білдіріп, сөгіп, беделіне нұқсан келтіріп, қарым-қатынас мәдениетіне салғыр қарайтын ата-аналар.</p>
---	-----------------------	--

Бейімделген әдістемелер арқылы жүргізілген анықтаушы экспериментінен, қазақ отбасындағы ата-аналардың бойынан баласына деген қиырымдылық, қарапайымдылық сияқты сезімдердің тапшылығы байқалды (баламен бір отбасында тұратын адам 24% ауылдық, 32% қалалық). Ата-аналардың көпшілігі (40% ауылдық) баласының алдында отбасы беделін түсіріп алмау мақсатында қатынас жасағанда баласын түсінеу, оның мінезіндегі даралық ерекшеліктерді ескермеуден туатын баланы қиылдамау, жатсыну, өзіне бағынышты ету, кіріптарлық, үстемділік негізіндегі доминантылық сияқты теріс ықпалдардың да бары анықталды. Зерттеуге қатысқан ауылдық жердегі отбасының 40% өзіндік беделін қайткен күнде де сақтай отырып, соның негізінде балаға мәдени құндылықтарды меңгертуге тырысатыны көрінеді. Ең төменгі көрсеткіш ауылдық жерден 2 ата-ана, қалалық жерден – 3 ата-анада байқалды. Оларға “тәрбиеші ата-ана” атауы тең келіп, олар өздерінің отбасында белгілі білім-іскерліктер арқылы баланың тәрбиесімен айналысатынын көрсетті.

Ауылдық жердегі отбасында патриархалды қатынастар ерекше сипаттап, отбасындағы әке, оның беделі жоғары бағаланған. Осыған орай отбасы мүшелері арасында белгілі иерархиялық қатынастар байқалады.

Ал, қалалық жердегі отбасында тәрбиеленген балалардың психологиясында екі этностың (қазақ, орыс) мәдениетін, тілін меңгеру, бір жұпмен көпесті жұптеге қошу “интеграция және бикультурализм” құбылысы ерекше байқалды.

Сонымен қатар, анықтаушы экспериментте қалалық жердегі болсын, ауылдық жердегі отбасы болсын, отбасындағы ата-аналардың басым көпшілігі баласымен тең батыта, жолдастық сипатта, эмоционалды, әділ – қарым қатынас орнатуға қабілеттілігін көрсетті. Олар бала әр уақытта психологиялық қолдауды қажет ететінін жете түсіне білетінін байқады. Осыған байлапысты қазақ отбасында қарым-қатынас мәдениетін қиыптастырудың құрылымдық үлгісі ұсынылды. Бұл үлгіде, баланың қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудағы отбасы мен балабақшаның тәрбиелік ықпалын, ол жердегі ата-ана мен тәрбиешінің әрекеттерін, олардың өзара байланысы көрсетілген (3. сурет).

Баламен жүргізілген зерттеулер отбасында қарым-қатынастың дұрыс, жеткілікті ұйымдастырылмауынан балада тұйық мінезділік, ұяшактық, агрессия сияқты тәртіп түрлерінің пайда болатынын көрсетті. Аталған тәртіп түрлері бар балалар “тәуекел тобын” (“группа риска”)

құрып, арнайы түзету жұмыстарын қажет етеді. Мақсатқа жету үшін дамытушы эксперименттің бағдарламасы құрылды. Дамытушы экспериментке ауылдық жердегі отбасынан 45 ата-ана мен 45 бала, қалалық жердегі отбасынан 45 ата-ана мен 30 бала, барлығы 165 адам қатысты.

Эксперименталды бағдарлама екі блоктан тұрады. Бағдарламаның бірінші блогында отбасылық қарым-қатынаста ата-аналарға көмек қарастырылған. Ата-аналар үшін негізгі психологиялық-педагогикалық құрал ретінде “Ата-аналарға арналған семинар” ұсынылды ол: 1. Қарым-қатынас әліппесі; 2. “Ғажайып сөздер” құпиясы; 3. Бала тәрбиесіндегі отбасының орны; 4. Мәдениетті бала ата-ананың айнасы т.с.с. тақырыптарды қамтыды.

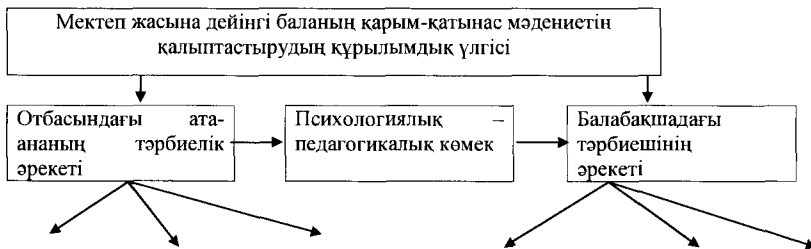
Дамытушы экспериментінде ұйымдастырылған семинар “Қарым-қатынастағы табиғилық дегенді қалай түсінесіз?”, “Тыйым сөздердің тәрбиелік ықпалы” тақырыптарында өтті.

Алғашқы семинарға қатысқан ауылдық жердегі ата-аналардың көпшілігі (50%) тәрбие нәтижесі – отбасындағы қатал тәртіп деп көрсетті, олар тек қатал тәртіп арқылы ғана ата-аналық беделді сақтауға болады деп пайымдады.

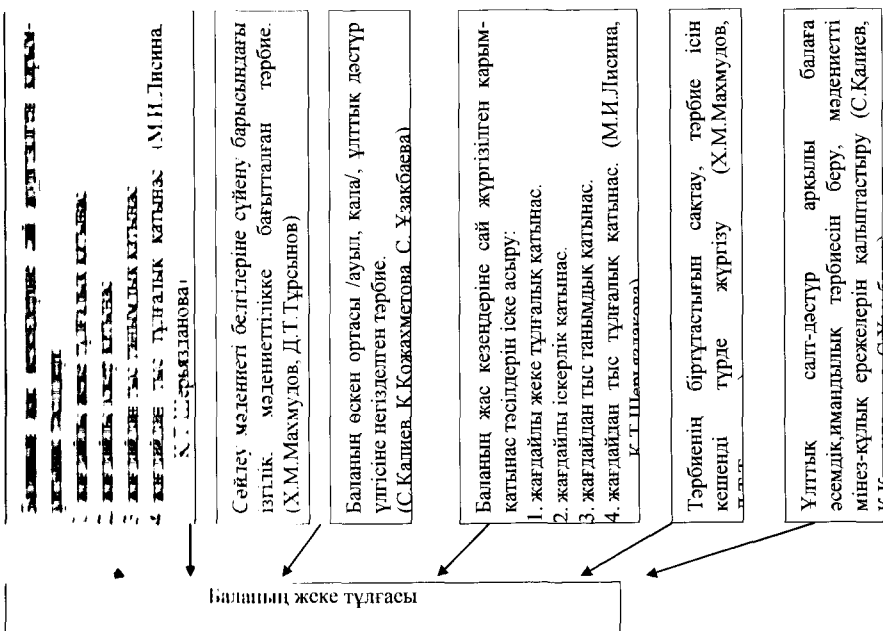
Семинар барысында ауылдық жердегі ата-аналардың барлығы дерлік, қалалық жердегі ата-аналардың көпшілігі (40%) бір ата-анадан туып, бір отбасында тәрбие алып, өскен балалардың мінез-құлқында, тәртібінде, қарым-қатынас жүргізуде түрлі ерекшеліктердің болу себептері туралы да ой қозғады. Зерттеуге қатысқан ата-аналар бес топқа жіктелінді: қамқоршы, беделді, тәрбиеші, серіктес және бірге тұратын ата-ана.

4 сурет

Қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың құрылымдық үлгісі







Қазақ халқының тәрбие құралдарының бірі – тыйым сөздер. Бұл сөздер балаларға жаман әдет, жат пиғыл, орынсыз қылық, теріс мінездерден сақтандырып отырған. Тыйым сөздерсіз ешбір қоғамда тәртіп болмайды, иш тәртіп болмаған жерде ешбір нәрсе өз нәтижесіне жетпейді. Сондықтан да ғылыми педагогика мен халықтық педагогика сибкистиянан есеніке ала отырып, ата-аналарға төмендегі халықтық қағидаларды отбасы тәрбиесінде қолдана білу ұсынылды:

1. Жоыан кесіе  
Ағылқастағ десек те, иш миыны есеніке;  
"Ақсақанды итаның ишанып сен кесе отне".  
Иш миыны, жетім, емес бірақ үгітім  
Жоыан кесіе қарттардан кесінеді үмітің.
2. Жеті түнде.

Түнде шынғы тарыма, біреу қуып бара ма?  
Несің қалған нәгердің, есігінен қарама.  
Түсіңгіден түңіліме, түс қашқанға жүгінбе.

Ашық қалған құдыққа, жеті түнде үңілме – деген ережелердің, тыйымдардың өзіндік бала тәрбиесіне берер ықпалы зор екендігі көрініді.

Осындай тыйымдар негізінде қазақ халқының бала тәрбиесіндегі философиялық көрегіндігін аңғарамыз.

Жалпы, тыйым бала психологиясында, тәртібінде белгілі шектеу орнататын сияқты. Бұл құбылыс зерттеуге қатысқан қала мен ауылдық жерлердегі ата-ана, бала тәртібінде байқалды. Зерттеуге қатысқан ауыл

балаларында (28%) өздеріне тән әдет-ғұрып, сезім, мінез ерекшеліктері болып табылатын ұлттық психикалық тұрпат ерекше байқалды. Бұл да қазіргі ата-аналардың бала тәрбиесіне деген қатынасының көрінісі болып табылады.

Ал, бағдарламаның екінші блогы баланың қарым-қатынасқа түсу мәдениетін барынша жоғарылатуды көздейді.

Отбасы тәрбиесі мен ол жердегі қарым-қатынас мәселелері бойынша жүргізілген зерттеулер қазіргі кезде көптеген ата-аналар үшін *психолог-мамандардың* көмектері қажет екенін көрсетті. Дегенмен де, ақыл-кеңестер тек проблемалы отбасылар үшін ғана емес, кез-келген отбасына қажет. Олар әрбір отбасы мүшелерін қарым-қатынаста, тәрбиеде өзара ымыраға келуге үйретеді. Ата-аналар, тәрбиешілерге арналған психологиялық-педагогикалық көмек бұл бала тәрбиесіндегі іске асыруға берілетін нұсқаулар. Осыған дейінгі анықтаушы экспериментіндегі зерттеулер әсіресе, ата-аналарға мамандар көмегінің қажет екендігін көрсетті. Ал біздің ұсынып отырған ата-аналарға арналған *психологиялық-педагогикалық көмегіміз* – бала тәрбиесі мен ата-аналар қызметін орындаудағы білім-іскерліктер жиынтығынан тұрады.

Дамытушы эксперимент барысында ата-аналар жоғарыда көрсетілген отбасындағы бала мен қарым-қатынас орнату тәсілдерімен танысты. Біз, эксперименттің нәтижесін байқау үшін анықтаушы экспериментіндегі А.Я. Варга мен В.В. Столиннің ата-аналардың балаға қатынасы әдістемесін қайталап жүргіздік. Дамытушы эксперименттің нәтижелері 8. кестесінде келтірілген.

Анықтаушы экспериментте ата-аналар арасында ең жоғарғы көрсеткішті беделді ата-аналар иеленсе, дамытушы эксперименті барысында балаға деген қатынас тәрбиеші ата-аналарда жоғары болып (44-40%), және серіктес ата-аналар үлесі де өсті.

Философиялық, педагогикалық және психологиялық әдебиеттердің теориялық талдауы, жеке тұлғаның дамуына қатысты педагогикалық-психологиялық, этномәдени даму тұжырымдамаларына сүйеніп отырып, қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруда этностық компонентті есептеу қажеттілігі көрсетілді. К.Қожахметованың этномәдени даму тұжырымдамасы бізге, қарым-қатынас мәдениетіне ерекше назар сала қарау керектігін көрсетті. Себебі, қарым-қатынастың аумағы өте кең. Оның тікелей әсерінен бала әлеуметтік тәжірибені ғана меңгермейді, қарым-қатынасқа түсу арқылы баланың барлық таным үрдістері (қабылдау, ес, зейін, қиял, ойлау) дамиды. Бала туғаннан кейінгі мектепке дейінгі аралықта үш түрлі (1 жас, 3 жас, 7 жас) дағдарысты басынан өткізетіні белгілі, ал баланы тәрбиелеуде осы жағдайларды ата-аналар біліп отыруы керек.

Экспериментке дейінгі және эксперименттен кейінгі қазақ отбасында (Ауыл және қалалық жердегі) баламен қарым-қатынас орнатудағы ата-аналардың жіктелуі

№	Ата-аналардың жіктелуі	Экспериментке дейін		%		Эксперименттен кейін		%	
		Ауылдық жер	Қалалық жер	есебінде		Ауылдық жер	Қалалық жер	есебінде	
1	Қимқорша ата-ана	4	6	16	24	1	2	4	8
2	Бөделді ата-ана	10	4	40	16	3	2	12	8
3	Тәрбиеші ата-ана	2	3	8	12	11	10	44	40
4	Тәрбиесіз ата-ана	3	4	12	16	7	9	28	36
5	Тәрбиесіз тұрып отырған ата-ана	6	8	24	32	3	2	12	8

Екіншіден, тәрбие ісінде әр ата-ана білімін үнемі жетілдіріп отыруы тиіс. Себебі, баланы есті, мәдениетті етіп тәрбиелеу отбасындағы ата-ананың парызы. Кеңес жылдарында отбасы тәрбиесі өзінің құнды жақтарынан айырылып артқа шегінді. Бұл жайында академик С.Г.Струминин: “Біздің әлем, жиырма жылдан кейін” деген еңбегінде: “сөзге шикитты перзентханадан балабақшаға немесе балалар үйіне, мектеп-интернатқа, одан өнеркәсіп орнына, не оқуын жалғастыруға жолдама алды” деген. Расында, отбасы тәрбиесінің маңызы өте төмен болды. Біз, барлық тәрбие шараларын отбасымен, ол жердегі ата-аналардың психологиялық-психологиялық сауаттылығымен байланыстыруға тырыстық. Бұл тәрбиесі отбасындағы ата-ананың өзіндік үлесіне байланысты. Бұл тұжырымды растайтын халықтық тәрбие үлгісі, ғылыми көзделер жетерлік. Ғылыми көзделер жұмысы нәтижесінен төмендегідей негізгі қорытындылар жасалды:

1. Қазақ отбасында ата-ананың баласына эмоциялы қатынастарының шектелуі болғандығы немесе тиімділігі байқалатыны анықталды.

2. Мектепке дейінгі кезеңдегі балалардың қарым-қатынасының қалыптасуында сойлеу мәдениетінің орны ерекшеленеді.

3. Қарым-қатынас мәдениеті мектеп жасына дейінгі баланың тәртіп мәдениетінің бір компонентіне жататыны қарастырылды.

4. Педагогикалық-психологиялық әдебиеттегі қарым-қатынас мәдениетінің анықтамаларын талдау негізінде қарым-қатынас мәдениетінің ұғымы анықталды: “Қарым-қатынас мәдениеті қоғамдық қажеттіліктер негізінде туатын әр адамның білім, тәрбие және әлеуметтену деңгейін көрсететін тәртіп мәдениетінің құрамдас бөлігі”.

5. Қазіргі кездегі қазақ отбасындағы мектеп жасына дейінгі баланың қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың жолдары ұсынылды. Жүргізілген зерттеу жұмысында төмендегідей ұсыныстар жасалды:

1. Ата-аналармен:

1.1. Лекция, семинар түрлеріндегі педагогикалық ағарту шаралары жүргізілуі тиіс. Лекция, семинар тақырыптарын ата-аналардың сұраныстарына қарай таңдап, мәселені ата-ананың отбасы тәрбиесіндегі “сауаттылығын” көтеру арқылы шешкен дұрыс.

1.2. Ата-аналар бала тәрбиесінде мектепке дейінгі мекемелермен тығыз байланыс орнатуы тиіс.

2. Балалармен:

2.1. Отбасы тәрбиесінде бала жасы, танымы, қызығушылығына сай, түсінуге қолайлы әңгіме, ертегілер түріндегі әдістемелерді жүргізу керек.

1. Ұлттық тәрбиенің озық үлгілерін тиімді пайдалану қажет.

А.В.Шувапов өзінің зерттеу жұмыстарында бала үшін “мәнді ересектің” анықтамасын ұсына отырып, сондай ересектердің жіктелуін көрсетеді. Оның көрсетуіне бала мен ересектің тек рухани жақындығы ғана бала субъектілігінің қалыпты дамуын, баланың психологиялық денсаулығы қамтамасыз етеді. С.Л.Рубинштейн, тәрбиелеу мәселесінде ата – ананың өнегесі аса маңызды деп атап кеткен. Сонымен қатар, ата – ана, баланың адами даму жолына түсуге қабілеттілігі мен құқығы бар екенін түсінуді маңызды. Баланың өзін - өзі айқындауы, өзін - өзі дамыта алуы және шығармашылықтық әлеуметі бар екенін мойындай білу, демек серіктес ата – ана бола білу қажет.

10 кесте

Мәнді ересектер жіктемесі  
(А.В.Шувапов бойынша)

Рухани байланыстылық	Қандас туыстық	
	туған	бөтен
жақын	туған және жақын	бөтен, бірақ, жақын
бөтен	туған, бірақ, бөтен	бөтен және жағ

Сонымен, зерттеу жұмысының нәтижесінде білім берудегі психологиялық қызметтің бір аспектісі – практикалық психологтың ата-аналармен және отбасындағы психологиялық ахуалды жақсарту мақсатымен жүргізілетін жұмыстарының ауқымы қамтылған.

Дәстүр бойынша мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған психологиялық көмек олардың мектепке деген дайындығының айналасында шоғырланған. 12-жылдық оқыту жүйесіне көшуге байланысты біздің республикамызда, мектепке дейінгі жастағы балалардың психологиялық дайындалуының мәселесі ерекше қарастырылуда.

Білідің ойымызша, мектепке дейінгі жастағы баланың өзінің мектепке дайындығымен қатар осы балаларға әлеуметтік-психологиялық көмекте ати-интер дайындығы да және де баланың мектепте оқуға бейімделуін де дамытуы тиіс деп ойлаймыз.

Қазіргі кезде мектепке дайындық негізгі үш құрамнан тұрады: 1. интеллектілік дайындық; 2. тұлғалық дайындығы; 3. әлеуметтік-психологиялық дайындық.

Баланың мектепте оқуға деген интеллектілік дайындығының аса маңызды көрсеткіштері оның ойлауы мен сөйлеуі дамуының сипаттамасы болып табылады.

Баланың танымдық саласының жас ерекшеліктік дамуын есепке ала отырып, мектептегі оқуға интеллектілік дайындықтың дамуы төмендегілерге байланысты болады:

1. Дифференциалданған қабылдау;
2. Ойлаудың талдаушылық;
3. Шынайылыққа деген рационалды тәсіл (қиял рөлінің әлсіреуі);
4. Логикалық есте сақтау;
5. Білімдерге (оларды қосымша талпыну арқылы алуға) қызығушылығы;
6. Сөйлеу тілін жақсы меңгеруі және белгілерді түсінуі мен қолдануға деген қабілеті;
7. Қолдың нәзік қимылдары және көру – қимыл-қозғалыстық координациясының дамуы. Интеллектілі дайындық маңызды, бірақ баланың мектепте сәтті оқуының бірден-бір алғышарты емес.

Адам үшін өз тұлғасының бейнесі Мен, Мен-тұжырымдамасы ретінде көрінеді, дәл мектепке дейінгі кезеңде бала тұлғасының қиынысуы биетіледі.

Мектепке психологиялық дайындықтың тұлғалық құрамдас бөлігінің ашықтаушы рөл мектепке дейінгі жастағы баланың мотивациясына тән.

II Иллюзияның теориялық объектерінде, баланың тұлға болып қиынысуының мотивациялық сферасының әсеріне көп көңіл бөлінген ұстанымдардың мектепке психологиялық дайындығы осылайша қарастырылған, яғни мотивацияның маңызы жоғары болып есептелінеді. Оқу мотивінің екі тобы бөлініп қарастырылады:

1. Баланың басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуінде, оларды білудің қажеттіліктері мен оқушының қоғамда белгілі бір орынға ие болудың талаптарына байланысты кең ауқымды әлеуметтік мотивтер;

2. Оқу іс-әрекетімен тікелей байланысты мотивтер немесе баланың танымдық қызығушылықтары, жаңа білім, іскерлік, дағдыларды меңгеру мен интеллектілі белсенді болуға қажеттіліктер [ ].

Сондай-ақ, тұлғалық дайындық баланың эмоциялы сферасының дамуының нақты деңгейіне де байланысты. Бала сезімдерін көрсетуде әлеуметтік нормаларды меңгереді, баланың іс-әрекетіндегі эмоциялардың ролі өзгереді, эмоциялық сезімділігі қалыптасады, сезімдері неғұрлым нақты, еріксіз, түсінікті, парасатты бола бастайды, жоғары сезімдері, яғни

адамгершіліктік, интелектілі, эстетикалық сезімдері қалыптасады. Сонымен мектепте оқудың басында балада дамуына да, оқу іс-әрекетінің өтуіне де қажетті неғұрлым жақсы эмоциялық тұрақтылық қалыптасуы керек.

Мектепте психологиялық дайындықтың тұлғалық компонентін зерттеген авторлардың көбі “баладағы еріктіліктің даму мәселесіне” ерекше назар аударды. Бірінші сыныпта үлгере алмаушылықтың басты себебі – еріктіліктің әлсіз дамуы деген пікір бар.

Баланың мектепке психологиялық дайындығының тұлғалық компонентінен басқа тағы бір компонент әлеуметтік-психологиялық дайындықты бөліп көрсетуге болады, ол – баланың басқа да балалармен, мұғалімдермен қарым-қатынасқа түсуіне қажетті сапалары деп анықтауға болады.

Бала мектепке, сыныпқа келген соң ортақ іспен айналысқан басқа балалармен қарым-қатынасқа түсудің тәсілдерін меңгеруі керек. Сонымен бұл компонент, топтың дәстүрлері мен қызығушылықтарына бағынудың қалыптасуын, баланың басқалармен қарым-қатынасқа түсе білу мүмкіндіктерін дамытуды, сондай-ақ мектептегі ситуацияларда оқушы рөлін орындау қабілеттерін дамытуда көрінеді.

Көптеген зерттеушілердің ойынша, әлеуметтік-психологиялық компоненттің құрылымын төмендегідей құрылымдарға бөлуге болады: коммуникативті компетенттілік (құзыреттілік), әлеуметтік құзыреттілік, тілдік құзыреттілік. “Компетенттілік” деген сөз – бір нәрседен хабардар болу деген мағына береді. Осыған байланысты әлеуметтік құзыреттілік, бұл – белгілі бір әлеуметтік – мәдени ортада қалыптасқан мінез-құлық ережелері мен нормаларды білуі, оларға деген қатынасы; осы білімдерді практикада қолдануы.

Тілдік құзыреттілік деп адамға қарым-қатынас кезінде өзінің тіл туралы білімдерін еркін қолдануға мүмкіндік беретін сөйлеуі дамуының деңгейі ұғынылады. Құзыреттіліктің осы екі түрін коммуникативті құзыреттілік элементтері ретінде немесе одан да кеңірек – өзінің құрдастарымен де, ересектермен де қарым қатынасқа түсе алу қабілеті, қарым-қатынастың вербалды емес тілін түсіну және білуі де кіретін қарым-қатынастағы құзыреттілік деп қарастыруға болады.

Баланың әлеуметтенуі мен тәрбиелеуі процесінде қалыптасатын коммуникативті, әлеуметтік және сөйлеу құзыреттіліктері мектепке дейінгі балалық шақтың аяқталуына қарай, баланың мектепте оқуына әлеуметтік-психологиялық дайындығының деңгейін көрсететін белгілі даму деңгейіне ие.

Мектепте оқуға дайындық мәселесінде ата-ананың мектепке дайындығы да маңызды.

Мектепке дейінгі ересек жастағы баланың әлеуметтік даму ситуациясының ерекшеліктері, оның өзі үшін маңызды ересекпен қарым-қатынасын, баланың мектепке деген психологиялық дайындығының мәселесімен сәйкестендіруге болады. Мәселен, аталған мәселемен

индивидуальны психологтар (С.А: Бабаева, Л.Н.Винокуров, В.В.Гроховский, Н.В.Кигин, Г.М.Чуткина және т.б.) баланың мектепке психологиялық дайындығының қалыптасуын жеделдету немесе тежеуге қабілетті факторлардың ішінде оған бейімделуді қиындатуды немесе жеңілдетуді атайды. Отбасылық шағын ортаның ерекшеліктері, баланың ата-анасының көзқарасы пса маңызды. Сондай-ақ кейбір зерттеушілер, баланың мектептегі объективті және субъективті мәртебесін бұзатын, оқушының оқу және оқудан тыс белсенділігіне әсер ететін отбасындағы балаға деген ерекше қарым-қатынас, ата-ананың мінез-құлықтық стилі, өзекті отбасылық ахуалы, бала тұлғасының психогенді қалыптасуына немесе психогенді ауруының, мектептік дезадаптацияның туындауының да басты бірден-бір себебі деп есептейді. Осылайша Е.В.Новикова Л.С.Выготскийдің, Л.И.Божовичтің, Л.С.Славина мен басқалардың көзқарастарына негізделе отырып, “психогенді бұзылыстардың себебі, бастауыш сынып оқушыларының әрекетіндегі қателіктер емес, олардың осы қателіктер туралы күйзелістері болып табылады” деп жазды. Бұл жастағы баланың күйзелістері оның өзіне мәнді ересектермен (мұғаліммен, аға-аналармен) әрекеттесуімен тікелей байланысты.

Баланың мектепке баруына анасының дайындығы материалдық та, әлеуметтік те, психологиялық та салада да көрінеді.

Қазіргі кезде, баланы 6 жастан бастап оқыту туралы шешім қабылдайтын ата-аналар саны өсіп келеді. Зерттеулер көрсеткендей, бұл бөлшектердің барлығы жүйелі түрде мектепте оқуға психологиялық жағынан дайын емес. А.Юшковтың зерттеулерінің нәтижелері, баланы 6 жастан бастап оқытуды таңдау мотивтері бойынша ата-аналардың 4 тобын бөліп көрсетуге мүмкіндік берді (9. кесте).

Мектепке бейімделу жүйелі ұйымдастырылған мектептегі оқытуға көпудеті танымдық, мотивациялық, эмоциялы – еріктік салалаларының кәйіті құрылуы болып табылады. “Сыртқы әлеуметтік жағдайлардың тиімді үйлесімділігі бейімделгендікке алып келсе, тиімсіз үйлесімділік бейімделе алмауға әкеледі.

## Баланы 6 жастан оқытуды таңдаудың басым бағыттары

Ата аналар	Мотивтер
1.	Баланың достары мектепке барады (біреулеріне 6, біреулеріне 7 жас). Өзгерген жағдайларға бейімделу жеңіл болады.
2.	Ата-аналардың балабақшаға жағымсыз қатынасы (“іш пысу” түсінігі, баланың балабақшада іші пысады); бұл жағдайда мектеп жасына дейінгі баланың ойы да екі түрлі болады: кейде іші пысады, кейде қызықты болады.
3.	Оқуға немесе жазуға деген қызығушылық ата-аналар тарапынан нағыз баланың қызығушылығы болып табылмайды, баланы өзі үшін емес “мектепте оқу үшін” үйретеді. Мектеп дәрежесі оқуға ерекше, мектептік мәртебе береді.
4.	Ата-аналар балаларынан белгілі бір жетістіктерін байқап, оларды ары қарай дамыту үшін мектепке баруы қажет деп есептейді. Алайда мектеп өмірінің бірінші жылында олардың шығармашылық қабілеттері түрлілігінің мәні, психологиялық дайындығына қарағанда анағұрлым төмен болады, бұл өзін-өзі бағалау және өз күшіне сенуден көрінеді.

Г.М.Чуткина зерттеулерінің нәтижесі көрсеткендей, көрсеткіштердің әрбіреуінің даму деңгейіне байланысты мектепке әлеуметтік психологиялық бейімделудің 3 деңгейін бөліп көрсетуге болады [183].

## Мектептегі оқытуға бейімделу деңгейлері

Бейімделу деңгейлері	<i>Бейімделу деңгейлерінің көрсеткіштері</i>
1 <b>Жоғары</b>	1-сынып оқушысы мектепке жағымды қарым қатынаста, қойылған талаптарды адекватты қабылдайды; бағдарламалық материалдарды терең және толық меңгереді; қиындатылған тапсырмаларды шешеді; талаптарды, мұғалім түсіндірулерін тыңғылықты тыңдайды; тапсырмаларды сыртқы бақылаусыз орындайды; жеке оқу жұмысына үлкен қызығушылық білдіреді (сабақтарға үнемі дайындалады), қоғамдық тапсырмаларды қызығушылықпен әрі шынайы орындайды; сыныпта жағымды дәрежелі орында болады.
2 орташа	1-сынып оқушысы мектепке жағымды көзқараста болып, оның мектепке баруы уайым тудырмайды, мұғалім оқу материалын нақты әрі көрнекілікпен айтқанда, түсінеді, оқу материалының негізгі мазмұнын игереді, типтік тапсырмаларды жеке орындайды, үлкендердің бақылауымен олардың тапсырмаларын, бұйрықтарын орындауда өте ұқыпты болып келеді; өзіне қызықты іспен айналысқанда ғана ойы шоғырланған болады (сабақтарға дайындалады және үй тапсырмаларын әрдайым орындайды); қоғамдық тапсырмаларды шынайы орындап, сыныптастарымен дос бола алады.



1	Типінсіз	І сынып оқушысы мектепке жағымсыз әрі индифферентті көзқарасы болып келеді: жиі депсанулығына, көңіл күйінің бопсалуына, шынғымданады, тәртіптің бұзылғандығы бйікшілігі, мұғалім түсіндірген материалдың бөліктерін ғана игереді, оқулықпен жеке жұмыс қиындық туғызады; жеке оқу тапсырмаларын орындауда қызығушылық білдірмейді; сибаккі тұрақсыз дайындалып, ата-аналар және мұғалімдер тарапынан жүйелі түрде еске салу мен бақылауды талап етеді, жаңаны түсіну мен тапсырманы үлгі бойынша шешуде үшкка созылған демалыстарда жұмысқа қабілеттілігі мен назарын сақтап қалады; ата-аналары мен мұғалімдер тарапынан көмек талап етіледі; қоғамдық тапсырмаларды қызығушылықсыз орындап, енжар болады; жақын достары жоқ, сыныптастарының кейбіреулерін ғана аты және тегі бойынша біледі. Негізінен бұл “мектепке бейімделе алмаудың” көрсеткіші болып келеді.
4	Мектепке бейімделе алмау	Мектепке бейімделе алмау – оқу формасының, тәртіптің бұзылуы, дау-дамайлық қатынастар, психогендік аурулар мен реакциялардың жеке дамуындағы жетіспеушілігі негізіндегі мектепке бейімделуіндегі адекватсыз механизмнің қалыптасуы болып табылады. Т.В.Дорожовец бейімделе алмаудың үш стилін анықтап берді: аккомодациялық, ассимиляциялық және пісіп жетілмегендік.

Біздің жетекшілігімізбен дипломдық жұмыста (доскеева М.Н.) балалардың оқуға бейімделуінің типін анықтау мақсатында екі әдістеме қолданылған: “Шырша” және “Ағаш”. І-сынып оқушыларының типі анықталған: оқу, оқуға дайын, ойын және жалған оқу типіндегі.

Мектепке келген күннен мектептегі өмір оқу түрінде болатын балалар - оқуға ең дайын балалар. Олармен жұмыс істеуде мұғалімдер ешбір қиындықты сезбейді. Зерттеушілердің ішінде 56% оқу типінде, оқуға дайындар - 26% болған. Кейінгілерде әзірше танымдық қызығушылықтар қалыптаса қоймаған, баланың мектепке дейін қатынасы қалай дамитыны түгелімен мұғалімге тәуелді болады.

Келеңсіз жағдайларды болдырмау үшін мұғалім мына нәрселерге көңіл аударуы қажет:

- Өз бетінше орындалған жұмыстың маңыздылығын баса айтып отыру;
- Жетістіктерді есептеу – мына ережені қатаң ұстау: бағалау әрдайым оң болуы қажет, кез – келген жұмысты мақтау, қатар істелінген жұмыста мақтауға болатын тұстарын табу;
- Егер де жұмыс тым нашар немесе мүлдем жасалынбаса – оны елемеген дұрыс;
- Оқушы әрдайым бір жұмыс үшін мақтау естіп, енді бір жұмысының еленбегенін біліп отыруы қажет;
- Оқушының жұмысын талқылау мен талдау жұмыс бітісімен жасалынуы керек;

- Сабақтарды әңгімелесу, талқылау типтерінде ұйымдастыру жөн болады.

Оқу типіндегі балалар тапсырманы жеңіл орындайды, олар интеллектілігі тұрғысынан оқуға даяр болғанымен де әлеуметтік – эмоциялық жағынан мектепке дейінгі деңгейде болуы мүмкін. Олар үшін сабақтың қызықты болуы маңызды.

Ойын типіндегі оқушылардың оқуға деген көзқарасы мектепке дейінгілердікіндей. Қолайлы жағдайларда бұл тип, алдымен оқуға даяр, кейін оқу типіне айналуы мүмкін. Мұндай оқушылар үшін:

- Сыныпта өтіп жатқандарға тікелей қызығуын қолдау;
- Сыныпта ұжымдық және топтық жұмыстарды жиі ұйымдастыру;
- Егер де осындай типтегі бала өз жұмысымен айналысып отырса, оны қандай да болса жасаған ісі үшін мақтау қажет. Сонымен қатар осындай баламен дербес (дидактикалық ойындар) жүргізу керек.

Жалған оқу типіндегілер ең қолайсыздар болып табылады, өйткені бұл дербестің төмен деңгейі және интеллекті енжарлықпен байланысты.

Сонымен, мектепке дейінгі кезеңдегі психолог әрекетінің негізгі бағыттары: психодиагностика, түзету – дамыту, жеке – даралық, кеңес беру және сарапшылық жұмыстар болып табылады.

### 3.2 Мектептегі психологиялық қызмет - балалар денсаулығының қызметі

Білім беру жүйесінде мектептегі психологиялық көмек қызметі (В.В.Бурмистрова, 1999) неғұрлым дамытылғаны болып есептелінеді. Кейінгі кездері білім беру жүйесі - психологиялық білім мен технологияларды пайдаланушылардың, психологиялық қызметке тапсырыс берушілердің негізгілерінің бірі болып табылады. Білім берудегі психологиялық қызмет мүмкіндіктерінің тиімділігіне қанағаттанбаушылық осы қызметті *жобалау парадигмасы* ұстанымы тұрғысынан жетілдіруді зерттеуге итермеледі.

Жобалау мәдениетінің өзіндік дәстүрі бар. Осындай мәдениетке - Курчатовтың “атомдық жобасы”, Королевтің “ғарыштық жобасы”, Макаренконың “әлеуметтік – педагогикалық жобасы” жатады. Білім берудегі жобалаудың тұжырымдамалық негіздерін Н.Г.Алексеев, В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Ю.В.Громыко және т.б. қарастырған.

Жобалаудың қажеттілігі – дамуға қадам басу қажет болғанда туындайды. Жобалау іс-әрекетінің мәні – мүмкін немесе қажеттіні ойша ойластыру және іс-жүзінде іске асыру. Жобалау пәні – жүйе дамуының қадамына оны жаңа сапалы күйге өткізетін қажетті жағдайларды (құралдар, механизмдер) жасау.

Білім берудегі психологиялық қызметті зерттеулердің негізіне мына жағдайлар алынды (И.В.Дубровина, 1997):

1. Білім берудегі психологиялық қызмет – торт құраушысының – ғылыми, қолданбалы, практикалық және ұйымдастырушылық – бірлігі ретіндегі интегралды құбылыс.

2. Білім берудегі психологиялық қызметтің іс-әрекетінің басты міндеті мектепке дейінгі және мектеп жасындағылардың психологиялық дамуына ықпал жағдайларын қамтамасыз ету.

Психологиялық қызмет дәстүрлі түрде педагогикалық психологияның теориялық-қолданбалы бағыты ретінде дамыды. Оның тарихи алмауырттары бар. Біріншіден, кеңестік кезеңдегі, психологиялық қызметтің идеологиясын анықтайтын психология өзінің психологиялық практикасын құрған жоқ. Екіншіден, психологиялық қызмет негізінен оқушыларға міндетті білім беруге (балалардың оқу әрекетіне бағытталған) бағдарланған еді. Психологиялық қызмет негізінен білім беруді ғылыми-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз ету ретінде болды, сондықтан да көбінесе “Мектептегі психологиялық қызмет” деп аталынып жүрді.

Қолданбалық іс-әрекеттің маңыздылығын жоққа шығармай, оқу-тәрбиелік процестерді ғылыми-әдістемелік сүйемелдеудің біржақтылығы, психология саласының білім беруге толыққанды интеграциялауын шектейтін және біліктіліктегі дисбалансты туғызатынын айта кетейік. Осындай теориялық – қолданбалы модельдің аясында психологиялық қызметтің практикалық аспектісі төмендетілді, тіпті өте төмен деңгейінде болды. Педагогикалық психология педагогика мен психология, педагог пен психологтың арасында “бір жақты қозғалысты” орнатты. Теориялық-қолданбалы модельдің субъектілері – білім беру теоретигі ретіндегі психолог (ғалым-кеңес беруші) пен психологиялық білімді қолданушы және практик ретіндегі педагог. Кейінгі жылдары қалыптасқан жаңа кәсіби генерация – білім берудегі практикалық психологтар, бұл модельден тыс қалып қойды. Практикалық психологтарға “инженер-жобалаушы”, ал шын мәнінде, психологиялық ғылым мен педагогикалық практиканың арасындағы делдалдық функциясы берілді. Білім беру материалдық өндірістің дәлме-дәл аналогы болса, бұл сызба әбден дұрыс болар еді. Бірақ олай емес қой. Тіптен, психологиялық қызметтің балалардың денсаулығына бағытталуы мамандардың тек теориялық сауаттылығын ғана емес, шынайы өмірлік жағдайларға тікелей кіріктірілуін де қажет етеді. Психолог үшін кіріктірілудің табиғи тәсілі психологиялық практика болып табылады.

Көптеген психологиялық – педагогикалық жаңалықтармен қаруланған, бірақ дербес практикалық жұмыстан шеттетілген психолог, сріксізден, не ақыл үйретуші сарапшы, әдіскер, педагогикалық іс-әрекеттің сапасын тексеруші (“педагог үстінен қараушы”) немесе қақтығыстар мен төтенше жағдайларды шешетін оқу-тәрбие процесінің (“педагогқа бағынушы”) қолбаласы, болмашы қолдаушысы рөлінде болады.

Нәтижесінде педагогтар мен психологтар тиімді түрде бірлесіп әрекет ете алмайды. Кей жағдайларда өзара келіспеушіліктер ығымақтасушылықтан басым түсіп жатады. Мұндай диспозиция екі

маманның біліктіліктерінің теңсіздігінен кақтығыс тудырады. Білім беру мекемесінде қызмет ететін психолог, психологиялық практикасыз кәсіби өзін-өзі айқындалуында да қиындықтарға тап болады. Педагог пен психолог арасындағы “тілдік барьер” де айқын. Е.В. Бурмистрова білім беруде қызмет жасайтын психолог пен педагогтың қызметтік міндеттерін сәйкестендіріп, психологтың кәсіби білгірлігінің аясын айқындау кажет деп ойлайды [184, 3 б.].

Қазіргі кездегі білім берудегі психологиялық қызметтің тарихи алғышарттары мен ерекшеліктерін талдау маңызды және өзара байланысты төрт шектеуді бөліп алуға мүмкіндік берді:

1.Тиімді бірлестік әлеуетін шектейтін педагогтар мен психологтардың кәсіби іс-әрекеттерінің ортақ пәндік-теориялық негіздерінің айқындалмауы;

2.“Біржақтылықтан” (біліктілік теңсіздігінен, біреулер екіншілерін “сүйемелдеуде”) көрінетін психологиялық қызметтің теориялық – қолданбалы моделінде біліктіліктің теңгерімсіздігі, соның салдарынан – қақтығыстың тууы;

3.Білім беруде психология саласының практикалық әлеуетінің сұранымсыздығы, қызметтің практикалық аспектісі дамуының төменгі деңгейі;

4.Психологиялық қызмет құрылымында білім беру аспектісін елемеушілік.

Іс-әрекеттің ғылыми-әдістемелік бағытын сақтай отырып, аталмыш шектеулерді алып тастайтын және білім берудегі психологиялық қызметтің үйлесімділігін қамтамасыз ететін модельді анықтаудың өзектілігі айқын.

Кез келген білім беру моделі өз құрылымына психологиялық көмек қызметтерін басы бүтін кіріктіруге, педагог пен психологтың үйлесімділігіне дұрыс ықпал ететін тиімді түрде тұрақты қызмет етуі мен дамуының алғышарттарын қамтамасыз етуге мүмкіндік бермейді.

Қазіргі кездегі мәдени-әлеуметтік білім беру жағдайында оның жана бейнесі – *білім берудің жаңа бейнесі* қалыптасуда. Білім берудің жана бейнесінің мәні мен мақсаты – шын мәнінде адамның жалпы, тектік қабылеттерін дамытуы, оның іс-әрекет пен ойлаудың әмбебап тәсілдерін игеруі.

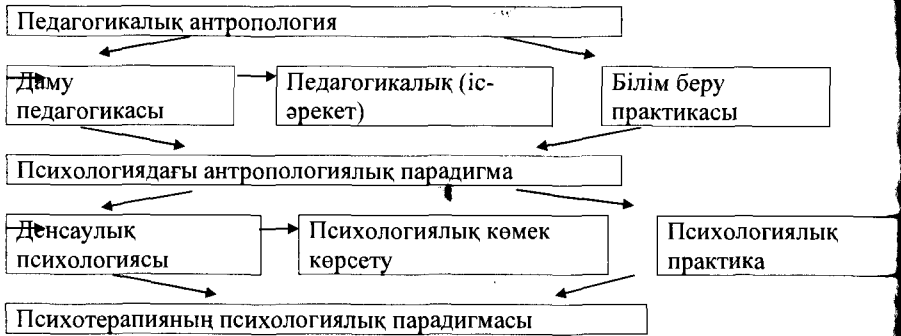
Білім беру дегеніміз, бұл – тарихи тәжірибені таратудың әмбебап тәсілі, бір ұрпақтың екіншісіне сыйы, мұрагерліктің жалпы механизмі, қандай да бір адамдар қауымдастығы мен олардың өмір сүру тәсілдерін байланыстыру механизмі, ортақ өмірлік нормалар мен құндылықтарды ұзақ уақыт аралығында сақтау мен беру. Біздің тәрбиеленушілеріміздің тәндік те, жандық та және рухани да денсаулығы біз (ересек ұрпақ) басқа ұрпаққа қандай сый қалдырамыз және оны қалайша беруімізге байланысты. Дамыта білім берудің ең маңызды ерекшелігі, оның денсаулық сақтаушылық сипаты, балалар денсаулығын сақтау мен қалпына келтіруге бағдарлану[185].

И.И. Слободчиков дамыта білім берудің жалпы нормативтік, ақыл-ой және әрекеттік жүйесінің моделін негіздеп ұсынды (3.2. сызбаның жоғары бөлігі), оны біз, “балалардың психологиялық денсаулығының” қысқартылған ретінде түсінілетін психологиялық көмек беру қызметімен толықтырдық (сызбаның төменгі бөлігінде) көрсетілген. Дамыта білім беру жүйесінің іргетасында, адамның көптеген түрлі қасиеттері мен сапалары дамуының психологиялық – педагогикалық теориялары жатыр; сол жағында осы теорияларға баламалы даму педагогикасы (дамыту бағдарламасы мен білім беру технологияларының жиынтығы); оң жағында даму теорияларына да, дамытушы бағдарламаларға да баламалы білім беру практикасы (дамыта білім беру кеңістігі, білім беру институттары мен принциптерінің жиынтығы). Ерекше – бүкіл жүйенің үстіндегі рефлексивті ұғымдар білім берудің өзінің ерекше мәдени-тарихи және әлеуметтік практика ретіндегі мақсат, құндылықтар, тарихи мағынасын белгілейтін практикалық бағдарланған білім беру философиясына (педагогикалық антропология) тиесілі.

Бұл ғылым педагогтар мен психологтардың бірлесіп әрекет етуінің миделі көрсетілісі.

Модельдің негүрлым кең іргетасын психологиядағы білім берудің қасиетті құндылықтары және мақсаты ретіндегі баланың қалыпты дамуының жиынтығын анықтауға мүмкіндік беретін даму психологиясы және жалпы психологиядағы антропологиялық парадигма құрайды.

Білім берудегі психологиялық қызметтің теориялық-қолданбалы моделі



Қазіргі психотерапиядағы психологиялық парадигма, нақты мәдени-тарихи контекстегі психологиялық коменктің құндылық-мағыналы бағдарлары мен тағайындалуын анықтайтын практикаға – бағдарланған философия, психотехниканың әдіснамасы болып табылады. Қалыпты мен ауытқушылықтың арақатынасы туралы жалпы түсінік негізінде денсаулық психологиясы психологиялық практиканың өзіндік ерекшелікті пәнін ұсынады, психогигиеналық және реабилитациялық (қалпына келтіру) психологиялық – педагогикалық бағдарламалар, психотерапевтік технологияларды қамтиды.

Психологтың білім беру субъектілерімен өзара әрекетінің проблемді – жобалық формалары, неғұрлым тиімді екені белгілі болды. Бұл жағдайда іс-әрекеттің екі бағыты: практикалық психология (білім беру практикасын нормалау мен жетілдіру, жан және рухани аseptикасының режимін қолдау және бақылау мақсатындағы – “психологиялық инженеринг”) және психологиялық практика (нақты адамға психологиялық көмек көрсету) қамтылады.

“Денсаулық” категориясы жеке-даралықпен өзара байланысты: денсаулық күйі әрдайым жеке-даралы және әрбір нақты жағдайда арнайы талдауды қажет ететін интра, интер-және экстрасубъективті ықпалдардың факторларының жиынтығымен шартталынған. Психологиялық практиканың өзектілігі осымен түсіндіріледі. Ұсынылған модельдің ерекшеліктері, біріншіден, психологтың дербес практиканы іске асыру құқығын мойындау, екіншіден педагогтар мен психологтардың кәсіби кооперациясының шынайы мүмкіндіктерін нақтылау болып табылады.

Педагогика мен психология арасындағы «екі жақты қозғалысты», *педагог пен психолог арасындағы біліктілік паритетті* орнатуды, біз, білім берудегі психологиялық қызметті дамытудың маңызды алғышарты деп санаймыз. Қызметті дамытудың басым бағыттарының бірі – оның

практикалық аспектісін жобалау болып табылады. Психологтың дербестілік құқығын иемденуі мен өз бетінше практикамен айналысу мүмкіндігін қимтамасыз ету, білім беру саласындағы психологқа мұғалім, тәрбиеші, банкер, тәлімгермен тең шамалас және тең жауапкершілікті құру болу мүмкіндігін ұсынады.

Әрине, психологтың осындай жұмысқа дайындығының деңгейін анықтау практикамен айналысуға рұқсат беруге болмайтыны айқын. Психологтарды білім беру саласындағы дербес практикалық іс-әрекетке дайындау жүйесі жеткілікті түрде жасалынбағанын және негізінде

жиксиртуды қажет ететіндігін айта кетейік. Біздің ойымызша психологиялық қызмет-психологиялық қызметтің квинтэссенциясы, оның айырмашылығы үзбесі ретіндегі бесінші – білім берушілік аспектімен танылғанда ғана

бүтінділік қасиетіне ие болады. Білім берушілік құраушысының функциясы, психологиялық қызмет пен жоғары оқу орындарының тұрақты, өзіндік байланыстыру байланыстарын іске асыру. Мұндай байланыстар, психологтардың кәсібиленуінің сапасы мен пара-парлығын, мамандардың өзінің кәсіби іс-әрекетке енуінің мәдениетін қамтамасыз етеді. Дәл осы кәсіби дайындық саласында (психологтарды да, педагогтарды да) психологиялық қызметтің ғылыми аспектісінің алдыңғы катарлы жетістіктері белсендендірілген болуы керек. Сонда ғана олар қызмет алушыларға тезірек жетеді. Бұл психологиялық миссионерліктен әлдеқайда әдеггі де, тиімді де.

Психологиялық практика да, білім беру практикасы сияқты теориялық оңдеу мен мыңналы дамуды қажет етеді. Біз алдымен ортақ және мыңналы екі сұраққа жауап беруіміз керек:

1. Білім берудегі психологиялық практиканың мәні туралы біз не айта аламыз? Яғни, оның *өзінің ерекшелігі айқындау, проблемалы өрісінің мәні ашықтау*, психологиялық педагогикалық және психотерапевтік *әдістердің қайтасы психологиялық көмек қызметінің міндеттеріне пара-пар және жарамды өкеліп шықтау* қажет.

2. Мамандардың психологиялық денсаулығын қамтамасыз ететін шарттар туралы жауапты білім беру субъектілерінің (педагог, психолог, ата-аналар) өзіндік әрекеттесуі туралы не айтуға болады? Практикалық психологтар мен педагогтардың кәсіби қатынастарын оңтайластыру мәселесі әлі де өзекті болып қала беруде. Мәселенің нәзіктігі – маманның білім берушілік те, психологиялық та практикалық іске асырудағы қалыпты тұлғалық қызығушылығымен байланысты. Біз, психологтар мен педагогтардың кәсіби іс-әрекетіндегі жалпы және арнаулының принципті түрде шектелуін енгізуді қажет деп таптық. Психологиялық көмек қызметі жағдайында, бұл – *трансбіліктілік* пен *практикалық* аспектілерін ашықтаудан көрінді, трансбіліктілік дегеніміз – таза психологиялық, педагогикалық, медициналық ерекшеліктер шегінен бөлек кәсіби іс-әрекеттің іргелес салалары мамандарының бірлесуі негізінде іске

асырылуы жемісті болатын неғұрлым ортақ кәсіби мақсаттар мен функциялардың түйісуі. Әрине мұндай бірлесудің мақсаты – балалардың психологиялық денсаулығы екені күмәнсіз. Трансбіліктілік аспект психолог, педагог және дәрігерлердің кәсіби бірлесуінің негіздері, құрылымы және сипаттарының бәрін қамтиды; білім берушілік және терапевтік практиканың комплементарлығы мен субординациясының, білім беру мекемелерінде істейтін мамандардың ынтымақтастығы мәселелерін қозғайды; психологиялық – дәрігерлік – педагогикалық консилиум формасының ендірілуі мен дамуын болжалдайды.

Практикалық аспект шын мәніндегі психологиялық практикаға тиістінің бәрін қамтиды.

“Психологиялық (немесе психотерапевтік) араласпаушылық” сөз тіркесіне деген сенімсіздік – түсінбеушіліктің нәтижесі. Педагогтың жұмысы, шын мәнінде, тәрбиеленуші, оқушы өміріне араласу болып табылады. В.И. Слободчиковтың педагогикалық ұстаным ерекшеліктеріне баса көңіл аударуы кездейсоқ емес, ол ұстаным, бір мезгілде тұлғалық (кез келген ересек пен бала кездесуінде анықталады) және кәсіби, мәдени- іс-әрекеттік (білім беру мақсаттарына жетуге қажетті жағдайларды жасағанда) болады. Педагог ешқашан, ешбір жерде (егер ол шын мәніндегі ұстаз болса) баламен объект ретінде жолықпайды; тұлғалық ұстанымда ол әрдайым басқа адаммен, ал кәсіби ұстанымда – оның қалыптасуы мен даму жағдайларымен жолығады. Осы сияқты практикалық психологтың (психотерапевт) ұстанымы да ерекше болады: тұлғалық ұстанымда, бұл – адаммен (“клиентпен”), ал кәсібиде – интра-, интер- және экстра-субъективті, оның жанының немесе тәнінің саулығына қауіп төндіретін проблемді ситуацияның жағдайларымен жолығады.

Тіпті, толыққанды психологиялық практиканың әрқашанда *сауықтыратын да, білім беретін* де эффектісі болады. Және де нақты практикалық іс-әрекет аясында біреуін екіншісінен мүлдем толықтай ажырату мүмкін болмайды. Кез келген нақты жағдайда сауықтырушылық немесе білім берушілік аспектілерінің іске асырылуының мөлшері туралы айтқан жөн.

Педагогикалық және психологиялық араласуды анықтау барысында, ерекшелікті де, ортақтықты да байқаймыз. *Педагог та, практикалық психолог та антропотехник* бола алады (бұл да трансбіліктілік), дегенмен олар әртүрлі контекстінде (бұл енді ерекшелік) жұмыс істейді, түрлі мәселелерді шешеді, әйткенмен де олар коррелятивті (басқаша айтқанда – туыстас) құралдарды табысты қолдана алады. Педагог баланың білім алудағы мүдделерін қорғап, оны баланың денсаулығымен байланыстырады: білім алу денсаулықтың құнымен емес, “денсаулыққа”, денсаулық үшін іске асырылады. Психолог негізінде тектік адами қабілеттердің қалыпты дамуы жататын балалардың психологиялық денсаулығын қорғайды. Педагог пен психологтың трансбіліктілігінің (жалпының әртүрліде) кәсіби рефлексия факторы ретінде анықталуы (анықтылығы), нақты қажеттілік пен практикалық өзара көмектің



мүмкіндігін, білім беру мен психологиялық практика нормаларын, оларды жетілдіру мақсатымен анықтаудағы өзара ықпалды көрсетеді.

В.С. Брагусь, "... психология әбден есейді. Ол кешірімділік пен құптанушылық әлеміндегі бала да емес, өз мінезін көрсетіп және өкілетін

жасөспірім де емес - дейді. Есеюші психологияны бір жақты әдістемелік центрізм де, "әділ" объективизм де "қысады" (шектейді). Қазіргі балалық психологияның проблемаларының қауіптілігі (өткірлігі) мен қомақтылығы жартылай презентивті шаралармен шектелуге мүмкіндік бермейді. Психологиялық қызмет алдында:

- теориялық аспектінің прагматизациялануы, ғылыми зерттеулердің психологиялық практика проблемаларына бағдарлануын, Ф.Е.Василюктің сөзімен айтқанда "практиканы теорияға ендіру" қажеттілігі;

- қызметтің тек қолданбалы емес, практикалық аспектісін де дәрістеу, психотерапияның бара-бар әдістерін апробациялау қажеттігі тұр.

Жаңа психологияның, психотерапияны қосқанда, семантикасы мен семантикасы өнеруде. Психотерапия – психологиялық практиканың негізгі формасы, тіпті кейбірде осы практиканың бәрі ретінде қабылдануы да сирек емес..

Бұл мәселені негіздеп, түсіндірейік. Қазіргі кездегі білім берудегі практикалық психологтың ұстанымы әрекетті (белсенді, ықпалды) сипатта болуы керек. Кәсіби психолог "Басқаның" күйзелістерін "оқи біледі", адам жанының жабық кеңістігінің фрагменттерін – тұлғаның "көлеңкелі" жақтарын тани білуге; ал кәсіби психотерапевт осы кеңістікті жарықпен танытуға, Е.Шварц, сөзімен айтқанда "жандыны одан әрі жандандыруға" кәсіби. Шығ мәнінде практикалық психологқа осы аталған екі қабілет те қажет, сондықтан да практикалық психолог пен психотерапевт арасындағы шекараның шираты түрде (қозғалғыш және өзара ауыскыш) екені туралы айтуға түсі көпеді. Осы туралы В.Е. Каган бұл проблеманы түсінікті де, мәтінді түрде айтқанда. Психотерапияның шекарасын ол былайша анықтайды: Бірін

- адам өзінің ішкі дүниесімен бірікте болмай жаны, тәні және мінез-құлқы миының арқасында өзі өзі деп түсінуге кедергілер туындағанда;

- психотерапевт адамның өзінің өзіне қайтуына көмекші болғанда;

- көмектің өз стратегиясы мен тактикасы бар және де соған сәйкесті құрылғы мен әдістерін қолданғанда;

- адамның қауымдастықтағы бұқаралық проблемалары мен мақсаттарына да зейін аударылғанда;

- пациент пен психотерапевт арасында бірлескен жұмыс және оның мақсаты жайында келісім болғанда – психотерапия басталады.

Адам өзін, өзін, деп біліп сезінгенде және осыған қауіп төндіретін ішкі қарама-қайшылықтар мен алауыздықтарды табысты түрде шеше алғанда,

ендігі жерде көмекші қажет болмағанда, психотерапия аяқталады.

Басқаша айтқанда, адам ерекше өмірлік ситуациялар мен субъективті күйлерде, күйзеліс тудыратын проблемалар алдында басқа адамның ерекше көмегін, тілектестігін қажет етеді. Мұндай тілектестік кәсіби психологиялық

көмек формасы мен сипатындағы – психотерапия болуы мүмкін. Психотерапиялық араласу, білікті психологиялық көмек көрсету арқасында ғана адамның жағдайы қалыпты орнына келеді.

Психотерапияның жалпы анықтамасын беру белгілі қиындықтармен байланысты. Б.Д. Карвасарскийдің редакциясымен шыққан “Психотерапиялық энциклопедияда” оған мынандай анықтама берілген: “Қазіргі кезде психотерапия ғылыми білім мен практикалық тұрғылардан бір мәнде түсінілетін сала болып табылмайды, тек олардың үйлесуі мен ішінара өзара әрекеттесуін көрсетеді және де түрлі психологиялық, медициналық, антропологиялық, әлеуметті-экономикалық, экологиялық және философиялық бағдарларымен және де қолданылу аясының кеңдігімен айқындалады”. В.Е. Каган белгілі мамандардың психотерапияға әр кезде берген 30-дан аса анықтамасын келтіред. Психотерапияны практикаға бағдарланған ғылым және адамның психологиялық болмысымен (жанымен) істелінетін кәсіби жұмыстың практикасы деп санауға болады.

Психотерапияның клиникалық (медициналық, психиатриялық) және психологиялық (философиялық-психологиялық) моделдерін арнайы бөліп қарастырады.

Психотерапияның клиникалық моделі табиғи-ғылыми медицинаның нозологиялық парадигмасында қалыптасқан және де үштілік формуласымен анықталады: “арудың өзіндік ерекше себептері - өзіндік ерекше клиникалық көрініс - өзіндік ерекше емдеу”. Клиникалық психотерапия, бұл – психика және психика арқылы науқастың бүкіл ағзасына әсер ететін кешенді емдеу жүйесі.

Психотерапияның психологиялық ағымдары қазіргі философиялық және психологиялық ой-пікірлердің негізгі тұрғыларына негізделген. Ең дамыған және ықпалдылары үш бағыт – психоаналитикалық (динамикалық), бихевиоральді (мінез-құлықтық), гуманистік (экзистенциалды – гуманистік, феноменологиялық) және солардың негізіндегі өзіндік бірегей әдістер. Кезінде А. Маслоу оларды үш “күш” деп атаған. Психотерапиялық әдістер:

- адамның ішкі жан дүниесіне деген бірзіділігімен сипатталады;
- норма мен патологиядағы психологиялық болмыс туралы түсініктерді, осы түсініктерден туындайтын емдеудің міндеттері мен тәсілдерін қамтиды;
- психотерапиялық практиканың жетекшісі болып табылады.

В.Е. Каган медициналық және психологиялық психотерапияның толық талдауын ұсынады [186, 237б.]. Талдаудың түйінді мәселелері 13 кестеде келтірілген:

Медициналық және психологиялық психотерапияның салыстырмалы кестесі (Каган бойынша)

Сипаттамалары	Медициналық психотерапия	Психологиялық психотерапия
Физиология	Семістерді іздестіру, бұныластың шынайы мәнісін түсінуге ұмтылу	Құбылыстар мен олардың заңдылықтарын сипаттау
"Теория практика" арасы қатынасы	Қолданбалы психология, эксперименттік психологиядан практикаға	Психологиялық практика, тәжірибе негіз ретінде
Әлем бейнесі	Адамның әлемдегі басты орны туралы ұжымдық, әлеуметтік түсініктерден бастау алады	Адам экологиялық жүйенің бір бөлігі және жеке-дара деген түсініктерден бастау алады
Әдісі	Объективті	Субъективті
Алғашқы түсіні	Аналитикалық	Синтетикалық
Жүзінді	Қыметтері бойынша арнайыландырылған органдар мен жүйелердің жиынтығы. Негізгі міндет - бейімделу	Дамушы жүйеге деген біртұтас тұрғы. Негізгі міндет – өзіне-өзі ие болу
Дипломатика	Бұныластар мен ауруларға факторлар мен қызмет ету тұрғысынан	Адам мен оның күш-қуаттарына мән және мағыналар, болмыс тұрғысынан
Дипломатика	Ауру симптомдарын ғылыми эксперимент пен статистика негізінде анықтау	Өзекті күй мен проблемаларды жеке-даралық тәжірибе негізінде анықтау
Дипломатика	Психиатриялық	Психологиялық
Нормативтік мақсаттары	Сиптомдарды жою, нормаға келтіру, әлеуметтік және биологиялық функцияларды қалпына түсіру	Проблеманы шешу, тұлғалық өсу мен даму, жеке-тұлғалық боямысты тиімділендіру
Уақыт кестесі (Фигуралық)	Қиынға жатпайтын оралу үшін өткенге көңіл болу	Қазір және осы жерде, өткен кез бен болашақтың қазіргі кезде қалай көрінетініне көңіл болу
Тармақтық ұстанымы	Төзіммен қаруланған, іерістеуші және ікпінсіз өтуші, нәтижеге жанталаспайтын басшы, тұлғаны өзігеріп жеткізуші ұстанымдарда, өзінің және ниетінің субъективті күйелестерінен аластатылған, сұрастырушы және бағалаушы	Күйелестен бөлісуші, өзін ұғынып және өз-өзімен жұмыс істеуші, клиентті сол қалпында қабылдаушы паритетті партнер, процеске жауап беруші, тылдаушы және қолдаушы
Нәтижелік ұстанымы	Науқас, қабылдаушы	Клиент, ынтымақтасушы
Қатынастар	Логика мен бұзылулар және сими томдар туралы ғылыми білімдер жүйесінде, әдістеме арқылы	Ұғынылатын күйелестер жүйесінде, тәжірибе арқылы
Қатынастар фокусы	Сыртатта, әдістемеде, нәтижеде	Ресурстар, өзара әрекетте, процессте
Әдістеме	Нәтижеге- сиптом немесе	Бұзылыстарға ие болуға көмектесетін

бағыты	сырқатты жою	процеске
Терапияның аяқталуы	Қол жеткізілген нәтижелердің өлшемдері бойынша терапевт анықтайды	Клиент және терапевтпен бірлесіп анықталады
Нәтижелілік (тиімділік) өлшемдері	Денсаулықтың қалпына келтірілуінің объективті бағасы	Қол жеткізілген өмір сапасына деген субъективті қанағаттанушылық

Психотерапияны клиникалық және психологиялыққа бөлу, екі бөлек психотерапия типі бар дегенді көрсетпейді, бірдей әдістерді дәрігерлер де, психологтар да пайдаланады. Клиникалық және психологиялық модельдердің диадасы психотерапия мәдениетінің күрделілігі мен көп мөлшерлігін бейнелейді. Психотерапия өнерін модельдің біреуімен тепе-теңдестіру, әдістерді біржакты бір-біріне қарама-қарсы қою психотерапевтердің практикалық мүмкіндіктерін шектейді.

14 кестеде психологиялық емдеу әдістерінің салыстырмалы шолуы Т.В.Карасу [187; 226.] бойынша келтірілген.

14 кесте

Психологиялық емдеу әдістері (Қарасу бойынша)

Салыстырмалы параметрлер	Динамикалық көзқарас	Мінез-құлықтық көзқарас	Феноменологиялық көзқарас
Адамның ішкі жан дүниесі тұжырымда масының басты пәні	Санасыздық (бейсаналы)	Стимулды-реактивті мінез-құлық	Тұлға, жеке-даралық
Психологиялық болмыс дамуының қозғаушы күштері	Алғашқы жыныстық инстинктері	Әлеуметтік үйрету және шарттылық	Өзін-өзі өзектендіру (кемелдендіру) қажеттілігі
Дамуды қамтамасыз ететін психологиялық болмыс органдары	Сана	Мінез	Еркін ерік, тұлға
Норманың тұжырымдамасы	Интрапсихикалық процестерді реттеуді қамтамасыз ететін эго - күші	Бейімделген мінез-құлық, патологиялық симптомдардың жоқтығы, мазасыздықты төмендету	Өзін-өзі өзектендіру, спонтандылық пен шынайылық
Негізгі проблема	Жыныстық инстинктеріді басу	Мазасыздық	Тұлғалық шеттетілу

Патологияның тұжырымдамасы	Сипатсыздыққа ығыстырылған инстинктивтермен себептіленген интрапсихикалық қалыптасулар	Мазасыздықты жалпы лауды шарттайтын мінездің бейімсіздік таптауырындары	Тұлғаның өзін-өзі өзектендіру қажеттілігінің шектелуі, тұлғаның дағдарысы
Сыртқы механизмдері мен өзгерістердің мәні	Интрапсихикалық қалыптасулардың ұғынуы. Терең инсайт: ерте кездегі өткенді түсіну	Адаптивті мінез-құлықтық паттерндерге тікелей үйрету. Мазасыздықты жою.	Адекватты, біртұтас Мен – тұжырымдамасының қалыптасуы. Тұлғаның өзін-өзі өзектендіру қабілетінің қалпына келуі
Уақыттық қозғалыс және фокус	Тарихи, ретроспективті; субъективті өткен шак (кезең)	Тарихи емес, объективті қазіргі кез	Тарихи емес, “қазір және осы жерде” феноменологиялық мезеті
Психотерапевтің міндеттері	Ығыстырылған санасыз психикалық мазмұндарды олардың тарихи мәнінде түсіну	Арнаулы мінез-құлықтық реакцияларды бағдарламалау және қалыптастыру	Эмпатиялық өзара әрекет, өзін-өзі айқындауына мүмкіндік туғызу
Негізгі техникалар	Интерпретация. Материалерікті ассоциациялар, түс көрулер, қалыптасқан мінез-құлық тасымалды және көрсету	Шарттандыру: жүйелі десенсилизация, позитивті және негативті бекітілу, модельдеу	“Энкаутер” (кездесу): диалогқа тепе-тең қатысу, эксперименттер немесе ойындар, сезімдерді драматизациялау немесе ойнап көрсету
Терапевтің негізгі принциптері арасындағы байланыстың сипаты	Емдеу үшін трансферентті және аса маңызды: “шынайы емес” дара қатынастар	Шынайы, бірақ емдеу үшін қосалқы: өзара қатынастар болмайды	Шынайы және емдеу үшін аса маңызды: нақты өзара қатынастар
Терапевтік модель	Дәрігерлікке жақын: дәрігер – пациент. Авторитарлы. Терапевтік одақ	Білім берушілікке жақын: мұғалім - оқушы. Директивті. Оқу одағы.	Экзистенциалды, эгалитарлы: екі теңдес адамның қарым-қатынасы. Тұлғалық одақ

Осы үш негізгі психотерапевтік бағыттарға сәйкес, басқа да туынды әдістер мен әдістемелер бар. Олардың арасында ең танымалдары және мамандар мақұлдағандарының ішінде:

• динамикалық көзқарасқа жақын: патогенездік немесе тұлғаға – бағдарланған психотерапия (В.Н. Мясичев, Б.Д. Карвасарский, Г.Л. Исурин, В.А. Ташлыков), психосинтез (Р. Ассаджиоли), трансактылы талдау (Э.Берн, Т.А. Харрис);

• когнитивті және мінез-құлықтық көзқарастардың өзара әсерлерінің нәтижесінде пайда болған когнитивті және когнитивті – бихевиоралды психотерапия (А.Бек, А. Бандура, М.Д. Махони және т.б.), рационалды – эмотивті психотерапия (А. Эллис);

• феноменологиялық көзқарастан туындағандар: гештальттерапия (Ф.Перлз), логотерапия (В. Франкл), позитивті психотерапия (Н. Пезешкиан) және т.б.

Қазіргі (өте беделді бағалаулар бойынша) психотерапиялық қорда 450 астам әдістері және психотерапевтік инструментарийдің әртүрлі модификациялары бар екі анықталған. Психотерапиялық сала қалыптасуының ұзақ мерзімі барысында әдісті таңдау – диагноз немесе пациенттің басқа да объективті сипаттамаларына емес, маманның қандай да бір психотерапевтік мектепке жататын кәсіби даярлығының конъюктурасына тәуелді болып келді. Әдіске бекітіліп қалу (кей жағдайларда – тіпті келемежді) оның өзіндік құндылықты мәнге ие болуына әкеледі: әдіс, пациенттегі (клиент) де, психотерапевтегі де (дәрігер немесе психолог) адамилықты жойып, өз бетінше өмір сүре бастайды. Ендігі жерде маман әдісті емес, әдіс маманды “пайдалана бастайды”.

Медицина мен психологияның жаратылыстану ғылымилық дамуы психотерапияның “табиғилануын” шарттандырды. Психологиялық білімдердің гносеологиялық субъект-объектілі технологизациясы адами болмысты оның жекеленген проекцияларына (қате түрде адам мәнімен теңестірілетін) сана асты, мінез, когнициялар, өмірлік стратегиялар, тұлғаға дейін кішірейтуге мүмкіндік берді. Дәстүрлі психология білімінің дәл, объективті жүйесіне сәйкес дамуға ұмтылысында аса зор қателіктер мен жол берілмейтін болжамдардың сферасына айналды. Сциентизмге тән психикалықтың табиғаты туралы түсініктердің бөлшектілігі психологиялық пәнділікті, жанды, дамушы адам болмысына қарсы қойылған орнына “анатомиялық театр” деңгейіне дейін төмендетеді.

Психотерапиядағы “таза психологияның” (“психология тек психология үшін”) құнарсыздығы мен ортодоксті методцентризмге табынуды “әшкерелеулер” парадигма ауысуы дағдарысының алғашқы хабаршылары болды. Дағдарысты жеңудің алғышарттары – психологияны гуманизациялау мен психотерапияны интеграциялау процестері – “үшінші күште” – *гуманистік психологияда қалыптасты* (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй, В. Франкл, Л. Бинсвангер және т.б.). Гуманистік психология “тәңкеріс емес- эволюция, қол жеткізілгенді теріске шығару емес, дамыту, конфронтация емес – диалогқа шақыру болды” [188, 1176.]

Гуманистік психология соншалықты біртекті емес. Ол: экзистенциалды психотерапия, дазынализ, логотерапия, клиентке –

ориктивлігімен психотерапия, гештальт-терапия, психоимагинативті психотерапия, эмпирикалық психотерапия, биоэнергетикалық талдау, аутогенді жетілдіру (жоғары деңгейдегі), трансценденталды медитация, дзен-психотерапия, психоделикалық психотерапия және басқа да бір топ әдістерді қамтиды. Адам өмірінің рухани тәжірибесіне көңіл бөле отырып, гуманистік психология жаңа, гуманистік ғылыми шешімдердің қажеттілігін айқындады. Гуманистелінген психологиядағы объективистік шеттік бағдарды жеңудің бір бағыты Қайта өрлеу дәуірінен бастау алғанын, адам рухы шығармашылығының ең жоғарғы формасы ретіндегі құпиялы жалпы адамзаттық құндылықтары бар, түбінде өзін “жансыз тұлғаға” айналдырғанға дейін антропоцентризм мен өзіндік құдайға ұмтылатын “дінсіз гуманизмде; екіншісі “шығыстық мистицизмде” (оның “рухтары” және “күштерімен”), оккультизмде, ал христиандық көзқараста жаңа пұтқа табынушылықта және де ежелгі пұтқа табынушылықта іске асырылды” [189]. Гуманистік психология адамның психологиядағы проблемасын шешудің мүлдем жаңа шешімінен гөрі, негізінен уақыт белгісін (күштірек – рухын) көрсетуші ретінде болды.

Кейбір авторлар “төртінші күш” деп атаған трансперсоналды бағыт ерекше атап отуді қажет етеді. Трансперсоналды көзқарастың дамуы К.Г. Юнг, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, Э. Сутич, С.Гроф, М. Руфлер және т.б. теориялық практикалық зерттемелерімен байланысты. Трансперсоналды психология адам болмысының жандық –рухани өлшемдерінің мәнділігін бекітеді және де сананы қарастыруға шоғырланған. Трансперсоналды психотерапия сананың өзгерген күйлерінде қол жеткізілетін адам шешімінің өзіне тән емес саногенді қорларын оятуға бағытталған [190].

Психотерапевтік араласудың ерекше типі – отбасылық психотерапия: отбасылық психотерапия, сырқатты отбасы мүшесінде ерекше айқын байқалатын, отбасындағы психикалық және тұлғалық ауынуларды жою мақсатымен тұлғаралық қатынастарды түзету мен нығайтудың бағытталған. Психотерапияның бұл саласы – отбасын керттеу және түрлі сырқаттарды емдеу мен профилактика, және де содан кейінгі әлеуметтік еңбектік қайта орнына келтіру мақсатымен әсер етуді қамтиды (В.К. Мятер, Т.М. Мишина, Г.Г. Уйдемиллер, В. Юстицкис, А.С. Сивикова, А.Н. Захаров және т.б.). Отбасылық психотерапияға отбасылық қатынастарға профилактикалық, емдік, қайта орнына келтіру (реабилитация), тәрбиелік ықпалдар мәселелері жатады, отбасылық психотерапия әдістері ең алдымен *балалар мен жасөспірімдердің психотикалық емес психогенді бұзылуларына тиісті* жұмыстарда қолданылады.

Дүниетаным және әдіс ретіндегі отбасылық психотерапияның пайда болуын жиырмасыншы ғасырдың 50-жылдарындағы Н. Акерман жұмыстарымен байланыстырады. Дегенмен, отбасына емдік әсер практикасына байланысты идеялар XIX ғасырда-ақ қалыптасқан. Қазіргі кезде теориялық бағдарлары, отбасылық заңдылықтарды түсіндірумен қолданылатын әдістеріне байланысты ерекшеленетін отбасылық

психотерапияның көптеген мектептері мен бағыттары бар. Неғұрлым беделділеріне – психодинамикалық, жүйелік және стратегиялық, эклектикалық бағыттар жатады. Кейінгі елу жылдықта өте үлкен практикалық тәжірибе қорланды (қаралды), отбасылық психотерапия әдістерінің тиімділігіне зерттеулер жүргізілді.

Психодинамикалық бағыттағы психотерапияны ең алғашқы пайдаланушы З. Фрейд екені мәлім. Бұл жағдайдағы психотерапияның міндеті – инсайтқа жету. Қазіргі кезде бұл көзқарас жоғары дәрежеде тиімді, бірақ гиперресурсты болып саналады.

Қазіргі кезде жүйелік отбасылық жүйелі психотерапияны (ОПЖ) терапевтік ретте тиімді, экономикалық тұрғыда мақсатқа лайықты және келешегі бар бағыттардың біреуі деп санайды (П.Ватцлавик, Д.Бивин, Д.Д. Джексон, Д. Хейли, Ф. Баркер, М.П. Николс, С. Минухин және т.б.). ЖОП - негізінде отбасын біртұтас жүйе ретінде түсінетін интегративті әдіс болып саналады.

ОПЖ динамикасы негізгі төрт кезеңнен тұрады:

- психотерапевтің отбасымен бірігуі, отбасында ұсынылатын рөлдер құрылымына ену;
- терапевтік сұранысты тұжырымдау;
- отбасылық өзара қатынастарды реконструкциялау;
- психотерапияны аяқтау және ажырау.

А.Б. Холмогорова [191] отбасының жүйе ретіндегі төртаспектілі талдау моделін ұсынады:

1) отбасы құрылымы, оның негізгі ұғымдары: байланыс, иерархия, жүйешелер (ата-ана, бала, ата-баба);

2) микродинамика, оның негізгі ұғымдары: отбасылық рөлдер, өзара әрекет паттерндері, ақпараттың таралуы, эмоциялық коммуникация стилі, отбасындағы міндеттердің бөлінуі, метакоммуникациялар, триангуляция;

3) отбасылық жүйенің макродинамикасын талдау үшін психотерапевке ұсынылатын тұжырымдамалық аппарат: отбасылық тарих немесе эволюция; отбасылық сценарий; даму циклдары; отбасылық жүйенің қажетті өзгерістерге кедергі жасауы; өзгерістер ресурсы; жалпы мәдени-тарихи контекст; жыныстық-рөлдік таптауырындар;

4) отбасылық идеология: отбасылық нормалар мен ережелер; талаптар мен күтінулерді басқаға арту; мифтер; отбасылық құндылықтар; дәстүрлер мен салт жоралар.

Психотерапиялық жұмыстың эклектикалық бағытындағы өкілдер емдеу механизмдері әртүрлі әдістерді, мәселен гипноз, аутогенді жағтықтыру, медитация, мінез-құлықты өзгертуге қажетті үй тапсырмаларын, өзара қатынастардың талдауы мен тұжырымын, топтық пікірталстар және т.б. қамтиды.

Стратегиялық немесе проблемді – бағдарланған отбасылық психотерапияның мәні (М.Эриксон, Г. Бейтсон, Д.Хейли, К. Маданес, К. Витакер) проблеманы шешу стратегиясын құрумен байланысты.



Отбасылық психотерапияның ерекше түрі – отбасылық кеңес беру (ОКБ) болып табылады. ОКБ әдістері мен тәсілдерінің көптігі, түрлі теориялық тұжырымдамаларға негізделуімен байланысты. Оның ішінде бастылары: когнитивті – мінез-құлықтық психотерапия, рационалды-эмоциялы психотерапия, жүйелі және эмпирикалық бағыттар (В.Сатир, С. Минухин және т.б.). Қазіргі кезде психотерапиялық көмектің осы түрі неғұрлым сұранысты болып отыр.

Отбасылық психотерапияның белгілі түрлерінің арасында отбасылық коммуникативті психотерапияны (Г.Бейтсон, Д.Хейли, Д.Джексон, П.Витцианник), тәжірибеге негізделген отбасылық психотерапия (К. Питкер, А.Напир), отбасылық мінез-құлықтық психотерапия (Б.Ф. Скиннер, А.Бандура, Д.Роттер, Д.Келли), ерлі-зайыптылық психотерапия, отбасылық позитивті психотерапияны (Н. Пезешкиан, Х.Пезешкиан) атауға болады.

Қысқаша шолу-талдау, психотерапия әдістерінің негізінде адамның психологиялық болмысы туралы қарапайымдатылған түсініктердің жетістігін көрсетеді: “Психоанализ, бұл – адами мәнімен теңестірілген санадан тысғының психологиясы: бихевиоризм – *мінез психологиясы*, гуманистік психология, ол – *тұлға психологиясы*, адамның өзіндігі өзіндік маңызы ретінде...”. (Б.С. Братусь, 192, 80-81 б.б.). Отбасымен жұмыс істеу әдістері көбінесе белгілі психотерапевтік технологияларды отбасының фигурасы туралы психологиялық түсініктер негізінде қолдану практикасы болып табылады. Отбасы не симбиозды біріктірілген (психоанализ), немесе ресми ұйымдастырылғанмен (мінез-құлықтық, проблемді-бағдарланған отбасылық психотерапия), немесе өзара қатынастың рөлдік формасымен сипатталатын ситуативті қауымдастықпен (жүйелі отбасылық психотерапия, отбасылық кеңес беру) орайластырылады. Қарастырылу аясынан тыс қалатындар – тектік қауымдастық адамның мәндік атрибуты (қасиет) екендігі; адами қауымдастықтың бастапқы нормасы, оған қатысушылар арасындағы тұрақты рухани байланыс болатындығы. Осының бәрі әрбір жекеленген көзқарастар және олардың комбинацияларының балалардың психологиялық денсаулығын қорғау мен қалпына келтіру мақсатында жеткіліксіз екендігін бекітуге мәжбүрлейді.

Қазіргі кездегі бір әділ тұжырымға сәйкес, *психотерапия*, бұл – *адамның жеке-дара болмыстық дамуының механизмдерін іске қосу әдісі*. Психотерапияның осы бейнесі, білім берудің мақсаты мен міндеттеріне қайшы келмек түгіл, тіптен аса маңызды, дербес толықтырма екендігі айқын.

Психологияны гуманизациялау *психотерапияның психологиялық парадигмасын* қалыптастырды (А. Бадхен, В. Каган, 1995, В.Е.Каган 1995,1997). Бұл парадигма:

- ұжымдық емес, жеке-даралық этиканы басшылыққа алады;
- адамды органдар мен механизмдердің қосындысы емес, бөлінбейтін тұтастық ретінде қабылдайды;

- объективті мен субъективтіні қарсы қою емес, шынайылық (болмыс) қағидасын басшылыққа алады;
- қызмет етуге емес, тірліктегі болмысқа; аурулар мен жетіспеушілікке емес, проблемалар мен мүмкіндіктерге бағытталған;
- әлеуметтік мінез-құлықтың симптомдарын жою және қалыпқа түсіру емес, жеке-даралық болмысты дамытуға бағдарланған;
- әдістеме емес, процеске шоғырланған;
- бұрынғы нормаға қайта келу үшін өткенге емес, болашаққа жол ашатын қазіргіге шоғырланады;
- психотерапевтің “техникамен” емес, “өзімен” жұмыс істеуін болжамдайды.

Әдісті психотерапияны ұйымдастыру және құрылымдау құралы ретінде түсіну интеграцияны жаңаша ұғынуға әкеледі – жалпыны әртүрліден іздестіру (В.Каган, А.Бадхен, О.Дубровина, С.Зелинская және т.б.). Бұл жаңа мезет – *транс-әдістілік* (В.Е. Каган, 1996, 1997) немесе *транс-модельдік* (Ю.С. Шевченко, 1995) психотерапия туралы терапевтік транстың емдеушілік кезеңін іздестіру және дайындау үшін түрлі әдістемелік кеңістіктерден өтетіні туралы түсінік: әдіс өз бетімен емдемейді, бірақ мәнмәтінді жасауға және “емдеушілік транс мезетінің” туындауына (“диалог мезеті”) Т.Крон, 1992)) көмектеседі.

Грек тілінен “*eklektikos*” сөзбе-сөз аударғанда “таңдаушы” дегенді білдіреді. Психотехникалық құралдарды ерікті және “негізсіз” түрде сұрыптау – психотерапевтік эклектика-тарихи тұрғыда ортодоксті методцентризм доғмаларына қарама-қарсы (маманның кәсіби репертуарын жасанды шектейтін) қалыптасты.

Трансәдістілікті психотерапиядағы эклектиканың жаңа тұжырымдамасы деп түсіндіруге (одан да көбіректі түсінуге) болады. В.Е. Каганның пікірінше транс әдістілік:

1. психотерапияны адам өмірі мен мәдениетінің (оның ішінде білім беру саласында да) кең мәнмәтінінде көру мен түсінуді жеңілдетеді;
2. академиялық психология мен психологиялық практиканың іштей қарама-қайшылықсыз бірлесуіне әкеледі;
3. адамның бет-бейнесін ғана емес, психология мен психотерапияның адамилық мәнін де қалыптастыратын, психологияның гуманизациясы мен психотерапияның интеграциясын біртұтас процестің екі жағы ретінде көрсетеді [186, 121 б.].

Трансәдістілік – жаңа терапевтік әдіс емес, дегенмен негізді сипаттағы түсінік, әдіснамалық қағида. Қандай әдіснама туралы айтылып отыр? Психотерапияның психологиялық парадигмасын (ППП) жасаушылар адам мәніне сәйкес психотерапияға бетбұрыс туралы тіке айтады. Шындығында да жалпыны (ортақты) іздестіргенде, біз, түрлі проекциялар, ұстанымдар, қатынастарда әрдайым адамға келіп тірелеміз. Антропологиялық қағида, дәл сол “әртүрлідегі жалпы”, А. Бадхен мен В. Каган, өз логикалық толғаныстарымен (тікелей атамаса да, солай деп

түпнөттү) психотерапевтік әдіс проблемасынан адами болмыс проблемасының басымдылығын бекітеді.

IIII антропоцентристі бағыттардың түрлері мен тармақтарының бір жағынан алғардың инструменталды мәнін төмендетпей, екіншіден әдістің өзінің құндылығынан шырмауына ілінбей әртүрлілігіне пара-пар қарауға мүмкіндік береді

Антропоцентристің арқасында интегративті трансәдістілік әдістемелік негізсіздікке ұласпайды және түрлі психо-техникалық инструменттарды адам болмысы ұйымдастырылуының түрлі деңгейлеріне бағытталуын бағыласты жүйелеуге мүмкіндік береді.

Трансәдістілік психологиялық практиканың белгілі апорияларын мына тастайды:

- директивті директивті емес;
- дербестік дистанциялану – шынайы тұлғалық ниеттілік;
- диагностикалық көрсетулерді пайдалану – жатсыну мен мәнінсіздік көріністері ретіндегі арнайы психодиагностикалық процедуралардан бас тарту; яғни практикалық психолог адамның тікелей күй-көңілдерімен кездескенде қажет болатын ұстанымды оралымдылық пен технологиялық мобильдікті қамтамасыз етеді. Психотерапевтік процессудың сипаты этикалық реттегіштер аясында директивті әсер етуді де, директивті емес тілекестікке де жол берді.

В.Е. Каган негізгі психотерапевтік көзқарастардың қиылысу негізі деп, феноменологизмге бас ұрады. Мұндай формада ППП негізінде, этикалық, адамда клиентті көруге мәжбүрлейтін декларативті сипатта болады. Феноменологизмде белгілі шектеулер бар, мәселен ол адамның тіршілік тәсілінің психологиялық табиғатында ешнәрсені айқындамайды.

Психотерапияның психологиялық парадигмасында өзінің кәсіпоралды аппараты жасалынбаған, яғни түрлі теориялық модельдер мен терминологиялық байланыстарды “пайдалануға” жол берілді. ППП идеологтары пайдаланатын негізгі ұғымдары мен қағидалары антропопсихологияның ұғымдық аппараты мен негізгі жағдайларына үйіссімді екенін байқамауға болмайды. Нақтырақ: ППП адамның психикалық аппаратының қызметіне емес, оның болмыс тірлігіне назар аударады; психотерапевтік араласудың ақтық мақсаты ретінде жеке-даралық болмысты жетілдіруді жариялайды; объективті мен субъективтіні қарсы қою емес, шынайылық қағидасын басшылыққа алады және адамды органдар мен механизмдердің қосындысы емес, бөлінбейтін біртұтастық ретінде қабылдайды. Мынандай заңды сұрақтар туындайды: Негізінде қандай шынайылық туралы айтылып отыр? Адамның жеке-даралық болмысын жетілдірудің маңыздылығы неде? Оны жетілдірудің мүмкіндігі қандай?

Антропопсихологияда осы қағидалар мен ережелерге онтогенезде субъективті шынайылықтың қалыптасуы мен дамуы туралы жалпынормативті түсініктер сай келеді.

Психологиядағы антропологиялық парадигманың алғашқы түпкілікті категориясы – субъективті шынайылық-психотерапиядағы психологиялық парадигманың теориялық негіздерін дұрыс анықтауға және жалпы тақырыбын айқындауға мүмкіндік береді. Субъективті шынайылық, адам мәнінің негізі ретіндегі дара болмысының шынайылығы (С.Л. Франктің айтуынша – тікелей өзіндік=болмыс), адамның өз өмір тіршілігін практикалық өзгерту тақырыбына айналдыратын басты қабілетінен көрінеді, міне осы оның өз өмірінің нағыз субъектісі (авторы, қожасы, басқарушысы) болуына мүмкіндік береді.

Антропopsихологияның басты әдіснамалық бағдары- тарихи көзқарас болып табылады. Тарихилық көзқарастың түпкі ниеті адам болмысын оның біртұтастылығы, толықтығы мен айқындығында қарастыру, іргелі адами қабілеттердің туындауы, қалыптасуы, өзгеруі мен өшу процестерін, яғни даму процестерін қадағалауда болып табылады. Даму қағидасы – тарихилық әдіснамасында ең бастысы. “Даму” категориясы бір-біріне өтпейтін үш мағынаны қамтиды: даму, бұл – жеке-даралық өмір сапасының жоғарылауымен байланыстырылатын объективті факт, нақты процесс; объективті шындық (шын мәнінде – адам болмысындағы бар нәрсенің) құбылыстарының түсіндірмелі қағидасы; В.И.Слободчиковтың пікірінше еуропалық мәдениеттің мақсаты мен құндылығы. Демек, психотерапиялық араласудың құндылығы мен мақсаты. Тарихилық көзқарас психологиялық сауығуды, негізінде субъективті шынайылықты орнына келтіру даму процесі жататын құбылыс деп түсінуге мүмкіндік береді.

ППП сәйкес негізгі сауықтырушы фактор әдіс емес, адам: психотерапевт “техникамен” емес, “өзімен” жұмыс істейді. “Психотерапиялық араласудың” мәні, клиентті уақытша толықтыру, терапиялық траекторияны жобалау процесінде. Терапевт пен клиенттің тек бірлескен күшімен мүмкін болатын, терапиялық одақ қозғалыс субъектісіне айналады. Терапиялық одақ, психологиялық көмек көрсетудің, қабылдаудың функцияларын қамтамасыз ететін адам қарым-қатынасының формасы. Толықтыру құрылымының кәсіби – іс-әрекеттік және тұлғалық өлшеулері бар, ол маманның тұлғалық қатынасуын талап етеді. “...ППП бір ережесі- психотерапия батылдықты қажет етеді. Онда терапевт клиентпен диалогта ашық, оның жеке-даралығының шектері айқын, ол адамдарды “сау” және “ауру” деп бөлетін аңызбен қорғалынбаған, және де шектерінің бұзылуы оның өзінің біртұтастылығы мен тұлғалық сақталынуына тікелей қауіп төндіреді (В.Е.Каган, 1997, 119б.). “Диалог мезеті” (антропopsихологияда – “бірлескен болмыс”) жылтылдағыш сипатта болады, емдеуші транстың іске асырылуына қолайлы, позитивті күйзелістер процесін өзектендіреді. Ұғыну мен қатынастың бір күйінен адамның өзіндік болмысының параметрлерінде неғұрлым жетілдірілгеніне өту туралы айтылып отыр. Психологиядағы дамудың антропологиялық қағидасына негізделген психотерапиялық процестің өтуі, терапевтік одақтың уақыт мерзіміне жайылған қозғалысы

түрінде қарастырылуы, емдеуші транстың табиғаты субъективті болмыстың даму қадимы ретінде түсінілуіне байланысты болуы мүмкін.

Әрине, адамның жеке-дара болмысын жетілдіру психикалық айналыстың "жолды" мен индивидтің тіршілікке бейімділігін (өзін-өзі бақылау) орнату келтірумен ғана шектелмейді, одан да көбіректі қолдануға болады. В.Е.Криган, терапевтік трансты психиатриялық мағынада айқыны болып қалыптастырады, онда жаңа көрініс пен инсайттың жаңа мағынасын туындатытын баски оқиғаларға, сананың сондай жазықтығына өткел деп санайды. Сананың трансформациясы әлеммен, басқалармен және өзімен қатынастар жүйесіндегі сапалы өзгерістермен ілесіп жүреді. Басқаша айтып, жеке қиындылыққа енумен, қалыптасқан өмірлік жағдайларда өмірлік өмір сүруі мен өзін-өзі айқындаудың жаңа тәсілдерін іздестірумен, өзінің өзінділігінің жаңа қабатын игерумен, демек жаңа "өмір-өзінділігімен" ілесіп жүреді. Антропсихологияда жаңа қиындылықты ену туу дағдарысы, өзін-өзі айқындаудың жаңа тәсілдерін іздестіру даму дағдарысы деп аталады. Бұл жерде бастысы адам болмысының мәнділік формасының (адам субъективтілігінің ерекше ролын шыншайлық болмысының - өзіндік даму процесінің жазылуы (14), 140).

В.Е. Криган терапевтік транстың сырластық механизмдерінің ("диалог мезеті" Г.Крон) құпиялығына ерекше көңіл бөледі: транс мезетінің өзі басқарылмайтын болып қала береді. Осы ескерту аса маңызды. В.И. Слободчиков, сызқты себептілік қисыны мен мақсатты детерминацияның жеткіліксіздігін бекіте отырып, алғышарттар мен даму жағдайларының (даму ситуациясы) жиынтығы мен тікелей даму қадимының арасында арқашында "саңылау" қалатынына баса назар аударып, Сиаулу адамның тікелей өзіндік болмысының мүлдем өзгеруі ретінде тек тибетті (ремиссия, психикалық функциялардың регенерациясы) және/немесе жасанды (терапевтік процесті ұйымдастыру және құрылымдау) формаларын түсінілмейді. Қайта өзгерту феномені субъективті рухтың қиындысы мен манифестациясының артық - немесе тибеттілік тас қалыптастыру

Некотерминді психологиялық парадигма мен психологиядағы антропологиялық парадигманың салыстырмалы талдауы негізгі ұғымдардың ішкі болмысының жеке-даралығы " субъективті болмыс" ("адамның тікелей өзіндік болмысы"), "диалог мезеті" - "бірлескен болмыс"; "емдеуші транс" туу/даму дағдарыстары; негізгі жиындыларының; құндылық және мақсаттық бағдарларының; адам болмысының дамуы мен жетілуі; бастанқы қағидаларының; шынайылық қағидасы, даму қағидасы, субъектілік қағидасы; әдіснамалық бағдарларды: тарихилық және трансәдістемеліктің мәнділік жақындығы мен өзара байланыстылығын көрсетеді.

Осының бәрі дамыта білім беру жүйесіне қарама-қайшы келмейтін және неғұрлым пара-пар - *психотерапияның психологиялық парадигмасы* - деп бекітуге мүмкіндік береді. Ол - практикалық психологты нақты

жеке-даралықпен кездесуге және жұмыс істеуге бағдарлайды және де психотерапиялық әдістерді жаңа сипатта бекітеді: олар, тек психо,- емес, *антропотехникалар* болып табылады және даму мен өзін-өзі дамытудың мақсаты және мағынасына сәйкес қолданылады. *Психологиядағы комплементарлы антропологиялық парадигма мен психотерапияның психологиялық парадигмасы психологиялық денсаулықты қорғау мен орнына келтірудің неғұрлым зор әлеуетке ие және де білім берудегі психологиялық көмек қызметінің неғұрлым пара-пар әдіснамалық негіздері* болып табылады.

### **3.3. Педагогикалық және психотерапевтік іс-әрекеттің өзара байланыстылығы**

Білім берудегі практикалық психологқа (педагог-психолог) білім берушілік процестерді психологиялық-педагогикалық “сүйемелдеу” ұйғарылады. Біз, психолог балалардың психологиялық денсаулығын қорғау және қалпына келтіру мәнмәтінінде білім беру процестерін “бірлесіп іске асыруға” әбден негіздері бар деп есептейміз. Біз бұрынырықта психологиялық практика (психотерапия) сауықтырушы және білім беруші эффект береді дегенбіз. Психотерапиялық көзқарас құрамында педагогикалық ұстанымның басымдылығын бөліп қарастыру психологиялық және педагогикалық практикаларды салыстыруға мүмкіндік береді. Түйінді педагогикалық ұстанымдардың тұжырымдамалы моделі (Г.А.Цукерман, В.И.Слободчиков, 1989, 1990) және негізгі психотерапиялық әдістердің шолу-талдауы (Т.В.Карасу, 1979) оған негіз болады. В.И.Слободчиков субпозициялар синтезі – кәсіби ұстанымдардың тек педагогика ғана емес, басқа да гуманитарлық іс-әрекет сфераларында да көптірлілігіне бағыт береді,-деп атап көрсетеді. Әрбір психотерапиялық көзқарас терапевт пен клиент одағының нақты сипатымен ерекшеленеді. Психодинамикалық көзқарас үшін “жұмысшы” ұғым-трансферентті байланыс болып табылады; мінез-құлықтық және рационалды көзқарастар оқу одағына жақын қатынастарды уағыздайды; феноменологиялық тұрғы үшін өзара қатынастардың эгалитарлы моделі, тұлғалық одақ тән. Түйінді педагогикалық ұстанымдар (соларға сәйкесті негізгі білім берушілік процестерді) мен негізгі психотерапиялық көзқарастарды айқындап бекітейік (кесте түрінде).

Білім берудегі педагогикалық және психологиялық іс-әрекеттің интеграциясының тақырыбы арнаулы, жан-жақты қарастыруды талап етеді. Жұмыстың осы кезеңінде педагогикалық және психологиялық іс-әрекеттердің комплементарлығы біздің зерттеуіміздің қисынына сәйкес маңызды дәлел түрінде көрінеді, ол психотерапиялық әдістердің психологиялық көмек қызметінің міндеттеріне, білім берудегі психологиялық практиканың өзіндік ерекшелігіне қарама-қайшы еместігін (тіпті пара-парлығын) бекітеді.

Жаңа дамытушы және дамушы білім беру балалардың денсаулығын басты құндылықтардың бірі ретінде жариялайды. Яғни бала білімді біріншіден, денсаулығының құнымен емес, екіншіден – “денсаулығы үшін” алуы тиіс.

15 кесте

Негізгі психологиялық ұстанымдар мен психотерапиялық көзқарастар

Білім беру процесінің формасы	Білім беру процесінің түсінісі (өмір сүруге қабілетті адамды)	Педагогикалық ұстаным	Ересектердің іс-әрекеті (мәселелік өсіреді)	Балалардың іс-әрекеті (“клиенттер”)	Психотерапиядағы парадигмалар
жүйелі (жүйелі)	қолына тастау (әлеуметтік қабілеттері)	Шебер	жаттықтырады	ұқсайды	психодинамикалық
түсу	оқыту мен іс-әрекеттің жалғанып отыратын орта (әлеуметтік)	Мұғалім	үйретеді (оқытады)	оқиды	когнитивті (рационалды)
барын анықтау (әлеуметтік)	тәрбиелеу (адамдығы бүкіл адамға тәндігі)	Дана	қолдайды	қатысады (араласады)	гуманистік психология

Егер де кең мағынада бала денсаулығының проблемасы білім беру процесінде қатысушылардың бәрінің – педагогтар, психологтар, ата-аналар қамқорлығын қажет етсе (қажет етуі керек), ал тікелей кәсіби мамандану мамтаның психикалық және тұлғалық бұзылыстардың алдын-алу мен өңделудегі практикалық міндеттер білім берудегі психологиялық қызметтің құдіретінде.

Қазіргі кезде білім беру мекемелеріне субъективті күйлері норманың шегіне жақын өзгеріс барында. Білім берудегі психологиялық қызметтің қазіргі міндеті төңдестіріліп отырған өмірдің қиындығы жағдайында, білім беру және денсаулық сақтау саласында мемлекет тарапынан қолдау қажеттілігінің күрт арттырылуына байланысты психологиялық денсаулықты қорғау мен қалпына келтіру бұл міндет, психологтар тарапынан негізделініп, сауатты, бірақ принципшілді, белсенді кәсіби ұстанымды қажет етеді. Бірде-бір бала нашардан тыс қалмауы керек. Сондықтан да білім берудегі психологиялық қызмет бірте-бірте ғылыми іс-әрекеттілік (білім беру жүйесінің жалпы проблемаларына шоғырланған) аясынан шығып, негүрлым нақты баланың проблемаларына көңіл бөле бастайды. Бұл, бүкіл әлемдегі, білім беру мекемелері психологтарының өкілеттіліктері мен жауапкершіліктерінің, міндеттерінің аясын кеңейту бетбұрыстарымен сәйкес келеді. Алғы шепке психологиялық практика - психологтың нақты адамға (“клиентке”) психологиялық көмек көрсетуіндегі ерекше жұмысы шығады. Психологиялық практиканың жаңа

моделі білім беру практикасы мен психотерапияның аражігінде туындап, қалыптасуда.

Қазақстан Республикасының “Білім туралы” Заңына сәйкес “050103” – “Педагогика және психология” мамандығының мемлекеттік стандартында педагог-психологтың кәсіптік қызмет түрлері – ұйымдастырушылық-технологиялық (педагогикалық технология негізінде оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру) және білім берушілік (психология және педагогика пәндерінің оқытушысы, *білім беру жүйесінің педагог-психологы*, мамандарды дайындау және қайта дайындау) деп көрсетілген. Сонымен қатар педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетінің мазмұнына білім беру жүйесіндегі психологиялық қызметтің міндеттері енеді және де жаңа стандартта практикалардың бес түрі берілген, оның ішінде ерекше назар аудартатыны – “Психологиялық – педагогикалық әлеуметтік практика” - әлеуметтік ортаның қарым-қатынас ерекшеліктерін, қарым-қатынас субъектілерін бақылау, т.с.с. міндеттердің қойылуы – қазіргі кездегі қоғамда психологиялық білімнің қаншалықты қажеттілігінің бір айғағы іспетті [194].

Білім берудегі практикалық психология мәселелерін көп жылдардан бері зерттеп жүрген, белгілі Ресей психологы И.В.Дубровинаның айтуынша, білім берудегі психологиялық қызметтің негізгі мақсаттарының бірі – адамның толыққанды психикалық дамуы, соған қажетті психологиялық – педагогикалық жағдайларды жасау. Және де ол психикалық денсаулықпен қатар (жекеленген психикалық процестер мен механизмдерді қарастыру) ғылыми психологиялық лексиконға “психологиялық денсаулық” ұғымын енгізеді. Психологиялық денсаулық И.В.Дубровина бойынша, тұтастай тұлғаға қатысты, оның рухани дүниесінің көрінулеріне тәуелді, соның арқасында адамның денсаулық проблемасының психологиялық аспектісін медициналық, әлеуметтанулық, философиялық және басқа аспектілерінен бөліп қарастыруға мүмкіндік береді.

Дәл осы психологиялық денсаулық мәселесінде, біздің ойымызша, психологиялық та, әлеуметтік те жұмыстың тоғысатын түйінін табуға болады. Сондықтан да психологиялық-әлеуметтік практикада қолданылатын негізгі психологиялық теориялармен (кеңестік, ресейлік, қазақстандық және басқа шетелдік), психотерапевтік әдістермен болашақ педагог-психологтарды қаруландыру кезек күттірмейтін мәселе бола түсуде. Осы орайда, негізгі психологиялық тұрғыларға тағы да қысқаша тоқталып кетейік. Бұл мәселелерді қарастыру “педагог-психолог” мамандығы бойынша – жалпы психология, психология тарихы, тұлғаның психологиялық –педагогикалық диагностикасы, эксперименталды психология, психологиялық пәндерді оқыту әдістемесінде (стандарт бойынша), *психологиялық кеңес беру, тұлғаның қазіргі теориялары, қарым-қатынас психологиясы, терапевтік техника негіздері, тренингтік технологиялар негіздері, білім берудегі психологиялық қызмет пәндерін (таңдау пәндері) оқытуда іске асырылады.* Дегенмен, мемлекеттік



стандартқа “педагогикалық психология” пәнінің енбей қалғанын да атап өтейік. Сонымен, психологиялық-әлеуметтік теория мен практикада қолданылатын негізгі көзқарастар (тұрғылар): психодинамикалық, мінез-құлықтық, гуманистік болып бөлінеді – дедік.

Психодинамикалық тұрғының көрнекті өкілдері – З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер, К.Хорни, Э.Эриксон. Психодинамикалық практика З.Фрейдтің психодинамикасына негізделген. Клиент пен терапевт арасындағы қатынастар, дәрігер мен сырқат адам арасындағыдай болады. Психоанализдегі негізгі мақсат, бұрын ұғыныла бермейтін, санадан тыс материалдарды ашып, клиенттердің солан бойлауына мүмкіндік беру.

Негізгі терапевтік әдістерге: талдап түсіндірулер (интерпретация), армандарды талдау, тасымалдау, еркін ассоциациялар жатады.

Мінез құлықтық тұрғының өкілдері: Э.Ли Торндайк, И.В. Павлов, Д.В. Уинсон, Б.Ф.Скиннер, А.Бандура. Бұл жұмыстың практикасында бірінші орынға клиенттің сезімдері мен ойлары емес (эмоциялы фонды өткермеу), мінез-құлық шығады. Мінез-құлықтық терапия клиенттерді мінез құлықтық оқиғаларына үйретуге бағытталған.

Мінез құлықтық терапияның негізгі әдістеріне: “жүйелік десенсибилизация (клиенттің әртүрлі қорқыныштарын “фобияны” жеңу кәсіп болып қолданылады), мінез-құлықтық контракт (клиент пен терапевт арасындағы келісім), әлеуметтік модельдеу (әлеуметтік мінез-құлықтық модельдеуге үйрету), ассертивті тренинг (әртүрлі ситуациялардағы мінез-құлықтық жаттығулар жасау).

Гуманистік тұрғының көрнекті өкілдері: А.Маслоу, К.Роджерс, Н.Франкл, Р.Мей. Тұлғаға бағдарланған терапия клиенттің өзіндік көмектенуіне бағытталған. Ол адамның шығармашылық мүмкіндіктерін, оның жетілуіне қабілеттілігін дамытады. К.Роджерстің гуманистік тұрғысы клиентпен өзіндік әрекеттестік әдістерін дамытуда үлкен әсер етті. Р.Мей ұсынған экзистенциалды терапия “маңсаздықтан құтылуға емес”, адам өміріннің потенциалынан қайтар көрі, өмір сүрудің тұрткісі ретіндегі “жандығы миқасы одықпен қайтар” өмір сүруге бағытталуы тиіс.

Ірік терапияның ең жоғары мақсаты адамдардың өзін еркін сезінуіне көмектесу, “өзі мүмкіндіктерін түсіну және іске асыру”. Терапевт пен клиенттің өзіндік әрекеттесуінің негізгі факторы “осы жерде және қайтар” қандысынан сәйкес орнатылатын қатынастар. Практика жүзінде бұл тұрғының іске асырылуы арнаулы техникалар мен әдістемелерді қажет етеді.

Қазіргі кездегі инновациялық технологиялардың бір тобын – психотерапевтік әдістер деп атауға болады. Оларды жіктеп, қарастырсақ:

1. Психотерапияның психоаналитикалық әдістері (классикалық психоанализ, К.Юнгтің аналитикалық психологиясы, К.Хорнидің аналитикалық психотерапиясы, Эрих Фромннің радикалды – гуманистік психоанализі және Хайнц – Кохуттың селф – психологиясы);

2.Когнитивті – мінез-құлықтық психотерапия (Адлердің психотерапиясы, бихевиоральді психотерапия, рационалды – эмотивті, когнитивті психотерапия);

3.Гуманистік (құндылықтық) психотерапиялар (К.Роджерстің клиентке бағдарланған психотерапиясы, гештальт-терапия);

4.Эрик Берннің трансактілі талдауы.

Аталынған мәселені іске асырудың тәжірибелік тұрғысына мысал ретінде ХХ ғасырдың екінші жартысында Р.Дрейкурс [195] пен К.Кволстың [196] тұлға дамуындағы жаңалықтарды синтездеп, терендетулерін келтіруге болады. Олар баланың мінез-құлқын қайта бағдарлауды ұсынды. Оның негізінде: 1) психоаналитикалық көзқарастар; 2) когнитивті – мінез-құлықтық психотерапиялар; 3) гуманистік (құндылықтық) психотерапиялар; 4) трансактілі талдау жатты.

Қарастырылған психотерапевтік әдістерді қолдануды баланың мінез-құлқын бағыттауда (Алматы қаласының Алматы ауданының “Мүгедектерді бейімдеу және оңалту” орталығында), біздің жетекшілігімізбен мектепке дейінгілермен жүргізілген жұмыстың мақсат-мазмұндарынан байқауға болады. Бұл мәселенің теориялық негізі жоғарыда көрсетілген (1.3.бөлімде) А.Маслоудың “қажеттіліктер иерархиясы” болып табылады.

Аталмыш мәселенің практикалық іске асырылуы – “Балалардың мінез-құлқындағы қате мақсаттарында (16 кесте) келтірілген.

16 кесте

Балалар мінез-құлқының қате мақсаттары (Р.Дрейкурс бойынша)

Бала сіздің ескертуіңізге қалай қарайды	Бала өз мінез-құлқымен нені көрсетеді	Мақсат	Мұндай мінез-құлықты қалай түзету керек	Баланы үйретіңіз
Сіздің назарыңызды аудартқаннан кейін, бала біршама уақыт сізге кедергі келтірмейді.	Мені байқап немесе бірнәрсе істеуді сұрағанда менімен санасады. Қадірлі болу-зейінді өзіне аударту	Зейін (назар) аударту	Көзіне үңілмеңіз. Ешнәрсе айтпаңыз. Үнсіз баланы жақсы көретінінзді ұғындырыңыз. Бала сізді мезі кылдыра бастағанда, әрекетке көшіңіз	Өзіне назар аудартуды дұрыс жасай білуге
Өз дегеніңізді Жасауды талап етіңіз. Бала сізден асып түсіп, жағдайды басқарғысы келеді.	Менімен, мен біреуге әсер еткенде ғана санасады; сіздер маған қажет болғандай жасайсыздар; сіздер мені басқара алмай тындарыңызды мен дәлелдеймін	Әсер (ықпал) ету	Таңдау құқығын беріңіз, бұйырмаңыз. “арқан тартумен” айналыспаңыз. Көзіне мейіріммен қараңыз. Тайталасқа түспеңіз, бірақ тізгінді де бермеңіз. Балаға өз дербестігін сезінуге саналы бағыт беріңіз	Қажеттіге қол жеткізуде екі жақтың да қанағаттануы іске асырылуын ескеруге
Сізге де “соны жасауға”	Мені жақсы көрмей-ақ қойсын, оған мен	Кек	Өз өкпенізді көрсетпеңіз. Өзара қарым-	Өз өкпесін ауыздықтай алу,

тырышы және көрушілік құрылымы	сінсіз және жасай алмаймын, бірақ мен өзімді жәбірлетімен өш алғанда ғана ол менімен сінсізсіз	(өш) алу	қатынасты дұрыстанбыз. Бала қанағат танатындай табиғи салдарларды пайдаланыңыз. Онымен неғұрлым тығыз достық қатынас орнатыңыз	оны басқаларға көрсетпеуге
Бірбір әсерге бір-біріне жауапты тырысуы өзі де тырысуы екенін біледі	Менің істегенім ойшағандай болмайды, сондықтан мен мүлде сінсізсіз істемеймін. Мен қабілетсізмін және ақылсызмын. Мені жапыма қалдыраңдар	Қашу (тайқып кету, жал-тару)	Баланы көндіруге тырыспаңыз және оны аяйтыныңызды көрсетпеңіз. Жетіс тікке бірте-бірте жетелеңіз. Не нәрсені де бала үшін өзіңіз жасаманыз. Бала қадірін сезіне алатындай жағдайды табыңыз	Істі аяғына жеткізу және қиындықтарды жеңе білуге. Өзінің шынайы қабілеттерін сезіне білуге

*Баланың мінез-құлқын қайта бейімдеу бағдарламасы* (БМҚББ), бұл – баланың өз қылықтарына толықтай жауапкершілігін мойындайтын оның мінез-құлқын бір мезгілде қатал да, мейірімді де көзқарас. Қайта бейімдеу күнделісі ата-аналар мен балалардың бір-бірінің өзара сыйластығына негізделген. Бұл әдісті қолдану – баланың ұнамсыз мінез-құлқын табиғи және қисынды салдарларын назарда ұстайды (оларға біз ишпа толығырақ тоқталамыз) және де түбінде баланың өзіндік қадір-қисметін сезінуін күшейтеді және оның мінезін жетілдіреді. Қайта бейімдеуде баланың өзін ұнамды ұстауға мәжбүрлейтін қандай да бір ерекше тәрбиелік тәсілдер қажет болмайды. Қайта бейімдеу, бұл, мәні, ата-аналар, мұғалімдер, жағатықтарышылармен қатар, балалар арасында да жеңіліске тиіс болмайтын жағдайларды жасау болып табылатын, жаңа өмір салты. Қий кезде бала, олардың мінез-құлқын өздеріңізге бағындыруға иштенбейтініңді, керісінше, өмірлік ситуацияда көңілге қонымады менім табуға тырысатынғады сезінгенде, неғұрлым сыйластық табытып және сіңіс көмектесуге дайын болады.

І Дрейкур балалардың жағымсыз мінез-құлқы, ол - қайта бағдарлауға болатын кәте микел ден қарастырады. Оны ол – шартты түрде негігі төрт категорияға бөліп қарастырады: *зейін (назар), ықпал (әсер), өш алу және тапқып кету (жалтару)*.

Авторлардың пікірінше, баланың әлемді қабылдауына әсер ететін негігі факторлар: туылу тәртібі, жас айырмашылығы, жыныстық айырмашылықтар, ауытқулар немесе дене кемістіктері, әлеуметтік орта, отбасындағы трагедиялар, балалар қызғанышы (бақталастық), отбасылық құндылықтар, ата-аналардың балалардың мінез-құлқына реакциясы. Баланың қандай да бір мінез-құлқының мотивациясының тәсілдерін бағалай келіп К.Кволс “авторитарлы ықпал ету” және “демократиялы ықпал ету” терминдерін қолдануды ұсынады. Авторитарлы ықпал ету балалар мен оларға байланысты ситуацияларды, о-бастан-ақ, негативті,

онымен “күресу” қажет болатын нәрсе деп қарастырады. Бұл жағдайда мәжбүрлеу әдістері қолданылады, ал олар міндетті түрде ата-ана мен баланың алшақтай түсінуін туындатады. Мәжбүрлеу баланың әрекеттерін ата-аналардың тілектеріне (ниет) бағындыру үшін қолданылады. Осы жағдайда кінәлау, қорқыту, қорлау, жазалау, қол жұмсау, айыптау, мысқылдау, қорқыту, үрейлендіру, дауыс көтеру, тиісу немесе баланы не нәрсені өз еркінен тыс күштеп жасату қолданылады. Авторитарлы ықпал ету жақсы көру емес, қорқынышқа негізделген және де балаларды сыртқы факторлардан тәуелді болуға үйретеді. Бала өз қателіктерінің кінәсын және бақытының бастауларын өз мінез-құлқының аясынан тыс жерден іздестіреді. Тұлғаға деген демократиялық көзқараста, керісінше, балаға “жаман” немесе “дұрыс емес” деп қарау болмайды. Бұл жерде баламен өте тығыз өзара байланыс, өзара түсіністік (айыптау немесе кінәлау жоқ), еш шартсыз жақсы көрушілік, бала туралы оң пікірді қалыптастыру, ішкі стимулдарға ерекше назар аудару. Демократиялық ықпал ету балалардың өз бақытын өздері құрушылары болуына көмектеседі. Ол – жақынына деген сезімталдық, сыйластық, жауапкершілік, оң инициатива, өзара көмек және де өмірдің толыққандылығы туралы қуанышты сезімді ала жүреді.

Демократиялық ықпал етуге көшудің *бірінші қадамы* – сіздің балаңыз “жаман” емес, ол ешнәрсені “дұрыс істемеген жоқ” дегенді айқын түсіну. Ол да сіз сияқты тіршілік иесі.

*Екінші қадам* – мәжбүрлеуге негізделген мінез-құлық, сізді тілеген нәтижеңізге жеткізбейтінін мойындаңыз.

*Үшінші қадам* – мәжбүрлегіш мінез-құлыққа баламаны табыңыз.

*Төртінші қадам* – егер таңдағаныңыз жетістікті болса, оны бекітіңіз; егер олай болмаса, ендігі жолы басқаша жасау үшін не істеу керектігін ойлаңыз.

*Бесінші қадам* – тәрбие мәселесінде өз дүниетанымыңызды кеңейтуге тырысыңыз.

Ең тиімді ықпал ету – қаталдық пен мейірімділікті оңтайластыра білу. Бұл қарапайым болып көрінгенімен шын мәнінде оңайға соқпайды. Дәстүрлі, ескірген, таптауырынды көзқарастар кедергі болуы мүмкін. Сіз бір мезгілде қатал да, мейірімді де бола алғаныңызды баланың төмендегі фактілерді мойындауы көрсетеді.

1. Сіз оны, сол қалпында қабылдайсыз және жақсы көресіз.

2. Сіз өзіңіздің құқықтарыңызға қол сұғуға тізгін бермейсіз және өзіңіз де оны еркінсіз бірнәрсе жасауға мәжбүрлеуге де талпынбайсыз.

3. Ол сіздің кінәңізбен қолайсыз жағдайға түсуі мүмкін екенін назарыңыздан шығармайсыз және сондай кезде сіз әрқашанда көмек бересіз.

4. Сіз өз балаңыздан қандай қылықтарды күтетініңізді анық көрсетесіз.

Төменде балалар мінез-құлқының қате мақсаттарын түзетудің мысалдары келтірілген. (“Мүгедекті бейімдеу және оңалту орталығында”).

### *1. Мақсат – назар аударту.*

Бір отбасындағы 9 жасар Ильшат аптаның әр күнінде “астына жіберіп қойтың”. Ата-анасы оған ықпал студия талай әдісін қолданғанымен ешбір нәтиже болмаған (жазалау да, ақыл айту да, өтіну де, ұялту да, мектепке бірімен бірге “жаялық беру, жуыну, өзінің былғанған заттарын өзіне жұғызу).

Ішкі қиыншылығына өзіне ерекше назар аудартуды осындай жолмен талап етті! Оның мәнісі мынада екен: отбасында одан бұрын туылған бала көп ұялтып өтпей ішектерінің өткізбеушілігінен қайтыс болған. Ильшатта да осындай кемістік болған, бірақ оған операция жасап, проблема шешілгендей болады. Дегенмен ата-анасы баланың ішектері дұрыс істей ме деп әрдайым бақылап отырған. Ата-аналарының осындай маңызыдануын бала өзінше түсініп: “Әкем мен анам мен “астыма жіберіп қойыпты” ғана маған назар аударады” – деген қорығындыға келген.

Мақсат анықталған соң, ата-аналарына, Ильшат өз қылығының тиісін ескергенді өзін түсінетіндей тактиканы жасау ұсынылды. Ата-ананың ескеруіне де бір мезетте қатал да, мейірімді де болатын әрекеттер маңызды еді. Ильшат “астына жіберіп қойғанда” олар оны үндемей құшақтайтын болды. Негізгісі олардың үнсіз істеуі еді, бұрынғыдай ерекше назар болмады. Содан соң олар бірден баладан үндемей аулақ кететін болды. Тағалауды бала өзі жасады. Ата-ананың қаталдығы олардың осы кезеңде баладан аулақтауы еді.

### *Нәтиже.*

Екі аптадан кейін осы қаталдық пен мейірімділік тактикасы өз нәтижесін берді. Осы екі аптада баланың “қиын жағдайы” екі-ақ рет болған. Екі жағдайда да қонақтар болғандықтан ата-анасы өздерінің “тактикасын” қолдана алмаған, сондықтан бала осындай мүмкіндікті жібермеуге тырысқан. Содан кейінгі кезеңде ондай жағдай болмаған. Ильшаттың анасы айтып берген жағдай. Ол 2007 ж. желтоқсанында (яғни отбасы баланы БМҚББ бойынша тәрбиелей бастағаннан бір жыл өткенде) болған оқиға.

Анасы баласымен дүкенге азық-түлік алуға барған. Жаңа жылдық дастарханға көп нәрсе керек екені белгілі. 40 минуттан соң Ильшат қикарланып, үйге қайтуды талап ете бастады.

Анасы оны әдейі көмектесу үшін ерткенін айтады. Ол азық-түлік пен консервілердің жарамдылық мерзімін тексеруі қажет, сонымен қатар, ол жақында өмірге келген інісі үшін қандай сыйлық алатындарын ойластырып, оны өзі таңдауы керек. Осыны естіген Ильшат бірден тынышталады. Ол өзінің мәнділігі мен маңыздылығын сезінді. Ол тілті анасының сөмкелерін көтеруге көмектесіп, ұмытылған кейбір заттарды есіне түсірді.

### *2. Мақсат – ықпал ету (билік үшін күрес).*

Бұл мәселені дұрыс шешу үшін балаға таңдау құқығын ұсыну қажет. Тек оның жазалаумен ешбір қатынасы жоқ екеніне көзіңізді жеткізіңіз.

“Ықпал ету” мақсатын қайта бағдарлау.

Егер де балалар тыңдамайтын болса және де сіз оларға еш ықпал жасай алмасаңыз: “Мен ситуацияны қалайша игеремін?” деген сұраққа жауап іздеудің мағынасы жоқ.

1. Одан да: “Осы ситуацияда балам дұрыс әрекет жасау” үшін мен оған қалай көмектесе аламын?” деген сұрақты қойған дұрыс.

Балаға бұйрық бергенде біздің ықпалымыздың тиімділігі төмендей түседі. Сіздің ықпалыңыз қарсылық тудырмау үшін, балаға тандау құқығын беріңіз.

Балаға неғұрлым тандау нұсқаларын көбірек берсеңіз, соғұрлым ол дербестігін көрсете түседі де, қарсыласуын төмендетеді.

2. Бала өзі таңдайтын болсын.

3. Балаға алдын-ала ескертіңіз.

4. Баланың сіз үшін маңызды адам екенін түсінуіне көмектесіңіз.

5. Шартты белгілерді пайдаланыңыз. Ата-ана мен бала дау-дамайға бармас үшін, басқаларға түсініксіз, өздері ғана түсінетін шартты белгілер болуы мүмкін. Ондай белгілерді бірлесіп ойлап табыңыздар.

6. Алдын-ала келісіңіздер.

7. Өзгерте алмайтын мінез-құлықты заңдастырыңыз. Түсініксіз себептермен заңдастырылған “жаман” мінез-құлық неғұрлым қалаулы емес және қызықты болады.

8. Сіз де, бала да жеңетіндей жағдайларды жасаңыз. Біз көбінесе дауласқанда екі жақ та жеңісте бола алатынын біле бермейміз. Дау, тиімді түрде, екі жақ та жеңісте және екеуі де бақытты болғанда шешіледі. Егер де сіз балаға ықпал етуде тұйыққа тірелсеңіз, былай сұраңыз: “Сенің ойыңша былай және былай жасау керек деп санайтыныңды мен түсінемін. Ал бірақ мен не істеуім керек?” Балалар олардың істеріне өзіңдікіндей көңіл аударатыныңызды көргенде, сіздің тығырықтан шығуыңызға жан-тәніме көмектеседі.

9. Оларды сыпайы түрде бас тартуға үйретіңіз.

10. Дау-дамайдан қашыңыз!

Өз ашуыңызды бақылай біліңіз. Не ашуландырғанын басқа адамға дауыстап айтыңыз. Ашуыңыздың көрінетін белгілерін біліп алыңыз. Оларды білсеңіз, ашуыңызды баса аласыз.

Өз қызуыңызды басу үшін: не 10-ға дейін санаңыз, не өз бөлмеңізге кетіңіз, серуендеңіз. Сабаңызға түскен соң, жасайтын ісіңізді жалғастырыңыз, бір іспен айналысқанда өзіңізді “құрбан болған” ретінде санауыңыз төмендейді.

11. Ойламаған әрекет жасаңыз. Баланың жаман қылығына біздің дәстүрлі реакциямыз – баланың сізден күтетіні. Ойламаған әрекет баланың қате мінез-құлқын орынсыз және мағынасызға айналдырады.

12. Кәдімгі жасалынатын істі көңілді және қызықты жасаңыз.

13. Ақырынырақ! Асықпаңыз!

Төгүрлым біл тегірек істегіміз келсе, солгүрлым балаларымызға кынам көрсетеміз. Ақырынырақ әрекет жасаңыз. Біздің ойланбаған қылық көрсетуімізге уақыттымыз жоқ.

Кет-келген ати-ана үшін балалар арасындағы төбелес ұнамайтыны белгілі. Олардың саятғыласуын және төбелесуін тию үшін:

1. Балалардың біреуіне де жақтаспаңыз.

2. Балаларды тыныштандырыңыз.

3. Төбелес кезінде сіз не байқағанызды айтып беріңіз. Төбелесушілерді кінәламай, не көргеніңізді айтқанда, бала өзінің нені дұрыс істемегенін түсінуі мүмкін. Ал егер сіз төбелесті айыптаушылықпен сипаттасаңыз, балалар қорғанушылық позициясын ұстанады.

4. Олардың ашулануына түсінікпен және тілектестікпен қараңыз. Мәселен балаңыз: “Мен інімді жек көремін!” дегенде: “Ініңді жек көруге бола ма?” дегудің орнына: “Мен сенің қазіргі ініне деген ашуыңды түсінемін” – деңіз. Түсіністік пен тілектестік көрсетілген сезімдер өзінің күйретушілік күшін жояды. Баланың не үшін ашуланғанын түсінуіне көмектесіңіз.

5. Олар өз мүдделерін сақтап қалатындай тұрғыда келісуіне көмектесіңіз. Оларды бейбіт келісушілік жолына бағыттаңыз. Төбелеске дұрыс қатынастың мысалына көңіл бөлейік. (біздің тәжірибемізден).

Диана мен Айна бір көйлек үшін таласып қалды. Диана: “Маған қайтып бер!” , Айна оны ұрғылап: “Жоқ, мен бірінші алдым!”

Диана: “Мені ұрғаныңды қой! Менің көйлегімді жыртасың!” Анасы ескеуін де арқаларынан сипап: “Сендер бір-біріңе шынында да ашуланған скенсіңдер!” – дейді. Диана “Ол менің көйлегімді рұқсатсыз алды”. Анасы түсіністікпен: “Әрине, киімді бөлісу – оңай емес”. Айна: “Ол маған ешқашан көйлегін бермейді”. Диана: “Ал сен ешқашан сұрамайсың, сен рұқсатсыз аласың да, оны жумайсың да. Мен киейін десем, ол кір болады!” Енді анасы оларды келістіре бастайды: “Айна, айтшы, екеуің де қанағаттану үшін не істеу

керек? Қалай ойлайсың, Дианаға не керек? Айна: “Менің одан рұқсат сұрауымды қалайды және де көйлекті киген соң жууым керек”. Анасы: “Диана, сен осыны қалайсың ба?” Диана: “ол әрдайым рұқсатсыз алады!”. “Сонымен, егер де Айна сенен рұқсат сұрап және оны жуып қоятын болса, екеуің де қанағаттанасындар ма?” Диана: “Иә!” Анасы: “Айна, не керек екенін сұра: “Маған ... керек”. Диана: “маған сен менің рұқсатымсыз көйлегімді алмауың және кигеннен соң жуып қоюың керек”. Айна: “жарайды, мен солай жасаймын”. Анасы: “Екеуіңнің келіскендеріңе рахмет. Екеуіңнің киімдеріңмен ауысатындарың өте жақсы деп ойлаймын”.

6. Олардың күрделі ситуациядан қалайша шыққандары туралы басқа адамға айтқаныңызды естуге мүмкіндік жасаңыз.

7. Егер төбелес сізді мазасыздандырса, онда үйден шығып, қыдырып келіңіз. Оны үнсіз жасаңыз.

8.Төбелес деген құбылыстың ауыртпалық туғызатынын және пайдасыз екенін түсінулеріне көмектесіңіз.

9.Өз-өздерін бақылау техникасына үйретіңіз. Мәселен терең дем алу мен дем шығару, онға дейін санау немесе: “Мен байсалдымын және оны жеңіл жасаймын” деп өз-өзіне айту.

10.Балаңызды өзін және өз құқықтарын қорғай алуға үйретіңіз.

11.Балаңызды ойнап жүрген балаларға сыпайы және көңілді түрде қосыла білуге үйретіңіз.

12.Балаларыңызды мәдениетті қарым-қатынас жасауға үйретіңіз.

13.Өз балаларыңызға олардың өз бетінше біртұтас және жақсы (мүлтіксіз) адамдар екенін түсінуге мүмкіндік беріңіз, әсіресе олар өздерін басқалармен салыстырып, сын көзімен қараған жағдайда.

14.Оларды ойыншықтарын ауыстырып, қандай да бір істе бір-бірін алмастыруға үйретіңіз.

15.Егер де біреуі бір қиындыққа тап болғанда, екіншісі соған көмектесуге ұмтылатындай тілек етуге үйретіңіз.

16.Біреудің үстінен сөз айтып, жамандауға жол бермеңіз.

17.Бала өзіне не нәрсеге қабілетті болса, соны толығымен жасағанын мадақтап отырыңыз.

1. 18.Күтілмеген әрекет жасаңыз.

19.Дауласуда үкім шығарудан қашыңыз, екі жағына да бірдей жағдай жасаңыз.

Америкалық педагог-психолог К.Кволстың ұсынып отырған осы бағдарламасы (БМҚББ) тек балаларға ғана емес, олардың ата-аналарына да (педагог, тәрбиешілерге) бағдарланған, өйткені ол тәрбиеленушілер ғана емес, тәрбиешілердегі де стресстік жағдайларды жоюға мүмкіндік береді. Көбінесе ата-аналар балаларын тәрбиелеуде сәтсіздікке ұшырауларына байланысты мазасызданады, соның нәтижесінде ата-аналарда невроздар, өзін-өзі төмен бағалау, депрессиялар пайда болады. Демек БМҚББ міндетіне ата-аналардағы күйзелістерді алып тастау да кіреді. Балаға шешім қабылдауда еркіндік бере отырып, біз өзімізге керексіз жауапкершіліктен арыламыз, ол міндетті түрде қажет емес нәрсе, керісінше бала тұлғасының өзіндік дербес дамуын тежеп және кедергі келтіреді.

Білім берудегі педагогикалық және психологиялық іс-әрекеттің интеграциясының тағы бір көрінісін біздің жетекшілігімізбен жүргізілген магистрант А.Хегайдың “Психические особенности развития детей обучающихся по методу М.Монтесорри”, 2007ж. жұмысының нәтижелерінен де байқауға болады.

Қазіргі кезде адамның бүкіл өміріндегі дамуының іргелі негізі ретіндегі мектепке дейінгілердің психикалық даму проблемасы өзектілене түсуде. Дамудың түрлі бағдарламалары да ұсынылуда: “Радуга”, “Степ бай степ”, Вальдорф педагогикасы, Қайнар бағдарламасы. Біз олар туралы жоғарыда айтып кеткенбіз.



Өзіндік ерекшелігі бар бағдарламаның біреуі М.Монтессоридің даму бағдарламасы [280, 281]. Бұл бағдарламада: баланың дидактикалық жағынан дайындалған ортада өзіндік дамуы, баланың өз әрекеттерінің арқасында оқуы іске асырылады. Дидактикалық материалдар ол үшін әлемнің кілтті ғана, сол арқылы бала әлемді реттестіріп, мәдениет пен өмірді өркендетке кіріктіріледі. Бала ерікті. Ол сынып ішінде столдан отырып, материалдары бар сөреге бара алады, диванға шыға алады, дәлізге немесе корші сыныпқа бара алады. Қызығушылық пен білуге деген құмарлықтан, нақты мәдени затпен істеген әрекеттен, әлемді тануға дейін, баланың іс-ірекетінің негізі - оның ішкі мотивациясының бағыты болады. Бала барлығын өзі түсінгісі келеді, дегенмен педагогтан аздаған көмекті қажетсінеді. Және де Монтессори – топтарында түрлі жастағы балалар оқиды, демек үлкендері кішілерге көмектесуді үйренсе, кішілері үлкендерге еліктейді. М.Монтессори бала дамуында бірнеше сензитивтік (сезімталдық) кезеңдерді бөліп көрсетеді.

Реттестірудің (әрбір заттың орны, өз реті бар) сензитивтік кезеңін анықтауы, ғалымның ашқан жаңалығы болып есептеледі, оның бейкіауына бұл кезең – 2-2,5 жаста ең жоғарғы шегіне жетіп, шамамен 4 жасқа дейін созылады.

Біздің республикамызда М.Монтессори мектебі 1998 жылдан жұмыс істеуде.

М.Монтессори өзінің педагогикалық жүйесін дидактикалық тұрғыдан дайындалған ортадағы баланың өзін-өзі дамыту жүйесі деп атаған. Баланың өмірлік жолын зерттеу (тікелей ересектердің жанында отырып), өзінің тәрбиелік тәсілдерімен қағидаларымен бала өміріне араласу емес, шын мәніндегі зерттеуді, ол, педагогикалық антропологиясының негізі деп санаған. М.Монтессоридің бала табиғатына, оның психикасының қалыптасуына өзіндік көзқарастары бар:

1. Бала өмірінің табиғи қарқыны ересектікінен баяулау; оқытудың жеке-даралығы арнаулы дайындалған ортада іске асырылады. Ал дидактикалық материалды бала өзі таңдайды, яғни бала еркін болады.

2. Кішкене балалар, ең алдымен өз әрекеттерінің негізінде үйренеді. Өрбір дидактикалық материал екі мақсатты іске асырады.

Монтессори дидактикасының негізгі идеясы спонтанды, жанама түрде оқыту болып табылады.

М.Монтессоридің дамытушы ортасы баланың табиғи қажеттіліктерімен және де физиологиялық –интеллектілі дамуының табиғи бірізділігіне сәйкесті құрастырылған. Бірнеше аймақтарға бөлу (практикалық өмір, сенсорлық және тілдік) және балаларға ұсынылатын материалдың бірізділігі баланың психикалық дамуының ерекшеліктеріне сәйкес нақты түсіндіріледі.

Монтессори әдісі бойынша бала дамуындағы ауытқулардың екі тобы туралы айтуға болады, біріншісі, бала психикасын зерттеушілердің көбісі нормаға сәйкесті емес санайтындар болып табылады. Олар: өтірік айту, мазасыздану (ұялшақтық пен әртүрлі қорқыныштар), жанжалшылдық,

тамақ ішуін бақылай алмау, кекештену, тәртіпсіздік және тіл алмаушылық, агрессивтілік пен мінез-құлықтың деструктивтілігі, негативизм, аутизм, бір-беткейлік, жайбасарлық, ұшқалақтық, жалқаулық, еріксіздік немесе мінез-құлықтың ырықсыздығы, инфантильдік және т.б.

Осы белгілі ерекшеліктерден бөлек Монтессори басқалар ауытқушылық деп санамайтын баланың мінез-құлықтың басқа типтерін ауытқушылық деп есептейді. Мәселен, немденуге деген айқын ұмтылыс; қиялшылық немесе “фантазияға қашу”; жауап күтілмейтін сұрақтарды беру; басқа адамға тәуелділік; зейіннің шоғырланбауы немесе тұрақсыздығы. Дегенмен, маңыздысы ауытқулардың тізімі емес, оларды жою әдістері. Монтессори және оның жүйесімен жұмыс істейтін көптеген педагогтардың растауынша, тілектестік ахуалдағы топта арнаулы дайындалған ортада еркін жұмыс істеу – ең тиімді ем болып табылады.

Монтессори тобындағы еркіндіктің балаға берері – оның жеке-даралық қабілеттері, қасиеттері, өзін көрсетуі, өз тәжірибесін ұйымдастыруларын көмескілендіру емес, керісінше айқындатуы.

Екіншіден: ішкі дамуының сыртқы көрінісі ретіндегі толықтай спонтанды шоғырланушылық қабілеті.

Даму үшін іргелі болып табылатын, осындай шоғырланушылық ішкі жан дүниеден келеді, оған сену үшін, оны көру қажет.

Монтессори баланың жеке-даралық өзіндік бағдарламасын, өз психикасы мен интеллектісін іске асыруға мүмкіндік береді. Демек, бала өзін-өзі қалыптастырады оны Монтессори “сіндіруші ақыл” деп атаған.

*Қарапайым мысал.* Бала тамақ ішерде қасығының жоқ екендігін айтады. Әрине ең оңай жолы оған қасықты беру, дегенмен ересек таңданып, оған көмектесуге даярлық танытқанымен, қасық алу тәсілінің шешімін балаға қалдыруы мүмкін. Бала: қасық беруді сұрауы мүмкін, яғни көмек сұрай білуге үйрену; өз проблемасын шешуде серіктес таба білуге үйрену, соның көмегіне жүгіну; өз проблемасын өзі шешуге көмектесуді сұрауы мүмкін, мәселен: “маған орындық қойшы, мен қасық алайын”. Басқа да нұсқалар болуы мүмкін, ал негізгісі, баланың дербестігін мақұлдау, оның өз проблемаларын өзі шеше алатындығы көрсетілгені.

Монтессори топтарындағы сенсорлық материалдардың кейбіреулері көп функциялы болып табылады. Мәселен, геометриялық денелермен жұмыс істеген он жасар қыз, мұғаліммен бірлесіп, осы дененің көлемінің формуласын шығарған. Триналды және биномалды кубиктермен жұмыс істеу тіптен де қызық. Мысалы, сыныпта кубиктерді қойып жатып мұғалім  $(a+b)$  кубы және  $(a+b)$  квадраты формулалары жайлы қызықты оқиғаны айтуы мүмкін. Бала осы формулалар қалай шығатындығын көре алады. Баланы әліппені оқыту және жазуға үйретуде қозғалмалы алфавит қолданылады. Бұл топтардағы балалар бес жастан оқи біледі.

Монтессори топтарындағы жұмыс бағдарламасы мұғалімге арналған нұсқау, Монтессори педагогикасының негізгі қағидалары туралы ескертпе болып табылады.

Монтессори тобында арнаулы бұрышта химиялық ыдыстар мен қарапайым тұрмыстық химикаттар қойылады. Ересек балалар тәжірибе жасап алады. Балаларға Бүкіл Әлемнің пайда болуы туралы, география, тарих, адамның құрылысы, өсімдіктер, жануарлар туралы қарапайым лекциялар оқылады. Баланың көз алдында әлем бейнесі көрінеді. Әлемнің тұтастығы, өзі осы ғаламат әлемнің бөлшегі ретінде сезінуі және де әлем мен өзінің ішіндегі өзінің рөліне деген жауапкершілікті қабылдауды Монтессори тәрбиешілік тәрбие деп атаған. Арнаулы дайындалған ортада бала тәрбиешілік тәрбиесінің маңызды категорияларымен кездеседі, олар мектепке дейінгі кезеңде астында жинақталады.

Іріншісі кеңістік категориясы.

Ікіншісі уақыт категориясы.

Үшіншісі "димуға қажетті стимулдарды" таңдау еркіндігі.

Монтессори әдісінде біртұтастықта көреді оның біртұтастығы қарапайым әлемді бөліссінді игеру арқылы жасалынып, бекітіледі. Қоршаған әлемнің баланың шығармашылықпен әрекет жасауына мүмкіндік бергенде, баланың бөлектенген қуаттарының көріністері бірігіп, "жаңа бала" пайда болады. Осы тұрғыдағы феноменді Монтессори нормаға (қалыпқа) көшіріп деп атайды. Бала әрекетінің бағытының еркіндігі баланың ең маңызды еркіндігі. Дегенмен бұл тәрбиелеудің бастауы ғана болып табылады.

Монтессори әдісі бойынша оқытын мектепке дейінгілердің психикасы дамуының ерекшеліктерін анықтау үшін үш түрлі әдістеме қолданылды.

Зерттеу жұмысының экспериментті базасы Қазақстандық қарапайым М. Монтессори әдісімен оқытатын "KIS" мектебі. Зерттеуге барлығы 10, оның ішінде 20 ұл бала және 10 қыз бала қатынасты. Әр түрлі ұлт өкілдері қазақ, түрік, даниялық, америкалық, ағылшын, испандық, француз, неміс, венгр, португалдық, бастондық, филиппин, кәріс, қытай, армяндық. Жас монтессори 3-тен 5 жасқа дейін. Мектепке дейінгілердің психикасы дамуының ерекшеліктерін анықтау мақсатымен: 1) А.Р. Лурияның "Он сөзді жақтау" әдістемесі, "Белгілерді қойып шық" Ривен төсті, "Бұл жерде не артық" әдістемесі қолданылды.

17 кесте

### "Он сөзді жақтау"

Рет №	Ата жөн	жасы	жынысы	Нәтижесі
1	Қожабаев Ричард	6	Ұл	6
2	Неманцова Аруна	4	Қыз	3
3	Кунешов Шадияр	4	Ұл	3
4	Кунешов Ернур	5	Ұл	5
5	Плотников Марк	6	Ұл	6
6	Плотников Джорди	4	Ұл	4
7	Хегай Дойр	5	Ұл	5

8.	Мейрзаев Шеар	5	Ұл	5
9.	Кузьвек Мария	4	Қыз	6
10.	Кейл Лаила	4	Қыз	4
11.	Саримсакен Александра	4	Қыз	3
12.	Зинменович Антан	4	Ұл	6
13.	Бартоскин Лио	5	Ұл	3
14.	Эрден Мелисса	5	Қыз	2
15.	Такиш Камран	5	Ұл	5
16.	Деваль Лукас	5	Ұл	4
17.	Моди Супанж	4	Ұл	3
18.	Агарвал Карлос	4	Ұл	6
19.	Гильман Элис	5	Қыз	4
20.	Бесире Бела	6	Қыз	5

Сонымен: 5 бала – 6 балл; 25%

5 бала – 5 балл; 25%

4 бала – 4 балл; 20%

5 бала – 3 балл; 25%

1 бала – 2 балл; 5%

«Белгілерді қою» әдістемесі бойынша: 1) жоғары нәтижелерді (8-9 балл) – 2 бала көрсеткен; 2) орташа (6-7 балл) – 9 бала; 3) төмен нәтиже (4-5 балл) – 9 бала көрсеткен. Бала бұл әдістемеді 2 минут бойы үздіксіз жұмыс істейді, ал оның зейінінің аударылуы мен бөлінуі мына формуламен:  $S = (0,5 N - 2,8 n) / 120$  анықталады, бұл жерде  $S$  – зейін бөлінуі мен аударылуының көрсеткіші;  $N$  – екі минутта белгіленген фигуралар саны;  $n$  – тапсырма орындаудағы қателіктер саны. Егер белгі дұрыс қойылмаса, немесе фигураны белгілемесе, ол қатеге саналады.

Нәтижелерді бағалау.

10 балл –  $S$  көрсеткіші 1,00-ден үлкен; 8-9 балл –  $S$  көрсеткіші 0,75-тен 1-ге дейінгі аралықта; 6-7 балл –  $S = 0,50-0,75$  аралығында; 4-5 балл –  $S = 0,25-0,50$  аралығында; 0-3 балл –  $S = 0,00-0,25$  аралығында.

Даму деңгейі туралы қорытынды.

10 балл - өте жоғары; 8-9 балл – жоғары; 6-7 балл-орташа; 4-5 балл-төмен; 0-3 балл- өте төмен.

«Белгілерді қою» әдістемесі бойынша: жоғары нәтижені – 2 бала (10%), орташа – 9 бала (45%), төмен – 9 бала (45%) көрсеткен.

«Не артық» әдістемесі бойынша: 1) жоғары нәтиже (8-9 балл) – 7 балада; орташа – 7 балада; төмен – 4 балада; өте төмен – 2 балада.

Монтессори тобында 2 ай оқығаннан кейінгі көрсеткіштердің өзгеруі:

1. Он сөзді жаттау. 2 бала-10 балл – 10%

4 бала – 9 балл – 20%

5 бала – 8 балл – 25%

4 бала – 7 балл – 20%

4 бала – 6 балл – 20%

1 бала – 5 балл – 5%

Сонымен, балалардың есте сақтау процесінің оң өзгерістері көрініп тұр: өте жоғары нәтижеде оң жоғарғы 10 балл алған балалар болмаса, 2 айдан кейін олардың баллы екеу, 8-9 балл алғандар 9; 6-7 балл алғандары – 8; төрт бір балл ғана 5 балл алған (бұрын 2 балл алған – Эрден Мелисса), яғни Монтессори тобында болу балалардың есте сақтау процесінің дамуына оң әсерін тигізгенін көрсетеді.

2. Белгілерді қою әдістемесі бойынша 2 айдан кейінгі нәтижелер: 1) өте жоғары – 4 бала; 2) жоғары – 9 бала; 3) орташа – 7 бала; 4) төмен нәтиже жоқ. Бұл жерде де Монтессори тобында 2 ай оқығаннан кейін балалардың қасиеттерінің оң өзгерістері көрінеді. Төмен нәтиже бастапқыда балалардың шиммен жартысында болса (9 бала), енді бірде-біреуінде төмен нәтиже жоқ, керісінше балалардың жартысынан көбі (13 бала) – жоғары, өте жоғары нәтиже көрсетсе, тек 7 бала ғана орташа нәтиже көрсеткен.

3. Не ұртық? әдістемесі бойынша: 5 бала - өте жоғары; 12 бала – жоғары, 1 бала орташа нәтиже көрсеткен. Егер бастапқы нәтижелермен салыстырсақ: бастапқыда жоғары және орташа көрсеткіш 14 балада, ал төмен 4 балада, тіпті өте төменді – 2 бала көрсетсе, 2 айдан соң балалардың ісін – 17 бала өте жоғары және жоғары, тек 3 бала ғана орташа көрсеткіш берген, ал төмен (өте төмен) көрсеткіштер мүлдем жоқ екені көрінеді.

Сонымен, М.Монтессори бағдарламасын қолдану – баланың еркін дамуына, психикалық дамуының дұрыс бағытта жүруіне мүмкіндік беретіні көрінеді. Демек, баланың психологиялық денсаулығы ойдағыдай болады – деген сөз.

Бастауыш сынып оқушыларының өзара қарым – қатынас ерекшеліктері зерттелген дипломдық жұмыста (И.С.Ташиева, 2003ж) сынып жұмысындағы психологиялық ахуалды жақсарту мақсатымен ертегі терапиясы мен ойын терапиясының әдістері қолданылады. Мәселен «Брундық қозғалыс», «әр түрлі стихияға ену», «ағашқа айналу», «қарым - қатынас», т.б. «гажайып дөңгелек», т.б.

### **3.4 Мектеп психологының білім беру мекемелеріндегі педагогтармен жұмысының негізгі бағыттары**

Сонымен, қазіргі мектептегі психологтың басты мақсаты білім беру ортасындағы балалар мен педагогтардың психологиялық денсаулығын сақтау мен бекіту болып табылады.

«Психологиялық денсаулық – тұлғаны қоршаған объективті жағдайлармен, басқа адамдармен өзара әрекеттесуінде әрекеттері, қылықтары мен мінез-құлқын тандауын қамтамасыз ететін және өзінің жеке-даралық және жас ерекшеліктік-психологиялық мүмкіндіктерін еркін

түрде кемелдендіруіне жағдай жасайтын, субъективті, ішкі үйлесімділігінің күйі» [198].

Мектептік психологиялық қызметтің мақсаты мен міндеттерін осылайша қою- психологтың *психопрофилактикалық* жұмысын өзекті ете түседі. Бұл – мектеп психологының бүкіл іс-әрекетінің жүйе құрушы аса маңызды элементі болып табылады және де ол бала дамуына қажетті білім беру ортасының қауіпсіздігін қамтамасыз етуге, оқушылар мен педагогтардың *психикалық* және *психологиялық* денсаулығына қажетті жағдайларды жасауға бағытталған. Осындай жағдайда жұмыстың басқа түрлерінің бәрі де, басты мақсатқа кетуге қажетті құралдар ретінде психологиялық профилактикаға енгізіледі.

*Психопрофилактика* - индивид психикасының дамуына және психологиялық денсаулықты арттыруға бағытталған тәжірибелік (практикалық) психолог пен психология пәні оқытушыларының іс-әрекетінің ерекше түрі болып саналады.

Олай болса, психологиялық қызмет көрсетуде психопрофилактикалық жұмыстардың маңызы өте зор. Алайда психопрофилактикалық жұмыстар тәжірибелік психологтар мен психология пәні оқытушыларының іс-әрекеттерінің бір түрі ретінде ғылым мен тәжірибеде көп қарастырылмаған.

Психопрофилактикалық жұмыстың міндеттері:

а) ұжымда, топ ішінде әрбір адамның толыққанды психикалық дамуына және тұлға ретінде жетілуіне қажет психологиялық жағдайды сақтау;

б) ұжымда, топ ішінде әрбір адамға қатысты интеллектілік және тұлғалық дамудағы қиыншылықтар мен бұзылуларға әкеліп соқтыратын психологиялық ерекшеліктерді анықтау, олардың алдын алу;

в) ұжымдағы, топ ішіндегі адамдардың дағдарыстық кезеңдері бойынша өзгерістердің теріс жағдайда асқынып кетпеуіне жағдай жасау;

г) ұжымдағы, топ ішіндегі психологиялық ахуалдың оңтайлы болуына жағдай жасау;

д) ұжымдағы адамдардың психологиялық білімдерін жетілдіру мотивациясын арттыру.

Сонда психологиялық қызмет аясында психопрофилактикалық жұмыстардың мазмұны төмендегідей болмақ.

1) Ұжымда, топ ішінде әрбір адамды толыққанды психикалық дамыту және тұлға ретінде жетілдіру бағдарламасы жасалады.

2) Ұжымдағы, топтағы әрбір адамның кейіннен интеллектік және тұлғалық дамудағы қиыншылықтары мен патологияға әкеліп соқтыруы мүмкін психологиялық ерекшеліктері анықталады.

3) Ұжымдағы, топ ішіндегі адамдардың дағдарыстық кезеңдері бойынша өзгерістердің теріс жағдайда асқынып кетуіне мүмкіндік берілмейді.

4) Ұжымдағы топтағы оқу, еңбек іс-әрекеттеріне шамадан тыс міндеттер қою немесе міндеттік қысым жасалу, адамдарға психологиялық, физикалық жанып-артық күш түспеуі қадағаланады.

4) Ұжымда, топта кәсіби бағдар беру, кәсіби біліктілікті арттыру жұмыстары жүргізіледі.

б) Ұжымдағы, топ ішіндегі қарым-қатынасты жетілдіру арқылы міндеттік психологиялық климаттың (ахуал) жақсы болуына жағдай жасалынады.

7) Ұжымдағы адамдардың психологиялық білімдерін жетілдіруге, оны жеке өмірлеріне қолдануға деген мотивацияның артуына қатысты шаралар ұйымдастырылады.

к) Мектепке дейінгі және орта білім беретін ағарту мекемелерінде психологиялық-психологиялық консилиум ұйымдастырылып тұрады.

Сонымен, психологиялық профилактика адамның психикалық және тұлғилық дамуына жайсыздықтың алдын-алуға бағытталған үздіксіз психологиялық жұмыс болып табылады.

Олай болса, психологиялық профилактиканы психологиялық қызметтің жүйесін құрушы негізі деуге болады. Қазіргі кезде Білім берудегі психологиялық қызметке деген мамандардың көзқарасы, ол - ең алдымен превентивті (алдын-алу) әрекет ретінде болу керек дегенге саяды. Превентивті қызмет дегенді – даму мен психикалық және психологиялық денсаулықты сақтаудың алғашқы психологиялық профилактикалық әрекеті деп түсінуге болады.

Сөған байланысты превентивті қызметтің бағыттары, шарттары мен аспектілері біздің жетекшілігімізбен – жүргізілген Қ.Н.Нығметованың зерттеуінде келтірілген.

Превентивті қызметті ұйымдастыру мынандай бағыттарда жүргізілуі тиіс:

1) баланың нақты білім беру мекемелеріндегі психологиялық денсаулығының қауіпсіздігін қамтамасыз ету және туындауы мүмкін қолайсыз жағдайлардың алдын алуға бағытталған жүйені құру;

2) мектепке дейінгі және мектеп кезеңіндегі баланың психикалық және психологиялық денсаулығының тиімді жағдайларының маңызды көрсеткіштерін айқындау;

3) білім беру мекемелерінде балалардың психологиялық денсаулығының қауіпсіздігін қамтамасыз ететін психологиялық – педагогикалық шарттарын құру және сақтау;

4) балалардың дамуындағы (дамудың барлық кезеңдерінде) бұзылыстардың болмауына бағытталған кәсіби психологиялық – педагогикалық іс-әрекеттің ғылыми – практикалық және ғылыми - әдістемелік қамтамасыз етілуі.

5) Дамытушы және түзетуші бағдарламаларды құру, сабақтар өткізу (тренингтер).

Осындай жұмыстың тиімділігі көбінесе баланың психикалық және психологиялық денсаулығының күйлерін анықтап отыратын әдістерді

тандаумен байланысты болады. Қазіргі кезде қолданылатын әдістердің бірі – мониторинг, яғни жүйелі түрде немесе оперативті түрде бақылау болып табылады. Тұрақты түрде бақылау әдісін (мониторинг) психологиялық қызметте қолдану әбден мүмкін екендігі тәжірибеден белгілі болып отыр. Сонымен қатар, қазіргі кезде ақпараттық қамтамасыз етудің бағдарламасын (түрлі ақпараттық жүйелер арқылы) жасауға да мүмкіндік бар. Сонымен қатар “қатерлі топ” балаларының психикалық денсаулығын нығайтуға бағытталған педагогикалық –психологиялық шарттарды да ұсынуға болады.

Аталған іс-шараларды пән сабақтарында, әсіресе жаратылыстану пәндерінде (биология, табиғаттану, анатомия, т.б.) сыныптан тыс (факультатив, үйірме, т.б) және бала бақша мен мектептердегі іс-шараларда (мерекелер, кездесулер, дөңгелек үстелдер, т.б.) іске асыру қажет.

Қазақстанда білім беру мекемелерін жаппай компьютерлендіруге байланысты білім берудегі психопрофилактиканың (алдын-алу) мемлекеттік бағдарламасын құрудың да алғышарттары бар. Мониторинг пен қазіргі техникалық жабдықтар “белгілі білім беру кеңістігінің динамикалық картасын” жасауға мүмкіндік туғызып отыр, оның өзі білім беру субъектілерінің “психологиялық денсаулығы күйлерінің картасын” жасаумен байланысты.

Алдын алу бағдарламасын құру дамудың әрбір кезеңіндегі аса маңызды психологиялық сипаттамаларын анықтаумен де байланысты.

Бұл жерде біз жалпы түрдегі превентивті бағдарламаның сызбасын ұсынып отырмыз.

18 кесте

“Қатерлі топ” балаларының психикалық денсаулығын нығайтудың психологиялық жұмыс жоспары

№	Мазмұны	Жүргізілетін шаралар
1	Облыс, қала, ауыл немесе аймақтың арнаулы орталықтарымен бірлесіп отырып превентивті (алдын-алу) жұмыс бағдарламасын құру	Алдын-алу (превентивті) қызметіне қатысушылар
2	Білім беру саласындағы психикалық денсаулық туралы деректер мен құжаттардың ақпараттық қамтамасыз етілуі: “Білім беру кеңістігінің динамикалық картасы – білім беру ортасы субъектілерінің психологиялық денсаулығының картасы”	Байланыстардың қазіргі техникалық жүйелерін пайдалану
3	Білім беру мекемелерінде балалардың психикалық денсаулығының жағдайы мен динамикасын тұрақты түрде бақылауын іске асырып отыру.	Психологиялық – педагогикалық әлеуметтік –гигиеналық, дәрігерлік іс-шаралар жүйесі
4	Балалардың психикалық денсаулығына теріс әсер ететін жағдайларды талдау және әрдайым сараптап отыру	Білім беру мекемесі психологының міндеті
5	Локальды оперативті жұмыстар (апатты аймақ жағдайларына байланысты)	Психологиялық – педагогикалық, дәрігерлік кешенді іс-шаралар



6)	Психурнам уяқ уақытка созылатын және тереңдетілген дарилық және тоитық психологиялық көмек көрсету; билиның жеке-дара дамуының қоршаған ортамен тиімәдени байланыстарын есептеп отыру	Білім беру мекемесінің психологы
7)	Билины қоршаған ересектердің (ата-анасы, тәрбиеші, мүғалімдер, т.б.) психологиялық денсаулығының күйін анықтауға арналған бағдарлама	Алдын-алу қызметін жүргізушілер

Аталған іс-шараларды пән сабақтарында, әсіресе жаратылыстану пәндерінде (биология, табиғаттану, анатомия, т.б.) сыныптан тыс (факультатив, үйірме, т.б.) және бала бақша мен мектептердегі іс-шараларда (мерекелер, кездесулер, дөңгелек үстелдер, т.б.) іске асыру қажет.

Қазақстанда білім беру мекемелерін жаппай компьютерлендіруге байланысты білім берудегі психопрофилактиканың (алдын-алу) мемлекеттік бағдарламасын құрудың да алғышарттары бар. Мониторинг пен кәсіргі техинкалық жабдыктар “белгілі білім беру кеңістігінің динамикалық картасын” жасауға мүмкіндік туғызып отыр, оның өзі білім беру субъектілерінің “психологиялық денсаулығы күйлерінің картасын” жасаумен байланысты.

Алдын алу бағдарламасын құру дамудың әрбір кезеңіндегі аса маңызды психологиялық сипатталарын анықтаумен де байланысты.

Бұл жерде біз жаппы түрдегі превентивті бағдарламаның сызбасын ұсынып отырмыз.

### **Превентивті бағдарлама**

Психопрофилактикалық қызмет көрсету бағдарламасының жалпы сызбасы *Жалпы сипаттамасы:*

**Бағдарламаның аты:**

**Бағдарламаның теориялық әдістемелік негіздемесі:**

**Бағдарламаның негізгі міндеттері:**

мақсаты (бөлжәлді нәтиже);

қыметтің пәні (психологиялық сипаттамалары, жеке дара және сүйеніштік феномендер, орта жағдайлары);

арналық пен қорытынды нәтижелер бағаланатын тиімділік эффектісі;

жалпы және арналық мақсаттар жүзеге асырылатын “кері байланыс” жасалынатын әдістер;

қымет ету процесін сызба түрінде сипаттау (кезендері, әрекеттердің реті); бағдарламаның әрбір мүнәсіне қатысты әр қилы кезеңдерде қолданылатын қызметтің түрлері, формалары;

*Қосымшалар:* құралдардың нақты жиынтығы (айқындау әдістемелері, кеңес беру тәсілдері, психологиялық ағарту бағдарламалары және т. б.).

Бағдарламаның нәтижелері (аралық, қорытынды) қызмет ету процесінде алынған барлық нақты мәліметтер тіркелетін жедел (аралық) немесе егжей-тегжейлі есептер түрінде жүзеге асырылады.

Психопрофилактикалық бағдарламалар психологиялық және психикалық денсаулықтың көрсеткіштері мен белгілеріне негізделе отырып құрастырылып, жүзеге асырылады. Оларды қолдану үшін мектеп психологтары авторлық бағдарламаны құрастыруда қызметтерін теориялық тұрғыдан негіздеуі қажет. Осындай негіздеме ретінде денсаулық психологиясы саласынан төмендегідей түсініктер қолданылуы мүмкін.

19 кесте

Психопрофилактикалық қызметтің әр түрлі бағдарламаларының мақсаттары мен міндеттері

Алғашқы профилактиканың бағдарламасы	Дағдарыстың алдын-алу бағдарламасы	Жедел профилактика бағдарламасы	Дара профилактика бағдарламасы
<p><u>Мақсаты:</u> Нақты кеңістік жағдайындағы адамдардың психологиялық денсаулығының қауіпсіздігін қамтамасыз ету; жайсыздықтарының алдын-алу</p> <p><u>Психологтың міндеті:</u> психологиялық денсаулықтың жағдайы мен динамикасын бағалау үшін жүйелі түрде барлық қажет процедураларды жүргізу, психологиялық денсаулықтың ықтималды жайсыздығының алдын-алу жөнінде кәсіби іс-әрекетін құрастырып, жүзеге асыру</p>	<p><u>Мақсаты:</u> Даму дағдарыстарының ықтималды жайсыз салдарының алдын-алу</p> <p><u>Психологтың міндеті:</u> тұлғаның дағдарыс кезеңіндегі дамуының сипатын бейнелейтін диагностиканы уақытында жүргізу, дағдарыстың ықтималды барысының алдын-алу жөнінде кәсіби іс-әрекетін жүзеге асыру</p>	<p><u>Мақсаты:</u> Алдағы “локальды” оқиғалардың (қайта құрылулар, жаңа технологияларды енгізудің және т.с.с.) жайсыз салдарының алдын алу</p> <p><u>Психологтың міндеті:</u> субъектілердің өміріндегі іс-әрекеттерінің сипатындағы өзгерістерге қатысты олардағы психологиялық жайсыздықтың ықтималдылығын уақытында анықтау, оның алдын-алу жөнінде кәсіби іс-әрекетін құрастырып, жүзеге асыру</p>	<p><u>Мақсаты:</u> Жекес-дара ерекшеліктердің ықтималды жайсыз салдарының алдын-алу</p> <p><u>Психологтың міндеті:</u> адамдардың даралық ерекшеліктеріне қарай олардың психологиялық денсаулықтарындағы ықтималды жайсыздықты өз уақытында анықтау, оның алдын-алуға бағдарланған кәсіби іс-әрекетті құрастырып, жүзеге асыру</p>

Сонымен, білім беру саласындағы тәжірибелік психологтың қызметіндегі (мектепке дейінгі мекеменің немесе мектеп психологы) превентивті іс-әрекеттің рөлі мен орны туралы ой-пікірлер, психологиялық қызметтің міндеттерін сауатты шешетін психологтар, негізінен, психопрофилактикалық жұмыспен айналысуы керек деген тұжырым жасауға мүмкіндік береді.

Америка психологтарының еңбектеріндегі психологиялық профилактика проблемаларының мазмұнына байланысты, оның үш деңгейі белгіленіп шыққан [199].

I деңгейі – алғашқы профилактика. Психолог эмоциялық, мінез-құлықтық және оқуға байланысты аздаған бұзылулары бар балалармен жұмыс істейді және түгелдей дерлік барлық балалардың психикалық денсаулығы мен психикалық қорларына қамқорлық жасайды. Бұл деңгейде мектептің “қалыпты” да, проблемалары бар да бүкіл оқушылары психолог назарында болады (яғни 10 баланың 10).

Көптеген авторлар мектептерде психикалық денсаулықтың профилактикасының тиімді жүйесі осындай, мектеп психологтары осындай алғашқы профилактиканы өткізетін негізгі мамандар, деп санайды.

II деңгейі – екінші профилактика. Ол “қатерлі топ” балалары, яғни проблемалары басталған балаларға бағытталған. Екінші профилактика, балалардың оқуы мен мінез-құлқындағы қиындықтарды неғұрлым ертерек шықпаумен байланысты. Оның негізгі міндеті – бала әлі әлеуметтік және эмоциялық тұрғыдан басқаруға көнбеушілігінен бұрын осы қиындықтарды жеңу болып табылады. Бұл жерде психолог бәрімен емес, 10 адамның үшеуімен ғана жұмыс істеуі мүмкін. Екінші профилактикада ата-аналар және мұғалімдерге кеңес беру, оларды әртүрлі қиындықтар және т.б. жеңу стратегияларына үйретуді қамтиды.

III деңгейі – үшінші профилактика. Психологтың назары оқуында және мінез – құлқында анық проблемалары бар балаларда болады, оның негізгі міндеті – күрделі психологиялық қиындықтар мен проблемаларды түзету және жеңу. Психолог арнайы түрде зерттелінуге жіберілген жеке оқушылармен (10 адамның 1) жұмыс істейді.

I-ден III деңгейге қарай психологтың әрекеттері қызметті жоспарлау және қамтамасыз етуге қатысты неғұрлым төмендей түседі. Көптеген америкалық мектеп психологтарының міндеті II деңгейді қамтамасыз ету, ал оның ішінде III деңгей неғұрлым көп уақыт алады. Басқаша айтқанда, мектеп психологтарының негізгі күштері, қиындықтары бар оқушылармен жұмысқа бағытталған. Оқушылардың негізгі бөлігі, дәстүрлі жүйелі тестіні санамағанда, психологтың қарауынсыз қалады.

АҚШ-тың бірнеше ғылыми мектептері мен психологтар қоғамы, мектептердегі психологиялық қызметті психикалық денсаулықтың профилактикалық қызметі деп қарастыруды дұрыс санайды. Олар, мектепте ұзақ уақыт барысында өте көп балалар мөлшерімен жұмыс істейді, сондықтан да мектеп психологтары мен педагогтарында балалардың әлеуметтік және эмоциялық дамуына әсер етуінің үлкен мүмкіндіктері бар. Осы талапты іске асырудағы негізгі қиындық, профилактикалық бағдарламаларды жасауда психологтар мен педагогтардың үлкен қиыншылықтарға жолығуында болып тұр.

Біз де, психопрофилактикалық іс-әрекеттің негізгі мағынасы, балалар мен оқушылардың психикалық және психологиялық денсаулығын қолдау мен нығайту деп санаймыз.

Білім берудегі психологиялық қызметтің мән – мағынасы туралы тұжырымдарға сүйене отырып психопрофилактикалық жұмысқа И.В. Дубровина мынандай анықтама береді.

Психопрофилактика, бұл - балалардың мектепке дейінгі және мектеп жасындағы барлық кезеңін қамтитын, олардың психологиялық денсаулығын сақтау, бекіту және дамытуға бағытталған балалар психологының арнайы іс-әрекетінің түрі.

Дегенмен, бұл анықтама, практикалық психологтың жұмысының аясын шектейтіні көрініп тұр.

Біріншіден, бұл жерде, тек балалардың өздеріне ғана бағытталғандық бар, ал ересектер – ата-ана, тәрбиеші, ұстаздар, т.б. арналған психопрофилактикалық жұмыстар назардан тыс қалып отыр.

Екіншіден, білім беру жүйесіндегі психолог, мектепке дейінгілер, мектеп жасындағы оқушылармен қатар, студент жастармен де (колледж, ЖОО) жұмыс істейтінін естен шығармауымыз керек.

Қазіргі Қазақстан қоғамындағы әлеуметтік жағдайларда ата-анасы тірі бола тұра, жетімге айналған балалардың саны өсіп, мемлекет оларға жеткілікті қамқорлық жасауды қамтамасыз ете алмай отыр, екіншіден, жетім балалар мен ата-ананың қамқорынсыз қалған балаларды тәрбиелеу проблемасын шешуде ортақ тұрғы да қалыптаспай отыр.

Ресми мәліметтерге жүгінсек, Қазақстанда интернатты мекемелерде 73 мыңнан астам жетім және ата-ана қамқорынсыз қалған балалар бар, демек оларды бейімдеу мен реабилитация (қалпына келтіру) мәселелері қоғам дамуының маңызды міндеті болып отыр. Бұл – ата-аналары ата-аналық құқықтан айырылғандар, түрмеде отырғандар немесе ауру болғандықтан бала тәрбиелеуге қабілетсіздердің балалары; олар өмірге келген кезде олардан бастартқан, кейде тағдыр талкегіне тасталынғандар. Бұл балалардың арасында түрлі “университеттерден” өткендер де көп: қайыр сұрау, ұрлық, ішімдік пен есірткімен танысқандар; олар жыныстық қинаушылық объектілері, қатыгездік құрбандары да болуы мүмкін. Осының бәрі, әсіресе жасөспірімдік кезеңде өте сезімталды болады.

Осындай көмекке зәру балаларды мемлекет тарапынан қолдау, балалар үйі және интернаттық ұйымдар арқылы іске асырылады. Дегенмен, қиын проблеманың біреуі, жетімдер мен қамқорсыз қалған балалардың интернаттан кейінгі бейімделуі болып табылады. Бұл проблеманың мақсаты мен міндеттері, олармен жұмыс істегенде бірінші орынға қойылса да, шешімі өте қиын болып тұр. Осы мәселе де психологиялық қызмет назарында болуы керек.

Дегенмен де, елімізде нарықтық экономикаға және қазіргі даму кезеңіне сай, заңдылы базасы бар, жетімдерге қатысты мемлекеттік саясатты іске асыратын институттар мен жаңа механизмдер табылған.

Мәселесі, олар республиканың мына заңдарының “ҚР бала құқықтары”, “Іске мен отбасы туралы”, “Білім беру туралы”, (отбасындағы балалардың жағдайын жақсарту және олардың толыққанды өмір сүруінің жағдайларын жасау үшін ҚР Білім және Ғылым Министрлігінде “Қазақстан балалары” бағдарламасының жобасы ұсынылған (ҚР үкіметінің №24-2/005 – 42,22 мамыр 2002ж. шешім) құжаттарынан көрініс береді [200,201,202,203]. Психологиялық қызметтің де өзіндік міндеттері бар.

Дегенмен осындай балалардың толыққанды өмір тіршілігін қимтамасыз етуде, әлі де болса мемлекет тарапынан шешілмеген мәселелер көп.

Психологиялық қызметке байланысты психология ғылымында психикалық және психологиялық денсаулық ұғымдарының ара жігін ажырату қажеттілігі туындайды.

Б. С. Братусь психикалық денсаулық туралы сипаттаушы ұғымды теологизмнің парадигмалық бағдарына тән адамның психикалық құрылымының үш мүшелі: “тәндік”, “жандық”, “руханилық” дәстүрлеріне сүйене отырып жасайды [192].

“Деңгейлік” тұрғы психикалық денсаулықтың өзара байланысты және өзара шарттастырылған үш деңгейін бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. Жоғары деңгейі – *тұлғалық-мәндік* немесе *тұлғалық денсаулық деңгейі* адамның мәндік қатынастарының сапасымен анықталады. *Даралық денсаулықтың* өлшемі мен бейнеленуі қалыпты дамудың мәнін білдіретін адамның адамгершілік бағдары болып табылады. Жеке даралық психологиялық денсаулық деңгейін бағалау адамның мәндік ұмтылыстарының барабар тәсілдерін құру қабілеттеріне тәуелді. Екі жоғары деңгейі таза психологиялық болып табылады. *Нейрофизиологиялық, денсаулықтың үшінші деңгейі*, психикалық қызмет актілерінің мидың, нейрофизиологиялық құрылымдардың ерекшеліктерімен анықталуынан көрінеді. Аталған деңгейлердің әрқайсысының ерекше өту заңдылықтары, өздерінің өлшемдері бар. Көп деңгейлілік құрылымға сай психикалық денсаулық, басқа деңгейлері салыстырмалы түрде сақталынғанымен нақты бір деңгейінде күйзеліске ұшырауы мүмкін.

Қазіргі ресейлік және отандық психология бағдарының жүйесінде жаратылыстану циклындағы пәндердің біржақты әсерінен шығу ағымы байқалады. Психологияны дамыту үшін оның зерттеуші бөлігінің субъектінің психикасын зерттеуден психика субъектісін зерттеуге ауысуы ерекше болды. Еуропаның адамның табиғи-ғылыми онтологиясымен келіспеушілік, танушы индивидті зерттеуден тұрмыстағы адамды зерттеуге көшуімен ресімделді. Мұндай ұстаным гуманитарлы бағдарланған психология, экзистенциалдық және діни философия аясында орындалған еңбектермен белгіленуде. Психологияда, бұл – К. А. Абульханова-Славскаяны, Б.С. Братусьтің, Ф.Е. Василюктің, Л.С. Выготскийдің, В.В. Давыдовтың В.П. Зинченконың, Л.С. Рубинштейннің, В.И. Слободчиковтың және басқалардың зерттеулері. Философияда – А.С.

Арсеньевтің Ә. Нысанбаевтың, М.К. Мамардашвилидің, Ф.Т. Михайловтың, С.Л. Франктың зерттеулері.

“Жан” мен “тәннің” теориялық зерттеулерінің біржақтылығы біртіндеп жойыла түсуде. Ғылыми зерттеулердің аясы кеңейіп, психологиялық заттылықтың екінші полюсы — руханилық пайда бола бастады. Атап айтқанда осы аралықта (тәндік және рухани тұрмыс) психикалықтың табиғаты мен өмірлік мәртебесін (рухани өмірдің нақты мәнін) айыруға болады. Б.С. Братусь психикалық норма туралы ұғымның адамның планетамыздағы басқа тіршілік иелері мен психикасы бар тұрғындардан ерекшелендіретін және шектейтін негізгі мәнін түсінуден басталатынын көрсетеді. Дәстүрлі психология мұны жасаған да жоқ. Соматикалық және психикалық салалардың өзара әсерін шартсыз түсінуден өзге, психологтардың назарын адам болмысын рухани тұрғыдан өлшеу аударып бастады. “Адамның руханилығы — бұл оның жай ғана сипаттамасы емес, тұрақты ерекшелігі: руханилық тәндік және психикалықпен қатар адамға жай ғана тән болып қоймайды. Руханилық, ол тек адамды ғана ерекшелейтін тек адамға ғана тән ерекшелік. Руханилық дегеніміз адамның өзінің — салдарының, өзінің күйінің және өзінің ұмтылыстарының еріктілігі. Адамның руханилығы туралы сөз ете отырып, біз ең алдымен оның адамгершілік құрылымын, өзінің мінез-құлқында әлеуметтік, қоғамдық өміріндегі жоғары құндылықтарды басшылыққа алу қабілетін, мүлтіксіз шындыққа, мейірімділік пен сұлулыққа ұмтылысын айтамыз. Рух дегеніміз сапаға деген құштарлық және өмірдің барлық салаларында мүлтіксіздікке жетілу” (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [204,13-24б.]

Психологиялық денсаулық И.В. Дубровина бойынша адам рухының жоғары көріністерімен тығыз байланысты және денсаулық мәселесінің психологиялық аспектісін боліп алуға мүмкіндік береді.

Ұғымның категориялық (санаттық) мәртебесін анықтау үшін пәндік-теориялық негіздерін нақтылап алған жөн. “Адамның психикалық денсаулығы” аталымы екі санаттық сөз тіркестерін белгілейді: адам психологиясы және денсаулық психологиясы; психологияның ғылыми-практикалық пән ретінде дамуының тарихи келешегіне арналған санаттар.

“Денсаулық” санаты дәстүрлі түрде қосымша сипатта болатын және адам нақтылығының модустеріне қатысты анықталатын: соматикалық денсаулық - органның, органдар жүйесінің, ағзаның қалыпты күйі ретінде түсінілетін; психикалық денсаулық психикалық аппараттың қалыпты дамуымен және қызметімен қамтамасыз етілген индивидтің өмірге икемділігі ретінде түсіндірілетін; адамның жалпы денсаулығы тәннің, жанның және әлеуметтіктің жағымды қосынды күйі ретінде түсіндірілетін бөліктерден тұрады. Мұндай тұрғы нақты, жанды адамға қатысты ықшамдалған және мүмкін емес еді: сипаттаманың толық сомасы қанша дегенмен тұтастық мәртебесін сыныптамауға мүмкіндік бермейді. Жан мен тәннің өзара әсерін ашу мен мойындау психосоматикалық медицина саласының дамуына алып келді. Өзара шарттастырылған соматикалық

және психикалық денсаулықты адамның психологиялық денсаулығының алғы шарттары ретінде ғана қарастырған орынды. Даралық денсаулық азаматтың тектік мәнін қосылуға бағытталғанына дәлел, бірақ адам болу барысын түсіндірмейді.

Қазіргі ғылыми психология, мәні өмірдің адамдық тәсілінің өзіндік ерекшелігіне шарттастырылған нормалар туралы нақты білім алу қажеттілігінің алдында тұр. Адамның қасиеттері, оның ішінде-психикалық туралы сөз қозғау үшін психологияға адамның мәні туралы меншікті ұғымын жасау қажеттілігі тұрғанын атап көрсетеді. В. И. Слободчиков антропсихологияның арнайы пәнін кеңінен негіздеуді ұсынады: субъективті шындық (“жан”, “ішкі дүние”, “дара рух”, “адамдағы адамшылық”) адамның жеке-даралық өмірінің аясындағы оның қалыпты психикалық дамуының негіздері мен шарттарын іздестірудің кілті болып табылады. “Ең жалпы, бірақ та психологиялық көзқарас тұрғысынан субъективті шындық- адамның өмір сүру тәсілі мен адамдық болмысты ұйымдастыру қағидасының неғұрлым абстрактілі көрінуі (С. Л. Франктің сөздері бойынша адамның тікелей өзіндік болмысы ретінде) [205]. Осы жалпыға ортақ тәсіл мен іргелі қағида – субъективтілік адамның басты қабілетінде байқалады: *өзінің өмірлік әрекетін практикалық қайта құрудың пәніне айналдыру қабілеті, бұл оған шын мәніндегі субъект болуына* (иегері, қожасы, билеушісі) мүмкіндік береді” (В.И. Слободчиков).

Субъективтілік (синонимдік қатар: субъективті болмыс, адами болмыс, өзінділік) адамның тектік өзіндік ерекшелігін құрайды, ол адами өмір сүру тәсілінің – адамға дейінгі де, адамдікінен бөлек те, барлығынан өзгеше тұрмысты ажыратып көрсетеді. Философиялық талдау адамның субъективтілігінің фактісін белгіледі: ол үшін себеп-салдарлық қатынаста (табиғи-тәндік те, әлеуметтік-мәдени де емес) болатын бір текті, тең мағыналы құбылыстар болмайды, оның өзіндік ерекшелігі, өзіндік себептілігі өзіндік шартталуында.

В.И. Слободчиков тарихилық әдіснамасының басты құралдық қағидасын – даму қағидасын пайдаланады, генетикалық логикаға орай, адам субъективтілігінің даму көзі мен объектісі туралы түсінікті шығарады. “Даму жүзеге асатын (жүзеге асуға тиісті) “кеңістікті” теориялық тұрғыдан құрастырған жағдайда, бір іргелі жағдай ескерілмейді (шын мәнінде ол ылғи да аталады, бірақ ол арнайы талдаудың мәні болып табылмайды): адам басқалармен (алғашында анасымен, сосын жақын, соңынан алыс туыстарымен) нақты (абстрактілі қоғамдық қана емес), әртүрлі байланыстар жүйесінде пайда болып, дүниеге келеді және өмір сүреді.

Осы ойды күшейте отырып мынандай қорытынды жасауға болады: біз ешбір жерде және ешқашан адам индивидін басқалармен байланысынан тыс және оған дейін де көре алмаймыз; ол әрқашанда және қауымдастық арқылы дамиды. Осындай байланыстардың (физикалық, биохимиялық психологиялық, рухани, әлеуметтік және т.б.) болуы мен сипатының өзі, олардың заттық қатынастардың жүйесіне айналу

Арсеньевтің Ә. Нысанбаевтың, М.К. Мамардашвилидің, Ф.Т. Михайловтың, С.Л. Франктың зерттеулері.

“Жан” мен “тәннің” теориялық зерттеулерінің біржақтылығы біртіндеп жойыла түсуде. Ғылыми зерттеулердің аясы кеңейіп, психологиялық заттылықтың екінші полюсы — руханилық пайда бола бастады. Атап айтқанда осы аралықта (тәндік және рухани тұрмыс) психикалықтың табиғаты мен өмірлік мәртебесін (рухани өмірдің нақты мәнін) айыруға болады. Б.С. Братусь психикалық норма туралы ұғымның адамның планетамыздағы басқа тіршілік иелері мен психикасы бар тұрғындардан ерекшелендіретін және шектейтін негізгі мәнін түсінуден басталатынын көрсетеді. Дәстүрлі психология мұны жасаған да жоқ. Соматикалық және психикалық салалардың өзара әсерін шартсыз түсінуден өзге, психологтардың назарын адам болмысын рухани тұрғыдан өлшеу аудары бастады. “Адамның руханилығы — бұл оның жай ғана сипаттамасы емес, тұрақты ерекшелігі: руханилық тәндік және психикалықпен қатар адамға жай ғана тән болып қоймайды. Руханилық, ол тек адамды ғана ерекшелейтін тек адамға ғана тән ерекшелік. Руханилық дегеніміз адамның өзінің — салдарының, өзінің күйінің және өзінің ұмтылыстарының еріктілігі. Адамның руханилығы туралы сөз ете отырып, біз ең алдымен оның адамгершілік құрылымын, өзінің мінез-құлқында әлеуметтік, қоғамдық өміріндегі жоғары құндылықтарды басшылыққа алу қабілетін, мүлтіксіз шындыққа, мейірімділік пен сұлулыққа ұмтылысын айтамыз. Рух дегеніміз сапаға деген құштарлық және өмірдің барлық салаларында мүлтіксіздікке жетілу” (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [204,13-246.]

Психологиялық денсаулық И.В. Дубровина бойынша адам рухының жоғары көріністерімен тығыз байланысты және денсаулық мәселесінің психологиялық аспектісін бөліп алуға мүмкіндік береді.

Ұғымның категориялық (санаттық) мәртебесін анықтау үшін пәндік-теориялық негіздерін нақтылап алған жөн. “Адамның психикалық денсаулығы” аталымы екі санаттық сөз тіркестерін белгілейді: адам психологиясы және денсаулық психологиясы; психологияның ғылыми-практикалық пән ретінде дамуының тарихи келешегіне арналған санаттар.

“Денсаулық” санаты дәстүрлі түрде қосымша сипатта болатын және адам нақтылығының модустеріне қатысты анықталатын: соматикалық денсаулық - органның, органдар жүйесінің, ағзаның қалыпты күйі ретінде түсінілетін; психикалық денсаулық психикалық аппараттың қалыпты дамуымен және қызметімен қамтамасыз етілген индивидуалды өмірге икемділігі ретінде түсіндірілетін; адамның жалпы денсаулығы тәннің, жанның және әлеуметтіктің жағымды қосынды күйі ретінде түсіндірілетін бөліктерден тұрады. Мұндай тұрғы нақты, жанды адамға қатысты ықшамдалған және мүмкін емес еді: сипаттаманың толық сомасы қанша дегенмен тұтастық мәртебесін сыныптамауға мүмкіндік бермейді. Жан мен тәннің өзара әсерін ашу мен мойындау психосоматикалық медицина саласының дамуына алып келді. Өзара шарттастырылған соматикалық



және психикалық денсаулықты адамның психологиялық денсаулығының алғы шарттары ретінде ғана қарастырған орынды. Даралық денсаулық азаматтың тектік мәнін қосылуға бағытталғанына дәлел, бірақ адам болу барысын түсіндірмейді.

Қазіргі ғылыми психология, мәні өмірдің адамдық тәсілінің өзіндік ерекшелігіне шарттастырылған нормалар туралы нақты білім алу қажеттілігінің алдында тұр. Адамның қасиеттері, оның ішінде-психикалық туралы сөз қозғау үшін психологияға адамның мәні туралы меншікті ұғымын жасау қажеттілігі тұрғанын атап көрсетеді. В. И. Слободчиков антропсихологияның арнайы пәнін кеңінен негіздеуді ұсынады: субъективті шындық (“жан”, “ішкі дүние”, “дара рух”, “адамдағы адамшылық”) адамның жеке-даралық өмірінің аясындағы оның қалыпты психикалық дамуының негіздері мен шарттарын іздестірудің кілті болып табылады. “Ең жалпы, бірақ та психологиялық көзқарас тұрғысынан субъективті шындық- адамның өмір сүру тәсілі мен адамдық болмысты ұйымдастыру қағидасының неғұрлым абстрактілі көрінуі (С. Л. Франктің сөздері бойынша адамның тікелей өзіндік болмысы ретінде) [205]. Осы жалпыға ортақ тәсіл мен іргелі қағида – субъективтілік адамның басты қабілетінде байқалады: *өзінің өмірлік әрекетін практикалық қайта құрудың пәніне айналдыру қабілеті, бұл оған шын мәніндегі субъект болуына* (иегері, қожасы, билеушісі) мүмкіндік береді”(В.И. Слободчиков).

Субъективтілік (синонимдік қатар: субъективті болмыс, адами болмыс, өзінділік) адамның тектік өзіндік ерекшелігін құрайды, ол адами өмір сүру тәсілінің – адамға дейінгі де, адамдікінен бөлек те, барлығынан өзгеше тұрмысты ажыратып көрсетеді. Философиялық талдау адамның субъективтілігінің фактісін белгіледі: ол үшін себеп-салдарлық қатынаста (табиғи-тәндік те, әлеуметтік-мәдени де емес) болатын бір текті, тең мағыналы құбылыстар болмайды, оның өзіндік ерекшелігі, өзіндік себептілігі өзіндік шартталуында.

В.И. Слободчиков тарихилық әдіснамасының басты құралдық қағидасын – даму қағидасын пайдаланады, генетикалық логикаға орай, адам субъективтілігінің даму көзі мен объектісі туралы түсінікті шығарады. “Даму жүзеге асатын (жүзеге асуға тиісті) “кеңістікті” теориялық тұрғыдан құрастырған жағдайда, бір іргелі жағдай ескерілмейді (шын мәнінде ол ылғи да аталады, бірақ ол арнайы талдаудың мәні болып табылмайды): адам басқалармен (алғашында анасымен, сосын жақын, соңынан алыс туыстарымен) нақты (абстрактілі қоғамдық қана емес), әртүрлі байланыстар жүйесінде пайда болып, дүниеге келеді және өмір сүреді.

Осы ойды күшейте отырып мынандай қорытынды жасауға болады: біз ешбір жерде және ешқашан адам индивидін басқалармен байланысынан тыс және оған дейін де көре алмаймыз; ол әрқашанда және қауымдастық арқылы дамиды. Осындай байланыстардың (физикалық, биохимиялық психологиялық, рухани, әлеуметтік және т.б.) болуы мен сипатының өзі, олардың заттық қатынастардың жүйесіне айналу

динамикасы ғана дамудың түпкілікті жағдайын құрайды, дамудың бастапқы алғы шарттары мен жағдайларының бірлігін құрайды, Адам физикалық нақтылықтар кеңістіктіңіндегі жеке дене ретінде емес, іс-әрекет нысандары, сана нысандары бар әлеуметтік мәдени-тарихи ортада туылады. Өзінің туылуымен ол осы ортада Басқалардың тіршілігін өзінің өмір сүру тәсіліне айналдырады. Осылайша Басқа (адам) – адамның субъективтілігінің пайда болу мүмкіндігінің іргелі онтологиялық негізі, қалыпты даму мен толыққанды өмір сүрудің негізі. Адамдардың бірегей, іштей қарама-қайшылықты қауымдастығы – бірлескен тұрмысы (бірлескен қауымдастық) – адамның өзіндік ерекше қабілеттері, адамға күндердің күнінде өзінің тіршілігінде “практикалық қатынастарға енуге мүмкіндік беретін субъективтіліктің (барлық өлшемдерде) “функционалдық органдары” алғаш пайда болатын дамудың нақты жағдайы. Антропология – адам болмысының тізбекті және негізделіп қаланған теориялық үлгісі ғана емес, адам өмірінің траекториясы мен динамикасы туралы нормативтік ұғымдардың жиынтығы да (В.С. Слободчиков, Г.А. Цукерман) [206]. Адамның өмірлік жолы екі фазаны қамтиды. Біріншісінде адам өзінің тіршілігінің ішкі (тәндік, психикалық) және сыртқы (әлеуметтік, мәдени) жағдайларын меңгереді, тек меншікті тіршілігінің субъектісі болып табылады. Екіншісінде – өмірлік шығармашылыққа, өмірді құруға ауысады. Бірінші фазаның апогейі және бір мезгілде шешуші сәті “жанды сезіну”, өзінің “Менін” ашу нүктесі болып табылады. Адамның жаңа сапаға өтуінің әлеуметтік бекітушісі “бейқам балалық шақтан” өзін-өзі анықтауға және өмірінің жауапкершілігіне өтуін білдіретін түрлі мәдени дәстүрлерге тән инициация ғұрыптары (Г.А. Цукерман) [300] болып табылады. Осы сәттен бастап меншікті өзіндігі шығармашылықтың мәні бола бастайды. Теориялық тұрғыда осы сәттен бастап субъективтіліктің өзіндік дамуы туралы адамның субъективтілік тұрмысының ерекше рухани нақтылығы ретінде, адам тұрмысының ерекше тәсілі ретінде айтуға болады. Руханилық адамды адам ететін жаңа сапа, жаңа қағида. Адамның рухани болмысының анықтамасы ретіндегі өмірге қатысты барлық нәрсеге, оның ішінде қызығушылықтарына, өзіндік меншіктілікке құштарлығына мәжбүрлеуден және қысым жасаудан тыс еріктілігі болып табылады. Өзін-өзі дамыту туралы ұғымды енгізу, адамның өмір сүру тәсілін бекітуден байқалатын адамның тылсым табиғатын мойындауды білдіреді.

*Адам психологиясы* күрделі гуманитарлық дәстүрдің әлеуетін шоғырландыра отырып, игеруі теориялық-әдіснамалық және практикалық қызығушылықты туғызатын әлеуетті бай “кен көзі” болып табылады. Біздің зерттеуіміз үшін басымдылығы психологиядағы антропологиялық парадигманың онда адамның тұтастай қарастырылатынында; психологиялық норма туралы жалпы ұғымдар мен оны қамтамасыз етудің практикалық мүмкіндіктеріне нұсқаулар жасалынғандығында. Адамның мәнділігі бойынша дамуы өзін-өзі дамыту екенін ескере отырып, бізге адамның психологиялық денсаулығының дәстүрлі объективтік

психологиялық ұғымдар тұрғысынан түсініксіз тылсым немесе жаратылыстан тыс табиғатын мойындауға тура келеді. Оның мәні – адамның өмір сүру тәсілін менгеруге бағытталған дара рухтың, қасиет пен дара даму жетістіктерінің жасалуы және манифестациясы. Осындай мағынада психологиялық денсаулықтың маңызы жандық-рухани өмірдің, өзіндік тұрмыстың тұтастығын қамтамасыз етуге және оны сақтауға қосатын адамның үлесі ретіндегі мәселе деп қарастырылуы мүмкін және тиіс.

Тіршілік тәсілі мен индивидтің адамшылығының интегралы толық, тұтас, бұзылмаған антропсихологиялық денсаулықтың максимасын білдіреді. Адамшылық дегеніміз, қалыптасу - индивидтің адамның тектік мәніне сатылы қосылуын білдіретін, манифестация – адам мәдениетінің жоғары үлгілеріне, адамгершілік қағидаларға еліктеуді білдіретін, басқаларға, әлемге, өзіне деген қатынасы арқылы адамның тектік тұрмысының құндылығын бекітетін, субъективтік рухтың қалыптасуы мен манифестациясы, өмір сапасына деген, махаббатқа оның барлық саласын жетілдіру еркіне негізделген парктикалық қайта құрулар.

Қазіргі заманғы бірқатар зерттеушілердің еңбектерінде психикалық немесе психологиялық денсаулық ретінде белгіленетіннің тұтас көрінісі сипатталған (Братусь Б.С., Слободчиков В.И., Холмогорова А.Б., Горанян Н.Г.).

Психикалық денсаулықты мәдениеттің, эмоциялардың және психикалық денсаулықтың өзара қатынастары тұрғысынан қарастыруда: психикалық денсаулық, бұл – ең алдымен, әр түрлі психикалық қасиеттер мен процестердің балансы (басқа біреуге беру және одан алу, жалғыз қалу және басқалардың ортасында болу, өзіне деген және басқаларға деген михиббат арысындағы баланс және т.б.). Ал психологиялық денсаулық проблемалары психологиялық көмектің, бұйрықшыл емес, медициналық емес психотерапия мен дара психологиялық кеңес берудің аясында қарастырылады.

Атап айтқанда, А. Маслоу адам табиғатын зерттеуде “психологиялық мағынадағы денсаулар”, бұл - өзін-өзі жоғары дәрежеде кемелдендірген адамдар деп тұжырымдаған. Гуманистік психологияның аясында тәжірибе жүргізетін психологтар “психологиялық денсаулық” ұғымын осындай мағынада пайдаланды және оның *критерийлерін (өлшемдерін)* бөліп көрсетеді:

1. Адамның өзін, әлемдегі өмірін ұғынуы мен түсінуі.
2. “Өмірге енуінің” толыққандығы, осы шақтағы күйзелуі және онда тіршілік етуі.
3. Нақты жағдайда және тұтастай өмірде ең жақсы таңдауларды жасауға қабілеттілік.
4. Кез келген жағдайда өзінің негізгі қызығушылықтары мен ең жақсы таңдауларын сезіну және ұстану күйі ретіндегі “өз-өзімен үйлесімді тіршілік етуі”, еркін өмір сүру сезімі.
1. 5. “Менің қолымнан келеді” деген дербес қабілеттілігін сезінуі.

6.Әлеуметтік қызығушылық немесе әлеуметтік сезім (А.Адлердің терминологиясында), яғни басқа адамдардың қызығушылықтарын, көзқарастарын, сезімдерін есепке алуы, айналадағы адамдарға деген тұрақты назарының болуы.

7.Өмірдегі тұрақтылық, табандылық, нақтылық күйі және психологиялық дені сау тұлғаның жоғарыда аталған сапалар мен күйлердің интегративті салдары ретінде оптимистік, көңілді күйде болуы. Бұл күйді ригидтілікпен, таптаурындар мен шаблондарға бейім болу күйімен шатастыруға болмайды. Керісінше, бұл динамикалық, белгілі бір дәрежеде тұрақсыздығы бар өмірдегі икемді де тұрақты тепе-теңдік күйі.

Әр түрлі мамандардың жоғарыда келтірілген көзқарастары мен ой-тұжырымдарының талдамасы біздің “психологиялық денсаулық” ұғымына, оның жалпы анықтамасын құруымызға мүмкіндік береді.

*Психологиялық денсаулық – тұлғаның негізін құрайтын және оның дамудың кез келген кезеңінде даралық және жас ерекшелік-психологиялық мүмкіндіктерін кемелдендіруге жағдай жасайтын іштей аман-саулығының (үйлесімділіктің) динамикалық күйі.*

Психикалық денсаулық ұғымы психологиялық әдебиеттерге кейінгі уақытта ғана кіре бастады. Психикалық денсаулық сырқатты психикалық құбылыстардың жоқтығымен сипатталатын және қоршаған орта жағдайларына мінез-құлық пен іс-әрекеттің дұрыс реттелуін қамтамасыз ететін рухани (ішкі жандүниелік) аман-саулық жағдайы ретінде қарастырылады.

Бірқатар психологтардың еңбектерінде психикалық денсаулық психологиялық жайлылық пен психологиялық қолайсыздықты бастан кешірумен салыстырылады. Психологиялық қолайсыздық депривацияға ұшырататын бала қажеттіліктерінің фрустрациясының нәтижесінде туындайды. Бір немесе бірнеше бала қажеттіліктерінің фрустрациясы әр түрлі психосоматикалық аурулар (өкпе ауруы, құсу, бас аурулары және т.б.) түрінде көрінетін мектептік невроздар негізінде жатыр.

Қазақстанда психикалық және психологиялық денсаулық проблемасы Н.Д. Унарбекованың кандидаттық диссертациясында қарастырылған. Ол психологиялық денсаулықтың көрсеткіштерін анықтауда И.В. Хухлаева ұсынған психологиялық денсаулықтың үш деңгейі: креативтілік-жоғары деңгейі, адаптациялық – орташа деңгейі, ассимиляциялық-аккомодациялық – төмендегі деңгейі – деп қарастырады.

Н.Д. Унарбекова “психикалық денсаулықты” – медициналық категория, ал “психологиялық денсаулық-практикалық психологиялық қызметтің мақсаты – деп белгілейді, көрсеткіштері ретінде: әлеуметтік бейімделу “эмоционалды реакция тілі”, мазасыздық деңгейі және өзіндік баға деңгейі қарастырылады. Автор 6-7 жастағылардың психологиялық денсаулығын зерттей отырып, оны қамтамасыз ету жолы ретінде топтық тренинг бағдарламасын ұсынады [207, 286.].

Г.И. Колесникова бойынша да психикалық денсаулықтың үш деңгейі бар.

Ірінші деңгейі креативті (жоғарғы деңгейі). Орта әсерлеріне **Өрлімәушілік**, болмысқа деген белсенді шығармашылықтық қатынас, **жүмсіленіп келген күштің саналылығы және мақсатты түрдегі бағыттылығы;**

Екінші деңгейі адаптивті (бейімді). Социумға бейімделушілігі **ми несиелілігінің жоғарылау деңгейімен қатарласа жүреді.**

Үшінші деңгейі – дезадаптивті (бейімделмегендік). Ішкі және сыртқы әлем арасындағы баланс бұзылған. Ішкі мәселелер шешілмейді. Мінез-құлықтың ассимилятивті (ұқсау, тәріздену) стилі - өз мүдделеріне иіні келтіре отырып бейімделу. Аккомодативті (дағдылану, ыңғайлану) мінез-құлық – басқалардың мүдделеріне зиян келтіретін агрессивті – **юрлықшыл стиль.**

*Психикалық денсаулықтың негізгі өлшемдері:*

1. мінез-құлықтың тандалынған мақсаттарға сәйкес өзіндік реттелуі;

2. субъективті бейнелердің бейнеленетін болмысқа, ал мінез-құлықтық реакциялардың сыртқы тітіркендіргіштің күшіне пара-парлығы;

3. эмоциялық – еріктік және танымдық сфералардың адамның биологиялық жасына сәйкестілігі;

4. тұлғаның эмоциялық, еріктік және танымдық сфераларының кемелдену деңгейі;

5. әлеуметтік бейімділік;

6. өз мінез-құлықын басқара білу қабілеті;

7. өмірлік мақсаттарды дұрыс жоспарлай білуі және оған жетуде белсенділікті сақтауы;

8. дұрыс рефлексиясының болуы.

Психикалық денсаулықтың негізін онтогенездің барлық кезеңдеріндегі баланың толыққанды психикалық дамуы құрайды. Дәлірек айтқанда, жоғарғы психикалық қызметтердің дамуы ғана психикалық денсаулықты қамтамасыз етеді. Психикалық денсаулықтың бұзылуы, яғни түзетушілік жұмыстарға деген қажеттілік те жеке және жас ерекшелік мүмкіндіктері дер кезінде іске аспаған жағдайда, онтогенездің сол немесе басқа кезеңіндегі мектеп оқушылары мен басқа да балалардың жас кезеңдеріне сәйкес психологиялық жаңа құрылымдары мен нағыз даралық тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуына жағдай жасалынбаған уақытта туындайды [208].

Баланың психикалық денсаулығы тұрақты талдауды қажет етеді және әрбір жас ерекшелік кезеңі үшін және осы кезеңге өткен әрбір нақты бала үшін айрықша ерекшеліктері бар қоршаған орта жағдайларын түзетін отыруды талап етеді.

Тағы бір ұғымды “психологиялық денсаулықты” енгізудің қажеті не еді және ол психикалық денсаулықпен қандай байланыста болады, - деген сұрақ туындауы заңды.

Егер И.В. Дубровина және т.б. көзқарастары бойынша “психикалық денсаулық” термині ең алдымен жекеленген психикалық үрдістер мен

механизмдерге қатысты болса, ал “психологиялық денсаулық” термині жалпы жеке тұлғаға қатысты, адамзат жан дүниесінің жоғарғы көріністерімен тығыз байланысты болады және медициналық, әлеуметтік, философиялық және т.б. аспектілерге қарағанда адам денсаулығы мәселесінің психологиялық аспектісін анықтауға мүмкіндік береді.

Баланың ақыл-ой, психикалық дамуымен айналыса отырып, оның денсаулығы мен тәттің тазалығы туралы мазасыздана отырып, біз оның рухани дамуы туралы ұмытып кетеміз. Ал, “адамның рухани жан дүниесі – бұл тек жай сипаттама ғана емес, оның өйқыидаушы ерекшелігі болып табылады; руханилық, жануарларға да тән психикалық және тәндікпен қатар адамға жәй ғана тән нәрсе емес. Руханилық, ол – адамды айрықша ететін және тек адамның бір өзіне ғана тән нәрсе” (Франкл В.[43]).

Руханилықты – жеке тұлғаның ерекше эмоциялы-рухани күйі ретінде, абсолютті құндылықтар – шындық, сұлулық, жақсылыққа бағдарланған және оларды заттық-мақсаттық іс-әрекет пен қарым-қатынаста жүзеге асыруға тырысатын адам саналылығы ретінде түсінуге болады. Тәжірибенің арқасында ақиқатқа жету үшін өзіндегі өзгерістерді жүзеге асыруын руханилық деп атайтын Мишель Фукомен бірге В.П. Зинченко мен Я.Б. Моргунов та, оны субъектінің сол ізденісі, сол практикалық әрекеті, сол тәжірибесі деп таниды.

Сондықтан да, психологиялық денсаулық мәселесіне, жеке тұлға дамуының байлығы, толықтылығы тұрғысынан қарау барынша перспективалы болып табылады. Генетикалық-психологиялық мониторинг және халықтың әр түрлі топтарын тексеруді жүргізу геномның қоршаған ортаның онтогендік факторының жиынтығының әрекетіне деген жеке сезімталдығын болжау үшін пайдаланылуы мүмкін. Ол алдын алу және орнын толтыру шараларын жүргізу бойынша кепілдемелерді жасау үшін де қолданылады.

Психикалық және психологиялық денсаулық бұзылуы мүмкіндігінің объективті факторларына:

1) әлеуметтік – экономикалық жағдайлар (соғыстың болуы, экономикалық дағдарыстар, саяси реформалар); 2) кәсіби іс-әрекетке байланысты стресстік факторлар (жұмыс күнінің нормаланбауы және кәсіби жауапкершіліктің анықталмағандығы; жоғары тәуекелділік немесе эмоциялық тебіреністердің жоғары деңгейі көрінетін мамандықтарға (педагогтар, психологтар, т.б.) байланысты стресстері); 3) отбасында және жұмыстағы қарым-қатынастың ерекшелігі (қарым-қатынастың шамадан тыс көптігі, ресми қарым-қатынас, қарым-қатынастың біркелкі еместігі).

*Тәуекелдің субъективті факторларына:*

- даралық ерекшеліктерді (жоғары мазасыздық, адуындық, өшпенділік, агрессивтілік, эмоциялы қозғыштық, тұрақсыздық, өмірге деген пессимистік қатынас, тұйықтық);
- тұлғаның өмірлік қиыншылықтарға қарсы тұруына мүмкіндік беретін психологиялық тұрақтылығын;
- тұлғаның субъективті жайлылығы және көңіл-күйін;

- мінезінің ерекшеліктерін (сенімділік; басқа адамдармен қатынастарында тәуелсіздігі; басқаларға сенімділік;
- өміршеңдіктің болмауы, қауымдастылық және әлеуметтік қатынастылық сезімі; шынайы Меннің идеалды Мен-мен үйлесуі және т.б.).

Атқарылып жатқан ерекшеліктердің барлығын психологтың психологиялық түзетуші бағдарламаларды құрастыруында, жеке дара ерекшеліктер мен ортаның мониторингінде ескеру қажет.

Осы мақсатта мектеп психологының психологиялық денсаулықты сақтауға ықпал ететін жағдайлар жөнінде де білгені абзал. Оның бірі педагогикалық персоналдың психологиялық мәдениетті меңгеруі болып табылады. Ол педагогтардың өздерінің психологиялық денсаулықтарын қамқоршыға алуын, психологиялық дағдарыстардан өз бетінше шығып, жақындырып қолдауға көмектесе білу іскерлігін, басқа адамдарға деген қызығушылықты, олардың тұлғааралық ерекшеліктеріне деген сыйластық көзқарасы, өз қатынастары, күйзелістері, қылықтарын және т.б. түсіне болу іскерлігін болжайды. Адамның психологиялық мәдениетті меңгеруі оның көптеген проблемаларды өз бетінше шешуге, психикалық күйлерін бақылауына мүмкіндік береді.

Психологиялық мәдениеттің төмендегідей компоненттері бар:

- өзінің өзі тану және өзін-өзі бағалауы;
- өзінің мінез-құлқын, эмоцияларын, қарым-қатынасын меңгере білу іскерлігі;
- басқа адамдарды тануы.

Денсаулықты (психикалық және психологиялық) сақтауға жағдай жасайтын объективті шарттар келесі кестеде көрсетілген.

Психологиялық денсаулықтың нашарлауына көбіне жұмыс орнындағы стресс себеп болады. Жұмысқа байланысты стресс, бұл – адамға шектен тыс жауапкершілік (оның нақты мүмкіндіктерін, білім және қабілеттерінен депенділік сәйкес келмейтін) жүктелгенде көрінетін ағзаның мүмкін реакциясы. Жұмысқа байланысты стрестік факторлар денсаулыққа қатысты проблемаларды туындатады. Солардың біреуі – эмоциялық «жанып кету» синдромы («ЖЖС»). «Жанып кету» – эмоциялық, когнитивті және физикалық шертаның бірте бірте жоғалу процесі. Бұл – эмоциялық, ақыл ой, дене күшінің шаршуы мен әлсіреу синдромдарынан, шеттетілу мен жасалынған жұмысқа қанағаттануының төмендеуінен көрінеді.

20 кесте

Психикалық және психологиялық денсаулықты сақтауға жағдай жасайтын объективті шарттар

Жағдайлар	Психологиялық-педагогикалық шарттардың сипаттамасы
1. Жағымды эмоциялы фонның болуы	Жайлы және жағымды психологиялық ықпал қалыптасқан ортадағы жұмыс өмірді қуанышты қабылдауға, шығармашылық кәсіби айқындалу қабілетіне, өзін бақытты

		сезінуге ықпал етеді.
2.Референтті топтағы адамдар тұлғасының ерекшеліктері		Айналадағы адамдарға деген биофильді бағдар (Э.Фромм) өмірді нығайтушы дүниетанымның, айналадағы адамдарға деген жағымды қатынастың қалыптасуына ықпал етеді. Осындай өмірлік ұстаным психологиялық денсаулықтың сақталығандығын дәлелдейді.
3.Адамға талаптарды оның ерекшеліктеріне қарай ұсыну		Адамның жас ерекшелік және даралық ерекшеліктеріне сәйкес келетін талаптар оның тұлғалық өсуіне ықпал ететін кәсіби міндеттерді сәтті орындауына мүмкіндік береді.
4.Психофизикалық қысымды босаңсумен алмастырып отыру		Қысым жағдайы белсенді өмірлік ұстанымды, өз күшіне деген сенімділікті, сыртқы ортамен өзара әрекеттесудің сәтті амалдарын жинақтауға ықпал етіп, жеңіске, әрекетке ынталандырады. «Босаңсу» жағдайы дем алуға, жетістіктерді талдауға, жана мақсаттарды көздеуге мүмкіндік береді.
Мадақтау мен жазалаулардың нақты ойластырылған және сақталынатын жүйесі		Ережелер жүйесін сақтау ситуацияны болжамдауға мүмкіндік береді. Ситуацияны болжамдау – невроздардың туындауына себептердің болмауы. Жазалаулар жүйесі мінез-құлықтың адаптивті формаларының көрінуіне, мадақтаулар жүйесі – жетістікке жету мотивациясын қалыптастыра отырып, креативті мінез-құлықтың көрінуіне мүмкіндік береді.

ЭЖС – қарқындылығы орташа кәсіби стрессстердің ұзақ уақыт бойы әсер етуінен пайда болатын ағзаның реакциясы. Ол – психологиялық тұрғыдан жарақаттаушы әсерге жауап ретіндегі эмоцияларды толық немесе жарым-жартылай тежеу формасындағы тұлғаның психологиялық қорғаныс механизмі, кәсіби функцияларды орындау кезінде энергетикалық ресурстарды тамтұмдап және үнемді жұмсауға мүмкіндік беретін эмоциялық мінез-құлықтың қалыптастырылған таптауырыны.

«Жанып кету» бір жекеленген фактор емес, олардың кешенімен шартталынады. Дегенмен ЭЖС басты себебі – психологиялық, жан жүйесінің қажуы, бұл жағдайда ішкі және сыртқы талаптар ресурстардан асып түседі, дәл осының өзі тепе-теңдік күйін бұзады. Осы синдром алдында белсенділіктің тым жоғары деңгейі көрінеді, адам жасап отырған жұмысқа түгелімен беріліп, басқа нәрселерге бой ұсынбайды.

Мұғалім (педагог) жұмысындағы осы синдромның (ЭЖС) дисфункциялы салдарлары, кәсіби әрекетті орындауға теріс ықпалынан, әріптестері мен оқушылармен қарым-қатынасының бұзылуынан, жұмысқа деген теріс баға беруі мен қатынасынан, қоршағандарды түсіну мен ниет білдіруді жоғалтуынан байқалады.

Кәсіби іс-әрекет кезіндегі мұғалімдердің эмоциялық жанып кетуінің белгілерін (эмпатиясының азаюы, немқұрайдылық, тұлғаның кәсіби нормаларға сәйкестенбеуі және т.б.) психодиагностика, бақылау, кәсіби іс-әрекетті талдау көмегімен анықтауға болады.

ЭЖС симптомдары: физикалық, эмоциялық, мінез-құлықтық, интеллектілік және әлеуметтік болады. ЭЖС белгілері мен симптомдары, стреске қарсы психопрофилактикалық шараларды қолдану қажеттігін көрсетеді.



Денсаулық психологиясы, оның ішінде ЭЖС туралы белгілі теориялық білімдер мен психологиялық мәдениетті иемдеген мектеп психологы, нақты мектеп жағдайында білім беру ортасының барлық субъектілері тұлғасының дамуын, психологиялық денсаулығы күйінің мониторингін іске асыру үшін диагностикалық материалды қиналмай іріктеп ала алады. Ал жүргізілген зерттеулердің негізінде педагогикалық тәжірибесімен психопрофилактикалық жұмыс жүргізудің авторлық бағдарламасын жасау оңайға соғады. Бірақ бұл жағдайда бағдарламада мектеп психологы жұмысының негізгі екі бағытының біреуі ғана – тек педагогикалық персоналдың психологиялық денсаулығын сақтап бекіту ғана көрініс табады. Психопрофилактикалық модельді іске асырғанда мектеп психологының жұмысы ең алдымен мұғалімнің кәсіби іс-әрекетін психологиялық сүйемелдеуге бағытталуы тиіс. Мектепте жұмыс істейтін психолог, балалардың психологиялық денсаулығын сақтауға бағытталған жандиларды жасау үшін мұғаліммен бірлескен психопрофилактикалық жұмысты іске асырудың теориялық негіздемесін қажетсінеді. Ол үшін мұғалімнің тұлғасын мамандығымен үйлестіруге, бүкіл кәсіби өмірбаяны оқырысында туындайтын қиын ситуацияларды, кәсіби дағдарыстарды, қарама-қайшылықтарды шешуге бағытталған жұмыс жүргізілуі қажет. Осы бағыттағы жұмыстарды жүргізуде мектеп психологтары кәсіби психологияның теориялық тұжырымдары мен практикалық ізденістеріне сүйенуі қажет.

*Практикалық психологтың жұмысының перспективті әдістерінің бірі психологиялық-педагогикалық консилиум болып табылады. ППП-ға сәйкес, бұл консилиумды біз, психологиялық-дәрігерлік-педагогикалық деп тұжырымдаймыз. Дамуында проблемалары бар балалармен осындай психологиялық-дәрігерлік-педагогикалық кеңес беру мәселесін елімізде А.К.Ерсарина зерттеген [209].*

Консилиумдегі психологтың міндеті – мұғалімдерге баланың интеллектілі дамуын, оның тұлғасының негізгі қасиеттерін бағалауға түрлі көзқарас тұрғысынан қарауына көмектесу, мінез-құлқы, қатынастарының күрделі және түрліше көрінулерін көрсету, өзін-өзі бағалау, мотивация, танымдық және басқа да қызығушылықтарының ерекшеліктерін, эмоциялық күйінің проблемаларын анықтау, негізгісі – баланың ары қарайғы дамуына деген оптимистік көзқарасты қамтамасыз ету және де онымен жұмыс істеудің нақты бағдарламасын белгілеу (тіпті бұл жұмыс қиыншылықтарымен байланысты, тәрбиешілер мен оқытушылардың арнайы күш-жігерін талап етсе де). Педагогикалық консилиум балалар мүмкіндіктерін бағалаудағы субъективизмнен арылуға, оларды объективті түрде түсінуге, белгілі қасиеттерін дамытуға, қателіктерді жоюға арналған әрекеттердің бірлескен бағдарламасын жасауға көмектеседі.

Көбінесе, тәрбиешілер мен мұғалімдерде нақты бала туралы пікір әбден қалыптасып кеткен, ол пікірді өзгерту қиынға соғатыны есте болуы керек. Бала қандай әрекет жасаса да, оның кез келген әрекеті ересекте

калыптасқан пікір арқылы ғана қабылданады. Осындай бағдарды, бала туралы пікірді өзгерту – күрделі проблема.

Мәселен, мектептерде жүргізілген бірнеше психологиялық зерттеулер, мынандай нәтижелерді көрсеткен: егер “жақсы” оқушы “3”-ке жауап берсе, мұғалім оған көбінде “4” қояды. Мұғалімде “мүмкін баланың үйінде бір қиындықтар болған шығар”, “мүмкін оның көңіл-күйі жабырқанқы ма екен”, немесе сасып қалып, ойын түйіндей алмады ма” – деген сияқты ойлар болуы мүмкін. Егер де “нашар” оқушы “4” –ке жауап берсе оған, көбіне “3” қояды. Ол жағдайда мұғалім мүмкін оған біреу көмектескен бе екен, жауабы сенімсіздеу, ол әрқашанда да ешнәрсе оқымайды ғой, – деп ойлауы мүмкін.

Екеуінің бірдей дұрыс жауабы үшін “жақсы” оқушыларды 2 есе жиірек мақтайды, ал бірдей қате жауаптар үшін “нашар” оқушыларды 3 есе жиірек ұрысатыны анықталынған [ Дубр. ].

Сондықтан оқушы да консилиумге өзіндік бағдарымен келеді, жиналған мұғалімдерден ешқандай жақсылық күтпейді.

Жұмыс нәтижелері пайдалы болатын консилиумды өткізу, оның барысында психолог бірнеше міндеттерді шешуді жоспарлайтын тыңғылықты дайындықты қажет етеді.

Біріншіден, педагогикалық ұжымға, баланың ұнамды, күшті жақтарына ерекше көңіл бөле отырып, оны жан-жағынан көрсету, психодиагностика, бақылау, әңгімелесу және т.б. әдістердің мәліметтеріне негізделген, оқушыда туындаған немесе бар тұлғалық проблемалардың себептері туралы дәлелдемелі болжамдарды ұсыну. Америка психологы У.Глассер былай дейді: “Егер де мұғалім – оқушы қарым-қатынасы бүгінгі нақты міндеттердің негізінде құрылса, баламен қатынасты дұрыстау үшін, оның бұрынғы сәтсіздіктеріне қарамай, қазіргі кезде табысқа жете алатынын түсінуіміз қажет, егер де мұғалімдер балаға оның сәтсіздіктері туралы ескерте берсе, ол сәтсіз болып қала береді. Бір сәтсіздік екіншісін тудырады, бұл шеңберден шығудың жолы, тек бүгінгіге бағдарлану және өмір бойы сәтсіздіктерге ұрынған бала, егер де өзі сенетін, сенімді адаммен дос тапса, жетістікке жетуі мүмкін екенін ұғыну. Жыл сайын мұғалімдер, оқушының үлгерімі мен тұлғалық көрінулерін бақылап отырады да, осы мәліметті бір-біріне береді, көбінесе ол оқушының мойнындағы жүк іспеттес, жаңа сәтсіздіктерге ұрындырады. Балаға бұрыннан тағылған “таңбаны” алып тастамайынша, ол ешқашан жетістікке жетпейді. Емдейміз бе, әлде оқытамыз ба, біз баланың бүгінгі проблемаларына назарымызды шоғырландыруымыз керек, ал өткендерге тек оң мезеттерді іздестіру үшін ғана көңіл бөлу керек. ...мұғалім немесе дәрігердің өз жұмысында сәтсіздіктерге негізделуі мағынасыз – бұл жағдайда ол да, оқушы да жетістік категориясымен ойлауға қабілетсіз. Бала, сәтсіздік – оның мұғаліммен қарым-қатынасының ажырамайтын бөлігі, деп сене бастайды, сондықтан сәтсіздіктердің бірінен соң біріне ұшырайды. Баланың бұрынғы сәтсіздіктерін есептемей, біз оның қазіргі кезде өз күшін сынауға жетелейміз - өтіп кеткендер онша маңызды емес. Қысқаша

нiткiлiдi, балалармен жұмыс iстегенде, олардың бүгiнгi жағдайы және де жетiктiкке жетуге деген ұмтылысы қандай дегенге ғана назарымызды шоғырландыруымыз керек” [210].

Екiншiдiен, әрбiр мұғалiм психологтың оқушы туралы мәлiметiн түсiнгенiне қол жеткiзу қажет, өйткенi мұғалiмнiң оқушыға деген қызығасқан бағдарын өзгерту қиын. Бұл өте күрделi мәселе және оны аса сиктықпен, бiрте – бiрте консилиумға дейiнгi кезеңде шешу керек. Мұғалiмде оқушы туралы бұрынғы көзқарасын мүлдем өзгертпесе де, аз да болса оған басқаша қарауын тудыру қажет.

Мұғалiмде оқушы мен өзiнiң педагогикалық әрекеттерiнiң дұрыстығын бағалауы туралы күдiктенушiлiгiн тудырған дұрыс. Мәселен мына сияқты мәселелер мен тұжырымдарға жетелеу қажет: “Бала туралы сынып сағатында, директорда немесе ата-анасымен әңгiме жүргiзiлдi ме? Баланың не нәрсеге қызығушылығын бiлемiн бе? Ол қандай кiтаптарды оқиды, қандай кино көредi? Оның үйiндегi жағдай қандай? Ол ненi жақсы көрiп, жасай алады? Оны бiрнәрсе үшiн мақтады ма? Оған бiр күрделi нәрсенi iстеу берiлдi ме? Оның досы бар ма, жоқ болса, табуға көмек берiлдi ме? Баламен мектепте, қорқытпай және жазғырмай сырласу сәтi болды ма?”

Мұғалiмнiң өз-өзiне қоятын осындай сұрақтары, оның балаға деген субъективтi бағдарын бiршама әлсiретiп, өзiн бағалауындағы күмәндану сезiмiн тудырады. Бұл қалайша, менiң қасымдағы адам ғой, мен оған жауаптымын, ал мен оны бiлмеймiн ... әлi де түзетуге болар ма екен?

Гуманистiк психологияның субъективтi тәжiрибесi мен тереңдегi тұлғалық процестерiне (солар арқылы адам бiлiмдердi дербес түрде игеруге мүмкiндiк алады) өте үлкен мән беретiнi кездейсоқ емес. К.Роджерс, субъективтi жаңа бiлiмдi игерудегi тәжiрибенi басқаға беруде ерекше қиындық бар, деп көрсеткен. Бұл тәжiрибенi жинақтау қажет, оны тiкелей бере алмаймыз, ол туралы айту, ол үшiн осындай тәжiрибенi iздестiру мен жинақтауды жеңiлдететiн жағдайларды жасау керек, бiрақ бiр адамның басынан екiншi адамға “құйып” бере алмаймыз. Сондықтан да көбiсi ойлауды әдеттенбеген, жат формаларынан қашқақтайды. Ол көп еңбектенудi қажет етедi және машақатты екенi ендi түсiнiктi.

Жұмысының көптiгiнен кейде кәсiби бiлiктiлiгi жетiспегендiктен мұғалiмдер қайсыбiр оқушыны бiр мәнде ғана бағалауға бейiм. Олар, өздерi үшiн, оны iштей бағалады және өздерiн соған сәйкес ұстайды, ал оқушының көңiл-күйi, өзiн сезiнуiне оның қалай әсер ететiнi туралы ойланбайды.

Психолог болса баланы ешқалай бағаламайды. Бала жақсы немесе жаман болмайды, ол өзi қандай болса, сондай, бiз, ересектер оны сүйемелдеуiмiз, жетiспеген нәрсесiн жеткiзуге немесе түзетуге көмектесуiмiз қажет. Бұл, әрине, қиындау, осындай жағдайда бала туралы ойлары емес, өзiнiң оған бағытталған қатысты әрекеттерi мен ойларын бағалауға тура келедi. Көбiнесе мұғалiм психологтың айтқанын түсiнбегендiктен емес, мүмкiн санасыз түрде, өз өмiрiн қиындатпау үшiн

оқушыға деген бағдарын өзгертуі оңай болмайды. Сондықтан да мұғалім өзінен-өзі “аттап өтуі” үшін мұқият психологиялық дайындық қажет.

Үшіншіден, баланың тұлғалық проблемаларының мәнін барлық мұғалімдер түсініп, ұжымдық тұжырым жасауы керек. Тек осы жағдайда ғана оқушының мүддесіне сай әрекеттесуді күтуге болады.

Сауатты түрде дайындалған психологиялық – педагогикалық консилиум баланың ғана емес мұғалімдер және бүкіл педагогикалық ұжымның дамуына да көмектеседі.

Кенес берушілік (консультация) ~~іс~~-әрекет – практикалық психолог жұмысының маңызды бағыты. Психологиялық консультацияны түсінуде әлі күнге дейін айқындық жоқ. Оның себебі “консультация” ұғымы түрлі қызметтерде қолданылуымен де байланысты.

Ең алдымен, “психолог-кеңесші” және “практикалық жұмыстың бір түрі ретінде кенес берумен айналысатын психолог” ұғымдарын ажырату қажет. Қазіргі кезде білім беру психологынан басқа, практикалық психологияның жақын аумақтарынан, оның ішінде отбасы проблемалары бойынша ата-аналарға арналған консультатциядан негізгі қағидалары, тұрғылары жағдайларын пайдалану тенденциясы байқалады. Ал бірақ та бұлардың әрқайсысының өзіндік ерекшеліктері бар, оны міндетті түрде есептеу қажет.

Бала бақша, мектептегі консультативтік жұмыс, аудандық немесе балалар мен оқушыларды оқыту және тәрбиелеу мәселелерімен айналысатын консультацияларда қызмет жасайтын психологтың жұмысынан өзгеше болады. Білім беру психологы, педагогтар мен балалардың өзара қатынастары немесе қандай да сапалары, жетістіктері мен сәтсіздіктері және т.б. оң да, теріс те жақтары туындап, қалыптасып дамитын әлеуметтік ортаның тікелей ішінде жүреді. Ол әрбір бала немесе ересекті тұлғааралық – қатынастардың күрделі жүйесінде көреді және де кенес беруді басқа жұмыс түрлерінің бірлігінде және барлық ситуацияны тұтастай талдау жағдайында жасайды.

Консультация тәрбиешілер, мұғалімдер, білім беру мекемесінің әкімшілігі үшін өткізіледі, олар: жеке-дара немесе топтық болуы мүмкін. Білім беру психологтарының тәжірибесін жалпылау, тәрбиешілер мен мұғалімдер психологқа көбінесе төмендегідей мәселелермен келетінін көрсетеді:

- балалардың оқыту бағдарламасын, жеке оқу пәндерінің материалын игерудегі қиындықтардың себептері;
- балалардың оқығысы келмеуі және оқи алмауы;
- эмоциялық, тұлғалық бұзылыстар;
- басқа балалар және ересектермен конфликтілік қатынастар;
- өздерінің педагогикалық әсерлерінің тиімсіздігі;
- әр жастағы балалардың құрдастарымен қарым-қатынасы және балалар ұжымын қалыптастыру;

- өзінің кәсіби іскерліктерінің жолын кеңейту, оқушылардың қызығушылықтарын, қабілеттері мен бейімділіктерін анықтау және дамыту мүмкіндіктерін білу;
- оқушылармен кәсіптік бағдар жұмысының әдістері.

Ата-аналар психологқа мынандай проблемамен келеді:

Аталарды мектепке даярлау, балаларда қызығушылықтың болмауы, оқушымен келіспеу, есте сақтауының нашарлығы, ұмытшақтықтың жоюы, ұнамсыздық, ұйымдаспағандық, дербестігінің жоқтығы, жалқаулық, нервозділік, жоғары қозушылық немесе ұялшақтық, қорқақтық, кәсіптік пәлсіздік, баланың отбасындағы ересектерге өзінен кіші (ұлкен) бауырларына қатынасы.

Оқушылар психологқа мынандай мәселелермен келеді: ересектермен және құрдастарымен өзара қатынастары, өзін-өзі тәрбиелеу, кәсіби және тұлғалық өзіндік айқындалу, ақыл-ой еңбегі мен мінез-құлықтың мәдениеті және т.б.

Егер де психолог оқушымен тікелей жұмыс жасаса, ол тікелей консультация деп аталады. Ал егер де балалардың мәселелерімен психологқа тәрбиеші, мұғалім немесе ата-ана келсе, ол жанама консультация болады. Бұл жерде психолог және тәрбиеші, мұғалімнің ынтымақтастық қызметі іске асырылады.

Сонымен қатар, “психопрофилактика” және психологиялық консультацияны” (ортақ мәселелері көп болса да) да бөліп қарастыру қажет.

Психологиялық профилактиканы әлі проблема туындамаған кезде, оның алдын-алу үшін жүргізеді. Бұл жерде толығымен психологтың инициативасы болады. Ал психологиялық консультация проблема туындаған кезде, оның алдын-алу кеш болғанда, көмек берушілік болады. Ең алдымен проблеманы нақтылап, түсіну қажет, содан соң оны шешу құралдарын табу, ал сонан кейін ғана осындай проблема болашақта туындамас үшін, оның алдын-алуға тырысу қажет.

Консультацияның психологиялық мағынасы адамның өзі туындаған проблеманы шешуіне көмектесу.

Көптеген зерттеушілер мен практиктер кеңес алушыны консультациялық процеске кіргізу-консультацияның жемісті болуының шешуші мезеті деп санайды. Кеңес алушының бұл процеске белсенді болуына психолог жауапты. Кеңес алушының қанағаттануы неғұрлым бұл процеске кіре түскен сайын арта түседі.

Мұндай жағдай тек психолог кеңес алушыны түсініп, сыйлап және оны мәнді адам деп қарастырғанда, оның өз әлеуетінің мүмкіндіктерін көруге көмектескенде болады.

Кеңес алушы бағынышты емес, тепе-теңдес адам ретінде қарастырылады және де шешім қабылдауда психологпен тең құқылы.

Бұл гуманистік парадигманың негізгі шарты.

Ал иерхияланған қатынастар еркін қарым-қатынасты шектеуі мүмкін.

Мектептегі консультациялық қызмет бірнеше нақты міндеттерді шешеді:

- Балаларды оқыту мен тәрбиелеудің проблемалары бойынша мектеп әкімшілігі, мұғалім, ата-аналарға кеңес береді;
- кейбір бағынбайтын оқушылармен жұмыс істеуде педагогтарға көмек;
- ата-аналарға отбасылық мәселелерді шешуде көмектеседі;

2. Оқушылармен жеке-даралық және де оқушылар тобымен консультация өткізеді; оқыту, даму, өмірлік айқындалу, ересектер және құрдастарымен қарым-қатынасы, өзін-өзі тәрбиелеу, кәсіптік бағдар, т.б.);

3. Педагогтар мен ата – аналардың психологиялық мәдениетін жетілдіруге көмектесу;

4. Түрлі сот органдары, комиссиялар мен инспекциялардың және басқа ұйымдардың тапсырыстарымен баланың психикалық күйі; отбасылық тәрбие жағдайлары бойынша психологиялық сараптама жасайды;

Бала бақша, мектеп, балалар үйі және т.б. психологиялық консультацияның ерекшелігі, психологиялық қызметтің негізгі мақсаты - әрбір оқушының психикалық және психологиялық денсаулығы неғұрлым жоғары болуына көмектесу болып табылады.

Мектеп оқушыларының психикалық денсаулығы ИНТАС (халықаралық) және Қазақстан Республикасының денсаулық Министрлігінің бірлескен зерттеу жобасы “Экологияның адамның денсаулығы мен психикалық дамуына тигізетін әсері мәселелері” аясында (2005-2008 жылдары) зерттелінді [211]. Біздің ғылыми жетекшілігімізбен (Қ.Н.Нығыметова) жүргізілген осы зерттеу жұмысының негізгі нәтижелері келесі бөлімде көрсетілген.

### **3.5 Мектеп оқушыларының психикалық денсаулығын тәжірибелік зерттеу**

Зерттеу үшін Қазақстандағы екі аудан таңдап алынды. Арал теңізі жағалауына орналасқан Арал елді мекені (қазіргі теңіз Аралдан 100 км-ге таяу алыстап кеткен) және Қазақстанның Оңтүстік Шығысындағы Алматыға таяу орналасқан Алматы облысы, Күрті ауданы, Ақши ауылы (ол жерде экологиялық фактор мәселесі жоққа тән) алынды.

Арал теңізі аймағында тұратын балалар өзге аймақтағы қазақ балаларынан жалпы аурушандығының жоғарғы деңгейімен, созылмалы аурулардың көптігімен, дене және ақыл-ой дамуының артта қалуымен ерекшеленеді. Сондай-ақ, Арал өңірінде тұратын балалардың қанының липидтік фракциясында құрамында хлоры көп бифенилдердің мөлшері Батыс Европадағы балалардыкіне қарағанда жоғары екені анықталынған.

Тұрғындарды компьютерлік талдаудан өткізу нәтижесінде осы елді мекенде тұратын отбасылардың арасынан Аралдан және Ақшиден 420

отбасы (80,2 балл) алынды. Бұл отбасыларының ересек мүшелеріне әлеуметтік статусы (мәртебесі) мен стресінің көріну дәрежесін бағалау үшін снушннмишлар жүргізілді.

Иммунигеті болуы және уландырғыштар мен олардың организмді керектендіретін тіршілік ортасының құрамдарын анықтап тексеру үшін бірлік 5-8 жас аралығындағы балалар (Аралдан – 78, Ақшиден – 78) іріктеліп алынды. Содан соң осы балалардың стресс күйлерінің индиктылығы бойынша көңіл-күй тұрақтылығы, үрейлену, мазасыздану жағдайларының деңгейі бойынша айқындалып, топтарға бөлінді.

Зерттеудің дәрігерлік топтамасы, антропометриялық өлшеулер (жас кезеңіне сәйкес дамуын зерттеу), жыныстық жетілу деңгейін зерттеу, созылмалы науқастарын анықтау мақсатында дәстүрлі дәрігерлік тексеру жүргізілді. Алынған нәтижелер ауруды анықтау және патология құрылымын зерттеу үшін қолданылды.

Отбасының әлеуметтік мәртебесі (статусы) ересек мүшелерінің арнайы әзірленген сауалнамаға берген жауаптары бойынша анықталды. Бұл сауалнамаларда (ұлты, жынысы, жасы, білім деңгейі, т.б.) жалпы сұрақтардан басқа өмір салтын өзіндік бағалау (әлеуметтік статусы, табысы, тұрмыс жағдайы, тірі және қайтыс болған балаларының саны, отбасы мүшелерінің саны, отбасындағы қарым-қатынас және т.б.), жұмыс жайы, денсаулық жағдайы (тұқым қуалайтын және созылмалы аурулардың болуы, жүкті кезіндегі ананың денсаулық жағдайы, туу патологиясы, т.б.), ішімдік, анаша және шылым шегудің зияны да ескерілді.

Статистикалық талдау үшін барлық жауаптарды 1-5 категориялар аралығында белгілеп, 1-ші категория үнемі ең жақсы жағдай не бағалау талабына сай көрсететіндей етіп, ал 5-ші дәреже нашар күйге сәйкес келетіндей етіп белгіленді. Барлық категориядағы жауап нәтижесі әрбір отбасы үшін әлеуметтік индекс ретінде белгіленіп және арақатынастық (корреляциялық) талдау кезінде қосымша көрсеткіш ретінде ескерілді. Адамның жекеленген психологиялық мәртебесі категориялардың жиынтығы ретінде анықталды.

Отбасының ересек мүшелерінің психологиялық мәртебесін стандартты сұрақтар жиынтығының көмегімен анықтап, психологиялық депрессияның көріну дәрежесі (Холмс-Раге шкаласы), мазасыздану (Тейлор шкаласы), шаршап-шалдығу (Экклз шкаласы бойынша) анықталды.

Экологиялық апат аймағы болып саналатын Арал өңірі балаларының психикалық күйін зерттеу барысында олардағы үрейлену, эмоциялық күйі, мінез-құлқ пен интеллектуалдық қабілеттерінің ерекшеліктерін зерттеу мақсатында әдістемелер кешені таңдап алынды: зияттылық деңгейін анықтайтын Равен тесті, баланың тұлғалық мінез-құлқын зерттеу әдістемесі - Т.В. Сенько тесті, М.Люшердің түрлі-түсті ассоциация тесті, «Менің жанұям» суреттік тесті, «Өмірде жоқ беймәлім жануар» өзін-өзі бағалауын зерттеу әдістемесі, ата-аналармен әңгімелесу жүзеге асырылды.

Бақылау тобы ретінде топтағы саны сәйкес келетін Балқаш маны аймағынан топ таңдалынып алынды (Алматы облысы, Күрті ауданының Ақши ауылы). Эксперименттік топқа барлығы 715 адам қатысты, оның ішінде:

9. балалар (5-8 жастағы) бұдан әрі мектепке дейінгілер деп аталады - 70;

10. бастауыш сынып жасындағы балалар (8-10-11 жас) – 90 адам;

11. жасөспірімдер (11-18 жасқа дейін) – 200 адам, эксперименттік топқа барлығы 360 бала қатыстырылды.

Бақылау тобына: мектеп жасына дейінгі – 70 (5-8 жас), бастауыш сынып жасындағылар – 90 (8-10-11 жас), жасөспірімдер – 200 адам (11-18 жас)

Барлығы бақылау тобында 360 бала болды.

Зерттеу жұмысы екі кезеңде өтті:

Аталмыш мәселенің теориялық аспектіде қарастырылу деңгейі.

1. Арал өңіріндегі экологиялық апат аймағында тұратын балалардың психикалық денсаулығының жай-күйі Балқаш маңындағы экологиялық жағдайы қолайлы саналатын аймақ балаларымен салыстыра отырып жүргізілді, болашақта түзету жұмыстарын жүргізу мүмкіндіктері де қарастырылады.

Статистикалық талдау үшін Statistica 5,0 және Excel 5,0 бағдарламаларының стандартты пакеттері қолданылды.

Қазақстан Республикасында адамның денсаулығы мен психологиялық дамуына экологияның әсері мәселесі кезек күттірмейтін мәселелер қатарында қарастырылуда. Денсаулығы мен қалыпты дамуында елеулі ауытқушылықтары бар балалардың қатерлі топ санының күрт өсуіне байланысты және ол балалардың білім беру процесі шеңберінде қамтылуына байланысты бұл мәселелердің шешуін тез арада табу көзделуде.

Диагностикалық зерттеудің базисі – қалыпты күйдегі адамның дамуын бағалау өлшемі және нервтік-психологиялық денсаулық күйін бақылаудың ең айқын әдістері бола отырып, олар өз кезегінде балалардың денсаулығы мен даму деңгейін сандық және сапалық тұрғыдан анықтауға, даму онтогенезіндегі осы маңызды көрсеткіштердің қалыпты жағдайда болуына ықпал етеді.

Биологиялық және психологиялық қатер факторлары бір бағытта әрекет етеді. Дегенмен психоэлеуметтік әсер, басымырақ болып келеді. Баланың қалыпты дамуының ең басты әрі маңызды шарты оның отбасында, қоршаған ортада қалыпты дамуына жағдай жасап, қауіп-қатерден қорғау. Эмоциялық байланыстардың туындауының негізінде бала мен оны қоршаған ортаның арасындағы байланыстардың іргелі механизмдерін реттеу қалыптасады. Қоршаған ортаның демейінің арқасында, тәрбие процесі нәтижесінде тілектер мен қажеттіліктер пайда бола бастайды. Егер осы процесс қоршаған ортадағы жағдайлардың



жетімсіздігі нәтижесінде баяу дамыса, әрі ми қыртысының органикалық шұқымдануы нашарласа, онда жеке тұлғаның дамуы процесінде елеулі кері кету құбылыстары байқалуы заңды. Тұлғалық сана айқындығы, ата-аншларының білім деңгейі, олардың материалдық мәртебесі баланың жан жақты дамуына қозғау салушы, шектейтін тұрғыдан әсер етеді.

Ата-аналар тұлғасының бойындағы қолайсыз ерекшеліктер де, психологиялық дамуындағы ауытқушылықтар да баланың дамуына әсерін тигізеді: генетикалық факторлардың әлеуметтік психологиялық факторлармен үйлесімді болуы баланың жеке тұлғасының дамуындағы ұнамсыз жайттардың күшеюіне ықпал етеді, олардың дамуында нервтік - психологиялық ауытқушылықтардың дамуына әсерін тигізеді, сондықтан отбасында психопрофилактикалық шаралар дер кезінде ұйымдастырылып тұруы шарт. Нақты қолайсыз орта факторларының қатарында, осындай ортада тәрбиеленген балаларды зерттеудің нәтижесінде, әсіресе отбасында - тұрмыстық факторлардың әсерінің ерекше орын алатындығы айқындалды (үнемі келіспеушіліктердің болуы, ауыртпалықтар, невроздар және т.б.).

Жеке тұлғаның қалыптасуының биологиялық және әлеуметтік факторларының ара салмағы осы факторлардың тығыз бірлігімен, онтогенездің барлық сатыларындағы өзара сәйкестігімен тығыз байланысты. Осы әдіснамалық ұстаным тұрғысынан алып қарастырғанда жеке тұлғаның қалыптасуын зерттеуге кешенді қарау қажеттілігі айқындала түседі. Сәби, балалық шақтағы жеке тұлғаның дамуындағы ауытқушылықтар, бейімделушіліктер, зақымдануларды зерттеу арқылы осыған себеп болатын барлық компоненттерді тексеріп, аталған құбылыстарға себеп-салдардың мультифакторлық сипатын ашу қажет.

*Нақты зерттеулердің сипаты:*

1. - Балалардың денсаулығы мен психикалық ахуалына экологияның тигізетін ықпалын анықтау;
2. - Арал өңірі балаларының психологиялық ахуалын экологиялық апат аймағы балалары ретінде психологиялық сараптамадан өткізу.

*Мынандай міндеттер ұсынылды:*

1. - Экологиялық апат аймағы ретіндегі Арал балалары мен ата-аналарының психологиялық жағдайларын диагностикалық өлшеуден өткізу;
2. - Балқаш маңы тұрғындарының психологиялық жағдайларына диагностикалық зерттеулер жүргізу;
3. - Экологиялық қалыпты және экологиясы төмен аймақ тұрғындарына салыстырмалы зерттеулер жүргізу;
4. - Қоғам мен мемлекеттің назарына тұрғындардың психологиялық ахуалы туралы мәселелерді ұсыну.

Зерттеу барысында Арал маңы балаларының да, Ақши мекенінің балаларының да, барлық жас топтарындағы балалардың бойы, салмағы және дене дамуларының аймақтық деңгей көрсеткіштеріне сай еместігі анықталған. Дегенмен, Ақши мекеніндегі балалардың бойы, салмағы

Аралдағы балалар көрсеткіштерінен жоғары екені анықталды ( $p \leq 0,05$ ). Оның үстіне Аралдағы балалардың өсу қарқынында да айтарлықтай ауытқушылықтардың барлығы анықталып, сыртқы факторлардың өсу процесіне үлкен әсері айқындалды. Бұл құбылыстар Ақши мекенінде байқалған жоқ ( $p 0,01$ ).

Дәрігерлік тексеру нәтижелері бойынша да Аралдағы барлық балалардың жалпы ауруы Ақшиге қарағанда жоғары деңгейде екенін көрсетті (Аралда 10000-адамға 3166,5, Ақшиде 10000-адамға 2371,6). Аралда патологиялық құрылымда әсіресе тыныс жолдары жүйесі ауруларының басымдылығы – 23,4%, қан және анемия аурулары – 22,2%, асқазан ішек аурулары – 16,9%. Ал көз, жүрек, қан айналу жүйесі, орталық жүйке жүйесі, жұқпалы аурулар, зәр шығару жолы аурулары, тері және құлақ аурулары аз кездесті. Ақшиде патологиялық құрылымда тыныс алу жүйесі аурулары байқалса да, оның жиілігі Аралға қарағанда 18,2% төмен ( $p \leq 0,05$ ) екені анықталды, екінші орында ас қорыту органдары аурулары – 21,0%, қан аурулары, соның ішінде әсіресе қан азаюы 8-ші орында.

Арал қаласында 5-8 жас аралығындағы балаларда қан азаю мен тыныс жолдары ауруларының жиілігі және де жалпы аурушандығы да Ақши ауылына қарағанда жоғары деңгейде екені анықталды, яғни барлық жас ерекшеліктері топтарындағы анықталған патология құрылымындағы ерекшелік, 5-8 жастағылардан да көрінді. Сонымен қатар, ол иммундық жүйенің белсенділігінің төмендігіне байланысты.

Осы морфометриялық мәліметтерді Арал мен Ақшиде тұратын 5-8 жастағы балалардың жүйке жүйесі мен психикалық дамуындағы артта қалушылық пен (гипотрофия) арықтау жиілігімен салыстыра талдау нәтижесінде Аралдағы кішкентай балалардың Ақшидегі балалардан дене салмағы мәнді түрде ерекшеленетіні байқалды. Бұл көрсеткіштер Аралдағы тамақтың құнарлылық сапасы Ақшимен салыстырғанда төмендеу екендігін көрсетуі де мүмкін.

Осылайша, дәрігерлік тексерудің қорытынды нәтижелері балалар ауруларының құрылымында Ақши ауылымен салыстырғанда айырмашылық бар екенін көрсетті, ондай ерекшелік иммундық жүйе белсенділігінің төмен деңгейімен және тамақ құрамының құнарсыздығымен де байланысты болуы мүмкін.

Медициналық зерттеулер қорытындысынан алынған нәтижелер сілекей анализінің қорытындысымен сәйкестеніп, Аралдағы балалардың иммундық жүйесінің жеткіліксіздігінің Ақшимен салыстырғанда басымдылығын танытады.

Апат аймағы саналатын Арал маңы мен салыстырмалы түрде алынған Ақши ауылының балаларының жалпы соматикалық денсаулығын анықтау мақсатында жүргізілген медициналық зерттеулер екі аймақ балаларында айтарлықтай айырмашылық бар екенін көрсетті.

Психологиялық тұрғыдан тұлға құрылымы өзара байланысты үш: танымдық, мотивациялық, эмоциялық сфераны қамтитын болғандықтан зерттеу барысында осылардың ерекшеліктеріне зейін аударылды. Сол үшін

жоғарыда көрсетілген әдістемелер кешені пайдаланылды. Танымдық сферасының көрсеткіштері Равен шкаласының зияттылық деңгейімен анықталды. Бұл жерде Равен шкаласының балалар мен жас өспірімдерге арналған нұсқасы қолданылды.

21 кесте

Равен сынығы бойынша салыстырмалы көрсеткіштер (5-8 жас)

№	Топтар саны	Балалар саны %			Зияттылықтың даму деңгейі
		Бақылау	Эксперименттік	Бақылау	
1	1	3	1,4	4,3	Жақсы дамыған зияттылық
2	11	27	15,7	38,5	Осы жас ерекшелік тобына сәйкес жақсы зияттылық
3	43	30	61,4	43,0	Орташа зияттылық
4	11	10	15,7	14,2	Орташадан төмен зияттылық
5	4	0	5,7	-	Зияттылық қабілеттердің төмен деңгейі

21 кестеден Арал өңірі балаларымен салыстырғанда Балқаш маңы биіліктерінің (бақылау) арасында интеллектісі төмен балалардың жоққа тән екендігі байқалды және Арал өңірі экологиялық апатты аймағында тұратын балаларға қарағанда Ақши балаларының жақсы зияттылығы 2,5 есе жоғарылығы анықталды (Осы жас ерекшелік тобына сәйкес жақсы зияттылық).

Зияттылық деңгейі баланың эмоциялық күйі, мазасыздануымен де байланысты екені «Менің жанұям», «Өмірде жоқ жануар» проективті әдістері бойынша алынған мәліметтермен сәйкес келеді, яғни зерттелінгендердің 35,7%-н ойлауы төмен, ауытқулары бар; 5,7 %-н деңгейі жастарына сай емес; ал 58,6%-і үрейлену, қорқу, ұялу, күйзелу танытқан (22 кесте) (эксперименттік топта Арал өңірі балалары).

22 кестеде көрініп тұрғандай үрей сезімі басым балалар саны (I категория) экологиялық ахуалы жақсы аудан - Ақшидегі балаларда екі еседей болғанымен де, бұл аудандағы балалардың жалпы дамуы жас ерекшелігіне сай емес және қарым-қатынаста қиындықтары кездесетіні анықталды (34,3%).

Бұл көрсеткішке белгілі жағдайларда зерттелуші балалардың менталитетінің де әсері болады ғой деп ойлаймыз. (ауыл балалары - ұял, қарым-қатынаста еркін емес, көп ашыла бермейді).

5-8 жастағы балалардың жалпы дамуының салыстырмалы мәліметі  
(проективті тестер бойынша)

№	Балалардың абсолюттік саны		Балалардың саны % - қ есеппен		Даму деңгейлерінің, эмоциялық күйінің көрсеткіштері
	Эксперименттік топ	Бақылау тобы	Эксперименттік топ	Бақылау тобы	
1	41	21	58,6	30,0	Үрей, қорқыныш, жасқану, ұялу сезімдері басым
2	25	25	35,7	35,7	Ойлауының даму деңгейі төмен
3	4	24	5,7	34,3	Даму деңгейі жас шамасына сәйкес емес (төмен), қарым-қатынаста қиындықтар кездеседі

Бірінші тест нәтижесі бойынша іріктеліп алған балалармен қайтадан жүргізілген тест нәтижесі (34 бала Аралдан, 34 бала Ақшиден алынды) Аралдағы мазасыздану деңгейінің Ақшиден анағұрлым жоғары екенін көрсетті ( $p \leq 0,05$ ). Мұндай заңдылық психологиялық қолайлы жағдайдағы Ақши балалары үшін де байқалып отырды. Қайталап тестілеу үшін алғашқы тест нәтижесі бойынша (ұл балалар мен қыздардың) психологиялық қолайлы жағдайдағылар мен мазасызданудың жоғарғы деңгейіндегілердің үлесінің бірдей тандалынғаны маңызды.

5-8 жасар балалардың мазасыздану деңгейінің балалардың адаптация және дезадаптация күйіндегі медициналық зерттеулердің нәтижесімен байланысы бөлек жүргізілді, өйткені дезадаптация күйінің өзі де ауруға бейімділікті көрсетеді.

Қалыпты (адаптивті) жағдайдағы балалардағы тыныс мүшелерінің созылмалы аурулары мен ішек-қарын ауруларының жиілігі Арал мен Ақшиде аса ерекше болмаса, ал дезадаптация күйіндегі балалардағы анемия мен созылмалы аурулардың жиілігі Ақшиде Аралдағыға қарағанда 2-5 есе кем болды. Аралдағы жоғарғы мазасыздану деңгейіндегі балалардың созылмалы аурумен ауыру жиілігі Ақшидегіге қарағанда 2-10 еседей жоғары болды, яғни бұл нәтижелерден балалардың психикалық денсаулығының олардың соматикалық саулығына әсері бар екені көрінеді.

3.15 кестеде бастауыш сынып оқушыларының зияттылық деңгейінің салыстырмалы көрсеткіштері келтірілген.

Сонымен, бастауыш сынып оқушыларының зияттылық деңгейінде де екі аймақты салыстырғанда айырмашылық бар екені көрінеді, егер Арал балаларының 83,3% орташа және орташадан төмен деңгейді көрсетсе, ал ақшиліктердегі осы көрсеткіш 66,4% болды, демек ақыл – ой әрекетінің дамуында Аралдағы балаларда артта қалушылық бар екені байқалды.

**Рицен сыныпы бойынша салыстырмалы көрсеткіштер**  
(эксперименттік топ - 90, бақылау тобы - 90 бала. Бастауыш сынып оқушылары)

№	Балалардың абсолюттік саны		Балалардың саны %-к есеппен		Эмоциялық күйінің, даму деңгейінің көрсеткіші
	Эксперименттік топ	Бақылау тобы	Эксперименттік топ	Бақылау тобы	
1	0	2	0	2,1	Жақсы дамыған
2	14	30	16,7	31,5	Жақсы
3	44	60	61,1	63,2	Орташа
4	20	3	22,2	3,2	Орташадан төмен
5	0	0	0	0	Дамымаған

**Ақши мен Аралдағы жасөспірімдердің зияттылық деңгейінің**  
**Рицен сыныпы бойынша салыстырмалы көрсеткіштері**

№	Балалардың абсолюттік саны		Балалардың саны %-к есеппен		Зияттылықтың даму деңгейінің көрсеткіші
	Эксперименттік топ	Бақылау тобы	Эксперименттік топ	Бақылау тобы	
1	0	6	0	3,0	Жақсы дамыған
2	28	49	15,0	24,5	Жақсы
3	126	130	66,2	65,0	Орташа
4	33	15	17,3	7,5	Ортадан төмен
5	3	0	1,5	0	Дамымаған

Аралдағы жасөспірімдердің өз құрдастарымен салыстырғанда зияттылықтың даму деңгейі бір саты төмен екендігін көрсетті, яғни, орта және орташадан төмен деңгейдегі балалар саны Аралда - 83,5%, ал бұл көрсеткіш Ақшиде - 72,5%. Сондай-ақ, Ақши ауылының балаларының зияттылығы әлдеқайда жоғары. Жасөспірімдерде (11-18 жас), эксперименттік топта 83,5% орта және орташадан төмен зияттылық деңгейін көрсетті, тіпті үш балада ақыл-ойы дамығандығының көрінуі де байқауға болады (1,5%).

Ақшидегі жасөспірімдердің зияттылық деңгейі төмендердің саны бастауыш сынып жасындағылардан жоғарылау (72,5%) екені тіркелді.

15,16 және 17 кестелерде келтірілген салыстырмалы мәліметтер бойынша эксперименттік топтағы (Арал қаласы) мектеп жасына дейінгі, бастауыш сынып жасындағы және жасөспірімдік жас кезеңіндегі балалардың

жақсы дамыған зияттылық деңгейі (I және II), (15-17%), ал бақылау тобында (Ақши ауылы) бұл көрсеткіш 1,5-2,5 есе жоғары (жасөспірімдерде 24,5%; бастауыш сынып оқушыларында - 31,5%; мектеп жасына

дейінгілерде - 38,5%) екені анықталды, сонымен, қорыта келгенде апат аймағы саналатын Арал аймағындағы балалардың (мектепке дейінгілер, бастауыш сынып оқушылары, жасөспірімдер) жалпы зияттылық деңгейі қолайлы жағдайда деп саналатын Ақши ауылындағылардан төмен екені анықталды, яғни психикалық денсаулықтың танымдық компоненті төмен көрсеткіштерді берді.

Балалардың психикалық денсаулығының эмоциялық компонентін зерттеу үшін эмоциялық күштенуді анықтайтын Люшер тестісі қолданылды. Люшердің түрлі-түсті тестілерінің қысқартылған «Сегіз түсті қатары» сынағы жүргізілді.

М.Люшер түрлі позициядағы түстер сәйкестігі белгіленген арнайы кестені құрастырды. Онда тәжірибе жасалушы сезінген шиеленістер көрсетілген (бұл шиеленістердің себептері, мотивтері қаралмаған). Елеулі шиеленістерді көрсететін түстер жиынтығы бар екі алдыңғы, екі соңғы позицияларды қарастырамыз.

Кішкентай балалардың эмоциялық жай-күйі жиі ауысатындықтан, олардың көңіл-күйі шырғауларын анықтау үшін Люшердің түрлі-түсті тесті (8 түсті қатар қолдану) наурыз-сәуір және маусым айларында 2 рет жүргізілді. Алғашқы тесттің мақсаты Арал мен Ақши ауылы балаларының мазасыздану деңгейін салыстырып бағалау және соның негізінде кейінгі зерттеулерге қажетті топтарды анықтап алу.

5-8 жасар балаларға жүргізілген алғашқы тесттің қорытындысы Аралда мазасыздану деңгейі жоғары балалардың үлесі 1,8 есе көп екендігін көрсетті

Психологиялық аспект сыналушылардың қандай да бір түсті немесе түстер тобын қабылдамауына байланысты жорамалданатын мінез-құлқы мен қасиеттерін сипаттаудан көрінеді. 5-8 жасар балаларды зерттеу нәтижелері (Арал қаласы) 19 кестеде көрсетілген. Біздің мәліметтер бойынша, барлық зерттеушілерде бірінші орынға жасыл, ал екінші орынға сары түс қойылған.

Ақшиде барлық зерттелінген балалардың 25%-і бірінші ұстанымға негізгі түстерді (1,2,3,4) қойған. Сыналушылардың 45%-нен агрессивтілік, қозғыштық, пікір айтуда тәуелсіздік байқалған. Егер екі аймақтағы мәліметтерді салыстыратын болсақ, Арал қаласында зерттелген балалардың шамамен 60%-і жұмысқа қабілеттіліктің төмен деңгейінде және стресс жағдайында екендігін көруге болады, ал Ақши ауылының балаларына қарама-қарсы көрініс тән, бұл жерде балалардың тек 30%-інен ғана жоғары мазасыздану деңгейі мен өзіне сенімсіздік байқалады, ал 25%-белсенді қатысу, жоғары белсенділік көрінеді.

25 кесте

Диндер төстү боюнча зерттеу нәтижелери (5-8 жас, Арал каласы)

№	Түр	Түсүндүрмө	Эмоциялык күйлери
1	Жапыра	Көктө жашыл ерик жегериниң илимдүүлүгүн көрсөтөт, снжар, корганушылык төлөмөннөлөрү, автономдук (тәуелсиздик), өңи өң бектүү, меншиктүүлүккө үмтүлүү. Оңиң инфективтүү аспектилері – табигыйлик, өңиң сенімдүүлүк, бирбеткейлүк жөңө өңи өң сыышуу	а) 20% жұмысқа кабилеттүүлүгү төмөн ә) 41,8% стресс жағдайында
2	Тары	Күйөңкөң жөңө үшүн кабилдәудү коздыру. Көксөүдү күтүү, ашылуға үлкен мүмкүнликтерини боңуу, проблемалардан кынуу, боңиңиң күтүдөгү иллюзия	Эмоциялык тұрғыдан дербестүүлүк жөңк, қарым-қатынас жасаудағы белсен-дилүктин төмөн деңгейі (39,2%)

26 кесте

Диндер сыныгы боюнча зерттеу нәтижелери (5-8 жас, 70 бала, Акши ауылы)

№	Түр	Эмоциялык күйі
1	Қарының түс сенімлерини терендүүлүгүн билдиретін ниңи тарының ниңи ниңи мәселелерге бағытталуды көрсөтөт(ш), снжар, сенімталдық, тетерикоммания ретинде сыпатталады	25%-де белсендүүлүк қатысу, жоғары белсендүүлүк байқалады
2	Көңк жашыл	45%-де қорғаныс беталысы, дербестүүлүк байқалады
3	Нәтиңтүс термен үйлескен қояр (6) және қара түс (7)	10%-де жоғары мазасыздық, қатты шаршау байқалады
4	Тары	20%-де өзине сенімсіздік байқалады

27 кесте

Диндер төстү боюнча бас тауыш сыныгы оқушыларының зерттеу нәтижелери (Арал қишысы)

№	Түс таңбасы	Эмоциялык күйі, %
1	Нәтиңтүс тер сыныгы	14,1 мазасыданудың аса жоғары деңгейі
2	Нәтиңтүс тер басыны	40,5 мазасыданудың орташа деңгейі
3	Басыны таңбасын қоспашы түстер	45,2 - агрессивтү, мазасыз

Люшер тесті бойынша бастауыш сынып оқушыларының зерттеу (Ақши ауылы)

№	Түс	Эмоциялық күй, %
1	Жасыл - табандылық, қажырлылық, максатқа талпынушылық, көзқарастардың тұрақтылығы	14,3 – мазасызданудың аса жоғары деңгейі
2	Көк - тыныштықты, сабырлылықты білдіреді, сезімдердің тыныштығын туғызады, сезімталдық пен ренжігіштікті анықтайды	55,8 - сабырлылық, тұрақтылық, белсенділік
3	Қызыл-сары - белсенділікті, табысқа, жетістікке, жаңа нәрсеге, қоғамдық өмірге ұмтылууды	
4	Сұр, кара, күлгін, қоңыр	29,9 - мазасыздық, стресс,

8-11 жас, әсіресе жас кезеңінің соңына қарай - бұл жасөспірімдік шақтың қарсаңы, сол себепті, бұл, шамасы эксперименттік топтағы кіші сынып оқушыларының мазасыздануына себепші болады (45,2% - Арал қаласы, 29,9% - Ақши ауылы), дегенмен 55,8% Ақшидегі балалар сабырлы, белсенді, тұрақты болса, Аралдағыларда 40,5% мазасызданудың орташа деңгейі байқалады, яғни олардың эмоциялық күйлері онша қалыпты емес, оларды экологиялық мазасыздық деңгейінде деп анықтауға негіз бар.

Келесі 29 және 30 кестелерде жасөспірімдерді зерттеу нәтижелері келтірілген.

Люшер тесті бойынша зерттеу нәтижелері (эксперименттік топтағы жасөспірімдер, Арал қаласы)

№	Түс	Эмоциялық күй, %
1	Негізгі түстерді басында таңдау	32,0 мазасызданудың орташа деңгейі
2	Негізгі түстерді соңында таңдау	21,0 мазасызданудың жоғары деңгейі
3	Ортасында күлгін түсті таңдау	7,0 стресс, жалғыздық
4	Қосымша түстерді басында таңдау	27,0 - агрессивтілік, мазасыздану
5	Қосымша түстерді соңында таңдау	13,0 тыныштық, сабырлылық

Люшер тесті бойынша зерттеу нәтижелері (жасөспірімдер, Ақши ауылы)

№	Түс	Эмоциялық күй, %
1	Негізгі түстерді (көк, жасыл, қызыл, сары) 130 адам таңдады	65,0 жағымды эмоциялық күй
2	Қосымша түстер (сұр, кара, қоңыр, күлгін)	25,0 мазасыздану, стресс
3	Негізгі және қосымша түстердің жиынтығы (+0+2, +0+5)	10,0 белсенділіктің төмендігі, жауапкершіліктен қашу



30 мен 40 кесте мәліметтері бойынша Арал қаласының балаларының басым көпшілігі мазасыздану жағдайында (қандай да бір деңгейде) жүреді, ал Ақши ауылы сыналұшыларының арасында жасөспірімдердің 15% ғана мазасыздану байқалады деп қорытынды жасуға болады, яғни жасөспірімдердегі мазасыздану деңгейі Арал қаласында үш ұрлым жоғары деңгейде (28 кесте).

31 кесте

Диптердің түрлі-түсті тестінің салыстырмалы нәтижелері (% есебімен)

Түрлі-түсті тестінің саны	Толық саны	Басым түстер (Арал), %						Басым түстер (Ақши), %						
		жасыл	сары	қоңыр	қызыл	қара	күлгін	Жөк	жасыл	сары	қоңыр	қызыл	күлгін	қара
Мектеп балалары	10/70	61,8	38,2					25,0	45,0	20,0	10,0			
Мектеп сыртқы балалары	90/95	40,5		14,3	45,2			18,6	18,5	18,6	22,0		22,2	
Жасөспірімдер	200/200	32,0		21,0	27,0	7,0	13,0	21,6	20,0	22,4	25,0			10,0

Сонымен, барлық зерттеуге қатысқан балалардың 25% негізгі түстерді анықтады. Тексерілген балалардың 45%-нда ашушандық, тез қозушылық, ал ішкірін білдірудегі тәуелсіздік анықталған. Арал қаласы бойынша қиретарсақ, тексерілген балалардың 60%-і жұмыс қабілеті төмен деңгейде екені және үнемі жүйке қозуы жағдайында жүретіні анықталған, ал Ақши ауылында балалардың 30%-нда ғана үрейлену және өзіне сенбеушілік байқалған. Сонымен барлық жастағыларға экологиялық қолайсыз жағдайдың әсері бар екені балалардың эмоциялық сферасынан да көрініс табады.

Кестеден көрініп тұрғандай, эксперименттік топтағы - мектепке дейінгілер негізінен екі түсті-жасыл мен сары түсті таңдаса, бастауыш сынып оқушылары мен жасөспірімдер сол түстермен қатар-қоңыр, қызыл, қыра, күлгін түстерді таңдаған. Бұл түстерді таңдау, Арал қаласындағы балалардың мазасыздану деңгейінде екенін көрсетеді (50-60%), ал Ақшидегі осындай балалардың саны тек 35-40% деңгейінде.

Мотивациялық сфераны зерттеуде балалардың жеке тұлғалық мінез-құлқын зерттеу әдістемесі (Т.В.Сенько бойынша) қолданылды.

Мақсаты: Баланың құрдастарымен бірлескен әртүрлі іс-әрекеттері барысында өзіндік мінез құлқын бағалау және құрдастарының ересектермен өзара қарым-қатынасында мінез құлқытарына әсер ететін себептерді анықтау.

Ұсынылып отырған әдістеме адамның адамға деген қатынасының жұпта сипаттамаларына негізделген: үстемдік ету – бағынушылық және оң қозғарас – теріс қозғарас. Үстемдік ету (Ү), бағынушылық (Б) сипаттамасы екі нұсқада: а) күшті үстемдік – күшті бағынушылық; ә) әлсіз үстемдік - әлсіз бағынушылық тұрғысында көрінеді. Осылардың түрлі

бірлестігі, әрекетті және мінез құлқында көрінетін іс-әрекеттік қатынастарды құрайды.

Біздің зерттеу нәтижелеріміз бойынша балалардың көпшілігінде (Арал қаласы, 70 адам, 5-8 жас) «теріс үстемдік» (- Y) байқалады, бұл олардың пара-пар емес (адекватты емес) өзін-өзі бағалауы (жоғары) жайлы, тұлғалық дау-дамайдың жоғарылығы жайлы айтуға дәлел болады, сондай-ақ, балалардың 35%-де «теріс бағынушылық» (-B) айқындалды, мұндай балалардың мінез-құлқында ұялшақтық, жасқаншақтық, тұйықтық басым болады, олар белсенді емес, қарым-қатынаста қиындықтарға тап болады. Балалар шешім қабылдай алмайды, тез келіседі, өзін-өзі бағалаулары төмен. Ақши ауылында да көрсеткіштер осындай болды.

Сонымен, аталмыш жағдайда екі аймақ балаларының нәтижелерінен айрықша ерекшеліктер байқалмады, өйткені, баланың жеке тұлғалық мінез-құлқы негізінен алғанда, шамасы, зерттелушілердің менталитетіне де байланысты.

Люшер тесті мен Сеньконың тұлғалық мінез-құлқын зерттеу әдістемесі үш жас кезеңдеріне байланысты эмоциялық күйлерін анықтауға мүмкіндік берді, мәліметтер кестеде көрсетілген. Кестедегі мәліметтер теріс эмоциялық бетбұрыстардың барлық балаларда да көрінетінін айқындайды, дегенмен Арал

32 кесте

Балалардың эмоциялық көңіл-күйінің салыстырмалы нәтижелері  
(% есебімен)

Зерттелінушілер тобы	Арал қаласы										Жұмысқа қабылданған	Саны						
	Жұмысқа қабылданған	Шаршаушылық	Стресс жағдайы	Депрессия	Үрей сезімі	Коркыншы	Қарымқатынас деңгейі	Белсенділік	Агрессия	Мазасыздану			Сенімсіздік					
Жасөспірімдер	190	10	32	10				27	11	10	200	10	2	30	5	25	27	29
Бастауыш сынып оқушылары	90	30	24,8				45,2				95	10	14,2	20		20	20	15,8
Мектеп жасына дейінгілер	70	20,2	41,8			15,6	15,6		7,0		70	10		20		25		45

## Бала салған кинетикалық суреттің белгілер жинағы

Белгілер жинағы	№	Белгілері	Балл
I. Жанұяға қолайлы жағдайлар	1	Жанұя мүшелерінің барлығына ортақ әрекет	1
	2	Суреттегі адамдардың көп болуы	0
	3	Жанұядағы барлық адамдарды бейнелеуі	3
	4	Жанұя мүшелерінен онашаланғаны жоқ	1
	5	Түр ерекшелігі жоқ	2
	6	Жанұя сараларының желісі дұрыс	0
	7	Дұшпандық әрекет көрсеткіштері байқалмайды	0
	8	Адамдарды қағаз бетіне теңбе-тең етіп орналастырған	0
	9	Мүмкін болатын кейбір белгілер	0
II. Тұлғаның тынышсыздық алаңдауы			7
	1	Түр ерекшелігі	0
	2	Жыныстық айырмашылық байқала ма?	0
	3	Нені суреттеп тұр?	0
	4	Ерекше қысыммен ықпал ету	3
	5	Өшіру	1
	6	Кейбір бөліктеріне ерекше мән беріп көңіл аудару	2
	7	Заттардың мөлшерден тыс артық болуы	3
	8	Сурет желісінің үзілуі немесе қабаттасуы	0
	9	Кейбір бөліктерін ерекше айқын бейнелеу	1
10	Басқада болуы мүмкін жағдайлар	0	
III. Жанұядағы келіспеушілік, Дау-ламай			10
	1	Мүсіндер арасындағы тосқауыл бөгеттер	0
	2	Жекелеген дене мүшелерін қайта өшіру	0
	3	Жанұя мүшелерінің кейбір дене мүшелерінің салынбай қалуы	0
	4		1
	5	Жекелеген дене мүшелерінің ерекше бөлініп тұруы	2
	6	Жекелеген дене мүшелерін айрықша оқшаулап салу	3
	7	Жекелеген фигураларының мөлшері бара-бар емес	3
	8	Заттарды мөлшерден тыс көп бейнелеген	0
	9	Кейбір жанұя мүшелері бейнеленбей қалған	0
10	Осы жанұя мүшелері теріс қарап, арқасымен тұр	0	
IV. Жанұя жағдайындағы сезім кемістігі		Басқа да мүмкін болатын белгілер	10
	1		0
	2	Сурет авторы тепе-тең емес, кішкентай	3
	3	Адам бейнесін парақтың төменгі жағына орналастыру	0
	4	Сызық анық түспеген, үзік-үзік	1
	5	Автор басқалардан онашалануы	2
	6	Мүсіндердің кіші болуы	0
		Автордың басқа салған бейнелеріне қарағанда қозғалмайтын бейне	3
	7		
	8	Автордың суретте болмауы	1
9	Автор теріс қарап, арқасымен тұр	0	
	Басқа да мүмкін болатын белгілер	10	
V. Жанұя жағдайындағы дұшпандық	1		0
		Бір фигура басқалардан бөлек паракта немесе парақтың екінші жағына салынған	1
	2		
	3	Денесін ұстап тұруы да агрессивті	3
4	Дене сымбаттылығы жоқ	0	

5	Дене мүсіні өзгеріп салынған	0
6	Кері, теріс көрініс	0
7	Екі қолы екі жағына жазылып тұр	0
8	Саусақтары ұзын салалы болып көрсетілген	0
	Басқа да мүмкін болатын белгілер	4

индивидінің балаларда – стресс, шаршағандық, мазасыздық, тіпті ауырған да көрініс береді. Ал Ақшидегі балаларда осы эмоциялық күйлердің орнына - автономдық (дербестік), белсенділік, қарым-қатынас жинауына жоғарылау деңгейі бар екені анықталды.

Демек, балалардың танымдық сферасына да, эмоциялық сферасына да экологиялық ортаның әсері бар екені көрінеді.

Балалардың жанұядағы мүшелермен өзара қарым-қатынасын нықтату мақсатымен «Менің жанұям» сынағы қолданылды. 3.26 кестеде баланың салған суретінің белгілер жинағы келтірілген.

«Менің жанұям» жобалы әдістемесі бойынша алынған нәтижелер 3.26 кестеде келтірілген.

34 кесте

Эмоциялық күй (70 баланы зерттеу нәтижелері) Арал қаласы

№	Эмоциялық күй көрсеткіші	Балалар саны	Балалар саны, %
1	Жанұядағы дау-дамайлар	3	4,0
2	Эмоциялық жақындықтың жеткіліксіздігі	5	7,0
3	Агрессивтілік	2	3,0
4	Мазасыздану, қорқыныш сезімдерін басынан кешіреді	16	23,0
5	Қарым-қатынаста қиындықтар кездеседі, теріс ниеттілік	24	34,5
6	Мазасызданусыз, отбасындағы-дау-дамайлар	20	28,5

Кестеден алынған нәтижелер – балалардың көбісінің 86% эмоциялық күйлерінде ақаулықтар барын көрсетті.

Екі түрлі аймақтың балаларын зерттеу барысында экологиялық жағдайдың балалардың ойлауы мен зияттылық деңгейіне барынша ықпал ететіні анықталды, сонымен қатар үрей мен тұрақсыз көңіл-күйге себепші болып, баланың жалпы психикалық дамуына да әсерін тигізді, яғни психикалық денсаулықтарының күйі нашар болғандықтан, қажетті шаралар қолдану керек екендігі көрінеді.

Осылайша, алынған мәліметтер бойынша Аралдағы балалардың медициналық тұрғыдан да, психикалық жағдайлары тұрғысынан да денсаулығының Ақши ауылындағыларға қарағанда неғұрлым төмен деңгейде екені белгілі болды.

Корреляциялық тексеру 5-8 жастағы балалардың ауруларының ең басты себептері кедейшілік пен отбасы әлеуметтік мәртебесінің төмен деңгейі екенін көрсетті.

Корреляциялық тексерулер үшін Пирсонның белгілі корреляциялық коэффициенті қолданылды.

5-8 жастағы балалардың үрейлену себептерін анықтау мақсатында корреляцияның екі нұсқасы талданды: 1) балалардың морфометриялық көрсеткіштері және олардың үрейлену деңгейі арасындағы; 2) балалардағы стресстің көріну дәрежесі мен олардың ата-аналарының стресі.

Нәтижеде анықталғандай, балалардың үрейлену деңгейі мен олардың бойы және дене салмағы арасындағы корреляцияда оң көрсеткіш байқалған жоқ ( $p \leq 0,05$ ).

Осындай нәтиже центилдегі морфометриялық көрсеткіштерді бағалауда да байқалады.

Арал өңірінде балалардың (5-8 ж., бастауыш сынып оқушылары, жасөспірімдер) денсаулық жағдайларының төмен деңгейде болуының басты себептерінің бірі әлеуметтік мәселелер мен Арал теңізінің тартылуынан пайда болған экологиялық апат салдары болуы мүмкін.

Тәжірибелік-эксперименттік зерттеулер балалардың психикалық денсаулығын қалпына келтіру, сақтау, нығайту шараларын іске асыру кезек күттірмейтін мәселе екенін көрсетті.

Балалардың психикалық денсаулығына ата-анасының психикалық ахуалы қалай әсер ететінін анықтау мақсатымен «Ересектердің әлеуметтік-психологиялық портреті» зерттелінді.

Адамның генетикалық тұрғыдағы саламаттығы «денсаулық» ұғымын білдіреді, ал генфондты сақтау мәселесі медицинадағы ең маңызды мәселелердің бірі. Адамның жеке геномының сезімталдығы әсіресе қоршаған ортаның генотоксикалық факторларына сезімталдық танытқандықтан, практикалық гигиенаның маңызды міндеттерінің бірі жоғары дәрежелі гене-тикалық қалыптастыру бағытында жаңа жолдар қарастыру болып табылады.

Бұл бағыттардың бірінде адам стресінің көрінуін ағзаның бейімделу жүйесінің интегралды көрсеткіші ретінде қарастыру көзделген.

Стресс – адам мен жануар ағзасында болатын түрлі табиғи ұнамсыз факторлар әсерінен болатын адаптациялық синдром түрінде байқалатын ширығу күйі. Стрестің кейбір деңгейлері адаптация (бейімделу) жүйесінің қалыпты іске асуы үшін де қажет. Стресс ұзақ әрі күшті болған жағдайда адаптация байқалмай кетеді, әрі жүйке, жүрек-қантамыр, эндокринді, иммундық, асқорыту жүйелерінің жұмыстарында елеулі өзгерістер болуы да мүмкін.

Сонымен бірге стресс адам мен жануарлардың генетикалық аппаратына да айтарлықтай зақым келтіріп, қоршаған ортаның генотоксиканттарының мутагендік әсерін өзгертуі мүмкін.

Сондықтан да адамдағы стресс деңгейін бағалау психологиялық жайсыздық (дискомфорт) жағдаятындағы тұрғындар тобын анықтау мақсатында пайдаланылады. Мұндай жұмыста психологиялық депрессия, жоғарғы деңгейдегі мазасыздану және аса күшті шаршағандықты анықтау үшін психологиялық тестілер батареясын қолдану керек. Осындай

зерттеулерді, бірақ аймақтағы экологиялық қолайсыз Арал және қалыпты өмір сүретін Ақши ауылы балаларының ата-аналары үшін жүргізілді.

Ересектердің денсаулығын анықтау мақсатында Ресейдің А.Н.Сысоев атындағы алам экологиясы мен қоршаған орта гигиенасы ҒЗИ – ғылыми зерттеу институты және Ресей Ғылым Академиясының психологиялық ғылыми институты ұсынған жоғарыда көрсетілген әдістемелер кешені пайдаланылды.

Арал өңірі аял аймағын және Балқаш маңы өңіріндегі ересектерді (және аяллар) салыстырмалы зерттеу арқылы мынандай нәтижелер алынды:

1. Тэйлор әдістемесі бойынша мазасыздану деңгейін анықтау Арал өңірі тұрғындарының мазасыздануының көрсеткіші 2 есе көп екендігін көрсетті.

2. Экклздің шаршау шкаласы бойынша Ақши ауылы тұрғындарындағы шаршап-шалдығу деңгейі жоғары екендігін айқындады. Бұл жерде кешенді факторлар жүйесі – менталдық, білімі, жас ерекшеліктері, т.б. есептеу қажет шығар.

3. Ч.Д.Спилбергер мен Ю.Л.Ханин бойынша жағдаяттық және жеке тұлғалық мазасыздану екі аймақ үшін де бірдей деңгейді көрсетті.

4. Холмс-Рагениң әлеуметтік бейімделу шкаласы бойынша Арал қаласының 51,6% тұрғынында психикалық депрессия деңгейі (стресс) басым екені белгілі болды, ал Ақши ауылында 14,5%, яғни Ақши ауылына қарағанда Арал қаласының тұрғындарында стресстің деңгейі 3,55 есе жоғары.

Сонымен, Арал қаласының тұрғындарының психологиялық ахуалы төмен екендігі байқалды. Мұндай жағдайдың өз кезегінде балалардың психикалық жай-күйіне әсер етуі әбден мүмкін. Балалар мен ересектерді зерттеу нәтижелерін салыстыра келіп, Арал қаласындағы диагностикалық көрсеткіштердің төмен екендігін көрсетуге болады. Егер де Аралдағы зерттелінген балалардың 60% стресс жағдайында болса, Ақшиде бұл көрсеткіш 30% ғана, ал ересектерде Арал қаласының көрсеткіші 51,6% болса, Ақшиде 14,5%.

Зерттеу барысында алынған мәліметтер Арал қаласы тұрғындарының психологиялық денсаулығы, эмоциялық күйі, интеллект деңгейі әрі қарай да диагностикалық зерттеулер жүргізу қажеттілігімен қатар, міндетті түрде түзету жұмыстарының жүргізілуін талап ететінін көрсетеді.

Экологиялық ортаның қолайсыз жағдайы балалардың психикалық денсаулығына психологиялық факторлар тұрғысынан да, әлеуметтік жағдайлар тұрғысынан да кері ықпалын тигізеді. Сондықтан да біз ұсынған превентивті бағдарлама, балалардың экологиялық мәдениетін қалыптастыру бағдарламаларымен қатар, біз болашақ психолог мамандарға ұсынған «Денсаулық психологиясы» арнаулы курсы өткізу де өз қажеттілігін көрсетті. (Қосымшада) [212].

#### IV. Интернат типтес және интернаттық мекемелердегі әлеуметтік-психологиялық қызмет ерекшеліктері

##### 4.1. Интернат типтес мекемелердің оқу-тәрбие процесінің ерекшеліктері

Қазақстан ғалымдарының зерттеулерінде интернат типтес мектептердің пайда болуы, қалыптасуы және дамуы біршама қарастырылған. Бұл проблемаға өзіндік үлес қосқан ғалымдар: К.Б.Бержанов, А.И.Сембаев, А.С.Ситдиқов, М.Храпченков.

Интернаттар республикада Қазан төңкерісіне дейінгі кезеңде-ақ пайда болған. Интернат типтес мектептердің әлеуметтік-экономикалық функциялары мен даму болашағын зерттеген О.Д.Мукаева, интернаттық мекемелердің даму кезеңдерін атап көрсетеді [213]. Зерттеушінің пайымдауы бойынша даму кезеңдері: төңкеріске дейінгі, Кеңес өкіметінің алғашқы жылдары, колхоздарды құру кезеңіндегі, Ұлы Отан соғысы жылдары, социалистік қоғамның кемелдену жылдары. Біздің ойымызша, қазіргі кезеңді мектеп-интернаттар дамуының жаңа кезеңі деп атауға болады. Себебі, демократиялық өзгерістерге байланысты мектеп-интернаттардың жаңа типтері—лицей—интернаттар құрылуда [214].

Жалпы білім беретін мектеп—интернаттар 1956 жылдан бастап жұмыс істейді. Мұндай мектеп-интернаттарда оқу-тәрбие процесі (үрдісі) үздіксіз сипатта, сабақ және сабақтан тыс кезде де іске асырылады.

Жалпы білім беретін мектептермен қатар мектеп – интернаттар өз тәрбиеленушілеріне терең жан-жақты жақсы білім беруге, өзбеттерінше әр уақытта еңбек ете білуге үйрету, сонымен қатар оның әрқайсысының жеке тәрбиесіне көңіл аударып, еңбек пен өмірге дайындайды.

Интернат типтес мекемелердің көптеп ашылуы, республиканың табиғи-географиялық ерекшеліктері мен тұрғылықты халықтың экономикалық іс-әрекетінің ерекшеліктеріне де байланысты.

Республикада қазіргі кезде энергетика өнеркәсібі қарқынды түрде дамуда, сонымен қатар, Қазақстан, негізінен, әлі де болса аграрлы, мал шаруашылықты ел болып қалуда. Қазақстанның орасан зор алқаптарында орналасқан мал шаруашылығы еңбеккерлерінің бригадасы, оларға шаруашылық және мәдени қызметтер көрсетуді қиындатады.

Интернат типтес мектептердің іс-әрекеттерінің әртүрлі қырларын қарастыруға көптеген зерттеушілер еңбектері арналған (Л.Г.Ақжаркенова, Н.И.Алпатов, М.В.Антропова, А.И.Баженова, О.В.Еремкина, М.Д.Кобжасарова, О.Д.Мукаева, С.К.Нуртаканов, Д.Х.Нусбаум, Н.С.Фокина және т.б.)

Мектеп - интернаттың тәрбие жұмыстарының ерекшеліктері А.И.Баженова зерттеуінде қарастырылса, Қазақстандағы интернат



типтес мектептердің ашылуы мен даму тарихы Л.Г.Ақжаркенова еңбегінде зерттелген. М.Д.Көбжасарова қазақ мектеп-интернаты тәрбиеленушілерінде ұжымшылдықты (коллективизм) қалыптастыруды оқу тәрбиесі үрдістерінің ерекшеліктеріне сүйене отырып қарастырған.

Мектеп-интернаттардың педагогикалық үрдісінде тәрбиеші-мүғалімдердің рөлі зор. Мұндай мектептердегі тәрбиешілер, туған әке немесе анасы сияқты, кез-келген қиын-қыстау жағдайда көмекке келетін ең жақын адам болып табылады. Оларда - шыдамдылық көрсету, әдеп (тиікт), сенім, жылы шырайлық сияқты жеке адамдық қасиеттер жоғары деңгейде дамыған болуы қажет. Көп жағдайларда оқушылар осындай тәрбиешілерге, ата-анасынан гөрі көбірек сенім көрсетеді.

Тәрбиешілер ұжымшылдық теориясын меңгерген, жалпы, жас ерекшеліктері және педагогикалық психология негіздерін білетін, тәрбиеленушілердің жеке-дара ерекшеліктерін зерттеу әдістерін игерген болуы керек. Балаларға адамгершілікпен қарау, коммуникативтік (қарым-қатынастық) қабілеттері жоғары деңгейде болуы қажет, себебі оқушылардың отбасы немесе ата-ана орнындағы туыстармен тұрақты байланыс, қарым-қатынаста болатын, оларды нақты педагогикалық міндеттерді шешуге қатыстыратын, тап осы тәрбиеші болып табылады.

Мектеп-интернаттардың маңызды ерекшеліктерінің біреуі-тәрбиеленушілердің оқу-тәрбие мекемесінде күні-түні болуы. Мұндай мектептердің жалпы білім беретін мектептерден артықшылығы-тәрбиелеу, оқыту және еңбек іс-әрекеттерін біртұтас байланыстыра алу мүмкіндігі.

Мектеп-интернаттардың әлеуметтік-экономикалық функцияларын іске асыру ерекшелігі, қоғамдық тәрбие беру жүйесін күшейтуге, отбасы тәрбиесінің жоқ немесе жетіспейтін жерлерін толықтыруға, қолайлы жағдайлы отбасылық ахуалды тудыруға мүмкіндік береді. Мұндай мекемелердегі біртұтас және уақыты бойынша ұзақ оқу-тәрбие үрдісі (этнопедагогика мәліметтерін, алдыңғы қатарлы халық салт-дәстүрін пайдалану) оқушылардың әлеуметтік белсенділіктерін жоғарылатуға, азаматтық позицияларын күшейтуге және үздіксіз білім алу қажеттіліктерін, оған қажетті іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыруға бағытталған,-деп көрсетеді О.Д.Мукаева. Нақтылап айтқанда, балалар ұжымына үздіксіз педагогикалық басшылық жасау, мектепте өзін-өзі басқаруды жолға қою, интернат типтес мектептердің бір ерекшелігі болып табылады. Тәрбиеленушілердің әртүрлі еңбек іс-әрекеттерін ұйымдастыру, олар көптеген формада және бірнеше түрлерде өтуі мүмкін: балалар тігін немесе басқа шеберханаларда, мектеп жанындағы учаскеде жұмыс істейді, қоғамға пайдалы және өндірістік еңбектермен айналысады, бұл да мектеп-интернаттардың тағы бір ерекшелігі.

Интернат типтес мектептердің мұндай ерекшелігін педагог-экспериментаторлар И.Г.Песталоцци, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренколар

жақсы түсінген, олар өздерінің эксперименттерін нақ осындай интернаттық мекемелерде жүргізген.

Сонымен қатар мұндай мекемелердің қоғамдық өмірден “жабықтылығын” да атап кету керек, оның үстіне біздің республика мектеп-интернаттарындағы оқушылар ата-анасынан шалғайда тәрбиеленеді, бұл жағдай оқушыларды тәрбиелеу үрдісінде, педагогтардың ата-аналармен бірлескен жұмысында өзіндік қиындықтарды туғызады.

Педагогикалық үрдістің тәрбиелеушілік әсерін, ең алдымен мектепте оқылатын пәндердің мазмұны және сабақтан тыс жүргізілетін жұмыстардың

ерекшеліктеріне байланыстылығын зерттегендер В.А.Аверин, В.Н.Алфимов,

В.Д.Зяблицкая, Ю.А.Конаржевский, т.б.

Оқу пәндері мазмұнының тәрбиелік мәні бұл зерттеушілердің айтуынша, үш түрлі жағдайға байланысты: біріншіден, мазмұнның бала дамуы мен оның қажеттіліктеріне сәйкестігі, екіншіден, табиғат, қоғам және адам ойлауының объективті заңдылықтарымен оқушыларды қаншалықты таныстыратыны және ең соңғысы, оқылатын пәндер, әсіресе гуманитарлық пәндер арқылы қоғамда қалыптасқан адамгершілік нормаларын игерту.

Пәндер мазмұны оқушының дүниетанымын қалыптастыратын ғылыми негіз болғанымен де, педагогикалық үрдістің тәрбиелік механизмі олармен шектелмейді. Мектептегі педагогикалық үрдісте “педагогтер-оқушылар” және онымен түйіндесетін отбасының педагогикалық үрдісінде оқушы өзіне маңызды үш түрлі қарым-қатынаста: ата-ана, педагогтер және сабақ пен сабақтан тыс іс-әрекеттерде басқа оқушылармен тығыз қарым-қатынаста болады. Осылардың ішінде жоғарғы сынып оқушылары үшін негізгілері, кейінгі екеуі болып табылады. Мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынастың маңызы педагогтің оқушыға біржақты әсері емес олардың бірлескен іс-әрекетіндегі ортақ мақсатқа жетудегі өзара қарым-қатынасы деп қарастыру керек. Осындай жағдайда ғана мұғалім мен оқушылар арасындағы өзара сыйластық, өзара жауапкершілік өріс алады, міне оқушы мен педагог арасындағы қарым-қатынастың тәрбиелік әсерінің мәні де осында жатыр. Интернат типтес мектептердегі педагогтер-оқушылар жүйесі жалпы білім беретін мектептерге қарағанда күрделілеу болып табылады. Бір жағынан мұндай мектептерде педагогтер ұғымына мұғаліммен қатар интернаттағы тәрбиелеу жұмыстарын тікелей жүргізетін тәрбиешілерді кіргізу қажет. Екіншіден осы қарым-қатынастың өзінің рөлі де арта түседі. Осы орайда лицей - интернаттың оқу тәрбие жұмысына мектеп мұғалімдері және тәрбиешілерімен қатар ЖОО оқытушылары да кірістірілетінін, ал оның өзі интернаттың қоғамдық өмірден “жабықтылығын” жеңуге бағытталатындығын айта кету керек. Сонымен мұндай мектептерде педагогтер - оқушылар жүйесі, өзара пара-пар екі жүйеге мұғалімдер - оқушылар және тәрбиешілер - оқушылар жүйесіне бөлінеді және де

интернат тәрбиеленушілері ата-аналарынан шалғайда болғандықтан олардың кейбір функциялары да осы жүйелерге жүктелуі мүмкін. Сонымен қатар оқушылар арасындағы қарым-қатынастың да мұндай мекемелердегі рөлі жоғарылай түседі. Сөйтіп, интернаттардағы оқушылар оқу жылының барысында күні-күні бірге оқын тәрбиеленеді.

Оқушылардың өзара қарым-қатынасының тәрбиелік мәні туралы алғашқы он бес жыл өткен ғасырдағы кейбір зерттеулерде қарастырыла бастаған. Педагог экспериментаторлар осы механизмнің маңызын жете түйіннен А.С.Микаренко: “адам жеке бөліктермен тәрбиеленбейді, барлық жағдайлардың синтетикалық әсерінен құралады... ал педагогтің қызметі-мәселенен адамға бағытталған ұжымдық талаптарды тудыру”, -деп жазды [214]. Бұл механизмнің тәрбиелік мәнін зерттеу, оның табысты әсер етуі де тек іс-әрекет үстінде пайда болып, іске асырылады. Мұндай іс-әрекет жақсы деңгейде ұйымдастырылса, сонда ғана оқушылар арасындағы өзара қарым қатынас пен өзара жауапкершілік негіздері қаланады. Осындай ұжымды үшк жылдық практикасының негізінде В.А.Сухомлинский де жасаған.

Екі тәрбиелік механизм педагог – оқушы және оқушы – оқушы арасындағы ортақ қасиет, іс-әрекет және оның сипаты болып табылады. Оның болса мектептің оқу-тәрбие үрдісін қажетті бағытта және деңгейде ұйымдастыру арқылы көптеген мәселелерді шешу мүмкіндігі туындайды. Сонымен қатар қажетті іс-әрекет ұйымдастырудың қоғамға маңызды мектептермен байланысты болатынын, сонымен анықталатынын да ескеру керек.

Жеке адамның әлеуметтенуі күрделі үрдіс түрінде *үш деңгейде жүреді: қоғамның индивидуалға жалпы түрдегі әсері*, оның “әлеуметтік ұйымдастырылу құрылымы”- құндылықтары, мұрат, бағдарлары арқылы іске асырылады, *екіншіден*, жеке адамға бұқаралық қарым-қатынас сферасының бұқаралық акпараттар арқылы әсері және *шағын контактылы топтардың* жеке адамға әсері. Лицей интернаттың жоғары сынып оқушылары үшін осы әсерлердің бәрі де маңызды, бірақ бұл жердегі контактылы топ ретіндегі-сынып және мектеп ұжымының айрықша рөлі бар екенін атау керек.

Мектеп – интернаттардың біртұтас педагогикалық үрдісі басқа мектептерден өзгешелеу болғандықтан, енді ата-аналармен жұмыс істеудің өзге-шеліктеріне де тоқталып өтейік. Н.Д.Хмельдің айтуынша: “Жалпы білім бе-ретін мектептің педагогикалық үрдісі, отбасында іске асырылатын педагогикалық үрдіспен түйісетін үрдіс” [216], олай болса, ата-аналармен тікелей қарым-қатынас жасау қиын болған жағдайда, интернат мұғалімдері мен тәрбиешілері (әсіресе, тәрбиешілер) ата-аналардың кейбір функцияларымен қатар, оқушылар мен отбасының арасындағы дәнекерлік те функциясын атқарады. Әйтседе мұндай мектептердің педагогикалық үрдісі де отбасындағы педагогикалық үрдіспен байланыстылығын және оған өзіндік әсерін жоймайды.

Сонымен интернаттарда ата-аналардың тәрбиешілік функцияларын атқаратын негізінен тәрбиешілер болғанымен де қоршаған ортадағы үлкендер, жұртшылық, балалар ұжымының әсерін де атап кету керек.

Ата-аналардың кейбіреулері балаларын интернатқа берген соң бүкіл тәрбие жұмысы мемлекет мойнында деп ойлайды. Лицей-интернат басшыларының негізгі міндеттерінің бірі—осындай ата-аналармен жан-жақты табанды түсіндірмелік және тәрбиелік жұмыстар жүргізу, оларды лицей-интернаттың әр түрлі іс-әрекеттеріне кірістіру. Ата-аналармен байланыс тәрбиешілер мен сынып жетекшілері арқылы жүргізіледі. Оқушылардың мамандық таңдауында ата-ана рөлі айтарлықтай екені белгілі. Мысалы. Т.А.Буянова мәліметтері бойынша оқушылардың 32 % ата-аналарының немесе туыстарының кеңесін тыңдайды. Ата-ана әсері негізгі екі бағытта жүргізіледі. Ата-анасының мамандығы туралы мәліметті оқушы ерте біледі. Сондықтан ата-ана мамандығы мен оқушының таңдаған мамандығының арасында белгілі сабақтастық болады. Екіншіден ата-аналар баласының қызығуларын жақсы біліп іс-әрекет саласын таңдауға көмектеседі.

Интернат жағдайында оқушылардың қызығуларын басқару сынып жетекшілері, мектеп психологі арқылы оқушының өзімен тікелей, ал ата-анасымен жанама түрде жүргізіледі[217].

Мектеп – интернаттарға тән кемшіліктерге балалардың әуақытта көптеген оқушылармен қарым-қатынаста болғандығынан шаршап кетуін жатқызуға болады. Зерттеулер (Н.И.Алпатов, М.В.Антропова, Д.Х.Нусбаум, Н.С.Фокина, т.б.) оқушылардың тым шаршап, кешке қарай еңбекке қабілеттерінің төмендейтінін көрсетеді. Бұл проблеманы тәрбиеленушілердің күн тәртібін дұрыс ұйымдастыру арқылы шешуге болады. Балалардың жекеленіп кітап оқитын немесе ойнайтын бос уақыттары міндетті түрде болуы қажет.

Мектеп – интернаттардағы маңызды бір міндет - педагогтарді дұрыс іріктеп таңдау болып табылады. Мұндай мектептерде мұғалімдер мен тәрбиешілерден тұратын біртұтас педагогтер ұжымы жұмыс істейді, ал педагогикалық ұжымды қалыптастыру бір жыл емес біренеше жылдың жұмысы. Тәрбиешілер ұжымы туралы жұмыстың маңызы туралы А.С.Макаренко былай деген: “Ортақ пікір, сеніммен бір-біріне көмектесу негізінде біріккен, бір-біріне қызғанышпен қарамайтын тәрбиешілер, тек өз басына деген сүйіспеншілігін іздемейтін, осындай тәрбиешілер ұжымы ғана балаларды тәрбиелей алады” [215]. Тек берік ынтымақтасты ұжымда ғана тәрбиешінің қалыптасуы, оның шығармашылық қабілеттері толығымен ашылып айқындалуы мүмкін.

Мектеп – интернат туралы ережелерде: мұғалімдер мен тәрбиешілер, балалар психологиясын, олардың жас кезеңдерінің ерекшеліктерін жақсы білетін, балаларға деген махаббат пен назарды орынды талап қоюшылықпен біріктіре білетін, өзінің жеке басының қабілеттерімен

тәрбиешілерінің жалпы және еңбекке тәрбиеленуіне үлгі бола алатын үздік мұғалімдер арқынан іріктелінеді,- деп айтылған.

Бірақ де мектеп-интернатта сыныптарға мұғалімдерді бөлу жалпы білім беретін мектептерден аса өзгеше болмаса, ал тәрбиешілерді дұрыс іріктен болу өте күрделі және ерекше міндет болып табылады. Көптеген тәрбиешілер мен ұзақ жылғы практика тәрбиеші мен мұғалім міндеттерін біріктіре атқарудың орынды екенін көрсетеді. Өз сыныптарында пән сабақтарын жүргізетін тәрбиешілердің беделі анағұрлым жоғары. Сонымен бірге ол пән мүшесі маман ретіндегі біліктілігін де жоғалтпайды. Тәрбиешілер белгілі оқу сағаттарын бөлу арқылы, интернатқа іріктелетін тәрбиешілер мәселесін жеңілрек шешуге болады.

Сонымен қатар кей кездерде мұғалім мен тәрбиешілер міндеттерін болу де (оңырды біріктірмей) дұрыс болуы мүмкін. Мысалы, біз зерттеу жүргізіп №1 лицей-интернатта әдебиет, математика, физика, химия пәндерінің мұғалімдері - әдістемелік бірлестік басшылары, пән үйірмелерін жүргізеді, сондықтан да оларды тәрбиешілер ретінде іріктелінуі дұрыс болмайды. Әдетте жағрафия, биология, тарих мүшесі көптеген сыныптан тыс жұмыстар жүргізеді, кабинет немесе үйіне жауап береді, оның үстіне мектеп-интернаттарда, әдетте пән мүшесі тек біреу ғана болады, сондықтан олардың апталық жүктемелерінің сағат саны мөлшерден тыс болады.

Интернат типтес мектептердегі оқу жұмысының бүкіл кешенінде баса назар аударатын мәселе - үй тапсырмаларын орындау. Лицей-интернаттарда өзіндік кейбір ерекшеліктеріне сәйкес сабақтар әртүрлі болғанымен де, басқа мектептермен салыстырғанда сабақтар тым ерекше емес және директор мен оқу ісі орынбасарының тарапынан мұғалімдерге қойылатын талаптар да оншалықты өзгермейді. Ал интернат жағдайында үй тапсырмасын орындау, педагогтер, тәрбиешілер үшін де, мектеп-интернат басшылары үшін де өте күрделі мәселеге айналады. Мектеп-интернат жағдайында үй тапсырмасын орындау мәселесіне арналған зерттеулер мен педагогикалық басылымдардың көптігін осымен түсіндіруге болады. Әйткенмен, бұл мәселе маңызды мәселелердің бірі болып қалып отыр.

Лицей-интернатта үй тапсырмасын орындатуға әрбір сыныпта өзіндік жолдарды қарастырады. Өз бетімен тапсырманы орындату әдістемесі кіші сыныптардан жоғары сыныптарға өткенде өзгеріп отырады. Бастауыш сыныптарда тәрбиеленушілерге өз бетімен жұмыс істеуге бағыттайтын әдіс-тәсілдерді тиімді түрде үйренуіне көмек көрсету, V-VI сыныптарда көп жағдайда өз бетімен дербес еңбектенуге, ал жоғары сыныптарда толығымен дербес әрекеттенуге әкеледі. Лицей-интернатта өз бетімен тапсырманы орындатуды басқаратын мұғалімдер мен тәрбиешілер семинарлары өткізіліп тұрады. Семинарды басқару директордың оқу ісінің орынбасарына жүктелген, ол аға тәрбиешілермен бірге күнделікті сабақтардың (үй тапсырмасын орындату) орындауын да тексеріп отырады.

Жалпы білім беретін мектептерден бөлек, мектеп-интернаттарда күн тәртібі де ерекше болады. Біріншіден ол, оқушының жарты күні емес, бір күнін түгел қамтиды. Екіншіден оқушылармен сабақтан тыс жұмыстарды ұйымдастыруға, дұрыс тамақтану және денелерін шынықтыруға қолайлы жағдайлар туғызады. Бұл мекемелердің оқу-тәрбиелік және дене шынықтыру жұмыс ерекшеліктеріне байланысты мектеп-интернат тәрбиеленушілерінің күн тәртібін жасаудың гигиеналық негіздері гигиенистер еңбектерінде көрсетілген.

Мектеп-интернаттың бүкіл оқу-тәрбие үрдісінде өзіндік ерекшеліктер бар, оларды директор да, осындай типтес мектептердің бүкіл педагогикалық ұжымы да ескеруі қажет.

Осы типтес мектептердің, оған лицей-интернат та жатады, кейбір өзіндік ерекшеліктері, мектеп түлектерінің кәсіби бағыттылығын тәрбиелейтін, кәсіпке дейінгі дайындықтың қажетті деңгейін және саналы түрде кәсіби айқындалуды қамтамасыз ететін мектеп-жоо жүйесіндегі арнаулы педагогикалық үрдісті ұйымдастыруда ескеріліп отырды. Біз зерттеуімізде лицей-интернат түлектерінің мамандық таңдауларындағы кәсіби бағыттылық проблемасын қарастырғанбыз [214].

Жеке адам бағыттылығының проблемасы қазіргі кезеңдегі психологиялық-педагогикалық ғылымның негізгі мәселелерінің бірі екені белгілі. Бағыттылық жеке адам құрылымының өзегі, негізгі құрамдас бөлігі, оның “ең жоғары деңгейі”. Бағыттылықтың жоғары деңгейі жеке адамды іс-әрекеттің барлық түріндегі жоғары белсенділікпен және олардың арасындағы өзара қатынастар үйлесімділімен сипаттайды. Мұндай жеке тұлға өзінің іс-әрекетінде еңбектің әртүрінде кездесетін қиындықтарды жеңе отырып, іс-әрекет түрлерін бірін-бірі толықтыратын деңгейге жеткізе алады. Және ондай деңгейге әртүрлі білім салалары және іс-әрекет түрлері мен кезеңдері арасындағы байланыстарды сапалы түрде өзгерту арқылы жетеді. Қазіргі демократиялық қоғам құру кезеңінде экономика саласында нарықтық қатынастарға көшу, қоғамда гуманизация үрдістері жүріп жатқан кезеңде, демократиялық қоғамда өмір сүретін және шығармашылық еңбекке адамгершілік, психологиялық және практикалық тұрғыдан дайын – біртұтас, жан-жақты дамыған жеке адамды тәрбиелеу – біздің қоғамның негізгі мақсаты.

Қоғамның болашақ мамандарын тәрбиелеуде жалпы білім беретін мектептердің ерекше рөл атқаратыны белгілі. Жеке адам бағыттылығының бір түрі ретінде кәсіби бағыттылықты қалыптастыру – болашақ іскер маманды тәрбиелеудің негізгі шарттарының бірі және кәсіби бағыттылықты қалыптастыру проблемасы жоғары сынып оқушылары үшін ең өзекті мәселе.

Республикада әртүрлі типтегі мектептердің пайда болуына байланысты кәсіби бағыттылықты қалыптастыру проблемасы да өзгеріп отыр.

Мектеп психологының жоғарғы сынып оқушыларымен жұмысының негізгі бағытының бірі – *кәсіптік бағдар беру* жұмысы екені белгілі.

Сондықтан да мамандық таңдауда тұлғаның кәсіби бағыттылығын қалыптастыру маңызды.

Кәсіби бағыттылық проблемасы бойынша зерттеу, ізденістерді теориялық талдау негізінде оның мәні, құрылымы, өлшемдері мен көрсеткіштері, деңгейлері анықталынып, лицей-интернаттың оқу-тәрбие процесінің өзіндік ерекшеліктерін ескеріп, қалыптастыру мүмкіндіктері және оның оқушылардың саналы кәсіби айқындалуына әсері біздің зерттеуімізде қарастырылды [214].

Психологиялық әдебиетте жеке тұлғаның бағыттылығы оның құрылымындағы негізгі компонент түрінде қарастырылады.

Адам өмірінде мамандықты дұрыс таңдау мәселесінің маңызын Қазақстандағы психологиялық – педагогикалық ғылымда алғашқылардың бірі болып Ж.Аймауытұлы көрсетіп кеткен [218].

К.К. Платоновтың пайымдауынша, жеке адамның бірінші құрылымында – бағыттылық, қатынастар және моральдық қасиеттер. “Бұл құрылым тәрбиелеу арқылы қалыптасады... Тұтастай алғанда бағыттылық иерархиялы түрде байланысқан бірнеше форманы қамтиды: бағыттылықтың ең қарапайым формасындағы әуестік; ынтаға айналатын тілек; қызығу; дүниетаным; сенім [219, 137-139б.].

В.С. Мерлиннің айтуынша, жеке адам сипаттамасында ең маңыздысы және негізгісі - оның бағыттылығы, яғни жеке адам өмірінің жалпы бағыты мен барлық белсенді шығармашылық іс-әрекеті соған байланысты. “Жеке адам бағыттылығына мінезінің қасиеттері, тіпті қабілеттерінің дамуы да байланысты,... жеке адам бағыттылығына әлеуметтік және адамгершілік құндылықтары да “байланысты” /220,29./.

В.Г. Леонтьев жеке адамның психологиялық тұжырымдамасын “бастаушы (инициатор) мен мақсаттың тұрақты қарым-қатынасын бейнелейтін және мінез-құлық пен іс-әрекетті реттестіріп отыратын психологиялық құрылым” ретінде ұсынады [46, 86.]. Бұл көзқарас бойынша бастаушы ретінде – қажеттіліктер, сенім, мұрат, мотивтер (себеп-дәлелдер) болуы мүмкін.

Қазіргі кезде жеке тұлғаның жалпы бағыттылығы, оның бейнесін құрушы факторы ретінде қарастырылады. Мәселен, С.Л. Рубинштейннің, А.И. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов және тағы басқалардың жеке адам тұжырымдамаларындағы әртүрлі сипаттамаларды талдай келіп, Б.Ф. Ломов былай дейді: “Жеке адамды зерттейтін талдаулардың жоспарларының әртүрлілігіне қарамастан... барлық көзқарастар жеке адамның негізгі сипаттамасы ретінде оның *бағыттылығын* баса айтады... Нақ осы қасиетінде, жеке адам мақсаты, оның мотивтері, болмыстың әртүрлі жақтарына субъективті қатынасы: оның бар сипаттамаларының жүйесі көрінеді” [3, 310-311б.]. Осы проблема бойынша теориялық зерттеулерді біршама қорытындылайтын жеке адам бағыттылығына деген мұндай кең көзқарас, оны іске асыруда нақты қиындықтармен байланысты. Сондықтан да біз “жеке тұлға бағыттылығы” ұғымының мазмұнын авторлар әрқырынан түсіндіретінін кездесеміз. Яғни олар, бұл

ұғымның мазмұнын өздерінің жеке адам туралы теориялық тұжырымдамаларының ерекшеліктеріне байланысты анықтайды.

Алғашқы рет психологиялық әдебиетте жеке адам бағыттылығы ұғымның неғұрлым толық түсінігін қарастырған С. Л. Рубинштейн. “Бағыттылық, - деп жазды ол, - факт жүзінде индивидтен бөлек тұрған бір нәрсеге қажеттіліктен туады және бағыттылықты айқындайтын кез келген динамикалық тенденция әрқашанда индивидтен бөлек тұрған нәрсемен азды-көпті саналы түрде түсінілетін байланысы, ішкі мен сыртқының өзара қатынасын қамтиды” [45, 120б.]. С.Л. Рубинштейн жеке адам бағыттылығында екі өзара тығыз байланысты жағдайды ашты: біріншіден, бағыттылық әрқашанда нақты затқа бағытталған, екіншіден, осы жағдайда пайда болатын шиеленіс. Бағыттылық проблемасы С.Л. Рубинштейн бойынша: “... ең алдымен ол динамикалық тенденциялар туралы сұрақ, мотивтер түрінде адам іс-әрекетін анықтап, өздері оның мақсаты мен міндеттерімен анықталады” [сол жерде, 104б.]. Сонымен С.Л. Рубинштейн тұрғысынан, жеке адам бағыттылығы оның іс-әрекетін анықтайтын түрткілер мен мотивтер жүйесі.

Л.И. Божович бағыттылықты мінез-құлықтың нақты мотивтерінің үстемдігінің нәтижесі ретінде түсінеді.

Психологиялық әдебиетте “бағыттылық” ұғымына “мән құрушы мотив”, “үстемділік қатынасы”, “жеке адамның күрделі құрылымы” деген анықтамалар кездеседі. Жеке адам бағыттылығының осындай түсінігіне Н.Д. Левитов анықтамасы да жақын: “Бағыттылық – болмысқа деген өзіндік іріктелген, сол адамды сипаттайтын, іс-әрекетіне әсер ететін қатынасы” [221,36б.].

Психологиялық әдебиетте берілген көптеген көзқарастар талдауы, бағыттылықтың әртүрлі анықтамаларындағы ортақ пікір, олардың бәрі де жеке адамның өзіне тән іс-әрекеті мен мінез-құлқының нақты деңгейін қамтамасыз ететін, онсыз кәсіби қалыптасуы мүмкін болмайтын жеке адам қасиетінің маңызды және тұрақты ерекшеліктері деген сипаттамаға жақын. Бағыттылық – жеке адамның сыртқы жүйесінің қарапайым проекциясы (кескін – сұлбасы) түрінде қалыптасқан құрылымы емес, сыртқы әсерлердің жеке адамның ішкі жағдайларына әсер ету нәтижесінде құрылатын күрделі құрылым деп түсінуге болады. Жеке адам бағыттылығының психологиялық мәнін осындай тұжырымдар көрсетеді.

Жеке тұлғаның жалпы бағыттылығына іс-әрекет мазмұны, оның өзгешілігі әсер етеді. Кейбір психологтар бағыттылықтың мазмұнына байланысты оның сапалық сипаттамасы мен жүйесін (классификациясын) береді. Жеке адам бағыттылығының негізгі типтері: қоғамдық, ұжымдық, жеке бастық, өзімшілдік, кәсіби, эстетикалық, т.б. бағыттылықтар деп қарастырылады.

Айтылған проблемаға педагогтар көзқарасы, жеке адам бағыттылығы – оқу, оқудан тыс іс-әрекет формаларының (нысандарының) баршасының әсерінен қалыптасатын, оқушы жастардың болашақ кәсіби іс-әрекетке



дайындығын тәрбиелейтін күрделі жеке адамдық құрылым деген түсінікке саяды.

Біз үшін маңыздысы – жалпы білім беретін мектеп оқушыларының, оның ішінде лицей-интернат оқушыларының кәсіби бағыттылығының мәнін айқындау. Бұл проблемаға көптеген ғалым – психологтар, педагогтар және социологтар зерттеулері арналған: А.Е. Голомшток, Л.А. Йовайша, С.П. Крягжде, А.П. Сейтешев, Ю.В. Укке, т.б. егер де бағыттылық жеке тұлғаның ерекшеліктерін тұтастай анықтайтын құрылым болса, онда кәсіби бағыттылық жеке адамның жалпы бағыттылығының құрылымына ретінде болады. Кәсіби бағыттылық – адамның таңдалынған мамандыққа көзқарасын сипаттайтын, кәсіби іс-әрекетке дайындығы мен оның табыстылығына әсер ететін жеке адамның интегралды қасиеті деп қарастырылады. Кәсіби бағыттылықтың (КБ) жан-жақтылығы, жеке адамның жүйесін құрайтын қасиеті ретінде П.А. Шавирдің анықтамасын көрсетілген. Ол бойынша КБ – нақты іс-әрекетті (немесе кәсіби іс-әрекет саласын) артығырақ қоретін мотивтер жүйесі, оның өзі жеке адамның танымдық және құндылық-бағдарлық іс-әрекеті (солардың бірлігінде) негізінде өтетін кәсіби әсерлер жүйесімен қарым-қатынас процесінде қалыптасады. КБ-ны жеке адамның интегралды қасиеті, оның тұлғалық бейнесін құрайтын факторы ретінде түсіну, оны кешен түрінде – жалпы, оның ішінде кәсіби іс-әрекетке қажеттілік, бейімділіктер, кәсіби мұраттар, кәсіби іс-әрекетке деген құндылық бағдарлар және кәсіби іс-әрекетке байланысты дүниетаным компоненттері деп түсіну керек. Кәсіби іс-әрекетке қатынасы байқалатын жеке адамның осындай көзқарастарының бәрі, оның психикалық күйлері мен процестерінде – зейіні, оң эмоциялары мен сезімдері, еріктік белсенділігінен (қабылданған шешімді орындауға табандылық, жігерлілік, төзімділік, т.б.) көрінеді. Бұл айтылғандар кәсіби іс-әрекетпен қатар, оған дайындықты да (белгілі білім, іскерлік және іағдыны игеру, нақты кәсіби іс-әрекетпен танысу) қамтиды. КБ қалыптасуына адамның қоршаған әлемге деген өз қатынасын терең түсінуі, жеке адам белсенділігін жоғарылататын сезімдер мен эмоциялардың барлығы әсер етеді.

КБ-ның психологиялық-педагогикалық аспектісін, кәсіби шеберлікті дамыту бағытында, КБ-ны қалыптастыруды жетілдіру және де жеке адамның жалпы дамуы тұрғысынан жан-жақты зерттеген А.П.Сейтешев [222]. А.П. Сейтешевтің пікірінше, КБ – дегеніміз: “... жеке адамның маңызды жақтарының бірі, ол оның қызығулары, ниеттері, бейімділіктері, мұраты мен сенімдерінде көрінеді”. Психология білімінің қағидаларын және өз зерттеулерінің нәтижесін негізге ала отырып А.П. Сейтешев психологиялық сипаттамаларды (бағыттылық көрінуінің психологиялық нысандарын) толығымен қарастырады, жас жұмысшылардың жеке тұлғасының кәсіби бағыттылығы дамуының кейбір заңдылықтарын, оны тәрбиелеу жағдайларын көрсетеді.

КБ-ны болашақ маманның жеке тұлғасының біртұтас және жан-жақты қасиеті түрінде толық түсіну үшін, оның компоненттік құрамын, сапалы сипаттамалары мен динамикасын (өзгеруін) анықтау қажет.

КБ құрылымы туралы авторлар арасында бірыңғай пікір жоқ. Кәсіби бағыттылықты қарастыратын педагогикалық зерттеулер, ең алдымен оны жеке адамның өзекті қасиеті (белгісі) деп зерттейді. Көптеген ғалым-педагогтар, КБ құрылымын талдай отырып, эмпиризмдік түрде бөлінген компоненттерді (бөлу принципін және толықтығын ешбір негіздемей) келтіреді. Осылайша КБ компоненттері ретінде авторлар мыналарды ұсынады: қызығулар, бейімділіктер, кәсіби ниеттер, жеке бастың еңбек тәжірибесі, қоғамға еңбек етуге дайындық; мотивтер, шығармашылық кәсіби ойлау, ұжымшылдық, коммуникативті және ұйымдастырушылық қабілеттер, мотивтердің иерархия түріндегі жүйесі танымдық (когнитивтік), мотивациялық-дүниетанымдық, эмоциялық-еріктік, мінез-құлықтық. Эмпиризмдік тұрғы, талдау үшін көлемді материал беріп, авторларға өз міндеттерін табысты шешуге мүмкіндік бергенімен, біздің ойымызша, жеткілікті түрде дәл емес. Мұндай тұрғыда КБ-тың нақты компонентін бөлуде не негіз болғаны анық емес.

Біздің көзқарасымыз С.П. Крягжде [223] мен П.А. Шавирдің [224] теориялық қағидаларына негізделген және А.П. Сейтешев пен кейбір басқа ғалымдар жұмыстарында келтірілген КБ құрылымы мен динамикасының талдауы болып табылады. П.А. Шавир КБ-ның психологиялық сипаттамасын бере отырып, оны жастық шақтағы жеке адамдық орталық құрылым деп анықтайды. КБ мотивтерінің, олардың пайда болу белгілері мен мамандықпен байланыстарының сипаттарына қатысты неғұрлым толық жүйесінің схемасын ұсынады. Мотивация – жеке адамның кәсіби қалыптасуында, мамандық таңдауда айқындалуында, жеке адамның кәсіби қасиеттері қалыптасуының бағытын зерттеуде және т.б. маңызды рөл артқарады. КБ қалыптасуының ең бірінші қажетті шарты – адамның мамандыққа немесе оның кейбір жақтарына деген дұрыс, таңдаулы қатынасының пайда болуы. Мамандыққа деген таңдамалы қатынас көбінесе, белгілі іс-әрекет мазмұнының кейбір жақтары немесе мамандықтың кейбір ерекше белгілері, немесе іс-әрекет процесіне байланысты жеке мотивтердің пайда болуынан басталады. Кейбір еңбектерде КБ жеке адамның ішкі ұстанымын анықтайтын жетекші мотивтер жүйесімен тығыз байланысты екені көрсетілген. Тек қана адамның мамандыққа деген субъективті қатынастарын негіздейтін мотивтер жүйесін талдау нәтижесінде оның нақты мазмұны туралы айтуға болады. Сонымен КБ дамуының бір формасы – мотивтерін байыту: жеке мотивтен неғұрлым толық, жан-жақты мотивтер жүйесіне өту.

Біздің зерттеуімізде мамандық таңдау мотивтерінің үш тобы айқындалған: кәсіби бағыттылық қалыптасуымен сипатталатын мотивтер; кәсіби бағыттылық қалыптасуының орташа деңгейімен сипатталатын мотивтер; кәсіби бағыттылығы қалыптаспаған, жанама немесе кездейсоқ мотивтер.

Кәсіби бағыттылық құрылымында мотивтік сферамен қатар, эмоциялық – еріктік және танымдық сферасы бар.

Кезінде біз, оқушылардың кәсіби бағыттылығы ұғымына өз анықтамамызды бергенбіз: *ол-мектеп бітірушілердің ойдағыдай кәсіби айқындалуын қамтамасыз ететін интегралды динамикалық қасиет, оның негізін болашақ мамандардың әрқашанда кәсіптік білімдерін жетілдіруге, үздіксіз кәсіби дамуға өз бетініе ұмтылуына дағдыландыру мақсатымен оқу-тәрбие процесінде қалыптастырылатын қажеттіліктер, мотивтер, қызығулар мен білім іскерлік, дағдылар жүйесі құрайды.* Осы анықтаманы психолог маман үшін нақтыласақ – білім, іскерлік, дағдымен қатар, қазіргі көзқарастарға сәйкес білгірлікті қосар едік. Яғни, білім беру саласында қызмет етуге даяр психолог-маманның кәсіби білгірлігі қажетті деңгейде қалыптасқан болуы керек.

Кәсіби бағыттылықты қалыптастырудың негізгі шарты – кәсіби бағытталған оқу-тәрбие процесіне қажет педагогикалық шарттар КБ қалыптастыру моделі, мектеп бітіруші моделі, осы процесті басқару ерекшеліктері, оның ішінде мектеп психологының орны анықталынып, солардың нәтижесінде тәжірибелік – эксперименттік жұмыстар жүргізілді.

Қоғамның қазіргі даму сатысында, жалпы энергетика саласында, оның ішінде, әсіресе, ауылдарда жоғары дәрежелі энергетик мамандардың жетіспеуі, сонымен қатар ауылдарда, бригадаларда дәрігерлік көмек көрсететін маман дәрігерлердің аздығы және республикада мемлекет тілін жетік білетін мамандардың жетіспеушілігі Алматы қаласындағы №9 мектеп-интернатты 1992 жылы арнаулы сыныптары бар (энергетикалық, дәрігерлік, педагогикалық) лицей-интернат түрінде қайта құру талабын тудырды.

Лицей-интернатта 1992 жылдан бастап оқушыларға кәсіптік бағдар беру жұмысын жетілдіруге бағытталған тәжірибелік – эксперименттік зерттеулер қолға алынды. Алматы энергетика институтының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы Л.Х.Мажитованың басшылығымен оқу-тәрбие үрдісі ғылыми негізде ұйымдастырылды [225].

Лицей-интернаттың оқу-тәрбие үрдісінде оқушылардың кәсіби бағыттылығын қалыптастыруға арналған тәжірибелік – эксперименттік жұмыстың әдістемесі біз қарастырып ұсынған теориялық тұжырымдарға сәйкес жүргізілді.

Лицей-интернаттың мұғалімдері мен оқытушылары дәстүрлік оқыту әдістерімен қатар, проблемалық оқыту, оқытудың ойын формаларын, пресс-конференция, ғалымдар кеңесінің отырысы, сабақ КВН (жарыс сабағы), пікір – талас және басқа әдістері қолданылады.

Кәсіби бағыттылықты (КБ) қалыптастыратын оқу-тәрбие үрдісінің сәйкесті түрде ұйымдастырушылық-әдістемелік қамтамасыз етілуі – педагогикалық үрдістің біртұтастығын сақтауға, мектеп мұғалімдері, тәрбиешілері, ЖОО оқытушыларының және оқушылар мен ата-аналардың бірлескен іс-әрекеттерін пайдалануға бағдарланған. Сонымен қатар практикаға қазіргі оқыту және тәрбиелеудің жана формалары мен әдістерін

енгізуге, лицей-интернаттың базасын дамытуға және де лицейшілердің болашақ кәсіби анықталуына, болашақ еңбек іс-әрекеттеріне жоғарғы деңгейдегі кәсіби бағыттылықтарын қалыптастыруға бағдарланды.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс осындай педагогикалық шарттарға негізделіп кезеңдеп жүргізілді. Алдымен айқындаушы эксперимент өткізілді. Бұл эксперимент барысында оқушыларға кәсіптік бағдар берудің дәстүрлі жүйесі, қазіргі кездегі айқындалған кәсіби маңызды қасиеттері бар мамандарды дайындау талаптарына сай еместігі анықталды.

Лицей-интернатта жалпы білім беретін сыныптар болмағандықтан (энергетика, медицина, педагогика бағытында оқытатын сыныптар ғана бар), бақылау сыныптары ретінде осы сыныптардың бастапқы кезеңдері (X сынып, оқу жылының басы) алынды. Сонымен, саралап оқытатын сынып оқушыларының кәсіби бағыттылығының бастапқы кезеңінде, оқушылардың 65,5% - 74,0% кәсіби бағыттылықтың төменгі деңгейінде екені анықталды.

Оқушылардың үштен бірі (31,7%) кәсіби айқындалу мотивтері ретінде «ата-ана мен достарының ықпалы», «қалыптасқан жағдайлар» және сол сияқты біздің зерттеуіміздің контекстінде, саналы түрде мамандық таңдауды айқындамайтын мотивтерді атады. Оқушылардың таңдалынатын іс-әрекет мазмұны мен объектінің сипаты туралы ешбір түсініксіз, кездейсоқ жағдайлар ықпалымен осындай таңдаулары, тек әлеуметтік айқындалу ғана болып табылады.

Жалпы, айқындаушы эксперимент нәтижелері мамандық таңдау саналылығы, оқушылардың кәсіби бағыттылығының қалыптасу деңгейлері туралы көңілге қонарлық деректер берген жоқ. Мұндай мәліметтер, оқушылардың КБҚ жүйесін жетілдіру қажеттілігі туралы теориялық қорытындылардың дұрыстығын растады. Сондықтан да кәсіби айқындалу мотивациясын өзгерту, оқушылардың кәсіби бағыттылығын тәрбиелеу-лицей-интернат оқу-тәрбие үрдісінің аса маңызды міндеті болып табылады.

Қалыптастырушы экспериментті өткізуде лицей-интернаттың оқу-тәрбие үрдісінде КБҚ моделін жүзеге асыруға бағытталған жұмыс болжамына сәйкес әдістемелер кешені пайдаланылды.

Қалыптастырушы эксперимент барысында КБ-ты қалыптастыруға біз ұсынған педагогикалық шарттардың негіздемесі тексерілді. Оларды лицей, жалпы білім беретін мектептердің салалы сыныптары жағдайында іске асыру, бітірушілердің саналы кәсіби айқындалуына, оқушылардың болашақ кәсіби іс-әрекетіне байланысты кәсіби ниеттері мен қызығуларының пайда болып дамуына, құндылық бағдарларының қалыптасуына әкеледі.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыста төмендегідей міндеттер қойылып, шешілді: лицей-интернаттың X-XI сыныптарында оқушылардың кәсіби бағыттылығын анықтау, оның көрсетілген сипаттамаларының шындыққа сай екендігін және оны саналы кәсіби айқындалу, ЖОО-да

оқуға даярлық мақсатында қалыптастыру мүмкіндігі бар екеніне көз жеткізу. Бұл міндеттерді шешудің теориялық негізі – мектеп пен ЖОО-ның бірлескен жүйесінде кәсіби бағытталған оқу-тәрбие үрдісінің сабақтастық жағдайында, кәсіби бағыттылық деңгейлерін дамытуға болады деген тұжырым болды. Осы жағдайда оқушылардың іс-әрекеті біртұтас педагогикалық үрдістің кәсіби бағыттылықты қалыптастыру компоненттерінің интеграциясы және КБ даму кезеңдеріне сәйкестік жағдайында ұйымдастырылады. Әрбір деңгейдің нақты сипаттамасы және КБҚ педагогикалық факторымен байланыстарын талдау, КБҚ негізгі дамуын анықтайтын оқушылардың мектеп кезеңіндегі кәсіби бағыттылығын қалыптастыруға арналған педагогикалық шарттардың дұрыстығын растады. Осындай үрдісте оқушылардың іс-әрекеттерінің түрлерін ұйымдастыру, КБҚ бойынша біртұтас педагогикалық үрдіс компоненттерін жиынтықтау мен кәсіби бағыттылықтың қалыптасу деңгейлерін сәйкестеу негізінде іске асырылды. Әрбір деңгейдің толық нақты сипаттамасын және оның КБҚ педагогикалық факторларымен байланысы, оқушыларды мектеп кезеңінде инженерлік – техникалық, дәрігерлік, педагогикалық іс-әрекет салаларындағы еңбектерге дайындауға кәсіби бағыттылықты дамуын анықтайтын негізгі КБҚ педагогикалық шарттарын дәлелдеу мақсатын көздейді.

Барлық зерттеулер № 1 (бұрынғы №9 мектеп-интернат) Алматы облыстық қазақ-түрік лицей-интернатының базасында, ЖОО-ға дейінгі даярлық факультеттерінің басшылығымен жүргізілді. Зерттеудің әр түрлі кезеңдерінде қатысқан оқушылар саны – 195, 8 ЖОО оқытушылары, 36 жоғары және бірінші санаттағы мұғалімдер мен тәрбиешілер қатынасты.

Қалыптастырушы эксперимент негізіне лицей-интернат жоғары сыныптарының КБ қалыптасуының қарастырылған педагогикалық шарттарына сәйкес ЖОО-лармен қарым-қатынасында ұйымдастырылатын кәсіби бағытталған оқу-тәрбие үрдісі, оқушыларда кәсіби бағыттылықтың жоғары деңгейін тәрбиелейтін, кәсіби айқындалуға даярлайтын КБҚ әдістемесін іске асыруға мүмкіндік береді, деген болжам алынды.

Біздің ойымызша, КБҚ педагогикалық шарттары, инженер, педагог, дәрігер мамандықтарына кәсіби бағыттылықты қалыптастырумен қатар, оқушылардың жауапкершілігі мен оқу үлгерімін арттыруы керек. Осыған байланысты, біз, бірнеше сипаттамаларды алуды қажет деп таптық: оқушылардың жасына (сыныбына) және салалы пәндер бойынша үлгеріміне байланысты кәсіби бағыттылық деңгейлерінің, оқушының кәсіби айқындалу мотивациясының, жоғары білім алуды таңдаған оқушылардың құндылықтар бағдарларының сипаттамалары.

Лицей типтес мектептердің оқу-тәрбие үрдісін кәсіби бағыттау мәселесінің өзектілігі, мектеп пен ЖОО-ның оқу-тәрбие үрдісінің сабақтастығы, КБҚ үрдісінің төмен деңгейінің объективті және субъективті себептерін мұғалімдердің жете түсініп, оны жақсартуға, оқушылардың саналы түрде мамандық таңдауы мен оларды ЖОО-да оқуға дайындауға ұмтылуы, мұғалімдер мен оқытушылардың өзара қарым-

катынаста болуы, оқушылардың КБ-ын қалыптастыруға бағытталған тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың бағдарламасын енгізуге қолайлы жағдай туғызды.

Жұмыстың табыстылығы сынып жетекшілері мен тәрбиешілерінің экспериментке дұрыс көзқараста болуымен де анықталды. Олар: 1) оқушылардың кәсіби айқындалуының мотивациясын зерттеуде; 2) лицейшілерді кәсіби бағыттылық деңгейлері бойынша бөлуде; 3) мәліметтерді пән мұғалімдеріне, ата-аналарға беруде; 4) кәсіби бағыттылығы мен оның деңгейлері бойынша сыныптың сипаттамаларын жасауда; 5) кәсіби бағдар беру мақсатымен жеке-дара тапсырмаларды іріктеуде; 6) оқушылар және ата-аналарымен әңгіме-кеңестер өткізуде көмектесті.

Оқушылардың болашақ кәсіби іс-әрекетке керекті әдіс-тәсілдерді игеруі, нақты іс-әрекет түрлеріне қажеттіліктерін туғызды. Ол қажеттіліктерді қанағаттандыру кәсіби бағдар беру жұмысына әсер ететін сыртқы факторлардың арқасында іске асырылды. Мұндай факторлар ретінде мұғалімдер мен тәрбиешілер, сынып жетекшілері психологпен әңгіме-кеңес өткізу, ЖОО-лардың жоғары дәрежелі мамандары мен ғалымдарымен кездесулер ұйымдастыру болды. Бұл сияқты әңгіме-кеңес, кездесулер ұйымдастыру, әрбір жеке оқушының кәсіби бағыттылық деңгейін, кәсіби айқындалу мотивін біле отырып, болашақ мамандықты таңдап, игеруге қажетті білім, іскерлік, дағдыны, қойылған мақсатқа сәйкес қандай іс-әрекеттер арқылы жандандыруға болатынын айқындауға мүмкіндік береді.

Мамандық таңдау мотивтері туралы мәліметтер 28 кестеде келтірілген. Мамандықты таңдаған оқушылардың кәсіби айқындалу себептерін субъективті түрде түсінулері, кейбір жалпы заңдылықтармен сипатталады. Озін-өзі айқындауға әсер еткен себептер арасында – қабілеттер, қызығулар мен бейімділіктер ерекшеленеді. Көбінесе барлық сыныптарда, ең бірінші орында – қызығулар мен бейімділіктер, екіншісінде – қабілеттер тұр.

35 кесте

Оқушылардың мамандық таңдау мотивтері X-XI сыныптар (%)

Мотивтер	Энергетикалық			Дәрігерлік			Педагогикалық		
	Х6	Х	XI	Х6	Х	XI	Х6	Х	XI
1. Қабілеттер	19,6	25,5	21,8	17,5	18,1	14,3	32,3	40,0	21,7
2. Бейімділіктер мен қызығу	20,4	25,5	31,2	19,6	22,5	38,5	18,4	20,0	30,4
3. Мамандық маңызы	15,5	21,8		17,0	24,5	33,3	13,5	33,3	17,4
4. Қалыптасқан жағдайлар				9,9					1,2
5. Достар ықпалы	15,9			9,0	13,6		10,5	13,3	1,2
6. Іске жауапкершілік	10,4	7,7	15,6		18,1	14,3			19,5
7. Үй жағдайлары	10,5	7,7	3,1						13,3
8. Ата-ана ықпалы	12,9	7,7	3,1	18,1	18,1	9,5	15,6	13,3	1,2
9. Денсаулық жағдайлары		7,7	3,1			9,1	4,8		
10. Мұғалім ықпалы	10,3			8,9			11,2		1,2

XI сынып оқушыларында бұл негізгі мотив – 38,5% - дейін өссе, екінші негізгі мотив – қабілеттер, негізінен – 20-25% (бір жағдайда 40%) өседі, ал ата-ана ықпалы – 9,5% дейін төмендейді.

Біз жоғарыда көрсетіп кеткендей, негізгі факторлардың біреуі – мамандықтың қоғамға маңыздылығы. Бұл фактор лицейшілер арасында екінші-үшінші орындарда тұр (20,0%-30,0%).

36 кестеде оқушылардың құндылық бағдарларының сипаттамасы келтірілген.

36 кесте

X-XI сынып оқушыларының құндылық бағдарларының сипаттамасы %

Негізгі құндылықтар	Энергетикалық			Дәрігерлік			Педагогикалық		
	X6	X	XI	X6	X	XI	X6	X	XI
1. Жақсы табыс	18,3	16,2	7,6	9,5	5,3	6,1	10,3	7,1	9,1
2. Жақсы тұрмыс	21,6	11,6	8,9	9,3	5,3	3,5	9,3	9,3	9,1
3. Мам. қоғ. маңызы	10,8	10,8	12,1	12,8	10,8	17,4	13,3	11,3	12,6
4. Қабілет	10,2	20,4	21,4	15,4	12,9	20,3	16,5	16,9	19,2
5. Бейім. пен қыз.	15,7	22,2	23,1	13,5	18,3	24,5	14,6	21,9	25,2
6. Жұм. Бағалау				10,5	4,7	2,3	8,0	2,4	4,5
7. Жақсы қарым-қатынас	7,4		4,5	9,0	8,8	6,1	10,5	9,3	8,5
8. Еңбектің ұйым	6,4	5,4	1,8	5,0	2,6	2,6	6,0	4,7	1,5
9. Еңбек техникасымен жабдықталуы	5,0	2,6	1,8		4,7			4,7	
10. Отб. кел.	6,2	5,4		6,5	5,3	2,6	7,5	4,7	
11. Жетілу мүмкіндігі		5,4	1,8	4,0	7,5	5,1		4,7	7,6
12. Шығар. мүм.			5,4	4,5					
13. Ата-анамен жақсы қарым-қатынас	8,4	5,4	11,6		13,8	6,1		7,1	6,7

Бұл кестеде көрсетілгендей, бірінші орында – қызығулар мен бейімділіктер, екінші болып – қабілеттер орналасқан. Сонымен бірге құндылық бағдарларының да оң динамикасы байқалады. Тікелей емес сұраққа жауап нәтижелерін талдау, әсіресе X сыныптарда, қызығу мен бейімділік және қабілеттерден нейінгі орындарда негізгі үш фактор: мамандықтың қоғамға маңыздылығы, жақсы табыс және жақсы тұрмыс жағдайлары алатынын көрсетеді. Орта есеппен, лицейшілердің 10-14% мамандықтың қоғамға маңыздылығын атаса, шамамен оқушылардың 10% жақсы тұрмыс жағдайлары мен жақсы табысты атайды және де бұл көрсеткіш XI сыныптарда әлсірейді (6,0% - 9,1% дейін). Жақсы табыс туралы көрсетілген бұл заңдылық басқа зерттеушілердің деректерімен сәйкес келмейді, оларда бұл көрсеткіш көбінесе соңғы орындарда тұрады.

Біздің зерттеуімізде алынған, бұл соңғы мотивацияны – жақсы табыс нәтижесі, біздің қоғамымыздың қазіргі кездегі әлеуметтік-экономикалық жағдайларымен, адамдардың қоғамдық санасындағы өзгерістермен түсіндіруге болады. Айтылған мотивтің рөлінің өсуі оқушылардың мамандық тандауда жеке басының пайдакүнемдік ойларымен байланысты, кейіннен мұндай мотив материалдық жағдайларға байланысты кәсіби іс-әрекетті ауыстыруға әкелуі мүмкін.

Жалпы айтқанда салалы сынып оқушыларының кәсіби айқындалулары, негізінен жеке адамдық қасиеттерді түсіну (қызығулар, қабілеттер және басқа да жеке-даралық мотивтер) және де қоғамдық қажеттіліктерді дұрыс түсіну арқылы іске асырылатынын көрсетеді.

Сонымен, кәсіби бағыттылық құрылымы, динамикасы, лицей бітірушілер үшін таңдалынатын мамандықтар тартымдылығы және олардың кәсіби айқындалу мотивациясының талдауы, лицейшілердің кәсіби айқындалуы саналы түрде, оның негізгі мотивациялық компоненті ретіндегі кәсіби бағыттылықтарына байланысты іске асырылатынын көрсетеді. Лицей бітірушілердің кәсіби мамандық таңдауда қызығулар болуы керек екенін түсінеді, инженер, педагог, дәрігер мамандықтарын тартымды, беделді деп ойлайды.

Сонымен қатар, кәсіби айқындалудың табысбылығы тек субъективті факторларға (кәсіби қызығулар, қабілеттер және т.б.) ғана емес, объективті факторларға да – кәсіби еңбек мазмұны, оның сипаты, болашақ мамандықпен практика жүзінде танысу, яғни белгілі деңгейде кәсіпке дейінгі дайындыққа да байланысты.

Біздің ойымызша кәсіби бағытталған оқу-тәрбие үрдісі арқылы ҚБҚ педагогикалық шарттарын қарастыру мен ұйымдастыру, жоғарыда аталған факторларды тиімді түрде қарастырып, оқушылардың кәсіби айқындалу мотивтері мен болашақ әрекеттері туралы, ЖОО жағдайында да, кәсіби еңбек саласында да түсініктерін сәйкестендіруді іске асыруға мүмкіндік береді.

Ол туралы ХІ сынып оқушыларымен жылдың аяғында өткізілген сауалдама, әңгіме – кеңес нәтижелері көрсетеді. Бітірушілердің 46,8% болашақ кәсіби іс-әрекеттерімен іс жүзінде салалы пәндер бойынша, энергетика сыныбы (физика, информатика), дәрігерлік (химия, биология), педагогикалық (қазақ тілі мен әдебиеті), практикалық, лабораториялық сабақтарда және электротехника, радиотехника, түркология, инженерлік іске кіріспе, дәрігерлік сабақтарында танысканы туралы айтты.

Лицейшілердің басқа бір бөлігі нақты салалардың іс негіздерімен «Энергетик», «Медик» және «Тәлімгер» үйірмелерінде (27,2%) танысқанын атады. Лицей-интернаттың ХІ сынып оқушыларының қалғандары (26,0%) лицейде болашақ мамандықпен танысуға жағдай жасалғандығын, жұмыс нәтижесі тек оқушының өзінің ниетіне ғана байланысты екенін көрсетті. Лицейде оқу практика жүзінде еңбек салаларымен таныстыруға байланысты емес деген оқушы болған жоқ.

Тіпті бітірушілердің 86,8% салалы пәндер бойынша кәсіби еңбектің құрамдас бөлігі ретінде практикалық дайындық өте қажет және болашақта пайдалы деп есептейді. Жалпы, лицейдегі оқу үрдісін сипаттай келіп, бітірушілер лицей-интернаттағы оқу-тәрбие үрдісінің басқа мектептерден ерекшелігі – мамандық таңдауға дайындап, практикалық дайындық беруі, - деп көрсетті.

Жалпы айтқанда лицей-интернаттың салалы сыныптарында жүргізілген тәжірибе эксперимент жұмысының табысты екендігі көрінеді.



Бұл тұжырымды жоғары оқу орындарында оқып жатқан студенттердің бейімделулерінен де көруге болады. Оқушылардың 20-55% 4 пен 5-ке оқитыны анықталды.

Сонымен лицей-интернаттың жоғары сыныптарында ЖОО-лармен тығыз байланыста КБҚ әдістемесін кәсіби бағытталған оқу-тәрбие үрдісіне енгізу – мектептегі кәсіптік бағдар беру жүйесі мен оқушылардың нақты мамандықтарға кәсіби бағыттылық деңгейлерінің қалыптасуы арасындағы карама-қайшылықты жеңуге мүмкіндік береді. Кәсіби бағыттылықты кезеңдермен қалыптастыру қажеттілігі және педагогикалық практикада қолданылатын КБҚ әдістемелері арасындағы кереғарлық та жойылады. Бұл қайшылықтар жойылуының себебі педагогикалық нәтижелі шаралар жүйесін ұйымдастыруға байланысты, осы жағдайда кәсіби бағыттылық қалыптасуын тиімді етіп, лицей-интернаттың жоғары сынып оқушыларында оқуға деген жауапкершілікті тәрбиелеу, үлгерімді жоғарылатуға болады.

Теориялық және эксперименттік зерттеулер нәтижесі, оқушылардың кәсіби бағыттылығын қалыптастыру (КБК) мәселесі әлеуметтік-экономикалық проблема ретінде оқушылардың мамандықты дұрыс таңдау қажеттіліктерінен туындайтынын көрсетті.

Кәсіби бағыттылықтың жоғары деңгейіндегі болашақ маманның жеке тұлғасын қалыптастыру біртұтас лицей-ЖОО жүйесінде кәсіби іс-әрекет салаларымен іс жүзінде таныстыру арқылы жүргізілетіні анықталды. Демек кәсіби бағыттылық, оны қалыптастыратын іс-әрекет пен іс-әрекеттің объектісі арасында белгілі арақатынас бар. Жеке тұлғалық осы қасиетті кәсіби іс-әрекет жүйесімен таныстыратын оқу-тәрбие үрдісін ұымдастыру арқылы қалыптастыруға болады.

Оқу-тәрбие үрдісінің кәсіби бағыттылығы жетекші принцип ретінде, оқыту мазмұнының, бүкіл оқу-тәрбие үрдісінің оқушыларды болашақ кәсіби іс-әрекет мазмұнымен таныстыруға, практикалық еңбекте болашақ мамандыққа қажетті іскерліктер мен дағдыларын қалыптастыруда, кәсіби бағыттылықтың жоғары деңгейіндегі оқушыларды тәрбиелеуде педагогикалық үрдістің біртұтастығын сақтайды.

Лицей-интернатта кәсіби бағытталған оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыру көптеген міндеттердің жүзеге асырылуының шарты екені анықталды:

а) әрбір оқушыда оң эмоциялық тебіреністерін тудырып, олардың мамандық таңдау және игеру мақсаттарын ойдағыдай іске асыруы;

ә) тандалынған салалар бойынша (энергетика, дәрігерлік, педагогика) мамандықты саналы түрде таңдауға, дұрыс кәсіби айқындалуға мүмкіндік беруі;

б) кәсіби бағыттылық деңгейлерінің қалыптасуына байланысты әрбір оқушымен жеке-дара жұмыс істелінуі;

в) оқушылардың оқуға деген көзқарастарының өзгеруі, кәсіби бағыттылығының қалыптасуының нәтижесінде оқудың қажеттілігі және өз мүмкіндіктеріне сенімінің артуы;

г) тандалынған мамандық саласымен іс жүзінде танысуы;

ғ) мектеп пен ЖОО педагогтарының лицейдің әдістемелік және тәрбиелік жұмысын жетілдіруге бағытталған бітлескен іс-әрекеттерін жандандырады.

Оқушылардың кәсіби бағыттылығын қалыптастырудың теориялық негізі зерттеу барысында дайындалып жасалынған КБҚ моделін пайдаланумен байланысты, бағыттылықтың әрбір деңгейінде (төмен, жоғары, орташа), оның даму динамикасын ескере отырып педагогикалық ықпалдардың мазмұнын, формасын, әдіс-тәсілдерін іріктеп пайдалану мүмкіндіктері бар екені анықталды.

Кәсіби бағыттылықты зерттеуге арналған ғылыми еңбектерді талдау негізінде оқушылардың осы жеке тұлғалық қасиетінің мәні, құрамы мен құрылымын анықталып, тәжірибелік-эксперименттік жұмыста дәлелденді. Оның құрылымдық жүйесі – қажеттіліктер, қызығулар, мотивтер және білім, іскерлік, дағды болып табылады. Кәсіби бағыттылықтың қалыптасуына сәйкес оқушылардың мамандық таңдау мотивтері, қызығулары мен құндылық бағдарлары және оқу үлгерімінде оң өзгерістер байқалды.

Жүргізілген тәжірибелік-эксперименттік жұмыс кәсіби бағыттылықты қалыптастыру әдістемесінің нәтижелігін көрсетті. Лицейшілердің тең жарты бөлігінде (45-50%) кәсіби бағыттылықтың жоғарғы деңгейі қалыптасқаны анықталды. Жұмыстың нәтижелігі лицей бітірушілердің 70-80% саналы кәсіби айқындалу негізінде жылма-жыл жоғары оқу орындарына түсіп, жақсы үлгеріммен оқитындығымен де дәлелденеді.

Ұсынылып отырған кәсіби бағыттылықты қалыптастыру әдістемесі осы жеке тұлғалық қасиетті тәрбиелеуге қажетті тиімді педагогикалық шарттарды пайдалану арқылы, мектеп бітіруші моделі, оларды дайындау моделі және кәсіби бағыттылықтың теориялық моделіне сәйкес іске асырылады.

Сонымен кәсіби бағыттылық деңгейлері мен оның қалыптасу кезеңдеріне сәйкес ұйымдастырылған оқушылардың іс-әрекеті олардың мотивациялық, эмоциялық – еріктік және танымдық белсенділіктерін арттырады; КБҚ ішкі және сыртқы факторларының ажырамас бірлігі мен арақатынасы бүкіл кәсіби бағыттылық компоненттерінің дамып қалыптасуына мүмкіндік туғызады.

Біздің ойымызша, лицей типтес мектептер мен ЖОО-лардың өзара қарым-қатынастық жағдайларында оқушылардың кәсіби бағыттылықтарын қалыптастыруды педагогикалық үрдісті іске асыратын мектеп-ЖОО жүйесіндегі арнаулы қызметтер атқаруы мүмкін. Қазіргі кезде мектептерде психолог штатының енгізілуіне байланысты мектептегі психологиялық-әлеуметтік қызметті құру мүмкіндігі бар. Кәсіби бағдарлану, бағытталу, басқаша айтқанда мамандық таңдау мәселесі осы қызметтің бөлінбес тармақтарының бірі болуы керек. Осындай жағдайда, болашақ маманның жеке тұлғасын қалыптастыру мәселесі жастарға кәсіптік бағдар беру

жұмысын ары қарай жетілдіреді деп ойлаймыз. Ұсынылған КБҚ әдістемесі жиілігі білім беретін орта мектептердің салалы сыныптарында, лицей, лицей-интернаттар, колледж, техникум, жоғары оқу орындарында, яғни оқу-тәрбие үрдісінің сабақтастығын іске асыруымен байланысты. Сонымен қатар педагог кадрлардың білімін жетілдіру жүйелерінде де пайдаланыла алады.

#### **4.2 Интернаттық мекемелердегі тәрбиеленушілердің психологиялық ерекшеліктері**

Тұлға дамуы көптеген ішкі және сыртқы себептермен анықталады. Сыртқы себептерге әрбір отбасылық ортаға тән болатын индивидуумның белгілі мәдениеті, әлеуметтік-экономикалық сатысы жатады. Екінші жағынан ішкі себептер генетикалық, биологиялық және физиологиялық фактілермен түсіндіріледі. Отбасылық орта да адам дамуында елеулі рөлге ие. Әсіресе, ата - ананың мінез-құлқы, жүріс-тұрысы, мақсат пен бағдарларының түрлері баланың бүкіл өміріне жалғасатын еліктеу моделі болып табылады. Отбасында балалар негізінде өмірге табиғи түрде бейімделеді. Сондықтан баланың болашағына ата-аналар жауапты. Алайда барлық ата-аналар дерлік балаларына қатысты нені қалай істеу қажеттігін анық біле бермейді. Біреулері баласының психикалық ерекшелігін біліп, баланың күйзелістеріне түсінушілікпен қарап, қылықтары мен әрекеттерін таныса, енді біреулері өзінің өмірлік мәселелерін алдыңғы орынға қоя отырып, баласының ер жеткенін байқамай қалады, тағы біреулері қатаң ережелер мен отбасылық заңдылықтарды қадағалап, баласын өзбеттілігінен айырады, т.с.с.

Отбасында бала қалай өмір сүруге болатынын, шын мәніндегі өмір ағымын, адамдардың шынайы қатынастарын, оларды бағалауды, өз көзқарасын білдіруді үйренеді. Баланың тұлғалық қалыптасуында шешуші орын алатыны осы “шын мәніндегі” құбылыстар. Осыған сәйкес В.В.Давыдов тұлғаны зерттеуге арнаған еңбегінде: “...қалыптасқан” тұлғаның шешімін дамудың бастапқы кезеңдерінен, яғни балалық шақтан іздеу керек”, - деген [4].

Қоғам өзгерісіне сәйкес жеке тұлғаны тәрбиелеу стильдерінің өзгеріп отырғандығы белгілі. Белгілі ағылшын психологы Ллойд Де Моз еуропалық қоғам тарихының деректерін талдай келе тұлғаны тәрбиелеу стильдерінің өзгеру ретін көрсеткен:

1. *Бала өлтіру* стилі (антикалық кезеңнен б.д.д. IVғ. дейін). Бұл кезеңде баласын тәрбиелеу не асырау қиындығы туса, оны өлімге тігу заңды құбылыстардың бірі болған. Л.Де Моз ата-анасы балаларына емес, балалары ата-аналарына дастархан басында күту, шаруасымен айналысу, бауыр-сінділерін бағу сияқты қызмет көрсеткенін атап көрсетеді.

2. *Тастанды* стиль (б.д.д. IV -XII ғ.). Бала тәрбиесіндегі эмоциялы салқындық, қатаң жаза, ұрып-соғу дұрыс есептеліп, баласын асыраушыға, шіркеуге, басқа отбасына тәрбиеге беру кеңінен етек алған кезең.

3. *Қосарлас* стиль (XIV –XVII ғ.). Л.Де Моз бұл кезеннің қатаңдықтан біраз арылуын өнердегі “қамқоршы Марія қыз” бейнесінің пайда болуымен байланыстырады. Мұнда әлі де сәби қарсылас ретінде бағаланып, оны қатыгездік арқылы тәрбиелеу жалғасқан. Сол кездегі философтардың өзі баланы саз балшық, ермексазбен салыстырып, баладан қоғамға қажетгі бейне жасау керектігін айтқан.

4. *Байланыстырушы* стиль (XVIII ғ.). Бұл ата-аналарының балаларына деген қатынасының күрт өзгерген кезеңі. Баласын өз анасы бағады, жүйелі жазалау сөз арқылы әсер етуге алмасты, қорқытулар азайды. Ата-аналар балаларымен жақындасу арқылы ақыл-ойын, ішкі жай-күйін, қажеттіліктерін, ерік-күшін басқаруға тырысты.

5. *Әлеуметтендіруші* стиль (XIX-XX ғ. ортасы). Бұл кезеңде ата-аналар балаларын дұрыс жолды таңдауына жаттықтырды. Баланы әлеуметтендірді, жағдайға қатысты бейімделе білуге үйретті. Әлеуметтендіруші стиль фрейдтік “импульстер канализациясынан” скинерлік бихевиоризмге дейін, кеңестік педагогика (А.С.Макаренко т.б.) және көптеген осы күнгі психологиялық-педагогикалық тұжырымдамаларға негіз болды. Қазіргі кезде бұл стиль психологиялық тренингтерден орын алады.

6. *Көмектесуші* стиль (XX г. ортасынан басталады). Бұл стиль ата-ана мен бала арасындағы тығыз эмоциялы байланысқа негізделген. Л.Де Моз баланың жекедаралық қажеттіліктерін түсіну және қанағаттандыруында екі ата-анасының біркелкі араласу қажеттілігін атап айтады. Мұнда табиғат баланы дамушы, күнәсіз пенде деп бағалайды [226].

Бұл еуропалық қоғам сипаты болса, Орта Азияда бала тәрбиесі өзіндік салт-дәстүр, әдет-ғұрыпқа сүйене отырып ерекше даму жолынан өткен. Оны халық ауыз әдебиеті, көркем әдебиет туындыларының, ата-аналарымыздың, ата-әжелеріміздің басынан өткерген тәжірибесінен байқауға болады. Қазақ халқы ұлын – ұрпақ жалғастырушы, атымды шығарушы деп, ал қызын - өрісім, әке үйіндегі қыздың орны төрде деп ежелден алақанына салған. Бұдан ұлы балалық шағынан өзін еркін сезініп, бағасын арттырған, ата-анасының кәрілігіне жауапкершілік танытқан, ал қыз инабатты, нәзік, ерке өскен. Кез-келген адамның балалық шағы ересектер, өз қатарластары, кіші балалар арасында өтеді. Баланың өмірлік белсенділігіне ересектердің сонау кезден сақталған салт-дәстүрлік және қоғамдық тәрбие мақсатындағы “тыйымдарының” алатын орны зор. Ол туралы біз 3.1 бөлімде кеңірек тоқталғанбыз. Баланың өз сезімдері мен қалауларын еркі арқылы тежей алуы оның тұлға ретінде қлптасуының куәсі, тыйымдардың арқасында үлкенді құрметтеу, кішіні сыйлау, еліне қамқоршы болу тәрізді қасиеттерді бойына сіңіре алуы көзге көрінбейтін ішкі қасиеттеріне, өмірге талпынысына әсер етеді. Бүгінгі таңда аса

жетімдер мәселесін сонау заман тарихынан сирек көргеніміз. Ол мәселелердің шешімін елі бір, руы бір адамдардың бірін-бірі "Бауырым" деп атап, арасы жеті ата арылмай жақын туысы деп білген, өкі жастың ата-аналарының "құдалығымыз мың жылдық" деп сөрт берсеулерінен. "жігіттің үш жұрты бар, өз жұрты, нағашы жұрты, қайып жұрты" сияқты нақыл сөздерінен көреміз [227]. Сондықтан ата-анасынан айрылған тұл жетімдерге немесе ата-анасы баласын бағып-бағуы күші келмегенде, бір туысы болмаса екіншісі қамқоршы бола білген. Бірақ бірден бір мысал ағасы өлсе інісі, інісі дүние салса ағасы бауыр-арындарының жетім-жесірлік танытпай, өз қамқорлығына алатын "аман ерлік" сыйлығы болуы. Екі елді татуластыру, жұртынан аманқалмау, туыстықты жаңарту мақсатында бала алмасу, ол баланы өз балаларынан кем көрмей өсіру жағдайлары түркі халықтарында көптеп кездескен. Қызық халықтың туысшылдығы соншалық, баласы жоққа өз баласын беру, ұлы не қызы жоққа өзіндегі екінші бірін беру, ал алған жақ баланы жан жақты қамқорлық жасағаны, есейгенде туғандарынан айырылуы, не керісінше туған ұясына қосуы ата-әкелеріміздің екеуінің бірінде болған оқиға. Әрине, аталған салт-дәстүрлердің өзіндік оңды және теріс жақтары болғаны белгілі, сондықтан бірі осы күнге дейін сақталып, бірі ұмытылып. Қалай болғанда да сол кезде қамқоршысынан айрылған баланың ата-аналық жылулық "дәмін" сезінетіндей жағдайлар жасалып отырған, бұл балаға жетімдік қиянатын тарттырмаудың бір жолы болғаны анық.

Сонымен, тұлға дамуының басты жағдайы – баланың ата-анасымен, туған туыстарымен, қатарластарымен қарым-қатынасқа түсуінде. Сондықтан балалар үйі тәрбиеленушілерінің жеке тұлғалық дамуы жайлы өз қолында балалардың бұл мекемеге тап болу жағдайын, балалар үйіне өмір сүрудегі отбасында өмір сүру тәжірибесін ескере отырып талдау қажет. Сөйтіп, баланың психикалық дамуы бір-біріне ұқсамайтынын, әрбір ерекшеліктеріне тола боларын атап өткен жөн болар. Мәселен:

*Жетім балалар.* Бұл қызық болуы сипатынан ата-аналарынан айрылған балалар. Мұндай балалардың психикалық дамуы, әлбетте, осы көтеріні жөнінде баланың қандай жас кезеңінде ұшырағандығымен анықталып, бала ата-ана қамқорлығынан негүрлым ерте айрылса, соғұрлым оның тұлғалық дамуында жетімдік терең орын алады.

БҰҰ Конвенциясының 7-бабында бекітілген баланың негізгі құқықтарының бірінде "өз ата-анасын табу және оларға қамқорлық жасау құқығы" туралы айтылған. Егер бала "өзінің отбасылық ортасынан уақытша мерзімге немесе мәңгіге айрылса, ... ол бұл жағдайда қала амайды", ендеше, 20-бапқа сәйкес бала "мемлекет тарапынан ұсынылатын ерекше қамқорлық пен көмек алуға құқықты" [228].

*Ата-ана қамқорлығынан айрылған балалар (әлеуметтік жетімдер)*

Бұл балалардың ата-аналары тірі, бірақ қандай да бір жағдайларға байланысты өз балаларын тәрбиелемейді.

Бүгінгі күні елімізде ата-ана қамқорлығынан айрылған жалпы балалар санының 10%-ы ғана жетімдер. Үздіксіз ере жүрер жетімдік тәрбиенің қиындықтарын ескермегенде, ата-аналары қаза болғандықтан жағдай осылай оралғандығын, оларды ешкім тастамағанын білуі олардың психоэмоциялы жағдайын тиімді етеді. Сонымен қатар, көпшілік жетімдердің балалар үйіне келіп тұратыны, қамқорлық танытып, өз отбасына тәрбиеге алатын туыстары бар. Көбінесе, бұл балалар аса мәнді болатын өмірінің бірінші жылын аналарының жанында өткізеді, сондықтан ерте жастан анасынан айрылудың ықпалы да аз болады.

Балалар үйі тәрбиеленушілерінің басым бөлігін (90%-ға жуығын) алатын - әлеуметтік жетімдердің психикалық дамуын талдау ата-анасы қабылдамаған сәбидің тұлғалық дамуы әлдеқайда күрделі боларын көрсетеді. Психологтердің деректеріне сүйенсек, холиерик темпераментті балаларда агрессивтілік, атаққұмарлық, жүйке жүйесінің әлсіздігі, қызғаншақтық, күдіктік көрінеді; сангвиниктер ұстамды, сақ, тұйық, қорқыныш пен неврастенияға бейім болады; флегматик-балаларда шешім қабылдай алмаушылық, қорқақтық, жасқаншақтық дамиды. “Тастандылардың”, көбінесе, бұл қалыпсыздықтары қалыптасып, түзетуге келе бермейді. Әдетте, мұндай бүлдіршіндер балалар үйіне ішімдікке салынған отбасыларынан келеді. Басқа адамдардан ата-аналарының алкоголизмі, ұрыстар, жәбірлеулер, ұрып-соғу жағдайлары жайлы шындықты жасыруларына тура келгендіктен, бұл балалардың барлығында тұрақталған өтірік айту машығы тән. Сол сияқты, бұл балалар ата-аналарының жаман мінез-құлқына еліктеуге бейім болады.

Балалар үйі тәрбиеленушілерінің даму ерекшеліктерін бірқатар шетелдік (А.Адлер, А.Фрейд, Дж.Боулби, С.Прованс, Р.Липтон, М.Айнсворз, Р.Шпиц, Э.Пиклер, М.Винце т.б.) және ресейлік (Т.М.Землянухина, М.И.Лисина, С.Ю.Мещерякова, Н.М.Щелованов т.б.) зерттеуші-психологтар қарастырған.

Қазақстандық ғалымдар арасында осы мәселелермен айналысқандар: С.М.Жақыпов, Т.М.Шалғымбаев (делинквентті жетімдер); Ж.И.Намазбаева мен оның шәкірттері – Л.О.Сәрсенбаева, М.С.Искакова, т.б. (аномальді жасөспірімдер, интернаттан кейінгі жетімдердің бейімделу мәселесін қарастырғандар – Х.Т.Шерьязданова, Г.А.Дусманбетов).

Ағылшын ғалымы Л.Ярроу сәбилер үйіндегі балалардың жағдайын зерттей келіп, олардың дамуының кейін қалуын “депривация” ұғымы арқылы түсіндіреді “Депривация” термині қазіргі кезде психология мен медицинада кеңінен қолданылуда, ағылшын тілінен аударғанда “өмірлік мәні бар қажеттіліктерді қанағаттандыру мүмкіндіктерінің тежелуі не болмауы” дегенді білдіреді) және оның төрт түрін ажыратады:

1) Аналық депривация – баланың биологиялық анасымен байланысының болмауы;

2) Сенсорлы депривация – бала қабылдауындағы көптүрліліктің күрт төмендеуі;

3) Эмоционалдық депривация – баланың басқа адамдармен қарым-қатынасының шектелуі;

4) Эмоционалды депривация – қоршаған ортамен қарым-қатынасындағы эмоциялықтың нашар көрінісі, қоршаған ортасына деген өткірлік.

Д.Ярроу жетім балалардың дамуының артта қалуының ең күрделі түрі ишшиқ депривация деп есептеген, көптеген ғалымдар бұл пікірмен келіседі [229].

Бұл балаларда қоршаған ортасына деген бастамшылық пен қызығушылықтың болмауы, индивидуалды өмір тәртібі мен ерік көріністеріне деген селкостық тән. Сонымен қтар мінез-құлықтың мәңгілігі мен аз қозғалыстан тұратын даму кідірісінің көрсеткіші, "тоқтатылған" құбылысы орын алады. Ерте жаста аналық депривацияға қатысты туатын көптеген қалыпсыздықтар бірден емес, көп кешіге көрінеді.

Бала үшін сәбилер үйінен мектепке дейінгі балалар үйіне ауысу қиынға соғады. Жаңа орта депривацияны асқындырады, бір мекемеден көлесісіне ауысқан алғашқы кезеңде сәбилер сөйлемей қояды, аса қозғалыстық, тежетілген қабылдауды байкатады. Олар қажеттілігін білдіру, әңгімелесу, рөлдік ойын нышандарын байқату сияқты өз-өзіне қызмет көрсетудің бұрыннан қалыптасқан дағдыларын уақытша жоғалтады.

Ата-ана қамқорлығынан айрылған балалардың тағы бір тобы – ол қамқорсыздар.

Қамқорсыз балаларды екі түрге бөледі: "көшелік" және "отбасылық". Біріншілері өзбеттілікке, қоршаған ортасындағы беделдіге бағынуға ұмтылатын, өз күшіне сенімді, көшедегі өмір тәжірибесін жинақтаған, метрмхана, құмарлық ойындармен таныс, ересектерге еліктейтін, бірақ оларға сенбейтін, билікке қарсы балалар. Екінші түрі, "отбасылық", ондай қамқорсыздарға адамдардан қашкалақтау, енжарлық, отбасынан тыс өмір сүру қорқынышы, басқа адамдардың, өзінен күштірек қатарлас-қамқорсыздардың билігіне көну тән. Көбінесе олар өздерін және қаңғыбас ит-аналарын асырау үшін қайыр тілейді, шыны сауыттар жинайды, ұсақ ұрлықтар жасайды. Мұндай балаларда бірқатар аурулар кезігеді: асқазан жарасы, педикулез, қышыма, туберкулез, т.б.

Ата-ана қамқорлығынан айрылған балалардың аталған әр тобының өзіндік ерекшеліктері болғанымен, ортақ мәселелері де аз емес. Оларды барлық басқа балалардан ерекше ететін тұлғалық дамуының өзіндік көрсеткіштері бар.

Аталған балалар тобының ортақ мәселелерінің бірі – денсаулықтарының нашарлығы. Мамандардың пікіріне сүйенсек, "...балалар үйіне келгендердің денсаулығы өз отбасында өмір сүретін қатарластарына қарағанда әлдеқайда төмен. Балалардың 64%-ының құрсақтағы күрделі дамуы тіркелген; 50% тәрбиеленушілердің перинатальды патологиясы бар; балалар үйіндегілердің 10%-ында тұқым қуған немесе туа пайда болған аурулары бар; 70-80% балаларда нәрестелік

кезең аурулары байқалған; ал 48% балалар жетілмей немесе дене салмағы аз болып туғандар” [230].

Балалар үйі тәрбиеленушілерінің басым бөлігіне психикалық даму кідірісі диагнозы қойылған. Тіпті психологтар, дәрігерлер, дефектологтар, педагогтер “қалыпты” тобына жатқызғандардың өзінде бірқатар ерекшеліктері бар.

Жетім балаларға және ата-ана қамқорлығынан айрылған балаларға, өз отбасыларында тәрбиеленетін балалармен салыстырғанда, тіршілік әрекетінің интеллектуалды, ерік, эмоциялы саласын қамтитын, жалпы психикалық дамуының кейін қалуы тән.

Оларда танымдық бұрмаланған ес, болашағы мен қазіргі сәтін мезетті елестету байқалады. Бұл балалардың өз қатарластарынан көрнекі-әрекеттік ойлауы жағынан айырмашылығы жоқ, есесіне, бейнелерді оперативті қолдануда қиындықтары туады.

Жетім және ата-ана қамқорлығынан айрылған балалардың қанағаттандырылмаған махаббат, үйір болушылық қажеттіліктерінің негізінде жеке басының деформациясы, өзіндік танымының қалыптасуындағы бұрмаланушылық орын алады. Осы аталғандар эмоциялы даму саласындағы күрделі мәселелерге әкеледі.

Бұл балаларға ым, ишара тілі, сөйлеу мәнерінің өзгерісі таныс емес. Олар айналасындағы адамдармен қарым-қатынасында көңіл бөлісу, жаны ашуды сирек танытады. Көбінекей оларға тұйықтық, тежелу, қыңырлық, негативизм тән.

Э.А.Минкова өз зерттеулерінде балалар үйі тәрбиеленушісінің эмоциялы портретін келтіреді және оны мына қасиеттермен сипаттайды: көңіл күйдің төмендігі; эмоциялар аясының тарлығы, эмоциялы-экспрессивті қарым-қатынас тәсілдерінің біртектілігі; көңіл-күйдің жылдам өзгерісіне бейімділік (ойын жылауға айналады, көтеріңкі көңіл агрессия, қырғи қабаққа алмасады); эмоциялы көріністердің біртектілігі және таптаурындылығы; құптау және ескерту жасаудағы эмоциялы жауабының адекватты емес түрлері (енжарлықтан агрессивтілікке дейін); қорқыныш, мазасыздыққа деген жоғары бейімділік; жағымды эмоцияларының негізгі бағыты – жаңа ләззат алу (жағымды эмоциялар тиімді және тұрақты болады); қоршаған адамдармен эмоциялы байланысының тұрақсыздығы (қатынасқа жылдам түседі, сырттан қызығушылық байқалғанымен серіктесін жылдам алмастырады); басқа адамның эмоциялы күйін түсінбейді, ал қарым-қатынастарында конфликт жиі орын алып, ұрыс туады; шектен тыс импульсивтілік, аффективтілік (6-7 жасқа дейінгі балалар мінез-құлқын басқара алмайды, үнемі аффективтілік ауқымында болады).

М.К.Бардышевская зерттеулерінде балалар үйі жағдайында тәрбиеленуші 3-5 жас аралығындағы балаларды бірнеше топқа бөледі. Бұл топтар бір-бірінен балалардың эмоциялы “кемістік” деңгейімен ерекшеленеді. Мәселен:



1. “Қашқалақтаушы” балалар. Бұл эмоциялы күйі өте күрделі топ. Олардың бұған дейінгі дамуы сәтсіз жағдайларда өткен (мысалы, анасынан айрылғандықтан ауруханаға тап болған).

Балалардың бұл тобы топқа бірден бейімделе алмайды. Басқа балалармен қарым-қатынасқа түсе алмайды, ересектермен қатынарудан қашқандайды, ойындарында агрессивтілік танытады. Көбінесе мұндай балалар оқшаулануды қалайды.

Балалардың бұл тобы қорқыныш сезінбейтін, эмоциялары тұрақты балалармен қарым-қатынас жасау арқылы агрессиядан қатарластарының ойынын саналы бақылауға үйренеді, кейіннен оларға еліктей бастайды.

2. “Жабысқақ” балалар “қашқалақтаушы” балалар тобына қарағанда әлдеқайда сәтті эмоциялы күйде. Әдетте, олар туа тастандылар.

Мұндай балалар ересектермен қарым-қатынас жасауға белсенді түрде ұмтылады. Бірақ олардың қарым-қатынасы қарапайым сипатқа ие. Бала ересекті құшақтайды, “назданады”. Ол үшін ең бастысы – неғұрлым үшк ұяқат қорғаныш күйінде, мысалы қолда, болу. “Жабысқақ” бала эмоциялы жылулық пен қорғаныс іздейтіндіктен, тіпті аз танитын ересектің өзіне сенгіш келеді.

3. “Дифференциалды емес” үйір балалар – бұл жетім балалар тобының басым бөлігі. Оларға үстірт, ретсіз, оңай аламасын эмоциялы байланыстар тән. Бұл балалардың ересектермен қарым-қатынас жасау тәсілдері жеткілікті дамыған және көптүрлі, бірақ оны тұрақты және терең байланыстарды қалыптастыруда қолданбайды.

Бұған қаримыстан, “дифференциалды емес” үйір балалардың ересектермен қарым-қатынасынан алдыңғы екі топ балалары үшін көлжетпес, күрделі мінез-құлық түрлері тән. Бұл әлдеқайда жинақы және үйлестірілген бала. Ол денесін игеруі, өзіндік “Менін” нақты тануы оған ересектермен әртүрлі тактильді ойындар ойнауына мүмкіндік береді: оған жақындап баруы, айындауы не тербеуі, т.б. ұнайды.

Осындай балаларға ересектермен қарым-қатынас қорқынышы мажаралықтан құтылу үшін емес, бірлескен қатынастан ләззат алу үшін келеті.

Бұл топтағы баланың басқа баланы деген эмоциялы үйірлігі ересекке қарағанда басым келеді. Бірінші айдың бір топта тәрбиеленген балалар бір-біріне қимқор болады, ажыраудан қорқиды. Бұл жақындықтың достар қатарына жақындауы басқа балалар үшін көлжетпес, олар тек ойын серіктесі болып қалады.

4. “Амбивалентті” балалар ересектерге қарсылықты, қаттығысқа үйір балалар. Бұл топқа тек “тастандылар” ғана емес, отбасында өмір сүру тәжірибесі бар балалар да жатады. Олардың ересектерге үйірлігі біртіндеп қалыптасады.

Тәрбиешімен танысудың алғашқы кезеңінде бала ұстамдылық танытады, қызығушылығын білдіреді, бірақ ара қашықтықты сақтайды. Біраз уақыттан соң бала таныс ересекті тани бастайды, көргенде қуанады,

бірақ тактильді байланысқа қарағанда визуалды және тілдік қарым-қатынасты қалайды.

Ересек пен бала қарым-қатынасының келесі кезеңінде “амбивалентті” бала мен тәрбиеші қатынасы басталады. Бала біраз уақыт көрмеген, үйір болып қалған ересек адамын жөғалып кеткені үшін жазалау мақсатында оған қатысты агрессивтілік танытады.

Соңғы кезеңде баланың амбивалентті мінез-құлқы көрініс бермейді: ол ересекті қарсы алып, балалар ішіне қайта оралады. Біраз уақыттан соң баланың өз ересегіне деген эмоциялы байланысы қайта жанданып, қатынасқа түсу инициативасын өз қолына алады: жанына жүгіріп келеді, сипалайды, өзіне қол тигізуге рұқсат етеді, бірақ, ересектің қолына шығу сияқты тығыз тактильді байланыста өзін еркін сезінбейді.

5. “Әлеуметтік-мазасыз” балалар – отбасылық өмір тәжірибелері бар балалар. Бұлардың эмоциялы үйірлігі қалыпты жағдайға жуық. Олар өзіне назар аударған тәрбиешісіне үйір болады. Бірақ бұл балалар тобы “өзі” үйір болар ересек адамын таңдауда тым таңдамал және бөтен адамдар алдында қорқыныш сезінеді.

6. “Үйлесімді” балалар – бұл да отбасында өмір сүру тәжірибесі бар балалар. Олардың эмоциялы үйлесімдігі қалыпты. “Әлеуметтік-мазасыздар” күшті бір үйірлікке бейім болса, осы топ балаларының үйір болу тізбегі құрылады [231].

Сонымен, эмоциялы депривация мәселесі жетім және ата-ана қамқорлығынан тыс қалған балалардың жеке тұлғалық дамуына күшті негативті әсер етеді.

Балалар үйі жағдайында балаларды тәрбиелеудің тағы бір негізгі мәселесі – жыныстық сәйкестік пен әлеуметтену.

Мектепке дейінгі кезеңде бала алғашқы рет өзін белгілі бір жыныс өкілі ретінде таниды. Осы кезеңде балаға еліктеу үшін, жыныстық мінез-құлқынан үлгі алып, бағдарлануы үшін рөлдік эталонның болғаны маңызды. Осы ретте балалар үйіндегі ұл балаларға қиын соғады. Отбасылық тәрбие жағдайында бұл рөлге әкесі, атасы және басқада ересек ер адамдар ие болса, балалар үйі жағдайында ер адамдардың тапшылығынан мұндай эталондары болмайды немесе мас әкесі не жарты жылда бір рет кездесуге келетін атасы эталонға айналады.

Г.В.Семья бұл балаларға тән, “психологиялық капсула” позициясын сипаттайды: “...интернат типтес мекемелерде және балалар үйінде тәрбиеленуші балаларда өмір жағдайы “психологиялық капсулдану” деп атауға болатын ішкі күйді қалыптастырады, бұл күй өзінен, өзгелерден, сезімдерден және заттық дүниеден шеттетілуден тұрады, әрі осылар баланың шынайы өмір мәселелерімен кезігуінде туындайтын жаңа бір иллюзиялар негізінде қалыптасады. “Психологиялық капсулдану” күйі сыртқы кеңістікке шығудың шектілігімен ере жүреді және баланы қарапайым әлеуметтік өзгерістерді іске асыруға бағытталған әлеуметтік бірлік ретінде дамытатын бейімделу мен әлеуметтенудің ерекше механизмдерінің қалыптасуына әкеледі” [232].

Мүлді бұлшырға асыранушылық психологиясы тән. Барлық даярда өмір сүрін, өт мұқсағтарына жетуі үшін еш күш жұмсамаған балалар өміріндегі балалардың барлығы оларға барын беруі тиісті сияқты оймен өледі. "... асырануға үйренген жетімдер өзі және өзінің болашағын ұйымдестіре алмайды. Оларға ешкім қол ұшын бермейтінін біле отырып, өт өдеріне көмектесе алмайды. Болашақты көздеу оларға тән емес. Өз-өдеріне сенімсіз, олар, стихиялық лекке ере қозғалады" (сол жерде).

Жоғарыда баяндалғанның барлығынан жетім балалардың көмелеттік жасқа толып, балалар үйі қабырғасынан шыққаннан кейін өзбетті өмір сүруге әзір емес тұлғаның қалыптасары заңды. Ю.М.Мерзлякова ғылыми терітсеулер мен тәжірибелік бақылауларды талдауының негізінде балалар үйі түлегінің жалпы бейнесін сипаттайды. "Олардың ерекшеліктері: адамдармен әлеуметтік қатынастарға түсу тәжірибесі жоқ (жұмыста, қығмет қорсету салаларында, т.б.); қарым-қатынастағы қиындық (қатынасты ұсытуда); еңбек ету қажеттілігі мен қабілеттілігінің қиынтаспауы; өмірдің материалды қырын түсінбеу, асыранушылық; отбасында өмір сүру жайлы жеке даралық тәжірибесінің болмауы; жекедаралығының жеткілікті дамымауы; негативті ортаға деген адамгершілік иммунитеттің болмауы; денсаулығының нашар болуы" [232].

Бұлшыр үйі тәрбиеленушілеріндегі жағымсыз қасиеттердің дамуына ықпал ететін келесі негізгі себептерді атайық.

1.Сәтсіз отбасында немесе көшеде өткен өмірінің әлеуметтік жағдайы. Балалар мекемесіне тап болғанына дейін психикаларында із қалдырған күшті стресстік жағдайлар, жан күйзелістері.

2.Балалар үйіндегі қарым-қатынас тапшылығының салдары. Балалар үйі жағдайында өзінің биологиялық анасымен қарым-қатынасының орнын толтыруы қиынға соғатын, педагогтер, қоршаған адамдармен жеткілікті және сапалы қарым-қатынасы қамтамасыз етілмейтін нәрестелердің хал-жағдайы мүшкіл. Үйіне, ата-анасына деген сағынышынан балалардың эмоциялы күйі нашарлайды.

3.Білім беру мекемесінің "жабықтығы". Бұл бір жағынан балаларды көшенің негативті ықпалынан қорғауға деген ұмтылыспен құпталса, екінші жағынан баланың қоршаған ортасы туралы түсінігінің тар болуына, онда адекватты бағдарлана алмауына әкеледі.

4.Үнемі ұжымда болу, баланың өз-өзімен жалғыз қалу мүмкіндігі болмайды. Адамдар арасында үздіксіз болу жүйке жүйесінің тозуына, түрліше психикалық ауытқулардың дамуына әкеледі.

5.Тәрбиешілердің жұмыс жасау сипатына байланысты. Кейбір тәрбиешілер балалардың әрбір әрекетінен қатаң регламентті талап етеді, әрбір басқан қадамдарын қадағалап отырады, балалар үйіндегі тәрбиеленушілердің өмірін тыйымдар мен ескертулер негізінде құрады, кейбірі балада инициатива тудырудың орнына ол үшін барлығын өзі істейді. Тәрбиеленуші үздіксіз басқа бір алам еркінің қысымын сезінгендіктен (тіпті тамаққа қатысты да), жеке даралыққа қарағанда ұжымдық қарым-қатынас түрінің басым болғандығынан енжар және

әрекетсіз болады. Осыған байланысты жетім балаларды тәрбиелеудің басты міндеттері мыналар болуы мүмкін: 1) тәрбиеленушілердің жағымсыз қасиеттерін коррекциялау әдістерін табу; 2) жан-жақты және үйлесімді дамыған тұлғаларды тәрбиелеу.

Балалар психологиясының аумағында жүргізілген зерттеулерге сүйене отырып, өзін-өзі позитивті бағалайтын балалар, мектепте жақсы оқиды деген мәліметтер алынған.

Көптеген психологтар атап өткендей, жабық мекемеде тәрбиеленушілердің көбі өзі туралы негативті түсінікте, өзіне-өзі сенбейді. Оған жеткіншектердің айтқан сөздері мысал бола алады. Оқушылар өзінің оқу жетістіктері туралы сөз қозғағанда, өз қабілеттерінен төмен оқитындарын айтады, ал жабық мекемеде тәрбиеленушілерде мұндай пікір мүлдем кездеспеген. Жабық мекемеде тәрбиеленушілердің негативті Мен-тұжырымдамасы өзін сыйлаудың төмен деңгейі – қоршаған ортаның жағымсыз бағалануының нәтижесі деп қарастыруымызға болады. Бұл жағдайда салыстырмалы түрде жағдайды өзгерте салуымызға болар еді, яғни алғыс, қолдау, жетістіктерін айту арқылы, дегенмен олай бола қоймайды. Арнайы зерттеулер мен психологиялық-педагогикалық тәжірибе көрсетіп отырғандай, егер адамда тұрақты негативті Мен-тұжырымдамасы болса, онда жетістік дискомфорта пайда болады және оны мақтағанда оған жайсыз және жағымсыз естіледі.

Адамда өзі туралы шатасқан, анық емес, түсінік болғанша, жағымсыз болса да, өзіне бұрыннан әдеттенген қатынасын сақтау маңызды. “Жетістік дискомфорты” осымен түсіндіріледі.

Психологияда бірдейлік немесе өзіндік бірдейлік деген ұғымдар бар. Ол өзіне деген бірдейлік сезімі, өзінің “менінің” тұрақтылығы. Адамның өзін-өзі қабылдауы, өзін бағалауы, өзін жақсы көруі – осының барлығы бірдейлік ұғымын құрайды. Сондықтан қоршаған ортаның тез өзгерген бағалауын адам өзінің бірдейлігіне деген қауіп ретінде қабылдайды.

Өзіндік бірдейлік, “Мен” сезімі адам өмірінің алғашқы айларында қалыптасады. Жабық түрдегі мекемеде тәрбиеленушілер мен толық отбасында тәрбиеленген балаларды салыстырмалы түрде қарастырғанда бірталай өзгешіліктер анықталған.

Балалар мекемелеріндегі, балалар үйіндегі тәрбиеленушілердің психологиялық дамуын зерттеуші ғалымдар А.М.Прихожан мен Н.Н.Толстых балалар үйінде тәрбиеленушілер мен жалпы мектептердегі жасөспірімдердің Мен-тұжырымдамасын салыстыра отырып, олардың басқа адамдармен қарым-қатынас жасауда бірқатар ерекшеліктері бар екендігін анықтаған [233, 259-264 б.].

Мен - тұжырымдамасы жалпы мектептердегі оқушыларда өзбеттілікке ұмтылуынан анық көрінеді, олар өздерін басқару мен қамқорлық жасауға қарсы пікір айтады. Ал балалар үйінде тәрбиеленушілер осыған қарама-қарсы, олар керісінше өзіне бақылау жасап отыруды қажетсінеді.

Балалар үйінде тәрбиеленушілердің өзін-өзі бағалауын салыстырғанда көбінесе негативті жағдайлар алынған. Негізінен жағымсыз қасиеттер

(“кишиге”, “өтірікші”, “жалқау”, тағы басқа) терең үнілер болсақ өзінің емес, тәрбиешінің пікірі, бағалауы бойынша беріледі.

М.И.Лисина бойынша ата-ана өз баласын бір жағынан, қандай болса да, оның мінез-құлық, жүріс-тұрысына қарамастан жақсы көреді және екінші жағынан оны объективті түрде (жақсы немесе жаман) бағалайды [214; 127 б.]. Отбасынан тыс тәрбиеленген балада осының біріншісі болмағандықтан, оларға қарапайым, біржақты және өзін-өзі неғативті бағалау тән.

Жетім балалардың ақыл-ой дамуының артта қалуын зерттеуде зерттеушілер балалардың балалар үйіне келуі мен оның ол мекемеде болу ұзақтығы, келген кездегі жасы маңызды роль атқаратынын анықтаған.

А.М.Прихожан мен И.И.Толстых жетекшілігімен балалар үйіндегі және бала бақшадағы мектепке даярлау топтарына салыстырмалы зерттеулер жүргізілген.

Алынған нәтижелерді талдай келе, балалар үйінің балаларының мінез-құлқынан санасының дамуының белгілі түрі анықталынған. Ол тек қана артта қалушылық емес, мінез-құлқының сапасының ерекшелігі. Психологиялық дамуының ерекшелігі – олардың жеке тұлғасы дұрыс қалыптаспаған немесе нашар қалыптасқан, себебі: жағдайлыққа тәуелділік, өз сеніміне сүйене алмауы, импульсивтілігі, ойы жіті емес, шығармашылық потенциалы өте төмен, осы айтылғандардың барлығы да оның дұрыс жеке адам болып қалыптасуына жол ашуы мүмкін емес [233, 354-360 б.].

Балалар үйінде тәрбиеленушілер өте жақсы сөйлей алады және ересектермен де, өзара еркін сөйлеседі, олар үнемі тіл дамыту сабақтарына қатысады, бірақ олар өз қимыл ісіне бағдар, бақылау жасай алмайды. Оның себебі, ересектермен тіл арқылы қарым-қатынасының өмірмен байланысы жеткіліксіздігінен болуы мүмкін. Мектепке дейінгі балалар үйінде тіл дамытуға және қоршаған ортамен таныстыруға көп көңіл бөлінуде, бірақ олар арнаулы сабақтарда ғана жүргізіледі, ал нақты өмірге қатысы, араласы төмен. Олар өлең, тақпақтарды мағынасын ұқпай жаттайды, әр түрлі ережелерді түсінбей есте сақтайды. Сондықтан да баланың санасына кірмейді, қабылданған мәліметтер формалды түрде ғана қалады. Оның өз белсенділігі санасыз және жағдайлық емес болып қала береді, дейді Н.Н.Толстых.

Психологиялық зерттеулер бойынша болашақпен байланысты мотивация құрылымының (уақыт перспективасының құрылымы) жеткіншектік кезеңде маңыздылығы күшті болады.

Жалпы мектепте оқитын жас өспірімдердің, әсіресе ересек жас өспірімдердің мотивтері, ұмтылыстары, арман-тілектері мектеп жасынан кейінгі болашақпен (армиядан кейінгі, институттағы) байланысты.

Балалар үйіндегі тәрбиенушілерде көбінесе бүгінгі күнге немесе жақын болашаққа қатысты мотивтер көп орын алады. (Мысалы: сыныпты жуу, кітапты оқып бітіру, тағы басқа). Ал алыс перспективамен байланысты мотивтер оларда сирек кездеседі.

Балалар үйіндегі тәрбиеленушілер өз болашақтары туралы өте сирек жазады. Жетім балалар тек бүгiнiмен өмiр сүретiндiктерiн анықтай келе авторлар мұны өз өткен өмiрлерi туралы айқын елететудiң жоқтығымен түсiндiредi. Өткен өмiрлерiн айқын елететудiң жоқтығы балалар үйiнде тәрбиеленушiлердiң болашақ перспективасының дамымауының жалғыз себебi емес. Жабық түрдегi мекемеде тәрбиеленушi балалардың тұлға ретiнде қалыптасу процесiнде әлдеқайда бұдан да жоғары ерекшелiктер көрiнедi. Бұл ерекшелiктердi түсiну үшiн мына жағдайды: белсендi өмiр әрекеттерiндегi ситуациялармен шектеу қатыстылығын тiркеу маңызды болып табылады.

Отбасынан тыс тәрбиеленушiлердiң мотивациялық сферасын зерттей отырып, олардағы ерекшелiктер бүкiл мектеп жасында (бастауыш мектептен бастап жасөспiрiм шаққа дейiн) сақталатындығы анықталған. Балалар үйiндегi тәрбиеленушi жасөспiрiмдердiң мотивтерi отбасындағы қатарластарынан әлдеқайда бiр образды, әрi қарапайым. Балалар үйiнде тәрбиеленушi жасөспiрiмде әдiстемедегi сөйлемдердi толықтырғанда бiр мағналы ұғымдар өте жиi қолданылады. Мысал үшiн, “Менiң ақымақ болғым келмейдi”, “Мен адал да күштi болғым келедi”, “Мен өз кемшiлiктерiмнен құтылғым келедi” тағы басқа осы сияқты дамуымен байланысты, өзiндiк даралығымен байланысты мотивтердi көрсететiн қарапайым ойлар балалар үйiнде тәрбиеленушiлерде өте жиi кездесетiндiгi ерiксiз назар аудартады.

Балалар үйiнде тәрбиеленетiн бастауыш мектеп жасындағылар өз армандарын бiлдiргенде “Мен қалар едiм” деген категорияны көп қолданса, ал отбасындағы балалар “Мен қалаймын” категориясын таңдайды. Арадағы айырмашылық “Мен” мотивiне қатысты. Бұл қатыснас немесе байланыс жасөспiрiмдiк жасқа дейiн сақталады.

Эмоциялы сфераға қатысты тағы бiр басты мәселе, ол - тәрбиешiлер мен тәрбиеленушiлердiң арасындағы қарым-қатынасы. Бұл қарым-қатынас тәрбиешiнiң балаға қандай тәрбие қолданатынына байланысты болады. Балалар үйi тәрбиешiсi мен тәрбиеленушi арасындағы қатынасты төрт түрге бөлiп қарастыруға болады, ол: 1.Қабылдамаушылық; 2. Гиперәлеуметтiк тәрбие; 3. Мазасыздық тәрбиесi; 4. Эгоцентрлiк тәрбие.

Сонымен жабық түрдегi мекемелердегi тәрбиеленушiлердiң эмоциялы сферасының есер ететiн жағдайлар:

1) Баланың ата-анасының экономикалық жағдайы нашар болғандықтан, қамқорлық жасай алмауы.

2) Аналық депривация жағдайларында, көбiнде, баланы жалғыз ана тәрбиелеуi мүмкiн, ал шешесiнiң баланы қамқорлыққа алмауының себептерi әр-түрлi: шешесiнiң iшiмдiкке салынғаны; психикалық күйзелiске шыдай алмауы; уақыттың тығыздығына байланысты.

3) Әкесi немесе шешесiнiң қайтыс болғанын өз көзiмен көрген балалардың эмоциялы сферасы белгiлi бiр вакуумда орналасқандай болады.

4) Шешесі жаңадан басқа бір ер адамға тұрмысқа шыққан кездерде баланың (үлі) оны әке ретінде қабылдамауы, мойындамауы, қарым-қатынасы қарама-қайшылықта болуы.

Егер қыз бала болса, өгей әкесіне сенімсіздікпен, күдіктенушілікпен қарайды. Мұндай жағдайда баланың шешесіне деген қарым-қатынасы тығыздыққа тіреледі.

5) Ата-анада жауапкершіліктің жоқтығы, мұндай баланың эмоциялы сферасы агрессивті, тынымсыз болады.

6) Ең соңғы себеп, бұл - әлеуметтік жағдайлардың әсері: соғыстың болуы; табиғат апаттарының әсері; баланың жоғалуы, тағы басқа.

Сәбидің өз отбасынан тыс өсіп, тәрбиеленуі қоғамға жат, табиғат заңына қарсы құбылыс. Баланың психологиялық және физиологиялық жағынан дұрыс дамуынан отбасының атқаратын қызметінің маңыздылығын көреміз.

Нәрестелік кезеңнен бастап бала ересектерден өнеге алып өседі. Ол тек жүруге ғана емес, қалай сөйлеу керектігін, ойнауды, сонымен қатар өзімен және басқа біреулермен қалай қарым-қатынас жасау керектігін де үйренеді. Отбасы мүшелері таңертеңнен күннің батысына дейін, тіпті кейде түнге дейін өздерінің мінез-құлықтарының әртүрлі қырын ашады. Оған олардың сөйлеуі, жүріс-тұрысы, іс-қимылы, еңбекке деген және басқа адамдарға деген қатынасы кіреді.

Өз отбасында тәрбиеленген бала өмір сүру “ережелерін” тек қана сезініп немесе естіп қана қоймай, шынайы өмірді қалай сүру керектігін, отбасы мүшелерінің өздерін қалай ұстайтындығын, ойлары мен баға берулерін, күйзелістерін өз көзімен көріп, сезініп өседі. Баланың жеке тұлғасының қалыптасуында өзін қоршаған ортасында шын мәнінде не болып жатқаны маңызды. Сондықтан жеке тұлғаның түпкі тамырын ерте нәрестелік шақтан іздеген жөн болар.

Жеке тұлға қалыптасуының түпкі түйіні өзара қатынаспен байланысып жатады. Себебі, бала өмірінің алғашқы сәтінен бастап ересек адамдарға тәуелді болады, бұл кезде оны “жеке адам” деп атай алмаймыз, жеке адам тек бала ересектерден физиологиялық жағынан тәуелсіздігі жағдайында ғана болады.

#### **4.3. Балалар үйі тәрбиеленушілерінің қарым-қатынас ерекшеліктері**

Жеке адамның қалыптасуының алғашқы түйіні отбасылық, жақын туыстарымен қарым-қатынастың әсерінен пайда болады.

Сонымен жеке адам болудың алғашқы сатысы – сәбидің басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсе алуында. Осы сатының ең алғашқы мектебі – отбасы, онда сәби өзін қоршаған адамдармен тікелей байланыста болады, өсе келе бағалауды, мәдениетті меңгере алады. Сәби кезінен бастап адамдарға сенімі, немесе осыған қарама-қарсы, адамдардан қысымдық күтуі қалыптасады.

Зерттеу нәтижесінде байқалғаны бала кезіндегі жағымды, жағымсыз сенімдер өмір бойы адам мінезіне және басқалармен қарым-қатынасына да әсерін тигізеді.

Психологтардың айтуынша, жетім балалардың толық отбасылық балалармен салыстырғанда дамуы жағынан артта қалуының тағы бір себебі, аналарының жанында болмауы, эмоциялық қарым-қатынастың жеткіліксіз болуы.

“Қарым-қатынас” ұғымының көп анықтамаларының арасында біз – “коммуникативті іс-әрекет” ұғымымен синоним деп қарастыратын А.Н.Леонтьев, М.И.Лисина, Х.Т.Шерьязданова, ұстанымдарына жүгініп, М.И.Лисинаның анықтамасын арқау етеміз. Сонымен қарым-қатынас деп – екі (немесе одан да көп) адамның қатынастарын жасап, реттеуі мен ортақ нәтиже алуды мақсат етіп келісім мен бірлестікке бағытталған өзара әрекеттерін айтамыз.

Олай болса, басты назарды қарым-қатынастың мазмұнды жағына, іс-әрекет жүйесіндегі қарым-қатынастың орнына, жеткіншектердің психикалық дамуының қарым-қатынас байланысын анықтауға, балалардың қарым-қатынас қажеттілігі мен мотивтерін анықтауға аударамыз.

Психологиялық, педагогикалық зерттеулерде педагог пен балалар арасындағы қарым-қатынас мәселесі басқы орын алады. Бұл қарым-қатынасты анықтауда арнайы “педагогикалық қарым-қатынас” деген ұғым қолданылады. Педагогикалық қарым-қатынас А.А.Бодалев, В.А.Петровский, А.А.Леонтьев, т.б. еңбектерінде мазмұны, формалары, тәсілдері бойынша сипатталады. Педагогикалық қарым-қатынас педагог пен балалар арасындағы нақты психологиялық контакт деп түсіндіріледі.

А.Кемпински жеткіншектердің тек қатарластарымен ғана тең қарым-қатынас құра алатындығын, ересектермен емес, басқа жеткіншіктермен қарым-қатынас жасау “көлденең жазықтықта” өмір сүруге жағдай жасайтынын көрсеткен [235].

Сол сияқты С.Л.Рубинштейн жеткіншектердің өз қатарластарымен қарым-қатынасы болмағанда “кеңейтілген эгоизм”, байқалатынын, ересек адамдармен ғана қарым-қатынас құру балалардың әлеуметтік дүниесін тұйықтататыны жайлы ой айтқан.

А.А.Рояк зерттеулерінде жеткіншектердің өз қатарластарымен қарым-қатынас құруында белсенділік көрсетпейтіндігі сипатталады. Бұл жағдайды зерттеуші жеткіншектердің, біріншіден біліктіліктерінің жетілмеуі, екіншіден, коммуникативтік мотивтердің болмауынан деп түсіндіреді.

Қарым-қатынаста адамдардың әлеуметтік қатынасы жүзеге асады. Қарым-қатынастың бір-бірімен байланысты үш жағын қарастыруға болады. Коммуникативті жағы, мұнда – қарым-қатынас адамдар арасындағы ақпарат алудан тұрады; интерактивті жағы – адамдар арасындағы өзара әсер етуді ұйымдастырудан тұрады; перцептивті жағы – қарым-қатынасқа түскен адамдардың бір-бірін қабылдау негізінде өзара түсінушіліктің пайда болуы [236].



Қарым-қатынас, ол ортақ қажеттілігі және әрекеттері бір адамдар арасында қатынастың көп қырлы даму үрдісі.

Б.Д.Ломов қарым-қатынас деңгейлерін үш топқа бөліп қарастырады:

1) Микродеңгей – индивид басқалармен қалыптасқан қоғамдағы қатынастарға, дәстүрлерге, салтқа сәйкес қарым-қатынас жасауынан көрінеді.

2) Мезодеңгей – тақырып мазмұнымен анықталады.

3) Макродеңгей – мазмұны мен сыртқы көрсеткіштері арқылы көрінісіп контактілік байланыс.

Ата-ана қамқорлығынан тыс қалған бала дамуының әлеуметтік жағдайының ерекшеліктерін түсіндіруде елеулі үлес қосқан И.В.Дубровина, В.С.Мухина, А.М.Прихожан, А.Г.Рузская, Н.Н.Толстых т.б. сынды ғалымдарды атауға болады.

В.С.Мухина “мектеп-интернаттарында тәрбиеленетін балаларда отбасындағы балаларда кездеспейтін көптеген мәселелері болады” деп атап көрсетеді. Оның пікірінше, ол:

1. Қатарластары тобына бейімделу қажеттігі, ал бұл балалардың эмоциялы шырығуын, мазасыздығын, агрессиясын тудырады;

2. Жеткіліксіз жағымды эмоция, махаббат, қалыпты адами қарым-қатынастың деформацияланған компенсациясы;

3. Өзіндік сананың қалыптасуы үшін аса қажет болатын жекелену мүмкіндігінің болмауы;

4. Үнемділік және жауапкершілік болмайтын асырандылық позициясының қалыптасуы;

5. “Біз” сезімінің пайда болуы, адамдарды “бөтендер” және “өзіміздікі” деп бөлуі топтық өзімшілдік тудырады, бұдан олар бөтендерге селқостық, тіпті агрессивтілік танытады, оларды өз мақсаттарына жету тәсілі ретінде пайдаланады.

В.С. Мухина, сонымен қатар, интернат типті жағдайда тәрбиеленетін балалардың қарым-қатынас жасай алмайтындығын атайды. Олардың қатынастары үстірт, неврозды және асығыс, бұл балалардың өзіне назар аударылуын талап етуі агрессияға, не енжар жатсынуға алмасады. Махаббат пен өзіне көңіл бөлінуді қалайды, бірақ осы қажеттілігіне сәйкес өз қылықтарын реттей алмайды. Қарым-қатынасқа түсу тәжірибесінің дұрыс қалыптаспауы баланың өзгелер алдында негативті позицияға ие болуына әкеледі.

Балалар екі әлемде, яғни ересектер әлемі және өз қатарластары әлемінде өмір сүреді. Өз қатарластарымен қарым-қатынас әлемі бір ұрпақтан екіншісіне дәстүр болып жалғасатын, мінез-құлық, жүріс-тұрыс нормалары, құндылықтарының спецификалық жиынтығы, құрылымы. Жүргізілген эксперименттер нәтижесіне сүйенсек, балалар мінез-құлық, жүріс-тұрыс, қарым-қатынас түрлерін ересектерден емес, көбінесе өз қатарластарынан үйренеді. Әсіресе, қандай да бір қиын жағдайларда қатарластарының әсері өте күшті болады.

А.М.Прихожан мен Н.Н.Толстых балалар үйі тәрбиеленушілерінің ересектермен қарым-қатынас жасауының бұзылуы – депривацияның жетекші көрсеткіші деп түсіндіреді және баланың “бала – жақын ересек адам” аясындағы қарым-қатынасының бұзылуы, кейіннен, баланың басқа ересектермен және қатарластарымен қарым-қатынасының бұзылуына әкеледі. Мұны “сықырланған психологиялық шеңбер” жағдайының пайда болуы деп сипаттайды, бұл аналық депривацияның бір көрінісі болатын, ересектермен қарым-қатынасының бұзылуына әкеледі. Отбасынан тыс өсіп жатқан балалардың ересектермен, қатарластарымен қарым-қатынасының бұзылуы балалық шақ барысында және ересек өмірінде де орын алады.

А.М.Прихожан мен Н.Н.Толстых Д.С.Стоттын “Бақылау картасының” бейімделген нұсқасын қолдана отырып, балалардың бейімделу-бейімсіздену деңгейінің ерекшелігін анықтайды және балалар үйі тәрбиеленушілерінің қарым-қатынасының бұзылуына қатысты бірқатар сұрақтарға жауап береді. Олардың зерттеу жұмысының нәтижесінде жалпы мектеп оқушыларына сирек жағдайларда ғана бейімсіздік диагнозын қою мүмкін болары анықталған. Ал интернат тәрбиеленушілерінде, біріншіден, барлық балалардың картасы ұқсас болған, оларда бейімсіздену, мінез-құлық, жүріс-тұрыс түрлері көптеп байқалған. Екіншіден, балалардың басым бөлігі үшін ортақ екі көрсеткіш анықталған, ол “Ересектерге қатысты мазасыздық” және “Ересектерге бағытталған қарсылық”.

Біріншісі ересектердің балаға деген қызығушылығының, қабылдауының, махаббатының болуы-болмауына деген жетім баланың сенімсіздігін, мазасыздануын бейнелейді және бұл өз міндеттерін толық орындауы, мұғалімге сәлем беруге деген шектен тыс тілек, аса сөзшендік, мұғалімге деген симпатиясын байқату, мұғалімді өзіне қарату тәсілдерін үнемі іздестіруінен көрінетінін сипаттайды.

Екінші көрсеткіш тек қарсылықтың ғана емес агрессивтілік, әлеуметтік жат мінез-құлық, жүріс-тұрыстың бастауы бола отырып, баланың ересектерді қабылдамауының түрліше формаларын айқындайды. Оның мұғалімдермен амандасуға бірде ұмтылу, бірде қашқалақтауы, сәлемдесуге жауап ретінде зіл, сенбеушілік байқатуы, өзгермелі мінез-құлық, жүріс-тұрысы, кейде жұмысты қаса-қана жаман орындауы, кемшіліктерін атауда қорғануының жағымсыздығы, үнемі өзін әділетсіз жазаландым деп есептеуі, - деп көрсеткен.

Сонымен, мектеп-интернаты (балалар үйі) тәрбиеленушілерінің бейімсіздігінің жетекші көрсеткіші – ересектермен қарым-қатынасқа түсу қиындығы екендігі анық.

Дж.Боулби, У.Голфарб еңбектерінен де балалар үйі тәрбиеленушілерінің ересектермен қарым-қатынасқа түсу қиындықтарын тіркеген деректерін көре аламыз. Бұны олар нәрестелік шағынан балаларды тәрбиелеу мекемесіне тап болған сәбидің көптеген адамдармен кезігуі нәтижесінде тұрақты эмоциялы байланыстардың қалыптаспауы,

ионцентризм мен әлеуметтік қатынастарға деген қызығушылығының болмауының дамуымен түсіндіреді. Осыған ұқсас нәтижелер ерте балалық шақтың және мектепке дейінгі балаларды зерттеуде М.И.Лисина мектебінде алынған.

Жетімдік мәселесін талдау барысында балалардың өмір сүру жағдайы ақыл-ой дамуын тежеп, тұлғалық дамуын бұрмалайтындығы туралы түсінік қалыптасты. Балалар үйі, балалар ауылы, мектеп-интернаттарына тиіс болған балалардың дамуы күрделі көрсеткіштерге ие. Мұнда баланың физикалық және психикалық дамуында ауытқулар кезігуі мүмкін. Ақыл-ой кемістігі, жыныстық сәйкестіктің бұзылуы жиі кезігеді. Нашақорлық пен кримогендік көзі де осында.

И.В.Дубровина мен А.Г.Ружская "...балалар үйі және интернат тәрбиеленушілерінің жасөспірімдік кезеңіндегі психикалық даму ерекшеліктері, ең бірінші, қоршаған адамдарымен қарым-қатынас жасау жүйесінен көрінеді. Олардың қатынасы тұрақты әрі белгілі тұлғалық қасиеттермен байланысты. 10-11 жасында балалар үйінде тәрбиеленуші жасөспірімдерде өз пайдасына негізделетін ересектермен және қатарластарымен қатынастары нығаяды, үйірлікке тым берілмеу қабілеті, сезімдерінің үстірттігі, моральды асырандылық (нұсқау бойынша өмір сүру машығы), өзіндік санасының орнауындағы қиындықтар, т.с.с. қалыптаса бастайды" [237].

М.П.Аралова өзінің диссертациялық зерттеу жұмысында интернат түлектері, жасөспірім және жеткіншектік кезеңдегі балалар, қатарластарымен қарым-қатынаста қатарласының оған деген қатынасын негізге алады және көпшілігі көмек алу мотивін жетекші етеді. Автордың ойынша, бұл "мотив тәрбиеленушілердің ересектермен қарым-қатынасы саласынан алмасқан" [238].

Н.И.Карасаева жасөспірімдердің ересектермен қарым-қатынасын диссертациялық жұмысында қарастыра келе, жасөспірімдік кезеңдегі баланың ересекпен сырластық қарым-қатынасқа түсу қажеттілігі тенденциясының өсуі мектеп-интернат қабырғасында өз шешімін таба алмайтындығын атаған. Шиеленіскен қарым-қатынас қажеттілігі көптеген іс-әрекет түрлерінің іске асырылуы түрткі және себеп ретінде жүруінен көрінеді; адамдар қатынасы мен мінез-құлық жүріс-тұрысына деген қызығушылық күрт өседі [239].

Сонымен, жоғарыда келтірілген деректерден балалар үйінде немесе отбасынан тыс жағдайда тәрбиеленуші жасөспірімдер қоршаған адамдарымен қарым-қатынасқа түсу қажеттілігін толыққанды қанағаттандыра алмайды деп қорытуға болады. Олар жасөспірімдік кезеңге ерекше тән болатын, жекелену мүмкіндігінен айрылған. Оларға моральды асырандылық ұстанымы тән (нұсқау бойынша өмір сүру машығы). Топтық эгоизмдері қоршаған адамдарды "бетен" және "өзіміздікі" деп бөлуінен көрінеді, жасөспірімдердің қатынастары үстірт,

неврозды және асығыс. Әлеуметтік тәжірибелерінің таяздығы олардың өмірге бейімделуін тежейді.

Жасөспірімдік кезең – ата-ана қамқорлығынан айрылған балалардың арнайы мекемеде тәрбиеленуінің соңғы сәттері. Бұдан былай олар өзбетті өмір сүруге аяқ басады. Балалар үйі түлектері, көбінесе, үйреншікті қамқорлық пен өмір сүру жағдайынан айрылуға даяр болмайды. Сондықтан балалар үйі түлегінің тұлғалық және әлеуметтік кемелденуі аса мәнді болады.

Балалар үйінде және отбасында тәрбиеленушілерге жүргізілген зерттеу мына томендегідей нәтижелерді көрсетеді [240]. Ол кесте түрінде берілген.

37 кесте

Жабық түрдегі мекеме және отбасындағы балалар дамуының ерекшеліктері

Зерттеу объектісі	Балалар үйіндегі мектепке даярлау тобы	Бала бақшадағы мектепке даярлау тобы
Ақыл-ойы	а. Жағдаяттық, ойынның көрнектілігі б. Ойлауының жеткіліктілігі	а. Ойлаудың жалпылық бейнелілігі, нұсқалығы және жалпы жоспардың болуы б. Ойлаудың шығармашылығы
Мотивация	а. Қажеттіліктердің мазмұнсыздығы б. Жағдаятқа тәуелділік	а. Мазмұнның әртүрлілігі мен байлығында б. Жағдаяттан тыс әрекет
Еріктілік	Шектен шыққан бақылауға әдеттілік, сыртқы бақылауға бағдар	Өзіндік бағаға бағдар, еркін, жүйелік
Өмірлік перспектива	Дәл қазіргіге бағдар, өткендегіні сараптау, келешекке болжам жоқ	Өткенді және келешекті болжамдауы терең мағыналы
Өзіндік танымы	а. “Біз” деген сенім б. Белгісіз теңдік в. Өзіне-өзінің сенімі жоқ, өзін қабылдамауы г. Өзіндік бағасы басқалардың көзқарасына байланысты	а. “Мен” сезімі б. Теңдіктің белгілілігі в. Өзіне-өзі сенімшілдігі мен қабылдаушылығы г. Өзіндік бағасы қасиеттеріне байланысты
Қарым-қатынасы	а. Басқа адамдарға сенімсіздігі б. Тәуелділік в. Деструктивті агрессия	а. Басқаға сенімі мол б. Өзбеттілігі в. Конструктивті агрессия

Алынған нәтижелерді талдай отырып, авторлар мынадай пікірге келген: балалар үйі тәрбиеленушілерінің мінез-құлқынан санасы дамуының бір түрі анықталады, ол тек артта қалушылық емес, мінез-құлық сапасының да ерекшелігі. Психологиялық дамуының ерекшелігіне келсек, олардың жеке тұлғасы дұрыс қалыптаспаған немесе нашар қалыптасқан деуге болады, себебі: жағдаятқа тәуелді, өз сеніміне сүйене алмайды, импульсивті, ойы жіті емес, шығармашылық потенциалы өте төмен, бұл аталғандардың барлығы оның дұрыс жеке адам болып қалыптасуына жол ашпауы мүмкін.

Нәтижесінде көрсетілген қалған балаларды тәрбиелейтін мекемелердің көлемдері балалардың жас ерекшелігіне байланысты бірнеше топтағы болып:

- 1 жасқа дейінгі балаларды тәрбиелеу мекемесі – «Бөбектер үйі»;
- 1 жасқа 8 жас аралығындағы балаларға қамқорлық жасаушы мекеме «Мектепке дейінгі балалар үйі»;
- 7 – 8 жасқа қамқорсыз қалған балалар арнаулы «мектеп - интернаттарында» немесе «балалар үйінде» оқып, тәрбиеленеді;
- Өрта мектепті бітірген балалар – «Жеткіншектер үйінде» өмір сүреді. Онда жетім балалар 18 жасқа дейін болып, арнаулы мамандықтарды пәлене алады.

Сонымен қатар, елімізде отбасы типіндегі «SOS» балалар ауылдары ашылып:

«SOS» балалар ауылы 11 коттедж-үйден тұрады. Олардың арнайысында бір отбасы» өмір сүреді. «Отбасының» мүшелері, ол: ана – тәрбиеші және әр түрлі жастағы 6-8 бала. Отбасына топтастырылған балалар ата-анасының қамқорысыз қалғандар және бұл балалардан ата-аналары туралы мәлімет жасырылмайды. Балалар ауылында тәрбиеленушілер 16-17 жасқа дейін өмір сүреді. Балалар ауылында жеке үйде аналарының көмегімен тұрады, балалар оны «тәтеміз» деп біледі. Олар анасы демалған кезде, ауырып қалған жағдайларда аналардың орнын алмастырады.

Ауыл жұмысын мүдір басқарады. Мүдiрлік мiндетпен қатар ол бүкiл ауылдағы балалардың әкесi ретiнде танылады. Ауылда басқа да ер адамдар бар (бұл өте маңызды): педагог, мастер, жүргiзушi, күзет қызметкерлерi. Ауылдағы ең маңызды қызметтiң бiрi психолог қызметi – балалар үшiн де, аналар үшiн де, басқа қызметкерлер үшiн де аса қажет. Мұнда әсiресе тәрбиелену өнiсiне де маңызды мәселе «ана» таңдау, оларды оқыту болып табылады.

Нәтижесінде жетекшілігімен жүргізіліп жатқан зерттеу жұмысында төмендегідей мәліметтер алынды [24].

Балалар ауылында (отбасы үлгісіндегі) тәрбиеленушілердің 40% ағым қатынасқа түсу деңгейі төмен, яғни көбі сөзсіз, жалғыздықты қабылдайтын, достық қатынастағы адамдарының аз екенін, сондықтан өз-өзіне қарап қалыптануды көрсетіп, ол 38% - ының коммуникативтілік деңгейі орташа мәнге ие. Олар қызықты әріптес болса, өз қатынасушылықтарына сәйкес адамды келіктірсе қарым - қатынасқа еркін түседі, жаңа таныс адамдармен қатынасуды, шулы топтарға дегенде негативтік байқайды, олардың тек 22%-ғана өте жоғары деңгейдегі коммуникативтілік, үлесті барлық іс - әрекеттен хабардар болу, қарым - қатынасқа деген «ойынсыздық», жаңа адамдармен танысуға деген күмәншіл, жаңа ортада комфортты сезіну тән. (В.Ф.Ряховскийдің «Қарым-қатынас деңгейін бағалау» әдістемесі бойынша).

Ата – анасының тәрбиесі мен камқорлығындағы жеткіншектер үшін бұл көрсеткіштердің мәні 43% - жоғары, 27% - орташа, 10% - төменгі нәтижені байқатты.

Сишордын топтық бірлестік индексын анықтау тесті бойынша, эксперименталды топтағы [жеткіншектер үйі (80 бала), балалар ауылы – 25 бала] орта мәнді көрсеткіш 13,6; бұл топтық бірлестіктің орташа деңгейін көрсетеді. Балалар ауылы – отбасы типіндегі балалар ауылы. Бұл жерде әр отбасының топтық бірлестігі анықталады. Сонымен балалардың көпшілігі өз отбасына көңілі толады, «аналарымен», бірге тұратын балалармен жақсы қарым – қатынаста. Басқа отбасына ауысқылары келмейді. Өздерін сол отбасы мүшесі ретінде сезінеді. Берілген тапсырмаларды бірлесіп, ұйымдасып, қызығушылықпен атқарды. «Аналарымен» қарым – қатынасы жақсы. Отбасында оқуға деген қатынасы позитивті. Яғни бұл топта әркім өз міндетін біледі. Отбасының белгілі іс - әрекет барысындағы алынған нәтижесі – топтың бірлестігіне де тікелей байланысты. Яғни топта неғұрлым бірлік пен ұйымшылдық жоғары деңгейде болса, оның іс - әрекет нәтижесі де жоғары бағаланады. Топтың бірлік деңгейі оның лидеріне, лидерінің тәрбиелеу стиліне де байланысты. Бізде бұл жерде лидер ретінде – аналарды алуымызға болады.

Келесі жабық түрдегі мекеме «жеткіншектер үйі» бұл мекеменің орта мән көрсеткіші 14, 64. Яғни бұл мекемеде де топтық бірлестіктің орта деңгейден жоғары екені көрінеді. Бұл жердің тәрбиелеу ерекшелігіне тоқтала кетсек, «Жеткіншектер үйінде» балалар 8 топқа бөлінген, әр топта 30 баладан тәрбиеленеді.

Жасөспірімдік кезеңде өзіне деген қатынасты өзіндік саналау процесін дамытуды тиімділеу үшін негізгі үш бағыт бойынша белсенді тәрбиелік жұмыс жүргізу керек.

Біріншіден, рефлексия және өзін - өзі тану процесін жан-жақты белсендіру қажет. Бұл мақсатта жеке даралық және топтық әңгімелесулер жүргізу; «Мен өзім туралы не білемін?», «Мен нені жақсы көремін?», «Мен нені жек көремін?», «Мен не істей аламын?», «Менің пір тұтатын адамым» және басқа тақырыптарда шығарма жаздыртуға болады.

Қарапайым психологиялық тестерді қолданып нәтижелерді талдау пайдалы; бұл жұмысты психолог тиімді жүргізе алады. Сонымен бірге әдебиеттерде берілген өзіндік сана өз сезімін саналау, өзінің ішкі әлеміне берілуге арналған тәсілдер мен ойындарды да қолдану маңызды.

Екіншіден, жасөспірімнің өзіне, қоршағандардың пікірлері мен бағаларына, тәуелсіздік жайлы көзқарасының автономдылығының дамуына ерекше көңіл аудару керек. Бұл аспектіге зейінді аударатын себебіміз, көптеген мұғалімдер мен тәрбиешілер, керісінше, тәрбиеленушілер үлкендердің берген бағаларын меңгеруін талап етеді. Бұл жасөспірімнің тұлғалық қалыптасуына теріс әсер етеді.

Үшіншіден, жасөспірімнің өзіне деген дұрыс қатынасының қалыптасуы үшін онымен қарым – қатынас жасайтын ересектер екі тәсілді сақтануы қажет:

1) баланы ерекше, қайталанбас адам ретінде, яғни жеткіншекті толық тұлға ретінде қабылдау;

2) оның жетістіктерінде оң және теріс іс - әрекетінде көрінетін мінез құлық сипатына көптеген нақты бағалаулар беру.

Жеткіншекті әлеуметтік ортаға бейімдеудің бір түрі – оларды қоғамдық пайдалы еңбекке баулу.

Балалар үйі мен интернаттарда оқушылармен кәсіби бағдарлық және кәсіби кеңес беру жұмыстары кәсіби іс - әрекеттің болашақтық перспективаларына қалыптастырумен анықталады. Жеткіншектерді техникум, колледж, кәсіби мектептерде оқыту баспалдақ болып табылады. Ал өкінішті жағынан кәсіби іс - әрекет шеңберінен шығатын баланы өмірлік рухани бай ететін қызығушылықтар шеңберін кеңейту:

1) мұндай жұмыстар ертерек басталуы керек, яғни баланы алғашқы балалар үйінің табылдырығын аттағаннан бастап мамандықтар әлемімен таныстыру қажет;

2) баланың ерекше көңіл қойып жүрген бағытын да ескерген жөн;

3) балалар үйінде тәрбиеленушілердің мамандықты таңдауға психологиялық өзі - өзі тануын белсендіруге арналған маңызды психологиялық жұмыстар жүргізілуі қажет. Бұл үшін дәстүрлі кәсіби психологиялық жұмыс әдістерінің олардың қабілеттерін, қызығушылықтарын, таңдауларын ашуға көмектесетін әдістемелер мен тәсілдерін барлығы жарайды.

Бірақ та, интернат типіндегі балалар мекемесінде бұл жұмыс өзіндік өмірге дайын болып табылады.

Тәжірибеде көрінгендей интернат типті балалар мекемесінің тұлғалары өзі - өзі тануын құрып, оны сақтауда күйеуі немесе әйелінің ата - аналық қатынасымен етуде және жолдасымен толық мәнді өзара қатынасты құруға қиындықтарды кездестіреді.

Интернат типті балалар мекемесінде үлкендер мен балалардың қарым қатынасы дұрыс қалыптасқан деп айтуға келмейді.

1) Мемлекеттік мекемеден балалар үлкендердің оларға көңіл аударуы, психологиялық қатынасы өте жоғары түрде болу керектігі қажет етеді

2) Осы біріншідегі қажеттіліктердің толығымен қанағаттанбауы ондай мекемелерде үлкендердің жеке баланы қиын қатынасқа түсуі жағдайына балаларға қатынаста 4тен 10 есеге дейін кем болатынын Д.Б.Митова мен Е.О.Смирнованың зерттеу нәтижелері көрсеткен [24]. Эмоционалдық жыныстық болмауынан және балаларды бір мекемеден екінші мекемеге ауыстырудың нәтижесінде олардың жеке тұлға болып дамып, қалыптасуы дұрыс болмайды.

Осындай қарым қатынас түрінің нәтижесінде баланың ең керекті психологиялық қасиеті дұрыс қалыптаспауы, өзінің басқа адамдарға керектілігін, өзіне деген сенімін, яғни жеке тұлға болып қалыптасуының негізін құруға кері әсерін тигізеді де, ол басқа адамды дұрыс бағалай алмайды.

Мемлекеттік жабық мекемелердегі балалардың психологиялық дамуының жағымсыз жақтарының себептері: үлкендермен қарым – қатынас түрлері дұрыс ұйымдастырылмаған; балалармен үнемі жұмыс жасайтын тәрбиешілердің, күтушілердің жиі ауысуы; жасөспірімдер үйіндегі балалардың дамуына психологиялық жағдайлар дұрыс жасалмаған; сыртқы ортамен өте аз араласуында, өмірден тыс қалуында; тәрбиешілердің педагогикалық – психологиялық дайындығы төмендігінен және олардың балаға, оның ісіне ешқандай қызығушылық білдірмеуі; жетім балаларға арналған арнайы әдістемелердің болмауы; әр балаға жеке қатынастың болмауы, психологиялық даму жағынан тежелуіне қарамастан барлығын бір топқа жинау, т.с.с. болуы мүмкін.

Сонымен бірге жеткіншек жетімдер көптеген жағдайда «мәселелер» жиынтығына ие:

1. тұлғалық дамудағы қиындықтар;
2. «Мен» тұжырымдамасының қалыптасу қиындығы;
  - өз сапалары, қабілеттері, мүмкіндіктері жайлы адекватты емес пікірлердің қалыптасуы, өзіндік бағаның төмендігі, өзіне сенімсіздік;
  - әлеуметтік инфантилизм, кең әлеуметтік мотивтердің қалыптаспағандығы: әлеуметтік рөл және әлеуметтік жүйедегі құпталатын қатынастар жайлы үстірт және нақты емес көзқарастар, әлеуметтік жүйедегі нормалар мен құқықтарға адекватты емес бағдар;
    - мінез - құлықтың бұзылуы, агрессивтік, ұрлық;
    - қарым – қатынастағы күрделілік, коммуникативтілік, құзыреттілік деңгейінің төменділігі немесе болмауы;
    - қақтығыс жағдайларды шешу тәсілдерінің төмендігі мен әлеуметтік бөлектенушілік (оқшаулану);
    - эмоциялы даму күрделілігі: өзінің және басқа адамдардың эмоциялы жағдайлары мен сенімдерін идентификациялауға қабілетсіздік;
    - басқа адамдармен қарым – қатынаста эмпатиялыққа қабілетсіздік;
    - әлеуметтік эмоцияның қалыптаспауы;
    - мақсатты қабылдаудағы және сақтаудағы күрделілік, қойылған мақсаттарға сәйкес өз іс - әрекетін жоспарлау деңгейінің төмендігі;
    - өз іс - әрекетін бақылауда және түзетулер енгізуде шарасыздық, басқа адамдарға шамадан тыс тәуелділік, конформдылық, басқалардың беделін мойындау;
    - жоғары ситуативті және тұлғалық мазасыздық, фобиялық реакциялар, белгілі объектілерге, әрекеттерге, оқиғаларға қорқыныш, олардан қашу реакциясы.

Аталған мәселелерді шешу жолында білім беру мекемелеріндегі психологиялық қызметтің атқарар үлесі зор, мұндай балаларға көмек көрсету барысында жақсы ұйымдастырылған психологиялық, педагогикалық бағдарлама болуы керек.

Балалар үйі мен жетім балаларға арналған мектеп – интернаттарда психологиялық қызмет іс - әрекеті осы мекеме тәрбиеленушілерінің психикалық дамуын дұрыс ұйымдастыруға, тұлғалық және интеллектілік



даму ерекшеліктерін диагностикалауға, тәрбие мен оқытудың психологиялық бұзылу себептерін анықтауға және бұл бұзылуларды болдырмауға байланысты психопрофилактикалық жұмыстарға бағытталған.

Осындай мәселелерді шешу үшін - психолог ең алдымен тәрбиеленушінің қызығушылықтарын басшылыққа ала отырып оның жан - жақты және үйлесімді дамуын шешумен айналысады.

Психолог өз іс - әрекетін ұжым педагогтары және әкімшілігімен тығыз байланыста жүзеге асырады. Психологиялық қызметтің жұмыс нәтижелілігінің маңызды шарты психолог пен педагогтың кәсіби өзара әрекеттері дұрыс түсінуінде.

Сонымен бірге психолог өз іс - әрекетін медицина қызметкерлерімен, дефектологтармен, қамқорлық ұйымдарымен және басқа да педагогикалық ұжымда балаларды тәрбиелеу мен дамытуда көмек көрсететін әлеуметтік ортанықтармен бірлесіп жұмыс жасайды.

Интернат типтес балалар мекемесіндегі психологиялық қызметтің негізгі мақсаттарына сәйкес оның жұмысының мазмұнын төмендегідей шпактауға болады:

- ата-аналардың қарауынсыз қалған балалардың толыққанды психологиялық дамуын әр жас кезеңінде қамтамасыз ету және тәрбиеленушілерде өзіндік тәрбие, өзіндік даму қабілеттерінің қалыптасуына ықпал ету;

- тәрбиеленушілердің әрқайсысына жеке-дара жол табуы қамтамасыз ету;

- тәрбиеленушілерді дербес өмірге даярлауда арнайы жұмыстар жүргізу;

- тәрбиеленушілердің тұлғалық және интеллектілі дамуында профилактикалық жұмыстарды ұйымдастыру.

Жасөспірімдер үйінде психологиялық көмекті тиімді ұйымдастырудың негізгі шарты - жасөспірімдер үйіндегі психолог жұмысын жан - жақты дұрыс ұйымдастыру.

Психологиялық көмекті дұрыс ұйымдастыру мақсатында жасөспірімдер үйіндегі психолог келесі психологиялық жұмыс түрлерін қамтамасыз етуі керек: диагностикалық; консультациялық; коррекциялық; профилактикалық. Практикалық психолог жұмысында психолог жұмысының бұл түрлері өзара байланыста және тұтастықта болуы тиіс.

Осы саладағы психологиялық қызмет жүйесіндегі психодиагностика өзінің маңызды ерекшеліктеріне ие. Ғылыми - тәжірибелік психодиагностика қоғамдағы тәжірибенің әртүрлі міндеттеріне негізделеді, біздің жағдайымызда жасөспірімдер үйіндегі жеткіншектердің психологиялық денсаулығын нығайту және психикалық даму міндеттерін шешеді:

3. психикалық дамудың белгілі заңдылықтарын бағдарлау;

- белгілі психологиялық құбылыстың себебін табу, нақты сұраққа жауап беру.

Дұрыс жүргізілген психодиагностикалық жұмыс негізінде педагогикалық жағдайдың қалыптасуының тиімді жолдарын табу.

Практикалық психолог алдында: нақты бала - күрделі әлемдік білімді, әлеуметтік қатынасты, басқа адамдарды және өзін қабылдайтындығын зерттеу міндеті тұр.

Практикалық психологиялық диагностика негізінде – бала тұлғасын қоршаған ортамен өзара әрекеттілікте зерттеу керектігін Л.С.Выготский көрсеткен.

Қандай да бір психикалық функцияларды өлшеу немесе тұлғалық сипаттамаларды бала дамуының тұтастығынан тыс қарау практик психолог үшін мәнді болмайды.

Психолог тек қана диагностикалық жұмыстарды жүргізіп, ары қарайғы даму бағдарламасын ұсынбайды, берілген нұсқаулардың орындалуын бақылайды және қандай да бір мөлшерде коррекциялық (түзету) және тәрбиелік жұмыстарды өзі жүзеге асыруы тиіс. Психологтың диагностикалық, коррекциялық жұмыс бағыты ең күрделі, ол психологтан арнайы психологиялық даярлықты қажет етеді. Психологиялық тест арнайы психологиялық біліктілігі бар, адамдармен психологиялық жұмыс барысында этикалық принциптерді сақтаушы адамның қолына түскенде ғана оң нәтижеге жеткізетін құрал болып табылады.

Практик психологтың диагностикалық – коррекциялық әрекетінің процедурасы күрделі, көлемді, жаупкершілікті қажет етеді.

Коррекциялық диагностика және даму диагностикалық жұмыстардың бірізділік деңгейлері:

1. тәжірибелік сұранысты зерттеу;
2. психологиялық мәселені құрап тұжырымдау;
3. бақыланатын құбылыстың себептерін болжауды ұсыну;
4. зерттеу әдістемесін таңдау;
5. әдістемені қолдану;
6. баланың дамуында екі бағыты бар болжам жасау, яғни баламен арнаулы психологиялық жұмыстар жүргізу және баламен ондай жұмыстар жүргізілмеген жағдайларға байланысты психологиялық диагноз жасау;
7. оқушылардың дамуына әсер ететін психокоррекциялық ұсыныстардың, нұсқаулардың бағдарламаларын жасау;
8. ұсынылған бағдарламаның жүзеге асуын бақылау.

Психологтың диагностикалық жұмысының тиімділігі ең алдымен оның балалар және педагогикалық психологияға қажетті психологиялық әдістемелерді білу, жоғары деңгейдегі интеллектілік және кәсіби біліктілігіне байланысты [59].

Балалар үйі тәрбиеленушілеріне жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижелері олардың психологиялық ахуалының толық отбасындағы қатарластарымен салыстырғанда елеулі артта қалғандығын көрсетті.

Балалар үйінде, интернаттарда жұмыс жасайтын психолог, педагогтер мен тәрбиешілерде «эмоциялы қажу» жағдайы жиі кезігетінін А.М. Прихожан мен Н.Н. Толстых көрсеткен [233]. Эмоциялы қажу жетім

балаларға деген қызығушылықтың жоғалуынан көрінеді – мұндай ересектерде жетімдермен қарым-қатынас жеркениш пен зерігу тудырады, сыйын келгенде балалар үйі қызметкерлері үшін тәрбиеленушілердің психологиялық жай – күйі негізге алынып, психологиялық ахуалына айналып «әрекетсіздік» танытылады. Ал мұндай психологтың әрекеті тығарыққа тірелетіні сөзсіз. Сондықтан – да эмоциялы қажу жағдайына әкелетін бірқатар себептерді айқындау керек. Біріншіден:

Жеткіншектер айналасындағы адамдармен қарым – қатынасындағы қиындықтарымен ерекшеленеді, бұл сезімдерінің үстірт болуынан, өмірлердің нұсқауларымен өмір сүру машығынан, асыранушылықтарынан, қарым қатынастарынан, өзін - өзі тануына, оқу материалдарын игеруіндегі кедергілерінің ұлғаюынан, тәртіп бұзушылықтарынан көрініс табады. Олардың ересектермен қарым – қатынасындағы қиыншылықтары өмір өмір қылаусыз сезініп, өзінің және өзгелердің құндылықтарының өлшеуіне әкеліп соғады.

Жеткіншектердің қалыпты дамуы үшін ересектер бірқатар шарттарды қарастыруы шарт. Олар:

1. *өмір жайлы шынайы ақпарат беру;* жеткіншектер өздерін қиындықтарын сұрақтарына (секс, қылмыстық заң, нашақорлық пен наркотизм, дін, партиялар, секталар, жастар қозғалысы, т.б.) шынайы және жеткілікті болатындай жауаптар алып, оны тексеріп – терісінше, талдауына құқылы және тиісті;

2. *іс - әрекеттегі еркіндік пен жауапкершіліктің теңдігі;* ересектермен қарым – қатынасы құрылымдық мәнге ие болуы және мектеп, отбасы, қоғам ережелерін жеткіншектердің қабылдауы керек;

3. *өзі қабылдауы* (өзінің физикалық Менін, мінезін, ерекшеліктерін, эмоцияларын, т.б.);

4. *абыройлы мінез құлық, жүріс тұрыс дағдыларына* (абыройлы мінез құлық, жүріс - тұрысқа, әрекеттестікке, өзіндік абырой сезімдерін қорғауға) үйрету.

Балалар үйіндегі жеткіншектердің ахуал сипатының оптимизмі әлсіз, бірақ балалар үйі тәрбиеленушілерімен жұмыс жасаушы кез – келген маман баланың жеткіншектердің болашағын болжай білуі және өз - өзін өмірлеріне деген айналыс қадиматын жетелуі маңызды. Психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тәртіпкер нәтижелеріне сүйенетін болсақ, балалар үйіндегі жеткіншектерге мына төмендегі ерекшеліктер тән:

1. қоғамдық құндылықтарының, шығармашылығының, татамалық, әлеуметтік белсенділігінің болмауы. Оларда өзін - өзі сезінуі, өмірде өз күшімен, ақыл - парасатымен, дарындылығымен қандай да бір жетістіктерге қол жеткізуге болатындығына, отбасында тәрбиеленген қатарластары арасында беделді орын алып, материалды жетістікке жету мүмкіндіктеріне сенімсіздігі байқалады;

2. өмір сүру салты жайлы ата – аналық үлгінің болмауы немесе бір күндік күйбелең жобасымен ғана таныстығы;

3. ата – аналарымен эмоциялы қатынастың жоқтығы мен психологиялық автономия;

4. балалар үйі тәрбиеленушілері үшін басты құндылық – отбасындағы өмір, екіншісі – материалды жетістік, үшінші орында – денсаулық, алайда бұл олар үшін орындалмайтын арман. Шындалған құндылық қолжетпеспен біріге отырып ішкі қақтығысты тудыратыны, ал бұл стресстің қайнар бұлағы болары айқын;

5. білім алуды құндылық деп бағалаудан айрылу – білім ала алмаған немесе оқымай, өмірде материалды табысқа қол жеткізе алған адамдарды үлгі тұтуы;

6. мазасыздығы мен агрессивтілігінің жоғары деңгейде болуы;

7. «әдемі», әрі «жеңіл» өмір сүруді, өмірден тек ләззат алуды құнды деп есептеу;

8. қызығушылықтарының – бос уақытын толық бостандықта (жолаушылар тасымалдаушы көліктерде, көшеде, балалар үйінен ашпақта) өткізуге деген ұмтылысының бағытталуы.

Л.С.Выготский жеткіншектер қызығушылығының көзге түсер бірнеше топтарын көрсеткен. Олар:

1. эгоцентризмді доминанта (үстемдік) - өз тұлғасына деген қызығушылық;

2. күш жұмсау доминантасы (үстемдік) – жеткіншектердің қарсылыққа, ерік күш шырығуына ұмтылысы, бұл қырсықтықтан, тентектіктен, белсенділерге қарсы күрестен, қарсылық білдіруден көрінуі ықтимал;

3. романтика доминантасы – белгісіз, қауіпті, қиял – ғажайып, батыл әрекеттерге ынтызарлық таныту [68].

Жеткіншектік кезеңдегі осындай өзгерістердің жалғасын, даму көрсеткіштерін Д.Б.Эльконин өз еңбектерінде сипаттаған. Оған ересектерге қатысты қиындықтардың туындауы, мәселен қарым – қатынастағы негативтілік, қырсықтық, сәттіліктің бағасына немқұрайдылық, қызықтың барлығы мектеп қабырғасынан тыс деген түсінікпен мектептен кету, т.б. жатады. Осы кезеңде балалар күнделік, құпия дәптерлер жүргізіп, өз ойлары мен сезімдерін емін – еркін бейнелейді. Дос таңдау, жасөспірімді түсіне алатын адамдарды іздестіру нәтижесінде қалыпты емес жасөспірімдер бірлестіктері пайда болады [10].

А.Л.Лихтарников бойынша, ата – анасынан айырылған жасөспірімдерде өз отбасында тәрбие алатын қатарластарымен салыстырғанда «бақыт», «бақытты адам» жайлы түсініктері бір басқа. Жетім жеткіншектер үшін бақыттың негізгі көрсеткіштері – тамақтың, тәтті тағамдардың, ойыншықтар мен сыйлықтардың, киімнің болуы. Мұндай бақытты баланың «заттық» сипаттамалары, тіпті, он бес жасар баланың өзінде ойыншық бақыт атрибуты боларын көрсетеді. Ойыншықтарға қатысты қатынасы жеткіншектердің эмоциялы жылулықтың жеткіліксіздігінен, әлеуметтік қажеттіліктерінің



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 үрдістің сатылары болуы да әбден мүмкін.

Психокоррекция мен психотерапияның басты формасы психологиялық тренинг болып саналады.

Осыдан топтық тренинг өзектендіретін жеке тұлғаның белсенділігін рефлексивті іс-әрекет деп қарастырамыз.

Алынатын нәтижесі бойынша тәжірибелік психологияда топтық тренингтің бірнеше түрлері жүйеленген. Оларға тренинг-топ (К.Левин), кездесу тобы (К.Роджерс), гештальттоп (Ф.Перлз), топтық психотерапия (Я.Морено), әлеуметтік-психологиялық тренинг (Б.С.Девятко, Л.А.Петровская және т.б.), оқу-жаттықтыру топтары (Ю.Н.Емельянов), белсенді әлеуметтік оқыту (Г.А.Ковалев), видеотренинг (Х.Миккин), белсенді әлеуметтік-психологиялық оқыту (Т.С.Яценко), кәсіби педагогикалық тренинг (В.А.Кан-Калик, В.В.Кузнецов, А.А.Леонтьев) және т.б. жатады. Бұлардың барлығы жеке тұлғаның өзін-өзі реттеу тәсілдерін, жаңа білім мен дағдыны меңгеру, интуицияны, креативтілікті, ойлауды, қарым-қатынасты дамыту негіздерін меңгеруге интенсивті жағдай жасайтын жаттығулар жүйесі деп қарастырылады.

Психолог әрекетінде ұйымдастырылатын психологиялық тренинг негізіне өзін-өзі тану, өзіндік сана, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі өзектендіру (кемелдендіру) жеке тұлға белсенділігі, қарым-қатынастың субъект-субъект формасы, қарым-қатынаста мәнді тұлғалық қасиеттер, интербелсенді әдістер әсері, ұлттық психология, мәдени құндылықтардың қарым-қатынаса әсері жайлы түсініктер кіреді.

Психолог әрекетінде ұйымдастырылатын психологиялық тренинг мақсаты төмендегідей міндеттерді шешу арқылы орындалады.

1) Тренингке қатысушы жеке тұлғалардың өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау, өзіне деген қатынас, өзін қабылдау, өз-өзіне құрмет процестерінің – «Мен кімін?» ақиқатының адекватты болуы.

2) Жеке тұлғалардың өзін-өзі өзектендіруін реттестіруге белсенділігінің артуы.

3) Топтық тренингке қатысушылардың субъект-объект формадағы қарым-қатынастан субъект-субъект формадағы іскерлік қарым-қатынастың артықшылығын саналы аңғаруы.

4) Жеке тұлғалардың кез-келген әлеуметтік роль позициясында белсенділігінің артуы.

5) Субъект-субъект және субъект-объект формалары негізіндегі қарым-қатынастың критерийлерін түсіну.

6) Қарым-қатынас барысында партнерлердің тең позицияда болулары қажет екендігін саналы аңғаруы.

7) Жауапты, белсенді, инициативалы, тең позициядағы қарым-қатынасты жүзеге асыруға инеттің қалыптасуы.

8) Қарым қатынасты жүзеге асырушылардың оның нәтижесіне тең дәрежеде жауапты болыптылықтарын білуі.

9) Өзін әрекеттестік пен өзара қатынас механизмдеріне негіз болатын ұлттық мәдениетті адекватты түсініп қолдану және қарым-қатынасты мәдени құндылықтар жүйесіне бағдарлану керектігін аңғару.

Сонымен қатар дәстүрлі түрде әлеуметтік-психологиялық тренинг төрелері кері байланыс, топтық жұмыс технологиясы жайлы ілімдерді де қамтиды.

Әлеуметтік психологиялық тренингтің әдістері – жаттығулар, рольдік ойындар, топтық пікірталас пен психогимнастика материалдары психологиялық әсер ету мақсатына сәйкес таңдалады және оларды пайдалану мәдени құндылықтарды, ұлттық психологияны ескеру аса қажет.

Әлеуметтік психологиялық тренингтің тиімді етуі бөгде болушылар, көрушілер болмауына да байланысты. Басқаша айтқанда топ жұмыс түрде өтеді. Онда тек тренинг жүргізуші, хаттамашы-ассистент пен бақылаушылар ғана жұмыс жасауы керек.

Тренингтің топтағы жұмыс тренингке қатысудағы еріктік; тренингтегі белсенділік; қатысушылар тарапынан ашықтық; тренинг барысындағы мәліметтер бойынша құпиялылық, қатысушылар тренингіндегі сендік; «осы жерде және қазір» принципіндегі тренинг барысындағы жұмыс; қатысушылар тарапынан жауапкершілік; топтық жұмыстың баспаннан соңғы дейін үзіліссіз қатысу сияқты әлеуметтік белсенді оқытудан белгілі принциптеріне негізделеді және ұлттық ерекшеліктері (көлік тобы) байланысты қосымша шарттар да болуы керек (тұрақсыздық, жыныстық, жергілікті, т.б. қатынастардың болмауы).

Психологиялық қызмет көрсетудегі іс-әрекеттің дәстүрлі бір түрі психологиялық қызметтің біртұтас табылады.

Психологиялық қызмет беруде психологиялық консультация, психотерапия және психокоррекция модельдері бір-бірімен байланыста қолданылады. Бір жағынан әлеуметтік, клиникалық, психологиялық, тұлға психологиясының, психологияның теориялары мен әдістеріне негізделген психологиялық қызметтің бір тұжырымдаманы түсініп және ишкілік интериоризациямен сипаты түрде, біртіндеп қалыптасуы психологиялық қызметті адекваттылығына бірден-бір кепілі болып табылады. Алайда, және дәріс консультанттың студенттің (білімгер) және әрігіне байланысты мәселелер қатысты берілетін бір ғана нұсқау: жақтық шарттың қамудың бір моделі, студент тұлғасының қандай да бір психологиялық және әлеуметтік нормасы, тұлға құрылымдарына қатысты алынған бір модель, мәдени және ұлттық құндылықтарға қатысты қатынастар жайлы көзқарастар жүйесі негізінде беріледі.

Психологиялық консультация, психологиялық коррекция және психотерапия сипаты бойынша аса кең тарихан тұжырымдамаларға (Фрейд психологиясы, К.Г. Юнгтің аналитикалық психологиясы, В.Рейхтің

тәндік психологиясы, Ф.Перлдің гештальттерапиясы, Б.Скиннердің бихевиоризмі, К.Роджерстің гуманистік бағыты, С.Гроф пен К.Уилбергтің трансперсональды психологиясы және т.б. жатады. Психологтар қандай да бір психологиялық бағыттың идеялары мен әдістерін арқалана отырып немесе оларды өзінше комбинациялап, кәсіби психологиялық көмек бере алады. Тіпті кейде психологиялық консультация, психологиялық коррекция және психотерапия салаларын мамандар ажырата қоймай, біртұтас психологиялық көмек ретінде қолданады. Біз оларды шартты түрде ғана бөлумен шектелеміз.

Қазіргі кезде 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 (1994), Н.Н.Обозов (1998), В.Н.Карандашев (2000) психологиялық консультацияны практикалық психологияның бір бағыты, психологиялық көмек көрсетудің бір түрі деп сипаттайды. Ю.Е.Алешина (1993, 2000) психологиялық консультацияны әр түрлі мәселелерді шешуге бағытталған адамдармен тікелей жүргізетін жұмыс деп анықтайды. Ғалым-зерттеушілер психологиялық консультация ұғымын әр тұрғыдан қараса да, оның қарым-қатынас жасаудағы қиыншылықтарды шешуге бағытталтындығын көрсетеді.

Арнайыланған *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 құрудың потенциалын белсенді иеленуге мүмкіндік алады.

Психокоррекциялық жұмыста да, психотерапияда да әңгіменің сәйкес формалары қолданылады. Алайда, психологиялық консультация психокоррекциямен және психотерапиямен сырттай біліне қоймас шекарамен өзгешеленеді де, тек шартты түрде бөлінеді (Sorey, 1977; Поляков, Спиваковская, 1985; Гулина, 1998, 2000). Психокоррекциялық және психотерапиялық әсерлер адам өміріндегі көптеген қиыншылықтары мен қақтығыстарына негіз болатын терең, жеке бастық мәселелерді шешуге бағытталады. Психотерапияда адам қатынасындағы көкейкесті жағдайлар ғана емес, сонымен қатар, өткен шақтағы – балалық, жеткіншектік, жасөсірімдік, жастық кезеңдердегі оқиғалар еске түсіріліп, әңгімеге арқау болады. Сонымен қатар, түс көру мен ассоциациялар сияқты психиканың ерекше формалары психотерапияда белсенді қолданылады.

Психотерапевтің және клиенттің арасындағы тиімді қарым-қатынасты клиенттің келешекте біртіндеп әлеуметтік ортада қолдануына мүмкін болатындай, өзара қатынас орнатуды меңгеруінің қадамдары, жана тәжірибесі ретінде де қарастыру керек. *Осы мағынада қарым-қатынас психологиялық консультацияның да пәрменді құралы болады. Соңғы жылдарға дейін ғылым мен тәжірибеде психотерапияның, психологиялық консультацияның осы үрдістік бөлімі сипаттау үшін де, жалпылау үшін де*



бүрдегі мәселе болып келді. Аталмыш мәселе қазақ тіліндегі *психологиялық және медициналық ғылыми қорда, іс-тәжірибеде әлі күнге дейін қарастырылған жоқ.*

*Әсіресе, психотерапия саласына жеке бас өзгерістерінің үрдістерін, ол өзгерістердің түсінісі қолдаушы, жетілдіруші әртүрлі әдістерді жетілдірілім Д.Блохер клиент мәселелерін оның ішкі ригидті факторларының сипаттарымен байланыстырмайды. Сондықтан ол өзгерістердің сыртқы факторлар қысымының салдары болғанда қолданылады деп сипаттайды (1966). Б.Торн консультацияны «қалыпты» адамдардың мәселелеріне адантацияланған психотерапияның нақты типі ретінде сипаттайды (1985). Ал Дж.Робинсон консультация қалыпты адамдарға арналып, еркіндік, тұлғалық интеграция және жауапкершілік деңгейін осы арқылы көрсететін адантациялық дағдыларының әлдеқайда жоғары деңгейіне жетуге көмек беруге бағытталды деген идеяны ұсынады (1991). Консультация мақсатын сипаттағанда «тиімділікті арттыру» деген жні қолданылады (Blocher, 1966; Blos, 1983). С.Гилмор (1971) консультация мәнін анықтағанда үш құрамдас компоненттің маңызын атады: үрдіске қатысушылар, үрдіс мақсаттары және үрдістің негізгі формасы ретіндегі үйрену. Бірнеше ғалымдардың қойылып отырған мәселеге қатысты көзқарастарын жалпылай отырып, М.А.Гулина психологиялық консультацияны маман мен клиент арасында болатын, клиентті өз қолының әлдеқайда бақытты адамы болуды, әлдеқайда жоғары жетістікке жетуді үйренуге бағытталған үрдіс деп анықтайды. Ал, психотерапияда үйренуден гөрі сана, санасыздық деңгейлерінде қайта үйрену орын алады деп есептейді.*

*Психологиялық консультация теориялары мен тәжірибелерін талдай отырып, психологиялық консультацияны психикалық дамуы қалыпты адамдардың өзі өз ішкі шекараларын кеңейтуге мүмкіндік беретін, өзінің ішкі дүниесінде бақаларға қатысты бағдары мен қатынасын өзгертуге және қайтаны да бір жағдайларда мінез-құлық, жүріс-тұрыстың өзгертуін оның ішкі айналымын қолдануға қабілеттіліктерін арттыратын психологиялық көмек көрсетудің бір түрі деп қарастырымыз. Консультация барысында клиент жағдайды кең көлемде өзгертуге мүмкіндік алады; сол жағдайдағы өз ролін аңғарып, бағалайды, жаңалайды, басқа адамдарды және өзі жайлы өзгеше қабылдау, түсінік пайда болады. Осыдан сөйкес клиент өз қатынасын және өз мінез-құлқын, жүріс тұрысын өзгерту мүмкіндігіне ие болады. Олай болса, психологиялық консультация да психологиялық әсер етудің бір «жеңіл» формасы. Психотерапияда психологиялық әсер ету кең көлемді, теріктелген түрде жүзеге асырылады.*

*Ол өмірлеріндегі қиыншылықтардың себептерін, одан шығатын ауыртпалықтарды басқалардың негативті ролімен байланыстарының психолог-консультанттардың клиенттері болады. Ал, өз ішкі жан дүниелерін, қажеттіліктерін және тілек-ниеттерін тежеуде, реттеу, бақылауды «әрменсізін» деп санайтындар психотерапевт*

көмегін қажет етеді. «Құрбым менің жетістіктерімді қызғанатын болды», «Оқытушының маған деген антипатиялық қатынасы жақсы баға алуыма мүмкіндік бермейді» деген сияқты арыздар психологиялық консультацияны, ал, «Мен бәрін өзімнің қызбалығымнан көремін», «Тым ұяңдығымнан сәті келіп тұрған жетістіктерден айрылып қала беремін» типтегі арыздар психотерапиялық жұмыстарды қажет етеді.

Көбінесе *психологиялық консультация әлдеқайда ұзақ та, терең психотерапиялық жұмыстың өзіндік бір баспалдағы, алғашқы қадамы болады.* Консультацияға келген адамда әртүрлі сәтсіздіктердегі өз ролі 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.

Психологиялық консультация мен психотерапия арасындағы айырмашылықтар психологиялық көмекті қажет ететін адамдардың типтік ерекшеліктеріне де байланысты болады (Алешина, 2000; Мэй, 1994, 2001; Обозов, 2000). Психолог-консультант қабылдауында кез келген адамның кездесу ықтималдығы бар. Клиент ролі психикалық мәртебеге, атқаратын қызметке, материалдық жағдайға, интеллектуалдық потенциалға 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 мүмкіндік бар, уақыты мен мотивациясы жеткілікті, жеке басының мәселелерін шешуде маманның көмегін қажет ететін адамдар жатады.

Қазіргі психологияда негізгі үш тұрғы: *психодинамикалық, бихевиористік және гуманистік бағыттар* жетекші ағымдарға айналып отырғанын жоғарыда атап өткенбіз.

Кейбір мамандық иелерінің іс-әрекеттеріне қатысты жүзеге асырылуы міндетті болып табылатын өз принциптері мен талаптары болады. Психолог мамандығы да жантанушының белгілі бір принциптерді ұстануын, талаптарды орындауын қажет етеді.

Шет елдердің бірқатарында қабылданған психологтың *этикалық кодексі* психологиялық көмек көрсетудің моральдық нормаға, кәсіби деңгейге сәйкес болуын қадағалап отырады.

А.А.Бодалев, В.В.Столин (1987), Ю.Е.Алешина (1994, 2000) психологиялық консультацияда сақталынуы қажет, аса мәнді алты этикалық принциптерді бөліп көрсетеді:

1) *Клиентпен тілектестік көңілмен және бағаламаушылық қатынас жасау.*

2) *Клиенттің нормалары мен құндылықтарын бағдарға алу.*

3) *Кеңес, ақыл беруден аулақ болу.*

4) *Құпиялылықты сақтау (конфиденциалдылықты қамтамасыз ету).*

5) *Жеке тұлғалық және кәсіби қатынастардың шекарасын сақтау.*

**б) Клиенттің консультация үрдісінде белсенді болуы.**

Сонымен балалар үйіндегі жағымды психологиялық ахуалды дамытудың маңызды әдісінің біреуі жеке тұлғаның өзін-өзі өзектендіруіне бағытталған психологиялық тренинг деп ойлаймыз.

Осыған байланысты тренингтік бағдарлама ұсынылды. Тренингтік бағдарлама балалар үйінде тәрбиеленуші жеткіншектердің психологиялық дамуына бағытталған, яғни коммуникативті компетенттілігін, әлеуметтік бейімделуін және эмоциялы дүниесін стимулдауға бағытталған.

Бағдарлама мына төмендегі міндеттерді шешеді:

1. Психология саласындағы қарым-қатынас, эмоция, әлеуметтік бейімделу ұғымдарына қатысты негізгі түсініктермен таныстыру;

2. Сәтті қарым-қатынас жасау дағдыларын дамыту;

3. Өз сезім-күйлерін көрсетіп, өзге адамдардың сезімдерін түсінуге үйрену;

4. Әлеуметтік орта өзгерісіне сәйкес мінез-құлықтық құрылымдық дағдыларын дамыту;

5. Рефлексивтілік деңгейін көтеру және жеткіншектердің өзі-өзі дамытуына қажетті мотивацияларды тудыру;

6. Қолданбалы психологиялық ілімге қызығушылықтарды қызығтастыру;

7. Жеткіншектердің ұйымшылдығы мен өзара сенімін арттыру.

Бағдарлама 32 сағатқа жоспарланған, 2 сағаттан 16 кездесу немесе 6-7 сағаттан 5 күндік тренинг. Топтағы жеткіншектер санының оптималды мөлшері 10-16 адам. Негізгі тақырыптары: «Біз мұнда не үшін жиналдық?»; «Біз – топпыз»; «Біз ұқсаспыз әрі ерекшеміз»; «Бірлік пен сенім»; «Қарым-қатынас және тыңдай білу»; «Өзара түсінушілікке үйренеміз»; «Қарым-қатынас тәсілі»; «Тілсіз қатынас»; «Суреттермен әңгімелесеміз...!»; «Біздің сезімдеріміз бен эмоцияларымыз»; «Эмоция мен мінездің көрінісі»; «Қақтығыс және оның туындау себептері»; «Қақтығысты шешу жолдары»; «Манипуляциялар және олардан қорғану»; «Өзінің тоқтың портреті»; Қорытындылау.

Бағдарламаны құрастырып, сәйкесті жұмыстарды жүргізуші, біздің тәрбиешіміз Ауренова М.

І.А.Ковалев, Л.А.Петровская топтық тренингтің жеке тұлғаның коммуникативті, аффективті және когнитивті салаларын кешенді түрде тереңдетіп ерекшелігін анықтаған. Сондай-ақ Т.С.Яценко зерттеулерінде тренингке қатысушы студенттердің жеке тұлғалық құрылымдарының кешенді өзгерістері келтіріледі. Бұл тренингтің әсер феномені В.С. Мершидің интегралды даралық іліміне сәйкес түсіндіріледі: жеке тұлғаның бір қасиетінің өзгерісі басқа қасиеттерге де таралып, олардың да оң еруіне себепкер болады.

#### 4.4. Жоғары оқу орнындағы әлеуметтік-психологиялық қызметтің ерекшеліктері

Білім беру саласының бір тармағы болып табылатын жоғары оқу орындарындағы психологиялық қызметтің құрылымы, мазмұны, іс-әрекеті, т.б. бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттердегі мәліметтер – мектептегі психологиялық қызметтікіндей аса көп емес.

Көптеген авторлар ЖОО-дағы психологиялық қызметті – психологиялық қолдау тұрғысынан қарастырады. Мәселен Е.В.Абаеваның еңбегінде психологиялық қолдаудың тиімділігі – I курс білімгерлерінің ЖОО-да мамандану кезеңімен байланысты қарастырылады. Бірінші курс білімгерлерінің өзін-өзі тануы, жетілдіруі, олардың субъектілігінің дамуы – психологиялық қолдау жағдайында іске асырылады, ол өз кезегінде эмоциялық қатынастарының – 80% жоғарылауымен байланысты [82].

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде 2001 жылдан эксперимент ретінде жүргізіліп жатқан “Өзін-өзі тану” сабақтарының білімгерлерді психологиялық қолдау мәселесінде өзіндік үлесі бар екендігін көрсетуге болады.

Университетте құрылымдық бөлімшесі ретінде “Жоғары оқу орнының психологиялық қызметі” (2002ж.) құрылған. Психологиялық қызметтің құрылуы сол кезде оқып жатқан контингенттің ерекшеліктерімен де анықталады:

1. Білім және ғылым Министрлігінің квотасымен балалар үйінде тәрбиеленген бітірушілердің жоғары оқу орнына оқуға алынуы;

2. Басқа елдерден (әсіресе Қытай, Монголия, Түркия, т.б.) отанына қайтып келген оралмандардың болуы.

Осы ерекше топтарды ЖОО-да оқытуға даярлау мақсатымен Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық институтында (қазір университет) бір жылдық даярлау курстары жұмыс істеді.

Мектепке дейінгі мекемелер, мектептер, мектеп-интернаттағы, психологиялық-педагогикалық – дәрігерлік орталықтағы психологтардың негізгі бағыттары, қағидалары, әдістері бір-біріне сәйкес келетіндігі көрінеді. Дегенмен, білім беру мекемелеріндегі психолог іс-әрекетінің өзіндік ерекшеліктері бар, олар ең алдымен:

1. осы мекемелердегі балалардың психологиялық ерекшеліктерімен;

2. берілген контингенттің (балалар мен жас-өспірімдер) дамуының әлеуметтік жағдайымен;

3. білім беру мекемесі жүйесінің оқыту және тәрбиелеуінің жағдайларымен;

4. балалар мен жасөспірімдер тұлғасының ерекше, өзіндік дамуымен;

5. мінез-құлықтарының күрделілігі және де балалар мен жасөспірімдер мінезінің күрделенуімен анықталады.

Интернат типтес мекемелердің бітірушілері – халықтың әлеуметтік тұрғыдан қоршалмаған құрамында ерекше орынға ие, жоғары деңгейде жабылған әлеуметтік топ болып табылады.

Жасөспірімдік кезең – ата-анасының қарауынсыз қалғандардың көбісін интернат типтес мекемелерде болуының соңғы кезі. Осыдан кейін олар дербес өмірге аяқ басады. Үйреншікті өмір мен қамқорлықтан айырылған тәрбиеленушілер көбінесе дербес өмір сүруге даяр болмайды. Мүлдем жабық интернат типтес мекемелерде балалар сыртқы әлемнен толықмен шеттелген: олар оңашаланған жерде бір ғана ғимаратта өмір де сүреді, оқиды да. Оқу мекемесінің қаншалықты жабықтылығының мәселесі, танду жасау мүмкіндігінің мәселесіне, оның ішінде кәсіби білім алу мен қарым-қатынас аумағын да, өмір сүретін жерді де таңдауына өз әсерін тигізеді.

Көптеген ғалымдардың зерттеулері, балалар үйінің, интернаттық мекемелердің бітірушілері дербес ересектік өмірде барлық адамдарға сенімсіздікпен қарайтынын, олар не басқаларға тәуелді, не болмаса оларға ерекше сын көзбен қарайды, жақсылықты түсінбейді, өздерін епті көрсеткісі келгенде сәтсіздікке ұшырайтынын көрсетеді.

Интернаттық мекемелер жағдайларындағы жасөспірімдер өмірінің негізгі психологиялық сандарларын боліп көрсетейік:

1. Көбінесе балалар үйіне өз ата-аналары олардан бас тартқан, ересектерге деген тұрақты, сенімді қатынасынан ажыратылған, шартсыз түрдегі махаббаттан құр алақан балалар келеді. Педагогикалық ықпалдың ұжымдық маңызы мен шамадан тыс болуы, өз отбасының ересектен шеттеуін күшейте түсіп тәрбиеленушінің жеке-даралығының негативті типте қиынтасу қаупін тудырады. Бұл оның өзін ересектерден де шеттеуі, олардың құндылықтарын да қабылдамауын қамтамасыз етеді.

Өз өмір іршілігін түсінудің төменгі деңгейде болуы, өмірге деген тоқ байланысуының қиынтасуы, психологиялық инфантилизмді тудырады. Дербестіктің жетіспеушілігі топқа тәуелділік, сенгіштік, нәзік сезімталдық, бағамсыздық оларды кей кездері әлеуметтік қатерлі топтарға кіретіндігі [11].

Негизгі тәртіп зерттеулерінде, ата-анасының қарауынсыз қалған балалардың салық-тармағы естеліміне беріледі.

М.К. Пурманенский, Н.В. Дубровина, Э.А. Минкова, Ю. Матейчик және басқалары ата-анасын қарауынсыз қалған балалардың жалпы физикалық, психикалық дамуы, отбасындағы балалардың дамуынан айтрақна болатынын атап көрсетеді. Олардың психикалық дамуының қарқынды баулатылған, бірақтар негативті ерекшеліктері бар: интелектілі дамуынан төменгі деңгейі, эмоциялық сферасының, қиялының жұмысының, өзі өзі реттеу және дұрыс мінез-құлық дағдыларының біршама кешірек қиынтасуы. Көптеген зерттеушілер мен біздің зерттеуіміз де бойынша, интернат типтес мекемелерде тәрбиеленушілердің деградациясы өте айқын көрінеді, ол кейініректегі психожараматтаушы факторлармен күшейе түседі: жаңа әлеуметтік роль,

тіршілік жағдайлары, білімгерлер ұжымы, оқытушылар, топтағы қатынастар және т.б.

Жетім балаларды интернат жағдайында тәрбиелеу нәтижесінде олардың қажеттіліктер сферасы, мінез-құлқының ерекшеліктерінің айрықша дамуын, тұлға қалыптасуының өзгеше сипаты деп қарастыруға болады.

Осындай өзіндік ерекшеліктер, әрекеттерінің ішкі, психикалық жоспарының қалыптаспауынан, сыртқы жағдайларға бағдарлануының басымдығынан көрініс береді. Мен-нің барлық аспектілері дамуының да (өзі туралы ой-елестері, өзіне деген қатынасы, Мен бейнесі, өзін-өзі бағалау) формалары мүлдем басқаша болады.

Жетімдер мекемелерінде тәрбиеленген балада ерекше жағдайлардағы өмірге бейімделуге мүмкіндік беретін кейбір мүлдем ерекше механизмдердің қалыптасуы қарқынды жүреді.

Интернаттар, балалар үйі тәрбиеленушілері (бітірушілер) әдетте дербес өмір сүруге даяр емес, қажетті әлеуметтік тәжірибені меңгермеген, өз құқықтарын білмейді, өздерін қорғай алмайды. Кейбірде бітірушілер дербес тіршілік етуге қажетті қарапайым тұрмыстық заттарды білмейді: ақшаны қалай жұмсау керек, тұратын жеріндегі тазалықты сақтау, бос уақытын қалай өткізу, қоршаған ортамен қатынасын қалай құру керек. Осындай іскерліктерінің болмауы басқа білімгерлердің келемеждеуінің себебі болады, ал ол жетім білімгердің өзін-өзі бағалауына әсерін тигізіп, күтпеген реакцияларға әкелуі мүмкін.

Интернаттық мекемелерде тәрбиеленуші балалардың психологиялық дамуының өзгешелігі болады, ол норма мен патология өлшемімен анықтала алмайды. Көптеген зерттеулер отбасынан тыс тәрбиеленген баланың дамуы ерекше жолмен жүретінін дәлелдейді. Оның мінез бітістерінің өзіндік сипаты, ерекше мінез-құлық, тұлғалық дамуы да айрықша (оны жақсы, не жаман деуге болмайды, ол басқаша) болады. Жетім балалар интернат қабырғасынан өзгертілген психикамен шығады, олардың 100-нен 98 психикалық және интеллектілі дамуында артта қалған. Осы кезенді жетім балалардың кезекті өмірбаяндық дағдарысы деп атауға болады.

Біздіңше, жетім балалар өмірінде бірнеше дағдарысты басынан өткізеді, олар көптеген психикалық жарақаттаушы факторлармен; баланы отбасынан аластату, оны әртүрлі мекемелерге (аурухана, бөліп-қабылдағыш, балалар үйі, интернат және т.б.) орналастырумен байланысты болады.

Жетім балалар өміріндегі кезекті күрделі де, өтпелі кезең, олар интернат типтес мекемелерді бітіргенде болады. Бұл - өмір жолының субъективті бейнесінде өткеннен – қазіргіге – одан болашаққа тартылған өзекті байланыстар әлсіз болған жағдайда пайда болады. Жасөспірімде үйреншікті өмірден аластатылудан күйзелуі басым түседі және де оны қандай да қызықтыратын өмірлік те, кәсіби де нақты мақсаттар жоқ.

Бұл кезеңді Е.А.Климов өз зерттеулерінде оптация кезеңі немесе шын деп атаған. Бұл кезеңде адам мамандық таңдау мәселесіне тереңініп, осы таңдауды жасайды. Жетім балалар үшін бұл кезең интернатта басталады және осы жерде, таңдауда, алғашқы проблемалар туындайды.

Олар қандай мамандыққа оқығысы келеді? Қалай оқи алады? Әдетте, интернаттарда бұл жұмысты биресми түрде, балаларды жақын маңдағы кәсіби техникалық училище, колледждерге олардың қабілеттерін, мүмкіндіктерін, ең бастысы тілектерін ескермей бағдарлайды. Оқуға жанып түскен жетімдермен жүргізілген сұрақнама олардың таңдалынған мамандық туралы алғаш рет тәрбиешіден естігенін, училищеге өз қолымен емес, арнаулы мекемеге бөлінбес үшін, “басқа баратын жер жоқ” болғандықтан келгенін растайды.

Жас өсірімдердің кәсіби айқындалуының психологиялық талдауы, бұл процесстің мектеп-интернат пен орта мектепте түрліше іске асырылатынын көрсетеді.

Бұл айырмашылықтың мәні, әдеттегі мектепте алдымен болашақ мамандық туралы неғұрлым нақты ой-пікірлер қалыптасады, ал мектеп-интернат тәрбиеленушілерінде болашақ мамандық туралы идеалды ой-пікірлер неғұрлым ерте қалыптасады, сондықтан олардың болашақ кәсіпті таңдауға деген қатынасы, әдетте саналы емес, қарама-қарсы, фрагментарлы болады.

Әдеттегі мектептегі жасөсірім өзінің қабілеттері мен өмірдің объективті жағдайларына сәйкес келетін мамандықты таңдай отырып, өзінің балалық үміттері мен армандарынан бас тартып, кәсіби өзіндік айқындалуда қажетті саналы таңдауды іске асырады.

Балалар үйі немесе мектеп-интернат тәрбиеленушісі үшін бұл таңдауды басқалар жасайды осы жағдай қоғамдық тәрбиелеу жүйесімен шартталынған. Шын мәнінде интернат тәрбиеленушілері үшін кәсіби өзіндік айқындалу кәсіби анықталуға айналады. Ересек жасөсірімдік шақта кәсіби өзіндік айқындалу тұлғалық өзіндік айқындалудың маңызды құраушысы болғандықтан, бұл жағдайдың тұлға қалыптасуының барлық кезеңінде қандай да жағымсыз әсері болатыны анық.

Қазақстандық ғалымдар С.М.Жақыпов, Т.М.Шалғымбаевтың зерттеулерінде жабық арнайыландырылған мекемелер жағдайында алғаш рет делинквентті жетімдердің тұлғалық қасиеттері дамуының психологиялық ерекшеліктері анықталған. Әлеуметтік-педагогикалық тұрғыдан қараусыз қалғандықпен, девиантты мінез-құлықпен байланысты проблемалар айқындалып, жалпы психикалық дамуының артта қалуы анықталып қалпына келтіру процесін қиындатады.

Аномальді жасөсірімдер мен бозбалалардың тұлғасын кешенді салыстырмалы тексеруді алғаш рет Намазбаева Ж.И. және оның ізбасар – шәкірттері (Сарсенбаева Л.О., Максина Л.Т., Исакова М.С. және т.б.) іске асырған. Профессор Р.А. Сүлейменованың ғылыми жетекшілігімен ӘБЕКҚ (САТР) орталығында алғаш рет ақыл-ойы мен дене дамуында

бұзылыстары бар балалар мен жасөсірімдер үшін түзету-педагогикалық диагностикасы және әлеуметтік қолдау бағдарламалары жасалынып іске қосылды, балалық шақтағы психикалық даму бұзылыстарының психологиялық-педагогикалық және медициналық диагностикасының жүйесі жасалынған, мүмкіндіктері шектеулі балаларды қалпына келтіруге арналған әдістемелік нұсқаулар берілген.

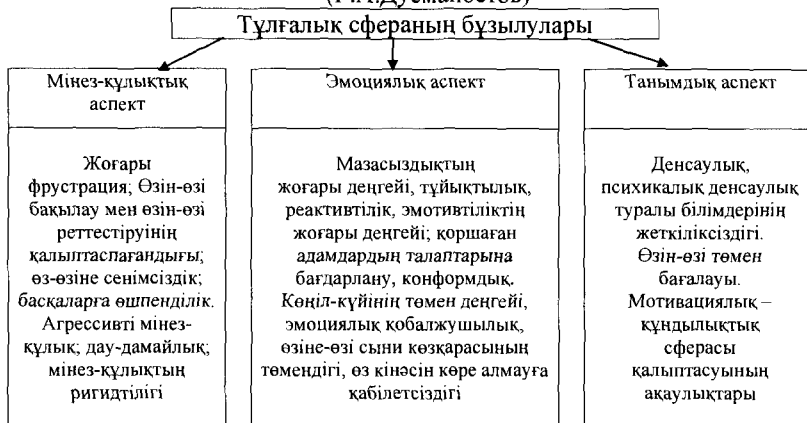
Дегенмен де жетім балалардың интернаттан кейінгі бейімделулерінің психологиялық – педагогикалық мәселелері жеткілікті деңгейде зерттеліне қоймаған. Осы проблеманы Дусманбетов Г.А. өз зерттеу жұмысында қарастырған. Ол интернаттық мекемелердің бітірушілерінің ЖОО жағдайларына бейімделуіндегі қиындықтар кешенді түрде болатынын көрсетеді[181].

Жетім студенттерге психологиялық көмек көрсетуді ұйымдастыру мен іске асырудың әдіснамалық негіздеріне Леонтьев А.И., Ломов Б.Ф., Рубинштейн С.О., Абульханова – Славская К.А., Жақыпов С.М., т.б. қарастырған іс-әрекет пен қарым-қатынастың біртұтас субъектілері туралы, бірлескен іс-әрекет субъектілері туралы көзқарастары алынды.

Жетім-білімгерлердің тұлғалық сферасының бұзылулары 2 сызбада көрсетілген.

3 сызба

Жетім-білімгерлердің тұлғалық сферасының бұзылулары  
(Г.А.Дусманбетов)



1. Зерттеулер нәтижесінде жетім студенттер психологиялық бейімделудің екі деңгейінде болатыны анықталынған: бейімделу деңгейлері неғұрлым жоғары студенттер және бейімделмеген “дезадаптивті” студенттер. Екінші топқа негізінен “әлеуметтік жетімдер” (ата-аналары олардан бас тартқан немесе ата-аналық құқығынан айрылғандардың балалары). Сонымен қатар, психологиялық бейімделудің деңгейі тікелей студенттердің тұлғалық ерекшеліктеріне тәуелді екені анықталған.



Осының салдарынан өзін-өзі танытудың асоциалды формалары, өз тағдырына деген немқұрайдылық, өзінің әлеуметтік мәнділігі сезімінің жойылуы орын алады. Бұның бәрі жатсынуға әкеледі (А.В. Быков, Т.И. Шульга, 2001).

2. Сәтсіз отбасыларынан, әсіресе ата-анасы бас тартқан отбасыларынан келген балалардың психикалық дамуы: сенсорлық сферасы, сөйлеуі және ұсақ қимыл-қозғалыстары дамымаған. Оқудағы нақты қиындықтарды, олар өздерінің сәтсіздіктері деп түсініп, өздерінің қабілетсіздігі мен кемшіндігіне деген сенімге, оқуға субъективті түрде қатыспауына әкеледі. Өз құндылығы мен өз тұлғасының мәнсіздігіне сенушілік жүйелі түрде еңбек етуге қабілетсіздік, еңбексіз табылатын кіріспен өмір сүру ниетіне әкеледі. Қажеттіліктерін нақты қанағаттандыру мен үміттенген мүмкіншіліктерінің арасындағы айырмашылық ұлғая түседі, өз мүмкіндіктеріне сенім мен әлеуметтік табыстылығы сезімі қалыптаспайды. Өзін-өзі қабылдамауы (аутонегативизм) дамиды.

3. Мемлекеттік мекеменің жасанды түрде шектеулігі өмірдің сырттан тағайындалғандығы балалар үйі жағдайында тәрбиеленушілердің жеке тәжірибесі мен ақыл-танымдық сферасының шектеулігін, олардың қызығушылықтарын дамыту мен әлем туралы көзқарастарын кеңейтумен орнын толтыруға мүмкіндік туғыза бермейді. Нәтижесінде балаларда танымдық қажеттілік дамымайды, танымдық белсенділіктері төмен болады.

4. Қызығушылықтары болмағандықтан баланың өзіндік белсенділігі мен өзі-өзі ұйымдастырып реттестіруі (ерік күші) дамымайды. Тәрбиеленуші ересек өмірге ерік-күш жігерінің жетіспеушілігі, қажеттіліктері мен кәсіби өзіндік іске асырылуы қалыптаспаған күйде аяқ басады. Оның енжар өмірлік ұстанымы қалыптасады. Өте жоғары деңгейде жағдайларға тәуелділік, жағдаяттарға қарсы тұра білу және ықпал етуі, саналы түрде белсенді таңдау жасай білуі қалыптаспайды. Көпшілігі дербес өмір сүруден қорқақтайды және де мекемеден шыққанда топтасып өмір сүріп, көбінесе асырандылыққа бағдарланады. Инфантилизм дамиды.

5. Тәрбиеленушілерде маңызды міндеттерінің болмауы, олардың әлеуметтік – құқықтық нормалар кеңістігінде өмір сүру қабілетін, өз қылықтарын құқықтық және әлеуметтік жауапкершілік категорияларында бағалау қабілетін қалыптастырмайды. Мемлекеттік қамсыздандыру, тәрбиешінің балалар тобына толығымен жауапкершілігі жағдайында өмір сүре отырып жасөспірім өзін топтық тіршілік әрекетіндегі бірлік ретінде сезіне бастайды. Ол өзі таңдай алмайтын және дербес жауапкершілігі жоқ осындай жағдайда болғандықтан, жасөспірімнің өзінің күшіне сенудің объективті қажеттілігін ұғынуына кедергі жасалынады. Нәтижесінде өз өміріне деген өзінің жауапкершілігінің жоқтығы сезімі, өзінің жеке-даралық ерекшеліктерін білмеуі, өзі туралы түсініктерінің бұрмалануы жетім ретіндегі әлеуметтік мәртебесінде орын алады.

Демек, бұл – шамадан тыс ұлғайтылған жекедаралық сана.

Сонымен, баланың туылу жағдайлары, ерте балалық шақтағы отбасындағы жағдаят, мемлекеттік мекемеде жекедаралық назар аударудың жетіспеушілігі мен педагогикалық ықпалдың шамадан тыс көп болуы, балалар үйі тәрбиеленушілерінде, тек осындай мекемелерді бітірушілерге ғана тән психикалық қасиеттерді қалыптастырады: жатсыну, өзін-өзі қабылдамау (аутонегативизм), жекедаралықтың дамымауы, инфантилизм, осылардың бәрі олардың мінез-құлқында көрінеді, дербес бейімделушілігін қиындатады.

Жатсынудың нәтижесінде, көптеген балалар үйінің бітірушілері адамдарға сенімсіздік танытып, басқалармен қарым-қатынасы қалыптаспайды, достық қатынастар болмайды. Олардың бауырмалдығы берік емес, сақтасылық өмірді әрең құрады, көбінесе оны, тіпті балалы болғанда да сақтауға тырыспайды.

Интернаттық мекемелердің түлектерінің еңбек тәртібіне үйренуі қиынға соғады, олар бір орында ұзақ уақыт жұмыс істей алмайды. Өзін де, өзгені де бағалай алмауы отбасында ерін (немесе зайыбын) және балаларына деген міндетін дұрыс түсінбеуіне әкеледі; олар отбасын сақтай алмайды, балаларды тәрбиелеуге бейімсіз.

Инфантилизмге байланысты, өз өмірінде бір нәрсені өзгертуге бейімсіз болғандықтан, өмірдегі жағдайларды тек қана қабылдайды.

Тұлғаның осындай ерекшеліктері интернаттық мекемеден шыққан соң жоғалмайды, керісінше жаңа сапаны иеленіп, тереңдей түседі. Олардың салдары ересектік өмірде көрінеді, жетімдер мекемелерінің түлектерінің бейімделуі қиын, сондықтан мінез-құлықтарында бұзылушылықтар тұлғаның дезадаптациясына (әлеуметтік бейімделмеушілік) әкеліп соғады. Балалар үйінен шыққан соң, жетім бала, *түлек* ретінде ересектің қолдауынсыз күнделікті кездесетін мәселелерді шеше алмайды. Олардың ересектік өмірге енуі көптеген қиындықтармен байланысты (қылмысқа қатысушы немесе жәбірленуші, нашақорлық, ішімдікке салынушылық, тіпті өзіне қол жұмсаушылық).

Кейінгі кездердегі психологиялық әдебиеттерде аса күрделі өмірлік жағдаяттардағы балалар мен жасөспірімдердің ерекшеліктерін сипаттау және олармен жұмыс істеу әдістемесіне көп көңіл бөлінеді. Дегенмен де, түрлі мекемелер типіндегі жұмыстарды тікелей сипаттайтын зерттеу еңбектерінің жеткіліксіздігі: балалар үйі, мектеп-интернаттар, балалар мен жасөспірімдерді психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік қалпына келтіру орталықтарының жетіспеуі, т.б. байқалады. Сонымен қатар интернаттық мекемелер түлектерінің ЖОО-да бейімделуіне арналған зерттеулер де жүргізілмеген.

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде психологиялық қызметтің аясында студенттерге (интернаттық мекемелер түлектері) дербес өмір сүруге үйрету мақсатымен зерттеулер жүргізілді. Зерттеулердің нәтижесі Г.Дусманбетовтың диссертациялық еңбегінде келтірілген [244].

Жоғарыда келтірілгендей өзіндік ерекшелігі бар жасөспірімдерді біз “қатерлі топ” өкілдеріне жатқызғанбыз. Осы топ өкілдерімен жүргізілетін психологиялық қызметтің мақсаттары мен міндеттері төмендегідей анықталды:

1. педагогикалық ұжымға балалар үйінен келген тәрбиеленушілердің жекедаралығына сәйкес келетін дамудың әлеуметтік жағдайын жасауға жәрдемдесу;

2. интернаттық мекемелер тұлектерінің мамандықты игеруіне қажетті психологиялық білім, іскерлік және дағдыны иеленуіне көмек беру;

3. жетім балалардың қабілеттері, бейімділіктері, қызығушылықтарына сәйкес олардың өз мүмкіндіктерін анықтауға көмектесу;

4. педагогтарға білім алушыларды тәрбиелеу, оларды өзара көмек қағидаларын, толеранттылық, қайырымдылық, өзіне деген сенімділік пен жауапкершілікті қалыптастыру, басқаның құқығы мен бостандығына зиян келтірмейтіндей белсенді әлеуметтік өзара әрекетке қабілеттілігін қалыптастыруға көмектесу;

5. білім алушылардың тұлғалық және интеллектілік дамуына көмектесу;

6. жетім балалардың өзін-өзі тануы, өзін-өзі дамытуы, өзін-өзі айқындауына қабілеттілігін қалыптастыру;

7. жетім балалардың дамуы, әлеуметтік және психологиялық денсаулығындағы бұзылыстар мен олардың алдын-алу.

Біз ұсынып отырған ЖОО-дағы психологиялық қызметтің моделінің (үлгісінің) өзіндік ерекшеліктері бар. Біздің ойымызша, мұндай қызметте бірнеше кәсіби психологтар (психолог, психотерапевт, консультант, т.б.) жұмыс істеуі керек.

Олардың жұмысы интернаттық мекемелерден келген жасөспірімдердегі психикалық, эмоциялық бұзылуларды жөндеуге бағытталуы тиіс. Тек содан кейін ғана оның психикалық дамуына бағытталған жұмыстар істелінеді.

Жасөспірімнің жаңа мекемеге бейімделуі бірнеше кезендерден өтеді, психологтың іс-әрекеті осыған байланысты болады.

1. Бірінші кезеңде жасөспірім-жетімнің ЖОО-ға, өзі тұратын жатақханаға бейімделуі іске асырылады. осындай жасөспірімнің ЖОО ұжымына енуі өте күрделі, оны жеңілдетуге және оның өзіне деген сенімінің пайда болуында психологтың рөлі ерекше.

Жасөспірімнің оқу орнына енуінің екінші кезеңінде де қиындықтар кездеседі. Жасөспірім әлі де болса сенімсіздік жағдайында, жаңа жерде мені қалай қабылдайды, ол оқи алады ма, осылардың бәрі мінез-құлық бұзылысына, сәтсіздіктер, негативизмге соқтыруы мүмкін және де ол қызметтің мамандары маған міндетті деген көзқарастың қалыптасуына да әкелуі мүмкін.

Егер де жасөспірімде өзінің дамуының ішкі мотивациясы, қиындықтарды жеңуге, өз өмір жолын таңдауға қабілеттілігі пайда болса ғана, ол өзін-өзі, өз тұлғасын және өз тағдырын қалыптастыра алатын субъект ретінде ұғынады. Осындай жағдайда ғана, осы мекемедегі тәртіп неге сондай және оларды неліктен орындау керектігін жасөспірім түсінеді, сондықтан да көптеген тәртіп бұзушылықтар (қашып кету, агрессия), дау-дамайлық жағдайлар, оқудағы, мамандық таңдаудағы, т.б. қиындықтарды жеңуге болады.

Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы ерекшеліктерге және де олардан не күтуге болатынына байланысты, психологтың іс-әрекеті жасөспірімдермен белсенді жұмыс түрлерін жүргізуге бағытталған. Жасөспірімдерді ең қызықтыларына көңіл аудара білу, келісе білу, басқалардың пікірлері мен тілектерін тыңдай білу, олардың тілектерімен санаса білу, бір ортақ шешімге келу іскерліктеріне және де ынтымақтасуға, өзара әрекет жасауға, бір-бірін қолдауға үйрету қажет.

Психологиялық көмектің әр түрін пайдалануға болады: жекедаралық кеңес беру, топтық жұмыс, психокоррекция және психотерапия. А.В.Быков зерттеулеріне сәйкес, психолог іс-әрекетінің екі түрлі бағытын – үйлестіруші және бітістіруші – бөліп қарастыруға болады (қатерлі топ балаларының ерекшеліктеріне байланысты). Психолог жұмысының мақсаты – жетімдердің психикалық дамуы мен жаңа өмірдің жағдайларына бейімделуіне көмектесу болып табылады.

Біздің ойымызша, жасөспірімдерді дұрыс қарым-қатынас жасауға, өз эмоцияларын игере білуге, мінез-құлықтың еріктілігін дамытуға, төзімділік танытуға, эмоциялық қолдау беру мен оны қабылдай білуге, ынтымақтасуға, келісімге келе білу, дау-дамайларды сындарлы шешуге үйрететін *белсенді топтық жұмыстар*, ең тиімді болып табылады. Осы орайда университетімізде І курс білімгерлерімен өткізілетін “Өзін-өзі тану” сабақтарының аса пайдалы болғанын айта кету керек. Бұл сабақтарда интербелсенді әдістердің бірнеше түрлері қолданылады. Ол туралы алда біз толығырақ мәлімет береміз.

Іс-әрекеттің аталмыш бағыттарын орындау үшін, психолог, жұмыстың арнаулы формаларын меңгеруі тиіс, мәселен, дағдарыстық жағдайлар терапиясы, дау-дамайлық жағдаяттарды шешу, жасөспірімдерді стресстерден арылту, ойын-, арт-, әуентерапиясы және т.б. Осы мәселе психологтарды даярлауға, олардың біліктілігін жетілдіруге өзгерістер енгізуді талап етеді. Мәселен, біздің университетте “Өзін-өзі тану” сабақтарын жүргізетін оқытушы – психологтардың арасында: арттерапия, дене терапиясы, ертегі терапиясын, т.б. жүргізетін мамандар бар, яғни – психологтар командасы қызмет атқарады.

Психологиялық қызмет мамандары жұмысының *екінші деңгейі* – педагогикалық ұжыммен жұмыс істеу. Көптеген жоғары білімді педагогтар, осындай “арнаулы” контингентпен жұмыс істеуге дайын емес. Сондықтан да мамандардың осы категориясымен арнайы психологиялық дайындық жұмысын жүргізу қажет. Интернаттық мекемелердегі

мамандарда “эмоциялық жанып кету” құбылысы жиірек кездесетінін атап кеткенбіз, өйткені тәрбиешінің еңбегінің нәтижесі мардымсыз көрінгенде, олар өзіне және өз күшіне сенімділіктерін жоғалтады.

Психологиялық көмек жүйесінің үшінші деңгейі – дамуында проблемалары бар жасөспірімдер үшін мамандардың арнаулы командасын шақыру. Оған, мәселен, сексопатологтар, психоневрологтар, т.б. кіруі мүмкін.

Жасөспірім-жетімдерге көмек көрсететін психологиялық қызметті қажетті деңгейде құру, қазіргі кезде көптеген қиындықтарға тап болатынын айта кетейік. Олар: ұйымдастырушылық құрылымының анықталмауы, кадрлармен қамсыздандырудың жетіспеушілігі, мамандардың жетіспеуі және де осындай контингентпен жұмыс жүргізетін психолог іс-әрекеті проблемасының ғылыми негізделінбегендігі.

Сондықтан да, білім беру жүйесінде (ЖОО-да) дербес психологиялық қызмет құрылымын бөліп құру – негізді және қажет, деп ойлаймыз. Біздің университеттегі психологиялық қызметтің өзіндік жолы бар екендігін атап өтейік:

1) университеттің өзіндік ерекшелігіне сәйкес, алыс ауылдардан келген қазақ қыздарына көмек көрсету;

2) жасөспірім-жетім қыздардың жоғары оқу орнына бейімделуіне қолдау көрсету;

3) шет елдерден келген қандастарымызбен (оралмандар) жұмыс жүргізу.

ЖОО жүйесіндегі психологиялық қызметтің өзіндік пәні, кәсіби іс-әрекеттің формалары мен түрлері бар. Ол ЖОО-ның іс-әрекетінің өзіндік ерекшелігі, жасөспірімдер мен жастардың дамуының әлеуметтік жағдайлары және қарама-қайшылықтарымен, іс-әрекеттің жетекші түрлері, тұлғалық жаңа құрылымдардың ерекшеліктерімен байланысты (И.С.Кон, И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, Т.И.Шульга, Л.Я.Олиференко, т.б.).

Қазіргі кездегі басқа да психологиялық қызметтерден, біз ұсынып отырған психологиялық қызмет моделінің ерекшелігі тек мақсат-міндеттерінің өзгешелігі ғана емес, даму перспективасы, іс-әрекеті бағыттарының өзгешелігі, сонымен қатар педагогикалық кадрларды және психологтарды даярлауда маңызды түрде өзіндік ерекшелігімен көрінеді.

Түрлі мекемелердегі психологиялық қызметтің жұмыстарын талдау, бір ғана психолог, жастардың барлық проблемаларын шеше алмайтындығын көрсетеді. Әртүрлі деңгейде көмек пен қолдау көрсететін психологтардың кәсіби қауымдастығы қажет. Сонымен қатар бағдарлама, тренингтер, топтық жұмыстарды өткізуді жоспарлап құрастыратын, психологтарды оқытатын да психологиялық қызмет моделін ұсынуға болады. Осылайша арнайы дайындалған психологтар өз мекемелеріндегі жұмысты жетілдіре түсер еді. ЖОО жүйесіндегі психологиялық қызметтің негізгі бағыттары 4. суретте келтірілген.



ЖОО психологының білгірлігі мен жауапкершілігіне – білімгерлердің психикалық дамуының ерекшеліктерін, нақты психологиялық жаңа құрылымдарды, білім, іскерлік, дағдыларының, тұлғалық және тұлғаралық құрылымдардың жас ерекшеліктер деңгейіне сай келетіндігін анықтау. Сондықтан да психодиагностика ЖОО психологы іс-әрекетінің негізгі түрінің бірі болып табылады [122].

ЖОО-дағы психологиялық қызмет жүйесіндегі психодиагностиканың өзіндік өзіне ғана тән ерекшеліктері бар. Кейбір зерттеулерде психодиагностиканы “ғылыми-зерттеушілік” және “ғылыми-практикалық” деп бөлу қажеттілігі айтылады. Егер де біріншісінің міндеті – психикалық дамудың белгілі заңдылықтарын анықтау болса, екіншісінде – нақты мәселені шешу, нақты психологиялық құбылыс немесе бұзылыстың себебін анықтау болып табылады. Және де себептерді айқындау практикалық психолог үшін негізгі мақсат емес, ол әрдайым басты мәселеге – баланың психикалық дамуы жайлы ұсыныстар беруге немесе осы дамуды түзетуге байланысты.

Сонымен, ЖОО-да өздігінен психодиагностика мәнді емес, дегенмен оның мәліметтері (біздің университет ерекшеліктеріне сәйкесті): 1) ЖОО-ға дейін түрлі әлеуметтік-экономикалық жағдайларда (ауыл қыздары, интернаттық мекемелерді бітірушілер, оралмандар) оқып тәрбиеленген білімгерлердің психикалық даму динамикасын бақылау (мүмкін ауытқушылықтарды дер кезінде түзету үшін); 2) білімгерлерді неғұрлым бірдей деңгейге жеткізу мақсатымен жүргізілетін жұмыстың бағдарламасын анықтап құруға психологқа мүмкіндік беру; 3) психолог жүргізген психопрофилактикалық жұмыстың тиімділігін анықтау; 4) дамытушылық эффектісін анықтау мен қажетті ұсыныстарды жасау үшін түрлі жүйелер, көзқарастар, тәрбиелеу мен оқытудың әдістердің салыстырмалы психологиялық талдауын жасау; 5) ағартудың нақты контингентке неғұрлым өзекті тақырыбын таңдау үшін қажет. Демек, ЖОО-дағы психологиялық қызмет аясында бөлек диагностика, бөлек түзету (коррекция) туралы сөз қозғауға болмайды. Психолог іс-әрекетінде олар бөлінбес жұмыс түрі: диагностикалық-түзетуші немесе диагностикалық-дамытушы ретінде болады.

Психолог тек диагноз қойып, ары қарай істелінетін жұмыс бағдарламасын жасап қана қоймайды, көбінесе дамытушылық (тәрбиелеу), түзетушілік жұмыстың психологиялық бөлігін де өзі іске асырады.

Психологиялық қызметтің басты мақсаты бір тұлғаны екіншімен салыстыру емес (ол да, әрине маңызды), нақты тұлғаның ішкі жандүниесіне терен үңілу.

Психологтың тұлғаның психикалық және тұлғалық дамуын зерттеуге тереңірек үңілуі, міндетті түрде нақты ұсыныстар жасауға әкеледі. Түзету және дамыту бағдарламалары әдетте *психологиялық және педагогикалық* бөліктерден тұрады. Дамыту мен түзетудің психологиялық бөлігін психолог жоспарлап, іске асырады. Педагогикалық бөлігі, психологтың ұсыныстарына сәйкес педагогпен (куратормен) бірлесіп жасалынып, психологтың қарауымен іске асырылады.

Психолог өзінің білімі мен тәжірибесіне негізделе отырып, білімгерлердің психологиялық және тұлғалық дамуында мүмкін болатын келеңсіздіктердің алдын-алу қажет болғанда, даму үшін неғұрлым қолайлы психологиялық жағдайларды жасау қажет болғанда – психопрофилактикалық жұмыс туралы айтылады. Психопрофилактикада бастамашылық толығымен психологтың өзіне тән. Психолог өз білімінің негізінде не туралы ескерту қажет, нені өзгерту керек, оқыту-тәрбиелеуде неғұрлым оңтайлы жағдайлар жасау үшін қандай кеңес беру керектігін өзі анықтайды.

Осы бағыт, білімгерлердің тұлғалық және интеллектілік дамуындағы мүмкін бұзылыстарының алдын-алу (уақтысында), осы жас кезеңіне сай толыққанды психикалық дамуына қажетті жағдайларды жасау қажеттілігімен анықталады. Профилактикалық жұмыс негізінен білімгер тұлғасының қалыптасуына ықпал жасайтын педагогикалық ұжым мүшелері, қамқоршылар және куратор, педагогтармен жүргізіледі.

Психопрофилактикалық жұмыс барысында психолог төмендегі нақты шараларды іске асырады:

1. Психологтар тұлғаның қалыпты психикалық дамуы мен қалыптасуына қажетті оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық жағдайларының сақталуын қадағалайды.

2. Психикалық дамудың басты шарттарының бірі – қолайлы әлеуметтік –психологиялық ахуал. Психолог топтағы қарым-қатынас формаларын тиімдендіреді. Өзінен үлкендермен сенімді тұрақты қарым-қатынастың орнауы – тиімді әлеуметтік әрекет жасауға деген тұрақты және жоғары деңгейдегі психологиялық дайындықты қалыптастырудың аса маңызды алғышарты. Егер де ересекті (педагог, куратор) білімгер эмоциялы түрде қабылдаса, онда ересек не нәрсеге сенсе, соны бағалайды және керісінше.

3. Білімгердің келесі жас ерекшеліктік сатыға өтуіне байланысты (бір курстан екіншісіне) туындауы мүмкін қиындықтарға психолог ерекше көңіл аударуы керек. Өтпелі жастық кезеңдер дағдарыстары – жас

ерекшеліктік дамудағы өте жауапты кезеңдер. Жаңа кезеңнің басталуында тұлғаның негізгі психологиялық жаңа құрылымдары қалыптасуы керек.

4. Психолог білім алушылармен жеке-дара жұмыстар жүргізудің бағдарламасын жасау үшін психологиялық тексеру жүргізеді. Ол білімгерлердің жаңа кезеңдегі тәрбиелеу мен оқытуға тиімді бейімделуі, олардың мүмкін ауытқушылықтарын неғұрлым ертерек анықтау мен түзету, оның тұлғасы мен жеке-даралығының дамуын қамсыздандыру үшін қажет.

5. Өмірдің ерекше жағдайларымен байланысты білімгерлердегі шамадан тыс психологиялық күйзелу мен невроздық ауытқушылықтардың алдын алу жұмыстарын жүргізеді.

6. Білімгерлердің (ауыл қыздары, жетім қыздар, оралмандар) неғұрлым кең әлеуметтік ортаға бейімделуі, олардың отбасы мүшелерімен өзара қатынастарын (олар сақталынған жағдайда) тиімдендіру (ата-әжелері, қамқоршылары, т.б.) жұмыстарын жүргізеді. Оралмандармен жұмыс істегенде “қарым-қатынас тіліндегі кедергі” туралы ескеру қажет, өйткені қолда бар психологиялық әдебиеттердің көбісі орыс тілінде, ал олар тек қазақ тілінде сөйлеседі.

Г.А.Дусманбетовтың зерттеу жұмысында интернаттық мекемелер түлектерінің ЖОО-да оқуға бейімделуі қиындықтарының туындауы, дамуы және өзгеруінің психологиялық механизмдері анықталған. Сыртқы факторлар: психофизиологиялық және психоәлеуметтік факторларды тереңдетуші фактор – отбасынан күштеп айыру және интернаттық мекемелерге орналастыру. Ерекше психологиялық-педагогикалық жағдайларға байланысты интернаттық мекемелер тәрбиеленушілерінің дамуында өзіндік ерекшеліктер қалыптасады, осыған байланысты интернаттық мекеме бітірушілері бейімделуінің қиындықтары анықталған[244].

Университеттің психологиялық қызметінің аясында интернаттық мекеме түлектерінің (жетім-білімгерлер) ЖОО-ға бейімделуіне бағытталған психологиялық көмек көрсету жұмысы ұйымдастырылды. Осы мақсатпен жетім-білімгердерді психологиялық – педагогикалық сүйемелдеу (ППС) бағдарламасы жасалынып, оның тиімділігі анықталған (2 сурет). Психологиялық-педагогикалық қызмет іс-әрекетінің аясында жетім-білімгерлердің тиімді бейімделуіне бағытталған жағдайларды жасау. Сүйемелдеудің: ұйымдастырушы, диагностикалық, түзетуші бөліктерін бөліп қарастырамыз. Әрбір бөліктің өзіндік нақты міндеттері бар. Іс-әрекет мазмұнына сәйкес барлық компоненттер екі негізгі блоктан (педагогикалық және психологиялық) тұрады. Осы компоненттер *бейімдеуші технологияларды* пайдалану арқылы іске асырылады: жетім-білімгерлердің тұлғалық дамуының диагностикасы; жекедаралық түзету бағдарламасын құрастыру; тренингтер өткізу; жоғары курс студенттерімен кездесулер, КТК (КВН), диспут, консультациялар ұйымдастыру, педагогтар үшін семинарлар, жетім-білімгерлермен жұмыс істейтін арнайы



мамандарды шақыру, ЖОО педагогтарының кәсіби құзіреттілігін жоғарылату мақсатымен практикалық ұсыныстарды дайындау.

7 сурет

Жетім-білімгерлерді ЖОО жағдайында психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің бағдарламасы

<i>Бағдарлама мақсаты: жетім-білімгерлердің ЖОО жағдайына тиімді бейімделуі</i>				
Құрылымдық компоненттер	ППС функциялары	ППС міндеттері	ППС міндеттерін іске асыру құралдары	
			Педагогикалық блок	Психологиялық блок
Ұйымдастырушылық	Жинақтайтын	Психологиялық қызметті ұйымдастыру негізінде сүйемелдеудің барлық субъектілерінің бірлігін қамтамасыз ету	Жетім-білімгерлерді сүйемелдейтін психологиялық қызметтің бағдарламасы. Психологиялық-педагогикалық консилиум. Осы білімгерлермен істелінетін жұмыстың әдістемелік қамсыздануы интербелсенді білім беру технологиясы (КТК, диспут, пікірталас, семинар-конференциялар, т.б.)	Оқытушыларға кеңес беру. Әлеуметтік-психологиялық тренингтер.
Диагностикалық	Диагностикалық	Сүйемелдеу процесін бақылау мақсатымен жүйелі түрде жетім-білімгерлердің бейімделуінің мониторингін қамтамасыз ету	Оқу іс-әрекеті мен оқу іс-әрекеті мотивациясының диагностикасы	Әлеуметтік-психологиялық бейімделу проблемалары мен деңгейлерінің диагностикасы. Рефлексивті және коммуникативті іскерліктерінің диагностикасы. Эмоциялық күйлерінің диагностикасы
Түзетушілік	Ынталандырушы, орнын толтырушы	Білім беру процесіне тұлғаға бағдарланған технологияларды енгізу негізінде жетім-білімгерлерде белсенді стратегияларын бейімделудің қалыптастыруға мүмкіндік жасау	Тақырыптық әңгімелесулер, тұлғаның өзін-өзі тану және өзін-өзі дамытуы, бейімделу проблемалары туралы психологиялық әдебиеттер көрмесі. “Өзін-өзі тану” сабақтарын өткізу	Интербелсенді оқыту технологиялары: “Өзін-өзі дамыту” тренинг-бағдарламасы. Кеңес берушілік жұмыс. Психопрофилактика (адамгершілік-тұлғалық сфера, мазасыздық, топтық психологиялық ахуалы, социометриялық мәртебе).

Психологиялық – педагогикалық бейімделудің маршруты (бағыты): жетім – білімгерді сүйемелдеу картасы, бейімделу құжаты.

ЖОО-ның әрбір білімгері үшін жекедәралық “Психологиялық-педагогикалық бейімделу маршруты” (ППБМ) бағдарламасы жасалынды. Бұл бағдарламада педагог пен студенттің өзара әрекеттесуі негізінде іске асырылатын жетім-білімгерлердің тұлғалық дамуы мен кәсіби қалыптасуына жағдай жасайтын шаралар кешені қарастырылған. Жетім-білімгерлер білім беру маршрутын жобалау және ілгерілеген сайын, өздерінің тұлғасы дамуының ішкі және сыртқы мақсаттарын сәйкестендіруге мүмкіндік беретін өзін-өзі басқару тәсілдерін игере түседі.

Сүйемелдеу бағдарламасының маңызды компоненттерінің бірі *түзетуші компонент*, өйткені ЖОО-ның психологиялық-педагогикалық іс-әрекеті дамуының қазіргі кездегі айрықша ерекшелігі – жұмыс практикасына әртүрлі салалардағы мамандарды (педагог, әлеуметтік педагог, психологтар), кірістіру, психологиялық - педагогикалық құзіреттілік пен жетім білімгерлердің белсенділігін дамытудың тұлғаға – бағдарланған технологияларын белсенді түрде ендіру болып табылады, осының бәрі бейімделудің белсенді стратегиясының қалыптасуына мүмкіндік туғызады.

Сүйемелдеудің түзетушілік компонентінің маңызды құралы - дамудың тиімді формасы, тұлғаның өзгеруге қажеттілігін ұғыну, өзінің ішкі әлемін өзгертудің тәсілі ретіндегі *әлеуметтік-психологиялық тренинг* (ӨПТ) болып табылады. Жетім-білімгерлердің бейімделуінің табыстылығы олардың тұлғалық дамуының деңгейіне тәуелді және де ішкі ресурстарын белсендіруді қажет етеді деген түсініктерге негізделген. Әлеуметтік-психологиялық тренингтерде (олардың көбісі “Өзін-өзі тану” сабақтарында жүргізіледі) жетім білімгерлер сындарлы қарым-қатынас жасау дағдыларына, өз эмоцияларын меңгеруге үйренеді, ерікті мінез-құлқын дамытады, дау-дамайды сындарлы шешуге үйренеді, төзімділік, эмоциялық қолдау беріп және алуға үйренеді, осы процесте ынтымақтастық, өзара әрекеттестік, өзара көмек берулері дамиды.

Қалыптастырушы эксперимент кезеңінде жетім-білімгерлер үшін “Тұлғаның өзін-өзі дамытуы” тренинг-бағдарламасы іске асырылды. Нәтижесінде жетім-білімгерлердің коммуникативті іскерліктерінің орта және жоғары деңгейі 45,8%-дан 74 %-ке; мінез-құлықтық реттеушілігінің орта және жоғары деңгейі 50 %- 75%; дербес жұмыс істеу іскерлігі 16,7% – 70,8% дейін қалыптасқандығын көрсетті.

Сонымен білімгерлердің эмоциялық та, мінез-құлықтық та, коммуникативті сфераларда да, дербес жұмыс істеу іскерліктері де жоғарылағандығы көрінді. Тұлғалық қасиеттерінің өзгерістерінің оң динамикасы олардың бейімделу деңгейіне де оң әсер етті.

Сонымен, ЖОО-дағы психологиялық қызметтің аясында жетім-білімгерлерге көмек беру жүйесі: 1) сүйемелдеу бағдарламасын; 2) психотүзетушілік тренинг бағдарламасын қамтиды.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуде – превентивті, ағартушылық, диагностикалық және түзетушілік іс-шаралардың кешені топтастырылады.

«Өзін-өзі тану» сабақтары біздің университеттегі психологиялық қызметте осындай күрделі контингентпен жұмыс жасауда маңызды көмекші, қолдаушы ретінде болды.

Енді өзін-өзі тану проблемасы мен “Өзін-өзі тану” сабақтарына кеңірек тоқталып кетейік.

Өзін-өзі тану мәселесі – психологиядағы ең қиын мәселелердің бірі. Негізінде өзін-өзі тану өзіндік сананың қызмет етуінің механизмі ретінде қарастырылады. Бұл нәтижесінде мақсатқа, яғни өзі туралы білімге жететін әрекеттің жиынтығы және жүйелілігі. Өзін-өзі танудың табиғатын түсіну, оның өзі бір бөлігі болып табылатын өзіндік сананы талдауға сүйенгенде мүмкін болмақ.

Сананың қалыптасуы қоғамдық қатынастарсыз мүмкін емес. Бірақ қоғамдық қатынастарға нақты адамдар, іс-әрекеттің нақты субъектілері түседі. Сондықтан сананың дамуына қоғамдық қатынастардың анықтаушы ықпалы жанама түрде, тұлға арқылы іске асады. Тұлға санадан және өзіндік санадан тыс өмір сүре алмағанымен де, олармен мәні бірдей емес. Тұлғаның мәні оның өзінің дамуы өтетін қоғамдық қатынастардың жиынтығымен анықталады. Ол тек субъектінің оны қоршаған адамдармен өзара қарым-қатынасының арқасында қалыптасады.

Өзін-өзі тануда адам бір мезгілде танымның субъектісі ретінде де және объектісі ретінде де көрінеді. Өзін-өзі танудың дамуы адамның практикалық іс-әрекетінің барысында және өзге адамдармен өзара ықпалы жағдайында жүреді. Қоғамдық дамудың сферасы өзін-өзі танудың пайда болуы мен дамуы үшін ерекше рөлге ие – адам өзін өзгелер арқылы жанама түрде таниды.

Өзіндік сана мен өзін-өзі танудың бір емес екенін атап айту қажет. Өзіндік сана неғұрлым кең ұғым - өзіндік санадан әрқашан өзін-өзі тану шығады.

Психологиялық ұстанымда өзін-өзі тану мәселесі психология дербес ғылым болып қалыптасқаннан кейін зерттеле бастады.

Бұл салада көптеген қызықты, әрі мазмұнды зерттеулер жүргізілген. Өзін-өзі тану тұлғаның маңызды бөлігі ретінде қарастырылған көптеген еңбектер бар. Сонымен қатар тұлға дамуының деңгейі өзін-өзі танудың дамуының деңгейіне пропорционалды екендігі жиі атап айтылады. Мінез-құлықтың реттеушісі бола отырып, өзін-өзі тану тұлғаның әрі қарайғы дамуына ықпал етеді. Ол сыртқы әсермен тұлғаның ішкі күйі және оның мінез-құлық формалары арасындағы тепе-теңдікті белгілейді. Сондықтан өзін-өзі танудың дамуындағы жағымсыз ауытқулар тұлғаның үйлесімді құрылымын бұзып, адам мінезінің жетімсіз қалыптасуына әкеледі.

Кейбір зерттеулерде өзін-өзі тану “Мен” ұғымымен теңдестіріледі, ал бұл құрылым тұлға ұғымының синонимі ретінде қарастырылады. Өзін-өзі тану тұлғаға қарағанда неғұрлым кең ұғымды білдіреді деген де пікірлер кездеседі. Ол өзін-өзі тану тұлғаға қарағанда әлдеқайда ерте пайда болып, өзінде неғұрлым кең мазмұнды сыйғызатындығымен дәлелденеді. “Мен”, “Мен-бейне”, “Өз өзінің бейнесі” сияқты ұғымдардың түсінік аясы “көмескі”. Тұлғаны түсіндіру үшін де, өзіндік сананы сипаттау үшін де қолданылып, осымен соңғысының өзіне тән ерекше мазмұнын жоюға әкелетін, “Мен” ұғымын кейбір теріс пайдаланушылық та байқалады. Сонымен бірге нұсқалған ұғымдардың объектілері анық ажыратылмайды.

“Мен” біресе адамның психикалық іс-әрекетінің “потенциалды реттеушісі”, біресе “тұлғаның қайсыбір адамгершіліктік-дүниетанымдық өзегі”, біресе адамзат тұлғасының синонимі ретінде түсіндіріледі. С.Л.Рубинштейн: “Кез-келген тұлға, ал Мен тұлға, - ол “Мен” мағынасындағы субъект” – деп жазады. “Өз өзінің бейнесі” ұғымы да айтарлықтай жиі кездеседі. Бірақ оның нақты мазмұнының, орнының нақты анықтамасы және өзін-өзі танудың өзге компоненттерімен байланысы әлі қарастырылмаған. Тек Н.И.Непомнящая мектеп жасына дейінгі баланың құндылықтық сферасының “Мен – бейнемен” байланысы туралы айта отырып, бұл терминді, нақты айтқанда баланың өзі туралы түсінігін қобалжулар субъектісі және әрекет субъектісі туралы деп түсінетінін бекіткен ғалымның бірі. Әйтсе де, өзін-өзі тану психологиясы “Мен бейнесі” сияқты компонентсіз мүмкін емес.

Өзін-өзі тану өте күрделі психикалық құрылым екендігі жалпыға мәлім. Дегенмен, өзін-өзі тану құрылымының бірліктеріне (немесе компоненттеріне) қатысты түрлі зерттеушілердің пікірлері әрқашан сәйкес келе бермейді.

Әдетте, өзін-өзі тануда екі негізгі компонентін бөліп көрсетеді: *өзін-өзі танудың, өзіне эмоциялық-құндылықтық қатынастың және тұлғаның мінез-құлқын өзі реттеуінің бірлігінде түсінуді ұсынады.*

Өзін-өзі тану мәселесі сананың ерекше формасын білдіретінін атап айтамыз. Заттық сананың объектісі объективті шындық болып табылады. Өзін-өзі танудың объектісі болмыс емес, іс-әрекет субъектісі ретіндегі тұлғаның өзі.

Өзіндік сананың құрылымын қарастырып және өзін-өзі тануға жататын жерін анықтау керек. Өзін-өзі танудың құрылымында Мен түрлі себептердің әсерімен орталық рөл атқаратын субъект ретінде көрінеді. Өзін-өзі тануды пайдалана отырып, ол бұл қызметті эмоциялық – құндылықтық қатынаспен тығыз байланыста атқарады. Өзін-өзі танудың нәтижесі Мен бейнесі болып табылады. Мен бейнесі бірден пайда болмайды, алдымен өзі туралы түсінік қалыптасады. Жүйелі түрде өзін-өзі танудың барысында бұл жеке түсініктер тұтастай бейнеге жиналып, болашақта тұтастай құрылым ретінде, яғни, Мен – тұжырымдамасы ретінде қызмет етеді.

Психологияда Мен-тұжырымдамасын сипаттауға әр түрлі тұрғылар бар. Біз оларды жинақтап, төмендегідей кескін түрінде беруге тырыстық (4.3 сурет).

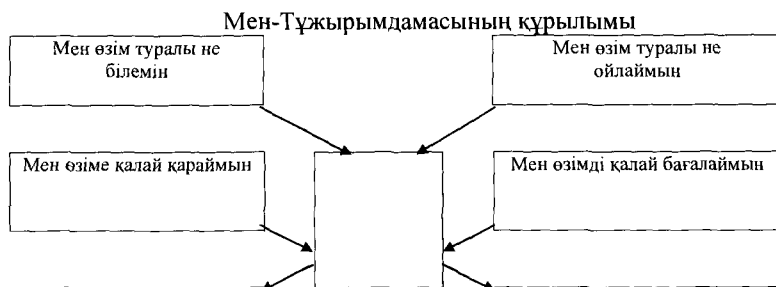
Адамның өзі үшін тұлға оның Мен бейнесінен, Мен-Тұжырымдамасынан көрінеді. Меннің дамуы мен өзгеруі тұлғаның дене және рухани дамуымен бірге үздіксіз жүріп отырады. Баланың Мені, үлкен адамның Мені, қартайған шақтағы Мен түрлі мазмұндық сипатқа ие. Тіпті тұлғаның сол бір жас кезені үшін Мен күйзелістерінің ерекшелігіне, тұлғаның барлық жағдайының эмоциялық фонына байланысты әр түрлі болады.

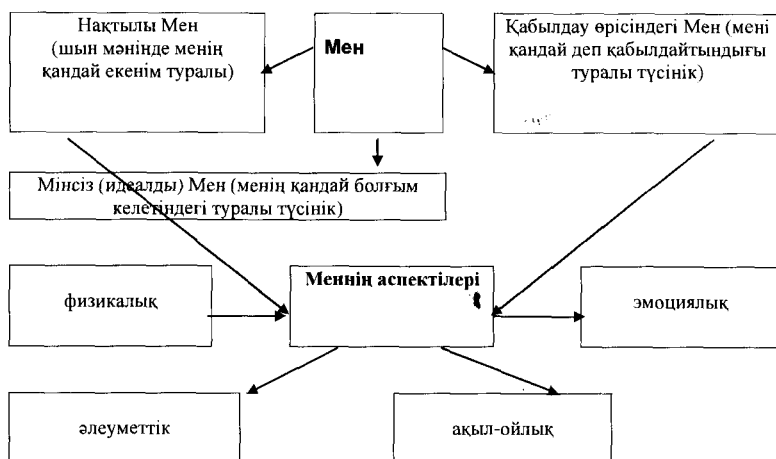
Бала тұлғасының қалыптасуы мектеп жасына дейінгі шақтан басталатыны белгілі. Жетекші іс-әрекет ретінде ойын үрдісінде бала түрлі әлеуметтік рөлдерге еніп, өз әрекеттерін ережеге бағындыруды үйренеді. Бұл бала санасында оның Мен бейнесін екі жоспарда: нақтылы – Мен және мінсіз – Менді ажыратуға мүмкіндік береді. Мектеп жасына дейінгі балада өзін-өзі пара-пар бағалауға қабілеті қалыптаса бастауының негізінде бала әрекетін үлкеннің бағалауы жатады. Мен – бейнесінің жоғарыда аталған жоспарларын ажыратпаған жағдайда балада оқыту үрдісінде қойылатын талаптарды қабылдауда қиындықтар туындайды. Сондай-ақ оларды қолдану мен өз әрекетінің нәтижесін дұрыс бағалауда да қиындықтарға кездеседі[245].

Зерттеушілер өзін-өзі танудың даму генезисінің жолдарының бірі қарым-қатынас деп біледі. М.И.Лисинаның пікіріне сәйкес, қарым-қатынас – бұл екі (немесе одан да көп) адамның келісімге және өздерінің күштерін қатынасты реттеу мен ортақ нәтижеге жету мақсатына біріктіруге бағытталған өзара ықпалы. Осы мәселені ары қарай қарастырып зерттеп жүрген қазақстандық ғалым Х.Т.Шерьяданова мен оның ізбасарлары.

Қарым-қатынас субъекті белсенділігінің дербес және ерекше формасы ретінде көрінеді. Оның нәтижесі – бұл қайта құрылған зат емес (материалдық және идеалдық), бұл өзге адаммен, адамдармен қарым-қатынас.

8 сурет





Қарым-қатынастың аясы, тәсілі мен динамикасы оған қатысатын адамдардың әлеуметтік қызметтерімен, олардың қоғамдық қатынастар жүйесіндегі жағдайларымен, қандай да бір қауымға қатыстылығымен анықталады; олар өндірумен, алмасу және тұтынумен, жеке меншікке қатынаспен байланысты факторлармен, сондай-ақ, қоғамда жазылған және жазылмаған ережелермен, адамгершіліктік және құқықтық нормалармен, әлеуметтік институттармен, қызметтермен реттеледі.

Субъектінің нақты тіршілік әрекетінің мәнді жағы бола отырып, қарым-қатынас психикалықтың бүкіл жүйесінің, оның құрылымының, динамикасының дене дамуының маңызды детерминанты ролінде көрінеді. Қарым-қатынас пен психика іштей байланысты. Қарым-қатынас актісінде өзге субъектілермен субъектінің “ішкі дүниесінің” көрінуі іске асырылады, сонымен қатар, бұл актінің өзі де осындай “ішкі дүниенің” барлығын білдіреді.

Көптеген талдауларға сүйене отырып, қарым-қатынасты өзін-өзі танудың дамуының психологиялық механизмі деп айтуымызға болады. Бірақ бала үлкендермен де (туылғаннан бастап), құрдастарымен де (кейінірек, шамамен өмірінің 2-3 жылынан соң) қарым-қатынасқа түседі.

Дүниеге келген сәтінен бастап мектепке дейінгі жастың соңына дейін баланың өзін-өзі тануын эксперименттік тұрғыдан зерттеген М.И.Лисина мен оның қызметкерлерінің зерттеулері, балаларда өзі туралы білімдер мен өзіне қатынасын қалыптастыруда оның түрлі адамдармен қарым-қатынасының ролі мен қызметін айқындауға ғана емес, сонымен бірге теориялық платформасын негіздеуге де мүмкіндік берді. М.И.Лисина бала өмір ағымында жай ғана жылжып қоймайтынына сүйенді, тәжірибе жинақтау мөлшеріне қарай балада өзі туралы білімдер (өзінің мүмкіндіктері мен оның шекарасы туралы) және өзіне деген қатынасы қаланады. Мұны ол аффективті-когнитивті бейне деп атайды. Тұтастай

бейненің аффективті бөліміне зейінді аударғанда балалардың өзіне деген қатынасы туралы; ал когнитивтіге зейін бөлгенде балалардың өзі туралы түсініктері туралы айтады. Бейне қалыптасуының қайнар көзі өмір тәжірибесі мен іс-әрекеті болып табылады. Бұл тәжірибеде екі тең емес бөліктерді қарастыру: (1) балалардың “бала-заттық әлемі” жүйесінде жинақтаған дара тәжірибесі және (2) балалардың әлеуметтік ортада, “бала-әлем”, немесе “бала - өзге адамдар” жүйелерінде жинақтаған қарым-қатынас тәжірибесі ұсынылады.

Өз кезегінде, қарым-қатынас тәжірибесін екі бөлікке бөлуге болады: а) үлкендермен қарым-қатынас тәжірибесі; б) құрдастарымен қарым-қатынас тәжірибесі. Мұнда бала тәжірибесінің барлық бөлігі бір-бірімен үнемі өзара әрекеттесе отырып, бір-біріне өзара әсер етеді.

1. Дара тәжірибе бала өмірінің бастапқы кезеңінен жинақтала бастайды. Ол қалыптасып жатқан бейненің іргетасы ретінде қызмет етеді, бірақ өзіндік ерекшелікке ие, нақты айтқанда, тіпті ересек балаларда вербалды емес, саналы ұғынылмайтын болуы мүмкін, сондықтан айқын бейненің құрылуын жанап өтіп, мінез-құлықты ырықсыз деңгейде реттейді.

2. Үлкендермен қарым-қатынас тәжірибесі тіпті өте ерте - өмірінің алғашқы айынан бастап жинақтала бастайды. Құрдастарымен қарым-қатынас тәжірибесі әлдеқайда кеш, өмірінің 2-3 жылында басталады. Сондықтан онтогенездің әрбір кезеңінде ересектермен қарым-қатынас тәжірибесі, сірә, құрдастарымен қарым-қатынас тәжірибесінен маңыздырақ, көлемдірек, әрі бұл айырмашылық сәбилік және мектепке дейінгі балалық кезеңде ерекше білінеді. Бірақ, бастысы, әрине, олардың сапалық айырмашылығында болады.

Өзін-өзі тану мәселесінің күрделілігі көп жағдайда оның эксперименттік зерттелуінің қиындығымен анықталады. Әдетте *өзін-өзі тану* тұлғаның өзегі ретінде де, іс-әрекеттің реттеушісі ретінде де және адамның мотивациялық-қажеттілік сферасының бөлімі ретінде де қарастырылатын өзін-өзі бағалауды қарастыру арқылы зерттеледі.

Қарым-қатынас субъект-субъектілі, әрі екі жаққа бірдей, екі жақты қатынаспен сипатталады. Демек, іс-әрекет өнімі де бұл жерде ерекше сипатқа ие. Қарым-қатынастағы серіктердің өзара белсенділігінің арқасында тиімді “айна” пайда болатындықтан, коммуникативті іс-әрекет нәтижесінде адамдардың - өзге адамның, қарым-қатынастағы серіктің және өз-өзінің – бейнелері қалыптасуы керек деп болжау қиынды. Біздің әрқайсысымыз үшін мұндай “айна” қызметін өзге адамдар атқарады. Сондықтан да психологияда тұлғааралық перцепция (қабылдау) мәселелері туындады; кеңестік ғылымда олар негізінен А.А.Бодалевтің есімімен байланысты. Осылайша өзіндік сана мен өзін-өзі тану психологиясының жаңа аспектісі пайда болды. Өзара қарым-қатынас мәселесі де өзекті бола түсті.

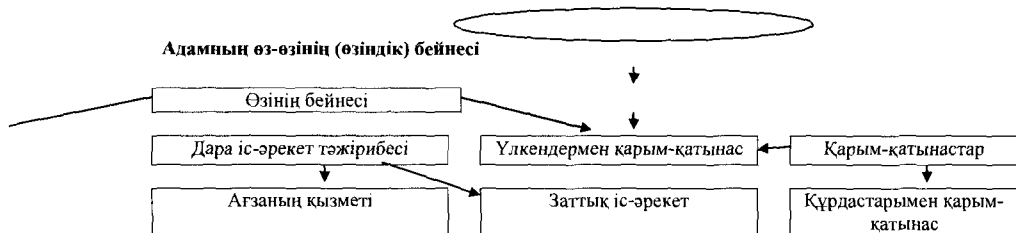
Қарым-қатынастың өзге өнімі (қатынастан бөлек) түрлі қасиеттерін (өзінің және өзгенің) танудың нәтижесі – іскерлік, танымдық және тұлғалық – болып табылатын өзінің және өзгенің бейнесі. Бұл қасиеттер, оның танымының заты сияқты объективті өмір сүреді. Коммуникативті іс-әрекет процесінде олар санада бейнеленеді және өзге адамның, өз-өзінің бейнесі қалыптасады. Бұл бейне (перцептивті іс-әрекет баламасы бойынша) қарым-қатынас іс-әрекетінің нәтижесі (немесе өнімі) болып табылады.

Бала өзін заттық дүниеден емес, оған қатынастағы өзге адамнан бөліп ажыратады. Үлкен адам өзінің қатынасын көрсетпей, дене жағынан күтіммен шектелген жағдайларда (Балалар үйіндегідей), нәресте өзін бөлектеп ажыратпайды, ал оның өзін-өзі тануы дамымай қалады. Әрине, бұл қатынастың өзіндік сыртқы көрінісі бар, бірақ бұл көріністі заттық іс-әрекет ретінде қарастыруға болмайды.

Қарым-қатынастың психологиялық өнімі әр түрлі және сансыз көп, бірақ біз қарым-қатынастың тек екі өніміне қатысты материалдардың ең қысқа баяндалуымен шектелеміз: олар – коммуникативті іс-әрекет нәтижесінде туатын, қоршаған адамдармен өзара қарым-қатынас пен өз-өзінің бейнесі. Екі мәселе де өзін-өзі тану проблемасын түсіну үшін аса маңызды, ал біздің назарымызда – қарым-қатынас пен өзін-өзі танудың арақатынасы тұр.

9 сурет

Өз-өзінің бейнесін құрудың факторлары мен қайнар көздері



Белсенді іс-әрекеттердің өзге түрлерінің арасында қарым-қатынас адамда өз-өзінің бейнесінің қалыптасуында неғұрлым қолайлы жағдайларды жасайды. Ол өзін-өзі тануға қажеттіліктен туады, сондықтан өзін-өзі тану осы жерде қуат алып қолдау табады. Қарым-қатынас адам зейінін серіктеске және оның өзіне қатынасына шоғырландырады, сондықтан адамға қатысты жаңа мәліметтер, осы жерде оның белсенділігінің орталығында тұрып, барынша маңыздылықпен қабылданады.

Өзі өзінің бейнесі өзге адамның бейнесі сияқты принциппен құрылатынын атап өту маңызды; біз өзіміз туралы “іштей” емес, кейін бағаланатын өзіміздің әрекеттеріміз, қылықтарымыздан білеміз.



Онтогенездің ерте кезеңдері үшін өз-өзінің бейнесі өзге адамдардың бейнесін құрумен үнемі нақты салыстырулар арқылы қалыптасатынын түсіну маңызды. Дүниеде өзінді басқалардан ажырату үшін өзінді жақын адамдар – үлкендер мен құрдастардан ажыратып алу қажет қой. Осындай “мен” және “өзге адамдар” түсінігінің екіжақты тәуелділігі дамудың келесі кезеңдерінің бәрінде үнемі сақталады.

Өз-өзінің бейнесінің дамуы баланың өзін-өзі танудағы қажеттіліктерін қанағаттандыру арқасында болады деп ойлаймыз. Бұл басты екі жолмен іске асады: қоршаған адамдармен қарым-қатынас арқылы және заттық дүниемен дара практикалық өзара әрекет арқылы. Өз-өзінің дамуының осы негізгі екі факторының үйлесімді үйлесуі жағдайында оның алға жылжуы өзі туралы ескі және жаңа білімдерінің арасындағы ішкі қарама-қайшылықтардың күресі негізінде жүреді: өзінің дене мүмкіндіктері туралы жаңа білімдері мөлшерінің жинақталуы, дербес тәжірибеден өз күш-қуаттарын тексеру жолымен және де қарым-қатынас тәжірибесінде сәйкесті білімдерді иеленуге байланысты осы саладағы баланың түсініктерін жеңуге, сапалы түрде осы мезетке сай жаңа, неғұрлым дәл де шынайы түсініктерінің қалыптасуына әкеледі.

“Өзін-өзі тану” сабақтарының мақсаты – біртұтас, рухани, білімді адамды, Ғаламшар Азаматын, Жаһандану ғасырында өмір сүре алатын және бақытты бола алатын адамды қалыптастыру. Ол қоршаған әлемді қорғап және сақтай алатын, өмір сүру бейнесі басқа адамдарды түсініп, әртүрлі елдердің мәдениетіне және өмірлік тәжірибесіне құрмет көрсетіп, өзінің ұлттық әлем үлгісін дамытып, қорғай алатын болуы керек.

Бұл мақсат келесі күрделі міндеттерді шешуді ұйғарады:

•Қазақстан Республикасындағы педагогикалық парадигманы зерттеуге мүмкіндік туғызу, еуропа орталықтандырылған және онымен байланысты рационализмді жеңіп руханилықтың басымдылығына бағытталу;

•Гуманитарлық және жаратылыс ғылымдық білімдердің интеграциялық қағи-дасын жүзеге асыру барлық оқытылатын пәндерді адам тұлғасына түйіндеу, яғни адам тұлғасын Орталыққа ала отырып, оқу жоспарлары мен бағдарламала-рын қайта құру және топтастыру (барлық білім – адам үшін және адам арқылы);

•Оқу бағдарламаларын адам тұлғасының “рухтанған жанды” мақұлдайтын қазіргі түсінігіне бағдарлау, адамның рухани субстанция мен және де басқа адамдармен тікелей шүбәсіз байланысы;

•Адам мен әлемнің ізделінетін үйлесімділігінің қалыптасуына, рухтануды тереңнен сезінуге, табиғаттың өзіндік құндылығын, адамның тек өз тағдыры ғана емес, сонымен қатар жер бетіндегі барлық тіршіліктің тағдырына да жауапкершілігін қалыптастыруға мүмкіндік туғызу.

•Адами қасиеттер мен рақымшылықтың үйлесімділігін қалыптастыру: интеллектілі сыни ойлауға қабілеттілік; шығармашылық ізденіс, проблема қойып және шеше білу, жаңа теориялар мен тұжырымдамалар жасау, қазіргі заманғы қоғам ақпараттарының тілін

игерген сауатты маман болу, әлеуметтік (біреуді тыңдай және түсіне білу), өзінің ұстанымын жақтай отырып, қарсы пікірлер мен көзқарастардың болатынын мойындау, өзінің әлеуметтік және азаматтық жауапкершілігін түсіне отырып шешім қабылдауға қабілетті болу;

•Қазіргі көп нұсқалы әсіресе жеке тұлғаға қажетті қасиеттерді тәрбиелеу; планетарлық мәдени тұрғының бірлігі мен тұтастығын сақтай отырып әртүрлілікке бағдарлау.

•Түрлілікті сақтауға бағдарланғанда (этникалық, жыныстық, жас ерекшелік), ру-хани-адамгершілік бірлікпен, жалпыадамзаттық махаббат пен игілік құндылық-тарына негізделген адамзаттық біртұтастықты ұғынуға мүмкіндік туғызу.

Білім берудегі парадигманың ауысуы – “Өзін-өзі танудың” негізгі идеясы – Қазақстан

Республикасындағы білім берудің жаңа дәуірінің ашылуын меңзейді: адамзаттық қабылдаудың барлық толықтығын орнына келтіретін “адам - әлем” тұтастылық қатынасының онтологиясы, универсуумды “субъект-объектілік” антитезада, табиғат қайсібір өлі, шеттелген, ол тек қолдану мен пайдалану үшін керек деген түсініктен, ол қандай да болсын тірі, жанды орта деген түсінікке келу. Жаңа онтология адамзат субъектілігінің үлгісін де өзгертеді: психикасы тек санаға, рационалды процедуралар жиынтығына келіп тірелетін адамның орнына, тұлғаны “руханиланған жан” ретінде түсіну қалыптасуда, ол шексіз рухани қайнар көзінен сусындайды, сондықтан рационалды “схемаға” сыймайды, “Меннің” барлық дауыстары тұлға “Эго”-сынан тыс естілуі қажет: ақылдың қорытындылары, жүрек, интуиция, саналылық, санадан тыс, санадан жоғарылық аргументтері, махаббат логикасы мен математикасы және аяушылық. Бұл “көпөлшемді”, “көпқабатты”, “көпденгейлі тұлғаның” (Бердяев) рационалды субъектіден ерекшелігі, ол әлемнің барлық бояуларын, түрлілігін қабылдайды, бірақ онда “қалқып” және “ағып кетпейді”, себебі оның тепе-теңдестігі жоғарғы мағынаның қалыптасуымен, рухани актілердің жиынтығымен қамтамасыз етіледі, яғни, бұл – тұлғаға бағдарланған парадигма.

Осы мақсатта 2001 жылы еліміздің бірінші ханымы С.А.Назарбаеваның “Өзін - өзі тану” ухына – адамгершіліктік жобасы іске асырыла бастады.

“Өзін-өзі тану” курсының бағдарламасы (2001-2002ж. ұсынылған алғашқы нұсқасы) білім беруде жаңа тұрғыларды іздестіру аясында жасалынған. Бұл сабақтардың этика, әдебиет, мәдениеттану немесе психология сабақтары еместігін түсіну маңызды. Курстың әрбір бөлімі балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес жасалынған.

ЖОО 1 курс білімгерлері үшін “Өзін-өзі тану” сабағын оқудың мақсаты: білімгерлердің (студенттердің) өз өмірлерін, адамзаттың адамгершілік тәжірибесін түсінуге талпыныстарын, өзінің өмірлік ұстанымын айқындау және қарым-қатынас жасай білу қажеттілігін

калыптастыру, өз өмір жолын, өзінің адами маңызын түсіне білу, өзін көрсетуге, өзін жетілдіру қажеттіліктерімен байланысты.

Негізгі мақсаттар:

- әрқашанда “дұрыс жауап” бола бермейтін адамгершілік проблемалары әлемінде бағдар таба білуге үйрету;

- қазіргі заман адамының өміріндегі адамгершілік – рухани проблемалар маңыздылығын түсіну және сезіне білуге көмектесу;

- өз рухани маңыздылығын түсінуге жақындастыру;

- рухани шындықтардың “мәңгілігі” мен олардың адам өміріндегі маңыздылығы туралы түсініктерді қалыптастыру;

- өз көзқарасын дәлелдеп және қорғай білуге үйрету (басқаларды ренжітпей, өз көзқарасын қисынды айта білу, басқа адамды тыңдай білу және оның ұстанымын түсіне білу);

- көзқарастар алшақ болғанда, қарым-қатынас жасау дағдыларын дамыту.

Осы мақсаттарға жету үшін тек көркем шығармаларды немесе философиялық тұжырымдамаларды талдау жеткіліксіз. Пікірталастарда оқып отырған материалдың өзектілігін, оның қазіргі өмірмен, қазіргі адамдар проблемала-рымен байланысын көтеру қажет. Пікірталас барысында білімгерлер адам құндылықтары мен өз тағдырларының құндылықтар жүйесін, мінез бен қылықтары арасындағы байланыстарды түсіне білуі, өз өмірлерінде барлық болып жатқан нәрселер үшін жауапкершілікті сезінуі қажет. Қазіргі кездегі этикалық тұжырымдамалардың пайымдауынша, адам әрқашанда жеке-даралық, өзіндік ше-шімдер әлеміне еніп отырады. Өзінің ішкі әлеміне өз қылықтары туралы сені-міне сүйене отырып, әр адам өз таңдауын өзі жасайды. “Өзін-өзі тану” бағдар-ламасы ең алдымен-жеке тұлғалық даму және жеке тұлғаның өзін-өзі тануы, өзін-өзі түсінуі, өзін-өзі реттеу қасиеттеріне қабілеттілігін анықтаудың жүйесі. Бағдарламада тәрбие жұмысын ұйымдастырудың ішкі мазмұнын ашатын, сабақ барысында қарым-қатынас жасау мен контактілі әсерлесудің технологиясы мен ұсыныстарын қамтитын материалдар ұсынылады:

- Тұлға мен оның санасын дамытатын, төрт тақырыптық бөлімнің нұсқала-ры: “Мен-адам”, “Мен және әлем”, “Адамдар арасында”, “Адамзат тәжірибесі”.

- Жалпы адамзаттық құндылықтар әлеміне ену, өзінің жеке білімдері және әлеуметтік-мәдени білімдерін жалпылауда нақты тәжірибесін ескеру.

Бағдарлама дамытушы сабақтар қатарынан тұрады және:

1. тілектестікті, көмек пен бірлескен әрекет атмосферасын орнатуды көрсететін – *позитивтілік қағидасына*;

2. жоғарғы құндылықтар: жақсылық, әсемдік, нағыз бақыт пен нақты адам, оның ішкі әлемі, мінез-қылығы, өмірлік мәні арасында байланыстарды орнатушы – *руханилық қағидасына*;

3. жақсы болашақ құруға көмектесетін жеке тұлғаның дамуы мен өзіндік дамуындағы *біртұтастылық қағидасына*;

4. шығармашылық мүмкіндіктерін өзіндік тану мен өзіндік жетілу қабілеттерін белсендендіретін жеке тұлғалық даму мен өзіндік даму қазидасына;

5. әркімнің психикалық ерекшелігі мен жеке даралық тәжірибесін барынша есептейтін – жеке даралық тұрғы қазидасына бағдарланған.

Сабақ тақырыптары мен формалары шартты түрде анықталған. Сабақ мазмұны нақты тәжірибе мен жеке тұлғалық қарым-қатынасқа кіріктірілу типіне, жалпы мәдени және ақыл-ойының дамуына байланысты қарапайымдатылуы немесе күрделенуі мүмкін. проблемалар ауқымын оңай кеңейтуге болады, оны білімгерлердің өздері анықтауына да болады.

Олардың әңгімелерінен, суреттерінен педагог проблемаларды, киындықтарды, кейбір ұғымдардың бұрмалануларын көре алады.

Жұмысқа педагог, тәрбиешілерді арнайы түрде дайындау, олардың әлеуметтік-психологиялық біліктілігі, педагогикалық шеберлігінің жоғары деңгейі, эмоциялық кіріктірілуі, қатынас жасауға даярлығы мен басқа да кәсіби маңызды қасиеттеріне бағытталып жүргізілуі тиіс.

“Өзін-өзі тану” курсына негізінен интербелсенді әдістер қолданылады, олар білімгерлерді оқу процесіне ендіріп, олардың енжарлығын, бейқамдығын жеңе отырып, қызығуы мен танымдық белсенділігін тудырады. Бұл әдістер көптеген білім беру бағдарламаларында пайдаланылады, өйткені олар баланың сыни ойлауын, өзіндік көзқарасын, өзіндік таңдауымен шешіліп, басқалардың көзқарасын қабылдай білу және т.с.с. қалыптастыруға мүмкіндік береді. Осы жағдайда зияткерлік қасиеттер әлеуметтік және адамгершілік сапалармен ерекшеленіп, қазіргі кездегі көп полюсті әлемдегі: тек шыдамдылық қана емес, ең болмағанда адамаралық қатынас, сыйластық, сене білушілік, басқаның көзқарасын, мәдени дәстүрін, әлемнің ұлттық бейнесін түсіне білуге айналады.

Интербелсенді әдістер тек зияткерлік және танымдық белсенділікті тудырып қана қоймайды, солардың арқасында “оқытушы-білімгер” жүйесінде акцентті бірлескен іс-әрекетке ауыстыру және де дағдылар мен қажеттіліктердің бірлескен еңбекте – жұпта да, топта да дамуына мүмкіндік туғызады, ал оның өзі коммуникативті мүмкіндіктерді, ашықтық, оқиғаға бірлестік, әлеуметтік белсенділікті тудыра отырып, өзара байланысқан және өзара үйлесімді әлеуметтік өмірге енуге дайындайды.

“Өзін-өзі тану” сабақтарында игерілген дағдылар мен адамгершілік құндылықтар нақты өмірде пайдаланылуы тиіс, олар дүниетаным ретінде қалыптасып, адамның барлық әрекеттері мен қылықтарында көрінуі керек.

Интербелсенді әдістер ерекше міндетті іске асырады: олар тек рухани-адамгершілік дамудың бүкіл адамзаттық құндылықтарды тану, өзіндік даму мен жетілудің бастаулары ғана емес, сонымен бірге оқу процесінде субъектілердің өзара қатынасын да өзгертеді, олардың бір-біріне өзара әсері мен рухани – адамгершілік қалыптасуына да ықпал етеді.

Қазақстан Республикасының білім беру тәжірибесінде “Өзін -өзі тану” бағдарламасы өзіне сай орынды иеленді, ал оның өзектілене түсуі – Қазақстан Республикасының бірінші ханымы – Сара Алпысқызы Назарбаеваның авторлық жобасына негізделген.

Сонымен “Өзін-өзі тану” бағдарламасында тұлғаның рухани мәдениетін қалыптастыру басымдылығы орын алған деп есептеуге болады.

1 курс білімгерлеріне (ЖОО) арналған “Өзін-өзі тану” курсының мазмұны (алғашқы нұсқа) төменде келтірілген:

Кіріспе

Тақырыптық жоспар

I – тарау “Мен- адам”

1. Мен – кіммін?
2. Мен - қандаймын?
3. Рухани мен материалдық
4. Менің құндылықтарым

II – тарау “Мен және әлем”

5. Менің идеалдарым
6. Идеалдар мен антиидеалдар
7. Жан және тән саулығы
8. Менің байлығым

III – тарау “Адамдар арасында”

9. Коммуникативтілік
10. Өзара түсіністік – жалған ба, әлде шындық па?
11. Махаббат
12. Дау-дамайдағы адам

13. Жұмыскер мен жұмыс беруші

IV – тарау “Адамзат тәжірибесі”

14. Адам – адамзат қоғамында
15. Мәдени мұра
16. Табиғат пен адам тағдыры біртұтас
17. Діни сенімдер мен нанымдарды таңдау

Бұл жоба – эксперименттік жоба болғандықтан, оны жетілдіру жұмыстары жүргізіліп отырады.

2006-2007 оқу жылында “Өзін-өзі тану” курсының (1 курс білімгерлеріне) тақырыптық жоспарының екінші нұсқасы жасалынып ұсынылды.

38 кесте

Жоғарғы оқу орнының 1 курсына арналған “Өзін-өзі тану” курсының тақырыптық жоспары (2 нұсқасы, 2006 жыл).

Модуль	Сабақтың тақырыбы	Сабақ түрі		
		дәріс	сөзж	сөж
I.	Мен - кіммін	2		
	Мен қандаймын	2		

Модуль. “Адам деген ардақты ат”	Мен және менің қажеттіліктерім	2		
	Менің құндылықтарым	2		
	Мен өмірді танымын	2		
	Менің идеяларым	2		
	Жан мен тәттің үйлесімділігі	2		
	Менің байлығым	1		
II. Модуль “Адамның күні адаммен”	Мен, сен, ол... - баршамыз	2		
	Пікірлесу білу – баға жетпес байлық	2		
	Махаббатсыз – дүние бос	2		
	Үйлесімділік пен кикілжіт	2		
III. Модель. “Руханият ”	Табиғат – тал бесігім	2		
	Ұлылар ұлағаты – мәдениет мұраты	2		
	Имандылық – инабаттылық негізі	1		
“Руханият ”	Мен және әлем	2		
IV. Модуль. “Жақсылық қылсаң, бүтін қыл” мүмкін тақырып тар:	Жетім көрсең, жебей жүр!(балалар үйі мен қарттар үйімен байланыс) “Жасыл ел” бағдарламасына қосар үлесің. (ағаш егу, табиғатты қорғау, лақтамау). Адам болып туғанмен, Адам боп қалу көп қиын (Эссе жазу) Студенттер шығармашылығынан (өлең, әңгіме жазатын, көркем-өнер түрі мен айналысатын студенттер шығармашылығы) Жағажана - өз үйім, кең сарайдай бөз үйім (әңгіме, пікірталас). Өнер алды – қызыл тіл (көркемөнер паздар үйірмесі). Жас келсе іске... (жазғы жұмыс, құрылыс отряды, педагогикалық отряд). Білімді мыңды жығар (ғылыми конференцияларға қатысу, ғылыми журналдарға мақала беру, т.б.) Денсаулық – зор байлық (жаман әдеттерден сақ болу, қашық жүру, ішімдік, нашақорлық, темекі, жеңіл жүріс). “Адам табиғаттың перзенті” (микроклиматты таза ұстау, өз-өзіне ұқыпты болу. Коллаж.) Имандылық тағлымы (Діни секталардың шырмауына түспеу, өзіндік бағыт-бағдарларына мығым болу, көзі ашық, көкірегі ояу, сауаттылықпен ажырата білу, әңгіме, пікірталас ұйымдастыру).			
	Адам баласы сөйлескенше..(Адам болар баланың кісіменен ісі бар...) Мәдени қарым-қатынас ерекшеліктерін меңгеру. “Этикет”, әдеп ұғымдары. Таны мал тұлғалармен сұхбат, кездесу кештеріне қатысу “Ғашықтар тілі-тілсіз тіл” (Сырласу кеші “Бір қорғеннен ғашық болу”; Диспут “Махаббат қызық, мол жылдар).			
	Менің пір тұтуларым а) Өмірдегі, өнердегі өзін пір тұтатын тұлғаларын. (Пікірлесу, әңгімелесу.) ә) “Жанында жүр жақсы адам” (Күнде қасында жүрген адамдардың жақсы қасиеттері, озың үлгі аларлық әдеттері, т.б.)			
	Ынтымағы жарасқан ел озар			
	Мәдениеттілік – парасаттылық негізі			
БАРЛЫҒЫ		30	15	

Бұл нұсқаның бір ерекшеліктері: 1) ЖОО-ның кредиттік жүйеге енуімен байланысты; 2) Төртінші модульдегі тақырыптар “кері байланыс” негізіндегі - өзіндік жұмысқа бағытталуында. Осы нұсқаны құрастырушылар автор және Бапаева М.Қ.

2009-2010 жылы 0322240 – “Әлеуметтік педагогика” мамандығының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының орнына, 5BO 12300 – “Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану” мамандығының стандарты енгізілді.

Осы стандарттағы міндетті компоненттің біреуі – PZ 4215 “Психология здоровья” “Денсаулық психологиясы” пәнінің типтік бағдарламасы (автордың қатысуымен) жасалынып ұсынылды.

Сонымен қатар, автор бірнеше рет “Өзін-өзі тану” курсының теориялық - әдіснамалық және ғылыми-әдістемелік негіздері бойынша, мамандардың біліктілігін арттыру курстарында дәрістік, семинарлық сабақтар өткізді. Осы оқу жылында (2010-11) “Өзін - өзі тану” міндетті оқыту пәндері ретінде білім беру жүйесіне енгізілді.

Жоғарыда көрсетілгендей, жоо- дағы психологиялық қызметтің бір тармағы – орлмандармен жүргізілетін жұмыс. Осы жұмыстың бір көрінісі ретінде біздің жетекшілігімізбен жүргізілген дипломдық жұмыс нәтижесін келтіреміз.

Қазақстандағы қазіргі кездегі қоғам дамуындағы ерекшеліктің бірі – түрлі себептермен кезінде Отанын тастап, басқа елдерге кеткен жергілікті ұлт өкілдерінің елге қайта оралуына байланысты (оралмандар) этникалық миграция мәселесінің туындауы. Ең көп оралмандар - Өзбекстан, Тәжікстан, Қарақалпақстан елдерінен келсе, екінші орында – Иран, Түркменстан, Ауғанстан елдері тұр. Сонымен қатар – Түркия, Ресей, Пәкстан, Қытай, Монғолия, Украина, Грузия, Әзірбайжан, Беларусь елдерінен оралғандар да жеткілікті.

Этникалық миграциялар психологиялық тұрғыдан қарағанда адамнан түрлі мәдениеттерде қалыптасқан көзқарастарды түсінуді қажет етеді (мәселен, Қытайдан келген қазақтар, Монғолиядан келген қазақтардан ерекшеліктері бар). Сонымен қатар, қай жерде болса да қазақ этносына тән – ортақ қасиеттер де бар.

Кроссмәдени (салыстырмалы – мәдени) психологияда миграция мен психологиялық мәртебе, психикалық денсаулық арасындағы қатынасты түсінуге бағытталған бірнеше тұжырымдамалар бар. Олар: “мәдени шок”, мәдени арақашықтық тұжырымдамасы, әлеуметтік дағдылар тренингтерінің теориясы, бейімделудің U – бейнелі сызығының тұжырымдамасы және де “мәдени үйрету” моделі.

*Акультурация*, түрлі мәдениеттердегі индивид топтары тікелей және ұзаққа созылатын байланысқа түскен кезде пайда болатын құбылыс, оның салдарынан бір немесе екі топтың да өзіндік мәдениетінің элементтері өзгереді. 1990 жылдардан бастап мигранттардың психологиялық бейімделуін (XXғ. 70-80 жылдары үстемдік еткен “мәдени

шок” моделімен салыстырғанда) неғұрлым тәуірлеу және пара-пар зерттейтін “аккультурация стресі” моделі бола бастады. Бұл модель бойынша, адамдар бөтен мәдениетке бейімделуде, өзінің мінез-құлықтық көрінулерін жылдам өзгерте алмауынан аккультурация процесінде күрделі дау-дамайлар пайда болатын жағдайларды сипаттайды. Бұл модельдің артықшылықтары: а) стрестің психологиялық моделдерімен байланыс; ә) “шок” термині теріс тәжірибені болжамдайды, ал стресте басқа ла психологиялық процестер (проблеманы бағалау және стресті еңсеру стратегиялары) болуы мүмкін; б) туындаған проблемалардың бастауы мәдениет емес, мәдениетаралық өзара әрекетте (аккультурация процесінде) болады.

Оралмандардың аккультурация мен бейімделу процестерін қарастыра отырып, аккультурация, бұл – стресс деген әдебиеттегі мәліметтерге сүйенеміз (А.Фарнхейм және С.Бочнер, 1986; Дж.Берри, 1999) [383; 384]. Демек бұл процеске Г.Сельенің бейімделушілік синдромы теориясын қолдануға болады. Г.Селье бойынша [385] стресс жағдайында ағзаның бүкіл психофизиологиялық функциялары өзгереді, оның ішінде – ерікті зейіні, зейіннің тұрақтылығы, ес, логикалық ойлау, кеңістіктік түсініктері, тежелу процестері, жүйке процестерінің тұрақсыздығы, жарық тітіркендіргіштеріне жауап беруі (қимылдық). Осы аталынған психофизиологиялық көрсеткіштер МА (мемлекеттік авиация) инженер-ұшқыш мамандықтарына талапкерлерді сынақтан өткізуде қолданылады. Біздің жетекшілігімізбен (2004 ж.) жүргізілген осы дипломдық зерттеу жұмысында Мемлекеттік авиация Академиясына қабылданатын оралмандар мен жергілікті халық өкілдері талапкерлерінің аккультурациялық стресті еңсеруі, олардың психофизиологиялық және тұлғалық сипаттамалары негізінде қарастырылды. Сельенің “Аккультурация стресі” теориясына сүйене отырып, осы күйдің адамның психофизикалық және когнитивті процестеріне қалай әсер ететінін, тұлғалық сипаттамаларында қалай көрінетінін, яғни ұшу кезінде және ұшудың қауіпсіздігін қамсыздандыруда қажет болатын психофизиологиялық көрсеткіштер жиынтығында қалай көрініс беретінін анықтау ұйғарылды.

Дж.Берри ұсынған аккультурация теориясына сәйкес, бұл процесс негізгі екі проблемамен байланысты: мәдениетті сақтау (мәдени бірегейлікті сақтау маңыздылығының деңгейінде) және мәдениаралық байланыстарға қатынасу (бөтен мәдениетке қандай дәрежеде ену немесе “өздерінің” арасында қалу). Осы екі маңызды мәселелерге жауаптардың комбинациясына байланысты аккультурацияның негізгі төрт стратегиясын бөліп қарастырады: ассимиляция (сіңіру), сепарация (бөліп алу, бөліну), маргинализация (этикалық сәйкессіздік) және интеграция (бірігу) [246].

Ассимиляция нұсқасында эмигрант, бұрын өзі мүшесі болған этникалық қауымдастықтың мәдениетінен бас тартып, жаңа мәдениетке басы бүтін енуі. Сепарацияда этникалық аз топ, этникалық көп топтың мәдениетін мойындамай, өзінің этникалық ерекшеліктерін сақтауы. Егер



де мигрант аз топтың да, көп топтың да мәдениетімен өзін бірегейлендірмесе, нәтижесінде этномәденилік маргинализация болады. Интеграция ескі де, жаңа да мәдениетпен бірегейленуінен көрінеді.

Мәдени бейімделудің ең онтайлы түрі (қазіргі кездегі көзқарастарға сәйкес) интеграция процесінде қол жеткізілетін – бикультурализм болып есептеледі.

Оралмандардың бейімделуі мен аккультурация процесінің жақсы өтуін қамтамасыз ету үшін психологтың жұмысы қандай бағытта болатынын анықтау мақсатымен оралман-талапкерлер мен жергілікті қазақ – талапкерлерінің психофизиологиялық күйлері мен тұлғалық сипаттамалары салыстырмалы түрде тексерілді. Зерттеуге 21 талапкер қатысты. Зерттеу – Азаматтық авиацияға кәсіби іріктеу” нұсқаулары (1985), СМІЛ (ТЗСЭ – тұлғаны зерттеудің стандартталған әдістемесі) және “Әңгімелесу” әдістемесі бойынша жүргізілді.

Инженер-пилот мамандығына кәсіби іріктеуде азаматтық авиация (АА) нормативтеріне сәйкес қолданылатын әдістерге: 1) “Ландольт шеңберлері” – ырықсыз зейін ерекшеліктерін анықтау; 2) “Шкалалар” – оперативті ес дамуының деңгейін анықтау; 3) “Зандылықтарды анықтау” – ойлау сапаларын бағалау; 4) “Сағат” әдістемесі – репродуктивті ойлауының кейбір ерекшеліктері мен кеңестік ұғымдарды пайдалана білу қабілетін бағалау; 5) “Компастар” әдістемесі, ол да “Сағат” әдістемесіндегідей сапаларды бағалайды; 6) “Диктанттар әдістемесі – жазу жылдамдығы мен оперативті есті бағалау; 7) “Қара-қызыл кесте” әдістемесі. 8) “Абитурант” әдістемелері енгізілген. Келтірілген әдістемелер бойынша анықталған талапкерлердің психофизиологиялық көрсеткіштері аталған мамандықта оқуға жарамды екенін көрсетті, дегенмен оралмандардың көрсеткіштері біршама төменірек екені анықталды. Мұндай өзгерістердің аккультурация стресінің әсерінен туындағаны туралы қорытындыны – ТЗСЭ тестінің негізінде жасауға болады.

Бұл тест тұлғалық сипаттамаларын: (жалғандық, сенімділік, “шамадан тыс өзін-өзі бақылауы”, депрессия (сары уайым), эмоциялық тұрақсыздық, импульсивтілік (ырықсыздық), ер тұлғалық (нәзіктік), ригидтілік, мазасыздық, жеке-даралық, оптимизм және белсенділік, әлеуметтік интроверсияны көрсетеді. ТЗСЭ- Миннесоталық көп профильді тұлғалық “ММРІ” сұрақнаманың, бейімделінген нұсқасы, 556 пайымдауларды қамтиды. Алынған нәтижелердің жабықтылық деңгейін “түзету мақсатымен 1,4, 7, 8, 9 шкалаларына “К” – 0,5; 0,4; 1,0; 1,0; 0,2 – алғашқы нәтиженің сәйкесті бөліктері қосылады, нәтижесінде тұлғалық профиль сызылады. ТЗСЭ пайымдаулары 13 топқа (шкалаға) бөлінген – үшеуі бағалаушы: 1 - жалғандық; F - сенімділік; K - коррекция, олар алынған мәліметтің дұрыстығын бағалауға мүмкіндік береді, қалғандары (1;2;3;4;5;6; 7; 8; 9; 0) негізгі шкалалар.

Тұлғаны зерттеудің стандартты әдістемесі бойынша анықталған тұлғалық сипаттамаларының орташа тенденциясы 4.5 суретте көрсетілген.

Алынған мәліметтерден оралман талапкерлердің – мазасыздық, депрессия шкалалары бойынша көрсеткіштері жергілікті талапкерлердікінен жоғарылау екені көрінеді. Дегенмен, дәрігерлік тексеру нәтижесінде барлық оралмандардың дендері сау екені, яғни аккультурация стрессінің күйі талапкерлер денсаулығына әсер етпейтіні анықталған.

Әлеуметтік интроверсия бойынша оралмандардың көрсеткіштері төмендеу болды. Демек, оралмандардың әлеуметтік ортаға енуінің деңгейі төмен, олар емін-еркін емес, қатынастарды орнатуы қиынырақ, қарым-қатынаста қиындықтарға тап болады.

Сонымен этникалық миграция процестерінің алғышарты ұлттық бірегейлік психологиясы болып табылады. Этникалық миграция процесі барысында, әдетте түрлі деңгейдегі “аккультурация стресі” күйі пайда болады. Осындай күй мигранттардың кейбір психофизиологиялық және тұлғалық сипаттамаларына әсер етеді.

Сондықтан да оралман – талапкерлер психо-физиологиялық сынақты дұрыс өтуі және аккультурация стресінің жағдайын енсеруі үшін *психологиялық қолдауды* қажетсінеді.

Осындай іс-шаралар: *мазасыздық деңгейін төмендетуге, депрессия деңгейін төмендетуге, әлеуметтік интроверсия деңгейін жоғарылатуға* бағытталуы тиіс.

Іс-шаралар кешенін, бәлкім тренинг түрінде оқытудан бұрын өткізген дұрыс болар, өйткені ол оралмандардың эмоциялық күйін қалыптандырумен қатар, олардың танымдық процестеріне де өз әсерін тигізуі ықтимал.

### Пайдаланган әдебиеттер тізімі

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000.- 298с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
3. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // психологический журнал. – 1981. - №5. – с.3-22.
4. Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников. – М.: педагогика, 1982. – 216с.
5. Дубровина И.В. Теоретическое и прикладные аспекты развития школьной психологической службы: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Тбилиси, 1988. – 39с.
6. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 2001. №1.- С.97 – 106.
7. Шерьязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: дисс. ... докт.психол.наук. – Москва, 1999 – 322 с.
8. Абишева Э.Д. Психологическое обеспечение деятельности психолога дошкольной организации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Алматы, 2005. – 26 с.
- 9.Веселова В.В. Психолого – педагогическая служба «Гайденс» - в средней школе США//Советская педагогика.-1982. - №6
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр.психол.труды. – М.: педагогика., 1989. – с.60-76.
11. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. – М.: Знание, 1986.
12. Дубровина И.В., Прихожин А.М. Положение о школьной психологической службе // Вопр. Психологии. 1985. №2.
13. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. – М.: Владос – Пресс. – 2002.-358 с.
- 14.Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии // Психол. журнал. 1980.Т.1, №2.
15. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы. Киев, 1980.
- 16.Психологическое обеспечение профессиональной деятельности /Под ред.Г.С.Никифорова. СПб.,1991.
- 17.Юнг К.Психология бессознательного.М.:Канон,1994.
- 18.Рабочая книга практического психолога /Под ред. А.А Деркач Москва, Щд дом «Красная площадь», 1990.-400с.
19. Психология: Адамзат ақыл – ойының қазынасы. 10 томдық. 1- том. Л.С.Выготский. Мәдени - тарихи тұжырымдама / Жетекшісі - академик Ә.Н.Нысанбаев. – Алматы: “Таймас” баспа үйі, 2005. – 464 б.
20. Ушинский К.Д. – Сочинение в 11т. – М.,Л., 1952. – Т.6.

21. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие/Под ред. А.А. Крилова.-Л.: ЛГУ, 1990.-272с.
22. Саңғылбаев О. Психологиялық қызметті ұйымдастыру және практикалық психологтың міндеттері // Жантану мәселелері. 2009. №1.
23. Рубцов В.В. Служба практической психологии образования: Современное состояние и перспективы развития. // Вопросы психологии. – 2003. - № 6. С. 32-39.
24. Nugent F. An introduction to the profession of counseling. – N.Y., 1990.
25. Фирсов М.В., Соуденова Е.Г. Теория социальной работы. –М.: 2000.
26. Постановление Правительства Республики Казахстан от 3 сентября 1999 года № 1304 «Об утверждении Перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (внесены изменения Постановлениями Правительства РК от 17.02.01г. № 252; 25.01.05 г. №60). // <http://www.edu.dov.kz>.
27. К.К. Салимбаева, Л. Сұлтанбаева, Р.М.Шамсутдинова, В.В.Назаренко, Л.А. Кондратенко. Мектептегі әлеуметтік педагог маманының іс - әрекет материалдары // Әлеуметтік педагог. Социальный педагог. №1. 2009ж 10- 13 б.
28. Психология. Адамзат ақыл – ойының қарынасы. 10 томдық: жеке тұлғалық қазіргі теориялары. 8- том / Жетекшісі – академик Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: “Таймас” баспа үйі, 2005, 283-420 б.
29. Психология. Адамзат ақыл – ойының қарынасы. 10 томдық: жеке тұлғалық қазіргі теориялары. 8- том / Жетекшісі – академик Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: “Таймас” баспа үйі, 2005, 147-161 б.
30. Психология. Адамзат ақыл – ойының қарынасы. 10 томдық: 3. Фрейд және неофрейдистер. Психоанализ. 3 – том / Жетекшісі – академик Ә.Н.Нысанбаев. – Алматы: “Таймас” баспа үйі, 2005. – 480б.
31. Фромм Э. Иметь или быть? Пер.с англ. // Общ ред и посл. В.И.Добреньков. 2-е изд., доп. – М.: Прогресс, 1990. – 336с.
32. Эриксон Э. Детство и общество / Э.Эриксон. – СПб.:Реч, 2000-416 с.
33. Хатчинсон Г.С., Олтедал С. Модели в социальной работе: Из разных источников – к одному полю деятельности. – Архангельск, 1999.
34. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г.
35. Павлов И.П. Мозг и психика. – М., 1996.
36. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. – М., 1992. Т.1.
37. Хьел Л., Зигер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. – СПб., 1997.
38. Бандура А. Теория социального научения. – СПб: Евразия, 200, с. 29-100.
39. Нельсон- Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2000. 464 с.
40. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М., 1994.
41. Психология. Адамзат ақыл – ойының қарынасы. 10 томдық: жеке тұлғалық қазіргі теориялары. 5- том / Жетекшісі – академик Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: “Таймас” баспа үйі, 2005, 284-301 б.
42. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. – СПб., 1998.

- 43 Фриш В. Человек в поисках смысла: - Сборник: пер.с. англ. И нем. // (Мин ред. Л.Я. Готман и Д.А. Леонтьева; вст.ст. Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990) 168 с.
- 44 Мей Р. Искусство психологического консультирования. - М., 1994.
- 45 Рубинштейн С.Л. Избранные философско - психологические труды, М.: 1997.
- 46 Лешев А.П. Проблемы развития психики. 2-е изд. - М., 1961. - 574 с.
- 47 Улюмский А.А. Интуиция совести. - СПб, 1996. - С. 458.
- 48 Инсестр Ф.В., Рожнов В.Е., Розюнова М.А. Психологическая теория личности и нехотерания // Соотношение биологического и социального в человеке. - М., 1979 С. 716 - 734.
- 49 Аль-Фараби Естественно - научные трактаты / Пер.с арабского. - Алма - Ата Наука, 1987. 496 с.
- 50 Флоренский 77. Столп и утверждение истины М., 1914,С.38 - 42.
- 51 А.Н.Насыбаев, Г.Г.Соловьева. Изменился вместе с детьми (философское обьективное предмета "Самопознание"). Алматы: компьютерно - издательский центр Института философии и политологии МОН РК. 2002. - 61 с.
- 52 Ховодия М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Томск - М., 2002 - 272 с.
- 53 Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога. М., 2003, с.35,58.
- 54 Берулава Г.А. Образ мира как мифологический символ. 2001.
- 55 Методика преподавания предмета "Самопознание" в высшей школе: Учебно - методическое пособие - Алматы, 2007. - 92 с. (Совместно с У.И.Ауталиповой, М.К. Ботаевой, Г.М.Касымовой, Г.И. Кашевой, К.Ж. кожахметовой, Х.Т. Шерьяздановой).
- 56 Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения: Учебное пособие. - Алматы: Казак университети, 2002. - 117 с.
- 57 Гүлпи психологиясы: оқулық - Алматы: "Нұлы әлем". 2010 - 192 б. (М.К. Бишешев, С.Т.Бапаевамен серіктестікте).
- 58 Юревич А.В. Системный кризис психологии // Вопр.психол. 1999. №2.
- 59 Рубин В., Некрасова Е. Философиялық антропология. 2000. 169 б.
- 60 А.Анастази. Психологиялық диагностика, 1982. Т.1.92 б.
- 61 Ю.М. Забродин. Новый метод исследования личности. М., 1987.
- 62 Нысанбаев А. Жаһандану және Қазақстанның орнықты дамуы. - Алматы, 2002.
- 63 Балтабаев М.Х. Народно - музыкальное творчество казахов как средство эстетического воспитания студенческой молодежи (на материале муз.отделений ФОНа вузов Казахстана): Автореор. Дисс. ... канд.пед.наук. - Алма - ата.1986.
- 64 Шерьязданова Х.Т. Учите детей общению. - Алматы.: Рауан, 1992. - 107с.
- 65 Жарыкбаев Қ.Б. Қазақ психологиясының тарихы. - Алматы, 1996.-159б.
- 66 Узакбаева С.А. Эстетическое воспитание в казахской народной педагогике. Дисс. на соискание докт. Пед. Наук. Алматы - 1993г.
- 67 Кожахметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. Алматы: Ғылым, 1998.

68. Выготский Л.С. Собр. соч. в 5т. Т.3. М., 1983, 451 с.
69. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. 2 – хт. – М.: педагогика, - 322 с.
70. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
71. Нығыметова К.Н. Балалардың психикалық денсаулығына экологиялық ортаның ықпалы: Психология ғылымд. канд. дисс. автореф. – Алматы, 2009. – 25 б.
72. Унарбекова Н.Д. 6- 7 жастағы қазақ балаларының психологиялық денсаулығын қамтамасыз ету жолдары мен амалдары: психол. ғылымд. канд. дисс. автореф. – Алматы, 2005. – 24 б.
73. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анализ, этиология и патогенез. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.
74. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.
75. Лангмейер И., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
76. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М., 1991.
77. Маслоу А. Психология Бытия: пер. с англ. – М.: “Фефлбку”, “Ваклер”. 1997. – 304 с.
78. Бердяев Н.А. Судьба России. – М., 1990 – с. 274.
79. бай. Таңдамалы шығармалары. 2 томдық. –
80. Мендалиева Р.Т. Организационно - педагогические условия функционирования психологической службы в школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2003. – 196с.
81. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив.- М.: Политиздат, 1982.- с. 254.
82. Абаева Е.В. Психологическая поддержка личности на начальном этапе профессионализации: Дисс...-К.П.С.Н. Краснодар, 2003.
83. Загрядская Н.Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении или экзистенциальных проблем: Дисс...к.п.с.н. Ростов н/Д, 1999.
84. Котова И.В., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов и /Д, 1997.-с.112.
85. Кулягинова О.А. Возрастные и социальные особенности семантики психологической поддержки: Дисс. ...к.п.с.н. Р – н/Д, 1994.
86. Лириенталь И.В. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза: Дисс. ... к.п.с.н., Ставрополь, 2000.
87. Терсакова А.А. Психологическая поддержка личностного развития студента в педагогическом вузе: Дисс. Канд. п.с.н., Ставрополь, 2002.
88. Щербанева Н.Г. Психологическая поддержка проф. развития студентов педагогического вуза средствами психологической службы: Дисс. ... к.п.с.наук: Армавир, 2003.
89. Петровская Л.А. Компетентность в общении М., 1990, с.36.54.
90. Айви У.Е., Айви М.Б. Психологическое консультирование и психотерапия М., 1999, с. 38.59.
91. Аргайл М. Психология счастья М., 2001, с. 17
92. Глэддинг С. Психологическое консультирование СПб 2002, с 172, 197-198

- 91 Кочюнас Р. Основы психологического консультирования М., Академический Проект 200, с. 12-23
- 94 Осипов Д.В. Субъективная семантика понятия «Психологическая поддержка» в контексте психологического консультирования: Дисс. ...канд.психол.наук, М.: РИЦ, 2006
- 99 Абдиев Е.В., Психологическая поддержка личности на начальном этапе профессионализации: Дис...к. пс. н.: Краснодар, 2003
- 96 Хискели Р. Услышать главное Спб 2002 с 17-19
- 97 Пелешкин Х. Позитивная психотерапия как транскультуральный подход в российской психотерапии. Автореферат дис. на соиск.уч. степ. доктора мед. Наук, СПб, 1998, -с. 3-9
- 98 Вологодова В.Н. Использование притч, метафор и анекдотов в практике психологического консультирования//Учебно-методическое пособие для психологов и психотерапевтов Магнитогорск 1998, с 3-6
- 99 Попков В.В., Макаров Ю.А. Использование смешного в психологической и педагогической практике Пенза 2000, с 8-9
- 100 Ахонд Г., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия СПб, Изд-во «Речь» 2000 с 34-35, 120, 180-181, 217.
- 101 Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: «Юлианская Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 1997. – 1456 с.
- 102 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.- 190с.
- 103 Кишин М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Педагогика, 1974. 328с.
- 104 Абульхинова Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.-299с.
- 105 Абульхин Ж.М. Собрание сочинений в пяти томах: Том III. – Алматы: Энер, 2001 – 492с.
- 106 Абульхин Ж.М. Собрание сочинений в пяти томах: Том IV. – Алматы: Энер, 2001 – 440с.
- 107 Демин М.В. Проблемы теории личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977.- 240с.
- 108 Авишев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Изд-во «Наука», 1977. 180с.
- 109 Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. – 255с.
- 110 Джакунов С.М. Целебрюшность в совместной деятельности: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1985. 22 с.
- 111 Левитов П.Д. Психология труда. М.: Гос.учебно-пед. Изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1963. 340 с.
- 112 Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М.: Изд-во «Медицина», 1970. – 263 с.
- 113 Пряхников П.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
- 114 Гирбер Е.И., Козача В.В. Методика профессиографии. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1992. – 196 с.

115. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 207 с.
116. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 184 с.
117. Шкаликов В.Л. Изучение неравномерности и гетерохронности освоения деятельности в процессе профессиональной подготовки: Дисс. ... канд. психол. наук, - Москва, 1989. – 188 с.
118. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 183 с.
119. Кикина М.И. Формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности у учащихся педагогических классов: Дисс. ... канд. пед. наук. – Алматы, 1998. – 188 с.
120. Красило А.И., Новгородцева А.П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 192 с.
121. Рубцов В.В. Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития // Вопросы психологии. – 2003. - № 6. – с.32-39.
122. Психологическая служба в вузе: Методическое пособие / И.А.Абеуова, Г.А.Дусманбетов, М.Н.Махаманова, Х.Т.Шерьязданова. – Алматы: «Комплекс», 2004. – 65 с.
123. Балгимбаева З.М., Ахтаева Н.С. Психологическая служба в школе: Учебно-методическое пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 76 с.
124. Сангилбаев О. Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет туралы (Практикалық педагогикалық психология тарихынан) // Жантану мәселелері. – 2008. - №1. – 4-5 б.
125. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. ГОСО РК 3.08.003. – 2004. Министерство образования и науки Республики Казахстан. Астана. Специальность «Педагогика и психология» 050103. // [http://www.Kaznpu.kz/docs/V\\_Pp\(2\).Doc](http://www.Kaznpu.kz/docs/V_Pp(2).Doc)
126. Постановление Правительства Республики Казахстан от 3 сентября 1999 года №1304 «Об утверждении Перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (внесены изменения Постановлениями Правительства РК от 17.02.01 г. № 252; 25.01.05 г. № 60). // <http://www.edu.gov.kz>
127. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
128. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
129. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 448 с.
130. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. – 2002. - №1. – с.38-44.



131. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
132. Маришук В.Л. Психологические основы формирования профессионально личностных качеств: Дис. ... докт. психол. наук. – Ленинград, 1982. – 351 с.
133. Успанов К.С. Теория и практика формирования профессионально значимых качеств у будущих учителей: Дис. ... докт. пед. наук. – Алматы, 1999. – 255 с.
134. Лубакирова Р.Ж. Педагогические основы формирования гуманности как профессионально значимого качества будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 1998. – 22 с.
135. Стыбаева А.Ш. Формирование нравственно-профессиональных качеств будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Тараз, 1999. – 130 с.
136. Гапсейчук М.К. Формирование профессионально важных качеств инженера-педагога средствами развивающей диагностики: Дис. ... канд. пед. наук. – Киргизия, 2000. – 181 с.
137. Максимова Е.Ю. Формирование профессионально значимых качеств будущих социальных педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 243 с.
138. Казанцев Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2000. – 216 с.
139. Рожкова А.П. Развитие личностных профессионально важных качеств студентов-психологов средствами тренинга: Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 201 с.
140. Тарасов С.В. Развитие профессионально важных качеств педагогов-психологов в процессе обучения в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2004. – 211 с.
141. Жданов И.А. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности. Методические рекомендации для экспериментальной работы. – М.: ВНИИ, 1991. – 64 с.
142. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
143. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. №1. – С.74-83.
144. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17000 слов. – М.: ООО «Русские словари»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 957 с.
145. Лысенко Ю.Н. Психологические основы повышения эффективности профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Санкт-Петербург, 1992. – 52 с.
146. Капустина А.Н. Социально-психологическая диагностика профессиональных качеств личности: Дис. ... канд. психол. наук. – Ленинград, 1985. – 222 с.
147. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Современный литератор, 2007. – 976 с.

148. Организационные основы системы образования: нормативно-правовые основы деятельности преподавателя в вузе: Электронный учебник. – СПбГУ, 2006. // [www.Sia.spbu.ru](http://www.Sia.spbu.ru)
149. Низамова М.Н. Формирование грамматической компетенции учащихся начальной ступени школы с уйгурским языком обучения (на материале категории рода русского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2007. – 27 с.
150. Шункеева О.А. Формирование словообразовательной компетенции учащихся на начальной ступени обучения русскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2005. – 198 с.
151. Изделеуова А.Б. Развитие ключевых компетенций старшеклассников в процессе домашних учебных занятий (на примере истории Казахстана): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Караганды, 2007. – 25 с.
152. Ахмадиева Ж.К. Формирование оценочных компетенций будущих учителей в условиях информатизации многоуровневого высшего образования (на примере специальности «Педагогика и методика начального обучения»): Дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2006. – 158 с.
153. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
154. Першина Л.А. Формирование психологической компетентности у студентов педагогических колледжей: Дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2002. – 151 с.
155. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. - №10. – С. 56-61.
156. Менлибекова Г. Социальная компетентность: сущность, структура, содержание // Высшая школа Казахстана. – 2001. - №4,5. – С. 153-159.
157. Туркенов Т.К. Педагогические условия организации студенческого самоуправления для повышения социально-профессиональной компетентности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астана, 2007. – 34 с.
158. Готтинг В.В. Формирование информационно-технологической компетентности педагога профессионального обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Караганды, 2008. – 25 с. (29 с.).
159. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... докт. психол. наук. – Москва, 2003. – 356 с.
160. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов – будущих педагогов-психологов): Дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2004. – 176 с.
161. Карабаева Л.К. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности преподавателей иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Туркестан, 2007. – 28 с.
162. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
163. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. - №8. – С.82-88.
164. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат.центр «Академия», 2003. – 192 с.

165. ВАРДАНИЯ Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 1998. – 38 с.
166. ВИСЕДСКИЙ В.И. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика, 2003. - №10. – С.51-55.
167. СОРОКИНА Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. - №2. С.110-114.
168. БЕКМАНОВА А.Б. Педагогические условия профессионального самовоспитания студентов педвузов: Дис. ... канд. пед. наук. – Шымкент, 1997. – 178 с.
169. КУРМАНАЛИНА Ш. Повышение квалификации преподавателей по новой педагогической технологии – путь к формированию профессиональной компетентности специалиста // Высшая школа Казахстана. – 2001. - №3. С.65-71.
170. КСНЖЕБЕКОВ Б. Сущность и структура профессиональной компетентности специалиста // Высшая школа Казахстана. – 2002. - №2. – С.171-175.
171. ЖОЛДАСБЕКОВА С., ГРЯНИКОВА В. Развитие профессиональной компетентности учителя технологии труда и предпринимательства // // Высшая школа Казахстана. 2002. - № 2. – С.179-183.
172. ФЕРХО С.И. Формирование профессиональной компетентности учителей по использованию электронных учебных изданий в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2004. – 189 с.
173. ЗИМИНА Н.А. Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психологов в решении поведенческих проблем детей раннего возраста: Дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 230 с.
174. КАРАНДАШЕВ В.Н. Психология: Введение в профессию: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Смысл; Издат.центр «Академия», 2005. – 382 с.
175. ЗВОЛЕЙКО Е.В. Становление профессиональной компетентности студентов – специальных психологов в образовательном процессе вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2004. – 223 с.
176. ЗАМОРСКОЕ Т.В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в условиях института повышения квалификации: Дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2003. – 226 с.
177. ЛОБАНОВ А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат.центр «Академия», 2002. – 192 с.
178. ТЕПЛОВ Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Под.ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 640 с.
179. АРАЛБАЕВА Р.К., САЧКОВА Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-психолога; Учебно-метод. пособие к курсу. – Алматы, 2007. – 135 с.

- 180.Филатова Г.Е. Социально-психологический тренинг как средство повышения эффективности психологической подготовки студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1987. – 18 с.
- 181.Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Издательство «Ось-89», 2005. – 256 с.
- 182.Капенова А.Ә. Қазақ отбасындағы мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру: пед. ғыл. канд. ... автореф. – Алматы, 2004. – 26 б.
183. 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.
- 184.Бурмистрова Е.В. Проектирование профессиональной позиции психолога в образовании. Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 1999.
- 185.Слободчиков В.И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. М., 1999.
- 186.Каган В.Е. Психология и психотерапия: гуманизация и интеграция // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М., 1997.
- 187.Каган В. Психотерапия для всех и для каждого. М., 1998.
- 188.Карвасарский Б.Д. Неврозы. М., 1990.
- 189.Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
- 190.Ассаджиоли Р. Психосинтез. М., 1994.
- 191.Холмогорова А.Б. Здоровье и семья: модель анализа семьи как системы // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. М., 1993.
- 192.Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психологии с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г. Щур. М., 1997.
193. Каган В. Практическая психология для психологов и врачей: обучающий тестовый контроль. М., 1999.
- 194.Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. 050103-Педагогика және психология мамандығы. – Астана, 2006.
- 195.Дрейкурс Р. Основные принципы воспитания детей.
- 196.Кволс К.Радость воспитания.
- 197.Монтессори М. Главная книга о вашем малыше. Пер. с англ. «The Discovery of the child». NY: 1985.
- 198.Нығметова Қ.Н. Балалардың психикалық денсаулығына экологиялық ортаның ықпалы: Автореф. психол.ғыл.канд. ... дисс. – Алматы, 2009. – 25 б.
- 199.Пахальян В.А. Психопрофилактика в практической психологии образования. М.: 2003.
- 200.Закон «О правах ребенка в Республики Казахстан» от 08.08.04 г. № 345 – 11.
- 201.Закон «О браке и семье» Республики Казахстан.
- 202.Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // [http:// www.edu.gov.kz](http://www.edu.gov.kz)

203. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға приілған бағдарламасы. [www.egemen.kz](http://www.egemen.kz) – 14 желтоқсан 2010 ж.
204. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. – М., Школьная пресса, 2000. – 416 с.
205. Франк С.Л. Духовные оснвы общества. – М., Республика, 1992.
206. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. – №5.
207. Унарбекова Н.Д. 6-7 жастағы қазақ балаларының психологиялық денсаулығын қамтамасыз ету жолдары мен амалдары: психол.ғыл.канд. ... автореф. – Алматы, 2005. – 24 б.
208. Колесникова Г.И. Основы психопрофилактики и психокоррекции. Ростов-на-Дону, 2005.
209. Ерсарина А.К. психологические основы организации раннего выявления, диагностики и консультирования детей с проблемами в развитии. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Алматы, 2002.
210. Глассер У. Школы без неудачников. М., 1991.
211. Абеуова И.А. Ныгметова К.Н. шерьязданова Х.Т. Психопедагогика здоровья: Учебное пособие. – Алматы, 2006. – 140 с.
212. Государственный общеобразовательный стандарт высшего образования по специальности 5В012300 – «Социальная педагогика и самопознание». Высшее образование. Бакалавриат. – Астана, 2009.
213. Мукаева О.Д. Характер и перспектива развития интернатных и полуинтернатных учреждений в Казахстане. – Алма-Ата: Мектеп, 1979. – 191 с.
214. Әбеуова И.Ә. Қазақ мектеп-интернаты жоғары сынып оқушыларының кәсіби бағыттылығын қалыптастыру: пед. ғыл. канд. ... дисс. – Алматы, 1996. – 174 б.
215. Макаренко А.С. Сочинения. Т.5. М.: АПН РСФСР, 1959. – С. 105-186.
216. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата, 1984. – 134 с.
- 217.
- 218.
- 219.
- 220.
- 221.
- 222.
- 223.
- 224.
- 225.
226. Демоз Л. Психоистория. – Ростов-на-Дону. 2000.
227. Кожакметова К.Ж. Таубаева Ш.Т., Джанзакова Ш. Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах: учебно-методическое пособие. – Алматы, 2005. – 174 с.
228. Біріккен Ұлттар Ұйымының Конвенциясы.
229. Ярроу Л. Материнская депривация. – М., 1939.

230. Толстых А.Н., Прихожан А.М. Исследование психологического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытых учреждениях. – М., Педагогика. – 1990.
231. Я работаю психологом... Опыт, размышлений, советы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М: ТЦ «Сфера», 1999. – 256 с.
232. Программа психологического обеспечения духовного развития личности воспитанников детского дома. Под ред. И.В.Ежов. - М., 1997. – 236 с.
233. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. Детский дом: заботы и тревоги общества. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
234. Генетические проблемы социальной психологии. Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Аисиной. – Минск, 1985.
235. Сироты России (Проблемы, надежды, будущее) материалы научно-практической конф., Москва, 1970. – 130 с.
236. Психология человека от рождения до смерти. – СПб: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
237. Лисина М.И., Дубровина И.В., Рузская А.Г. и др. Психическое развитие воспитанников детского дома / под. Ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
- 238.
- 239.
240. Психическое развитие воспитанников детского дома. – А.Н. Толстых. – М., Педагогика, 1998.
241. Ауренова М.Д. Балалар үйінде тәрбиеленуші жеткіншектердің қарым-қатынасындағы ерекшеліктері: психол. ғыл. канд. ... дисс. автореф. – Алматы, 2010. – 20 б.
- 242.
- 243.
- 244.
- 245.

**ӘБЕУОВА ИҒАЙША ӘБЛЕЗОВНА**

**Әлеуметтік психологиялық қызметтің негіздері**

Пішімі 60x84 1/16  
Тығыздығы 80 гр./см<sup>2</sup>. Қағаздың ақтығы 95% .  
Қағазы офсеттік. РИЗО басылымы.  
Көлемі 366 бет.

“Отан” ЖҚ баспаханасында басылып шығарылды  
ҚР, Алматы, Рыскулов к., 2.  
e-mail: otan88@mail.ru